

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Danijela Lj. Manić

**EVALUACIJA PROJEKTNIH ZADATAKA U  
INTEGRISANOM UČENJU STRANOG JEZIKA I  
SADRŽAJA**

Doktorska disertacija

Beograd, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Danijela Lj. Manić

**EVALUATION AND ASSESSMENT OF TASK-BASED  
ACTIVITIES IN CLIL**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016.

**Mentor**

Prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor

---

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

**Članovi komisije**

1. Prof. dr Jelena Filipović, redovni profesor

---

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

2. Prof. dr António Lopes, vanredni profesor

---

Fakultet za obrazovne i komunikativne nauke, Univerzitet Algarvea

**Datum odbrane:** \_\_\_\_\_

## **Reči zahvalnosti**

Neizmerno hvala prof. dr Julijani Vučo, koja je sve ove godine bila uz mene na putu mog intelektualnog i akademskog odrastanja, koja mi je dala energije, ljubavi i podrške da istrajem i pobedim sebe i postanem deo njenog sna o dvojezičnosti.

Iskreno i duboko se zahvaljujem komisiji prof dr. Jeleni Filipović i prof. dr António Lopes koji su mi pomogli da se tokom godina osposobim za rad na doktorskoj tezi.

Direktoru Vazduhoplovne akademije, dr Goranu Cvijoviću i svojim kolegama, izražavam zahvalnost na poverenju i podršci koju su mi posvetili.

Hvala mojoj porodici koja je bila uz mene tokom svih godina rada.

**Ovaj rad posvećujem svojoj deci, Neveni, Isidori i Dimitriju.**

*“Ukoliko zaista vidim dalje od drugih ljudi, to je zato što stojim na ramenima divova.”*

*“If I have seen further it is by standing on the shoulders of giants.”*

*“Se ho visto più lontano è perché stavo sulle spalle dei giganti.”*

*“ Si he visto un poco más lejos es porque me he subido a los hombros de gigantes”*

*“Se vi mais longe foi por estar sobre os ombros de gigantes.”*

Isaac Newton

## **Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja**

### **Rezime:**

Predmet istraživanja našeg rada je evaluacija projektnih zadataka (eng. *Task-Based Activities*, u daljem tekstu TBLT) u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja (eng. *Content and Language Integrated Learning*, u daljem tekstu CLIL), kao i ocenjivanje ostvarenosti ishoda zadataka. Izbor metoda i instrumenata evaluacije projektnih zadataka zavisi od cilja ocenjivanja, od ishoda, sadržaja i kompetencija koje učenici treba da usvoje i razviju, od prirode predmeta i obrazovne oblasti u okviru kojih se nastava i proces učenja dešavaju kao i od karakteristika samih učenika koje ocenjujemo. Nova strategija ocenjivanja podrazumeva da se, pored testiranja i usmenog i pismenog ispitivanja učenika, koriste i drugi načini i postupci praćenja i analize rada učenika. Predmet ovog istraživanja je usmeren na primenu alternativnih metoda ocenjivanja (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje) u CLIL nastavi prilikom evaluacije TBLT zadataka. Pored teorijskog okvira CLIL i TBLT nastave u jeziku struke, doktorska teza podrazumeva analize rezultata istraživanja s ciljem potvrđivanja prednosti primene TBLT metode i alternativnih načina ocenjivanja u pogledu motivacije, samopouzdanja učenika i svesti o učenju i ocenjivanju. Istraživanje za potrebe izrade doktorske teze „Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja” sprovedeno je u Vazduhoplovnoj akademiji na časovima stručnog engleskog jezika gde su zastupljeni elementi CLIL metode, a kroz izradu TBLT zadataka. Kao krajnji ishod ovog istraživanja definisani su deskriptori i rubrike za potrebe ocenjivanja ostvarenosti jezičkih i sadržajnih ishoda CLIL/TBLT nastave.

**Ključne reči:** TBLT, CLIL, samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje, rubrike, deskriptori

**Naučna oblast:** primenjena lingvistika (metodika nastave)

**Uža naučna oblast:** metodika nastave engleskog jezika

**UDK broj:**

## **Evaluation and assessment of Task-based activities in CLIL**

### **Abstract:**

The research topic is the evaluation and assessment of tasks (Task-Based Activities, hereinafter TBLT) in content and language integrated learning, hereinafter CLIL as well as the evaluation of tasks outcomes achievement. The choice of methods and instruments of evaluation depends on the assessment outcomes, content and competencies that students need to acquire and to develop, the nature of the subject and the educational area within which teaching and learning occur and the characteristics of the students themselves being evaluated. New assessment strategies, in addition to testing and oral and written tests, invite us to use other methods and procedures for monitoring and analyzing student work. The subject of this research is directed to the use of alternative methods of assessment (self-assessment, peer assessment) in CLIL teaching while evaluating the tasks. Apart from the theoretical framework of CLIL and TBLT teaching in ESP, the PhD thesis contains research results analysis as to prove the benefits of applying the TBLT approach and alternative assessment instruments in terms of learning motivation, student self-confidence and the awareness of learning and assessing process. The research for the purpose of writing the PhD thesis "Evaluation and assessment of Task-based activities in CLIL" has been conducted in the Aviation Academy during ESP lessons, which are characterised by CLIL and TBLT elements. As the final outcome of the research, we have defined descriptors and rubrics for assessment of language and content outcomes' achievement.

**Key words:** TBLT, CLIL, self-assessment, peer assessment, rubrics, descriptors

**Academic Expertise:** Applied linguistics (Methodology of teaching)

**Field of Academic Expertise:** Methodology of teaching the English language

**UDK No:**

1.	UVOD .....	1
1.1.	Predmet naučnog istraživanja .....	1
1.2.	Ciljevi istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati.....	4
1.3.	Plan rada i metode istraživanja .....	5
2.	CLIL nastava u evropskom kontekstu .....	11
2.1.	Principi savremene obrazovne politike i politike učenja stranih jezika ...	11
2.2.	Uloga engleskog jezika kao <i>lingua franca</i> na formiranje obrazovnih jezičkih politika u Evropi .....	13
2.3.	Karakteristike CLIL nastave.....	15
2.4.	Metode i tehnike CLIL pristupa .....	18
2.5.	Klasifikacija CLIL pristupa .....	21
2.6.	Nastavnik u CLIL učionici .....	22
2.7.	Priprema CLIL nastavnika – primeri iz prakse .....	27
2.8.	Uloga jezika u CLIL-u.....	29
2.9.	CLIL u Evropi .....	30
3.	Određenje pojma TBLT pristupa .....	32
3.1.	Definicije i pojašnjenja zadataka u projektnoj nastavi .....	32
3.2.	Karakteristike zadataka.....	33
3.3.	Klasifikacija zadataka.....	34
3.4.	Informacione tehnologije u projektnom zadatku.....	38
3.5.	Interkulturene vrednosti TBLT zadataka .....	39
4.	Bilingvalna nastava u Srbiji .....	42
4.1.	Razvoj bilingvalne nastave u Srbiji .....	42
4.2.	Predlog procedura i postupaka uvođenja dvojezične nastave u srednje (stručne) škole .....	48
4.2.1.	Primer dobre prakse – Vazduhoplovna akademija .....	51
5.	Evaluacija i ocenjivanje u nastavi stranog jezika.....	57
5.1.	Pojam evaluacije/ocenjivanja .....	57
5.2.	Ciljevi i funkcije ocenjivanja.....	59
5.3.	Metode i instrumenti ocenjivanja .....	61
5.3.1.	Formativno ocenjivanje .....	63
6.	Ocenjivanje u CLIL nastavi .....	66
6.1.	Ciljevi i ishodi u CLIL-u .....	66
6.2.	Ocenjivanje jezika i/ili sadržaja.....	68
6.3.	Isprobani modeli ocenjivanja u praksi.....	75
6.4.	Autentično ocenjivanje zadataka .....	77
7.	CLIL u srednjim stručnim školama – primer Vazduhoplovne akademije .....	81
7.1.	Specifičnosti nastave stranog jezika struke .....	81
7.2.	Posebnosti stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji .....	82
7.3.	..... Nastavno gradivo stručnih predmeta u funkciji učenja i motivacije učenika .....	85
7.3.1.	Istraživanje u školskoj 2012/13. godini .....	89
7.4.	Poznavanje engleskog jezika pilota – integrisana nastava jezika i sadržaja. ....	101

7.5.	Test za procenu znanja engleskog jezika pilota u Vazduhoplovnoj akademiji.....	103
7.6.	Uvođenje i primena alternativnih načina ocenjivanja u Vazduhoplovnoj akademiji.....	105
8.	Istraživanje: Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja.....	108
8.1.	Cilj istraživanja, hipoteze i instrumenti istraživanja .....	108
8.2.	Uzorak .....	110
8.3.	Analiza stavova i motivacije učenika za korišćenje i ocenjivanje zadataka u nastavi jezika struke .....	113
8.3.1.	TBLT zadatak u nastavi jezika struke korišćen za potrebe istraživanja.....	118
8.4.	Analiza stavova i motivacije učenika za alternativni način ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke .....	123
8.5.	Analiza stavova i motivacije nastavnika za alternativni način ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke .....	128
8.6.	Analiza ocenjivanja postignuća učenika uz pomoć rubrika u nastavi jezika struke .....	132
9.	Izrada rubrika i deskriptora za ocenjivanje TBLT zadataka u CLIL nastavi.....	135
10.	Zaključak.....	141
11.	LITERATURA.....	156
12.	PRILOZI: .....	178
12.1.	Prilog 1: Pravilnik o sadržini i načinu polaganja prijemnog ispita i uslovima za upis u dvojezično odeljenje u Vazduhoplovnoj akademiji .....	178
12.2.	Prilog 2: Informator o polaganju Prijemnog ispita iz engleskog jezika (na srpskom jeziku).....	185
12.3.	Prilog 3: Informator o polaganju Prijemnog ispita iz engleskog jezika (na engleskom jeziku) .....	192
12.4.	Prilog 4: Evidencija nastavnika pripravnika o poseti nastavnog časa ....	199
12.5.	Prilog 5: Obrazac za posmatranje nastavnog časa nastavnika.....	202
12.6.	Prilog 6: Standardi kvaliteta školskog časa .....	205
12.7.	Prilog 7: Upitnik za učenike .....	208
12.8.	Prilog 8: Primer Evidencije o radu mentora (nastavnika saradnika) i nastavnika nejezičkih predmeta .....	209
12.9.	Prilog 9: Uputstvo za komisiju za prijem prijave kandidata za polaganje prijemnog ispita.....	210
12.10.	Prilog 10: Uputstvo za komisiju za usmeni deo prijemnog ispita .....	211
12.11.	Prilog 11: Zapisnik sa usmenog dela prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje .....	212
12.12.	Prilog 12: Uputstvo za ocenjivanje prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje.....	213
12.13.	Prilog 13: List za odgovore sa prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje.....	227



12.14. Prilog 14: Priručnik za sprovođenje prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje (prilagođeno prema ZUOV, Priručnik za sprovođenje završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja).....	228
12.15. Prilog 15: Evaluacioni list za ispit provere znanja engleskog jezika kod pilota .....	270
12.16. Prilog 16: Skala procene stručnosti u jeziku .....	271
12.17. Prilog 17: Anketa o motivaciji i stavovima učenika o učenju stranog jezika/stranog jezika struke iz školske 2012/13. godine .....	274
12.18. Prilog 18: Anketa učenika o nastavi engleskog jezika koju su učenici imali u osnovnoj školi. ....	277
12.19. Prilog 19: Izvod iz nastavnog plana i programa stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji za prvi razred obrazovnog profila Tehničar vazdušnog saobraćaja.....	280
12.20. Prilog 20: Dnevnik rada nastavnika po TBLT metodi .....	283
12.21. Prilog 21: Plan rada zadatka ocenjivan u jeziku struke u vazduhoplovnoj akademiji .....	285
12.22. Prilog 22: Upitnik o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke (pre sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja).....	289
12.23. Prilog 23: Upitnik o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke (nakon sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja) .....	293
12.24. Prilog 24: Obrazac za evaluaciju zadatka.....	295
12.25. Prilog 25: Upitnik za nastavnike o primeni alternativnih načina ocenjivanja .....	296
12.26. Prilog 26: Rubrike za nastavnikovo ocenjivanje TBLT zadataka .....	300
12.27. Prilog 27: Rubrike za samoocenjivanje TBLT zadataka .....	301
12.28. Prilog 28: Rubrike za vršnjačko ocenjivanje TBLT zadataka .....	302
12.29. Prilog 29: Rubrike za vršnjačko ocenjivanje saradnje u toku izrade TBLT zadataka.....	303
12.30. Prilog 30: Deskriptor za ocenjivanje TBLT zadataka u CLIL kontekstu.....	304
12.31. Prilog 31: Holistička rubrika za ocenjivanje TBLT zadataka .....	306
12.32. Prilog 32: Analitička rubrika za ocenjivanje TBLT zadataka .....	308
12.33. Prilog 33: Rubrika za samoocenjivanje TBLT zadataka .....	311

## Tabele

Tabela 1. Modeli CLIL nastave (prilagođeno prema Bentley, 2010: 6).....	21
Tabela 2. Model TBLT časa (Willis, 1996) .....	36
Tabela 3. Okvir za pripremu TBLT časa (Ellis, 2003).....	37
Tabela 4. Ciljevi monitoringa i evaluacija dvojezičnog programa (prilagođeno prema Mehisto, 2012).....	49
Tabela 5. Konceptualni okvir za CLIL (prilagođeno prema Barbero, 2012) .....	72
Tabela 6. Klasifikacija CLIL aktivnosti (prilagođeno prema Barbero, 2012).....	74
Tabela 7. Šta učenje engleskog jezika predstavlja za učenike .....	93
Tabela 8. Razlozi učenja engleskog jezika.....	93
Tabela 9. Prikaz instrumentalne motivacije .....	94
Tabela 10. Prikaz lične motivacije .....	94
Tabela 11. Prikaz integrativne motivacije .....	95
Tabela 12. Usporedna analiza motivacije učenika prvog i četvrtog razreda.....	95
Tabela 13. Usporedna analiza stavova učenika prvog i četvrtog razreda o nastavi engleskog jezika .....	96
Tabela 14. Usporedna analiza stavova učenika prvog i četvrtog razreda o nastavi stručnog engleskog jezika.....	98
Tabela 15. Stavovi i mišljenja o metodici nastave stručnog engleskog jezika.....	99
Tabela 16. Prikaz oblasti interesovanja učenika u nastavi stručnog engleskog jezika. 114	
Tabela 17. Prikaz odgovora ispitanika na pitanja o nastavi jezika struke sa elementima TBLT/CLIL pristupa .....	117
Tabela 18. Prikaz odgovora ispitanika na pitanja pre i posle izrade TBLT zadatka ..	124
Tabela 19. Prikaz odgovora ispitanika na pitanja pre i posle upotrebe alternativnog načina ocenjivanja .....	125

## **Grafikoni**

Grafikon 1. Rezultat ocenjivanja poznavanja opšteg i stručnog engleskog jezika.....	86
Grafikon 2. Struktura uzorka prema odeljenju .....	111
Grafikon 3. Struktura uzorka prema polu .....	112
Grafikon 4. Struktura uzorka u odnosu na smer .....	112
Grafikon 5. Razlozi zbog kojih učenici uče stručni engleski jezik .....	115

## 1. UVOD

### 1.1. Predmet naučnog istraživanja

Predmet istraživanja je evaluacija projektnih zadataka (eng. *Task-Based Activities*, u daljem tekstu TBLT) u integrisanom učenju sadržaja i stranog jezika (eng. *Content and Language Integrated Learning*, u daljem tekstu CLIL) i ocenjivanje učenika kroz krajnji ishod zadatka. CLIL metoda je zastupljena u dvojezičnoj nastavi, u kojoj se koristi strani i maternji jezik prilikom izučavanja nejezičkih sadržaja (Dalton-Puffer, C., 2008; Coyle *et al.*, 2010; Marsh, D. *et al.*, 2011; Mehisto, P., 2012). Ovakav pristup podrazumeva podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku gde strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja, pri čemu se istovremeno vrši usvajanje i sadržaja i stranog jezika. Odabir aktivnosti u nastavi stranog jezika umnogome određuje uspešnost CLIL programa i stoga se zadaci (eng. *task*), za razliku od tradicionalnih jezičkih vežbi (eng. *exercise*), smatraju pogodnim za rad u CLIL kontekstu. Nastava stranog jezika zasnovana na projektnim zadacima definisana je na više načina (Long, 1985; Crookes, 1986; Prabhu, 1987; Skehan, 1996a; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Van den Branden, 2006; Samuda & Bygate, 2008) i, u suštini, zadatak predstavlja aktivnost u kojoj se ciljni jezik koristi u komunikativne svrhe s ciljem da se zadatak izvrši (Willis, 1996). U izvršavanju zadataka fokus je na značenju, a ne na formi (Ellis, 2003: 16; Nunan, 2004). Međutim, iako je značenje u prvom planu, forma ne treba da ostane zanemarena (Bonces & Bonces, 2010), kako u procesu izvršavanja zadataka, tako i u procesu evaluacije CLIL-a (Short, 1993; Poisel, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Hoenig, 2010; Wewer, 2013) i TBLT-a (Ellis, 2003; Long & Norris, 2000; Fisher *et al.*, 2011; Harrasi, 2012; Mosquera, 2012; Manta, 2013).

Izbor metoda i instrumenata evaluacije zavisi od cilja ocenjivanja, od ishoda, sadržaja i kompetencija koje učenici treba da usvoje i razviju, od prirode predmeta i obrazovne oblasti u okviru kojih se nastava i proces učenja dešavaju i od karakteristika samih učenika koje ocenjujemo. Havelka (Havelka *et.al.*, 2003: 92) napominje da je potrebno primeniti novu strategiju ocenjivanja koja podrazumeva upotrebu drugih načina i postupaka praćenja i analize rada učenika pored testiranja i usmenog i pismenog ispitivanja učenika. Alternativne metode ocenjivanja koje se mogu primeniti u CLIL

nastavi su sledeće: samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje i vođenje dnevnika učenja (Brown & Hudson, 1998; McNamara, 2001; Wiliam, 2011). Predmet ovog istraživanja je usmeren na primenu ovih metoda ocenjivanja u CLIL nastavi prilikom evaluacije projektnih zadataka.

Za potrebe ovog istraživanja neophodno je napraviti razliku između jakog (eng. *hard*) i slabog (eng. *soft*) CLIL pristupa (Ball, 2009; Bentley, 2010). CLIL moduli kroz koje se određeni nejezički predmeti uče na stranom jeziku kroz odgovarajući fond časova predstavljaju verziju jakog CLIL-a. Slab CLIL pristup podrazumeva da se određeni predmeti i sadržaji uče na časovima jezika, kao što je jezik struke (stručni engleski jezik).

Ako posmatramo jezik, koji se koristi za izražavanje i iskazivanje sadržaja nejezičkih predmeta, kroz kognitivne operacije koje se upotrebljavaju pri obrađivanju koncepta, uočićemo dva različita nivoa vladanja jezikom. Prvi se odnosi na osnovne jezičke veštine koje se tiču usmene komunikacije u svakodnevnom životu (eng. *Basic Interpersonal Communication Skills*, u daljem tekstu BICS) (Cummins, 1981). S druge strane, jezička kompetencija, koja nam omogućava da verbalizujemo složene kognitivne procese (eng. *Cognitive Academic Language Proficiency*, u daljem tekstu CALP), sastoji se u poznavanju vehikularnog jezika (Vučo, 2009a). Verbalizacija na određenu temu povezana je sa sadržajem i zavisi od znanja koje pojedinac poseduje o datoj temi i na potrebnom nivou, dok je, s druge strane, akademski jezik manje interaktivan i manje kontekstualan (Cummins, 2000 u Quartapelle, 2012). U tradicionalnoj nastavi stranog jezika razvijaju se takozvane osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti (BICS), dok CLIL podrazumeva razvoj takozvanih kognitivnih akademskih jezičkih sposobnosti (CALP), naročito na starijem uzrastu (Quartapelle & Schameitat, 2012: 32), i u tom kontekstu projektni zadaci mogu da imaju veliku ulogu.

Smatra se da je najveća prednost obrazovnog sistema u kome je CLIL zastupljen davanje podsticaja učenicima na stranom jeziku tokom učenja nekog predmeta, pri čemu se tako aktivira Krašenova (Krashen, 1981) teorija o usvajanju L2, po kojoj učenik lakše uči kada zaboravi da upotrebljava strani ili drugi jezik i upotrebljava ga spontano (Krashen & Terrell, 1983; Vučo, 2006). Korišćenje autentičnog jezika u simulaciji svakodnevnih životnih ili radnih situacija kroz projektne zadatke kod učenika

preusmerava fokus sa forme na značenje, te učenik uči efikasnije kada je koncentrisan na zadatak (Prabhu, 1987). Primena zadataka u nastavi stranog jezika doprinosi razvoju komunikativnih veština sa ciljem usvajanja jezika u kontekstu prilikom ostvarivanja zadatka. Takva metoda predstavlja osnovu TBLT nastave, koja je zapravo savremeni pristup nastavi učenja stranog jezika u okviru komunikativnog pristupa i koji za cilj ima razvoj komunikativnih sposobnosti učenika (Willis, 1996; Ellis, 2003; Littlewood, 2004; Jena, 2014) i kao takav je pogodan za primenu u CLIL učionici i u nastavi jezika za specifične potrebe (eng. *ESP*) (Nito, 2004; Sarani & Sahebi, 2012: 118, 119).

CLIL metoda sa elementima projektnih zadataka u nastavi stranih jezika podstiče i motiviše učenike za rad i omogućava brži razvoj komunikativnih veština (Larsson, 2001; Ellis, 2003; Coyle *et al.*, 2010; Dale & Tanner, 2012; Patil, 2014). Međutim, potrebno je osvrnuti se na probleme evaluacije projektnih zadataka u CLIL nastavi, tj. pronaći odgovarajuće instrumente ocenjivanja koji bi bili primenjivi u integrisanom kontekstu. Dosadašnja istraživanja na temu ocenjivanja u CLIL nastavi (Short, 1993; Poisel, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Hoenig, 2010; Wewer, 2013) ukazuju na probleme i nedoumice koje se javljaju kod praktičara oko toga šta i kako ocenjivati, jezik ili sadržaj, odvojeno ili zajedno, i na koji način. Kriterijum od kojeg treba poći pri evaluaciji zadataka jeste nivo usvojenosti sadržaja, ali i ovladavanje jezičkim veštinama u izvršavanju projektnih zadataka. Alternativni načini ocenjivanja (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje i vođenje dnevnika učenja) takođe su preporučeni u CLIL kontekstu i mogu da doprinesu transparentnosti ocenjivanja i motivaciji (Wiliam, 2011; Thanh & Huan, 2012).

Istraživanje za potrebe izrade doktorske teze „Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja” sprovedeno je u Vazduhoplovnoj akademiji na časovima stručnog engleskog jezika gde su zastupljeni elementi CLIL metode, a kroz izradu projektnih zadataka definisanih po Elisovom modelu (Ellis, 2003). Kao krajnji ishod ovog istraživanja ponudićemo definisane deskriptore i rubrike za potrebe evaluacije ostvarenosti jezičkih i sadržajnih ishoda CLIL/TBLT nastave. Za potrebe pisanja ovih deskriptora poslužićemo se Zajedničkim evropskim referentnim okvirom (CEF, 2001) i ICAO (eng. *International Civil Aviation Organisation*) skalom za procenu znanja engleskog jezika pilota.

## 1.2. Ciljevi istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati

Doktorski rad „Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja” ima nekoliko ciljeva.

Prvi cilj istraživanja odnosi se na stvaranje modela CLIL nastave zasnovane na TBLT principima projektnih zadataka, jednom od modela za uvođenje CLIL metode u srednje stručne škole u Srbiji.

Drugi cilj podrazumeva razvijanje modela alternativnih načina ocenjivanja projektnih zadataka zasnovanog na upotrebi rubrika (eng. *rubrics*), samoocenjivanja (eng. *selfassessment*) i vršnjačkog ocenjivanja (eng. *peer assessment*).

Treći cilj se odnosi na razvoj deskriptora koji bi se koristili pri ocenjivanju ostvarenosti ishoda projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja.

Tokom istraživanja nastojaćemo da potvrdimo sledeće hipoteze:

1. pretpostavka je da primena TBLT zadataka u CLIL nastavi i njihovo ocenjivanje motiviše učenike na rad i učenje, za razliku od tradicionalnog načina učenja i ocenjivanja;
2. pretpostavka je da alternativni načini ocenjivanja (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) doprinose transparentnosti ocenjivanja, motivišu učenike i podstiču ih na bolji rad, daju sigurnost učenicima i podižu svest o učenju i ocenjivanju;
3. pretpostavljamo da će upotreba rubrika zasnovanih na integrisanim jezičkim i sadržajnim ishodima olakšati proces ocenjivanja, doprineti ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke).

### 1.3. Plan rada i metode istraživanja

Predložena disertacija sastojće se od nekoliko delova.

U prvom, uvodnom delu predstaviceo predmet naučnog istraživanja, ciljeve i hipoteze, kao i očekivane rezultate. Takođe ćemo prikazati plan rada i metode istraživanja.

U drugom delu rada predstaviceo principe savremene obrazovne politike i politike učenja stranih jezika, koji promovišu značaj poznavanja stranih jezika u Evropi. Takođe, osvrnućemo se na ulogu engleskog jezika kao *lingua franca* na formiranje obrazovnih jezičkih politika u Evropi, pri čemu treba praviti razliku između engleskog kao jezika komunikacije i engleskog kao jezika identifikacije. Višejezičnost predstavlja rešenje problema suprotstavljanja ova dva viđenja engleskog jezika. CLIL je pogodan način za ostvarivanje tih ciljeva i stvaranja višejezičnog okruženja u Evropi. Pored toga, osvrnućemo se na glavne karakteristike CLIL pristupa kao i na metode i tehnike podučavanja u ovom obliku nastave, praveći razliku između jakog i slabog CLIL-a. S obzirom na to da uspešnost izvođenja CLIL nastave umnogome zavisi od nastavnika koji su uključeni u taj proces, navešćemo različite uloge nastavnika kao i kompetencije koje svaki CLIL nastavnik treba da ostvari kroz različite vidove obuka. Kako bi CLIL nastava bila uspešno planirana, nastavnici treba da odrede zajedničke ciljeve koji će se odnositi na strani jezik i nejezičke predmete i da shvate ulogu jezika u CLIL-u. Predstaviceo i nove oblike bilingvalne nastave koji su trenutno zastupljeni u Evropi.

U trećem delu pojam projektne nastave zasnovane na zadacima (TBLT) biće pojašnjen kroz definicije koje na različite načine objašnjavaju šta zapravo znači termin zadatak i koje su njegove karakteristike (očekivani ishodi zadatka, tema, kognitivna složenost, vrsta informacije koja se razmenjuje u zadatku, diskurs) (Long, 1985; Crookes, 1986; Prabhu, 1987; Skehan, 1996a; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Van den Branden, 2006; Samuda & Bygate, 2008). U ovom poglavlju ćemo takođe izvršiti klasifikaciju zadataka, kako pedagošku (Willis, 1996) tako i kognitivnu (Prabhu, 1987). Na primeru CLIL nastave objasnicemo relevantnost TBLT pristupa, naročito za potrebe časa, gde je fokus sa značenja neophodno prebaciti na formu. Jer, iako TBLT u prvi plan stavlja značenje, forma se ne zanemaruje (Bonces & Bonces, 2010). Ovakav vid nastave jeste



nastao za potrebe komunikativnog pristupa, ali je pogodan u nastavi jezika struke (ESP), gde je fokus na značenju (Ellis, 2003: 16), stoga lingvistička forma ne sme biti zanemarena. Premeštanjem fokusa na značenje i stavljanjem gramatičke korektnosti u drugi plan, učenik uglavnom uspešno komunicira, ali ukoliko nastavnik ne ispravlja greške, lako dolazi do fosilizacije, što učenika sprečava da dostigne više jezičke nivoe (Cook, 2003). Stoga ovo poglavlje povezuje elemente CLIL i TBLT pristupa i ono što im je zajedničko jeste integrisano učenje jezika i sadržaja gde značenje ima primat, ali bez zanemarivanja forme. U ovom poglavlju ćemo predstaviti modele i okvire zadataka koji se koriste u projektnoj nastavi, pri čemu svaki zadatak ima tri ciklusa, bez obzira na to da li se radi o Elisovom (Ellis, 2003) ili Vilisovom (Willis, 1996) modelu. Dalje, u ovom poglavlju ćemo ponuditi upotrebu informacionih tehnologija u procesu izrade zadataka i mogućnosti koje informaciono-kompjuterske tehnologije (u daljem tekstu IKT) pružaju u ovom pristupu nastavi. Potom, istaći ćemo interkulture vrednosti TBLT zadataka i šta je potrebno da bi se postigla interkulturalna kompetencija.

U četvrtom delu ćemo predstaviti razvoj bilingvalne nastave u Srbiji i probleme i izazove koji su se javljali u datom periodu. Takođe, predstavimo sve faktore na koje treba obratiti pažnju pri uvođenju bilingvalne nastave u školski obrazovni sistem, konkretno, u ovom slučaju, u srednje (stručne) škole, sa posebnim osvrtom na specifičnost prijemnog ispita koji učenici koji žele da pohađaju nastavu na dva jezika moraju da polože. Potom, sagledaćemo probleme i izazove koji se odnose na kurikulum i odabir nastavnog materijala neophodnog za rad, ulogu i kompetencije nastavnika predviđenih za rad u CLIL učionici i njihov profesionalni razvoj. Na primeru Vazduhoplovne akademije, srednje stručne škole u Beogradu, predstavimo način pripreme škole, nastavnog kadra i nastavnih materijala za ulazak u ovaj tip nastave.

Peti deo rada biće posvećen terminološkom razgraničenju pojma ocenjivanja i evaluacije u nastavnom procesu uopšte (Dickins & Germaine, 1992). Definišaćemo osnovne ciljeve i funkcije ocenjivanja kao i vrste ocenjivanja (formalno/neformalno, formativno/sumativno, holističko/analitičko) od kojih se polazi u samom istraživanju.

Problemi ocenjivanja u CLIL-u biće razmatrani u šestom poglavlju. Evaluacija u CLIL nastavi je vrlo kompleksno pitanje. Osnovna nedoumica se odnosi na to da li nastavnici treba da ocenjuju poznavanje sadržaja i jezičkih kompetencija odvojeno ili zajedno.

Potrebno je razjasniti da li jezičke veštine treba ocenjivati i u kojoj meri. Kada govorimo o dilemama šta ocenjivati i da li dve komponente CLIL-a, jezik i sadržaj, ocenjivati zajedno ili odvojeno, potrebno je napomenuti to da u Evropi postoje dva odvojena mišljenja, iako do sada odgovarajući model ocenjivanja još nije predložen. U radu ćemo predstaviti vrlo mali broj dosadašnjih istraživanja (Short, 1993; Poisel, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Hoenig, 2010; Wewer, 2013), pri čemu nijedan ne nudi odgovarajući sveobuhvatni model. Evropski CLIL stavlja akcenat na ocenjivanje sadržaja. S druge strane, mora se voditi računa o jezičkoj ispravnosti i jezičkim greškama, ali ne na način koji je uobičajen na tradicionalnim jezičkim kursevima. Prvi korak u ocenjivanju je ocenjivanje sadržaja (Coyle *et al.*, 2010: 115). Prilikom ocenjivanja sadržaja potrebno je odrediti šta je fokus ocenjivanja (uopšteno znanje ili detalji) i kako doći do određenih informacija (*ibid.*: 116). Takođe, učenike treba upoznati sa kriterijumima ocenjivanja, što će se dalje u radu pokazati kao dobra osnova za primenu vršnjačke evaluacije i samoocenjivanja. Isti ciljevi važe i prilikom ocenjivanja jezika. Neophodno je obratiti pažnju na poznavanje vokabulara, nivoa jezičkih veština potrebnih za razumevanje i poznavanje jezičkih struktura koje je učenik u stanju da formira. U ovom poglavlju će biti prikazana razlika između vežbi i zadataka, samim tim i razlika u ocenjivanju. Merenje rezultata uz pomoć vežbi ne predstavlja nikakav problem; jednostavno, neophodno je prebrojati tačne odgovore i odrediti ocenu. Tradicionalni oblici ocenjivanja, gde se ocenjivanje vrši putem bodova i tačnih odgovora, nije prikladno za CLIL nastavu. Kada govorimo o merenju rezultata kroz zadatke koji predstavljaju osnovu TBLT nastave, jasno je da ono predstavlja ocenjivanje realnih aktivnosti koje ljudi izvode u određenim područjima rada. U tom slučaju, reč je o „autentičnom ocenjivanju koje predstavlja potvrdu da su učenici sposobni da svoje znanje primene u svakodnevnom životu” (Wiggins, 1998), o čemu će takođe biti reči u ovom poglavlju.

U sedmom delu rada prikazaćemo specifičnosti nastave stranog jezika struke na opštem nivou, ali i na primeru Vazduhoplovne akademije. Uvidom u kurikulum Vazduhoplovne akademije predstavićemo nastavno gradivo stručnih predmeta, pre svega stranog jezika struke, a zatim ćemo objasniti potrebu za odvajanjem stručnog engleskog jezika od jezika za opšte namene. Na osnovu istraživanja u Vazduhoplovnoj akademiji u školskoj 2012/13. godini na temu motivacije učenika za učenje stručnog engleskog jezika i opšteg engleskog jezika i analiziranja podataka dobijenih na taj način prikazaćemo koji

vid motivacije je prisutan kod učenika. Takođe, predstavimo uslove koji se odnose na poznavanje jezika za pilote, specifičnog pre svega u pogledu standarda jezičkih znanja, ali i njihove procene. Navešćemo koje veštine i u kojim oblastima se ocenjuju, kao i test kojim se vrši provera (način sprovođenja ispita, forma i procedure ocenjivanja) uz upotrebu deskriptora. Zbog specifičnosti jezika struke u vazduhoplovstvu kao i metodologije rada sa učenicima javila se potreba da se razmotre dodatni alternativni načini ocenjivanja u Vazduhoplovnoj akademiji, koji će takođe biti opisani u sedmom poglavlju, kao i TBLT zadaci koji se koriste u nastavi jezika struke. Kako je za rad u CLIL nastavi poželjno koristiti autentične materijale (Hunter & Cooke, 2007; Moore & Lorenzo, 2007; Coyle *et al.*, 2010), izvršićemo analizu zadataka koji se koriste u nastavi jezika struke uz pomoć kojih se proverava usvojenost kako jezika tako i sadržaja i predložićemo primere zadataka u kojima je učenik fokusiran na zadatak, a ne na jezik. Prikazani zadaci će se koristiti za potrebe istraživanja na osnovu kojih će se vršiti ocenjivanje učenika.

Osmi deo rada obuhvata istraživanje sprovedeno u Vazduhoplovnoj akademiji, koje predstavlja kombinaciju kvantitativne i kvalitativne metode. Za potrebe ovog istraživanja sprovedeće se tri upitnika među učenicima i nastavnicima kao i intervju, na osnovu čega će biti urađena deskriptivna analiza rezultata o stavovima i motivaciji u pogledu uvođenja novih metoda ocenjivanja kao i utvrđivanje njihove funkcionalnosti.

Prva anketa će biti sprovedena među učenicima Vazduhoplovne akademije u vezi sa stavovima i motivacijom u nastavi jezika struke sa elementima CLIL/TBLT metode kako bismo potvrdili prvu hipotezu – da su učenici motivisaniji za rad i učenje kroz autentične zadatke i njihovo ocenjivanje. Potom ćemo prikazati analizu odgovora koje su učenici dali prilikom ocenjivanja samog zadatka koji je korišćen za potrebe ovog istraživanja. Evaluacioni list koji je upotrebljen radi dobijanja povratne informacije od učenika o oceni samog zadatka je preuzet obrazac dizajniran za potrebe PETALL<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> PanEuropean Task-based Activities for Language Learning – evropski projekat, Lifelong Learning Programme. Radni jezici su: holandski, engleski, gaelski, nemački, grčki, mađarski, italijanski, portugalski, srpski, španski i turski. PETALL projekat promoviše učenje zasnovano na projektnim zadacima kroz informaciono-kompjuterske tehnologije u nastavi stranih jezika razvijajući istovremeno jezičke i IKT kompetencije. Ovaj projekat je prevashodno namenjen edukatorima nastavnika, nastavnicima na obuci i istraživačima. Cilj projekta je unapređivanje nastave stranih jezika u Evropi putem primene novih metodologija (TBLT i CLIL) u učenju stranih jezika. Obuhvata brojne aktivnosti

projekta (v. tačke 7.7 i 8.3). Ocene zadatka učenika Vazduhoplovne akademije biće upoređene sa ocenama učenika iz turske škole koji su isti zadatak isprobali u svom obrazovnom kontekstu.

Drugi deo istraživanja se odnosi na analizu stavova i motivacije učenika za primenu TBLT zadataka i njihovo alternativno ocenjivanje u nastavi jezika struke. Rezultati prve ankete pokazuju motivaciju i stavove učenika u procesu ocenjivanja pre primene TBLT zadatka. Rezultati ove ankete će potom biti upoređeni sa rezultatima ankete sprovedene nakon primene alternativnih načina ocenjivanja (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) s ciljem potvrđivanja druge hipoteze o povećanoj motivaciji, samopouzdanju i samosvesti učenika u vezi sa učenjem i motivacijom uz pomoć alternativnih načina ocenjivanja.

Treći deo istraživanja se odnosi na stavove i motivaciju nastavnika za alternativan način ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke. Prikazaćemo analizu rezultata ankete sprovedene među nastavnicima jezika struke koji rade u Vazduhoplovnoj akademiji kako bismo dobili uvid u načine ocenjivanja koje primenjuju u praksi, ali i u mišljenja i stavove nastavnika o uvođenju alternativnih načina ocenjivanja u stručnom engleskom jeziku.

Takođe, u okviru ove doktorske teze biće predstavljeni rezultati dobijeni upoređivanjem ocena dobijenih u procesu evaluacije uz upotrebu rubrika koje će nastavnici jezika i nastavnici predmeta struke koristiti za potrebe potvrđivanja treće hipoteze, o pouzdanosti ocenjivanja jezičkih veština i nivoa usvojenosti sadržaja, facilitaciji samog procesa ocenjivanja i ujednačenosti kriterijuma.

---

partnera, univerziteta i srednjih škola, iz deset zemalja (Vazduhoplovna akademija i Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu članice su srpske strane konzorcijuma). Ciljevi projekta su sledeći: promovisanje uzajamnog razumevanja i svest o jezičkoj i kulturnoj različitosti kroz IKT u TBLT, podrška kvalitetnom obrazovanju nastavnika u tehnološki posredovanim projektnim zadacima; pomoć nastavnicima u daljem razvijanju njihove digitalne kompetencije. Misija projekta je ohrabrivanje kolaborativne saradnje među nastavnicima i edukatorima nastavnika iz različitih zemalja uspostavljanjem regionalnih mreža za razvoj IKT projektnih zadataka, olakšavanje pristupa tehnološki posredovanim projektnim zadacima koji dobro funkcionišu, obezbeđivanje kvalitetne komunikativne razmene kroz kulturne i geografske razlike (Vučo i Manić, 2015).

Deveti, poslednji deo rada nudi definisane rubrike i deskriptore za ocenjivanje TBLT zadataka u CLIL nastavi.

## 2. CLIL nastava u evropskom kontekstu

### 2.1. Principi savremene obrazovne politike i politike učenja stranih jezika

Filipović definiše jezičku politiku kao politiku jednog društva u oblasti jezičke komunikacije, koja predstavlja skup stavova, principa i odluka koji odražava odnos tog društva prema sopstvenom jeziku (Filipović, 2011). Jezičke politike se bave statusom jezika manjina u obrazovnom kontekstu, ali i statusom stranih jezika. Zavišin (2013: 124) smatra da je jedna od najvažnijih mera u kojoj se ispoljava jezička politika neke zemlje zapravo obezbeđivanje jezičkog obrazovanja dece. U vezi sa tim moguće je postaviti pitanje koje jezike i jezičke varijetete treba predavati u školama, u kom uzrastu i koliko dugo (*ibid.*). Jezička politika jedne zemlje formira se na osnovu mnogih faktora kao što su socio-politički, društveno-istorijski, kulturni, lingvistički, i kao takva utiče na odabir varijeteta koji će se koristiti kao zvaničan jezik jedne zemlje (statusna jezička politika) i jezika koji će se koristiti u obrazovnom sistemu te zemlje (obrazovna jezička politika) (Filipović, 2011). Primena jezičke politike umnogome zavisi od inicijative države, vlade i njenih organa, a odnosi se na izbor jezika koji će biti u službenoj upotrebi. Kada govorimo o uticaju države na jezičku politiku, mislimo na „odozgo nadole” pristup (eng. *top-down approach*), pri kome državne institucije vrše standardizaciju jezika. U okviru standardnojezičke srpske kulture Filipović (2014) daje primere kako je jezička politika vođena sa vrha, što zapravo objašnjava sfere delovanja: pojedinci ili grupe eksperata određuju varijetete jezika koji će se učiti u školama, metode, nastavna sredstva itd. (*ibid.*). Nasuprot ovoj politici, postoji delovanje obrazovne politike „odozdo nagore” (eng. *bottom-up approach*), koju sprovode praktičari, nastavnici i profesori, koji mogu da utiču na sprovođenje jezičke politike svojim aktivnostima ili da uz pomoć interesnih grupa izdejstvuju neka nova rešenja ili pojave u obrazovnom kontekstu (npr. dvojezično obrazovanje).

Evropa ima posebnu jezičku politiku koja se zasniva na bilingvizmu, po kojem jedan svetski jezik služi za komunikaciju sa svetom, a maternji za identifikaciju. Neophodno je napraviti terminološku razliku između dva pojma: mnogojezičnost (multilingvizam) i višejezičnost (plurilingvizam). Plurilingvizam podrazumeva funkcionalnu jezičku kompetenciju u više od dva jezika i u pitanju je individualna višejezičnost, dok, sa druge strane, imamo multilingvizam, koji označava znanje nekoliko jezika u određenom

društvu. Oni mogu da se uče u obrazovnim institucijama, što se može podsticati i jezičkom obrazovnom politikom.

Načela i preporuke Saveta Evropske unije promovišu raznovrsnost i jednakost jezika i kultura, znanje više savremenih evropskih jezika, bolju komunikaciju, interakciju, pokretljivost u Evropi, kao i saradnju nacionalnih obrazovnih politika. „Znati govoriti više od jednog jezika pre je pravilo nego izuzetak s obzirom da je dve trećine svetskog stanovništva bilingvalno” (Vučo i Zavišin, 2011). Jedan od ciljeva Evropske komisije utvrđen Akcionim planom 2004–2006. promovise višejezičnost, što podrazumeva da stanovnici Evropske unije treba da pored svog maternjeg jezika govore još dva strana jezika (Commission of the European Communities, 2003: 7). Aktuelni stavovi i tokovi u Evropi u vezi sa politikom učenja stranih jezika sadrže u sebi pojam višejezičnosti kao jedan od osnovnih načela politike evropskog jedinstva i ravnopravnosti. Međutim, višejezičnost ne treba i ne sme da bude privilegija elitnog društva. Potrebno je omogućiti uslove, nezavisno od nivoa obrazovanja, da se pored maternjeg jezika nauče još dva strana jezika. Preporuka je da se sa nastavom stranih jezika počne na predškolskom nivou, dok se na srednjoškolskom nivou predlaže učenje dva strana jezika, čak i mogućnost učenja pojedinih nejezičkih predmeta na stranom jeziku (Zavišin, 2013). Bez obzira na to da li se jezička politika sprovodi „odozgo nadole” ili „odozdo nagore”, institucije, praktičari i sve interesne strane moraju da imaju izgrađenu zajedničku svest, promovisanu u Beloj knjizi (eng. *White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society*), svest o važnosti poznavanja stranih jezika. Višejezične kompetencije šire kulturne vidike, razvijaju intelektualne sposobnosti, olakšavaju profesionalni napredak. Škole i obrazovne institucije treba da pokažu spremnost i otvorenost za razvijanje plurilingvizma. Jezička politika promovise očuvanje kulturne i jezičke raznolikosti. Sa ciljem da se unapredi nastava stranih jezika, promovise plurilingvizam, razvija svest o jezičkoj i kulturnoj različitosti, ali i o uzajamnom razumevanju, u evropskim institucijama pokrenuti su projekti koji poštuju i primenjuju osnovne principe evropske jezičke politike, promovišući savremene nastavne metode koje nastavu stranih jezika čine efikasnijom. CLIL, savremeni pristup u nastavi stranih jezika, odličan je način za ostvarivanje tih ciljeva i stvaranja višejezičnog okruženja. Beko (2013: 13) u svojoj doktorskoj disertaciji navodi da, iako prvo L (jezik) u okviru akronima CLIL treba da označava bilo koji strani jezik, u stvarnosti, prevlast ima

engleski jezik kao CLIL jezik. Engleski jezik i u ovom slučaju dominira nad malom grupom prestižnih jezika van engleskog govornog područja (Beko, 2013; Eurydice Network, 2006; Fernánéz *et al.*, 2008; Lim & Low, 2009).

## **2.2. Uloga engleskog jezika kao *lingua franca* na formiranje obrazovnih jezičkih politika u Evropi**

Broj govornika engleskog jezika kojima engleski nije maternji jezik uveliko premašuje izvorne govornike (odnos je četiri naspram jedan) (Gradol, 1997 u Hauze, 2003). Engleski tako postaje jezik koji koriste dvojezični i višejezični govornici. Nijedan jezik se u istoriji čovečanstva nije koristio u razmeri u kojoj je engleski jezik rasprostranjen danas. Statistički podaci jasno govore kakav je procenat jezičkih kompetencija savremenog Evropljanina: 41% Evropljana govori engleski kao strani jezik, 19% govori francuski, 10% nemački, 7% španski i 3% italijanski (Filipović, 2009). Da li to znači da engleski jezik ugrožava sve ove jezike? U Evropi engleski ima tri funkcionalna oblika: to je nacionalni jezik važnih članica Evropske unije, Velike Britanije i Irske, zatim *lingua franca* na evropskom nivou i, potom, kao globalni jezik (*ibid.*). Često se postavlja pitanje statusa engleskog jezika u Evropi – smatra li se engleski i dalje stranim jezikom, ili možemo slobodno konstatovati da je engleski jezik svrstan u kategoriju „drugog jezika”? Hauze (House, 2003) i Kristal (Crystal, 1997) prave razliku između engleskog jezika kao jezika komunikacije i engleskog kao jezika identifikacije. Jezik komunikacije predstavlja instrument sporazumevanja u međunarodnim krugovima sa osobama koje ne dele isti L1 jezik. Jezik identifikacije predstavlja jezik kojim se osoba služi u komunikaciji sa članovima zajednice koji dele L1 jezik, a taj jezik zapravo određuje identitet te osobe i njegov je maternji jezik. Po rečima Kristala (1997), uobičajeno shvatanje uloge jezika jeste da jezik služi kao sredstvo komunikacije i, u slučaju da osobe govore različite jezike, poteškoće u sporazumevanju se mogu prevazići prevođenjem, ili kroz bilingvizam, ili upotrebom *lingua franca*. Za osobe koje ovako shvataju ulogu jezika „idealni svet bi bio svet sa samo jednim jezikom” (Crystal, 1997). Jezik koji je u službi identiteta pokazuje ko smo (kao osoba ili individua) i odakle smo (regionalno, socijalno, profesionalno poreklo). Za osobe koje ovako sagledavaju jezik svet sa samo jednim jezikom bio bi katastrofa (*ibid.*). Ova dva različita pogleda na ulogu jezika – jezik komunikacije i jezik identifikacije – često se suprotstavljaju jedan



drugom. U dvojezičnim i multijezičnim zajednicama, kao što je Vels engleski se često doživljava kao pretnja velškom jeziku. Ovo nije jedini slučaj – ista je situacija sa engleskim jezikom u SAD-u unutar imigrantskih zajednica. Međutim, oba autora (House, 2003, Crystal, 1997) u svojim radovima ističu da engleski kao jezik komunikacije nikako ne ugrožava maternji jezik, koji je zapravo jezik identifikacije. Iako je položaj engleskog jezika u mnogim evropskim zemljama vrlo jak, ne bi se moglo reći da on uistinu predstavlja opasnost za druge jezike. Pre bi se moglo reći da je engleski deo strukture višejezičnosti u kojoj svaki jezik ima svoje mesto i funkciju, ostavljajući dovoljno prostora za nacionalne jezike i druge strane jezike. Ukoliko se napravi razlika između jezika komunikacije, kao što je to engleski danas (na primer jezik vazduhoplovstva), i jezika identifikacije (maternji, regionalni, lokalni), engleski se neće posmatrati kao pretnja.

Rezultati pojedinih istraživanja o uticaju engleskog na maternji jezik govore u prilog tome da engleski jezik nikako ne treba posmatrati kao jezik koji ugrožava razvoj i opstanak drugih jezika unutar jedne zajednice. Hauze (2003) se zalaže za uvođenje engleskog kao *lingua franca* (eng. *ELF – English as a Lingua Franca*) kao zvaničnog jezika, čime bi se stvorio prostor za učenje drugih stranih jezika.

Kristal (1997) smatra da je višejezičnost rešenje problema suprotstavljanja jezika komunikacije i jezika identifikacije. Nojner (Neuner, 2002) daje smernice za uređenje kurikuluma prihvatajući ključnu ulogu, značaj i atraktivnost ELF-a, ali smatra da je učenje samo jednog stranog jezika, naročito komunikativnog engleskog, nedovoljno za ispunjenje ciljeva i principa evropske jezičke politike kao što su jednakost jezika, višejezičnost i multikulturalnost. Po njegovom mišljenju, treba uvesti engleski kao osnovnu veštinu od početka školovanja, uz uvažavanje sociokulturnog konteksta, a kasnije obavezno uvesti drugi jezik, s tim da se engleski uči paralelno ili po metodi jezičke imerzije. Ono što Nojner (2002) ističe kao dobru stranu engleskog jezika jeste srodnost sa drugim evropskim jezicima. Mnogi elementi romanskih jezika integrisani su u engleski, koji pripada germanskoj jezičkoj grupi i, kao takav, engleski se može smatrati idealnim, „bazičnim jezikom”, koji je pogodan za stvaranje sinergije među drugim stranim jezicima (Neuner, 2002: 12). Sinergija se ogleda u razvoju i postizanju

lingvističkih kompetencija, tj. u upotrebi i proširivanju deklarativnog jezičkog znanja i u aktiviranju proceduralnih znanja, jer se pri učenju L3 jezika aktivira i L2 jezik (*ibid.*).

Možemo da zaključimo to da aktivnosti jezičke politike, bilo statusne ili obrazovne, promovišući bilingvizam/plurilingvizam promovišu i razvijaju komunikativne sposobnosti govornika, jezički senzibilitet, prihvatanje kulturnih razlika, profesionalni napredak i kognitivnu sposobnost (Baker & Jones, 1998) bez obzira na to da li je u pitanju poznavanje engleskog jezika kao L2 ili nekog drugog svetskog jezika. U svakom slučaju, bilingvalno obrazovanje zaslužuje podršku evropske jezičke politike jer su prednosti za društvo i pojedinca nesumnjivo velike, o čemu će biti reči u narednim poglavljima.

### **2.3. Karakteristike CLIL nastave**

U vezi sa dvojezičnošću, nezaobilazna veza je CLIL nastavni pristup, koji zapravo predstavlja jedan oblik dvojezične nastave. CLIL nastava podrazumeva podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku gde strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja, pri čemu se istovremeno vrši usvajanje i sadržaja i tog stranog jezika. Posrednički jezik je u najvećem broju slučajeva strani jezik, ali se može odnositi i na drugi jezik ili na oblik nasleđenog jezika ili jezika neke zajednice (Coyle *et al.*, 2010: 1). CLIL se ne odnosi samo na promociju engleskog jezika iako predstavlja sastavni deo društveno-ekonomske, političke i kulturne tradicije raznih naroda. U nekim delovima sveta, npr. u Australiji, postoji LOTE (eng. *Languages Other Than English*) pristup nastavi, pri čemu su svi jezici vehikularni (azijski, evropski i nasleđeni jezik) (*ibid.*: 9). Termin vehikularni jezik je ušao u upotrebu kao termin koji se odnosi na sve jezike u CLIL okruženju (*ibid.*). Može se koristiti jedan, dva ili više jezika za ostvarivanje nastave.

CLIL je kroz svoju istoriju imao mnogo definicija (Bentley, 2010: 5). Marš (Marsh, 2002 u Bentley, 2010) definiše CLIL kao pristup koji se odnosi na jezike, interkulturno znanje, razumevanje i veštine, pripremu za internacionalizaciju i poboljšanje ličnog obrazovanja. Po rečima Van de Branden (Van de Branden, 2006), ova nastavna metoda sa fokusom na značenje ima za cilj učenje predmeta i jezika zajedno, dok Gajo (2007) ističe da je ovde reč o situacijama koje se tiču bilingvalnog obrazovanja. Godine 2009.

pojam CLIL-a se u *TKT: CLIL Handbook*<sup>2</sup> dopunjuje i definiše kao obrazovni pristup nastavi i učenju predmeta posredstvom nematernjeg jezika. U osnovi, neophodno je razlikovati evropski CLIL od drugih bilingvalnih nastavnih pristupa kao što su kanadski imerzioni program, programi koji koriste jezike regionalnih manjina ili nasleđene jezike, a razlika se ogleda u jeziku instrukcije, nastavnicima, nastavnom materijalu, ciljevima i ishodima nastave, uzrastu učenika itd. (Linares *et al.*, 2012: 2).

