

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Драгана М. Василијевић-Валент

**ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И
РУСКОМ ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И
КРИТИЧКА АНАЛИЗА**

Докторска дисертација

Београд, 2021.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Dragana M. Vasiljević-Valent

**BILINGUAL INSTRUCTION IN SERBIAN AND
RUSSIAN LANGUAGE: THEORETICAL
FOUNDATIONS AND CRITICAL ANALYSIS**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2021

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Драгана М. Васиљевић-Валент

**ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА СЕРБСКОМ И
РУССКОМ ЯЗЫКАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Докторская диссертация

Белград, 2021

Ментор:

др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет, Универзитет у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране:

Речи захвалности

Захваљујем наставницима и ученицима Алексиначке гимназије и Гимназије „Јован Јовановић Змај“ за учешће у истраживању, Министарству просвете, науке и технолошког развоја на уступљеним документима, као и свима који су на било који начин подржали израду дисертације.

Посебну захвалност дугујем менторки проф. др Јулијани Вучо за стручно вођење, усмеравање, поверење и посвећеност и доц. др Ани Јаковљевић-Радуновић за континуирану подршку у професионалном и личном развоју у току докторских студија.

ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И РУСКОМ ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА

Сажетак:

Предмет рада је двојезична настава на српском и руском језику на средњошколском нивоу у Републици Србији. У првом делу рада се излажу теоријске основе за истраживање двојезичности и двојезичне наставе, а затим се испитују ефикасност и околности реализације двојезичне наставе по CLIL методи на српском и руском језику у одељењима природно-математичног смера у Алексиначкој гимназији и Гимназији „Јован Јовановић Змај“.

Главни циљ рада усмерен је на критичку анализу наставе у двојезичним одељењима двеју наведених гимназија на основу које се издвајају смернице везане за побољшање квалитета наставе на руском и српском језику.

У истраживању се као инструменти користе анонимна анкета за ученике, анкета за наставнике и тестови знања за експерименталне групе ученика трећег и четвртог разреда двојезичних одељења и контролне групе ученика једнојезичних одељења истих школа (дијагностички тест за утврђивање знања руског језика, ТРКИ тест Б1, тест из хемије на нивоу Б1 састављен за потребе истраживања). При анализи добијених резултата примењују се елементи квантитативне и квалитативне методе.

Тестирање ученика четвртог разреда показало је разлику у познавању руског језика између ученика експерименталне и контролне групе, али и значајне разлике у знању међу ученицима двојезичног одељења, условљење разликом у предзнању у тренутку уласка у двојезичну наставу.

Резултати тестирања ученика трећег разреда потврдили су претпоставку о позитивном утицају CLIL наставе на развој когнитивно-академских компетенција ученика.

Неопходно је повећати фонд часова руског језика, обезбедити адекватне наставне материјале и прилике за стручно усавршавање наставника, осмислити адекватан припремни програм за основце који нису учили руски језик у школи, а желе да упишу двојезично одељење и увести спољну контролу квалитета.

Кључне речи: двојезична настава, руски језик, српски језик, CLIL, ТРКИ, рецептивне вештине

Научна област: Примењена лингвистика (Методика наставе)

Ужа научна област: Методика наставе руског језика

УДК број:

BILINGUAL INSTRUCTION IN SERBIAN AND RUSSIAN LANGUAGE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND CRITICAL ANALYSIS

Abstract:

In this thesis we have studied the bilingual education which uses Serbian and Russian languages in Serbian high schools. In the first part of the thesis we presented the theoretical framework concerning bilingualism and bilingual education, followed by an examination of the effectiveness and the circumstances surrounding the execution of bilingual education in accordance with the CLIL method in Serbian and Russian language in Science-Mathematics Course students of two high schools – “Aleksinačka gimnazija” and “Gimnazija Jovan Jovanović Zmaj”.

The main goal of the study is to provide a critical analysis of the teaching methods within bilingual classrooms in the aforementioned high schools and to derive the basic guidelines for improvement and development of bilingual education in the Russian and Serbian languages.

We have used the following research instruments: an anonymous survey for the students, a survey for the teachers, tests for the experimental bilingual group consisting of third and fourth grade students and tests for the control group consisting of monolingual students within the same schools (a diagnostic test to establish Russian language competences, TORFL test B1, chemistry test (level B1) specifically designed for the experiment). When analyzing the results, we employed both quantitative and qualitative methods.

The test results for the fourth graders indicate that there is a significant gap in the command of the Russian language between the experimental and control group, as well as a gap between individual students within the bilingual classrooms, which stems from the different levels of prior knowledge at the moment of the students' introduction to bilingual education.

The test results for the third graders have confirmed our hypothesis about the positive influence that the CLIL method can have on the cognitive and academic competences of the students.

It is essential to increase the amount of Russian language lessons, supply the school with adequate teaching materials and give the teachers the opportunity to attend development seminars, devise an introductory course for students who have not learned Russian in school before, but want to enroll into bilingual courses and lastly establish external quality control.

Key words: bilingual education, the Russian language, the Serbian language, CLIL, TRKI, receptive skills

Field of study: Applied linguistics (Teaching methodology)

Narrow field of study: Russian teaching methodology

UDC number:

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
2. ДВОЈЕЗИЧНОСТ: ПОЈАМ, ТИПОЛОГИЈЕ, ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ	4
2.1. ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА ДВОЈЕЗИЧНОСТИ	5
2.2. ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ И КЛАСИФИКАЦИЈЕ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ	8
2.3. ДВОЈЕЗИЧНОСТИ И ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ	14
3. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА	19
3.1. ДЕФИНИЦИЈЕ И ТИПОЛОГИЈА ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ	20
3.2. МОДЕЛИ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ	24
3.3. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У ЕВРОПИ: АКТУЕЛНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ	29
3.4. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У СРБИЈИ: ИСТОРИЈАТ, ЗАКОНСКИ ОКВИРИ, АКТУЕЛНО СТАЊЕ	32
4. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА ПО CLIL МЕТОДИ	40
4.1. ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ CLIL НАСТАВЕ	41
4.2. ПРЕДНОСТИ CLIL НАСТАВЕ	47
4.3. УЛОГА ПРЕДАВАЧА У CLIL НАСТАВИ	49
5. РУСКИ ЈЕЗИК И ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА	53
5.1. РУСКИ ЈЕЗИК У ЕВРОПИ: РАСПРОСТРАЊЕНОСТ И ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА	54
5.2. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У КОНТЕКСТУ УЧЕЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ	59
6. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И РУСКОМ ЈЕЗИКУ НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ НИВОУ	73
6.1. МОДЕЛ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ У ГИМНАЗИЈИ „ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ ЗМАЈ“	74
6.2. МОДЕЛ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ У АЛЕКСИНАЧКОЈ ГИМНАЗИЈИ	76
6.3. УЧЕНИЦИ КАО УЧЕСНИЦИ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ	79
6.4. НАСТАВНИЦИ КАО УЧЕСНИЦИ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ	99
7. УТИЦАЈ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ НА НИВО ЗНАЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА УЧЕНИКА	116
7.1. ТЕСТИРАЊЕ ЗНАЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА	117
7.2. ТЕСТИРАЊЕ РЕЦЕПТИВНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА	124
7.2.1. РАЗУМЕВАЊЕ ЧИТАЊЕМ	126
7.2.1.1. РЕЗУЛТАТИ ТРКИ ТЕСТА ИЗ РУСКОГ ЈЕЗИКА	128
7.2.1.2. РЕЗУЛТАТИ ТЕСТА ИЗ ПРИРОДНИХ НАУКА: ХЕМИЈА	129
7.2.2. РАЗУМЕВАЊЕ ГОВОРА	134
7.2.2.1. РЕЗУЛТАТИ ТРКИ ТЕСТА ИЗ РУСКОГ ЈЕЗИКА	136
7.2.2.2. РЕЗУЛТАТ ТЕСТА ИЗ ПРИРОДНИХ НАУКА: ХЕМИЈА	138
7.3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ТЕСТИРАЊА	139
8. СМЕРНИЦЕ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ	141
8.1. СМЕРНИЦЕ ЗА НАСТАВУ РУСКОГ ЈЕЗИКА	142
8.2. СМЕРНИЦЕ ЗА НАСТАВУ НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА	144
8.3. ОРГАНИЗАЦИЈА ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ: ПРИЈЕМНИ И МАТУРСКИ ИСПИТ ..	145
8.4. ОРГАНИЗАЦИЈА ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ: ПРЕДАВАЧИ	147
8.5. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА: ОБРАЗОВНЕ И ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ	149
9. ЗАКЉУЧАК	151
10. ЛИТЕРАТУРА	158
11. ПРИЛОЗИ	172

1. УВОД

Један од циљева актуелне европске образовне политике је развој двојезичности или вишејезичности (ВУЧО 2014: 108) који се остварује кроз двојезичну наставу у оквиру регуларног образовног система, најчешће по CLIL моделу што подразумева удео страног језика мањи од 50% (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 183). Под CLIL методом подразумева се интегрисано учење језика и нејезичког садржаја, односно истовремено усвајање језика и садржаја (ЕУРИДИС 2006: 8), што као крајњи циљ има развој когнитивно-академских компетенција (КАМИНС 2007: 111) на посредничком језику.

Двојезична CLIL настава у Србији је уведена 1.9.2004. године у Трећој београдској гимназији на италијанском и француском језику и огледној основној школи „Владислав Рибникар“ са француским језиком као посредничким (ВУЧО, 2005: 247-248), а у наредних десет година отворена су двојезична одељења широм земље са енглески, француским, немачким, италијанским и руским језиком као посредничким.

Двојезична настава се у Србији одвија по моделу CLIL А, што значи да се неки нејезички предмети подучавају на језику који је централним курикулумом одређен као страни језик (ЕУРИДИС 2017: 55), при чему се на страном језику одвија измађу 30% и 45% наставе нејезичких предмета, најчешће одабраних у складу са доступношћу наставног кадра (ЗАВИШИН 2013Б: 135).

Предмет истраживања је двојезична настава по CLIL методи са руским језиком као посредничким у Републици Србији на средњошколском нивоу. Истраживањем су обухваћене обе гимназије у којима се оваква настава изводи: Алексиначка гимназија и Гимназија „Јован Јовановић Змај“.

Истраживање је спроведено ради остваривања следећих циљева

1. Опис теоријских и законских оквира двојезичне наставе у Србији са посебним освртом на двојезичну наставу на српском и руском језику у средњим школама на основу доступне научне литературе и одговарајућих законских аката;
2. Критичко разматрање двојезичне наставе на српском и руском језику у ширем контексту проучавања руског језика у Србији и заступљености руског језика у образовним системима земаља Европе;
3. Детаљан опис модела, организације, актуелног стања и проблема двојезичне наставе на српском и руском језику у Гимназији «Јован Јовановић Змај» у Новом Саду и Алексиначкој гимназији на основу боравка на терену, уступљене школске документације и резултата анкетања њених учесника, наставника и ученика;
4. Испитивање утицаја који CLIL настава има на усвајање руског као страног језика кроз тестирање рецептивних вештина разумевања читањем и разумевања говора трећег разреда тестом општег руског језика ТРКИ Б1 и тестом језика струке (хемија) и кроз скаларно одређивање нивоа познавања општег руског језика ученика четвртог разреда уз помоћ дијагностичког теста;
5. Извођење закључака о стању и перспективама двојезичне наставе на руском и српском језику на нивоу средње школе са циљем одређивања смерница за унапређење овог облика наставе и даља истраживања.

Емпиријски део истраживања спроведен је у току школске 2017/2018. године и одвијао се у две фазе:

- (1) Анонимно анкетања ученика и наставника у септембру 2017. године;
- (2) Тестирање ученика трећег и четвртог разреда у мају и јуну 2018. године,

којима је претходила посета школама у мају 2017. са циљем упознавања са ситуацијом на терену и прибављања релевантне документације.

Емпиријском делу истраживања приступили смо са следећим *хипотезама*:

- (1) да ће анкетирани ученици и наставници навести сличне изазове везане за двојезичну наставу као у досадашњим истраживањима;
- (2) да ученици двојезичног одељења четвртог разреда Алексиначке гимназије због малог фонда часова руског језика неће остварити очекивани ниво Б2 ЗЕРОЈ на дијагностичком тесту;
- (3) да ће ученици двојезичног одељења постићи различите резултате на тестовима у зависности од тога да ли су учили руски језик у основној школи;
- (4) да ће ученици двојезичног одељења обеју школа постићи боље резултате у укупном скору на свим тестовима у односу на контролну групу;
- (5) да ће разлика у резултатима између ученика двојезичног и једнојезичног одељења бити посебно видљива у питањима отвореног типа;
- (6) да ће сви тестирани ученици остварити боље резултате у делу теста који испитује разумевање читањем, него на тестовима разумевања говора;
- (7) да ће ученици двојезичних одељења показати већу способност парафразирања, давати прецизније и јасније одговоре, демонстрирати вишу компетенцију у писању и познавање морфосинтаксичких одлика стручног језика;
- (8) да ће ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ остварити боље резултате на тестирању због више прилика за употребу руског језика у ваннаставном контексту (у школи се налази савремено опремљен Руски центар, а у Новом Саду постоји заједница од неколико хиљада Руса), као и због мешовитог састава одељења у којима има и изворних говорника руског језика и вишег нивоа познавања руског језика код наставног кадра.

Као *инструменти* истраживања коришћени су:

- (1) Анонимна анкета о ставовима, навикама и праксама за предметне наставнике укључене у двојезичну наставу;
- (2) Анонимна анкета о ставовима, двојезичној настави и мотивацији за употребу руског језика ван наставе за ученике двојезичних одељења свих разреда;
- (3) Адаптирани тест општег руског језика (ТРКИ Б1, отворени тест Института Пушкин) за проверу разумевања читањем и разумевања слушањем за ученике трећег разреда двојезичног одељења и контролне групе састављене од ученика једнојезичних одељења оба смера;
- (4) Тест руског језика струке (предмет: хемија) на нивоу Б1 састављен на основу уџбеника *Общая химия. Учебное пособие по языку специальности. (Читаем тексты по специальности, Вып. 3)* за проверу разумевања читањем и разумевања слушањем за ученике трећег разреда двојезичног одељења и контролне групе састављене од ученика једнојезичних одељења оба смера;
- (5) Дијагностички тест за одређивање нивоа познавања руског језика (А0-Б2+) из уџбеничког комплета Пети елемент.

Посебна пажња посвећена је тесту из руског језика струке. Узете су у обзир потенцијалне разлике у нивоу знања ученика двојезичних одељења природно-математичког смера и контролне групе, коју чине и ученици друштвено-језичког смера, заступљеност наставе на руском језику по разредима и резултати анкете ученика који су се изјаснили да им је лако да прате наставу из хемије на руском језику и навели уобичајене начине провере знања на руском језику. Због тога је тест конципиран тако да се код ученика тестира само разумевање прочитаног или

одслушаног текста, а не предзнање и познавање предмета. Приликом састављања отворених питања за тестирање разумевања читањем у обзир су узети резултати анкете ученика, тако да форма питања буде што сличнија питањима на које су ученици навикли на редовним проверама знања на руском језику.

У теоријском делу рада користе се дескриптивна и компаративна метода, док је у емпиријском делу примењена комбинована метода која обједињује елементе квантитативне методе за статистичку обраду података и квалитативне методе за њихову контекстуализацију и тумачење. Тестови знања спроведени су као експеримент са паралелним групама по трансверзалном принципу, где су експерименталну групу чинили ученици двојезичних одељења, док је контролна група била састављена од ученика једнојезичних одељења истог разреда исте школе.

Будући да је двојезична настава са руским језиком као посредничким у Алексиначку гимназију уведена у септембру 2014. године, а у Гимназију „Јован Јовановић Змај“ годину дана касније, у тренутку спровођења истраживања тестирање ученика завршних разреда било је могуће спровести само у Алексиначкој гимназији.

У анкетирању је учествовало 12 наставника и 95 ученика свих разреда укључених у двојезичну наставу, док је тестирање ученика четвртог разреда спроведено на узорку од 32 ученика (23 ученика експерименталне и 9 ученика контролне групе) и 46 ученика трећег разреда (21 ученик експерименталне групе и 25 ученика контролне).

Поред критичке анализе наставе по CLIL моделу у Алексиначкој гимназији и Гимназији „Јован Јовановић Змај“ и смерница за њихово унапређење, *научни допринос* дисертације огледа се у испитивању разумевања говора код ученика двојезичних одељења, јер ова језичка вештина није била предмет темељнијих истраживања двојезичне наставе у Србији. Такође, хронолошки гледано, наше истраживање изведено је након истраживања посвећеног италијанском (ВУЧО 2005, 2006а, 2006б, 2006в, 2006г, 2009б, 2010; ВУЧО и ЗАВИШИН 2011; 2013; ЗАВИШИН 2009; 2011; 2012; 2013а; 2013б; 2017а; 2017б; ЗАВИШИН и ЂОРОВИЋ 2011), енглеском (МАНИЋ 2014А; 2014Б; 2014Б; 2016; МАНИЋ и ВУЧО 2015; 2018; ВУЧО и МАНИЋ 2015; 2016а; 2016б; БЕКО 2018; дисертације: БЕКО 2013; МАНИЋ 2016), француском (ПАСУЉЕВИЋ 2015; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018), руском (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018; МЕДЕНИЦА, ГИНИЋ 2018) и немачком (ЛОНЧАР 2017; ЦВЕТКОВИЋ 2018А; 2018Б; 2018В; 2018Г, ЂОРЂЕВИЋ 2019) језику и истраживањима посвећеним већем броју језика истовремено (ВУЧО 2104, 2018; ВУЧО и БЕГОВИЋ 2017; ВУЧО, ФИЛИПОВИЋ, МАРКОВИЋ 2013; ВУЧО и др. 2019; ЂОРЂЕВИЋ И ВАСИЛИЈЕВИЋ-ВАЛЕНТ 2020), чиме доприноси стварању комплетније слике о двојезичној настави у Републици Србији.

Дисертација се састоји од две веће целине: теоријског и емпиријског дела, распоређених у 9 поглавља, након којих следе списак литературе и инструменти коришћени у истраживању.

2. ДВОЈЕЗИЧНОСТ: ПОЈАМ, ТИПОЛОГИЈЕ, ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ

Према доступним статистичким подацима на свету тренутно постоји 7097 живих језика у 242 земље¹, а број живих језика у употреби у некој земљи може варирати од 1 до чак 841 (Папуа Нова Гвинеја), при чему се ситуација где се на одређеној територији говори само један језик најређе среће. Такође, немогуће је не приметити разлике у степену језичког диверзитета, будући половина светске популације говори 23 најраспрострањенија језика, а да се преко трећине постојећих живих језика налази у опасности од изумирања због мање од 1000 говорника. Према актуелним проценама, између 50% и 70% светске популације користи више од једног језика (БЕЈКЕР 2010: 51). Дакле, употреба више језика је правило, него изузетак (БУГАРСКИ 2003: 132; ДУРБАБА 2011Б: 590). Она се може реализовати на појединачном и колективном нивоу у форми коришћења двају (двојезичност, билингвизам) или више (вишејезичност, мултилингвизам) језика.

До употребе више од једној језика долази из више разлога. Двојезичност и вишејезичност су неминовна последица постојећег броја језика и њихове дистрибуције у свету уопште и појединачним земљама, а настају и услед миграција становништва (економски или оних условљених ратом, природним катастрофама), трговине, верских, културних и образовних потреба (БУГАРСКИ 2003: 77).

Поглавље посвећено двојезичности састоји се од следећих целина:

1. одређење појма двојезичности и релевантних сродних појмова;
2. преглед појавних облика и критеријума класификације двојезичности;
3. анализа друштвеног односа и језичких политика према двојезичности;

¹ Сви подаци о распрострањености језика, њиховом статусу и броју говорника, изложени у раду су уколико није наведено другачије, преузети са сајта <http://www.ethnologue.com>, највеће доступне базе података о језицима.

2.1. ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА ДВОЈЕЗИЧНОСТИ

Пре него што размотримо различите облике двојезичности, потребно је дати уводне термилошке напомене, дефинисати термине „двојезичан“ и „двојезичност“, затим одредити критеријуме потребне да бисмо неку особу назвали двојезичном.

У српском језику усталили су се термини „билингвалан“ и „двојезичан“, односно „билингвизам“ и „двојезичност“ као парови апсолутних синонима који се наизменично и насумично користе за означавање поседовања два језика како на индивидуалном, тако и на колективном нивоу (ЗАВИШИН 2013А: 75; ВУЧО 2014: 109; Pasuljević Shimwell 2018: 7) чија је једина разлика у пореклу речи. У овом раду се опредељујемо за доследно коришћење термина двојезичност.

У вези са двојезичношћу потребно је дефинисати и неке основне појмове везане за однос језика, а то су матерњи језик, завичајни језик, први језик (Л1), други језик (Л2), страни језик.

Матерњи језик се може уопштено дефинисати као језик који је лице прво научило и са којим се самоидентификује (БУГАРСКИ 2003: 116). Појам матерњег језика, иако се на први поглед чини као прилично једноставан и семантички прозиран, може се сматрати једнозначним искључиво у једнојезичним породицама и језичким заједницама где представља једини језик општења (ДУРБАБА 2011б: 592). У свим осталим ситуацијама појединачне или друштвене вишејезичности употреба овог термина је наизглед недовољно прецизна. Тако се у стручној литератури појам матерњи језик среће у чак шест значења: (1) језик научен од мајке, (2) хронолошки гледано први научени језик, (3) преовлађујући језик у било ком периоду живота, (4) језик средине (нпр. ирски у Ирској), (5) језик који особа најчешће користи, (6) језик према коме особа има најпозитивније емоције (БЕЈКЕР 2010: 54).

Због тога се у новијим истраживањима двојезичности неретко прибегава употреби термина први језик, односно Л1 који се супротставља појму другог језика (Л2), при чему се ова дистинкција (осим у посебним случајевима) обично не односи на редослед усваја, већ на степен знања и обим употребе (БУГАРСКИ 2003: 117). Међутим, и термин први језик користи се у већем броју значења: као (1) први научени језик, (2) преовлађујући језик, (3) матерњи језик или (4) најкоришћенији језик (БЕЈКЕР 2010: 54).

При разграничавању или поистовећивању овим појмова обично се користе различити критеријуми, међу којима се издвајају (1) хронолошки (који језик се прво усваја) и (2) квалитативни (језик којим се особа најбоље служи).

Међутим, идеална слика вишејезичне породице у коју родитељи уносе различите матерње језике на којима доследно комуницирају са децом, дајући им квалитативно и квантитативно једнак обим језичког инпута, резултираће тиме да дете одрасте са два матерња, односно прва језика. Такође, сплетом различитих животних околности може доћи до замене језика, односно у одређеном тренутку живота вишејезична особа може достићи веће компетенције и чешћу употребу неког другог језика у односу на први научени, те може доћи и до промене идентификације, због чега је тешко одредити који језик је у том случају особи матерњи, односно први.

Због тога нам се чини да је термилошки апарат који предлаже Оливера Дурбаба (2011б: 593), а који подразумева употребу термина матерњи језик у значењу (једног или више) језика примарне социјализације и термина главни језик (или први језик) у значењу језика којим се особа најбоље служи чини најпрецизнијим, те ћемо појмове матерњи језик и први језик у овом раду користити и дефинисати управо на овај начин.

Најзад, у вези са матерњим језиком, неопходно је напоменути да је у словенским срединама изузетно изражена идентификациона функција језика, услед чега њихови говорници неретко своју етничку припадност везују за њен типичан језик. Емигрантима и њиховим потомцима овај језик не мора бити први језик, због чега се у употреби може чути оксиморон да неко „не зна добро свој матерњи језик“.² Зато је у контексту мигрантских породица важно разликовати појмове матерњег и завичајног језика (БУГАРСКИ 2003: 117), где се под појмом завичајни или наследни језик подразумева језик етничке заједнице са којом се идентификују, независно од степена знања и обима употребе, док се под првим или матерњим језиком најчешће подразумева језик средине (у изузетним случајевима неки други) којим лице овладава у највишем степену³.

Страни језик дефинишемо као језик који се не говори у средини где неко живи и ради. Уобичајено је да се учи изван земље у којој се на њему говори, хронолошки гледано, након социјализације обављене на матерњем језику (ДУРБАБА 2011б: 592). У контексту нашег рада, модел двојезичне наставе у Србији најчешће подразумева комбинацију већинску наставу на матерњем српском језику у обиму од 55 до 70% и страном језику у улози вехикуларног у обиму од 30 до 45%.

Под *другим језиком* подразумевамо онај језик који се користи у средини где неко живи и ради, на пример већински језик за припаднике националних мањина или језик националних мањина за припаднике већинске заједнице, уз напомену да постоје и аутори који у оквиру појма други језик сврставају и страни језик (ЈЕЛАСКА 2007: 88-89). Други језик се може учити у оквиру наставе или ван ње, у случају изложености другом језику у окружењу које га користи као основни језик комуникације (ДУРБАБА 2011б: 595). Тако је, на пример, за ученике руског порекла који похађају двојезичну наставу на српском и руском језику у Новом Саду, матерњи језик заправо, док српски језик усвајају боравком и школовањем у говорној средини.

Најзад, поједини појмови везани за двојезичност су непосредан резултат угла посматрања. Наиме, двојезичност се може посматрати фракционално, из угла једнојезичне особе, када се двојезична особа посматра као два изворна говорника различитих језика обједињена у једној особи или јој се може приступити холистички, када се двојезична особа доживљава као комплетан лингвистички ентитет.

По мишљењу Хиненкампа, из првог, једнојезичног приступа, настали су донекле пежоративни термини *semilinguism* (половична двојезичност), *semilingual* (полујезичан) и *double semilingual* (двоструко полујезичан) за означавање појединаца који нису достигли задовољавајући ниво компетенција ни на једном од језика. Употреба овог термина је спорна из више разлога, пре свега због негативног односа према људима на које се односи, затим и због неузимања у обзир околности које су до такве ситуације довеле и пребацивања одговорности за формално овладавање језиком на појединца⁴.

² Са таквом ситуацијом је ауторка рада више пута имала прилику да се сусретне приликом теренског истраживања украјинске заједнице у Прњавору, реализованог у оквиру пројекта Балканолошког института САНУ када су испитаници свих узраста, иначе припадници четврте и пете генерације миграната као свој матерњи језик наводили украјински и говорили о томе да желе да га боље науче, иако је њихов први језик, којим говоре и у породици и ван ње, био језик средине (српски), док је украјински имао сужену сферу употребе, углавном у контексту религије и фолклора. За више информација в. ВАСИЛИЈЕВИЋ 2017.

³ Дистинкцијом између матерњег и завичајног или наследног језика на примеру српског језика бавиле су се Ана Јовановић и Ивана Вучина Симовић. Ауторке користе термине завичајни и наследни као синониме (ВУЧИНА СИМОВИЋ И ЈОВАНОВИЋ 2015: 671). За детаљније информација о значењском обухвату термина и педагошке импликације упућујемо на рад (ЈОВАНОВИЋ И ВУЧИНА СИМОВИЋ 2012).

⁴ Описана ситуација најчешће се односи на имигрантске породице. У поглављу посвећеном двојезичности разматра се двојезичност у свим својим појавним облицима, док се у наредним поглављима фокус сужава на двојезичну наставу и двојезичност адитивног типа.

Идеолошку позадину за овакав поглед чине: (1) прескриптивизам, (2) идеологија о доминантном језику изражена кроз тумачење познавања већинског језика као критеријума успешне интеграције и (3) идеја да употреба више језика мора бити међусобно одвојена и да их не би требало мешати (ХИНЕНКАМП 2005: 65).

Други, холистички приступ, посматра двојезичне људе као људе са вишеструком компетенцијом коју треба тестирати на начин другачији од традиционалних провера знања заснованих на тачности и прецизности. Овакав приступ отвара питања методологије тестирања двојезичних говорника и истиче да је стандардне тестове који се концентришу на тачност и прецизност потребно заменити новим који би узимали у обзир сферу употребе и мерили све димензије компетенција двојезичних особа. Нерешено питање настало из оваквог приступа је и питање поређења при процени, да ли двојезичне људе треба поредити само са другим двојезичним људима или са једнојезичним (БЕЈКЕР 2006: 11-12).

Детаљан преглед различитих дефиниција и типологија двојезичности на српском језику може се пронаћи у монографији „Билингвизам да или не“ Скутнаб-Кангас (СКУТНАБ-КАНГАС 1991: 100-114), појединачним поглављима монографије Ранка Бугарског „Језици“ (БУГАРСКИ 2003: 67-96; 113-130) и прегледном раду Оливера Дурбабе (ДУРБАБА 2011Б), затим у докторским дисертацијама (ЗАВИШИН 2013А: 76-95; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 6-18) и појединачним радовима (ЛОНЧАР 2017: 141-144) посвећеним двојезичној настави у Републици Србији.

Иако је реч о појави која је свима позната, до данашњег дана не постоји јединствена општеприхваћена дефиниција двојезичности, ни индивидуалне, ни социјеталне (БУГАРСКИ 2003: 119). Основни разлог овоме лежи у томе што аутори углавном нису сагласни око тога које критеријуме је потребно да задовољи одређена особа да бисмо је назвали двојезичном, односно колики је минимални праг знања. Покушавајући да поједностави слику, Оливера Дурбаба (2011б: 596) издваја следећа два основна погледа на двојезичност: *двојезичност у ужем смислу* подразумева симултано усвајање два језика у раном детињству, док *двојезичност у ширем смислу* обухвата сваку појаву коришћења двају језика. Када говоримо о прагу знања неопходном да бисмо неку особу окарактерисали као двојезичну, дефиниције двојезичности крећу од максималистичких, које подразумевају владање двама језицима на нивоу изворних говорника до минималистичких, које у двојезичне говорнице сврставају и људе који на другом језику знају и свега неколико речи (БЕЈКЕР 2006: 6; СКУТНАБ-КАНГАС 1991: 101, КРИСТАЛ 1996: 362). Тако су појмови двојезичан и двојезичност нека врста кровних термина који обухватају употребу двају језика на различитим нивоима, а под којима аутори подразумевају различите денотате у зависности од тога којим критеријумом се воде.

Полазећи од премисе да је језик немогуће усвајати изоловано од културе која је у складу са савременим приступима настави језика, у нашем раду ћемо под појмом двојезичности подразумевати *способност појединца да учествује у интеркултурној интеракцији на два језика на различитим нивоима* (ВУЧО 2005: 245).

2.2. ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ И КЛАСИФИКАЦИЈЕ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ

Приликом дефинисања двојезичности и описивања различитих њених појавних облика, аутори бирају различите критеријуме. Тако Тове Скутнаб Кангас (1991: 100-114) закључује да се двојезичност може дефинисати и класификовати у односу на следеће критеријуме као што су: порекло, компетенције, функција и став, док Бејкер (2010: 3-4) као критеријуме за разматрање двојезичности наводи (1) способност, (2) употребу, (3) однос и равнотежу између језика, (4) узраст, (5) степен развијености језика, (6) културу, (7) контекст и (8) могућност избора.

И док се у радовима домаћих аутора углавном преузимају готови критеријуми класификације или се исте комбинују, Оливера Дурбаба (2011б: 596) нуди своју варијанту, истичући да развој и типологија двојезичности зависе од (1) броја језика које појединац усваја, (2) обима, консеквентности и трајања изложености датим језицима, (3) социјалних активности у функција, односно домена употребе језика, (4) социјалног престижа језика, (5) усклађености језика или доминације једног од њих, (6) нивоа достигнутог развоја.

У нашем раду покушаћемо да кроз питања представимо одабране, у литератури најчешће дефинисане појавне облике двојезичности, уз објашњење критеријума и околности њиховог настанка.

Говорећи о врстама двојезичности, морамо се најпре осврнути на најочигледније питање: *ко користи два језика* – појединац или друштво. Већина аутора одлучује се за начелну поделу на *индивидуалну двојезичност* (када једна особа говори два језика), којој се супротставља *социјетална двојезичност* (још називана друштвена, односно колективна) у општем значењу употребе двају језика на нивоу заједнице (БУГАРСКИ 2003: 86). У вези са овим критеријумом поједини аутори (ХАМЕРС И БЛАНК 2004: 6) не говоре о различитим врстама двојезичности него праве терминолошку разлику између појмова билингвизма (bilingualism), као стања заједнице са два језичка кода у контакту и билингвалности (bilinguality) као психолошког стања појединца који има приступ двама језичким кодовима.

На нивоу појединца прво ћемо размотрити критеријуме *узраста у коме се усвајају језици и хронологије њиховог усвајања*.

Хронолошки гледано, двојезичност може бити *симултана*, када деца од рођења паралелно усвајају два језика или *сукцесивна*, односно *консекутивна*, у случајева када се прво усвајања матерњи језик, док други језик долази касније кроз учење у формалном или неформалном окружењу (БЕЈКЕР 2010: 53).

У тесној вези са овим је и класификација заснована на *узрасту* у оквиру које издвајамо *рану двојезичност*, када особа усваја два језика у детињству, најчешће у предшколском узрасту и *касну двојезичност*, када други језик долазе у школском или каснијем узрасту (БУГАРСКИ 2003: 126).

Уколико укрстимо ове две појаве, можемо рећи да рана двојезичност може бити *симултана* (оба језика се уводе до треће године) и *консекутивна* (дете је до треће године изложено само једном језику, а затим другом).

У случају ране двојезичности деца могу симултано усвајати два (или више) језика у детињству у различитим околностима:

- (1) По принципу „једна особа – један језик“ – када родитељи имају различите матерње језике, од којих је један истовремено и језик заједнице, а комуникација у породици

- се одвија по принципу да међусобно родитељи говоре на једном језику, а са децом свако на свом матерњем језику;
- (2) На рачун тога што се језик породичне комуникације разликује од језика заједнице – родитељи разговарају са дететом на свом језику, а језик заједнице дете учи кроз комуникацију са окружењем ван куће, уколико родитељи говоре различитим језицима, дете се може развијати тројезично;
 - (3) У условима мешане употребе језика – родитељи говоре два језика и у разговору са дететом користе оба уз прекључивање и мешање кодова;
 - (4) Уз одложено усвајање другог језика – родитељи одлажу усвајање језика заједнице на узраст после три године како би били сигурни да дете пре усвајања наредног језика постави чврсте темеље на језику комуникације у породици (БЕЈКЕР 2006: 102-103).

Када говоримо о *касној двојезичности*, неопходно је истаћи да међу истраживачима не постоји консензус поводом горње старосне границе за постизање компетенција изворног говорника. Неки аутори сматрају да је за њено постизање неопходно да изложеност другом језику наступи пре пубертета, док је за друге ово питање и даље остаје нерешено (ДУРБАБА 2011б: 597).

Критеријум *остварених компетенција* један је од најважнијих за класификацију двојезичности, услед чега се у литератури појављује већи број термина са истим или сличним значењем.

Уравнотежена двојезичност, позната и под називима балансирани билингвизам; еквилингвизам, еквивалентни билингвизам, симетрични билингвизам или амбилингвизам, подразумева да особа мора познавати два језика у једнакој мери (ДУРБАБА 2011б: 597), под чиме се може подразумевати њихово познавање на нивоу једнојезичног изворног говорника (Skutnab Kangas СКУТНАБ-КАНГАС 1991: 39), или, у случају еквилингвизма, диференцијацију употребе ових језика на онај начин на који једнојезични људи бирају средства из свог језичког репертоара (БУГАРСКИ 2003: 122). Ситуација једнаких компетенција на оба језика у различитим областима, свим аспектима живота и свим животним активностима изузетно је ретка (БЕЈКЕР 2010: 51). За њено остваривање било би потребно: (1) двојезично друштво у коме свако може да функционише на оба језика у свим ситуацијама или (2) две географски блиске двојезичне заједнице у оквиру којих се лице несметано креће или (3) комплетно микродруштво које функционише на једном језику у оквиру макродруштва које функционише на другом или (4) могућност да билингвално лице алтернативно живи у две језичке заједнице (СКУТНАБ КАНГАС 1991: 40).

Због тога већина говорника не успева да развије компетенције изворних говорника на оба језика (КРИСТАЛ 1996: 362) и тада говоримо о *асиметричној* или *доминантној двојезичности*, која подразумева да је један језик боље развијен и више се користи (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 11), односно да у свакој од реализација један језик доминира у односу на други (БУГАРСКИ 2003: 124). У случају веома ниског нивоа познавања двају језика, говоримо о *полујезичности* или *семилингвизму*.

На ово се надовезује и класификација заснована на функционалности. Тако је *функционална двојезичност* када оба језика значајно и видно функционишу у продукцији појединца. У случајевима асиметрије говоримо о *активној* или *продуктивној двојезичности* када двојезична особа има развијене продуктивне језичке вештине (говор, писање), односно о *пасивној* или *рецептивној двојезичности*, када неки од језика може да користи само пасивно (слушање и читање) (БЕЈКЕР 2006: 3). У овом контексту говори се и о *рецесивној двојезичности*, односно смањењу продуктивних и рецептивних

вештина, као и латентној двојезичности, која настаје када појединац нема прилике да покаже своја језичка знања која су потенцијално и даље присутна (КАВАЛИ 2005: 10 у ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 11).

У основи многих класификација леже околности под којима су усвајани језици и то су класификације које истовремено пресецају равни индивидуалне и друштвене двојезичности. Тако, на пример, постоји подела на природну, школску и културну двојезичност. Под *природном двојезичношћу* се тако подразумева релативно рано усвајање двају језика као природних средстава комуникације током свакодневног живота, без формалне наставе. Код *школске двојезичности*, језик се усваја у току наставе и ученик обично нема прилике да га користи изван учионице, а сам језик се перципира као додатак, који може бити користан у даљем животу. По истом принципу функционише и *културна двојезичност*, само што се она обично везује за одрасле људе који језик уче због путовања или посла. На опозицији између природне и школске и културне двојезичности почивали су ставови појединих истраживача да су само природно двојезичне особе заправо двојезичне, док сви остали само добро говоре језик (СКУТНАБ-КАНГАС 1991: 115-116).

На околностима под којима се усвајају језици заснована је и подела на добровољну двојезичност (*elective bilingualism*) и двојезичност условљену околностима (*circumstantial bilingualism*). *Добровољна двојезичност* везује се за појединце, обично из већинских група, који бирају да уче други језик, углавном кроз образовање и који стичу знање другог језика без губитка првог. Код *двојезичности условљене околностима* појединац је приморан да учи други језик како би функционисао у оквиру заједнице која га окружује и овде постоји опасност да његов матерњи језик буде потиснут од стране другог или замењен њиме (БЕЈКЕР 2006: 4). Иста дистинкција у основи је и нешто традиционалније поделе на народну и елитну двојезичност, где се *елитна двојезичност* везује за високо образоване појединце које у учењу другог језика виде обогаћење и процесу приступају добровољно, док *народна двојезичност* означава масовну и активну двојезичност мањинских заједница, повезану са проблемима очувања идентитета, стицања образовања и др. (БУГАРСКИ 2003: 119).

Директно са овим у вези је разлика према критеријуму *трајности*, по коме двојезичност може да се испољи као стабилна или прелазна. *Стабилна двојезичност* одговара етничком и културном плурализму и води одржавању трајне ситуације двојезичности, док *прелазна двојезичност* заправо представља временски ограничену међуфазу између једнојезичности на мањинском и једнојезичности на већинском језику. Оваква асимилација се одвија се у неколико фаза: (1) мањинска заједница полази од свог матерњег језика, (2) временом постаје двојезична и (3) на крају у потпуности прелази на језик већинске заједнице (БУГАРСКИ 2003: 90, 117).

У језички хетерогеним срединама двојезичност може бити суптрактивна и адитивна (КАМИНС 1976; БУГАРСКИ 2003; ФИЛИПОВИЋ 2011А; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 11). Код *суптрактивне двојезичности*, где матерњи језик бива замењен другим језиком, подразумева се да ће се са развојем компетенција на другом језику, компетенције говорника на првом језику смањивати (КАМИНС 1976: 20). Насупрот томе, *адитивна двојезичност* подразумева да се компетенције на два језика сабирају (ФИЛИПОВИЋ 2011А: 359), односно да се другим језиком овладава без последица по компетенције на матерњем језику, језичка знања у различитим језицима се наслањају једна на друга што несумњиво води језичком богаћењу (БУГАРСКИ 2003: 126).

Однос између вертикалне и хоризонталне двојезичности такође се јавља и на индивидуалном и на друштвеном нивоу, при чему се о *хоризонталној двојезичности*

говори у ситуацијама када су језици равноправни по стандардизацији и друштвеном статусу, док *вертикалну двојезичност* карактерише диглосијски расцеп између вишег и нижег варијетета (БУГАРСКИ 2003: 118). У истом кључу Фишман прави разлику између *друштвене двојезичности* као општег појма који не имплицира никакав однос између двају језика и *диглосије*, која подразумева разлику у престижу, статусу и домену употребе, где се један језик или језички варијетет користи за потребе религије, образовања и других аспеката високе културе, а други у вези са приватном сфером и сфером свакодневице (ФИШМАН 1967: 30). У истом раду се, сада већ у домену друштвене двојезичности, износе се и четири различита модела односа између двојезичности и диглосије:

- (1) Диглосија са двојезичношћу значи да су сви припадници одређене заједнице или велика већина способни да користе оба језичка варијетета, било да је реч о два језика или о дијалекту и језику;
- (2) Диглосија без двојезичности настаје када две групе говорника различитих језика коегзистирају на истој територији независно једна од друге и користе свака свој језик, на пример као последица колонијализма или односа елите и масе;
- (3) Двојезичност без диглосије је појава која има прелазан карактер и подразумева ситуацију рапидних друштвених или других промена, захваљујући којима двојезични припадници неке заједнице мењају своје говорне навике у корист доминантног језика без разграничавања домена употреба;
- (4) Ни двојезичност ни диглосија је теоријски могућ модел, чија је реализација у пракси изводива само у малим и изолованим заједницама и који подразумева друштво сачињено од више заједница у коме се говори само један језик.

На основу изложених класификација можемо закључити да је двојезичност која се развија кроз модел двојезичне наставе заступљен у Србији адитивног типа (ВУЧО 2006б: 246) којој се приступа холистички. Такође, реч је о школској, добровољној двојезичности, а настава би у идеалној варијанти требало да резултира формирањем касне, асиметричне, али функционалне двојезичности, пре свега у домену когнитивно-академских компетенција.

Паралелно са проучавањем двојезичности у западним земљама, али потпуно независно од њега, одвија се проучавање двојезичности у Совјетском Савезу, касније Русији, у оквиру различитих научних дисциплина. Као резултат настају бројне дефиниције и типологије, од којих ћемо у раду представити само неке, доследно изостављајући класификације које се подудару са изложеним западним.

Када је у питању наука о језику руски аутори феномену двојезичности приступају из лингвистичке или социолингвистичке перспективе (ОРШАНСКАЈА 2008: 120).

Традиционални лингвистички поглед на двојезичности уско је везан за појам интерференције, о чему сведоче бројни радови, дефиниције и класификације ове појаве. Из овог приступа проистиче типологија Ј. М. Верешчагина заснована на критеријуму *правилности, односно неправилности говора*, према којој постоје: субординирана, медијална и координирана двојезичност (ВЕРЕШЧАГИН 1969а: 27-31).

Субординирана двојезичност је први, односно почетни стадијум у формирању двојезичност у коме се други или страни језик ослањају на знања матерњег језика уз језичка прилагођавања, неизбежну интерференцију и велики број грешака. Након тога следи *медијална двојезичност*, средњи стадијум, у коме су језичка прилагођавања и даље присутна, уз мању интерференцију и мањи број грешака. Финални стадијум у развоју двојезичности назива се *координирана двојезичност* и подразумева постизање таквог

међусобног односа језика да они функционишу као два одвојена, равноправна система (ОРШАНСКАЈА 2008: 123-124), а једина разлика у компетенцијама видљива је на лексичко-семантичком нивоу (ВЕРЕШЧАГИН 1969б: 53).

У оквиру социолингвистичког приступа двојезичност се посматра из перспективе односа форме и садржаја говора са друштвеним понашањем човека, под којим се обично подразумевају васпитање и образовање говорника, као и друштвени статус учесника разговора и важно место у овим истраживања има проблем избора језика (ОРШАНСКАЈА 2008: 124).

Социолингвистичка класификација двојезичности Т.А. Бертагајева заснована је на следећим критеријумима: (1) степен поштовање/непоштовања норме матерњег и страног језика; (2) распрострањеност двојезичности; (3) сфера употребе.

Према степену поштовања, односно непоштовања норме матерњег и страног језика издвајају се: *нормативна двојезичност* која подразумева поштовање норми оба језика, *једнострано нормативна двојезичност* при којој се поштрује норма само једног, најчешће матерњег језика и *ненормативна двојезичност* под којом се подразумева делимично или потпуно непоштовање норми страног језика.

Критеријум *распрострањености двојезичности* даје могућност издвајања следећих њених врста: *индивидуална двојезичност* која се односи на појединачне говорнике, *групна двојезичност* која обухвата мање групе, *масовна двојезичност* када већи део становништва активно или пасивно влада двама језицима и *свеопшта двојезичност* која се односи на све чланове неке заједнице⁵.

У зависности од сфере употребе Бертагајев (1972: 82-88) даље издваја *свакодневну двојезичност* која подразумева употребу двају језика у свакодневној комуникацији и *циљану двојезичност* која је присутна код људи чија је професионална делатност повезана са употребом двају језика. Према овом критеријуму Јудакин издваја и академску двојезичност који се односи на људе који уче стране језике у оквиру државног система (кроз формално образовање) или приватно (самостално и на курсевима) (ОРШАНСКАЈА 2008: 126).

На основу сфере употребе Шчерба⁶ предлаже поделу двојезичности на чисту и мешану, уз констатацију да између ових крајњих облика постоји велики број прелазних (ШЧЕРБА

⁵ Сличну идеју проширења класичне поделе двојезичности на индивидуалну и социјеталну срећемо и код Фредија (цит. према ЗАВИШИН 2013а: 85, 86) који издваја индивидуалну двојезичност појединца која се стиче у породици или животом у иностранству, друштвену двојезичност подручја на коме коегзистирају групе са различитим матерњим језицима и колективну двојезичност друштава, где целокупно становништво познаје два језика.

⁶ Л.В. Шчерба је ову поделу двојезичности први пут изнео у чланку „К вопросу о двуязычии“ који је објављен 1930. године у часопису у Узбекистану, а у нашем раду се цитира према преведеној и прештампованој верзији на руском језику, која је ушла у сабрана дела аутора (ШЧЕРБА 1974: 313-318). Сматрамо неопходним да истакнемо запањујуће напредан поглед аутора на питања двојезичности који је, иако настао 1930. у СССР у потпуности у складу са садашњим тренутком и актуелним језичким политикама Европске Уније. Неке од идеја које Шчерба износи су да (1) двојезичност, нарочито неидеалног, мешаног типа има огромни образовни потенцијал кроз поређење језика и култура које стоје иза њих, (2) да су земље са природном двојезичношћу у великој предности у односу на оне које ту двојезичност стварају вештачким путем, затим (3) да двојезичност доприноси развоју језичке свести говорника, те (4) да су критике двојезичности у образовању неосноване будући да су углавном усмерене на чисту двојезичност, чиме се занемарује велики образовни потенцијал мешане двојезичности. Аутор затим (5) оповргава идеју да при двојезичности долази до негативног утицаја једној језика на други, истичући да се при добро развијеним компетенцијама на оба језика и њиховој редовној употреби ово не дешава и, најзад, (6) наводи да су двојезичност и учење страних језика неопходни и из практичних разлога,

1974: 313-318). О *чистој двојезичности* могуће је говорити у ситуацијама када је употреба двају језика одвојена, на пример, када деца у школи комуницирају на једном језику, а код куће на другом или када на истој територији живе две групе од којих свака комуницира на свом језику без међусобног мешања. Док се на заједничком функционисању двају језика на појединачном или друштвеном нивоу заснива *мешана двојезичност* при којој обично долази до узајамног продирања једног језика у други.

ради размене културних и техничких добара, те да је због тога (7) неопходно осмислити одговарајући и сврсисходан програм учења језика.

2.3. ДВОЈЕЗИЧНОСТ И ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ

Однос према постојећој двојезичности или вишејезичности у некој средини може бити различит: она се може признати и институционализовати или прикривати и потискивати у зависности од опште и језичке политике у датом тренутку (БУГАРСКИ 2003: 79).

По узору на Јелену Филиповић у овом раду под језичком политиком подразумевамо сваку системску и организовану активност која се спроводи у циљу одређења статуса и функција различитих језика/дијалеката у датој говорној заједници у оквиру држава или других политичких ентитета, односно најчешће активност институција система и држава на одабиру варијетета који ће функционисати као званични језик/језици државе (*статусна језичка политика*), на његовој/ њиховој стандардизацији (*корпусна језичка политика*), као и на одабиру језика који ће се као језици образовања и/или страни језици појавити у образовном систему (*језичка образовна политика*) (ФИЛИПОВИЋ 2011б: 228, 229). Једно од кључних питања за сваку језичку политику је питање обезбеђивања језичког образовања младих нараштаја (ЗАВИШИН 2013а: 124). Тако посматрано језичка политика обухвата планирано системско доношење одлука (закона, подзаконских аката, правилника, уредаба) о:

- (1) видовима наставе матерњег и страних језика;
- (2) узрасту у коме започиње учење страних језика;
- (3) разноврсности понуде језика у школама;
- (4) редоследу увођења страних језика;
- (5) врсти образовања наставника;
- (6) обавезама стручног усавршавања;
- (7) стандардима квалитета наставних материјала и др. (ДУРБАБА 2011а: 226).

Анализа коју предлагемо има за циљ да покаже како су се у зависности од времена и историјских околности ставови о двојезичности и вишејезичности мењали и како су те промене одражаване у језичким политикама одзго-на-горе са посебним фокусом на крај XX и почетак XXI века.

На почетку наше ере двојезичност је третирана као природна и пожељна појава, уобичајена међу вишим друштвеним слојевима. Срећу се и примери да су победници у сукобу били спремни и заинтересовани да науче језик поражених, на пример Римљани који су учили грчки (СКУТНАБ КАНГАС 1991: 84). У средњем веку двојезичност је такође била присутна и везивала се за сферу образовања, у учионици су се користили латински или старословенски језик, а ван ње говорни језици. Оваква диглосија је била природна и познавање латинског сматрало се знаком учености.

Анализирајући даљи ток историје Скутнаб Кангас (1991: 83-86) показује како се са стварањем националних држава и развојем идеологије „једна држава – један језик“ мења поглед на двојезичност. Примењују се политике асимилације према мањинама, услед чега се на елитну, добровољну, двојезичност виших сталежа и даље гледа позитивно, док се негативно оцењује само двојезичност имиграната и мањина. Њихова двојезичност традиционално се везивала са потчињеним положајем и третирана је као прелазна фаза у преласку из једнојезичности на матерњем језику ка једнојезичности на већинском.

Однос према двојезичности и њеној улози у образовању почиње да се мења од негативног ка позитивном у другој половини XX века, како на европском, тако и на америчком тлу, што можемо испратити кроз анализу језичких образовних политика.

Катарина Завишин (2013а: 131-132) примећује да се у САД шездесетих година доносе федерални закони који омогућавају двојезично образовање, углавном у форми трогодишњих прелазних програма, чији је циљ био да оспособе двојезичне ученике за праћење наставе на енглеском језику. Стручна јавност је испратила ову промену изражавањем ставова да двојезичност не утиче негативно на когнитивни развој и да је пожељно да ученици похађају наставу и на матерњем језику. Као резултат тога, седамдесетих година језичка права бивају уврштена у људска права, што са своје стране доводи до ширења двојезичне наставе током осамдесетих и даље.

Оцењујући развој језичких образовних политика у Европи од педесетих година XX века до данас, Дејвид Марш истиче да су на учење и подучавање језика у Европској Унији наднационалне, националне и регионалне директиве, препоруке и акције и анализира све директиве, иницијативе и пројекте везане за учење језика и промоцију вишејезичности (МАРШ 2012: 1-36).

Први документ чије је доношење било преломна тачка за рађање свести о вишејезичној Европи (МАРШ 2012: 1) била је Регулатива бр. 1 Савета Европске економске заједнице којом су дефинисани француски, немачки, италијански и холандски као њени службени језици (ЕЕС Council 1958: Article 1).

Седамдесете године обележила је појава првих докумената у којима се истиче потреба за учењем страних језика. Тако Савет за образовање 1976. доноси Резолуцију на у којој се у вези са учењем страних језика предлаже следеће:

Са циљем омогућавања највећем могућем броју ученика наставу језика заједнице, охрабриваће се: нуђење свим ученицима наставе бар једног страног језика заједнице, принцип да студент пре стицања квалификације наставника страног језика треба да проведе одређени период на говорним подручју, медијска промоција учења језика ван образовног система са циљем укључивања одраслих (Education Council 1976: IV.17)

У истом документу, у тачки IV.2. по први пут се помиње промена метода наставе страних језика и анализа потреба ради стварања школа у којима би се настав одвијала на више од једног језика.

Осамдесете године донеле су препоруку да је ученицима неопходно обезбедити могућност учења двају страних језика у току обавезног образовања (МАРШ 2012: 3) и платформу Lingua, у овиру које је реализован пројекат „Modern Languages: Language Learning for European Citizenship “ (МАРШ 2012: 26).

Иако двојезично образовање у Европи има дугу традицију и, у контексту XX века, земље као што су Француска, Немачка, Швајцарска и бројне пограничне области, још од седамдесетих година нуде образовање по неком од класичних модела двојезичних школа, значајнији пораст броја оваквих школа долази тек крајем деведесетих година (ВУЧО 2006а: 48). Модел двојезичне наставе који је данас заступљен у већини европских земаља и у Србији званично је формулисан 1994. године као CLIL наставна метода, која обухвата ситуације где се настава предмета или делова предмета одвија посредством страног језика са истовременим циљем учења садржаја и језика (ХАНЕСОВА 2015: 10).

У току деведесетих година донето је неколико значајних докумената, међу којима се издвајају (1) „Споразум у Мастрихту“ из 1992. године, чијим потписивањем су чланом 126 границе Европе отворене за академску сарадњу, што је резултирало појачавањем мобилности, (2) Бела књига Teaching and Learning: Towards the Learning Society којом је Европска комисија указала на потребу да дође до скока квалитета учења страних језика,

предлажући увођење наставе неколико нејезичких предмета на првом страном језику (ВУЧО 2005).

Савет Европе је 1994. године формирао Европски центар за модерне језике у Грацу (ECML) чији је стратешки циљ да помогне земљама чланицама у имплементацији ефективних политика наставе кроз фокус на праксу учења и подучавања језика, промоцију дијалога и размена искустава, обуке, подршку мрежама и истраживачким пројектима везаним за програм⁷.

У савременом европском друштву способност човека да разуме и комуницира на више од једног језика сматра се пожељном животном вештином, која грађанима Европе даје могућност да искористе предности слободе да раде или студирају у другој држави чланици Европске Уније и зато Европска унија охрабрује своје грађане да уче остале европске језике, како због професионалног и личног кретања у оквиру јединственог тржишта, тако и ради јачања међукултурних контаката узајамног разумевања (EU BUSINESS 2008) и подржава развој вишејезичност кроз рад институција Европске Комисије и Савета Европе. Полазећи од става да вишејезичне компетенције шире културне видике, развијају интелектуалне способности, олакшавају професионални напредак, и у жељи да очува културну и језичку разноликост (МАНИЋ 2016: 12) Европска Унија подржава развој вишејезичности кроз рад институција Европске Комисије и Савета Европе у два основна смера: кроз учење језика (стицање мултилингвалне компетенције) и језичку медијацију (превођење) (ЗАВИШИН 2012: 66).

У складу са тим су крај XX и почетак XXI века обележиле бројне иницијативе везане за учење језика.

Савет Европе је 2000. године дефинисао нове основне вештине за држављане заједнице, које су укључивале употребу технологија, стране језике, технолошку културу, предузетништво и социјалне вештине (МАРШ 2012: 27), док је 2001. година проглашена Европском годином језика.

Следећи значајан корак био је Заједнички европски оквир за учење, наставу и оцјењивање језика 2001. године, у коме се дефинишу компоненте језичких компетенција, основни нивои владања језиком, циљеви и препоруке у вези са наставом језика и др. Овај документ представља заједничку базу за израду програма, уџбеника, референци и проверу знања у настави страних језика и осмишљен је да послужи за премошћавање потешкоћа у комуникацији насталих услед примене различитих образовних система. Дефинисање објективних критеријума у одређивању језичких компетенција имало је за циљ да поједностави процедуру признавања различитих језичких диплома и на тај начин допринесе мобилности (ЗЕРОЈ 2003: 31). Поред свега наведеног редефинишу се циљеви учења страних језика, који се више не учи са циљем да се језиком овлада на нивоу изворног говорника, већ да се развије одређени језички репертоар, захваљујући коме ће све лингвистичке способности доћи до изражаја (ЗЕРОЈ 2003: 35).

На састанку Савета Европе у Барселони формулисан је сада већ култни циљ језичких политика „матерњи језик +2“ и земље чланице су позване да раде на побољшању основних вештина, између осталог и кроз наставу страних језика од најранијег узраста и дефинисање Индикатора лингвистичких компетенција. Затим је донет акциони план

⁷ Од момента оснивања, Европски центар за модерне језике спровео је неколико циклуса пројеката и спровео многе активности усмерене, првенствено, на едукацију наставника. Информације о активностима за период 2016-2019. година могу се пронаћи на страници: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/en-GB/Default.aspx> (приступљено: 4.5.2019)

за промовисање учења језика и језичког диверзитета за период 2004-2006, који подразумева 45 препорука везано за учење језика (МАРШ 2012: 10) и у коме се наглашава да се од CLIL приступа очекује да да велики допринос остварењу циљева везаних за учење језика у ЕУ (ХАНЕСОВА 2015: 14). Европска комисија је овим планом утврдила вишејезичност као један од својих основних циљева са тежњом да становници Европске Уније поред свог матерњег језика говоре још два језика (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2003: 7), истичући да вишејезичност не треба да буде привилегија резервисана за више слојеве друштва, већ је неопходно створити услове за усвајање двају страних језика, независно од нивоа образовања (МАНИЋ 2016: 12). У току 2005. године донет је Европски индикатор језичких компетенција (COM(2005) 356 final), што је отворило могућности за касније евалуације успешности примењиваних језичких политика.

У овом периоду се двојезична настава по CLIL методи уводи и у Србији, док се у Европи објављују први прецизни подаци о њеном простирању у Eurydice извештајима из 2004. и 2006. године. Из последњег сазнајемо да је овај облик наставе доступан у већини земаља чланица, али нема података о земљама ван Европске Уније.

Следећи важан документ који илуструје развој језичких политика у Европи издат је 2008. године и то је била резолуција ЕУ на тему Европске стратегије вишејезичности у којој се истиче да је познавање језика једна од основних вештина и да је потребно предузети мере поводом побољшања ових вештина, нарочито кроз наставу двају страних језика од најранијег узраста (МАРШ 2012: 18). Стратегија је подстицала промоцију вишејезичности са циљем јачања друштвене кохезије, оснаживања концепта доживотног учења кроз пружање грађанима могућности да уче друге језике и културе, затим промоцију вишејезичности као фактора конкурентности европске економије, запошљивости и мобилности појединаца, те промоцију лингвистичког диверзитета и међукултурног дијалога (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2008: 9-10)

Затим, 2011. године Европска комисија објављује препоруке за промоцију вишејезичности у форми документа Civil Society Platform on Multilingualism у којима се истиче потреба да се подрже мање заступљени језици, да се ради на подизању свести о бенефитима раног учења језика, целоживотног учења језика и учења језика у неформалном окружењу и издвајају се три иницијативе везане за учење језика које би требало да обезбеде остваривање наведених циљева, а то су: CLIL, међуразумевање језика (Intercomprehension) и пропедеутички приступ⁸ (МАРШ 2012: 23). Исте године дефинисан је и оквир за усавршавање CLIL наставника, који је преведен на српски језик, али није имплементиран (МАРШ и др. 2011).

Крај прве деценије XXI века донео је сет препорука везаних за језике у образовању у периоду 2010-2020. године, у коме аутори, узимајући у обзир промене у начину живота, савремене технологије, раније дефинисане кључне компетенције и др. Истичу да језик не треба предавати само као појединачан предмет, већ интегрисано, као и да само учење језика изискује аутентичне садржаје који ће подстицати критичко мишљење и водити ка значајној (минингфул) комуникацији, уместо учења језика ради самог језика и још

⁸ Пропедеутички приступ се заснива на ефекту преноса вештина учења језика, на пример, почетног учења једноставнијег, правилнијег језика без изузетака, како би већи број деце могао да доживи успех у учењу језика, ефекат подизања језичке свести и припреми се за даље учење језика (МАРШ 2012: 23). Међуразумевање језика је иновативна метода усмерена на стицање рецептивних језичких компетенција у оквиру исте језичке групе кроз активирање постојећег језичког предзнања из матерњег или других језика и природних језичких способности. За више информација о овој методи в. ДОНЧИЋ 2013.

једном истичу наставу по CLIL методи као оптималан избор за остварење ових циљева (CCN 2010: 10).

Тенденција коју примећујемо у последњој деценији су интензивни покушаји процене ефикасности језичких политика и одабраних наставних метода (European Commission (2012) и покушаје систематизације података о учењу језика (ЕУРИДИС 2012; 2017), а у току последњих неколико година и заокрет према интеграционој функцији наставе језика изражен кроз програме усмерене на обучавање миграната језицима Европске уније о чему сведочи одговарајући акциони план (European Commission 2016: Action Plan on the integration of third country nationals), којим се Европска комисија обавезује да обезбеди лицима пристиглим из трећих земаља и избеглицама ефикасне алате за учење језика земље.

3. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА

Поглавље посвећено двојезичној настави састоји се од четири веће целине.

У потпоглављу 3.1. дефинише се појам двојезичне наставе, а затим се представљају традиционално прихваћене типологије двојезичности, засноване на различитим критеријумима као што су језички циљ и језик као инструмент. Пореди се типологије које се базирају на врстама двојезичне наставе у САД са програмима заступљеним у остатку света и анализира се које све комбинације језика у односу на његов статус могу да се комбинују у двојезичној настави.

Након прегледа различитих типологија, у потпоглављу 3.2. пореди се јаки и слаби модели двојезичне наставе и језичке идеологије на којима се заснивају.

Потпоглавље 3.3. представља кратак преглед историје и актуелних тенденција везаних за двојезичну наставу по CLIL методи у земљама Европе, док је потпоглавље 3.4. резервисано за детаљну анализу историјата, теоријских и законских основа двојезичне наставе у Србији и преглед њеног развоја од момента увођења до школске 2020/2021. године.

3.1. ДЕФИНИЦИЈА И ТИПОЛОГИЈЕ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Као што не постоји јединствена општеприхваћена дефиниција двојезичности, тако нема ни универзалне дефиниције двојезичног образовања. Двојезично образовање је широк термин који се односи на присуство двају језика у настави (ЗЕЛАСКО 2003).

Једна од најраспрострањенијих дефиниција је да двојезично образовање представља употребу двају језика као инструмената наставе за дете или групу деце у делу школском курикулума или у целини (КОЕН 1975, 18). Овај облик образовања се обично уводи ради остварења неког циља или више циљева, па се тако може издвојити укупно пет основних сврха двојезичног образовања: (1) језичко богаћење, (2) очување језика, (3) помоћ у образовању, (4) ревитализација језика, (5) одговарање на потребе група у транзицији (БРИСК 1999: 311).

У домаћој литератури у области примењене лингвистике уобичајено да се двојезично образовање схвата као појам који се односи на свако образовање које има за циљ да ученици на крају школовања владају са два језика и познају њихове културе односно за образовање у коме се два или више језика употребљавају као инструмент за подучавање и учење нејезичких предмета (ВУЧО 2005: 247). У вези са двојезичним образовањем потребно је дефинисати и појмове *двојезичне наставе* и *посредничког језика*.

Под *двојезичном наставом* подразумева се један од облика двојезичног образовања који користи два језика као инструменте у настави, али са циљем развијања знања језика кроз појачану наставу другог или страног језика, што подразумева да се он учи и као наставни предмет и током наставе нејезичких предмета (ВУЧО 2005: 248).

Модел двојезичне наставе који је најраспрострањенији на територији Европе је CLIL настава која подразумева интегрисано учење језика и садржаја на матерњем и додатном језику, који називамо *посреднички или вехикуларни језик*. Посреднички језик у настави може бити (1) страни језик или (2) службени, наслеђени или неки други језик доступан заједници. У вези са његовом улогом, важно је напоменути да се садржај се не учи на посредничком језику, већ помоћу њега и истовремено са њим (ЕУРИДИС 2006: 8), као и да се у домаћим радовима под посредничким језиком обично посматра страни језик (ЗАВИШИН 2013а: 100), будући да је у Републици Србији заступљен облик двојезичне наставе на матерњем (најчешће српском) и страном језику.

Двојезично образовање је широк појам са великим бројем различитих појавних облика. У покушају да их што прецизније класификују, истраживачи су кроз историју предлагали типологије засноване на различитим критеријумима. Неки од таквих критеријума су однос између језика дома, школе, регије, земље, њиховом функцијом и наставним програмима, циљ програма, улога ученика (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 15-16).

Традиционална подела двојезичног образовања која се усталила у литератури обухвата четири типа и узима у обзир критеријуме језичког циља и језика као инструмента:

- (1) *Дуални језички програм (dual language program)* подразумева учење два језика у току целокупног школовања и усмерен је на развој адитивног билингвизма;
- (2) *Замена језика (language switch)* предвиђа употребу једног језика у одређеном периоду и његову замену другим језиком до краја школовања;
- (3) *Имерзивни програми по канадском моделу (Canadian immersion)* изводи се кроз увођење наставе на страном језику у почетној фази школовања, уз постепено увођење матерњег језика без прекида наставе на страном;

- (4) *Прелазно двојезично образовање* (transitional bilingual education) користи се као својеврстан „мост“ који помаже мањским ученицима да се укључе у образовање на већинском језику и води ка суптрактивном билингвизму (БРИСК 1999: 312).

Иако се на први поглед чини да је Брискова класификација прилично свеобухватна, многи аутори су независно од тога покушавали да понуде своју типологију. Полазећи од претпоставке да се о сваком појединачном програму најбоље суди на основу његовог циља (СКУТНАБ КАНГАС 1991: 148) Фишман и Ловас су предложили једну од најпознатијих типологија двојезичног образовања засновану на разликовању типова заједница и критеријуму циља, насталу као резултат анализе стања и потреба мањинских заједница које говоре шпански у САД.

Према наведеној класификацији, могуће је издвојити четири типа:

- (1) *Транзитивна или прелазна двојезичност* је модел усмерен на асимилацију мањине, који предвиђа коришћење мањинског матерњег језика у настави у току неколико година до оног тренутка када ученици не савладају већински енглески језик у довољној мери да даље прате наставу на њему;
- (2) *Двојезичност са писменошћу на само једном језику* је модел чији је циљ развој усмене продукције и на матерњем и на већинском језику, док се писмена продукција негује само на већинском језику. Овај програм наизглед обједињује програме које воде замени језика и програме који воде одржању, јер се матерњи језик задржава као језик комуникације и у породици и у школи, међутим, имајући у виду значај писмене продукције у америчкој култури, писменост само на енглеском језику у коначници може довести до замене језика;
- (3) *Делимична двојезичност* је модел који тежи развоју писане и усмене продукције на оба језика, с тим да је писменост на матерњем језику резервисана за одређене предмете, углавном везане за дату етничку групу и њено наслеђе. Ово у пракси значи да се на матерњем језику предају друштвене науке, књижевност и уметност, али не и природно-математичка група предмета. Овај програм спада у програме одржавања језика са јасним акцентом на одржању културе.
- (4) *Потпуна двојезичност* је модел који предвиђа да ученици овладају свим језичким вештинама у оба језика. Обично се оба језика користе као инструмент наставе свих предмета, осим самих језика. Ово је програм са јасном усмереношћу на одржавање матерњег језика који многи истраживачи оцењују као идеалан тип двојезичног образовања (ФИШМАН И ЛОВАС 1970 217-218).

Критеријум циља у основи скаларне типологије коју предлаже Џ. Гонзалес, директор Одељења за двојезичност и мањинска питања Министарства образовања САД, а која предвиђа следећих 5 типова⁹:

- (1) Енглески као страни језик – двојезични, транзитивни тип који има строго компензаторну, односно допунску оријентацију;
- (2) Одржавање двојезичности, код ког се познавање другог језика сматра позитивном карактеристиком коју вреди одржавати;
- (3) Двојезични – двокултурни одржавајући тип, који поред свега присутног у претходном укључује и историју и културу дате групе;

⁹ Поједностављени приказ типологије са критичким коментаром проналазимо код СКУТНАБ КАНГАС (1991: 148,149), за детаљније информације о сваком од приказаних типова упућујемо на ГОНСАЛЕС 1975; 1979.

- (4) Двојезични – двокултурни обнављајући тип који подразумева улагање озбиљног напора да се ученицима пружи могућност учења језика и културе предака, које су у процесу асимилације могли заборавити;
- (5) Културно плуралистички тип у оквиру кога се свим ученицима, независно од језичке групе, пружа могућност стицања језички и културно плуралистичког образовања.