Kroz CLIL pristup učenici jačaju svoje samopouzdanje pri izražavanju na stranom i maternjem jeziku, razvijaju sposobnost razmišljanja, ali i društvene i nacionalne vrednosti (Bentley, 2010: 6). Sve je veći broj obrazovnih i školskih institucija koje u svom sistemu primenjuju CLIL nastavu, što govori u prilog pozitivnim aspektima CLIL metode, a razlozi za njegovu primenu u nastavi ogledaju se u sledećem (Cekrezi, 2011: 3822–3823): CLIL nastava jača samopouzdanje i motivaciju kod učenika, u osnovi svakog kurikuluma prožima se učenje stranih jezika, CLIL učenici su više izloženi stranom jeziku za razliku od učenika u tradicionalnim učionicama i nastavne metode su raznolike s obzirom na to da svaki predmet koristi didaktička sredstva specifična za sadržaje koji se predaju zajedno sa jezičkim aktivnostima i metodama uobičajenim za nastavu stranih jezika. Definisanje sadržaja nastavnog plana na drugom ili stranom jeziku za rezultat ima viši nivo znanja iz datog predmeta i vodi ka usavršavanju samog jezika (L2) (Cummins, 1984; Genesee, 1987; Swain, 1996; Baker, 2003; Marsh, Maljers & Hartiala, 2001; Coonan, 2002; Coyle, 2002; Dalton-Puffer, 2008). Bentley (2010) potvrđuje značaj CLIL nastave koji se ogleda u usavršavanju produktivnih jezičkih veština i znanja iz oblasti kurikularnih predmeta, razvoju kognitivnih veština i samopouzdanja učenika na ciljnom i maternjem jeziku. CLIL metoda omogućava učenicima veliku izloženost stranom jeziku u okviru nastave nejezičkih predmeta i taj jezik se podučava u kontekstu sadržaja, a ne u izolovanim fragmentima (Grabe & Stoller, 1997). CLIL kao nastavni model nudi budžetski efikasan način unapređenja višjezičnosti bez preopterećenja postojećih obrazovnih planova i programa (Beko, 2013: 9).

---

<sup>2</sup> *Teaching Knowledge Test (TKT) Content and Language Integrated Learning (CLIL): Handbook for teachers*. Cambridge ESOL Information.

Sadržaj CLIL nastave se može izraziti putem takozvana četiri slova C (Kojl *et al.*, 2010: 53–54):

1. sadržaj (eng. *Content*), koji upućuje na podučavanje različitih nastavnih nejezičkih predmeta koji su relevantni za potrebe i interesovanja učenika u okviru nastavnog plana i programa i podržava integrisanje jezika u kurikulum;
2. saznanje (eng. *Cognition*), čiji je cilj razvoj kognitivnih veština kod učenika i promovisanje napretka učenika kako u jezičkim veštinama tako i u načinu formiranja znanja;
3. komunikacija (eng. *Communication*), koja predstavlja integraciju učenja jezika (usavršavanje na polju gramatike) i upotrebe jezika (usavršavanje komunikativnih veština) omogućavajući interakciju među učenicima licem u lice i upotrebom novih tehnologija (internet, video-konferencije, međunarodni projekti);
4. kultura (eng. *Culture*), koja naglašava važnost razumevanja kultura širom sveta i produbljuje interkulturnu svest istražujući veze između jezika i kulturnog identiteta, ponašanje, stavove i vrednosti.

Ako pođemo od Kaminsove (1981) podele upotrebe jezika (BICS i CALP), možemo uočiti razliku između kognitivnih operacija u tradicionalnoj i CLIL nastavi. BICS bazična kompetencija podrazumeva sposobnost komunikacije sa drugim vršnjacima i ostalim govornicima tog jezika izvan edukativnog konteksta (Vučo, 2009a). Istraživanja sa imigrantima u Kanadi pokazuju da se BICS uglavnom dostiže nakon dve ili tri godine učenja na ciljnom jeziku, pri čemu je učenje jezika kontekstualno, a zadaci su manje kognitivnog karaktera (Cummins, 2001 u Bentley, 2010). Kada govorimo o CALP kompetencijama, mislimo na jezik koji je često apstraktan i formalan, kognitivno zahtevan i potrebno je barem pet godina da bi se dostigao CALP nivo. Stoga možemo zaključiti da se u tradicionalnoj nastavi stranog jezika razvijaju takozvane osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti – BICS, dok CLIL podrazumeva razvoj takozvanih kognitivnih akademskih jezičkih sposobnosti – CALP, naročito na starijem uzrastu.

Najveća prednost obrazovnog sistema u kome je CLIL zastupljen jeste davanje podsticaja učenicima na stranom jeziku tokom učenja nekog predmeta, aktivirajući tako

Krašnovu teoriju „pravila zaborava” (*Second Language Acquisition Theory*), po kojoj učenik lakše uči kada zaboravi da upotrebljava strani ili drugi jezik i upotrebljava ga spontano (Vučo, 2006b).

Osnovna karakteristika CLIL-a jeste da predstavlja pristup sa dualnim fokusom, koji jednaku pažnju poklanja i jeziku i sadržaju, i kao takav predstavlja obrazovni pristup u kome se sadržaj iz nastavnog plana i programa predaje na stranom jeziku učenicima koji pripadaju nekoj formi redovnog obrazovanja na osnovnom, srednjem ili visokom nivou (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008 u Beko, 2013). U narednim poglavljima biće prikazana upotreba CLIL metode u okviru nastavnog plana i programa stručnog engleskog jezika (*ESP*) koji se predaje u Vazduhoplovnoj akademiji (v. poglavlje 7).

#### **2.4. Metode i tehnike CLIL pristupa**

Ako pođemo od Krašenove input hipoteze (Krashen, 1985) (eng. *input hypothesis*) da će osoba koja je izložena razumljivom, prirodnom inputu postići uspešno usvajanje jezika, posebno u situacijama koje karakterišu pozitivne emocije, jasno je da CLIL pristup ispunjava taj uslov zahvaljujući činjenici da se jezičke greške ne kažnjavaju niti koriguju na CLIL predavanjima (Beko, 2013). Međutim, neophodno je voditi računa o jezičkoj ispravnosti, ali ne na način koji je uobičajen na tradicionalnim kursevima stranih jezika. Škole u kojima se primenjuje CLIL omiljenije su među učenicima od tradicionalnih škola; učenici se osećaju slobodnijim da se izraze na stranom jeziku i pokažu svoje znanje jer su nastavnici tolerantni prema jezičkim greškama koje učenici prave. Ipak, CLIL nastavnici u svakom slučaju moraju da se bave jezičkim greškama. Pitanje je samo kako ispravljati greške. „Jezička klinika” (eng. *language clinic*), kako to Kojl naziva (Coyle *et al.*, 2010: 120), pogodan je termin za označavanje situacija u kojima nastavnik prikuplja jezičke greške, koje kasnije, s vremena na vreme, analizira i obrađuje zajedno sa učenicima u toku jednog časa, polazeći od pretpostavke da je to neophodan korak za razvoj komunikativnih veština u iskazivanju sadržaja.

Metode i tehnike rada u CLIL nastavi koje su najdelotvornije jesu sledeće (Lesca, 2012: 4):

1. višestruki fokus, koji podrazumeva integraciju sadržaja u okviru jezičkih i nejezičkih predmeta;
2. bezbedno i bogato okruženje u procesu nastave (CLIL nastavnici ohrabruju učenike da eksperimentišu sa jezikom i sadržajima omogućavajući im dostupnost autentičnih materijala za učenje);
3. autentičnost (važno je napraviti vezu između nastave i vanškolskih aktivnosti u kojima učenici učestvuju, kao i sa maternjim govornicima posredničkog jezika; preporučuje se upotreba autentičnog materijala na stranom jeziku);
4. aktivno učenje, pri čemu učenik ima centralnu ulogu na CLIL časovima, što podrazumeva zajednički rad sa drugim učenicima (kooperativni rad) i učestvovanje u postavljanju jezičkih, sadržajnih i nastavnih ishoda;
5. nadogradnja na prethodno znanje (nastavnik treba da omogući učeniku usvajanje novih sadržaja podstičući njegovo ranije stečeno znanje; u samom procesu nastave nastavnik koristi znanja o različitim stilovima učenja);
6. saradnja između nastavnika je preporučljiva prilikom planiranja časova, a poželjno je uključiti i roditelje i/ili lokalnu zajednicu.

U CLIL nastavi posrednički jezik ima za cilj kako učenje određenih naučnih disciplina tako i usavršavanje jezičkih kompetencija, a upotreba autentičnih nastavnih materijala predstavlja idealan način za ostvarivanje ovih ciljeva. Vrlo je važan odabir materijala, sadržaja i glotodidaktičkih tehnika u samom procesu nastave (vežbe, zadaci, komunikativne aktivnosti, demonstriranje, upotreba vizuelnih materijala, ponovno formulisanje, povezivanje novih i starih informacija, zadaci koji su fokusirani na rešavanje problema, interaktivni pristup nastavi kroz prezentacije, debate, rad u grupi ili u paru) (Coonan, 2002; Bentley, 2010; Coyle, 2002; Ellis, 2003). Bentley (Bentley, 2010) preporučuje da se vokabular i određeni terminološki pojmovi koji su u vezi sa sadržajem nejezičkih predmeta naglašavaju, što dovodi do razvijanja leksike i jezičke produkcije korišćenjem ciljnog jezika u što većoj meri.

Barbero (2012) je klasifikovala aktivnosti koje mogu da posluže u CLIL nastavi i podelila ih na vežbe (eng. *exercices*) i zadatke (eng. *tasks*). U nastavi stranih jezika vežbama (eng. *exercises*) se nazivaju aktivnosti čiji je cilj uvežbavanje gramatičkih jezičkih struktura (Ellis, 2003: 3). Za razliku od vežbi, značaj zadatka (eng. *task*) vezan

je za upotrebu jezika sa fokusom na značenju (eng. *focus on meaning*), dok se u vežbama jezik koristi sa fokusom na formu (eng. *focus on form*). Ovde se jasno ogleda karakteristika zadatka koji se koristi u TBLT pristupu (v. poglavlje 3). U zadatku se koristi pragmatično značenje (eng. *pragmatic meaning*), tačnije, naglašena je upotreba jezika u kontekstu s obzirom na to da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika (eng. *language users*) jer moraju da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnosti u stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno (Ellis, 2003: 16, Zavišín, 2013: 23, 24). Zadaci su mnogo pogodniji za CLIL jer predstavljaju aktivnosti koje zahtevaju od učenika da sami pokažu sposobnost primene znanja i veština. Zadaci se takođe mogu razvrstati po nivoima (Barbero, 2012 u Quartapelle, 2012: 42):

1. nivo: klasifikacija/koncept,
2. nivo: principi/procesi,
3. nivo: evaluacija/stvaranje.

Aktivnosti na prvom nivou jesu one aktivnosti koje se najčešće koriste na kursevima jezika. Na drugom nivou ovog okvira aktivnosti imaju karakteristike zadataka koji zahtevaju kognitivne veštine uobičajene za učenje nejezičkih predmeta. Na trećem nivou aktivnosti su uobičajene za sadržaj, a organizovanje znanja i veština zavisi od kreativnosti učenika (*ibid.*).

S tim u vezi, predlažemo TBLT nastavnu metodu koja vodi ka cilju CLIL nastave, tj. razvoju ili povećanju komunikativne kompetencije učenika (Richards, 2001: 29). Beko (2013: 19) potvrđuje efikasnost TBLT metode u okvirima CLIL nastave citirajući definicije TBLT metode koje su dali Nunan (1999) i Litlvud (2004), a u narednim poglavljima biće više reči o samom pristupu i delotvornosti TBLT metode (v. poglavlje 3).


*„Projektna nastava putem zadataka ili projekata konkretizuje jezički kurikulum, dajući mu praktičnu realizaciju onoga što je silabusom dizajnirano (Nunan, 1999: 10). Litlvud smatra da je projektna nastava prirodan oblik komunikativnog pristupa u kome komunikativni zadaci ili projekti predstavljaju ključne komponente, a ujedno i nastavne jedinice oko kojih se organizuje kurs jezika (Littlewood, 2004: 324).”*

## 2.5. Klasifikacija CLIL pristupa

Bol (Ball, 2009) pravi razliku između jakog (*hard*) i slabog (*soft*) CLIL pristupa. Slab pristup podrazumeva da se određeni predmeti i sadržaji uče na časovima jezika i prilikom ocenjivanja akcenat je na lingvističkom segmentu (v. tačku 4.2.1). CLIL moduli kroz koje se određeni nejezički predmeti uče na stranom jeziku kroz odgovarajući fond časova predstavljaju verziju jakog CLIL-a i fokus je na sadržaju. U klasifikaciji CLIL pristupa prepoznamo i srednji (*mid*) CLIL, koji zapravo predstavlja kombinaciju prethodno navedenih, a nastava ima dvojak cilj: nastavni predmeti (ili njeni delovi) predaju se na stranom jeziku i u nastavnom procesu dolazi do usvajanja sadržaja i jezika istovremeno (Marsh, 2002).

Bentli (Bentley, 2010: 6) takođe razlikuje tri vrste CLIL-a, koje se suštinski podudaraju sa prethodnom podelom: CLIL zasnovan na jeziku (eng. *language-led*), CLIL zasnovan na predmetu – modularni (eng. *subject-led*) i CLIL zasnovan na predmetu – delimična imerzija. Ono što je zajedničko za Bolovu i Bentlijevu klasifikaciju jesu fond časova i sadržaji, što se vidi u datoj tabeli.

Tabela 1. Modeli CLIL nastave (prilagođeno prema Bentley, 2010: 6)<sup>3</sup>

	Vrsta CLIL-a	Vreme	Sadržaj
slab CLIL    jak CLIL	zasnovan na jeziku	45 minuta, jednom nedeljno	neke kurikularne teme se predaju na časovima stranog jezika
	zasnovan na predmetu (modularni)	15 sati u toku jednog semestra	škola ili nastavnici određuju delove predmetnog silabusa koji će se predavati na ciljnom jeziku
	zasnovan na predmetu (delimična imerzija)	oko 50% kurikuluma	oko polovine kurikuluma se predaje na ciljnom jeziku; sadržaj može da se preuzme iz kurikuluma na L1 ili može biti potpuno nov

<sup>3</sup> Prevela Danijela Manić.



Koju i drugi (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 15) prave razliku između parcijalnog i ekstenzivnog modela CLIL nastave. U parcijalnom modelu su uključeni nastavnici nejezičkog predmeta ili nastavnici stranog jezika, ili oboje istovremeno, pri čemu su sadržaj, jezik i kognicija podjednako važni. U ekstenzivnom modelu nastavnici nejezičkog predmeta može samostalno da radi, u saradnji sa nastavnikom stranog jezika, ili se jezik može podučavati na odvojenim časovima stranog jezika. Ovde je takođe fokus na sadržaju, jeziku i kogniciji, ali ono po čemu se bitno razlikuju ova dva modela jesu fondovi časova u okviru kurikuluma jedne škole. Parcijalni model obuhvata najviše 5% od ukupnog kurikuluma, dok je u ekstenzivnom modelu zastupljenost CLIL pristupa 50% ili više od ukupnog broja predmeta (*ibid.*).

Zavišin (2013: 64, 65) po uzoru na podelu koju su dali Nikson i Rondal (Nixon, Rondahl, 1996 u Coonan, 2002: 103), predstavlja četiri odvojena scenarija CLIL nastave, shodno zastupljenosti stranog jezika u samoj nastavi:

1. potpuna imerzija (izvođenje nastave svih predmeta na stranom jeziku),
2. kurikulum sa najmanje 50% predmeta od ukupnog broja,
3. ograničen broj predmeta (najčešće jedan ili dva) po CLIL metodi,
4. nastavnik sam bira teme u okviru svog predmeta koje će obrađivati na stranom jeziku.

## **2.6. Nastavnici u CLIL učionici**

Klasifikacija CLIL pristupa se može izvršiti na osnovu nastavnika koji učestvuje u ovom obrazovnom procesu. Izbor nastavnika koji će raditi u ovakvim uslovima predstavlja problem u celoj Evropi i zavisi od toga da li će se u središtu interesovanja nalaziti materija, jezik, ili oba. Širom Evrope imamo različite principe i modele. U Austriji nastavnici koriste maternji jezik (mađarski, hrvatski i slovenački, 90% za češki jezik); u Danskoj nastavnici u školama na nemačkom jeziku mogu da pohađaju na dobrovoljnoj osnovi kurseve za profesionalno obrazovanje u Danskoj i Nemačkoj; u Finskoj postoje bilingvalni univerziteti i više škole za finski i švedski, sa vehikularnom upotrebom engleskog jezika, kao i monolingvalni na švedskom (isti nastavnici upotrebljavaju dva jezika u razredu); u Italiji nastava se izvodi u prisustvu predmetnih

nastavnika; škole u Luksemburgu koriste jednog istog nastavnika koji upotrebljava sva tri zvanična jezika u učionici (svaki čas se odvija na posebnom jeziku); Holandija često pribegava „asistentima” na maternjem jeziku; Portugal CLIL nastavu uglavnom izvodi u internacionalnim školama sa nastavnicima na maternjem jeziku (Vučo, 2007).

Sumirajući različite modele u evropskom CLIL kontekstu, ulogu nastavnika možemo svesti na sledeće (*ibid.*):

*Jedinstvena uloga nastavnika:*

1. predaje nejezički predmet na stranom jeziku i na taj način podiže jezičke kompetencije, što predstavlja posledicu takve nastave;
2. predaje nejezički predmet i, uz pomoć nastavnika jezika, pomaže razvijanju jezičkih kompetencija učenika.

*Dvostruka uloga nastavnika:*

1. predaje nejezički predmet i odgovoran je za razvoj jezičke kompetencije na stranom jeziku jer nema drugog nastavnika;
2. predaje i strani jezik i nejezički predmet;
3. predaje nejezički predmet i na maternjem i na stranom jeziku.

Vučo (2007) ove modele dalje razrađuje i na sledeći način:

*Jedan nastavnik u učionici*

Ima nastavnika koji poseduju kompetencije sa dvostrukom habilitacijom, za strani jezik i za nejezički predmet. Ovakva dvostruka uloga nastavnika moguća je u evropskim sistemima u kojima nastavnik istovremeno studira npr. francuski jezik i fiziku (Nemačka) i ima habilitaciju za oba predmeta.

*Dva različita nastavnika*

Nastavnik stranog jezika predaje materiju, pri čemu je input jasan, razumljiv i jednostavan. Ovakva nastava treba dobro da se organizuje u saradnji sa nastavnikom

nejezičkih predmeta. Stoga kompetencija nastavnika treba da bude spremnost i sposobnost za grupni rad, analizu i sintezu tekućih problema.

### *Razmena nastavnika*

Međudržavnim ugovorima može se predvideti razmena nastavnika nekog predmeta. Moguća je za evropske zemlje sa jezicima koji su uobičajeni u školskim sistemima Evrope. Potrebno je stvaranje evropske mreže dvojezičnih škola, programa razmene pod pokroviteljstvom ministarstava prosvete zainteresovanih zemalja.

### *Grupni internet moduli*

Ova mogućnost je u današnje vreme sve realnija kroz *chat* susrete ili internet forume. Ovakav vid povezivanja, koji zahteva specifične informatičke kompetencije, doprinosi obogaćivanju formativnog, kulturnog i socijalnog obrazovanja kako učenika tako i nastavnika.

Ova podela ukazuje na potrebu jasno definisanih kompetencija nastavnika koji učestvuju u CLIL programu. Kompetencije CLIL nastavnika su višestruke. Ako govorimo uopšteno, CLIL nastavnik treba da zna kako da primeni CLIL metodu, da je prilagodi kontekstu i integriše u kurikulum (Manić, 2014b). Neophodno je da nastavnik u praksi razume i primeni razliku između osnovnih i akademskih kompetencija odnosno BICS i CALP, kako ih Kamins naziva. Takođe, potrebno je da CLIL nastavnik ume da primeni Blumovu taksonomiju kao i tehnike saradničke interakcije (eng. *scaffolding*) po Vigotskom. S obzirom na to da se CLIL razlikuje od tradicionalne nastave stranih jezika, nastavnici treba da budu vešti u planiranju časova, što podrazumeva detaljnu pripremu za čas i izvođenje planiranih časova s ciljem postizanja odgovarajućeg jezičkog nivoa, razvoja kulturne svesti i interkulturalnosti, zatim primenjivanje znanja o usvajanju L2, kao i poznavanje kognitivnih i metakognitivnih procesa i strategija u CLIL nastavi (Hillyard, 2011 u Banegas, 2012). Hiljard predlaže program obuke CLIL nastavnika u kojem bi se integrisale i usavršile veštine i kompetencije neophodne za uspešno izvođenje CLIL nastave, a koji bi obuhvatio:

1. intenzivan razvoj jezika, sa naglaskom na jeziku učionice i jeziku orijentisanom ka sadržaju;

2. upoznavanje sadržaja u smislu silabusa, koncepta i veština na kognitivnom nivou;
3. CLIL metodologiju, naročito u pogledu *output*-a, upotrebe grafičkih organizatora, Blumove taksonomije, Kaminsovih BICS i CALP veština, raznovrsnosti CLIL pristupa i učenja kroz interakciju.

Obuka CLIL nastavnika predstavlja imperativ za efikasno izvođenje CLIL nastave (Hillyard, 2011 u Banegas, 2012). U nekim evropskim zemljama već postoji obuka za nastavnike koji su uključeni u CLIL nastavu<sup>4</sup>, dok u pojedinim zemljama tek postoji naznaka razvoja kurseva na kojima bi se obučavali i usavršavali CLIL nastavnici. Edukacija nastavnika se može organizovati na dva načina: kroz početnu obuku (eng. *pre-service training*), koja bi im pružila potrebne veštine i znanja pre nego što se uključe u CLIL nastavu, i kroz stručno usavršavanje (eng. *in-service training*), koje bi svim učesnicima u CLIL procesu omogućilo razvijanje CLIL kompetencija. U skoro svim zemljama Evropske unije gde je zastupljena CLIL nastava obrazovne vlasti nude različite vidove edukacije i obuke CLIL nastavnika kroz razne kurseve, module, predmete. U izveštaju Evropske komisije (Eurydice, 2012) navedeni su vidovi obuke koji su u ponudi širom Evrope. Kada govorimo o početnoj obuci, u Austriji se obuka sastoji od nekoliko časova ili jednog kursa koji traje jedan ili dva semestra. Međutim, od CLIL nastavnika se ne zahteva da imaju završenu ovu obuku. U Holandiji i Engleskoj na pojedinim univerzitetima mogu se dobiti diplome koje se odnose na bilingvalnu nastavu, mada, kao što je to slučaj sa Austrijom, ovakav vid kvalifikacija nije neophodan pri zapošljavanju u CLIL školama. U Francuskoj se mogu steći sertifikati za nejezičke predmete koji se predaju na stranom jeziku, ali ni oni nisu neophodan uslov za rad u CLIL nastavi. U Španiji postoje izborni moduli na osnovnim studijama i master

---

<sup>4</sup> Na teritoriji Srbije u ponudi su stručni skupovi i obuke za nastavnike uključene u rad dvojezične nastave, a u organizaciji Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Vazduhoplovne akademije. Do sada je održano nekoliko skupova (*Integrirano učenje jezika i sadržaja (CLIL) u dvojezičnim školama (2014)* (v. tačku 4.2.1), *Primena CLIL procedure u nastavi stranih jezika (2015)*), koje je Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja odobrio na temu dvojezične nastave u srpskom obrazovnom sistemu i s ciljem unapređenja kvaliteta i osavremenjivanja obrazovno-vaspitnog rada u dvojezičnim školama. Skupovi su namenjeni nastavnicima stranih jezika koji su uključeni ili tek planiraju da implementiraju CLIL u svojim školama. Autori i realizatori ovih stručnih skupova su: prof. dr Julijana Vučo, dr Katarina Zavišin, Danijela Manić, MA, Jelena Jelenić Marinović, MA. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu organizuje i sprovodi stručne skupove i obuku za studente osnovnih, master i doktorskih studija takođe na temu primene CLIL i TBLT metode u metodici nastave stranih jezika.

studijama koji se bave metodikom CLIL nastave. U pojedinim zemljama, kao što su Litvanija, Poljska i Bugarska, organizovana je obuka u saradnji sa ambasadama i kulturnim centrima kroz udružene kurseve, posete zemljama ciljnog jezika koji se koristi u CLIL nastavi itd. U Finskoj ne postoji zvanična početna obuka za CLIL nastavnike, već samo univerzitetski kursevi i moduli.

Vučo (2007) predlaže sledeće faze u formiranju nastavnika:

1. *početno snimanje situacije* kako bi se ustanovile kompetencije koje nastavnik poseduje: jezičke, metodičke, sadržajne u vezi sa nejezičkim predmetom;
2. *početno obrazovanje* kroz pružanje jezičke i metodološke obuke nastavnima nejezičkih predmeta kako bi sami nastavnici utvrdili znanja same materije, nastavnih metodologija i osposobili se za grupni rad;
3. *savetovanje in itinere* putem posmatranja i monitoringa razreda, što bi pomoglo nastavnima da upotrebljavaju odgovarajući efikasan materijal u skladu sa stvarnim potrebama;
4. *obrazovanje in itinere* koje bi nastavnima omogućilo da sazrevaju kako na jezičkom tako i na sadržajnom i metodičkom planu;
5. *konačna evaluacija* stečenih kompetencija: pružiti nastavnima priliku da provere usvojene kompetencije.

Na osnovu izveštaja EACA i Eurydice (2012) statistički podaci pokazuju da u većini zemalja gde je CLIL zastupljen nastavnicima nije potrebna dodatna kvalifikacija za rad u CLIL programu. Oko dve trećine zemalja propisuje samo poznavanje ciljnog jezika kao potrebnu kvalifikaciju za rad u CLIL nastavi, tačnije, poznavanje stranog jezika na akademskom nivou zajedno sa stečenim nivoom znanja iz predmeta koji predaje. Nivo poznavanja ciljnog jezika određuje se u okvirima ZERO<sup>5</sup>, tj. potrebno je poznavanje jezika na nivou od B2 do C1. U pojedinim zemljama, poput Francuske, CLIL nastavnik treba da položi usmeni ispit na ciljnom jeziku o poznavanju sadržaja predmeta koji će

---

<sup>5</sup> Zajednički evropski referentni okvir (ZERO) nudi šest nivoa kompetencije koji se mogu koristiti kao markeri progressa u procesu učenja za sve žive jezike. Ovih šest nivoa klasifikovani su u tri grupe: 1. kandidat početnik (*Basic User*) pripada jezičkim nivoima A1 i A2; 2. napredni kandidat (*Independent User*) poseduje znanje jezičkih nivoa B1 i B2; 3. samostalni kandidat (*Proficient User*) odgovara jezičkim nivoima C1 i C2.

predavati. Kipar, Italija, Rumunija i Holandija nude kurseve o CLIL nastavi, metodologiji i pristupu, i zapravo ti kursevi nisu zakonska obaveza već interni dogovor škola koje su u CLIL programu. U Srbiji, da bi se započelo sa radom u dvojezičnoj nastavi, potrebno je dostaviti dokaz o odgovarajućem nivou poznavanja ciljnog jezika nastavnika planiranih za uključivanje u CLIL škole (v. poglavlje 4).

## **2.7. Priprema CLIL nastavnika – primeri iz prakse**

Univerzitet u Vorviku (*Warwick University*) jedan je od nekoliko univerziteta u Engleskoj koji se bavi problemima i izazovima sa kojima se CLIL nastavnici susreću (Manić, 2014b). U Centru za primenjenu lingvistiku postoji mogućnost pohađanja modula na drugoj godini studija pod nazivom CILC (*Content in the Language Classroom*), čiji je cilj unapređivanje veština i znanja studenata koji koriste nejezičke sadržaje za učenje jezika. Banegas (2012: 49, 50) je u svom radu predstavio koncept modula koji na primerima sadržaja iz matematike i drugih prirodnih nauka pokazuje primenu TESOL<sup>6</sup> principa i metodiku. Modul je podeljen na dva semestra, od kojih se prvi odnosi na teoriju, a drugi se bavi razvojem praktičnih veština u CLIL nastavi.<sup>7</sup> Po rečima Banegasa (2012: 50), CILC modul nastavnicima pruža početnu obuku, koja im omogućava da se upoznaju, razumeju i dodatno istraže teorijske okvire i perspektive CLIL nastave.

Još jedan primer modula koji se bavi istraživanjem CLIL-a, a ujedno nastavnicima-pripravnicima pruža uvid u teorijske i praktične aspekte CLIL-a i daje početne kvalifikacije neophodne za rad u CLIL učionici, jeste modul na Fakultetu za obrazovanje Univerziteta Čarls u Pragu (Manić, 2014b). Ovaj kurs je objedinio dva različita departmana: Departman za matematiku i Departman za engleski jezik, i obuhvata jezičku pripremu, posmatranje časova, mikro-nastavu kroz primenu inovativnih nastavnih metoda i aktivnosti (Novotna, 2001). U svom radu Novotna se

---

<sup>6</sup> Teachers of English to Speakers of Other Languages.

<sup>7</sup> Na predavanjima i vežbama studenti imaju prilike da se upoznaju sa: definicijom, ciljevima, izazovima i CLIL sadržajima, zatim, predstavlja im se kurikularni model i CLIL matrica, CLIL kroz jezičke i kognitivne veštine, gramatika i vokabular u CLIL-u, potom planiranje časova, tipovi zadataka, izbor materijala za rad i njihovo prilagođavanje (sa naglaskom na multimedijalnim i vizuelnim organizatorima), tehnike saradničke interakcije itd.

bavi kompetencijama koje CLIL nastavnik treba da poseduje, pozivajući se na Vygotskog i njegovo viđenje nastavnog procesa kao društveno-kulturnog razvoja, kao i na ulogu nastavnika do zone proksimalnog razvoja (eng. *Zone of Proximal Development*<sup>8</sup>). Po rečima autorke, preključivanje kodova (eng. *code-switching*<sup>9</sup>) je prirodna komunikativna strategija koju bi nastavnici trebalo da koriste, naročito u početnim fazama CLIL-a. S obzirom na to da su matematika i engleski jezik dve odvojene discipline, svaka ponaosob ima svoje karakteristike: u nastavi jezika osnovni cilj je razvijanje komunikativnih veština, a u nastavi matematike cilj je razvijanje matematičkog razmišljanja. Promišljanje bi, kako je to predložila Skutnab-Kangas (Skutnabb-Kangas, 1981 u Novotna, 2001), trebalo da bude peta jezička kompetencija, pored slušanja, govora, čitanja i pisanja. CLIL nastava podrazumeva uključivanje raznih kognitivnih i metakognitivnih procesa. Međutim, CLIL nastavnik mora da bude spreman za prevazilaženje problema i poteškoća u učenju. Dalje u radu Novotna (2001) navodi moguće vrste poteškoća koje imaju negativan uticaj na proces učenja (npr. kognitivna i afektivna barijera). Na Fakultetu za obrazovanje Univerziteta Čarls u Pragu testirano je pojavljivanje svih vrsta afektivnih barijera kod studenata koji su bili uključeni u početnu obuku CLIL nastavnika. Kontrolnu grupu su činili nastavnici koji su već imali praksu u CLIL učionici. Rezultati su pokazali da CLIL nastava otklanja barijere koje se javljaju u nastavnom procesu. Studenti sve manje imaju strah od grešaka i samo oni koji nisu naviknuti na neuobičajene, alternativne nastavne metode imaju poteškoća u procesu učenja. CLIL zasigurno oslobađa učenike takvih barijera. Novotna (2001) na kraju svog rada sumira metodološke kriterijume i kompetencije CLIL nastavnika (prevazilaženje poteškoća u procesu učenja, razumevanje individualnih potreba učenika, podsticanje kooperativnog učenja, razvijanje veština razmišljanja, pravilno raspoređivanje i prezentovanje jezičkog i nejezičkog sadržaja na razumljiv način itd.).

Ono što je zajedničko za sve vidove obuke je potreba da se povežu teorija i praksa. Ovakav vid obuke je dug proces, koji se ne dešava preko noći. Možda najefikasniji pristup bi bio obučavanje određene grupe nastavnika koji bi primenjivali CLIL metodu

---

<sup>8</sup> Gornja granica zadatka koju dete može da ispuni samo uz asistenciju odrasle osobe.

<sup>9</sup> Naizmenično smenjivanje dva jezika u istom iskazu.

u učionici, a periodično organizovati seminare na kojima bi se raspravljalo o problemima i iskustvima sa kojima se CLIL nastavnici susreću u praksi (Hillyard, 2011 u Banegas, 2012). Dalje bi ti nastavnici mogli da pomognu u obuci novog nastavnog kadra koji planira da se uključi u CLIL nastavu i na taj način oformiti mrežu obuka na kojima bi se prenosila iskustva iz prakse (v. poglavlje 4) i razmenjivala se metodološka znanja koja su korisna i primenjiva u CLIL-u.

## **2.8. Uloga jezika u CLIL-u**

Kako bi CLIL nastava bila uspešno planirana, nastavnici treba da postave zajedničke ciljeve koji će se odnositi na strani jezik i nejezičke predmete (Coyle *et al.*, 2010), i na razvoj BICS i CALP veština (v. tačke 2.3 i 2.6). Iz ove potrebe nastao je jezički triptih (eng. *Language Triptych*) u kojem je predstavljena uloga jezika kroz odnos jezika i nejezičkog predmeta (Coyle, 2000, 2002). Jezik u CLIL-u ima tri uloge:

1. jezik učenja (*language of learning*) podrazumeva jezičku analizu koja je učenicima neophodna za shvatanje osnovnih koncepata i veština u vezi sa sadržajem nejezičkih predmeta. Nastavnik stranog jezika treba da prilagodi uvođenje gramatičkih elemenata funkcionalnim i pojmovnim nivoima složenosti nejezičke materije. Nastavnik nejezičkog predmeta treba da poznaje jezičku složenost svog predmeta kako bi bio svestan specifičnosti pisane i usmene produkcije na posredničkom jeziku (Coyle *et al.*, 2010: 37);
2. jezik za učenje (*language for learning*) podrazumeva da učenici usvoje strategije koje im omogućavaju da koriste jezik i jezičke veštine koje su potrebne za rad u parovima, kooperativni grupni rad, postavljanje pitanja, vođenje diskusija i sl. Nastavnikov glavni cilj jeste da stvori uslove u kojima će učenici koristiti strani jezik za opisivanje određenih pojava, rasuđivanje i izvođenje zaključaka (*ibid.*);
3. jezik kroz učenje (*language through learning*) podrazumeva da se jezik najbolje uči kroz aktivnu upotrebu jezika i razmišljanja. Nova značenja i pojmovi nejezičkog predmeta podrazumevaju i nov jezik. Učenici usvajaju nov jezik i nova značenja unapređujući proces mišljenja i istovremeno usavršavajući jezičko znanje (Coyle *et al.*, 2010: 38). Kognitivno zahtevni zadaci u CLIL nastavi podrazumevaju da učenici koriste usvojena znanja, veštine i strategije.



Podizanje rezultata učenika na viši nivo zavisi od uloge koju jezik ima u prenosu sadržaja i stavljanju jezika u kontekst optimalne nastavne prakse koja skafoldira jezički razvoj podjednako koliko i domenski (Harrop, 2012 u Beko, 2013: 24).

## **2.9. CLIL u Evropi**

Obrazovanje na nematernjem jeziku staro je koliko i samo obrazovanje (Coyle *et al.*, 2010). Prema podacima iz 2002. godine, procenjuje se da oko 3% škola u Evropi u nastavnom procesu koristi CLIL pristup (Marsh, 2002). U Finskoj, na osnovu podataka iz 1999. godine, 45% stručnih škola aktivno primenjuje CLIL pristup i ciljni jezik je uglavnom engleski. U Mađarskoj postoji 12 stručnih škola, od kojih šest koristi engleski kao vehikularni, pet nemački, a jedna škola se služi francuskim jezikom kao jezikom instrukcije. Holandija poseduje konzorcijum od 23 stručne škole koje u svojim kurikulumima imaju zastupljen CLIL na engleskom jeziku. S obzirom na to da ovi podaci datiraju iz 2003. godine, vrlo je verovatno da je do danas broj škola u Evropi koje primenjuju CLIL pristup u nastavi porastao, sa tendencijom ka daljem širenju. I u Srbiji je u poslednjih deset godina sve više škola koje se opredeljuju za bilingvalnu nastavu i CLIL pristup, o čemu će biti više reči kasnije (v. poglavlje 4).

Na osnovu podataka iz 2012. godine (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe, EACEA P9 Eurydice and Policy Support*), u svim evropskim zemljama nudi se oblik obrazovanja u kojem se nejezički predmeti uče na dva različita jezika ili na jednom stranom jeziku (CLIL metoda). Samo u Danskoj, na Islandu i u Turskoj ovo nije slučaj. Belgija, Luksemburg i Malta su jedine zemlje koje nude CLIL program u svim školama u svim obrazovnim sistemima. U pojedinim zemljama, kao što su Belgija, Portugalija i Kipar, CLIL nastava se sprovodi kao pilot- program, dok u Italiji od 2010. godine svi učenici na poslednjoj godini srednjoškolskog obrazovanja imaju obavezu da jedan nejezički predmet slušaju i polažu na stranom jeziku. Jezici koji se koriste u CLIL nastavi zavise od jezičkog nasleđa svake zemlje, naročito u slučajevima gde postoji jedan ili više zvaničnih jezika u upotrebi i/ili jedan ili više regionalnih/manjinskih jezika. U istom dokumentu se navodi da su jezici koji se koriste kao jezik instrukcije najčešće engleski, francuski i nemački, kao i italijanski i španski. U mnogim zemljama u kojima je zastupljena CLIL metoda ne postoje zvanične odredbe/regulative po kojim kriterijumima se odabiraju učenici. Izuzetak su Poljska, Rumunija i Lihtenštajn. Naime,

u Rumuniji se testiraju samo jezičke veštine učenika, dok se u druge dve zemlje vrši provera i drugih veština i znanja pri odabiru učenika za CLIL škole (u Lihtenštajnu se dodatno uzimaju u obzir prosečne ocene iz prethodnih godina, ocene iz jezika, matematike i geografije).

U Srbiji je donet Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave (2015), po kome se sa realizacijom dvojezične nastave može početi u prvom razredu osnovne škole, u šestom ili sedmom razredu osnovne škole ili u prvom razredu srednje škole. Za učenike prvog razreda osnovne škole nije potrebno dokazivanje poznavanja stranog jezika. Za učenike šestog i sedmog razreda, odnosno prvog razreda srednje škole, neophodno je organizovati ispit za proveru znanja jezika kojim se proverava željeni nivo znanja jezika (za šesti razred A1.1, za sedmi razred A1.2 i za prvi razred gimnazije i stručne škole A2 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike). Pravilnik dalje određuje koncept ispita kojim se proveravaju četiri jezičke veštine (čitanje, slušanje, pisanje i govor). Stručno veće za oblast predmeta odgovarajućeg ciljnog jezika priprema i sprovodi ispit za proveru znanja jezika za osnovnu školu. Ispit za proveru znanja jezika za gimnaziju i stručne škole realizuje se u skladu sa podzakonskim aktom koji uređuje upis učenika u srednju školu (*ibid.*).

### 3. Određenje pojma TBLT pristupa

#### 3.1. Definicije i pojašnjenja zadataka u projektnoj nastavi

Nastava stranih jezika zasnovana na projektnim zadacima (eng. *TBLT*) jeste komunikativni pristup u nastavi stranih jezika, pri čemu je fokus na značenju (Ellis, 2003: 16; Nunan, 2004; Samuda & Bygate, 2008; Van den Branden, 2006; Vučo i Manić, 2015). Ovakav vid nastave omogućava uspešno usvajanje stranog jezika koje se dešava podsvesno, a svesno učenje gramatike nije neophodno (Nunan, 2004). U osnovi ovog metodološkog pristupa je projektni zadatak (eng. *task*), koji predstavlja ono što „ljudi rade u svakodnevnom životu, na poslu, u igri” (Long, 1985), aktivnost sa jasno definisanim ciljem (Crookes, 1986) koja od učenika zahteva da „postigne rezultat uz pomoć informacija koje procesuje pragmatično” (Prabhu, 1987). Ovakav zadatak od učenika zahteva da „razume, manipuliše i procesuiru sadržaje u interakciji sa drugima na ciljnom jeziku” (Nunan, 1989), pri čemu je značenje primarno (Skehan, 1996a), tj. učenici koriste jezik sa fokusom na značenju kako bi postigli rezultat (Bygate, *et al*, 2001). Učenici usvajaju lingvističke strukture u interakciji sa drugima dok su usredsređeni na značenje zadatka i njegovo obavljanje. U nastavi zasnovanoj na projektnim zadacima ogleda se jasna razlika između „svesnog učenja” i „znanja”, sa jedne strane, i „podsvesnog usvajanja” sadržaja i jezika i „znati kako”, sa druge strane (Nunan 2004: 77). TBLT se fokusira na upotrebu autentičnog jezika, ciljnog jezika. Kao zaključak koji proističe iz raznih definicija nastave zasnovane na projektnim zadacima vidimo da učenici koriste svoje znanje kako bi ostvarili cilj zadatka; ukoliko je potrebna bilo kakva dodatna informacija (lingvistička forma ili vokabular), nastavnik je taj koji pruža tu informaciju kako učenici ne bi prekidali proces i kako bi ostvarili očekivani rezultat (Boncés & Boncés, 2010). Zadaci uglavnom obuhvataju aktivnosti koje su orijentisane ka cilju i u njihovom središtu je značenje.

Interesovanje za ovaj nastavni pristup proističe iz jakog uverenja da TBLT olakšava proces usvajanja stranog jezika i učenje i nastavu čini efikasnom. Učenici efikasnije uče kada su usredsređeni konkretno na sam zadatak (Prabhu, 1987), koncentrisani na jezik, strukturu, ulogu jezika ili vokabular ili neka praktična iskustva (izvršavanje zadataka sa elementima rešavanja problema, donošenje odluka itd.). Učenici se služe ciljnim jezikom i raznim jezičkim oblicima. Jezik se koristi radi ostvarivanja uspešne

komunikacije u realnim životnim okolnostima. Prilikom ostvarivanja zadataka omogućeno je bolje aktiviranje procesa učenja (Richards & Rodgers, 2001: 223).

Bonsis i Bonsis (2010) naglašavaju da, iako je naglasak TBLT nastave na značenju, forma ne sme ostati zanemarena. Svaki oblik zadatka u toku nastave ima svoj fokus na formu koji se obično odvija u poslednjoj fazi zadatka i koji je drugačiji od fokusa na jezik. Takođe, naglašena je uloga učenika u odnosu na nastavnika (Bonces & Bonces, 2010) u TBLT nastavi; učenik nije samo pasivni primalac razumljivog inputa – učenik preuzima vodeću ulogu u sopstvenom učenju (*ibid.*). U centru nastave je sam učenik, što znači da učenik preuzima glavnu ulogu u procesu učenja (Van den Branden, 2006; Willis & Willis, 2007), ali i nastavnik i učenik su odgovorni za uspostavljanje interakcije unutar učionice (Richards & Rodgers, 2001).

### **3.2. Karakteristike zadataka**

Zadatak u TBLT nastavi omogućava komunikativni kontekst učenja stranog jezika (Richards, Platt & Weber, 1985). U samoj nastavi treba voditi računa o tome da zadatak bude isplaniran, ishodi jasni učenicima i da čas u središtu mora imati učenika, a ne nastavnika. Vrlo je bitan izbor zadatka i samih aktivnosti kako bi se ostvario cilj TBLT nastave – da se kod učenika razvijaju veštine za izražavanje različitih komunikativnih značenja. Jedna od bitnih karakteristika zadatka jeste njegova težina, koja se meri kompleksnošću koda (eng. *code complexity*), kognitivnom složenošću (eng. *cognitive complexity*) i komunikativnom naglašenošću (eng. *communicative stress*) (Skehan, 1998 u Nunan, 2004). Kompleksnost koda se ogleda u jezičkoj složenosti i vokabularu, kognitivna kompleksnost se meri kroz poznavanje teme koja se obrađuje, odnosno diskursa, dok se komunikativna naglašenost ogleda u vremenskom ograničenju, brzini prezentacije, broju učesnika i dužini teksta (*ibid.*). Drugi aspekti kroz koje se može ogledati težina zadatka jesu preciznost, složenost i fluentnost (Skehan & Foster, 1996, 1997 u Nunan, 2004). Dalje, pri odabiru i kreiranju zadatka nastavnik treba da se pridržava šest osnovnih karakteristika koje izdvaja Ellis (Ellis, 2003: 9):

1. zadatak predstavlja radni plan koji sadrži plan učeničkih aktivnosti kroz nastavnikove materijale ili *ad hoc* planove za one aktivnosti koje nastaju u samom toku nastave;

2. zadatak podrazumeva upotrebu jezika sa fokusom na značenju jer je cilj zadatka da učenici koriste jezik u pragmatičnom kontekstu kako bi se kroz komunikaciju razvijale L2 veštine; učenici biraju jezičke i nejezičke izvore uz pomoć kojih završavaju zadatak; plan rada ne određuje koji će se jezik koristiti, već učenici sami biraju jezik kojim će uspešno ostvariti cilj zadatka;
3. zadatak uključuje upotrebu jezika u kontekstu stvarnog sveta. Tako se preko radnog plana od učenika može zahtevati da ispuni aktivnosti koje je moguće naći u stvarnom svetu, kao što je popunjavanje obrazaca ili manje prirodne aktivnosti poput izdvajanja razlike između dve slike i sl.;
4. zadatak omogućava upotrebu sve četiri jezičke veštine, učenici mogu da slušaju ili čitaju tekst i pokažu njegovo razumevanje, u stanju su da proizvedu usmeni ili pisani tekst ili da kombinuju receptivne i produktivne veštine kroz dijalošku ili monološku upotrebu jezika; ova karakteristika zadatka podseća na jezičke vežbe koje se koriste u tradicionalnoj nastavi stranih jezika;
5. u samom zadatku su izraženi kognitivni procesi kao što su: selekcija, rasuđivanje, klasifikovanje, raspoređivanje informacija i pretvaranje informacija iz jednog oblika u drugi. Ovi procesi utiču na izbor jezika i jezičkih oblika koji su neophodni učeniku da ispuni zadatak, ali ih ne određuju; učenik sam pravi uži izbor jezičkih oblika koje će koristiti;
6. svaki zadatak ima jasno definisane komunikativne ishode i na osnovu njih se određuje kada su učenici ispunili zadatak (*ibid.*).

Ovih šest karakteristika jasno odvajaju zadatak od vežbi (v. tačku 2.4), sa napomenom da se pojedine aktivnosti koje se koriste u nastavi stranih jezika ne mogu lako klasifikovati kao zadatak ili vežba jer mnoge imaju karakteristike i zadatka i vežbe. Međutim, ukoliko neka aktivnost ima fokus na značenju, to je dovoljan preduslov da se ta aktivnost može klasifikovati kao zadatak.

### **3.3. Klasifikacija zadataka**

U dosadašnjim istraživanjima (Vučo i Manić, 2015) najčešće se pominju dva različita modela TBLT zadatka (Willis, 1996 & Ellis, 2003). Okvir zadatka prikazan u tabeli 2 je Vilisov model (Willis, 1996: 38), koji se sastoji iz tri faze: *Pre-task*, *Task cycle* i *Language Focus*. U prvoj fazi nastavnik predstavlja temu i zadatak. Korisne reči i fraze,

koje mogu da posluže u izvršavanju zadatka, ovom prilikom se naglašavaju. Nastavnik motiviše učenike na obavljanje zadatka uvodeći ih u temu i terminologiju potrebne za sam tok zadatka. Vilis (1996) je izvršio pedagošku klasifikaciju zadataka koji mogu da se koriste u TBLT nastavi:

1. nabrojanje (eng. *Listing*) – nastavnik može da proveri šta učenici već znaju o zadatoj temi i da naprave listu stvari relevantnih za zadatu temu;
2. raspoređivanje i sortiranje (eng. *Ordering and sorting*) – nastavnik određuje kriterijume po kojima će učenici vršiti odabir zadatah pojmova ili im pruža odgovarajuće informacije potrebne za zadatu temu;
3. upoređivanje (eng. *Comparing or contrasting items*) – učenici porede zadate pojmove koje prezentuju i pronalaze šta im je zajedničko;
4. aktivnosti rešavanja problema (eng. *Problem-solving activities*) – učenici izdaju uputstva kako doći do rešenja zadate situacije dok ostali učenici pokušavaju da prate uputstva i rade zadatak;
5. razmena iskustava (eng. *Sharing personal experiences*) – učenici iznose svoje utiske i mišljenja – ovo je tip otvorenog zadatka bez unapred određenog rešenja (Ellis, 2003: 89);
6. kreativni zadaci (eng. *Creative tasks*) – učenici prave interesantne, kreativne i neobične prezentacije uz upotrebu informaciono-kompjuterske tehnologije i prezentuju ih ostatku odeljenja.

Bonsis i Bonsis (2010) opisuju drugu fazu Vilisovog zadatka kao ciklus u kojem učenik ima mogućnost da izvodi zadatke iz stvarnog sveta dok nastavnik nadgleda sam proces. Poželjno je da u ovoj fazi učenici ove aktivnosti rade u paru ili u malim grupama (*ibid.*: 168). Takođe, prilikom planiranja nastavnik treba da pruži input učenicima koji bi olakšao rešavanje zadatka (*ibid.*). Na kraju, učenici predstavljaju zaključke do kojih su došli (Bonces & Bonces, 2010).

U poslednjoj fazi, kako Bonsis & Bonsis (2010: 169) opisuju, naglašava se fokus na jezičke karakteristike zadatka korišćene u prethodne dve faze. Ova faza ima elemente „jezičke klinike” primenjive na CLIL časovima (eng. *language clinic*) (Coyle *et al.*, 2010: 120), u kojoj nastavnik zajedno sa učenicima analizira prethodno nastale greške i obrađuje ih. Fokus na jezičke karakteristike zadatka omogućava učenicima da

analiziraju i uvežbaju specifične jezičke karakteristike koje su proistekle iz zadatka. Kao zaključak, TBLT fokus se kreće od fluentnosti do preciznosti, pa se ponovo vraća na fluentnost, što zapravo objašnjava da, iako je forma bitna, ona nije središnji deo zadatka (Bonces & Bonces, 2010: 169).

Tabela 2. Model TBLT časa (Willis, 1996)

<b>TBLT okvir</b>		
<b>PRE-TASK FAZA</b>		
<b>UVOD U TEMU I ZADATAK</b>		
Nastavnik istražuje temu sa učenicima, naglašava korisne reči i fraze, pomaže učenicima da razumeju instrukcije zadatka i priprema ih. Učenici mogu da poslušaju ili pogledaju kako su drugi radili sličan zadatak ili da pročitaju deo teksta kako bi se uveli u sam zadatak.		
<b>CIKLUSI ZADATAKA</b>		
<b>ZADATAK</b>	<b>PLANIRANJE</b>	<b>IZVEŠTAJ</b>
Učenici rade zadatak, u paru ili u malim grupama. Nastavnik nadgleda njihov rad neprimetno, ohrabruje njihovu komunikaciju, bez ispravljanja grešaka. Dokle god učenici imaju osećaj privatnosti, mogu slobodno da eksperimentišu. Greške nisu bitne u ovoj fazi.	Učenici pripremaju izveštaj pred ostatkom odeljenja (usmeno ili pismeno) o tome kako su obavljali zadatak, šta su odlučivali ili otkrili. S obzirom na to da je izveštaj javni, prirodno je da učenici teže tome da budu precizni, a nastavnik im daje savete u pogledu jezika.	Neke grupe podnose izveštaj ostatku odeljenja i poredе rezultate. Nastavnik ima ulogu predsedavajućeg, a potom komentariše sadržaj njihovih izveštaja.
<b>FOKUS NA JEZIKU</b>		
Učenici mogu da slušaju kako su drugi uradili sličan zadatak i da ga uporede međusobno ili mogu da pročitaju tekst sličan onom koji su sami napisali.		
<b>ANALIZA</b>	<b>UVEŽBAVANJE</b>	
Učenici istražuju, a potom diskutuju o specifičnim karakteristikama teksta ili transkriptu snimka. Mogu da unesu nove reči, fraze ili jezičke obrasce u glosar.	Nastavnik uvežbava upotrebu novih reči, fraza ili jezičkih obrazaca koji su se javili u toku ili posle analize.	
Ponekad nakon završenog ovog dela ciklusa učenicima može biti od koristi da izvedu sličan zadatak sa drugim partnerima.		

Shodno Elisovom (2003) modelu zadatka, prikazanom u tabeli 3, usvajanje stranog jezika se dešava kada učenik ima dovoljno vremena da pripremi i izvede zadatak. Zadaci podrazumevaju projekte za izradu postera, brošura, prezentacija, dramskih izvedbi, video-snimaka itd. Nastavnik odabira zadatke, ohrabruje, olakšava, doteruje i nadgleda. Kao što se vidi iz tabele 3, *pre-task* predstavlja različite aktivnosti koje mogu

biti iskorišćene pre nego što sam zadatak počne. Okvir zadatka je vrlo bitan s obzirom na to da usmerava učenike i pojašnjava šta se od njih očekuje da urade, kao i prirodu rezultata (Lee, 2000 u Ellis, 2003: 244).