Додајући критеријуму језичког циља и критеријум медијума наставе и узимајући у обзир не само САД, већ и програме широм света, Тове Скутнаб Кангас издваја седам типова двојезичног образовања:

- (1) *Једнојезично образовање путем већинског језика чији је циљ једнојезичност већинске групе* је најтипичнији тип наставе у претежно једнојезичним заједницама у коме страни језик има статус наставног предмета без циља стварања двојезичних компетенција;
- (2) *Једнојезично образовање чији је циљ једнојезичност на језику већине за ученике мањина* подразумева примену утапања у језик са јасним циљем асимилације и имплицитним циљем да ученици припадници мањина који успешно савладају програм кроз социјализацију усвоје већински систем вредности;
- (3) *Једнојезично образовање посредством мањинског језика са циљем једнојезичности у мањинском језику за припаднике мањине* присутно је код различитих сегрегационих програма, где језичка сегрегација прати физичку, што може бити иницијатива како власти, тако и самих припадника мањине;
- (4) *Једнојезично образовање чији је циљ двојезичност код ученика из мањинских група* је програм по коме се настава изводи на матерњем језику ученика у току првих неколико година школовања или до његовог краја, док се већински језик учи као други језик;
- (5) *Једнојезично образовање чији је циљ двојезичност ученика већинске групе* среће се у срединама када је мањинска група захваљујући двојезичност успела да стекне одређена права или привилегије, а већинска група не жели да их изгуби, те вођена инструменталном мотивацијом и сама мора постати двојезична. Овај тип програма реализује се у форми зарањања у језик на млађем узрасту пре започињања наставе на матерњем језику ученика;
- (6) *Двојезично образовање чији је циљ једнојезичност код деце мањинске групе*, иако се декларативно могу залагати за двојезичност, суштински воде ка асимилацији пошто се као њихова највећа вредност истиче да деца што раније и што брже могуће савладају већински језик. Реч је о такозваним прелазним програмима у којима је матерњи језик присутан у настави до оног тренутка док се не процени да су ученици спремни да пређу на наставу на матерњем језику, најчешће на основу општег утиска заснованог на површинској течности, не на когнитивним компетенцијама;
- (7) *Двојезично образовање чији је циљ двојезичност* је тип образовања који подразумева улагање потребних напора да се у оба језика постигне висок ниво компетенција, уз реалну процену колико подршке захтева сваки од језика (СКУТНАБ КАНГАС 1991: 150-158).

Већина изложених типологија оријентише се на мањинске заједнице и програме у којима се као језици наставе појављују језик мањинске групе имиграната и језик већинске групе средине и који представљају израз језичке политике већинске заједнице која може бити усмерена или на формирање адитивне или суптрактивне двојезичности. У том контексту нам се чини примереном општа подела програма двојезичног

образовања коју предлаже Ребека Фриман, сврставајући све моделе присутне на америчком тлу у два типа:

- (1) Прелазни тип користи матерњи језик само у почетној фази школовања, тежи достизању академског нивоа само на другом (енглеском) језику и представља пут ка суптрактивној двојезичности.
- (2) Двојни тип има за циљ формирање двојезичности и двојне писмености уз достизање академског нивоа на оба језика. (ФРИМАН 2004: 4). Уколико је циљ програма развој оптималног когнитивног и академског потенцијала двојезичног ученика, онда тај програм мора имати за циљ развој адитивне форме двојезичности, која укључује развој писмености и на првом и на другом језику (КАМИНС 1979: 247).

Међутим, двојезично образовање није везано само за мањинске заједнице. У програмима двојезичног образовања могу се комбиновати језици различитог статуса, тако је један од језика обично званични или национални језик, док други језик у настави има статус (1) језика староседелаца, (2) другог званичног језика, (3) регионалног језика, (4) језика миграната, (5) језика радника на привременом раду или (6) језика међународне комуникације (БРИСК 1999: 311).

3.2. МОДЕЛИ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Од првих примера двојезичне наставе у античко доба до данас развијено је преко 90 различитих модела¹⁰, а неки од њих су описани и на српском језику: ВУЧО 2005, ВУЧО 2006, ЗАВИШИН 2013а: 97-122; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 19-24).

У жељи да представимо тренутно најраспрострањеније моделе двојезичног образовања одабрали смо класификације и теоријска образложења О. Гарсије (ГАРСИЈА 2009: 123-131; ГАРСИЈА И ВУДЛИ 2014) и К. Бејкера (БЕЈКЕР 2001: 192-202).

Узимајући у обзир тип програма, тип ученика, језик учионице, друштвени и образовни циљ програма, као и његов исходни језички циљ, Бејкер класификује 10 најраспрострањенијих модела двојезичног образовања.

Табела бр. 1: Бејкерова класификација модела двојезичног образовања

СЛАБИ ПРОГРАМИ ЗА РАЗВОЈ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ				
Тип програма	Тип ученика	Језик учионице	Друштвени и образовни циљ	Језички циљ
Потапање (структурирана имерзија)	Припадник и језичких мањина	Већински језик	Асимилација	Једнојезичност
Потапање уз подршку енглеском језику	Припадник и језичких мањина	Већински језик са допунским часовима Л2	Асимилација	Једнојезичност
Сегрегационистички модел	Припадник и језичких мањина	Мањински језик наметнут	Апартхејд	Једнојезичност
Прелазни модел	Припадник и језичких мањина	Прелаз с мањинског језика на већински	Асимилација	Релативна једнојезичност
Стандардни модел са наставом страног језика	Припадник и језичких мањина	Већински језик са часовима Л2 или страног језика	Делимично обогаћење	Ограничена двојезичност
Сепаратистички модел	Припадник и језичких мањина	Мањински језик (по жељи)	Аутономија/раздвајање	Ограничена двојезичност
ЈАКИ ПРОГРАМИ ЗА РАЗВОЈ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ И ДВОСТРУКЕ ПИСМЕНОСТИ				
Тип програма	Тип ученика	Језик учионице	Друштвени и образовни циљ	Језички циљ
Имерзија	Припадник и језичке већине	Двојезична настава за	Плурализам и језичко богаћење	Двојезичност и двострука писменост

¹⁰ Најразгранатији и најсвеобухватнији преглед модела двојезичног образовања предлаже МАКИ 1970.

		почетним акцентом на Л2		
Очување језика/завичајни језик	Припадниц и језичких мањина	Двојезична настава са нагласком на Л1	Очување језика, плурализам и језичко богаћење	Двојезичност и двострука писменост
Дуални или двосмерни језички модел	Припадниц и језичких мањина и језичке већине	Мањински и већински језик	Очување језика, плурализам и језичко богаћење	Двојезичност и двострука писменост
Стандардни двојезични	Припадниц и језичке већине	Два већинска језика	Очување језика, плурализам и језичко богаћење	Двојезичност и двострука писменост

Извор: БЕЈКЕР 2001: 194, превод: Драгана Василијевић-Валент

Бејкерова класификација била је допуњена и проширена од стране О. Гарсије, где се појављује у верзији од 14 модела (ГАРСИЈА 1997: 410), да би касније била ревидирана и сведена на класификацију 9 основних (ГАРСИЈА 2009) које ћемо представити у нашем раду, уз напомену да је реч о прототипима, идејама модела, док се њихова реализација у конкретним школама може разликовати у зависности од социолингвистичких, организационих и других фактора.

МОДЕЛИ ДВОЈЕЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА И ЊИХОВ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР				
	Суптрактивно двојезично образовање	Адитивно двојезично образовање	Рекурзивно двојезично образовање	Динамично двојезично образовање
Језичка идеологија	Моноглосија	Моноглосија	Хетероглосија	Хетероглосија
Језички циљ	Једнојезичност	Двојезичност	Двојезичност	Двојезичност
Типови	-Прелазни модел	- Модел очувања језика - Престижни модел - Урањање (имерзија)	- Урањање са ревитализацијом (завичајни језик) - Развојни модел	- Дуални или двосмерни језички програм - CLIL - Вишеструко вишејезично образовање

Извор: ГАРСИЈА 2009: 131

Пре него што представимо моделе, потребно је дефинисати одређене појмове који чине њихов теоријски оквир.

Традиционалној подели програма двојезичног образовања на суптрактивне (усмерене на замену матерњег језика другим, најчешће већинским) и адитивне (чији је циљ задржавање матерњег и развој другог језика), ауторка додаје рекурзивне програме и динамичне програме.

Рекурзивно двојезично образовање усмерено је на ревитализацију језика кроз образовање, при чему се под процесом ревитализације не подразумева враћање на прошло лингвистичко стање, већ оживљавање језика и културе, који су важан део идентитета ученика, у контексту садашњег тренутка и будућност. Због нивоа језичких компетенција ученика и наставника чест је прелазак са једног језика на други.

Динамичко двојезично образовање дозвољава истовремено постојање различитих језика у комуникацији, прихвата транслингвистички, подржава развој вишеструких језичких идентитета у локалном и глобалном контексту, као и интегрисано образовање деце која се налазе на различитим тачкама континуума двојезичности, неретко са различитом језичком и културном позадином, подстичући их да језик користе за функционалне међусобне односе.

На језичкој идеологији моноглосије засновани су модели двојезичног образовања који подржавају усвајање другог језика и његов развој независно од матерњег језика и претпоставља да сви ученици у образовни процес улазе као једнојезични ученици са истим степеном развијености језика.

Насупрот њима, модели двојезичног образовања засновани на језичкој идеологији хетероглосије подржавају двојезичност, прихватајући да ученици не долазе са компетенцијама налик једнојезичним и учествују у различитим језичким праксама.

- (1) *Прелазни или транзициони модел двојезичног образовања* (eng. Transitional bilingual education) намењен је најмлађим ученицима имигранског порекла и као основни циљ има усвајање већинског језика, док се матерњи језик ученика користи само као инструмент у том процесу. У настави се често ангажују предавачи из исте језичке мањинске заједнице из које долазе ученици (ГАРСИЈА 2009). Овакав облик наставе типичан је за друштва која се идентификују као једнојезична, обично је резервисан за основну школу и представља прелазни период на путу интеграције у државни језик (ЛАМБЕРТ 1999: 152). Иако води једнојезичности и подржава супериорност већинског језика и културе, овај модел је значајан зато што ублажава фактор културног шока и почетног образовног заостатка ученика мањинског порекла (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 20).
- (2) *Модел очувања језика* (eng. Maintenance bilingual education) намењен је ученицима из мањинских језика који школовањем желе да савладају доминантни језик истовремено задржавајући матерњи. Осим коришћења два језика у настави (током целог школовања или једног његовог дела) ови програми узимају у обзир и вредности мањинске заједнице и инсистирају на формирању двоструког културног идентитета ученика. Заступљеност језика у настави условљена је организационим и практичним разлога и може се мењати у различитим периодима школовања (ГАРСИЈА 2009). У вези са овим моделом наставе треба имати увиду да двојезично образовање јесте нужан услов за очување мањинског језичког и културног идентитета, али не и довољањ, већ да су за остваривање тог циља потребни јака етнолингвистичка виталност, припадност групи, редовна употреба језика у породици и заједници (БЛАНК 1999: 36).
- (3) *Престижни или елитни модел двојезичног образовања* (Prestigious Bilingual Education) је модел намењен деци из већинских лингвистичких група која желе да стекну образовање на два језика, при чему се знање другог језика стиче као додатна вредност и није повезана са њиховим етнолингвистичким идентитетом. Настава се обично изводи по принципу један језик – један наставник (ГАРСИЈА 2009). Елитна двојезичност настала као последица оваквог или неког другог типа образовања увек је био друштвено пожељан (СКУТНАБ КАНГАС 1991: 117), због

тога се у земљама које у свом стандардном образовном систему немају у понуди овакве моделе, родитељи често одлучују за приватне школе.

- (4) *Урањање или имерзија* (Immersion) је модел двојезичног образовања настао 1965. године у Канади са циљем да деца са матерњим енглеским језиком кроз образовање овладају и француски. Овај модел подразумева да се у једном периоду, обично годину дана, деца изложе интензивној настави другог језика после чега се наставља настава и на другом и на матерњем језику. Организационо, овај облик наставе подразумева не само одвојене наставнике, већ и одвојене учионице за сваки од језика (ГАРСИЈА 2009). У зависности од тога у коме узрасту ученици улазе у програм, постоје три врсте урањања: *рана имерзија* (вртић), *одложена или средња имерзија* (9-10 година) и *касна имерзија* (у средњој школи), док се у зависности од степена изложености другом језику програми имерзије деле на потпуно имерзију (почиње са 100% да би се кроз 2 или 3 године смањила на 80%, па кроз неколико година на 50%) и делимичну имерзију која подразумева 50% наставе на другом језику кроз цело школовање (БЕЈКЕР 2010: 205). Програми у оквиру којих су ученици изложени другом језику у фонду мањем од 50% часова недељно не могу се назвати имерзијом (ЛИСТЕР 1999: 626).
- (5) *Урањање или имерзија са ревитализацијом* (Immersion Revitalization) је програм намењен мањинским заједницама чији језик је угрожен или изгубљен и подразумева двојезичну наставу по канадском моделу допуњену културном компонентом. За циљ има да се језик заједнице развија и да се његова употреба прошири изван сфере традиције и ритуала. У оквиру овог програма се мањински и већински језик уче издвојено, често у различитим зградама, а настава је од самог почетка двојезична јер се ученици налазе на различитим тачкама континуума двојезичности (ГАРСИЈА И ВУДЛИ 2014: 135).
- (6) *Развојни језички модел* (Developmental Bilingual Education) примењује се у ситуацијама када је језик мањинске језичке заједнице био потискиван, али није угрожен, настава двају језика се изводи одвојено, инсистира се на томе да ученици стекну компетенције у оба језика. Овај програм комбинује елементе имерзионих програма и програма учења страних језика (ГАРСИЈА И ВУДЛИ 2009: 236), а погодан је и за децу са оштећењима слуха (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 22).
- (7) *Дуални или двосмерни језички програм* (Poly-directional/Two-Way/Dual Language) за циљ има развој двојезичности адитивног типа код ученика и могу варирати у зависности од потреба заједница којој су намењени. Уобичајено је да на почетку школовања ученици владају бар једним од језика наставе. Дистрибуција језика у настави зависи од типа дуалног програма, неке школе се одлучују да пола дана наставу изводе на једном језику, половину на другом, док је у другима присутна подела заснована на предметима (БРИСК 1999: 312). Неке варијанте овог модела осмишљене су тако да подстичу лингвистички диверзитет различитих друштвених контекста, јер спајају ученике са различитим матерњим језицима и дају им прилику да уче на језику једни других. Тако на пример европске школе за стране државне службенике организују вишесмерне пограме (poly-directional), док је у САД чешћи случај комбинација наставе на мањинском и већинском језику Two-way, dual language). Употреба језика у овим програмима је оркестрирана и пажљиво контролисана у настави, док ученици динамично користе језике, уз много колаборативног учења (ГАРСИЈА И ВУДЛИ 2009: 236).
- (8) *Интегрисано учење језика и садржаја* (CLIL) подразумева истовремено учење језика и нејезичких садржаја кроз наставу у којој се део нејезичких предмета делимично или потпуно учи на другом језику, који се у наставном процесу усваја као додатна вредност. Овај савремени наставни модел је уз подршку Европске комисије току последњих 20 година заменио већи број традиционалних модела

двојезичне наставе у Европи. Две кључне дистинктивне карактеристике CLIL методе разликују је од других сличних приступа: (1) чињеница да се у оквиру ове методе језику и садржају придаје једнак значај, упркос томе што нагласак може варирати у односу на прилику и (2) висока флексибилност, коју је овај метод изградио захваљујући покушајима да се угради у широк спектар друштвено-политичких и културних реалности у оквиру европског контекста (БЕКО 2013: 8).

(9) *Вишеструко језичко образовање (Multiple Multilingual Education)* је тројезични наставни модел намењен сложеним вишејезичним заједницама, у оквиру кога се у току школовања језици укључују у наставу и потом искључују из ње, како би се свакоме обезбедио неки облик двојезичне наставе (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 23).

Као што видимо, Гарсија у својој типологији не разматра оне типове наставе из Бејкерове класификације који су оријентисани на двојезичну наставу као што су: субмерзија (модел у коме деца из мањинских заједница бивају укључени у наставу на већинском језику по принципу „потони или пливај“), сегрегационистички модел (модел у коме елита ускраћује припадницима мањина образовање на већинском језику, како би их задржала у подређеном положају), сепаратистички модел (модел у коме припадници мањина свесно бирају да желе да стичу образовање само на мањинском језику) и стандардни модел који подразумева наставу страног језика. Ово нам се чини оправданим, будући да се ради о моделима који не подразумевају извођење наставе на два језика и ни декларативно ни фактички не воде стварању двојезичности.

3.3. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У ЕВРОПИ: АКТУЕЛНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ

Идеја учења нејезичких предмета на страном језику није новина. Први случај учења различитих предмета на страном језику бележимо код Акађана који су ради школовања морали савладати сумерско клинатско писмо и сумерски језик, на којем су касније учили теологију, биологију, математику, географију и друге предмете (ЛИСТЕР 1999: 626). Становници овог подручја користили су оба језика, с тим да је сумерски језик био, пре свега, писани језик коришћен у области културе, религије и књижевности (ВУЧО 2009а: 48). Ово није усамљен пример, кроз историју видимо да се ученици у Риму имали наставу на грчком и латинском језику (МАКЛОХЛИН И РОБИНС 1999: 540). Кроз историју су чести били и примери употребе једног писаног језика или варијетета у настави, насупрот говорним варијететима ван школе, као што је до пре неколико векова био случај са латинским језиком у Западној Европи, енглеским, француски, холандским, португалским и шпанским који су били коришћени за образовање на територији колонизованих земаља и као што је до данас случај са класичним арапским језиком у земљама арапског говорног подручја (ЛИСТЕР 1999: 626).

У овом тренутку у Европи се двојезична настава доминантно изводи по CLIL моделу који подразумева мање од 50% градива на страном језику (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 183). Преломан тренутак који је у перспективи омогућио њено увођење било је објављивање Беле књиге 1995. године¹¹. Између осталог, Бела књига је садржала предлог увођења наставе неколико предмета на првом страном језику на средњошколском нивоу (ВУЧО 2014: 116).

Акроним CLIL формулисао је и први пут употребио Дејвид Марш 1994. године, да би 2005. године предложио да овај назив постане кровни термин за све облике наставе са дуалним фокусом на језик и садржај (КОВАЧ 2014: 48-49).

Упркос томе што је у Европи CLIL настава призната као важна мера језичког богаћења, још увек нема јасно дефинисаних циљева (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 185) нити јединственог модела применљивог на све ситуације. Анализирајући моделе CLIL наставе заступљене у Европи Оливера Дурбаба примећује да се међусобно разликују у следећим елементима:

- (1) избору језика наставе и његовом статусу;
- (2) избору предмета или групе предмета који се предају на вехикуларном језику;
- (3) обиму наставе;
- (4) врсти и нивоу школе;
- (5) узрасту уласка у двојезичну наставу;
- (6) избору ученика који ће бити укључени у наставу (тестирање или не);
- (7) избору предавача и захтеваном нивоу језичких компетенција;
- (8) удео матерњег језика у наставу (ДУРБАБА 2011а: 224-225).

Тако у извештају Европске комисије¹² из прегледа свих варијанти двојезичног образовања закључујемо да су на европском тлу присутне следеће језичке комбинације двојезичне наставе по CLIL методи:

¹¹ Преглед кључних тренутака везаних за развој наставе по CLIL методи у Европи од 1990. до 2007. године могуће је пронаћи на следећем линку:

http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/CLIL_milestones_EN.htm (приступљено 26.9.2020).

¹² Информације о распрострањености двојезичне наставе по CLIL методи у овом раду преузимамо из четвртог издања Кључних података о настави језика у европским школама мреже Eurypdice који као референтну годину узимају школску 2015/2016. годину.

- (1) 1 државни језик + 1 страни језик;
- (2) 1 државни језик + 1 други државни језик;
- (3) 1 државни језик + 1 регионални/мањински језик са статусом службеног;
- (4) 1 државни језик + 1 регионални/мањински језик без статуса службеног;
- (5) 1 државни језик + 1 нетериторијални језик са статусом службеног;
- (6) 1 регионални/мањински језик без службеног статуса + 1 страни језик (ЕУРИДИС 2017: 161-163).

Подаци мреже Еуридис дају детаљну слику учења језика у Европи, нудећи не само преглед политика и препорука на снази у европским земљама, које утичу на наставу страних језика, обухватајући организационе аспекте – као што је број година наставе страног језика, узраст ученика који похађају наставу и распон страних језика у школама. Анализирају се како учење језика у редовном образовању, тако и у интегрисаном учењу страног језика и нејезичких садржаја (CLIL) са посебним фокусом на:

- обезбеђење наставе страног језика у плану и програму, с фокусом на првом и другом страном језику као обавезним предметима;
- опсег језика који се уче;
- интегрисано учење страног језика и нејезичких садржаја (CLIL);
- очекивани нивои постигнућа за први и други страни језик;
- профили и квалификације наставника страних језика;
- транснационална мобилност наставника страних језика; (ЕУРИДИС 2017: 9-11)

У нашем раду концентрисаћемо се на податке везане за двојезичну наставу, нарочито двојезичну наставу по CLIL методи и на податке везане за учење руског језика.

У земљама обухваћеним анализом, двојезична настава одвија се по једном од следећа два модела:

- (1) CLIL A: Настава у којој се неки нејезички предмети предају на језику који је централним курикулом одређен као *страни језик*;
- (2) CLIL B: Настава у којој се неки нејезички предмети подучавају на *регионалном и/или мањинском језику или нетериторијалном језику или државном језику* (у земљама где има више државних језика), и на још једном, било ком другом језику, уз ретку употребу трећег језика у настави (ЕУРИДИС 2017: 141).

Према првом А моделу CLIL настава се одвија у следећим земљама: у Бугарској, Данској, на Кипру, у Холандији, Португалу, Румунији, Великој Британији (Енглеска), Лихтенштајну, Норвешкој и Србији. У девет образовних система су у фокусу само регионални, мањински, нетериторијални језици, док је у осталих 14 система присутно неколико варијанти (ЕУРИДИС 2017: 55).

Када је реч о страним језицима као циљним у настави по CLIL методи највише се користе енглески, немачки и француски језик, за којима следе шпански и италијански језик.¹³

Важно је истаћи да чињеница да настава по CLIL методи постоји у образовном систему, не значи нужно да је у том систему веома распрострањена (видети податке из Анекса 2, ЕУРИДИС 2012). Напротив, иако у већини земаља постоје одређене школе које пружају ову врсту наставе, само мали број земаља је увео овај приступ у свим школама у

¹³ Ово је у складу са подацима о језицима који се највише уче широм Европе. Уколико упоредимо ситуацију у Србији – већина циљних језика се подудара, са том разликом што у Републици Србији постоји двојезична настава са руским језиком као циљним, али до тренутка писања овог рада (школска 2020/2021. година) не постоји са шпанским језиком.

одређеној фази школовања, и то: Аустрија и Лихтенштајн (први разреди основног образовања), Кипар (најмање један разред основног образовања), Луксембург и Малта (основни и средњошколски ниво). У Италији се CLIL организује током завршног разреда средњег образовања (ЕУРИДИС 2017: 14, 57). Двојезичне наставе по CLIL методи нема у Грчкој, Босни и Херцеговини, на Исланду и у Турској.

3.4. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У СРБИЈИ: ИСТОРИЈАТ, ЗАКОНСКИ ОКВИРИ, АКТУЕЛНО СТАЊЕ

Иако Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије препознаје бенефите двојезичног образовања и подржава његово увођење и ширење још од 1996. године (ВУЧО и БЕГОВИЋ 2017: 226), двојезична настава је *de facto* имплементирана тек 2004¹⁴. године кроз српско-француска, односно српско-италијанска одељења у Трећој београдској гимназији и српско-француска двојезична одељења у ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду (ВУЧО 2006г: 41; ЂУРИЋ 2006: 33). Увођењу двојезичне наставе претходио је пројекат осавременавања образовног система који је Министарство просвете почело 2000. године уз финансијску подршку Савета Европе и Светске банке, што је подразумевало и промене у курикулумима за стране језике:

- (1) Постављање ученика у центар наставе;
- (2) Увођење двају страна језика током основног и средњег образовања;
- (3) Понуда избора од минимум три страна језика;
- (4) Дефинисање улазног излазног нивоа познавања језика по ЗЕРОЈ;
- (5) Увођење двојезичне наставе на нивоу основне и средње школе (ФИЛИПОВИЋ, ВУЧО, ЂУРИЋ 2006: 235).

Модел двојезичне наставе у Србији може се окарактерисати као оригинални, прилагођени модел CLIL наставе који подразумева увођење 30-45% наставе из одређених предмета на посредничком језику у складу са расположивим наставним кадром. Настава се одвија према редовном плану и програму предвиђеном за гимназије (ЗАВИШИН 2013а: 135), односно одговарајуће основне или стручне школе. Неки од циљева пројекта двојезичне наставе били су: допринос развоју вишејезичности у образовном систему Србије, подизање нивоа и квалитета језичке компетенције ученика, побољшање нових компетенција наставника и модернизација образовања кроз увођење савремених и ефикасних метода рада (ЂУРИЋ 2006: 12). Неке од његових позитивних ефеката су смањење етноцентризма, повећање језичке толеранције, развој метајезичких способности (ВУЧО 2014: 113). Пошто улогу посредничког језика имају страни језици, учионица је једино место предвиђено за интеракцију ученика на циљном језику (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 182), двојезичност која се овим путем развија је адитивног типа (ВУЧО 2005: 246), а не постоји ризик негативног утицаја CLIL наставе на матерњи језик који је подржан у школи, породици и средини (ВУЧО 2005: 248).

У наредних десет година се идеја о двојезичној настави ширила и у неком тренутку је било створено преко 80 двојезичних одељења у свим деловима Србије, као посреднички језици су се користили енглески, француски, италијански, немачки и руски, ређе мањински (ВУЧО 2017:228), а двојезична настава је поред гимназија почела да се реализује и у средњим стручним школама¹⁵.

Развој двојезичне наставе ни у једном тренутку није био централизован. Због великог интересовања у АП Војводини реализован је пројекат „Увођење двојезичне наставе на енглеском и српском језику у установама образовања и васпитања на територији АП

¹⁴На овом месту је неопходно напоменути да су и пре увођења двојезичног образовања које је део регуларног образовног система у СФРЈ су седамдесетих година постојали појединачни огледи и пројекти овог типа (више о овоме видети у ВУЧО 2006; ЂУРИЋ 2006). Као разлог зашто двојезична настава није уведена раније Јулијана Вучо наводи политичку ситуацију у земљи (ВУЧО 2017).

¹⁵ Као пример добре праксе када је у питању билингвална настава у средњим стручним школама издваја се Ваздухопловна академија. Првобитно је у Ваздухопловној академији годинама примењивана CLIL метода у настави енглеског језика (за више информација о овом моделу v. МАНИЋ 2016: 81-88) да би од школске 2019/2020. у школу била уведена прва двојезична одељења.

Војводине“ који је обухватао све нивое образовања од предшколског до средњошколског (ВУЧО 2014: 124). Двојезична одељења су посебно бројна у јужном делу Србије што се може протумачити као покушај локалних гимназија да буду конкурентне са престоничким нуђењем квалитетних модерних образовних програма на локалном нивоу (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018: 182).

Закон о основном образовању (члан 5) и Закон о средњем образовању (члан 19) говоре о језику образовања и предвиђају три могућа облика наставе за све држављане Србије:

- (1) настава на матерњем језику (српском или мањинском);
- (2) двојезична настава;
- (3) настава на српском језику уз изборни курс матерњег мањинског језика са елементима националне културе (ФИЛИПОВИЋ 2007: 378).

Први и трећи облик наставе се регуларно реализују, док код двојезичне наставе примећујемо следећу тенденцију: двојезична настава на српском и страном језику постала је саставни део регуларног образовног система, док се двојезична настава на српском и мањинском језику углавном не примењује из различитих разлога (ВУЧО и БЕГОВИЋ 2017: 227).

Пратећи експанзију двојезичне наставе у Србији Лидија Пасуљевић Шимвел (2018: 87-88) бележи да се у школској 2017/2018. години двојезична настава реализовала у укупно 14 основних и 16 средњих школа и то у комбинацији српски језик + страни језик (енглески, италијански, француски, немачки, руски) и у комбинацији мањински језик + страни језик (хрватски + енглески, мађарски + енглески), што поврћује цитирану опсервацију Ј. Вучо да не постоји жеља да се организује двојезична настава на српском и мањинском језику.

Током наредних година дошло је до промене броја и структуре школа у којима се изводи двојезична настава.

У школској 2020/2021. години Министарство просвете, науке и технолошког развоја одобрило је двојезично остваривање програма образовно-васпитног рада у укупно 9 основних школа широм Србије, од чега су 8 државне и једна приватна. На основношколском нивоу се у улози посредничког језика најчешће појављује енглески језик.

Смањењем броја основних школа са двојезичном наставом овај облик наставе је укинут и у Основној школи „Јован Поповић“ у Новом Саду у којој су постојала двојезична руско-српска одељења и додатна настава руског језика као матерњег за ученике руске националности. Школа је прво увођењем Правилника о ближим условима за остваривање двојезичне наставе изгубила право на упис ученика првог разреда двојезичног одељења, које ни после неколико обраћања Министарству није одобрено. У школи су затим уследиле кадровске промене које су постепено довеле до гашења двојезичне наставе¹⁶.

Поред ове школе двојезична настава је укинута у основним школама „Матко Вуковић“ из Суботице, „Матија Губец“ из Таванкута (енглеско-хрватски модел), „Иван Горан Ковачић“ из Суботице (српско-енглески модел), „Ђорђе Натошевић“ из Новог Сада (српско-енглески модел), „Петефи Шандор“ из Новог Сада (српско-енглески модел) и „20.

¹⁶ За више информација о двојезичној настави на српском и руском језику у основним школама „Јован Поповић“ у Новом Саду и „Олга Петров“ у Падинској скели в. Потпоглавље 5.2, као и радове ГИНИЋ 2018; МИЛОЈЕВИЋ 2018.

октобар“ из Врбаса (српско-енглески модел), а уведена у ОШ „Свети Сава“ у Аранђеловцу (српско-енглески модел).

Табела бр. 2: Двојезична настава у основним школама у школској 2020/2021. години

Бр.	Школа	Страни језик
1.	Основна школа „Владислав Рибникар“, Београд	српско- француски
2.	Основна школа „Краљ Петар I“, Ниш	српско-енглески
3.	Основна школа „Свети Сава“, Панчево	српско-енглески
4.	Основна школа „Старина Новак“, Београд	српско-енглески
5.	Основна школа „Свети Сава“, Аранђеловац	српско-енглески
6.	Основна школа „Четврти краљевачки батаљон“, Краљево	српско-енглески
7.	Приватна основна школа „Креативно перо“, Београд	српско-енглески
8.	Основна школа „Јован Јовановић Змај“, Сремска Митровица	српско-енглески
9.	Основна школа „10. октобар“, Суботица	српско-немачки и мађарско-немачки

Извор: МПНТР

На средњошколском нивоу се у школској 2020/2021. години двојезична настава одвија у 16 средњих школа, у 14 државних и 2 приватне. CLIL настава је и даље присутнија у гимназијама (5 вехикуларних језика, све три смера, 9 грдова), него у средњим стручним школама (2 школе у Београду, само енглески језик као вехикуларни). И на нивоу секундарног образовања примећујемо одређене измене у односу на школску 2017/2018. годину. Укинута је двојезична настава у Карловачкој гимназији (српско-француски модел), у Сенћанској гимназији је укинут мађарско-енглески модел, док се у одељењима од другог до четвртог разреда одвија двојезична настава по српско-енглеском моделу. У Ваздухопловној академији уведена су два смера која наставу похађају двојезично: техничар ваздушног саобраћаја и авио-техничар.

Табела бр. 3: Двојезична настава у средњим школама у школској 2020/2021. години

Бр.	Школа	Страни језик/образовни профил
1.	Гимназија „Таковски устанак“, Горњи Милановац	српско- енглески општи тип
2.	Алексиначка гимназија, Алексинац	српско-руски п-м смер
3.	Сенћанска гимназија, Сента	српско-енглески општи тип (други, трећи и четврти разред)
4.	Гимназија, Пирот	српско-француски п-м смер
5.	Митровачка гимназија, Сремска Митровица	српско-енглески општи тип
6.	Десета гимназија „Михајло Пупин“, Нови Београд	српско-енглески општи тип српско-француски општи тип
7.	Трећа београдска гимназија, Београд	српско-француски д-ј смер српско- италијански д-ј смер
8.	Гимназија „Јован Јовановић Змај“, Нови Сад	српско-енглески п-м смер српско-немачки п-м смер српско-руски п-м смер српско-француски п-м смер
9.	Гимназија „Бора Станковић“, Ниш	српско-енглески п-м смер
10.	Прва нишка гимназија „Стеван Сремац“	српско-немачки д-ј смер

11.	Ваљевска гимназија, Ваљево	српско-француски српско-немачки	д-ј смер
12.	Гимназија „Светозар Марковић“, Ниш	српско-енглески српско-француски	п-м смер п-м смер
13.	Фармацеутско-физиотерапеутска школа, Београд	српско-енглески фармацеутски техничар	
14.	Ваздухопловна академија, Београд	српско-енглески техничар ваздушног саобраћаја авио-техничар	
15.	Гимназија „Креативно перо“, Београд	српско-енглески	
16.	Савремена гимназија, Београд	српско-енглески	

Извор: МПНТР

Када су у питању законски оквири двојезичне наставе, битно је истаћи да у тренутку њеног увођења није било никаквих законских одредби за њено регулисање. За организацију двојезичне наставе у основној школи била је потребна сагласност за Министарства, док за средње школе оваква сагласност није била потребна (ВУЧО: 2014: 122).

Од 2015. године двојезична настава у основним и средњим школама се организује у складу са Правилником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе који прописује основне услове везане за нивое уласка ученика у двојезичну наставу, наставни кадар, праћење и евалуацију наставе и који је до тренутка настанка овог рада мењан и допуњаван два пута.

Прва верзија Правилника предвиђала је могућност уласка у двојезичну наставу у првом, шестом или седмом разреду основне школе или првом разреду средње школе (Манић, 2016: 46), док је у другој верзији укинута могућност организовања двојезичне наставе за ученике основне школе пре шестог разреда. Ученици основних школа се укључују у двојезичну наставу на основу резултата тестирања четири језичке вештине (читање, слушање, питање и говор) уколико покажу познавање језика на нивоу А1.1 за ученике шестог, односно А1.2 за ученике седмог разреда. При упису у двојезична одељења средњих школа узимају се у обзир не само резултати јетичког тестирања, већ и општи успех у основној школи и резултати завршног испита. Кандидати који положе испит из језика (ниво А2 ЗЕРОЈ) попуњавају листу жеља заједно са осталим ученицима и, на основу резултата рангирања, уписују двојезично одељење или неку другу школу по избору. Трећа верзија Правилника предвиђа и могућност да ученик који је најмање две последње узастопне школске године похађао наставу на страном језику у иностранству, може да настави школовање у школи у Републици Србији, у одељењу у коме се део наставе остварује на том страном језику, уколико је број ученика у одељењу мањи од броја прописаног законом¹⁷.

Када је у питању наставни кадар, за улазак у двојезичну наставу потребно је испуњење двају услова:

- (1) сагласност предметног наставника;
- (2) доказ о познавању циљног језика.

¹⁷ Доступно на адреси: https://www.paragraf.rs/izmene_i_dopune/120417-pravilnik_o_dopunama_pravilnika_o_blizim_uslovima_za_ostvarivanje_dvojezicne_nastave.html (приступљено: 23.8.2018)

Наставници могу учествовати у двојезичној настави самостално или у сарадњи са наставником језика кроз један од четири предвиђена модалитета. Право на самостално увођење наставе имају:

- (1) предметни наставници са положеним Б2 испитом из циљног језика;
- (2) предметни наставници који су се школовали на циљном језику (најнижи прихватљив ниво је завршена средња школа);
- (3) страни лектори који се ангажују на основу међународних споразума о сарадњи.

У наставу на страном језику могу бити укључени и (4) наставници који имају сертификат Б1 ЗЕРОЈ под условом да наставу изводе заједно са наставником страног језика. Будући да Република Србија не предвиђа могућност двопредметних студија у оквиру којих би наставник могао истовремено да стекне квалификације и као наставник страног језика и као наставник нејезичког предмета и високошколски систем не нуди могућност изучавања CLIL методике у оквиру основних или мастер студија – ове околности се не спомињу Правилником.

Трећи део Правилника прописује да свака школа која реализује двојезичну наставу на годишњем нивоу подноси Министарству просвете, науке и технолошког развоја Елаборат у коме се наводе:

- (1) разлози и оправданост увођења двојезичне наставе;
- (2) подаци о школи;
- (3) подаци о двојезичној настави;
- (4) детаљан опис модалитета двојезичне наставе;
- (5) и опис постојећих услова у школи, мере за одрживост програма и очекивану подршку, као и Извештај о раду билингвалног одељења, на основу којих се одобрава даља организација двојезичне наставе.

Трећа редакција Правилника увела је и услов да у реализацију двојезичне наставе могу бити укључене само школе које су на екстерној евалуацији оствариле минимум оцену 3.

Иако засигурно представља значајан корак ка регулисању и уједначавању двојезичне наставе у Србији, сматрамо да Правилник није довољно прецизан и да садржи следеће значајне недостатке:

1) Правилник не обавезује наставнике на било коју врсту усавршавања осим језичког; ни за улазак у наставу, ни за даљи рад у двојезичним одељењима није потребно доставити доказе о познавању методике двојезичне наставе. Будући да у Србији не постоје мастер програми овог типа и да је број семинара посвећених двојезичној настави још увек мали, ово је донекле и разумљиво. С друге стране, ово даје процор за слободну интерпретацију и увођење двојезичне наставе, што значајно може утицати на њен квалитет;

2) Правилник не обавезује школе на међусобну сарадњу и размену искустава. Не постоји координирана сарадња међу гимназијама које организују двојезичну наставу (ВУЧО 2014: 124), како на нивоу појединачних језика, тако ни на нивоу свих шосновних и средњих школа у Србији. Сматрамо да је препознавање специфичног положаја наставника укључених у двојезичну наставу директна последица овога и да би се удружени и заједничким снагама лакше изборили за увођење олакшица (смањење фонда часова, запошљавање додатних наставника) и бенефиција (повећање личног дохотка, усавршавање);

3) Правилник не предвиђа обавезу екстерне евалуације двојезичне наставе осим Извештаја који састављу саме школе. Ово као резултат има неуједначеност и

неусаглашеност наставе у различитим школама. Одабира метода, наставних средстава, кадровских решења и слично препуштена је самим школама и наставницима који немају увек довољно искуства у овом облику наставе. Екстерна евалуација изведена од стране компетентних лица би могла указати на проблеме у настави и посаветовати мере које је потребно предузети у циљу њеног побољшања (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018: 184).

У вези са овим проблемом, важно је истаћи да је од тренутка увођења двојезичне наставе било неколико покушаја образовања одговарајућих стручних тела која би била задужена за њену регулацију (ВУЧО и БЕГОВИЋ 2017: 228-229).

Недуго након њеног увођења формирана је Комисија за развој билингвалног образовања која није имала утицаја на формирање националног курикулима за овај тип наставе. Планирана екстерна евалуација није спроведена и даље увођење двојезична наставе у школе одвијало се без јасног контекста и организоване систематичне подршке релевантних институција.

Средином 2014. године основана је Радна група задужена за анализу проблема двојезичног образовања и његовог регулисања путем Правилника који је усвојен 18.12.2015. године.

Након његовог усвајања, 2016. године је на иницијативу Министарства просвете, науке и технолошког развоја основана Комисија за проверу испуњености услова за реализацију билингвалне наставе у школама у Републици Србији која се бавила применом одредби Правилника, односно контролом испуњености услова потребних за добијање или обнављање лиценце за двојезичну наставу.

Овакав начин евалуације проверава формалне услове неопходне за извођење двојезичне наставе на основу Извештаја који састављају саме школе и као такав не подразумева анализу података на терену и не концентрише се на рад у учионици (детаљније в ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018).

Једна од последица непостојања систематичне екстерне евалуације на терену је и непостојање јединствене базе података о двојезичном образовању. Податке о различитим моделима сазнајемо из радова конкретних истраживача који се углавном концентришу на једну или неколико школа. Детаљно је истражена двојезична настава у Трећој београдској гимнатији (ВУЧО 2005, 2006а, 2006б, 2006в, 2006г, 2009б, 2010; ВУЧО и ЗАВИШИН 2011; 2013; ЗАВИШИН 2009; 2011; 2012; 2013а; 2013б; 2017а; 2017б; ЗАВИШИН и ЂОРЂЕВИЋ 2011; ЂУРИЋ 2006; ПАСУЉЕВИЋ 2015; 2018), Ваздухопловној академији (МАНИЋ 2014А; 2014Б; 2014В; 2016; МАНИЋ И ВУЧО 2015; 2018; ВУЧО И МАНИЋ 2015; 2016а; 2016б), Рударско-геолошком факултету (БЕКО 2013; 2018) и школама које изводе двојезичну наставу са немачким као посредничким језиком (ЛОНЧАР 2017; ЦВЕТКОВИЋ 2018А; 2018Б; 2018В; 2018Г, ЂОРЂЕВИЋ 2019).

Циљ наше дисертације је да заједно са појединачним радовима: ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018, ЂОРЂЕВИЋ и ВАСИЛИЈЕВИЋ-ВАЛЕНТ 2020 понуди што детаљније информације о двојезичној настави са руским језиком као посредничким. Упоредна анализа свих набројаних радова дала би могућност да се створи што комплетнија слика о стању двојезичне наставе у Србији у целини, на свим језицима, и тако донекле надомести непостојање јединствене базе података о двојезичној настави.

Ипак, већ сада је на основу постојећих радова могуће говорити о крупнијим универзалним проблемима заједничким за све школе са двојезичном наставом.

Основни системски проблем са којим се суочавају ученици је то што је двојезична настава практично невидљива у званичним документима, сведочанствима и дипломама.

Ученик који је похађао наставу на два језика није у могућности документима докаже стечене компетенције, што би као последицу могло имати њихово непризнавање у даљем животу у образовању ученика (ВУЧО и БЕГОВИЋ 2017: 232).

На исти начин невидљив и препознат остаје труд наставника. Рад у двојезичној настави подразумева већи утрошак личног времена наставника: креирање материјала погодних за наставу, усавршавање језика, усавршавање нових наставних метода, мотивација ученика за учење на страном језику и друго. Законски оквири двојезичне наставе не предвиђају могућност било каквих бенефиција за наставнике, ни у виду напредовања у каријери, ни у виду смањења броја часова, ни у виду повећања личног дохотка.

У једном од претходних радова (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018) поредили смо вредновање рада наставника укључених у двојезичну наставу у Србији и другим европским земљама. ЕУ нема јединствену политику по питању бенефиција за наставнике укључене у двојезичну наставу, због тога свака земља самостално одлучује да ли ће их и на који начин додатно подржати. Финансијске бенефиције за рад у двојезичној настави добијају наставници у Словенији, Летонији и деловима Шпаније. У Чешкој наставници имају смањен фонд часова; за стране наставнике, изворне говорнике циљног језика, предвиђен је бесплатан смештај, а за чешке наставнике могућност усавршавања у земљи циљног језика. У Холандији, Шведској и Норвешкој школе имају право да самостално располажу својим финансијама. У Холандији се бенефиције углавном односе на смањење фонда часова, док шведске и норвешке школе повећавају плате наставницима у периоду увођења двојезичне наставе. Повишица се временом, када се двојезична настава устали у школи, укида (ЕУРИДИС 2006: 49).

Сажимајући резултате претходних истраживања спроведених у току првих 10 година билингвалне наставе и кључне проблеме са којима се срећу њени учесници, Јулијана Вучо (ВУЧО 2014: 142-144) даје смернице за побољшању квалитета овог облика наставе. Ове смернице подразумевају ревизију и реформу програма за билингвална одељења, креирање стандарда постигнућа, адекватно вредновање ангажмана наставника у двојезичној настави по узору на наставнике филолошких гимназија, бољу сарадњу између свих страна укључених у реализацију пројекта двојезичне наставе.

Неки проблеми везани за двојезичну наставу резултат су општих тенденција везаних за учење језика, програма за стране језике и језичке образовне политике.

Када је реч о програмима за стране језике у Републици Србији, аутори су се при изради у извесној мери угледали на Заједнички европски оквир у погледу врста и нивоа компетенција. Веза са наставом српског као матерњег језика успоставља се делимично и не увек експлицитно, док са наставом мањинских језика као матерњих нема међупредметне повезаности (ДУРБАБА 2016: 300).

Оно што би озбиљније могло угрозити дугорочну одрживост двојезичне наставе у Србији, али и умањити шансе просечног грађанина да постигне европски језички идеал (матерњи језик + 2 страна) је непостојање праве стратегије за наставу језика у образовном систему Републике Србије (ВУЧО 2018: 34), о чему сведочи и чињеница да се у најважнијим документима који осликавају образовну политику земље, Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године и Акционом плану за спровођење стратегије образовања у Србији до 2020. године не помиње учење страног језика (ДУРБАБА 2016: 267). Јулијана Вучо (2018: 34) сматра да до овога долази услед недовољног познавања материје и стихијског одлучивања без стратешког планирања и сагледавања даљих последица и истиче неке од уверења које се могу негативно одразити на ставове и политике у вези са учењем страних језика као што су: противљење увођењу страних речи

у српски језик, став да није потребно увести обавезу учења мањинског језика средине за ученике припаднике већинске популације, да би двојезична настава на мањинском и српском језику била штетна за припаднике обеју заједница, да учење страних језика негативно утиче на усвајање и употребу матерњег језика и формирање националног идентитета, да стране језике треба увести у наставу што касније, да је страни језик свакако немогуће научити у школи, да значај другог страног језика треба маргинализовати кроз статус изборности и укидање бројчаног оцењивања и друго. Анализирајући ситуацију, Оливера Дурбаба сматра да је непостојање консеквентне образовно-језичке политике такође одраз неке политике, која је у нашим условима по свим параметрима само формално, али не и суштински вишејезична (ДУРБАБА 2016: 269).

4. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА ПО CLIL МЕТОДИ

Четврто поглавље дисертације посвећеној је настави по CLIL методи која чини теоријску основу истраживања у ужем смислу. Састоји се из три тематска потпоглавља.

У потпоглављу 4.1. дефинише се појам CLIL наставе, даје се кратки историјски преглед њеног развоја и представљају се теоријски темељи на којима почива.

Потпоглавље 4.2. посвећено је предностима овог облика наставе из перспективе ученика, наставника, школе и шире заједнице.

Специфична улога предавача у настави по CLIL методи тема је потпоглавља 4.3.

4.1. ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ CLIL НАСТАВЕ

Интегрисана настава садржаја и језика (CLIL) представља дуални приступ у коме се језик користи за учење и подучавање и садржаја и језика (МАЉЕРС, МАРШ, ВОЛФ 2007:8) и обично је доступна у оквиру стандардних образовног система на примарном, секундарном и терцијарном нивоу (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011, р. 183) са циљем да ученику пружи холистичко образовно искуство, које на други начин не би било оствариво (КОЈЛ и др. 2010: 1).

Пошто циљни језик има посредничку улогу у преношењу материјала и да се тај језик и материјал усвајају симултано (КОЈЛ и ДР 2010: 1; МАНИЋ 2014б: 399) може се рећи да посреднички језик долази као додатна вредност, чије усвајање се не одвија на рачун других вештина или знања (БИТЕНС БИРДСМОР 2002: 23). Односно, CLIL се може посматрати као мера обogaћења знања страног језика упакована у подучавање садржаја (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 184).

Овај вид наставе ученицима даје могућност да развијају своје језичке вештине кроз практичну употребу језика у реалистичним ситуацијама уз коришћење аутентичних материјала, односно да користе језик на онај начин на који ће га користити у стварном животу за постизање реалних циљева и задовољење стварних потреба. Будући да се језик не користи као симулирано, већ као стварно средство споразумевања, ученици постижу виши ниво компетенција него у случају класичне наставе страних језика, захваљујући интензивнијој и дуготрајнијој изложености језику, аутентичном аутпуту и аутентичним комуникативним ситуацијама (ДУРБАБА 2011а: 224).

У оквиру кључних теоријских концепата везаних за наставу по CLIL методи као три веће групе могу се издвојити концепти везани за усвајање садржаја, концепти везани за усвајање језика и концепти везани за интегрисано усвајање језика и садржаја (холистички приступ).

У зависности од тога да ли је реч о CLIL настави са фокусом на језик, CLIL настави са фокусом на садржај или моделима са једнаким дуалним фокусом, овај облик наставе нуди широке могућности за обogaћење процеса учења, усвајања вештина и развоја ученика у оквиру курикулума или ван њега (КОЈЛ и др. 2010: 28).

Као основне моменте везане за усвајање садржаја у оквиру CLIL наставе Којл издваја синергију, подршку по принципу грађевинске скеле (*scaffolding*), друштвену интеракцију, когнитивни ангажман ученика, решавање проблема и активацију мисаоних функција вишег реда (КОЈЛ и др 2010: 28-32).

Традиционални наставни контекст у западном свету подразумева пренос знања и вештину експерта (наставника) у меморијску банку почетника (ученика). У фокусу је наставник, који руководи процесом. Насупрот овоме, настава по CLIL методи подразумева друштвено-конструктивистички приступ, централно место ученика у настави и истиче важност охрабривања ученика да активно учествују у настави уместо да имају пасивну улогу прималаца знања (КАМИНС 2005: 108). У оваквом сценарију учење је друштвено интерактивно, оријентисано на ученика, док наставник има улогу медијатора који обезбеђује подршку за самостално учење.

Подршка по принципу грађевинске скеле (*scaffolding*) подразумева широк спектар наставних техника чији је циљ да ученика воде ка дубљем разумевању и у коначници већој самосталности у процесу учења. У самом називу се метафорички приказује сукцесивна помоћ наставника ученику да достигне више нивое разумевања и усвајања вештина, које му не би биле доступне без помоћи (БРУНЕР 1975). Приликом пружања ове

врсте помоћи одрасли контролише оне елементе задатка које су ван домашаја компетенција ученика, што ученику омогућава да се концентрише на елементе у рангу својих компетенција (ВУД и др. 1976: 90). Као и у случају физичких скела, стратегије подршке се уклањају онда када престану да буду потребне ученику и постепено се на њега пребацује све већи удео одговорности за процес учења. Неке од стратегија које се најчешће примењују су: наставник даје ученицима упрошћену верзију лекције, задатка или текста и у току часа повећава његову тежину, наставник описује неки концепт, проблем или процес на више начина, како би био сигуран да су сви разумели, ученици добијају модел или пример задатка пре самосталног рада или непознате речи пре читања сложеног текста, наставник објашњава сврху неке наставне активности, даје упутства и објашњава образовне циљеве или експлицитно објашњава на који начин се ново градиво надовезује на постојеће вештине и знања ученика (Глосар образовне реформе 2018).

У непосредној вези са овим је и појам *зоне наредног развоја* која представља разлику између стварног нивоа које дете показује у самосталном решавању проблема и вишег нивоа потенцијалног развоја који се показује кроз решавање проблема под руководством одраслих или способнијих вршњака (ВИГОТСКИ 1978: 86).

Наглашавајући важност когнитивног ангажмана ученика, Којл (2010: 30) сматра да се учење садржаја не може разматрати одвојено од развоја мишљења и вештина решавања проблема. У својој таксономији когнитивних процеса Блум издваја два нивоа мишљења и наводи карактеристичне процесе. Тако у мисаоне процесе нижег реда спадају знање (схваћено као запамћивање), разумевање и примена, а у мисаоне процесе вишег реда анализа, синтеза и евалуација (БЛУМ 1956). Ова таксономија допуњена је почетком 21. века димензијом знања која врсте знања дели на чињенична, концептуална, процедурална и метакогнитивна знања (АНДЕРСОН И КВАТВОЛ 2001). Идентификација и транспарентност когнитивних процеса и димензија знања везаних за CLIL наставу неопходна је не само како би сви ученици добију прилику за развој свих процеса, већ и како би се осигурало да имају језичка знања потребна за то (КОЈЛ и др. 2010: 30).

У контексту традиционалне наставе страног језика, учење новог језика се заснивало на савладавању граматике, читању текстова, аудио-лингвалном методу им у новије време, на комуникативном приступу, који је подразумевао да се у фокусу осим форме (граматичке исправности) нађе и значење¹⁸. Промене образовних потреба ученика довеле су и до промене метода, па тако класичне методе прво замењују директни метод који у потпуности искључује употребу језика посредника и матерњег језика ученика, затим „природни“ метод у коме ученици, независно од узраста, покушавају да понове путању учења језика коју пролази дете усвајајући неки језик као матерњи. Њима на смену долази комуникативни приступ под учењем језика подразумева употребу језика са нагласком на његово коришћење у аутентичном и интерактивном окружењу са циљем развоја комуникативних вештина због чега се истиче значај практичних задатака. Суштинска разлика између комуникативног метода и традиционалних метода попут граматичко-преводног је у редоследу усвајања. Тако се код учења по граматичко-преводном методу прво усвајају језички облици, након чега ученик треба да их користи, док се код комуникативног приступа најпре подстиче употреба језика, а након тога

¹⁸ Детаљну анализу наставних метода у настави страних језика уз посебан осврт на то који њихови елементи су инкорпорирани у интегрисано учење језика и садржаја даје Катарина Завишин у првој докторској дисертацији посвећеној двојезичној настави по CLIL методи на овим просторима (ЗАВИШИН 2013а: 6-23), док сличан преглед уже фокусиран на енглески језик нуди КУК 2003: 31 -39.

следи учење граматичких облика ради испуњења комуникативних потреба (ЗАВИШИН 2013а: 21).

Међутим, и овакав начин учења доноси одређена ограничења. После почетног успеха, усвајање готових израза ради комуникације у одређеним ситуацијама и стављање комуникације у први план, обично на рачун граматичке исправности, може довести до фосилизације. Као резултат тога, ученик може успешно да комуницира, али не достиже више језичке нивое, односно није у могућности да језик користи креативно и изрази сопствена индивидуална и друштвена значења у складу са узусом дате језичке заједнице (КУК 2003:38).

Ипак, иновације које су донели директни, природни и комуникативни метод, а конкретно пренос тежишта са форме на значење, довеле су до важних итрајних измена у настави страних језика. На макро нивоу се те измене огледају кроз премене у оквиру силабуса и курикулума и развој наставе језика струке као посебне дисциплине, док се на микро нивоу развија настава заснована на задацима (Task-Based Instruction) (КУК 2003: 37).

Суштински, начело практичне употребе језика и настава заснована на задацима налазе се у основи наставе по CLIL методи, с тим да се језик не посматра само као инструмент за усвајање предметног нејезичког садржаја, већ се део пажње посвећује и језичкој форми.

Однос језика и нејезичког предмета у оквиру наставе по CLIL методи може се представити кроз језички триптих (КОЈЛ и др. 2010:36-38). Концепција језичког триптиха (Language Triptych) сагледава језик истовремено из три различита угла: као језик учења, језик за учење и језик кроз учење.

- (1) Језик учења (eng. language of learning) представља анализу језичког знања које је ученицима потребно за стицање основних знања и вештина везаних за садржај нејезичког предмета. На пример, да би ученик успешно описао неки научни експеримент у прошлом времену, потребно је да познаје прошло време, граматички или кроз одабране фразе. Да би се ово остварило потребно је да наставници имају у великој мери развијену свест о језичким захтевима свог предмета, као и да ускладе граматички и лексички напредак ученика са захтевима нејезичког предмета;
- (2) Језик за учење (eng. language for learning) концентрише се на језик који је ученицима потребан како би неометано могли да оперишу на страном језику што значи да је ученицима неопходна стратегија која ће их оспособити да ефикасно користе страни језик и развију вештине потребне за рад у паровима и групама, постављање питања, дискусију, истраживање, промишљање, памћење, описивање, процелљивање, доношење закључака и др, како би процес учења био квалитетан.
- (3) Језик кроз учење (eng. language through learning) почива на принципу да је ефикасно учење немогуће без активног учешћа језика и мишљења, што значи да се у настави по CLIL методи учениви охрабрују да вербализују своје разумевање садржаја како би се постигло дубоко учење¹⁹. Разговори, интерактивне и дијалогске активности у CLIL учионици разликују се од истих врста активности у традиционалној настави или настави језичког предмета, па је ученицима језик

¹⁹ Којл разликује површинско учење, схваћено као меморисање издвојених информација и неповезаних чињеница које се привремено памте и дубоко учење које подразумева критичку анализу нових идеја и њихово повезивање са већ познатим концептима, што омогућава њихово дуготрајно памћење и коришћење за решавање проблема у непознатом контексту (КОЈЛ и др. 2010: 39).

потребан да подржи и унапреди њихове мисаоне процесе у току усвајања нових садржаја и унапређивања језичког знања.

Посматрајући равноправан развоју ових трију језичких аспеката као неопходан предуслов за остваривање напретка у усвајању језичких и нејезичких садржаја у CLIL настави Лидија Пасуљевић Шимвел објашњава да се језик учења углавном стиче и надограђује на часовима нејезичког предмета, паралелно са усвајањем градива, док се језик за учење који подразумева претежно лингвистичка знања развија у оквиру наставе језика, а да се језик кроз учење подједнако унапређује у настави језик и нејезичког предмета (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 52)

У вези са језиком у оквиру CLIL наставе, неопходно је истаћи да је то пре свега академски језик који Јулијана Вучо (2009б; 2018) као онај регистар језика који се користи у процесу образовања, не само у учионици, него и ван ње, у уџбеницима, наставним материјалима, инструментима за проверу знања језичких предмета, у вези са чиме се могу издвојити следеће његове особине:

- (1) У језику CLIL настави преовлађује вокабулар који се односи на предмет предавања;
- (2) То је језик којим се истражује, дискутује и пише о предмету предавања;
- (3) То је језик који служи за развој когнитивних вештина;
- (4) То је језик који служи за извршавање вештина учења (Вучо 2009б: 401).

Један од кључних теоријских концепата за разликовање традиционалне наставе страног језика и CLIL приступа двојезичне наставе је разлика између основних међуљудских комуникативних способности (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills) и когнитивне академске језичке способности (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency), које је у употребу увео Џим Каминс (1979; 1981) са намером да скрене пажњу наставника на изазове са којима се сусрећу ученици страног порекла покушавајући да парирају вршњацима у академском окружењу. Реч је о два различита нивоа владања језиком, од којих се BICS компетенције односе на конверзацијску течност, а CALP компетенције на способност ученика да разумеју и изразе концепте и идеје релевантне за успех у школи у писменој и усменој форми (КАМИНС 2008: 71).

BICS компетенције се развијају у традиционалној настави страних језика (МАНИЋ 2014б: 401) стичу за релативно кратко време и подразумевају ниво језичких знања који се односи на комуникацију са вршњацима и другим говорницима тог језика изван едукативног контекста уз присуство контекста и употребу паралингвистичких средстава, могућност понављања и додатних објашњења (КАМИНС 2007: 110; ВУЧО 2009б: 427-428).

Двојезична настава има за циљ стицање CALP компетенција. Реч је о сложенем процесу у трајању 5-7 година, зато што подразумева познавање посредничког језика, употребу језика у редукованом контексту и владање терминологијом одговарајуће дисциплине, баратање одликама научног функционалног стила, употреб сложенијих граматичких облика и захтевнијих аналитичких и когнитивних процеса (КАМИНС 2007: 111; ВУЧО 2009: 428).

Обе врсте компетенција (BICS и CALP) обликује контекст у коме су усвајане, с том разликом да се фонолошке вештине и основна течност на матерњем језику до шесте године практично формиране уз касније незнатне измене, док се знања и вештине у домену писмености развијају до краја школовања и касније кроз живот. Зато површинска течност ученика на страном језику због које се његов говор на први поглед не разликује у великој мери од изворних говорника ток узраста може довести до

погрешног утиска да је ученик спреман да похађа наставу на страном језику и онда када то није случај (КАМИНС 2007: 127), што нас доводи до питања где је граница између BICS и CALP компетенција, односно у ком тренутку почиње развој академских способности на страном језику.

Ослањајући се на тврдњу Кунанове да у комуникативне компетенције спадају језички нивои А1, А2, Б1 по ЗЕРО, Катарина Завишин сматра да Б1 ниво представља границу између међуљудских комуникативних и софистицираних академских способности (ЗАВИШИН 2013а: 35). Будући да настава по CLIL методи подразумева и употребу матерњег језика ученика у настави, очекивани ниво познавања страног језика ученика, у зависности од узраста, може бити нижи, па се у оквиру наставе даље развијају академске компетенције и на матерњем и на страном језику.

Као један од предуслова за стицање академских компетенција на страном језику (L2) издваја се постојање корелације између општег когнитивног развоја и академске компетенције на матерњем језику (L1), само константан и кохерентан истовремени развој компетенција на L1 и L2 повећава могућност достизања академског максимума на L2 (ВУЧО 2009б: 428). Ово потврђују и истраживања различитих канадских модалитета наставе Каминса и Свејнове (у ЗАВИШИН 2013а: 55-56), која су показала да су англофони ученици укључени у наставу на француском језику постизали боље резултате у оним случајевима када су им предавали двојезични наставници који су разумели и користили енглески језик, него у случајевима потпуне окружености француским језиком, која је резултирала високом флуентношћу у разговору с једне стране и изостанком формирања академских компетенција на француском, али и на енглеском, језику с друге.

Сумирајући резултате преко 150 студија изведених у временском интервалу од 30 година, Каминс (2007:12) закључује да је развој обају језика у домену писмености (двојезичност адитивног типа) неопходан предуслов за когнитивни, језички и академски раст ученика, као и да изложеност настави на страном језику у ситуацијама када га ученик не познаје у довољној мери која није праћена развојем матерњег језика доводи до краткотрајних позитивних ефеката у вези са знањем страног језика, који убрзо бивају замењени негативним дејством суптрактивне двојезичности.

Настава по CLIL методи претпоставља холистички приступ, односно интеграцију више различитих компонената у настави, што се у литератури представља кроз ОКВИР 4С (КОЈЛ и др. 2010: 41):

- (1) Content – садржај (градиво предмета);
- (2) Communication – комуникација (учење и употреба језика);
- (3) Cognition – когниција (процеси мишљења и учења);
- (4) Culture – култура (међукултурно разумевање, развој грађана света).

Наведени елементи не функционишу издвојено, већ се међусобно прожимају и симбиотички функционишу у контексту наставе, на такав начин да је њихово спајање у функционалну целину у основи доброг планирања часова по CLIL методи (КОЈЛ и др. 2010: 41), а да се ефикасност овог облика наставе постиже њиховом симбиозом кроз:

- (1) Напредак у усвајањеу знања, вештина и разумевања наставног градива;
- (2) Развој асоцијативних когнитивних вештина;
- (3) Интеракцију у комуникативном контексту;
- (4) Развој одговарајућих језичких знања и вештина;
- (5) Продубљивање интеркултурне свести и позиционирање себе у односу на друге и другачије (КОЈЛ и др. 2010: 41).

Интеграција језичког и нејезичког садржаја подразумева да ученици кроз наставу по CLIL методи уче да користе језик на одговарајући начин истовремено користећи језик за ефикасно учење и почива на следећим принципима:

- (1) Нејезички садржај не подразумева само стицање знања и вештина, већ и то да ученик ствара сопствена знања и разумевање материје и радвоја вештине (персонализовано учење);
- (2) Градиво је повезано са учењем и мишљењем (когницијом). Да би ученик био у могућности да дође до сопственог тумачења градива оно се мора анализирати језички с обзиром на његове лингвистичке захтеве;
- (3) Процеси мишљења (когниција) такође морају бити анализирани у односу на њихове лингвистичке захтеве;
- (4) Језик мора бити транспарентан и приступачан, мора се учити у складу са контекстом учења, ради учења кроз језик и реконструкције садржаја уз осврт на когнитивне процесе;
- (5) Интеракција у контексту учења од кључног је значаја за учење, што се односи на учење на страном језику;
- (6) Због комплексности везе између језика и културе, интеркултурна свест је од великог значаја за CLIL;
- (7) Да би се CLIL настава реализовала ефикасно, потребно је узети у обзир све варијабле ширег наставног контекста у оквиру кога се спроводи (КОЈЛ и др. 2010: 42).

У овако спроведеној интегрисаној настави садржаја и језика ученици морају да комуницирају међусобно, са наставником или текстом како би приступили садржају или га применили. На тај начин они се ослањају на постојећа знања, концепте, вештине и стратегије, а јачање веза између концепата и знања омогућава боље учење и задржавање претходно усвојеног знања (МЕТ 1998:38).

Међутим, и поред бројних теоријских публикације, још увек није осмишљен универзалан модел интегрисања језика и садржаја. Анализирајући ситуацију у Аустрији, једној од 4 земље ЕУ у којима је настава по CLIL методи обавезна на бар неком од нивоа школовања, Кристин Далтон Пуфер истиче да, ако се CLIL настава посматра као важна мера богаћења језика, циљеви учења по овој методи и даље нису довољно јасно дефинисани (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 185), као и да се курикулуми за CLIL наставз и даље у потпуности дефинишу кроз курикулуме нејезичких предмета што имплицира да се језик посматра као случајна добит (ДАЛТОН-ПУФЕР 2007: 295), односно да се у курикулумима методике која подрезује интегрисано учење садржаја и језика помињу само нејезички циљеви и садржаји, а да се језички циљеви не дефинишу.

4.2. ПРЕДНОСТИ CLIL НАСТАВЕ

Настава по CLIL моделу има значајне предности у односу на традиционалну наставу језика, због чега је заступљена у већем броју земаља у Европи и свету.

Сумирајући резултате више студија на тему интегрисаног учења језика и садржаја спроведених крајем осамдесетих и деведесетих година, Донг закључује да се страни језик најбоље учи када ученици имају мотивацију за његово учење и када је употреба језика богата, аутентична и важна за ученике. Зато је један од најбољих начина за учење језика његово учење у контексту предмета, односно симултано учење академског садржаја и језика. Овакво учење језика повећава мотивацију ученика и ствара реалну социјалну сврху за говор, слушање, читање, писање и мишљење (ДОНГ 2007: 258). С практичне тачке гледишта, овај наставни модел нуди буџетски ефикасан начин унапређења вишејезичности без оптерећивања постојећих образовних планова и програма (БЕКО 2013: 9). Имајући то у виду, можемо рећи да су најочигледније предности овог облика наставе побољшање наставе језика и једнакости ученика приликом уласка у двојезичну наставу (КОЈЛ и др. 2010: 6-9).

У одговарајућим документима европских земаља које су увеле CLIL наставу изнета су различита образложења за овакву одлуку, која се могу систематизовати у четири основне групе циљева (ЕУРИДИС 2006: 22-23):

- (1) Друштвено-економски циљеви (припрема људе за живот у интернационализованом друштву и даје им боље пословне шансе у будућности);
- (2) Друштвено-културни циљеви (ученици кроз циљни CLIL језик усвајају вредности толеранције и поштовања за друге културе);
- (3) Лингвистички циљеви (језичке вештине са нагласком на ефикасну комуникацију, мотивација за учење језика се постиже кроз употребу језика у реалне, практичне сврхе);
- (4) Образовни циљеви (стимулација усвајања предметног садржаја помоћу другачијих и иновативних приступа).

Лидија Беко све предности наставе по CLIL методи из перспективе ученика укључује у наставу представља кроз следеће три тврдње:

- 1) Настава по CLIL методи повећава мотивацију ученика;
- 2) Настава по CLIL методи омогућава ученицима да користе све своје способности;
- 3) Настава по CLIL методи подиже ниво интеркултуралне свести ученика (БЕКО 2013: 21).

Мехисто (2012: 6-8) издваја следеће бенефите двојезичне наставе за појединца: повећање менталних капацитета и способности за обављање више радњи истовремено; већу контролу над процесуирањем информација, побољшање меморије, већу металингвистичку свест, боље ментално здравље, већа ментална флексибилности, боље интеркултурне вештине, а самим тим и боље шансе на интернационалном тржишту и потенцијално веће приходе.

Једна од значајних предности двојезичне наставе је њен позитиван утицај на интеркултурне комуникативне компетенције ученика. За потребе рада интеркултурну компетенцију²⁰ ћемо дефинисати као способност појединца препозна, протумачи и

²⁰ Појам интеркултурне компетенције се први пут помиње у раду БАЈРАМ и ЗАРАТЕ 1997. Будући да фокус нашег истраживања није на интеркултурној комуникативној компетенцији, за више информација о теми развоја интеркултурних комуникативних компетенција упућујемо на радове Јулијане Вучо (ВУЧО 2007;

прихвати другачије начине живота и мишљења који постоје ван његове културе (ЛУПЕРТО 2012: 42) што га даље оспособљава да комуницира, делује и ствара у социјалном окружењу других културно различитих појединаца и група (ДУРБАБА 2016: 275), уз напомену да се овај провес одвија кроз неколико фаза чији је крајњи циљ да се свест о различитости преточи у способност интеракције (ВУЧО и ЗАВИШИН 2013: 139). Студија случаја спроведена на Филолошком факултету показала је да су студенти језика изложени CLIL настави показали већи степен отворености према страним културама и језицима, ко и према националним мањинама у сопственој земљи у односу на вршњаке истог узраста обухваћене претходним истраживањима (ВУЧО, ФИЛИПОВИЋ, МАРКОВИЋ 2013).

Иако се о предностима CLIL наставе најчешће говори са фокусом на ученике, ова метода корисна је и за саме наставнике, јер их инспирише да развијају своје генеричке професионалне и лингвистичке компетенције, унапређује њихово наставничко искуство и даје неограничен простор за креативност (ВИЛКАНСИЈЕНЕ, РОЗГИЈЕНЕ 2017: 196).

Поред додатних вредности које двојезична настава доноси непосредним учесницима процес, она је изузетно бенефитарна за школу јер представља мотор за покретање реформи, а самој школи доноси заштиту од смањења броја ученика за упис, већи број посета и размена, пораст мотивације ученика и наставника, бољи приступ средствима за учење и подучавање (МЕХИСТО 2012: 8, 9).

ВУЧО 2010; ВУЧО, ЗАВИШИН 2013), Јелене Филиповић (ФИЛИПОВИЋ 2008), дисертацију Г. Мушуре (2019) као и Водич за наставнике језика и тренере наставника за развој интеркултурне компетенције који је издао Савет Европе (ЛАЗАР и др. 2020).

4.3. УЛОГА ПРЕДАВАЧА У CLIL НАСТАВИ

Истражујући наставу биологије на енглеском језику за ученике којима овај језик није матерњи Ј.Р. Донг истиче како су часови биологије велики изазов за ученике, који осим сложених термина и концепата које средњошколска настава биологије подразумева суочени и са задатком да осим разумевања покажу и способност да о свему овоме говоре и пишу на страном језику. Затим истиче да се уџбеници који се користе у настави углавном пишу за једнојезичне ученике, што значи да су примери и илустрације одабране уз претпоставку да је ученик одрастао у оквиру одређене културе, због чега наставници морају да се суоче не само са разликама у предзнању, већ и са потенцијалним различитим тумачењима материјала, као и разликама у стилу подучавања на које су ученици навикли у својим земљама (ДОНГ 2007: 257).

У контексту CLIL наставе у Србији која подразумева страни језика као циљни различито порекло и културолошка позадина ученика нису актуелни, међутим постоји проблем са наставним материјалима. Услед непостојања уџбеника намењених овом конкретном облику наставе наставници морају да користе иностране уџбенике намењене изворним говорницима који уче по плану и програму матичне земље и прилагођавају их српским ученицима. Посебну тешкоћу за српске наставнике представљају материјали који су упућени на Србију (предмети попут историје, географије, уметности, биологије), зато што за њих обично нема материјала на циљном језику који би одговарали потребама наставе (ЦВЕТКОВИЋ 2018б: 224). Друга опција коју наставници имају је да самостално креирају материјале на страном језику за све оне ситуације када се курикулуми не поклапају (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 74)

На основу интервјуа са америчким наставницима биологије и хоспитовања, Донг (2007: 260) даље издваја шест основних поступака помоћу којих ови наставници изводе наставу са ученицима којима енглески језик није матерњи. Неки од поступака су контекстуално условљени и оријентисани само на наставу на страном језику у вишејезичном одељењу са ученицима различитог порекла, као на пример:

- (1) признавање културолошких разлика и прилагођавање језика учионице и
- (2) узимање у обзир различитости и примена предзнања које су ученици стекли код куће.

Остали у великој мери илуструју које поступке у настави примењују и наставници ангажовани у двојезичној настави адитивног типа:

- (3) осигуравање разумљивости излагања, интегрисање наставе језика и садржаја;
- (4) подстицај употребе језика и научног мишљења кроз групни рад (кроз пројектни рад);
- (5) подучавање техникама учења (коришћење речника, листе речи);
- (6) обогаћивање курикулума и стварање окружења за додатно коришћење језика (кроз ваннаставне активности).

Јулијана Вучо (2018: 47) истиче да одабир наставе по CLIL методи захтева друштвено-конструктиван приступ, што подразумева интерактивну наставу, у којој ученик има централно место, као и подршку у току учења која може долазити од наставника, другог ученика или из неког трећег извора. Независно од тога што се у центру наставе налази ученик, пред наставника се ставља читав низ задатака и очекивања, које он треба да испуни како би настава била успешна.

Детаљан преглед компетенција које CLIL наставник треба да поседује нуди публикације The Clil Teacher's Competences Grid (БЕРТО и др. 2009) и European Framework for CLIL

Teacher Education (МАРШ и др. 2011). У овим документима прописују се компетенције потребне за увођење и одржавање CLIL наставе и компетенције потребне за њено извођење, које Хилјард концизно представља издвајајући 10 кључних компетенција неопходних за ефикасност CLILa:

- (1) Познавање методологије потребне за интегрисање језика и садржаја;
- (2) Способност стварања богатог и подстицајног окружења на циљном језику;
- (3) Способност да ученицима пружи разумљив инпут;
- (4) Способност да подстакне ученике да пруже разумљив аутпут;
- (5) Способност да реагује на различите потребе ученика;
- (6) Спремност наставника да ради на својој прецизности (основано на МЕХИСТО и др. 2018: 232-236;);
- (7) Спремност на промене;
- (8) Жеља за учењем;
- (9) Спремност на тимски рад;
- (10) Креирање сопствених материјала (ХИЛЈАРД 2011: 6).

Јулијана Вучо (2007) том списку додаје и неколико практичних вештина везаних за непосредно извођење наставе, као што су познавање когнитивних, социокултурних и психолошких видова учења, познавање матерњег језика и контрастивне анализе двају језика на којима се одвија настава и истиче да као учесник у двојезичној настави наставник може имати јединствену или двоструку улогу (Vučo 2007).

Јединствену улогу наставник остварује тако што:

- (1) Предаје нејезички предмет на страном језику, што као последицу има повећање нивоа језичких компетенција ученика;
- (2) Предаје нејезички предмет, док је наставник језика задужен за фацитацију развоја језичких компетенција ученика.

Двоструку улогу наставник може остваривати тако што:

- (1) Предаје нејезички предмет самостално и преузима одговорност и за подучавање садржаја и за развој језичких компетенција на циљном језику;
- (2) Предаје нејезички предмет и на матерњем и на страном језику;
- (3) Истовремено је наставник и страног језика и нејезичког предмета.

Имајући у виду индивидуалне разлике у знању ученика, један од основних задатака који стоје пред наставником је и одржавање равнотеже између когнитивних подстицаја за ученике у оквиру зоне појединачног напредног развоја и подршке која се временом смањује сразмерно напретку ученика (ВУЧО 2018: 47). Међутим, треба имати у виду да језик није само средство за преношење денотативних значења, већ и сложен систем који свима нама представља једну од окосница у процесу индивидуализације и формирања личних и колективних идентитета (ФИЛИПОВИЋ 2018: 19-20) због чега наставници језичких и нејезичких предмета играју значајну улогу у формирању идентитета деце са којом раде (ФИЛИПОВИЋ 2018: 23).

Још један од изазова са којим се сусрећу наставници укључени у CLIL наставу је стварање везе између језичких циљева и циљева везаних за нејезичке предмете (КОЈЛ и др. 2010: 36), стварајући окружење у коме се страни језик користи у сврху учења, што је у складу са Крашеновом теоријом о усвајању Л2 према којој ученик лакше учи у ситуацијама када језик користи спонтано, заборављајући да говори на њему (ВУЧО 2006). Овако учење

може се постићи применом пројектних задатака²¹, који подразумевају померање фокуса са форма на значење, због чега се ученик концентрише на задатак и лакше учи (МАНИЋ 2016: 3) које треба интегрисати у наставну јединицу која ће допринети испуњавању и језичких и предметних циљева. Оваква наставна јединица треба да буде отворена, флексибилна, да има интегративни карактер и да своју структуру заснива на следећим елементима (ПАВОН И РУБИО 2010: 51-53):

- 1) Основне информације: назив центра, департмана, имена укључених наставника, веза између координираних предмета, разред, узраст и, најважније, ниво познавања језика ученика према ЗЕРОЈ;
- 2) Наслов наставне јединице: најшири могући наслов који дозвољава укључивање тема из различитих предмета;
- 3) Трансверзне (Transverse) теме: веза између тема различитих предмета којима се приступа заједно;
- 4) Општи циљеви: циљеви на овом стадијуму;
- 5) Посебни циљеви: могу подразумевати академске или дисциплинске елементе или се заснивати на компетенцијама, вештинама и стратеријама;
- 6) Садржај и редослед лекције: појединости везане за садржај, концептуалне, процедуралне и ставовне аспекте, расподелу времена. У овом делу је важно дати предност одабиру визуелних средстава, практичним садржајима, изложености страном језику и подстицању употребе страног језика ради приступања знању;
- 7) Дизајн и редослед активности: веза између садржаја и времена, приоритет треба дати активностима које подразумевају ефективну усмену и писмену примену језика у академском контексту;
- 8) Евалуација: критеријуми за евалуацију и тип инструмената који ће при евалуацији бити коришћени: усмени интервјуи, писмени квизови или тестови, индивидуална или групна опсервација и др.
- 9) Материјали: уџбеници, стручна литература, веб-странице (радије интерактивне, него информативне), мултимедијални извори, материјали које креира наставни и др.
- 10) Библиографија: референце радова на које се наставник позивао и публикације које би ученици требало да потраже.

Сумирајући све наведено, закључујемо да осим подразумеваног познавања предмета и језичких компетенција, наставник треба да познаје и саму CLIL методу и уме да је интегрише у курикулум, разуме разлику између BICS и CALP језичких компетенција и уме да је примени у пракси са циљем развоја потоњих, затим да уме да примени Блумову таксономију и технике сарадничке интеракције – scaffolding (МАНИЋ 2016:24).

Осим познавања методологије, припреме материјала и осмишљања наставних јединица које би задовољиве сложен скуп захтева које пред наставника ставља CLIL настава, а истовремено се уклопиле у постојећи фонд часова, CLIL наставници се суочавају и са проблемом оцењивања. Проблематиком оцењивања у двојезичној настави по CLIL методи се од домаћих аутора бавила Данијела Манић у свом акционом истражувању спроведеном у Ваздухоплоној академији. Полазећи од става да традиционално оцењивање у виду класичних писмених у усмених провера знања не одговара потребама наставе по CLIL методи, Манић (2016:66) истиче да при планирању оцењивања треба поћи од исхода и циљева, при чијем дефинисњу је неопходно спровести анализу потреба, уместо досадашњег приступа оцењивању где су полазна тачна били методи, начини и

²¹ Више о врстама и карактеристикама пројектних задатака в. МАНИЋ 2016: 32-39, као неке од оваквих активности набрајање, распоређивање и сортирање, упоређивање, активности решавања проблема, размена искустава и креативни задаци.

алати оцењивања и као практичан допринос CLIL настави предлаже систем рубрика и дескриптора. Уместо класичног оцењивања путем рачунања и тачних одговора Данијела (2016: 78) Манић предлаже оцењивање кроз мерење аутентичних задатака, под којима се подразумевају реалне активности које људи изводе у одређеним подручјима рада²².

Имајући у виду комплексност задатка који стоји пред наставницима укљученим у двојезичну наставу по CLIL методи у већем броју европских образовних система постоје посебно дефинисани захтеви које предавач мора да испуни. Такође, у великом броју земаља постоје двопредметне студије које омогућавају наставнику да у току студија истовремено стекне квалификације и у области наставе страног језика и квалификације везане за нејезички предмет²³.

Када су у питању модалитети наставе који за циљни језик имају страни, у 13 земаља нема посебних правила, док у 15 постоје захтеви, најчешће везани за познавање језика и педагошке компетенције. Тако се од наставника који немају квалификацију наставника страног језика очекује да поднесу доказ о владању страним језиком на нивоу Б2 или Ц1 ЗЕРОЈ. У Француској и Шпанији наставници плажу испит којим доказују да су способни да користе циљни језик у настави нејезичког предмета, у Румунији су дужни да прођу одговарајућу обуку о CLIL методологији, у Словачкој да положи државни испит за наставнике страних језика. Постоје и извесна одступања у погледу траженог нивоа познавања циљног језика који је у Литванији Ц2, док Македонија и Србија допуштају наставницима улазак у наставу од Б1 нивоа под посебним условима (даље језичко усавршавање за обе земље, извођење наставе заједно са наставником страних језика у Србији) (ЕУРИДИС 2017: 92-93).

²² Данијела Манић (2016: 132-140) спровела је истраживање везано за алтернативне начине оцењивања пројектних задатака у настави по CLIL методи и то тако што су ученици подељени у групе ради усмених излагања презентација које су уз помоћ унапред припремљених рубрика оцењивали наставници /комисија од два наставника енглеског језика струке и два наставника стручних предмета/, вршњаци и они сами. Оцењивани су различити аспекти излагања, а коначна оцена извођена је на основу освојених поена по уобичајеној бодовној скали Ваздухопловне академије. Истраживање је дало следеће резултате:

- 1) Иако се оцене појединачних сегмената излагања разликују од наставника до наставника, коначне оцене се поклапају;
- 2) Иако се коначне оцене поклапају, у појединачним сегментима наставници језика су били строжи у оцењивању језичког аспекта, а предметни наставници у оцењивању садржаја;
- 3) Вршњачке оцене поклапају се са оценама наставника (у 83% случаја, преосталих 17% чине некомплетно попуњене анкете изузете из анализе);
- 4) Код самооцењивања, оцене које су ученици дали себи поклапају се са оценама наставника у 66,7% случајева, док је 25% ученика оценило себе лошије у односу на оцену наставника, а 12,3% ученика су себи дали вишу оцену.

²³ За детаљан преглед модела и захтева по земљама в. ЗАВИШИН 2013.

5. РУСКИ ЈЕЗИК И ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА

У петом поглављу дисертација анализира се место руског језика у свету и образовним системима европских земаља и Републике Србије.

Прво потпоглавље садржи информације о броју говорника руског језика у Руској Федерацији и ван ње, као и програмима и иницијативама усмереним на промоцију руског језика као страног у земљама ближег и даљег иностранства. Посебна пажња посвећена је месту руског језика у образовним системима европских земаља и потпоглавље се закључује списком земаља у којима се изводи настава по CLIL методи са руским језиком као посредничким.

Друго потпоглавље посвећено је положају руског језика у образовном систему Републике Србије као ширем контексту двојезичне наставе на руском језику. Потпоглавље садржи статистику учења руског језика у Србији и анализу тенденција везаних за учење руског језика. Даље следи преглед образовних могућности на руском језику у Србији и модели наставе у два руских школама у Београду и могућности двојезичног образовања, уз посебан фокус на двојезичну наставу која се реализовала на основношколском нивоу.

Поред наведеног, анализира се и утицај привреде на положај руског језика у оквиру образованог система и мотиви за учење руског језика одрасли полазника који могу послужити као основа будућих стратегија популаризације учења руског језика.

5.1. РУСКИ ЈЕЗИК У ЕВРОПИ: РАСПРОСТРАЊЕНОСТ И ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА

Руски језик је једини словенски језик који има статус светског (глобалног језика). Да би неки језик стекао статус глобалног потребно је да задовољи одређени сет критеријума, који обично обухватају: географску распрострањеност језика и број његових говорника, употребу језика као службеног ван граница матичне земље и у међународним организацијама, употребу тог језика као *lingua franca* у различитим доменима који укључују дипломатију, трговину, образовање, културу, постојање вредног културног наслеђа на овом језику (Yelenevskaya, M., Protassova, E. 2015: 139), којима се могу додати и лингвистички критеријуми као што су традиција научног проучавања, нормираност језика, његово место у генеалогској, ареалној, типолошкој класификацији и др. (КОНЧАРЕВИЋ 2004: 22-24).

Према подацима сајта Ethnologue процењује се да на свету постоји 265 026 130 говорника руског језика, од чега су 153 919 510 изворни говорници²⁴, док је за 110 440 620 говорника руски други или страни језик. Када су у питању територијална и бројчана заступљеност руског језика, он је, пре свега, службени и већински језик Руске Федерације који говори 138 000 000²⁵ говорника, од чега су 119 000 000 изворни говорници (САЈМОНС И ФЕНИГ 2018), док Агенција Россотрудничество наводи нешто веће цифре: 146 000 000 држављана Руске Федерације и још 127 000 000 говорника у иностранству, пре свега у следећим земљама:

Табела бр. 4: Говорници руског језика у свету

Земља	Број говорника
Украјина	36 800 000
Узбекистан	11 800 000
Белорусија	9 300 000
Пољска	5 500 000
Немачка	5 400 000
Азербејџан	4 900 000
САД	3 500 000
Киргизистан	2 700 000
Таџикистан	2 500 000
Грузија	2 400 000
Јерменија	2 100 000
Бугарска	2 000 000
Чешка република	2 000 000
Естонија	1 950 000
Летонија	1 800 000
Молдавија	1 700 000
Србија	1 400 000
Словачка	1 300 000
Литванија	1 300 000
Монголија	1 200 000

²⁴ Неопходно је истаћи да је у пракси удео изворних говорника несумњиво већи, будући да на простору бившег Совјетског Савеза, као што је то случај и са земљама бивше СФРЈ, постоји пракса националне идентификације кроз језик, па ће двојезични испитацији на попису становништва матерњи језик често наводити према својој националној припадности, док би анкета у којој се испитује употреба језика у различитим доменима дао другачије резултате.

²⁵ Подаци о распрострањености руског језика, уколико није наведено другачије, преузети су са сајта <http://www.ethnologue.com>, највеће доступне базе података о језицима, које је приступљено: 28.8.2018.

Израел	1 000 000
Туркменистан	900 000
Кина	700 000

Извор: РОССОТРУДНИЧЕСТВО 2018

Руски језик је шести на свету по броју говорника (после енглеског, кинеског, хиндија, шпанског и арапског), а по распрострањености на осмом (после кинеског, шпанског, енглеског, арапског, хиндија, бенгалија и португалског. Такође, руски језик заузима друго место по заступљености на интернету и представља један од најпревођенијих језика на свету, заузима седмо место међу језицима на које се преводи највећи број књига и четврто место међу језицима са којих се најчешће преводи.

Изван своје исконске територије руски језик функционише са неједнаком квантитативном и квалитативном распрострањеношћу (КОНЧАРЕВИЋ 2004: 20). Најзаступљенији је на територији бившег Совјетског Савеза, где функционише као језик свакодневне комуникације и у сферама економске сарадње, образовања и културе, а на појединим територијама и службени језик. Руски језик има статус службеног државног језика у Белорусији, један је од службених језика у Казахстану и Киргистану и у појединачним регионима Украјине (АР Крим), Грузије (Јужна Осетија, Абхазија) и Молдавије (Гагаузија, Придњестровска Молдавска Република)²⁶, уставно признат статус језика међунационалне комуникације у Таџикистану.

Руски језик је у службеној употреби у већем броју значајних међународних организација, између осталог и у Уједињеним Нацијама (UN), Заједници Независних Држава (СНГ), Шангајској организацији за сарадњу (ШОС), Организацији за европску безбедност и сарадњу (OSCE), Евроазијском економском савезу (ЕАЭС), Међународној агенцији за нуклеарну енергију (IAEA) и др.

Поред критеријума распрострањености и службене употребе, руски језик задовољава и критеријуме постојања вредног културног наслеђа насталог на овом језику, као и активну употребу у различитим доменама, пре свега на интернету и у сфери науке и технике.

На основу свега наведеног закључујемо да руски језик има своје место међу језицима међународне комуникације, односно светским језицима.

Међутим, језичко тржиште²⁷ зависи и од лингвистичких и екстралингвистичких фактора, а степен привлачности неког језика представља меру вредности неког друштва у перцепцији странца (ВУЧО 2018: 37). Самим тим, појам светског језика је променљива категорија (КОНЧАРЕВИЋ 2004: 20), што значи да се положај, па чак и статус неког језика на глобалном плану могу мењати кроз време.

Упркос великој распрострањености, културном наслеђу и потенцијалу за даљи развој, руски језик је једини од 10 водећих светских језика чији се положај током последњих 20 година, после распада Совјетског Савеза, константно погоршава у свим деловима света, укључујући и земље бившег СССР, где је доминирао током скоро целог XX века (АРЕФЈЕВ 2012: 6).

²⁶ У складу са актуелном спољном политиком Републике Србије у овом раду се територије чији је статус на било који начин споран третирају као делови матичних држава, независно од личног става ауторке по овим питањима.

²⁷ Појам језичког тржишта схватамо на начин описан у раду Јулијане Вучо (2018: 36-37) као систем у оквиру кога се језици распростиру међу потенцијалним корисницима на међународном плану на основу своје утрошивости.

Због тога се последњих деценија у Русији активно ради на промоцији руског језика у свету и повећању његове вредности и атрактивности на глобалном језичком тржишту.

Активности усмерене на популаризацију руског језика током последње деценије дефинисане су у оквиру:

- (1) Федералног циљног програма „Руски језик“ за период 2011-2015. године чија је правна основа Одлуке Владе Руске Федерације бр. 492 од 20.6.2011. године (ПОСТАНОВЛЕНИЕ 492), а који реализује Министарство просвете и науке са циљем учвршћивања позиције руског језика у иностранству кроз повећање интересовања за учење руског језика, повећање броја говорника руског језика, ширење образовања на руском језику у иностранству кроз подршку руском језику, његово очување и ширење руског језика, између осталог и међу Русима у иностранству;
- (2) Федералног циљног програма „Руски језик“ за период 2016-2020. године (ПОСТАНОВЛЕНИЕ 481) подељеног на две етапе и усмереног на решавање проблема везаних за положај руског језика као што су: смањење присуства руског језика у иностранству, између осталог у земљама СНГ, смањење броја руских школа у иностранству, недовољна подршка и опремљеност, смањење броја предавача руског језика у СНГ и нивоа њиховог професионализма, смањење нивоа владања руским као државним језиком, сужацање сфере функционисања руског као језика међунационалне комуникације у низу региона, ниски резултати на матурским испитима из руског језика;
- (3) Федералног пројекта Извоз образовања (Экспорт образования) у оквиру кога ће у периоду 2019-2024. године бити основано 50 ресурсних центара, школа у иностранству, чији ће матуранти имати прилике да похађају предавања универзитетских професора из хемије, физике, биологије, математике и руског језика са циљем да се њихово знање приближи стандарду руских матураната, како би по жељи могли наставити студије у Руској Федерацији (за детаље плана в. МПЕИ 2020);
- (4) Концепције државне подршке и популаризације руског језика у иностранству од 3.11.2015. године чији су приоритетни задаци: популаризација руског језика и подршка учењу, очување статуса руског језика као језика међудржавне и међународне комуникације на територији Заједнице Независних Држава, подршка руском језику са циљем очувања етнокултурног и језичког идентитета Руса у иностранству, а коју заједничким снагама остварују институције (1) Министарства спољних посла у иностранству и (2) представништва фонда „Россотрудничество“, представништва и кореспонденти руских медија, фонд (3) „Руски свет“ (Русский мир), в. КОНЦЕПЦИЈА 2015.

Федерална Агенција за питања Заједнице Независних Држава, сународника у расејању и међународну друштвену сарадњу (Россотрудничество) формирана у септембру 2008. године на основу Указа Председника Руске Федерације бр. 1315 од 6.9.2008. године. Потчињава се Министарству иностраних послова Руске Федерације. У овом тренутку Россотрудничество има 98 представништва у 81 земљи и то 74 Руска центра за науку и културу (РЦНК) у 62 земље у 24 представника Агенције у оквиру амбасада у 22 земље. Конкретне активности везане за наставу руског језика и њену популаризацију укључују курсеве руског језика, подршку руским школама у иностранству у складу са Концепцијом Руска школа у иностранству, усвојеном 2015. године, пројекта образовне и културне размене, између осталог и стипендије за студије у Русији, којих је за 2017/2018. годину било укупно 15 000.

Фонд „Русский мир“ (српски: Руски свет) формиран је сагласно Указу Председника Руске Федерације од 21.6.2007. године са циљем популаризације руског језика и подршке програмима учења руског језика у Руској Федерацији и иностранству. Присутан је у 48 земаља. Конкретне активности усмерене на популаризацију руског језика у иностранству укључују, између осталог, отварање и опремање кабинета за руски језик²⁸ и грантове за истраживачке и друге пројекте везане за руски језик и културу.

Будући да је савремена европска језичка политика мотивисана циљем да омогући грађанима наставу матерњег језика и двају језика земаља чланица Европске Уније (ЗАВИШИН 2013а: 129), а да Русија није ни тренутна ни планирана будућа чланица Европске Уније, разумљиво је да учење руског језика, независно од његовог статуса и распрострањености не представља приоритет у већини земаља. Изузетак представљају прибалтичке земље бившег Совјетског Савеза (Естонија, Литванија, Летонија) у којима руски језик представља матерњи језик једног дела становништва и језик међунационалне комуникације.

Према најсвежијим доступним подацима о учењу језика у Европи, најпопуларнији језик је несумњиво енглески, који на најмање једном нивоу образовања учи преко 90% ученика. За њим следе француски, немачки и шпански језик као најчешће бирани други страни језици у већини земаља обухваћених истраживањем. Извештај не нуди прецизне податке о броју ученика који уче руски језик, међутим на више различитих места проналазимо податке о његовом статусу и заступљености у појединачним земљама, које ћемо настојати да систематично преставимо и табеларно прикажемо.

Руски језик, заједно са данским, италијанским, шведским и холандским спада у језике са статусом другог страног језика које у основном или општем средњем образовању учи више од 10% ученика (ЕУРИДИС 2017: 13), што се објашњава историјским околностима или близином.

Према подацима из 2015/2016. године о регионалним, мањинским и нетериторијалним језицима са службеним статусом, руски језик има статус службеног у Хрватској, Пољској, Румунији и Финској. У оквиру спровођења PISA тестирања 2015. године прикупљени су подаци о односу матерњег језика петнаестогодишњака и језика на коме се школују и утврђено је да на нивоу Европске Уније 91% ученика код куће говори на језику на коме се и школује, да су најчешћи језици породичне комуникације који се разликују од језика наставе шпански, турски и руски. Истом приликом добијени су подаци да ученици који у породици комуницирају на руском језику најчешће наставу похађају на немачком, летонском, литванском, чешком, естонском, финском или пољском, као и да се међу матерњим језицима ученика у Немачкој руски и турски језик наводе као најчешћи (ЕУРИДИС 2017: 21-22).

Када је у питању понуда језика за учење у школама, на листи десет најчешће навођених језика су пет главних језика ЕУ (енглески, француски, немачки, шпански, италијански), три велика модерна језика који нису језици земаља Европске Уније (руски, кинески, арапски), затим латински и старогрчки (ЕУРИДИС 2017: 46).

²⁸ У Србији постоје два таква кабинета: на Филолошком факултету у Београду, под руководством мр Бојане Сабо и у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду, под руководством мр Ненада Спасића.

Руски језик је други по реду страни језик који се највише учи на најмање једном образовном нивоу у Бугарској, Естонији²⁹, Летонији, Литванији³⁰. У Естонији, због великог броја становништва које говори руским језиком, 22,7% учи естонски као страни језик у основном образовању, па је он други страни језик по популарности. У Летонији је број ученика који уче летонски као страни такође велики. (ЕУРИДИС 2017: 74)

На нивоу ЕУ, 2,8% ученика општег средњошколског образовања учи руски језик. Више од 10% ученика учи руски језик на најмање једном образовном нивоу у Бугарској³¹, Чешкој, Естонији, на Кипру³², у Летонији, Литванији или Словачкој. Овај језик је нарочито популаран у балтичким државама, где га учи 60-70% ученика виших разреда основног образовања, док је на Малти само у једној школи у понуди за учење ученицима старијим од 16 година. У Норвешкој се у вишим разредима основних школа обавезно је учење енглеског језика и најмање једног од следећих француски, немачки, шпански или руски.

Руски језик као посреднички језик у оквиру наставе по CLIL методи присутан је у следећим земљама и на следећим нивоима:

- 1) Бугарска, у комбинацији: државни и страни језик, на 3. ISCED нивоу;
- 2) Естонија, у комбинацији: државни и регионални/мањински језик без статуса службеног на 1-3. нивоу у регионални/мањински и страни (енглески) језик на 1. нивоу;
- 3) Француска, у комбинацији: државни и страни језика, на 1-3. нивоу
- 4) Летонија, у комбинацији државни и регионални/мањински језик без статуса службеног на 1-3. нивоу;
- 5) Мађарска, у комбинацији државни и страни језик на 3. нивоу
- 6) Пољска, у комбинацији државни и страни језик на 2. нивоу
- 7) Словачка, у комбинацији државни и страни језик на 2. и 3. нивоу
- 8) Финска, у комбинацији државни и страни језика на 1-3. нивоу
- 9) Србија, у комбинацији државни и страни језик на 1-3. нивоу (ЕУРИДИС 2017: 161-163).

²⁹ У Естонији први страни језик у основној школи мора бити енглески, француски, немачки или руски, а за средњошколски матурски испит могуће је полагати испит из руског језика као страног (ТРКИ) на нивоу Б1 или Б2.

³⁰ У Литванији је избор страних језика за државни испит на крају средњег образовања ограничен на енглески, немачки, француски и руски.

³¹ У Бугарској, немачки је други по реду најпопуларнији страни језик на општим усмерењима, док је руски други најученији језик на стручним усмерењима.

³² На Кипру је већа понуда страних језика и број ученика који уче француски, шпански, италијански и руски је већи на општим, него на стручним усмерењима.

5.2. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У КОНТЕКСТУ УЧЕЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ

Традиционално се почетком учења руског језика у Србији сматра 1849. година, односно почетак наставе руског језика као обавезног предмета у београдској Богословији (ДАМЉАНОВИЋ и КОНЧАРЕВИЋ 2010: 14, 19), после чега је уследило увођење руског језика на друге београдске високошколске установе као што су Висока женска школа, Педагошка школа, Војна академија, Велика школа, из које ће се касније образовати Универзитет у Београду (МАРИЋ 2015: 27). У новијој русистичкој литератури среће се и мишљење (ПИПЕР 2012: 9; ДАМЉАНОВИЋ и КОНЧАРЕВИЋ 2010: 16-17) да као почетну тачку треба узети двадесете и тридесете године 18. века и да одбројавање заправо почиње од делатности учитеља из Русије Максима и Петра Суворова (1726-1731; Словенска школа) и Емануела Козачинског (1733-1737; Словенско-латинска школа) у Сремским Карловцима у којима руски језик није изучаван као наставни предмет, али је имао улогу вехикуларног језика, .

У радовима посвећеним историји проучавања руског језика обично се издвајају три основна периода у учењу и предавању руског језика:

- (1) Период од 1849. до 1914. године;
- (2) Период између два светска рата;
- (3) Период од 1945. године до данас (ДАМЉАНОВИЋ 2000: 636).

Будући да историја наставе руског језика у Србији није непосредна тема нашег рада, изложићемо само најважније моменте промена у статусу руског језика, како бисмо више пажње посветили анализи актуелног стања и положаја који руски језик има у оквиру школског система данас³³.

Период између 1849. и 1914. године обележили су увођење руског језика као обавезног предмета у Богословију (1849) и у средње стручне школе, отварање Катедре за руски језик и књижевност на Великој школи (1878) и, најзад, увођење руског језика у гимназијску наставу 1902. године (КОНЧАРЕВИЋ 2004: 31).

Период између два светска рата био је неповољан за наставу руског језика због тога што после Октобарске револуције нису били успостављени дипломатски односи између Краљевине Југославије и Совјетског савеза. Гимназијски планови из 1919. године предвиђају учење француског и немачког језика, од 1930. године руског језика нема више ни у учитељским школама. У овом периоду руски језик се изучавао само на Филозофском факултету у Београду, Војној академији, Теолошком факултету и Музичкој академији (ДАМЉАНОВИЋ и КОНЧАРЕВИЋ 2010: 223).

У току Другог светског рата, 1943. године, руски језик је уведен у гимназије у својству обавезног предмета од трећег разреда (ДАМЉАНОВИЋ и КОНЧАРЕВИЋ 2010: 235) и тај статус је задржао до 1949/1950. године (СТАНКОВИЋ 2008: 32; МАРКОВИЋ 2014: 150). Резолуцијом Информбироа започео је најтежи период у историји српске русистике, који најбоље осликавају чињенице да је 1951. године студије русистике уписао само 1 студент (МАРИЋ 2015: 27) и да 1953. године само 1% ученика учи руски језик у школи (КОНЧАРЕВИЋ 2004: 32).

Прве позитивне промене доноси Правилник о спровођењу планова и програма школа у погледу наставе страних језика и пратеће Упутство из 1961. у коме се налаже задржавање сва четири страна језика у настави (француски, немачки, енглески, руски)

³³ Историјат учења руског језика обрађује се монографији Ксеније Кончаревић и Даре Дамљановић (КОНЧАРЕВИЋ, ДАМЉАНОВИЋ 2010) , која садржи измењене и допуњене верзије већег броја радова објављених у периодици, затим у раду Богољуба Станковића (2008).

уз давање предности енглеском и руском језику, што доводи до нагле експанзије руског језика у школама који 1964. године учи 54,9% ученика (СТАНКОВИЋ 2008: 43-44).

Силазна путања руског језика почиње седамдесетих година када долази до померања заступљености руског језика из градске средине ка периферији града и сеоским подручјима праћена његовим „непрестижним“ статусом (СТАНКОВИЋ 2008: 73; ГИНИЋ 2018: 110; МАРИЋ 2015: 27), наставља се током осамдесетих и деведесетих година до данашњег дана, најчешће праћена променом статуса руског језика из првог страног у други страни, најчешће у корист енглеског.

Анализирајући динамику промена у образовној политици Србије и њихов утицај на наставу страних језика Љиљана Ђурић (2018: 59-62) примећује да у периоду између 1991. и 2000. године статус језика није играо значајну улогу, будући да је фонд у основној школи био приближно исти и износио 400 часова, али да их промене у периоду 2004-2007. године доводе у неравноправан положај, при чему се настава првог страног језика изводи током 8 година са укупним фондом од 600 часова, а настава другог страног језика 4 године са укупним фондом од 300 часова. Сем тога, неопходно је истаћи да се због неповољног статуса другог страног језика ученици, услед ограниченог броја часова, практично лишвавају могућности достизања прихватљив иоле прихватљивог и комуникативно употребљивог нивоа компетенције на другом страном језику (ДУРБАБА 2016: 271).

Одлука Актива београдских гимназија да енглески добије обавезан статус првог страног језика доводи следећих тенденција:

- (1) Ширење енглеског језика на рачун других страних језика и приближавање Србије English only моделу језичких образовних политика;
- (2) Све веће социјално раслојавање и неуравнотежена локална расподељеност учења језика;
- (3) Улазак у наставу великог броја нестручних наставника, пре свега енглеског језика (ЂУРИЋ 2018: 62).

У току 2007. године доноси се Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставног програму за пети разред основног васпитања и образовања други страни језик добија статус обавезног изборног предмета који ученик бира *са листе страних језика коју школа нуди у складу са својим кадровским могућностима* (ЂУРИЋ 2006: 375) што поставља избор језика у надлежност самих школа које више нису у обавези да траже сагласност Министарства за евентуалне промене (ЂУРИЋ 2018: 62).

Пракса је показала да ова промена негативно утиче на будућност руског језика у српском школском систему на следеће начине:

- 1) увођење нових страних језика у школе одвија се углавном на рачун руског³⁴ што доводи до његове све мање заступљености у школама (ГИНИЋ 2018: 111; МАРИЋ 2015: 24; МАРКОВИЋ 2014: 151);
- 2) изгубивши статус обавезног предмета руски као други страни језик³⁵ може лако бити искључен из образовног система кроз укидање предмета или његово

³⁴ На пример, после одласка у пензију наставника руског језика, замена језика се врши кроз запошљавање наставника другог страног језика (МАРИЋ 2015: 18).

³⁵ Статус обавезног предмета као други страни језик такође су изгубили и немачки, француски, италијански и шпански језик.

маргинализовање давањем статуса изборности и(ли) заменом бројчаног оцењивања описним;

Оправданост ових сумњи потврђена је несигурним статусом другог страног језика до кога је дошло услед колизије Закона о основном образовању из 2013. године којим се смањује укупан фонд часова за основу школу и чињенице да је други страни језик један од предмета због којих се излази из оквира прописаног броја часова (ЂУРИЋ 2018: 62-63) због чега су у периоду 2016-2018. активно вођене расправе на тему могућег укидања другог страног језика³⁶.

У случају руског језика, укидање другог страног језика или његово уклањање из обавезног курикулума би практично изместило наставу руског језика изван оквира регуларног школског система, будући да само 259 ученика првог разреда у Србији учи руски језик као први страни, претежно у руралним срединама и са тенденцијом даљег опадања³⁷, док је руски као други страни језик процентуално (иако не и територијално) релативно равноправно заступљен у школама као трећи по бројности са 20% укупног броја ученика (ГИНИЋ 2018: 112).

Поред могућности учења руског језика као првог или другог страног језика, заинтересовани ученици у Србији имају могућност и да основну и средњу школу похађају у потпуности на руском језику у једној од руских школа или да средње образовање стекну комбиновано на српском и руском језику у неком од двојезичних одељења.

Образовање на руском језику су у Београд донели представници такозване беле миграције који су 1920. године основали руско-српску гимназију. У току свог кратког постојања до школске 1943/1944. године ова школа изнедрила је 24 генерације матураната.

У садашњем тренутку у потпуности на руском језику наставу могу да прате ученици Средње општеобразовне школе при Амбасади Русије у Србији и ученици Прве међународне руске школе „Валентина Терешкова“³⁸. Обе школе функционишу у правним и организационим оквирима руског школског система и својим ученицима нуде интегрисан програм основног и средњег образовања гимназијског типа у трајању од 11 разреда подељен у три циклуса:

- Почетно образовање (1-4. разред);
- Основно образовање (5-9. разред);
- Средње образовање (10-11. разред);

и организацију наставе уобичајену за школе у Руској Федерацији (строга правила одевања, часови у трајању од 40 минута, школовање по наставно-методичком комплексу „Школе Русије“)

³⁶ У тренутку писања овог рада одлучено је да се у школској 2018/2019. години настава другог страног језика изводи се неизмењеном динамиком, да би касније смањена на 1,5 час недељено.

³⁷ Ово закључујемо на основу статистике из 2016. године коју анализира Јелена Гинић (2018: 111), а према којој у првом разреду као први језик 259 деце учи руски језик, 711 немачки и 986 француски. У осмом разреду руски језик као први страни учи 711 ученика, немачки 719, а француски 1108. Поређењем ових података долазимо до закључка да је за седам школских година дошло до значајног смањења заступљености руског језика као првог страног у основним школама, а да се овакво смањење не бележи када су остали језици у питању.

³⁸ Уколико није наведено другачије, све информације о Првој међународној руској школи „Валентина Терешкова“ преузете су са званичне веб-странице школе: www.ruskaskola.edu.rs и званичног налога на друштвеној мрежи Фејсбук: <https://www.facebook.com/ruskaskolabeograd/>, приступљено: 9.8.2018.

Руски језик и књижевност се у Руској федерацији, следствено и у обема поменутиим школама, изучавају као два одвојена предмета у току целокупног школовања од 1. до 11. разреда, књижевност се од 1. до 4. разреда назива „Литературное чтение“, док од 5. до 11. разреда носи назив „Литература“, са следећим фондом часова:

Табела бр. 5: Часови руског језика и књижевности у Руској школи

Разред	Руски језик	Књижевност
Први	5	4
Други	5	4
Трећи	5	3
Четврти	4	3
Пети	4	2
Шести	5	2
Седми	5	2
Осми	4	2
Девети	3	2
Десети	2	3
Једанаести	2	3

Извор: Ђурић, 2018: 78.

Средња општеобразовна школа при Амбасади Русије у Србији³⁹ (ранији назив Средња општеобразовна школа при Амбасади СССР у СФРЈ) почела је са радом 1970. године у оквиру Руског дома, а 1978. године прелази на данашњу локацију. Школа је основана са циљем задовољења потребе руских држављана на привременом или сталном боравку у Србији да својој деци пруже образовање на матерњем језику и по плану и програму Руске Федерације, како би деца у било ком тренутку могла наставити своје школовање у Русији или некој од руских школа у иностранству. У складу са тим је и уписна политика школе одређена чланом 88 Федералног закона Руске Федерације од 29.12.2012. бр. 273-ФЗ „О образовању у Руској Федерацији“ (ФЕДЕРАЛНИ ЗАКОН 273-ФЗ), па је похађање школе бесплатно за децу запослених при институцијама у оквиру Министарства спољних послова Руске Федерације, док остали ученици, независно од држављанства и националне припадности, плаћају школарину.

Упис у први разред врши се на основу резултата улазног тестирања⁴⁰ и разговора уз обавезан захтев познавања руског језика за стране држављане, док се упис у више разреде врши на основу резултата тестова из руског језика и математике, такође уз обавезан услов познавања руског језика за стране држављане.

Према распореду изложеном на сајту, ученицима се после наставе нуди широк спектар ваннаставних активности које укључују музичке и спортске садржаје, радионице везане за школске предмете (историја, географија, природне науке, руски језик, математика, биологија), секције везане за духовну културу и здрав живот, додатну наставу из енглеског језика и припрему за полагање матуре по руском обрасцу за ученике 11. разреда. У школи се не организује настава српског језика, ни у оквиру обавезног курикулума, ни у виду факултативне наставе, а од страних језика се учи само енглески језик.

³⁹ Уколико није наведено другачије, све информације о Средњој општеобразовној школи при Амбасади Русије у Србији преузете су са званичне веб-странице школе: <http://www.shkolaserb.ru>, приступљено: 1.7.2018.

⁴⁰ Врло детаљан опис тока тестирања, критеријума и очекивања које дете треба да испуни, типа задатака и савета за припрему налази се на сајту Школе.

Иако функционише независно од образовног система Републике Србије, ова школа повремено учествује у конкурсима које организују српске образовне институције, а даје и своју подршку учењу руског језика у Србији кроз организацију такмичења „Ли России“ (Литература и Култура Русије) које је први пут спроведено у школској 2001/2002. години и до данас наставља да се одржава као тематски годишњи конкурс у три рунде за појединце и тимове који се такмиче у следећим категоријама: књижевност, ликовна уметност, култура (вокалне и плесне тачке), историја. Поред три награде у свакој од категорије, додељују се и специјалне награде жирија. О значају и размерама овог конкурса говори чињеница да су у школској 2016/2017. години у овом конкурс учествовале 22 образовне установе. У оквиру такмичења за 2018. годину уведен је и конкурс за наставнике руског језика из Србије, Црне Горе, Босне и Херцеговине, Македоније и других земаља, који се спроводи у две категорије, као конкурс за наставнике основних школа и конкурс за наставнике средњих школа, и који даје наставницима могућност да освоје награду „Наставник године“ на основу снимка јавног часа и резултата њихових ученика на такмичењу.

Према подацима Извештаја о самовредновању школе за школску 2016/2017. годину школу је у току те школске године похађало 270 редовних и 44 ванредна ученика и то.

Табела бр. 6: Ученици Руске школе у школској 2016/2017. години

	Број ученика на дан 30.4. 2017. године				
Облик наставе	Почетна школа		Основна школа	Средња школа	Укупно
Редовна	102		128	40	270
Ванредна	22		14	8	44
Комбинована	0		0	0	0
Екстерна	0		0	0	0
					314
Држављанство	Држављани РФ		Држављани Србије	Двојно држављанство	Остала држављанства
	Деца запослених МИД	Остали			
Процент	23%	36%	33%	1%	7%

Извор; Извештај о самовредновању школе за школску 2016/2017. године

Представљени подаци показују две тенденције: (1) велико интересовање за школу генерално, будући да су предвиђени капацитети школе 300 ученика, (2) велико интересовање српских родитеља за образовање на руском језику, будући да деца са српским држављанством чине равно трећину уписаних ученика.

Због ограничених капацитета школе и уверења о нетранспарентности и нејасним критеријумима процеса селекције и уписа кандидата које у последњих неколико година постоји у београдским круговима имиграната са руским матерњим језиком, услед којих велики број заинтересованих кандидата не добије прилику да се упише у ову школу, формирала се потреба за проналажењем алтернативне опције која би понудила могућност основног и средњег образовања на руском језику у Србији, а која се у Београду први пут појавила у школској 2017/2018. години, овог пута на иницијативу из Србије.

За разлику од Средње општеобразовне школе при Амбасади Русије у Србији која је под ингеренцијом Министарства спољних послова Руске федерације, Прва међународна руска школа „Валентина Терешкова“ је основана са идејом да ученицима понуди

могућност да се у Србији школују по руском програму. Школа је верификована од стране Министарства просвете Владе Републике Србије решењем под бројем 022-5-16/2017-07.

Школа је званично почела са радом 1.9.2017. године и у школској 2017/2018. години наставу је похађало само око десет ученика првог разреда, а у њеној реализацији учествовало петоро наставника, док се у школској 2020/2021. години врши упис ученика прва четири разреда. Ученици првог разреда уписују се на основу појединачних психолошко-педагошких разговора са кандидатима у присуству родитеља, док је за ученике другог, трећег и четвртог разреда предвиђено тестирање из руског језика, математике, енглеског језика и лектире.

Настава се одвија по комерцијалном принципу, а у цену школарине укључени су целодневни школски програм, ручак за ученике, продужени боравак, бројне секције, здравствено осигурање (укључујући и свакодневни преглед при доласку у школу) и уџбеници.

Право уписа имају сви заинтересовани кандидати независно од националне припадности и држављанства који владају руским језиком. У вези са језичком политиком школе важно је обратити пажњу на неколико чињеница: (1) за кандидате који не говоре руски језик организује се бесплатна припремна настава у виду интензивних курсева при Српско-руском образовном центру, (2) школа нуди бесплатну факултативну наставу српског језика за све ученике, (3) у школи је на снази програм интензивног учења енглеског језика.

Наставу из свих предмета у Првој међународној руској школи „Валентина Терешкова“ изводе наставници који су изворни говорници руског језика и дипломци руских универзитета. Ученици похађају програм целодневне наставе пет дана у недељи. Ученици првог разреда похађају редовну наставу у обиму од 4 часа по 40 минута (у адаптационом периоду 3 часа по 30-35 минута), имају ужину и ручак у оквиру наставе, а након завршетка часова на располагању имају следеће ваннаставне активности: секцију физичког васпитања и кореографску секцију, ликовну секцију, хор, драмску секцију, креативне радионице, наставу српског језика, шах, менталну аритметику, читалачку секцију.

Матуранти ће по завршетку школе моћи да наставе школовање у Србији или Русији, а за оне који се одлуче за Русију предвиђене су стипендије.

Оснивање и рад школе су подржали Амбасада Русије у Србији, Средња општеобразовна школа при Амбасади Русије у Србији, фондација Россотрудничество, Московски државни педагошки универзитет и српско одељење Међународног фонда јединства православних народа чији је директор Наталија Коцева библиотеци школе поклонила књиге на руском језику (РУСКА РЕЧ 10/03/2017).

Наставу делимично на руском језику могуће је похађати у оквиру неког од двојезичних одељења. У тренутку спровођења теренског дела истраживања двојезичну наставу на српском и руском језику у Србији нудиле су следеће школе: Основна школа „Јован Поповић“ у Новом Саду; Гимназија „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду и Алексиначка гимназија. У једном кратком периоду оваква двојезична настава је постојала и у Основној школи „Олга Петров“ у Падинској скели.

Иако је тема дисертације двојезична настава на са руским језиком као посредничким у средњим школама и упркос чињеници да се у тренутку предаје дисертације више не одржава двојезична настава на руском језику ни у једној основној школи, описаћемо укратко модел двојезичне наставе у ОШ „Олга Петров“ и ОШ „Јован Поповић“ и разлоге

њиховог гашења као историјску белешку, илустрацију језичких образовних политика везаних за руски језик.

Основна школа „Олга Петров“ у Падинској скели⁴¹ основана је 1955. године, а у историјату школе се учење руског језика помиње почев од школске 1964/1965. године до данашњег дана без прекида. Данас руски језик у овој школи има статус другог страног језика и учи се од петог разреда, а укупни предвиђени фонд за други страни језик у основној школи износи 300 часова (ЂУРИЋ 2018: 62). Из малобројних доступних извора (МИЛОЈЕВИЋ 2009; ГИНИЋ 2018; Политика 01/10/2008) сазнајемо да је у току школске 2007/2008. године у овој школи уведен пројекат двојезичне наставе покренут на иницијативу директора школе Мирка Милојевића, иначе наставника руског језика, уз одобрење Министарства просвете и подршку Весне Филе, тадашње помоћнице министра. Двојезична настава извођена је у седмом и осмом разреду, а прве године је, на инсистирање Савета родитеља била организована и двојезична настава са енглеским као вехикуларним језиком која је следеће године укинута због недовољног интересовања, док је двојезична настава на српском и руском језику постојала закључно са школском 2011/2012. годином као последица финансијских проблема у школи и кадровских измена (одлазак директора школе).

Двојезично одељење је формирано од заинтересованих ученика из свих одељења седмог разреда и, у првој школској години, бројало је 17 ученика, да би се у другој години за ово одељење пријавило 50 заинтересованих из ове школе и три друге београдске основне школе (МИЛОЈЕВИЋ 2009: 125).

Поред наставе у оквиру школе, ученици двојезичног одељења су два пута месечно путовали у посету Средњој општеобразовној школи при Амбасади Русије у Србији у Београду ради дружења и размене искустава са њеним ученици и похађања додатног часа руског језика, као и учешћа у различитим ваннаставним активностима (такмичење „ЛИК Русије“, новогодишња, осмомартовска приредба, свечаност поводом Дана победе).

У исто време њихови наставници похађали су курс језика при Руском центру за науку и културу (у даљем тексту: Руски дом). У јуну 2008. године, четворо наставника положило је сертификациони испит А2, један наставник је положио сертификациони испит А1, а у следећој години на курс је кренуо још један наставник. Коначни циљ је требало да буде овладавање руским језиком на нивоу Б2 ради реализације наставе.

Говорећи о настави, Мирко Милојевић истиче да је мотивација наставног кадра варијабилна, као и да је школа добила усмено обећање о смањењу фонда часова и финансијској подршци за наставнике укључене у реализацију двојезичне наставе, које није испуњено.

Пројекат је подразумевао до 30% часова не више од 30% предмета на руском језику.

Табела бр. 7: План двојезичне наставе у ОШ „Олга Петров“

Предмет	Недељни фонд часова	Часови на српском језику	Часови на руском језику
Српски језик	4	4	/
Енглески језик	2	2	/
Математика	4	4	/
Биологија	2	2	/
Хемија	2	2	/

⁴¹ Уколико није наведено другачије, сви подаци о Основној школи „Олга Петров“ из Падинске скеле преузети су са званичног сајта <http://www.osolgapetrov.edu.rs>, приступљено: 1.7.2018.

Физика	2	2	/
Историја	2	2	/
Географија	2	1	1
Ликовна култура	1	0,5	0,5
Музичка култура	1	0,5	0,5
Техничко	2	1	1
Физичко васпитање	3	1	2
Руски језик	2	/	2+1
Верска настава/Грађанско васпитање	1	1	/
Укупно	30+1	23 (73,33%)	7+1(26,67%)

Извор: МИЛОЈЕВИЋ 2009: 124

Наведене информације неопходно је прокоментарисати.

Прво питање које се намеће везано је за квалитет наставе и кадровска питања – на који начин су наставници чији је ниво познавања језика био А1, односно А2 у првој години реализовали двојезичну наставу. Будући да двојезична настава у том временском периоду није била ни на који начин законски регулисана, ово је било могуће, али се поставља питање ефекта и сврсисходности такве наставе.

Следеће на шта је потребно обратити пажњу је фонд часова. Иако Мирко Милојевић (2009: 124) у раду наводи да се скоро 30% наставе од скоро 30% предмета изводило на руском језику, тај број је заправо доста мањи, будући да се часови циљног језика не сматрају двојезичном наставом. Имајући ово у виду, закључујемо да је фонд часова на руском језику износио 5 часова од укупно 30, односно 16.67% Овај проценат је постао нешто већи следеће године када је и биологија укључена у двојезичну наставу.

Оно што је потребно истаћи као позитиван пример је чињеница да је школа препознала потребу за додатним часовима руског језика и већом изложеношћу језику и реализовала је кроз сарадњу са Средњом општеобразовном школом при Амбасади Русије у Србији кроз додатну наставу руског језика, дружења и радионице, као и велики број разноликих ваннаставних активности на руском језику организованих у самој школи.

Иако пројекат двојезичне наставе на српском и руском језику није био дугорочан и није реализован по савременим стандардима, важан је као пример иницијативе која је потекла од саме школе и као показатељ да у Београду међу ученицима постоји интересовање за похађање двојезичне наставе на српском и руском језику, на које до данас нема адекватног одговора.

Основна школа „Јован Поповић“ у Новом Саду тренутно је једина основна школа у Србији која нуди двојезичну наставу на српском и руском језику и специфична је по неколико момената:

- (1) двојезична настава је уведена пре ступања на снагу Правилника о ближим условима за остваривање двојезичне наставе и функционише до данас по затеченом стању у разредима у којима није предвиђена реализација овог вида наставе;
- (2) у школи се реализује настава руског језика као матерњег (Извештај 2016) због већег броја изворних говорника углавном деце запослених у НИС-у (НОВОСТИ 13/02/2015).

Двојезична настава у овој школи уведена је у септембру 2014. године за ученике првог и другог разреда, а њеном увођењу претходиле су темељне припреме које су подразумевале курсеве руског језика и методике наставе руског језика за наставнике у Нижњем Новгороду, опремање учионица и фонетске лабораторије, све уз финансијску подршку компаније НИС Гаспромнефт.

Ученици двојезичних одељења су, поред двојезичне наставе 60% на српском и 40% на руском језику, имали прилику да похађају и двојезични продужени боравак, буду чланови хора на руском језику, учествују у ваннаставним активностима.

Тим за реализацију двојезичне наставе чинио је директор, психолог школе и велики број наставника⁴², а у школској 2017/2018. години двојезичну наставу похађало је укупно 74 ученика трећег, четвртог и петог разреда.

Двојезична настава се у трећем и четвртном одржавала из седам обавезних предмета у процентуалном односу 60% наставе на српском и 40% наставе на руском језику-

Табела бр. 8: План двојезичне наставе у ОШ „Јован Поповић“

Обавезни предмети		
Предмет	Српски језик	Руски језик
Математика	60%	40%
Физичко васпитање	60%	40%
Свет око нас	60%	40%
Природа и друштво	60%	40%
Музичка култура	60%	40%
Ликовна култура	60%	40%
Верска настава	60%	40%

Извор: ИЗВЕШТАЈ ЈП 2016

Сем тога, у овој школској години одржавање су креативне радионице на руском језику у организацији Друштва сународника „Луч“, настава руског језика као страног, настава руског језика као матерњег, факултативна настава енглеског језика.

За ученике петог разреда реализована је двојезична настава из четири предмета у следећем обиму: Техника и технологија (72 часа годишње), Информатика и рачунарство (36 часова годишње), Географија (36 часова годишње), Грађанско васпитање / верска настава (36 часова годишње), што износи 30% укупног обима часова предвиђеног за пет разред, уколико се изузму настава српског језика (180 часова годишње), Матерњег језика са елементима националне културе за припаднике националних мањина (180 часова годишње), Српски као нематерњи језик (108 часова годишње), Руски језик (72 часа годишње) и Страни језик (72 часа годишње).

⁴² У школској 2016/2017. години: наставници са Б2 ЗЕРОЈ сертификатом који самостално изводе наставу: професори разредне наставе Јелена Вукосављевић, Валерија Поповић, Биљана Грујин; наставници са Б1 ЗЕРОЈ сертификатом који изводе наставу у сарадњи са наставницима руског језика: Андријана Христов (Техничко и информатичко образовање, Техника и технологија), Борислава Радовановић (Географија и Грађанско васпитање); наставници руског језика као страног Верица Протић и Марина Митић; наставник руског језика као матерњег Радо Искандарова; наставници разредне наставе изворни говорници руског језика Ина Гавриловић и Људмила Пргомелја; наставник енглеског језика (Иванка Лутовац); психолог Бранко Родић (Извештај 2016/2017), док су у школској 2017/2018. у њену непосредну реализацију били укључени Јелена Вукосављевић, наставник разредне наставе за 3. разред, Валерија Поповић, наставник разредне наставе за 4. разред, Андријана Христов, наставник Техничког и информатичког образовања и Технике и Технологије и Борислава Радовановић, наставник Географије и Грађанског васпитања.

Будући да према Правилнику од школске 2015/2016. године двојезична настава може започети у шестом и седмом разреду основне или првом разреду средње школе, Основна школа „Јован Поповић“ је почев од школске 2016/2017. године морала прекинути са уписом двојезичних одељења⁴³. У постојећим двојезичним одељењима се настава према затеченом стању одвија уз сагласност Министарства просвете, науке и технолошког развоја, а у школским 2016/2017. и 2017/2018. школа није искористила право уписа двојезичних одељења која би са овим видом наставе почели у шестом или седмом разреду.

Независно од тога, Основна школа „Јован Поповић“ ученицима првог и другог разреда са матерњим руским језиком пружа могућност одржавања матерњег језика и помаже им да се интегришу у српску говорну средину кроз следеће активности: наставу српског језика као нематерњег (2 пута недељно по 45 минута), наставу руског језика као матерњег, наставу према плану и програму Руске Федерације (3 пута недељно по 45 минута), у чију реализацију су укључене учитељице руског порекла: Људмила Пргомеља и Гаврилович Ина. Мешовита руско-српска одељења продужени боравак имају самостално (не састављају се са другим одељењима као остали), а у току специјалне наставе за децу руске националности за остале ученике се организују надгледане слободне активности или израда домаћих задатака.

Двојезична настава на српском и руском језику уведена је уз подршку пројекта „Енергија знања⁴⁴“ и замишљено је да има две основне функције:

- (1) да омогући ученицима са руским матерњим језиком да се кроз двојезичну наставу лакше адаптирају у српско окружење, истовремено одржавајући свој матерњи језик;
- (2) да омогући ученицима, без обзира на матерњи језик, да на крају школовања буду способни да прате наставу на два језика и, уколико пожеље, школовање наставе у двојезичном руско-српском одељењу природно-математичког смера Гимназије „Јован Јовановић Змај“ или Алексиначке гимназије, чији одабир им омогућава несметан наставак школовања на неком од руских универзитета са којима компанија има сарадњу.

Изменама у Правилнику о ближим условима за остваривање двојезичне наставе из 2016. године укинута је могућност даљег извођења двојезичне наставе за ученике млађих разреда, што резултира следећим:

⁴⁴ Пројекат „Енергија знања“ је иницијатива компаније НИС Гаспромнефт започета 2013. са дугорочним циљем да кроз партнерство са образовним и научним институцијама у Србији и ван земље омогући образовање високо стручних кадрова оспособљених за рад у НИС-у. Обухвата стипендирање најуспешнијих студената, програм стажирања у Компанији, држање презентација о Компанији и гостујућих предавања НИС-ових експерата, додатно усавршавање запослених, стицање нових знања и реализацију заједничких научно-истраживачких пројеката, програме подршке за средњошколце, укључујући организацију и спонзорисање свих нивоа такмичења (школског, општинског, регионалног и републичког) и олимпијада у области математике, физике, хемије и руског језика, финансијску подршку образовним институцијама у виду опремања учионица и кабинета, финансијске подршке усавршавању наставника и ученика. Захваљујући улагањима у образовање у Србији НИС Гаспромнефт је прва компанија која је 2016. добила Светосавску награду Министарства просвете, науке и технолошког развоја за допринос образовању и бројна друга признања у земљи и иностранству. Детаљан хронолошки приказ активности које су до сада спроведене у оквиру пројекта могуће је пронаћи на следећој адреси: <https://www.nis.eu/karijera/energija-znanja> (приступљено: 9.8.2018). У даљем тексту рада биће разматране само оне активности које су директно повезане са двојезичном наставом на српском и руском језику.

- (1) ученици млађих разреда са матерњим руским језиком учествују у активностима организованим са циљем одржања руског језика у ваннаставно време што представља додатни напор за ученике у радном узрасту и додатни финансијски и организациони напор за школу или свакодневно путују у руску школу у Београду;
- (2) ученици са матерњим руским језиком теже пролазе кроз процес језичке и културне адаптације јер неретко од самог старта (одмах по досељавању) бивају укључени у наставни процес на српском језику;
- (3) ученици са матерњим српским језиком остварују интеракцију са својим вршњацима пореклом из Русије претежно у оквиру ваннаставних активности, због чега су изложени руском језику у мањој мери и у неформалним ситуацијама, услед чега до усвајања језика долази стихијски без развоја академских компетенција (CALP) на руском језику које би се у оквиру наставе развије;
- (4) досадашња истраживања двојезичне наставе у Трећој београдској гимназији су показала да су ученици који су у седмом и осмом разреду основне школе били изложени двојезичној настави успешније савладавали изазове двојезичне наставе на средњошколском нивоу (ЗАВИШИН 2013а), због чега је оправдано претпоставити да би вишегодишње учешће у двојезичној настави резултирало још вишим нивоом компетенција и сигурности у употреби страног језика;
- (5) природна двојезичност учионице, као и просторни, програмски и људски ресурси потребни за извођење двојезичне наставе који постоје у школи остају неискоришћени.

Основна школа „Јован Поповић“ је више пута подносила молбу за одобрење извођења двојезичне наставе под условима и на начин на који је то могуће било извести до промене Правилника, али је одговор увек био негативан.

Због свега наведеног, а узимајући у обзир реалне потребе ученика, сматрамо да је неопходно ревидирати одлуку Министарства и омогућити одржавање двојезичне наставе у Основној школи „Јован Поповић“ од првог разреда, независно од Правилника о ближим условима остваривања двојезичне наставе, као огледно одељење (за примере добре праксе оваквих одељења у историји српског образовног система в. ЂУРИЋ 2006).

Исте године када су формирана двојезична одељења првог и другог разреда у Основној школи „Јован Поповић“, формирано је и двојезично одељење природно-математичког смера Алексиначке гимназије, а у школској 2015/2016. години започела је двојезична настава у природно-математичком одељењу Гимназије „Јован Јовановић Змај“ (детаљан опис модела двојезичне наставе у поменутиим гимназијама нуде поглавља 6.1. и 6.2.), такође уз финансијску подршку компаније НИС Гаспромнефт.

У тренутку предаје дисертације у школској 2020/2021. години двојезична настава са руским језиком као циљним присутна је само на средњошколском нивоу, у природно-математичким одељењима Алексиначке гимназије (уписна квота: 24 ученика) и Гимназије Јован Јовановић Змај у Новом Саду (уписна квота: 15 ученика).

Упис у двојезична одељења врши се у складу са Правилником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе и Правилником о упису ученика у средњу школу (чланови 48-52).

Рангирање кандидата за упис у двојезично одељење врши се на основу резултата остварених на квалификационом испиту и пријемном испиту из руског језика на нивоу А2 ЗЕРОЈ који одговара очекиваном нивоу познавања језика на крају основне школе (ВУЧО 2007: 267). На пријемном испиту за двојезично одељење тестирају се четири основне језичке вештине. Испит се састоји од писменог дела на коме је могуће освојити

максимум 15 поена и усменог дела који се вреднује са 5 поена (за више детаља о пријемном испиту в. МЕДЕНИЦА и ГИНИЋ 2018). Кандидатима се одобрава упис уколико су стекли најмање 14 поена на пријемном испиту, од чега најмање 9 на писменом делу.

Ниједним од правилника није прописано какво претходно искуство са учењем руског језика кандидат мора имати. Услед тога, ученици заинтересовани за упис руског двојезичног одељења у двама гимназијама имају различиту почетну позицију. Због разлике у заступљености руског језика у локалним основним школама и демографских разлика, Гимназију „Јован Јовановић Змај“ уписују ученици који су учили руски језик у основној школи 4 године, за које се у другом полугодишту у просторијама школе организују припреме из руског језика у обиму од 20 школских часова, док Алексиначку гимназију уписују како матуранти из околних села који су учили руски језик, тако и матуранти из градског подручја чији је први контакт са руским језиком припремна настава у школи суботом у трајању од 3 месеца⁴⁵. Новосадски кандидати у току припремне наставе пролазе кратку рекапитулацију основношколског градива и упознају се са формом теста, док кандидати у Алексинцу пролазе скраћени програм целокупног школског градива са фокусом на полагање теста. Приликом посете Алексинцу сазнали смо да у локалним школама не постоји могућност факултативног учења руског језика.

Да би се уписао у двојезично одељење гимназије⁴⁶ ученик треба да освоји да испуни услове за рангирање ради уписа у образовни профил, при чему се поени остварени на пријемном испиту из страног језика не додају на укупан збир, а пријемни испит за двојезично одељење није довољан услов за упис у одељење за ученике са посебним способностима за филолошке науке. Додатне поене кандидати могу остварити, уколико су освојили награду на републичком такмичењу из руског језика у организацији Друштва за стране језике и то 2 поена за треће место, 4 поена за друго и 6 поена за освојено прво место.

Ученици који су претходна два разреда завршили у иностранству, на говорном подручју циљног језика, могу се уписати у први разред двојезичног одељења без пријемног испита уколико нису попуњена места предвиђена уписом или преко уписне квоте, уколико у одељењу има мање од 30 ученика.

Настава у двојезичним одељењима са руским језиком као посредничким организује се према плану и програму наставе природно-математичког образовног профила уз наставу руског језика као другог страног, без проширења фонда часова руског језика. Од ученика се очекује да савладају редован гимназијски програм и овладају руским језиком на нивоу Б2. Завршни испити се полажу на српском језику.

На овом месту желимо да скренемо пажњу на једну околност везану за увођење двојезичне наставе са руским језиком као вехикуларним у Србији. До увођења CLIL наставе обично долази кроз креирање језичких политика на високом нивоу или као резултат иницијативе из народа (ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: 184). Формално, ово је био случај и са двојезичном наставом на српском и руском језику, будући да су захтев за увођење овог облика наставе поднеле школе према законом утврђеној процедири.

Ипак, неопходно је истаћи да у случају руског језика, кључна улога у системском увођењу двојезичне наставе припада компанији „НИС“, која у оквиру свог пројекта „Енергија знања“ од 2013. године на различите начине подржава и подстиче учењу руског језика у

⁴⁵ Искуства са италијански језиком показују да припрема од неколико месеци није довољна за полагање пријемног испита и улазак у двојезичну наставу (ВУЧО 2014: 132).

⁴⁶ У случају енглеског језика двојезична настава постоји и у појединим средњим стручним школама.

Србији, Црној Гори и Републици Српској. Министарство просвете, науке и технолошког развоја препознало је ову иницијативу као значајну, па је 2016. године НИС постао прва компанија којој је уручена Светосавска награда.

Од свих мера предузетих са намером популаризације руског језика, до сада највећи ефекат на функционисање образовног система имају НИС Олимпијада знања и финансијска и организациона подршка двојезичној настави, које су међусобно повезане. Наиме, Алексиначкој гимназији је предложено увођење двојезичне наставе на српском и руском језику после значајних успеха остварених на првој НИС Олимпијади знања⁴⁷ одржаној 2013. године.

С једне стране, оваква подршка је и више него потребна, будући да је независна иницијатива увођења двојезичне наставе у Основној школи „Олга Петров“ и поред великог ентузијазма и подршке институција релевантних за учење руског језика, угашена.

С друге стране, НИС Гаспромнефт спроводи пројекат „Енергија знања“ са јасним циљем образовања кадра за своје потребе, па се ограничава на подршку иницијатива везаних за природно-математичку групу предмета и образовне институције које школују кадар везан за нафтопрерађивачку индустрију, због чега се, рецимо, не узима у разматрање опција отварања двојезичног одељења друштвено-језичког или општег смера гимназије, која постоје за друге језике.

На основу изложених информација о могућностима учења руског језика и стицања образовања потпуно или делимично на руском језику у Србији, можемо приметити две наизглед супротне тенденције:

- (1) Руски језик је све мање присутан у оквиру традиционалног образовног система, јер се константно смањује број ученика који га уче у основној школи, као и број ученика који могу да га одаберу у средњој школи, будући да углавном има статус другог страног језика;
- (2) Интересовање за учење руског језика расте, како због објективних потреба тржишта рада, насталих услед доласка већег броја руских компанија (МАРКОВИЋ 2014: 154-156; дет. в. ГИНИЋ 2018: 116) тако и у оквиру образовног система, будући да постоји интересовање за двојезична одељења и да иницијативе усмерене на популаризацију руског језика (као што су такмичења „ЛИК Русији“ и НИС Олимпијада знања) наилазе на веома висок одзив ученика.