U toku druge faze, *task phase*, fokus je na komunikativnim aktivnostima, tj. na izvođenju. Vrlo je bitno kako nastavnik ispravlja greške i kako učenici reaguju na zadatak. Nastavnik ne bi trebalo da zanemaruje sve greške i da ne ocenjuje jezik, ali treba imati na umu to da „kontinuirano ispravljanje grešaka umanjuje pouzdanost sadržaja” (Coyle *et al.* 2010: 120). Od nastavnika se očekuje da omogući da komunikacija nesmetano teče i da pronade način da te greške ispravlja tako da omogući indirektni fokus na formu (Bonces & Bonces, 2010: 168). Ellis (2003) predočava različite uslove koji mogu da utiču na izvršavanje zadatka; jedan od njih je ograničavanje vremena (Lee, 2000 u Ellis, 2003: 249), tj. tačno definisano vreme koje je učenicima dato za izvršavanje zadatka. Poznavanje teme takođe utiče na izvršavanje zadatka (v. poglavlje 8.3). Ukoliko je tema bliska učenicima i njihovim iskustvima, učenici se više uključuju u rad i veća je intrinzička motivacija (Bonces & Bonces, 2010: 168).

Tabela 3. Okvir za pripremu TBLT časa (Ellis, 2003)

Faza	Opcije
<b>A. Pre-task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulisanje zadatka (npr. uspostavljanje ishoda zadatka)</li> <li>• Planiranje vremena</li> <li>• Izvođenje sličnih zadataka</li> </ul>
<b>B. During task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vremensko ograničenje</li> <li>• Broj učesnika</li> </ul>
<b>C. Post-task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izveštaj učenika</li> <li>• Podizanje svesti</li> <li>• Ponavljanje zadatka</li> </ul>

U poslednjoj fazi, *post-task*, od učenika se očekuje da naprave izveštaj na času. Učenici mogu biti izloženi bilo kojoj vrsti inputa, a potom da ga razumeju u okviru svoje grupe (Bonces & Bonces, 2010: 168). Po Elisu (2003), poslednja faza TBLT časa omogućava ponovno izvođenje zadatka, podstiče razmišljanje o tome kako je zadatak izvršen i skreće pažnju na problematične forme.



### 3.4. Informacione tehnologije u projektom zadatku

Nastava stranih jezika koja u svojoj metodologiji rada obuhvata razvoj jezičkih i IKT kompetencija predstavlja dobru osnovu za razvoj višestruke pismenosti (Pegrum, 2009 u Thomas & Reinders, 2010: 2), kako jezičke tako i elektronske. Elektronska pismenost podrazumeva kako ljudi koriste kompjutere pri interpretaciji značenja (Shetzer & Warschauer, 2000 u Thomas & Reinders, 2010). TBLT podržava reprodukciju značenja uz upotrebu tehnologije (*ibid.*). Nagli razvoj TBLT pristupa u nastavi jezika dešavao se paralelno sa razvojem digitalne tehnologije u poslednjih petnaest godina, tako da je ovde reč o „inovativnoj” i „transformativnoj” nastavnoj praksi i metodologiji (Thomas, 2009 u Thomas & Reinders, 2010).

Mogućnosti koje u učenju jezika pružaju IKT (informaciono-kompjuterske tehnologije) mogle bi se sažeti na sledeći način: IKT omogućuju visok stepen diferencijacije, lako se usklađuju sa individualnim potrebama i sposobnostima, rad sa IKT veoma podstiče motivaciju i učešće učenika, IKT pružaju obogaćene sadržaje i omogućuju intenzivniji proces učenja oslanjajući se na više čula, učenje uz pomoć IKT je efikasnije, jer nastavnik može u većoj meri da se usredsredi na podršku učenicima nego na obavezu pružanja sadržaja (Vučo i Manić, 2016b).

Nastavnicima stranih jezika nisu dovoljno poznate prednosti koje proističu iz ovog komunikativnog pristupa kroz rad sa projektom zadacima zasnovanim na IKT (Vučo i Manić, 2016b). Uopšteno govoreći, zadaci su usmereni na učenika i podrazumevaju procese koji se tiču rešavanja problema ili ostvarivanja određenog rezultata, pomažu učenicima da savladaju izazove, olakšavaju interakciju i učenik je odgovoran za ishode komunikativnog procesa. Stoga ne iznenađuje činjenica da su nacionalni kurikulumi mnogih zemalja usvojili ovaj pristup nastavi shvativši važnost TBLT nastave. Međutim, stvarnost koja se ogleda u učionici ne zadovoljava ovu potrebu. Postoji mnogo faktora kojih nastavnici-praktičari treba da budu svesni: obim posla neophodan za pripremu zadatka, poteškoće u osposobljavanju učenika da koriste samo strani jezik u komunikaciji, praćenje rada nekoliko grupa u isto vreme u toku jedne aktivnosti i pronalaženje odgovarajućeg načina kako bi se učenje uvećalo. Ovi problemi mogu biti obeshrabrujući za mnoge nastavnike, koji radije drže konvencionalnu nastavu, gde se oni osećaju sigurnije (*ibid.*).

Zadatak u TBLT nastavi može da sadrži dve dimenzije: jezičku i IKT. Kada govorimo o jezičkoj dimenziji, zadatak je namenjen učenicima koji su na B1/B2 ZERO nivou i veštine koje treba da se razvijaju tokom izrade ovog zadatka su pisanje, čitanje i govor. U pogledu IKT kompetencija, od učenika se očekuje da razviju veštine pravljenja *power point* prezentacija, da pronalaze relevantne informacije na internetu koristeći se odgovarajućim pretraživačima. Vučo i Manićeva smatraju da ZERO deskriptori treba da posluže proceni onoga što učenik može da uradi nakon što završi zadatak (Vučo i Manić, 2016b).

Po Elisovom okviru zadatka (2003), predviđeni ishodi zadatka mogu biti proizvod ili proces. Proizvod može biti „otvorenog” tipa, što ukazuje na to da postoji više mogućnosti (Ellis, 2003). „Otvoreni tip zadatka je onaj u kome učesnici znaju da nema predodređenih rešenja (...) i učenici sami biraju rešenje” (Ellis, 2003: 89). Ako razmatramo zadatak kroz Vilisovu pedagošku klasifikaciju (Willis, 1996 u Ellis, 2003), zadaci najčešće imaju karakteristike „kreativnog zadatka, tj. projekta, često podrazumevajući nekoliko nivoa koji (...) su neophodni da bi se neko istraživanje izvršilo” (*ibid.*: 212).

### **3.5. Interkulture vrednosti TBLT zadataka**

Poštovanje svoje kulture podjednako je važno kao i uvažavanje drugih kultura, stoga je neophodno kroz obrazovni kontekst među učenicima razvijati interkulturnu svest i podsticati prihvatanje različitosti u sociokulturnom okruženju svakog čoveka ponaosob (Vučo i Manić, 2016a).

Znanja vezana za kulturu drugog u okviru učenja stranog jezika i svest o kulturi drugog jesu koncept opšteg tipa koji postaje jedan od ciljeva učenja i nastave stranih jezika. Interkulturalna kompetencija upotpunjava pojam komunikativne kompetencije. Interkulturalna kompetencija je interakcija sa ljudima koji potiču iz različitih kultura (Byram, 2004: 297). Stvarna interakcija među kulturama je ona koja podrazumeva posredovanje među ljudima kako na specifičnom planu tako i na planu opšteg. Cilj komunikativne nastave nije više obaveza da se podražava pretpostavljeni i zadati model izvornog govornika (Kramsh, 1993; Byram, 2004). Nastavnici više nisu ambasadori kulture drugoga, posmatrane kao statične, samoj sebi dovoljne i strane, već je njihova

uloga da uvažuje i primene interaktivnu prirodu i društvene, političke i etičke implikacije učenja i nastave o kulturi. Kako Byram upućuje (2004: 159), ovaj koncept, zasnovan na kulturnim razlikama, podrazumevajući razvoj misli u pravcu udaljavanja od etnocentrizma ka relativnosti, široko se upotrebljava ne samo u vezi sa stranim jezicima već i sa ostalim školskim predmetima: geografijom, istorijom i društvenim naukama, maternjim jezikom. Ipak, najizraženiji je u učenju stranih jezika i može se pratiti u svim uzrastima.

Da bi se postigla interkulturalna kompetencija, potrebne su duboke promene u obrazovnom procesu budućih nastavnika (Vučo i Manić, 2016a). Nastavnik ima obavezu da menja svoje stavove, jer više nije samo obučeni i obavješteni poznavalac ciljane kulture, već onaj koji razvija kritički stav prema učenju i nastavi strane kulture, ciljnoj i polaznoj kulturi, prema interkulturalnoj interakciji (*ibid.*).

U komunikaciji među učenicima širom sveta potrebno je razvijati interkulturalnu komunikativnu kompetenciju (eng. ICC) (Byram, 1997 u Hartmann & Dittfurth, 2010: 19) kako bi značenje i kulturne razlike mogle da se prenesu. Zadatak nastavnika jeste da pomogne učenicima u ovom intertekstualnom okruženju i podrži ih u razvoju ICC kroz TBLT pristup (*ibid.*)

Po rečima Elisa (Ellis, 2003: 331), TBLT je tvorevina angloameričke kulture. Bez obzira na to da li je ovaj nastavni pristup psiholingvistički opravdan, potrebno je razmotriti kakav „sociokulturni uticaj projektni zadatak može da ima na svoje konzumente, naročito u nezapadnom kontekstu, kao i da li su jezičke aktivnosti 'transformativne', tj. da li omogućavaju učenicima da održavaju kontrolu nad svojim životima". Elis takođe upozorava na potrebu da se razni nastavni pristupi, pa i TBLT, kritički analiziraju kako bi se dobio uvid u to da li oni sami po sebi nose neku skrivenu društveno-političku poruku (*ibid.*)

Pri izboru zadataka u TBLT nastavi potrebno je da oni sadržajno motivišu učenike koji obavljaju dati zadatak, ali je neophodan i kritički osvrt na izbor zadatka u pogledu društveno-političke poruke koju zadatak prenosi (*ibid.*). Nastava zasnovana na projektnim zadacima kulturološki je obojena u svakom smislu te reči i može doći u

konflikt sa kulturnim kontekstom gde se učenje ne vrši kroz kolaborativne i iskustvene aktivnosti (Ellis, 2003: 332).

U temama koje se obrađuju u zadacima ne sme se favorizovati ciljna ili polazna kultura, već je potrebno prihvatiti stavove kulturnog relativizma (Freddi, 1985 u Vučo i Manić, 2016a), po kome jedna kultura nije istaknutija, značajnija ni bolja od druge, već svaka predstavlja svoje pripadnike na celovit način. Kako bi zadatak imao primese interkulturalnosti, potrebno je razmotriti da li taj zadatak može da bude primenjiv u obrazovnom kontekstu bilo koje zemlje sa namerom isticanja različitosti i sličnosti svake kulture ponaosob (Vučo i Manić, 2016a).

## 4. Bilingvalna nastava u Srbiji

### 4.1. Razvoj bilingvalne nastave u Srbiji

Strani jezik je instrument učenja različitih sadržaja. Shodno načelima obrazovne jezičke politike u Evropi u oblasti stranih jezika, podrška se pruža plurilingvalnom konceptu, koji nema više za cilj ovladavanje jednim ili više jezika da bi se dostigao ideal „izvornog govornika”, već da se razvije određeni jezički repertoar gde će sve lingvističke sposobnosti doći do izražaja, naročito za potrebe ostvarivanja uspešne komunikacije u radnom okruženju (Manić, 2014a; Vučo i Manić, 2015). Savremeni stavovi i tendencije u Evropi u vezi sa politikom učenja stranih jezika sadrže pojam višejezičnosti kao jednog od osnovnih principa politike evropskog jedinstva. Višejezičnost pojedinca se ogleda u sposobnosti učestvovanja u interakciji na dva, tri ili više jezika, na različitim nivoima (Vučo, 2007). Ovakvo poznavanje jezika pojedincu nudi mogućnost upoznavanja većeg broja kulturnih zajednica, razmenu iskustava i šire mogućnosti za radne i ljudske kontakte u okvirima evropske zajednice (*ibid.*).

Dvojezična nastava je savremen i efikasan metod rada koji podrazumeva izvođenje nastave pojedinih predmeta na maternjem i stranom jeziku i kao takva unapređuje i osavremenjuje kvalitet obrazovno-vaspitanog rada. Izveštaj Evropske komisije (Eurydice, 2006, 2012) nudi primere dobre i loše prakse i, kao takav, dokument je višestruko koristan u pogledu jezičkog planiranja i uvođenja CLIL metode u školske institucije. Dvojezično obrazovanje treba da ima za cilj da učenici na kraju školovanja vladaju dvama jezicima i poznaju kulture koje idu uz te jezike. Strani jezik, odnosno jezik na kome se nastava odvija, naziva se vehikularnim jezikom. Ovakav vid obrazovanja je podržan kroz aktivnosti Saveta Evrope. Jedan od ciljeva Evropske komisije utvrđen Akcionim planom 2004–2006. promovise višejezičnost, što podrazumeva da stanovnici Evropske unije treba da, pored svog maternjeg jezika, govore još dva strana jezika (Commission of the European Communities, 2003: 7). CLIL je odličan način za ostvarivanje tih ciljeva i stvaranje višejezičnog okruženja u Evropi, koja ima posebnu jezičku politiku zasnovanu na bilingvizmu, tj. jedan svetski jezik služi za komunikaciju sa svetom, a maternji za identifikaciju. Shodno tome, jezička obrazovna politika služi za to da podstiče učenje jezika u obrazovnim institucijama.

U izveštaju Evropske komisije (Eurydice, 2006) dat je pregled organizacije CLIL nastave u Evropi u pogledu odabira jezika, nastavnog kadra, statusa ciljnog jezika, predmeta koji predstavljaju sastavni deo kurikuluma i mera koje se preduzimaju prilikom obučavanja nastavnika koji koriste CLIL metodu u svojoj nastavnoj praksi. U pogledu odabira jezika koji se koristi za podučavanje nejezičkih predmeta, u Evropi su najzastupljeniji engleski, francuski i nemački jezik. Kada je reč o nivou obrazovnog sistema na kom se CLIL uvodi, najčešće se može susresti u osnovnim i srednjim školama. Međutim, postoji nekoliko razlika između ova dva nivoa obrazovanja kada je reč o predmetima koji se izučavaju uz upotrebu vehikularnog jezika. Naime, u srednjim školama najčešće se na ciljnom jeziku predaju predmeti iz grupe prirodnih nauka, dok samo u nekim zemljama imamo nastavu na stranom jeziku iz predmeta društvenih nauka, umetnosti i fizičkog vaspitanja (Eurydice, 2006: 24). Preporučeni minimalni obim nastave na stranom jeziku razlikuje se u većini zemalja i zavisi od prirode CLIL pristupa i statusa jezika; svaka škola ima slobodu da odredi fond časova i u kom procentu će strani jezik biti korišćen u nastavi nejezičkih predmeta.

Dvojezična nastava u Srbiji se odvija na svim nivoima obrazovanja, od predškolskog zaključno sa srednjoškolskim. Kao primer bilingvalne nastave na stranom i maternjem jeziku istakli bismo trenutnu organizaciju u Srbiji (Manić, 2014a). Škole u kojima se izvodi dvojezična nastava u Srbiji su: Gimnazija u Pirotu<sup>10</sup>, Gimnazija „Takovski ustanak<sup>11</sup>” u Gornjem Milanovcu, Deseta beogradska gimnazija<sup>12</sup>, Treća beogradska gimnazija<sup>13</sup>, Gimnazija „Sremska Mitrovica”<sup>14</sup>, Gimnazija „Svetozar Marković”<sup>15</sup> u

---

<sup>10</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Gimnaziji u Pirotu na adresi

<http://www.gimpi.ni.ac.rs/%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D1%98%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE-%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%99%D0%B5%D1%9A%D0%B5.aspx>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>11</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Gimnaziji „Takovski ustanak” u Gornjem Milanovcu na adresi <http://gimnazijagm.edu.rs.212-200-255-18.isp.telekom.rs/nastava/opsti-smer-engleski-2/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>12</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Desetoj beogradskoj gimnaziji na adresi <http://xgimnazija.edu.rs/bilingvalna-nastava>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>13</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Trećoj beogradskoj gimnaziji na adresi <http://www.trecagimnazija.edu.rs/aktivnosti/dvojezicna-nastava/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>14</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Gimnaziji „Sremska Mitrovica” na adresi <http://www.gimnazijasm.edu.rs/index.php/sr-rs/o-nama/bilingvalni>, pristupljeno 30. avgust 2016. godine.

<sup>15</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Gimnaziji „Svetozar Marković” u Nišu na adresi <http://www.gsm-nis.edu.rs/smerovi.html>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

Nišu, Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj”<sup>16</sup> u Novom Sadu, Karlovačka gimnazija<sup>17</sup>, srednja škola „Milena Pavlović Barili”<sup>18</sup> u Beogradu, Senćanska gimnazija<sup>19</sup> i Valjevska gimnazija<sup>20</sup>. Osnovne škole koje izvode dvojezičnu nastavu su: OŠ „Kralj Petar Prvi”<sup>21</sup> iz Niša, OŠ „Starina Novak”<sup>22</sup> iz Beograda, OŠ „Šandor Petefi”<sup>23</sup> iz Novog Sada, OŠ „Deseti oktobar”<sup>24</sup> iz Subotice, OŠ „Zmaj”<sup>25</sup> iz Sremske Mitrovice, OŠ „Vladislav Ribnikar” iz Beograda<sup>26</sup> i OŠ „Momčilo Nastasijević”<sup>27</sup> iz Gornjeg Milanovca. Program bilingvalne nastave se realizuje u sledećim predškolskim ustanovama: „Radosno detinjstvo”<sup>28</sup> u Novom Sadu, „Pčelica”<sup>29</sup> u Sremskoj Mitrovici, „Boško Buha”<sup>30</sup> u

---

<sup>16</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj” u Novom Sadu na adresi <http://jzmaaj.edu.rs/files/Bilingvalni.pdf>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>17</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Karlovačkoj gimnaziji na adresi <https://sites.google.com/site/karlgimn1/nastava/bilingvalna-nastava-na-francuskom-jeziku>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>18</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u srednjoj školi „Milena Pavlović Barili” u Beogradu na adresi <http://www.mpbarilli.com/#!prijava-za-upis-u-bilingvalno-odeljenje/jqdn8>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>19</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Senćanskoj gimnaziji na adresi [http://www.gimnazija-senta.rs/sr/a/Vazne\\_informacije\\_5/18\\_05\\_2016\\_Aktuelne\\_informacije.html\\_6](http://www.gimnazija-senta.rs/sr/a/Vazne_informacije_5/18_05_2016_Aktuelne_informacije.html_6), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>20</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u Valjevskoj gimnaziji na adresi <http://www.valjevskagimnazija.edu.rs/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>21</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Kralj Petar Prvi” u Nišu na adresi [http://www.kraljpetar.edu.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=133](http://www.kraljpetar.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=133), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>22</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Starina Novak” u Beogradu na adresi [http://www.kraljpetar.edu.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=133](http://www.kraljpetar.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=133), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>23</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Šandor Petefi” u Novom Sadu na adresi <http://ospetefins.edu.rs/index.php>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>24</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Deseti oktobar” u Subotici na adresi <http://os10oktobar.edu.rs/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>25</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Zmaj” u Sremskoj Mitrovici na adresi <http://zmajsm.edu.rs/wp/%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%B0/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>26</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Vladislav Ribnikar” u Beogradu na adresi <http://os-ribnikar.edu.rs/dvojezicna-nastava>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.<sup>27</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Momčilo Nastasijević” u Gornjem Milanovcu na adresi <http://www.osmomcilonastasijevic.org/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>27</sup> Podaci o bilingvalnim odeljenjima u OŠ „Momčilo Nastasijević” u Gornjem Milanovcu na adresi <http://www.osmomcilonastasijevic.org/>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>28</sup> Podaci o bilingvalnoj nastavi u Predškolskoj ustanovi „Radosno detinjstvo” u Novom Sadu na adresi <http://www.predskolska.rs/index.php/sr-rs/ustanova/posebni-programi>, pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

Vrbasu, „Naša radost”<sup>31</sup> u Subotici i „Dečja radost”<sup>32</sup> u Pančevu. Kao cilj dvojezične nastave ističe se unapređivanje kvaliteta i modernizovanje obrazovno-vaspitanog rada na svim nivoima obrazovanja, od predškolskog zaključno sa srednjoškolskim.

U Srbiji su prva bilingvalna odeljenja otvorena u Trećoj beogradskoj gimnaziji i u Oględnoj osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar”. Dvojezična nastava na francuskom i italijanskom jeziku u Srbiji, posle dugogodišnjih priprema, započela je 2004/05. školske godine nakon zajedničkih zalaganja ministarstava prosvete Italije, Francuske i Srbije, kao i ministarstava inostranih poslova Francuske, Italije i Srbije i Crne Gore (Vučo, 2007). Jedan od autora tog projekta je prof. dr Julijana Vučo i njeni radovi, prikazi i istraživanja na temu dvojezične nastave pružaju teorijski osnov za produblјivanje ove teme i kritički osvrt iz perspektive jezičke politike i planiranja. Po rečima Vučo (2007), projekat bilingvalne nastave sprovodio se na dva nivoa (*ibid.*). U osnovnoj školi, u dva odeljenja OOŠ „Vladislav Ribnikar”, od sedmog razreda osnovne škole nastava se odvijala na francuskom jeziku iz dva predmeta: hemije i matematike. U srednjoj školi, u Trećoj beogradskoj gimnaziji, nastava se odvijala na francuskom i italijanskom jeziku. Formirano je po jedno odeljenje dvojezične nastave prvog, a 2005/06. godine drugog razreda. Po šesnaest učenika nastavu je slušalo na francuskom jeziku iz predmeta istorija, geografija, hemija i informatika. Učenici su imali pojačan fond časova francuskog jezika. Po šesnaest učenika prvog i drugog razreda pohađalo je nastavu sa pojačanim fondom časova italijanskog jezika. Na tom jeziku izvodila se nastava iz predmeta istorija, geografija, hemija i latinski. Vučo (2007) dalje navodi da su nastavnici koji su bili uključeni u rad dvojezičnih odeljenja imali B2 nivo Evropskog referentnog okvira za žive jezike, a pomoć u realizaciji nastave pružali su nastavnici Francuske škole u Beogradu i profesori Univerziteta u Beogradu. Italijanska i francuska strana obezbedile su po jednog lektora za italijanski odnosno francuski jezik (*ibid.*). Sa svim svojim nedostacima, poteškoćama i preprekama na koje je ovaj projekat naišao u

---

<sup>29</sup> Podaci o bilingvalnoj nastavi u Predškolskoj ustanovi „Pčelica” u Sremskoj Mitrovici na adresi [http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID\\_mat=1482](http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1482), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>30</sup> Podaci o bilingvalnoj nastavi u Predškolskoj ustanovi „Boško Buha” u Vrbasu na adresi [http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID\\_mat=1482](http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1482), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>31</sup> Podaci o bilingvalnoj nastavi u Predškolskoj ustanovi „Naša radost” u Subotici na adresi [http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID\\_mat=1482](http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1482), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.

<sup>32</sup> Podaci o bilingvalnoj nastavi u Predškolskoj ustanovi „Dečja radost” u Pančevu na adresi [http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID\\_mat=1482](http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1482), pristupljeno 30. avgusta 2016. godine.



procesu implementiranja, Vučo (2007) smatra da su ovi počeci dvojezične nastave uneli novine u školski sistem Srbije u kojem se ogleda novi duh modularne nastave i timski rad, na obostrano zadovoljstvo učenika i nastavnika – učesnika u ovom projektu.

Po uzoru na taj model nastave, projekat dvojezične nastave je implementiran u mnogim drugim školama širom Srbije. Ukoliko uporedimo iskustva u početnoj fazi razvoja dvojezičnih odeljenja pre deset godina i danas, možemo uočiti probleme koji su se javljali i koji se mogu javiti u budućnosti u drugim školama koje za cilj imaju uvođenje dvojezične nastave. Pravo na opšte obrazovanje i na obrazovanje na srpskom jeziku kao maternjem jeziku, kao drugom jeziku i/ili na jednom od manjinskih jezika, kao i pravo da se uči određeni strani jezik, regulisani su zakonima i odredbama Republike Srbije. Dvojezična nastava koju predviđa Zakon o srednjoj školi uvedena je u srpske škole (Treća beogradska gimnazija) školske 2004/05. godine i nije bilo potrebno nikakvo odobrenje za odvijanje takvog vida nastave u srednjim školama, što nije bio slučaj sa osnovnim školama u to vreme. Odabir predmeta je vršen na osnovu raspoloživosti nastavnika koji ispunjavaju uslove za rad u dvojezičnom odeljenju (B2 nivo poznavanja stranog jezika) (*ibid.*).

Od samog početka uvođenja dvojezične nastave u Srbiji pa do današnjih dana nije sprovedena nijedna eksterna evaluacija takvog oblika nastave od strane Ministarstva prosvete. Međutim, trud i napor koji nastavnici ulažu prilikom rada u nastavi na dva jezika govore u prilog njihovoj izraženoj svesti o prednostima dvojezičnosti i težnji nastavnika da se ostvare ciljevi dvojezične nastave.

Dokoro, način ostvarivanja dvojezičnog nastavnog plana i programa nije bio propisan nikakvim odredbama. Međutim, od decembra 2015. godine na snagu je stupio Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave. Jedan od uslova za ostvarivanje dvojezične nastave jeste praćenje i vrednovanje kvaliteta njene realizacije; škola je u obavezi da dostavlja Ministarstvu godišnji izveštaj o samovrednovanju, kojim se pruža uvid u realizaciju dvojezične nastave u pogledu organizacije, postignuća učenika i zainteresovanosti ostalih učenika za ovaj vid nastave, kao i rada nastavnika. U osnovi, ovaj Pravilnik (2015) utvrđuje bliže uslove za dvojezično ostvarivanje programa obrazovno-vaspitanog rada, i to na srpskom jeziku, odnosno jeziku nacionalne manjine i stranom jeziku. Bilo da je u pitanju osnovna ili srednja škola, neophodno je podneti

zahtev za dobijanje saglasnosti za ostvarivanje dvojezične nastave Ministarstvu prosvete u tačno određenom vremenskom roku. Pored ovog zahteva neophodno je dostaviti odluku organa upravljanja o uvođenju dvojezične nastave i elaborat. Elaborat treba da sadrži razloge i opravdanost uvođenja dvojezične nastave, kao i podatke o školi. Potrebno je detaljno obrazložiti ciljeve i ishode realizacije dvojezične nastave, navesti razrede u kojima se uvodi dvojezična nastava, broj odeljenja u kojima se planira uvođenje dvojezične nastave, broj zainteresovanih učenika, kao i plan razvoja dvojezične nastave u školi. S obzirom na postojanje različitih modaliteta načina realizacije dvojezične nastave, potrebno je navesti za koji model se škola opredeljuje od dva ponuđena:

1. model podrazumeva da se određeni predmeti izvode minimalno 30%, a maksimalno 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova tih predmeta, na stranom jeziku, ne računajući nastavu iz predmeta Strani jezik;
2. model podrazumeva da se odabrane teme iz određenih predmeta realizuju na stranom jeziku korišćenjem metoda učenja u kome se strani jezik upotrebljava za učenje nejezičkih sadržaja (Content and language integrated learning – CLIL).

Pravilnik (2015) dalje propisuje da u elaboratu treba navesti opis postojećih uslova u školi, kao i mere za održivost programa, uključujući očekivanu podršku (lokalna samouprava, drugo pravno ili fizičko lice i sl.) (*ibid.*).

Sa realizacijom dvojezične nastave može se početi u prvom razredu osnovne škole, u šestom ili sedmom razredu osnovne škole ili u prvom razredu srednje škole, kako je to Pravilnikom (2015) utvrđeno. Dva osnovna uslova koja su potrebna za ostvarivanje dvojezične nastave propisana su Pravilnikom (2015) i odnose se na nivo ulaza učenika u dvojezičnu nastavu i na nastavni kadar. Za učenike prvog razreda osnovne škole nije potrebno dokazivanje poznavanja stranog jezika, dok je za učenike šestog i sedmog razreda, odnosno prvog razreda srednje škole, neophodno organizovati ispit za proveru znanja jezika kojim se proverava željeni nivo znanja jezika (za šesti razred A1.1, za sedmi razred A1.2 i za prvi razred gimnazije i stručne škole A2 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike) (*ibid.*). Pravilnik (2015) propisuje osnovni koncept ispita kojim se proveravaju četiri jezičke veštine (čitanje, slušanje, pisanje i govor). Ispit

za proveru znanja jezika za osnovnu školu priprema i sprovodi stručno veće za oblast predmeta odgovarajućeg ciljnog jezika. Ispit za proveru znanja jezika za gimnaziju i stručne škole realizuje se u skladu sa podzakonskim aktom koji uređuje upis učenika u srednju školu. Kada je reč o nastavnom kadru koji će biti uključen u dvojezičnu nastavu, neophodno je imati saglasnost nastavnika i dokaz o nivou znanja jezika. Dvojezičnu nastavu u Srbiji mogu da realizuju:

1. predmetni nastavnik čije znanje ciljnog stranog jezika u prvoj školskoj godini realizacije dvojezične nastave treba da bude najmanje na nivou B2 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike, sa obavezom da u toku narednih pet godina kontinuiranim usavršavanjem dostigne očekivani nivo znanja C1. Nivo znanja jezika dokazuje se sertifikatom o položenom odgovarajućem ispitu na akreditovanoj visokoškolskoj ustanovi koja realizuje akreditovane studijske programe iz stranog jezika u Republici Srbiji ili međunarodno priznatom ispravom za nivo znanja jezika koju izdaje domaće ili strano pravno lice koje je akreditovano za sprovođenje ovih ispita (ALTE);
2. predmetni nastavnik koji se školovao na stranom jeziku na kom se izvodi dvojezična nastava, što dokazuje odgovarajućom javnom ispravom, svedočanstvima i diplomom o završenom određenom stepenu obrazovanja (najmanje o završenoj srednjoj školi);
3. predmetni nastavnik (sa znanjem stranog jezika na nivou B1) i nastavnik određenog stranog jezika koji zajedno realizuju dvojezičnu nastavu;
4. strani lektor u skladu sa zakonom i međunarodnim sporazumom (*ibid.*)

#### **4.2. Predlog procedura i postupaka uvođenja dvojezične nastave u srednje (stručne) škole**

Bilingvalno obrazovanje podstiče učenike u razvijanju nivoa poznavanja L1 i L2 i odgovarajućih veština (čitanje, pisanje, slušanje, govor) na odgovarajućem uzrastu, dostizanju akademskih kompetencija u nastavi nejezičkih predmeta koji se predaju na L1 i L2, razumevanju i prihvatanju kultura jezika koji se koriste u nastavi, sposobnosti i zanimanju za interkulturalnu komunikaciju, kao i razvijanju kognitivnih i socijalnih veština potrebnih za postizanje uspeha u promenljivom društvu (Mehisto, 2012: 2, 3).

Mehisto (2012) ističe prednosti bilingvalnog obrazovanja koje ima svaki pojedinac (učenik), ali i škola kao institucija koja pruža ovakav vid nastave. Učenici razvijaju svoje mentalne sposobnosti, memoriju, metalingvističku svest, interkulture veštine, dok škola dobija na vrednosti u pogledu reforme, povećanog broja zainteresovanih strana, razmene, motivacije učenika i zaposlenih, kao i povećanog pristupa nastavnim izvorima (*ibid.*).

Vodič za škole<sup>33</sup> (Mehisto, 2012) daje detaljna uputstva i predloge koje treba razmotriti pri uvođenju dvojezične nastave u škole. U poglavlju koje se odnosi na planiranje Mehisto predlaže da se razmotre kapaciteti škole u pogledu nastavnog kadra i zainteresovanosti učenika, da se organizuju sastanci sa zainteresovanim učenicima i roditeljima, da se razmotre odnosi i rad sa zainteresovanim stranama koje bi podržale ovaj vid obrazovanja, utvrde dugoročni ciljevi i ishodi (*ibid.*). Ono što je takođe neophodno jeste adaptacija postojećeg kurikulumu, zajedničko planiranje integrisane nastave (jezik i nejezički predmeti), priprema nastavnog materijala, planiranje mature i završnog ispita. Kada je reč o monitoringu i evaluaciji, Mehisto (2012) predlaže da se pažnja najviše obrati na nastavu sadržaja, jezika i odgovarajuće nastavne veštine, kontinuiran razvoj efikasne dvojezične nastave, da se oformi tim koji bi rukovodio ovim programom (v. tačku 4.2.1). U tabeli 4 prikazani su ciljevi monitoringa i evaluacije dvojezičnog programa:

Tabela 4. Ciljevi monitoringa i evaluacija dvojezičnog programa (prilagođeno prema Mehisto, 2012)<sup>34</sup>

<p><b>Učenici:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nastava i dostignuća</li> <li>▪ Zalaganje</li> <li>▪ Prisustvo</li> <li>▪ Komunikacija sa L2 govornicima</li> <li>▪ Upotreba L2 van škole</li> <li>▪ Zadovoljstvo i namere</li> <li>▪ Stavovi i ponašanje</li> <li>▪ Autonomnost</li> </ul>	<p><b>Nastavni kadar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obuka nastavnika</li> <li>▪ Opterećenost</li> <li>▪ Mentorstvo</li> <li>▪ Razmena izvora</li> <li>▪ Zadovoljstvo i namera</li> <li>▪ Stavovi i ponašanje</li> <li>▪ Autonomnost</li> </ul>	<p><b>Roditelji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Briga</li> <li>▪ Potrebe</li> <li>▪ Kvalitet uključivanja i zalaganja</li> <li>▪ Porodično učenje</li> <li>▪ Zadovoljstvo i namera</li> <li>▪ Stavovi i ponašanje</li> <li>▪ Autonomnost</li> </ul>
<b>Jezik:</b>	<b>Nastavni materijal:</b>	<b>Uprava:</b>

<sup>33</sup> *Excellence in bilingual education: a guide for school principles*, Cambridge University Press, 2012.

<sup>34</sup> Prevela D. Manić.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Status L1, L2, L3</li> <li>▪ Status jezika imigranata</li> <li>▪ Upotreba jezika na događajima, u dokumentima, znacima</li> <li>▪ Dogovor o korišćenju jezika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kvalitet materijala na L2</li> <li>▪ Autentičnost</li> <li>▪ Stepenn usklađenosti kriterijuma razvoja nastavnog materijala i materijala koji je u upotrebi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Znanje uprave</li> <li>▪ Zdravlje i bezbednost</li> <li>▪ Registracija programa i postupci za njegovo povlačenje</li> <li>▪ Stepenn usklađenosti planova, akcija, budžeta, nastavne prakse</li> <li>▪ Nivo napretka</li> <li>▪ Praksa u upravljanju i vođenju</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Nastava i učenje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Časovi</li> <li>▪ Nastavna praksa</li> <li>▪ Upotreba tehnologije</li> <li>▪ Ekstrakurikularne aktivnosti</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Dokumentacija i događaji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planovi</li> <li>▪ Zapisnici sa sastanaka</li> <li>▪ Osoblje</li> <li>▪ Izveštaji inspekcije</li> <li>▪ Izveštaji istraživanja</li> <li>▪ Školski kurikulum</li> <li>▪ Instrumenti ocenjivanja</li> <li>▪ Školski događaji i sastanci</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Saradnja sa zainteresovanim stranama:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poverenje</li> <li>▪ Nivo i kvalitet zalaganja</li> <li>▪ Podrška programu</li> <li>▪ Rešavanje konflikta i druge komunikativne veštine</li> <li>▪ Kvalitet profesionalnih odnosa</li> <li>▪ Stavovi i ponašanje</li> <li>▪ Izvori informacija</li> </ul>

Vodič (Mehisto, 2012) daje smernice u pogledu liderstva i načina vođenja dvojezičnog programa u školi, dajući uputstva kako upravljati kurikulumom, kako koristiti ocenjivanje s ciljem poboljšanja rezultata učenja i ispita. Potrebno je napraviti profesionalno okruženje u kojem svi dele istu viziju, interesovanja i međusobno saraduju, izbegavajući pseudozajednice<sup>35</sup> sa ciljem pronalaženja novih i boljih pristupa nastavi koji olakšavaju učenje (*ibid.*). Oni koji rukovode dvojezičnim programom u školi treba da razvijaju školsku zajednicu, saraduju sa lokalnim, regionalnim i/ili nacionalnim vlastima i medijima. Najvažniji deo u procesu dvojezične nastave jesu učenici kojima je potrebna podrška u smislu ambijenta i klime koja vlada u odeljenju/školi (izbegavati etiketiranje učenika, stariji učenici pomažu mlađim, dostupnost nastavnika i spremnost da pomognu svakom učeniku, pružanje podrške vannastavnim aktivnostima). Mehisto (2012) takođe ističe značaj nastavnika i potrebu da svako od njih prepozna svoje kompetencije, da se podstiču na profesionalni razvoj i rad sa mentorima. Vrlo je bitan faktor zadovoljstva zaposlenih u smislu motivacije, autonomnosti, uslova za rad, poverenja (*ibid.*). Ne sme se zanemariti ni uloga roditelja u

<sup>35</sup>*Pseudo-communities avoid frank and open talk, suppress conflict and joint decision-making, and common values are not shared* (Mehisto, 2012: 59).

dvojezičnim školama, stoga je vrlo bitno voditi računa o njihovom angažovanju i uključivanju u program kroz časove, sastanke, razgovore kako bi se njihove sumnje i nedoumice svele na minimum.

#### **4.2.1. Primer dobre prakse – Vazduhoplovna akademija**

Na osnovu iskustva Vazduhoplovne akademije, srednje stručne škole u Beogradu, koja je prošla program pripreme za uvođenje dvojezične nastave u školi, prikazaćemo sve segmente pripreme za uvođenje dvojezične nastave na srpskom i engleskom jeziku za obrazovni profil tehničar vazdušnog saobraćaja. Predmeti predviđeni za izučavanje na engleskom jeziku su matematika, istorija, fizičko vaspitanje, računarstvo i informatika, ali i veliki broj stručnih predmeta kao što su sistem vazdušnog saobraćaja, aerodinamika, aerodromi, aerodromski saobraćaj, vazduhoplovna navigacija, meteorologija, kontrola letenja itd. S obzirom na to da je jezik vazduhoplovstva engleski jezik, ovakav oblik nastave može znatno doprineti učenicima da lakše i brže savladaju jezik struke u odnosu na vršnjake koji nastavu slušaju na srpskom jeziku. Nastavnici predviđeni za rad u dvojezičnom odeljenju imaju B2 nivo poznavanja engleskog jezika. Međutim, ono što može da predstavlja problem u ostvarivanju ovakvog oblika nastave jeste (ne)poznavanje metodike nastave iz perspektive CLIL-a kod nastavnika nejezičkih predmeta. U organizaciji škole održan je stručni skup – okrugli sto pod nazivom *Integrano učenje jezika i sadržaja, CLIL, u bilingvalnim odeljenjima* – koji je ZUOV odobrio, a realizatori su bili profesori Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu<sup>36</sup> koji od samog početka prate razvoj projekta bilingvalne nastave u Vazduhoplovnoj akademiji. Ovom stručnom skupu prisustvovali su direktori i nastavnici iz osnovnih i srednjih škola u Srbiji u kojima se nastava već odvija na dva jezika. Izdvojena su pozitivna iskustva, ali i problematika u CLIL nastavi. Učesnici su upoznati sa teorijskim okvirom CLIL nastave i razmatrani su problematični elementi dvojezične nastave u školama. Nastavnici su podstaknuti na međusobnu saradnju kao i interdisciplinarni pristup nastavi. Teme koje su obrađene na ovom skupu su sledeće: *Interdisciplinarnost u savremenoj nastavi, Metode i tehnike rada u CLIL nastavi i Ocenjivanje jezika i/ili*

---

<sup>36</sup> Prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor na Katedri za italijanski jezik i književnost na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, i doc. dr Katarina Zavišin, docent na Katedri za italijanski jezik i književnost na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

*sadržaja u CLIL nastavi.* U drugom delu skupa izneta su dotadašnja iskustva nastavnika o primeni CLIL procedure u nastavi u dvojezičnim odeljenjima.

Planiran je i dogovoren onlajn kurs metodičke obuke za rad po CLIL metodi za nastavnike nejezičkih predmeta u Vazduhoplovnoj akademiji, a u organizaciji Britanskog saveta, ali do realizacije tog seminara nije došlo jer Britanski savet nije uspeo da oformi grupu sa dovoljnim brojem polaznika koji bi tu obuku pohađali. Razlozi zbog kojih nije došlo do formiranja grupe zainteresovanih polaznika obuke bio je finansijske prirode (potencijalni polaznici nisu imali podršku institucija i nadležnih organa).

Veliku podršku implementaciji ovog projekta u Vazduhoplovnoj akademiji pružili su nastavnici stručnog engleskog jezika u toj školi. Nastava jezika struke se u Vazduhoplovnoj akademiji izvodi kroz slabiji oblik CLIL nastave (v. tačku 2.5), te se stoga metodički pristupi nastavi jezika struke mogu primeniti u kontekstu nastave nejezičkih predmeta na engleskom jeziku. Svakom nastavniku nejezičkih predmeta u dvojezičnoj nastavi dodeljen je „mentor” (nastavnik-saradnik) – nastavnik engleskog jezika koji u toku godine pruža konstantnu podršku u pripremi za rad u dvojezičnom odeljenju, a kasnije i u realizaciji bilingvalne nastave. U toku školske godine svaki nastavnik engleskog jezika u obavezi je da održi do deset uglednih/oglednih časova za kolege ili sa kolegama iz bilingvalne nastave. Izveštaji o održanim časovima kao i evaluacija tih časova i sva prateća dokumentacija i obrasci (v. priloge 4, 5, 6, 7 i 8) evidentirani su i zavedeni od strane nastavnika engleskog jezika, koji ujedno imaju ulogu internog evaluatora. Škola je obezbedila literaturu na stranom jeziku koja služi za pripremu nastavnog materijala. U školi je oformljen Tim za bilingvalnu nastavu i članovi Tima (nastavnici engleskog jezika) tokom cele školske godine pomažu kolegama u adaptaciji i jezičkoj obradi nastavnog materijala. Urađena je lektura i korektura materijala, koji su potom nastavnici nejezičkih predmeta upotreбили za pisanje skripata i radnih svezaka za rad u učionici.

Globalni i operativni planovi za predmete koji će se predavati na prvoj godini u dvojezičnom odeljenju prevedeni su na engleski jezik. Pripreme za čas su u pripremi i pišu se takođe na engleskom jeziku.

Pre objavljivanja Pravilnika o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave (2015) i uz saglasnost tadašnjeg ministra prosvete<sup>37</sup> Vazduhoplovna akademija je dobila odobrenje da samostalno sprovede prijemni ispit za upis u dvojezično odeljenje Vazduhoplovne akademije. Školski odbor je objavio interni školski pravilnik o sadržini i načinu polaganja prijemnog ispita i uslovima za upis u dvojezično odeljenje u Vazduhoplovnoj akademiji (v. prilog 1). Škola je prvobitno imala autonomno pravo da sprovede, organizuje i održi prijemni ispit za upis u dvojezično odeljenje. Pravilnik Vazduhoplovne akademije (2014) utvrđuje sadržinu i način polaganja prijemnog ispita, kao i uslove za upis učenika u dvojezično odeljenje u Vazduhoplovnoj akademiji i sličan je pravilnicima koji se odnose na druge škole sa specifičnim potrebama (npr. Filološka gimnazija u Beogradu). Da bi učenik bio upisan u dvojezično odeljenje, potrebno je da položi prijemni ispit iz engleskog jezika koji se sastoji iz dva dela, pismenog i usmenog, i polaže se u Vazduhoplovnoj akademiji. Na prijemnom ispitu kandidat treba da pokaže odgovarajući nivo poznavanja jezičkih veština (slušanje, čitanje i govor) koji odgovaraju nivou A2–B1 Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (eng. *CEFR*). Prijemni ispit se u Vazduhoplovnoj akademiji sprovodi u organizaciji same škole i stručnog veća za strani jezik i komunikaciju, tj. nastavnika engleskog jezika koji ujedno i određuju formu i sadržaj testa, kao i kriterijume za evaluaciju. Autori testa za prijemni ispit napisali su Informator za polaganje prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis učenika u dvojezično odeljenje (na srpskom jeziku, v. prilog 2) (na engleskom jeziku, v. prilog 3). Informator sadrži informacije o područjima ispitivanja obuhvaćenim prijemnim ispitom iz engleskog jezika, strukturu ispita i opis bodovanja svake ispitne celine, tehnički opis ispita kao i preporučenu literaturu za pripremanje ispita.

Tim za bilingvalnu nastavu, čije članove je direktor škole odredio rešenjem, napisao je predlog pravilnika o sadržini i načinu polaganja prijemnog ispita i uslovima za upis u dvojezično odeljenje u Vazduhoplovnoj akademiji. Predlog pravilnika je dat pravnoj službi škole na razmatranje i usvajanje, a potom je i usvojen na sednici Školskog odbora Vazduhoplovne akademije održane 18. marta 2014. godine. Školski tim za bilingvalnu

---

<sup>37</sup> Dr Tomislav Jovanović je izabran za ministra prosvete, nauke i tehnološkog razvoja septembra 2013. godine i obavljao je tu funkciju do aprila 2014. godine.



nastavu sastavio je i izradio Priručnik za sprovođenje prijemnog ispita za upis u dvojezično odeljenje Vazduhoplovne akademije (v. prilog 14). Priručnik je namenjen svim nastavnicima i stručnim saradnicima u Vazduhoplovnoj akademiji koji su uključeni u proces sprovođenja prijemnog ispita i daje stručna uputstva za sve procedure koje su sastavni deo prijemnog ispita. Ovo uputstvo je u skladu sa odredbama koje se odnose na prijemni ispit, a utvrđene su Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Zakonom o srednjem obrazovanju i vaspitanju i Pravilnikom o upisu učenika u srednju školu. Ovaj priručnik je namenjen koordinatoru prijemnog ispita, komisiji za sastavljanje testa za polaganje prijemnog ispita, komisiji za prijem prijave (dokumentacije) kandidata koji će polagati prijemni ispit, komisiji za šifrovanje i dešifrovanje testova sa prijemnog ispita, komisiji za pregledanje testova sa prijemnog ispita i usmeni deo ispita, komisiji za formiranje i objavljivanje rang-liste, komisiji za žalbe, komisiji za upis i ostalim zaposlenima u Vazduhoplovnoj akademiji. Radi osiguranja regularnosti i kvalitetnog sprovođenja prijemnog ispita, Priručnikom se bliže uređuju sledeća pitanja:

1. obaveze i odgovornosti komisija uključenih u proces organizacije i sprovođenja prijemnog ispita;
2. pripremanje testova, uslova i materijala za polaganje prijemnog ispita;
3. sadržaj i način polaganja prijemnog ispita;
4. sprovođenje prijemnog ispita;
5. način unosa i obrade podataka o rezultatima prijemnog ispita.

Sastavni deo ovog priručnika čine sledeći prilozi koje učesnici na prijemnom ispitu koriste u skladu sa zaduženjima i odgovornostima koje imaju:

1. uputstvo za dežurne nastavnike;
2. uputstvo za šifrovanje/dešifrovanje testova i formiranje rang-liste;
3. uputstvo za pregledače i ispitivače;
4. uputstvo za postupak prigovora na rezultate prijemnog ispita;
5. uputstvo za učenike;
6. uputstvo za koordinatora prijemnog ispita;
7. uputstvo za oditora.

U skladu sa Priručnikom i Informatorom o sprovođenju prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje Vazduhoplovne akademije sastavljeno je Uputstvo za ocenjivanje sa rešenjima i načinom bodovanja i Zapisnik sa usmenog dela prijemnog ispita iz engleskog jezika (v. priloge 11 i 12).

Školski tim za bilingvalnu nastavu organizovao je probu usmenog dela prijemnog ispita. Na simulaciji prijemnog ispita bili su prisutni svi nastavnici engleskog jezika koji su predviđeni za sprovođenje usmenog dela prijemnog ispita za upis učenika u dvojezično odeljenje Vazduhoplovne akademije. Ulogu kandidata imali su učenici prvog razreda ove škole. Usmeni deo je sproveden u realnom vremenu i u realnom kontekstu. Prosečno vreme ispitivanja kandidata je sedam do deset minuta. Usmeni deo ispita za svakog kandidata je sadržao uvodni deo, tokom kojeg se kandidat predstavlja, zatim opis slike i razgovor na zadatu temu. Nastavnici su pratili izlaganje kandidata i ocenjivali ga shodno Uputstvu za ocenjivanje i deskriptoru. Svaki nastavnik je vodio zapisnik sa usmenog dela prijemnog ispita za svakog kandidata ponaosob. Nakon ispitivanja nastavnici su sumirali svoje ocene i usaglasili nedoumice. Zaključci do kojih su nastavnici došli su sledeći:

1. nije poželjno postavljati pitanja kandidatu na koja on može da odgovori sa da/ne, već pitanja treba da budu otvorenog tipa;
2. u toku ispita kandidat treba da govori više od ispitivača;
3. primećeno je da, kad god nastavnik nešto beleži u toku kandidatovog izlaganja, to odvlači kandidatovu pažnju;
4. potrebno je voditi računa o trajanju ispitivanja za svakog kandidata ponaosob kako u nekim slučajevima razgovor i usmeno izlaganje ne bi bili predugi.

Ono što je najbitnije i oko čega su se svi nastavnici složili jeste to da je ocenjivanje ujednačeno i da se ocene ne razlikuju među nastavnicima. Članovi Tima su se složili da su kriterijumi za ocenjivanje usaglašeni i ujednačeni i da ne bi trebalo da bude razlika u komisijском ocenjivanju kandidata. Svi članovi Tima su imali svoj primerak Uputstva za ocenjivanje, deskriptore, Uputstvo za dežurne nastavnike, kao i Uputstvo za pregledače i ispitivače.

Obavljen je prijem dokumentacije za prijavljivanje za prijemni ispit (v. prilog 9) i članovi Tima su komisijski tokom četiri dana obavili prijem 49 kandidata za polaganje prijemnog ispita. Tom prilikom je izvršena anketa učenika o nastavi engleskog jezika koju su učenici imali u osnovnoj školi. Upitnik (v. prilog 18) su sastavili i sproveli članovi Tima za bilingvalnu nastavu Vazduhoplovne akademije sa sledećim ciljevima:

1. što uspešnija realizacija i organizacija nastave iz predmeta engleski jezik i stručni engleski jezik;
2. što uspešnija realizacija i organizacija nastave iz predmeta koji će se realizovati na engleskom jeziku;
3. prikupljanje informacija kako o radnim navikama tako i o radnim okruženjima učenika radi što uspešnije realizacije nastavnog procesa;
4. prikupljanje informacija o oblicima testiranja koja su vršena u osnovnim školama radi što bolje organizacije prijemnog ispita iz engleskog jezika za narednu generaciju učenika;
5. prikupljanje informacija o oblicima testiranja koja su vršena u osnovnim školama radi što bolje organizacije ulaznog testiranja iz engleskog jezika koje se tradicionalno održava svakog septembra u Vazduhoplovnoj akademiji da bi rezultate iz upitnika uporedili sa uspehom učenika koji će oni postići tokom daljeg školovanja u toj ustanovi.

Prijemni ispit iz engleskog jezika održan je po uputstvima Ministarstva prosvete (v. prilog 10). Od 49 učenika koji su polagali prijemni ispit 25 učenika je položilo i steklo pravo na upis u dvojezično odeljenje.

## 5. Evaluacija i ocenjivanje u nastavi stranog jezika

### 5.1. Pojam evaluacije/ocenjivanja

Od kada postoji učenje kao interakcija između učenika i nastavnika, postoji i formalna procena znanja koje je njegova posledica. Začetnik dokimologije<sup>38</sup>, Pjeron<sup>39</sup>, (Gojkov, 2003: 7–11) utvrdio je osnovna načela i pravila procesa ocenjivanja, vrste i podvrste ocena, faktore koji utiču na njih i slično. Osnovno pravilo je da bi ocenjivanje trebalo da bude objektivna način provere znanja, a ocena objektivna pokazatelj usvojenog znanja.

Uobičajeno je verovanje da je evaluacija isto što i testiranje i da, dok testiramo učenike, zapravo vršimo evaluaciju (Rea-Dickins & Germaine, 1992: 3). Testiranje je, naime, samo jedan deo procesa evaluacije. Dikins i Džermejn (1992) dalje navode da je evaluacija sastavni deo učenja i podučavanja i vrlo je bitna nastavnicima jer im pruža obilje informacija o tome kako da u budućnosti obavljaju zadatke u učionici, kako da isplaniraju obuku i kako da upravljaju zadacima i učenicima. Prilikom vršenja evaluacije bitno je uspostaviti kriterijume koji će se koristiti prilikom donošenja suda i kojima ćemo biti dosledni u evaluaciji. Loše pripremljena i *ad hoc* evaluacija može biti vrlo nepouzdana i nerelevantna i ne može da posluži kao izvor na osnovu kojeg će se donositi neke obrazovne odluke (Rea-Dickins & Germaine, 1992: 4).

---

<sup>38</sup> U Pedagoškom rečniku (tom 1, Beograd, 1967) dokimologija se definiše kao naučna disciplina novijeg datuma koja proučava tehniku i organizaciju ispita i pitanja objektivnosti i adekvatnosti ocena u školi. Enciklopedijski rječnik pedagogije (Matica hrvatska, Zagreb, 1963) ističe da je to „... disciplina (psihološka) koja sistematski proučava tačnost, sistematičnost, objektivnost i pouzdanost ispita, ocenjivanja, različitih metoda takmičenja i sl.”. Najčešće srećemo shvatanje da je ovo didaktička disciplina koja proučava sisteme ocenjivanja ponašanja ispitivača i ispitanika (izvor: Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac).

<sup>39</sup> Henri Pijeron (1881–1964), francuski psiholog, prvi je upotrebio termin dokimologija (nalazi se u njegovom rečniku *Vocabulaire de la psychologie*, I izdanje (1951). Prva naučna ispitivanja o merenju u obrazovanju počela su u Francuskoj, na inicijativu Henrija Pijerona, njegove supruge i Henrija Laugera. Oni su, naime, u junskom ispitnom roku 1922. godine organizovali istraživanje značaja intelektualnih i neintelektualnih svojstava 117 učenika za školski uspeh. Henri Pijerson je rezultate ove studije, pored rezultata i drugih svojih istraživanja, izvršenih u periodu od 1927. do 1930. godine, objavio u radu *Etudes Docimologiques* 1935. godine. Zato se 1922. godina smatra godinom nastanka dokimologije kao nauke (izvor: Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac).