Као резултат ових супротстављених тенденција долази до ситуације да се недовољна заступљеност руског језика у нижим циклусима образовања одражава на функционисање виших. Навешћемо неколико примера: традиција учења руског језика кроз ваннаставне активности у нижим разредима Основне школе „Драган Лукић“ не може се наставити кроз формално учење језика у вишим разредима, упркос интересовања деце и родитеља (ГИНИЋ 2018: 117), затим, због непостојања могућности учења руског језика у већем броју школа на територији општине Алексинац у двојезично

⁴⁷ НИС Олимпијада знања је такмичење које се од 2013. године одржава једном годишње у просторијама Руског центра Гимназије „Јован Јовановић Змај“ захваљујући финансијској подршци компаније НИС Гаспромнефт. Олимпијада подразумева квалификациону и финалну рунду такмичења из руског језика, математике, физике и хемије, а реализује се у сарадњи са угледним предметним удружењима (Славистичко друштво Србије, Друштво физичара Србије, Друштво математичара Србије, Српско хемијско друштво). На основу одзива учесника на првој Олимпијади знања 2013. године (490 ученика из 78 школа) Министарство просвете, науке и технолошког развоја је 2014. године НИС Олимпијаду из руског језика уврстило у званични календар смотри и такмичења, што је са своје стране довело до повећања интересовања школа и ученика.

одељење Алексиначке гимназије се уписују и ученици који нису учили руски језик у основној школи, већ су само прошли припремни курс, а студије русистике на Филолошком факултету уписују и студенти без предзнања (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018: 187).

Интересовање за студије руског језика, књижевности и културе се временом повећава, што је довело и до повећања уписне квоте за ове студије са 65 места у школској 2008/2009. години, када су од уписаних студената формиране три групе (почетна, средња и напредна) на 90 студената. Према интерним подацима Катедре за славистику на оглашених 90 места у школској 2017/2018. година уписано 92 студената, од којих је само 36⁴⁸ кандидата полагало руски језик на пријемном испиту, а од уписаних студената формиране су три почетне групе (апсолутни почетници и кандидати који су остварили мање од 50% на пријемном испиту) и једна напредна. Ово јасно показује да број кандидата заинтересованих за студије руског језика расте, док се истовремено број матураната који су имали прилику да (на)уче језик у школи смањује.

Приметивши тенденцију да почетници уписују студије руског језика и повећање интересовања за руски језик школама језика, спровели смо истраживање на узорку 50 одраслих полазника курсева руског језика у Руском дому и три приватне београдске школе чији циљ је био да истражи врсту мотивације за учење руског језика и њену промену кроз време.

Анкета је показала да су у тренутку уписа на курс руског језика подједнаку улогу играле спољашња и унутрашња мотивација које се не могу посматрати одвојено, већ као целина и да су при избору језика најважнији били емотивно-естетски и прагматички мотиви, као и мотиви повезани са процесом учења, док је за 25% полазника значајан фактор био и политички имиџ Руске Федерације.

Код већине полазника курсева мотивација остаје иста у току учења или расте са временом. Испитаници су као најважније моменте у настави наводили личност наставника и могућност да говоре на руском језику (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2013: 108). Ово може бити полазна тачка при креирању стратегије популаризације руског језика.

Ради комплетирања слике о руском језику у оквиру српског образовног система потребно је размотрити и положај наставника руског језика.

У жељи да сазна са каквим проблемима се на терену суочавају наставници руског језика Биљана Марић (2015) спровела је анкету у затвореној професионалној групи „Професори руског језика“ на друштвеној мрежи Фејзбук. Као основни проблеми наводе се самовоља директора школа, обавезан наставак учења језика из основне школе, непрестижност руског језика у очима родитеља, пре свега у јужним деловима Србије, експанзија немачког језика, а у одговорима на питања отвореног типа више наставника навело је проблем недостатка подршке и недостатка квалификованог наставног кадра.

Позитивне тенденције везане за учење руског језика у Србији су: ширење понуде курсева стручног усавршавања, међународна сарадња и стипендије Руске Федерације, велики број конкурса и ваннаставних активности за младе, долазак руских компанија, пројекат „Енергија знања“ и двојезична настава са руским језиком као вехикуларним (МАРИЋ 2015: 30-31; ГИНИЋ 2018: 114-116).

⁴⁸ Имајући у виду да студенти који су учили руски језик само у основној школи или као други страни могу изабрати да полагају пријемни испит из енглеског или неког другог језика, као и да студије русистике уписују и кандидати који су се школовали у Русији, ове цифре не могу бити прецизан показатељ бројчаног односа, али су јасан показатељ да интересовање за учењем руског језика превазилази постојећу понуду образовног система.

6. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И РУСКОМ ЈЕЗИКУ НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ НИВОУ

Поглавље двојезична настава на српском и руском језику на средњошколском нивоу посвећено је опису модела двојезичне наставе у Алексиначкој гимназији и Гимназији „Јован Јовановић Змај“. Будући да није било могућности за хоспитовање подаци о настави наводе се на основу доступне обавезне документације везане за двојезичну наставу и информација прикупљених током посете школама.

У овом поглављу представљени су и резултати анкетирања ученика и наставника укључених у двојезичну наставу са руском као посредничким језиком спроведених у гимназијама у септембру 2018. као прва од три фазе истраживања .

Одговори ученика тумачени су са циљем анализирања досадашњих искустава ученика са двојезичном наставом, њихове мотивације и задовољства овим обликом наставе, мотивације за учење руског језика и његову употребу ван наставног контекста, као и утврђивање преференци и потешкоћа са којима се суочавају приликом усвајања нејезичких садржаја на руском језику.

Анкета за наставнике спроведена је са циљем прикупљања података о методичким праксама наставника у двојезичној настави, њиховим ставовима везаним за двојезичну наставу и руски језик, задовољством и вредновањем њиховог рада, дефинисањем проблема и потешкоћа са којима се сусрећу у раду.

6.1. МОДЕЛ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ У ГИМНАЗИЈИ „ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ ЗМАЈ“

Гимназија „Јован Јовановић Змај“ основана је 1810. године и једна је од најстаријих образовних установа у Србији која својим ученицима пружа широк избор образовних профила и ваннаставних активности.

У школској 2020/2021. гимназија поред стандардних образовних профила друштвено-језички смер, општи смер и природно-математички смер на српском језику, уписала је и ученике образовних профила: ученици са посебним способностима за биологију и хемију, ученици са посебним способностима за математику, ученици са посебним способностима за физику, ученици са посебним способностима за рачунарство и информатику, ученици са посебним способностима за спорт, 4 образовна профила који похађају двојезичну наставу, као и одељења за ученике седмог и осмог разреда.

Двојезична настава је у гимназији „Јован Јовановић Змај“ уведена 1.9.2010. када је уписано прво одељење које део наставе похађа на француском језику. Затим су уследила двојезична одељења са енглеским, немачким и од школске 2015/2016. године са руским као посредничким језиком.

Сваке године школа уписује по 15 ученика за сваки од двојезичних профила, од чега се за одељења са енглеским и немачким као вехикуларним језиком попуњава квота, док у случају француског и руског језика број уписаних ученика варира из године у годину. Тако је у школској 2020/2021. години у првом кругу уписано 6, а у школској 2019/2020. години 11 ученика⁴⁹.

Пријемном испиту претходи припремна настава у обиму од 20 школских часова која се одржава суботом у другом полугодишту у просторијама школе, а чији циљ је рекапитулација основношколског градива и упознавање ученика са формом теста.

Двојезична настава са руским језиком као вехикуларним одржава се у складу са Правилником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе и подразумева 30-45% наставе на руском језику из предмета биологија, математика, хемија, физика и рачунарство и информатика, уз напомену да обим наставе и фонд часова у току четири године школовања нису фиксни. У тренутку посета школи и спровођењу анкете за наставнике у двојезичној настави је учествовало 5 предметних наставника који владају руским језиком на нивоу Б2. Анкетирани ученици двојезичног одељења похађали наставу руског језика као другог страног са фондом од 2 школска часа недељно без додатних часова и без учешћа страних лектора.

У двојезичној настави користе се акредитовани српски предметни уџбеници, док се за део градива који се предаје на руском језику користе материјали са интернета или материјали које наставници састављају циљано у те сврхе. За наставу руског језика се као основни уџбеник користи „До встречи в России“ који се по потреби допуњава материјалима из других уџбеника руског језика.

Ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ за разлику од ученика Алексиначке гимназије, на располагању имају велики број ваннаставних активности и прилика за употребу руског језика у свакодневном животу, не само у школи, већ и кроз активности

⁴⁹ Од прве посете гимназији (септембар 2017. године) до предаје дисертације (септембар 2020. године) у неколико наврата школи су упућиване молбе да нам уступи податке о броју уписаних ученика, релевантну документацију везану за извођење двојезичне наставе (Елаборати, Извештаји), као и податке о томе да ли су неки од ученика наставили школовање у Русији. Будући да подаци нису достављени, потпоглавље 6.1. не садржи неке од информација, које би могле бити од значаја за целовито разумевање околности двојезичне наставе у руско-српском одељењу гимназије „Јован Јовановић Змај“.

руске заједнице у Новом Саду. Такође, део ученика који похађају двојезичну наставу су изворни говорници руског језика, деца запослених у компанији „НИС“ или ученици српског порекла који су део школовања похађали у Русији. Приликом посете школе интервјуисали смо наставницу информатике која је том приликом изнела занимљиво запажање да за ученике чији је матерњи језик руски, а који се у двојезично одељење уписују у првом разреду или у неком каснијем тренутку при досељавању у Србију, двојезична настава представља значајну помоћ при интеграцији.

У јуну 2009. године у школи је отворен Руски центар „Руски свет“ у коме је ученицима доступна библиотека са преко хиљаду књига у области уметничке, научне и публицистичке литературе, као и мултимедијалне колекције, колекције ауто и видео материјала и бесплатан приступ електронским верзијама централних руских информативних система.

Поред наведеног, у Руском центру се организују бројна културна и забавна дешавања (књижевне вечери, позоришне представе, друштвене игре, концерти, филмске пројекције, конверзацијска дружења, прославе).

Од 2012. године до школске 2016/2017. године у школи је организован бесплатни курс руског језика за новосадске основце, који је похађало и до 200 ученика по школској години, као и дечји руски хор.

Гимназија „Јован Јовановић Змај“ је сертификациони центар за полагање међународних испита из руског језика „ТРКИ“, од 2012. године је домаћин манифестације „Тотални диктат“, а од 2013. и финалног круга НИС олимпијаде, међународног такмичења у знању руског језика и природних наука, које је 2014. уврштено у званични календар такмичења Министарства науке, просвете и технолошког развоја .

Школа остварује тесну са радњу са Државним универзитетом „Лобачевски“ у Нижњем Новгороду, Међународним кампом „Артек“ и средњом школом са интернатом при Министарству спољних послова Руске Федерације, што заинтересованим ученицима омогућава учешће у тронедељним разменама ученика у Москви и раду летњег кампа „Артек“.

У школској 2020/2021. започета је онлајн сарадња са четири лектора, предметна наставника из Русије, изворним говорницима руског језика. Лектори у наставу нису укључени директно, већ кроз консултативни рад са локалним предметним наставницима.

6.2. МОДЕЛ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ У АЛЕКСИНАЧКОЈ ГИМНАЗИЈИ

Алексиначка гимназија једина је гимназија у граду Алексинцу и једна од три државне средње школе у овом граду. Основана је 1865. године указом кнеза Михаила Обреновића бр. 1431, издатим 9.6.1865. године, а следеће године је у школи отворена и библиотека са читаоницом која је наредних деценија била један од центара културних дешавања у граду. У периоду 1965-2004. године школа је носила име „Дракче Миловановић“.

Сваке године Алексиначка гимназија уписује два одељења ученика друштвено-језичког смера (60 ученика), једно одељење природно-математичког смера на српском језику (30 ученика) и једно одељење природно-математичког смера које наставу похађа двојезично на српском и руском језику (15-24 ученика).

У питању је модерна школа са савремено опремљеним кабинетима, салом за физичко, мултимедијалном учионицом коју је опремила компанија НИС Гаспромнефт, у оквиру пројекта „Енергија знања“ и богатом школском библиотеком.

Двојезична настава се реализује од 1.9.2014. године, а њеном увођењу претходили су курсеви руског језика за заинтересоване ученике, а сви предметни наставници заинтересовани за улазак у двојезичну наставу похађали су интензивни четворомесечни курс руског језика (укупно 36 сати обуке) у организацији Алексиначке гимназије и Канцеларије за младе општине Алексинац.

Приликом посете школи у мају 2017. године сазнајемо да су три највећа изазова са којима се суочава Алексиначка гимназија недостатак одговарајуће литературе, недостатак наставног кадра са високим нивоом познавања руског језика или руским језиком као матерњим и динамика учења другог страног језика у основним школама. Од увођења двојезичне наставе до школске 2020/2021. године у школи наставу изводе само локални наставници руског језика са положеним Б1 сертификационим испитом из руског језика у сарадњи са школским наставником руског језика Оливером Војиновић.

Наставници су показали велики ентузијазам за учешће у пројекту, па је у тренутку споровећења истраживања у двојезичној настави учествовало 11 наставника, док у школској 2019/2020. години учествовало је 12 наставника за 10 наставних предмета: физика (3 наставника), хемија, биологија, математика, информатика, историја, социологија, ликовна и музичка култура.

У настави руског језика користи се уџбеник „До встречи в России“, док се за двојезичну наставу из нејезичких предмета користе локални предметни уџбеници. Иако богата школска библиотека обухвата колекцију од преко 1000 јединица на руском језику, реч је о енциклопедијама, филолошкој литератури, белетристици и другим књигама које нису непосредно везане за гимназијски школски програм, те да наставници немају на располагању руске гимназијске уџбенике ни предметне уџбенике за странце на руском језику које би уз прилагођавање могли користити у настави. Због тога наставници у потпуности самостално креирају материјал или прилагођавају текстове доступне на интернету, што доводи до преоптерећења наставног кадра, будући да наставници укључени у двојезичну наставу троше много више времена на припрему наставних материјала у односу на колеге које предају по једнојезичним програмима, што није адекватно вредновано (ИЗВЕШТАЈ АГ 2016: 10) кроз смањење фонда часова или повећање плате.

Логичан начин за решавање проблема оптерећења наставника било би запошљавање страног лектора или наставнике природне групе предмета који су изворни говорници руског језика или су се школовали на руском говорном подручју (Vasiljević 2018: 190).

Школа је у неколико наврата покушала да обезбеди присуство страних лектора, изворних говорника руског језика који би били укључени у наставу. У школској 2015/2016. години у реализацији двојезичне наставе је учествовала студенткиња из Руске Федерације у оквиру волонтерске праксе преко међународне студентске организације „ AIESEC“ у трајању од месец дана. Други покушај укључивања лектора у наставу био је 2018. године када је потписан Споразум о сарадњи са Департаманом за руски језик и књижевност Филозофског факултета у Нишу о ангажовању њиховог лектора у двојезичној настави, до чије реализације није дошло. За школску 2020/2021. годину планира се укључење четворо руских лектора у двојезичну наставу на даљину.

Трећи изазов са којим се суочава гимназија је чињеница да се у основним школама на градском подручју општине Алексинац не учи руски језик, већ ова опција постоји само у сеоским школама (5 од 7). Праг знања потребан за упис двојезичног одељења је А2 на пријемном испиту. Ученици на располагању имају тромесечну припремну наставу у гимназији у обиму од два школска часа недељно, у току кога је потребно да у убрзаном темпу усвоје целокупно основношколско градиво и упознају се са формом теста. Пошто на територији општине не постоји могућност факултативног учења руског језика, кандидатима без предзнања је ово једини контакт са руским језиком пре уписа у гимназију. Као резултат тога настаје велика разлика у предзнању и спремности ученика за похађање наставе на руском језику.

И поред наведеног, интересовање за упис двојезичног одељења постоји и у већини школских година попуњена је предвиђена квота за упис од 15 до 24 ученика. У првој генерацији је 60 заинтересованих кандидата имало прилике да похађају курс у организацији „Руског дома“ од чега је 28 кандидата положило пријемни испит, а 24 усписало двојезично одељење.

Од увођења двојезичне наставе до тренутка предаје дисертације двојезично одељење је сваке године уписивало довољан број ученика, уз изузетак 2015/2016. и 2018/2019. школске године када је одељење похађало 14 ученика.

Табела бр. 9: Број ученика двојезичног одељења Алексиначке гимназије

Школска 2014/2015. Година	24 ученика (првобитно 25, 1 испис)
Школска 2015/2016. Година	14 ученика
Школска 2016/2017. Година	17 ученика
Школска 2017/2018. Година	16 ученика
Школска 2018/2019. Година	14 ученика
Школска 2019/2020. Година	24 ученика (првобитно 27, 3 исписа)

Ученици двојезичних одељења уче руски језик као други страни језик без повећања фонда часова без прилике за свакодневни контакт са руским језиком, осим у оквиру школских активности (секције, приредбе, представе) посвећених промоцији руског језика и културе. Појединачни ученици имају прилику за путовања на руско говорно подручје у дечји камп „Артек“ на Криму. У оквиру Споразума о сарадњи између Алексиначке гимназије и Универзитета „Лобачевски“ од школске 2017/2018. године реализује се стручно-студијско путовање ученика завршних разреда двојезичних одељења у Нижњи Новгород, чији је циљ упознавање матураната са могућностима наставка школовања на овом универзитету. У школској 2019/2020. години је започета сарадња са МДЦ „Смена“ (Анапа), међутим услед епидемиолошке ситуације до тренутка предаје рада није дошло до потписивања споразума и реализације сарадње.

У случају интересовања ученици двојезичног одељења школовање могу наставити у Руској Федерацији уз одговарајућу стипендију. У свакој генерацији матураната,

неколико ученика је искористило ову могућност и то: 2 ученика прве генерације (матурирали 2017/2018. године) наставило је студије на Државном универзитету Лобачевски у Нижњем Новгороду, по 1 ученик друге генерације наставио је школовање на истом универзитету и на универзитету МГИМО у Москви, док је у трећој генерацији чак петоро матураната наставило студије на Државном универзитету Лобачевски. Матуранти који одлуче да наставе школовање у Русији имају две опције: да у септембру исте године започну студије или да похађају припрему наставу из руског језика, предвиђену за све стране студенте. Осим ученика који су наставили студије у Русији, руским језиком се активно бави и 1 матурант двојезичног одељења прве генерације који се одлучио за студије руског језика и књижевности на Филозофском факултету у Нишу.

Сем тога, у реализацији двојезичне наставе Алексиначка гимназија остварује сарадњу са Руским домом и Средњом општеобразовном школом при Амбасади Руске Федерације, као и са компанијом НИС у Новом Саду, која финансијски помаже пројекат од 2016. године.

До тренутка предаје дисертације нису нам били доступни подаци о томе на који начин су епидемиолошка ситуација и хибридни модел наставе, као и најављено укључивање страних лектора онлајн утицали на реализацију двојезичне наставе.

6.3. УЧЕНИЦИ КАО УЧЕСНИЦИ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Савремени приступи настави у које спада и CLIL настоји да у центар наставног процеса стави ученика, његове потребе и интересовања, а из оваквих новостечених права проистиче и обавеза ученика да преузме одговорност за сопствени процес учења, његове резултате и ефекте (ДУРБАБА 2016: 342). Због тога су сва темељнија истраживања наставе по CLIL методи у Србији подразумевала и анкете за ученике, односно студенте.

Имајући у виду да у школама није било хоспитовања, анкете ученика биле су први корак у истраживању, чији је један од циљева било прикупљање података ради спровођења каснијих етапа истраживања. Истовремено, желели смо да анкета буде што је могуће краћа, како ученици не би изгубили мотивацију за њено попуњавање и како би свим сегментима посветили једнаку пажњу. Због тога смо пре састављања анкете размотрили постојећа домаћа истраживања, и то у сврху дефинисања тематског спектра питања везаних за реализацију двојезичне наставе (ЗАВИШИН 2013а; БЕКО 2013) и у сврху дефинисања тематског спектра питања везаних за мотивацију (МАНИЋ 2016, ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018).

За потребе своје дисертације Лидија Беко спровела је анализу потреба студената и наставника Рударско-геолошког факултета ослањајући се на општеприхваћени концепт анализе потреба Дадли Еванса и Сент Џона (ДАДЛИ ЕВАНС И СЕНТ ЏОН 1998:125 цит. према БЕКО 2013: 29) који обухвата:

- (1) Циљну анализу ситуације и објективне потребе (*target situation analysis/objective analysis*), односно задатака и активности које ће ученик обављати;
- (2) Анализу тренутне ситуације (*present situation analysis*), односно информације о тренутним језичким знањима и вештинама;
- (3) Личне податке о ученику који подразумевају информације о ставовима о учењу језика, претходним искуствима, мотивацији и очекивањима, односно анализу жеља, метода учења и субјективних потреба (*wants, means, subjective needs*);
- (4) Анализу недостатака (*lacks*) што обухвата разлику између тренутне и циљане ситуације;
- (5) Анализу потреба у учењу (*learning needs*) што подразумева информације о потребама усвајања делотворних и ефикасних стилова и стратегија учења;
- (6) Информацију о томе како се језик учи у циљној ситуацији, како се у циљној ситуацији користе језик и вештине: лингвистичка анализа, анализа дискурса и аналира жанра (*linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis*);
- (7) Анализу средине и услова одржавања курса (*means analysis*).

Овај концепт узели смо као полазну основу која питања је потребно истражити.

Катарина Завишин (2013) истражује ставове и потребе средњошколаца кроз двојезичну анкету од 24 питања која обухвата следеће теме: етнобиографски подаци, дужина учења језика и боравка у Италији, познавања других језика, тежине тестова који су послужили као инструмент истраживања, разлици у тежини текстова са којима се ради на часовима италијанског и на часовима нејезичких предмета, разлозима тежине⁵⁰. Хронолошки, анкета је спроведена после хоспитовања и тестирања ученика међу ученицима двојезичних одељења и контролних група (ученици Филолошке гимназије и Гимназије „Свети Сава“. Анкетирање је показало да ученици двојезичног одељења најчешће као

⁵⁰ Исте анкете и исти методолошки апарат уз адаптацију за немачки језик искористила је Ана (Цветковић) Ђорђевић у свом истраживању спроведеном у току школске 2016/2017. године у Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“ са ученицима првог, другог и трећег разреда двојезичног, филолошког и друштвено-језичког смера.

тешкоће издвајају стручне термине и сложене реченичне конструкције, те у вези с тим недовољну језичку анализу текстова на настави нејезичких предмета и оскудна објашњења стручних појмова. Ученицима свих разреда теже пада настава природних предмета на италијанском језику од наставе друштвених предмета, а као замерка код појединих разреда издваја се чињеница да се градиво прво предаје на матерњем језику, па тек онда на италијанском. У вези са наставницима анкетирани ученици критикују њихове језичке компетенције и претерану употребу матерњег језика у настави, те предност дају моделу наставе у коме нејезички предмет предаје један наставник у односу на модел у коме су у наставу истовремено укључени наставник језика и наставник нејезичког предмета. Као најважније карактеристике доброг наставника издвајају језичке компетенције и вештине поједностављивања текстова. Текстовете за учење нејезичких предмета оцењују као превише тешке и предлажу уџбенике са двојезичним речницима, а такође и повећање недељног фонда часова италијанског језика, обраду сложенијих текстова на часовима италијанског, повећање броја (пре свега друштвених) предмета на италијанском језику, више коришћења страног језика од стране наставника и већу помоћ у разумевању (ЗАВИШИН 2013а: 273-275).

Полазна основа за истраживање мотивације за упис двојезичног одељења и задовољства овим обликом наставе била је дисертација Лидије Пасуљевић Шимвел, док је истраживање Данијеле Манић послужило као основа за истраживање мотивације за појединачне активности карактеристичне за двојезичну наставу.

Лидија Пасуљевић Шимвел спровела је за потребе свог докторског истраживања две анкете: анкету о ставовима ученика трећег и четвртог разреда укључених у CLIL наставу у школској 2015/2016. годину коју је упоредила са резултатима анкете Комисије за развој двојезичне наставе спроведене међу ученицима првог разреда прве генерације у школској 2004/2015. години (Пасуљевић Шимвел 2018: 133-149) и анкету у вези са тестирањем из француског језика, биологије и историје за ученике двојезичних одељења и контролних група (500-516).

Прва генерација је била мотивисана првенствено академским циљевима (могућност студија у Француској 31,7%; прилика да савладају француски језик 29,27%; жеља да обогате своју културу 17,07%), показала висок степен задовољства наставом (86,67% задовољних у већој мери, 13,33% потпуно задовољних; 71,43% испитаника би поново уписали двојезично одељење). Испитаници су били задовољни избором нејезичких предмета и радом наставника (по 33,33%), избором страног језика (18,52%), временом потребним за учење и ваннаставним активностима (по 7,41%), а незадовољни наставним материјалима (38,89%), временом потребним за савладавање градива (18,52%), ваннаставним активностима (16,67%), недовољним бројем предмета и радом наставника (по 5,6%) (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 133-135).

Анкета поновљена 11 година касније на ученицима трећег и четвртог разреда двојезичних гимназија. Поређењем је уочено следеће: три основна фактора мотивације за упис двојезичног одељења су остала иста, само у нешто другачијем редоследу (прилика да савладају француски: 42,59%; наставак студија у Француској 21,3%; жеља да обогате своју културу 19,44%), ученици су углавном незадовољни или у мањој мери задовољни наставом (63,15%) према 36,84% у потпуности или у већој мери задовољних), више од половине ученика би поново уписало двојезично одељење (57,69%), док 14,04% сигурно не би. Испитаници су задовољни радом са француским лектором (35,05%), избором предмета на француском језику (32,99%) и ваннаставним активностима (14,43%), а незадовољни радом наставника (28,28%), наставним материјалима (27,27%), ваннаставним активностима (19,19%) избором језичких предмета (16,16%).

Дисертационо истраживање Данијеле Манић спроведено у Ваздухопловној академији имало је ужи фокус на пројектне задатке и њихову евалуацију у оквиру наставе по CLIL методи. У оквиру овог истраживања спроведена је анкета о мотивацији за учење енглеског језика код ученика првог и четвртог разреда уз помоћ упитника од 17 питања подељених у три групе: етнобиографски подаци, мотивација, настава енглеског језика у Ваздухопловној академији. Истраживања је показало да преко две трећине анкетираних ученика (34 од 49) воли да учи стране језике, да су изражени и разлози инструменталне и интегративне мотивације, међу којима се издвајају следећи разлози које су испитаници у наведеном преценту означили као веома битне и битне: лакше добијање посла (71,4% + 22,4%), лакша комуникација са остатком света (69,4% + 20,4%), лично усавршавање (63,3% + 22,4%), путовања у иностранство (59,2% + 28,6%), пресељење на енглеско говорно подручје (57,1% + 14,3%)⁵¹ и студије у иностранству (44,9% + 20,4%). Ученици су изразили позитивне ставове о настави енглеског језика у Ваздухопловној академији, тако што је 57,1% изразио жељу за више часова језика струке у школи док је 61,2% ученика позитивно оценило атмосферу на часовима, што уз податак да 87,8% ученика не похађа курсеве енглеског језика ван школе сведочи о високом степену задовољства. Као омиљене активности ученици су навели видео-материјале (81,6%), читање стручних текстова и усвајање стручне терминологије (77,6%) и дискусију на стручне теме (69,4%), док су показали мање интересовања за аудио-материјале (34,7%) и писање есеја (14,3%). Упоредном анализом ставова ученика првог и четвртог разреда ауторка долази до закључка да су ученици четвртог разреда задовољнији наставом од ученика првог разреда и објашњава то променом динамике мотивације у корист интегративне. Од посебног значаја за двојезичну наставу је податак да би 38,8% ученика желело да похађа наставу стручних предмета на енглеском језику, док се 36,7% испитаника изјаснило против (МАНИЋ 2016: 91-100). Ауторка такође спроводи и две сличне, али не идентичне анкете, на тему алтернативних начина оцењивања, пре и после самоевалуације и вршњачког оцењивања пројектног задатка. На основу анкете закључује да су у току израде пројектног задатка ученици стекли веће самопоуздање при изражавању на страном језику, да се смањило њихов страх од грешака, нису фокусирани на граматичку исправност и форму, већ на значење. Други закључак односио се на избор материјала, садржаја и глотодидактичких активности типичних за наставу по CLIL методи – задаци, комуникативне активности, рад у групи и рад у пару које су се показале ефикаснијим у односу на традиционалне методе учења језика. Истраживање је поклато да пројектни задаци мотивишу ученике на рад и утичу на пораст самопоуздања у изражавању на страном језику (МАНИЋ 2016: 125).

Будући да истраживање спроведено за потребе ове дисертације долази хронолошки касније у односу на истраживања везана за енглески, италијански, француски и немачки језик, при формулисању упитника за ученике основни циљеви су били:

- (1) Добијање што свеобухватних и прецизнијих информација у вези са мотивацијом ученика и ставовима о двојезичној настави;
- (2) Уочавање специфичности везаних за двојезичну наставу на руском и српском језику, узимајући у обзир околности њеног извођења (у питању су прве генерације, гимназије се налазе ван Београда).

⁵¹ У даљем тексту ауторка податке из табеле (МАНИЋ 2016: 93, табела 8) тумачи у кључу да је код ученика израженија интегративна мотивација разврставајући наведене разлоге по типовима мотивације. У тој класификацији се, рецимо, пресељење на енглеско говорно подручје сматра интегративном мотивацијом, док су студије у иностранству окарактерисане као инструментална мотивација. Будући да су основни разлози за одлазак младих из Србије најчешће финансијски мотивисани, не можемо се у потпуности сложити са оваквом поделом.

Инструмент истраживања је анонимна анкета за ученике спроведена пре тестирања, која је садржала следеће групе питања:

- (1) етнобиографски подаци;
- (2) питања везана за учење руског језика;
- (3) питања везана за двојезичну наставу.

Одлучили смо се за анонимну анкету зато што смо претпоставили да ће на тај начин ученици бити отворенији и спремнији да изнесу своје ставове о околностима наставе без страха од евентуалних последица.

Анкету је попунило укупно 95 ученика: 63 ученика руско-српског двојезичног одељења Алексиначке гимназије и 32 ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду.

Табела бр. 10: Подаци о ученицима као учесницима анкете

ШКОЛА	АЛЕКСИНАЧКА ГИМНАЗИЈА				ГИМНАЗИЈА „ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ ЗМАЈ“			
	МУШКИ		ЖЕНСКИ		МУШКИ		ЖЕНСКИ	
ПОЛ ⁵²	27		36		15		16	
РАЗРЕД	1	2	3	4	1	2	3	4
	15	16	12	20	16	9	7	0
МАТЕРЊИ ЈЕЗИК	СРПСКИ		РУСКИ		СРПСКИ		РУСКИ	УКРАЈИНСКИ
	62		1		21		10	1
ПРЕДЗНАЊЕ РУСКОГ	почетници		регуларни		регуларни		специјална категорија	
	25		38		19		13	
УКУПНО	63				32			

Будући да је двојезична настава на српском и руском језику у Алексиначкој гимназији уведена у школској 2014/2015. години, а у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ у школској 2015/2016. години у истраживању су учествовали ученици четири разреда из Алексинца и три разреда из Новог Сада. Разлика у броју ученика објашњава се и тиме да је у Алексиначкој гимназији предвиђен упис комплетног двојезичног одељења са максималним бројем од 24 ученика, а у Новом Саду се уписује половина одељења, док другу половину чине ученици који похађају двојезичну наставу на српском и енглеском језику. Анкета је показала и разлике у предзнању руског језика: у анкети спроведеној у Алексиначкој гимназији учествовало је 38 ученика који су учили руски језик у основној школи и 25 који су пре гимназије похађали само тромесечни припремни курс, у Новом Саду је 10 ученика навело руски језик као матерњи, а још троје ученика је навело да су дуже време били изложени руском језику (један од родитеља је руског порекла; вишегодишњи боравак и школовање у Русији), тако да приликом анкетирања одвојено анализирамо одговоре 13 ученика специјалне категорије и 19 одговора регуларних ученика који су руски језик учили само у школи.

Приликом испитивања успешности неког модела наставе, важно је истражити и мотивацију, јер је она директно повезана са исходима, будући да ученици са израженом мотивацијом остварују боље резултате у односу на мање мотивисане (ГАРДНЕР 2006: 241). Мотивација представља важан фактор при учењу језика не само због тога што ће ученик лакше постићи успех уз одговарајућу мотивацију (БРАУН 2000: 160), већ и због свакодневних пракси које воде према циљу. Мотивисан ученик има ће у свакодневном

⁵² На једној од анкета у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ није био заокружен одговор о полу ученика.

животу имати подстицај да се бави релевантним активностима, уложи потребан напор, остане истрајан, изрази жељу за постизањем циља и слично (ГАРДНЕР 2006: 243).

Руски аутори дефиниши мотивацију како скуп фактора који подстиче ученика на конкретну делатност (БЕРДИЧЕВСКИ 2000). То је комплексан систем који обухвата потребе, мотиве, циљеве и мотивационе факторе везане за сам наставни процес, као и елементе који нису непосредно укључени у наставни процес, али могу вршити исте функције (ШЕПЕЛЕВИЧ 2005).

У српској методици наставе руског језика језика устаљено је мишљење да је мотивација тесно везана за улогу наставника (КОНЧАРЕВИЋ 2004, РАИЧЕВИЋ 2007). Овај став се у нашем истраживању показао исправним, имајући у виду да су ученици на отворена питања о задовољству двојезичном наставом и идејама за њено унапређење најчешће коментарисали рад и стручност наставника.

У истраживањима посвећеним мотивацији традиционално се дефинишу две врсте мотивације:

(1) интегративна мотивација захваљујући којој ученик учи језик са циљем да се идентификује или укључи у друштво циљног језика (ГАРДНЕР 1983: 203), жели да сазна више о култури језика, повеже се са његовим говорницима, живи у земљи у којој се тај језик говори (ВИЛКИНС 1972: 184);

(2) инструментална мотивација, с друге стране, подразумева свест о томе да ће учење језика ученику донети неки бенефит (ГАРДНЕР 1983: 203). Под утицајем ове врсте мотивације ученик учи језик како би положио испит, због посла, ради путовања у земљу у којој се говори, јер образовни систем то од њега захтева и др. (ВИЛКИНС 1972: 184).

Говорећи о овим двама врстама мотивација Ксенија Кончаревић (2004) користи термине примарна и секундарна мотивација или термине унутрашња и спољашња мотивација, наводећи и термине аутономна/интринзична и хетерономна/екстризицијна као уобичајене.

У контексту овог дисертационог истраживања мотивацију посматрамо као сложен систем фактора који се могу разврстати у две међусобно повезане групе:

- (1) унутрашња мотивација у коју сврставамо личне мотива и жеље везане за учење, љубав према руском језику и Русији, жељу ученика да упозна руску културу, комуницира са породицом или пријатељима;
- (2) спољашња мотивација која подразумева прагматичке мотиве усмерене на остварење конкретног циља (студије или посао) који нису везани за сам руски језик.

Приликом формулисања полазних претпоставки везаних за мотивацију ученика двојезичних одељења узети су у обзир постојећи подаци о мотивацији за учење руског језика у Србији (ВИДАКОВИЋ 2012; БРКОВИЋ И ДР.1998; ВАСИЛИЈЕВИЋ 2013). Истраживање мотивације ученика за наставне предмете показало је да руски језик заузима 14. место од 14 понуђених предмета (БРКОВИЋ И ДР.1998), док у случају одраслих полазника курса руски језик заузима шесто место међу страним језицима (ВИДАКОВИЋ 2012).

У нашем истраживању испитивана је мотивација ученика у тренутку уписа и значај сваког од појединачних фактора непосредно (кроз питање да на скали процене коју улогу у одлучивању је имао који фактор) и посредно – кроз питање да ли би препоручили млађим ученицима да упишу двојезично одељење и зашто, затим је испитана динамика

мотивације кроз питање затвореног типа да процене да ли им је мотивација једнака, мања или већа у односу на тренутак уписа и пратеће питање отвореног типа – да објасне зашто. Такође, мотивација ученика испитивана је и индиректно кроз питања о употреби руског језика ван наставног контекста и, најзад, кроз питање о плановима за будућност.

Поред тога ученици су по узору на анкете из претходних истраживања двојезичне наставе у Србији одговарали на питања о тежини предмета које слушају на руском језику, активностима на настави, фонду часова, износили своје предлоге за наставу у планове после гимназије.

Део анкете чији задатак је био да испита мотивацију за учење руског језика подразумевао је питање везано за учешће у ваннаставним активности, бављење руским језиком ван школе, питања везана за руско порекло и путовања у Русију, питање везано за познавање других страних језика, питање везано за учешће у ваннаставним активностима и питање везано са сигурност у употреби руског језика по језичким вештинама.

Истраживање везано за језичке компетенције „European Survey on Language Competences (ESLC)“ спроведено 2012. године у 14 земаља Европске Уније међу ученицима старости 15 година показало је да се језик боље учи уз јаку мотивацију, када га ученици доживљавају као користан и када се стварно користи ван школе, на пример за комуникацију на интернету, конзумирање медијских садржаја или путовања (Еуропеан Parliament 2016: 18), а сличне резултате су показали и домаћи средњошколци који уче француски језик (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 238).

У ваннаставним активностима које организује школа учествује скоро половина (26 од 63) ученика двојезичних одељења свих разреда Алексиначке гимназије. Од ваннаставних активности, најзаступљенија су такмичења које организује Министарство просвете (11) и Нисова олимпијада (11), затим активности у школи као што су приредбе (10), секције (3), представе (2), певачко такмичење (2) и додатна настава (1).

Ваннаставне активности везане за руски језик практикује 25 од 32 ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ који се одлучују за драмску секцију (19), такмичења (10), хор (8). Анализа резултата анкете показала је скоро двоструко већу заинтересованост новосадских гимназијалаца за учешће у ваннаставним активностима (78% активних према 41%), што се може објаснити већим избором ваннаставних активности које се редовно одржавају (драмска секција и хор) за разлику од Алексинца где се приредбе припремају по потреби, али и постојањем Руског центра у школи који организује манифестације и такмичења, те чињеницом да је ова гимназија домаћин Нисове олимпијаде, што значи да учешће од ученика не захтева додатна временска или финансијска улагања. Један од фактора који би могао да утиче на резултате је у чињеница да међу новосадским испитаницима није било ученика четвртог разреда, док у случају Алексиначке гимназије они чине скоро трећину узорка и показују најнижи степен ангажовања (75% ученика четвртог разреда истиче да ове године не учествује ни у једној ваннаставној активности). Могући разлог за ово је припрема за упис факултета и матурске испите, које се процењују као важније у односу на ваннаставне активности.

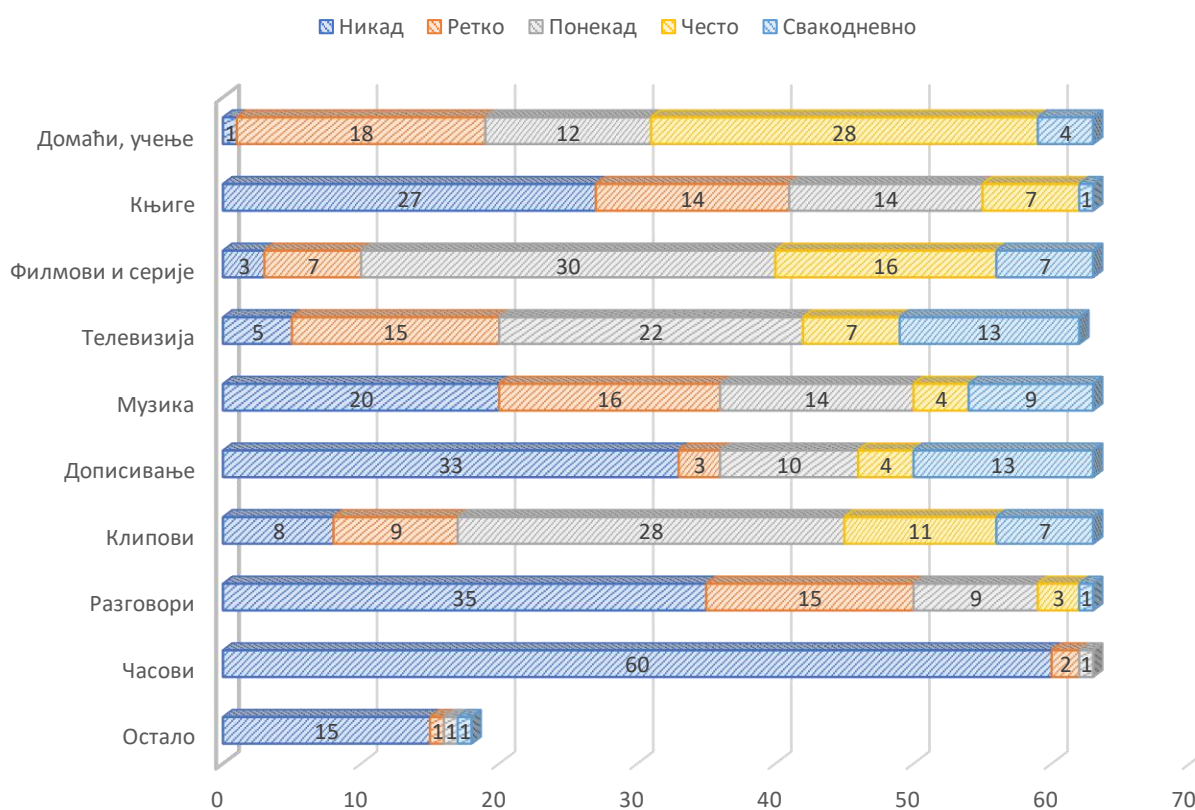
Поред учешћа у организованим ваннаставним активностима, испитали смо и да ли ученици двојезичних одељења користе руски језик ван школе, на који начин и у којој мери. Испитаницима је понуђено 9 типичних активности везаних за употребу руских језика ван школе:

- (1) радим домаће задатке или учим; (2) читам књиге; (3) гледам филмове или серије;
- (4) гледам телевизију; (5) слушам руску музику; (6) дописујем се; (7) гледам клипове;

(8) разговарам са пријатељима или породицом на руском; (9) идем на приватне часове и отворена опција (10) остало (допиши шта) уколико користе језик на начин који нисмо предвидели анкетом.

Осим навођења активности, испитаници су се за сваку активност изјашњавали и о учесталости, бирајући од понуђених опција: никад, ретко, понекад, често или свакодневно. Одговори ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ анализирани су у две категорије, у зависности од тога да ли су ученици навели српски језик или руски као матерњи.

Графикон бр. 1: Употреба руског језика ван школе (Алексиначка гимназија)

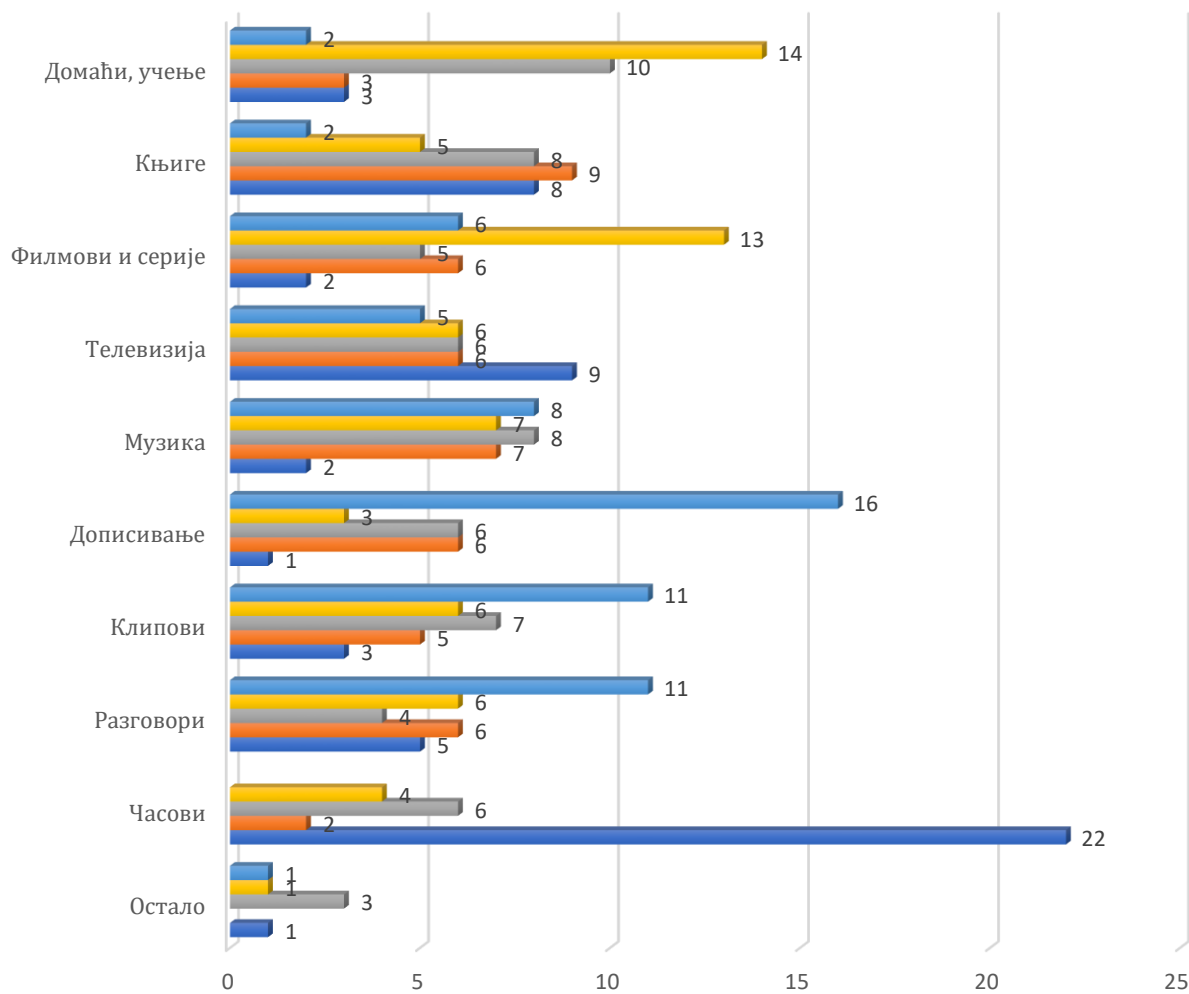


	Остало	Часови	Разговор и	Клипови	Дописивање	Музика	Телевизија	Филмови и серије	Књиге	Домаћи, учење
Никад	15	60	35	8	33	20	5	3	27	1
Ретко	1	2	15	9	3	16	15	7	14	18
Понекад	1	1	9	28	10	14	22	30	14	12
Често			3	11	4	4	7	16	7	28
Свакодневно	1		1	7	13	9	13	7	1	4

Најпопуларнија активност везана за руски језик у Алексиначкој гимназији су домаћи задаци и учење које од 63 испитаника 32 раде редовно (свакодневно+често), затим следе руски филмови и серије (23), телевизија (20), клипови (18), дописивање (17) и музика (20), док се као непопуларне активности издвајају приватни часови које нико од испитаника не практикује често и свакодневно, а 60 учесника никад, разговори на руском језику (4 редовно, 35 никад и 15 ретко) и читање књига (8 испитаника редовно, 27 никад, 14 ретко). Руску музику никад и ретко слуша 36 испитаника, а исти број испитаника не практикује дописивање на руском језику. Истраживање мотивације одраслих полазника курса спроведено 2013. године дало је сличне резултате: 68%

испитаника је навело да ради домаће задатке, док је културне садржаје на руском језику (музику, филмове и књиге) у укупном збиру одабрало 36% (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2013: 105). У оба случаја реч је о групама које немају изворне говорнике руског језика у свом окружењу, нити организоване забавне активности које би подразумевале употребу руског језика, већ је конзумирање културних садржаја на руском језику свесна одлука која подразумева одређени напор за проналажење и селекцију садржаја.

Графикон бр. 2: Употреба руског језика ван школе:
Нови Сад, сви испитаници



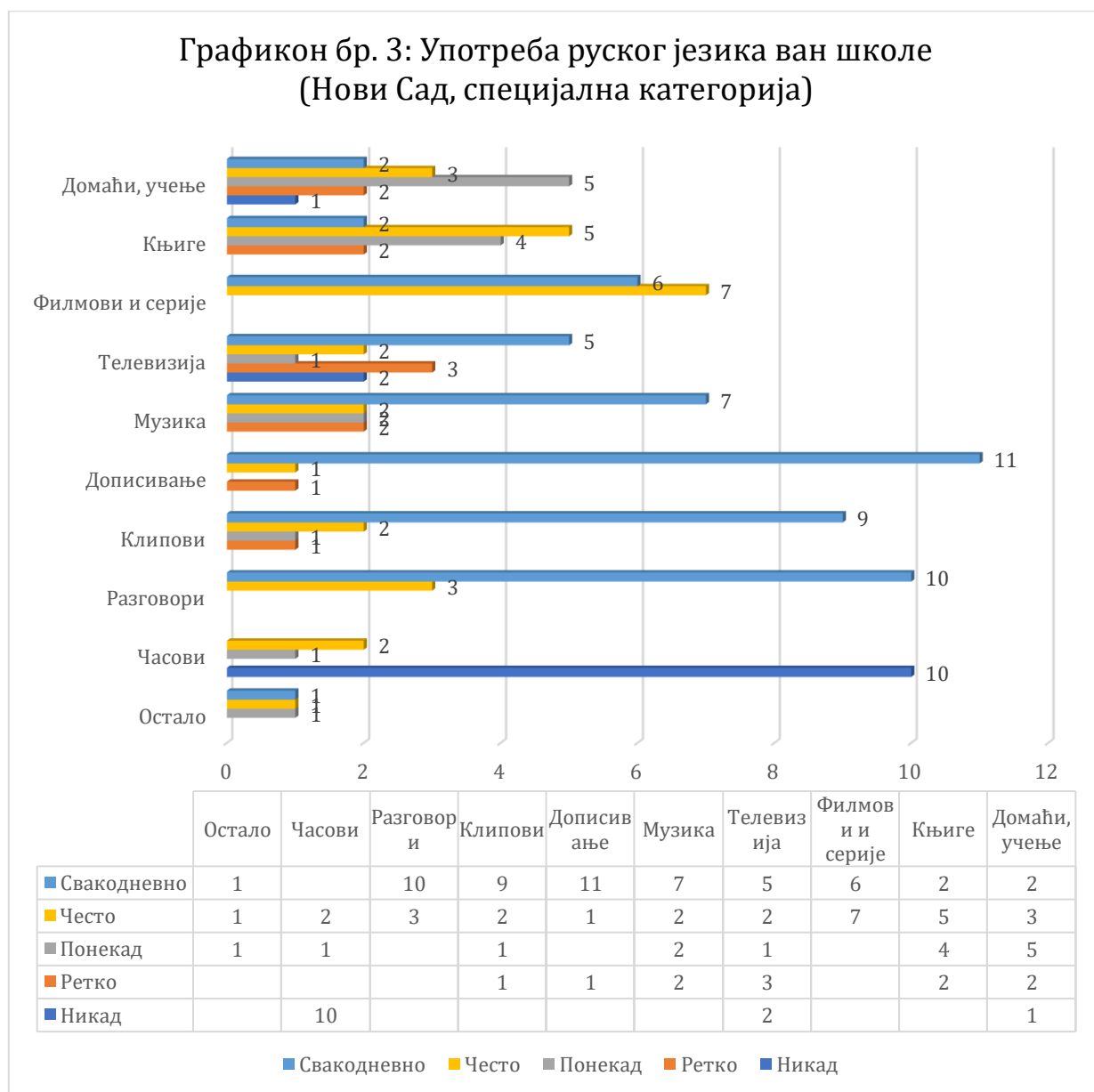
	Остало	Часови	Разговор и	Клипови	Дописивање	Музика	Телевизија	Филмов и и серије	Књиге	Домаћи, учење
■ Свакодневно	1		11	11	16	8	5	6	2	2
■ Често	1	4	6	6	3	7	6	13	5	14
■ Понекад	3	6	4	7	6	8	6	5	8	10
■ Ретко		2	6	5	6	7	6	6	9	3
■ Никад	1	22	5	3	1	2	9	2	8	3

■ Свакодневно ■ Често ■ Понекад ■ Ретко ■ Никад

Најзаступљенији су дописивање на руском језику које на редовној бази (свакодневно или често) практикује 19 од 32 испитаника, иза чега следе разговори на руском језику и гледање клипова са 17 одговора, домаћи задаци и учење са 16 и музика са 15. Ово значи да шест од десет понуђених активности на редовној бази практикује половина или више

испитаника. Домаћи задаци и учење као традиционално најзаступљенија активност су овој групи испитаника тек на петом месту по популарности. Најнепопуларнији су приватни часови које 24 од 32 испитаника не практикује никада или практикује ретко, иза чега следи читање књига (17 од 32) и руска телевизија (15 од 32) које половина испитаника не практикује на редовној бази. Основна разлика међу школама је у броју ученика који је, независно од активности, одабрало варијанту свакодневно. Такође, више новосадских гимназијаца се изјаснило да похађа приватне часове руског језика (12 од 32) и да се бави неком од активности која није понуђена (5 испитаника, од којих су неки навели игрице на руском језику).

Будући да је 13 ученика из Новог Сада било изложено руском језику у току више година, њихови одговори су били анализирани посебно. Ова категорија испитаника дала је знатно другачије одговоре у односу на вршњаке.



Испитаницима из специјалне категорије припадају скоро сви одговори из рубрике свакодневно (2/2; 2/2; 6/6; 5/5; 7/8; 11/16; 9/11; 10/11; 1/1). Такође, сви испитаници из специјалне категорије на редовној бази практикују разговоре са пријатељима и породицом на руском језику (13 од 13), гледање филмова и серија на руском (13 од 13), а већина и дописивање (12 од 13) и гледање клипова (11 од 13). Као непопуларне

активности издвајају се приватни часови које никада или ретко има 10 од 13 испитаника и телевизија (5 од 13). Код ове групе примећујемо да сви испитаници имају навику коришћења руског језика ван школе и то у свим активностима, са изузетком једног испитаника који никада не учи и не ради домаћи и 2 испитаника који не гледају телевизију на руском језику.

На основу анализе ових података можемо закључити да се разлика у употреби руског језика у слободно време међу школама може објаснити чињеницом да је међу испитаницима из Гимназије „Јован Јовановић Змај“ 40% ученика са матерњим руским језиком или вишегодишњом изложеношћу руском језику, те да је његова свакодневна употреба логична последица приватних околности и да није повезана са двојезичном наставом, као и да већа заступљеност активности карактеристичних за слободно време у том узрасту (дописивање, клипови, филмови и серије) у укупном узорку код новосадских гимназијалаца може да се објасни утицајем њихових школских другова са матерњим руским језиком, односно већом општом изложеношћу руском језику, будући да у школи постоји канделарија Руског центра „Руски свет“ и да у Новом Саду борави велики број Руса који имају активан друштвени живот.

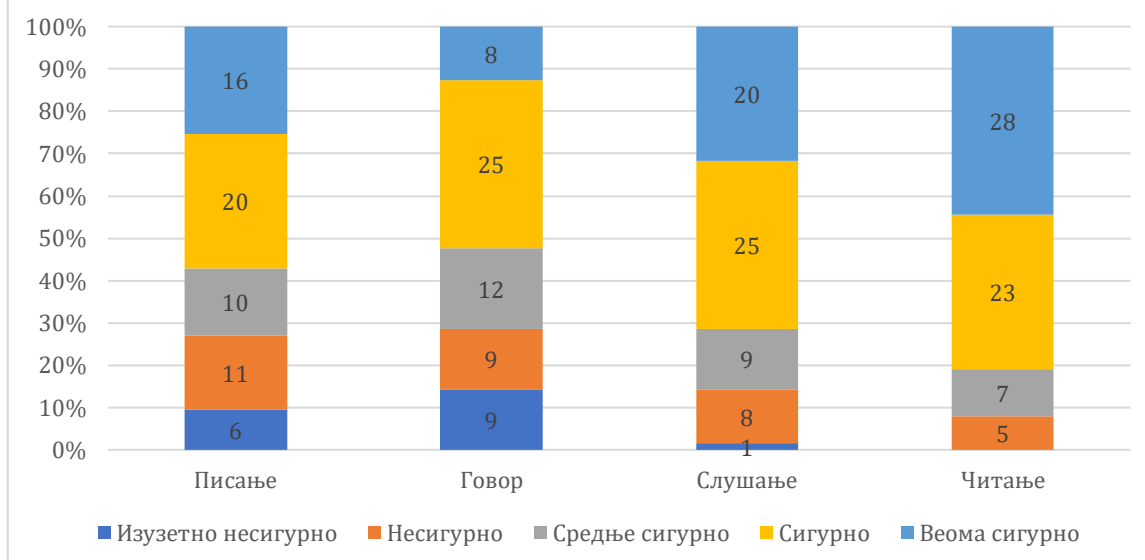
О количини изложености руском језику говоре и резултати отвореног питања о томе да ли су испитаници били на руском говорном подручју и колико дуго. Од 63 ученика Алексиначке гимназије – њих 56 никада није путовало, док је њих седморо имало прилику за краткотрајни боравак, пре свега на дечјем кампу „Артек“ (5), петодневном фестивалу у Москви (3). Овако низак проценат могуће је објаснити чињеницом да већи део места које Алексиначка гимназија добија за камп „Артек“ управа школе даје ученицима виших разреда основних школа у којима се учи руски језик са циљем да мотивише ученике да упишу двојезично одељење.

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ 12 испитаника од 32 нису имали прилику да бораве у Русији. Поред личних околности у случају ученика из специјалне категорије, остали ученици су имали прилику да посете руско говорно подручје одласком на камп „Артек“ (10), одлазак на тронедељну размену у школу при руском Министарству спољних послова и у школу у Нижњем Новгороду (14).

Последње питање везано за руски језик тицало се сигурности у његовој употреби у зависности од језичке вештине. Испитаници су имали задатак да се изјасне о својој сигурности на скали од 1 до 5 где је 1 изузетно несигурно, а 5 изузетно сигурно у ситуацијама када говоре, слушају, говоре и пишу на руском језику. Посебно су анализирани резултати за ученике сваког разреда, укупни резултати по школама, као и резултати у зависности од нивоа знања руског језика. Тако су међу испитаницима из Алексиначке гимназије посебно анализирани одговори ученика који су уписали школу са регуларним основношколским предзнањем и одговори ученика који су уписали гимназију само после тромесечног припремног курса. На исти начин су новосадски испитаници анализирани у укупном збиру и ученици специјалне категорије и ученици са регуларним школским знањем као посебне групе.

Као што је и очекивано за двојезичну наставу по CLIL методи, испитаници показују већу сигурност када су у питању рецептивне вештине у односу на продуктивне. На тај начин се 80, 95% (51 од 63) ученика осећа веома сигурно или сигурно приликом читања на руском, 71, 43% (45 од 63) приликом слушања, 52, 38% (33 од 63) приликом говора, а 57,14% (36 од 63) приликом писања на руском језику. Без обзира на разлику међу вештинама, преко 50% испитаника се осећа сигурно када користи руски језик без обзира на врсту језичке вештине.

Графикон бр. 4: Сигурност у употреби руског језика:
Алексиначка гимназија (сви ученици)



У складу са тим је и чињеница да ниједан испитаник није навео да се осећа изузетно несигурно приликом читања, док се за слушање тај одговор појавио само у једном случају.

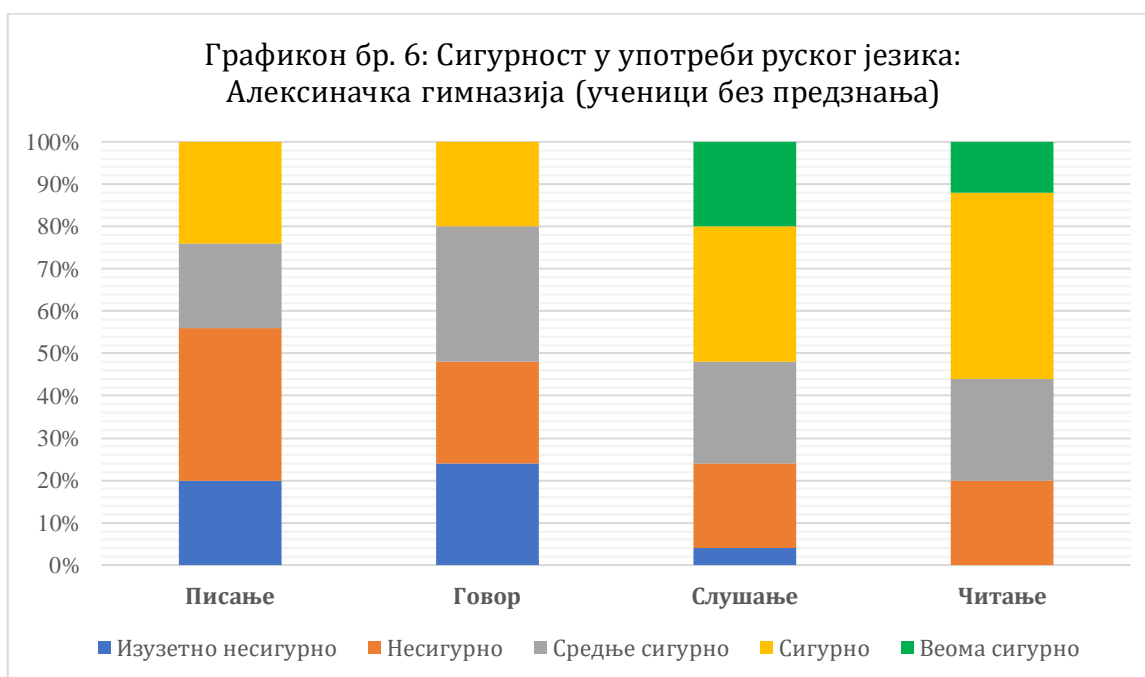
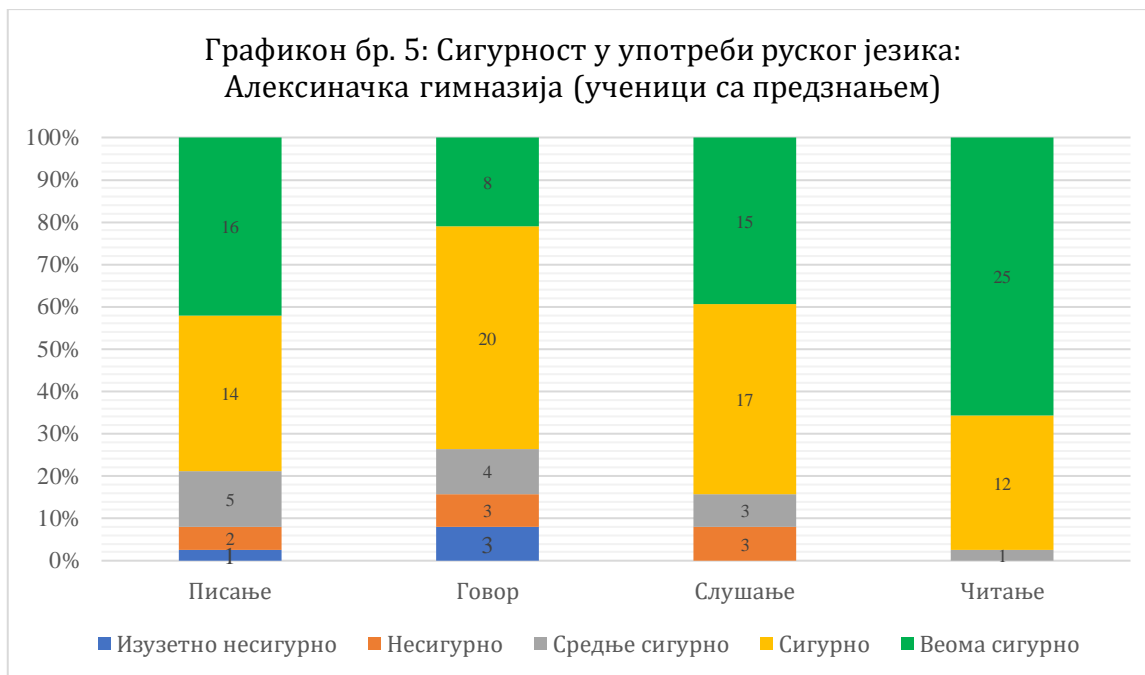
Осећај несигурности (одговори: изузетно несигурно и несигурно) испитаници највише осећају када говоре на руском језику – у 28, 57% случајева (18 од 63), затим када пишу – у 26, 98% случајева (17 од 63), нешто ређе приликом слушања – 14,28% испитаника (9 од 63) и најређе приликом читања – 7,93% испитаника (5 од 63). Појединачна анализа по разредима показала је највећу несигурност у продуктивним вештинама код ученика четвртог разреда – по 40% испитаника (8 од 20) изјаснило се да се осећа несигурно или веома несигурно у ситуацијама када треба да говори или пише на руском језику.

Упоредна анализа одговора ученика који су двојезично одељење уписали после тромесечног припремног курса (почетници) и одговора ученика који су двојезично одељење уписали после регуларне основношколске наставе руског језика (регуларни) показала је значајне разлике у степену сигурности приликом употребе руског језика.

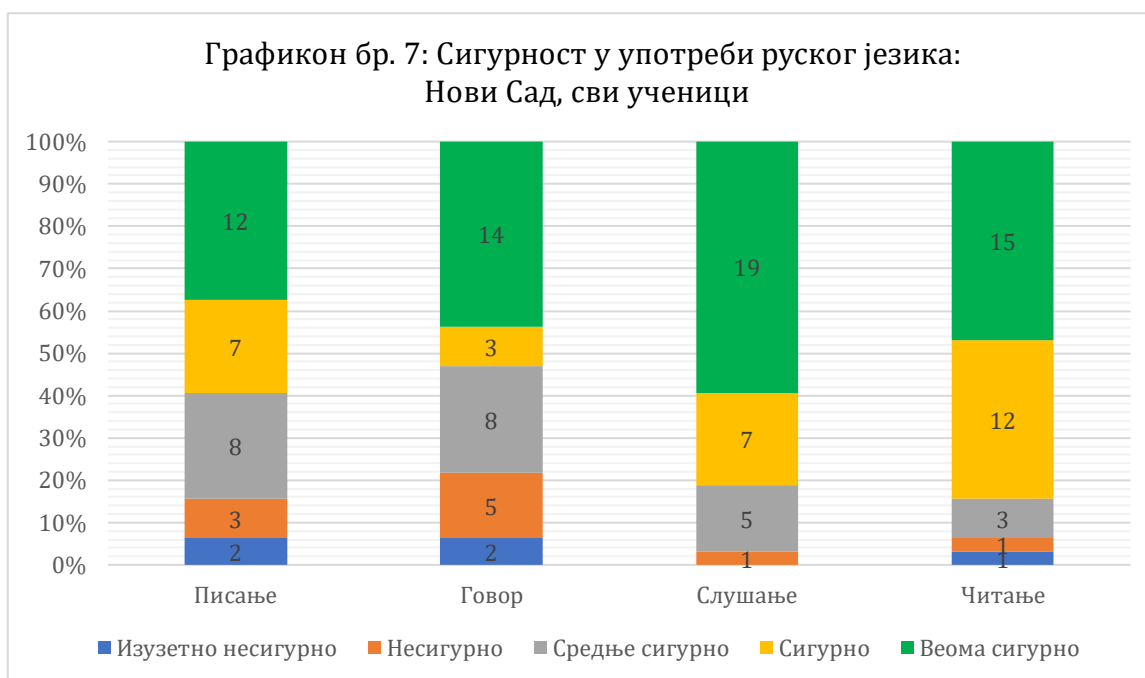
Почетници су се ретко одлучивали за одговор да се при коришћењу руског језика осећају веома сигурно и тај одговор се појављивао само у случају рецептивних вештина и то: у случају слушања – 20% (5 од 25) и у случају читања – 12% (3 од 25).

Насупрот томе, испитаници са предзнањем показују највиши степен сигурности у следећем односу: 71,4% (25 од 38) приликом читања, 39, 47% (15 од 38) приликом слушања и 42, 10% приликом писања. Следствено, почетници показују много већи степен несигурности приликом коришћења руског језика и то у највише код продуктивних вештина.

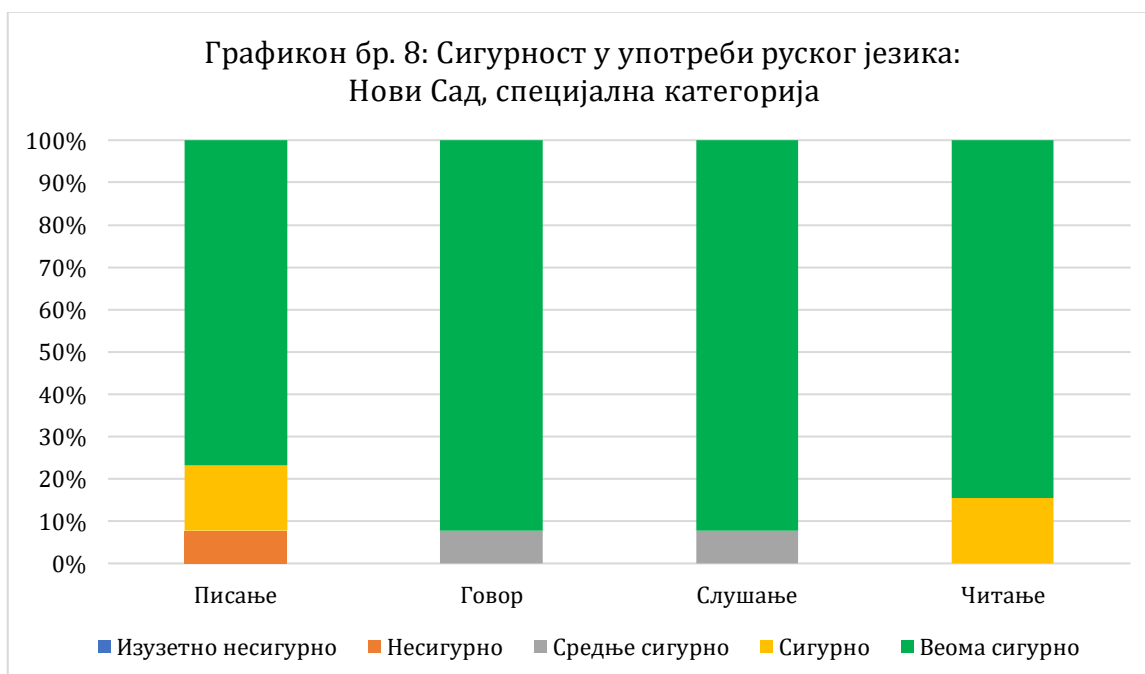
Од 18 ученика који су се изјаснили да се осећају несигурно или веома несигурно када говоре на руском језику – 12 су почетници. У случају писања ова тенденција је још очигледнија – 14 од 17 испитаника који су навели да се осећају несигурно или веома несигурно када пишу на руском су почетници. Слична тенденција примећује се и код рецептивних вештина – од 9 испитаника који се приликом слушања осећају несигурно или веома несигурно 6 су почетници, а у случају читања – све овакве одговоре (5 од 5) дали су почетници.



Упоредна анализа одговора ових двеју група испитаника даје основе за закључак да у Алексиначкој гимназији двојезична настава није успела да изравна разлике у знању и сигурности у употреби руског језика између ученика који су пре гимназије учили језик и ученика који су се са руским језиком први пут сусрели на припремној настави предупис у двојезично одељење. Ова разлика је најочљивија у анкетама ученика четвртог разреда, где је број ученика који се осећају несигурно приликом говора и писања (8) приближно једнак броју почетника у одељењу (7).



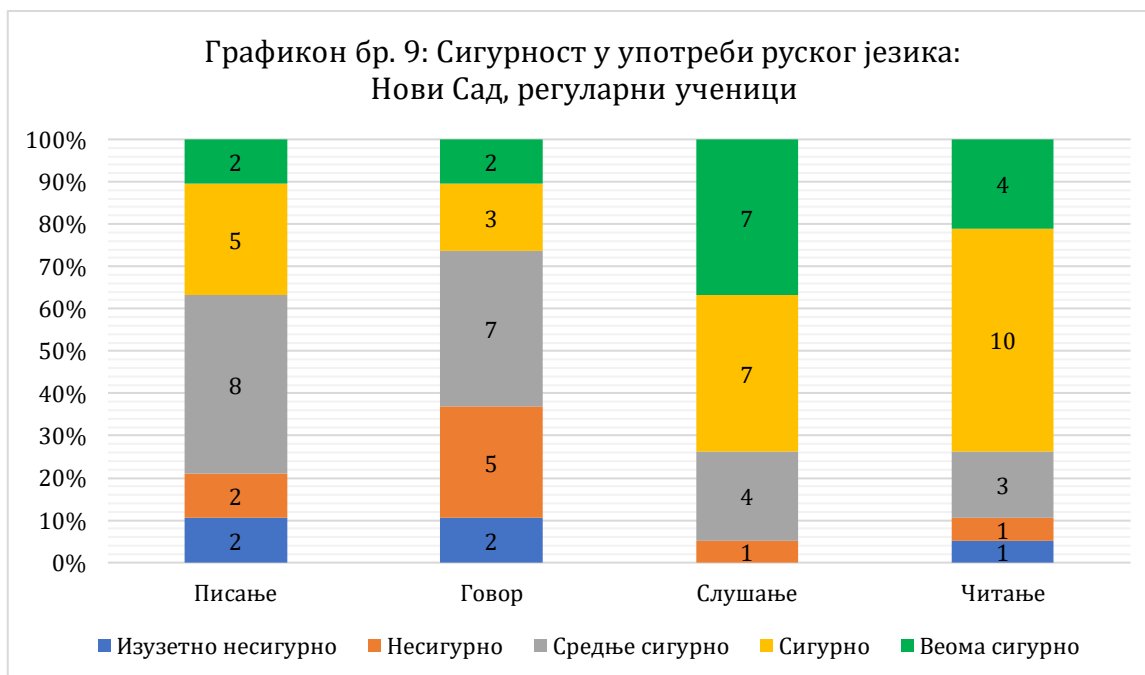
Ученици двојезичних одељења Гимназије „Јован Јовановић Змај“ показују већу сигурност у употреби језика када су у питању рецептивне вештине: тако од 32 испитаника њих 27 (84, 37%) се осећа сигурно или веома сигурно када чита на руском, 26 при слушању (81, 25%), 19 (59, 37%) када пише и 17 (53, 23%) када говоре. Иако постоји видна разлика између рецептивних и продуктивних вештина, може се закључити да се више од половине ученика осећа сигурно када користи руски језик, независно од вештине. Несигурност (одговори: несигурно и изузетно несигурно) испитаници највише осећају када говоре руски језик – 21, 87% (7 од 32), пишу – 15, 62% (5 од 32), ређе када читају – 6,25% (2 од 32) и слушају – 3,125% (1 од 32).



Одговори ученика који су у анкети навели руски језик као матерњи (10), као језик комуникације у породици (2) или као језик на којим су се школовали више година (1) анализирани су посебно. Велика већина испитаника навела је да се осећа сигурно или веома сигурно док користи руски језик: 13 од 13 у случају читања, 12 од 13 у случају

слушања, говора и писања са изузетком једног испитаника који своју сигурност у слушању и говору оцењује као средње сигурну, док је у писању несигуран.

Одвојено су анализирани и одговори испитаника који су пре уписа у двојезично одељење руски језик учили регуларно у српским основним школама.



Испитаници из регуларне групе показују већи степен сигурности када су у питању рецептивне вештине - 73% испитаника (по 14 од 19) изјаснили су се као сигурни или веома сигурни у слушању и читању наспрам 30, 43% (7 од 19) у писању и 26,31% (5 од 19) у говору. С друге стране, 30, 43% (7 од 19) испитаника осећају се несигурно или веома несигурно када треба да говоре руски језик, 21,05% (4 од 19) када треба да пишу, наспрам 5,26% несигурних (1 од 19) у слушању и 10,52% (2 од 19) у читању.

Анализа анкета по разредима показала је да су сви одговори „несигурно“ и „изузетно несигурно“ дали ученици првог разреда (са изузетком једног одговора испитаника из трећег разреда да се осећа несигурно при говору), односно да се сразмерно искуству у двојезичној настави повећава и сигурност у употреби језика.

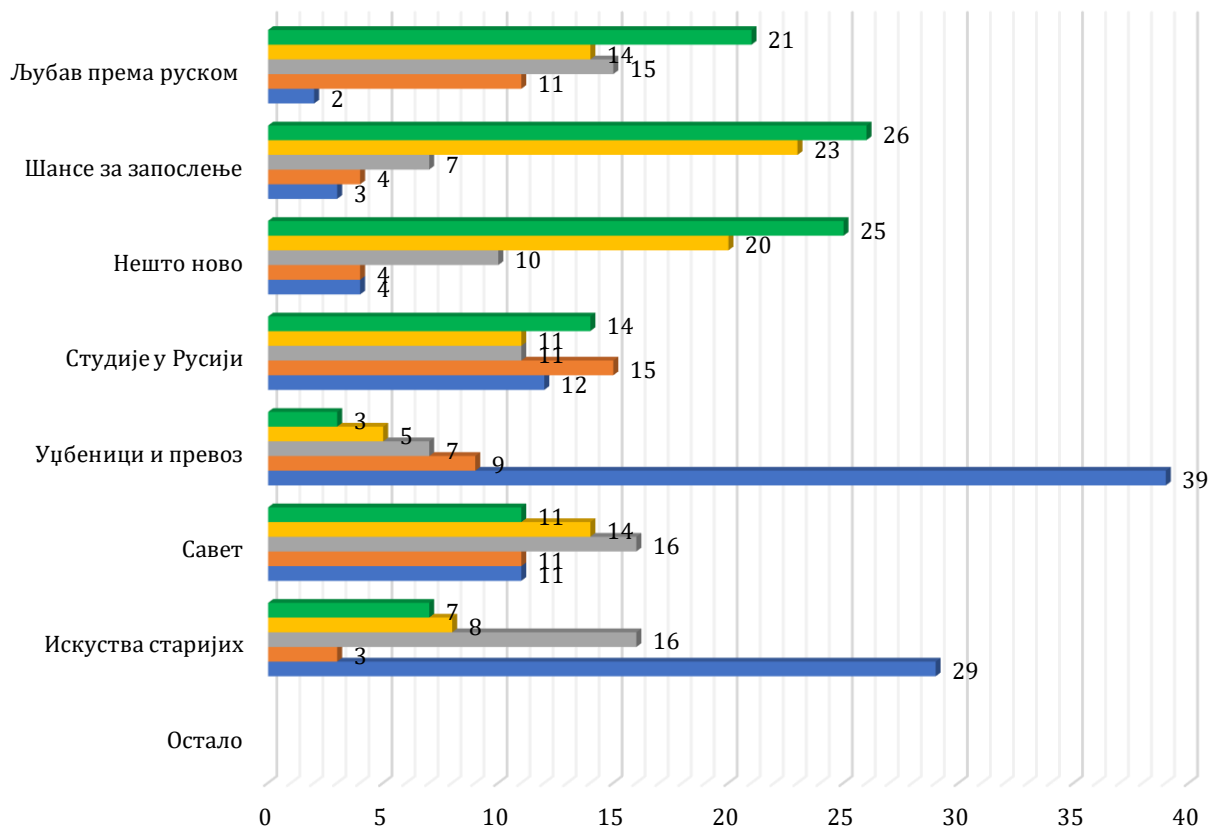
Заинтересованост за стране језике уопште, као и навике везане за њихово учење испитани су помоћу питања отвореног типа у коме се од испитаника очекивало да наброје стране језике које говоре осим руског, да напишу где и како их уче и наведу уколико поседују неки језички сертификат.

У Алексиначкој гимназији од 63 испитаника 50 ученика говоре само руски и енглески, док 13 говори још неки (7 француски, 2 немачки, 1 грчки, 2 корејски, 1 БУГАРСКИ), један испитаник поседује Ц1 сертификат из енглеског језика. Укупно 50 (80%) испитаника се ослања само на школску наставу, њих 8 (12,7%) учи језик приватно, док је 3 (4,7%) навело да користи интернет за учење језика.

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ од 32 испитаника 1 није одговорио на питање, 23 су навели да поред руског говоре само енглески (уз напомену да је 6 од њих српски језик наводе као страни), док 8 познају и неке друге језике (немачки – 3, француски – 1, шпански – 1, украјински – 1, немачки и кинески – 1, јапански и корејски – 1). Троје испитаника поседује сертификат Б2 из енглеског језика (9,37%) и троје наводи да стране језике уче приватно (9,37%). Једине уочљиве разлике у резултатима су већа

заступљеност сертификата о знању језика у Новом Саду⁵³ и постојање ученика који наводе српски језик као страни, што се објашњава присуством ученика са руским као матерњим језиком.

Графикон бр. 10: Фактори мотивације за упис двојезичног одељења: Алексиначка гимназије



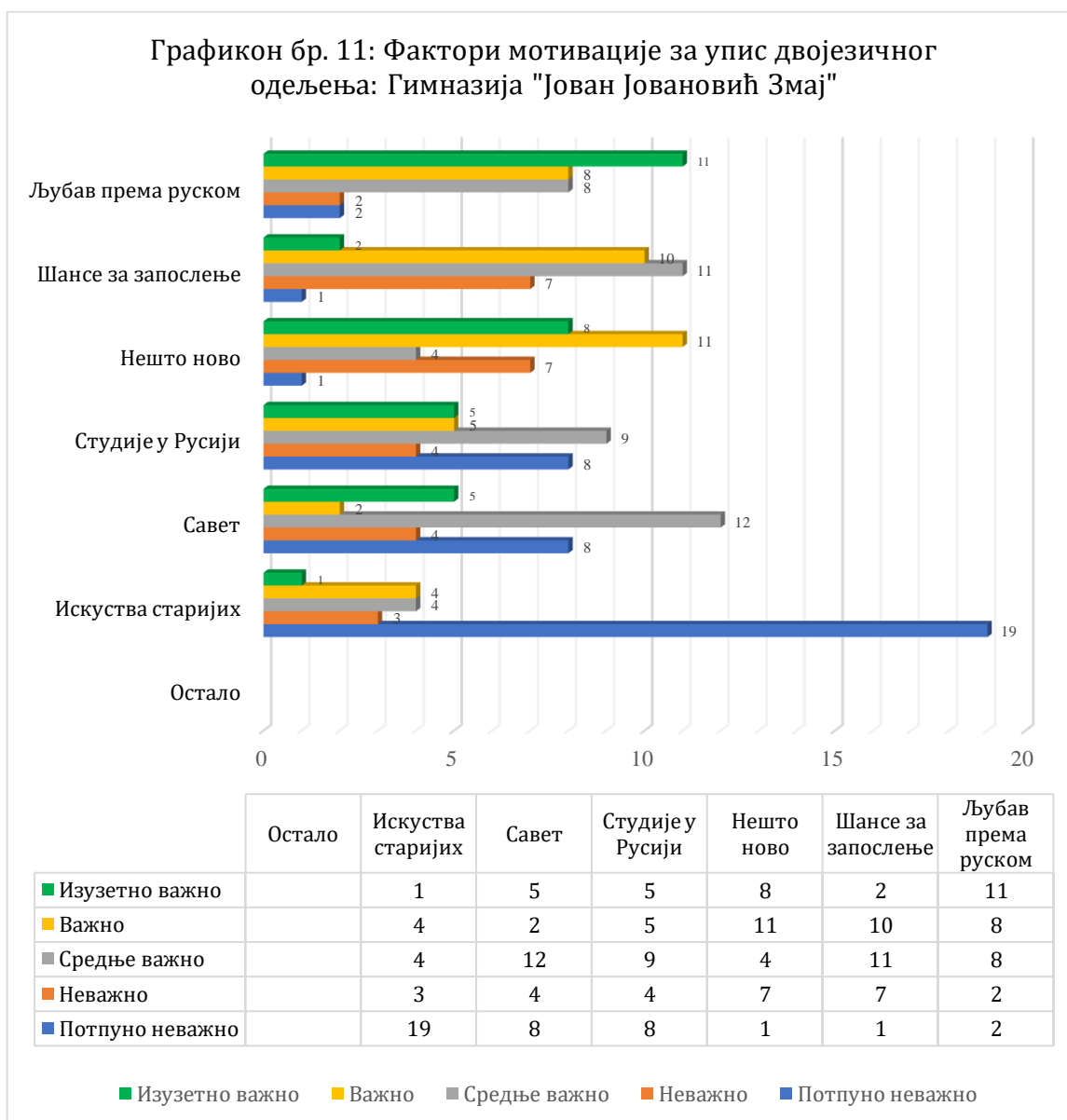
	Остало	Искуства старијих	Савет	Уџбеници и превоз	Студије у Русији	Нешто ново	Шансе за запослење	Љубав према руском
■ Изузетно важно		7	11	3	14	25	26	21
■ Важно		8	14	5	11	20	23	14
■ Средње важно		16	16	7	11	10	7	15
■ Неважно		3	11	9	15	4	4	11
■ Потпуно неважно		29	11	39	12	4	3	2

■ Изузетно важно ■ Важно ■ Средње важно ■ Неважно ■ Потпуно неважно

Приликом одабира двојезичног одељења за ученике су најважнији били следећи мотиви: 77,77% (49 од 63) испитаника оценило је боље шансе за запослење као важан или изузетно важан фактор, затим следе жеља да се проба нешто ново – 71, 42% (45 од 63) и љубав према руском језику – 55, 55% (35 од 63). Средње значајни фактори су савет родитеља или наставника и жеља за студијама у Русији коју с једне стране као важне или изузетно важне за упис оцењује 39,68% (25 од 63) испитаника, али с друге стране 34,92% оцењује савет родитеља или наставника као неважан или потпуно неважан фактор, док 42,85% (27 од 63) на исти начин оцењује жељу за студијама у Русији. Као најмање важни

⁵³ Будући да се сертификати обично стичу са циљем уписа студија или добијања стипендије, оправдано је веровати да би разлика била још већа када би у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ били испитаници и ученици четвртог разреда.

мотиви могу се издвојити бесплатни уџбеници и превоз – 12,69% (8 од 63) и искуства старијих ученика – 23,80% (15 од 63).



За ученике српско-руских двојезичних одељења Гимназије „Јован Јовановић Змај“ најважнији мотиви су били љубав према руском језику и жеља да се проба нешто ново које као важне или изузетно важне оцењује 59,37% испитаника (19 од 32), иза чега следе боље шансе за запослење, које су важне или изузетно важне за 37,5% испитаника (12 од 32). Нешто мање важна је за испитанике била могућност студија у Русији коју је 31, 25% испитаника (20 од 32) оценило као важну или изузетно важну, али која је истовремено за 37,5 % испитаника неважна или потпуно неважна. Најмање значајни мотиви за избор двојезичног одељења били су савет родитеља или наставника који је био важан за 21,87% испитаника (7 од 32) и искуства старијих ученика – 15,62% (5 од 32).

Основна разлика између испитаника је у значају мотива боље шансе за запослење, који је ученицима Алексиначке гимназије на првом месту, док је новосадским гимназијалцима тек на трећем. Специфичност Алексиначке гимназије су бесплатни уџбеници за ученике двојезичних одељења са територије града и бесплатан превоз за ученике из околних села. Према резултатима анкете, овај мотив је за испитанике био најмање важан фактор при избору школе и одељења.

У тесној вези са овим питање било је питање да ли саветују млађим ученицима да упишу двојезично одељење и зашто. Према резултатима анкете: у Алексиначкој гимназији 88,88% испитаника (56 од 63) саветује упис двојезичног одељења, упис не саветује 6,34% испитаника (4 од 63), а на питање није одговорило 4,76% (3 од 63). За нијансу нижи проценат ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ – 81,25% (26 од 32) би посаветовало млађим ученицима да упишу двојезично одељење, док 18,75% (6 од 32) то не би учинило. Осим степеном задовољства, ова разлика се може објаснити и већом понудом средњих школа, пре свега гимназија, у Новом Саду у односу на Алексинац.

Ученици Алексиначке гимназије навели су следеће разлоге због чега би препоручили двојезично одељење млађим ученицима: руски језик (усавршавање руског језика, учење још једног језика, учење језика перспективне земље) навело је 24 испитаника, њих 16 као разлог навело је да гимназија даје боље шансе за даље школовање, затим следе могућност студија у Русији (14), веће шансе за запослење (8), другачији однос наставника, односно привилегован положај ученика двојезичног одељења у односу на остале ученике (5), могућност путовања у Русију (4) и стицања нових искустава (3). Испитаници који су се изјаснили да не би препоручили двојезично одељење млађим ученицима наводе појединачне разлоге: лоше је, исто је као једнојезично, велика количина обавеза и друштво у одељењу.

И код ученика из Новог Сада доминантан мотив за препоруку двојезичног одељења је руски језик (18 испитаника), могућност путовања (5), више могућности (3), утисак да је похађати ово одељење лепо и интересантно (3), интензиван рад (2) и студије у иностранству (2), док су испитаници који не би препоручили двојезично одељење као разлог најчешће наводили недовољно наставе на руском језику (3).

Основне разлике у разлозима за упис двојезичног одељења мотивисане су различитим условима живота и школовања. Будући да је Алексиначка гимназија једина гимназија у граду и да је у тренутку анкете двојезично одељење једино доступно одељење оваквог типа – ученици наводе разлоге везане за гимназију као врсту средње школе и посебан третман који гимназијалци имају у друштву. Такође, напомињемо да је руско-српско двојезично одељење само једно од четири двојезична одељења у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ што даје ученицима прилику да упореде квалитет наставе и могућности које се пружају ученицима са другим одељењима истог типа, због чега они изражавају више критике.

Имајући у виду да се у школама различити предмети у различитим разредима слушају двојезично и да, иако је реч о природно-математичким одељењима која уче по истом програму, не постоји заједнички план наставе на руском језику, испитаници су замољени да се изјасне који предмети су им најлакши за праћење двојезично, а који најтежи. Ово питање постављено је с једне стране са циљем да се од ученика добије што више информација о самој двојезичној настави, јер у школама није било хоспитовања, а с друге стране са циљем одабира предмета из ког ће бити спроведено тестирање.

Уколико изузмемо опште одговоре да им је све лако (13) и да лакше прате наставу из природних наука (7) испитаници из Алексиначке гимназије двојезично најлакше прате хемију (16), историју (6), и физику (5), док истовремено као најтеже оцењују физику (9) и математику (6). Присуство физике на оба списка може се објаснити чињеницом да двојезичну наставу из овог предмета изводи неколико наставника. Бирајући предмете ученици су такође навели да је наставе на руском језику недовољно (9).

Ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ двојезично најлакше прате на часовима математике (7), биологије (6), хемије (4) и руског језика (4), а најтеже на часовима физике (14) и математике (5). Одређени број испитаника наводи да лако прати све

предмете (4), док се део испитаника са руским матерњим језиком негативно изјашњава о познавању руског наставника (3).

На основу резултата овог дела анкете одлучено је да ће нејезички део тестирања имати општа питања везана за природне науке са фокусом на хемију као ужу област.

Будући да природно-математичка одељења обухваћена истраживањем по плану и програму имају 2 часа другог страног језика недељно, а да су резултати претходних истраживања показали потребу за већим фондом (Завишин 2013; Манић 2016: 96), анкета је садржала и питање да ли ученици сматрају да је број часова руског језика довољан и зашто. На питање је било могуће одговорити да, не или не знам.

У Алексиначкој гимназији 49,20% испитаника сматра да фонд часова руског језика није довољан, 25,39% су задовољни фондом, док је 20,63% одабрало опцију „не знам“. Приметна је разлика у односу на разред испитаника – више од половине ученика првог разреда немају формиран став, док 75% ученика четвртог разреда сматра да би требало да има више часова руског језика. Ученици који су се изјаснили да желе већи број часова руског језика дали су следеће коментаре: потребно је миниму три часа недељно (6), потребно је више рада да се научи језик (6), већи фонд часова неопходан је због студија у Русији (1), међу ученицима који нису имали јасан став најчешћи коментар је да то зависи од професора (4), док су у прилог ставу да фонд часова не треба повећавати наведена четири појединачна коментара личне природе.

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ 50% испитаника сматра да је фонд часова руског језика довољан, 25% жели више часова руског, док 25% нема став по овом питању. И у овој гимназији постоји разлика у зависности од разреда – 5 од 7 ученика трећег разреда сматра да је потребно организовати више часова руског језика док исти став има само 1 од 16 ученика првог разреда. Ученици који су пожелели већи фонд часова прокоментарисали су свој избор на следећи начин: потребно је више часова (3), потребно је 3 часа (2), потребно је 4 часа недељно (3).

Приметна је разлика у проценту ученика који желе више часова руског језика (49,20% у Алексинцу наспрам 25% у Новом Саду) и она се може објаснити тиме што новосадски гимназијалци имају више прилика за употребу руског језика ван наставе, за разлику од алексиначких којима је једини контакт са језиком у школи.

На овом месту важно је поменути да ученици двојезичних одељења са руским језиком као посредничким имају знатно мањи фонд наставе, од ученика осталих школа који или уче вехикуларни језик као први страни, што подразумева фонд између 2 и 5 часова годишње уз додатне часове са лектором (Цветковић 2018б: 214; Завишин 2013: 144; Пасуљевић 2018: 202) или похађају наставу општег језика и језика струке као одвојене предмете (Манић 2016:85), те да је жеља ученика Алексиначке гимназије за повећањем фонда часова утемељена.

Испитаници су замољени и да се изјасне на тему повећања фонда часова из предмета где се настава слуша двојезично.

У Алексиначкој гимназији се за повећање фонда часова изјаснило 33,33% испитаника (21), против је било 36,5% (23 од 63), док се 30,15% није изјаснило или је одабрало опцију „не знам“ уз равномерну дистрибуцију одговора по разредима. Као главне разлоге за повећање фонда часова ученици наводе жељу да више слушају руски језик (9), да науче више речи (3), због студија у Русији (2), такође наводе да је наставе на руском недовољно и да се после прве године количина двојезичне наставе смањује (6), истичући да наставници имају довољно времена да предају и на руском језику (2), али и да би већи

процент наставе на руском језику тешко пао оном делу ученика који не говори руски добро (2).

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ 53,12% (17 од 32) испитаника сматра да је фонд часова предмета које слушају двојезично довољан, 21,87% испитаника (7 од 32) жели већи фонд часова, док 25% (8 од 32) нема одговор, с том напоменом да већину ученика који сматрају да је фонд часова довољан чине ученици првог разреда (11 од 17), а да . Велики број ученици истиче жељу да боље научи руски језик (12) и да је наставе на руском недовољно (4), да су потребни искуснији професори (1).

Поред предмета и фонда часова, испитаници су имали задатак и да процене активности на часовима који се спроводе двојезично као што су читање текста, превод, одговоре на питања, дискусије, игре у настави и рад у паровима и групама и да свој став прокоментаришу.

Ученици у обе школе су се концентрисали на активности које им се допадају и опште коментаре, мање пажње посвећујући активностима које им мање пријају.

У Алексиначкој гимназији врло често су се појављивали одговори општег типа: немамо овакве активности – 25, 29% (16 од 63) и све ми се допада – 23,80% (15 од 63). Највећи проценат испитаника се изјаснио да воли читање текста – 25, 29% (16 од 63) и превод – 23,80% (15 од 63), затим рад у групама и паровима –15,87% (10 од 63), док су одговори на питања – 7,93% (5 од 63) и игре у настави – 9,52% (6 од 63) најмање популарни.

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ најпопуларније активности су дискусије – 34,37% (11 од 32), превод – 31,25% (10 од 32), читање текста – 28,12% (9 од 32) и рад у групама или паровима – 28,12% (9 од 32), а најмање популарне игре у настави – 9,37% (3 од 32) и одговори на питања – 3,12 (1 од 32).

Овакав избор у корист традиционалних активности може се објаснити или стварним преференцијама ученика или чињеницом да је ова врста активности у настави најзаступљенија, па су на њу највише навикнути.

Ученици двојезичних одељења имали су задатак и да се изјасне о промени мотивације у односу на тренутак уписа – да напишу да ли имају исто, мање или више мотивације и да објасне због чега.

Око половине ученика обеју школа има исту мотивацију као на почетку: 52, 38% (33 од 63) ученике Алексиначке гимназије и 46,8% (15 од 32) Гимназије „Јован Јовановић Змај“, више мотивације има 17, 46% (11 од 63) ученика из Алексинца и 15,62% (5 од 32) новосадских гимназијалаца. Мању мотивацију у односу на тренутак уписа навело је 28,57% (18 од 63) Алексинчана и 37,5% (12 од 32) Новосађана.

Као разлоге за смањење мотивације ученици Алексиначке гимназије најчешће наводе неоправдана очекивања и неиспуњена обећања – 11,11% (7 од 63), а ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ квалитет наставе и рад професора – 15,62% (5 од 32).

Ученици Алексиначне гимназије и Гимназије „Јован Јовановић Змај“ дали су исте најчешће предлоге везане за двојезичну наставу: више наставе на руском језику (15,87%, односно 10 од 63 у Алексинцу и 21,87%, то јест 7 од 32 у Новом Саду), више залагања наставника – 11,11% (7 од 63) у Алексинцу, односно наставнике са бољим познавањем руског језика – 12,5% (4 од 32). Испитаници из Алексинца су поред наведеног пожелели и већа одељења (5 од 63) прилагођавање наставе свим нивоима знања (3) и више стручне литературе (2), а ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ више групног рада (2) и годишњу размену (2).

Последње питање у анкети односило се на планове ученика двојезичног одељења за будућност и његов циљ је био да испита мотивацију ученика да наставе са употребом и учењем руског језика у будућности, односно да покаже да ли ученици своје планове везују за Русију и да ли су заинтересовани за одлазак на студије на Универзитет Лобачевски. Питање је било отвореног типа, а ученицима је у примеру сугерисано да напишу да ли своју будућност виде у Србији, Русији, другом иностранству и слично.

Табела бр. 11: Планови за будућност ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“

	Први разред	Други разред	Трећи разред
У Србији	2	5	4 ⁵⁴
У Русији	3	2	1
У Србији и(ли) Русији		1	2
Иностранство (друго)	6		
Не знам још увек	5	1	
Укупно	16	9	7

Трећина ученика првог разреда нема јасну представу о будућности, што је и логично, будући да до одлуке о упису студија имају још 3 године. Тенденција коју примећујемо је да са узрастом ученика расте проценат ученика који своју будућности више у Србији (2 од 16 ученика првог разреда, наспрам 5 од 9, односно 4 од 7 ученика виших разреда). Ово не мора нужно значити да су ученици одустали од идеје одласка у иностранство због пада мотивације, већ може говорити о већој свести о финансијским приликама.

Табела бр. 12: Планови за будућност ученика Алексиначке гимназије

	1. РАЗРЕД	2. РАЗРЕД	3. РАЗРЕД	4. РАЗРЕД
У Србији	5	2	5	10
У Русији	3	7	3	2
У Србији и(ли) Русији	2	-	1	1
Иностранство (друго)	4	2	1	4
Не знам још увек	1	5	2	3 ⁵⁵
Укупно	15	16	12	20

И код ученика Алексиначке гимназије примећујемо тенденцију повећања процента ученика који своју будућност виде у Србији са узрастом. Код ученика четвртог разреда примећујемо јаснију и прецизнију представу о будућности, што је испољено кроз навођење конкретних факултета и професионалних планова. Од 10 ученика који су изразили жељу да студирају једна ученица пожелела је да упише студије руског језика и књижевности.

Погледом уназад на тренутак спровођења истраживања сазнајемо да је процена плана ученика четвртог разреда била реална: једна ученица је уписала студије русистике, а двоје ученика студије у Русији.

⁵⁴ Примећујемо пад мотивације код ученице која наводи да је раније желела да студира у Русији, али да у међувремено ти више не жели.

⁵⁵ У рубрику не знам сврстана су и два духовита одговора који не одговарају директно на постављено питање.

6.4. НАСТАВНИЦИ КАО УЧЕСНИЦИ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Један од задатака ове дисертације био је и да дубље истражи двојезичну наставу из перспективе наставника који су непосредно укључени у њену реализацију. У те сврхе креиран је детаљан упитник за наставнике који се садржао питања везана за искуство и компетенције наставника, наставне методе, облике наставе, наставна средства и материјале, оцењивање ученика, употребу руског језика, мотивацију, вредновање рада наставника, сарадњу са колегама, план и програм.

Упитник је, такође, садржао простор за додатне сугестије, а при формулисању питања посебна пажња се обрађала на разлике у раду на српском и руском језику. Будући да не суштински постоји контрола квалитета наставе, те да наставници који изводе двојезичну наставу на српском и руском језику никада нису добили одговарајућу обуку и смернице за рад на страном језику, желели смо да кроз анкету подстакнемо наставнике на размишљање о методама и материјалима, као и да их наведемо да кроз рефлексију свог рада постану свесни методичких разлика између класичне и двојезичне наставе. Будући да у току израде дисертације није било хоспитовања ни у једној школи, одговори наставника преносе се што прецизније, са циљем илустрације реалних околности одржавања наставе. При састављању анкета узети су у обзир резултати претходних истраживања двојезичне наставе у Србији за друге језике (ЗАВИШИН 2013; МАНИЋ 2016; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018).

Учешће у анкети је било на добровољној бази, а анкете нису биле анонимне. Анкети се одазвало 12 наставника обеју школа. У Алексиначкој гимназији анкету је попунило 7 наставника од укупно 11 наставника укључених у реализацију двојезичне наставе, од чега је један упитник попуњен анонимно, док је у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ анкету попунило свих 5 наставника. Анкетирање наставника спроведено је у септембру 2018, без претходне најаве, истог дана када су анкетирани и ученици, с том разликом да су наставници попуњавали анкете самостално, независно једни од других и предавали их истог дана⁵⁶.

Сви анкетирани наставници навели су српски језик као матерњи, није било наставника који су се школовали или живели на руском говорном подручју.

Од 7 анкетираних наставника навело је да говори руски језик на нивоу Б2, а 5 наставника на нивоу Б1, при чему се може приметити разлика у нивоима познавања језика између школа. Свих 5 наставника Гимназије „Јован Јовановић Змај“ поседују сертификат о познавању руског језика на нивоу Б2, који има само 2 од 7 анкетираних наставника Алексиначке гимназије. Анкета је показала умерено интересовање за друге стране језике, 7 наставника навело је да поред српског и руског језика говори енглески језик (нивои А2-Б2).

У анкети су учествовали наставници следећих нејезичких предмета: математика (2), Физика (2), хемија (2), рачунарство и информатика (2), музика (1), ликовна култура (1), биологија (1), историја (1). Будући да у фокусу нашег истраживања није била настава језика, већ само настава по CLIL методи, анкетом нису били обухваћени наставници руског језика. Податке везане за наставу руског језика прикупили смо путем неколико краћих интервјуа приликом посета школама.

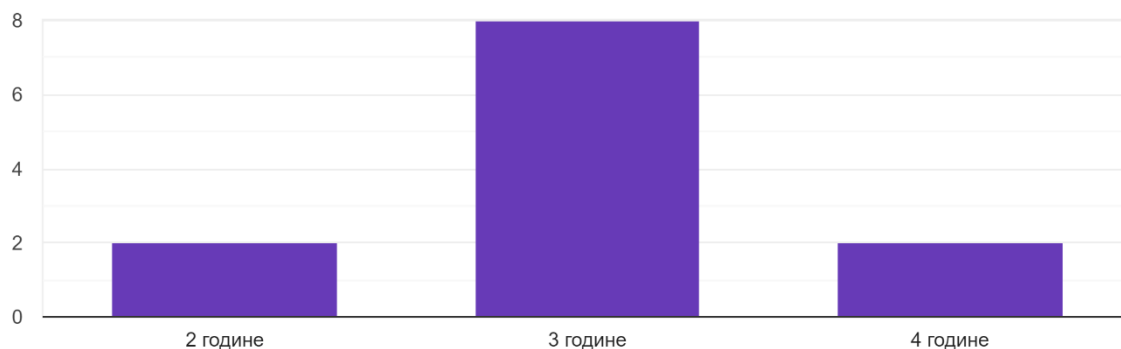
⁵⁶ На овај начин желели смо да постигнемо већи ниво аутентичности одговора, тако што смо настојали да у највећој могућој мери наставнике ослободимо притиска колектива и избегнемо могуће договоре и утицај на то који ставови ће бити изнети у анкетама.

Анкета је садржала и питања везана за укупан стаж у настави и стаж у двојезичној настави и показала је да су у двојезичну наставу ангажовани наставници са дугогодишњим искуством (са изузетком једног учесника са 5 година радног искуства, сви испитаници раде у школској настави између 14 година и 31 године), односно да су се у двојезичну наставу укључили као формиран наставници са изграђеним системом метода и техника наставе.



Слика бр. 1: Укупан стаж наставника у настави

У тренутку спровођења анкете двојезична настава на руском и српском језику изводила се укупно 4 године у Алексиначкој гимназији, односно 3 године у Гимназији „Јован Јовановић Змај“. Већина анкетираних наставника била је укључена у извођење двојезичне наставе 3 године (укупно 8 испитаника), нешто мање 4 (2) и 2 године (2)



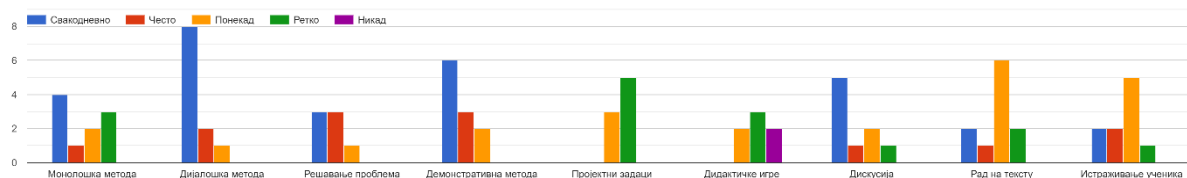
Слика бр. 2: Стаж наставника у двојезичној настави

У одељку анкете који се односи на избор наставних метода, наставници су били замољени да се изјасне о томе које методе и колико често користе у настави на српском језику, а које методе и у којој мери на руском језику, као и да упореде на који начин се разликује рад на српском и руском језику у погледу избора наставних метода. Постављањем оваквих питања раздвојено желели смо да подстакнемо наставнике на рефлексију досадашњих пракси и да укажемо да ова два облика наставе захтевају различит методички приступ.

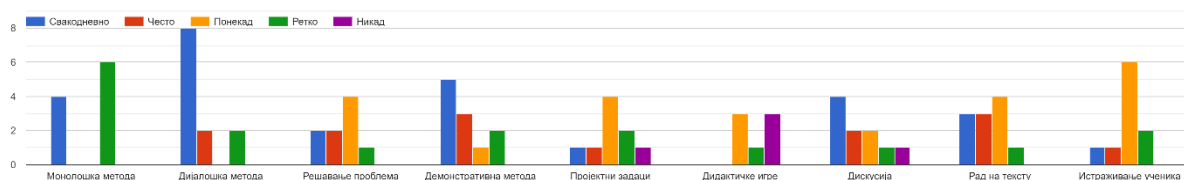
Понуђене методе биле су: монолошка метода, дијалогска метода, метода решавања проблема, демонстративна метода, пројектни задаци, дидактичке игре, дискусија, рад на тексту и истраживање ученика, а наставници у обележавали да ли сваку од метода користе свакодневно, често, понекад, ретко или никад.

Анализом добијених резултата дошли смо до следећих закључака да се у раду на оба језика се најчешће користе монолошка, дијалогска, демонстративна метода и дискусија, с том разликом да нешто мањи број наставника користи дискусију на руском језику и да

се у раду на руском језику наставници чешће одлучују за рад на тексту у односу на наставу на српском. Решавање проблема је чешће заступљено у настави на српском језику. У настави на руском језику се чешће користе пројектни задаци⁵⁷, док је демонстративна метода мање заступљена у односу на српски, као и монолошка метода. Последње тумачимо чињеницом да је наставницима већи изазов да држе класично монолошко излагање на руском језику. Наставници су ретко бирали опцију да одређену наставну методу никада не користе. Двоје испитаника је навело да у настави на српском језику никада не користе дидактичке игре. У настави на руском језику је овај број нешто већи (3), а поједини наставници на руском језику не користе дискусију у пројекте задатке.



Слика бр. 3: Наставне методе у настави на српском језику



Слика бр. 4: Наставне методе у настави на руском језику

Од посебне вредности за илустрацију одабира наставних метода су одговори на питање отвореног типа које преносимо у целости, анонимно и без измена.

Не разликује се, зато што ученици на оба језика могу да испуњавају захтеве за све методе.

Зависно од теме. На пример, рачунарски системи, материјал са јутјуба је углавном на руском, одслушамо, па при поновном слушању преводимо и дискутујемо на оба језика. Када је у питању WORD - алат је на енглеском језику, тако да често користимо енглески/српски/руски да научимо да користимо алат. Текст који се куца је најчешће на руском. Проблем је спорост у куцању јер руску тастатуру користимо виртуално.

Наставне методе које више користим на руском језику су дидактичке игре јер се показало да ученици лакше и са задовољством на тај начин долазе до нових знања.

Готово да нема разлике, можда су у настави на руском језику за нијансу заступљеније методе истраживања ученика и пројектних задатака.

Све што се објасни на руском мора поново на српском, тако да прво објашњавам све на српском, па када видим да је то знање математике усвојено, онда могу да се савладају речи на руском. Зависи од области математике, у геометрији има много више непознатих речи и термина, у алгебри врло мало.

⁵⁷ У анкетама ученика нисмо добили информације да се пројектна настава користи ни у једној од школа.

Рад на руском се више ангажују ученици који читају и заједнички превode и издавају кључне појмове. Тежа објашњења су на српском језику.

Разликује се у начину презентовања лекција. На руском сазнају термине хемијске.

И у настави на једном и на другом језику су измешана два предмета које треба раздвојити: ликовна култура и историја уметности.

Услед ограниченог, односно слабијег знања руског језика у односу на матерњи српски језик решавање проблема, дискусија и истраживање ученика су мање заступљени у настави на руском језику.

Од наставних јединица које радимо на српском језику прилагођавамо и наставне јединице на руском.

Чешћа монолошка због употребе стручних термина, назива дела итд.

У физици неких посебних метода нема сем што се поједини изрази са српском објашњавају на руском и објашњава се њихов смисао.

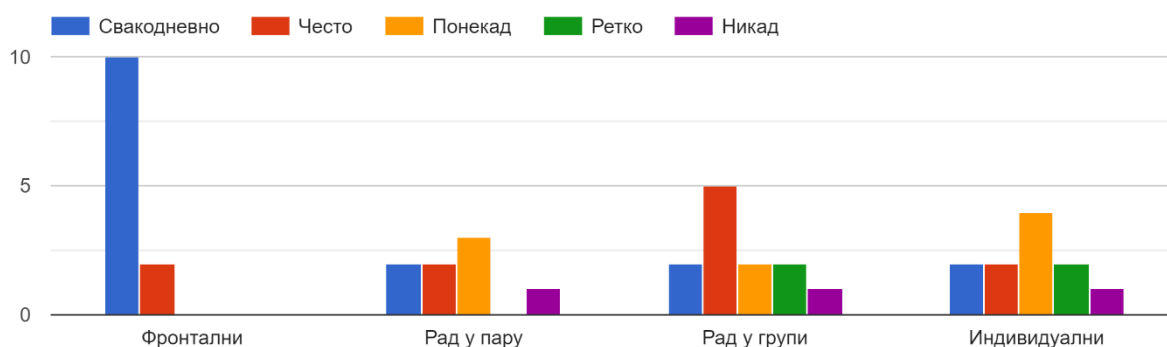
Из приложеног можемо закључити да се са објективним изазовима наставе (боље познавање српског језика у односу на руски од стране ученика) наставници суочавају на различите начине. Неки прибегавају савременим методама као што су видео-материјали или дидактичке игре подстичућу природну и спонтану употребу језика, док други избегавају да у настави на руском језику користе методе које подразумевају активну употребу језика. Ова тенденција ка пасивизацији дела наставе који се изводи на руском језику види се и у одговорима да се на руско језику претежно даје терминологија, као и да се руски језик користи за систематизацију и обнављање, док се сложени појмови објашњавају на српском језику.

Приликом усменог разговора са ученицима и у ученичким анкетама сазнали смо да је настава на руском језику процентуално заступљенија у првом разреду, те да се удео руског језика смањује како само градиво постаје комплексније. Анализирани одговори наставника и ученика наводе на закључак да одабир наставних метода припрема ученике на пасивну улогу у настави на руском језику – на препознавање и коришћење литературе и познавање стручне терминологије, али не и на активну говорну делатност. Потврду овоме налазимо и у Елаборату (2016) Алексиначке гимназије у коме се као жељени исход двојезичне наставе везани за језик наводе могућност овладавања стручном терминологијом, пре свега, из области природних наука и знања о култури, књижевности, социјано-политичком уређењу, географији Русије. У истом документу се описује начин рада на часовима и место сваког од језика у наставном процесу. Наводи се да се језици користе по принципу микроалтернације, а да наставници не излажу наставне јединице на руском језику, већ уз сваку наставну јединицу на руском језику наводи наслов, нове појмове и резиме.

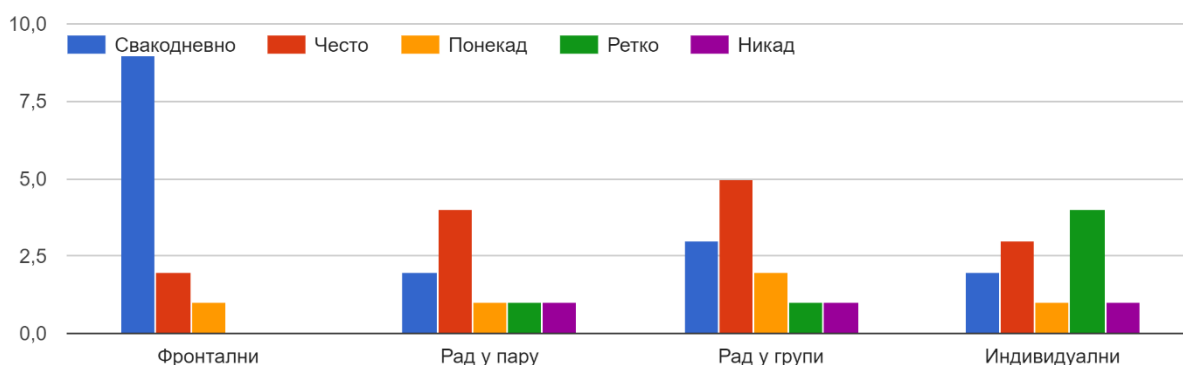
Информације о начину рада добијене од наставника и ученика узели смо у обзир приликом састављања тестова за проверу знања ученика трећег разреда у обе школе.

Како бисмо испитали колико је активна улога коју у настави имају ученици двојезичног одељења, наставницима смо поставили питања везана за облике наставе, уз раздвајање у односу на ситуацију када предају само на српском или и на руском језику.

У одељку упитника посвећеном облицима наставе, испитаници су се изјаснили са којом учесталашћу (свакодневно, често, понекад, ретко, никад) користе фронтални рад, рад у пару, рад у групи и индивидуални рад.



Слика бр. 5: Одабир облика наставе у настави на српском језику



Слика бр. 6: Одабир облика наставе у настави на руском језику

Добијени резултати показују да у настави на оба језика преовладава фронтална метода, као и да се на руском језику нешто чешће примењују рад у пару и индивидуални рад. Већина испитаника је и одговарајући на питање отвореног типа потврдила да не постоји значајна разлика у погледу избора облика наставе на у односу на језик, са изузетком неколико прецизнијих одговора које наводимо у целини:

Зависно од материјала који могу да нађем за реализацију наставне јединице.

Разликује се утолико што ученицима треба саопштити и превести значење нових речи, појмова из наставних јединица што је углавном могуће фронталним обликом као и методом рада на тексту (речник)⁵⁸.

Разликује се у методама рада, чешће се примењује рад у групи.

Нема велике разлике, за нијансу мање је заступљен фронтални рад у настави на руском језику.

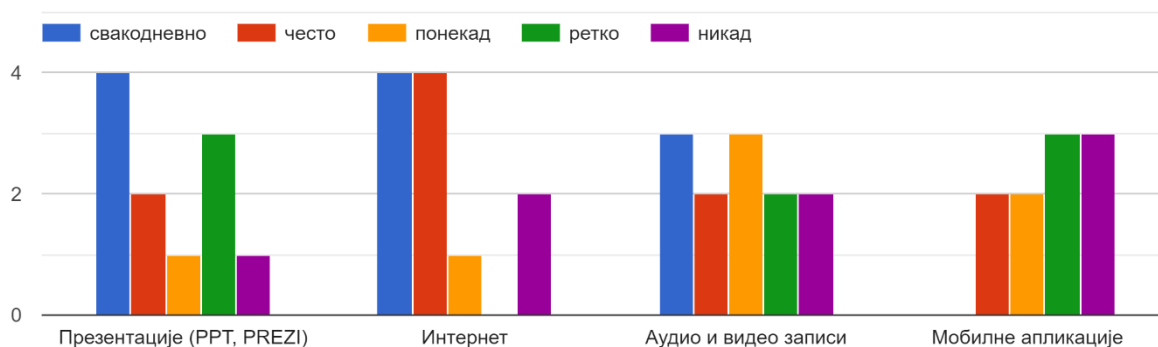
Резултати показују да се у настави на руском језику примењује изванредан помак ка довођењу ученика у централну позицију у наставном процесу у односу на наставу на српски језик, али и да се не примењују све врсте активности које CLIL метода подразумева.

Значајан део упитника био је посвећен одабиру наставних материјала. Будући да не постоји наменски материјали за двојезичну наставу на српском и руском језику, као и чињеницу да гимназије имају различит приступ литератури на руском језику (у оквиру

⁵⁸ Овај одговор показује непознавање поступака беспреводне семантизације ни коришћења техника сарадничких интеракција (scaffolding) карактеристичних за двојезичну наставу по CLIL методу.

Гимназије „Јован Јовановић Змај“ функционише центар Руски свет, док у Алексинцу не постоји слична институција) желели смо да што детаљније испитамо који материјали се користе, у којој мери су заступљене савремене технологије, које нису условљене местом боравка, као и колико су доступни материјали у складу са жељама и потребама наставника.

Прво питање било је везано за употребу савремених наставних материјала (презентација, аудио и видео материјала, интернета и мобилних апликација) без раздвајања по језицима. Резултати су показали да се презентације и материјали са интернета користе на редовној бази, као и аудио и видео записи, док се мобилне апликације користе ретко или никако⁵⁹.



Слика бр. 7: Одабир наставних средстава

Одговори на питање отвореног типа како се разликује одабир наставних средстава на руском и српском језику у складу су са почетном претпоставком да нема велике разлике у односу на језик и доносе неколико занимљивих запажања.

Пример добре употребе ових материјала у складу са dobrим праксама двојезичне наставе видимо на настави информатике и рачунарства у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ у одељењима са ученицима изворним говорницима.

Зависно од структуре одељења, колико има Руса у одељењу. При објашњавању комбинујемо на ком језику ко објашњава, чита, дискутује или преводи. Често је у примени и енглески због материјала са интернета или што је нпр. Word на енглеском, па су објашњења и на српском и на руском.

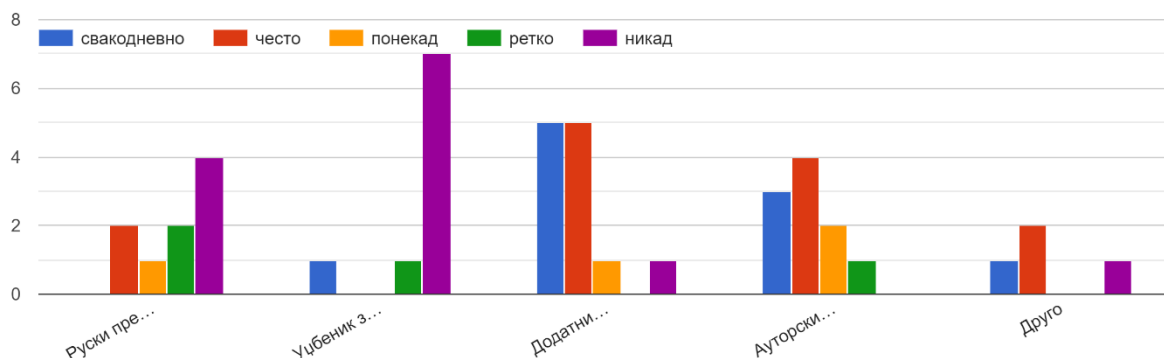
Наставници, такође, истичу да више времена улажу у припрему материјала на руском језику и да их на руском језику више користе:

На руском је потребна већа припрема материјала.

Наведена наставна средства се чешће примењују на руском језику, посебно када је одабрана метода истраживачки рад ученика или пројектни задатак.

Једно од питања било је посвећено одабиру материјала за део наставе који се користи у настави на руском језику. Наставницима су биле понуђене следеће опције: руски предметни уџбеник, уџбеник за странце који уче руски, додатни материјали: текстови, часописи, енциклопедије, ауторски материјали и друго уз задатак да обележе коју врсту материјала користе и колико често.

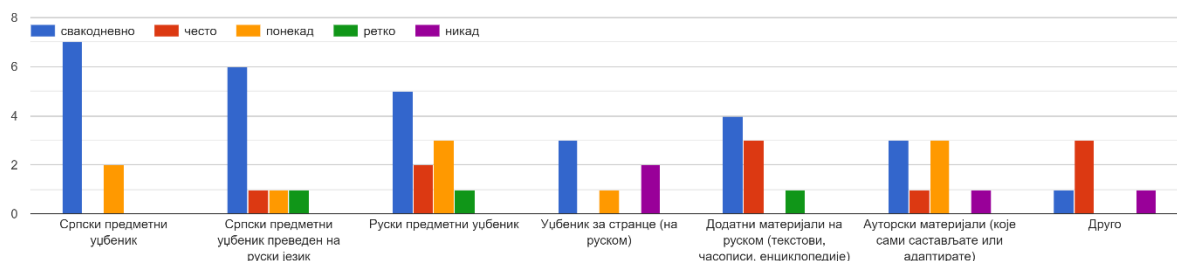
⁵⁹ Истраживање је спроведено у школској 2017/2018. години, две школске године пре ситуације са пандемијом и увођењем онлајн наставе, због чега је оправдано сматрати да ови подаци више нису актуелни.



Слика бр. 8: Коришћење наставних материјала на руском

У настави на руском језику најчешће се користе додатни материјали (текстови, интернет) и ауторски материјали које састављају сами наставници. Изненађујућ је податак да наставници не користе предметне уџбенике за странце на руском језику, иако постоји серија таквих уџбеника издавачке куће „Златоуст“ која се оријентише на наставу на нивоу Б1 или више и који се могу набавити и у специјализованим руским књижарама у Србији.

Полазећи од претпоставке да наставници немају на располагању све материјале које би можда желели да користе у настави, формулисали смо питање у којем је било потребно да обележе колико често би желели да користе коју врсту материјала у двојезичној настави. Понуђене су им опције: предметни уџбеник на српском, српски предметни уџбеник преведен на руски језик, руски предметни уџбеник, руски предметни уџбеник за странце, додатни материјали (текстови, часописи, енциклопедије), ауторски материјали.



Слика бр. 9: Преференције у погледу наставних материјала

Највећи број наставника изразио је жељу да користи српски предметни уџбеник, као и српски предметни уџбеник преведен на руски језик, али и руски предметни уџбеник. Разлика у одговорима на ово и претходни питање илуструје разлику између жеља и могућности када су у питању наставни материјали, односно показује недвосмислену потребу за набавком руских школских уџбеника.

У следећем питању отвореног типа од наставника смо тражили да објасне по ком принципу бирају наставна средства. Као најчешћи критеријум показала се доступност материјала. У жељи да што боље илуструјемо по ком принципу се бирају материјали, какве су потребе наставника, те на који начин се изабрани материјали користе у настави, одговоре анкетираних наставника преносимо у целости. Ови одговори у одређеној мери адресирају и проблем непоклапања школског градива у Србији и Русији и начине на који се предметни наставници труде да ове разлике помире.

Примери одговора:

Бирам их по принципу доступности /руски предметни уџбеник и уџбеник за странце немам на располагању/. Додатне материјале преузимама са разних интернет-страница. Посебно би били корисни уџбеници на руском језику.

При избору материјала наставници дају предност визуелним материјалима (видеозаписи, цртежи, енциклопедије) у електронској форми:

Видео записи са интернета на руском због течног руског језика.

Листићи за куцање у ворду су на руском углавном да науче да пишу на руском.

Наставни план и програм за хемију је доста различит у Русији у односу на Србију, стога се трудим пратити наш план и програм, а материјал припремити и прилагодити истом. Сматрам да су додатни материјали на руском и ауторски материјали најкориснији, те их из тог разлога највише и примењујем.

Оне који имају слику + објашњење на руском је се тада интуитивно разумеју стране речи и усвајају без напора, неприметно.

Најкорисније су енциклопедије и књиге са факултета, али које су писане на руском језику.

Основни материјали се налазе у уџбенику на српском, дефиниције и обрасце преводим на руски и у писменој или електронској форми дајем ученицима. У оквиру претходног налазим на сајтовима одговарајуће текстуалне и видео материјале. Најкориснији материјали су они направљени у електронској форми јер су приступачни, а посебно су разумљиви видео материјали.

Поред одабира наставник материјала посебна пажња посвећена је начинима њихове употребе на часу. Наставницима је понуђено да одаберу на који начин проверавају разумевање текста обрађеног на страном језику и прикупљени су следећи одговори: превод (3), питања на матерњем језику (4), питања или дискусија на оба језика (2), све наведено (4).

Одговори наводе на закључак да је акценат наставе на руском језику упознавање терминологије, док је ређе заступљена активна употреба руског језика, као и да се руски и српски језик на часу користе одвојено:

На почетку часа на руском саопштавам наставну јединицу и њен циљ у науци и свакодневном животу. Дефиниције им такође саопштавам на руском и то проверавам. На крају часа то исто паралелно саопштавам на српском.

У прилог томе говоре и одговори на наредно питање о томе на који начин наставници објашњавају непознату реч у руском тексту. Понуђене опције су биле: преводим на српски, објашњавам на руском језику, комбинујем оба начина. У 50% случајева наставници преводе термин на српски језику, у 50% комбинују. Ниједан наставник није одабрао опцију да речи објашњава на руском језику. Дакле, језик се не користи као средство за учење и усвајање нових знања, сложени когнитивни процеси остају везани за српски језик.

Двојезична настава по CLIL методи поред усвајања градива подразумева и рад на језику. Питали смо предметне наставнике да ли и у којој мери на часовима користе методе карактеристичне за наставу страног језика (повезивање термина и објашњења, спајање

израза, спајање синонима, тачно-нетачно, питања вишеструког избора за проверу разумевања текста)? Које и на који начин?

Део наставника одабрао је опцију да не користи методе карактеристичне за наставу страних језика, док их остали користе углавном у контексту усвајања терминологије, али не и са циљем развијања продуктивних језичких вештина:

*Српски-енглески-руско када користимо алат на енглеском (на пример, ворд).
Српски - руски, повезивање термина и објашњавање.*

Објашњење термина, повезивање појмова из области биологије.

Најчешће питања вишеструког избора у виду тестића које дајем пред крај часа у циљу резимирања и повезивање термина и објашњења на контролним задацима.

Повезивање термина и објашњења, разумевање превођења које није буквално.

Користим повезивање термина и објашњења, тачно-нетачно, углавном усмено.

Користим спајање термина тако што повезујем наставне целине.

Код стручних термина.

Питања вишеструког избора за проверу текста.

Углавном повезујемо термине на руском са српским уз објашњења.

Последње питање у овој области односило се на употребу речника. Наставници најчешће користе двојезичне речнике, радије онлајн, него штампане, за превод термина и припрему материјала. На овај начин ни наставници ни ученици не користе речнике на начин који развија активне језичке вештине, не објашњавају појам својим речима, не траже синоним и слично.

Наставници су одговорили на серију питања везаних за оцењивање, са фокусом на оцењивање градива предаваног на руском језику.

Када је у питању језик усмене провере знања градива предаваног на руском језику, четворо наставника се изјаснило да тај део градива оцењује на српском језику, док осам наставника комбинује. Ниједан наставник није навео да градиво предавано на руском језику у потпуности оцењује на руском језику. У одговорима на питање отвореног типа, оцењивање оба језика образлаже се потребом да се савладају и градиво и терминологија на страном језику:

Зато што на тај начин проверавам и знање из физике и усвојеност стручних термина везаних за предмет.

На тај начин најлакше се ученици усмере ка учењу наставне јединице на оба језика.

Комбиновано, зато што је ученицима тешко да савладају стручне термине без одговарајућег уџбеника на руском језику, па проверавам основно познавање појмова.

Постоји и пракса препуштања ученицима да сами одаберу на ком ће језику одговарати,

Углавном како је ученицима лакше. Кад треба проверити знање, не треба проверавати језик.

Углавном ученицима дозволим да сами изаберу на ком језику ће на које питање одговорити без обзира да ли је питање постављено на руском или на српском језику.

Па чак и пракса награђивања у случају одабира руског језика:

Ученици могу одговарати комбиновано, но они се најчешће одлучују за одговоре на српском. Онај који нешто каже на руском (дефиниције, закон, објашњење) има оцену више.

Код образложења одабира опције да се знање градива предаваног на руском језику проверава искључиво на српском језику као основни разлог наводи се тежина градива.

Због тежине градива.

Одвијају се на српском јер то диктира тежина предмета.

Морам да оцењујем знање математике, ученици морају да знају математику на српском. Знање на руском може да им буде само плус у животу и будућем бављењу науком, а незнање руског не може да умањује оцену и омета испитивање.

Исте тенденције присутне су и приликом писмених провера знања. И процентуални однос (4:8) и пратећа објашњења.

Писмене провере су најчешће тестови са одређеним бројем питања, од тога су 2-3 на руском.

Питања на писменим проверама су у истој мери постављена и на српском и на руском језику. Ученици имају избор на ком језику ће одговорити.

Одвијају се на српском јер је предмет обиман и захтева разумевање.

Из свега наведеног закључујемо да се познавање руског језика посматра као додатна вредност двојезичне наставе, односно да има споредну улогу, а да се акценат ставља на проверу познавања материје на српском језику, док су очекивања везана за руски језик усмерена на усвајање терминологије.

Делер и Прајс истичу да оцењивање у двојезичној настави треба да обухвати и језичку и садржајну компоненту, а њихов међусобни однос може варирати у зависности од узраста ученика и познавања језика и сматрају да је лични портфолио добар начин за ученике да процене свој напредак у усвајању језика и садржаја (ДЕЛЕР и ПРАЈС 2007: 9). Аутори такође истичу да постоје ситуације у којима је ова два аспекта потребно раздвојити и онда се оцењивање или спроводи на матерњем језику ученика или на страном језику уз учешће невербалних средстава.

Ово је с једне стране у складу са усмереношћу наставе по CLIL методи на садржај и употребу језика као средства за учење и комуникацију, али уколико наставник не исправља грешке ученика може доћи до фосилизације, која ученика спречава да напредује и достигне више нивое познавања језика (ЗАВИШИН 2013а:22). Ослањајући се на истраживања спроведена у земљама енглеског говорног подручја Ена Хероп (2012): 59 истиче неколико недостатака CLIL наставе везаних за граматику:

- (1) Ученици не стичу никаква формална граматичка знања, а фокус је усмерен на лексички ниво;
- (2) Наставници се одлучују за методе исправљања које не прекидају излагање, тако ученици не добијају повратну информацију која би их навела на размишљање о грешкама и напредак на синтаксичком нивоу;

Следеће питање се односило на то да ли наставници оцењују језичку страну одговора на руском језику и на који начин. 10 од 12 наставника је одговорило да не оцењује језички аспект одговора. Није наведен ниједан алтернативни начин оцењивања⁶⁰.

Одговарање на руском језику се од стране двоје анкетираних наставника перципира као когнитивно захтевнији задатак који је потребно наградити.

Како је већ речено, приликом оцењивања писмено/усмено ученик бира при чему онај који даје одговоре на руском има већу оцену.

Већим бројем бодова оцењујем питања на руском.

Троје наставника је навело да се при оцењивању писменог и усменог одговора на руском језику консултује са наставником руског језика, док су остали навели да одговор на руском језику оцењују самостално (6) или нису одговорили на питање (3).

Према резултатима анкете наставници не обраћају пажњу на језичке грешке које не утичу на разумљивост текста, а великим грешкама сматрају материјалне грешке и непознавање терминологије.

Материјалне грешке у усвојеном знању из физике сматрам великим.

Код провере знања не обраћам пажњу на грешке. Код уноса текста гледам садржај, разумљивости реченице, ретко проверавам правопис, то сматрам да треба радити на часовима руског језика, где је компетентан предметни наставник.

Грамматичке занемарујем, ако је термин исправан.

Великим језичким грешкама сматрам непознавање руских израза за физичке појмове и законитости у физици.

Када је у питању употреба страног језика у учионици, наставни нејезичких предмета суочавају се са две врсте изазова:

- (1) Они имају ограничене језичке компетенције на циљном језику, истовремено немају рутину и излагању градива на њему ни навику да помажу ученицима при савладавању језичких тешкоћа, што може утицати на самопоуздање и квалитет часова;

⁶⁰ Са циљем разматрања предности и мана алтернативних начина оцењивања на средњошколском нивоу, желимо да представимо резултате анкете наставника и ученика након експеримента са алтернативним начинима оцењивања који спровела Данијејла Манић за потребе израде докторске дисертације (МАНИЋ 2016). Наставници су навели следеће ефекте самооцењивања и вршњачког оцењивања: повећање мотивацији, олакшавање учења, смањење нервозе, лакше откривање недостатака у процесу учења, сматрајући да је комбинација традиционалних и алтернативних начина оцењивања најефикаснији начин провере знања у CLIL настави, док су као мане навођене захтевност и дуг припремни рад (МАНИЋ 2016: 130). Истовремено, више 54% ученика сматра да коначна оцена не треба да се састоји само од оцена са теста и усменог одговора (54,7%), да им самоевалација помаже у напредовању и подстиче на бољи рад (53,3%), док за се за вршачку евалуацију изјаснио нешто мањи проценат ученика (45,6%).

(2) Не познају интерактивне активности усмерене на усвајање језика и понављање градива (ДЕЛЕР и ПРАЈС 2007: 7).

Наредни одељак анкете био је посвећен питањима везаним за руски језик, знање, сигурност у владању језиком, као и стручно усавршавање.

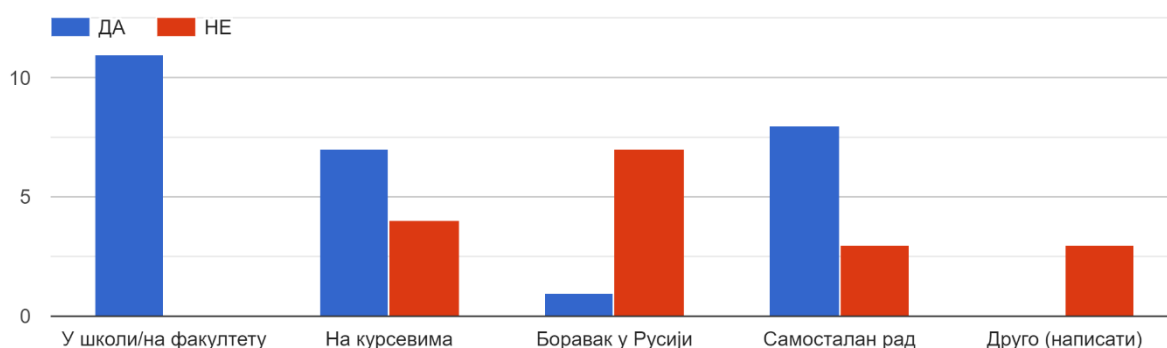
Анкетирани наставници владају руским језиком на нивоу Б1 (пет наставника) и Б2 (седморо наставника), а језик су усавршавали:

(1) Кроз формално образовање у школи или на студијама: 11/12;

(2) На курсевима руског језика: 7;

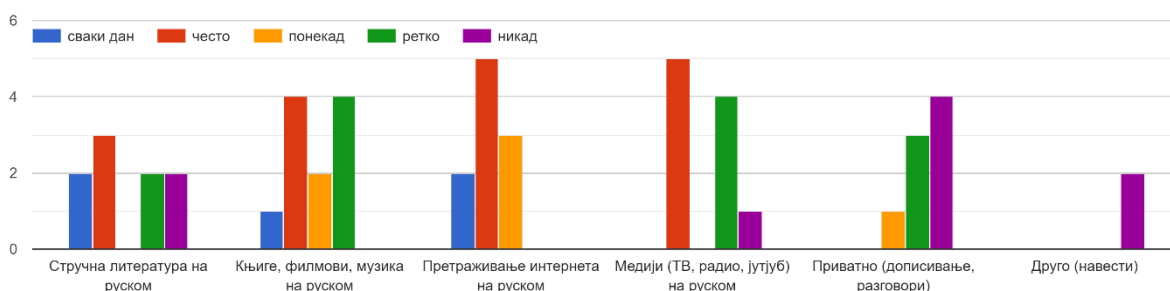
(3) Кроз самостални рад (8 од 12).

До тренутка спровођења анкете само један предметни наставник укључен у двојезичну наставу имао је прилику да борави на руском говорном подручју (тронедељни програм Министарства спољних послова).



Слика бр. 10: Прилике за усавршавање руског језика

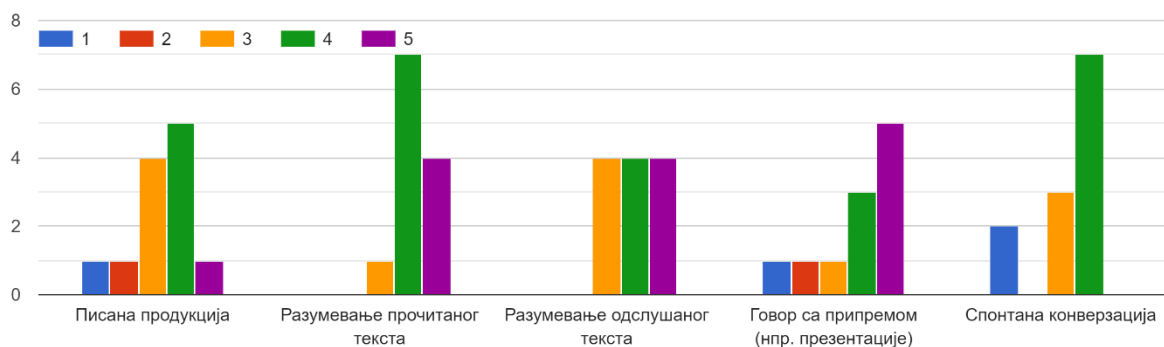
Анкетирани наставници не користе руски језик ван учионице на редовној бази. Најчешће га користе за претраживање интернета (2 испитаника свакодневно, 5 често), стручну литературу (2 наставника свакодневно, 3 често), медије (5 одговора често) и културне садржаје (1 наставник свакодневно, 4 често). Ниједан наставник није навео да често или свакодневно користи руски језик у приватној комуникацији.