Reč ocenjivanje vodi poreklo iz latinskog jezika i izvorno značenje je „sesti pored”<sup>40</sup>, što upućuje na zaključak da ocenjivanje podrazumeva i davanje povratnih informacija i smernica učenicima. Priručnik za ocenjivanje u srednjem stručnom obrazovanju (Bjekić i Papić, 2005) nudi terminološka razgraničenja pojmova kao što su proveravanje, ocenjivanje, vrednovanje i evaluacija. Proveravanje je sistematsko prikupljanje podataka o tome koliko i kako učenici ostvaruju vaspitno-obrazovne ciljeve i rezultati proveravanja se ne ocenjuju. Ocenjivanje je proces merenja nivoa stečenog znanja, razumevanja i stečenih veština, na osnovu definisanih kriterijuma. Ocenjivanje predstavlja razvrstavanje odgovora u kvalitativne kategorije, a zatim određivanje njihove kvantitativne vrednosti (ocene). To je proces proveravanja i merenja postignuća učenika. Ocenjivanje nije kulminacija nastavnog procesa; ocenjivanje počinje prepoznavanjem ishoda učenja i definisanjem kriterijuma postignuća na osnovu datih ishoda učenja. Ocene se obično koriste kako bi se učenici informisali o tome kako napreduju i kakve rezultate su postigli u nastavi. Vrednovanje je određivanje stepena ostvarenosti vaspitno-obrazovnih ciljeva. Evaluacija je pedagoški proces praćenja, merenja i vrednovanja efekata i procesa u vaspitanju i obrazovanju (Bjekić i Papić, 2005: 14).

Prilikom ocenjivanja učenika postoji puno odluka koje nastavnici treba da donesu. Na osnovu „strukture ocenjivanja i dimenzije procene” (Bjekić i Papić, 2005: 18) smatra se da je neophodno utvrditi kada izvršiti ocenjivanje i na koji način to učiniti. Prva odluka koja se odnosi na ocenjivanje tiče se činjenice da li je iz testa potrebna kvantitativna ili kvalitativna povratna informacija. Zatim je neophodno izvršiti klasifikaciju testa kojim želimo da ocenimo učenike (*placement test, selection test, achievement test, proficiency test*). Sledeća faza obuhvata određivanje strategije testiranja i ocenjivanja. Neophodno je odrediti ko je odgovoran za ocenjivanje (to ne moraju uvek da budu nastavnici), a potom utvrditi vrstu testa koja se koristi pri ocenjivanju (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje itd.). U sledećoj fazi nastavnici treba da se pozabave sadržajem testiranja, tj.

---

<sup>40</sup> *Assess* (v.) early 15c., "to fix the amount (of a tax, fine, etc.)," from Anglo-French *assessor*, from Medieval Latin *assessare* "fix a tax upon," originally frequentative of Latin *assessus* "a sitting by," pp. *assidere* "to sit beside" (and thus to assist in the office of a judge), from *ad-* "to" (see *ad-*) + *sedere* "to sit" (see *sedentary*). One of the judge's assistant's jobs was to fix the amount of a fine or tax. Meaning "to estimate the value of property for the purpose of taxing it" is from 1809; transferred sense of "to judge the value of a person, idea, etc." is from 1934. Related: *Assessed*; *assessing* (*Online Etymology Dictionary*).

da odrede šta je to što treba oceniti i koliko. Poslednja faza podrazumeva određivanje kriterijuma sa kojima i učenici moraju biti upoznati kako bi znali koje korake da preduzmu radi poboljšanja svojih veština.

## **5.2. Ciljevi i funkcije ocenjivanja**

Najviše problema se javlja upravo kod ocenjivanja, iako je ocenjivanje aktivnost koja je svakodnevno prisutna u oblasti školskog života. Ocenjivanje učenika ima sledeće ciljeve (Vučeljić i Čabrilo, 2010: 7):

1. pružanje (povratne) informacije učenicima i njihovim roditeljima o postignućima učenika;
2. pružanje (povratne) informacije nastavnicima o njihovom radu;
3. pružanje informacija školi i široj zajednici o realizaciji programa;
4. motivacija i usmeravanje učenika za dalji rad;
5. selekciona funkcija za dalji nastavak školovanja;
6. podsticanje na kontinuiran rad učenika;
7. evaluacija obrazovnog sistema.

Ocenjivanje je značajan i integralni deo procesa učenja i podučavanja. Najbolje ga je razmatrati u okviru pet elemenata (Vučeljić i Čabrilo, 2010: 10–11): planiranje, podučavanje, evidentiranje, izveštavanje i evaluacija. Planiranje, po rečima Vučeljića i Čabrilo, podrazumeva „identifikovanje jasnih ciljeva učenja za svaku oblast kojom podučavamo učenike”. Podučavanjem se izlaže šta se očekuje od učenja, koji su to zadaci i aktivnosti odabrani da pomognu učenicima u dostizanju ciljeva. Nastavnici treba da čuvaju radove učenika i vode evidenciju o različitim vrstama učeničkih postignuća. Evidentiranje podrazumeva izvođenje „sumiranih činjenica o napredovanju svakog učenika”. Izveštavanjem se učenicima u toku nastave daju usmeni ili pisani komentari o njihovom radu koji nude evaluaciju o kvalitetu i savete kako da poboljšaju realizovanje ciljeva. Evaluacijom se razmatraju raspoložive informacije o svim vrstama ocenjivanja, formalnom i neformalnom. „Učenici mogu takođe biti uključeni u proces evaluacije kako bi mogli da vrednuju sopstveni napredak” (*ibid.*).

Ocenjivanje ima nekoliko značajnih i međusobno povezanih funkcija. To su: informativna, instruktivna ili razvojna, motivaciona i evaluativna funkcija (Havelka *et al.*, 2003: 13). Informativna funkcija ocenjivanja se ostvaruje time što nastavnici na osnovu praćenja rada i postignuća učenika pružaju svakom učeniku povratne informacije o tome kako napreduju u učenju i koji su i kakvi ishodi njegovog učenja. „Učeniku treba pružiti podršku da se osposobi da sam sagleda rezultate svog rada.” Vremenski interval na koji se odnose informacije može biti deo školskog časa ili duži nastavni period. Instruktivna funkcija ocenjivanja se odnosi na ono što nastavnik predlaže učeniku kao sledeći korak u učenju. Motivaciona funkcija ocenjivanja se ogleda u postupcima i komentarima nastavnika kojima podiže samopouzdanje i zainteresovanost učenika. Evaluativna funkcija ocenjivanja je sumiranje svih raspoloživih relevantnih podataka o napredovanju i uspehu učenika i donošenju opšteg suda o uspehu učenika u odnosu na kriterijume koji su definisani očekivanim ishodima.

U procesu ocenjivanja je neophodno utvrditi osnovne principe, kojih se treba pridržavati kako bi procesna priroda ocenjivanja bila usaglašena. Principi su opšteg karaktera (Havelka *et al.*, 2003: 25–29):

1. ocenjivanje je deo planiranja nastave i učenja;
2. ocenjivanje prožima sve aktivnosti u nastavi;
3. ocenjivanje je jedna od ključnih profesionalnih veština nastavnika;
4. ocenjivanje je usredsređeno na pitanje kako učenici uče;
5. u procesu ocenjivanja nastavnik učenicima daje konkretne sugestije kako da efikasnije koriste svoje potencijale za učenje;
6. ocenjivanje podstiče razvoj učeničke motivacije;
7. ocenjivanje treba da bude obazriva i konstruktivna podrška učeniku jer uvek pokreće različite emocije;
8. ocenjivanje unapređuje zainteresovanost učenika za ciljeve učenja i za upoznavanje i razumevanje kriterijuma na osnovu kojih se njihovo napredovanje u učenju ocenjuje;
9. ocenjivanje razvija sposobnosti učenika za samoocenjivanje, tako da oni mogu samostalno da prate i vrednuju svoja postignuća;
10. ocenjivanje bi trebalo da obuhvati ceo raspon učeničkih postignuća.

Ocenjivanje i vrednovanje rezultata i postignuća učenika u mnogim zemljama se izračunava ocenama. Značenje ocena je interna stvar nastavnika, retko se dešava da su kriterijumi ocenjivanja jasno definisani. Priroda veze između ocena tog tipa koje daje nastavnik i nivoa kompetencije u principu je istog reda kao ona između nivoa ispita i nivoa kompetencija. Mnoštvo različitih normi komplikuje taj odnos još više (svaka škola, razred može da ima normu za sebe), da ne govorimo o pitanju same forme ocenjivanja i stepena saglasnosti oko vrednosti svake ocene do koje dolaze nastavnici u svojim odnosnim sredinama. U Francuskoj, recimo, ocena 10 na kraju osmog razreda (treći razred francuskog koledža) nema istu vrednost kao na kraju sedmog razreda (četvrti razred francuskog koledža) u istom, a kamoli drugom koledžu. Ipak, može se uspostaviti približna veza između lestvice standarda u upotrebi sa nivoima kompetencije u određenoj oblasti tako što će se primeniti veći broj tehnika, kao npr. definisati standardi za različite nivoe rezultata istog cilja, pitati nastavnike da napišu srednji rezultat na skali ili ga unesu u tabelu kompetencija, prikupljati uzorke odgovora i usklađivati ih tokom sastanaka za evaluaciju, tražiti od nastavnika da se služe standardnim i uobičajenim načinom ocenjivanja i sl.

Kada sagledamo navedene ciljeve ocenjivanja (Vučeljić i Čabrilo, 2010), karakteristike ocenjivanja (Havelka *et al.*, 2003) i uopšte složenost i sveobuhvatnost samog procesa, dolazimo do zaključka da tradicionalni način ocenjivanja (pismene i usmene provere znanja) ne pokrivaju zahteve koje ocenjivanje stavlja ispred nastavnika i učenika, naročito u dvojezičnoj nastavi. U te svrhe potrebno je uvesti i isprobati nove strategije ocenjivanja (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje), o kojima će biti reči u narednim poglavljima (v. tačku 5.3.1).

### **5.3. Metode i instrumenti ocenjivanja**

Henig (2009: 7) ocenjivanje deli u sledeće kategorije:

1. formalno i neformalno ocenjivanje,
2. formativno i sumativno ocenjivanje,
3. holističko i analitičko ocenjivanje.



### *Formalno/neformalno ocenjivanje*

Formalno ocenjivanje, po rečima Henig (2008: 7), podrazumeva upotrebu testova i ispita kako bi se procenili učenikovo znanje i sposobnosti. Formalnim ocenjivanjem dobijaju se podaci koji omogućavaju da se iz testa izvuku zaključci (Vučo, 2011). Formalnim ocenjivanjem poredimo opšti uspeh, uspeh svakog pojedinačnog učenika sa ostalima i identifikujemo jake i slabe tačke pojedinca ili grupe koja se ocenjuje. Unapred su propisani kriterijumi za ocenjivanje i tumačenje rezultata koje predstavlja jedinstveno ocenjivanje za sve učenike (*ibid.*). Neformalno ocenjivanje se obično odnosi na prikupljanje informacija uz pomoć posmatranja i učenikovog učestvovanja ili diskutovanja u razredu (Hönig, 2008: 7). Ocenjivač se ne vodi konkretnim podacima, već sadržajem i načinom izvođenja evaluacije učenika (Vučo, 2011). Jasno su postavljeni nivoi kompetencija koje učenici donose u proces učenja. Neformalno ocenjivanje zahteva da se identifikuju prednosti i potrebe svakog učenika u odnosu na nivo obrazovnog procesa i uzrast (*ibid.*).

### *Formativno/sumativno ocenjivanje*

Formativno ocenjivanje Henig (2008: 7) predstavlja kao proces sabiranja informacija o slabijim i jačim stranama u učenju i obuhvata one metode ocenjivanja koje nastavnik svakodnevno koristi radi praćenja procesa nastave i učenja. Ono treba da posluži nastavniku za organizaciju nastave i davanje povratne informacije učenicima (*ibid.*). Sumativno ocenjivanje se odnosi na ocenjivanje radi donošenja suda o postignućima. Ovo ocenjivanje se često vrši na kraju programa ili modula. Ova vrsta ocenjivanja zahteva da učenici dobiju rezultate i odgovor nakon provere znanja (Vučo, 2011). Tesiranje, kao jedan od vidova sumativne evaluacije znanja stranih jezika, instrument je kojim se delimično ili na globalnom nivou proveravaju nivoi postignuća jezičke kompetencije na stranom jeziku (*ibid.*).

### *Holističko/analitičko ocenjivanje*

Henig (2008: 7) smatra da se holističko ocenjivanje odnosi na celokupno učenikovo predstavljanje, a ne samo na pojedine delove. Ono predstavlja sintetičku, globalnu sliku

različitih aspekata ocenjivanja, koja se izvodi na osnovu intuitivne procene ispitivača. Analitičko ocenjivanje posmatra nezavisne aspekte zadatka, a ne zadatak u celini (*ibid.*).

### 5.3.1. Formativno ocenjivanje

Novi oblici i metode ocenjivanja omogućavaju nastavniku da kontinuirano prati razvoj učeničkih veština i sposobnosti, ali i da prilagodi časove potrebama učenika na osnovu povratnih informacija koje dobija od učenika. Učenici su aktivni učesnici časa s obzirom na to da CLIL i TBLT stavljaju učenika u središte časa, nasuprot tradicionalnom pristupu, u kome je učenik samo pasivni primalac određenih informacija (Brooks & Brooks, 1999 u Mussawy, S., 2009). Na ovaj način učenici preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje, ocenjuju svoj rad i rad vršnjaka, i u interakciji sa nastavnikom učestvuju u formiranju kriterijuma časa i ocenjivanja njihovog ishoda.

Bjekić i Papić (2005) smatraju da izbor metoda i instrumenata ocenjivanja zavisi od cilja ocenjivanja, od konkretnog ishoda na čijem ostvarivanju se radi u procesu učenja i nastave, od sadržaja i kompetencija koje učenici treba da usvoje i razviju, od prirode predmeta i obrazovne oblasti u okviru kojih se nastava i proces učenja dešavaju i od karakteristika samih učenika koje ocenjujemo. Nova strategija ocenjivanja podrazumeva da se pored testiranja i usmenog i pismenog ispitivanja učenika koriste i drugi načini i postupci praćenja i analize rada učenika. Ocenjivanje se može sprovoditi kao: samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje, nastavnikovo ocenjivanje, samoocenjivanje i ocenjivanje grupnih radova i portfolio ocenjivanje (Bjekić i Papić, 2005: 38).

**Samoocenjivanje** je veoma važan oblik ocenjivanja kojim se ostvaruje instruktivna, motivaciona i razvojna funkcija ocenjivanja. U pedagoškoj praksi samoevaluacija ima za cilj razvijanje autonomije učenika (Žiropađa, 2008). Učenik ne ocenjuje sam svoje odgovore. On se postupno uvodi u gradivo koje uči i u vrednovanje postignuća koja može ostvariti tim učenjem. Samoocenjivanje služi da učenici prate i ocenjuju napredak u učenju. Učenik ujedno preuzima odgovornost za sopstveno učenje, učestvuje u formiranju kriterijuma ocenjivanja, uči iz samog procesa ocenjivanja i uči efikasnije. Autonomni učenik treba da navede šta je dobro naučio, kojim je specifičnim znanjima ovladao i šta mu još ostaje da nauči i da oceni svoju uspešnost u odnosu na druge učenike u odeljenju (*ibid.*), a nastavnik treba samo da posreduje i usmerava proces

samoocenjivanja i komentariše samo postupak, a ne učenikovu samoocenu (Bjekić i Papić, 2005: 39). Žiropađa (2008) smatra da je samoevaluacija korisna dopuna klasičnom načinu ocenjivanja. Smatramo da treba istaći nekoliko prednosti samoocenjivanja: sprovodi se lako i brzo, uključuje učenika u sam proces ocenjivanja, učenik lakše razume prirodu autonomnog učenja i, konačno, povećava motivaciju za učenje stranog jezika (Brown, J. D. & Hudson, T., 1998). Po pravilu su ocene koje daju sami učenici više od ocena nastavnika (Žiropađa, 2008). Razlozi za to mogu biti višestruki: učenik očekuje dobit, sposobnost samoprocene nije dovoljno razvijena i zavisi od uzrasta učenika, stil učenja bitno utiče na samoevaluacije, tj. učenici koji su više posvećeni učenju i razumevanju određenog sadržaja pokazuju veću objektivnost u samoevaluacijama (*ibid.*).

**Vršnjačko ocenjivanje** je efikasno u sticanju znanja i veština. Takav vid ocenjivanja, tvrde Bjekićeva i Papić (2005), umanjuje dosadu, poboljšava koncentraciju i motivaciju i povećava poverenje u proces ocenjivanja. Vršnjačko ocenjivanje je jedna od tehnika koju može primeniti svaki nastavnik. Potrebne su veoma brižljive pripreme izbora gradiva koje će biti ocenjivano, uloge koje će učenici dobiti u oblikovanju pitanja i zadataka preko kojih se može izvesti ocenjivanje, odluke o načinu ocenjivanja, a zatim i ispitivanje i evaluiranje dobijenih odgovora. Ono što se ističe kao prednost vršnjačke evaluacije je da učenici prilikom ocenjivanja drugih vršnjaka neminovno vode dijaloge jedni sa drugima (Mussawy, S., 2009) komentarišući radove i napredak vršnjaka i tom prilikom koriste neformalni jezik koji je lako razumljiv učenicima (Black & Wiliam, 1998 u Mussawy, S., 2009).

**Nastavnikovo ocenjivanje** je, po rečima Bjekićeve i Papića (2005), dijagnostički proces koji predstavlja davanje mišljenja učeniku o tome koliko je ostvario postavljene kriterijume i savetovanje kako da nastavi učenje.

**Ocenjivanje i samoocenjivanje grupnih projekata** prati promene u postignuću i veštinama uspešnijih učenika izazvane njihovim radom sa manje uspešnim učenicima, prati delovanje vršnjačkog poučavanja na neuspešnije učenike kao i proces konstruisanja znanja i veština učenika kroz vršnjačku saradnju (*ibid.*).

**Portfolio ocenjivanje** se vrši na osnovu pažljivo reprezentovanih i izabranih radova učenika (Bjekić i Papić, 2005: 42). Izabrani radovi treba da budu najbolji radovi učenika koji pokazuju njegov napredak ili odsustvo napretka. Ova zbirka radova treba da sadrži učenikov najbolji rad, ali i početne radove, samoocenu, ocenu od strane nastavnika i vršnjaka kako bi se pratio učenikov rad (*ibid.*).

## 6. Ocenjivanje u CLIL nastavi

### 6.1. Ciljevi i ishodi u CLIL-u

Vrlo je važno znati kada ocenjivanje počinje. Naime, prvi i osnovni korak u formiranju koncepta ocenjivanja jeste definisanje ciljeva i ishoda nastave. Drugim rečima, proces ocenjivanja počinje sa ishodima i ciljevima, a ne sa metodama, načinima i alatima. Pri određivanju ishoda neophodna je analiza potreba. Nastavnici treba da istaknu šta je to što njihovi učenici treba da postignu. Kurikulum jednog predmeta pruža okvir za ishode.

Ne postoji određeni kurikulum za CLIL nastavu sa jasno određenim jezičkim ciljevima. *CLIL Compendium* (Dalton-Puffer, 2008, Hoenig, 2008) predstavlja tri specifična jezička cilja:

1. poboljšati sveopštu jezičku kompetenciju;
2. razviti usmene komunikativne veštine;
3. produbiti svest o maternjem i ciljnom jeziku.

Nedostatak jasno određenih jezičkih ishoda otežava proces ocenjivanja u CLIL nastavi. Strani jezik nije predmet nastave, ali je sredstvo komunikacije, stoga su ciljevi predmeta čiji se sadržaj predaje u prvom planu. Uobičajena je praksa da se ishodi definišu u kurikulumima predmeta čiji se sadržaj predaje (Hoenig, 2008: 15). Međutim, da bi CLIL imao efekta u pogledu jezičkog poboljšanja, ciljevi učenja jezika treba da se integrišu u kurikulume. Drugim rečima, CLIL iziskuje pažljivo definisane ishode nastave i jezika i sadržaja kako bi se što lakše postigla jezička stručnost (*ibid.*).

Naime, neophodno je definisati nastavne ciljeve u skladu sa sadržajem časa jer jezički ciljevi zavise od nastavnih ciljeva. Drugi korak koji je neophodno preduzeti u formulisanju nastavnih ciljeva jeste formulisanje jezičkih ciljeva i odgovarajućih jezičkih veština (slušanje, čitanje, pisanje, govor) koji su uključeni na času. Na kraju, potrebno je pozabaviti se razvojem strategija učenja; kognitivne strategije mogu biti pregled pređenog gradiva, rešavanje problema ili klasifikacija, a socijalne strategije podrazumevaju rad u paru ili grupni rad.

Uloga jezika u CLIL-u je, po rečima Kojla (2007), trostruka:

- jezik učenja (*language of learning*) – analiza sadržaja, tematski zahtevi, zahtevi silabusa – gramatika, vokabular, strukture, funkcije; podrazumeva jezičku analizu koja je neophodna učenicima za shvatanje osnovnih koncepata i veština u vezi sa sadržajem nejezičkih predmeta;
- jezik za učenje (*language for learning*) – razvija učeničke metakognitivne veštine i govor u kontekstu i realnim situacijama; podrazumeva usredsređenost na vrstu jezika koju treba koristiti u kontekstu stranog jezika; učenici se osposobljavaju za to da razumeju i koriste jezik na kome uče nejezički sadržaj i jedni drugima pomažu na posredničkom jeziku;
- jezik kroz učenje (*language through learning*) – usvajanje znanja i razvoj veština i kognitivni razvoj; kognitivno zahtevni zadaci podrazumevaju da učenici koriste usvojena znanja, veštine i strategije.

Shodno tome, javljaju se tri koncepta ocenjivanja (Brigs *et al.*, 2008 u Barbero, T., 2012):

1. ocenjivanje učenja (assessment of learning),
2. ocenjivanje zbog učenja (assessment for learning),
3. ocenjivanje kao učenje (assessment as learning).

Brigs (2008: 39) smatra da je ocenjivanje učenja sumativno ocenjivanje koje se sastoji od testova i ispita koji se polažu na kraju obuke, modula ili školske godine kako bi se proverio napredak koji se ostvaruje kroz nastavne planove.

Ocenjivanje zbog učenja je, po rečima Brigs (2008: 39), formativno jer za cilj ima planiranje što boljeg i uspešnijeg učenja i nastave. Kao što je napomenuto u prethodnim poglavljima (v. tačku 5.3.1), ovo ocenjivanje podrazumeva kontinuirano praćenje napretka kako učenika tako i nastavnika. Formativno ocenjivanje je planirano, s obzirom na to da nastavnici prikupljaju dokaze o učenikovom znanju. Takva vrsta ocenjivanja, takođe, izaziva povratnu reakciju jer nastavnici usklađuju svoje nastavne aktivnosti sa informacijama koje dobijaju od učenika (*ibid.*: 39). Formativno ocenjivanje je i recipročno jer i nastavnici i učenici mogu da poboljšaju kvalitet nastave sledeći informacije koje dobiju iz formativnog ocenjivanja. Gore opisane karakteristike,

koje su bitne u obrazovnom kontekstu, imaju određene implikacije u CLIL nastavi jer podstiču razvoj i jezika i sadržaja. Brigs (2008: 39) smatra da formativno ocenjivanje pruža povratnu informaciju učenicima i nastavnicima uz pomoć odgovarajućih alata ocenjivanja. Povratne informacije su glavna svrha ocenjivanja u CLIL-u.

Ocenjivanje kao učenje povećava svest o procesu učenja. Učenici i nastavnici se zajedno upoznaju sa nastavnim ishodima i kriterijumima ocenjivanja i ocenjivanje učenja vrše uz pomoć alternativnih načina ocenjivanja, kao što su samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, i uz pomoć portfolija, tabela i drugih instrumenata (*ibid.*: 39).

Brigs (2008: 39) navodi da ocenjivanje u CLIL-u mora da zadovolji osnovne kriterijume ocenjivanja, a to su validnost i pouzdanost. Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja<sup>41</sup> (2008) ističe da formativno ocenjivanje mora biti validno, tj. mora da oceni tačno ono što se traži i što je navedeno u nastavnim ishodima. Validnost se, dakle, odnosi na to koliko dobro test meri ono što treba da izmeri (*ibid.*: 10). Validan test je onaj koji ocenjuje reprezentativan uzorak sadržaja programa. Validno ocenjivanje podrazumeva i to da se ocenjuje uzorak sposobnosti koje zahteva nastavni program. Pitanjima se ne proverava samo nivo znanja, već i razumevanje, primena i praktične veštine. Ocenjivanje takođe mora da pruži pouzdanu povratnu informaciju učenicima koja se sastoji od kriterijuma, bodova i deskriptora. Pouzdano ocenjivanje je precizno, tačno i dosledno; isti ili slični rezultati se ocenjuju isto (ili slično) ukoliko se ocenjivanje ponavlja i ukoliko ga ocenjuju različiti ocenjivači ponaosob. Savršeno pouzdan test daće iste rezultate u svim uslovima. Gore navedene metrijske karakteristike ocena treba da se odnose na sve oblike ocenjivanja, a kada je reč o ocenjivanju poznavanja jezika, na sve jezičke veštine, kao što je slučaj sa ocenjivanjem poznavanja jezika struke pilota (v. tačku 7.5).

## **6.2. Ocenjivanje jezika i/ili sadržaja**

Kada govorimo o jezičkim veštinama, one najviše dolaze do izražaja u CLIL nastavi jer predstavljaju sredstvo kojim se sadržaj iskazuje. Slušanje, kao jedna od jezičkih veština, najefikasnije se razvija ukoliko su svi zadaci unapred tačno utvrđeni i učenici mogu da

---

<sup>41</sup>*Metode ocenjivanja u srednjem i stručnom obrazovanju*, Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja – faza 2, 2008.

imaju predstavu o tome šta će slušati. Razvijanje veštine govora na CLIL časovima umnogome zavisi od saradničke interakcije (eng. *scaffolding*<sup>42</sup>). Čitanje razvija kritičko mišljenje i veštine rešavanja problema. Nastavnici mogu ponuditi tekst za čitanje i na maternjem jeziku i na ciljnom jeziku. Veštine pisanja moraju biti potpomognute kako saradničkom interakcijom tako i govorom.

Mehisto i dr. (Mehisto *et al.*, 2008: 121) naveli su nekoliko razloga za ocenjivanje učenika:

1. praćenje trenutnog znanja učenika;
2. razvijanje svesti o učeničkoj motivaciji, interesovanjima i mišljenjima;
3. prihvatanje odgovornosti za učenje;
4. određivanje polazne osnove za učvršćivanje učeničkog napretka u usvajanju sadržaja, jezičkih strategija i strategija učenja;
5. praćenje daljeg napretka učenika u nastavnom procesu.

Henig (2008: 25) tvrdi da je ocenjivanje u CLIL nastavi vrlo kompleksno pitanje. Da li nastavnici treba da ocenjuju poznavanje sadržaja i jezičke kompetencije odvojeno ili zajedno? Ukoliko su jezičke veštine sastavni deo ocenjivanja, u kojoj meri i na koji način ih oceniti? Problem se može rešiti samo ukoliko se pristup ocenjivanju promeni. Kada govorimo o dilemi šta ocenjivati i da li dve komponente CLIL-a, jezik i sadržaj, ocenjivati zajedno ili odvojeno, potrebno je napomenuti da u Evropi postoje dva odvojena mišljenja, iako do sada odgovarajući model ocenjivanja još nije predložen. Evropski CLIL smatra da je akcenat u ocenjivanju na sadržaju (Coyle *et al.*, 2010: 115). Kvartapele (Quartapelle, 2012: 41) smatra da je jedan od osnovnih principa CLIL-a razumljivi input, tj. mora postojati određena strategija saradničke interakcije koja bi obezbedila lakše razumevanje teksta ili poruke. S druge strane, mora se voditi računa o jezičkoj ispravnosti, ali ne na način koji je uobičajen na tradicionalnim jezičkim kursovima. U Nemačkoj CLIL je među učenicima omiljeniji od tradicionalnih škola jer se učenici osećaju slobodnijim da se izraze na stranom jeziku i pokažu svoje znanje budući da su nastavnici tolerantni prema jezičkim greškama koje učenici prave (Hönig,

---

<sup>42</sup> Pružanje pomoći učeniku sa ciljem olakšavanja zadatka za koji se pretpostavlja da će učeniku biti pretežak i da ga neće moći uraditi bez pomoći.



2008). Međutim, CLIL nastavnici u svakom slučaju moraju da se bave jezičkim greškama. Pitanje je samo kako ispravljati greške. „Jezička klinika” (eng. *language clinic*), kako to Kojl naziva (Coyle *et al.*, 2010: 120), pogodan je termin za situacije u kojima nastavnik prikuplja jezičke greške koje kasnije, s vremena na vreme, predstavlja učenicima u toku jednog časa i obrađuje ih, objašnjavajući učenicima kako je to neophodan korak za razvoj komunikativnih veština u iskazivanju sadržaja.

Prvi korak u ocenjivanju jeste ocenjivanje sadržaja (Coyle *et al.*, 2010: 114–121). Prilikom ocenjivanja sadržaja nastavnici treba da imaju jasnu predstavu o tome šta je ono na šta se fokusiraju (uopšteno znanje ili detalji) i da znaju kako da dođu do određenih informacija. Ocenjivanje jezika takođe treba da ima iste ciljeve. CLIL nastavnici treba da obrate pažnju na poznavanje vokabulara, nivoe jezičkih veština potrebne za razumevanje i jezičke strukture koje je učenik u stanju da formira. Razvijanje strategije učenja takođe je predmet ocenjivanja. Svi učenici treba da budu upoznati sa kriterijumima ocenjivanja.

CLIL nastavnici treba da znaju kako da (Marsh *et al.*, 2010):

1. jasno izraze specifične potrebe CLIL ocenjivanja, kao i ciljeve, i da razviju i primene odgovarajuće instrumente ocenjivanja;
2. prepoznaju koliko i šta učenici već znaju;
3. pomognu učenicima pri upotrebi portfolija kao sredstva za podsticanje učenja, podučavanja i ocenjivanja;
4. koriste formativno i sumativno ocenjivanje kako bi podržali razvoj sadržajnih i jezičkih veštinaa, kao i veština učenja;
5. koriste metodu upoređivanja (eng. *benchmarking*) kako bi podržali razvoj učenja;
6. predstavljaju koncept samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja kako bi učenici naučili da preuzimaju veću odgovornost za svoje učenje, da odrede zamke ocenjivanja i predlože načine njihovog prevazilaženja.

Najčešće razmatrani načini ocenjivanja u CLIL nastavi su: samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje, portfolio, ček-liste (Brown & Hudson, 1998; Short, 1993; Coyle *et al.*, 2010), dakle, svi vidovi alternativnog ocenjivanja (v. tačku 5.3). U suštini, CLIL

ocenjivanje ima iste ciljeve kao i tradicionalno ocenjivanje (Maggi, 2012 u Quartapelle, 2012), a to su:

1. ustanoviti da li su ciljevi postignuti;
2. odrediti nivo kompetencija koje su učenici ostvarili;
3. izmeriti konačne rezultate (sumativno ocenjivanje);
4. posmatrati proces učenja (formativno ocenjivanje);
5. poboljšati obrazovanje analizom procesa i rezultata;
6. odrediti kriterijume ocenjivanja koji bi pokrili sve komponente integrisanosti;
7. povećati samopouzdanje kod učenika kada je reč o vladanju stranim jezikom, ne baveći se previše greškama.

Izbor onoga što se ocenjuje mora biti povezan sa onim što se uči i predaje. Na koji način se CLIL metoda razlikuje od tradicionalne nastave? Posebna pažnja je posvećena jeziku, diskursu i učenju jezika. Na tradicionalnim kursevima jezika učenici uče jezik s fokusom na formu i jezičke veštine. U CLIL-u učenici koriste jezik da bi naučili sadržaj. Fokus je na značenju, ne na jezičkim pravilima, što CLIL dovodi u vezu sa TBLT pristupom (v. poglavlje 3). Drugim rečima, evaluacija u CLIL-u mora uzeti u obzir integraciju sadržaja i jezika. Logično, postavljaju se sledeća pitanja (Mohan & Huang, 2002 u Quartapelle, 2012):

1. Na kom nivou složenosti se nalazi znanje (klasifikacija/koncept, principi/redosled, evaluacija/odabir)?
2. Koji jezički izvori se koriste za svaki nivo?
3. Koliko su učenici sposobni za to da koriste strategije za stvaranje složenih ili jednostavnih oblika izražavanja? Sa kojim stepenom autonomije?

Da bi se adekvatno odgovorilo na ova pitanja, potrebno je imati neku referentnu tačku, neku vrstu okvira koji bi pružao odgovarajuće kriterijume (Barbero, 2012: 42–45). Takva shema bi:

1. odredila nivo složenosti sadržaja (strukturu znanja),
2. odredila jezičke izvore neophodne za izražavanje,

3. istakla kognitivne operacije koje bi nastavnicima omogućile planiranje na osnovu integracije,
4. trasirala put od jednostavnog ka složenom,
5. pripremila aktivnosti poput saradničke interakcije,
6. obezbedila konzistenciju između ciljeva nastave i ocenjivanja.

U shemi koja sledi, Barbero (2012: 42–45) navodi da je neophodno imati neku referentnu tačku, neki okvir, koji bi ilustrovao na koji način se znanje na različitim kognitivnim nivoima integriše i iskazuje kroz jezik. Barbero takođe predlaže okvir koji će integrisati sadržaj na različitim nivoima složenosti, zajedno sa CALP funkcijama i kognitivnim veštinama (*ibid.*). Takav okvir se zasniva na okviru znanja (Mohan, 1986 u Barbero, 2012: 42), na taksonomiji u kojoj se znanje posmatra zajedno sa jezikom na tri različita nivoa: 1. klasifikacija/koncept, 2. principi/procesi, 3. evaluacija/stvaranje. Takođe, taj okvir je baziran i na jezičkim ispoljavanjima: opisi, slaganje, izbori. U ovakvom okviru se javlja i kognitivna dimenzija u pogledu obrade nižeg reda (eng. *lower-order processing*), kao što su prepoznavanje, identifikovanje, klasifikovanje i obrade višeg reda (eng. *higher-order processing*), poput objašnjenja, primena, spajanja delova kako bi se napravila nova celina i donošenja kritičkog suda (Anderson & Krathwol, 2001 u Barbero, 2012).

Tabela 5. Konceptualni okvir za CLIL (prilagođeno prema Barbero, 2012)

SADRŽAJ	VEŠTINE RAZMIŠLJANJA	JEZIK	
		CALP funkcije	Jezik, struktura, vokabular
<i>Struktura znanja</i>	<i>Veštine razmišljanja nižeg reda</i>		
<b>Koncept/ klasifikacija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– definisanje</li> <li>– prepoznavanje</li> <li>– klasifikovanje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>opis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prepoznavanje elemenata u kontekstu</li> <li>– klasifikacija pojmova i ideja shodno njihovim karakteristikama</li> <li>– prepoznavanje i opisivanje informacija</li> </ul>	specifičan vokabular + gramatika
<i>Struktura znanja</i>	<i>Veštine razmišljanja višeg reda</i>		

<b>Principi/ odnosi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– objašnjavanje</li> <li>– hipoteze</li> <li>– primena</li> <li>– poređenje</li> <li>– rešavanje problema</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>redosled</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– objašnjenje i organizovanje principa i proces rezonovanja</li> <li>– izvođenje hipoteza na osnovu uzroka i posledica</li> <li>– predviđanje implikacija, hipoteze</li> <li>– primena modela</li> <li>– pravljenje vremenske linije, ciklusa</li> <li>– opis načina rešavanja problema primenljivih na realne životne probleme</li> </ul>	sintaksa + tekstualni tip
<b>Evaluacija/ kreacija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– evaluacija</li> <li>– izražavanje mišljenja</li> <li>– pravljenje izbora</li> <li>– stvaranje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>izbori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sumiranje informacija, inkorporacija novih informacija u postojeće znanje</li> <li>– prepoznavanje kriterijuma, obrazloženje prioriteta</li> <li>– navođenje razloga za donošenje odluka</li> <li>– potvrđivanje istine</li> </ul>	kreativna upotreba strukture i vokabulara

Barbero nudi objašnjenje ovog konceptualnog okvira:

- prvi nivo je činjeničan; stvari se identifikuju i prepoznaju u konkretnom kontekstu; ovaj nivo predstavlja opis i organizaciju informacija (npr. Ko? Gde? Šta? Kako? Kada? Koji koncept?);
- drugi nivo se tiče odnosa između koncepata; to je nivo koji sadrži principe izražene kroz nizove: predstavljanje podataka i izvlačenje zaključaka, postavljanje i proveravanje hipoteza, identifikovanje uzroka i posledica (Šta se dešava? Koji su to principi? U kakvom su odnosu jedni prema drugima?);
- treći nivo podrazumeva apstraktnije razmišljanje; pitanja koja se postavljaju na ovom nivou odnose se na izbor, alternative, odluke (Koji su uobičajeni razlozi za odabir jedne radnje nad drugom? Kakve su odluke i koji su izbori? Kako se informacija može obraditi na originalan način?).

Da bi se došlo do odgovora, potrebno je upotrebiti kognitivne veštine (srednja kolona) i veštine razmišljanja nižeg i višeg reda. Tabela 5, koju je Barbero (2012: 43), prikazala,

pokazuje kako su različite komponente integrisane u CLIL-u i ukazuje nam na to kako je usvajanje jezika stvar upotrebe i razvoja kognitivnih veština i sastavni je deo učenja sadržaja nejezičkih predmeta. Ponudeni okvir, takođe, opisuje faze u učenju. Uz pomoć prikazane sheme moguće je odrediti nivo složenosti sadržaja, prepoznati jezičke izvore koji su neophodni za izražavanje složenosti, odrediti odgovarajuće oblike ocenjivanja, istaći kognitivne veštine i osigurati konzistenciju između ciljeva učenja i ocenjivanja (*ibid.*: 44).

Okvir koji je Barbero ponudila može da posluži za analizu i klasifikaciju aktivnosti u CLIL-u i za pravljenje rubrika za ocenjivanje. Već je bilo reči o aktivnostima u CLIL-u i podeli na dve grupe: vežbe (eng. *exercices*) i zadaci (eng. *tasks*) (Barbero, 2012). Zadaci su mnogo pogodniji za CLIL jer predstavljaju aktivnosti koje od učenika zahtevaju da sami pokažu sposobnost primene znanja i veština. U sledećoj tabeli klasifikovane su aktivnosti unutar predloženog okvira.

Tabela 6. Klasifikacija CLIL aktivnosti (prilagođeno prema Barbero, 2012)

Sadržaj	Ishodi učenja	Strategije
<i>Struktura znanja</i>	<i>Veštine razmišljanja / CALP funkcije jezika</i>	<i>Aktivnosti (vežbe i zadaci)</i>
<b>Koncept/ opis</b>	Ko? Šta? Gde? <i>LOTS</i> – prepoznaj (reči, elemente...) – definiši – identifikuj – klasifikuj – opiši (predmete, elemente...)	– prepoznaj (reči, slike) – podvuci – zaokruži reč koja ne pripada – popuni tabelu/mape – višestruki izbor – tačno/pogrešno – dovrši rečenicu – obeleži – otvorena pitanja
<b>Principi/ procesi/ redosled</b>	Koji je odnos između koncepata? Koji su principi? Koji su procesi/procedure? <i>HOTS</i> – opiši procese – reši problem – organizuj redosled	– opiši mapu/grafikon – dovrši dijagram – napravi mapu, dijagram – reši problem – stavi rečenice u pravilan raspored – dovrši laboratorijski izveštaj – napiši izveštaj

<b>Evaluacija /kreacija/ izbori</b>	Koji su izbori, alternative, odluke? Kako se informacija može elaborirati na originalan način?  <i>HOTS</i> – elaboriraj informaciju na svoj način – kreiraj – oceni	– napiši esej – napiši izveštaj sa ličnim komentarima – power point prezentacije – igra uloga
-------------------------------------	--	--

Na osnovu prikazane sheme može se zaključiti to da su aktivnosti na prvom nivou one koje se najčešće koriste na jezičkim kursevima. Barbero (2012: 47) dalje navodi da aktivnosti imaju sve karakteristike vežbi, gde su odgovori jednostavni, kreativnost i autonomija učenika nisu zastupljeni i jednostavno se ocenjuje znanje učenika. Na drugom nivou prikazanog okvira aktivnosti imaju karakteristike zadataka koje zahtevaju kognitivne veštine uobičajene za učenje nejezičkih predmeta. Kreativnost i autonomija učenika je ograničena jer su aktivnosti potpomognute dijagramima, mapama (*ibid.*: 47, 48). Aktivnosti na trećem nivou su, po rečima Barbero (2012: 48), uobičajene za sadržaj, a organizovanje znanja i veština zavisi od kreativnosti učenika. Učenik sam bira jezičke forme neophodne za izkazivanje sadržaja, što implicira osnovnu karakteristiku TBLT časa (v. poglavlje 3). Kognitivni procesi su autonomni i ne zahtevaju nijedan oblik saradničke interakcije (*ibid.*).

### 6.3. Isprobani modeli ocenjivanja u praksi

Eva Poisel (2007) je nakon sprovedenog istraživanja ponudila model ocenjivanja u CLIL-u koji poboljšava jezičku stručnost i interpersonalne veštine. Taj model podrazumeva proces pisanja i formativno ocenjivanje zajedno sa vođenjem portfolija i vršnjačkim podučavanjem. Portfolio koji učenici vode uz pomoć nastavnika i vršnjaka zasniva se na jezičkom usavršavanju, usvajanju sadržaja, komunikativnim kompetencijama i interpersonalnim veštinama. Poisel (2007: 44) deli portfolio na četiri faze. U prvoj fazi nastavnik daje instrukcije učenicima šta treba da urade za portfolio u određenom roku i kako da prikažu svoje zaključke. Posebno je važan deskriptor sa rečenicama *I/you can do...*, što omogućava da učenici izvrše samoocenjivanje i vršnjačko podučavanje (*ibid.*). Učenicima je takođe objašnjeno kako da daju konstruktivne povratne informacije svojim vršnjacima. Drugu fazu izrade portfolija Poisel (2007) definiše kao prikupljanje informacija na temu sadržaja i kritički odabir radova. Učenici uče kako da se nose sa nepoznatim rečima i razvijaju svoje čitalačke

strategije. Potom pišu tekstove analizirajući i komentarišući svoje zaključke. Ove tekstove zatim pregledaju njihovi vršnjaci, koji potom treba da daju opis i komentar. Nakon što učenici izmene tekst u skladu sa sugestijama svojih vršnjaka, nastavnik uzima rad, čita ga i daje povratnu informaciju. Na učeniku je dalje da li će prihvatiti savet nastavnika ili će pratiti sopstvene ideje (*ibid.*). Poisel (2007: 45) treću fazu određuje kao fazu u kojoj učenik predstavlja svoj završni rad. U četvrtoj fazi nastavnik ocenjuje učenikov rad više se fokusirajući na napredak koji je učenik ostvario u toku nastave nego na ishod rada i kvalitet prezentacije (*ibid.*).

Na osnovu empirijskog istraživanja koje je sprovedla Ingrid Henig (2010) prikazano je kako se u praksi u dve srednje škole vrši ocenjivanje u nastavi istorije u kojoj je korišćena CLIL procedura. Navode se komponente ocenjivanja u CLIL-u: aktivnost učenika na času (*ibid.*: 55), usmeni ispit (*ibid.*: 57) i pismeni ispit (*ibid.*: 61). Henig (2010) pod aktivnošću učenika na času smatra sva postignuća u toku časa, kao što su obnavljanja, učestvovanje u stvaranju novih tema itd. Evidencija o aktivnosti učenika je neophodna da bi se izbalansirali usmeni i pismeni ispiti. Aktivnost na času je vrlo bitan faktor u određivanju ocene. Međutim, Henig (2010) pravi razliku između aktivnosti koja zaslužuje bodovanje i one aktivnosti koja je jednostavno deo časa i ne zavređuje ocenjivanje. Nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju imaju razne načine usmenog ispitivanja. Jedan od njih dopušta učenicima da sami izaberu način usmenog ocenjivanja (usmena diskusija na zadatu temu ili pravljenje prezentacija). Drugi način pak podrazumeva reviziju gradiva sa prethodna tri časa, tako da svaki učenik ima priliku da se usmeno izrazi dva puta u polugodištu (*ibid.*: 57, 58). Za usmeno ocenjivanje poželjno je unapred odrediti pitanja i očekivane odgovore i dodeliti svakom odgovoru odgovarajući broj poena. Prezentacije su takođe sastavni deo ocenjivanja kojima pribegavaju dve nastavnice. Henig pravi razliku u kriterijumima ocenjivanja prezentacija: jedni dodeljuju plus ili minus u zavisnosti od izlaganja učenika, drugi se pak ne bave time da li je prezentacija dobra ili ne, već se ocenjuje to da li je prezentacija urađena ili nije (*ibid.*: 59, 60). Henig (2010) zaključuje da usmeno ispitivanje ima nesumnjivu vrednost jer znanje učenika dolazi do izražaja, ali merna vrednost nije pouzdana. Pored znanja koje učenik treba da pokaže, tu su i dodatne veštine koje su bitne za postizanje uspeha u usmenim ispitivanjima, a to su: izgovor, izražajnost, tok argumentacija, stil, retorika i fluentnost (*ibid.*). Uobičajeni oblici pismenog ocenjivanja

su eseji ili set pitanja koja zahtevaju kompleksnije odgovore, čemu se najradije pribegava kada su u pitanju CLIL razredi. Pri pisanju zadataka učenik je samostalan, nema neposredne interakcije sa nastavnikom. Svi učenici rade iste zadatke i ista je osnova za ocenjivanje. Nastavnik ima mnogo više vremena za ocenjivanje i ono se ne mora vršiti neposredno po završenom ispitivanju. Učenici sa većom lakoćom rade pismene testove jer imaju mogućnost da sami organizuju vreme predviđeno za testiranje, da se vrate na pitanja koja ne znaju ili koja misle da su pogrešno uradili. Tom načinu ocenjivanja se pribegava zbog manjka vremena da se svi učenici ispituju usmeno u toku jednog semestra.

Dolazimo do zaključka da je neophodno razviti svest o značaju poznavanja jezika među nastavnicima i definisati kolika je njegova uloga u podučavanju i učenju, a samim tim i u ocenjivanju. Henig (2010) smatra da su tvrdnje nastavnika koji rade u CLIL programima kontradiktorne u odnosu na ono što oni primenjuju u praksi. Preključivanje kodova je pojava koju nastavnici odobravaju i smatraju da to ne treba da utiče na formiranje ocene (*ibid.*). Ono oko čega se nastavnici koji su bili uključeni u projekat Henig ne slažu jeste da li je potrebno, koliko i na koji način ispravljati jezičke greške u izlaganju učenika. Imajući u vidu sve ove činjenice, dolazimo do zaključka da se ocenjivanje jezika i sadržaja ne može odvojiti ma koliko nastavnici toga bili svesni. Henig (2010) smatra da je CLIL nastavnicima neophodno omogućiti da razmenjuju ideje i diskutuju o raznim načinima ocenjivanja kako bi došli do najefikasnijeg modela.

#### **6.4. Autentično ocenjivanje zadataka**

Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015) jasno definiše svrhu i principe ocenjivanja kao sastavnog dela procesa nastave i učenja u toku kojeg se „prati ostvarivanje propisanih ciljeva, ishoda, standarda postignuća učenika i standarda kvalifikacija, kao i napredovanja učenika u razvijanju kompetencija u toku savladavanja školskog programa”. Ocenjivanje ima za cilj da kod učenika razvija aktivan odnos prema učenju, podstiče motivaciju za učenje i razvija radne navike (*ibid.*). Osnovna svrha ocenjivanja je da unapređuje kvalitet procesa učenja.

U savremenom, postmodernom društvu obrazovanje poprima neki drugi oblik i ciljevi učenja su kompleksniji i raznovrsniji. Proces učenja nije više puko prikupljanje



činjenica i ocenjivanje ne predstavlja više proveru ko koliko i šta zna, već je potrebno proveriti da li učenik svoje znanje ume da primeni. Dakle, javila se potreba za integracijom znanja i veština, a proces ocenjivanja treba vršiti kroz sagledavanje kompetencija. Bilo da je reč o shvatanju kompetencija u okviru bihevioralnog pristupa (posmatranje i ocena ponašanja), koji je promovisao Mekliland (McClelland, 1998 u Glišić i Ilić, 2013: 9), generičkog (identifikovanje opštih sposobnosti pojedinca) (Norris, 1991 u Glišić i Ilić, 2013: 9), kognitivnog (mentalni kapaciteti pojedinca koji se koriste za rešavanje zadataka, sticanje znanja i sposobnost izvođenja) (Weinert, 2001 u Glišić i Ilić, 2013: 10) ili društveno-konstruktivističkog pristupa (uspešno izvođenje različitih aktivnosti u društvenom kontekstu i razvoj kolaborativnih kompetencija) (Hodkinson i Issitt, 1995 u Glišić i Ilić, 2013: 10), u svakom nailazimo na određeni nivo kapaciteta koje osoba poseduje (u smislu znanja, veština, osobina i stavova), a koji je neophodan da bi bila u stanju da nešto izvede u određenom kontekstu (Priručnik za nastavnike, 2013<sup>43</sup>).

Nakon što smo sagledali pojam kompetencije, možemo da zaključimo to da primena ocenjivanja zasnovanog na kompetencijama u srednjim stručnim školama podrazumeva: zadatke povezane sa kontekstom, ocenjivanje znanja i veština i primenu različitih instrumenata i načina ocenjivanja. Jedan od načina ocenjivanja zasnovan na kompetencijama jeste, pored testova (zadaci otvorenog tipa, višestruki izbor), autentično ocenjivanje zadataka. U tu svrhu najbolje mogu da posluže autentični zadaci<sup>44</sup> koji nastavu stavljaju u kontekst realnog sveta. Zadaci zahtevaju od učenika primenu znanja i veština u situacijama koje podsećaju na situacije u realnom (*random*) okruženju (v. tačku 7.4). Učenici koji izvode autentične zadatke pokazuju veštine i znanja koja su usvojili kroz proizvode zadataka (v. poglavlje 3). Učenici su motivisaniji kada su stavljeni pred autentične zadatke i u realnom kontekstu (Harris & Marx, 2009). Iako je primena autentičnih zadataka u učionici kompleksna i teška, učenici lakše povezuju nove sadržaje, razumeju i primenjuju naučeno (*ibid.*).

---

<sup>43</sup> Ocenjivanje zasnovano na kompetencijama u srednjem stručnom obrazovanju, Priručnik za nastavnike. ZUOV, 2013.

<sup>44</sup> Authentic Task: An assignment given to students designed to assess their ability to apply standard-driven knowledge and skills to real-world challenges. Izvor: <http://jfmuellet.faculty.noctrl.edu/toolbox/tasks.htm>.

Pri utvrđivanju autentičnog vida ocenjivanja vrlo je bitno (Barbero & Maggi, 2011 u Quartapelle, 2012: 54):

1. razviti autentične zadatke (testovi integrisanih veština),
2. utvrditi set standarda (šta je ono što učenici treba da znaju ili mogu da urade),
3. odrediti kriterijume (šta se očekuje pri izlaganju učenika),
4. izračunati rezultate (koji nivo kompetencija je postignut – rezultat može da se izrazi sažeto (odlično, dobro, loše...) ili opisno u detalje pojasniti nivo postignutih kompetencija i potencijalne propuste),
5. odrediti deskriptore kompetencija (opis svih veština u odnosu na rezultate i u odnosu na kriterijume),
6. napraviti tabelu rezultata koja bi se prilagodila svakom izlaganju (koja vrsta povratne informacije se pruža učeniku).

U Priručniku za nastavnike (ZUOV, 2012) ističu se uslovi potrebni za ocenjivanje zadataka koji se odnose na autentičnost zadatka, kao i na to da li je zadatak prepoznatljiv učenicima, a takođe zadaci treba da su raznovrsni, relevantni i aktuelni u stvarnom životu. Deskriptori za ocenjivanje su vrlo poželjni u ovakvom procesu ocenjivanja, u kojima treba razdvojiti nivoe rezultata, skala treba da pokriva raznovrsnost učeničkih postignuća, čak je potrebno razviti holističke i analitičke tabele za ocenjivanje. Time se obezbeđuje validnost i pouzdanost ocenjivanja, koji predstavljaju zahtev kvaliteta procesa ocenjivanja, o čemu je bilo reči u tački 6.1.