Слика бр. 11: Употреба руског језика ван учионице

Процењујући своју сигурност у вези са руским језиком приликом извођења наставе на руском језику на скали где је 1 веома несигурно, а 5 веома сигурно, наставници су дали следеће процене: 1 наставник је одабрао опцију 1 (веома несигурно), 6 наставника је оценило своју сигурност оценом 3, 5 наставника је оценило своју сигурност оценом 4. Ниједан наставник није изјавио да се осећа веома сигурно у настави на руском језику.

Сигурност наставника варира у зависности о којој језичкој вештини се ради и то на следећи начин. Наставници су најсигурнији у своје рецептивне вештине (11 наставника оцењује своју сигурност при разумевању прочитаног текста оценама 4 и 5; а 8 оценама 4 или 5 процењује своју сигурност приликом разумевања одслушаног текста). У писаној продукцији се 6 наставника осећа сигурно (оцене 4 или 5). Продуктивну вештину говорења поделили смо у два сегмента: излагање са припремом попут презентације (5 наставника је својусигурност оценило оценом 5, троје оценом 4) и спонтану конверзацију (ниједан наставник није оценио своју сигурност оценом 5, али је 7 испитаника одабрало 4). По 1 наставник се осећа веома несигурно у ситуацији писане продукције и говора са припремом, док је двоје наставника навело да се осећају потпуно несигурно у ситуацији спонтане конверзације.



Слика бр. 12: Сигурност наставника при употреби руског језика

У вези са сигурношћу у употреби језика Катарина Завишин препознаје и проблеме немогућности успостављања ауторитета, као и страха од питања ученика везаних за структуру и функције језика и истиче да се наставници са овим изазовима суочавају кроз фронтални облик наставе који подразумева пасивну улогу ученика, али и кроз већу употребу матерњег језика у настави, ради сигурнијег преноса информација при чему се од ученика захтева да на страном језику познаје само одређену листу појмова на страном језику (Завишин 2013: 54) што се показало као исправним и у случају нашег истраживања.

Наставници су изразили жељу за даљим стручним усавршавањем и то:

- (1) Курс руског језика уживо (7 наставника)
- (2) Онлајн курс руског језика (4 наставника)
- (3) Језик струке (8 наставника)
- (4) Боравак на говорном подручју (9 наставника)
- (5) Размене са руским гимназијама (6 наставника).

За самостално извођење двојезичне наставе у Републици Србији од наставника се захтева познавање страног језика на нивоу Б2, док је са нивоом Б1 могућ улазак у наставу у сарадњи са лектором или наставником језика. Будући да анкетирани наставници владају језиком на нивоима Б1 и Б2, желели смо да испитамо њихов став о потребно нивоу знања језика на уласку у наставу. Одговарајући на питање који ниво познавања језика је довољан за самостално извођење наставе на руском језику, 9 наставника је одабрало ниво Б2, док троје сматра да је за самостално извођење двојезичне наставе довољно познавање циљног језика на нивоу Б1. Ово показује да и код појединих наставника који владају језиком на нивоу Б1 постоји свест о потреби за усавршавањем језичких вештина.

Такође, наставници су свесни потребе да ученици буду изложени инпуту на руском језику на што вишем нивоу. Деветоро испитаника сматра да је неопходно да ученици слушају део наставе код изворног говорника руског језика (двоје нема став по овом питању, а један наставник не сматра да је потребно) и објашњавају то на следећи начин:

Потребно ради њиховог знања, ако су изабрали тај смер, треба и да после могу течно да се служе руским.

Са својим ђацима сам имала прилику да боравим у школи МИД у Русији и сматрам да је похађање наставе тамо значајно утицало на то да се превазиђу говорне баријере и да се ученици ослободе приликом репродуковања градива или дискутовања на руском језику.

Зато што у том случају могу да чују боља објашњења и нови приступ.

Свакако би усвојено знање било много веће на настави код изворног говорника.

Увек је добро чути живи језик, а најбоља варијанта је да то буде стручњак из одговарајућег предмета.

Приликом посета школи у усменим разговорима са наставницима сазнали смо да ни у току студија, ни непосредно пре уласка у двојезичну наставу, ни у току њеног извођења нису имали прилике за стручно усавршавање везано за методику двојезичне наставе. Питањима везаним за стручно усавршавање желели смо да испитамо да ли су наставници похађали стручна усавршавања у сопственој организацији, да ли осећају потребу за стручним усавршавањем и које врсте.

Од 12 испитаника 11 наставника навело је да није имало прилике за стручно усавршавање у области методике двојезичне наставе, док 1 испитаник наводи да је имао прилику за стручно усавршавање кроз рад са наставником руског језика из своје школе. Наставници препознају потребу за стручним усавршавањем и то највише у области језика струке и методологије. Три четвртине анкетираних наставника (9 од 12) изразило је жељу за стручним усавршавањем и то у области: језика (1), језика струке (4), двојезичне наставе (1), одлазак на говорно подручје, хоспитовање и комуникација са колегама из струке (4), сваки доступан облик усавршавања (2).

Будући да наставници учествују у реализацији двојезичне наставе између два и четири школске године, желели смо да испитамо степен и динамику њихове мотивације. Своју мотивацију за учешће у двојезичној настави, наставници су оценили следећим вредностима: оцена 5 (4 наставника), оцена 4 (5 наставника), оцена 3 (2 наставника), оцена 2 (1 наставник), што сведочи о томе да је две трећине анкетираних наставника високо мотивисано за рад. Мотивација наставника је или константна или расте кроз време. Више од половине наставника није приметило промену у нивоу мотивације у односу на тренутак уласка у наставу (7), троје наставника је приметило пораст мотивације, 1 анкетирани учесник је изјавио да је његова мотивација сада мања него на почетку, а један наставник није одговорио на питање.

У отвореним питањима наставници су као разлоге за високу мотивацију наводили да им је двојезична настава забавна и динамична (2), да је настава корисна за ученике (3), да им даје могућност да усаврше језик (1), а нижу или смањену мотивацију су образлагали недостатком прилика за стручно усавршавање (1), недостатком наставних материјала (2), дугим временом припреме (1).

Полазећи од претпоставке да на мотивацију наставника утиче и субјективни осећај о томе колико је њихов рад препознат и вреднован, у анкету смо укључили серију питања о положају наставника укључених у двојезичну наставу.

Од 12 анкетираних наставника 7 се изјаснило да сматра да њихов рад није адекватно вреднован, док је осталих 5 одабрало опцију „немам став“. Ниједан анкетирани наставник не сматра да се његов рад вреднује на адекватан начин. Упркос томе, навели су да имају јаку мотивацију.

Приликом навођења жељених бенефиција, наставници су на прво место ставили бесплатне прилике за стручно усавршавање (11), затим помоћ у припреми материјала (9) и смањен фонд часова (9), док је повећање примања (7) на трећем месту.

У отвореном питању, наставници су изнели следеће ставове:

Смањен фонд или већа примања искључиво због времена потребног за квалитетну припрему. Чак сматрам да би од већих примања значајнија бенефиција била смањен фонд часова.

Рад би био квалитетнији и припремљенији (ако би имали).

Троши се пуно времена за квалитетну припрему часа, тражење материјала.

Како изводити наставу кад немате ништа од овог напред наведеног?

Све горе наведено је нужно код било које билингвалне наставе.

Потребно је много више времена за припрему двојезичног часа, него часа на матерњем језику.

Рад у двојезичној настави захтева додатни рад на припреми наставе, тако да би бенефиције биле нужне.

Анализом одговора на питање отвореног типа може се закључити да наставници као највећи проблем препознају додатни рад потребан за припрему двојезичне наставе. До овога долази зато што се наставник при подучавању предмета на страном језику ослања на више врста интелигенције истовремено – на вербалну, везану за страни језик и на интелигенцију везану за конкретан нејезички предмет (музичку, логичко-математичку, просторну) и мора припремити специјалне, наменске материјале који му ово омогућавају (ЗАВИШИН 2013: 30). Сем тога, припрема за час обухвата и неке фазе које нису уобичајене за наставу нејезичких предмета на матерњем језику као што су анализа текста у односу на језичке потребе ученика, адаптација текста, осмишљавање одговарајућих активности усмерених на усвајање језика (увођење термина и корисних израза) и градива (ДЕЛЕР и ПРАЈС 2007: 16).

У тренутку спровођења анкете, двојезична настава на српском и руском језику била је извођена две и по школске године у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ и три и по године у Алексиначкој гимназији, што је краће у односу на двојезичну наставу на другим језицима и имплицира да би наставници помоћ при решавању организационих проблема могли потражити од искуснијих колега. Са колегама из своје школе укљученим у двојезичну наставу редовно сарађује 7 испитаника, док 5 има повремену сарадњу, троје испитаника понекад сарађује са наставницима других школа, док њих 9 истиче да нема прилика за овакву сарадњу. Сарадњу са колегама из Русије који предају исти предмет понекад остварује 4 испитаника, док 8 не остварује овај облик сарадње. Половина испитаника не остварује сарадњу са наставницима укљученим у двојезичну наставу на другим језицима, троје наставника понекад, а троје на свакодневном

нивоу⁶¹. Значај сарадње са колегама испитани наставници виде у могућности размене искустава, наставних материјала, формирање заједничких ставова о оцењивању, решавању организационих проблема, успостављања корелације међу предметима.

Правилником о двојезичној настави прописано је да се од ученика очекује да савладају редовни гимназијски програм и страни језик на нивоу Б2, али у те сврхе није предвиђена никаква корекција фонда часова, чак ни у случају одељења природно-математичког смера који слушају језик двојезичне наставе као други страни са фондом часова од 2 часа недељно. Ученици италијанско-српског двојезичног одељења Треће београдске гимназије похађају италијански језик као први страни језик и имају регуларни фонд часова: 2 часа недељно у првој години, 3 часа недељно у другој години, 5 часова недељно у трећој години, 4 часа недељно у четвртој години уз проширење фонда за по 1 додатни час у првој, трећој и четвртој години (која Завишин 2013: 154).

Овај проблем препознаје и половина анкетираних наставника сматра да фонд од 2 часа руског језика недељно није довољан за двојезичну наставу, док троје испитаника нема став, а троје сматра да је фонд довољан. У питању отвореног типа наставници предлажу фонд од 3 или 4 часа руског језика.

Понављање градива у двојезичној настави заузима много важније место, него у једнојезичној (ДЕЛЕР и ПРАЈС 2007: 7), што изискује повећање фонда часова. Предметни наставник укључен у двојезичну наставу изводи наставу према наставном плану и програму за дати предмет у оквиру једнојезичне наставе у истом фонду (ЗАВИШИН 2013а: 150). На овај начин у фонд часова није упланирано додатно време потребно за активности усмерене на усвајање језика и неопходна понављања. Ставови анкетираних наставника по овом питању нису једнозначни. Петоро анкетираних предметних наставника сматра да је потребан већи фонд часова из њиховог предмета због двојезичне наставе, четворо нема став, док троје испитаника сматра да је фонд часова одговарајући. Само двоје наставника сматра да би план и програм било потребно ускладити са руским гимназијским програмом, четворо анкетираних наставника сматра да ово није потребно, а половина (6) испитаника нема јасно дефинисан став по овом питању.

Само четворо испитаника је изнело конкретне предлоге за побољшање плана и програма двојезичне наставе:

Један додатни час недељно би знатно олакшао вечиту трку за планом и програмом или евентуално растерећивање плана и програма, што сматрам лошијом опцијом.

Одвојити Ликовну културу и Историју уметности и обезбедити уџбеник на руском.

Увођење једног часа искључиво на руском језику у зависности од предмета поред већ постојећих билингвалних часова.

Мислим да би смањен број часова довео до побољшања квалитета наставе.

Последње питање отвореног типа дало је наставницима могућност да наведу изазове са којима се суочавају приликом извођења двојезичне наставе и дају додатне сугестије везане за теме које нису обухваћене упитником. Као основни проблеми истичу се неизвесност двојезичне наставе (1), недостатак прилика за стручно усавршавање (1),

⁶¹ Гимназија „Јован Јовановић Змај“ нуди двојезичну наставу са енглеским, француским, немачким и руским језиком, тако да оваква могућност постоји унутар саме школе.

конкретни појединачни проблеми (терминологија, недостатак руског софтвера), недовољан фонд часова (1), велико оптерећење наставника (1), разлике у познавању језика међу ученицима (3), недовољно прецизно регулисана правна основа двојезичне наставе (1).

7. УТИЦАЈ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ НА НИВОУ ЗНАЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА УЧЕНИКА

У овом поглављу представљени су резултати емпиријског истраживања испитује се утицај двојезичне наставе на познавање руског језика ученика кроз паралелно тестирање експерименталних група ученика двојезичних одељења природно-математичног смера и контролних група ученика једнојезичних одељења природно-математичког и друштвено-језичког смера.

Основни задатак ово дела истраживања био је да испита утицај двојезичне наставе на познавање општег руског језика и језика струке са фокусом на рецептивне вештине код ученика обеју гимназија, као и да утврди постоје ли разлике у нивоу познавања језика између ученика Алексиначке гимназије у зависности од тога да ли су учили руски језик у основној школи.

У првом потпоглављу анализирају се и интерпретирају резултати које су ученици четвртог разреда постигли на дијагностичком тесту руског језика, спроведеног са циљем:

- (1) одређивања нивоа познавања руског језика ученика двојезичног одељења на завршетку школовања;
- (2) анализе утицаја двојезичне наставе на познавање општег руског језика кроз поређење са контролном групом ученика једнојезичних одељења;
- (3) утврђивања разлике у нивоу знања и познавању конкретних језичких јединица између оних ученика који су двојезично одељење уписали након четири године учења руског језика у основној школи и оних ученика који су се уписали након тромесечног припремног курса.

У другом потпоглављу анализирају се и интерпретирају резултати које су ученици трећег разреда експерименталне групе двојезичног одељења и контролне групе ученика једнојезичних одељења на комплексном тесту познавања општег руског језика и руског језика струке (област: природне науке, предмет: хемија) на нивоу Б1, који се састоји од 4 подтеста:

- (1) разумевање читањем, општи руски језик;
- (2) разумевање говора, општи руски језик;
- (3) разумевање читањем, језик струке;
- (4) разумевање говора, језик струке.

Треће потпоглавље садржи интерпретацију резултата оба теста и смернице за даља истраживања двојезичне наставе са руским језиком као посредничким на средњошколском нивоу.

7.1. ТЕСТИРАЊЕ ЗНАЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА

У моменту спровођења тестирања гимназија „Јован Јовановић Змај“ није имала ученике четвртог разреда двојезичног одељења, тако да је тестирање матураната спроведено само у Алексинчкој гимназији.

Тестирање је имало за циљ утврђивање нивоа познавања руског језика ученика двојезичног одељења који руски језик уче као други страни језик. Кроз поређење њихових резултата са резултатима контролне групе ученика једнојезичног одељења природно-математичког и друштвено-језичког смера који такођа похађају наставу руског језика као другог страног у фонду од 2 часа недељно, али остатак наставе прате на српском језику покушали смо да утврдимо у којој мери је похађање дела наставе на руском језику утицало на ниво познавања језика на крају школовања.

Други задатак тестирања био је да утврди постоје ли разлике у познавању руског језика између ученика двојезичног одељења који су гимназију уписали са предзнањем и оних који су се уписали само после тромесечног припремног курса.

Тестирању је приступило 23 од укупно 24 ученика четвртог разреда двојезичног одељења и 9 ученика четвртог разреда једнојезичног одељења.

Будући да је тест вишеструког избора тешко саставити и да ова врста тестирања треба да садржи апробацију теста, предвиди све потенцијалне одговоре и буде критички размотрен од стране већег броја наставника (Вучо 2011), али и са циљем да знање кандидата проценимо не у контексту наставе у конкретной гимназији, већ у глобалном контексту потенцијалних студија или посла у иностранству - одлучили смо се за дијагностички тест из уџбеничког комплета Пети елемент.

Тест се састоји од 150 питања вишеструког избора подељених у 5 група од по 30 задатака по нивоима: А1, А2, А2+, Б1, Б1+/Б2. Задаци су распоређени по принципу од лакшег према тежем и на нивоу целог теста и у оквиру под нивоа, са јасним, планираним одабиром граматичких и лексичких јединица које се испитују, при чему се као дистрактори поред тачног одговора користе и 2 одговора одабрана на основу типичних грешака страних студената.

Ученици су на располагању имали 30 минута за попуњавање теста и добили су упутство да прескоче она питања на која не знају одговор. Исправке су биле дозвољене.

Одлучили смо се за овај тест из неколико разлога:

1. У питању је унифициран тест намењен одраслим полазницима који уче руски језик у иностранству усклађен са стандардима ЗЕРОЈ и ТРКИ са јасно дефинисаним списком наставних јединица који се проверавају на сваком од нивоа. Такав тест даје могућност објективне процене знања и перспектива даљег учења језика, односно спремности за рад или студије на руском језику;
2. Овакав скаларни даје могућност не само утврђивања нивоа познавања језика, већ и појединачних „рупа у знању“ на сваком од нивоа. Поред тога, тест даје могућност да се издвоје граматичке и лексичке теме које већина ученика није савладала како би се дале смернице на шта би било потребно обратити пажњу. Поређење успешности ученика двојезичног и једнојезичног одељења у појединачним областима даје простор за утврђивање на које аспекте познавања језика је утицала двојезична настава и у којој мери.
3. Јасна диференцијација задатака по нивоима, као и постојање теста за ниво А2+ дају могућност утврђивања разлика у знању на нижим нивоима између оних ученика двојезичног одељења који су у основној школи учили руски језик и оних

који су пре уписа у двојезично одељење похађали само припремну наставу у трајању од једног полугодишта.

4. Унифициран тест ових карактеристика у две варијанте даје више могућности за адекватно поређење приликом даљих истраживања (на пример, поређења између ученика различитих разреда, матураната различитих генерација, матураната који су део наставе слушали уз учешће страног лектора).

Аутори теста предвидели су расподелу ученика по нивоима на основу укупног броја освојених поена на тесту, као и могућност утврђивања појединачних резултат на сваком од тестираних поднивоа.

Табела 13: Тест за ученике 4. разреда, расподела поена по нивоима

Број поена	Ниво знања
0-10	A1
11-33	A1+
34-64	A2
65-93	A2+
94-130	B1
131-145	B1+
146-150	B2

Тестирање није било анонимно, а ученици су замољени да поред имена и презимена напишу податке о општем успеху, оцену из руског језика, да се изјасне да ли су живели у Русији и да ли су изложени руском језику ван школе кроз ваннаставне активности или путовање на руско говорно подручје ради покушаја успостављања корелације између ових фактора и остварених резултата на тесту познавања руског језика.

При анализи су узети у обзир следећи фактори:

- (1) Општи успех ученика;
- (2) Оцена из руског језика;
- (3) Предзнање (да ли је ученик учио руски језик у основној школи или не);
- (4) Ваннаставне активности

Табела бр. 14: Успех ученика 4. разреда на тесту из руског језика

	Просек	Руски	A1	A2	A2+	B1	B2	Укупно	Ниво	Предзнање
Ученици двојезичног одељења										
	5.00	5	12	16	8	11	8	55	A2	ПОЧЕТНИК
	4.53	5	19	8	11	11	16	65	A2+	ПОЧЕТНИК
	5.00	5	18	10	5	13	8	54	A2	ПОЧЕТНИК
	5.00	5	22	13	4	15	12	66	A2+	ПОЧЕТНИК
	3.30	4	19	9	6	8	11	53	A2	ПОЧЕТНИК
	5.00	5	19	12	8	16	9	66	A2+	ПОЧЕТНИК
	4.69	5	19	16	9	8	10	62	A2	ПОЧЕТНИК
	5.00	5	16	6	12	10	0	44	A2	ПРЕДЗНАЊЕ
	4.3	5	12	13	9	11	0	45	A2	ПРЕДЗНАЊЕ
	5.00	5	21	15	15	7	9	67	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ
	3.36	4	20	12	7	11	12	62	A2	ПРЕДЗНАЊЕ
	4.77	5	23	15	16	11	8	73	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ
	3	3	16	11	14	9	20	70	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ
	4.60	5	26	22	24	21	20	113	B1	ПРЕДЗНАЊЕ

4.62	5	18	17	17	11	9	72	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
4.3	5	22	14	17	16	9	78	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
4.3.	5	22	18	18	16	10	84	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
4.69	5	22	16	19	18	19	94	B1	ПРЕДЗНАЊЕ	
5.00	5	23	15	19	12	13	82	A2+	ПОЧЕТНИК	
5.00	5	24	21	25	21	13	104	B1	ПОЧЕТНИК	
5.00	5	23	22	23	20	17	105	B1	ПРЕДЗНАЊЕ	
4.53	5	26	24	26	22	23	121	B1	ПРЕДЗНАЊЕ	
4.92	5	27	24	27	25	21	124	B1	ПРЕДЗНАЊЕ	
Ученици једнојезичног одељења										
3.92	5	17	22	15	9	15	78	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.00	3	17	13	8	16	12	66	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.52	5	14	15	19	11	11	70	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
4.53	5	14	14	19	11	10	68	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.80	5	19	13	21	16	7	76	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.88	5	13	14	12	10	10	59	A2	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.80	5	20	15	18	18	9	80	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.83	5	18	18	13	10	9	68	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	
3.65	5	16	11	14	10	15	66	A2+	ПРЕДЗНАЊЕ	

Ученици четвртог разреда двојезичног одељења остварили су неуједначене резултате на тестирању освојивши између 44 и 124 бода: 7 ученика је показало познавање руског језика на нивоу А2, 10 ученика на нивоу А2+ и 6 ученика на нивоу Б1.

Фактори општег школског успеха и оцене из руског језика нису узети у обзир при анализи, будући да 21 ученик има одличан успех, а 2 ученика добар; односно да 21 ученик има оцену 5 из руског језика, а 2 ученика оцену 4.

Од 23 тестирана ученика 9 ученика су обележени као почетници, ученици који нису учили руски језик у основној школи, већ су пре уписа у двојезично одељење прошли припремни курс у трајању од 2 месеца, док је 14 ученика гимназију уписало са предзнањем. Већина ученика без предзнања показала је познавање језика на нивоу А2 или А2+ (8 од 9), само један је остварио резултат Б1, ученици са предзнањем остваривали су резултате на сва три нивоа. Резултат А2 остварила су 4 почетника и 3 ученика са предзнањем, уз напомену да двоје ученика са предзнањем није ни покушало да ради подтест за Б2, на коме би вероватно остварили одређене бодове. Међу ученицима који су показали знање на нивоу А2+ има 4 почетника и 6 ученика са предзнањем, с тим да је троје почетника остварило гранични број бодова за ову групу (65 и 66 у могућем распону 65-90). Међу ученицима који су остварили резултат Б1 има 6 ученика са предзнањем и 1 почетник.

Из наведеног можемо закључити да је 7 ученика почетника остварило резултате у распону од 54 до 66, што је у просеку нижи резултат од ученика једнојезичних одељења, 1 ученик је остварио резултат А2+ 82 поена, што је за 2 поена више од најбољег ученика једнојезичног одељења, док је један ученик остварио резултат Б1. Такође, примећује се значајна разлика у резултатима оствареним на подтесту А2/Б1 између почетника и ученика са предзнањем. Ово објашњавамо тиме да је реч о нивоу који је требало усвојити по доласку у гимназију, у првим годинама наставе, што није било могуће јер су ови ученици били у заостатку у односу на остатак одељења, па су неке наставне јединице остале пропуштене. Такође, само један почетник је остварио више од 50% поена на

подтесту Б2, док је то постигло чак 6 ученика са предзнањем. Сличну тенденцију могуће је приметити и на подтесту Б1.

Утврђена је јасна корелација између учешћа у ваннаставним активностима и оствареним резултатима на тесту. Петоро од шесторо ученика који су остварили резултат Б1 имали су прилику да посете Русију и учествују на такмичењима и конкурсима из руског језика, док ниједан ученик једнојезичног одељења није навео учешће у ваннаставним активностима. Сличну тенденцију да учење језика у оквиру ваннаставних активности позитивно утиче на резултате на тесту приметила је и Лидија Пасуљевић-Шимвел (2018: 238) код ученика контролне једнојезичних одељења. На дан тестирања је био одсутан ученик који је активно учествовао у ваннаставним активностима и касније наставио студије у Русији и који би, према очекивањима наставника руског језика такође био у овој групи.

Ученици четвртог разреда једнојезичних одељења показали су уједначено знање руског језика. Од 9 тестираних ученика 8 је остварило резултат А2+ у распону од 66 до 80 поена, а 1 ученик је остварио нижи резултат – А2 са 59 освојених поена. Тестирани ученици су пре уписа у Алексиначку гимназију имали предзнање из руског језика које су стекли у основној школи, сви имају оцену 5 из руског језика (са изузетком једног ученика који има оцену 3) и већински врлодобар успех (по 1 ученик има добар и одлиан успех). Резултати теста су показали да се код већине ученика једнојезичних одељења број освојених поена смањује на сваком следећем нивоу, тако да ниједан ученик нема више од 50% тачних одговора на Б2 тесту, а само троје ученика има 16-18 поена на тесту Б1 од могућих 30. Нема тенденције мањег броја тачних одговора на тесту А2+, карактеристичне за ученике двојезичног одељења.

Специфична структура теста омогућила нам је да утврдимо разлике у знању ученика двојезичног и једнојезичног одељења по језичким нивоима и наставним јединицама.

Тестом А1/А1+ проверено је познавање следећих граматичких и лексичких јединица:

- Кто это, что это? Род, број именица, номинатив једнине и множине;
- Чей? Присвојне заменице
- Что делать? Глаголи прве и друге конјугације, слагање глагола и субјекта
- Гласовне промене код глагола друге конјугације (спать, готовить)
- Как дела?
- У меня есть/был (посесивне конструкције)
- Никто не + глагол
- Когда? Через сколько? (прилози за време и временске конструкције)
- Акузатив једнине, конструкција спасибо ЗА
- Називи
- Прилози ещѐ и уже
- Прошло време
- Локатив (без изузетака) Где? О ком? О чѐм? Предлози В и НА, гдагод жить
- Везници А, И, НО, ПОЭТОМУ, ПОТОМУ ЧТО, ТАК КАК;
- Глагол БЫТЬ у прошлом, садашњем и будућем времену

Упоредна анализа одговора на појединачна питања у оквиру првог подтеста показала је следеће специфичности ученика двојезичног и једнојезичног одељења.

Ученици једнојезичног одељења су лошије урадили питања везана за:

(1) косе падеже личних заменица (95,7% : 22,2%, односно 69, 6% : 11,1%);

- (2) именице чији се род разликује у српском и руском језику (34,8% : 0%; 59,1% : 33,3%);
- (3) промену глагола друге конјугације (73,9 : 44,4%; 39,1% : 0%; 30,4% : 11,1%);
- (4) разлику између употребе придева и прилога (82,6% : 44,4%).

Ученици двојезичног одељења лошије су урадили питања везана за:

- (1) разликовање прилога уже и еще (39,1% : 77,8%)
- (2) изражавање националне припадности (69,6% : 100%)

Обе тестиране групе праве грешке везане за:

- (1) базичне конструкције са акузативом (спасибо ЗА кофе 43,5% : 22,2%; играть В теннис: 21,7% : 11,1%)
- (2) употребу везника (везници а, и, но: 34,8% : 22,2%; потому что, поэтому и так как: 13% : 11,1%), с тим да су испитаници из једнојезичних одељења показали лошије резултате.

На овом нивоу су ученици двојезичног одељења показали боље резултате на свим захтевнијим наставним јединицама. Изузетак чине задаци за разликовање временских прилога „уже“ и „еще“ и изражавању националне припадности. Ове јединице спадају у градиво основне школе и грешке су правили углавном ученици који у основној школи нису учили руски језик.

Подтест А2 обухватао је следеће наставне јединице:

- Показна заменица этот, речца это; упитна заменица какой; употреба придева и прилога;
- Придеви дорогой/дешёвый, богатый/бедный
- Изражавање времена и учесталости (Когда? Как часто? Дани у недељи)
- Основни глаголи кретања (идти, ходить, ехать, ездить)
- Разлика између где и куда?
- Глаголи мочь, хотеть; придев должен
- Генитив једнине (конструкција у меня нет; после 2, 3 и 4, после предлога без, кроме, с, от, после, до)
- Акузатив једнине мушког рода, дистинкција живо/неживо
- Глаголи лежать, сидеть, стоять
- Глаголи учить, изучать, учиться
- Датив једнине, глаголи звонить, помогать, конструкција сколько кому лет, надо, нужно
- Глаголи есть, пить, мыть, стирать, чистить
- Вид глагола (у)видеть, (у)слышать, (по)смотреть, говорить/сказать
- Аналитички компаратив; конструкција такой же как
- Императив несвршеног вида

Ученици једнојезичног одељења показују боље резултате у задацима који подразумевају употребу придева и њихово слагање са именицама (73,9% : 100%; 47,8% : 77,8%), али знатно лошије када је у питању аналитички облик компаратива (39,1% : 11,1%).

Обе групе испитаних ученика оствариле су ниске резултате у питањима чије одговарање је захтевало разликовање видских парова и глагола сличног значења, али ученици двојезичног одељења су остварили нешто бољи резултат и то у примерима: (лежать, сидеть, стоять 47,8% : 33,3%; видеть, увидеть, посмотреть 21,7% : 11,1%; сказать, рассказать, разговоривать 30,4% : 22,2% и видских парова глагола са значењем анулиране радње (30,4% : 11,1%).

Подтест А2+ обухвата следеће наставне јединице:

- Везник который
- Конструкција хотеть, чтобы + прошло време
- Интсрументал једнине, предлози С, ЗА, НАД, ПОД
- Повратни глаголи кончатся, интересоваться, заниматься (спортом), видется, встречаются
- Вид глагола отдыхать/отдохнуть, искать/найти/находить
- Глаголи уметь, мочь, знать
- Разлика Где? Куда? Откуда? Предлози С/ОТ, В/НА, К
- Конструкција зависеть ОТ
- Глаголи кретања без префикса ехать/ездить, лететь/летать, плыть/плавать
- Временске конструкције в месяце, дата, период, генитив множине (дней, часов)

Будући да је услов за уписивање двојезичног одељења познавање руског језика на нивоу А2, посебну пажњу смо посветили анализи подтеста А2+/Б1 очекујући да ће се на овом нивоу најјасније испољити разлика у знању између оних ученика двојезичног одељења који су учили руски језик у освојеној школи и оних који су пре уписа у гимназију похађали само припремни курс.

Примећује се разлика код предлошко-падежних конструкција којима се изражавају правац кретања или превозно средство у корист једнојезичне контролне групе (52,2% : 88,9%; 26,1% : 66,7%; 52,2% : 88,9%) као и код конструкција предлошко-падежних конструкција са инструменталом (заниматься спортом: 47,8% : 100%, видется с подругой 50% : 88,9%, сидеть за столом 56,5% : 77,8%), употреба глагола кончатся (13% : 22%). Ово су, очекивано, јединице које се обрађују и увежбавају у основној школи, па су ученици двојезичног одељења који су уписали гимназију после припремног курса пропустили прилику за њихово увежбавање.

Ученици двојезичног одељења боље су урадили задатке везане за секундарне глаголе кретања (летать 30,4% : 0%, 34,8% : 28,6%), везнике который (34,8% : 11,1% и чтобы (30,4% : 11,1%), временску конструкцију са предлогом с⁶² у значењу до (43,5% : 0%) и конструкцију са предлогом у у значењу код (39,1% : 11,1%).

Бољи резултат у задацима везаним за глаголе кретања објашњавамо вишим нивоом познавања језика, док боље познавање употребе везника показује виши ниво познавања синтаксе као последица похађања CLIL наставе, конструкцију са предлогом С препознали су углавном ученици двојезичног одељења који су посетили Русију на размени, те су је могли видети и у реалном живота (на пример, на вратима продавнице, ординације или канцеларије неке службе).

Подтест Б1/Б1+ садржи задатке који проверавају познавање следећих јединица.

- Вид глагола брать/взять, давать/дать, принимать/принять
- Промена придева и придевских заменица у једнини
- Заменица свой
- Промена именица, придева и придевских заменица у множини
- Компаратив и суперлатив

⁶² У питању је реченица Магазин работает с 9 до 20, какву су ученици лако могли видети при посети Русији.

- Промена везника который
- Конструкции са если; если бы, ли, чтобы, что, для
- Глаголи ложиться/лечь, садиться/сесть, вставать/встать
- Глаголи кретања са префиксима при-, у-, вы-, в-
- Временске конструкции са перед, до, бројеви у генитиву после предлога без и около
- Прелазни глаголи кретања без префикса

Ученици двојезичног одељења су постигли боље резултате од ученика једнојезичног. Овај резултат је био најочљивији код изузетака компаратива (хуже 40,9%: 22,2%, лучше 60,9%:11,1%), синтаксичких конструкција са чтобы 43,5% : 25%, ли 47,8% : 11,1%, глаголима кретања уйти (47,8%:11,1%) водить (26,1% : 11%), глаголима сличног значења попросить, спросить, просить (34,8 %: 0%). Осим глагола кретања чије знање приписујемо генералној вишем нивоу познавања језика, већина осталих јединица су јединице које се користе приликом дискусије, поређења и у академском окружењу.

Подтест Б1+/Б2 испитивао је знање следећих јединица:

- Неодређене заменице са (кое-, -то, -нибудь)
- Временске конструкции са на/за + акузатив
- Разрешать, запрещать, можно, нельзя + вид глагола
- Глаголи кретања са префиксима с-, об-, до-, перед-, за-, про-
- Вид глагола у императиву
- Глаголски придеви и прилози
- Глаголи ставить/поставить, класть/положить
- Глаголи появляться, исчезать, случиться, получиться, попадать, попасть, умирать, умереть
- Глаголи са префиксима (деривати од -дел-, -дум-, -говор-, -бир-, -жив-
- Изражавање узрока (благодаря, из-за, с)
- Проводить/провести, производить/произвести
- Выходить замуж, жениться, разводиться
- Анулирање резултата (приезжал на два дня)

У овом делу теста ученици двојезичног одељења су на већину питања боље одговорили од ученика једнојезичног одељења. Ово је посебно било изражено у питањима са неодређеном заменицом (42,9% : 11,1%), речцом нельзя (40%:12,5%), префиксалним глаголима кретања (зайти 33,3%:0; прийти 52,4% : 12,5%, переехать 71,4%: 44,4%), глаголским прилозима и придевима и конструкцијама са њима (был закрыт: 47,8%: 11,1%; статья будет написана 38,1% : 11,1%; ничего не сказав 38,1%: 11,1%).

Ученици једнојезичног одељења су значајно боље урадили задатак са конструкцијом у инструменталу (быть более решительным 77,8%: 33,3%) и задатак са фразом собирать ягоды в лесу (23,8% : 66,7%). Инструментал се детаљно обрађује у основној школи, а друга фраза је типичан пример из локалних основношколских уџбеника.

Обе групе су и на овом нивоу лоше урадиле задатак са видом глагола и анулирањем радње (приезжал на два дня 14,3%: 0%), што имплицира да се са овом јединицом нису сусрели.

7.2. ТЕСТИРАЊЕ РЕЦЕПТИВНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА

Како у тренутку истраживања у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ није постојало двојезично одељење четвртог разреда, основно тестирање познавања руског језика спроведено је у одељењима трећег разреда Алексиначке гимназије и гимназије у Новом Саду са ученицима двојезичног одељења и ученицима једнојезичних одељења као контролном групом.

Истраживање је конципирано уз примену трансверзалног приступа који подразумева проучавање појава у одређеном времену на више места у различитим условима и комбиноване методе, што подразумева употребу одређених аспеката квантитативне и квалитативне методе. Квантитативна метода примењена је са циљем извођења општих закључака и узрочно-последичних односа између предмета истраживања, а квалитативна метода коришћена је за посматрање и описивање предмета истраживања и њиховог тумачења у одговарајућем ширем контексту.

Хронолошки гледано, ова фаза истраживања уследила је након посете школама, анкетања ученика и наставника и обраде добијених резултата, па су приликом одређивања дужине и форме теста узете у обзир околности реализације наставе у школама, уобичајене методе и технике које се користе у настави, као и уобичајена форма задатака при проверама знања на руском језику. Будући да смо желели да користимо исти тест у обе школе уз што сличније околности тестирања, а да у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ није постојала могућност издвајања посебног термина за тестирање свих ученика истовремено и да је за израду теста максимално било могуће издвојити 2 школска часа са паузама, обим теста је нешто краћи од планираног. Тестирање обеју група ученика Алексиначке гимназије спроведено је у оквиру редовне школске наставе, уз присуство истраживања и наставника руског језика, док је тестирање ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ спроводио наставник руског језика мр Ненад Спасић самостално према упутству.

При одабиру текстова за језик струке и састављању теста узети су у обзир и резултати анкета за ученике и наставнике које су показале да провере знања на руском језику нису честе и да се, као и настава из већине предмета, концентришу на писану или усмену репродукцију дефиниција и терминологије.

Укупан узорак овог дела истраживања чини 46 ученика.

У Алексиначкој гимназији тестирано је укупно 25 ученика, 12 ученика двојезичног одељења и 13 ученика једнојезичних одељења оба смера који су чинили контролну групу. Матерњи језик свих тестираних ученика је српски, ниједан ученик није навео искуство дужег боравка или школовања у Русији, ни коришћења руског језика у породичној комуникацији.

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ је тестирњу приступио је укупно 21 ученик, од чега свих 9 ученика двојезичног одељења и 12 ученика једнојезичних одељења као контролна група. Двоје ученика двојезичног одељења навело је руски језик као матерњи, од чега је једна испитаница навела руски језик као језик породичне комуникације, а друга поред породичне комуникације на руском језику има искуство 10 година живота и три године школовања у Русији.

Пошто се у оквиру CLIL наставе од ученика највише тражи да развију рецептивне вештине (ВУЧО 2007: 267) основни задатак нашег истраживања био је испитивање рецептивних вештина, а као инструмент истраживања креиран је тест од две веће целине: скраћене верзије отвореног Б1 теста за ученике школског узраста и теста језика

струке /предмет: хемија/ састављеног на основу уџбеника тог и тог на нивоу Б1+ од којих је свака садржала задатке разумевања читањем и задатке разумевања слушањем.

У досадашњој истраживачкој пракси домаћих аутора који су се бавили проучавањем двојезичне наставе на средњошколском нивоу испитивана је вештина разумевања читањем. У овом дисертационом истраживању по први пут се испитује и вештина разумевања слушањем, што представља његову научну новину.

Тест који је коришћен као инструмент истраживања састојао се од укупно 34 питања и то 30 питања затвореног типа са питањима вишеструког избора и 4 отворена питања за које није предвиђено бодовање, већ дескриптивну анализу морфосинтакстичких и лексичких одлика одговора.

Успех испитаника на тесту приказан је коришћењем квантитативне методе, док се квалитативна метода користи за тумачење одговора на питања отвореног типа.

Грешке испитаника разврстане су на правописне, морфолошке, синтаксичке и лексичке, уз покушај утврђивања узрока настајања грешке (интерференција, непознавање термина, хипергенерализација) и посебан осврт на способност парафразирања или формулисања одговора сопственим речима.

7.2.1. РАЗУМЕВАЊЕ ЧИТАЊЕМ

Један од основних циљева двојезичне наставе је развој когнитивно-академских компетенција ученика, односно оспособљавање ученика да користе језик у образовном и пословном окружењу, што се постиже кроз изложеност академском језику. Академски језик, поред формалних знања, подразумева и одређене вештине рада са текстом као што су: разликовање битних информација у тексту од небитних, вештина сажимања и преформулисања информација, повезивања текста са претходним садржајима, израда бележака, препознавање и продукцију адекватне афиксације, препознавање текстуалних сигнала (нпр. подебљан, подвучен или искошен текст) (ВУЧО 2018: 43).

У оквиру досадашњих истраживања двојезичне наставе у Србији на средњошколском нивоу најчешће је испитивано управо разумевање читањем. Међу истраживањима која су се бавила компетенцијама ученика могу се уочити два правца. Једна група истраживача пореди ученике различитих школа који су часове циљног језика имали у различитом обиму, околностима и са различитим наставницима (дисертација и радови Катарине Завишин и Лидије Пасуљевић Шимвел, као и радови Јулијане Вучо) када се осим двојезичне наставе као варијабле разматрају и шири контекст наставе. Други правац подразумева тестирање ученика различитих одељења истих школа у зависности од тога да ли су похађали двојезичну наставу по методи CLIL или класичну једнојезичну (дисертација и радови Данијеле Манић, радови Ане (Цветковић) Ђорђевић).

Истраживања усмерена на рецептивну вештину читања која су поредила ученике Филолошке гимназије, двојезичних и једнојезичних одељења показала су да иако ученици Филолошких гимназија постижу највиши ниво комуникативних компетенција, ученици двојезичних одељења остварују најбоље резултате на питањима отвореног типа, демонстрирајући не само способност разумевања текста, већ и вештину издвајања важних података и доношења закључака, као и већу прецизног и самосталност приликом писменог изражавања (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 488-489; ЗАВИШИН 2013а: 212).

Проучавајући ефекте наставе по CLIL методи код ученика исте школе, Данијела Манић је са ученицима и наставницима Ваздухопловне академије спровела занимљив експеримент. Иста наставна јединица обрађена је са двама групама испитаника: са једном на традиционалан начин, а са другом кроз методу пројектних задатака у CLIL настави. Обе групе су након месец дана имале усмену проверу знања, која је показала да су обе групе давале лингвистички и садржајно тачне одговоре, с том разликом да су одговори групе која је учила на традиционалан начин кратки, састављени од једноставнијих реченица уз приметан страх од испитивања, док је друга група давала опширније одговоре, спонтано и самоуверено, прецизно наводећи не само детаље везане за задатак своје групе, већ и задатке других група (МАНИЋ 2016: 122-123).

Ана (Цветковић) Ђорђевић такође је спровела истраживање у оквиру исте средње школе, на примеру једнојезичних, филолошких и двојезичних одељења Прве нишке гимназије „Стеван Сремац“, где ученици двојезичног одељења похађају наставу немачког језика у фонду од 2 до 5 часова недељно у зависности од године уз проширење фонда на првој години, док ученици филолошког одељења и одељења друштвено-језичког смера немачки слушају као други страни језик са фондом од 3, односно 2 часа недељно. На стандардизованом тесту немачког језика који је испитивао разумевање читањем на нивоу Б1, ученици двојезичног одељења остварили су боље резултате од ученика филолошког и једнојезичног одељења друштвено-језичког смера (ЦВЕТКОВИЧ 2018ц: 118-124).

Будући да, за разлику од двојезичних одељења из претходних истраживања, ученици гимназија у којима се реализује двојезична настава на српском и руском језику похађају руски језик као други страни језик са фондом од само 2 часа недељно⁶³ без проширења фонда, мислимо да одабир ученика Филолошке гимназије као једне од контролних група не би имао смисла, што због разлике у фонду часова, што због различике у понуди ваннаставних активности у Београду и Алексинцу.

Због тога је одлучено да се тестирају само ученици једнојезичних и двојезичних одељења Гимназије „Јован Јовановић Змај“ и Алексиначке гимназије. У обема школама ученици једнојезичних и двојезичних одељења обухваћени истраживањем похађају предметну наставу код истих предметних наставника, а наставу руског језика у истом обиму код истог наставника руског језика, на основу чега претпостављамо да на часовима руског језика у истој мери усвајају граматику и стандардни језик, односно стичу исти полазни ниво лингвистичких и комуниктивних компетенција, а да потенцијална разлика у знању, пре свега у рецептивним вештинама, настаје као резултат двојезичне наставе.

Као и код претходних домаћих истраживача, разумевање прочитаног текста испитивано је у контексту општег руског језика и у контексту познавања језика струке (тест из предмета хемија).

⁶³ У интервјуу са наставником руског језика мр Ненадом Спасићем 14.9.2020. сазнајемо да је последњом реформом овај фонд смањен на 1,5 час недељно што се реализује као 1 час наставе са целим одељењем, након чега се одељење дели на две групе, које наизменично имају 1 час вежби у две недеље.

7.2.1.1. РЕЗУЛТАТИ ТРКИ ТЕСТА ИЗ РУСКОГ ЈЕЗИКА

Тест који је испитивао познавање општег руског језика састојао се од 10 затворених питања са 4 дистрактора на која ученици одговарају у току 25 минута. У питању је прва половина отвореног Б1 теста за ученике Института Пушкин⁶⁴, а тест се у оригиналу састоји од 6 краћих текстова и 20 питања, за чију израду је предвиђено 45 минута.

Прва ситуација представљена је текстом разговорног стила, дужине 116 речи, након чега следе 3 питања вишеструког избора, формулисана тако да се сви одговори могу пронаћи у тексту. Друга ситуација је кратка вест са интернета дужине 65 речи са 1 питањем затвореног типа. Трећи текст је новински члана обима 154 речи који прате 5 питања отвореног типа. За четири питања је одговор могуће пронаћи у тексту, док се код једног питања до одговора мора доћи закључивањем на основу понуђених информација. Обим четвртог текста је 82 речи, после којих следи једно питање. Максималан могућ број тачних одговора је био 10.

Резултати ученика трећег разреда Алексиначке гимназије на тесту општег руског језика, подтест разумевање читањем представљени су у табели бр. 15.

Табела бр. 15: Општи руски језик, разумевање читањем, Алексиначка гимназија

ЈЕДНОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ			ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ	
6 поена	7 поена	8 поена	8 поена	9 поена
2 ученика (15,38%)	2 ученика (15,38%)	9 ученика (69,23%)	7 ученика (58,33%)	5 ученика (41,66%)

Ниједан ученик, независно од одељења није постигао максималан резултат на тесту. Ученици двојезичног одељења постигли су 8 или 9 поена, док су ученици једнојезичног одељења остварили резултате у распону од 6 до 8 поена.

Анализа одговора на појединачна питања показала је да су ученици у најмањем проценту тачно одговорили на питање број 10 у коме је било међу одговорима било потребно препознати научити се играти у фудбол као синоним сложене формулације познатији с секретима фудбољног мастерства. На ово питање је тачно одговорило 4 ученика (33%) двојезичног одељења и ниједан ученик једнојезичног одељења.

Ученици двојезичног одељења у већем проценту су тачно одговорили на питање број 9 (11 у односу на 7) на које одговор био експлицитно наведен у тексту и на питање број 2 (10 према 8) где је су у тексту и понуђеним одговорима били наведени синоними (шкољница и ученица).

Ученици једнојезичног одељења били су успешнији у одговарању на четврто питање где је одговор био формулисан другим речима (8 тачних одговора у односу на 5 одговора ученика двојезичног одељења). Две трећине ученика који нису учили руски језик у основној школи погрешно је одговорило на ово питање (4 од 6).

Табела бр. 16: Општи руски језик, разумевање читањем, Гимназија Јован Јовановић Змај

ЈЕДНОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ		ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ			
8 поена	10 поена	7 поена	8 поена	9 поена	10 поена
3 ученика (25%)	9 ученика (75%)	1 ученик (11,11%)	2 ученика (22,22%)	5 ученика (55,55%)	1 ученик (11,11%)

⁶⁴ Тест у целини је могуће пронаћи на веб-страници <https://www.pushkin.institute/Certificates/CCT/tests-online.php>, приступљено: 1.12.2017, за одломак коришћен у истраживању в. Прилог

Чак 75% ученика једнојезичног одељења постигло је максималан резултат на овом делу теста, док је само једна ученица двојезичног одељења освојила максимум поена. Реч је о ученици која је у основној школи освојила награду на Републичком такмичењу из руског језика, на основу чега се може претпоставити да има доста искуства са овом врстом тестова.

Највећи број ученика двојезичног одељења освојио је 9 поена (55,55%). Четвртина ученика оба одељења освојили су 8 поена, док је 1 ученик двојезичног одељења освојио 7 поена.

Ученици двојезичног одељења правили су грешке у десетом питању (3) које је садржало сложену лексику и у петом питању (5 ученика од 9) где је било потребно донети закључак на основу информација из текста, док су ученици једнојезичног одељења били мање успешни у одговарању на седмо питање (2 ученика) у коме је било потребно пронаћи одговор у тексту, формулисан истим речима као у понуђеном одговору.

Квантитативно посматрано, ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ постигли су боље резултате на подтесту из општег руског језика који испитује разумевање читањем.

7.2.1.2. РЕЗУЛТАТИ ТЕСТА ИЗ ПРИРОДНИХ НАУКА: ХЕМИЈА

Подтест разумевања читањем за језик струке (ужа област: природне науке, предмет: хемија) састојао се од 4 одломка уџбеника *Общая химия. Учебное пособие по языку специальности. (Читаем тексты по специальности, Вып. 3)* и укупно 10 питања, од чега 6 питања затвореног типа са 4 дистрактора и 4 питања отвореног типа.

У питању је уџбеник језика струке намењен страним студентима основних или мастер студија са познавањем руског језика на нивоу Б1 настао скраћивањем материјала курса „Општа хемија“ без адаптације. Основни циљ приручника је да помогне страним студентима да развију вештину читања научног текста и самосталне писмене и усмене продукције. На терену смо утврдили да, иако га је у Србији могуће набавити, уџбеник није познат ни ученицима, ни наставницима хемије.

Приликом састављања теста узели смо у обзир типичне форме провере знања из природних наука на руском језику са којима су се сусретали ученици двојезичних одељења, а који обухватају репродукцију дефиниција и термина, вежбе допуњавања.

Први задатак представљен је информативним текстом из увода уџбеника који објашњава разлике у предмету и методологији природних наука у односу на друштвене и прате га 2 питања затвореног типа на које је одговоре могуће пронаћи у тексту, једно питање отвореног типа у коме је потребно преформулисати одговор присутан у тексту и једно питање на које је потребно одговорити својим речима и донети закључак на основу понуђених информација.

Други задатак у највећој мери одговара проверама знања које су ученици навикли. У питању је кратак текст од 44 речи, научног стила са доста стручних термина, који прате два питања. У једном је потребно дефинисати појам, а у другом пронаћи информацију у тексту и парафразирати је уз промену падежа.

Трећи задатак је стручни теоријски текст обима 67 речи са терминологијом, у коме се описују својства атома и молекула и прате га два питања вишеструког избора, док је четврти задатак представљен текстом о органској хемији као дисциплини и особинама органских једињења обима 101 реч са два питања вишеструког избора, за које је одговоре могуће наћи у тексту концентрисаним, пажљивим читањем.

Иако је подтест састављен од текстова сличног обима као подтест за испитивање разумевања читањем општег руског језика предвиђено време за израду теста било је 35 минута, будући да питања отвореног типа захтевају више времена. Ученицима није било дозвољено коришћење речника и нису имали право да постављају питања која нису везана за саму форму теста.

Одговори на затворена питања оцењивани су квантитативно, док су одговори на отворена питања анализирани уз примену квалитативне и дескриптивне методе, док је квантитативно мерен само број пропуштених одговора и одговора који немају смисла.

Табела бр. 17: Резултати теста из хемије, разумевање читањем, Алексиначка гимназија

ЈЕДНОЈЕЗИЧНА ОДЕЉЕЊА					ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ				
2 п.	3 п.	4 п.	5 п.	6 п.	2 п.	3 п.	4 п.	5 п.	6 п.
4 уч.	3 уч.	1 уч.	1 уч.	4 уч.	3 уч.	3 уч.	2 уч.	1 уч.	3 уч.
30,7%	23,07%	7,69%	7,69%	30,7%	25%	25%	16,66%	8,33%	25%

Укупно 69,23% ученика једнојезичног одељења остварило је позитиван резултат на делу подтеста са отвореним питањима, од чега је 30,7% ученика постигло максималан

результат. Две ученице које су оствариле само 2 поена су врлодобри ученици, од чега једна има оцену 4 из руског језика и оцену 3 из хемије.

У двојезичном одељењу је 75% ученика остварило позитиван резултат, од чега 25% максималан број поена. Од троје ученика двојезичног одељења који нису положили овај део подтеста 1 ученик није учио руски језик у основној школи и једна ученица је врлодобар ученик.

У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ су сви ученици трећег разреда освојили прелазан број поена на нивоу Б1 разумевање читањем стручног текста.

Табела бр. 18: Резултати теста из хемије, разумевање читањем, Гимназија „Ј.Ј. Змај“

ЈЕДНОЈЕЗИЧНА ОДЕЉЕЊА				ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ			
3 п.	4 п.	5 п.	6 п.	3 п.	4 п.	5 п.	6 п.
1 уч.	3 уч.	5 уч.	3 уч.	1 уч.	2 уч.	1 уч.	5 уч.

И у случају једнојезичног и у случају двојезичног одељења две трећине ученика (66%) остварили су добар резултат на овом сегменту теста прикупивши 5 или 6 поена, с том разликом да је 55% ученика двојезичног одељења постигло максималан број поена. Анализа одговора на појединачна питања показала је да ученицима једнојезичног одељења било тешко да одговоре на друго питање затвореног типа, чији одговор се налазио на крају текста, а да су ученици бирали одговор најближи првом помињању појма.

Отворена питања поставила су пред тестиране ученике следеће задатке:

- (1) да одговоре на питање преписујући део реченице из текста или својим речима формулишући информацију;
- (2) да објашњење од 3 реченице сажму у један јасан одговор својим речима;
- (3) да напишу дефиницију појма;
- (4) да допуне реченицу информацијом из текста уз граматичку трансформацију;

Ученици Алексиначке гимназије су већином одговорили на питања отвореног типа. У двојезичном одељењу је само један ученик једно од питања оставио празно, док је у једнојезичним одељењима троје ученика оставило укупно пет питања без одговора.

Контролна група ученика једнојезичног одељења чешће је давала одговоре који немају смисла, односно који показују да ученик није разумео питање и није пронашао одговор у тексту (8 случајева) у односу на експерименталну групу, где се овакав одговор појавио само 2 пута и то код ученика који нису учили руски језик у основној школи.

Одговарајући на прво питање ученици једнојезичног одељења су препознали информацију у тексту, али су давали половичне одговоре, преписујући од речи до речи део реченице, без парафразирања и комплетирања реченице. Закони развити материјалног мира Ученици двојезичног одељења на питање су одговарали пуном реченицом, најчешће преписујући текст, уз појединачне покушаје парафразирања тако да се информација из текста уклопи у конструкцију којом је постављено питање. Од 6 ученика који нису учили руски језик у основној школи, четворо је преписало реченицу из текста од речи то речи, а двоје је дало одговор који нема смисла. Све покушаје самосталног формулисања одговора срећемо код ученика двојезичног одељења који су учили руски језик.

Друго питање је најзахтевније, зато што не захтева само препознавање информација, већ и неку врсту систематизације и формулације својим речима.

Већина ученика препознала је у ком делу се налази одговор и преписала једну од реченица или неки њен део. Троје ученика једнојезичног одељења није препознала у ком делу текста се налази договор. Међутим, само троје ученика: 1 ученик једнојезичног одељења и 2 ученика двојезичног одељења који су раније учили руски језик дали су целовит одговор на питање уз једноставну формулацију својим речима.

Будући да су навикнути на репродукцију дефиниција као начин испитицања, ученици двојезичног одељења су тачно одговорили на треће питање (11 од 12), дајући као одговоре пуну, граматички исправну реченицу, уз незнатне модификације у односу на текст, док половина ученика једнојезичних одељења није дала задовољавајући одговор. Најчешће грешка састојала се у томе да су ученици преписивали део реченице који се односи на особине физичке хемије, али не представља дефиницију. Пошто се дата информација од ученика тражи у следећем отвореном питању, ученици су на два места писали исти одговор.

Ученици једнојезичних одељења који су одговорили на питање исправно, одговарали су непотпуним реченицама Новая наука об общих законах, которые определяют строение и химические превращения веществ в различных условиях без (Это – или Физическая химия).

Нико од ученика није покушао да преформулише дефиницију коришћењем глаголског прилога «определяющий», што је одлика научног стила и знак познавања руског језика на нивоу Б2.

У четвртом питању било је потребно препознати информацију преписати је на празно место уз граматичку трансформацију од „с помощью теоретических и экспериментальных методов физики“ у „теоретические и экспериментальные методы физики“ после глагола использует.

Већина ученика двојезичног одељења одговорила је „теоретических и экспериментальных методов физики“, чиме показују да су правилно схватили питање, препознали тачно место у тексту где се налази одговор, али су га преписали без трансформације, па такав одговор, иако разумљив, није језички исправан. Двоје ученика је скратило одговор на метод физики, што јесте тачан одговор, иако непрецизан и са истом језичком омашком као претходни. По један ученик једнојезичног и двојезичног одељења преписали су целу реченицу на место одговора, док је четворо ученика једнојезичног одељења пропустило да одговори на питање или дало нетачан одговор.

Међу ученицима једнојезичног одељења који нису одговорили на питања отвореног типа или су дали нетачне одговоре преовладавају ученици са нижим општим успехом, што може говорити о мотивацији или вештини решавања тестова, док су у експерименталној групи то по правилу ученици који нису учили руски језик у основној школи.

У одговорима на отворена питања ученика једнојезичних одељења пронашли смо правописне грешке (ето), грешке у промени и писању глагола (заниматся, није могуће проценити из контекста да ли је жељења реч била заниматься или занимаются), погрешна употреба падежних наставака (условах), грешке у терминима услед интерференције са матерњим језиком (химические уместо химические) или непажње (превращения уместо превращения), од чега су код ученика двојезичних одељења присутни мешање это и эта, вероватно узроковано сличним изговарањем ових речи приликом испитивања, правописне грешке (ето). Такође, двоје ученика једнојезичног одељења преписало је целу реченицу у којој се налази дефиниција иако то није било

неопходно, што имплицира да код ученика постоји навика меморисања издвојених реченица као дефиниција.

Иако разлике у учинку нису драстичне, могуће је закључити да ученици двојезичног одељења потпуније и прецизније одговарају на питања отвореног типа.

7.2.2. Разумевање говора

У методици наставе усталила се подела језичких вештина на четири основне: reading (читање), listening (слушање), speaking (говор), writing (писање), при чему се прве читање и слушање сматрају рецептивним, док су говор и писање продуктивни. Иако традиционално сврставано у рецептивне или пасивне вештине, слушање или, прецизније, разумевање говора изискује од ученика активно учешће у процесу.

Поједини аутори сматрају разумевање говора најкомплекснијом вештином, будући да ученик мора да прими поруку на страном језику, декодира је и разуме у одговарајућем контексту (ЛИНЗИ и НАЈТ 2006: 47). Чини нам се разумном термилошка дистинкција коју износе Андерсон и Линч између активности слушања и разумевања говора које подразумева активно учешће у неколико фаза (АНДЕРСОН И ЛИНЧ 2003: 4) и одлучујемо се да у овом раду доследно користимо термин разумевање говора⁶⁵.

У образовном контексту то, поред стандардног пакета вештина неопходних за разумевање говора, подразумева развијање низа умења везаних за слушање академских садржаја, препознавање стила предавања, познавање структуре академског говора и развој пратећих вештина попут израде бележака, скица текста, садржаја, препознавања неформалног академског језика, разумевања садржаја предавања предавања без обзира на брзину, боју гласа, артикулационе посебности говорника (ВУЧО 2018: 43-44).

Разумевање говора у оквиру наставе по CLIL методи није било предмет детаљнијих истраживања у Србији, будући да су се претходне дисертације (ЗАВИШИН 2013а; МАНИЋ 2016; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018, БЕКО 2013), као и дисертација у настајању Ане Ђорђевић концентрисале на описивање модела наставе, неког конкретног сегмента CLIL учионице или испитивање вештине разумевања читањем.

Прве кораке у истраживању разумевања говора ученика укључених у двојезичну наставу направила је Лидија Пасуљевић, поредећи успешног експерименталне групе ученика двојезичног одељења и контролне групе ученика једнојезичних одељења другог разреда на стандардизованом испиту из француског језика нивоа Б1 за младе Delf B1 Junior Scolaire.

Истраживање је показало да су ученици укључени у двојезичну наставу били успешнији од контролне групе. Од максималних 9 поена ученици двојезичних одељења остварили су у просеку 7,8 поена, а ученици једнојезичног одељења 3, 6, уз напомену да је 97% ученика двојезичног одељења постигло дало више од половине тачних одговора, док је то успело само 35% ученика једнојезичног одељења. Као посебан фактор анализирано је похађање двојезичне наставе на нивоу основне школе, без обзира на то да ли су ученици касније уписали једнојезично или двојезично одељење. У оба случаја показало се да су ученици који учествују у CLIL настави остварили боље резултате у задацима везаним за разумевање слушањем (138-141).

Истраживањем на терену сазнајемо да ученици двојезичних одељења са руским језиком као посредничким у предметној настави немају системски организоване активности усмерене на разумевање говора⁶⁶, већ да се у настави спорадично користе видео материјали, али без дидактизације. Описујући поступак рада са аудио-материјалима, Оливера Дурбаба (2007: 115-116) наводи да текстови морају бити пажљиво одабрани,

⁶⁵ Поред наведених термина у славистичкој литератури уобичајени су и називи разумевање на слух или аудирање (ЈАНКОВИЋ 2016: 56).

представљени на одговарајући начин и дидактизовани кроз вежбе за рад пре слушања, у току слушања и након слушања. Иако првобитно намењен настави језика, овај модел нам се чини адекватним и за наставу по CLIL методи, како би ученици имали приступ не само говору наставника, већ и аутентичним материјалима.

Имајући у виду ограничено искуство ученика у раду са аудио-материјалима, као и чињеницу да ова вештина није била тестирања при упису у средњу школу⁶⁷, приликом конципирања истраживања трудили смо се да задаци буду што сличнији онима са којима су се могли сусрети на часовима језика, па се тако оба подтеста која испитују разумевање говора састоје искључиво од питања затвореног типа по принципу вишеструког избора.

Како би поређење резултата остварених на тестовима разумевања говора у области општег руског језика и руског језика струке (природне науке, предмет: хемија) имало што објективније основе, подтестови су конципирани тако да ученици имају исти број задатака истог типа, да слушају снимак исти број пута, да дужина снимка буде слична, као и да оба текста чита изворни говорник са добром дикцијом снимљен у студијским условима.

Ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ одговарали су на питања отвореног типа у нешто већој мери. Двоје ученика једнојезичног одељења нису одговорили на по једно питање, као и један ученик двојезичног, док је један ученик двојезичног одељења, са оценом 4 из руског језика, два питања оставио празно.

На прво питање су ученици једнојезичног одељења углавном препознали одговор и преписивали га без комплетирања реченице и уз неколико покушаја формулације својима речима да се рекцијски уклопи са глаголом *заниматься* (2 пута одговор: *законамы / законыма материального мира*), и неколико скраћивања до промене смисла (3 пута одговор: *развитием материального мира* који имплицира да се природне науке баве развојем материјалног света, не проучавањем закона тог развоја), један у нетачан одговор и једну комплетну, граматички, садржајно и смисаоно комплетну реченицу уз одговарајућу граматичку трансформацију. Ученици двојезичног одељења су на исто питање такође већином одговарали кратким преписивањем одговора уз један тачан одговор преписивањем целе реченице из текста и две исправне самосталне преформулације (ученица која се школовала три разреда у Русији и ученица која има републичку награду из руског језика). Један испитаник није одговорио на питање, а један је покушао самостално да формулише уз грешке на фонетском и синтаксичком нивоу (об законам развития материального мира) које не утичу на разумевање.

Троје ученика двојезичног одељења није одговорило на друго питање у коме је било потребно извести закључак на основу неколико реченица. Већина ученика оба одељења преписала је реченицу из текста која најближе објашњава улогу математике уз минималне трансформације (убацивање потому что на почетку). По 1 ученик оба одељења преписао је само део реченице као непотпун одговор који извучен из контекста нема смисла (*Дело в том, что основные способы получения информации об окружающем мире*). Ученици двојезичног одељења који имају оцену 4 из руског језика су на ово питање или дали погрешан одговор или оставили празан простор. Комплетан одговор изражен својим речима дало је укупно 5 ученика, три ученика једнојезичног одељења и двоје ученика двојезичног (ученица која се школовала у Русији и ученица која је ишла на такмичење).

⁶⁷ На овом месту важно је напоменути да, иако је разумевање говора данас саставни део пријемног испита за упис у двојезична одељења, у време када су ученици обухваћени истраживањем уписивали средњу школу, пријемни испит није обухватао ову вештину (МЕДЕНИЦА, ГИНИЋ 2008: 24).

7.2.2.1. РЕЗУЛТАТИ ТРКИ ТЕСТА ИЗ РУСКОГ ЈЕЗИКА

Тест који је испитивао разумевање говора код општег руског језика састојао се од 7 затворених питања са 4 дистрактора на која ученици одговарају у току 15 минута на основу три одслушана три аудио-записа. Ученицима су подељени тестови, након чега су имали минут времена да се упознају са питањима. Сваки аудио-запис су ученици имали прилике да слушају два пута, после чега је следила пауза за одговарање на питања.

Као инструмент коришћен је одломак отвореног Б1 теста за ученике Института Пушкин⁶⁸, а тест се у оригиналу састоји од 8 аудиозаписа и 16 питања, за чију израду је предвиђено 25 минута. Први аудио запис био је дужине 36 речи са два питања, други је имао 3 питања и дужину 84 речи, а после трећег снимка дужине 34 речи тест је садржао 2 питања.

Табела бр. 19: Резултати теста из општег руског језика, разумевање говора, Алексиначка гимназија

ЈЕДНОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ				ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ		
4 поена	5 поена	6 поена	7 поена	5 поена	6 поена	7 поена
5 (30, 76%)	1(7, 69%)	2 (15, 38%)	5 (30, 76%)	2 (16, 66%)	8 (66, 66)	2 (16, 66)

Сви тестирани ученици тачно су одговорили на више од 50% питања. Ученици једнојезичног одељења остварили су између 4 и 7 поена, а док је већина ученика двојезичног одељења остварила 6 поена (по двоје ученика 5 и 7).

Иако међу ученицима једнојезичног одељења има више ученика који су остварили максималан број поена, у укупном скору су ученици двојезичног одељења остварили бољи резултат.

Појединачна анализа питања показала је да су обе групе имале тешкоћа са одговарањем на четврто питање. Неколико ученика двојезичног одељења оставило је ово питање непопуњеним. Имајући у виду специфичну графичку организацију теста (после овог питања није направљен ред размака), а да је питање последње у низу питања из истог аудио записа, могуће је да питање нису видели.

Ученици једнојезичног одељења су у мањем броју одговорили на питање број 2, услед препознавања израза свободный вход, као и у питањима број 3 и 5, чији дговори су били препознатљиви, али су се налазили у различитим деловима текста.

Није било значајније разлике међу ученицима двојезичног одељења у односу на то да ли су учили руски језик у основној школи или не.

Табела бр. 20: Резултати теста из општег руског језика, разумевање говора, Гимназија „Јован Јовановић Змај“

ЈЕДНОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ		ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ	
6 поена	7 поена	6 поена	7 поена
4	8	1	8

Сви ученици трећег разреда Гимназије „Јован Јовановић Змај“ положили су подтест разумевање говора остваривши притом резултат од 6 или 7 поена. Само један ученик двојезичног одељења направио је грешку у овом задатку, док је исту грешку направило 4 ученика једнојезичног одељења.

⁶⁸ Тест у целини је могуће пронаћи на веб-страници <https://www.pushkin.institute/Certificates/CCT/tests-online.php>, за одломак коришћен у истраживању в. Прилог

Сви ученици направили су грешку на петом питању, које се налазило на самом крају текста и подразумевало је преформулацију (уход : как ухаживаџ).

На основу поена закључујемо да би, у случају другачијих организационих околности, имало смисла организовати тестирање разумевања слушањем и на нивоу Б2, уз разноврсније задатке.

7.2.3. РЕЗУЛТАТИ ТЕСТА ИЗ ПРИРОДНИХ НАУКА: ХЕМИЈА

Подтест разумевања читањем за језик струке (ужа област: природне науке, предмет: хемија) састојао се од 7 краћих одломака уџбеника *Общая химия. Учебное пособие по языку специальности*. (Читаем тексты по специальности, Вып. 3) обима између 38 и 60 речи сваки. После сваког одломка ученици су одговарали на једно затворено питање вишеструког избора са 4 дистрактора. Прва четири одломка била су општије природе, док су последња три била терминолошки и тематски захтевнија.

Како бисмо обезбедили аутентичност и максималну могућу уједначеност између квалитета аудио записа, одломке за овај подтест снимила је руска водитељка Дарја Плодник у професионално опремљеном тонском студију.