S obzirom na to da je prethodno napravljena razlika između vežbi i zadataka (v. tačke 2.4 i 6.2), samim tim postoji razlika i u ocenjivanju. Merenje rezultata kroz vežbe ne predstavlja problem; neophodno je samo prebrojati tačne odgovore i odrediti ocenu. Ovakav vid ocenjivanja ne pruža detaljnu povratnu informaciju učenicima jer nije dat nikakav opis rezultata. Tradicionalni oblici ocenjivanja, gde se ocenjivanje vrši putem bodova i tačnih odgovora, nije prikladno za CLIL nastavu. Kada govorimo o merenju rezultata kroz autentične zadatke, jasno je da ono predstavlja ocenjivanje realnih aktivnosti koje ljudi izvode u određenim područjima rada. U tom slučaju, reč je o „autentičnom ocenjivanju koje predstavlja potvrdu da su učenici sposobni da svoje znanje primene u svakodnevnom životu” (Wiggins, 1998 u Barbero, 2012). Svrha korišćenja zadataka radi ocenjivanja ima dva pristupa: zadatak se koristi kao sredstvo za

dobijanje odgovora, znanja i veština, ili kao krajnji cilj testiranja (Kim, H., 2004). Zaključak koji nastavnik može da izvuče iz testa zasnovanog na zadatku jeste stepen uspešnosti obavljanja zadatka upotrebom jezika (na časovima stranog jezika namenjenog za školovanje kontrolora letenja, sposobnost da se avion pravilno usmeri upotrebom stranog jezika i shodno kriterijumima iz stvarnog sveta predstavlja ocenjivanje zasnovano na zadatku). Na časovima opšteg engleskog jezika, na koje učenici dolaze iz različitih razloga, cilj testiranja je odrediti nivo jezičkih sposobnosti i mogućnost upotrebe jezika u situacijama koje podsećaju na situacije iz realnog sveta (*ibid.*).

Po rečima Barbero (2012: 49), najadekvatniji instrumenti ocenjivanja integrisanih kompetencija kroz autentične zadatke jesu tabele (eng. *rubrics*). One definišu šta učenici znaju i šta mogu da urade; sastoje se od deskriptora i kolona u kojima su navedene odlike i karakteristike izlaganja koje se ocenjuju. Prednosti ovakvog ocenjivanja ogledaju se u pružanju povratne informacije nastavnicima i učenicima, ocenjivanje je objektivnije i smanjuje se vreme koje nastavnik utroši na ocenjivanje učeničkih radova (*ibid.*). Barbero daje prikaz dva tipa tabela: holističke i analitičke. Holistička tabela ocenjuje ishode u celini i opisuje aktivnost na različitim kvalitativnim nivoima, pri čemu svaki ima odgovarajuću ocenu. To je jedna vrsta sumativnog ocenjivanja, pri čemu nastavnik daje opštu ocenu bez analiziranja i ocenjivanja pojedinačnih delova izražavanja i ishoda (*ibid.*: 50). Analitičke tabele imaju određene kriterijume i predstavljaju sumativno ili formativno ocenjivanje na raznim nivoima. Izražen je veći stepen povratne informacije nego u holističkim tabelama. Barbero (2012) smatra da ovaj vid ocenjivanja omogućava uvid u profil svakog učenika ponaosob, sa svim slabostima i vrlinama učenika. Nedostatak analitičkih tabela u ocenjivanju učenika je taj što takav vid ocenjivanja zahteva mnogo više vremena i rada od strane nastavnika. Analitičke tabele treba da su usklađene sa nastavnim ciljevima, izborom kriterijuma i opisom i evaluacijom ishoda. Po rečima Barbero (2012), ovo je naročito važno u CLIL-u jer moraju da budu uključene sve komponente. CEFR okvir može da posluži kao osnova za dizajniranje rubrika neophodnih u ocenjivanju integrisanih jezičkih sadržaja (*ibid.*: 51). U devetom poglavlju prikazaćemo primenu CEFR deskriptora i rubrika sa ciljem ocenjivanja TBLT zadataka.

## 7. CLIL u srednjim stručnim školama – primer Vazduhoplovne akademije

### 7.1. Specifičnosti nastave stranog jezika struke

Jezik struke se može analizirati u okvirima sociolingvistike jer je karakterističan za određenu grupaciju ljudi koji se njime služe u komunikaciji, bilo pismenoj ili usmenoj (Manić i Vučo, 2015). Nastava jezika struke nije samo odvojena aktivnost od nastave stranog jezika, već i u okvirima lingvističkih istraživanja, što jasno podrazumeva primenu sopstvene metodologije, koja je različita od one koja se primenjuje u nastavi opšteg stranog jezika (Dudley-Evans & St John, 1998). Jezik struke, prilagođen specifičnim potrebama učenika, kombinuje nastavu struke i nastavu stranog jezika i kao takav se razlikuje od stranog jezika za opšte potrebe.

Strani jezik struke počinje da dominira na „tržištu jezičke industrije”, koja je, u eri globalizacije, postala značajna oblast ne samo u sektoru obrazovanja, već i ekonomije uopšte (Ignjačević, 2008: 150). Kao zasebna nastavna oblast jezik struke se javlja neposredno posle Drugog svetskog rata (*ibid.*: 151). Prema dostupnim podacima koje Ignjačević (2008) navodi, sintagma jezik za specifične namene prvi put je upotrebljen za vreme Drugog svetskog rata u udžbeniku *English for Airmen: An English Course for Air Personnel* (Jordan, 2003), gde se pominje naziv *English for special* (kasnije promenjeno u *specific purposes*). Citirajući Hačinsona i Votersa, Ignjačević (2008: 151) smatra da su razvoju engleskog jezika za specifične namene doprinela tri glavna razloga: zahtevi „novog hrabrog sveta”, revolucija u lingvistici i metodološka usmerenost na učenika (Hutchinson & Waters, 1987). Revolucija u lingvistici krajem 60-ih godina XX veka, izazvana nalazima i rezultatima istraživanja u sociolingvistici, psihologiji i psiholingvistici, iznedrila je potrebu za jezikom struke. Način na koji se jezik koristi u stvarnoj komunikaciji predstavlja posebnu sferu interesovanja lingvista jer se jezik menja u zavisnosti od konteksta, odnosno različite jezičke varijante se koriste u različitim kontekstima (Ignjačević, 2008).

Nastava stranog jezika struke razlikuje se od nastave „opšteg” jezika u nekoliko aspekata (Ignjačević, 2008: 152). Pre svega, prema mišljenju Hačinsona (1987), Strevensa (1988) i Dudley-Evansa (1998), radi se zapravo o drugačijem pristupu u nastavi, prema kome se „sve odluke vezane za sadržaje i metode zasnivaju na razlozima

zbog kojih pojedinac odlučuje da uči neki jezik” (Hutchinson *et al.*, 1987: 19). Dadli-Evans je ponudio podelu karakteristika stranog jezika struke u dve kategorije: apsolutne i varijabilne (Ignjačević, 2008: 152).

Apsolutne karakteristike:

- usmerenost na zadovoljavanje specifičnih potreba polaznika,
- korišćenje metodologije i aktivnosti discipline kojoj služi,
- naglasak na jezičkim sredstvima koja odgovaraju tim aktivnostima u smislu obrade gramatike, leksike, registra, veština, diskursa i žanra.

Varijabilne karakteristike:

- nastava jezika struke dizajnira se za specifične discipline,
- u specifičnim situacijama može da se koristi drugačija metodologija od one koja se koristi za nastavu opšteg jezika,
- polaznici već poseduju srednji ili viši nivo poznavanja „opšteg” jezika,
- većina kurseva podrazumeva da polaznici poznaju osnove jezičkog sistema stranog jezika (Anthony, 2005: 2).

Ciljevi nastave stranog jezika struke razlikuju se od ciljeva nastave opšteg jezika. Nastava jezika struke formira se na osnovu analize potreba učenika, sa ciljem da im se obezbede znanja i veštine neophodne za uspešnu komunikaciju, odnosno jezičko ponašanje, u tipičnim situacijama u određenoj disciplini.

## **7.2. Posebnosti stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji**

Vazduhoplovna akademija, kao srednja stručna škola koja školuje kadrove u oblasti vazduhoplovstva, sertifikovana je od strane Evropskih vazduhoplovnih vlasti (EASA<sup>45</sup>) za obrazovanje licenciranog vazduhoplovnog osoblja (Manić i Vučo, 2015). U saradnji sa Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Saobraćajnim fakultetom kreirani su nastavni planovi i programi za potrebe civilnog i vojnog vazduhoplovstva.

---

<sup>45</sup> European Aviation Safety Agency

Manićeva i Vučo (2015) smatraju da je jezik vazduhoplovne struke suštinska potreba efikasnog i sigurnog rada u ovoj oblasti. Javlja se u više pojava oblika vezanih za specifične oblasti ove grane saobraćaja, koja je globalno rasprostranjena i koja, iz sigurnosnih razloga, funkcioniše prema striktnim međunarodnim pravilima (*ibid.*).

U okviru engleskog jezika struke nalazi se više oblasti aktivnosti koje poseduju svoje karakteristične jezičke realizacije za potrebe vazdušnog saobraćaja: stručna frazeologija i terminologija u komunikaciji između pilota i kontrolora letenja i nadležnih stručnih službi na globalnom planu. Jezik namenjen pilotima, kontrolorima letenja i ostalim učesnicima u delatnostima podrške u odvijanju vazdušnog saobraćaja, kako Manićeva i Vučo (2015) navode, razlikuje se od opšteg jezika jer jedino znanje tog specifičnog repertoara omogućuje govorniku da komunicira u okruženju unutar vazduhoplovne struke, koje je po prirodi internacionalno i služi se na globalnom planu samo engleskim jezikom. Posebnost ovog jezika uočava se i u radio-telefonskoj komunikaciji između pilota i kontrolora letenja, specifičnog izgovora, za koji je potrebna posebna obuka (*ibid.*).

U okviru globalne jezičke osposobljenost avio-tehničkih službi održavanja vazduhoplova izdvajaju se i karakteristike jezika struke područja rada avio-tehničara. Osim ostalih stručno profilisanih znanja na engleskom jeziku, ovaj jezik podrazumeva čitanje, razumevanje i pisanje svih vidova dokumentacije, lista za proveru ispravnosti vazduhoplova, priručnika itd., bez kojih se ne može odvijati uobičajena i pouzdana profesionalna komunikacija (Manić i Vučo, 2015).

#### *Stručni engleski jezik za područje rada saobraćaj*

Međunarodna organizacija civilnog vazduhoplovstva (ICAO<sup>46</sup>) je kao specijalizovana agencija Ujedinjenih nacija zadužena za standardizaciju svih aspekata međunarodnog vazduhoplovstva, samim tim i nivoa poznavanja engleskog jezika (u ovom slučaju prepoznajemo jezičku politiku koja je sprovedena „odozgo nadole”). Vazduhoplovna akademija i njeni nastavnici jezika struke (vazduhoplovnog engleskog jezika) ovlašćeni su od strane Direktorata civilnog vazduhoplovstva Republike Srbije za primenu ICAO

---

<sup>46</sup> International Civil Aviation Organization

zahteva o znanju jezika (ICAO Doc 9835, 2010) i sprovođenje provera jezičkih sposobnosti kandidata, kako učenika-početnika, tako i pilota/kontrolora letenja za potrebe licenciranja. ICAO savet je usvojio set standarda (SARPs) koji utvrđuju jezičke zahteve u pogledu poznavanja jezika struke. Zahtevi Part-FCL (2006) u pogledu znanja jezika koji se koristi u vazduhoplovstvu ogledaju se u jezičkoj stručnosti i ocenjuju se na skali od 1 do 6 (ICAO skala o proceni stručnosti u jeziku). Part-FCL je regulativa Evropske agencije za bezbednost vazdušnog saobraćaja (EASA), kojom se regulišu školovanje, zahtevi i licenciranje vazduhoplovnog osoblja, pa se tako njome reguliše i nivo poznavanja jezika (*Language Proficiency*). Na nivou Ujedinjenih nacija ovo pitanje je definisano kroz regulativu ogranka za vazduhoplovstvo ICAO Doc.9835, Cir 318 i Cir 323. U ovim dokumentima precizno su definisani zahtevi koji se odnose na poznavanje jezika za svakog imaoca dozvole (Manić i Vučo, 2015):

1. efektivno komuniciranje u „samo glasovnim” situacijama i situacijama „licem u lice”;
2. precizno i jasno komuniciranje o opštim temama i temama vezanim za posao koji obavlja;
3. koristi odgovarajuće komunikacijske strategije za razmenu poruka i prepoznavanje i rešavanje nesporazuma u opštem ili poslovnom kontekstu;
4. uspešno odgovara na lingvističke izazove usled komplikovane ili neočekivane promene događaja koja je nastala u kontekstu rutinske radne situacije ili u kontekstu komunikacijskog zadatka koji je za njega uobičajen;
5. upotrebljava dijalekat ili akcenat koji je razumljiv u vazduhoplovstvu.

Od učenika Vazduhoplovne akademije očekuje se da po završetku srednjoškolskog obrazovanja dostignu nivo B2 (CEFR) opšteg engleskog jezika, ali i operativni nivo stručnog engleskog jezika (nivo 4 ICAO skale) (*ibid.*). Ta dva nivoa poznavanja engleskog jezika definisana su u integrisanom deskriptoru koji nastavnici jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji primenjuju u svakodnevnoj praksi (ulazni testovi, polugodišnji i godišnji testovi) (Manić i Vučo, 2015).

*Stručni engleski jezik za područje rada mašinstvo*

Manićeva i Vučo (2015) navode da, kao licencirana škola od strane Direktorata za civilno vazduhoplovstvo Repulike Srbije i Evropske agencije za bezbednost vazdušnog saobraćaja (EASA) za izdavanje dozvola i sertifikata za obavljanje poslova u području rada mašinstvo (obrazovni profil avio-tehničar), Vazduhoplovna akademija je u obavezi da se pridržava regulativa i propisa navedenih u Part-66 i AMC/GM. Iz člana 66.A.20 jasno se vidi da imalac dozvole za održavanje vazduhoplova gubi pravo na dozvolu ukoliko „nije u mogućnosti da čita, piše i komunicira na jeziku na kom je napisana tehnička dokumentacija i procedure”. Kako je sva dokumentacija pisana na engleskom jeziku, zahtevi, standardi i nivoi poznavanja engleskog jezika struke usaglašeni su sa ovom regulativom (*ibid.*).

### **7.3. Nastavno gradivo stručnih predmeta u funkciji učenja i motivacije učenika**

Stručno obrazovanje podrazumeva svaki oblik obrazovanja u okviru kojeg je akcentat stavljen na kompetencije potrebne za zapošljavanje, tj. na praktičnu primenu znanja na radnom mestu. Shodno tome, pažljivo je kreiran kurikulum Vazduhoplovne akademije, u čijem sadržaju se nalazi i nastavni plan i program stručnog engleskog jezika (v. prilog 19), koji zbog specifičnosti kompetencija učenika zahteva odvojenost od nastavnog plana i programa opšteg engleskog jezika. Engleski jezik struke se predaje i uči kroz sadržaje nastavnog gradiva stručnih predmeta (primer slabog CLIL pristupa). Neophodno je bilo uraditi korelaciju sa stručnim predmetima koji se predaju u Vazduhoplovnoj akademiji kako bi se obradile sve teme i sadržaji koji su bitni za uspešnu komunikaciju u domenu radnih aktivnosti u polju vazduhoplovstva. Usklađeni su moduli i sadržaji stručnog engleskog jezika sa sledećim predmetima: Aerodinamika, Istorija vazduhoplovstva, Mehanika leta, Ekonomika vazdušnog saobraćaja, Ljudski faktor, Poznavanje vazduhoplova, Sistemi vazduhoplova, Prevoz putnika i robe, Aerodromi, Aerodromski saobraćaj, Vazduhoplovna navigacija, Vazduhoplovna meteorologija, Kontrola letenja, Instrumenti vazduhoplova, Masa i centraža vazduhoplova, Aerodromska oprema, Performanse vazduhoplova, Operativne procedure (navedeni predmeti su u području rada saobraćaj).

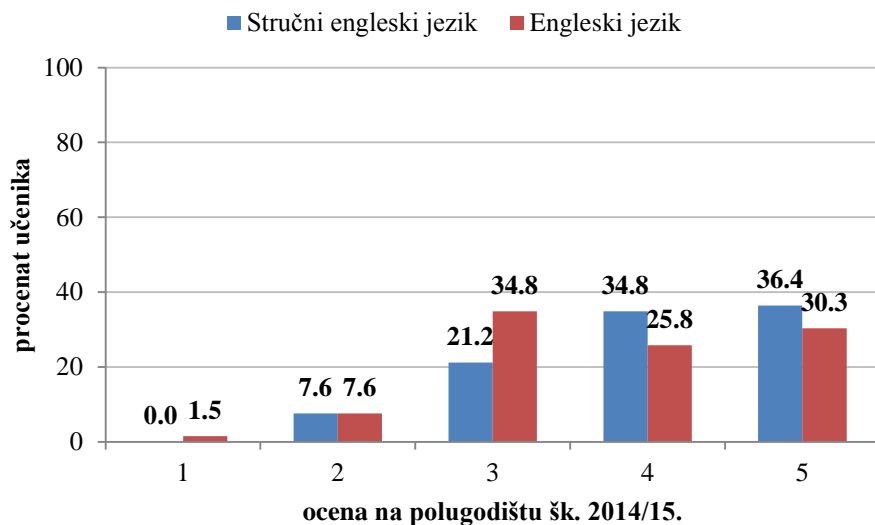
Zbog obimnosti sadržaja i tema iz stručnih predmeta i na osnovu urađene korelacije zaključujemo da je neophodno bilo odvojiti stručni engleski jezik od opšteg engleskog jezika jer je godišnjim fondom časova jednog predmeta nemoguće obraditi sve teme i



sadržaje. Dodatni razlozi za postojanje nastave stručnog engleskog jezika kao odvojenog predmeta jesu različiti cilji, kompetencije, ishodi, pa i metodologija rada. U jeziku struke vrlo su korisni CLIL i TBLT pristup jer se jezik usvaja kroz autentične sadržaje i teme i na primerima situacija u realnim životnim okolnostima.

U Vazduhoplovnoj akademiji je sprovedeno istraživanje sa ciljem ispitivanja opravdanosti postojanja predmeta stručni engleski jezik kao predmeta odvojenog od opšteg engleskog jezika. Bitno je bilo utvrditi stavove učenika kroz postignute ocene, sagledati motivaciju kao ključan faktor u učenju stranog jezika, kao i analizu nastavnih metoda i diskursa korišćenih u nastavi jezika struke.

Nakon statističke analize ocena 139 učenika prvog i trećeg razreda koji se školuju za tri smeru (avio-tehničar, tehničar vazdušnog saobraćaja i tehničar vazdušnog saobraćaja za spasavanje) u Vazduhoplovnoj akademiji, dobijeni su podaci o ocenama učenika na polugodištu iz stručnog engleskog jezika i engleskog jezika. Ti podaci su zajedno predstavljeni u grafikonu 1.



Grafikon 1. Rezultat ocenjivanja poznavanja opšteg i stručnog engleskog jezika

Podaci prikazani u grafikonu 1 ukazuju nam na to da je procenat učenika sa ocenama 1 i 2 iz navedena dva predmeta uravnotežen, ali da to nije slučaj kada se radi o ostalim ocenama. Naime, dok u predmetu engleski jezik trećinu ocena čine trojke, u predmetu stručni engleski jezik trećinu ocena čine četvorke. Kada je reč o broju učenika sa

peticama, nešto više učenika ima najvišu ocenu iz stručnog engleskog jezika nego iz engleskog jezika. Na osnovu ovih rezultata vidimo da su učenici uspješniji iz stručnog engleskog jezika, što potvrđuje potrebu za specifičnom metodologijom rada u nastavi jezika struke. Takođe, uspešnost ostvarenosti ishoda i kompetencija učenika ogleda se na osnovu ocena i jasno govori u prilog potrebne norme časova na godišnjem nivou (70 časova) kako bi se svi sadržaji efikasno obradili i usvojili. Već smo napomenuli pozitivne aspekte primene CLIL i TBLT metode u nastavi jezika struke, što rezultira povećanom motivacijom za učenje i rad. Učenici se više uključuju u rad i veća je intrinzična motivacija ukoliko su teme bliske interesovanjima samih učenika (Bonces & Bonces, 2010: 168) (v. tačku 3.3). Na osnovu analize gore navedenih ocena kao kvantitativne vrednosti merenja nivoa stečenog znanja, razumevanja i stečenih veština možemo izvesti zaključak o vrednosti samog procesa nastave jezika struke (v. tačku 5.1).

Motivacija u učenju stranih jezika je vrlo složena i kompleksna pojava i mnogi faktori su objedinjeni u tom pojmu. Vrlo je teško definisati motivaciju, ali ono od čega se polazi prilikom definisanja motivacije u učenju stranog jezika jesu pitanja koja se neminovno javljaju kada razmatramo stepen motivisanosti, a to su: zašto učimo strani jezik, koliko se zaista trudimo da ga naučimo i koliko dugo smo spremni da istrajemo u tom trudu. S obzirom na to da rad govori o motivaciji za učenje engleskog jezika, potrebno je pozvati se na jednog od najvećih istraživača motivacije za učenje drugog i stranog jezika, socijalnog psihologa Gardnera (Gardner, 1985 u Balenović, 2011), koji motivaciju deli na tri različite komponente: trud (eng. *effort*), želja (eng. *desire*) i pozitivni stavovi (eng. *favourable attitudes*). Ova tri faktora zajedno čine da učenik zaista bude motivisan, pod uslovom da su njegove želje da postigne cilj i pozitivni stavovi o cilju u korelaciji sa uloženim trudom (*ibid.*: 190, 191).

Postoji veliki broj priznatih teorija koje su se javile u XX veku. Prva značajna istraživanja na ovom polju svakako su ona koja su sproveli kanadski socio-psiholozi Gardner i Lambert (1972), koji su utvrdili postojanje integrativne i instrumentalne motivacije (Balenović, 2011: 191). Gardner ukazuje na značaj otvorenosti prema drugoj kulturi i zanimanje za učenje stranih jezika i ističe da se jezik nikada neće stvarno naučiti ako se ne voli kultura naroda čiji se jezik uči. Ovakav tip motivacije koji je

podržan otvorenosti je u stvari motivacija usmerena ka integraciji (eng. *integrative motivation*). Integrativna motivacija omogućava učenicima da se pomoću određenog jezika lakše uklape u okruženje tog govornog područja. Ukoliko su razlozi koji motivišu osobu praktične prirode i ukoliko je značaj učenja stranog jezika vezan za karijeru i obrazovanje, u tom slučaju reč je o instrumentalnoj motivaciji (eng. *instrumental motivation*). Neophodno je u ovom kontekstu spomenuti i mađarskog primenjenog lingvistu Zoltana Doarnaia, koji je pokušao da pobije instrumentalno-integrativnu dihotomiju (1994). Naime, on u svojim istraživanjima nailazi na integrativnu komponentu koja uključuje instrumentalnu orijentaciju, tj. želja za znanjem postoji iz pragmatičnih razloga (Balenović, 2011: 191). Kuper i Fišman (Cooper & Fishman, 1977 u Al-Tamini & Shuib, 2009: 32) ukazuju na postojanje trećeg tipa motivacije, tzv. razvojne ili lične motivacije (eng. *developmental/personal*). Ova vrsta motivacije je usko povezana sa aktivnostima koje rezultiraju ličnim zadovoljstvom, kao što je čitanje knjiga ili gledanje filmova (*ibid.*: 32). Iako istraživanja Gardnera i Lamberta tvrde da je integrativno motivisan učenik daleko uspešniji u pogledu usvajanja jezika, kasnija istraživanja nam otkrivaju da se jezik može učiti iz bilo kog praktičnog razloga (Spolsky, 1989). Balenovićeva (2011: 193) navodi da se dalja podela motivacije može izvršiti na intrinzičnu i ekstrinzičnu (Noels, 2001), a pojedini istraživači, kao što je Soh, smatraju da ta dva pojma predstavljaju sinonime za integrativnu i instrumentalnu motivaciju. Međutim, Gardner (1985, 1994) smatra da su instrumentalna i integrativna motivacija ekstrinzične jer su obe usmerene na učenje jezika kako bi se postigao određeni cilj (*ibid.*: 193).

Neodvojivi deo pri istraživanju motivacije učenika za učenje stranog jezika jeste i analiza stavova prema L2. Po rečima Gardnera i Lamberta (1972), motivacija kod učenika je određena njihovim stavovima prema ciljnom jeziku kao i prema samom zadatku. Stavovi predstavljaju vrlo važnu komponentu motivacije za učenje stranog jezika. Kao što je već napomenuto, Gardner (1985) posmatra motivaciju kao kombinaciju tri faktora: trud zajedno sa željom i pozitivnim stavovima prema učenju. Međutim, Venden (1991) daje širu definiciju pojma stavovi i tvrdi da se oni sastoje iz tri komponente: kognitivne, afektivne i bihevioralne (Al-Tamini & Shuib, 2009: 33). Mekgvajer (1969: 157) tvrdi da su te tri komponente međusobno povezane i da ne treba insistirati na njihovom razlikovanju, odnosno da, kada se određuju stavovi, dovoljno je

posmatrati samo jednu komponentu, nebitno koju (Van Els *et al.*, 1984 u Al-Tamini & Shuib, 2009: 33). Zaključujemo da pozitivni stavovi prema jeziku stvaraju pozitivnu orijentaciju prema učenju engleskog jezika (Karahana, 2007 u Al-Tamini & Shuib, 2009: 33), kao i da stavovi imaju veliku ulogu kako u učenju, tako i u uspjesima i neuspjesima učenika u procesu učenja i usvajanja stranog jezika. Danas se liderom u oblasti motivacije u učenju stranih jezika smatra Zoltan Dornije, koji se oslanja i nadovezuje na sve prethodne.

### **7.3.1. Istraživanje u školskoj 2012/13. godini**

Školske 2012/13. godine u Vazduhoplovnoj akademiji je sprovedeno istraživanje o motivaciji učenika za učenje opšteg engleskog jezika i stručnog engleskog jezika. Slično istraživanje je sprovedeno među studentima na Katedri za naftno inženjerstvo u Jemenu školske 2006/07. godine (Al-Tamini & Shuib, 2009).

Cilj istraživanja je opisati motivaciju i utvrditi koja je vrsta motivacije za učenje engleskog jezika zastupljena kod učenika u srednjoj stručnoj školi. Polazi se od pretpostavke da se stariji učenici odlučuju na učenje stranog jezika iz pragmatičnih razloga (Dörnyei, 1994), tj. zbog potrebe poznavanja engleskog jezika koja uključuje instrumentalnu orijentaciju, dok bi integrativna bila manje zastupljena. S obzirom na to da je istraživanje sprovedeno među učenicima Vazduhoplovne akademije, neophodno je istaći da je jezik komunikacije u vazduhoplovstvu upravo engleski jezik i najveći broj literature i stručnih tekstova je na tom jeziku. Ovo istraživanje je, između ostalog, imalo za cilj da pokaže šta se dešava sa motivacijom kod učenika koji prelaze iz nižih u više razrede, tj. da li je motivacija smanjena kod maturanata u odnosu na motivaciju koju imaju tek upisani učenici prvog razreda srednje škole. Relativno je mali broj istraživanja koja se bave uzrastom kao faktorom koji utiče na motivaciju. Ukazaćemo na rezultate tri istraživanja koja smo smatrali relevantnim za temu našeg rada a koja su se bavila ekstrinzičnom motivacijom u školskim institucijama, gde je pokazano da se primećuje blagi pad u ekstrinzičnoj motivaciji kako se uzrast povećava (Corpus *et al.*, 2009). Otis (Otis *et al.*, 2005) u svojim istraživanjima pokazuje da svi oblici ekstrinzične motivacije opadaju između 13 i 15 godina starosti, nakon čega dolazi do stabilizacije. Ovim istraživanjem se nastojalo doći do stavova koje učenici ove škole imaju prema nastavi i učenju L2, kao i faktorima koji utiču na demotivaciju. Prva hipoteza ovog istraživanja

podrazumevala je da je kod učenika Vazduhoplovne akademije zastupljena instrumentalna motivacija za učenje engleskog jezika. Druga hipoteza je bila da se instrumentalna motivacija za učenje stranog jezika povećava s godinama, tj. da su učenici četvrtog razreda motivisaniji od učenika prvog razreda iste škole kada govorimo o instrumentalnoj motivaciji. Pri utvrđivanju ove hipoteze koristila se varijabla koja se odnosi na uzrast, tj. na razred koji ispitanici pohađaju (prvi ili četvrti). Treća hipoteza ovog istraživanja podrazumevala je da učenici, tj. ispitanici imaju pozitivan stav prema nastavi stranog jezika i da je on izraženiji kod starijih učenika, tj. učenika četvrtog razreda srednje škole. Četvrta hipoteza, koja se odnosi na faktore koji utiču na demotivaciju u nastavi stručnog engleskog jezika, pretpostavljala je da je pisanje eseja i sastava na časovima stručnog engleskog jezika nepoželjna aktivnost među učenicima Vazduhoplovne akademije.

### **Uzorak**

Istraživanje je sprovedeno u Vazduhoplovnoj akademiji, srednjoj stručnoj školi u Beogradu, koja školuje učenike za obrazovne profile u polju vazduhoplovstva. Uzorak za istraživanje je obuhvatao 49 učenika iz dva odeljenja (31 učenik i 18 učenica). Oba odeljenja su istog obrazovnog profila (tehničar vazdušnog saobraćaja), ali različitog uzrasta (15 i 19 godina). Naime, jedno odeljenje je odeljenje prvog razreda srednje škole, a drugo odeljenje je odeljenje maturanata, tj. četvrtog razreda iste škole. Anketni upitnik je podeljen na skoro samom kraju školske 2012/13. godine, tj. za maturante, mesec dana pre kraja srednjoškolskog obrazovanja.

### **Anketni upitnik**

Anketni listić (v. prilog 17) imao je 17 pitanja. Upitnik se sastoji iz tri dela: prvi deo se bavi opštim i ličnim informacijama o ispitanicima i podacima koji se odnose na njihovo poznavanje i vladanje engleskim jezikom (pitanja od 1 do 6, prilog 17), drugi deo je posvećen motivaciji, a treći se odnosio na stavove prema nastavi engleskog jezika kod učenika Vazduhoplovne akademije. Polazeći od Gardnerove pretpostavke da „cilj učenja ili orijentacija” određuje vrstu motivacije, pokušali smo da dođemo do odgovora šta učenike navodi da uče L2, koristeći pritom Likertovu skalu procene, zatim pitanja koja zahtevaju odgovore da/ne, višestruki izbor, a poslednje pitanje u anketi je opisno.

Neka od pitanja koja su korišćena u anketi uzeta su iz Gardnerove studije *Attitude / Motivation Test Battery* (1985). Pojedina pitanja su prilagođena Kuperovoj i Fišmanovoj konstrukciji lične motivacije (Cooper & Fishman, 1977 u Al-Tamini & Shuib, 2009: 37). Pitanje kojim se pokušalo doći do odgovora o kojoj vrsti motivacije je reč (instrumentalna, integrativna ili lična) kod učenika Vazduhoplovne akademije jeste pitanje pod rednim brojem 10. Upitnik je sadržao pitanja (od 11 do 15) kojima smo pokušali doći do odgovora koji otkrivaju stavove učenika prema učenju engleskog jezika, s posebnim osvrtom na vazduhoplovni engleski jezik, tj. stručni engleski jezik koji se izučava u našoj školi. Pitanja su se odnosila na mišljenja i stavove učenika u pogledu nedeljnog fonda časova engleskog jezika, potrebe da se stručni predmeti u školi predaju na stranom jeziku, atmosfere na nastavi stranog jezika, kao i odabir nastavnog materijala za rad na času. Na osnovu odgovora koji se tiču stavova pokušali smo da otkrijemo faktore koji utiču na demotivaciju (Dörnyei, 1998) ukoliko ona postoji. Takođe, nastojali smo da saznamo koja didaktička metoda je, po mišljenju učenika, najbolja za doprinos kvalitetnoj nastavi (pitanja 16 i 17), tj. pokušali smo da utvrdimo stavove učenika prema nastavi stručnog engleskog jezika koji bi mogli da posluže za poboljšanje kvaliteta nastave sa osvrtom na faktore koji učenike motivišu na rad. Upitnik je na srpskom jeziku i rađen je na času engleskog jezika, ali bez ikakvog uticaja i uključivanja u rad od strane predmetnog nastavnika. Anketne listiće su učenicima podelili pedagog i psiholog škole u kojoj je izvršeno istraživanje i nakon završenog anketiranja popunjeni listići su vraćeni kako bi se pristupilo obradi podataka i donošenju zaključaka<sup>47</sup>. Pri unosu podataka i njihovoj statističkoj obradi pomoć je pružila pedagoško-psihološka služba škole.

### **Rezultati istraživanja**

U istraživanju je učestvovalo 49 učenika, od kojih je 31 ispitanik bio muškog pola, a 18 ženskog. Uvodni deo ankete je pružio informacije o ispitanicima i njihovom poznavanju i vladanju stranim jezikom/jezicima. Obrada podataka je pokazala sledeće rezultate. Dobijeni su podaci u vezi sa uspehom učenika iz engleskog jezika (pitanje 3). Od ukupno 49 učenika, čak njih 30 ima ocenu 5 iz engleskog jezika, njih 11 ima 4, petoro

---

<sup>47</sup> Za statističku obradu podataka korišćen je program SPSS Statistics 20 (Statistical Package for Social Science 20).

ima ocenu 3, a troje ocenu 2. Iz ankete se vidi da ne postoji nijedan učenik koji ima nedovoljnu ocenu. Najveći broj ispitanika ( $n = 21$ ) počeo je sa učenjem engleskog jezika u prva četiri razreda osnovne škole. Od ukupno 49 učenika koji su učestvovali u ovoj anketi, analizom podataka je utvrđeno da podjednak broj učenika smatra da engleski jezik koriste u svakodnevnicu povremeno ( $n = 17$ , što čini 34,7% od ukupnog broja ispitanika) i isto toliko učenika smatra da engleski jezik koriste svakodnevno ( $n = 17$ ). Na pitanje kojim se stranim jezikom aktivno služe, 25 učenika je odgovorilo da se služe samo engleskim jezikom. Pored engleskog jezika, njih 24 se izjasnilo da se služe sa dva ili više stranih jezika, a navedeni jezici su uglavnom ruski, nemački, španski, italijanski, čak su navedeni i jezici poput makedonskog, arapskog, bugarskog, japanskog i indijskog. Pitanje broj 7 se odnosilo na načine učenja stranog jezika koje učenici smatraju najefikasnijim. Najviše učenika, njih 29 (59,2% od ukupnog broja ispitanika), želi da uči engleski jezik putem komunikacije. Iz ovoga proizilazi da govor i razgovor u nastavi stranog jezika učenici smatraju ključnim i upozoravaju na važnost izvođenja nastave u okviru manjih grupa kako bi svaki učenik mogao da se usmeno izrazi. Učenicima je ponuđeno da se izjasne koliko dobro poznaju engleski jezik (pitanje 8). Najveći broj učenika ( $n = 23$ , što predstavlja 46,9% od ukupnog broja ispitanika) izjasnio se da im je znanje engleskog jezika vrlo dobro. Samo 8,2% učenika ( $n = 4$ ) izjasnilo se da loše poznaju engleski jezik. Slede potom 10 učenika koji smatraju da engleski jezik poznaju dobro i učenici (12) koji svoje znanje smatraju izvrsnim. Njihova subjektivna procena poznavanja engleskog jezika uglavnom se poklapa sa ocenama koje su na početku ankete naveli da imaju iz predmeta engleski jezik. Nakon ovog istraživanja prvi put se javila ideja eksperimentalnog uvođenja samoocenjivanja kao instrumenta procene znanja (v. poglavlje 8).

Drugi deo ankete dao je odgovore na postavljene hipoteze. Prva hipoteza je da učenici Vazduhoplovne akademije imaju razvijenu instrumentalnu motivaciju. Pokušali smo da otkrijemo (pitanje 9) šta za učenike predstavlja učenje i koliki napor ulažu prilikom učenja. U tabeli 7 može se primetiti da najveći broj ispitanika, njih 23, voli da uči strane jezike.

Tabela 7. Šta učenje engleskog jezika predstavlja za učenike

Učenje stranih jezika za Vas je:					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	ogroman napor	<b>5</b>	<b>10,2</b>	<b>10,2</b>	<b>10,2</b>
	učim samo radi obaveze u školi	<b>10</b>	<b>20,4</b>	<b>20,4</b>	<b>30,6</b>
	volim da učim strane jezike	<b>23</b>	<b>46,9</b>	<b>46,9</b>	<b>77,6</b>
	uživam u otkrivanju i učenju stranih jezika	<b>11</b>	<b>22,4</b>	<b>22,4</b>	<b>100,0</b>
	Total	<b>49</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Analizom odgovora (pitanje 10) pokušali smo da otkrijemo razloge zbog kojih učenici uče engleski jezik i šta je to što ih motiviše na učenje stranog jezika, da li je reč o instrumentalnoj, integrativnoj ili ličnoj motivaciji. Tabela 8 pokazuje u kom procentu su se učenici opredelili za koji razlog.

Tabela 8. Razlozi učenja engleskog jezika

	vrlo je bitno	bitno je	delimično je bitno	malo je bitno	nebitno je
a) jer će mi pomoći da lakše dobijem posao	71,4%	22,4 %	4,1%	2,0%	/
b) jer nameravam da nastavim da studiram u inostranstvu	44,9%	20,4 %	14,3%	4,1%	14,3%
c) jer to od mene škola zahteva	14,3%	26,5 %	22,4%	16,3%	16,3%
d) radi ličnog usavršavanja	63,3%	22,4 %	10,2%	/	/
e) jer će to poboljšati moj status u društvu i među prijateljima	24,5%	12,2 %	32,7%	12,2%	18,4%
f) jer mi olakšava komunikaciju sa ljudima širom sveta	69,4%	20,4 %	10,2%	/	/
g) jer mi je potrebno da bih putovao/la u inostranstvo	59,2%	28,6 %	6,1%	4,1%	2,0%
h) jer bih voleo/la da živim u inostranstvu (englesko govorno područje)	57,1%	14,3 %	16,3%	/	12,2%
i) jer volim da učim strane jezike	28,6%	10,2 %	30,6%	12,2%	18,4%



Na osnovu statističkih podataka prikazanih u tabeli 8 dolazimo do zaključka da je najvećem broju ispitanika najbitniji razlog zbog kog uče engleski jezik upravo razlog pod a, tj. učenici smatraju da će im engleski jezik pomoći da lakše dobiju posao. Razlozi od a do c su razlozi instrumentalne prirode, d, e, h i su razvojne (lične) prirode, a razlozi f i g su integrativne prirode. Uporedili smo srednje vrednosti za svaki tip motivacije dobijene izračunavanjem aritmetičke sredine, pri čemu je maksimalna vrednost od pet bodova dodeljena za odgovor *nebitno je*, a najmanju vrednost od jednog boda imao je odgovor *vrlo je bitno*. Dolazimo do zaključka da je kod učenika Vazduhoplovne akademije najviše zastupljena integrativna motivacija (vidi tabele 9, 10 i 11), a ne instrumentalna, kako se pretpostavljalo u prvoj hipotezi. Međutim, veoma je važno razmotriti Dornijeovo (1994) integrisanje instrumentalne i integrativne motivacije na primeru rezultata navedenih u narednim tabelama (9, 10, 11). Možemo da zaključimo da želja za znanjem postoji iz pragmatičnih razloga.

Tabela 9. Prikaz instrumentalne motivacije

Deskriptivna statistika <b>Instrumentalna motivacija</b>						Overall mean
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
RAZLOZI_10a	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1.37</b>	<b>.668</b>	<b>2.17</b>
RAZLOZI_10b	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2.21</b>	<b>1.443</b>	
RAZLOZI_10c	<b>47</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2.94</b>	<b>1.325</b>	
Valid N (listwise)	<b>47</b>					

Tabela 10. Prikaz lične motivacije

Deskriptivna statistika <b>Lična motivacija</b>						Overall mean
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
RAZLOZI_10d	<b>47</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1.45</b>	<b>.686</b>	<b>2.28</b>
RAZLOZI_10e	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2.88</b>	<b>1.409</b>	
RAZLOZI_10h	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1.96</b>	<b>1.369</b>	
RAZLOZI_10i	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2.82</b>	<b>1.453</b>	
Valid N (listwise)	<b>47</b>					

Tabela 11. Prikaz integrativne motivacije

Deskriptivna statistika Integrativna motivacija						Overall mean
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
RAZLOZI_10f	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1.41</b>	<b>.674</b>	<b>1.51</b>
RAZLOZI_10g	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1.61</b>	<b>.931</b>	
Valid N (listwise)	<b>49</b>					

Druga hipoteza u ovom radu odnosila se na instrumentalnu motivaciju i pretpostavku da ona raste s godinama, tj. da je instrumentalna motivacija izraženija kod učenika četvrtog razreda. Istraživanje sprovedeno u Vazduhoplovnoj akademiji pokazalo je suprotno. Naime, instrumentalna motivacija je izraženija kod učenika prvog razreda. Do ovog zaključka se došlo upoređivanjem odgovora koje su učenici dali na pitanja 10a, 10b i 10c. Sva tri odgovora su bodovana na skali od 1 do 5, tj. najnižu vrednost je imao odgovor *vrlo mi je bitno* i nosio je jedan bod, dok je odgovor *nebitno mi je* nosio pet bodova. Izračunavanjem aritmetičke sredine srednjih vrednosti (v. tabelu 12) došlo se do zaključka da učenici prvog razreda imaju izraženiju instrumentalnu motivaciju u odnosu na učenike četvrtog razreda. Razlog zašto kod učenika instrumentalna motivacija opada s godinama, iako su u pitanju učenici koji se školuju za potrebe vazduhoplovstva, gde je poznavanje engleskog jezika vrlo bitan faktor, može se pronaći u nedostatku jedne od tri Gardnerove (1985) komponente: truda, želje ili pozitivnih stavova. Vrlo je važno poći od kritičkog stava i prihvatanja lične odgovornosti nastavnika u formiranju i razvijanju sva tri faktora. On igra veliku ulogu u podsticanju truda i želje kod učenika, ali i formiranju pozitivnih stavova prema stranom jeziku i nastavi uopšte.

Tabela 12. Uporedna analiza motivacije učenika prvog i četvrtog razreda

Report					Overall mean
Razred		RAZLOZI_10a	RAZLOZI_10b	RAZLOZI_10c	
1. razred	Mean	<b>1.40</b>	<b>2.08</b>	<b>2.92</b>	<b>2.13</b>
	N	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	

	Std. Deviation	<b>.707</b>	<b>1.498</b>	<b>1.501</b>	
4. razred	Mean	<b>1.33</b>	<b>2.35</b>	<b>2.96</b>	<b>2.22</b>
	N	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	
	Std. Deviation	<b>.637</b>	<b>1.402</b>	<b>1.147</b>	
Total	Mean	<b>1.37</b>	<b>2.21</b>	<b>2.94</b>	
	N	<b>49</b>	<b>48</b>	<b>47</b>	
	Std. Deviation	<b>.668</b>	<b>1.443</b>	<b>1.325</b>	

Treća hipoteza u ovom radu odnosila se na stavove učenika, tj. da učenici imaju pozitivan stav prema nastavi engleskog jezika. Ako se osvrnemo na rezultate ankete i odgovore koje su učenici dali u devetom pitanju, veći je broj učenika koji bi želeli da imaju više časova engleskog jezika u toku nedelje (n = 28, što predstavlja 57,1% od ukupnog broja ispitanika), a 42,9% učenika (n = 21) ne bi volelo više časova engleskog jezika. Odgovori na ovo pitanje otkrivaju nam kolika je zapravo želja učenika da uče strani jezik, što predstavlja bitnu komponentu u motivaciji u nastavi stranih jezika (Gardner, 2006). Neophodno je napomenuti to da su učenici prvog razreda raspoloženi za veći broj časova engleskog jezika, dok su pozitivni stavovi kod maturanata prema nastavi stranog jezika u blagom opadanju (v. tabelu 13).

Tabela 13. Uporedna analiza stavova učenika prvog i četvrtog razreda o nastavi engleskog jezika

<b>VoleoViseČasova * Razred Crosstabulation</b>				
Count				
		Razred		Total
		1. razred	4. razred	
Voleo/la bih više časova engleskog jezika u toku nedelje	da	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>28</b>
	ne	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>21</b>
Total		<b>25</b>	<b>24</b>	<b>49</b>

Od ukupno 49 ispitanika, samo 6,1% (n = 3) pohađa nastavu engleskog jezika u školama za strane jezike, 43 učenika (87,8%) se izjasnilo da ne ide na dodatne vidove učenja engleskog jezika, dok jedan učenik nije želeo da odgovori. Nedostaju dva odgovora na ovo pitanje – reč je o dvoje učenika koja su celu jednu stranu u anketnom listiću preskočili i nisu dali odgovore na pitanja od 12 do 17. Podaci dobijeni iz ovog

odgovora ne mogu sa sigurnošću potvrditi da li su negativni stavovi razlozi nepohađanja dodatnih vidova nastave engleskog jezika u školama stranih jezika ili su razlozi za ovako veliki broj negativnih odgovora možda uslovljeni socio-ekonomskim faktorima.

Od ukupno 49 učenika koji su učestvovali u ovoj anketi, analizom podataka je utvrđeno da bi 38,8% učenika (n = 19) volelo da nastavu iz stručnih predmeta prate na engleskom jeziku, što govori u prilog uvođenju bilingvalne nastave u ovoj školi. Međutim, 36,7% učenika (n = 18) izjasnilo se da nastavu stručnih predmeta ne želi da prati na engleskom jeziku, a njih 10 (20,4%) zaokružilo je ponuđeni odgovor *ne znam*.

Pitanje koje se odnosi na stavove učenika (pitanje 14) potvrđuje hipotezu da učenici Vazduhoplovne akademije imaju pozitivan stav prema nastavi engleskog jezika. Naime, na pitanje da li vam se sviđa atmosfera na časovima stručnog engleskog jezika, 61,2% (n = 30) je dalo potvrđan odgovor, 18,4% učenika (n = 9) dalo je negativan odgovor, a 16,3% učenika (n = 8) nije želelo da odgovori na postavljeno pitanje.

Na osnovu odgovora na pitanje da li se učenicima sviđa odabir tekstova i nastavnog materijala za rad na časovima stručnog engleskog jezika zaključujemo da su učenici zadovoljni izborom didaktičkih i nastavnih materijala, što ih dodatno motiviše za rad i učenje (44,9% učenika (n = 22) se izjasnilo sa da, 28,6% (n = 14) sa ne, 22,4% učenika (n = 11) nije želelo da odgovori, a dva odgovora nedostaju).

Analizom podataka o stavovima o nastavi stručnog engleskog jezika i ukrštanjem sa varijablom razreda koji ispitanici pohađaju dolazi se do pobijanja hipoteze da su pozitivni stavovi izraženiji kod starijih učenika, tj. kod maturanata, učenika četvrtog razreda Vazduhoplovne akademije (v. tabelu 14). Zaključujemo da prikazane stavove možemo dovesti u odnos sa padom instrumentalne motivacije u višim razredima. Dakle, neophodan je kritički osvrt nastavnika na rad i nastavu jezika struke. Takođe zaključujemo da je vrlo bitan odabir nastavnog materijala i atmosfera na času, od koje zavisi pristup samoj nastavi kako nastavnika, tako i učenika.

Tabela 14. Uporedna analiza stavova učenika prvog i četvrtog razreda o nastavi stručnog engleskog jezika

		1. razred	4. razred	ukupno
Pohađate li trenutno nastavu engleskog jezika u nekoj od škola za strane jezike?	da	<b>2</b>	1	3
	ne	22	21	43
	ne želim da odgovorim	1	0	1
Stručni predmeti u Vašoj školi, po Vašem mišljenju, trebalo bi da se uče i predaju na engleskom jeziku	da	<b>12</b>	7	19
	ne	7	11	18
	ne znam	6	4	10
Da li Vam se sviđa atmosfera na časovima stručnog engleskog jezika?	da	<b>12</b>	7	19
	ne	7	11	18
	ne želim da odgovorim	6	4	10
Da li Vam se sviđa odabir tekstova i nastavnog materijala za rad na časovima stručnog engleskog jezika?	da	<b>15</b>	7	22
	ne	5	9	14
	ne želim da odgovorim	5	6	11

Pokušali smo da utvrdimo šta je ono što ih najviše zanima u nastavi stručnog jezika, a šta je ono što ne vole i što može da predstavlja faktor koji dovodi do demotivacije (pitanje 16). Najveći broj ispitanika ( $n = 40$ , 81,6%) se izjasnio da ih najviše zanima gledanje video-materijala na časovima stručnog engleskog jezika. Zatim sledi čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije, za šta se opredelilo 77,6% učenika ( $n = 38$ ), dok 69,4% učenika ( $n = 34$ ) voli da na časovima diskutuje o stručnim temama. Međutim, učenici su se negativno opredelili kada je u pitanju pisanje eseja i sastava ( $n = 40$ , 81,6%) i slušanje audio-materijala ( $n = 30$ , 61,2%).

Obradom ovih podataka potvrđena je hipoteza da pisanje eseja na časovima stručnog engleskog jezika nije omiljena aktivnost i takav oblik nastave nesumnjivo demotiviše učenika u radu. Lično smatram da veština pisanja sastava i eseja nije neophodna u daljem školovanju i radu vazduhoplovnog osoblja i takav vid rada na časovima struke ume da bude monoton i besmislen. Ono što je nesumnjivo korisno jesu komunikativne sposobnosti koje učenici treba da razvijaju, naročito ukoliko se školuju za vazduhoplovne obrazovne profile. U tabeli broj 15 prikazani su obrađeni podaci za sve vidove nastave koji su bili ponuđeni u odgovorima.

Tabela 15. Stavovi i mišljenja o metodici nastave stručnog engleskog jezika

U nastavi stručnog engleskog jezika najviše Vas zanima...	DA		NE	
	n	%	n	%
a) čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije	<b>38</b>	<b>77,6</b>	<b>9</b>	<b>18,4</b>
b) pisanje eseja, sastava	<b>7</b>	<b>14,3</b>	<b>40</b>	<b>81,6</b>
c) diskusija o stručnim temama	<b>34</b>	<b>69,4</b>	<b>13</b>	<b>26,5</b>
d) slušanje audio-materijala	<b>17</b>	<b>34,7</b>	<b>30</b>	<b>61,2</b>
e) gledanje video-materijala	<b>40</b>	<b>81,6</b>	<b>7</b>	<b>14,3</b>

Poslednje pitanje u anketi je pitanje otvorenog tipa i obrađeno je kvalitativnom analizom. Nakon analize odgovora koje su ispitanici dali dolazi se do zaključka da je za kvalitetnu nastavu stručnog engleskog jezika najbitnija komunikacija, tj. razvijanje komunikativnih veština, ali i dobar i kvalitetan profesor. Pod „dobar i kvalitetan” nastavnik učenici, pored stručnosti i kreativnosti, napominju i odnos između učenika i nastavnika. Ispitanici su naveli da je usmeni vid ocenjivanja jedan od preduslova kvalitetne nastave stručnog engleskog jezika, što opet ističe njihovu već navedenu želju vezanu za govornu komunikaciju. Takođe, učenici ističu da ih na časovima motiviše rad uz pomoć video-materijala i naglašavaju važnost kvalitetnih prezentacija koje nastavnici koriste na svojim časovima. S obzirom na to da se stručni engleski jezik predaje u grupama od po 12 učenika, ispitanici upravo tu karakteristiku (rad sa manjim brojem učenika u grupama) navode kao preduslov za kvalitetnu nastavu. Ono što je iz odgovora uočeno jeste da učenici prvog razreda imaju poteškoća u savladavanju gradiva jer im je u velikoj meri nepoznata i struka i terminologija, pa kao predlog za kvalitetnu nastavu navode tehniku prevođenja u obradi tekstova, rad sa nepoznatim rečima, upotrebu uprošćenih i jednostavnijih tekstova za obradu itd. Vrlo je interesantan odgovor jednog ispitanika koji navodi jedan jedini razlog za uspešnu i kvalitetnu nastavu stručnog engleskog jezika, a to je dobro poznavanje opšteg engleskog jezika. Veliki je broj učenika koji nisu dali nikakav odgovor na ovo pitanje.

### **Zaključak**

Nakon sprovedenog istraživanja među učenicima prvog i četvrtog razreda Vazduhoplovne akademije došlo se do interesantnih zaključaka koji se tiču motivacije i

stavova učenika prema učenju engleskog jezika. Naime, pretpostavke od kojih se krenulo na početku istraživanja pokazale su se drugačije. Statističkom obradom podataka iz ankete došlo se do zaključka da učenici srednje stručne škole nisu instrumentalno, već integrativno motivisani za učenje engleskog jezika, što je u suprotnosti sa istraživanjem sprovedenim dve godine kasnije (v. tačku 8.3). Pretpostavka da se instrumentalna motivacija povećava sa godinama takođe se pokazala drugačijom. Istraživanje je otkrilo da je instrumentalna motivacija manja kod učenika četvrtog razreda u odnosu na učenike prvog razreda, ali je zato integrativna motivacija izraženija kod učenika četvrtog razreda. Rezultate dobijene ovim istraživanjem bilo bi zanimljivo uporediti i iskoristiti u narednim istraživanjima, tj. uporediti pad motivacije sa ocenama i uspehom koji učenici pokazuju iz predmeta engleski jezik. Bilo bi takođe interesantno ispitati motivaciju nastavnika i probati utvrditi uzročno-posledičnu vezu u pogledu motivisanosti učenika.

Nakon sprovedene analize stavova među učenicima Vazduhoplovne akademije prema nastavi engleskog jezika, analizom rezultata dobijenih nakon istraživanja došlo se do zaključka da učenici imaju izražen pozitivan stav prema nastavi engleskog jezika, što se potvrdilo njihovom željom za povećanje fonda časova engleskog jezika. Pozitivan stav se ogleda i u njihovom izjašnjavanju da im se dopada atmosfera na časovima engleskog jezika, kao i odabir tekstova i nastavnog materijala za rad.