Табела бр. 21: Резултати теста из хемије, разумевање говора, Алексиначка гимназија

ЈЕДНОЈЕЗИЧНА ОДЕЉЕЊА				ДВОЈЕЗИЧНА ОДЕЉЕЊА			
2 поена	4 поена	5 поена	6 поена	3 поена	4 поена	5 поена	6 поена
1 (7,69%)	3 (23,07%)	4 (30,76%)	5 (38,46%)	1 (8,33)	6 (50%)	3 (25%)	2 (16,66%)

По један ученик једнојезичног и двојезичног одељења Алексиначке гимназије није остварио половину предвиђених бодова, ниједан ученик није урадио сва питања тачно. Ученици једнојезичног одељења су боље урадили тест, будући да је већина остварила 6 или 5 поена, док је половина ученика двојезичног одељења прикупила само 4 поена.

Објашњење је могуће потражити у претходном искуству са учењем руског језика. Од шест ученика који нису учили руски језик у основној школи остварило је резултат од 3 или 4 поена, од чега је троје имало ниске резултате и на тесту разумевања читањем језика струке (хемија), док су њихови резултати на тесту општег руског језика нису разликовали од резултата ученика који су раније учили руски језик.

Табела бр. 22: Резултати теста из хемије, разумевање говора, Гимназија „Ј.Змај“

ЈЕДНОЈЕЗИЧНА ОДЕЉЕЊА				ДВОЈЕЗИЧНА ОДЕЉЕЊА			
4 поена	5 поена	6 поена	7 поена	4 поена	5 поена	6 поена	7 поена
4 (33,33%)	2 (16,66%)	2 (16,66%)	4 (33,33%)	1 (11,11%)	3 (33,33%)	4 (44,44%)	1 (11,11%)

Сви ученици су остварили више од 50% на тесту разумевања говора. Трећина ученика једнојезичног одељења остварила је 4 поена на тесту, док је у двојезичном одељењу такав резултат остварио само један ученик, и то ученик који има врлодобру оцену из хемије. Такође, трећина ученика једнојезичног одељења остварила је максималан резултат на овом делу тестирања, док је међу ученицима двојезичног одељења максималан број поена освојила само ученица која руски језик говори код куће.

Анализа појединачних одговора показала је да је ученицима једнојезичног одељења теже било да одговоре на питање број 3, претпостављмо да нису препознали на слух реч постојати која је у понуђеним одговорима била формулисана другачије.

У обе школе примећујемо тенденцију да су ученици једнојезичних одељења изузетно добро урадили подтест разумевања говора стручних предмета у односу на своје колеге из двојезичног одељења, као и да варијабле као што је оцена из руског језика нема утицаја на резултат теста.

7.3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ТЕСТИРАЊА

Подаци добијени анализом одговора ученика омогућили су нам да испитамо исправност полазних претпоставки.

Прва претпоставка је била да ће ученици двојезичног одељења постићи боље резултате у укупном скору и показала се као делимично тачна. Експериментална група је у Алексиначкој гимназији остварила незнатно боље резултате (21,8 поена : 22,9), док је у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ овај однос био прилично уједначен (26,4 према 26,5). Квантитативно посматрано, ученици двојезичних одељења имају повољнију дистрибуцију поена и за неколико поена виши најнижи резултат у односу на ученике једнојезичних одељења.

Друга претпоставка односила се на то да ће разлика у учинку између група бити најучљивија на питањима отвореног типа и била је тачна. Ученици двојезичног одељења обеју школа давали су квалитативно и квантитативно боље одговоре на питања отвореног типа, а да разлика је била израженија међу ученицима Алексиначне гимназије.

Трећа претпоставка била је да ће ученици постићи боље резултате на тестовима разумевања читањем у односу на тестове разумевања говора и показала се као исправна. Ова разлика најучљивија је код ученика једнојезичног одељења Алексиначке гимназије на тесту језика струке.

Претпоставка да ће ученици двојезичних одељења демонстрирати вишу компетенцију у писању и познавање морфосинтаксичких одлика стручног језика показала се као исправна, али у знатно мањој мери од очекиваног.

И најзад, претпоставка да ће ученици гимназије „Јован Јовановић Змај“ постити боље резултате у односу на ученике Алексиначке гимназије показала се исправном. Резултати добијени у Алексиначкој гимназији јасно показују мању спретност ученика који су средњу школу уписали само након припремног курса руског језика, а ова разлика најучљивија је на тестовима језика струке. Насупрот томе, ученици гимназије „Јован Јовановић Змај“ остварили су одличне резултате на тестирању и сматрамо да би у наредним истраживањима било сврсисходно ученицима трећег разреда понудити и тестове на нивоу Б2.

Добијени резултати истраживања могу се на први поглед учинити контрадикторним, нарочито на примеру Алексиначке гимназије где су ученици четвртог разреда на дијагностичком тесту за одређивање нивоа познавања језика са питањима вишеструког избора показали ниво познавања језика на нивоу А2+ у једнојезичним одељењима и распон нивоа од А2 до Б1 у двојезичном одељењу, док су истовремено ученици трећег разреда остварили добре резултате на тестовима рецептивних вештина на нивоу Б1.

Ово се може објаснити разликом у форми и намени теста. У дијагностичком тесту примери су осмишљени са циљем да провере знање конкретних лексичких или граматичких јединица, ученик посматра примере ван контекста. Задаци су осмишљени тако да пронађу недостатке и пропусте у знању, а као дистрактори су коришћени и примери типичних грешака странаца који уче руски језик.

Будући да ученици Алексиначке гимназије имају могућност наставка студија у Русији, уз похађање припремне наставе на самом универзитету у трајању од годину дана или без њега, а ова одлука се доноси на основу тестирања познавања језика. Врста теста коришћена у истраживању намењена је школама језика који процењују знање одраслих

кандидата са различитом историјом и околностима учења језика и за циљ има одређивање нивоа, али и проналажење пропуста које је потребно исправити.

Овај тест одабран је као инструмент истраживања не само како бисмо одредили ниво формалних компетенција ученика, већ и због тога што захваљујући својој специфичној форми омогућава да видимо разлике у знању ученика који су учили руски језик у основној школи у односу на ученике који су гимназију уписали само после припремне наставе, што се може користити као смерница при унапређивању постојећег или креирању новог програма припреме.

Полазећи од закључака претходних истраживања у вези са разумевањем читањем на руском језику код ученика који су говорници српског језика, а која су показала да је код говорника српског језика много чешће присутно читање без превођења или коришћења речника када читају на руском у односу на друге стране језике (ТЕШИЋ 1982:157) и да говорник српског језика уз познавање основа фонетике, морфологије и творбе речи може да разуме или претпостави значење више од 50% речи руског језика (ГИНИЋ 2016: 187-188) сматрали смо да на тесту ће на тестовима рецептивних вештина ученици постићи резултате за један подниво или чак цео ниво више, него на дијагностичком тесту.

Пошто је истраживање разумевања читањем код ученика четвртог разреда нефилолошког профила који уче руски језик као други страни језик спроведено у Првој београдској гимназији показало да већина ученика четвртог разреда влада читањем на нивоу Б2 (ЂУРИЧИЋ 2017: 256) претпоставили смо да је одговарајући ниво за тестирање рецептивних вештина за ученике трећег разреда Б1, а за ученике четвртог разреда Б2.

Добијени резултати истраживања код ученика трећег разреда потврђују нашу претпоставку.

8. СМЕРНИЦЕ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

У осмом поглављу дисертације излажу се смернице за даљу реализацију двојезичне наставе на српском и руском језику, са фокусом на двојезичну наставу у гимназијама „Јован Јовановић Змај“ и „Алексиначка гимназија“, а са узимањем у обзир резултата истраживања двојезичне наставе са италијанским (ЗАВИШИН 2013а), француским (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018), енглеским (МАНИЋ 2016; БЕКО 2013) и немачким (Цветковић 2018а, 2018б, 2018в, 2018г; ЂОРЂЕВИЋ 2019) као посредничким језиком, као и радова који разматрају двојезичну наставу у целини (ВУЧО 2014; ВУЧО, БЕГОВИЋ 2017).

Ради постизања веће систематичности, смернице су разврстане у потпоглавља у зависности од тога на које елементе или учеснике двојезичне наставе се односе.

У потпоглављу 8.1. износе се предлози везани за наставу руског језика у контексту двојезичне наставе, са посебним освртом на фонд часова и исходе наставе. У овом поглављу дају се и смернице везане за ваннаставне активности усмерене на употребу руског језика.

Потпоглавље 8.2. садржи смернице везане за извођење двојезичне наставе из нејезичких предмета уз фокус на алатима карактеристичним за двојезичну наставу по CLIL методи.

У поглављу 8.3. предлажу се смернице за провере знања при упису у двојезична одељења (пријемни испити) и по завршетку школовања (матурски испити).

Потпоглавље 8.4. фокусира се на смернице везане за наставнике укључене у реализацију двојезичне наставе и програме припреме наставника пред укључивање у двојезичну наставу, као и каснијег усавршавања.

У потпоглављу 8.5. дају се смернице везане за језичке и образовне политике као екстерне чиниоце реализације двојезичне наставе и оне се не односе само на двојезичну наставу на српском и руском језику, већ на реализацију двојезичне наставе у Републици Србији у целини.

8.1. СМЕРНИЦЕ ЗА НАСТАВУ РУСКОГ ЈЕЗИКА

Основна препорука везана за руски језик у оквиру двојезичне наставе односи се на фонд часова. Генерације ученика обухваћене истраживањем похађала је наставу руског језика као другог страног језика са фондом од 2 часа недељно, без икаквих додатних часова. До момента предаје дисертације фонд часова другог страног језика смањен је на 1,5 час недељно, односно на 3 часа у две недеље што никако није довољно за остваривање једног од циљева двојезичне наставе, а то је познавање руског језика на ниву Б2 на крају школовања.

У већини средњих школа ученици двојезичних одељења посреднички језик слушају као први страни са фондом часова од 2 до 5 у зависности од разреда и додатним часовима са лектором (ЦВЕТКОВИЋ 2018б: 214; ЗАВИШИН 2013а: 144; ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 202) чији је задатак да ученицима олакшају праћење двојезичне наставе. Сматрамо да би било корисно увести ову праксу и у гимназије које нуде двојезичну наставу на руском језику.

Емпиријски део истраживања спроведен у гимназијама, такође, потврђује потребу за већом заступљеношћу наставе руског језика.

Резултати анкете су показали да ученици обеју гимназија виде мали фонд часова језика као проблем и да 49, 20% ученика Алексиначке гимназије и 25% ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ желе више часова руског језика, уз напомену да је ова жеља најизраженија код ученика виших разреда, који имају највише искуства са двојезичном наставом. Разлика у процентима може се објаснити тиме да новосадски гимназијалци имају више прилика за употребу руског језика ван часова кроз комуникацију са ученицима којима је руски језик матерњи, као и кроз делатност Руског центра који се налази у школи и активности руске заједнице у Новом Саду.

Потреба за интензивнијом наставом руског језика посебно је изражена у Алексиначкој гимназији код оних ученика који су уписали двојезично одељење после тромесечног припремног курса. Ови ученици су на тестовима у завршним разредима показали у просеку лошије резултате на тестовима руског језика и нижи ниво сигурности при употреби руског језика. Већина ученика није остварила Б2 резултат на скаларном тесту, чиме основни језички циљ двојезичне наставе није остварен.

Друга препорука односи се на грађење међупредметних веза између наставе руског језика и предмета обухваћених двојезичном наставом. Међупредметне везе између наставе страног језика и других предмета, како истиче Оливера Дурбаба (2016: 300) важне су због подстицања интеркултурно конципираног учења и мотивације за учење свих обухваћених предмета.

Настава руског језика као другог страног у двојезичном одељењима одвија се по стандардном гимназијском програму за одељења природно-математичког смера и уз коришћење стандардних уџбеника. Дакле, у питању је настава општег руског језика за стране ученике, усмерена на развој BISC компетенција, без посебних лексичких и граматичких јединица које би помогле ученицима да савладају изазове усвајања градива природних наука на страном језику или их припремиле за евентуалан наставак школовања на руском говорном подручју.

Сматрамо да би, паралелно са повећањем фонда часова, требало радити на прилагођавању курикулума потребама двојезичне наставе кроз усклађивање наставних јединица са реалним потребама ученика (одлике академског језика, припрема за праћење литературе на страном језику, али и за продуктивне активности у академском

окружењу као што су писање есеја, презентовање и учешће у дискусији). Руски језик као језик образовања може се посматрати као посебан облик језика струке (ВУЧО 2009б: 246), због чега је неопходно повећати фонд часова не само бројчано, већ би наставу требало и квалитативно променити, тако да ученици имају бар један час недељно са страним лектором, а да се на часовима руског језика обрађују теме усклађене са градивом које се обрађује на предметној настави. Укључивање лектора у наставу руског језика омогућило би ученицима квалитативно другачији инпут и допринело развијању разумевања говора и усавршавању говорне продукције.

Дајући смернице за наставу италијанског језика за двојезична одељења Катарина Завишин (2013а: 311-312) предлаже посебне активности усмерене на ширење лексичког фонда, примену задатака који омогућавају истовремено усвајање граматичких облика и садржаја, коришћење текстова нејезичких предмета и њихову обраду са фокусом на језичка средства и формирање корпуса ученичких текстова, које би се могле применити и на руски језик. Пошто је свим ученицима двојезична настава ново искуство, повећање фонда часова и интензивнији рад су најважнији у првом и другом разреду гимназији, односно у периоду када ученици постављају темеље двојезичног владања садржајем (ВУЧО 2014: 142). У идеалним условима, ученици Алексиначке гимназије који су уписали двојезично одељење после припремног курса имали би додатни фонд часова који би им помогао да попуне рупе у знању и сустигну вршњаке који су учили руски језик у основној школи четири године.

Најзад, поред промене у фонду часова и тематског фокусу, било би потребно и осмислити уџбеник прилагођен двојезичној настави или направити скрипта са материјалима. У овом смислу би од изузетне користи био већи степен сарадње међу школама и дефинисање заједничких језичких циљева, као и размена материјала. На овај начин не само да би се могло тежити уједначавању нивоа познавања руског језика код ученика, већ би се смањило и оптерећење наставника руског језика у обема школама.

8.2. СМЕРНИЦЕ ЗА НАСТАВУ НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА

Будући да из организационих разлога није било прилике за хоспитовање на предметној настави, смернице за овај сегмент дају се на основу резултате анкета за ученике и наставнике спроведених у обема гимназијама.

Анкете за наставнике и ученике показале су да се руски језик на часовима нејезичких предмета користи углавном у сврху овладавања стручном терминологијом и дефиницијама везаним за градиво које је већ научено на српском језику, а много ређе на начин који је примарно предвиђено CLIL методом (за усвајање градива и активну употребу језика). У складу са тим се градиво предавано на руском језику оцењује на српском језику или мешовито, али са јасним фокусом на садржај. На овај начин се на предметној настави језику приступа методама типичнијим за час језика, као што су превођење и састављање тематских глосара.

Логични разлози за овакав приступ могли би бити недовољан фонд часова, непостојање одговарајућих материјала намењених двојезичној настави и чињеница да, према резултатима анкете, ниједан наставник није имао ни теоријску, ни практичну обуку за рад у двојезичној настави по CLIL методи.

У складу са тим као смернице за унапређивање наставе нејезичких предмета предлажемо повећање фонда часова из предмета које ученици слушају двојезично како би било довољно времена за већи број понављања и активности на страном језику, осмишљавање наменских уџбеника намењених двојезичној настави или набавка, систематизација и међусобна размена материјала који би се користили у настави нејезичких предмета, као и креирање већег броја обука за наставнике пре уласка у двојезичну наставу и прилика за размену искустава у току њеног извођења. Катарина Завишин (2013а: 322) предлаже укључивање у наставу асистената за страни језик за одређене предмете. Имајући у виду позитивно искуство Алексиначке гимназије са студенткињом из Русије која је у оквиру пројекта AIESEC била укључена у у наставу сматрамо овај предлог добрим решењем за све учеснике процеса.

Иако су у двојезичну наставу на српском и руском језику укључене само две гимназије примећујемо разлику у њеној реализацији, пре свега, у избору предмета. У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ ученици двојезично похађају наставу из 4 предмета у току целог школовања, док је у Алексиначкој гимназији у понуди већи број предмета, али њихова заступљеност варира од разреда до разреда, због чега нема континуитета.

Имајући у виду мали број школа и наставника који су укључени у процес, као и подршку привреде (НИС) и руских институција, сматрамо да би било сврсисходно стандардизовати двојезичну наставу нејезичких предмета, што би се могло реализовати и кроз посебан пројекат намењен раду на адаптацији и припреми наставних материјала, како би ангажовани наставници добили накнаду за свој рад. Ово би било могуће спровести уз помоћ средстава које школе добијају за спровођење двојезичне наставе или конкурисањем за средства која додељује НИС или фондација „Руски свет“.

Пандемија и хибридна настава донеле су у школској 2020/2021. години прве помаке у овом смеру. Свака од гимназија добила је подршку четворо руских предметних наставника у виду консултантског рада и укључивања у онлајн-наставу једном недељно. Сматрамо да ће већа заступљеност наставе на даљину у оквиру руског школског система као резултат имати већу количину и разноврсност материјала који би се могли користити у настави, али да ће овај бенефит у потпуности доћи до изражаја тек по повратку на стандардне облике наставе, када наставници не буду додатно оптерећени обавезама везаним за хибридну наставу.

8.3. ОРГАНИЗАЦИЈА ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ: ПРИЈЕМНИ И МАТУРСКИ ИСПИТ

Смернице за реализацију пријемног испита, припремне наставе и матурског испита дају се уз посматрање ширег контекста и осврт на резултате претходних истраживања и праксе гимназија са двојезичном наставом на другим посредничким језицима.

Кандидати за упис у двојезична одељења првог разреда средње школе у обавези су да испуне услове за рангирање ради уписа жељеног образовног профила (просечна оцена и квалификациони тест) и да положи пријемни испит из страног језика на нивоу А2, а директан упис у двојезична одељења могућ је само за ученике који су претходна два разреда завршили на говорном подручју. Пријемном испиту претходи припремна настава.

Тестови на пријемном испиту за генерације обухваћене истраживањем били су у форми лексичко-граматичког текста који испитује лингвистичке компетенције, што не одговара потребама двојезичне наставе. Међутим у раду посвећеном анализи резултата пријемних испита у 2018/2019. години (МЕДЕНИЦА и ГИНИЋ 2018: 24) сазнајемо да је у међувремену форма теста промењена тако да је у фокусу функционално-прагматичка компетенција и да нова варијанта пријемног испита обухва четири основне језичке компетенције и, као пету целину, граматички део теста. Сматрамо да је овај приступ исправан и слажемо се са препорукама аутора да пријемни испит треба да остане на средњем нивоу постигнућа за све компетенције осим разумевања прочитаног текста, где је потребно дати текст за напредни ниво постигнућа, јер је управо ова компетенција од пресудног значаја за CLIL настави, као и да и граматичку компоненту требало изоставити, а лингвистичке компетенције процењивати кроз отворена питања у другим деловима теста (МЕДЕНИЦА и ГИНИЋ 2018:28).

Основни проблем у вези са пријемним испитом није форма теста, већ неуједначено предзнање кандидата условљено различитим могућностима за учење руског језика, будући да се у основним школама на територији градске општине Алексинац не учи руски језик и да кандидати из ових школа по правилу једини контакт са руским језиком имају у току припремне наставе.

У обе гимназије се организује припремна настава за заинтересоване кандидате, с том разликом да у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ припремна настава обухвата 10 сусрета фокусираних на упознавање кандидата са захтевима и формом теста, док тромесечне припреме у Алексиначкој гимназији као циљ имају да ученицима који нису раније учили руски језик представе кондензовани преглед укупног основношколског градива руског језика као другог страног. У току посете школи у усменим разговорима са предметним наставницима сазнајемо да кандидати који уписују без предзнања остварују лошије резултате на пријемном, једва прелазећи потребан праг знања, као и да у току целокупног школовања имају потешкоћа да се прилагоде двојезичној настави. Резултати анкета ученика потврђују ову чињеницу, јер кандидати без предзнања лошије оцењују своју сигурност у владању руским језиком, што је посебно изражено у продуктивним компетенцијама. Ови кандидати су већином остварили лошије резултате на тестовима познавања руског језика приликом тестирања ученика завршних разреда, што имплицира да им је потребан другачији приступ и прилика да се надокнади пропуштено градиво.

Сматрамо да би припреме које претходе пријемном испиту требало да буду усмерене на упознавање са формом теста и кратку рекапитулацију захтевних јединица, а да ни у случају ученика који нису учили руски језик у основној школи, а желе да се прикључе двојезичној настави требало применити концепт припремне наставе заступљен у

Мађарској (дет. ЗАВИШИН 2013а: 110-113) и Словачкој. У овим земљама ученици између основне школе и гимназије имају припремну годину у којој похађају наставу страног језика у фонду 18-20 часова недељно која их припрема за похађање двојезичне наставе. Будући да је на руским универзитетима припремна година уобичајена пракса и да постоји велики број приручника који за годину дана припремају иностране кандидате од А0 до Б1 нивоа уз наставу језика струке сматрамо да постоји материјал који би уз минималну адаптацију било могуће користити у ове сврхе.

Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе не одређује посебна правила за матурске испите ученика који су похађали двојезична одељења, тако да они полажу исте матурске као и ученици једнојезичних одељења, уколико актима конкретне школе није одређено другачије.

У случају матураната природно-математичког смера матурски испит обухвата обавезни испит из српског језика и књижевности, изборни испит из страног језика по избору или математике и матурски рад из било ког предмета по избору уз обавезну усмену одбрану. Кандидати који одаберу да полажу руски језик, заједно са ученицима једнојезичних одељења полажу испит који се састоји од превођења текста. Матурски рад се пише и брани на српском језику, осим у случају када ученик одлучи да пише матурски рад из руског језика.

Будући да тест из превођења није оптималан начин провере језичких компетенцијама у складу са савременим европским тенденцијама и достигнућима у настави језика (ВУЧО 2009а: 234), матурски испит би требало формулисати у сличној форми као пријемни испит (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 537), тако да проверавају четири основне језичке вештине: разумевање прочитаног текста, разумевање говора, писање и говор. У случају када ученици двојезичних одељења свој посреднички језик слушају као други страни без додатних часова поставља се питање на ком нивоу би требало да буде тест на матурском испиту. Очекивани излазни ниво компетенција ученика двојезичних одељења на крају четвртог разреда је Б2 (ВУЧО 2014: 142), док је стандард за једнојезична одељења од А2+за основних ниво до Б2 за напредни ниво у зависности од статуса језика (Општи стандарди за постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу за општеобразовних предмета за предмет Страни језик 2020: 17), што имплицира да језик који има статус другог страног са фондом часова 1 час теорије и 0,5 школског часа вежби недељно има очекивани излазни ниво нижи од Б2. Сматрамо да је неопходно поставити стандард о очекиваном излазном нивоу познавања руског језика ученика двојезичних одељења и у складу са тим осмислити тест одговарајућег нивоа по узору на ЗЕРОЈ/ТРКИ тестове. Завишин (2017а: 78) предлаже да се за тест разумевања читањем одабере текст тематски и садржански одговара градиву неког од предмета које ученици слушају двојезично, а да се за проверу осталих компетенција бирају други нејезички садржаји.

Иста ауторка предлаже следећи модел писања и одбране матурских радова: ученици пишу рад из одабраног нејезичког предмета који су слушали двојезично на матерњем језику, али га бране на страном (ЗАВИШИН 2017а: 79). Сматрамо да се овај модел успешно може применити и за ученике двојезичних одељења који похађају наставу са руским као посредничким језиком.

8.4. ОРГАНИЗАЦИЈА ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ: ПРЕДАВАЧИ

Основне смернице везане за предаваче као учеснике двојезичне наставе односе се на два сегмента: образовање и усавршавање ових наставника и њихов статус у оквиру образовног система.

Иако институције високог образовања настоје да своје наставне програме делимично прилагоде захтевима које пред будуће наставнике поставља Закон о основама система образовања и васпитања, на пример, услов да школски наставник треба да има завршене мастер студије и 36 академских психолошко-педагошко-методичких кредита, од чега 30 стечених кроз полагањем испита на високошколској установи и 6 кредита наставне праксе, у случају наставника језика се остварује кроз наставу на основим и мастер студијама Филолошког факултета у Београду и других сродних установа (ФИЛИПОВИЋ 2018: 24), високошколске установе у Републици Србији још увек нису препознале потребу школовања будућег наставног кадра који ће бити укључен у реализацију двојезичне наставе, упркос томе што је овај облик наставе присутан од школске 2004/2005. године.

Директне последице овога су чињенице да се избор предмета за двојезичну наставу врши на основу доступности наставног кадра (ВУЧО 2014: 130), да наставници улазе у наставу неприпремљени, а да број прилика за стручно усавршавање зависи од конкретног језика и језичких политика страних земаља.

Као активности истовремено усмерење на повишење језичких и методичких компетенција наставника укључених у двојезичну наставу Јулијана Вучо (2007) наводи праксу редовне размене наставника, у сврху које предлаже формирање европске мреже двојезичних школа и покровитељство Министарстава сваке од земаља и групне онлајн обуке. У тренутним околностима нам се друга опција чини разумнијом, док су анкетирани наставници изразили жељу за обукама и разменама уживо.

Данијела Манић (2014: 404), по узору на Хиљард (2011) предлаже програм припреме наставника за улазак у двојезичну наставу по CLIL методи који би обухватао интензиван рад на језику, пре свега језику учioniце и струке, упознавање силабуса, концепата и вештина на когнитивном нивоу и, најзад, CLIL методологије уз фокус на аутпут, Блумову таксономију, дистинкцију између BICS и компетенција, разноврсности активности у оквиру CLIL приступа и учења кроз интеракцију. Јулијана Вучо (2007) предлаже извођење овакве едукације кроз пет фаза:

- 1) Почетно снимање ситуације (утврђује се ниво и врста компетенција које поседује наставник нејезичког предмета у области језика, методике и садржаја);
- 2) Почетно образовање (обухвата почетну језичку и методолошку подршку, проверавање познавања методологије, материјала и оспособљености за групни рад);
- 3) Саветовање *in itinere* путем посматрања разреда, што би помогло наставницима да одаберу прикладне материјале и методе, екстерну евалуацију и стручне скупове;
- 4) образовање *in itinere* (са циљем даљег сазревања на језичком и методичком плану);
- 5) Коначна евалуација стечених компетенција.

Уз све набројано, Катарина Завишин (2013а: 325) предлаже и укључивање наставника у истраживачки рад са циљем успостављања баланса између идеалне и реалне слике двојезичне наставе.

Анкета спроведена међу наставницима укљученим у двојезичну наставу на српском и руском језику показала је да ови наставници нису имали ниједну прилику за методичко усавршавање ни пре уласка у двојезичну наставу ни у току првих 3 или 4 године рада до момента истраживања, као и да немају довољно прилике за размену искустава са колегама укљученим у двојезичну наставу у другим школама и са другим језицима. Неколицима наставника имала је прилике да борави у Русији. Анкетирани наставници су изразили жељу за свим облицима усавршавања понуђеним у анкети.

Полазећи од ових података и имајући у виду опште смернице за двојезичну наставу које дају Вучо (2007), Завишин (2013) и Манић (2014) сматрамо да је приоритет за наставнике организовати тематске методичке обуке о двојезичној настави по CLIL методи, као и неопходну подршку у даљем језичком усавршавању са циљем постизања Б2, односно Ц1 нивоа, а затим прилике за размену искустава са колегама из других школа и предметним наставницима из Русије, након чега би било сврсисходно размишљати о спровођењу осталих набројаних мера.

Резултати анкете показали су да наставници укључени у двојезичну наставу улажу знатно више времена у припрему материјала и рад ван учионице у односу на колеге у једнојезичној настави и да због тога сматрају да је њихов положај потребно регулисати посебним мерама у виду смањења фонда часова или финансијском накнадом. Вучо истиче да је за овакве мере потребна озбиљнија материјална подршка ресорног министарства (ВУЧО 2014: 128). Међутим, у случају двојезичне наставе на руском језику гимназије, поред подршке Министарства просвете и локалне заједнице, гимназије сваке године добијају финансијску подршку компаније НИС, те би се могла разматрати и расподела средстава која би укључивала финансијску стимулацију из буџета саме школе.

8.5. ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА: ОБРАЗОВНЕ И ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ

Смернице у области језичких политика односе се на статус руског језика и фонд наставе док смернице у области образовних политика подразумевају предлоге за бољу координацију, прецизније одређење и јасан поступак евалуације двојезичне наставе.

Предуслов за успешну реализацију двојезичне наставе на средњошколском нивоу је квалитетна настава посредничког језика у основној школи која ће ученицима пружити предзнање довољно за овај вид наставе. Да би двојезичну наставу било могуће реализовати за све језике присутне у образовном систему потребно је увести обавезно изучавање два страна језика у школама за све ученике и обезбедити диверзификацију понуде страних језика у основним и средњим школама, такође одустати од штетних пракси доминације једног језика у односу на друге или системског потискивања конкретних језика (ДУРБАБА 2016: 269).

У случају двојезичне наставе са руским као посредничким језиком сматрамо да је неопходно омогућити ученицима на територији градске општине Алексинац да у основној школи бирају руски језик као први или други страни језик у оквиру редовног школовања или да ову наставу похађају дужи временски период екстерно или у виду додатне међугодине по мађарском и словачком моделу (ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018: 192).

Будући да Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе одређује само услове за улазак и спровођење двојезичне наставе, а да се већина других организационих питања (избор предмета, уџбеника, форми рада, прилагођавање силабуса, усваршавања) решава на нивоу школе сматрамо да би било потребно формирати координационо тело чији би задатак био да окупи све школе укључене у двојезичну наставу са циљем размене искустава, постављања стандарда, као и упућивања предлога за измене плана и програма по коме ученици двојезичних одељења похађају наставу. Потребно је стандардизовати наставу посредничких језика (фонд часова, план и програм, избор материјала, учешће изворних говорника) како би сви ученици који учествују у двојезичној настави имали квалитативно и квантитативно сличан инпут, форму и начин полагања матурских испита на крају средњих школа, очекивани излазни ниво језика на крају школовања и поступак сертификације. Ученици који су похађали наставу двојезично немају формалан доказ о способности да користе страни језик у академском окружењу (ВУЧО и БЕГОВИЋ 2017: 232) због чега је неопходно осмисли начин на који би похађање двојезичне наставе било видљиво у дипломама и сведочанствима ученика.

У циљу уједначавања наставе чини нам се разумним предлог Марије Лончар (2017: 160) и Јулијане Вучо (2014: 129) – креирање и издавање стандардизованих материјала за примену у школама истог образовног нивоа, двојезичних речника и глосара намењених двојезичној настави. Добра основа за ово је упоредна анализа курикулума у Србији и Русији (матичним земљама других језика посредника) и формирање билатералних радних група за креирање курикулума (ЗАВИШИН 2012: 71) по италијанском моделу по коме се за сваки предмет израђује посебан пројекат са садржајем програма, начином реализације, инструментима за праћење и вредновање програма (Завишин 2013а: 327).

Такође, пројекте двојезичне наставе је потребно доследније координирати на локалном нивоу уз чврсту везу свих учесника процеса (ВУЧО 2014: 131). На такав начин промена школске управе не би довела до гашења двојезичне наставе, као у случају ОШ „Јован Поповић“ и ОШ „Олга Петров“ и прекидања континуитета могућности похађања двојезичне наставе за ученике.

Разматрајући овај проблем на нивоу целе Републике Србије, Катарина Завишин (2012: 72) предлаже увођење два предмета, једног из групе природних и једног из групе друштвених наука, које би ученици слушали на страном језику, што би у крајњем циљу послужило као основа за ширење двојезичне наставе на већи број школа широм Србије.

Будући да је за овакав развој двојезичне наставе потребан велики број наставника способних да стручне предмете предају на страном и матерњем језику, потребно је осмислити програме формалног образовања које би заинтересоване наставнике припремиле за улаз у овај облик наставе (МАНИЋ 2014: 404) по узору на постојеће европске програме.

Други аспект образовних политика на коме је потребно радити је спољашње вредновање пројеката двојезичне наставе од стране стручног тима (ЛОНЧАР 2018: 161) или одговарајућих органа Министарства (ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: 538), који би служио не само као контрола квалитета, већ и као полазна основа за унапређење двојезичне наставе (ВУЧО 2014: 144).

9. ЗАКЉУЧАК

У раду су представљене теоријске основе (поглавља о двојезичности и двојезичној настави), околности (поглавља о двојезичној настави у Србији, руском језику и двојезичној настави) и критичка анализа (поглавља са резултатима емпиријског истраживања) двојезичне наставе по CLIL методи са руским језиком као посредничким.

Двојезична настава по CLIL методи дефинисана је као дуални приступ који подразумева коришћење језика за учење и подучавање и садржаја и језика (МАЉЕРС и др. 2007: 8) који се том приликом симултано усвајају КОЈЛ и др. 2010: 1), са бројним предностима за ученике (повећање мотивације (БЕКО 2013: 21; развој академских језичких вештина и интеркултурних компетенција (ВУЧО И ЗАВИШИН 2013:139) и боље позиције на тржишту рада (МЕХИСТО 2012: 8), наставнике (развој лингвистичких, методички компетенција и већи простор за креативност (ВИЛКАНСИЈЕНЕ и РОЗГИЈЕНЕ 2017: 196) и школе (у виду подстицаја за реформе и атрактивности за ученике (МЕХИСТО 2012:9)).

Модел двојезичне наставе у Србији је прилагођени CLIL А модел наставе са 30-45% наставе на посредничком језику из одбраних предмета у складу са расположивим наставним кадром, а према стандардном плану и програму предвиђеном за гимназије (ЗАВИШИН 2013а: 135). Двојезичност коју стичу ученици је касна, асиметрична, али функционална, добровољна двојезичност адитивног типа (ВУЧО 2006б: 246), што значи да се други језик усваја без опасности по први језик ученика (БУГАРСКИ 2003: 126) и изражена је пре свега у домену академских језичких компетенција, нарочито вештине разумевања прочитаног.

Описани модел двојезичне наставе заживео је 1. септембра 2004. године кроз српско-француска, односно српско-италијанска одељења у Трећој београдској гимназији и српско-француска двојезична одељења у ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду (ВУЧО 2006: 41; ЂУРИЋ 2006: 33), док је двојезична настава са руским као посредничким језиком на средњошколском нивоу уведена 2014. године у Алексиначкој гимназији (ЂОРЂЕВИЋ и ВАСИЛИЈЕВИЋ-ВАЛЕНТ 2020: 183) и 2015. године у Гимназији „Јован Јовановић Змај“ (МЕДЕНИЦА и ГИНИЋ 2018: 23). На основношколском нивоу двојезична настава постојала је огледно у ОШ „Олга Петров“ (од школске 2007/2008. до школске 2011/2012. године) и ОШ „Јован Поповић“ (уписивала ученике од школске 2014/2015. до школске 2016/2017. године).

Интегрисано основношколско и средњошколско образовање на руском језику без учешћа српског могуће је стицати у оквиру Средње општеобразовне школе при Амбасади Русије у Србији која је под ингеренцијом Министарства спољних послова Руске федерације и Прве међународне руске школе „Валентина Терешкова“ у Београду, од чега је потоња акредитована од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

Руски језик у контексту двојезичне наставе посматран је на европском нивоу, на нивоу Србије и у контексту мера које Руска Федерација предузима са циљем популаризације руског језика у иностранству.

Институције Руске Федерације у последњој деценији су дефинисале мере популаризације руског језика у иностранству кроз федералне пројекте Руски језик 2011-2015; Руски језик 2016-2020; Извоз образова (2019-2024; Фондацију „Россотрудничество“ и фонда „Руски свет“.

Упркос броју говорника, руски језик је релативно слабо заступљен у образовном систему на територији Европске Уније са 2,8% ученика на средњошколском нивоу, а двојезична настава по CLIL методи са руским као посредничким језиком постоји у 9 европских земаља: Бугарска, Естонија, Француска, Летонија, Мађарска, Пољска, Словачка, Финска и Србија (ЕУРИДИС 2017: 161-163).

У Србији су актуелне две супротне тенденције везане за руски језик (Василијевић 2018: 189): повећање интересовање за учење руског језика на факултетима и у приватним школама и све мања заступљеност руског језика у оквиру формалног образовног система (ГИНИЋ 2018: 111; МАРИЋ 2015: 24; МАРКОВИЋ 2014: 151).

Емпиријски део истраживања састојао се од анкетања ученика и наставника спроведеног у септембру 2017. године и тестова знања спроведених у мају и јуну 2018. године.

Полазећи од Гарднерове тезе да мотивација представља комбинацију труда, жеље за постизањем циља да се научи језик и позитивних ставова према језику (ГАРДНЕР 1985: 10) и тврдње да ученикова воља за упознавањем стране културе која претходи настави страних језика и представља његов иницијални мотив за учење, мора пратити и надилазити наставни процес и представљати перманентни извор мотивације (ДУРБАБА 2016: 359) посебна пажња посвећена ангажовању ученика у вези са руским језиком ван наставе. Остала питања била су везана за сигурност у употреби руског језика, тежину предмета које слушају на руском језику, активности на настави, фонд часова, предлоге за унапређење наставе, планове за будућност.

Анкета је показала већу заинтересованости за ваннаставне активности код ученика Гимназије „Јован Јовановић Змај“ у односу на Алексиначку гимназију (78% у поређењу са 41%), што је очекивано будући да се у овој гимназији налази Руски центар, школу похађа значајан проценат ученика који су део живота провели на руском говорном подручју и већим избором сталних ваннаставних активности.

Ученици Алексиначке гимназије ван школе руски језик најчешће користе за израду домаћих задатака и конзумацију садржаја на руском језику (филмови, серије, клипови), док новосадски гимназијалци предност дају практичној употреби језика (дописивање, разговори), иза чега следи конзумација садржаја, док су домаћи задаци тек на петом месту. Ова разлика посебно је уочљива код ученика тзв. специјалне категорије који су део живота провели у Русији или говоре руски језик код куће.

У складу са очекивањима везаним за двојезичну наставу испитаници су показали већу сигурност када су у питању рецептивне вештине у односу на продуктивне, уз напомену да међу ученицима Алексиначке гимназије постоји значајна разлика у степену сигурности у употреби језика између почетника и ученика са предзнањем, која је најуочљивија у четвртном разреду. У Гимназији „Јован Јовановић Змај“ су ученици специјалне категорије показали нешто већу сигурност у употреби руског језика, док се међу ученицима са српским као матерњим језиком примећује корелација између разреда и степена сигурности, што показује да већа количина инпута и дуже искуство у двојезичној настави повећавају сигурност у употреби језика, пре свега у домену рецептивних језичких вештина.

Алексиначки гимназијалци уписали су двојезично одељење јер верују да ће им донети боље шансе у даљој каријери и образовању, затим из жеље да пробају нешто ново, док је љубав према руском језику на трећем месту. Новосадски ученици су наводили исте мотиве, само у другом редоследу: љубав према руском језику, жеља да пробају нешто ново и, на трећем месту, боље шансе у будућности.

Већина анкетираних ученика је задовољна двојезичном наставом и препоручила би упис двојезичног одељења млађим ученицима (89% ученика Алексиначке гимназије и 81% новосадских ученика).

Будући да су се ученици обеју школа изјаснили да им је лако да прате наставу из хемије двојезично, део теста који се односи на наставу нејезичких предмета био је из области природних наука, ужа област: хемија.

Укупно 49% алексиначких ученика двојезичног одељења и 25% њихових новосадских колега желе већи фонд часова руског језика, уз напомену да се ова разлика може објаснити неједнаким приликама за употребу руског језика ван наставе. Сличну тенденцију примећујемо и када је у питању жеља за повећањем фонда часова из нејезичких предмета које ученици слушају двојезично (33% у Алексинцу и 21 у Новом Саду).

Ученици обеју школа преферирају читање и превод текста као активности у оквиру двојезичне наставе, док је у Новом Саду значајан број ученика навео да воли дискусије. Резултат може указивати на то да су традиционалне активности стварно омиљене, а али и да су најприсутније у настави, па су зато ученицима најпознатије. Избор у корист дискусија у Новом Саду показује да су ови ученици спремнији да користе руски језик активно.

Основни предлог за унапређење двојезичне наставе односио се на већу употребу руског језика на часовима предмета које ученици похађају двојезично (16% у Алексинцу, 22% у Новом Саду).

Анкета за наставнике била је изузетно обимна и имала је за циљ да испита не само прилике реализације двојезичне наставе, већ и личне ставове наставника, али и методе које користе у раду, будући да није било хоспитовања.

Наставници користе сличне методе рада на српском и руском језику, с том разликом што се за дискусију и монолошку методу ређе опредељују на руском језику, вероватно због несигурности приликом говора на руском. Од метода карактеристичних за наставу језика наставници се најчешће обраћају раду са текстом, превођењу и раду на терминологији. Језик се користи првенствено са циљем усвајања терминологије, док се виши когнитивни процеси и усвајање садржаја одвијају на српском језику.

Материјале које користе у настави на руском језику наставници најчешће састављају самостално, будући да не постоје одговарајући уџбеници за двојезичну наставу. Нису им познати постојећи предметни уџбеници на руском језику за странце, а као оптималан материјал за рад већина је навела српски предметни уџбеник преведен на руски језик.

Важно градиво се оцењује на српском језику, док се у вези са руским језиком углавном проверава познавање терминологије и дефиниција, при чему граматичке грешке немају утицаја на оцену. Руски језик се посматра као додатна вредност. Примењују се искључиво традиционални начини оцењивања.

Наставници нејезичких предмета владају руским језиком на Б нивоима (Б1 и Б2), већином нису имали прилике да бораве на руском говорном подручју и ни пре уласка у двојезичну наставу нису имали прилике за методичка усавршавања. Своју сигурност у настави на руском језику процењују оценама 3 или 4 на скали од 5 поена. Сигурније се осећају у рецептивним вештинама, него у продуктивним и у ситуацијама припремљеног говора у основу на спонтани.

Преферирани облици стручног усавршавања су боравак на говорном подручју, курс језика струке и курс општег руског језика.

Више од половине наставника (7 од 12) сматра да њихов рад није адекватно вреднован и као највеће проблеме наводе превише времена које троше на припрему материјала и недостатак прилика за стручно усавршавање. Наставници нејезичких предмета истичу потребу за већим фондом часова руског језика (6 од 12) и нејезичких предмета које ученици похађају двојезично (5 од 12). У питањима отвореног типа наводе проблем разлике у познавању руског језика међу ученицима.

У мају 2017. године спроведено је тестирање ученика четвртог разреда Алексиначке гимназије у коме су ученици двојезичног одељења представљају експерименталну групу, а ученици једнојезичног одељења контролну, а као инструмент коришћен је скаларни тест за одређивање нивоа познавања руског језика из уџбеничког комплета „Пет елемената“.

Квантитативна анализа укупних резултата тестирања показала је да су ученици једнојезичног одељења остварили резултате на нивоу А2+, док су ученици двојезичног одељења остварили резултате у распону А2 до Б1 са тим да су резултат А2 остварили ученици који у основној школи нису учили руски језик и ученици који нису били мотивисани за попуњавање теста у целини, резултат А2+ остваривали су и ученици који нису учили руски језик и они који јесу, док су ниво Б1 показали ученици који су учили руски језик у основној школи (и само 1 почетник). Утврђена је корелација између учешћа у ваннаставним активностима и успеха на тесту, будући да је 5 од 6 ученика који су остварили довољно поена за резултат Б1 навело да су редовно били изложени руском језику кроз ваннаставне активности које укључују употребу руског језика.

Низак број бодова остварен на поднивоу А2+ код ученика двојезичног одељења који нису учили руски језик у основној школи у односу на ученике једнојезичног одељења и ученике двојезичног одељења који су гимназију уписали са предзнањем био је повод за квантитативну анализу појединачних одговора на питања на поднивоима и њихово поређење по тестираним одељењима, те за њихово даље квалитативно тумачење.

Анализа појединачних одговора показала је да су ученици двојезичног одељења остварили боље резултате на тестовима виших поднивоа, као и на задацима који проверавају познавање везника, компаратива, сложенијих синтактичких конструкција, лексике која се користи у дискусијама, док су ученици једнојезичних одељења остварили боље резултате у задацима који проверавају градиво основне школе.

У складу са полазном претпоставком, ученици двојезичног одељења нису показали познавање општег руског језика на нивоу Б2, што се може објаснити недовољним фондом часова, непостојањем прилика за редовну употребу руског језика на свакодневном нивоу који би био приступачан свим ученицима, а не само такмичарима, одсуством страног лектора или већег броја наставника који владају руским језиком на нивоу Б2 или више.

У јуну 2018. године извршено је тестирање ученика трећих разреда обеју гимназије тестом рецептивних вештина који се састојао од четири дела (општи руски језик: читање, слушање; језик струке (природне науке, ужа област хемија): читање, слушање) на нивоу Б1.

На питањима затвореног типа било је могуће освојити максимално 30 поена, док су питања отвореног типа анализирана квалитативно.

Код ученика Алексиначке гимназије није било значајне разлике у просечном броју поена међу контролном и експерименталном групом, будући да су ученици једнојезичних одељења у просеку остварили 21,8 поен, а ученици двојезичног одељења у просеку 22,9%. И поред сличног средњег резултата, постоји одређења разлика у дистрибуцији поена међу одељењима. Од 13 ученика једнојезичних одељења, њих троје је остварило мање од 20 поена (15, 18, 19), док је у двојезичном одељењу најнижи број поена био 20. Укупно 5 ученика једнојезичног одељења остварило је мање од 50% на макар једном подтесту и то на подтестовима везаним за руски језик струке. Само троје ученика двојезичног одељења, од чега двоје раније нису учили руски језик, остварило је мање од 50% на једном подтесту, такође у области језика струке. Супротно очекивањима, само по 1 ученик оба одељења није положио разумевање говора, док је разумевање читањем незадовољавајуће урадило 4 ученика једнојезичног и 2 ученика двојезичног одељења. Ученици који нису раније учили руски језик гршили су у питањима отвореног типа и показали нижи ниво компетенције у писању, при чему не само када је у питању граматичка исправност одговора, већ и када је у питању проналажење и препознавање у тексту.

Одвојена анализа укупног поена на одговорима ученика двојезичног одељења који су школу уписали са предзнањем и без њега показала је да су ученици двојезичног одељења са предзнањем у просеку постигли 23,16 поена, а ученици без предзнања 22,16. Двоје ученика двојезичног одељења без предзнања остварили су добар резултат на питањима затвореног типа (24 и 26 поена), али уз најмање једно неадекватно одговорено питање отвореног типа.

Сви ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ остварили су више од 20 поена у укупном збиру, а обе групе оствариле су сличан просечан резултат: ученици једнојезичних одељења у просеку су остварили 26,5 поена, а ученици двојезичног одељења 26,44. Оно што се разликује је дистрибуција поена. Ученици једнојезичних одељења постигли су резултате у распону од 22 до 30 поена, при чему су имали двоје ученика са максималним бројем поена. У двојезичном одељењу само је један ученик постигао максималан резултат, и то не ни ученица која се школовала у Русији, ни ученица која говори руски језик код куће, већ ученица која је у осмом разреду освојила награду на републичком такмичењу из руског језика. Експериментална група ученика двојезичног одељења остварила је резултате у распону од 24 до 30 поена.

Ниједан ученик гимназије „Јован Јовановић Змај“ није остварио мање од 50% поена ни на једном подтесту, али се као најслабије урађен део издваја разумевање говора стручног текста, на коме трећина ученика једнојезичне групе има 4 поена од могућих 7, док је такав резултат постигао само један ученик двојезичног одељења.

Ученици једнојезичног одељења остварили су боље резултате на тесту општег руског језика, на коме је укупно 6 ученика остварило максималан број поена, док је такав резултат у двојезичном одељењу постигла само 1 ученица и то ученица која се такмичи из руског језика. По троје ученика оба одељења остварило је максималан број поена на подтесту језика струке уз разлику у квалитету одговора на отворена питања у корист ученика двојезичног одељења.

На основу ових података закључујемо да су ученици контролне групе једнојезичних одељења Гимназије „Јован Јовановић Змај“ показали бољи учинак на тестовима општег

руског језика, док су ученици двојезичног одељења били успешнији на тестовима језика струке.

Поредећи резултате анкета и резултате теста познавања језика по вештинама и укупном збиру између двеју школа закључујемо да су ученици Гимназије „Јован Јовановић Змај“ постигли боље резултате на тестирању, док су ученици Алексиначке гимназије у већој мери задовољни двојезичном наставом. Овим се потврђују претпоставке постављене на почетку истраживања.

Ученици Алексиначке гимназије похађају већи број предмета двојезично, али немају контакт са изворним говорницима руског језика ни у улози наставника ни у улози ученика у одељењу, на располагању имају мањи број ваннаставних активности и мање прилика за употребу руског језика ван наставе у односу на ученике Гимназије „Јован Јовановић Змај“ који су остварили нешто боље резултате на тестовима. Ученици једнојезичних одељења новосадске гимназије су такође показали високе резултате на тестовима, посебно на тестовима општег руског језика, што недвосмислено показује значај ваннаставних активности и прилика за свакодневну употребу руског језика за овладавање овим језиком. Ученици Алексиначке гимназије који су уписали двојезично одељење без предзнања показали су нешто лошије резултате на тестовима, уз грубље грешке на питањима отвореног типа и ниже оценили своју сигурност у ситуацијама употребе руског језика. Проблем различитог нивоа познавања језика су анкетама препознали и ученици и наставници. Ово имплицира да је неопходно пронаћи неко системско решење како би ученици са територије градске општине Алексиначке имали прилику да уче руски језик у току основног образовања.

Тестирање ученика је показало да двојезична настава позитивно утиче на познавање руског језика, пре свега развој рецептивних вештина језика струке и да је тај резултат најочљивији на питањима отвореног типа.

На основу резултата емпиријског истраживања, доступне документације и посета школама представљен је низ смерница за унапређивање двојезичне наставе по CLIL методи са руским као посредничким језиком, од којих као најважније издвајамо:

1. Повећање фонда часова руског језика;
2. Прилагођавање наставних материјала потребама двојезичне наставе;
3. Укључивање лектора за руски језик у наставу;
4. Увођење дужег програма припремне наставе за ученике без предзнања;
5. Повећање фонда часова нејезичких предмета које ученици похађају двојезично како би се испратиле потребе двојезичне наставе и обезбедило довољно времена за специфичне активности и понављања;
6. Осмишљање курикулума и материјала намењених двојезичној настави;
7. Препознавање и валоризација улоге наставника укључених у двојезичну наставу у виду смањења фонда часова и финансијске накнаде;
8. Осмишљање и реализација програма стручног усавршавања наставника;
9. Препознавање двојезичне наставе у сведочанствима и дипломама ученика;
10. Стандардизација курикулума и завршних испита за двојезична одељења;
11. Прецизнија регулативна документа која ближе одређују реализацију двојезичне наставе;
12. Програм екстерне евалуације двојезичне наставе;

13. Јачање међусобне сарадње између школа у којима се спроводи двојезична настава са циљем размене искустава и заједничког изношења предлога за унапређивање језичких и образовних политика;

У периоду који је уследио између спровођења емпиријског дела истраживања и предаје докторске дисертације дошло је до неколико позитивних промена. Обе школе су остварила онлајн сарадњу са по 4 наставника струке из Русије, а Алексиначка гимназија је у преговорима да постане ресурсни центар у оквиру пројекта „Извоз образовања“.

Сматрамо да је спроведено дисертационо истраживање указало на предности двојезичне наставе са руским као посредничким језиком, али и утврдило који аспекти њене реализације захтевају унапређење.

У циљу стицања комплетније слике развоја двојезичне наставе било би сврсисходно извести репликативно истраживање после четири године учешћа страних лектора у настави, како би се утврдио утицај инпута од стране изворних говорника на познавање општег руског језика и руског језика струке. Уколико услови дозвољавају при наредних истраживањима било би добро истраживањем обухватити ученике свих разреда и испитати све језичке вештине.

10. ЛИТЕРАТУРА

- АНДЕРСОН и ЛИНЧ 2003: A. Anderson, T. Lynch, *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- АНДЕРСОН и КВАТВОЛ 2001: L. W. Anderson, D. R. Kwathwohl, D. R. (eds) *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.
- АРЕФЈЕВ 2012: А.Л. Арефьев, А.Л. *Русский язык на рубеже XX-XXI веков*. [Электронный ресурс]. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга. 1 CD ROM
- БАЈРАМ и ЗАРАТЕ 1997: M. Byram, G. Zarate, *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- БЕЈКЕР 2006: C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- БЕЈКЕР 2010: C. Baker, Bilingualism and multilingualism. In: *The Routledge Linguistics Encyclopedia*. (3rd. ed.). Abingdon, England: Routledge. 51 – 60.
- БЕКО 2013: Л. Беко, *Интегрисано учење садржаја и језика (CLIL) на геолошким студијама*, Београд: Филолошки факултет, необјављена докторска теза.
- БЕКО 2018: Л. Беко, *Иницијална примена методе CLIL на Рударско-геолошком факултету*, Београд: Рударско-геолошки факултет, Белпак.
- БЕРДИЧЕВСКИ 2000: Л.А. Бердичевский. Является ли русский язык международным? *Мир русского слова*. № 1, 29-48.
- БЕРТАГАЈЕВ 1972: А.Т. Бертагаев, Билингвизм и его разновидности в системе употребления. *Проблемы двуязычия и многоязычия*, Москва: Наука, 82-88.
- БЕРТО И ДР 2009: P. Bertaux, C. Coonan, M. J Frigols-Martín, P. Mehisto, *The CLIL teacher's competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius Network*. Доступно: http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf приступљено: 22.8.2018.
- БИТЕНС БИРДСМОП 2002: H. Baetens Beardsmore, The significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension Action, Trends and Foresight Potential*. Bygate: University of Jyväskylä, 20-27.
- БЛАНК 1999: M. Blanc, Bilingualism, Societal. In: Spolsky, B. (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 31-36.
- БЛУМ 1956: B. S. Bloom, B. S. (ed.) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longman.
- БРАУН 2000: H. Brown, *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- БРИСК 1999: M.E. Brisk, Bilingual Education. In: Spolsky, B. (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 311-315.
- БРКОВИЋ и др. 1998: А. Брковић, Д. Петровић-Бјекић, Л. Златић. Мотивација ученика за наставне предмете, *Психологија бр. 1-2*. 98, 115-136

- БРУНЕР 1975: J. S. Bruner, From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255–287.
- БУГАРСКИ 2003: Р. Бугарски, *Језици* (2. изд.). Београд: Чигоја штампа: Библиотека 20 век.
- ВАСИЛИЈЕВИЋ 2013: Д. Василиевич, Мотивација к изучењу руског језика у белградских слушатеља курсова. *Руски језик као инославјански* 5, 99-109.
- ВАСИЛИЈЕВИЋ 2017: D. Vasilijević, The Current States and Prospects of Ukrainian as a Heritage Language in Elementary Schools of Republika Srpska. U: Vučo, J. Filipović, J. (ur.) (2017). *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspektive, Filološka istraživanja danas*. (str. 163-182). Beograd: Filološki fakultet.
- ВАСИЛИЈЕВИЋ 2018: D. Vasilijević, Bilingual Education in Serbian and Russian; Aleksinac Model. *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries* (3), 179-195.
- ВЕРЕШЧАГИН 1969А: Е.М. Верещагин, Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. Москва: Издательство Московского университета.
- ВЕРЕШЧАГИН 1996Б: Е.М. Верещагин, Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва : Издательство Московского университета.
- ВИГОТСКИ 1978: L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ВИЛКИНС 1972: Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge: CPU
- ВИДАКОВИЋ 2012: Т. Видаковић. *Резултати истраживања о учењу страних језика*. Доступно на: <https://www.kursevi.com/blog/Rezultati-istrazivanja-o-ucenju-stranij-jezika/41301/>, приступљено: 2.4.2018.
- ВИЛКАНСИЈЕНЕ, РОЗГИЈЕНЕ 2017: L. Vilkančienė, I. Rozgienė, CLIL Teacher Competences and Attitudes, *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 196-218
- ВУД И ДР. 1976: D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
- ВУЧИНА СИМОВИЋ И ЈОВАНОВИЋ 2015: И. Вучина Симовић, А. Јовановић, Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. *Српски језик*, XX, 669–688
- ВУЧО 2005: Ј. Вучо, Образовање, двојезична настава – нека савремена начела европске политике учења страних језика, *Васпитање и образовање*, Подгорица, 244-254.
- ВУЧО 2006а: Ј. Vučo, U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave, Inovacije u nastavi, 19, Učiteljski fakultet Beograd, 41-54.
- ВУЧО 2006б: Ј. Vučo, j. Prva iskustva u razvoju dvojezične nastave u Srbiji, u: M. Knežević, A. Nikčević-Batričević (ур.) *Reading Accros Borders: papers in literary and language studies*, Nikšić: Filozofski fakultet, 66-77.
- ВУЧО 2006в: Ј. Vučo, Obrazovanje nastavnika stranog jezika, u: J. Vučo (ур.) *Filološke studije na reformisanom univerzitetu*, Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet 89-110.

ВУЧО 2006г: Вучо, Ј. (2006г). У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе. *Иновације у настави* 19, (3), 41-54.

ВУЧО 2007: Ј. Vučo, *Kompetencije nastavnika u dvojezičnoj nastavi*. u: Vučo J.[ur.]. *Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika, Nikšić: Filozofski fakultet*. 265-280.

ВУЧО 2009а: Ј. Vučo, *Kako se učio jezik : pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*, Beograd : Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine : Filološki fakultet.

ВУЧО 2009б: Ј. Vučo, *Akademaska kompetencija, jezik obrazovanja – srpski i italijanski*. U Kovačević, M. (Ur.) *Srpski jezik u upotrebi*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 427-437.

ВУЧО 2010: Ј. Вучо. Интеркултуралност као оквир и контекст комуникативне наставе страних језика у раном узрасту. *Иновације у настави*, 23, 3, 53-61.

ВУЧО 2014: Ј. Вучо, Двојезична настава страних језика у Србији. У: Ј. Филиповић, О. Дурбаба (прир.), *Језици у образовању и језичке образовне политике*, Београд: Филолошки факултет, 107-151.

ВУЧО 2018: Ј. Вучо, Језик и језици образовања. У: Ј. Вучо, Ј.Филиповић, (ур.) *Језици образовања*. Београд: Филолошки факултет, 33-54.

ВУЧО И БЕГОВИЋ 2017: Ј. Vučo, A. Begović, *Bilingual Education in Serbia: Models and Perspectives* In J. Filipović, J. Vučo (Eds.), *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspektive*, Filološka istraživanja danas. Beograd: Filološki fakultet, 225-238.

ВУЧО И ЗАВИШИН 2011: Ј. Vučo, K. Zavišin. *Bilingual education: the road to multilingualism. Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo: International Burch University, 713-723.

ВУЧО И ЗАВИШИН 2013: Ј. Вучо, К. Завишин, Неки аспекти развијања вештина вишејезичности и вишекултурног општења ученика. У: А. Вранеш, Љ. Марковић (ур.) *Филологија и интеркултуралност*, Београд: Филолошки факултет, 37-50.

ВУЧО И МАНИЋ 2015. Ј. Vučo, D. Manić, *ICT in Task-Based Language Learning – Analyzing a Lesson Plan in PETALL Project. ICT for Language Learning*. Florence: Libreriauniversitaria.it, 148-152.

ВУЧО И МАНИЋ 2016а: Ј. Вучо, Д. Манић, О интеркултурним вредностима пројектних задатака – пример PETALL пројекта. У: С. Гудурић, М. Стефановић (ур.). *Језици и културе у времену и простору* 5, Нови Сад: Филозофски факултет, 429-436

ВУЧО И МАНИЋ 2016б: Ј. Vučo, D. Manić, *Informacione tehnologije u nastavi jezika zasnovanoj na projektnim zadacima. Digitalna Humanistika*. Beograd: Filološki fakultet, доступно на: <http://petallproject.eu/petall/index.php/de/products-services/papers-and-presentations/item/285-dh-2015>; приступљено: 28.9.2018.

ВУЧО, ФИЛИПОВИЋ, МАРКОВИЋ 2013: Ј. Вучо, Ј. Филиповић, Љ. Марковић, Ефикасност CLIL-а у академској настави језика, књижевности и културе (студија случаја), *Српски језик XVIII*, Београд: Друштво за српски језик, 357–378.

ВУЧО и др. 2019: Ј. Вучо, Д. Манић, А. Лопеш, Ј. Филиповић. У: Љ. Марковић, Љ. Бајић (ур.) *Пројектни задаци и нове технологије у учењу и настави језика и других наставних*

садржаја: од теорије до праксе. Београд: Филолошки факултет, Ваздухопловна академија.

ГАРДНЕР 1985: Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.

ГАРДНЕР 2006: Gardner, R. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237–260.

ГАРСИЈА 1997: O. García, Bilingual education. In F. COULMAS (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

ГАРСИЈА 2009: O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden: John Wiley & Sons Ltd.

ГАРСИЈА И ВУДЛИ 2014: G. Garcia, H. Woodley, Bilingual education. In: M. Bigelow, J. Enns-Kananen (ed.), *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge.

ГИНИЋ 2016: Ј. Гинић. Сегментни и суперсегментни фонетски материјал у уџбеницима руског језика за основну школу, *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, XXXVI, 1, 187-208.

ГИНИЋ 2018: Ј. Гинић, Настава руског језика у основној школу: актуелно стање и перспективе. У Вучо, Ј & Филиповић, Ј (Ed.) *Језици образовања*. 109-120. Београд: Филолошки факултет.

ГОНЗАЛЕС 1975: J.M. González, Coming of Age in Bilingual Education: A Historical Perspective, *Inequality in Education*, 19, 5–17.

ГОНЗАЛЕС 1979: J.M. Gonzalez, Coming of age in bilingual/bicultural education: A historical perspective. In НТ Trueba & С. Barneti-Mizrahi (Eds.), *Bilingual multicultural education and the professional*, 1-0.

ГЛОСАР ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ: Scaffolding. (2018). The Glossary of Education Reform. [online] The Glossary of Education Reform. Доступно на: <http://edglossary.org/> (приступљено: 10.9.2018).

ГЛУШАЦ 2013; Т. Glušac, CLIL and One-to-One Classes. Content and Language. In R. Popović & V. Savić (eds.) *Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners : conference proceedings no. 11*. Jagodina : Faculty of Education, 63-74.

ГЛУШАЦ И МАЗУРКИЈЕВИЋ 2013: Т. Glušac, J. Mazurkiewiћ, J. The CLIL Initiative in Vojvodina. R. Popović & V. Savić (eds.) *Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners : conference proceedings no. 11* (pp. 93-102). Jagodina : Faculty of Education, 93-102.

ДАМЉАНОВИЋ 2000: Дамљановић, Д. (2000). Развој методике наставе руског језика у Србији. *Настава и васпитање*, 4, 636-646.

ДАМЉАНОВИЋ И КОНЧАРЕВИЋ 2010: К. Кончаревић, Д. Дамљановић. *Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју*, Београд: Славистичко друштво Србије, Чигоја штампа 2010, 310 стр

ДАЛТОН-ПУФЕР 2007: С. Dalton-Puffer, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam: John Benjamins.

ДАЛТОН-ПУФЕР 2011: C. Dalton-Puffer, Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.

ДЕЛЕР и ПРАЈС 2007: S. Deller, C. Price, *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

ДОНГ 2007: Y. R. Dong, Integrating Language and Content: How Three Biology Teachers Work with Non-English Speaking Students. In: O. García, C. Baker, (Eds.). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

ДОНЧИЋ 2013: Т. Dončić, Вишејезични приступ у учењу страних језика. У: Б. Димитријевић, Б. (ур.) Хуманизација универзитета 1, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 573-584.

ДУРБАБА 2007: О. Durbaba, О могућим перспективама развоја комуникативно оријентисаних уџбеника страних језика и улози аудио-записа као интегралног дела уџбеника. In: В. Marković (Prir.), *Udžbenik i savremena nastava. Zbornik povodom 50 godina Zavoda za udžbenike*. Beograd: Zavod za udžbenike, 111-118.

ДУРБАБА 2011А: О. Дурбаба. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

ДУРБАБА 2011Б: О. Durbaba, Bilingvizam – предуслови, класификација и појавни облици. *Srpski jezik – studije srpske i slovenske* 16, 589-600.

ДУРБАБА 2016: О. Дурбаба. *Култура и настава страних језика. Увод у интеркултурну примењену лингвистику*. Београд: Филолошки факултет.

ЂОРЂЕВИЋ 2019: А. Ђорђевић, DSD-Schulen-projekat i nastava nemačkog jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije, *Tematski zbornik radova NISUN 8*, Niš: Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet).249-258.

ЂОРЂЕВИЋ и ВАСИЛИЈЕВИЋ-ВАЛЕНТ 2020: А. Ђорђевић, D. Vasilijević-Valent, Bilingual Education at High-Schools in the South of Serbia. In: V. Mikolič (ed.). *Language and Culture in the Intercultural World*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 171-187.

ЂУРИЋ 2006: Ђурић, L. (2006). Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 19(3): 28-40.

ЂУРИЋ 2018: Љ. Ђурић. Страни језици у језичкој образовној политици србије: динамика промена у периоду од 2000. до 2016. године, У: Ј. Вучо, Ј.Филиповић, (ур.) *Језици образовања*. Београд: Филолошки факултет, 55-80.

ЂУРИЧИЋ 2017: М. Ђуричић, Постигнућа у разумевању писаног текста на руском језику после општег средњег образовања, *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, 2017, 37, 1, 251-260.

ДАДЛИ ЕВАНС И СЕНТ ЏОН 1998: Т. Dudley-Evans, and M. St. John, *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ЕУРИДИС 2006: European Commission/ЕАСЕА/Eurydice, Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.

ЕУРИДИС 2012: Eurydice. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, Brussels.

ЕУРИДИС 2017: European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Кључни подаци о настави језика у европским школама – 2017. Извештај Eurydice мреже. Луксембург: Канцеларија за публикације Европске уније.

ЕУРИДИС 2017: European Commission/EACEA/Eurydice, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

ЗАВИШИН и ЂОРОВИЋ 2011: K. Zavišin, D. Đorović, *Nastava italijanskog jezika u funkciji CLIL-a. Jezik struke: izazovi i perspektive*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije. Beograd, 732-740

ЗАВИШИН 2009: K. Zavišin. Bilingualna nastava i podučavanje gramatike: studija slučaja. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu (str.521 – 529).

ЗАВИШИН 2011: K. Zavišin. Značaj kognitivnih akademskih jezičkih veština (CALP) za akademsku komunikaciju na stranom jeziku. U: B. Plić, Mišić, V. Lopičić (ur.) *Jezik, književnost, komunikacija*. Niš: Filozofski fakultet, 519-534.

ЗАВИШИН 2012: K. Zavišin, Bilingualna nastava iz perspektive jezičke politike i planiranja - smernice za projekat bilingualne nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjim školama. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu vol. 25, br. 3, 64-74.*

ЗАВИШИН 2013а: K. Завишин, *Теоријске основе и критичка анализа CLIL наставе на италијанском и српском језику у средњој школи у Србији*, Београд: Филолошки факултет, необјављена докторска теза.

ЗАВИШИН 2013б: K. Завишин, CLIL настава: од теорије до праксе. У: Ј. вучо, О. Дурбаба, (ур.), *Језик и образовање*, Филолошка истраживања данас. Београд: Филолошки факултет, 439-451.

ЗАВИШИН 2017а: K. Завишин, Завршни испит за страни језик на крају средњошколског образовања у двојезичној (CLIL) настави: предлог модела за образовни систем Републике Србије. У: Половина, В (ур.) *Анали Филолошког факултета*, 29, 2. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 67-82.

ЗАВИШИН 2017б: K. Завишин. Настава језичких и нејезичких садржаја на страном језику: предлог модела курса за усавршавање наставника у CLIL контексту. *Анали Филолошког факултета*, 29, 1, 165-181.

ЗЕЛАСКО 2003: N.F. ZELASKO, Bilingual Education. In: James W. Guthrie (ed.) *Encyclopedia of Education*. New York, N.Y: Macmillan Reference USA, доступно на: <http://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/bilingual-education>, приступљено: 8.8.2018.

ЈАНКОВИЋ 2016: N. Janković, *Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika*, Beograd: Filološki fakultet, neobjavljena doktorska disertacija

ЈЕЛАСКА 2007: Z. Jelaska, Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *ЛАНОР: часопис за хрватски као матерински, други и страни језик*, 1, 3, 86-99.

ЈЕЛЕЊЕВСКАЈА И ПРОТАСОВА 2015: M. Yelenevskaya, E. Protassova, Global Russian: between decline and revitalization, *Russian Journal of Communication*, 7:2, 139-149.