S obzirom na sve navedene komponente jezika struke i rezultate istraživanja, čini se da uloga nastavnika jezika struke nije nimalo laka ni jednostavna. Još jedan zaključak do koga se došlo na osnovu analize podataka iz ankete jeste da ispitanici, bez obzira na uzrast, naglašavaju važnost govorne komunikacije, razgovora i diskusije, kao i gledanje video-materijala, kao preduslov za bolju i kvalitetniju nastavu. Upotreba savremene tehnologije u kontekstu jezika struke, komunikativni pristup nastavi i timski rad deluju motivišuće na učenike, a ono što se savetuje nastavnicima engleskog jezika koji predaju u Vazduhoplovnoj akademiji jeste da izbegavaju pisanje eseja i sastava, jer je to jedan od faktora koji utiče na demotivaciju učenika, što je i bila jedna od pretpostavki pre sprovođenja istraživanja. Oдавde proističe potreba za usavršavanjem i primenom CLIL i TBLT procedure u nastavi jezika struke, kao i za pronalaženjem odgovarajućih didaktičkih modela radi podizanja motivacije učenika.

S obzirom na to da je u ovom istraživanju korišćen samo upitnik, u daljim istraživanjima se preporučuje uključivanje intervjua kao instrumenta kvalitativnog istraživanja. Na taj način bi se bolje razumela individualna motivacija i od učenika bi se dobilo mnogo više informacija relevantnih za motivisanost za učenje engleskog jezika. U nekim sledećim istraživanjima neophodno je uzeti veći broj ispitanika, s obzirom na to da je ova anketa rađena među malim brojem ispitanika (svega 49), a tako mali uzorak ne pruža relevantnu sliku o motivaciji i stavovima učenika o učenju engleskog jezika na nivou cele škole.

#### **7.4. Poznavanje engleskog jezika pilota – integrisana nastava jezika i sadržaja**

Ukoliko se ponovo osvrnemo na integrisanu prirodu nastave kroz CLIL proceduru (v. poglavlje 2), uočićemo koliko je njegova primena u nastavi vazduhoplovnog engleskog jezika opravdana. S obzirom na to da je nedovoljno poznavanje engleskog jezika jedan od osnovnih uzroka vazduhoplovnih nesreća, kako na zemlji tako i u vazduhu, ICAO savet je 1998. formulisao Rezoluciju A32-16, kojom se nalaže razmatranje problema poznavanja engleskog jezika radi podizanja nivoa jezičkih kompetencija među pilotima i kontrolorima letenja (ICAO Doc 9835, 2010). ICAO savet je 2003. usvojio set standarda (SARPs<sup>48</sup>) koji utvrđuju jezičke zahteve u pogledu poznavanja jezika pilota i kontrolora uključenih u međunarodne operacije. Ovi standardi potvrđuju upotrebu frazeologije kad god je to moguće, a u situacijama kada frazeologija nije primenjiva (vanredne situacije) piloti i kontrolori moraju da pokažu minimalni nivo poznavanja opšteg engleskog jezika, a to je nivo 4.

Zahtevi JAR-FCL<sup>49</sup> (2006) u pogledu znanja jezika koji se koristi za komunikaciju radio-telefonijom ogledaju se u jezičkoj stručnosti i ocenjuju se na skali od 1 do 6. Od 2008. godine kandidati za dozvole i imaoći dozvole od kojih se zahteva upotreba radio-telefonije moraju pokazati sposobnost da govore i razumeju jezik koji koriste u komunikacijama radio-telefonijom, i to znanje jezika mora biti najmanje na operativnom nivou (nivo 4) ICAO skale o proceni stručnosti u jeziku (v. prilog 16).

---

<sup>48</sup> Standards and Recommended Practices

<sup>49</sup> JAR-FCL Joint Aviation Requirements Flight Crew Licence



Uslovi koji se odnose na znanje jezika primenjuju se na frazeologiju i svakodnevni jezik. Da bi se ispunili uslovi u pogledu znanja jezika koji su dati u JAR-FCL 1.010(a)(4), kandidat za dozvolu ili imalac dozvole mora da prikaže, na način prihvatljiv vazduhoplovnim vlastima, sposobnost da:

1. efikasno komunicira putem glasa (telefonija – radio-telefonija) i u situacijama lice u lice;
2. precizno i jasno komunicira o svakodnevnim temama i temama vazanim za oblast rada;
3. koristi odgovarajuće strategije komunikacije za razmenu poruka i prepoznaje i rešava nesporazume (npr. da proveriti, potvrdi ili razjasni informaciju);
4. uspešno obrađuje lingvističke promene nastale usled komplikacija ili neočekivanog obrta događaja koji se dese u okviru rutinske radne situacije ili komunikativnih zadataka sa kojima je inače upoznat;
5. koristi dijalekt ili akcenat koji je razumljiv u vazduhoplovstvu.

Znanje jezika se ponovo formalno procenjuje u intervalima koje odrede vazduhoplovne vlasti (AMC br. 2 JAR-FCL 1.010 paragrafi 4 i 5). Metod ocene i ponovne procene određuju vazduhoplovne vlasti. Ocenjivanje mora utvrditi jezičke veštine kandidata u sledećim oblastima:

a) izgovor

- mera u kojoj je izgovor, naglasak, ritam i intonacija pod uticajem kandidatovog prvog jezika ili nacionalnih varijacija i
- koliko ometaju lakoću razumevanja;

b) struktura

- sposobnost kandidata da koristi osnovne i složene gramatičke strukture i
- meru u kojoj greške kandidata utiču na značenje;

c) fond reči

- obim i preciznost fonda reči koji se koristi i

- sposobnost kandidata da uspešno parafrazira kada mu nedostaju reči;

d) tečnost

- tempo,
- oklevanje,
- uvežbanost u odnosu na spontani govor i
- korišćenje veznika;

e) razumevanje

- uobičajenih i konkretnih tema, kao i tema vezanih za posao, i
- kada je suočen sa lingvističkim i situacionim komplikacijama ili u neočekivanom obrtu događaja;

f) interakcija

- kvalitet odgovora (istovremen, odgovarajući i informativni),
- sposobnost da započne i održi razmene uobičajenih i konkretnih tema, kao i tema vezanih za posao i kada postupa sa neočekivanim obrtom događaja,
- sposobnost da postupa sa očiglednim nesporazumima putem provere, potvrde ili razjašnjavanja.

Ocenjivanje stručnosti u jeziku mora biti koncipirano tako da odražava skup zadataka koje izvode piloti, ali sa posebnim osvrtom na jezik, a ne na operativne procedure (ICAO Cir 318, 2009: 8–9, 15), što implicira postojanje CLIL metode u nastavi jezika struke.

### **7.5. Test za procenu znanja engleskog jezika pilota u Vazduhoplovnoj akademiji**

S obzirom na efikasnost autentičnog ocenjivanja kroz CLIL i TBLT pristup u nastavi jezika struke, u ovom poglavlju biće reči o primeni testa za procenu znanja iz engleskog jezika pilota, odnosno kontrolora letenja sa karakteristikama ocenjivanja autentičnih

zadataka (v. tačku 6.4). Test se bazira na upotrebi autentičnog jezika u simulaciji svakodnevnih radnih situacija preusmeravajući fokus sa forme na značenje (v. tačke 3.1 i 6.4). Po rečima Vignisa (Wiggins, 1998 u Barbero, 2012), autentično ocenjivanje predstavlja potvrdu da su učenici sposobni za to da svoje znanje primene u svakodnevnom životu. Test mora biti kvalifikacijski test visokog kvaliteta, pouzdan, efikasan i validan kako bi obezbedio da piloti i kontrolori imaju adekvatne nivoe znanja engleskog jezika (DCV, 2009). Od suštinskog je značaja to da testiranje jezika za potrebe licenciranja bude usaglašeno sa najboljom praksom. Test karakterišu TBLT elementi sa fokusom na upotrebu autentičnog jezika, ciljnog jezika, tj. kandidati prilikom testiranja koriste svoje znanje kako bi ostvarili cilj zadatka.

Prilikom izrade testa za proveru znanja engleskog jezika pilota koje sprovodi Vazduhoplovna akademija i njeni ovlašćeni ocenjivači, nastavnici engleskog jezika, koji su ujedno i nastavnici jezika struke u toj školi, moralo je da se vodi računa o mnogim segmentima kako bi se postigla usaglašenost sa kriterijumima koje DCV propisuje za odobravanje testa. Izrada testa se odvijala u tri faze: planiranje testa, izrada testa i proba testa. Pitanje kreiranja i konstrukcije testa, upravo zbog njegove velike društvene odgovornosti, jeste veoma bitno i njemu se mora pristupiti na odgovoran način (Bachmann & Palmer, 2004: 172 u Vučo, 2011). Objektivnost testa se najpouzdanije postiže zadacima višestrukog izbora (Hughes, 2003: 26 u Vučo, 2011) koji u velikom broju prilika mogu da budu neprikladni. Vučo (2011) smatra da je zadatke višestrukog izbora veoma teško sastaviti i da takva vrsta provere zahteva ekstenzivnu kontrolu prethodnim probnim testiranjem, da treba predvideti sve moguće odgovore, kao i da test pre primene bude podvrgnut grupnoj, kolegijalnoj kritici (Huges, 1995: 49 u Vučo, 2011). Na osnovu ovog objašnjenja, prisustvo tri ispitivača (dva nastavnika jezika i struke i jednog operativnog eksperta u polju vazduhoplovstva) pri testiranju jezičkih veština pilota je opravdano kako bi ocena bila usaglašena i objektivna. Po rečima Vučo (2011), tokom obuke za testiranje neophodno je upozoriti na to da odluke ne treba donositi samostalno, već uočiti moguće kritične odgovore, komentarisati ih, proveriti i usaglasiti sa ostalim ocenjivačima. Određen je cilj testa, a to je da se putem ovog testa utvrdi sposobnost kandidata za pilotsku dozvolu ili njenog imaooca da govori i razume jezik koji se koristi za komunikaciju radio-telefonijom. Test nema jasno definisan ključ tačnih odgovora, već se testom ocenjuju komunikativne sposobnosti kandidata (veštine

govorenja i slušanja) (ICAO Cir 318, 2009), a ne gramatička preciznost, niti je na testu zastupljena provera pismenih veština kandidata. Test ne podrazumeva proveru poznavanja operativnih procedura u vazduhoplovstvu, već komunikativne sposobnosti. Test ne sme da se fokusira samo na jednu jezičku veštinu niti na samo jedan lingvistički segment (ICAO Doc 9835, 2010)<sup>50</sup>. Svaka jezička oblast navedena u ICAO skali (izgovor, struktura, fond reči, tačnost, razumevanje i interakcija) (v. prilog 16) ocenjuje se posebno davanjem ocene od 1 do 6 i ocene se unose na evaluacioni list (v. prilog 15). Konačna ocena predstavlja najnižu ocenu koju je kandidat dobio na nekom segmentu ispita (ICAO Cir 318, 2009: 16). Ocena od 1 do 6 odgovara ICAO skali stručnosti u jeziku. Ovakav način ocenjivanja je najsigurniji metod sertifikacije kandidata (Bachman & Palmer, 1996: 224).

Na osnovu primera jezika struke za pilote i ocenjivanja jezičkih veština uočavamo prisustvo kvantitativnih činilaca (veća izloženost učenika stranom jeziku) i kvalitativnih činilaca (Wolff, 1997 u Coonan, 2009: 90, 91 u Zavištin, 2011), pri čemu autentičnost u kojoj se usvaja strani jezik pruža učeniku kvalitetniji kontekst učenja (Zavištin, 2011). Prema Volfu, autentičnost stranog jezika se ogleda u vrsti materijala i sadržaja koji se koriste u nastavi i interakciji, kao i u bogatom kontekstu. Sa jezičkog aspekta posebno je važno bogatstvo verbalno-komunikativnih funkcija kao što su: objašnjenja, definicije, provera informacija, poređenje, opisivanje, zaključivanje i drugih funkcija višeg nivoa na stranom jeziku (*ibid.*).

Test prikazan u ovom delu rada, kao i ostale inicijative koje se sprovode u Vazduhoplovnoj akademiji, dokaz su osposobljenosti nastavnog kadra da pristupi specifičnim zadacima i odgovori na posebne potrebe. U tom smislu su i CLIL i TBLT dobro prihvaćeni.

## **7.6. Uvođenje i primena alternativnih načina ocenjivanja u Vazduhoplovnoj akademiji**

---

<sup>50</sup> Ispit prilagođen prema *TEST OF ENGLISH FOR AVIATION PERSONNEL (TEAP)* (Predlažem da ovde bude velikim slovima samo ono što mora.), dostupno na: <https://www.anglo-continental.com/english-courses/aviation-english/test-of-english-for-aviation-personnel-teap/>. Ispit je kompilacija pitanja ili zadataka po temama koje pokrivaju vazduhoplovne procedure i operacije i sastoji se iz četiri dela, čije je trajanje ograničeno: intervju, opis slike – ocenjivanje interakcije, slušanje – ocenjivanje razumevanja, govor – ocenjivanje izgovora, tačnosti, strukture i fonda reči.

Osnovni koncept CLIL i TBLT nastave koja se primenjuje u Vazduhoplovnoj akademiji karakteriše sledeće: u nastavi jezika struke jezik se koristi u komunikativne svrhe, učenik je u središtu časa, u upotrebi su autentični tekstovi i aktivnosti vezani za „stvaran svet” i od učenika se očekuje da posredstvom vehikularnog jezika pokaže šta zna i ume kroz rad u paru, grupi ili samostalno. Ciljevi i ishodi stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji (v. prilog 19) ostvaruju se kroz aktivnosti koje zahtevaju interakciju između učenika koji razmenjuju informacije ili rešavaju određeni problem; učenici usavršavaju jezičke veštine usvajajući jezik u kontekstu, kroz primenu zadataka, kao i učeći nejezičke predmete na stranom jeziku. Sve ovo vodi do potrebe da se razmotri način ocenjivanja učeničkih znanja, veština i sposobnosti, tj. učeničkih kompetencija. Ocenjivanje kompetencija u stručnom obrazovanju odlikuje povezanost sa kontekstom, integrisani ciljevi i ishodi učenja, raznovrsni instrumenti ocenjivanja, refleksija učenika i formativna upotreba instrumenata za ocenjivanje kompetencija (ZUOV, 2012).

U Vazduhoplovnoj akademiji u nastavi stručnog engleskog jezika u školskoj 2014/15. i 2015/16. godini eksperimentalno su uvedeni alternativni načini ocenjivanja u pojedinim odeljenjima prvog i trećeg razreda s ciljem motivisanja učenika i podsticanja na bolji rad, kao i podizanja svesti o učenju i ocenjivanju. U ovom načinu ocenjivanja korišćene su aktivnosti specifične za TBLT nastavu, zadaci koji pokazuju kako učenik koristi jezičke veštine u iskazivanju sadržaja. Alternativni način ocenjivanja omogućava učenicima da sami procene svoje znanje, da budu svesni napretka svojih jezičkih veština ali i samog procesa učenja (cilj je shvatiti šta im olakšava učenje i šta im može pomoći u daljem radu). Ocenjivanje se zasniva na autentičnim zadacima koji pokazuju da li su učenici ostvarili cilj zadatka (najčešće komunikativni). U zadacima nema tačnih i pogrešnih odgovora, već je fokus na komunikaciji. Učenici su učestvovali u određivanju kriterijuma ocenjivanja.

Bilo je neophodno nekoliko časova razgovora sa učenicima na temu alternativnog načina ocenjivanja. Predstavljani su im instrumenti ocenjivanja poput samoocenjivanja, vršnjačkog ocenjivanja, vođenja dnevnika učenja (nastavnik (v. prilog 20) i učenik odvojeno vode svoje dnevnike). Učenici prethodno nisu bili obavešteni o tome, niti su u svom dotadašnjem školovanju imali prilike da se susretnu sa ovim oblikom provere

svojih znanja i veština i da ga isprobaju. S obzirom na to da su naviknuti na tradicionalno ocenjivanje, gde glavnu ulogu ima nastavnik, nisu odmah pokazali spremnost da preuzmu odgovornost koju samoocenjivanje nosi, niti su umeli da prepoznaju značaj vršnjačkog ocenjivanja. Nastavnik je dao uputstva i teorijska objašnjenja neophodna za uspešnu primenu ovih vidova ocenjivanja.

Ovi vidovi ocenjivanja su isprobani u radu sa TBLT zadacima u jeziku struke, a kroz sadržaje stručnih predmeta (v. tačku 8.3.1).

## **8. Istraživanje: Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja**

### **8.1. Cilj istraživanja, hipoteze i instrumenti istraživanja**

Istraživanje u okviru doktorskog rada „Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja” ima nekoliko opštih ciljeva.

Prvi cilj istraživanja odnosi se na stvaranje modela CLIL nastave zasnovane na TBLT principima projektnih zadataka, jednom od modela za uvođenje CLIL metode u srednje stručne škole u Srbiji.

Drugi cilj podrazumeva razvijanje modela alternativnih načina ocenjivanja projektnih zadataka zasnovanog na upotrebi rubrika (eng. rubrics), samoocenjivanja (eng. self assessment), vršnjačkog ocenjivanja (eng. peer assessment) i vođenje dnevnika učenja (eng. learning log).

Treći cilj se odnosi na razvoj deskriptora koji bi se koristili pri ocenjivanju ostvarenosti ishoda projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja.

***I deo istraživanja o primeni TBLT zadataka u CLIL nastavi i ocenjivanju zadataka (prva hipoteza)*** (v. tačku 8.3)

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da primena TBLT zadataka u CLIL nastavi i njihovo ocenjivanje motiviše učenike na rad i učenje, za razliku od tradicionalnog načina ocenjivanja putem testova i klasičnog usmenog ispitivanja. Naša hipoteza je zasnovana na dosadašnjim istraživanjima o motivaciji u nastavi stranih jezika, koja ukazuje na zainteresovanost učenika za rešavanje određenih zadataka (*task motivation*) (Brown, 1987: 115). Istraživanja u okviru CLIL i TBLT nastave koja govore o uspešnosti nastave i motivaciji za učenje kroz integrisanu nastavu jezika i sadržaja takođe su osnova za postavljanje ove hipoteze. Ovaj koncept nastave, koji se zasniva na složenim zadacima i drugačijem položaju učenika u nastavi u odnosu na tradicionalnu, dovodi do motivacije koja proizlazi iz stvorenog konteksta realnog sveta (Cook, 2003: 37).

Cilj ovog segmenta istraživanja odnosi se na utvrđivanje tačnosti naše pretpostavke da primena TBLT zadataka u jeziku struke (CLIL) i ocenjivanje učeničkih veština i znanja (jezičkih, IKT, poznavanja i usvojenosti sadržaja) motiviše učenike za rad.

Za potrebe potvrđivanja hipoteza da primena TBLT zadataka u CLIL nastavi i njihovo ocenjivanje motiviše učenike za rad i učenje, za razliku od tradicionalnog načina učenja i ocenjivanja, korišćen je upitnik (v. priloge 22 i 23) koji se odnosio na oblasti interesovanja i motivacije učenika u nastavi stručnog engleskog jezika i stavove i mišljenja učenika o metodi koja se koristi u nastavi jezika struke (elementi TBLT i CLIL).

***II deo istraživanja o alternativnim načinima ocenjivanja (druga hipoteza)*** (v. tačku 8.4)

Pri odabiru instrumenata za ocenjivanje zadataka i kompetencija učenika pošli smo od pretpostavke da alternativni načini evaluacije (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje, vođenje dnevnika učenja) (v. tačku 5.3.1) doprinose transparentnosti ocenjivanja, motivišu učenike i podstiču ih na bolji rad, daju sigurnost učenicima i podižu svest o učenju i ocenjivanju. Naša hipoteza je zasnovana na dosadašnjim istraživanjima u okviru primene alternativnih načina ocenjivanja, koja potvrđuju njihove prednosti u pogledu motivacije, povećanja poverenja u proces ocenjivanja i preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje (Bjekić i Papić, 2005; Dweck, 1986 u Coyle, 2010).

Za potrebe potvrđivanja hipoteza da alternativni načini ocenjivanja (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) doprinose transparentnosti ocenjivanja, motivišu učenike i podstiču ih na bolji rad, daju sigurnost učenicima i podižu svest o učenju i ocenjivanju korišćen je upitnik (v. priloge 22 i 23) koji se odnosio na stavove i mišljenja učenika o alternativnim načinima ocenjivanja i povećanje motivacije, samopouzdanja i svesti o očenju i ocenjivanju (pre i posle uvođenja samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja).

U ovom delu istraživanja korišćeni su obrasci za samoocenjivanje (v. prilog 24) i vršnjačko ocenjivanje (v. prilog 25) koji su bili na raspolaganju učenicima tokom izrade TBLT zadataka. Učenici su, takođe, po završetku ovog projekta imali obavezu da popune upitnik (v. prilog 26) radi evaluacije samog zadatka. Iz navedenog upitnika



može se videti koliko su zadovoljni aktivnostima TBLT zadatka i da li smatraju da su unapredili svoja znanja u pogledu jezičkih i IKT kompetencija.

### ***III deo istraživanja o ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja upotrebom deskriptora (treća hipoteza)*** (v. tačke 8.5 i 8.6)

Treća hipoteza se odnosi na upotrebu rubrika zasnovanih na integrisanim jezičkim i sadržajnim ishodima u procesu ocenjivanja, tj. pošli smo od pretpostavke da rubrike i deskriptori olakšavaju proces ocenjivanja, doprinose ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke). Naša hipoteza je zasnovana na istraživanjima koja govore o validnosti, pouzdanosti i doslednosti u samom procesu ocenjivanja zadataka između nastavnika uključenih u ovaj proces (Jonsson, A. & Svingby, G., 2007; Andrade, H., 2000; Rhodes, T. L. & Finley, A., 2009).

Cilj ovog dela istraživanja odnosi se na razvoj deskriptora koji bi se koristili prilikom ocenjivanja znanja i veština učenika pri izradi TBLT zadataka u CLIL nastavi.

Instrument istraživanja korišćen za potrebe potvrđivanja ove hipoteze jeste upitnik (v. prilog 27) koji se odnosio na:

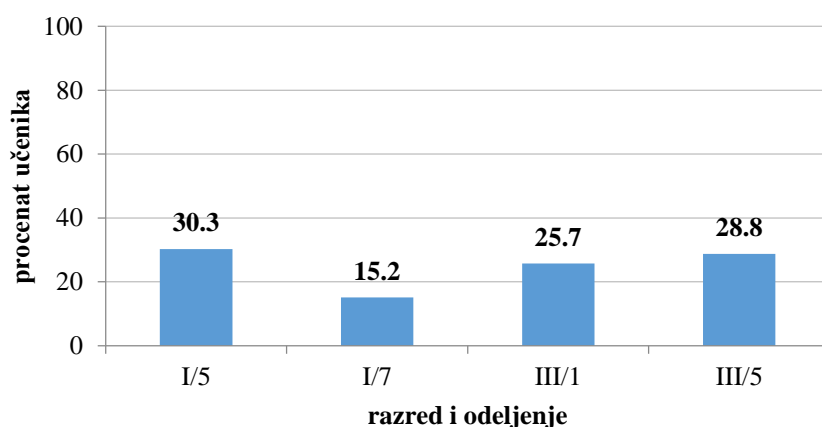
1. primenu alternativnog načina ocenjivanja i zastupljenost TBLT i CLIL metode u stručnom engleskom jeziku u Vazduhoplovnoj akademiji,
2. stavove i mišljenja nastavnika jezike struke o alternativnim načinima ocenjivanja bez obzira na to da li ih primenjuju ili ne.

## **8.2. Uzorak**

U istraživanju posvećenom primeni TBLT zadataka u CLIL nastavi i ocenjivanju zadataka (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) korišćena su dva upitnika. Upitnik o stavovima i motivaciji učenika u nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika, u daljem tekstu preanketa (v. prilog 22) korišćen je pre sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja. Upitnik o stavovima i motivaciji učenika u nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke, u daljem tekstu postanketa (v.

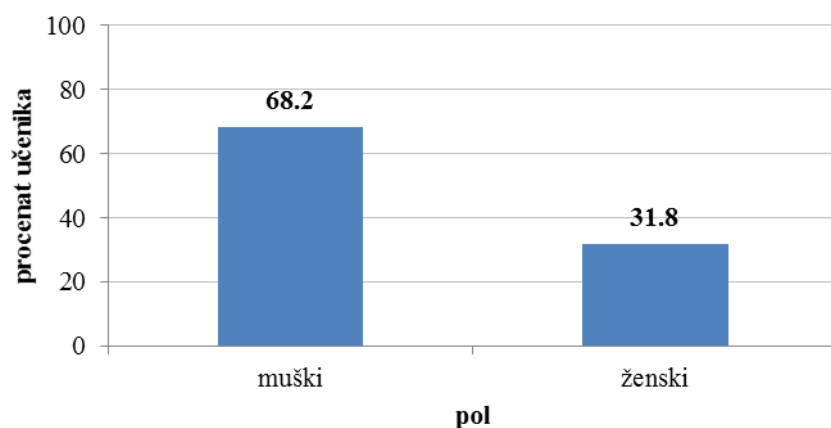
prilog 23) korišćen je nakon sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja. Ankete nisu sadržale identična pitanja, ali se veliki broj pitanja ponavljao u obe ankete radi poređenja odgovora i analize podataka pre i posle primene TBLT zadataka i alternativnog načina ocenjivanja.

U istraživanju je učestvovalo 90 učenika prvog i trećeg razreda Vazduhoplovne akademije. Istraživanjem su bili obuhvaćeni učenici koji se obrazuju za tri smeru: avio-tehničar (područje rada mašinstvo i obrada metala), tehničar vazdušnog saobraćaja i tehničar vazdušnog saobraćaja za spasavanje (područje rada saobraćaj).



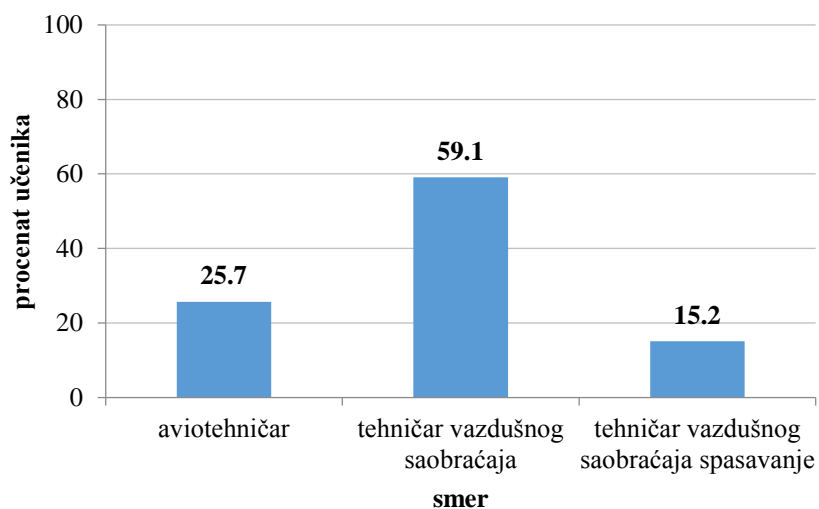
Grafikon 2. Struktura uzorka prema odeljenju

Anketiran je nešto veći broj učenika trećeg razreda (50) u odnosu na učenike prvog razreda (40). Uvidom u grafikon 2 uočava se da taj odnos iznosi 54,5% prema 45,5%. Nemamo pouzdane podatke o tome zašto je manji broj ispitanika bio uključen u ovo istraživanje, ali pretpostavljamo da učenici I/7 (tehničar vazdušnog saobraćaja za spasavanje) zbog slabijeg poznavanja engleskog jezika i engleskog jezika struke nisu želeli da učestvuju u istraživanju. Na redovnim časovima jezika struke sa učenicima ovog odeljenja rad je inače otežan; učenici ne pokazuju ambiciju za postizanje uspeha, niti su kreativni i otvoreni za nove oblike i metode rada u nastavi jezika struke. Pretpostavljamo da to proizilazi iz njihove nesigurnosti i činjenice da su u pitanju učenici prvog razreda, kojima nedostaje određena zrelost, iskustvo i razvijena samosvest, koju pak poseduju učenici viših razreda.



Grafikon 3. Struktura uzorka prema polu

Kada je reč o polnoj strukturi, uzorak čini dvostruko više dečaka (68,2%) nego devojčica (31,8%), što je predstavljeno na grafikonu 3. Ovaj nalaz je očekivan budući da se radi o zanimanjima koja su pretežno u domenu interesovanja dečaka.



Grafikon 4. Struktura uzorka u odnosu na smer

Više od polovine ispitanog uzorka (52) pohađa smer tehničar vazdušnog saobraćaja. Među podacima dobijenih ispitivanjem, prikazanim u grafikonu 4, uočavamo da je u istraživanju učestvovalo 59,1% učenika koji se školuju za tehničara vazdušnog saobraćaja, sledi 25,7% učenika koji pohađaju smer avio-tehničar, dok se najmanji broj anketiranih učenika školuje za tehničara vazdušnog saobraćaja za spasavanje (15,2%).

Ovaj nalaz je očekivan s obzirom na to da u školi postoje dva odeljenja smera tehničar vazdušnog saobraćaja po godini (najbrojnija odeljenja), a smer avio-tehničar je u poslednjih par godina znatno popularniji od smera tehničar vazdušnog saobraćaja za bezbednost. Avio-tehničari su učenici koji pokazuju veću spremnost za učestvovanje u raznim projektima i istraživanjima i otvoreni su za sve vidove inovacija, naročito kada je u pitanju nastava jezika struke.

### **8.3. Analiza stavova i motivacije učenika za korišćenje i ocenjivanje zadataka u nastavi jezika struke**

U ovom delu rada analiziraćemo odgovore učenika koji su radili upitnik (preanketu) pre primene alternativnog načina ocenjivanja i podaci se odnose na pitanja koja nisu bila sadržana u postanketi. Pokušali smo da saznamo kakve stavove učenici Vazduhoplovne akademije, njih 90 (v. tačku 8.2), imaju u pogledu nastave jezika struke i nastavnih metoda koje se primenjuju, kao i šta misle o ocenjivanju jezika i sadržaja u predmetu stručni engleski jezik.

U tabeli 16 prikazani su odgovori učenika u odnosu na oblasti interesovanja kada je reč o nastavi stručnog engleskog jezika. Iz dobijenih podataka se uočava to da su učenici najviše zainteresovani za: gledanje video-materijala (92,3%), diskusiju o stručnim temama (86,4%) i čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije (83,1%). Dakle, upotreba autentičnih materijala karakterističnih za CLIL i TBLT metodu pokazala se opravdanom (Hunter & Cooke, 2007; Moore & Lorenzo, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Prabhu, 1987; Lesca, 2012; Wolff, 1987). Učenici imaju razvijenu svest o poznavanju jezika struke i zainteresovani su za produbljivanje stručnih znanja na engleskom jeziku s obzirom na to da se u realnim radnim uslovima zahteva visok nivo poznavanja engleskog jezika. Učenici Vazduhoplovne akademije u poslednjih par godina pokazuju veliku ambiciju za usavršavanje jezičkih veština, i od velike pomoći su im autentični tekstovi koji imaju fokus na sadržaje bliske obrazovnim profilima za koje se školuju. Sudeći po rezultatima, najmanje su motivisani za pisanje eseja i sastava na časovima ovog predmeta. Veština pisanja u jeziku struke (jeziku vazduhoplovstva) nije naročito relevantna niti primarna, već se akcenat stavlja na veštine slušanja i govora (ICAO Cir 318, 2009) (v. tačku 7.2 i prilog 16). S obzirom na to da je u istraživanju učestvovao veći broj učenika koji se obrazuju na smeru tehničar vazdušnog saobraćaja i

koji svoje dalje školovanje i stručno usavršavanje nastavljaju u polju rada kontrolora saobraćaja i pilota, ne iznenađuje činjenica da učenici veštinu pisanja smatraju nedovoljno relevantnom.

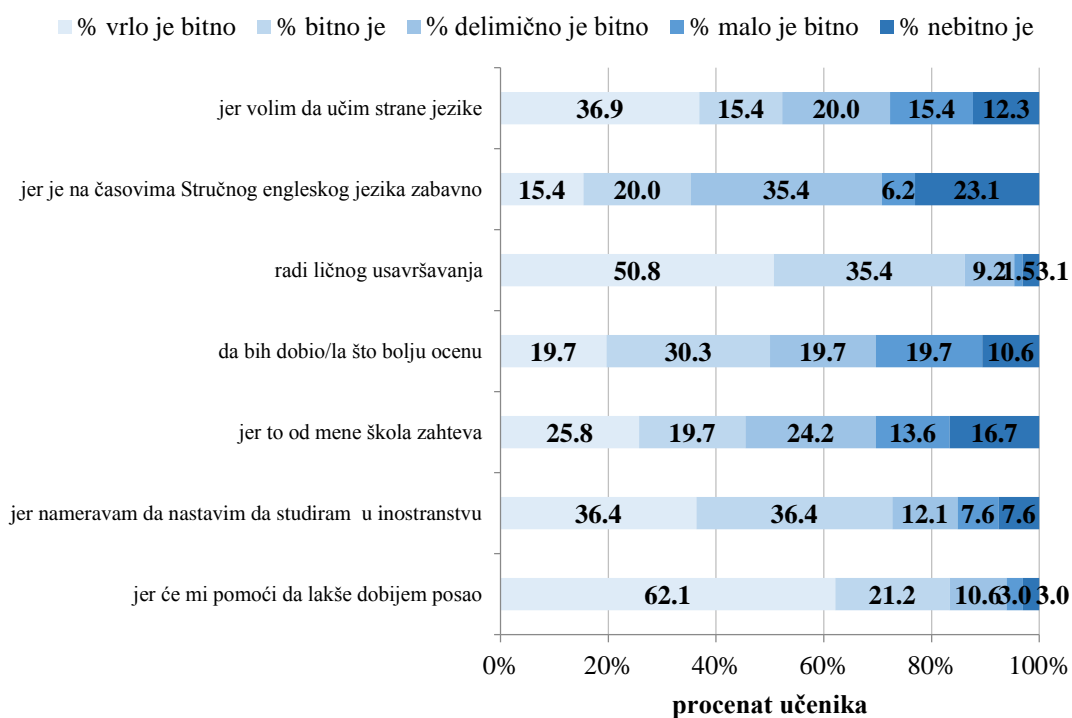
Tabela 16. Prikaz oblasti interesovanja učenika u nastavi stručnog engleskog jezika

Oblast interesovanja u nastavi stručnog engleskog jezika	da (%)	ne (%)
čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije	83,1	16,9
pisanje eseja, sastava	18,5	81,5
diskusija o stručnim temama	86,4	13,6
slušanje audio materijala	67,7	32,3
gledanje video materijala	92,3	7,7
pravljenje prezentacija	52,3	47,7
prevođenje tekstova	69,2	30,8
projektni zadaci	64,1	35,9

Učenici su imali priliku da navedu i aktivnosti koje nisu među ponuđenim, i tu mogućnost je iskoristilo petoro učenika. Dvoje učenika je navelo da im je najzanimljivije da rešavaju zadatke iz skripata, dok je po jedan učenik naveo da voli sve što ima veze sa strukom, usvajanjem (preko potrebnih) stručnih termina na engleskom, kao i temama koje se odnose na svakodnevno iskustvo. Iz dobijenih rezultata možemo zaključiti da ispitivani učenici imaju želju i motivisanost da se u toku školovanja osposobe za rad u struci i steknu potrebne kompetencije na osnovu kojih se procenjuje ne samo šta učenik zna, već i šta ume da uradi. Možemo, dakle, uočiti društveno-konstruktivistički pristup kompetencijama, po kojem se kod učenika ogleda koliko uspešno izvodi različite aktivnosti u društvenom kontekstu zajedno sa razvijanjem kolaborativnih kompetencija (Hodkinson & Issitt, 1995 u Glišić i Ilić, 2013: 10). Na primeru oblasti interesovanja učenika u jeziku struke primećujemo da učenici uočavaju značaj praktičnog izvođenja multidisciplinarnog zadatka u specifičnom kontekstu (u ovom slučaju vazduhoplovstvu). Učenici Vazduhoplovne akademije vole interaktivni pristup nastavi, koji podrazumeva timski rad i kontekstualno okruženje. Na osnovu ove činjenice takođe je opravdana naša pretpostavka o potrebi uvođenja TBLT nastavne metode u srednje stručne škole jer vodi ka cilju CLIL nastave, tj. razvoju ili povećanju komunikativne kompetencije učenika (Richards, 2001: 29). Učenici već na tom uzrastu imaju svest o potrebi razvijanja CALP veština (Cummins, 1981) i veština čija će primena doći do izražaja u kontekstu rada. Jezik vazduhoplovstva je apstraktan i

formalan, kognitivno zahtevan i učenici kroz autentične zadatke vežbaju i usvajaju terminologiju koju će primeniti u realnom radnom okruženju po završetku školovanja.

Jedan od stavova koji su se istraživali u anketi odnosio se na razloge zbog kojih učenici uče stručni engleski jezik. Interesovalo nas je da li učenici imaju sklonost i pozitivna osećanja prema stranim jezicima ili su im sadržaji koje uče i način nastave na časovima stručnog engleskog jezika interesantni ili možda imaju izraženu želju za profesionalnim napretkom (nastavak daljeg školovanja ili pronalaženje posla u struci). Važnost razloga koji ih opredeljuju za učenje ovog predmeta učenici su procenjivali na petostepenoj skali (od vrlo je bitno do nebitno je). Odgovori su prikazani u grafikonu 5.



Grafikon 5. Razlozi zbog kojih učenici uče stručni engleski jezik

Pregledom dobijenih podataka uočava se postojanje instrumentalne motivacije (Gardner & Lambert, 1972): učenici smatraju da im je učenje ovog jezika značajno zbog toga što će im pomoći da lakše dobiju posao (62,1% učenika procenjuje ovaj razlog kao vrlo bitan). Oko polovine anketiranih učenika na drugom mestu izdvaja prednosti zbog značaja za lično usavršavanje. Ujedno, ovo su razlozi koje preko 80% učenika

procenjuje kao vrlo bitne ili bitne. Pored toga, znatan broj učenika navodi da im učenje ovog predmeta koristi jer planiraju da studiraju u inostranstvu (podjednak broj učenika, 36,4%, procenjuje da je ovaj razlog vrlo bitan ili bitan). Motiv koji učenici pronalaze za učenje jezika struke može se objasniti mogućnostima koje ova škola pruža učenicima tokom i nakon završetka školovanja. Naime, Vazduhoplovna akademija u Beogradu ima jedan od najboljih programa obuke za buduće inženjere u regionu koji garantuju najviši nivo obrazovanja i izuzetno visoku prohodnost na svim tehničkim fakultetima<sup>51</sup>. Učenici se opredeljuju za civilni ili vojni program i, u skladu sa tim, pored diplome, stiču i licence, odnosno dozvole za rad. Prva generacija učenika Vazduhoplovne akademije ove godine je završila školovanje u centru za obuku „Etihad Airways” u Abu Dabiju i sada će započeti novu fazu praktičnog učenja u kompaniji „Etihad Airways Engineering”. Akademija, koja je akreditovana od strane Evropske agencije za bezbednost vazdušnog saobraćaja (EASA) i Direktorata civilnog vazduhoplovstva Republike Srbije, omogućava učenicima da po završetku školovanja dobiju posao u nekoj od vazduhoplovnih kompanija. Škola je ovlašćena za obuku kadrova „Etihad Airways”, „Air Serbia”, Aerodroma „Nikola Tesla”, „Jat tehnike” i Ministarstva odbrane i lider je dualnog obrazovanja u Srbiji.<sup>52</sup>

U narednoj tabeli su prikazani odgovori na pitanja iz kojih se mogu videti stavovi učenika o TBLT/CLIL metodi i jezičkim veštinama koje su primarne u jeziku struke. Interesovalo nas je da li učenici shvataju značaj uloge učenika na času u odnosu na nastavnika (STT vs. TTT<sup>53</sup>) s obzirom na to da u TBLT pristupu centralnu ulogu imaju učenici, a nastavnici su moderatori komunikacije (v. tačku 3.1). Takođe, interesovao nas je stav učenika o načinu ispravljanja grešaka koje učenici prave u usmenom izražavanju (v. tačku 2.4.2), a koji je karakterističan za CLIL nastavu. S obzirom na to da se upitnik odnosi na jezik struke u vazduhoplovstvu, želeli smo da dobijemo uvid u stavove i mišljenja učenika o relevantnosti jezičkih veština i njihovog ocenjivanja. U literaturi o

---

<sup>51</sup> [http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2016&mm=08&dd=25&nav\\_id=1169532](http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2016&mm=08&dd=25&nav_id=1169532)

<sup>52</sup> <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/2430965/etihad-poklonio-vazduhoplovnoj-akademiji-vrata-za-obuku.html>

<sup>53</sup> Teacher talk time (TTT) refers to how much the teacher talks during a lesson. Student Talking Time (STT) is the time learners spend talking rather than the teacher in the class.

ocenjivanju u CLIL nastavi ističe se značaj poznavanja ishoda i ciljeva nastave kako bi učenici bili upoznati sa kriterijumima ocenjivanja i šta se od njih očekuje da nauče i usvoje (veštine i znanja) (v. tačke 6.1 i 6.2). Od učenika smo želeli da saznamo u kojoj meri imaju jasan ishod i cilj učenja na početku i kraju časa.

Tabela 17. Prikaz odgovora ispitanika na pitanja o nastavi jezika struke sa elementima TBLT/CLIL pristupa

	Da (%)	Ne (%)	Svejedno mi je (%)
Na času stručnog engleskog jezika nastavnik je taj koji treba veći deo časa da govori	21,2	53,0	25,8
Na času stručnog engleskog jezika učenik je taj koji treba veći deo časa da govori	37,9	28,8	33,3
Nastavnik treba odmah da ispravi učenika ukoliko je on/a pogrešio/la i ukaže mu/joj na grešku	83,3	6,1	10,6
Na času stručnog engleskog jezika ne treba koristiti srpski jezik	33,3	48,5	18,2
Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština čitanja	49,2	27,7	23,1
Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština pisanja	48,5	36,4	15,2
Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština slušanja	74,2	13,6	12,1
Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština govorenja	89,4	9,1	1,5
Na početku časa mi je jasan cilj časa i šta je to što ćemo učiti	58,5	21,5	20,0
Po završetku časa jasno mi je šta je ono što treba da savladam i naučim	78,8	4,5	16,7
Plavi dnevnik u VA je dobro osmišljen za potrebe ocenjivanja	48,5	39,4	12,1

Analizom odgovora koji su navedeni u tabeli 17 može se zaključiti da su učenici jedinstveni u stavu da je prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna veština govora (oko 90% učenika se slaže sa tim), ali i slušanja (74,2% učenika se slaže sa ovim). Ovi rezultati objašnjavaju specifične potrebe jezika struke i poznavanje određenih jezičkih veština potrebnih za nesmetano obavljanje posla u struci (vazduhoplovstvu). Više od polovine učenika (53%) smatra da nastavnik ne treba veći deo časa da govori, već je u središtu časa učenik, što je osnovna karakteristika CLIL i TBLT metode. Na osnovu dobijenih podataka možemo zaključiti da su odgovori učenika u skladu sa savremenim stavovima u CLIL/TBLT nastavi, gde je u centru nastave sam učenik, što znači da učenik preuzima glavnu ulogu u procesu učenja (Van den Branden, 2006; Willis & Willis, 2007), ali i nastavnik i učenik su odgovorni za



uspostavljanje interakcije unutar učionice (Richards & Rodgers, 2001). Učenik nije samo pasivni primalac razumljivog inputa, već preuzima vodeću ulogu u sopstvenom učenju (*ibid.*). Učenici svojim stavovima o CLIL/TBLT metodi potvrđuju postojanje njihovih osnovnih karakteristika, po kojima se razlikuju od tradicionalne nastave, u kojoj je nastavnik u središtu časa, a učenici pasivni primaoci informacija.

Izuzetno visok procenat učenika (83,3%) smatra da nastavnik treba odmah da ispravi učenika ukoliko pogreši i ukaže mu/joj na grešku. Na osnovu ovog podatka možemo da zaključimo da učenici nisu naviknuti na predložen okvir Vilisovog (Willis, 1996) plana časa, gde se u završnoj fazi zadatka takođe prepoznaju elementi „jezičke klinike” (eng. *language clinic*) (Coyle *et al.*, 2010: 120), u kojoj nastavnik analizira zajedno sa učenicima prethodno nastale greške i obrađuje ih. Dakle, učenici imaju potrebu da im se jezičke greške koje prave u toku časa neposredno sugerišu i ispravljaju, kao što je uobičajeno na tradicionalnim časovima stranih jezika, gde je zastupljen fokus na formu, a ne na značenje, što je u suprotnosti sa osnovnim principima TBLT pristupa.

Planiranje, kao sastavni deo procesa ocenjivanja, podrazumeva „identifikovanje jasnih ciljeva učenja za svaku oblast kojom podučavamo učenike” (Vučeljić i Čabrilo, 2010: 10–11). Odgovori učenika na pitanje da li su im poznati ciljevi i ishodi časa govore u prilog dobro isplaniranoj nastavi i procesu ocenjivanja kao značajnom i integralnom delu procesa učenja i podučavanja. Više od polovine ispitanika navodi da im je na početku časa jasan cilj časa, dok tri četvrtine ispitanika ističe da im je po završetku časa jasno šta je ono što treba da savladaju i nauče. Naime, nastavnici na početku časa ističu njegov cilj i šta je to što učenici treba da nauče i usvoje, što nastavnicima olakšava proces ocenjivanja kroz ishode, a učenicima olakšava proces učenja. Poznavanje ciljeva i ishoda časa takođe olakšava primenu alternativnih načina ocenjivanja.

### **8.3.1. TBLT zadatak u nastavi jezika struke korišćen za potrebe istraživanja**

Nakon sprovedene preankete učenici su za rad u jeziku struke koristili model TBLT zadataka. Po uzoru na zadatke i formu zadataka dizajniranih za potrebe PETALL projekta obrađeno je nekoliko različitih tema sa učenicima prvog i trećeg razreda Vazduhoplovne akademije (Vučo i Manić, 2015). Zadaci su dizajnirani i prilagođeni

Elisovom (2003) TBLT okviru. Obradene su različite teme, a neke od njih su: *History of aviation* (v. prilog 21), *Aircraft damages non destructive detection methods devices*, *A short guide to cloud spotting*, *How do natural disasters affect aviation and air traffic*, *How do winds affect aviation and air traffic*, *How do climate affect aviation and air traffic*, *What happens when lightning hits an aero plane*, *How cloud seeding works*, *Evacuation slides*, *External lightning on an aircraft*, *Fire protecting system*, *Warning system and evacuation*, *Ejection seat*, *Fuel system*. Svi zadaci su rađeni na nivou B1 ZERO i pokrivali su sve četiri jezičke veštine, a u pogledu IKT kompetencija učenici su razvijali informatičku pismenost u okviru programa *Power Point* i *Word*, razvijali su veštine korišćenja internet pretraživača, pravljenja video-klipova, brošura, upotrebu *online* rečnika itd. Zadatak je rađen u grupama od po četvoro učenika. Na uvodnim časovima data su uputstva i osnovna pravila izrade prezentacija s obzirom na to da se većina učenika nije ranije s tim susretala, naročito učenici prvog razreda. Uočeno je da, i pored datih uputstava, učenici nisu prezentovali svoje radove na pravilan način. Najčešće su pravili greške vezane za veličinu fonta, previše teksta na slajdovima, usmeno izlaganje se uglavnom svodilo na čitanje teksta sa slajdova ili papira, stav učenika pri izlaganju je bio krajnje neformalan ili sa previše treme. Zadaci koji su izrađeni kroz video-klipove i brošure pokazali su se kao vrlo interesantni i kreativni, uprkos činjenici da je za takav proizvod potreban mnogo viši nivo poznavanja IKT-a. Zadatak koji nosi naziv *History of Aviation* bio je najuspešniji i proizvodi su bili u obliku prezentacija, video-klipova, ali i dramskog dela (*talk show*). Nakon uvodnog dela časa i predstavljanja teme kroz kviz vezan za poznavanje istorije vazduhoplovstva, učenici su odgledali video u kojem su prikazani svi događaji bitni za vazduhoplovstvo, od samih početaka pa do danas. Nakon toga učenici su popunjavali vremensku liniju podacima koji nedostaju. U ovom delu časa proveravaju se veštine slušanja, pisanja i čitanja. Krajnji proizvod ovog zadatka je „otvorenog tipa” (Ellis, 2003), predstavljanje jednog događaja iz istorije vazduhoplovstva po njihovom izboru. Učenici su pokazali dobro poznavanje date teme (ta tema se obrađuje na času istorije vazduhoplovstva na srpskom jeziku), što govori u prilog korelaciji predmeta i interdisciplinarnom pristupu. Kriterijum za ocenjivanje ovog zadatka imao je dve dimenzije: lingvističku i digitalnu kompetenciju. Učenici su imali priliku da se usavršavaju u novim medijima, da koriste nove tehnologije, posebno u prikupljanju neophodnih informacija.

U toku izvođenja gore navedenih zadataka učenici su bili u prilici da isprobaju elemente samoocenjivanja. Samoocenjivanje zadatka treba posmatrati kroz ostvarenost ishoda, ali je neophodno oceniti i proces izrade zadatka, učešće učenika i upotrebu jezika za iskazivanje datih sadržaja. Učenici su na samom početku zadatka upoznati sa kriterijumima ocenjivanja, sa tim šta se ocenjuje i podstaknuti su da i sami izvrše procenu svog učešća u zadatku, kao i doprinos ostalih članova grupe koji su bili uključeni u sam zadatak (stepen saradnje, motivisanost, samostalnost, postignuti rezultati). Konačna ocena zadatka sadržala je procenu nastavnika zajedno sa procenama učenika i njihovim samovrednovanjem (v. tačku 8.6).

### *Evaluacija zadatka*

Na samom kraju procesa izrade zadataka bilo je neophodno uraditi evaluaciju samog zadatka, tj. forme zadatka s ciljem da se vidi koliko su učenici zadovoljni postavljenim zadatkom kako bi se zadaci unapredili za buduće učenike. Prikazaćemo rezultate evaluacije zadatka *History of Aviation*, koji je urađen sa učenicima prvog razreda Vazduhoplovne akademije, i upoređićemo ih sa podacima dobijenim iz evaluacije istog zadatka koji je isproban u drugačijem obrazovnom kontekstu, tj. u Turskoj.

Kada govorimo o samom TBLT zadatku koji je korišćen u nastavi stručnog engleskog jezika, učenici prvog razreda Vazduhoplovne akademije imali su priliku da urade evaluaciju procesa zadatka *History of Aviation*, dizajniranog za potrebe PETALL projekta. Isti zadatak je isproban u turskom obrazovnom kontekstu, u srednjoj školi *Gazi University Foundation Private Secondary School* u Ankari sa učenicima kojima sadržaji i tema nisu poznati. U ocenjivanju zadatka je učestvovalo 26 učenika iz Vazduhoplovne akademije i 26 učenika iz *Gazi Secondary School*. Za ocenu zadatka korišćen je obrazac PETALL projekta (v. prilog 26) i, ako uporedimo podatke dobijene iz evaluacije učenika iz Srbije i Turske, zaključujemo sledeće:

1. prvo pitanje se odnosilo na to koliko su učenici naučili iz same aktivnosti zadatka; 14 turskih učenika se izjasnilo da su puno toga naučili, dok je samo devetoro srpskih učenika dalo isti odgovor (pretpostavka je da je učenicima Vazduhoplovne akademije ova tema bila vrlo bliska i o tome su učili na časovima istorije vazduhoplovstva);

2. drugo pitanje se odnosilo na težinu zadatka i 12 učenika iz Turske se izjasnilo da im je ova aktivnost bila teška, dok samo troje učenika iz Srbije smatra ovu aktivnost teškom (zaključak koji možemo izvesti na osnovu ovog podatka jeste da učenicima Vazduhoplovne akademije nije stran i neobičan ovaj metodološki pristup nastavi stranog jezika);
3. trećim pitanjem se probalo doći do odgovora koliko je zadatak interesantan i 18 učenika iz škole Gazi je reklo da su uživali obavljajući ovu aktivnost, dok je svih 26 učenika iz Vazduhoplovne akademije dalo potvrđan odgovor (zaključujemo da učenici Vazduhoplovne akademije vole alternativne metode rada sa elementima CLIL-a i TBLT-a, a sudeći po odgovorima turskih učenika zaključujemo da i oni vole inovacije i netradicionalan pristup nastavi jezika);
4. četvrto pitanje se odnosilo na mogućnost usavršavanja jezičkih veština uz pomoć zadatka. Turski đaci, njih 10, i četvoro naših učenika smatra da im je ovaj zadatak pomogao da usavrše jezičke veštine (s obzirom na to da je mali broj učenika iz Vazduhoplovne akademije koji se izjasnio za napredovanje u jezičkim veštinama uz pomoć TBLT zadatka, objašnjenje leži u činjenici da su učenici koji su radili ovaj zadatak učenici bilingvalnog odeljenja sa poznavanjem engleskog jezika na B2/C1 nivou, što je zapravo veći nivo od predviđenog za rad na samom zadatku);
5. peto pitanje otkriva da li su učenici uz pomoć ovog zadatka naučili kako da koriste IKT izvore za iskazivanje sadržaja i izražavanje sopstvenih ideja; 14 učenika iz obe škole dalo je potvrđan odgovor (nakon ocenjivanja zadatka obavljen je razgovor i sa jednim i sa drugim učenicima i konstatovali smo da su najviše uživali u izradi zadatka u onom delu gde se od njih očekuje primena IKT-a; to im je ujedno bio i najteži deo, ali i najveći izazov, što opravdava postojanje i primenu IKT-a u nastavnom procesu 21. veka).

Zaključak koji možemo da izvedemo na osnovu evaluacije zadatka od strane učenika iz dve različite škole jeste da je zadatak transkulturno obojen i primenjiv u različitim obrazovnim kontekstima. Međutim, tema zadatka treba da je bliska interesovanjima učenika i, ukoliko im je sadržaj poznat, lakše će izraditi zadatak. Treba biti vrlo pažljiv u određivanju CEFR nivoa na kojem se zadatak izvodi. Ukoliko je nivo niži od stvarnog nivoa učenika, može doći do dosade ili nenapretka

u jezičkim veštinama. Kao konačan zaključak, sa razvojem tehnologije, logično je da učenici uživaju u prednostima primene IKT-a u nastavi stranih jezika.

U nastavku zaključka, kao preporuku za dalje planiranje primene i dizajniranja novih zadataka u nastavi stranih jezika, smatramo da su bitni elementi uspešnog TBLT zadatka usklađenost nivoa poznavanja stranog jezika i teme koja se obrađuje sa učeničkim veštinama i interesovanjima. Prilikom dizajniranja zadatka javljaju se teškoće koje se odnose na primenjivost zadatka u svim obrazovnim kontekstima (PETALL projekat je to imao za cilj) i potrebno je svaki zadatak prilagoditi i promeniti za potrebe učenika sa kojima je predviđen da se odradi. Dodatno preporučujemo da, pored navedenih pitanja sa ciljem evaluacije zadatka, od učenika treba tražiti povratnu informaciju da li su imali dovoljno vremena za izradu zadatka, jer, po rečima Elisa (2003), vreme je bitan faktor (vremenska ograničenja mogu da utiču na kvalitet izrade zadatka i njegovog konačnog proizvoda). Konačan sud o oceni zadatka kao nastavnog modela ima nastavnik, koji povratnoj informaciji od učenika na osnovu evaluacionog lista treba da pridoda i svoju opservaciju čas(ov)a na kojem odnosno na kojima se zadatak obavljao. Nastavnik treba da vodi dnevnik časa u kome će beležiti detalje monitoringa (da li čas glatko teče, najčešća pitanja koja učenici postavljaju u vezi sa zadatkom itd.).

Radi procene zadatka i uspešnosti u pogledu usvojenosti sadržaja sprovedeno je još jedno istraživanje u Vazduhoplovnoj akademiji. Želeli smo da proverimo koliko je TBLT metoda u CLIL nastavi uspešna i da li su učenici koji su bili izloženi ovoj metodi rada usvojili predviđene sadržaje, kao i da li su prilikom usmenih odgovora koncentrisani na formu ili značenje (v. poglavlje 3). Naime, mesec dana kasnije obavljeno je, s jedne strane, usmeno ispitivanje učenika koji su temu *History of Aviation* obradili kroz TBLT zadatak, a, sa druge strane, učenika koji su tu temu obradili na tradicionalan način (čitanje i razumevanje teksta, njegova leksička i kontekstualna obrada kroz tradicionalne vežbe). I jedni i drugi imaju približne i ujednačene ocene iz opšteg engleskog jezika, dakle, nivo poznavanja jezika im je sličan. Učenici iz kontrolne grupe, koji su ovu nastavnu jединicu obradili na tradicionalan način, davali su tačne odgovore i u lingvističkom i u sadržajnom smislu, ali su odgovori bili kratki, rečenice jednostavne i primetna je bila doza

nesigurnosti u davanju odgovora, kao i strah od ocenjivanja. Učenici iz eksperimentalne grupe, koji su ovu nastavnu jedinicu obradili TBLT metodom, davali su opširne odgovore, spontano i samouvereno pokazujući poznavanje ne samo oblasti koje su sami obrađivali, već i onih tema i detalja kojima su se bavili drugi učenici iz drugih grupa. U usmenom izražavanju veliki napredak i uspešnost je pokazala grupa učenika koja je radila TBLT model obrade tema iz istorije vazduhoplovstva. Naša pretpostavka je da bi pismeni test uradili približno ujednačeno (za to su potrebna dodatna istraživanja) jer testovi u Vazduhoplovnoj akademiji sadrže pitanja zatvorenog tipa (true/false, multiple choice, odd word out, fill in the missing word) i iskustvo je pokazalo da učenici na takvim testovima pokazuju visok nivo poznavanja jezika i sadržaja, kao i da testovi predstavljaju lakši vid provere znanja od usmene provere.

#### **8.4. Analiza stavova i motivacije učenika za alternativni način ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke**

Nakon završenog ciklusa izrade TBLT zadataka navedenog u prethodnom poglavlju i eksperimentalnog uvođenja alternativnog načina ocenjivanja u jeziku struke u Vazduhoplovnoj akademiji, učenici su uradili postanketu. Podatke dobijene iz odgovora u postanketi (nakon primene TBLT zadataka i alternativnog načina ocenjivanja) uporedili smo sa odgovorima u preanketi (pre primene TBLT zadataka i alternativnog načina ocenjivanja), čiju analizu predstavljamo u ovoj tački. U anketi je učestvovalo 90 učenika Vazduhoplovne akademije (v. tačku 8.2). Pitanjima u anketi probali smo da saznamo da li TBLT metoda ima pozitivan uticaj u CLIL nastavi u pogledu samopouzdanja i svesti o učenju i poznavanju jezika i sadržaja.

Tabela 18. Prikaz odgovora ispitanika na pitanja pre i posle izrade TBLT zadataka

	pre primene TBLT zadataka (%)			nakon primene TBLT zadataka (%)		
	Ne	Da	Svejedno mi je	Ne	Da	Svejedno mi je
Osećam se neprijatno kada treba da govorim na engleskom jeziku pred ostatkom odeljenja	16,9	63,1	20,0	31,9	43,4	24,7
Plašim se da ne pogrešim dok pričam na engleskom jeziku	34,8	54,5	10,6	44,7	40,0	15,3
Plašim se da će mi se učenici smeјati dok se usmeno izražavam na engleskom jeziku	13,6	65,2	21,2	11,1	55,3	33,6
Mislim da dobro vladam engleskim jezikom, ali se slabo snalazim na testovima	15,2	62,1	22,7	67,8	13,0	19,2
Mislim da mi u stručnom engleskom jeziku loše ide poznavanje jezika	19,7	72,7	7,6	16,0	73,0	11,0
Volim zadatke koje mogu da obavljam sam	57,6	24,2	18,2	52,1	21,9	26,0
Volim da obavljam zadatke u grupi / u paru	72,7	9,1	18,2	76,7	6,9	16,4
Tačno znam koja je moja uloga u grupnom radu i aktivno učestvujem	80,3	4,5	15,2	80,6	5,6	13,9
Volim časove na kojima su zastupljene aktivnosti u kojima mogu aktivno da učestvujem i koje zahtevaju komunikativni pristup	71,2	7,6	21,2	91,1	2,5	6,4

Pretpostavili smo da se učenici prilikom izrade TBLT zadatka osećaju lagodnije dok koriste strani jezik u učionici, da su opušteniji i da se ne plaše da će pogrešiti u usmenoj komunikaciji. Saglasno sa našim očekivanjima, posle TBLT zadatka 31,9% učenika se oseća lagodnije dok koriste jezik pred ostatkom odeljenja, dok je samo 16,9% učenika imalo isti osećaj pre primene TBLT zadatka. Prednost TBLT metode se, shodno našim očekivanjima, ogleda u činjenici da 44,7% učenika nema strah od grešaka, dok se u prethodnom periodu samo 34,8% učenika izražavalo bez straha od pogrešaka. Ismeјavanja od strane drugih učenika predstavlja problem kod 65,2% učenika pre TBLT zadatka, dok je taj strah nakon TBLT zadatka zadržalo samo 55,3% učenika. Pretpostavili smo da učenici, dok su usredsređeni na značenje zadatka i njegovo obavljanje, uče efikasnije i samopouzdanje im je veće. Saglasno sa našim očekivanjima, najveći porast samopouzdanja kod učenika ogleda se u odgovoru da dobro vladaju engleskim jezikom (pre TBLT 15,2%, posle TBLT 67,8%), ali se slabo snalaze na

testovima (tradicionalni način ocenjivanja vs. alternativni načini ocenjivanja). Na osnovu dobijenih odgovora na pitanje da li im se sviđa TBLT pristup možemo da zaključimo da se učenicima više sviđa TBLT metoda koja zahteva rad u paru ili grupi, a ne individualan rad (76,7% voli da radi zadatke u grupi, dok je pre primene TBLT zadataka 72,7% učenika bilo naklonjeno timskom radu). Naša očekivanja da učenici vole komunikativni pristup i aktivnosti u kojima aktivno učestvuju pokazala se opravdanom jer se čak 91,1% učenika izjasnio potvrdnim odgovorom, za razliku od 71,2% učenika, koji su isti odgovor dali pre primene TBLT zadatka u nastavi jezika struke.

**Na osnovu analize podataka iz odgovora učenika nakon primene TBLT pristupa u CLIL nastavi možemo da zaključimo da su učenici stekli veće samopouzdanje pri izražavanju na stranom jeziku, nemaju strah od grešaka i fokusirani su na značenje, a ne na formu i gramatičku ispravnost svojih iskaza. Takođe zaključujemo da je vrlo važan odabir materijala, sadržaja i glotodidaktičkih tehnika u samom procesu CLIL i TBLT nastave (zadaci, komunikativne aktivnosti, rad u grupi ili u paru), koji ovu nastavu čine efikasnijom u odnosu na tradicionalne metode u nastavi stranih jezika. TBLT zadaci motivišu učenike na rad i utiču na porast samopouzdanja u izražavanju na stranom jeziku.**

Grupa pitanja koja se odnosila na proces ocenjivanja dala nam je odgovore o stavovima i mišljenjima učenika u pogledu odabira instrumenata alternativnog načina ocenjivanja. Pitanja su se nalazila u preanketi i postanketi i, upoređivanjem odgovora, došli smo do sledećih podataka:

Tabela 19. Prikaz odgovora ispitanika na pitanja pre i posle upotrebe alternativnog načina ocenjivanja

	pre primene alternativnog ocenjivanja (%)			nakon primene alternativnog ocenjivanja (%)		
	Ne	Da	Svejedno mi je	Ne	Da	Svejedno mi je
Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je gramatika	21,2	53,0	25,8	51,5	32,1	16,4
Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitan je izgovor	23,0	58,8	18,2	28,3	50,8	20,8



Prilikom ocenjivanja zadataka poznati su mi kriterijumi ocenjivanja	87,3	3,6	9,1	42,2	48,2	9,6
Kada se spremam za test / usmeno ispitivanje, tačno znam šta treba da učim	78,8	13,6	7,6	55,3	35,1	9,6
Često ocenjujem sebe i svoj napredak u učenju stručnog engleskog jezika	67,7	15,4	16,9	24,7	60,3	15,1
Jasno mi je koliko znam i šta je ono što ne znam iz gradiva iz stručnog engleskog jezika	87,9	9,1	3,0	54,0	37,8	8,2
Znam kako da poboljšam svoje znanje i unapredim jezičke veštine	75,8	15,2	9,1	63,4	26,8	9,9
Često pitam vršnjake iz razreda da mi ocene rad/poznavanje jezika/sadržaja i pomognu mi u potencijalnim greškama	45,8	42,1	12,1	16,4	71,2	12,3
Smatram da konačna ocena ne treba da bude samo ocena sa testa / usmenog ocenjivanja	68,2	21,2	10,6	28,9	54,7	16,4
Smatram da bi mi samoevaluacija pomogla u napredovanju i podstakla me na još bolji rad	59,1	10,6	30,3	15,2	53,3	31,5
Smatram da bi mi vršnjačka evaluacija pomogla u napredovanju i podstakla me na još bolji rad	50,0	16,7	33,3	24,2	45,6	30,1

Interesovalo nas je koliko je, po mišljenju učenika, bitna gramatika i izgovor u procesu ocenjivanja. U preanketi se 53% učenika izjasnilo da je gramatika bitna, dok u postanketi to mišljenje deli samo 32,1% učenika. Izgovor prilikom ocenjivanja je bitan po mišljenju 58,8% učenika (preanketa), tj. 50,8% učenika (postanketa). Pretpostavljali smo da je većina učenika upoznata sa kriterijumom ocenjivanja zadataka, što predstavlja imperativ u samoevaluaciji. Saglasno sa našim očekivanjima, 48,2% učenika poznaje kriterijume, dok je u preanketi pre primene alternativnih načina ocenjivanja samo 3,6% učenika znalo šta i kako se ocenjuje jezik struke. Pokušali smo da saznamo da li učenici znaju kako da uče i šta treba da pripreme za usmeno odgovaranje / test i u preanketi je samo 13,6% učenika znalo šta treba da uči, dok se u postanketi potvrdnim odgovorom izjasnilo 35,1% učenika. Pretpostavljali smo da pre primene alternativnog načina ocenjivanja učenici nisu imali naviku da sami procenjuju svoje znanje. Shodno našim očekivanjima, 15,4% učenika je dalo potvrdan odgovor, dok se nakon primene alternativnog načina ocenjivanja čak 60,3% učenika izjasnilo da često ocenjuje svoj napredak u učenju stručnog engleskog jezika. Pošli smo od pretpostavke da učenicima nije jasno koliko znaju, a koliko ne znaju iz predmeta stručni engleski jezik. Nakon upoređivanja odgovora iz preankete i postankete dobili smo sledeće odgovore: 9,1%

učenika se u preanketi izjasnilo da im je jasno koliko ne znaju odnosno koliko znaju, dok je u postanketi 37,8% učenika dalo isti odgovor. Shodno tome, 26,8% učenika zna kako da poboljša svoje znanje i unapredi jezičke veštine, dok je u preanketi takav odgovor dalo 15,2% učenika. Pošli smo od pretpostavke da učenici nisu naviknuti na vršnjačko ocenjivanje i naša pretpostavka se pokazala tačnom jer se u preanketi samo 42,1% učenika izjasnio da često pita vršnjake iz razreda da ocene rad / poznavanje jezika/sadržaja i pomognu u potencijalnim greškama, dok se u postanketi za isti odgovor opredelilo 71,2% učenika. Pokušali smo da saznamo šta učenici misle o samoocenjivanju i vršnjačkoj evaluaciji i da li bi im pomogla u napredovanju i podstakla na još bolji rad. U postanketi 53,3% učenika prepoznaje prednosti samoocenjivanja (u preanketi samo 10,6% učenika misli pozitivno). Vršnjačku evaluaciju 45,6% učenika smatra korisnom (u preanketi pozitivan odgovor je dalo 16,7% učenika).

Zaključak koji možemo da izvedemo na osnovu dobijenih uporednih rezultata jeste taj da alternativni načini ocenjivanja (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) motivišu učenike i podstiču ih na bolji rad, daju sigurnost učenikima i podižu svest o učenju i ocenjivanju. Uz pomoć obrasca za samoevaluaciju i vršnjačko ocenjivanje i nakon njihovog korišćenja učenici su upoznati sa kriterijumima ocenjivanja. Samoocenjivanje je doprinelo tome da učenici samoinicijativno vrše proveru svojih znanja i veština, proveravajući koliko i šta znaju iz predmeta stručni engleski jezik. Ocenjivanje kao učenje povećava svest o procesu učenja. Učenici se kroz alternativne načine ocenjivanja upoznaju sa nastavnim ishodima i kriterijumima. Učenici veruju da im samoevaluacija pomaže u napredovanju i podstiče ih na rad, što je zapravo jedna od karakteristika ocenjivanje učenika u CLIL-u (prihvatanje odgovornosti za učenje i određivanje polazne osnove za učvršćivanje učeničkog napretka u usvajanju sadržaja, jezičkih strategija i strategija učenja) (Mehisto *et al.*, 2008). Zaključujemo, takođe, da vršnjačko ocenjivanje pomaže i olakšava sam proces učenja i usvajanja jezika.

U nastavku zaključka, kao preporuku za primenu i usavršavanje upotrebe drugih instrumenata ocenjivanja u školama, kao što su samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, ističemo mišljenje učenika Vazduhoplovne akademije da tradicionalni vid ocenjivanja ne treba da bude i jedini način ocenjivanja.

Na osnovu analize svih dobijenih odgovora iz prethodnih upitnika zaključujemo da je potrebno kontinuirano sprovoditi tradicionalno i alternativno ocenjivanje znanja, veština i postignuća učenika u TBLT/CLIL nastavi, s napomenom da proces ocenjivanja sam po sebi nije jednostavan (naročito alternativni pristupi), ali su prednosti za napredak učenika ogromni. Ocenjivanje treba da ima za cilj razvijanje aktivnog odnosa prema učenju, podsticanje motivacije za učenje i razvijanje radnih navika.

### **8.5. Analiza stavova i motivacije nastavnika za alternativni način ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke**

U istraživanju, koje je, osim upitnika, obuhvatilo i intervju sa sedam nastavnika (v. prilog 27), pokušali smo da utvrdimo stavove i mišljenja nastavnika u Vazduhoplovnoj akademiji o samoocenjivanju i vršnjačkoj evaluaciji, kao i da li nastavnici jezika struke primenjuju neke od načina alternativnog ocenjivanja. Pokušali smo takođe da saznamo šta je nastavnicima pri ocenjivanju stručnog engleskog jezika primarno, jezik ili sadržaj. Ne iznenađuje podatak da svi nastavnici pri ocenjivanju učenika ocenjuju poznavanje sadržaja i jezika struke istovremeno, što potvrđuje činjenicu da se u Vazduhoplovnoj akademiji nastava jezika struke odvija CLIL metodom (v. poglavlje 7). Naime, nastavnici smatraju da su podjednako bitne jezičke veštine u iskazivanju sadržaja na stranom jeziku, a s obzirom na to da ishodi predmeta stručni engleski jezik (v. prilog 19) podrazumevaju poznavanje određenih sadržaja, nastavnici istovremeno ocenjuju i sadržaj. Na osnovu ličnih iskustava nastavnika zaključujemo da je pri ocenjivanju bitno uzeti u obzir jezičku kompetenciju kao i nivo savladanosti gradiva struke. U anketi smo pošli od pretpostavke da deskriptori i rubrike za ocenjivanje sadržaja i jezika olakšavaju sam proces i da su kriterijumi i ocene ujednačeniji, i pet od sedam nastavnika se slaže sa našom pretpostavkom. Zadati kriterijumi i detaljan opis u deskriptorima olakšavaju procenu znanja i nastavnicima je jasno šta treba da ocenjuju, na kom nivou i kako. Od nastavnika uključenih u istraživanje pokušali smo da saznamo koje tehnike ocenjivanja koriste pri usmenom ocenjivanju učenika. Najčešće se opredeljuju za tehniku opisivanja slike i prezentacije (svih sedam nastavnika se izjasnilo za ove didaktičke tehnike). Pokušali smo da otkrijemo relevantnost pojedinih stavki u usmenom izražavanju učenika i nastavnici su imali mogućnost da se izjasne na skali od nije bitno do vrlo je bitno, a među ponuđenim stavkama nalazile su se: gramatičke greške, greške u

izgovoru, poznavanje vokabulara, sposobnost improvizovanja, poznavanje sadržaja, gestikulacija, tečno izlaganje i veština preformulisanja odgovora. Nastavnici smatraju da je pri usmenom izražavanju vrlo bitno poznavanje vokabulara (svih sedam nastavnika je potvrdilo ovu činjenicu), ali i sposobnost improvizovanja pri usmenom izlaganju, kao i veština preformulisanja odgovora. Navedeni stavovi nastavnika proizilaze iz činjenice da je u jeziku struke zastupljen komunikativni pristup sa elementima TBLT metode, pri čemu je fokus na značenju, a ne na formi (v. tačke 2.4 i 3.2). Gestikulacija i izgovor nisu tako relevantni u ocenjivanju usmenog izražavanja. Iznenadjuća činjenica je da izgovor nije bitna stavka u usmenom izražavanju s obzirom na to da je u jeziku vazduhoplovstva izgovor vrlo važan i da veliki broj nesreća u vazdušnom saobraćaju nastaje upravo zbog lošeg razumevanja i grešaka u izgovoru u komunikaciji između pilota i kontrolora letenja. Dakle, ne bi trebalo zapostaviti ovaj jezički segment. S druge strane, svi nastavnici obuhvaćeni istraživanjem složili su se da su govor i slušanje najrelevantnije veštine u stručnom engleskom jeziku, dok su čitanje i pisanje veštine koje nisu primarne. Prepostavili smo da nastavnici ne primenjuju alternativne instrumente ocenjivanja. Analizom odgovora na pitanje koje postupke ocenjivanja nastavnici koriste na časovima stručnog engleskog jezika, shodno našim pretpostavkama, zaključujemo da svi primenjuju metodu nastavnikovog ocenjivanja, dok se, pored klasičnog nastavnikovog ocenjivanja, za samoocenjivanje izjasnilo četiri nastavnika, dok vršnjačku evaluaciju primenjuje samo tri nastavnika.

Zaključujemo da nastavnici u Vazduhoplovnoj akademiji poštuju principe CLIL ocenjivanja, smatrajući da su i poznavanje jezika i sadržaja podjednako bitni i ističući relevantnost poznavanja vokabulara u jeziku struke, ali i komunikativnih kompetencija koje su potrebne za uspešnu komunikaciju u jeziku vazduhoplovstva. S obzirom na to da izgovor nije bitan u usmenoj komunikaciji, po mišljenju mnogih nastavnika obuhvaćenih istraživanjem, zaključujemo da se relevantnost preciznog izražavanja odnosi samo na učenike koji se školuju za pilote i kontrolore letenja, kojih je relativno mali broj. Dakle, na opštem nivou škole, gde imamo širok raspon obrazovnih profila kojima izgovor nije relevantan jezički segment u komunikaciji, piloti i kontrolori su u manjini. Dalje zaključujemo da nastavnici jezika struke ne koriste alternativno ocenjivanje u praksi, što dalje implicira razvoj svesti o značaju njegove primene .

Polazeći od pretpostavke da nastavnici ne koriste u praksi alternativne instrumente ocenjivanja, što se potvrdilo u prethodnom, gore navedenom istraživanju, pokušali smo da otkrijemo stavove i mišljenja nastavnika o alternativnim načinima ocenjivanja bez obzira na to da li ih primenjuju u praksi ili ne. Upitnikom (v. prilog 27) smo nastojali da utvrdimo da li nastavnici alternativno ocenjivanje smatraju korisnim i da li prepoznaju prednosti samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja (v. tačku 5.3.1). Dva nastavnika smatraju da alternativno ocenjivanje nije korisno u nastavi, četiri nastavnika smatraju da jeste, a jedan nije siguran u značaj alternativnog načina ocenjivanja. Ako uporedimo mišljenja nastavnika o tradicionalnim i alternativnim instrumentima ocenjivanja, šest nastavnika smatra da je kombinacija ova dva pristupa najefikasnija. Isto se odnosi i na odabir testova i zadataka u tradicionalnom i alternativnom načinu ocenjivanja. Četiri nastavnika smatra da uz pomoć alternativnog ocenjivanja nastavnik može otkriti poteškoće kod učenika prilikom učenja, dok tri nastavnika misle suprotno. Četiri nastavnika veruje da samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje smanjuje nervozu kod učenika i pomaže im da lakše uče, i smatra da je ovakav pristup interesantniji (šest nastavnika se slaže sa ovom tvrdnjom, dok jedan nije siguran). Na pitanje da li alternativno ocenjivanje smatraju težim procesom, četiri nastavnika su se složila sa ovom tvrdnjom, a tri misle da je možda teže. Isti odnos odgovora smo dobili na pitanje da li alternativno ocenjivanje pojačava motivaciju učenika za rad i učenje.

Zaključujemo da nastavnici imaju izgrađenu svest o prednostima alternativnog ocenjivanja. Nastavnici smatraju da samoocenjivanje i vršnjačka evaluacija doprinose povećanoj motivaciji, olakšanom učenju, smanjenoj nervozu, lakšem otkrivanju nedostataka u procesu učenja i da je kombinacija tradicionalnih testova i alternativnih instrumenata ocenjivanja efikasna u samom procesu ocenjivanja. Međutim, zaključujemo da nastavnici nerado primenjuju alternativne oblike ocenjivanja jer je taj proces zahtevan i težak, i zahteva dobru pripremu kako nastavnika tako i učenika.

Upitnik je dodatno sadržao šest otvorenih pitanja. Interesovalo nas je da li su nastavnici uneli neke izmene u način ocenjivanja; uglavnom je uvedeno u praksu ocenjivanje prezentacija i učenikovog izlaganja. Iz odgovora kolega uočava se da nastavnici smatraju da vrlo često ocene učenika ne predstavljaju nivo poznavanja jezika i usvojenosti sadržaja. Takođe, nastavnici se retko konsultuju sa učenicima u vezi sa

načinom ocenjivanja, sem jedne nastavnice, koja se redovno konsultuje sa učenicima jer želi da čuje njihovo mišljenje. Kada je u pitanju odnos između ocenjivanja i učenja, nastavnici imaju različite stavove – jedni smatraju da ocenjivanje uopšte ne utiče na učenje učenika, drugi pak misle da ocenjivanje ne samo da utiče, nego je u velikom broju slučajeva jedini cilj učenja, kao i da od toga zavisi njihova motivisanost za rad.

Interesovao nas je opšti stav nastavnika o alternativnom ocenjivanju i odgovori su različiti. Po mišljenju nastavnika, vršnjačko ocenjivanje je vrlo koristan instrument jer podstiče učenike da pažljivije i zainteresovanije prate izlaganje/odgovaranje drugih učenika, obraćajući pažnju na različite aspekte njihovog izražavanja/prezentovanja. Vršnjaci objektivno vrednuju znanja i veštine drugih učenika i kasnije primenjuju svoja zapažanja na ono što sami rade. Iako nastavnici veruju da su ovi instrumenti ocenjivanja korisni i za učenike i nastavnike, potrebno je iskustvo u radu da bi se primenili. Mišljenje nastavnika je da je alternativno ocenjivanje đacima zanimljivo i motivišuće, a nastavnicima može da posluži pri evaluaciji sopstvenog rada. Potrebno je postupno uvođenje, ali najveću autonomiju treba dati učenicima u četvrtom razredu jer su tada već zreliji. Nastavnici su mišljenja da samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje zaslužuje šansu kao dopunska alatka prilikom ocenjivanja. Izdvojili bismo stav jednog od nastavnika koji je dao najšire objašnjenje:

*Smatram da alternativno ocenjivanje stvara dobru atmosferu na času i mogućnost da se kod učenika razvije kritička misao, koja im može pomoći da prate svoj rad i napredak na duže staze. Na ovaj način se samo učenje ne svodi na ocenu koja se upisuje u dnevnik nakon pismene ili usmene provere znanja, već dobija realnu vrednost, a učenik postaje taj koji je odgovoran za svoj rad i rezultate tog rada. Odavno je poznata činjenica da svest o onome što znamo, ali još više o onome što ne znamo oblikuje naš stav prema učenju.*

Na osnovu obrađenih podataka iz upitnika koji su nastavnici popunjavali možemo da zaključimo da, iako nije često zastupljena metoda u praksi, postoji svest o dobrim stranama alternativnih pristupa ocenjivanju. Potrebno je na ogleđnim/uglednim časovima pokazati u praksi tehnike i metode, ali i na sastancima stručnog veća za strani jezik razmotriti mogućnost primene ovakvog instrumenta ocenjivanja sa unapred predočenim dobrim i lošim stranama. Zasigurno je da ovakvo ocenjivanje zahteva veći

angažman nastavnika, bolju pripremu i pažljivo uvođenje učenika u ovakav vid ocenjivanja kako bi se izbegla subjektivnost učenika pri proceni svojih i tuđih znanja, ali krajnji cilj alternativnog načina ocenjivanja je očigledan: izaziva povratnu reakciju jer nastavnici usklađuju svoje nastavne aktivnosti prema informacijama koje dobijaju od učenika; samim tim je i recipročno, jer i nastavnici i učenici mogu da poboljšaju kvalitet nastave sledeći informacije koje dobiju iz formativnog ocenjivanja.

### **8.6. Analiza ocenjivanja postignuća učenika uz pomoć rubrika u nastavi jezika struke**

Već smo napomenuli to da su za ocenjivanje integrisanih kompetencija kroz autentične zadatke najadekvatniji instrumenti tabele (eng. *rubrics*), koje definišu šta učenici znaju i šta mogu da urade. Rubrike se sastoje od deskriptora i kolona, u kojima su navedene odlike i karakteristike izlaganja koje se ocenjuju. Ono što predstavlja prednost ovakvog ocenjivanja jeste pružanje povratne informacije nastavnicima i učenicima, a ocenjivanje je objektivnije i smanjuje se vreme koje nastavnik utroši na ocenjivanje učeničkih radova.

Istraživanje je obavljeno u toku jednog časa kada su tri grupe od po četiri učenika izlagale svoju temu i predstavile konačan proizvod zadatka na zadatu temu. Pošli smo od pretpostavke da će više nastavnika uključenih u proces ocenjivanja, upotrebom deskriptora, ujednačiti kriterijume ocenjivanja i da će ocene biti približno iste. Za potrebe ocenjivanja učeničkih TBLT zadataka nastavnici su koristili rubrike (v. prilog 28). U ocenjivanju su učestvovala dve nastavnice stručnog engleskog jezika i dva nastavnika stručnih predmeta iz kojih su preuzete teme za zadatak. Nastavnici stručnih predmeta govore i razumeju engleski na nivou B2/C1, što je bio neophodan preduslov za učestvovanje u ovom eksperimentalnom načinu ocenjivanja. Kod učenika prvog razreda jedini proizvod zadatka je bila *Power Point* prezentacija. Stoga je bilo neophodno upoznati učenike sa osnovnim pravilima pisanja prezentacija<sup>54</sup> kojih je

---

<sup>54</sup> Neka od pravila su: rečenice treba da budu kratke, bolje je koristiti više slajdova u nastavku nego pokušati da se na jedan slajd smesti što više teksta smanjenjem slova (fonta), naglasiti pojedine reči ili čitave fraze drugom vrstom fonta (*italic* ili drugom bojom, na slajdovima može biti najviše 10–20 linija teksta, ne koristiti suviše sitna slova, ne manja od 24 pt, bitan element izgleda slajda jesu boje, savladati veštinu javnog obraćanja, treba, dakle, što više vežbati, glasnost, dikcija, brzina govora i stav su bitni pri izlaganju.

trebalo da se pridržavaju. Uprkos detaljnom i pouzdanom opisu potrebnih kvaliteta i načina izrade i prezentovanja zadatka, veliki broj izlaganja i prezentacija je bio lošeg kvaliteta. Učenici nisu savladali veštinu izlaganja, a prezentacije su bile loše koncipirane. U samoj prezentaciji, na svakom slajdu je bilo previše teksta, neodgovarajuće veličine fonta, učenici su pribegavali čitanju teksta sa slajdova bez odgovarajuće dikcije i kontakta očima sa publikom, stav i držanje tela su bili neformalni (ruke u džepovima, leđa okrenuta publici), prisustvo treme ili nezainteresovanost za ovaj način rada je bila primetna.

Zaključili smo da učenici u nižim razredima nisu naviknuti na formalno obraćanje i pravljenje stručnih prezentacija, iako su pokazali visok nivo poznavanja struke. Učenici na trećoj godini školovanja pokazali su veću ozbiljnost, zalaganje i profesionalni i akademski pristup radu, čak su im i prezentacije bile kreativnije. Usmeno izlaganje koje je pratilo slajdove je bilo „iz glave”, bez čitanja teksta sa papira ili slajda. Stariji učenici su takođe pokazali viši stepen poznavanja IKT-a jer su proizvodi bili i u obliku video-klipova, ne samo prezentacija. Učenici koji imaju visok nivo poznavanja jezika i veće samopouzdanje predstavljali su svoje zadatke kroz igru uloga (*role play*).

Nastavnici koji su koristili rubrike za ocenjivanje pokazali su zainteresovanost za ovaj instrument ocenjivanja jer se prethodno nisu puno susretali sa alternativnim načinima ocenjivanja učenika. Primećene su neke nepravilnosti u rubrikama i na osnovu iskustva (ukupno 12 časova ocenjivanja) i primene rubrika zaključili smo da bi neke stavke trebalo promeniti. Kada je u pitanju grupni rad, ocenjivanje izlaganja učenika ponaosob potrebno je odvojiti od ocenjivanja forme prezentacije jer nastavnik ne može biti siguran ko je od učenika učestvovao u pravljenju prezentacije i koliko. Nakon završenog časa nastavnici su mogli da imaju uvid u komentare i ocene vršnjačke evaluacije i ocene kolaborativnog rada učenika (koliko je ko od učenika učestvovao u izradi konačnog proizvoda zadatka, tj. prezentacije). Naša pretpostavka da rubrike i deskriptori doprinose ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke) pokazala se ispravnom. Obradom analize ocena koje su učenici dobili od svakog nastavnika ponaosob dobili smo podatak koji potvrđuje našu pretpostavku. Ukupno je ocenjeno 12 grupa učenika. Ako uporedimo konačne ocene koje su nastavnici dali grupnim



radovima, zaključujemo da su ocene identične (deset petica i dve četvorke). Ocene su izvođene na osnovu broja poena. Pojedinačno ocenjivanje segmenata izlaganja i zadataka (*introduction, content, organisation, subject knowledge, language, text, eze contact, pronunciaion*) se razlikuje, ali to nije uticalo na konačnu ocenu. Nastavnici jezika su deo izlaganja koji se odnosio na jezik ocenili znatno manjom ocenom u odnosu na ocene nastavnika nejezičkih predmeta, što dovodi do zaključka da nastavnici jezika ipak stavljaju u prvi plan jezičke veštine. Nastavnici nejezičkih predmeta su pak bili stroži u ocenjivanju poznavanja sadržaja za razliku od nastavnika stručnog engleskog jezika. Ostali delovi izlaganja i prezentacije bili su identično vrednovani. Ako uporedimo ocene nastavnika sa ocenama samoocenjivanja učenika primećujemo različite procene: 48 učenika je učestvovalo u samoocenjivanju i isto toliko učenika je bilo ocenjeno od strane nastavnika; kod 32 učenika (66,7%) ocene nastavnika se podudaraju sa samoocenjivanjem, 12 učenika (25%) je sebe ocenilo lošije u odnosu na ocene nastavnika, šest učenika (12,5%) je precenilo svoje izlaganje i njihove ocene su bile veće od ocena nastavnika. Ovde možemo da zaključimo da treba podstaći razvijanje samopouzdanja i/ili samosvesti o učenju i poznavanju sadržaja i jezika, barem kod pojedinih učenika. U prethodnim istraživanjima primećeno je da učenici koji imaju visok nivo poznavanja jezika često potcenjuju svoje jezičke sposobnosti (Blanche, 1988 i Yamashita, 1996 u Brown, J. D. & Hudson, T., 1998), nesvesni svojih sposobnosti i/ili previše samokritični u pogledu nivoa znanja. Neophodna su dodatna istraživanja kako bi se utvrdilo da li postoji korelacija između nižih ocena samoevaluacije u odnosu na visoko poznavanje jezika i jezičkih veština učenika. Kada je reč o vršnjačkoj evaluaciji, želimo da naglasimo da se ocene podudaraju sa ocenama nastavnika. Tvrdnje u pogledu objektivnosti/subjektivnosti ocene i ocenjivanja vršnjaka (Blanche, 1988 u Brown, J. D. & Hudson, T., 1998) u ovom slučaju su se pokazale kao pogrešne. Braun i Hadson (Brown, J. D. & Hudson, T., 1998: 666) tvrde da se subjektivnost u ocenjivanju najčešće pojavljuje kada je alternativno ocenjivanje sastavni deo pravog ocenjivanja i kada su svesni da njihove ocene zaista imaju uticaj na konačni sud nastavnika. Ukoliko se ovaj instrument ocenjivanja koristi u istraživačke svrhe, može biti vrlo uspešan i objektivan (*ibid.*), što se pokazalo u slučaju istraživanja sprovedenog u Vazduhoplovnoj akademiji.

## **9. Izrada rubrika i deskriptora za ocenjivanje TBLT zadataka u CLIL nastavi**

Tokom istraživanja sprovedenog u Vazduhoplovnoj akademiji prilikom ocenjivanja ostvarenosti ishoda projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja, koristili smo deskriptore i rubrike sa jasno definisanim kriterijumima. Cilj ovog dela istraživanja odnosio se na primenu deskriptora u ocenjivanju sadržaja i stranog jezika u završnoj fazi projektnog zadatka. Pošli smo od pretpostavke da rubrike olakšavaju proces ocenjivanja, tj. da deskriptori doprinose ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke).

Deskriptori su bili na raspolaganju nastavnicima stručnog engleskog jezika i nastavnicima stručnih nejezičkih predmeta koji su ocenjivali učenike i učničke radove, tj. konačne proizvode TBLT zadataka (v. prilog 26). S obzirom na to da je krajnji proizvod zadataka bio u velikom broju slučajeva prezentacija, nastavnici su ocenjivali uvodni deo, samu organizaciju teksta i sadržaja, izlaganje, poznavanje sadržaja, jezik, izgovor, kontakt očima. Ocenjivanje se vršilo kroz bodove, tj. svaki segment TBLT zadatka vrednovao se na četvorostepenoj skali, od 1 (početni nivo) do 4 (ekspert). Na kraju su se bodovi za svaku oblast sabirali. Krajnjem zbiru bodova dobijenih nastavnikovom evaluacijom dodat je ukupan zbir bodova koji su učenici ostvarili samoevaluacijom. Učenici su za potrebe samoocenjivanja koristili rubrike (v. prilog 27) sa jasno definisanim oblastima ocenjivanja. Elementi ocenjivanja su podrazumevali sledeće: istraživanje za potrebe zadatka, zalaganje i uloženi trud i rad, saradnja sa ostalim članovima grupe, donošenje odluka. Samoocenjivanje je učenik obavio neposredno pre časa na kojem je prezentovao TBLT zadatak. Od učenika se očekivalo da proceni svoje znanje i veštine bodovima (od 1 do 4 za svaku oblast ocenjivanja posebno, pri čemu 1 bod odgovara početnom nivou izlaganja, dok 4 boda predstavljaju ekspertski nivo).

Nastavnici koji su vršili ocenjivanje sabirali su bodove samoevaluacije sa svojim bodovima i tako dobijali ukupan zbir, na osnovu kog su mogli da izvedu konačnu ocenu prema skali (od 40% ocena 2, od 60% ocena 3, od 80% ocena 4, od 90% ocena 5). Procenti koji su korišćeni za izračunavanje ocena koriste se inače u procesu ocenjivanja

za sve predmete u Vazduhoplovnoj akademiji, definisanog Pravilnikom o ocenjivanju u Vazduhoplovnoj akademiji.

S obzirom na to da istraživanje ima za cilj eksperimentalnu primenu vršnjačke evaluacije, pored samoocenjivanja, učenici su se koristili rubrikama (v. prilog 28) u kojima su definisani kriterijumi za ocenjivanje TBLT zadatka i svih njegovih bitnih elemenata (poznavanje sadržaja, izlaganje, jezik). Rubrike za vršnjačku evaluaciju identične su rubrikama koje nastavnik koristi u procesu ocenjivanja zadatka. Na taj način učenici su imali uvid u kriterijume i elemente ocenjivanja kojih su se nastavnici pridržavali, što omogućava transparentnost ocenjivanja i upoznavanje sa njihovim ishodima.

Takođe, TBLT zadaci koje su učenici radili za potrebe istraživanja u Vazduhoplovnoj akademiji na časovima stručnog engleskog jezika predstavljeni su kroz grupni rad. Stoga je bilo neophodno proceniti pojedinačnu ulogu i zalaganje svakog pojedinca unutar grupe, te su učenici imali priliku da ocene zalaganje članova svoje grupe tokom izrade TBLT zadatka. Naime, učenici su za potrebe ovog vida evaluacije koristili rubrike za vršnjačko ocenjivanje saradnje (v. prilog 29) izjašnjavajući se koliko je ko od članova grupe bio zainteresovan i uključen u rad.

Na kraju završenog procesa nastavnikovog ocenjivanja, samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja i analizom primene rubrika i deskriptora za ocenjivanje, kao i samih ocena, koje predstavljaju konačnu procenu poznavanja jezika i sadržaja i ostvarenosti ishoda TBLT zadatka, došli smo do sledećih zaključaka. Ocene nastavnika i ocene vršnjačke evaluacije bile su približno iste (83% dobijenih ocena je identično, što potvrđuje našu hipotezu o ujednačenosti ocena dobijenih upotrebom deskriptora). Preostalih 17% ocena nisu bile relevantne za analizu i upoređivanje ocena jer pojedini učenici nisu primetili to da list za vršnjačku evaluaciju ima dve strane (druga strana je ostala nepopunjena). Zaključak do kojeg smo takođe došli je da definisani kriterijumi ocenjivanja i deskriptori nisu primenjivi za različite forme zadatka (prezentacije, video-klipovi, reklamni flajeri, igre uloga). Deskriptori su bili relevantni samo za prezentacije. Sledeći problem koji smo uočili, s obzirom na to da se ocenjivanje u srpskom obrazovnom sistemu vrši ocenama od 1 do 5, jeste da nastavnici i učenici nisu navikli na ocenjivanje zasnovano na četvorostepenoj skali (od 1 do 4), stoga ocene nisu bile relevantne.

Zaključak je da su pojedine rubrike podrazumevale ocenjivanje određenih delova zadatka (uvodni deo prezentacije, organizacija prezentacije), pri čemu nastavnik nije mogao sa sigurnošću da utvrdi ko od četiri člana grupe koji su zajedno radili zadatak zaslužuje najvišu ili najmanju ocenu, tj. ko je od članova grupe radio na tom segmentu zadatka. Takođe, zaključak do kog smo došli odnosi se na efikasnost rubrika. Naime, previše vremena je bilo potrebno za ocenjivanje svakog člana grupe, a zapravo se ponuđenim rubrikama ocenjivao zadatak u celini, a ne svaki učenik ponaosob. Rubrike su bile preopširne i nejasno definisane. Takođe, nije postojala jasna granica između ocenjivanja jezika, sadržaja i IKT kompetencija.

Na osnovu svih gore navedenih zaključaka i nedostataka koje smo uočili u primeni rubrika i deskriptora za potrebe ocenjivanja TBLT zadataka u CLIL nastavi javila se potreba za definisanjem novih deskriptora i rubrika. U nastavku zaključka, kao preporuku za primenu deskriptora u procesu ocenjivanja CLIL sadržaja na stranom jeziku, dizajnirali smo deskriptor (v. prilog 30) koji je usklađen sa nivoima ZEROJ, a za potrebe ocenjivanja jezika i sadržaja koji su sastavni deo svakog TBLT zadatka. Od učenika se očekuje da je u stanju da na odgovarajućem nivou (B2/B1/A2) izlaže ili opisuje određenu tematsku oblast, koristi se odgovarajućim leksičkim fondom, ima kontrolu nad gramatičkim znanjem, drži pažnju publike do kraja izlaganja vodeći računa o mimici, govoru tela i kontaktu očima sa publikom. U deskriptoru se ne nalaze jasno definisana objašnjenja koja se odnose na IKT kompetencije jer ne možemo sa sigurnošću tvrditi koji vid izlaganja će učenik pripremiti za potrebe ocenjivanja (prezentacije ili video-klipovi). Akcenat je stavljen samo na veštine usmenog izlaganja. Deskriptor opisuje stepen veština u izvršenju zadatka, transparentan je i napisan jednostavnim vokabularom, sažet je i obuhvata glavne karakteristike TBLT zadatka (v. tačku 3.4). Naša je preporuka da se deskriptori koriste u bilingvalnim školama za ocenjivanje jezičke i IKT kompetencije i definisani su za veštine usmene interakcije i usmenog izražavanja. Deskriptori su napisani za nivo A2/B1/B2 s obzirom na to da su u Vazduhoplovnoj akademiji ova tri nivoa najviše zastupljena.

Kao krajnji ishod istraživanja sprovedenog u Vazduhoplovnoj akademiji dizajnirane su holističke i analitičke tabelle za potrebe ocenjivanja TBLT zadatka. Novoosmišljene rubrike mogu poslužiti za ocenjivanje izlaganja bilo kojih sadržaja koji se iskazuju na

vehikularnom jeziku u CLIL/TBLT kontekstu. Takođe, ove rubrike mogu imati za cilj pružanje konstruktivne i informativne povratne informacije o ostvarenosti ishoda nastave kao i o načinu poboljšanja izlaganja učenika. Pri izmeni rubrika vodili smo računa o tome da one budu jednostavne za upotrebu, sa jasno datim objašnjenjima. Sistem deskriptora treba da pomogne učenicima da kritički shvate koje su loše strane izlaganja kako bi ih poboljšali.

Holistička tabela u svom opisu sadrži kriterijume koji se odnose podjednako na jezičke veštine, poznavanje sadržaja, ali i ostvarenost ishoda zadatka u opštem smislu. S obzirom na to da se uglavnom radi o usmenim izlaganjima kroz različite forme, u određivanju deskriptora za ocenu zadatka poslužili smo se ZEROJ (2001: 58, 60, 112, 114) tabelama u pogledu usmenog izražavanja. Pri kreiranju holističke tabele uzeli smo u obzir raspon nivoa od A2 do B2, imajući u vidu to da među učenicima u srednjim stručnim školama ima neujednačenosti u pogledu nivoa poznavanja stranog jezika na nivou jedne generacije, čak i u okviru jednog istog odeljenja.

S obzirom na to da je u istraživanju sprovedenom u Vazduhoplovnoj akademiji reč o ocenjivanju usmenog izlaganja učenika uz pomoć prezentacija, video-klipova i dijaloških oblika usmene produkcije, uzeli smo u obzir elemente neverbalne komunikacije (paralingvističke i paratekstualne) (CEFR, 2001: 89, 90).

Holistička tabela sadrži definisane rubrike koje se odnose na ocenjivanje:

- zadatka (*krajnji proizvod zadatka je kreativan, originalan, interesantan, ishod zadatka u potpunosti ostvaren*);
- jezika (*izražava se spontano, fluentno i bez napora, vrlo širok raspon vokabulara, vrlo dobar izbor odgovarajuće terminologije i sasvim ili većinom prikladna upotreba vokabulara, uglavnom korektna upotreba gramatičkih oblika i struktura, vrlo dobar izgovor i intonacija,; lako razumljiv govor učenika*);
- sadržaja (*izlaže sadržaj ispravno i tačno, odgovara precizno na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja bez oklevanja*) i

- izlaganja (*usklađeno vreme izlaganja, kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) podstiče slušaoce na pažnju, izlaže zanimljivo, spontano, izražajno (glasno, jasno), odgovarajući tempo govora*).<sup>55</sup>

Iako je holistički način brži i praktičniji, analitičko ocenjivanje je objektivnije i pouzdanije jer uključuje detaljan opis za različite kriterijume i informacije koje ukazuju na dobre i loše strane usmene produkcije (Luoma, 2004; Underhill 1987, u Bojanić, R. *et al.*, 2011: 110, 111). Analitičke rubrike dizajnirane za potrebe ocenjivanja TBLT zadatka u Vazduhoplovnoj akademiji (v. prilog 32) sadrže tabele sa definisanim kriterijumima za četiri odvojene oblasti ocenjivanja: zadatak, jezik, sadržaj i izlaganje. Ponudili smo detaljan opis kriterijuma za svaki segment zadatka ponaosob<sup>56</sup>:

- zadatak: jasno je definisan krajnji proizvod zadatka u skladu sa odgovarajućom ocenom (npr. *krajnji proizvod zadatka kreativan, originalan, interesantan, ishod zadatka u potpunosti ostvaren*);
- jezik: spontanost i fluentnost u izražavanju (*izražavanje spontano, fluentno i bez napora*), opseg i širina vokabulara i izbor odgovarajuće terminologije (*vrlo širok raspon vokabulara, vrlo dobar izbor odgovarajuće terminologije i sasvim ili većinom prikladna upotreba vokabulara*), gramatička tačnost (*uglavnom korektna upotreba gramatičkih oblika i struktura*), izgovor (*vrlo dobar izgovor i intonacija, lako razumljiv govor učenika*);
- sadržaj: izlaganje sadržaja (*izlaže sadržaj ispravno i tačno*), odgovaranje na pitanja publike (*odgovara precizno na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja bez oklevanja*);
- izlaganje: vreme izlaganja (*usklađeno vreme izlaganja*), elementi neverbalne komunikacije (*kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) podstiče slušaoce na pažnju*), stil izlaganja (*izlaže zanimljivo, izražajno (glasno, jasno), odgovarajući tempo govora. Izlaganje je spontano i „iz glave”*).

Konačna ocena zavisi od svih navedenih kriterijuma. Na nju utiče ocena dobijena vršnjačkim ocenjivanjem i, naravno, opšti utisak nastavnika nakon uvida u sve faze

<sup>55</sup> Prikazan je deo holističke tabele (v. prilog 31) koji se odnosi na ocenu odličan (5).

<sup>56</sup> Prikazan je deo holističke tabele (v. prilog 32) koji se odnosi na ocenu odličan (5).

izrade samog zadatka i proizvoda. Za potrebe vršnjačke evaluacije učenicima treba dati na raspolaganje holističke i analitičke rubrike koje će učenici koristiti u procesu ocenjivanja zadataka, samim tim imajući uvid u kriterijume ocenjivanja. Radi samoevaluacije učenicima su na raspolaganju rubrike (v. prilog 33) koje predstavljaju izmenjenu verziju prethodno korišćenih tabela, prilagođenih potrebama učenika u CLIL i TBLT kontekstu. Novodefinisane tabele su sažetije i jednostavnije za upotrebu, sa konkretnim kriterijumima, koji imaju elemente ocenjivanja jezika i sadržaja istovremeno.

## 10. Zaključak

Polazna osnova našeg rada bazira se na jezičkoj politici koja promoviše svest o važnosti poznavanja stranih jezika (*White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society*). Ako strane jezike posmatramo u obrazovnom kontekstu, potrebno je sagledati nastavni proces od samog početka, tj. od kreiranja silabusa preko odabira nastavnih metoda koje će se primenjivati u nastavi, pa sve do krajnjeg cilja, tj. procene ostvarenosti ishoda nastavnog procesa, što podrazumeva njihovu evaluaciju i ocenjivanje. Cilj ovog rada je stvaranje modela nastave stranog jezika (u ovom slučaju predložimo CLIL i TBLT nastavnu metodu) i razvijanje modela alternativnih načina ocenjivanja (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) uz pomoć deskriptora i alternativnih instrumenata ocenjivanja, koji bi se koristili pri ocenjivanju ostvarenosti ishoda nastave stranih jezika. Sa ciljem da se unapredi nastava stranih jezika, promoviše plurilingvizam, razvije svest o jezičkoj i kulturnoj različitosti, ali i o uzajamnom razumevanju, neophodno je odabrati odgovarajući nastavni metod koji bi nastavu stranih jezika učinio efikasnom, a koji je u skladu sa osnovnim principima evropske jezičke politike. Smatra se da jedna od najvažnijih mera u kojoj se ispoljava jezička politika neke zemlje jeste obezbeđivanje jezičkog obrazovanja dece. Aktuelni stavovi i tokovi u Evropi u vezi sa politikom učenja stranih jezika sadrže pojam višejezičnosti kao jedno od osnovnih načela politike evropskog jedinstva i ravnopravnosti. CLIL kao savremeni pristup u nastavi stranih jezika odličan je način za ostvarivanje tih ciljeva i stvaranja višejezičnog okruženja.

CLIL nastava predstavlja podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku gde strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja, pri čemu se istovremeno vrši usvajanje i sadržaja i tog stranog jezika. Posrednički jezik je uglavnom strani jezik, ali to može biti i drugi jezik ili oblik nasleđenog jezika ili jezika neke zajednice (Coyle *et al.*, 2010). Van de Branden (Van de Branden, 2006) smatra da ova nastavna metoda sa fokusom na značenje ima za cilj učenje predmeta i jezika zajedno. S obzirom na to da je u osnovi CLIL časa fokus na značenju, nezaobilazni deo ovog našeg rada odnosi se na primenu TBLT metode, koja takođe sadrži osnovni princip CLIL nastave (*focus on meaning*). Pored akcenta nastave na značenju, a ne na formi, CLIL omogućava da jezik koji se koristi u učionici ima svoju svrhu, učenje jezika je prirodno



i količina izlaganja na ciljnom jeziku mnogo je veća nego na tradicionalnim časovima (Dalton-Puffer, 2008). Bol (Ball, 2009) deli CLIL na jak, slab i srednji pristup, a osnovna razlika se ogleda u tome što jaki ima akcenat na sadržaju, koji je pri ocenjivanju fokusiran na tematski materijal, za razliku od slabog, koji je zasnovan na jezički vođenom kursu (primer stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji) i koji se u ocenjivanju fokusira na lingvistički segment, dok je srednji bliskiji slabom i ima obično akcenat na jeziku. Osnovna karakteristika CLIL-a jeste da predstavlja pristup sa dualnim fokusom, koji jednaku pažnju poklanja i jeziku i sadržaju, i kao takav predstavlja obrazovni pristup u kome se sadržaj iz nastavnog plana i programa predaje na stranom jeziku učenicima koji pripadaju nekoj formi redovnog obrazovanja na osnovnom, srednjem ili visokom nivou (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008 u Beko, 2013). Leska (Lesca, 2012: 4) ističe prednosti CLIL nastave koje se ogledaju u metodama i tehnikama rada: višestruki fokus, koji podrazumeva integraciju sadržaja u okviru jezičkih i nejezičkih predmeta kroz autentične nastavne materijale, aktivno učenje, pri čemu učenik ima centralnu ulogu, autentično okruženje i saradnja nastavnika prilikom planiranja nastave. Neophodno je istaći jasno definisane kompetencije nastavnika koji su uključeni u CLIL program, koje se ogledaju u veštinama primene CLIL metode, razlikovanju Kaminsovih BICS i CALP veština, primeni Blumove taksonomije kao i tehnike saradničke interakcije, planiranju i izvođenju planiranih časova s ciljem postizanja odgovarajućeg jezičkog nivoa, razvoja kulturne svesti i interkulturalnosti, zatim primenjivanja znanja o usvajanju L2, kao i poznavanja kognitivnih i metakognitivnih procesa i strategija u CLIL nastavi (Hillyard, 2011 u Banegas, 2012).