- ЈОВАНОВИЋ И ВУЧИНА СИМОВИЋ 2012: А. Јовановић, И. Вучина Симовић, Одлике и потребе наставе српског као завичајног језика, у: М. Ковачевић (ур.), Структурне карактеристике српског језика. Књига I. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, 383–395.
- КАВАЛИ 2005: М. Cavalli, *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues: Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Éditions Didier.
- КАМИНС 1976: J. Cummins, The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth - A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. In: *Working Papers in Bilingualism*, Vol. 9, 1-43.
- КАМИНС 1979: J. Cummins, Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. 45.
- КАМИНС 2005: J. Cummins, J. Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities” In: Davison, C. (ed.) *Information Technology and Innovation in Language Education*, Hong Kong: Hong Kong University Press, 105-126.
- КАМИНС 2007: J. Cummins, Language Interactions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power. In: García, O. & Baker, C. (Eds.). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 108-136.
- КАМИНС 2008: J. Cummins, BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.
- КОВАЧ 2014: J. Kovács, CLIL – Early competence in two languages. In: Kovács, J. & Benkő, É. T. (Eds.), *The World at Their Feet: Children’s Early Competence in Two Languages through Education*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 15-97-
- КОЕН 1975: A. Cohen, *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- КОЈЛ И ДР. 2010: D. Coyle, P. Hood, & D. Marsh, *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- КОНЧАРЕВИЋ 2004: К. Кончаревић, *Савремена настава руског језика. Садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- КОНЧАРЕВИЋ 2009: К. Кончаревић, К. Сто шездесет година наставе руског језика у духовним школама српске православне цркве. *Славистика*, 13, 55-62.
- КРИСТАЛ 1996: D. Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.
- КУК 2003: Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- ЛАМБЕРТ 1999: R. D. Lambert, National Language Policy and Education, In: Spolsky, B. (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 151-157.

ЛАЗАР и др. 2020: I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck, *Developing and assessing intercultural communicative competence A guide for language teachers and teacher educators*. Publisher: Council of Europe.

ЛИНДЗИ И НАЈТ 2006: C. Lindsay, P. Knight, *Learning and Teaching English*. Oxford: Oxford University Press.

ЛИСТЕР 1999: R. Lyster, Immersion. In: Spolsky, B. (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 626-632.

ЛОНЧАР 2017: М. Лончар, Билингвална настава на немачком и српском језику на примерима ОШ „10. октобар“ у Суботици, Прве нишке гимназије „Стеван Сремац“ и Ваљевске гимназије. *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, 37, 1, 137-166.

ЛУПЕРТО 2012: A. Luperto, *Educazione linguistica nella scuola primaria*. Roma: Editoriale Anicia

МАКИ 1970: W.F. Mackey, A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3, 596-608.

МАКЛОХЛИН И РОБИНС 1999: B. McLaughlin, S. Robbins, Second Language Learning In: Spolsky, B. (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 540-552.

МАЉЕРС, МАРШ, ВОЛФ 2007: A. Maljers, D. Marsh, D. Wolff (eds.). 2007. Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.

МАНИЋ И ВУЧО 2015: Д. Манић, Ј. Вучо, Унапређивање наставе страног језика струке у средњим стручним школама – CLIL и TBLT искуства у пројекту PETALL, Примењена лингвистика, 16, 79-88.

МАНИЋ И ВУЧО 2018: D. Manić, J. Vučo, CLIL in Secondary Vocational School Seen Through Students' Perspectives–Action Research Overview. In: S. Čepon (ed.). *Inter Alia 3. In Search of the Elusive ESP Methodology*. Ljubljana: Slovene Association of LSP Teachers, 9-18.

МАНИЋ 2014А: Д. Манић, Билингвална настава – изазов 21. века. Наше стварање. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 445-451.

МАНИЋ 2014Б: Д. Манић, Почетна обука и стручно усавршавање наставника. У: Б. Димитријевић (ур.) *НИСУН 3, Савремене парадигме у науци и научној фантастици, Тематски зборник радова*, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 398-408.

МАНИЋ 2014В: D. Manić, Clil Assessment, In: A. Akbarov (ed.), *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education*. Sarajevo: International Burch University, 417-423

МАНИЋ 2016: Д. Манић, *Евалуација пројектних задатака у интегрисаном учењу језика и садржаја*, Београд: Филолошки факултет, необјављена докторска дисертација.

МАРИЋ 2015: Б. Марич, Состояние и перспективы изучения русского языка в инославянской среде. *Этнодиалоги*, 48: 26-34.

МАРКОВИЋ 2014: Д. Маркович, Преподавање русског језика у Србији, актуалне проблеме у смањивању часова и могуће путање њиховог решавања. *Наука и савремена универзитет*, 4: 148-153.

МАРШ и др 2011: D. Marsh David, P. Mehisto, D. Wolff, M.J. Frigols Martín, European Framework for CLIL teacher education, Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz, доступно: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf, приступљено: 25 Sep 2020.

МАРШ 2012: D. MARSH, *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: University of Córdoba.

МЕДЕНИЦА и ГИНИЋ 2018: Л. Меденица, Ј. Гинић, Постигнућа ученика на пријемном испиту за упис у српско-руско-билингвална одељења, *Примењена лингвистика*, 19, 23–29.

МЕТ 1998: М. Met, Curriculum decision-making in content-based language learning. In: C. Cenoz, F. Genesee, (ed.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters

МЕХИСТО И ДР. 2008: P. Mehisto, M.-J. Frigols, D. Marsh, *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan

МЕХИСТО 2012: P. Mehisto. *Excellence in bilingual education: a guide for school principles*, Cambridge: Cambridge University Press.

МИЛОЈЕВИЋ 2009: М. Милоевич, Опыт преподавания русского языка в двуязычном обучении. УСтанкович, Б. (ред.) *Русский язык как инославянский I*, Београд: Славистичко друштво Србије, 123-126.

МУШУРА 2019: Г. Мушура, *Стицање интеркултурне комуникативне компетенције у настави италијанског у основној школи*. Београд: Филолошки факултет, необјављена докторска дисертација.

ОРШАНСКАЈА 2008: Е.Г. Оршанская, Лингвистически и социолингвистически подходи к изучению проблемы билингвизма. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 120-128.

ПАВОН И РУБИО 2010: V. Pavón, F. Rubio, Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, N^o. 14, , 45-58.

ПАСУЉЕВИЋ 2015: Л. Пасуљевић, Двојезична настава на француском језику у Србији: истраживање рецептивних вештина ученика, *Примењена лингвистика*, 16, 131-142.

ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ 2018: Л. Пасуљевић Шимвел, *Теоријске основе и критичка анализа CLIL наставе на француском и српском језику у средњој школи у Србији*, Београд: Филолошки факултет, необјављена докторска дисертација.

ПИПЕР 2012: Пипер П. (2012). *Лингвистичка русистика. Студије и чланци*. Београд: Филолошки факултет.

РАИЧЕВИЋ 2007: В. Раичевић. *Општа методика словенских језика у инословенској средини*. Београд: Завод за уџбенике.

- СКУТНАБ-КАНГАС 1991: Т. Скутнаб-Кангас. *Билингвизам да или не*. Београд: Завод за уџбеник и наставна средства.
- СТАНКОВИЋ 2008: Б. Станковић, Б. *60 година Славистичког друштва Србије*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- ТЕШИЋ 1982: П. Тешић, *Читање на руском језику и његова улога у процесу комуникације (проблеми читања на генетски блиском језику)*, Београд: Филолошки факултет.
- ФИЛИПОВИЋ 2008: Ј. Филиповић, Интеркултурна комуникативна компетенција у настави страних језика. У: Ј. Вучо (ур.), *Мултидисциплинарност у настави језика и књижевности*, Никшић: Филозофски факултет, 87-98.
- ФИЛИПОВИЋ 2011А: Ј. Филиповић, Српски као језик образовања у образовању националних мањина у Србији. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 351-364.
- ФИЛИПОВИЋ 2011Б: Ј. Филиповић, Европски пројекат вишејезичности и језичке (образовне) политике, *Речи. Часопис за језик књижевност и културолошке студије 4/2011*. Београд: Алфа Универзитет, 228-242.
- ФИЛИПОВИЋ 2018: Ј. Филиповић, Језичка политика и планирање и језичко предводништво: образовање за 21. век. У: Вучо, Ј & Филиповић, Ј (ур.) *Језици образовања*. Београд: Филолошки факултет, 15-32.
- ФИЛИПОВИЋ, ВУЧО, ЂУРИЋ 2006: Ј. Filipović, J. Vučo, J. i Lj. Đurić, Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot modela do nastave stranih jezika za sve, *Inovacije u nastavi, br. 19, Učiteljski fakultet Beograd, 2006, str. 113 – 124*.
- ФИШМАН 1967: J. A. Fishman, Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues, 23: 29-38*.
- ФИШМАН И ЛОВАС 1970: J. Fishman, J. Lovas, J. Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. *TESOL Quarterly, 4(3), 215-222*.
- ФРИМАН 2004: R. Freeman, Reviewing the Research on Language Education Programs. У: García, O. & Baker, C. (ed.) (2007) *Bilingual Education. An Introductory Reader*. Multilingual Matters LTD: Clevedon, Buffalo, Toronto, 3-19.
- ХАМЕРС И БЛАНК 2000: J.F. Hamers, M. Blanc. Definitions and guiding principles. In *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-24
- ХАНЕСОВА 2015: D. Hanesová History of CLIL. In: Pokrivčáková, S. et al. (ed.). *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 7-16.
- ХЕРОП 2012: E. Harrop, Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro, 21, 57-70*.
- ХИЛЈАРД 2011: S. Hillyard, S. First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 4(2), 1-12*

ХИНЕНКАМП 2005. V. Hinnenkamp, Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres - On (Not) Speaking a Legitimate Language(1). In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Migration (=sowi/onlinejournal, Journal of Social Science Educatio, 2005, 1). 57-90. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/979/882> приступљено: 2.8.2018.

ЦВЕТКОВИЋ 2018А: A. Cvetković, Bilingual Classes in Serbian and German in "Stevan Sremac", the First Grammar School of Niš. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, H. & Jelešković, E. (Ed.). *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries*, Sajarevo: International University of Sarajevo, 207-228.

ЦВЕТКОВИЋ 2018Б: A. Cvetković, CLILiG und seine Umsetzung in Serbien. In: Tinnefeld, T. et al. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF)*; B: Sammelbände; Bd. 8. Saarbrücken: htw saar, 211-232.

ЦВЕТКОВИЋ 2018В: A. Cvetković, Razvoj jezičke kompetencije kod učenika Prve niške gimnazije „Stevan Sremac“ sa posebnim osvrtom na bilingvalni nemačko-srpski smer. U: I. Jovanović, (ur.) *NISUN 7, Jezici i književnosti u kontaktu i diskontaktu, Tematski zbornik radova 1*, Niš: Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet, 113-128.

ЦВЕТКОВИЋ 2018Г: A. Cvetković, Teorijske osnove bilingvalne nastave i analiza rada u bilingvalnoj učionici. U: Polovina, V. (ur.) *Primenjena lingvistika. Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije*. Beograd: Filološki fakultet u Beogradu. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 53-60. 33.

ШЕПЕЉЕВИЧ 2005: Л. Шепелевич. Повышение мотивации студентов-филологов при обучении русскому языку с использованием сети интернет. *Русистика и современность: материалы VII Международной научно-практической конференции*, 325-330.

ЩЕРБА 1974: Л.В. Щерба. *Языковая система и речевая деятельность*. – Ленинград: Наука.

ДОКУМЕНТА И ЗАКОНИ:

Акциони план за спровођење Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године. Службени гласник РС", бр. 16/2015.

Закон о основном образовању и васпитању, „Службени гласник РС“, бр. 55/2013, 101/2017

Закон о средњем образовању и васпитању, „Службени гласник РС“, бр. 55/2013, 101/2017

Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС“, бр. 88/2017; 20/2019; 27/20018, 6/2020

ЗЕРОЈ 2003: *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* /ured.

S. Vacković; prir. D. Vogojević.- Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke,

ИЗВЕШТАЈ ЈП 2016: Извештај о раду билингвалног одељења у школској 2016/2017. години ОШ „Јован Поповић“.

ИЗВЕШТАЈ АГ 2016: Извештај о раду билингвалног одељења у школској 2016/2017. години ОШ Алексиначке гимназије.

Извештај о самовредновању школе за школску 2016/2017. годину Руске школе, доступан на: <http://www.shkolaserb.ru/kontent/stranicy/analiz/analiz16-17.pdf>, приступљено: 4.8.2018.

ЕЛАБОРАТ 2016: Допуна Елабората школе за утврђивање испуњености прописаних услова у погледу простора, опреме, наставних средстава и наставног кадра за остваривање двојезичне наставе

Општи стандарди за постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу за општеобразовних предмета за предмет: Страни језик, доступно на: https://seo.edu.rs/wp-content/uploads/opsti_standardi/Strani%20jezik.pdf (приступљено: 8.9.2018)

Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе, Службени гласник РС, бр 105/15-30, 50/2016-40, 35/2017-5.

ПРАВИЛНИК О УПИСУ УЧЕНИКА У СРЕДЊУ ШКОЛУ у „Службени гласник РС“, број 76/20.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. Службени гласник РС, бр. 107/2012.

КОНЦЕПЦИЈА 2015: Концепција государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, доступно на: https://rs.gov.ru/uploads/document/file/22/koncepciya_gosudarstvennoy_podderzhki_i_prodvizheniya_russkogo_yazyka.pdf, приступљено: 17.8.2020).

МПЕИ 2020: Ресурсные центры российского образования за рубежом, Доступно на: <https://mpei.ru/internationalactivities/partnership/Pages/resource-centers.aspx> (приступљено: 18.8.2020.).

ПОСТАНОВЛЕНИЕ 492: О Федеральной целевой программе "Русский язык" на 2011-2015 годы [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 20 июня 2011 г. № 492 (в ред. Постановления Правительства РФ от 02.04.2012 № 281). Доступно на: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/405/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/117/11.06.20-%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_492.pdf (приступлено: 10.8.2018.).

ПОСТАНОВЛЕНИЕ 481: Постановление Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. N 481 г. Москва "О федеральной целевой программе "Русский язык" на 2016-2020 годы" Доступно на: <https://rg.ru/2015/05/21/russkiy-yazik-site-dok.html>, приступлено: 10.8.2018.).

ФЕДЕРАЛЬНИ ЗАКОН 273-ФЗ: Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) доступен на: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, приступлено: 2.2.2021)

CIVIL SOCIETY PLATFORM ON MULTILINGUALISM (2011). Multilingualism in the European Union, 09 June, Brussels

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003), "Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The Role of e-Government for Europe's Future" Brussels.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008), "Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Multilingualism: an Asset for Europe and a Shared Commitment." Brussels.

CCN (2010). Talking the Future: Languages in Education 2010-2020. CCN Foresight Think Tank Report, CCN: University of Jyväskylä.

Education Council (1976). Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. *Official Journal of the European Communities*, C 38, 19 February 1976

EEC Council (1958) Regulation No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community. *Official Journal* 017, 06/10/1958:0385-6. EU Business (2008) *A Guide to Languages in the European Union*.

EU Business. Доступно на: <http://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide>, приступлено: 23.7.2018.

European Commission (1995) White Paper on Education and Training: Teaching and Learning Towards the Learning Society, COM (95) 590, Brussels.

European Commission. (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. Communication from the Commission to the Council, the European

Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions. Доступно на: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf, приступљено: 23.7.2018.

European Commission (2012) *European Survey on Language Competences*, Brussels.

European Commission (2016) *Action Plan on the integration of third country nationals*, Brussels.

Commission Communication of 1 August 2005 - The European Indicator of Language Competence [COM(2005) 356 final - Not published in the Official Journal].

European Parliament 2016: Directorate general for internal Policies, Policy Department Structural and Cohesion Policies, Culture and Education „Research for Cult Committee-European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU Level. Study. Доступно

на: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573456/IPOL_STU\(2016\)573456_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573456/IPOL_STU(2016)573456_EN.pdf): 9-10, приступљено: 29.07.2018)

МЕДИЈИ И САЈТОВИ:

НОВОСТИ 13/02/2015: У новосадској основној школи међу ђацима и 15 малих Руса, доступно на: <http://www.novosti.rs/vesti/srbija.73.html:533684-U-novosadskoj-osnovnoj-skoli-medju-djacima-i-15-malih-Rusa>, приступ: 8.9.2018.

ПОЛИТИКА 01/10/2008: Географија на српском и руском, доступно на <http://www.politika.rs/sr/clanak/57782/Geografija-i-biologija-na-srpskom-i-ruskom>, приступљено: 8.9.2018.

РОССОТРУДНИЧЕСТВО 2018: Укрепление позиций русского языка, доступно на: <http://www.rs.gov.ru/ru/activities/9>, приступљено: 8.8.2018.

РУСКА РЕЧ 03/10/2017: У Београду отворена руска школа која носи име Валентине Терешкове (доступно на: <https://rs.rbth.com/news/2017/03/10/u-beogradu-otvorena-ruska-shkola-koja-nosi-ime-valentine-tereshkove-716813>), приступљено: 8.9.2018.

**ИНСТРУМЕНТ 1: УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ ДВОЈЕЗИЧНИХ ОДЕЉЕЊА
АЛЕКСИНАЧКЕ ГИМНАЗИЈЕ И ГИМНАЗИЈЕ Ј.Ј. ЗМАЈ**

Драги ученици, молим вас да пажљиво прочитате питања и одговорите на њих искрено. Анкета је анонимна и њени резултати ће бити коришћено искључиво у научне сврхе. Све што вам није јасно можете питати испитивача. Хвала најлепше!
Драгана Васиљевић

Лични подаци

ПОЛ: Мушки Женски

РАЗРЕД: 1 2 3 4

Оцена из руског језика (1-5): _____

Просечна оцена: _____

Године учења руског језика: _____

Матерњи језик: _____

Општа питања

1. Да ли се бавиш руским језиком ван школе и колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Радим домаће задатке или учим					
Читам књиге					
Гледам филмове и серије					
Гледам телевизију					
Слушам руску музику					
Дописујем се					
Гледам клипове					
Разговарам са пријатељима или породицом на руском					
Идем на приватне часове					
Друго (наведи)					

2. Да ли имаш руско порекло (ако да – објасни) или искуство живота и школовања у Русији (ако да – напиши када, где, колико)? _____

3. Које стране језике осим руског говориш и где их учиш? Уколико имаш неку језичку диплому или сертификат, напиши ниво (А1, А2, Б1, Б2, Ц1, Ц2). _____

4. Опиши своја путовања у Русију? (Када, колико дуго, са којим циљем?) _____

5. Да ли учествујеш у неким ваннаставним активностима везаним за руски језик (хор, представе, приредбе, такмичење, секције и остало)? Када, где, у чему? _____

6. Колико сигурно се осећаш у вези са својим знањем руског језика на скали од 1 до 5, где је 1 изузетно несигурно, а 5 веома сигурно?

Када читам на руском	1	2	3	4	5
Када слушам на руском	1	2	3	4	5
Када говорим на руском	1	2	3	4	5
Када пишем на руском	1	2	3	4	5

Питања о двојезичној настави

1. Обележи који разлози су утицали да упишеш двојезично одељење и колико ти је то било важно на скали од 1 до 5, где је 1 потпуно неважно, а 5 изузетно важно.

Љубав према руском језику	1	2	3	4	5
Боље шансе за запослење	1	2	3	4	5
Жеља да пробам нешто ново	1	2	3	4	5
Жеља да студирам у Русији	1	2	3	4	5
Бесплатни уџбеници/превоз	1	2	3	4	5
Савет родитеља или наставника	1	2	3	4	5
Искуства старијих ученика	1	2	3	4	5
Друго: _____					

2. Да ли препоручујеш млађим ученицима да упишу двојезично одељење? **ДА НЕ**
Објасни зашто. _____

3. Које предмете ти је најлакше, а које најтеже да пратиш на руском језику? Зашто?

4. Да ли мислиш да су 2 часа руског језика недељно довољна? **ДА НЕ НЕ ЗНАМ**

5. Да ли мислиш да би требало да имаш више часова из предмета које слушаш на руском? Зашто?
ДА НЕ НЕ ЗНАМ _____

6. Које активности (на пример, читање текста, превод, одговори на питања, дискусија, игре у настави, рад у групама и паровима) на часовима које слушаш двојезично ти се допадају, а које не? Зашто?

7. Да ли се твоја мотивација за уписивање двојезичног одељена променила од тренутка уписа?
Имам више мотивације Имам мање мотивације Без промене
Објасни зашто. _____

8. Напиши своје идеје и предлоге за двојезичну наставу. Шта ти се допада, шта желиш да промениш?

9. Твоји планови и жеље у вези са школовањем и послом? (У Србији? У Русији? Негде другде?)

**ИНСТРУМЕНТ 2: УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ УКЉУЧЕНЕ У ДВОЈЕЗИЧНУ НАСТАВУ
У ГИМНАЗИЈИ „ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ ЗМАЈ“ И АЛЕКСИНАЧКОЈ ГИМНАЗИЈИ**

1. Профил наставника:

Име и презиме		Предмет	
Матерњи језик		Руски језик (Б1, Б2, Ц1)	
Страни језици (А1-Ц2) ¹ :			
Укупан стаж у настави		У двојезичној настави	

- Контакт (имејл и/или број телефона):

2. Наставне методе

- 2.1. Које од наведених наставних метода користите у настави **на српском језику** и колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Монолошка метода					
Дијалочка метода					
Решавање проблема					
Демонстративна					
Пројектни задаци					
Дидактичке игре					
Дискусија					
Рад на тексту					
Истраживање ученика					

- 2.2. Које од наведених наставних метода користите у настави **на руском језику** и колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Монолошка метода					
Дијалочка метода					
Решавање проблема					
Демонстративна					
Пројектни задаци					
Дидактичке игре					
Дискусија					
Рад на тексту					
Истраживање ученика					

¹ Уколико поседујете неки међународни сертификат или диплому о знању језика, наведите када и где сте их стекли.

- 2.3. На који начин се разликује рад у настави на српском и на руском језику у погледу одабира наставних метода? Објасните.

3. Облици наставе

- 3.1. Које од наведених облика наставе користите у настави **на српском језику** и колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Фронтални					
Рад у пару					
Рад у групи					
Индивидуални					

- 3.2. Које од наведених облика наставе користите у настави **на руском језику** и колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Фронтални					
Рад у пару					
Рад у групи					
Индивидуални					

- 3.3. Да ли се и на који начин разликује рад у настави на српском и на руском језику у погледу одабира и примене облика наставе?

4. Наставна средства и материјали

- 4.1. Која од наведених наставних средстава користите у настави, колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Презентације (PPT, PREZI)					
Интернет					
Аудио и видео записи					
Мобилне апликације					

4.2. Да ли се и на који начин разликује примена наставних средстава у настави на српском и на руском језику?

4.3. Које материјале користите у настави **на руском језику** и колико често?

	свакодневно	често	понекад	ретко	никад
Руски предметни уџбеник					
Уџбеник за странце (на руском)					
Додатни материјали на руском (<i>текстови, часописи, енциклопедије</i>)					
Ауторски материјали (<i>које сами састављате или адаптирате</i>)					
Друго (навести)					

4.4. Уколико бисте имали могућност избора, које наставне материјале бисте користили у двојезичној настави?

	свакодневно	често	понекад	Ретко	никад
Српски предметни уџбеник					
Српски предметни уџбеник преведен на руски језик					
Руски предметни уџбеник					
Уџбеник за странце (на руском)					
Додатни материјали на руском (<i>текстови, часописи, енциклопедије</i>)					
Ауторски материјали (<i>које сами састављате или адаптирате</i>)					
Друго (навести)					

4.5. По ком принципу бирате наставне материјале које користите у двојезичној настави? Коју врсту материјала сматрате најкориснијим и зашто?

4.6. Када обрађујете стручне текстове на руском језику (на пример, из уџбеника или из другог извора), да ли проверавате опште разумевање текста и на који начин (на пример: *преводом, питањима на страном језику, питањима на матерњем језику*)?

4.7. Приликом обраде стручног текста на руском језику непознате речи:
1) преводим на српски 2) објашњавам на руском 3) оба

4.8. Да ли користите у настави свог предмета методе карактеристичне за наставу страног језика (повезивање термина и објашњења, спајање израза, спајање синонима, тачно-нетачно, питања вишеструког избора за проверу разумевања текста)? Које и на који начин?

4.9. Да ли користите речнике у настави? Које (једнојезичне, двојезичне, онлајн)? На који начин их користите? _____

5. Оцењивање ученика

5.1. Како се одвијају **усмене** провере знања градива предаваног на руском?

а) само на српском б) комбиновано в) само на руском

Објасните зашто. _____

5.2. Како се одвијају **писмене** провере знања градива предаваног на руском?

- а) само на српском б) комбиновано в) само на руском

Објасните зашто. _____

5.3. Чему дајете предност приликом провера знања **на руском језику**?

- а) најважнија ми је б) важнија ми је в) подједнако су важни
тачност информација језичка тачност

5.4. Објасните на који начин оцењујете градиво на руском језику. На пример, да ли имате табеле, да ли дајете посебне оцене за језик и садржај и слично?

5.5. Како оцењујете усмене и писмене одговоре **на руском језику**?

- а) самостално б) консултујем наставника руског језика

5.6. Које језичке грешке сматрате малим, а које великим?

6. Руски језик

6.1. На које начине сте имали прилику да усавршавате свој руски језик?

	ДА	НЕ	ВРЕМЕ И МЕСТО
У школи/на факултету			
На курсевима			
Боравак у Русији			
Самосталан рад			
Друго (написати)			

6.2. Да ли, на који начин и колико често користите руски језик ван учионице?

	сваки дан	често	понекад	ретко	никад
Стручна литература на руском					
Књиге, филмови, музика на руском					
Претраживање интернета на руском					
Медији (ТВ, радио, јутјуб) на руском					
Приватно (дописивање, разговори)					
Друго (навести)					

6.3. Колико сигурно се осећате када држите наставу на руском језику на скали од 1 до 5, где је 1 веома несигурно, а 5 веома сигурно?

1 2 3 4 5

6.4. Колико сигурно се осећате у вези са својим знањем руског језика у различитим сегментима?

	1	2	3	4	5
Писана продукција					
Разумевање прочитаног текста					
Разумевање одслушаног текста					
Говор са припремом (нпр. презентације)					
Спонтана конверзација					

6.5. Које облике усавршавања у области руског језика бисте желели у будућности?

- | | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------|-------------------|
| 1) Курсеви руског језика (уживо): | ДА | НЕ | НЕМАМ СТАВ |
| 2) Курсеви руског језика (онлајн): | ДА | НЕ | НЕМАМ СТАВ |
| 3) Језик струке (мој предмет): | ДА | НЕ | НЕМАМ СТАВ |
| 4) Боравак на говорном подручју | ДА | НЕ | НЕМАМ СТАВ |
| 5) Размене са руским гимназијама | ДА | НЕ | НЕМАМ СТАВ |
| 6) Друго (навести): | | | |

6.6. Који ниво познавања руског језика је по Вашем мишљењу довољан за самостално извођење наставе? **а) Б1 б) Б2 в) Ц1**

6.7. Да ли мислите да је неопходно да ученици слушају део наставе **КОД изворног говорника** руског језика (руски лектор, Рус или Русиња који предају математику)? **ДА НЕ НЕМАМ СТАВ**

Прокоментаришите: _____

6.8. Да ли сте имали прилике за стручно усавршавање у области методике двојезичне наставе? **ДА НЕ** Када и где?

6.9. Коју врсту стручног усавршавања у области методике двојезичне наставе бисте желели да похађате?

7. Мотивација

7.1. Како оцењујете своју мотивацију за учешће у двојезичној настави на скали од 1 до 5, где је 1 веома ниска, а 5 веома висока?

1 2 3 4 5

7.2. Прокоментаришите зашто јесте или нисте мотивисани за учешће у двојезичној настави.

7.3. Да ли се и на који начин мењала Ваша мотивација за учешће у двојезичној настави од тренутка уласка у двојезичну наставу до данас? Ваша мотивација је:

а) **нижа** него на почетку б) **иста** као на почетку в) **виша** него на почетку

Прокоментаришите. _____

7.4. Шта по Вашем мишљењу утиче на мотивацију наставника за учешће у двојезичној настави?

8. Вредновање рада наставника

8.1. Да ли мислите да се учешће наставника у двојезичној настави вреднује на одговарајући начин? **ДА** **НЕ** **НЕМАМ СТАВ**

8.2. Да ли мислите да би наставници који учествују у двојезичној настави требало да имају одређене олакшице или бенефиције и које?

Смањен фонд часова	ДА	НЕ	НЕМАМ СТАВ
Већа примања	ДА	НЕ	НЕМАМ СТАВ
Помоћ у припреми ²	ДА	НЕ	НЕМАМ СТАВ
Бесплатна усавршавања	ДА	НЕ	НЕМАМ СТАВ

Прокоментаришите: _____

9. Сарадња са колегама

9.1. Да ли имате прилику да размењујете искуства са колегама укљученим у двојезичну наставу у Вашој школи?

ДА, РЕДОВНО **ПОНЕКАД** **НЕ**

9.2. Да ли имате прилику да размењујете искуства са колегама укљученим у двојезичну наставу у другим школама?

ДА, РЕДОВНО **ПОНЕКАД** **НЕ**

9.3. Да ли имате прилику да размењујете искуства са колегама из Русије који предају Ваш предмет?

ДА, РЕДОВНО **ПОНЕКАД** **НЕ**

9.4. Да ли имате прилику да размењујете искуства са колегама укљученим у двојезичну наставу на другим језицима?

ДА, РЕДОВНО **ПОНЕКАД** **НЕ**

9.5. Да ли мислите да је сарадња са колегама укљученим у двојезичну наставу важна? Због чега? Прокоментаришите.

² Саветник за двојезичку наставу, страни лектор...

10. План и програм

10.1. Да ли мислите да је фонд часова руског језика (2 часа недељно) довољан за учешће ученика у двојезичкој настави? **ДА НЕ НЕМАМ СТАВ**

10.2. Колики фонд часова руског језика би по Вашем мишљењу био оптималан?

10.3. Да ли мислите да је потребно обезбедити већи број часова из Вашег предмета због обраде насавних јединица на руском језику?
ДА НЕ НЕМАМ СТАВ

10.4. Да ли мислите да је потребно усагласити настави план и програм из Вашег предмета са руским гимназијским програмом? **ДА НЕ НЕМАМ СТАВ**

10.5. Предложите измене плана и програма које би по Вашем мишљењу допринеле побољшању квалитета двојезичне наставе.

11. Са каквим проблемима и изазовима се Ви и Ваше колеге сусрећете приликом учешћа у двојезичној настави који нису обухваћени анкетом?

12. Простор за додатне коментаре и сугестије.

Захваљујем на учешћу у анкети! Подаци добијени анкетом ће бити коришћени искључиво у научне сврхе. Идентитет наставника није релевантан за истраживање!

Драгана Василијевић

АЛЕКСИНАЧКА ГИМНАЗИЈА

Тест за одређивање нивоа знања руског језика

IV разред

Општи подаци о ученику:

Име и презиме: _____;

Смер: а) друштвено-језички; б) природно-математички в) природно-математички (двојезично одељење)

Просечна оцена: _____; Оцена из руског језика: _____;

Живот у Русији: ДА НЕ _____

Напомене: (руски језик као матерњи, такмичења из руског језика, путовања у Русију и слично):

Упутство за ученике и пример задатка:

Време предвиђено за израду теста је 30 минута. Прочитајте задатке и без много размишљања одаберите одговор који Вам се чини тачним и обележите квадратички као што је приказано на слици или на други начин који Вам одговара (ставите X, заокружите...).

Тест се попуњава хемијском оловком.

Задатке које не разумете, немојте насумично попуњавати.

Пример решеног задатка:

1	Я ... модель.	<input type="checkbox"/> читаем	<input checked="" type="checkbox"/> читаю	<input type="checkbox"/> читать	
---	---------------	---------------------------------	---	---------------------------------	--

Резултати тестирања:

Укупни остварени број бодова на тесту: /150. детаљније по нивоима:

	A1	A2	A2+/B1	B1	B1+/B2	Укупно
Тачно						
Нетачно						
Празно						

Закључак и напомене:

1	— ... ? — Это театр.	<input type="checkbox"/> кто это	<input type="checkbox"/> что это	<input type="checkbox"/> где это
2	— ... ? — Он пилот.	<input type="checkbox"/> кто это	<input type="checkbox"/> что это	<input type="checkbox"/> кто он
3	Как ... зовут?	<input type="checkbox"/> вас	<input type="checkbox"/> вы	<input type="checkbox"/> у вас
4	— Где банк? — ...	<input type="checkbox"/> вот он, слева	<input type="checkbox"/> вот оно, справа	<input type="checkbox"/> вот она, здесь
5	... есть машина?	<input type="checkbox"/> ты	<input type="checkbox"/> у тебя	<input type="checkbox"/> тебя
6	... это книга?	<input type="checkbox"/> чей	<input type="checkbox"/> что	<input type="checkbox"/> чья
7	... фамилия Иванов.	<input type="checkbox"/> мой	<input type="checkbox"/> моя	<input type="checkbox"/> меня
8	... ты сейчас ...?	<input type="checkbox"/> что ... делать	<input type="checkbox"/> когда ... делаешь	<input type="checkbox"/> что ... делаешь
9	— Как дела? — Спасибо, хорошо. А ...?	<input type="checkbox"/> у вас	<input type="checkbox"/> вы	<input type="checkbox"/> вам
10	Кто здесь ...?	<input type="checkbox"/> работают	<input type="checkbox"/> работает	<input type="checkbox"/> работала
11	Что они говор...?	<input type="checkbox"/> -ят	<input type="checkbox"/> -яют	<input type="checkbox"/> -ют
12	Вы вчера не смотр... телевизор?	<input type="checkbox"/> -ите	<input type="checkbox"/> -или	<input type="checkbox"/> -ели
13	— Ты уже обедал? — ...	<input type="checkbox"/> ещё нет	<input type="checkbox"/> уже нет	<input type="checkbox"/> ещё да
14	— Когда вы завтракаете? — Рано ...	<input type="checkbox"/> вечером	<input type="checkbox"/> утро	<input type="checkbox"/> утром
15	— Во сколько? — ...	<input type="checkbox"/> два	<input type="checkbox"/> в два	<input type="checkbox"/> второй
16	Вчера у нас ... проблема.	<input type="checkbox"/> была	<input type="checkbox"/> есть	<input type="checkbox"/> были
17	— Как она говорит? — ...	<input type="checkbox"/> медленная	<input type="checkbox"/> медленно	<input type="checkbox"/> медленный
18	— Кто он? — Он ...	<input type="checkbox"/> итальянский	<input type="checkbox"/> по-итальянски	<input type="checkbox"/> итальянец
19	Я жил в Росси... .	<input type="checkbox"/> -е	<input type="checkbox"/> -и	<input type="checkbox"/> -я
20	Мы отдыхали ... острове Бали.	<input type="checkbox"/> в	<input type="checkbox"/> у	<input type="checkbox"/> на
21	Сейчас они дома. Завтра они ... здесь.	<input type="checkbox"/> будут	<input type="checkbox"/> были	<input type="checkbox"/> будет
22	Сейчас 15:00. Урок будет	<input type="checkbox"/> час назад	<input type="checkbox"/> в час	<input type="checkbox"/> через час
23	— ... он играл? — На гитаре.	<input type="checkbox"/> что	<input type="checkbox"/> на чём	<input type="checkbox"/> во что
24	Они играли	<input type="checkbox"/> в теннис	<input type="checkbox"/> на теннисе	<input type="checkbox"/> теннис
25	Спасибо ... кофе!	<input type="checkbox"/> для	<input type="checkbox"/> за	<input type="checkbox"/> на
26	Здесь тепло, ... там холодно.	<input type="checkbox"/> и	<input type="checkbox"/> но	<input type="checkbox"/> а
27	... он говорит очень быстро, я его не понимаю.	<input type="checkbox"/> поэтому	<input type="checkbox"/> так как	<input type="checkbox"/> потому что
28	Я редко говорю о	<input type="checkbox"/> работе	<input type="checkbox"/> работу	<input type="checkbox"/> работа
29	Я читаю	<input type="checkbox"/> газета и журнал	<input type="checkbox"/> газету и журнал	<input type="checkbox"/> газеты и журнала
30	Обычно я сп... на диване.	<input type="checkbox"/> -лю	<input type="checkbox"/> -у	<input type="checkbox"/> -аю



31	Сколько стоит ... стол?	<input type="checkbox"/> это	<input type="checkbox"/> этот	<input type="checkbox"/> эта
32	Россия — ... страна.	<input type="checkbox"/> красиво	<input type="checkbox"/> большой	<input type="checkbox"/> большая
33	— Он часто туда звонит? — Да, ...	<input type="checkbox"/> каждый день	<input type="checkbox"/> редко	<input type="checkbox"/> весь день
34	Это не дорогой, а ... автомобиль.	<input type="checkbox"/> дешёвый	<input type="checkbox"/> бедный	<input type="checkbox"/> богатая
35	Чай слишком ..., я не могу его пить.	<input type="checkbox"/> холодно	<input type="checkbox"/> горячий	<input type="checkbox"/> тёплый
36	Эта книга ... интересная, чем та.	<input type="checkbox"/> такая же	<input type="checkbox"/> больше	<input type="checkbox"/> более
37	Я ... работать.	<input type="checkbox"/> может, но не хочу	<input type="checkbox"/> могу, но не хочу	<input type="checkbox"/> хотела, но не мог
38	Мой сын спит, вы ... говорить не так громко?	<input type="checkbox"/> должны	<input type="checkbox"/> хотите	<input type="checkbox"/> можете
39	Мы почти ничего не ..., потому что у нас диета.	<input type="checkbox"/> едим	<input type="checkbox"/> едят	<input type="checkbox"/> ем
40	Моя сестра — студентка. Она ... в университете.	<input type="checkbox"/> учит	<input type="checkbox"/> учится	<input type="checkbox"/> изучает
41	Если хочешь, ... здесь!	<input type="checkbox"/> живи	<input type="checkbox"/> живите	<input type="checkbox"/> живёшь
42	Вчера было холодно, и мы не ... в парк.	<input type="checkbox"/> гуляли	<input type="checkbox"/> шли	<input type="checkbox"/> ходили
43	— Когда вы были в музее? — ...	<input type="checkbox"/> в субботу	<input type="checkbox"/> суббота	<input type="checkbox"/> на субботу
44	Мы ходили в ...	<input type="checkbox"/> ресторане	<input type="checkbox"/> ресторану	<input type="checkbox"/> ресторан
45	Вчера весь день ... снег.	<input type="checkbox"/> ходил	<input type="checkbox"/> шёл	<input type="checkbox"/> идёт
46	Вы часто ... пешком?	<input type="checkbox"/> ходите	<input type="checkbox"/> идёте	<input type="checkbox"/> шли
47	Свитер ... в шкафу.	<input type="checkbox"/> сидит	<input type="checkbox"/> лежит	<input type="checkbox"/> стоит
48	Я не могу жить ... шоколада.	<input type="checkbox"/> для	<input type="checkbox"/> кроме	<input type="checkbox"/> без
49	У меня ... книги.	<input type="checkbox"/> пять	<input type="checkbox"/> две	<input type="checkbox"/> два
50	Извините, но вчера у меня ... времени.	<input type="checkbox"/> есть	<input type="checkbox"/> нет	<input type="checkbox"/> не было
51	Вы видели ...?	<input type="checkbox"/> Николая	<input type="checkbox"/> Николай	<input type="checkbox"/> Николаю
52	Алло! Что вы говорите? Я плохо вас ...	<input type="checkbox"/> слушаю	<input type="checkbox"/> услышу	<input type="checkbox"/> слышу
53	Когда я ещё раз тебя ...?	<input type="checkbox"/> вижу	<input type="checkbox"/> увиджу	<input type="checkbox"/> смотрю
54	Они ..., что ничего не знают.	<input type="checkbox"/> скажут	<input type="checkbox"/> рассказывали	<input type="checkbox"/> разговаривают
55	Мы никогда не ... на эту тему.	<input type="checkbox"/> поговорили	<input type="checkbox"/> говорим	<input type="checkbox"/> сказали
56	Здесь никто ... по-арабски.	<input type="checkbox"/> не говорят	<input type="checkbox"/> говорит	<input type="checkbox"/> не говорит
57	Твоя футболка грязная. Когда ты будешь её ... ?	<input type="checkbox"/> мыть	<input type="checkbox"/> стирать	<input type="checkbox"/> чистить
58	Говорят, что там хорошо, но я не хочу ... ехать.	<input type="checkbox"/> туда	<input type="checkbox"/> там	<input type="checkbox"/> сюда
59	Они ... туда на машине.	<input type="checkbox"/> идут	<input type="checkbox"/> едут	<input type="checkbox"/> ходят
60	Вы уже здесь? Когда вы ... домой?	<input type="checkbox"/> ездили	<input type="checkbox"/> ходите	<input type="checkbox"/> ехали

61	Что ты завтра делаешь? ... идёшь?	<input type="checkbox"/> откуда	<input type="checkbox"/> куда	<input type="checkbox"/> где
62	Мы возвращаемся домой ...	<input type="checkbox"/> от работы	<input type="checkbox"/> на работу	<input type="checkbox"/> с работы
63	Обычно они ездят в деревню ...	<input type="checkbox"/> на поезде	<input type="checkbox"/> с поездом	<input type="checkbox"/> в поезде
64	Летом мы жили ...	<input type="checkbox"/> у бабушки	<input type="checkbox"/> к бабушке	<input type="checkbox"/> от бабушки
65	Я получила письмо ... друга.	<input type="checkbox"/> из	<input type="checkbox"/> от	<input type="checkbox"/> с
66	Сегодня седьмое ...	<input type="checkbox"/> январь	<input type="checkbox"/> в январе	<input type="checkbox"/> января
67	Магазин работает ... 9:00 до 20:00.	<input type="checkbox"/> из	<input type="checkbox"/> с	<input type="checkbox"/> от
68	Мы были там 11 ...	<input type="checkbox"/> день	<input type="checkbox"/> дня	<input type="checkbox"/> дней
69	Он будет здесь в 6 ...	<input type="checkbox"/> часов	<input type="checkbox"/> часа	<input type="checkbox"/> часы
70	Это зависит ... ситуации.	<input type="checkbox"/> с	<input type="checkbox"/> от	<input type="checkbox"/> на
71	... интересует, где здесь хороший ресторан.	<input type="checkbox"/> меня	<input type="checkbox"/> мне	<input type="checkbox"/> я
72	Он помогает ...	<input type="checkbox"/> соседа	<input type="checkbox"/> соседом	<input type="checkbox"/> соседу
73	... ты любишь?	<input type="checkbox"/> кого	<input type="checkbox"/> кто	<input type="checkbox"/> кому
74	В доме, ... они строят, будут большие квартиры.	<input type="checkbox"/> какой	<input type="checkbox"/> где	<input type="checkbox"/> который
75	Ты звонила ...?	<input type="checkbox"/> брата и сестру	<input type="checkbox"/> брату и сестре	<input type="checkbox"/> брат и сестру
76	Сколько лет твоему ...?	<input type="checkbox"/> папе	<input type="checkbox"/> папа	<input type="checkbox"/> папу
77	... надо много работать.	<input type="checkbox"/> ней	<input type="checkbox"/> ей	<input type="checkbox"/> её
78	Мне ... твоя помощь.	<input type="checkbox"/> нужно	<input type="checkbox"/> надо	<input type="checkbox"/> нужна
79	Он не хочет, чтобы ты ... это завтра.	<input type="checkbox"/> делаешь	<input type="checkbox"/> делал	<input type="checkbox"/> будешь делать
80	Я ... спортом.	<input type="checkbox"/> играю	<input type="checkbox"/> делаю	<input type="checkbox"/> занимаюсь
81	Я давно не виделась ...	<input type="checkbox"/> с подругой	<input type="checkbox"/> подругу	<input type="checkbox"/> подруги
82	Урок уже ...	<input type="checkbox"/> закончит	<input type="checkbox"/> закончил	<input type="checkbox"/> кончился
83	Вчера мы случайно ... на улице.	<input type="checkbox"/> встретили	<input type="checkbox"/> встретились	<input type="checkbox"/> встречались
84	Мы сидим ...	<input type="checkbox"/> за столом	<input type="checkbox"/> за стол	<input type="checkbox"/> на стол
85	Письмо лежало ... книгой.	<input type="checkbox"/> в	<input type="checkbox"/> под	<input type="checkbox"/> над
86	Вы ... туда на самолёте?	<input type="checkbox"/> ездили	<input type="checkbox"/> ехали	<input type="checkbox"/> летали
87	Мы ... на остров на корабле.	<input type="checkbox"/> летим	<input type="checkbox"/> плывём	<input type="checkbox"/> едем
88	Вода слишком холодная, я не ... плавать.	<input type="checkbox"/> могу	<input type="checkbox"/> умею	<input type="checkbox"/> знаю
89	Скоро у меня отпуск. Я ... целый месяц!	<input type="checkbox"/> отдохну	<input type="checkbox"/> буду отдыхать	<input type="checkbox"/> отдохнул
90	Я опять не могу ... очки. Ты не знаешь, где они?	<input type="checkbox"/> найти	<input type="checkbox"/> находить	<input type="checkbox"/> искать



91	Ты уже ... душ?	<input type="checkbox"/> взял	<input type="checkbox"/> принял	<input type="checkbox"/> брал
92	Я не ... зонт, когда идёт дождь. Не люблю зонты.	<input type="checkbox"/> дам	<input type="checkbox"/> возьму	<input type="checkbox"/> беру
93	Мы были в Петербурге ..., в феврале.	<input type="checkbox"/> в прошлом году	<input type="checkbox"/> прошлый год	<input type="checkbox"/> для прошлого года
94	Я не помню, как зовут ...	<input type="checkbox"/> твоего брата	<input type="checkbox"/> твоему брату	<input type="checkbox"/> твой брат
95	У него хорошая семья. Он любит ... жену.	<input type="checkbox"/> его	<input type="checkbox"/> свою	<input type="checkbox"/> своя
96	Она говорила с ... женщиной.	<input type="checkbox"/> высокой	<input type="checkbox"/> высокий	<input type="checkbox"/> высоким
97	Он написал письмо ... другу.	<input type="checkbox"/> старую	<input type="checkbox"/> старому	<input type="checkbox"/> старого
98	Ты отвечал плохо, а я ещё ...	<input type="checkbox"/> лучше	<input type="checkbox"/> больше	<input type="checkbox"/> хуже
99	Он работает быстрее, чем ...	<input type="checkbox"/> ты	<input type="checkbox"/> тебя	<input type="checkbox"/> тобой
100	Она поёт ...	<input type="checkbox"/> самый хороший	<input type="checkbox"/> лучше всех	<input type="checkbox"/> самый лучший
101	... хорошо работать, нужно хорошо отдыхать.	<input type="checkbox"/> чтобы	<input type="checkbox"/> для	<input type="checkbox"/> если
102	Если бы он это знал, он ... мне.	<input type="checkbox"/> сказал	<input type="checkbox"/> скажет	<input type="checkbox"/> сказал бы
103	Я спросил, ... они здесь завтра.	<input type="checkbox"/> будут ли	<input type="checkbox"/> что будут	<input type="checkbox"/> если будут
104	Завтра мы ..., чтобы она позвонила.	<input type="checkbox"/> спросим	<input type="checkbox"/> просим	<input type="checkbox"/> попросим
105	Она помогает ...	<input type="checkbox"/> людей	<input type="checkbox"/> людям	<input type="checkbox"/> людям
106	Он часто думает о ...	<input type="checkbox"/> своих друзьях	<input type="checkbox"/> своим друзьям	<input type="checkbox"/> своих друзей
107	Она гордится ...	<input type="checkbox"/> своим детям	<input type="checkbox"/> своими детьми	<input type="checkbox"/> своих детей
108	Где работают женщины, ... мы видели?	<input type="checkbox"/> кого	<input type="checkbox"/> которые	<input type="checkbox"/> которых
109	Во сколько ты вчера ... спать?	<input type="checkbox"/> ложился	<input type="checkbox"/> лёг	<input type="checkbox"/> лежал
110	Ты всегда ... так рано?	<input type="checkbox"/> встала	<input type="checkbox"/> встанешь	<input type="checkbox"/> встаёшь
111	Он сел ...	<input type="checkbox"/> на стул	<input type="checkbox"/> стул	<input type="checkbox"/> на стуле
112	Ты уже здесь?! Когда ты сюда ...?	<input type="checkbox"/> приезжал	<input type="checkbox"/> уехал	<input type="checkbox"/> приехал
113	Да-да! Кто там? ...!	<input type="checkbox"/> придите	<input type="checkbox"/> входите	<input type="checkbox"/> выходите
114	Его здесь нет. Он уже ... домой.	<input type="checkbox"/> ушёл	<input type="checkbox"/> вышел	<input type="checkbox"/> пришёл
115	Каждый день я ... на работу в 9:00.	<input type="checkbox"/> хожу	<input type="checkbox"/> прихожу	<input type="checkbox"/> приду
116	Она уедет утром ... завтрака.	<input type="checkbox"/> к	<input type="checkbox"/> перед	<input type="checkbox"/> до
117	— Который час? — Без ... 12.	<input type="checkbox"/> десятого	<input type="checkbox"/> десяти	<input type="checkbox"/> десять
118	Мы будем там около ... часов дня.	<input type="checkbox"/> трёх	<input type="checkbox"/> тремя	<input type="checkbox"/> три
119	Мой муж хорошо ... машину.	<input type="checkbox"/> ездит	<input type="checkbox"/> водит	<input type="checkbox"/> возит
120	Я не знал, что ты ... очки.	<input type="checkbox"/> носишь	<input type="checkbox"/> несла	<input type="checkbox"/> несёшь

B1

121	Что ты ... из России?	<input type="checkbox"/> прилетел	<input type="checkbox"/> привёз	<input type="checkbox"/> приносил
122	Я уже ... видел его, но не помню где.	<input type="checkbox"/> кое-где	<input type="checkbox"/> где-нибудь	<input type="checkbox"/> где-то
123	— Он разрешил? — Нет, он сказал ...	<input type="checkbox"/> нельзя	<input type="checkbox"/> можно	<input type="checkbox"/> невозможно
124	Он ... до финиша первым.	<input type="checkbox"/> дошёл	<input type="checkbox"/> прошёл	<input type="checkbox"/> пришёл
125	Мы ... через мост.	<input type="checkbox"/> объехали	<input type="checkbox"/> переехали	<input type="checkbox"/> заехали
126	По дороге домой мы ... в магазин.	<input type="checkbox"/> вошли	<input type="checkbox"/> пришли	<input type="checkbox"/> зашли
127	Она Завтра свадьба.	<input type="checkbox"/> вышла замуж	<input type="checkbox"/> выходит замуж	<input type="checkbox"/> женится
128	Они жили плохо и через год после свадьбы ...	<input type="checkbox"/> поженились	<input type="checkbox"/> разведутся	<input type="checkbox"/> развелись
129	Никому не ... об этом!	<input type="checkbox"/> говори	<input type="checkbox"/> скажи	<input type="checkbox"/> поговори
130	Давайте ...!	<input type="checkbox"/> поём	<input type="checkbox"/> споём	<input type="checkbox"/> спеть
131	Я хотела купить хлеб, но магазин был ...	<input type="checkbox"/> закрыт	<input type="checkbox"/> закрылся	<input type="checkbox"/> закрытый
132	Он пообещал, что статья обязательно ...	<input type="checkbox"/> написанная	<input type="checkbox"/> напишет	<input type="checkbox"/> будет написана
133	Она вышла, ничего не ...	<input type="checkbox"/> сказав	<input type="checkbox"/> сказавшая	<input type="checkbox"/> сказанная
134	Он сказал, что её муж должен быть более ...	<input type="checkbox"/> решивший	<input type="checkbox"/> решаемым	<input type="checkbox"/> решительным
135	Я скажу ему об этом. Но от моих слов ничего не ...	<input type="checkbox"/> влияет	<input type="checkbox"/> зависит	<input type="checkbox"/> значит
136	Пожалуйста, ... вазу на стол.	<input type="checkbox"/> поставь	<input type="checkbox"/> положи	<input type="checkbox"/> встань
137	— Алло! Дмитрий дома? — Его нет. Что ему ...?	<input type="checkbox"/> отдать	<input type="checkbox"/> передать	<input type="checkbox"/> дать
138	Никто не знает, где он. Он ...	<input type="checkbox"/> появился	<input type="checkbox"/> умер	<input type="checkbox"/> исчез
139	Почему ты такая бледная? Что ... ?	<input type="checkbox"/> получилось	<input type="checkbox"/> случилось	<input type="checkbox"/> произойдёт
140	Она ... большую трагедию.	<input type="checkbox"/> прожила	<input type="checkbox"/> выжила	<input type="checkbox"/> пережила
141	— Тебе мешает свет? — Да, ..., пожалуйста.	<input type="checkbox"/> выключи	<input type="checkbox"/> отключи	<input type="checkbox"/> переключи
142	Они любят ... в лесу ягоды.	<input type="checkbox"/> собраться	<input type="checkbox"/> собрать	<input type="checkbox"/> собирать
143	Я не хотела ехать в горы, но он меня ...	<input type="checkbox"/> отговорил	<input type="checkbox"/> уговорил	<input type="checkbox"/> договорился
144	Вы должны ... каждую деталь проекта.	<input type="checkbox"/> продумать	<input type="checkbox"/> подумать	<input type="checkbox"/> вдуматься
145	Видите этот знак? Машинам здесь нельзя ...	<input type="checkbox"/> остановиться	<input type="checkbox"/> останавливаться	<input type="checkbox"/> остаться
146	Задание такое трудное, что ... его никто не может.	<input type="checkbox"/> делать	<input type="checkbox"/> сделает	<input type="checkbox"/> сделать
147	Он вымыл посуду ...	<input type="checkbox"/> на 5 минут	<input type="checkbox"/> за 5 минут	<input type="checkbox"/> 5 минут
148	Мой друг ... только на два дня. Вчера он уехал.	<input type="checkbox"/> приезжал	<input type="checkbox"/> приехал	<input type="checkbox"/> приедет
149	Мы вчера отлично ... вечер.	<input type="checkbox"/> произвели	<input type="checkbox"/> провели	<input type="checkbox"/> потратили
150	Мы решили проблему ... вашей помощи.	<input type="checkbox"/> благодаря	<input type="checkbox"/> с	<input type="checkbox"/> из-за



АЛЕКСИНАЧКА ГИМНАЗИЈА

Упитник за ученика

Име и презиме: _____

Одељење: ДВОЈЕЗИЧНО ЈЕДНОЈЕЗИЧНО

Матерњи језик: СРПСКИ РУСКИ _____

Боравак у Русији: ДА НЕ

Руски језик учим од: _____ разреда;

Оцена из руског језика: _____;

Оцена из хемије: _____;

Оцена из српског језика: _____;

Општи успех (просек): _____;

Напомене (каснији долазак у двојезично одељење, промена одељења, школовање у Русији, награде на такмичењима из руског језика): _____

Тест 1. 1.

Разумевање прочитаног текста

Време: 45 минута

Упутство за ученика

Потребно је прочитати 4 кратка текста и одговорити на 10 питања. Прво се упознај са ситуацијом, затим прочитај текстове, фразе и варијанте одговора. Изабери тачан одговор (а, б, в или г). Пиши хемијском оловком.

Ситуација 1. В Интернету ты читаешь анонс нового мультфильма. О чем ты узнал?

День рождения Алисы

«День рождения Алисы» – так называется новый мультфильм, который был создан московской анимационной студией «Мастер-Фильм». Это фантастическая история по повести известного детского писателя Кира Булычёва. Главную героиню зовут Алиса Селезнёва. Она – обыкновенная 10-летняя школьница из будущего, с которой постоянно происходят удивительные приключения. В этом фильме, как и в повести, Алиса должна спасти целую планету.

Девочку и её друга, маленького археолога Рррр, ждут невероятные приключения в прошлом планеты Колеида. Первый мир – это наша Земля в будущем, Москва конца XXI-го века, яркий мир высоких технологий, где живёт Алиса. Второй мир – планета Колеида того же времени: мёртвый город и лагерь археологов. Третий мир – Колеида в прошлом, куда возвращается главная героиня, чтобы изменить будущее планеты и её жителей.

1. Новый мультфильм рассказывает _____.

- а) о жизни московских археологов.
- б) о дне рождения Кира Булычёва.
- в) о школьнице из будущего.
- г) о Москве прошлого века.

2. Главный герой мультфильма – это _____.

- а) молодой археолог. б) космонавт. в) писательница. г) ученица.

3. Главный герой хочет _____.

- а) помочь своей планете. б) исследовать космос. в) заниматься археологией. г) изучать астрономию.

Ситуация 2. Ты читаешь новости в Интернете. *О чём в них говорится?*

Чисто по-русски

В сибирском городе Омске появился необычный автобус, в котором можно повторить школьную программу по русскому языку. Во время поездок пассажиры смотрят образовательные программы на специальных мониторах. Тексты для этих программ пишут преподаватели Омского педагогического университета. Говорит куратор проекта Тамара Скок: «Нам задают интересный вопрос: вдруг с вашей помощью школьники начнут выполнять домашние задания по русскому языку? Мы с удовольствием поможем детям в этом».

4. В Омске появился автобус, в котором _____.

- а) помогают школьникам изучать иностранные языки.
б) показывают рекламу педагогического университета.
в) объясняют домашнее задание.
г) повторяют, как правильно говорить и писать по-русски

Ситуация 3. Ты читаешь в журнале «Костёр» статью. *О ком эта статья?*

14-летний британец представляет свой балет

На Летнем фестивале балета 14-летний Алекс Прайор, вундеркинд классической музыки из Лондона, представил балет "Маугли", созданный по мотивам произведения Редьярда Киплинга. На премьере своего балета Алекс дирижировал оркестром. Юного гения часто сравнивают с Моцартом и Шопеном. Отец Алекса – англичанин, а мать – русская. Её родственники – внуки Льва Толстого и Петра Чайковского. Алекс начал играть на фортепиано в возрасте трёх лет и вскоре научился играть на 8 музыкальных инструментах и петь на русском, итальянском, французском и латинском языках. Его родителям не нравится музыкальное образование, которое их сын может получить в Великобритании, поэтому Алекс поступил в известную Санкт-Петербургскую консерваторию. Сейчас он живёт в Петербурге. Уже сегодня Алекс – автор 40 произведений.

Два года назад он стал самым юным лауреатом конкурса BBC "Молодой композитор года", выиграл в России конкурс композиторов моложе 25 лет. Он записал компакт-диск и выступил в лондонской "Арене" и Millenium Dome. В 11 лет он написал реквием памяти жертв бесланской трагедии.

5. Алекс Прайор – это юный _____.

- а) музыкальный критик. б) композитор. в) оперный певец. г) театральный режиссёр.

6. Он родился в знаменитой семье, потому что его родственниками были _____.

- а) Ф. Шопен и Л. Толстой.
б) П. Чайковский и А. Моцарт.
в) П. Чайковский и Л. Толстой.
г) А. Моцарт и Р. Киплинг.

7. Он начал играть на музыкальных инструментах _____.

- а) с трёх лет. б) с восьми лет. в) с одиннадцати лет. г) с четырнадцати лет.

8. Алекс стал победителем музыкального конкурса как _____.

- а) певец, поющий на разных языках. б) талантливый режиссёр. в) юный дирижёр. г) молодой композитор.

9. Алекс переехал в Санкт-Петербург, потому что _____.

- а) в Великобритании нет Консерватории.
- б) так захотели родители.
- в) он всегда мечтал учиться в России.
- г) его пригласили родственники.

Ситуация 4.

Подарок юным футболистам

Уже два года в России существует школа бразильского футбола для юных спортсменов. Каждый год российские дети ездят в Бразилию, чтобы познакомиться с секретами футбольного мастерства. Ребятам помогают опытные психологи и бразильские футбольные тренеры. «Они учили нас подходить к игре как к танцу и празднику, бегать по полю с улыбкой, как Рональдиньо, — рассказал юный вратарь из Ростовской области Петр Севастьяненко. — Это главное, что я понял в Бразилии. Теперь все время буду на тренировках улыбаться и стараться получать удовольствие от игры».

10. Юные спортсмены ездят в Бразилию, чтобы _____.

- а) научиться играть в футбол
- б) изучить историю футбола.
- в) познакомиться с лучшими футболистами мира.
- г) отдохнуть в тёплой южной

Тест 1. 2.

Разумевање одлушаног текста

Упутство за ученика

Потребно је одговорити на 7 питања на основу слушања текста и ситуација.

Саслушај опис ситуације да боље разумеш шта треба да сазнаш из текста. Онда ћеш чути текст једном. Прочитај варијанте одговора и изабери тачан одговор (а, б, в или г). Пиши хемијском оловком.

Ситуација 1. Ты слушаеш объявление по радио. Что ты узнал?

1. В объявлении говорится, что _____ ноября в Москве откроется новый каток.

- а) 24-го
- б) 11-го
- в) 23-го
- г) 12-го

2. Там можно покататься, если у тебя _____.

- а) есть 700 рублей.
- б) есть 200 рублей.
- в) есть 100 рублей.
- г) даже нет денег.

Ситуација 2. Ты слушаеш объявление. О чём говорится в нём?

3. Музей Дарвина собирается праздновать Всемирный день _____.

- а) экологии.
- б) человека.
- в) животных.
- г) музеев.

4. Праздник состоится _____.

а) 6-го сентября в 10.30. б) 10-го сентября в 10.00. в) 30-го сентября в 18.30. г) 16-го сентября в 18.00.

5. В этот день каждый посетитель музея сможет _____.

- а) узнать, как ухаживать за домашними животными.
- б) купить экологическую игру.
- в) провести экскурсию по музею.
- г) увидеть фотографии необыкновенных людей.

Ситуация 3. Ты хочешь участвовать в конкурсе, чтобы получить приз. Ты слушаешь объявление. Кто может стать участником конкурса и какой приз получит победитель?

6. Чтобы стать участником конкурса, нужно прислать _____.
- а) смешной рассказ о летних каникулах.
 - б) весёлую фотографию с интересной подписью о летнем отдыхе.
 - в) рисунок с летним пейзажем.
 - г) забавную историю о мобильном телефоне.
7. Победитель конкурса будет награждён _____.
- а) оригинальной фотографией.
 - б) фотоаппаратом.
 - в) поездкой в любую страну.
 - г) мобильным телефоном.

Тест 2. 1.

Разумевање прочитаног текста

Време: 45 минута

Упутство за ученика

Потребно је прочитати 4 текста и одговорити на 10 питања. Прво се упознај са ситуацијом, затим прочитај текстове, питања и варијанте одговора. Изабери тачан одговор (а, б, в или г) или допиши одговор на питање. Пиши хемијском оловком.

Задание 1.

С древних времён люди хотели познать природу и своё место в ней. Важное место в этих поисках занимала наука.

Со средних веков все науки делятся на точные (естественные) и изящные (гуманитарные). Предметом изучения естественных наук являются законы развития материального мира, гуманитарные науки исследуют законы развития и проявления человеческого разума.

К основным естественным наукам относятся математика, физика, химия и биология. Математика занимает особое место среди естественных наук. Дело в том, что основные научные способы получения информации об окружающем мире – это наблюдение и измерение. Для того, чтобы выражать результаты измерений, люди придумали числа, и в результате родилась математика – наука о числах и их отношения.

1. Гуманитарные науки исследуют:

- а) средние века
- б) природу и место человека в ней;
- в) человеческий разум и законы его развития;
- г) математику, физику и химию.

2. Математика изучает;

а) человеческий разум; б) окружающий мир; в) наблюдения и измерения; г) числа и их отношения;

3. Чем занимаются естественные науки? _____

4. Почему математика занимает особое место среди естественных наук? _____

Задание 2.

Многие исследователи пытались найти зависимость физических свойств соединений от их состава и строения. Постепенно сформировалась новая наука об общих законах, которые определяют строение и химические превращения веществ в различных условиях, - физическая химия, которая исследует химические явления с помощью теоретических и экспериментальных методов физики.

5. Что такое физическая химия? _____

6. Физическая химия использует _____ для изучения химических явлений.

Задание 3.

Положения атомно-молекулярной теории можно сформулировать следующим образом:

- 1) Все вещества состоят из молекул. Молекула наименьшая частица вещества, обладающая его химическими свойствами.
- 2) Молекулы состоят из атомов. Атом – наименьшая частица элемента в химических соединениях. Разным элементам соответствуют разные атомы.
- 3) Молекулы и атомы находятся в непрерывном движении.
- 4) При химических реакциях молекулы одних веществ превращаются в молекулы других веществ, атомы не изменяются.

7. Атомно-молекулярная теория утверждает, что атомы:

- а) состоят из элементов;
- б) состоят из молекул;
- в) больше, чем молекулы;
- г) не изменяются во время химических реакций;

8. Согласно атомно-молекулярной теории атомы и молекулы:

- а) всегда неподвижны;
- б) могут двигаться или стоять на месте;
- в) постоянно находятся в движении;
- г) неподвижны в химических реакциях.

Задание 4.

Органическая химия

Ещё в древности природу делили на три «царства»: минеральное, растительное и животное. Вещества, выделенные из различных частей растений, органов и тканей животных, издавна называли органическими. На протяжении веков в ремеслах и фармации, а позднее в прикладной химии использовались растительные экстракты, жиры, красители. С давних времён людям известны уксусная кислота, спирт, сахар, эфиры и некоторые растительные кислоты.

Различать органическую и неорганическую химию начали в XVIII веке. Особенности элементного состава органических веществ первым отметил Антуан Лоран Лавуазье (1743-1794). Путём химического анализа он обнаружил, что органические вещества растительного происхождения содержат углерод, водород и кислород, а вещества животного происхождения – дополнительно азот и фосфор.

9. Органические вещества:

- а) делят природу на три царства;
- б) появились в XVIII веке;
- в) выделяются из растений, органов и тканей животных;
- г) не известны людям.

10. Лавуазье считал, что азот и фосфор:

- а) содержатся в веществах растительного происхождения;
- б) содержатся в веществах животного происхождения;
- в) содержатся и в веществах растительного и в веществах животного происхождения;
- г) содержат углерод, водород и кислород.

Тест 2. 2. Разумевање одлушаног текста

Упутство за ученика

Потребно је одговорити на 7 питања на основу слушања 7 текстова.
Прочитај варијанте одговора и изабери тачан одговор (а, б, в или г). Пиши хемијском оловком.

Задание 1:

М.В. Ломоносов:

- а) придумал термин «физическая химия»;
- б) был первым студентом Петербургского университета;
- в) был первым преподавателем Петербургского университета;
- г) считал, что химия важнее физики.

Задание 2:

Экспериментатор проводит химический эксперимент, чтобы:

- а) узнать свою лабораторию лучше;
- б) узнать ответ на важный вопрос;
- в) получить объект эксперимента;
- г) изменить параметры исследуемой системы.

Задание 3:

Демокрит считал, что:

- а) на свете есть только атомы и пустота;
- б) существуют только атомы и элементы;
- в) элементы вызывают пустоту;
- г) пустота вызывает ощущения.

Задание 4:

Хеннинг Бранд открыл:

- а) фосфор; б) серебро; в) золото; г) цинк.

Задание 5:

Согласно закону кратных отношений:

- а) молекулы соединяются в атомы;
- б) элементы не могут образовывать соединения между собой;
- в) атомы соединяются в молекулы;
- г) нет правил, как нужно проводить эксперименты.

Задание 6:

Согласно закону сохранения энергии, энергия в изолированной системе:

- а) является частным случаем общего закона природы;
- б) постоянна при любых процессах;
- в) меняет форму материи;
- г) не может двигаться.

Задание 7:

Гемфри Дэви открыл ... новых элементов за один год.

- а) шесть;
- б) четырнадцать;
- в) пятьдесят пять;
- г) восемнадцать.

БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Драгана Василијевић-Валент рођена је 12.4.1989. године у Београду. Завршила је Филолошку гимназију, основне студије славистике на Филолошком факултету у Београду (студијски профил Руски језик и књижевност са просечном оценом 9.84, студијски профил Украјински језик, књижевност, култура са просечном оценом 10.00).

Мастер рад „Дискурс политичке рекламе у српском, руском и украјинском језику“ одбранила је 27.9.2013. године на истом факултету и уписала докторске академске студије.

У току докторских студија је као стипендисткиња Министарства просвете, науке и технолошког развоја била ангажована на Балканолошком институту САНУ на пројекту бр. 178010 „Језик, фолклор и миграције на Балкану“ и у настави на Катедри за славистику Филолошког факултета (2013-2016. године).

Од 18.11.2016. запослена на Академији струковних студија Београд, одсек: Висока хотелијерска школа (раније само: Висока хотелијерска школа).

У периоду од 2017. до 2019. учествовала у реализацији курсева општег руског језика и језика струке за припаднике Војске Србије у организацији Ваздухопловне академије у Београду.

У 2020. и 2021. години, као предавач по позиву, остварује сарадњу са ИК Клет (акредитовани стручни скуп „Управљање временом у циљу организације часа“ у оквиру Образовне академије за наставнике основних и средњих школа) и Руском центром Универзитета у Инзбруку (реализација онлајн курсева руског језика).

Поред матерњег српског говори руски, украјински, немачки, енглески и шпански језик. Служи се словачким.

Повремено објављује научне радове и књижевне преводе.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Драгана Василијевић-Валент

Број досијеа 13001д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И РУСКОМ
ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Драгана Василијевић-Валент

Број досијеа 13001д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И РУСКОМ
ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА

Ментор Проф. др Јулијана Вучо

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА СРПСКОМ И РУСКОМ ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____