Slično TBLT nastavnom pristupu, CLIL u praksi primenjuje zadatke. Kada je reč o zadacima, neophodno je istaći to da je cilj upotrebe jezika u zadatku sa fokusom na značenje i naglašena je upotreba jezika u kontekstu s obzirom na to da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika jer moraju da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnosti u stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno (Ellis, 2003: 16). Ako pođemo od osnovnih principa CLIL metode, uočićemo sličnosti i podudaranja sa TBLT komunikativnim pristupom u nastavi stranih jezika, pri čemu je fokus na značenju (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Samuda & Bygate, 2008; Van den Branden, 2006). Nastava stranih jezika zasnovana na projektnim zadacima omogućava uspešno usvajanje stranog jezika koje se dešava podsvesno, a svesno učenje

gramatike nije neophodno (Nunan, 2004). U osnovi ovog metodološkog pristupa je projektni zadatak koji predstavlja ono što „ljudi rade u svakodnevnom životu, na poslu, u igri” (Long, 1985), aktivnost sa jasno definisanim ciljem (Crookes, 1986) koja od učenika zahteva da „postigne rezultat uz pomoć informacija koje procesuje pragmatično” (Prabhu, 1987). Ovakav zadatak od učenika zahteva da „razume sadržaje, manipuliše njima i procesira ih u interakciji sa drugima na ciljnom jeziku” (Nunan, 1989), pri čemu je značenje primarno (Skehan, 1996a), tj. učenici koriste jezik sa fokusom na značenje kako bi postigli rezultat (Bygate *et al.*, 2001). Učenici usvajaju lingvističke strukture u interakciji sa drugima dok su usredsređeni na značenje zadatka i njegovo obavljanje. TBLT olakšava proces usvajanja stranog jezika i učenje i nastavu čini efikasnom, učenici uče efikasnije kada su usredsređeni konkretno na sam zadatak (Prabhu, 1987), koncentrisani na jezik, strukturu, ulogu jezika ili vokabular ili neka praktična iskustva (izvršavanje zadataka sa elementima rešavanja problema, donošenje odluka itd.). Učenici se služe ciljnim jezikom i raznim jezičkim oblicima radi ostvarivanja uspešne komunikacije u realnim životnim okolnostima. U TBLT nastavi aktivnost učenika je mnogo veća nego u tradicionalnoj nastavi, ali zahteva veće angažovanje i od nastavnika. Između učenika i nastavnika mora da postoji odnos koji omogućava funkcionalno komuniciranje između svih učesnika na zadatku. Nastavnik pruža podršku i pomoć svim učeničkim aktivnostima u toku zadatka. On upravlja zadatkom, ali na način koji učeniku ostavlja dovoljno prostora da sam organizuje izradu zadatka.

Zadatak karakteriše sledeće: to je radni plan, pri čemu se jezik upotrebljava sa fokusom na značenje, u kontekstu stvarnog sveta, aktivirajući sve četiri jezičke veštine, sa izraženim kognitivnim procesima i jasno definisanim komunikativnim ishodom (Ellis, 2003: 9). S obzirom na to da se u osnovi CLIL i TBLT metode nalazi zadatak koji omogućava komunikativni kontekst učenja stranog jezika (Richards, Platt & Weber, 1985) treba voditi računa o tome da zadatak bude isplaniran, ishodi jasni učenicima, i čas mora u središtu da ima učenika, a ne nastavnika. Jedna od bitnih karakteristika zadatka jeste njegova težina koja se meri kompleksnošću koda, kognitivnom složenošću i komunikativnom naglašenošću (Skehan, 1998 u Nunan, 2004). Drugi aspekti kroz koje se može ogledati težina zadatka jesu preciznost, složenost i fluentnost (Skehan & Foster, 1996, 1997 u Nunan, 2004). Polazeći od svih navedenih karakteristika zadatka, možemo

izvršiti njegovu evaluaciju s ciljem dobijanja povratne informacije za potrebe njihovog dizajniranja i primene u različitim obrazovnim kontekstima.

Kako bi CLIL i TBLT nastava bila uspešno planirana, nastavnici treba da postave zajedničke ciljeve koji će se odnositi na strani jezik i nejezičke predmete (Coyle *et al.*, 2010). Iz ove potrebe nastao je jezički triptih u kojem je uloga jezika predstavljena kroz odnos jezika i nejezičkog predmeta (Coyle, 2000, 2002, 2007). Jezik u CLIL-u ima tri uloge: jezik učenja, jezik za učenje i jezik kroz učenje. Paralelno sa ulogom jezika u CLIL-u, javljaju se tri koncepta ocenjivanja (Brigs *et al.*, 2008 u Barbero, T., 2012): ocenjivanje učenja, koje se sastoji od testova i ispita koji se polažu na kraju obuke, modula ili školske godine kako bi se proverio napredak koji se ostvaruje kroz nastavne planove, zatim ocenjivanje zbog učenja, koje je formativno jer za cilj ima planiranje što bolje i uspešnije nastave i predavanja i ovo ocenjivanje podrazumeva kontinuirano praćenje napretka kako učenika tako i nastavnika, i, na kraju, ocenjivanje kao učenje koje povećava svest o procesu učenja i vrši se uz pomoć alternativnih načina ocenjivanja. Kako u osnovi ovog rada leži problem ocenjivanja u CLIL-u i TBLT pristupu, potrebno je napraviti terminološku razliku između evaluacije i ocenjivanja, a potom i razmotriti metode ocenjivanja u praksi. Evaluacija je sastavni deo učenja i podučavanja i vrlo je bitna nastavnicima jer im pruža obilje informacija o tome kako da u budućnosti obavljaju zadatke u učionici, kako da isplaniraju nastavu i kako da upravljaju zadacima i učenicima (Rea-Dickins & Germaine, 1992: 4). Ocenjivanje je proces merenja nivoa stečenog znanja, razumevanja i stečenih veština na osnovu definisanih kriterijuma (Bjekić i Papić, 2005). To je proces proveravanja i merenja postignuća učenika koji počinje prepoznavanjem ishoda učenja i definisanjem kriterijuma postignuća na osnovu datih ishoda učenja (*ibid.*). Ocenjivanje ima nekoliko značajnih i međusobno povezanih funkcija. To su: informativna, instruktivna ili razvojna, motivaciona i evaluativna funkcija (Havelka *et al.*, 2003: 13). Zbog složenosti i sveobuhvatnosti samog procesa ocenjivanja, naročito u CLIL i TBLT kontekstu, gde je osnovno pitanje šta ocenjivati (poznavanje sadržaja i/ili jezičke kompetencije) dolazimo do zaključka da tradicionalni načini ocenjivanja (pismene i usmene provere znanja) ne pokrivaju zahteve koje ocenjivanje stavlja pred nastavnika i učenika. U te svrhe, potrebno je uvesti i isprobati nove strategije ocenjivanja (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje). Samoocenjivanje služi tome da učenici prate i ocenjuju napredak u učenju.

Oni ujedno preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje, učestvuju u formiranju kriterijuma ocenjivanja, uče iz samog procesa ocenjivanja i uče efikasnije (Bjekić i Papić, 2005). Vršnjačko ocenjivanje je efikasno u sticanju znanja i veština. Takav vid ocenjivanja umanjuje dosadu, poboljšava koncentraciju i motivaciju i povećava poverenje u proces ocenjivanja.

Ocenjivanje za cilj treba da ima: praćenje trenutnog znanja učenika, razvijanje svesti o učeničkoj motivaciji, interesovanjima i mišljenjima, prihvatanje odgovornosti za učenje, određivanje polazne osnove za učvršćivanje učeničkog napretka u usvajanju sadržaja, jezičkih strategija i strategija učenja i, na kraju, praćenje daljeg napretka učenika u nastavnom procesu (Mehisto *et al.*, 2008: 121). Ako govorimo o ocenjivanju u kontekstu CLIL nastave, vrlo je teško odrediti šta je predmet ocenjivanja – jezik ili sadržaj. Prvi korak u ocenjivanju jeste ocenjivanje sadržaja (Coyle *et al.*, 2010: 114–121). Prilikom ocenjivanja sadržaja nastavnici treba da imaju jasnu predstavu o tome šta je ono na šta se fokusiraju (uopšteno znanje ili detalji) i da znaju kako da dođu do određenih informacija. Ocenjivanje jezika takođe treba da ima iste ciljeve. CLIL nastavnici treba da obrate pažnju na poznavanje vokabulara, nivoa jezičkih veština potrebne za razumevanje i jezičke strukture koje je učenik u stanju da pravi. Najčešće razmatrani načini ocenjivanja u CLIL nastavi jesu samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje (Brown & Hudson, 1998; Short, 1993; Coyle *et al.*, 2010), dakle, svi vidovi alternativnog ocenjivanja.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015) jasno definiše svrhu i principe ocenjivanja kao sastavnog dela procesa nastave i učenja u toku kojeg se „prati ostvarivanje propisanih ciljeva, ishoda, standarda postignuća učenika i standarda kvalifikacija, kao i napredovanja učenika u razvijanju kompetencija u toku savladavanja školskog programa”. Ocenjivanje ima za cilj to da kod učenika razvija aktivan odnos prema učenju, da podstiče motivaciju za učenje i razvija radne navike (*ibid.*). Dakle, možemo da zaključimo to da primena ocenjivanja zasnovanog na kompetencijama u srednjim stručnim školama podrazumeva: zadatke povezane sa kontekstom, ocenjivanje znanja i veština i primenu različitih instrumenata i načina ocenjivanja. Jedan od načina ocenjivanja zasnovan na kompetencijama jeste ocenjivanje autentičnih zadataka. Pri utvrđivanju ovakvog vida ocenjivanja vrlo je bitno: razviti

autentične zadatke, utvrditi set standarda, odrediti kriterijume, odrediti deskriptore kompetencija i napraviti tabelu rezultata koja bi se prilagodila svakom izlaganju (Maggi, 2012 u Quartapelle, 2012). Po rečima Barbero (2012), najadekvatniji instrumenti za ocenjivanje integrisanih kompetencija kroz autentične zadatke jesu tabelle. One definišu šta učenici znaju i šta mogu da urade; sastoje se od deskriptora i kolona u kojima su navedene odlike i karakteristike izlaganja koje se ocenjuju; pružaju povratnu informaciju nastavnicima i učenicima; ocenjivanje je objektivnije. Postoje dva tipa tabela: holistička i analitička. Holistička tabela ocenjuje ishode u celini i opisuje aktivnost na različitim kvalitativnim nivoima, pri čemu svaki ima odgovarajuću ocenu. Analitičke tabelle imaju određene kriterijume i ocenjuju sumativno ili formativno ocenjivanje na raznim nivoima. Izražen je veći stepen povratne informacije nego u holističkim tabelama. Ovaj vid ocenjivanja omogućava uvid u profil svakog učenika ponaosob, sa svim slabostima i vrlinama učenika.

S obzirom na to da su sva istraživanja obavljena u okviru nastavnih aktivnosti u Vazduhoplovnoj akademiji, tj. u nastavi jezika struke, predstavili smo specifičnosti stručnog engleskog jezika kao i integrisanu nastavu jezika i sadržaja koja se koristi za potrebe školovanja pilota u Vazduhoplovnoj akademiji. Na primeru testa koji služi za procenu znanja engleskog jezika prikazali smo upotrebu ICAO deskriptora na osnovu kojeg se uočavaju elementi provere komunikativnih sposobnosti kandidata (veštine govora i slušanja) kroz autentične zadatke koje izvode piloti, ali sa posebnim osvrtom na jezik, a ne na operativne procedure (ICAO Cir 318, 2009: 8–9, 15).

Sama nastava stranog jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji koncipirana je na principima CLIL i TBLT metode. U nastavi jezika struke jezik se koristi u komunikativne svrhe, učenik je u središtu časa, u upotrebi su autentični tekstovi i aktivnosti vezani za „stvaran svet” i od učenika se očekuje da posredstvom vehikularnog jezika pokaže šta zna i ume, kroz rad u paru, grupi ili samostalno. Ciljevi i ishodi stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji se ostvaruju kroz aktivnosti koje zahtevaju interakciju između učenika koji razmenjuju informacije ili rešavaju određeni problem; učenici usavršavaju jezičke veštine usvajajući jezik u kontekstu, kroz primenu zadataka, kao i učeći nejezičke predmete na stranom jeziku. Sve ovo dovelo je do potrebe da se razmotre načini ocenjivanja učeničkih znanja,

veština i sposobnosti, tj. učeničkih kompetencija. S obzirom na to da ocenjivanje kompetencija u stručnom obrazovanju odlikuje povezanost sa kontekstom, integrirani ciljevi i ishodi učenja, raznovrsni instrumenti ocenjivanja, refleksija učenika i formativna upotreba instrumenata za ocenjivanje kompetencija (ZUOV, 2012), u Vazduhoplovnoj akademiji u nastavi stručnog engleskog jezika u školskoj 2014/15. i 2015/16. godini isprobani su alternativni načini ocenjivanja u pojedinim odeljenjima prvog i trećeg razreda s ciljem motivisanja učenika i podsticanja na bolji rad i podizanja svesti o učenju i ocenjivanju. U ovom načinu ocenjivanja korišćene su aktivnosti specifične za TBLT nastavu, tj. zadaci koji pokazuju kako učenik koristi jezičke veštine u iskazivanju sadržaja.

Ono što odlikuje ovakav vid nastave u radu sa zadacima je sledeće:

1. učenici tokom realizacije ovog zadatka spontano uče sadržaje i ovladavaju kognitivnim i socijalnim veštinama;
2. ovakav vid nastave jeste zahtevniji oblik rada, i to, pre svega, u pogledu vremena koje je potrebno za njegovu realizaciju. Zato je važna dobra organizacija, odnosno funkcionalno uklapanje aktivnosti koje se odvijaju na časovima u školi i samostalnih aktivnosti učenika van škole;
3. učenici samostalno pronalaze informacije;
4. rad u grupi;
5. kritički odnos prema vlastitom i tuđem radu;
6. usvajanje drugačijih, novih načina rada;
7. planiranje;
8. poštovanje rokova.

Za potrebe istraživanja sprovedenog u Vazduhoplovnoj akademiji koristili smo zadatke dizajnirane za potrebe PETALL projekta, u kojem je škola učestvovala kao deo konzorcijuma sa Filološkim fakultetom Univerziteta u Beogradu. Prvi deo istraživanja odnosio se na potvrđivanje hipoteze o motivisanosti učenika za rad i učenje u nastavi jezika struke u kojoj se primenjuju savremene metode, CLIL i TBLT, koje savremenu nastavu čine efikasnijom u odnosu na tradicionalni pristup nastavi stranih jezika. Učenici koji su bili izloženi TBLT metodi i alternativnom načinu ocenjivanja u CLIL kontekstu obuhvaćeni su anketom koja se odnosila na stavove i mišljenja učenika o

TBLT metodi kao i o alternativnim načinima ocenjivanja TBLT zadataka u nastavi jezika struke. Sprovedene su dve ankete – pre i posle primene alternativnih načina ocenjivanja TBLT zadataka. U istraživanju smo pošli od pretpostavke da primena TBLT zadataka u CLIL nastavi i njihovo ocenjivanje motiviše učenike na rad i učenje, za razliku od tradicionalnog pristupa nastavi i ocenjivanju.

Na osnovu analize podataka anketiranih učenika možemo zaključiti da su učenici najviše zainteresovani za: gledanje video-materijala, diskusiju o stručnim temama, čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije, što opravdava karakteristike CLIL i TBLT metode, tj. upotrebu autentičnih materijala u integrisanoj nastavi jezika i sadržaja (Hunter & Cooke, 2007; Moore & Lorenzo, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Prabhu, 1987; Lesca, 2012; Wolff, 1987).

Takođe, na osnovu rezultata ankete može se zaključiti to da učenici nisu zainteresovani za pisanje eseja i sastava na časovima ovog predmeta jer veština pisanja u jeziku struke (jeziku vazduhoplovstva) nije primarna ni naročito relevantna, već se akcenat stavlja na veštine slušanja i govora (ICAO Cir 318, 2009). Dakle, uvođenje TBLT nastavne metode u srednje stručne škole vodi ka opravdanosti cilja CLIL nastave, tj. razvoju ili povećanju komunikativnih kompetencija učenika (Richards, 2001: 29). Iz priloženog se može zaključiti da učenici već na tom uzrastu imaju svest o potrebi razvijanja CALP veština (Cummins, 1981).

Pored razvijene svesti o učenju, pregledom dobijenih podataka došli smo do zaključka da je kod učenika zastupljena instrumentalna motivacija (Gardner & Lambert, 1972), tj. učenici smatraju da im je učenje ovog jezika bitno zbog lakšeg dobijanja posla u struci, zbog ličnog usavršavanja i/ili planiraju da studiraju u inostranstvu. Ispitivani učenici su pokazali želju i motivisanost da se u toku školovanja osposobe za rad u struci i steknu potrebne kompetencije na osnovu kojih se procenjuje ne samo šta učenik zna, već i šta ume da uradi.

Analizom odgovora anketiranih učenika možemo izvesti zaključke o stavovima učenika o TBLT/CLIL metodi i jezičkim veštinama koje su primarne u jeziku struke. Naime, učenici su jedinstveni u stavu da je prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna veština govora, što objašnjava specifične potrebe jezika struke i poznavanje određenih

jezičkih veština u vazduhoplovstvu. Učenici su mišljenja da u centru nastave treba da je učenik, i na taj način preuzima vodeću ulogu u sopstvenom učenju. Činjenica da učenici smatraju da nastavnik treba učeniku odmah da ukaže na grešku i ispravi je kosi se sa Kojlovom predloženom „jezičkom klinikom”, u kojoj se greške prikupljaju i analiziraju naknadno, i potrebno je učenike osloboditi straha od grešaka, naglašavajući osnovni princip TBLT nastave – da je fokus na značenju, a ne na formi.

Na osnovu obrađenih podataka iz prve ankete (anketa o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke pre sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja) i upoređivanjem sa odgovorima iz drugog upitnika (upitnik o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke nakon sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja) dolazimo do zaključka da primena TBLT metode u CLIL nastavi utiče na podizanje samopouzdanja učenika i svesti o učenju i poznavanju jezika i sadržaja. Aktivnosti sa elementima TBLT nastave dovele su do toga da se učenici osećaju lagodnije dok koriste jezik u učionici, nemaju strah od grešaka. Kroz CLIL i TBLT pristup koji je primenjen među anketiranim učenicima jasno se vidi da su učenici stekli veće samopouzdanje pri izražavanju na stranom i maternjem jeziku. Na osnovu dobijenih odgovora možemo da zaključimo da se učenicima više sviđa TBLT pristup koji zahteva rad u paru ili grupi, a ne individualan rad.

Konačan zaključak koji možemo izvesti na osnovu analiziranih podataka u upitniku o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika sa elementima CLIL i TBLT metode je sledeći: **vrlo je važan odabir materijala, sadržaja i glotodidaktičkih tehnika u samom procesu CLIL i TBLT nastave, što podrazumeva:**

1. **rad sa autentičnim nastavnim materijalima,**
2. **rad kroz TBLT zadatke i komunikativne aktivnosti,**
3. **upotreba vizuelnih materijala u nastavi,**
4. **primena zadataka koji su fokusirani na rešavanje problema,**
5. **interaktivni pristup nastavi kroz prezentacije,**
6. **rad u grupi ili u paru** (Coonan, 2002; Bentley, 2010; Coyle, 2005; Ellis, 2003).



**Svi gore navedeni elementi CLIL i TBLT pristupa utiču na porast samopouzdanja učenika, povećanje motivacije za rad i učenje, kao i na razvijanje svesti o učenju. Učenik nije samo pasivni primalac razumljivog inputa – učenik preuzima vodeću ulogu u sopstvenom učenju (Van den Branden, 2006; Willis & Willis, 2007). Ovaj koncept nastave, koji se zasniva na složenim zadacima kao i drugačijem položaju učenika u nastavi u odnosu na tradicionalnu, dovodi do motivacije koja proizlazi iz stvorenog konteksta realnog sveta (Cook, 2003: 37).**

Drugi deo istraživanja odnosio se na alternativne načine evaluacije (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje), koji doprinose transparentnosti ocenjivanja, motivišu učenike i podstiču ih na bolji rad, daju sigurnost učenicima i podižu svest o učenju i ocenjivanju. Nakon analize odgovora iz upitnika koji se odnosio na stavove i mišljenja učenika o alternativnim načinima ocenjivanja (pre i posle uvođenja samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja) možemo da zaključimo da samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje motivišu učenike i podstiču ih na bolji rad, daju sigurnost učenicima i podižu svest o učenju i ocenjivanju. Naime, upotreba obrazaca za samoevaluaciju i vršnjačko ocenjivanje doprinosi tome da učenici budu upoznati sa nastavnim ishodima i kriterijumima ocenjivanja, što im ujedno olakšava proces učenja.

Analizom odgovora učenika, koji tvrde da tradicionalni vid ocenjivanja ne treba da bude i jedini način ocenjivanja, **zaključujemo da samoevaluacija i vršnjačko ocenjivanje podstiče učenike na rad, pomaže im u procesu učenja, samopouzdanje pri izlaganju na stranom jeziku je znatno veće, razvija se aktivni odnos prema učenju kao i radne navike.**

Pored analize stavova i mišljenja učenika o alternativnim načinima ocenjivanja u jeziku struke, u okviru istraživanja u Vazduhoplovnoj akademiji bilo je neophodno sprovesti upitnik među nastavnicima jezika struke kako bismo dobili uvid u njihova iskustva u ocenjivanju stručnog engleskog jezika. Interesovalo nas je šta je, po njihovom mišljenju, primarno u ocenjivanju – jezik ili sadržaj, kao i šta misle o primeni deskriptora i alternativnim instrumentima ocenjivanja u praksi. Jedna od polaznih osnova istraživanja u ovom radu jeste dilema šta ocenjivati (jezik i/ili sadržaj) u CLIL kontekstu. Analizom odgovora nastavnika zaključujemo da su jezik i sadržaj neodvojivi deo pri ocenjivanju učenikovih znanja. Naime, nastavnici koji su bili obuhvaćeni anketom izjasnili su se da

pri ocenjivanju učenika ocenjuju poznavanje sadržaja i jezika struke istovremeno. Nastavnici smatraju da bi im deskriptori i rubrike za ocenjivanje sadržaja i jezika olakšali sam proces ocenjivanja, a i kriterijumi i ocene bi bili ujednačeniji, što je osnovni preduslov pouzdanosti i validnosti ocenjivanja i ocene. Takođe, zaključujemo da nastavnici jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji najčešće ocenjuju poznavanje vokabulara kroz usmeno izražavanje (opisivanje slika i prezentacije) i relevantne veštine u jeziku struke su govor i slušanje, što je posledica nametnutog standarda jezika vazduhoplovstva. Međutim, nastavnici se ponekad opredeljuju za alternativne instrumente ocenjivanja (neki od ispitanika se nisu nikad oprobali u primeni samoocenjivanja učenika i vršnjačke evaluacije). Takođe, analizom odgovora nastavnika u anketi dobili smo sledeće podatke: polovina njih veruje da su alternativni načini ocenjivanja korisni i delotvorni, nastavnik uz pomoć ovih instrumenata ocenjivanja može otkriti poteškoće kod učenika prilikom učenja, ocenjivanje smanjuje nervozu kod učenika i pomaže im da lakše uče. Većina nastavnika smatra da je primena alternativnih metoda ocenjivanja težak i zahtevan proces, ali da veruju da doprinose povećanoj motivaciji učenika za rad i učenje.

**Opšti zaključak koji možemo izvesti na osnovu odgovora nastavnika jeste da je u CLIL kontekstu potrebno ocenjivati jezik i sadržaj istovremeno i da je alternativno ocenjivanje korisno jer podstiče učenike da pažljivije i zainteresovanije prate izlaganje/odgovaranje drugih učenika, da obraćaju pažnju na različite aspekte njihovog izražavanja/prezentovanja, da ih objektivno vrednuju i da kasnije primenjuju svoja zapažanja na ono što sami rade.** Takođe, potrebno je iskustvo i vreme da bi se uspešno primenilo alternativno ocenjivanje i najveću autonomiju treba da imaju učenici četvrtog razreda jer su tada zreliji i samosvesniji. Alternativno ocenjivanje stvara dobru atmosferu na času kao i mogućnost da se kod učenika razvije kritička misao, koja im može pomoći da i ubuduće prate svoj rad i napredak. Na ovaj način se samo učenje ne svodi na ocenu koja se upisuje u dnevnik nakon pismene ili usmene provere znanja, već dobija realnu vrednost, a učenik postaje osoba odgovorna za svoj rad i rezultate tog rada. Dakle, **svest o dobrim stranama alternativnih pristupa ocenjivanju je prisutna kod nastavnika, što je dobra početna osnova za uvođenje istih metoda u sam obrazovni proces. Ističemo da ovakvo ocenjivanje zahteva veći angažman nastavnika, bolju pripremu i**

**pažljivo uvođenje učenika u ovakav vid ocenjivanja kako bi se izbegla subjektivnost učenika pri proceni svojih i tuđih znanja, ali krajnji cilj alternativnog načina ocenjivanja je evidentan.**

U nastavku istraživanja izvršena je primena deskriptora i rubrika u ocenjivanju TBLT zadataka u praksi, u nastavi jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji. U ocenjivanju su učestvovali nastavnici jezika struke i nastavnici nejezičkih predmeta iz kojih su preuzete teme za izradu zadataka. Ukoliko sagledamo rezultate do kojih se došlo nakon analize i upoređivanja ocena dobijenih primenom rubrika i deskriptora koje su nastavnici koristili na časovima stručnog engleskog jezika zaključujemo da su ocene ujednačene. Nastavnici su ocenjivali prezentacije kao najčešći krajnji proizvod TBLT zadataka. Uprkos detaljnom i pouzdanom opisu potrebnih kvaliteta i načina izrade i prezentovanja zadataka, veliki broj izlaganja i prezentacija bio je lošeg kvaliteta. Učenici nisu savladali veštinu izlaganja, a prezentacije su bile loše koncipirane. Zaključili smo da učenici u nižim razredima nisu naviknuti na formalno obraćanje i izradu stručnih prezentacija, iako su pokazali visok nivo poznavanja struke. Učenici u višim razredima pokazali su znatno bolji profesionalni i akademski pristup radu. Ocene su izvođene na osnovu broja poena koji su dodeljivani za svaki segment izlaganja ponaosob (opisan u rubrikama). Broj bodova se jedino razlikovao u pogledu ocenjivanja jezika i sadržaja, ali bez znatnog uticaja i promene konačne ocene.

**Dakle, zaključujemo da rubrike i deskriptori olakšavaju proces ocenjivanja, doprinose ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača** (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke).

Paralelno sa nastavnikovim ocenjivanjem, eksperimentalno je isprobana metoda samoevaluacije. **Upoređivanjem ocena nastavnika i ocena učenika dobijenih procesom samoevaluacije zaključujemo da se većina ocena podudara**, međutim, znatan broj učenika je sebe lošije ocenio nego što je to učinio nastavnik. **Dakle, učenici su pokazali veliku odgovornost i objektivnost pri ocenjivanju svojih znanja i veština, a kod učenika koji su potcenili svoje veštine treba razmotriti faktore koji su delovali na njihovo samopouzdanje.** U prethodnim istraživanjima primećeno je to da učenici koji imaju visok nivo poznavanja jezika često potcenjuju svoje jezičke sposobnosti (Blanche, 1988 i Yamashita, 1996 u Brown, J. D. & Hudson, T., 1998).

S obzirom na to da je cilj ovog rada primena alternativnih načina ocenjivanja u CLIL kontekstu, pored eksperimentalne primene samoevaluacije, eksperimentalno je sprovedeno vršnjačko ocenjivanje TBLT zadataka u nastavi jezika struke. Analizom i upoređivanjem ocena vršnjačke i nastavničke evaluacije dobili smo ujednačene ocene.

**Zaključak do kojeg smo došli kada je reč o vršnjačkoj evaluaciji jeste da se ocene podudaraju sa ocenama nastavnika i da problem sa objektivnošću u ovom istraživanju nije prisutan.** Potrebno je ispitati prisustvo subjektivnosti u ocenjivanju u slučajevima kada je alternativno ocenjivanje sastavni deo realnog ocenjivanja i kada su učenici svesni toga da ocene zaista imaju uticaj na konačni sud nastavnika. U slučajevima kada se ovaj instrument ocenjivanja koristi u istraživačke svrhe zaključili smo da se vršnjačko ocenjivanje pokazalo kao vrlo uspešan i objektivan metod ocenjivanja.

Nakon analize rubrika koje su korišćene u istraživanju u Vazduhoplovnoj akademiji pri ocenjivanju TBLT zadataka u CLIL kontekstu uočili smo nedostatke koji su se odnosili na definisanje kriterijuma u deskriptorima. Naime, prvobitni deskriptori nisu bili primenjivi na različite forme zadatka koje su se pojavile kao krajnji proizvod zadatka (prezentacije, video-klipovi, reklamni flajeri, igre uloga), već su bili relevantni samo za prezentacije. Sledeći problem koji smo uočili odnosio se na mernu skalu ocenjivanja (od 1 do 4), koja nije tipična za ocenjivanje u srpskom obrazovnom sistemu (od 1 do 5), te su nastavnici i učenici imali problem u određivanju odgovarajućih ocena. Dalje, u ocenjivanju pojedinih delova zadatka nije bilo moguće utvrditi i razgraničiti individualni doprinos od grupnog, te se ocenjivanje vršilo na opštem nivou. Prvobitne rubrike su bile nejasne i preopširne, samim tim ocenjivanje je bilo otežano. Kao osnovni problem u definisanim deskriptorima uočili smo nepostojanje jasne granice između ocenjivanja jezika, sadržaja i IKT kompetencija, što je dovelo do nerelavntne povratne informacije o kompetencijama i veštinama prikazanim kroz zadatak.

U nastavku zaključka, kao preporuku za primenu deskriptora u ocenjivanju TBLT zadataka u CLIL kontekstu, definisali smo nove deskriptore zajedno sa holističkim i analitičkim rubrikama usklađene sa nivoima ZEROJ (A2–B2), a za potrebe ocenjivanja kako jezika tako i sadržaja koji su sastavni deo svakog TBLT zadataka. Deskriptorom su obuhvaćene veštine izlaganja određene teme na odgovarajućem nivou poznavanja

stranog jezika i jezičkih veština. Holističke i analitičke tabele u svom opisu sadrže kriterijume koji se odnose podjednako na TBLT zadatak u celini, jezičke veštine, poznavanje sadržaja, ali i ostvarenost ishoda zadatka u opštem smislu.

Ako se osvrnemo na ciljeve našeg doktorskog rada, konačan zaključak koji možemo da izvedemo na osnovu analize sprovedenog istraživanja i nastave stranog jezika u CLIL/TBLT kontekstu je sledeći:

1. model CLIL nastave zasnovane na TBLT principima projektnih zadataka jedan je od modela uvođenja bilingvalne nastave u srednje stručne škole, koji na globalnom nivou doprinosi stvaranju višejezičnog okruženja u Evropi i razvijanju svesti o važnosti poznavanja stranih jezika kroz osnovne principe i načela evropske jezičke politike (sprovođenje politike „odozdo na-ore”), ali se doprinos ogleda i u pogledu povećane motivacije i samopouzdanja učenika, razvoju akademske kompetencije, razvoju sposobnosti razmišljanja i usavršavanja produktivnih jezičkih veština kao i znanja iz oblasti kurikularnih predmeta;
2. razvijanje modela alternativnih načina ocenjivanja projektnih zadataka zasnovanog na upotrebi rubrika, samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja doprinosi razvoju intelektualne nezavisnosti učenika, učenje postaje efikasnije, učenici preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje i učestvuju u formiranju kriterijuma ocenjivanja, umanjenju dosade i povećavanju poverenja u proces ocenjivanja;
3. upotreba deskriptora i rubrika pri ocenjivanju ostvarenosti ishoda projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja olakšavaju proces ocenjivanja, doprinose ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke).

U nastavku zaključka želeli bismo da damo smernice za buduća istraživanja vezana za primenu alternativnih instrumenata ocenjivanja u škole u kojima je zastupljena CLIL metoda:

1. sprovesti istraživanje u osnovnoj školi kako bi se uvidelo da li postoji razlika u efikasnosti ovog modela ocenjivanja u odnosu na godine i zrelost učenika;

2. isprobati primenu portfolija kao jednog od alternativnih načina ocenjivanja u dvojezičnim odeljenjima;
3. sprovesti akciono istraživanje koje bi obuhvatilo duži vremenski period (više od jedne školske godine) kako bi se utvrdilo da li alternativni načini ocenjivanja utiču na motivaciju na duži vremenski period.

Nadamo se da će teorijske osnove i kritička analiza CLIL/TBLT nastave u Vazduhoplovnoj akademiji podstaći ostale učesnike u obrazovnom sistemu Srbije da primene oblike dvojezične nastave sa elementima navedenih didaktičkih metoda i time podrže razvoj evropske jezičke obrazovne politike i plurilingvizma, kao i svest o značaju poznavanja stranih jezika. Takođe, naš cilj je da nastavnici prepoznaju značaj i prednost primene alternativnih instrumenata ocenjivanja na osnovu zaključaka dobijenih iz rezultata analize sprovedenog istraživanja o ocenjivanju i tako doprinesu poboljšanju kvaliteta nastave stranog jezika (bilo da se radi o bilingvalnom obrazovanju ili ne) u pogledu motivacije, razvoja svesti o učenju i stvaranja samopouzdanja učenika u procesu celoživotnog učenja. Osim toga, nadamo se da će predloženi modeli rubrika i deskriptora za ocenjivanje u integrisanoj nastavi jezika i sadržaja pronaći svoje mesto u praksi i da će olakšati i poboljšati sistem ocenjivanja u nastavi bilo kog stranog jezika na svim nivoima obrazovanja.

## 11. LITERATURA

**Ackerl, C.** (2007). Lexico-Grammar in the Essays of CLIL and non-CLIL Students: Error Analysis of Written Production. *VIEWZz (Vienna English Working Papers)*. 16(3). 6-11

Al-Tamini, A. & Shuib, M. (2009). Motivation and Attitudes Towards Learning English: A Study of Petroleum Engineering Undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology. *GEMA Online Journal of Language Studies*. Volume 9(2)

**Andrade, H.** (2000). *Using Rubrics To Promote Thinking and Learning*. Educational Leadership, 57(5), 13-18.

**Anthony, L.** (2005). *Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner*. online: [www.oup.co.uk/elt/magazine](http://www.oup.co.uk/elt/magazine).

**Bachman, F. Lyle & Palmer, S. Adrian.** (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford. Oxford University Press

**Balenović, K.** (2011). Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije. *Napredak*. 152 (2). 189-209

**Balorda, D.** (2009). Funkcionalno ispitivanje leksike u srednjoškolskom udžbeniku ekonomske struke. *Primenjena lingvistika danas-između teorije i prakse*. Novi Sad. 441-451.

**Ball, P.** (2009). Does CLIL work?, in D. Hill and P. Alan (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. (32-43). Norwich Institute for Language Education, Norwich.

**Baker, C.** (2003). *Foundations of Bilingual education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters

**Baker, C. & Jones S. P.** (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.

- Banegas D. L.** (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of CLIL* 5(1). pp.46-56
- Barbero, T.** (2012). Assessment Tools and Practices in CLIL. In Quartapelle, F. (Ed.), *Assessment and Evaluation in CLIL* (p. 38-56). Pavia: Ibis-Como.
- Beko, L.** (2013). *Integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet
- Bentley, K.** (2010). *The Teaching Knowledge Test: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C.** (2006). (prir.) *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing
- Bjekić, D., Papić, Ž.** (2005). *Priručnik za ocenjivanje u srednjem stručnom obrazovanju*. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije. Beograd
- Bojanić. R., Lazović. V., Topalov. J.** (2011). Ocenjivanje usmenih prezentacija na nivou B2 zajedničkog evropskog okvira: kvantitativna i kvalitativna analiza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd
- Brisk, M.E.** (1999). Bilingual Education. U: Spolsky, B. (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. (pp. 311-315). Cambridge: Cambridge University Press
- Brown H. D.** (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- Brown, J.D.** (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brown, J. D., & Hudson, T.** (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 653-675
- Bučevac – Nerić, J.** (2011). Vokabular u komunikativnoj nastavi stranih jezika. *Komunikacija i kultura online*. Godina II, broj 2. pp.372-391
- Bugarski, R.** (1996). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja, XX vek



- Bygate, M.** (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M.** (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Byram, M.** (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge, London, New York.
- Canale, M.** (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. U: Richards, R. Schmidt, R. (prir.) *Language and Communication*. London: Longman
- Çekrezi, R.** (2011). CLIL and Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15.3821-3825. Dostupno na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009256> [28. 02. 2013]
- Cook, G.** (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Cook, V.** (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education
- Cooper, R. L., & Fishman, J. A.** (1977). *A study of language attitudes*. In J. A. Fishman, R. L. Cooper, & A. W. Conrad (Eds.), *The spread of English*. (pp. 239-276). Rowley, MA: Newbury House.
- Commission of the European Communities** (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels. Available: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> [18. 12. 2012]
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A.** (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166
- Council of Europe**(2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

**Coyle, D.** (2000). Meeting the challenge: Developing the 3 Cs curriculum. U: Green, S. (prir.) (2000). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 158 – 82.

**Coyle, D.** (2002) From little acorns. U: So, D. & Jones, G. M. (prir.) (2002) *Education and Society in Plurilingual Contexts*. Brussels: Brussels University Press, str. 37-55

**Coyle, D. Hood, & P. Marsh, D.** (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

**Crookes, G.** (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review* (Tech. Rep. No.4). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.

**Crystal, D.** (1997). *Language: medium, barrier, or Trojan horse?* Paper presented on the Conference on Cultural Diplomacy at the Crossroads: Cultural Relations in Europe and the Wider World. Wilton House

**Cummins, J.** (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (str. 3-49) Los Angeles: Education, Dissemination and Assessment Center

**Cummins, J.** (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education. U: Bentley, K. 2010. *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press

**Cummins, J. Swain, M.** (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman

**Čabrilo, N., Vučelić, M., Popović, D., Perić, N.** (2010). *Naša škola-Učimo zajedno: o ocjenjivanju, o nastavi maternjeg jezika, o tematskom planiranju, o Evropskom jezičkom portfoliju, o održivom razvoju*. Zavod za školstvo. Podgorica

**Dale, L. & Tanner, R.** (2012). *CLIL Activities*. Cambridge: Cambridge University Press

**Dalton-Puffer, C.** (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Werner Delanoy and Laurenz Volkmann, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. Dostupno na: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> [03.03.2013]

**Dimitrijević, N.** (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

**Dörnyei, Z.** (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284

**Dörnyei, Z.** (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

**Doughty, C. J. & Long, M. H.** (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing

**Doughty, C. J. & Williams, J.** (1988). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

**Duff, P.A.** (2002). Research Approaches in Applied Linguistics. In: Caplan, Robert (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (pp.5-13). Oxford: Oxford University Press

**Duff, P.A.** (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Routledge

**Dudley-Evans, A. and St John, M. G.** (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press

**Dorović, D.** (2009). Metadiskurs u nastavi jezika struke. *Jezik struke: teorija i praksa. Zbornik radova*. pp. (663-675). Univerzitet u Beogradu

**EASA** (2003). Part-66 AMC/GM Part-66. Official Journal L 315, P. 0001 – 0165. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na: <https://www.easa.europa.eu/system/files/dfu/partialpart66.pdf>

**Ellis, R.** (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press

**Ellis, R.** (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

**Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press

**Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R.** (2006). *Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar*. *SSLA*, 28, 339-368. Cambridge: Cambridge University Press

**Emery, H.** (2008). Plane English, plain English. *English Teaching Professional*. Issue 56. pp.46-49

**Eurydice** (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Spain National Description 2004/5. Brisel.

**Eurydice** (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. EACEA P9 Eurydice and Policy Support. Brisel.

**Fernández, D. J., Armendáriz, A.M., Lothringer, R., Pico, L., & Anglada, L., (Eds.)**. (2008). *Proceedings selection from XXXIII FAAPI Conference: Using the language to learn. Learning to use the language: What's next in Latin America*. Santiago del Estero, Argentina: British Council.

**Filipović, J.** (2001). Fokus na formu (FnaF) u komunikativnoj nastavi stranih jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*. (pp. 91-110) Nikšić. Filozofski fakultet u Nikšiću

**Filipović, J.** (2009). *Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević

**Filipović, J.** (2011). Evropski projekat višejezičnosti i jezičke (obrazovne) politike. *Reči. Časopis za jezik književnost i kulturološke studije*. 4/2011. Alfa univerzitet. str.228-242. dostupno na: <http://www.fsj.edu.rs/pdf/casopisreci4.pdf> [2.12.2013.]

**Filipović, J. Vučo, J. & Đurić, Lj.** (2007). Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia. U: *Current Issues in Language Planning* (222-242) Vol.8, N.1 Channel View Publication

**Filipović, J. & Durbaba, O.** (2014). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

**Fisher, J., Chouissa, C., Dugovičova, S., Virkkunen-Fullenwinder, A.** (2011). *Guidelines for task-based university language testing. Empowering language professionals*. European Centre for Modern languages.

**Gajo, L.** (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How does Bilingualism Contribute to Subject Development? U: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* vol.10. no.5 U: Bentley K. (2010). *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.

**García, O. & Baker, C.** (2007). *Bilingual Education. An Introductory Reader. Bilingual Education and Bilingualism* 61 Series Editors: Hornberger, N.H. & Baker, C. Clevedon: Multilingual Matters

**Gardner, R. C.** (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold

**Gardner, R. C. & Lambert, W. E.** (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, MA

**Gardner, R.C. & Tremblay, P.F** (1994). On Motivation, Research Agendas and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368

**Gass, S. & Selinker, L.** (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates

**Gass, S.** (2009). *Second Language Acquisition*. U: Foster-Cohen, S. (prir.) *Language Acquisition*. New York: Palgrave Macmillan

**Ghenghesh, P.** (2010). The Motivation of L2 Learners: Does It Decrease with Age? *English Language Teaching*. 3, 128-141

**Glišić, T. & Ilić, J.** (2013). *Ocenjivanje zasnovano na kompetencijama u srednjem stručnom obrazovanju, Priručnik za nastavnike*. ZUOV. Dostupno na: <http://www.zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2014/02/Ocenivanje-zasnovano-na-kompetencijama.pdf> [11. 04. 2015]

**Gojkov, G.** (2003). *Dokimologija*. Priručnik. Viša škola za obrazovanje vaspitača. Vršac.

**Grabe, W.** (2002). Applied linguistics: An emerging discipline for the twenty-first century. In: Caplan, Robert (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (pp.1-3). Oxford: Oxford University Press

**Grabe, W. & Stoller, F. L.** (1997). Content – Based Instruction: Research foundations. U: Snow, M.A. & Brinton, D. M. (prir.) *The Content Based – Classrooms. Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman

**Hamers, J.F. & Blanc, M. H. A.** (1995). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press

**Harrasi, K.T.S.** (2012). Task-Based Language Teaching and Assessment: A Teaching Session Report. *International Journal of Research in Social Sciences & Humanities*. Vol.No.01, Issue No.1 pp. 70-78

**Harris, C. J. & Marx, R. W.** (2009). Authentic tasks. In E. Anderman & L. Anderman (eds). *Psychology of classroom learning: An encyclopedia* (Vol. 2, pp. 80-83). Farmington Hills, MI: Thomson Gale.

**Hartmann-Muller, A & Ditfurth-Schocker, M.** (2010). Research on the Use of Technology in task-Based language Teaching. U: Thomas, M & Reinders, H. *Task-*

*Based Language Learning and Teaching with Technology*. (pp. 17-40). Continuum.  
London

**Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A.** (2003). Ocenjivanje za razvoj učenika. *Priručnik za nastavnike*. Beograd

**Hönig, I.** (2010). *Assessment in CLIL Case Study*. dostupno na <http://www.ichm.org/clil/pdfs/Hoenig.pdf> [accessed 5 February 2013].

**House, J.** (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4. 556-578

**Hunston, S. & Oakey, D.** (2010). *Introducing Applied Linguistics. Concepts and Skills*. London, New York: Routledge

**Hunt, M., Neofitou, A. and Redford, J.** (2009). *Developing CLIL Training for Modern Languages Teacher Trainees. CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Dostupno na: <http://www.icpj.eu/?id=14> [03. 03. 2013]

**Hunter, J. & Cooke, D.** (2007). *Through autonomy to agency: Giving power to language learners*. Prospect, 22 (2) pp.72–88.

**Hutchinson, T. and A.Waters** (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press

**Hymes, D.** (1972). On Communicative Competence. U: Pride, J.B.& Holmes, J. *Sociolinguistics*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin

**Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S.** (2005). Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.

**ICAO**(2009). *Cir 318. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Montréal, Quebec, Canada.

**ICAO**(2009). *Cir 323. Guidelines for Aviation English Training Programmes*. Montréal, Quebec, Canada.

**ICAO**(2010). *Doc. 9835. Language Testing Criteria for Global Harmonization*. Montréal, Quebec, Canada.

**Ignjačević, A.** (2008). Specifičnosti nastave stranog jezika struke. *Nastava i vaspitanje*. 57.(2), 152-156

**JAR-FCL 1 - FLIGHT CREW LICENSING (Aeroplane)** (2006). Joint Aviation Authorities Committee. The Netherlands. Preuzeto sa <<http://www.jaa.nl/publications/jars/607069.pdf>> (Novembar, 2012)

**Jena, B.** (2014). Developing Speaking Skills through TBLT. *International journal of Research*. Vol-1. Issue-4. pp.691-700

**Jonsson. A. & Svingby, G.** (2007) The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review 2* (pp.130–144). Dostupno na:[https://www.pdx.edu/education/sites/www.pdx.edu.education/files/Scoring\\_Rubrics\\_\(Reliability,Validity,Consequences\).pdf](https://www.pdx.edu/education/sites/www.pdx.edu.education/files/Scoring_Rubrics_(Reliability,Validity,Consequences).pdf) [11. 04. 2015]

**Kangas, T. S.** (1991). *Bilingvizam*. Beograd: Zavod za udžbenike

**Kangas, T. S.** (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe

**Kaplan, R.B.** (2002). (prir.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

**Karahan, F.** (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences Say, 7 May*, 73-87

**Kim, H.** (2004). Task-based Performance Assessment for Teachers: Key Issues to Consider. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*. Teachers College, Columbia University

**Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.



- Krashen, S.** (1985). *The input hypothesis: issues and implication*. London: Longman
- Krashen, S.** (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International English Language Teaching
- Krashen, S. & Terrell, T.** (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon
- Kristal, D.** (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit
- Kuba, L. & Koking, Dž.** (2003). *Metodologija izrade naučnog teksta*. Podgorica: CID
- Lainović-Stojanović, N. & Živković, S.** (2009). Rusko-srpsko-engleski termini građevinsko-arhitektonske struke. *Jezik struke: teorija i praksa. Zbornik radova*. pp. (621-632). Univerzitet u Beogradu
- Larsson, J.** (2001). *Problem-Based Learning: A possible approach to language education?*. Polonia Institute, Jagiellonian University.
- Lesca, U.** (2012). *An introduction to CLIL*. Istituto di Istruzione Superiore - "Quintino Sella" – Biella
- Letts, C.** (1999). Becoming Bilingual. U: Spolsky, B. (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (pp. 209-211). Cambridge: Cambridge University Press
- Lewis, M. & Hill, J.** (1997). *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Language Teaching Publications
- Lim, L., & Low, E.-L.** (Eds.). (2009). Multilingual, globalizing Asia: Implications for policy and education. *AILA Review*, 22 (1), p. 72-84.
- Littlewood, W.** (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* Volume 58(4). pp. 319-326
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R.** (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press

- Long, M. H.** (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In Hyltenstam, K., & Pienemann, M. (eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Long, M. H., & Norris, J. M.** (2000). Task-based teaching and assessment. In Byram, M. (ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge
- Lopez, S., Condamines, A., Josselin-Leray, A., O'Donoghue, M. & Salmon, R.** (2011). Linguistic analysis of English phraseology and plain language in air-ground communication. *The 15th Air Transport Research Society World Conference*. Sydney, Australia.
- Ludbrook, G.** (2008). Developing a performance test for Italian CLIL teacher certification: examining CLIL teacher language. U: Coonan, C.M. (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 259-273). Venezia: Università Ca' Foscari Venezia
- Maggi, F.** (2012). Evaluation in CLIL. In Quartapelle, F. (Ed.), *Assessment and Evaluation in CLIL* (p. 57-75). Pavia: Ibis-Como.
- Maksimović, J. & Petrović, J.** (2012). *Attitudes of Humanities and Social Sciences Students on Foreign Language Learning*. Facta Universitatis, 01, 21-31
- Manić, D.** (2014a). Bilingvalna nastava-izazov 21.veka. *Naše stvaranje*. Visoka škola za vaspitače strukovnih studija. Aleksinac. (pp. 445-451)
- Manić, D.** (2014b). CLIL Teachers' Pre-Service and In-Service Training. *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici. Nauka i savremeni univerzitet 3*. Srbija, Niš ISBN 978-86-7379-348-1 str. 398 - 408
- Manić, D. & Vučo, J.** (2015). *Unapređivanje nastave stranog jezika struke u srednjim stručnim školama – CLIL i TBLT iskustva u projektu PETALL*. Primenjena lingvistika danas – nove tendencije u teoriji i praksi. Filozofski fakultet. Novi Sad.

**Manta, S.** (2013). The Relationship between PPP and TBLT: Reference to a Specific Task and Ways of Assessment. *American International Journal of Social Science*. Vol. 2 No. 4 pp.40-48

**Marsh, D.** (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3 - 09/2002. University of Jyväskylä (Finland).

**Marsh, D. Marsland, B. & Nikula, T.** (1997). (prir.) *Aspects of Implementing Plurinlingual Education*. The Continuing Education Centre. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

**Marsh, D., Maljers, A & Hartiala, A-K.** (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland

**Marsh, D. Mehisto P, Wolff D., Figols Martin M.J.** (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Dostupno na: <http://clil-cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx> [12. 04. 2013]

**Martín, M. J. F.** (2008). CLIL implementation in Spain: an approach to different models. U: Coonan, C.M. (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 221-231). Venezia: Università Ca' Foscari Venezia

**Mathews, E.** (2010). ICAO Language Proficiency Requirements. The Value of Content-Based Language Training for the Aviation Industry. *Sharing Global Safety Knowledge: Proceedings of the 60th Annual International Air Safety Seminar*. Virginia. USA. Dostupno na <http://legacy.icao.int/icao/en/anb/meetings/ials2/Docs/17.Matthews.pdf>

**McGuire, W. J.** (1969). The nature of attitudes and attitude change, in Elliot Aronson & Gardner Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 2nd ed., Massachusetts: Addison-Wesley, vol. 3, pp. 136-314

**McNamara, T.** (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*. 18(4) pp.333-350.

**Mehisto, P.** (2012). *Excellence in Bilingual Education-A Guide for School Principals*. Cambridge University Press

**Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols M.** (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

**Mell, J.** (2004). *Specific purpose language teaching and aviation language competencies*. ICAO Aviation Language Symposium. Montreal

**Milroy, J.** (2001). Language ideologies and consequences of standardisation. *Journal of Sociolinguistics* 5(4). pp.530-555

**Mitsutomi, M. & O'Brien, K.** (2003). The Critical Components of Aviation English. *International Journal of Applied Aviation Studies* 3(1). pp.117-129. Oklahoma City

**Mićić, S.** (2003). Osobnosti jezika za naučne i stručne namene. *Serbian Dental Journal*. 2003,50. pp. 97-101. Beograd

**Montero, L.G.Barantes** (2009). *A Brief View of the ESP Approach*. Letras 46. pp.125-143. Costa Rica

**Moore, M. P. & Lorenzo, F.** (2007). Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms: an Empirical Study. *VIEWZz (Vienna English Working Papers)*. 16-3. pp. 28-35.

**Mosquera, L. H.** (2012). A Research Study on Task-Based Language Assessment. *Revista de Lenguas Modernas*, No 16 pp.215-227

**Mussawy, S. A. J.** (2009). *Assessment Practices: Student's and Teachers' Perceptions of Classroom Assessment*. Master's Thesis Presented to Graduate School, Center for International Education (CIE). Dostupno na:

<file:///C:/Users/Manic/Desktop/Assessment%20Practices-%20Students%20and%20Teachers-%20Perceptions%20of%20Class.pdf> [23. 02. 2016]

**Neuner, G.** (2002). *Policy approaches to English (Provisional Version)*, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division

**Nikolić, M.** (2009). A pragmatic framework for the ESP vocabulary acquisition. *Primenjena lingvistika danas-između teorije i prakse* (str. 363-373). Novi Sad

**Nito, R.** (2004). *Vocabulary & ESP: Teaching Business Vocabulary*. Dostupno na: <http://www.scribd.com/doc/46984761/ESP>

**Noels, K. A.** (2001). *New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations*, In Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i.

**Norris, J.M.** (2014). *How do we assess task-based performance?* Invited LARC/CALPER testing and assessment webinar.

**Novotná J., Z. Hadj-Mousova and M. Hofmannová.** (2001). Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL Teacher. In M.Hejny & J. Novotná, *Proceedings SEMT 01*. Prague. pp.122-126.. Dostupno na: <http://www.content-english.org/data/Novotna.doc> [03. 03. 2013].

**Nunan, D.** (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers

**Nunan, D.** (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

**Oddone, C.**(2011). *Using Videos from You Tube and Websites in the CLIL Classroom. Studies About Languages*. 18. pp.105-110. Lithuania. Dostupno na: <http://www.kalbos.ktu.lt/index.php/KStud/article/view/417> [12. 11. 2014]

**Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G.** (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.

**Oxford, R.L.** (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers

**Paltridge, B. & Starfield, S.** (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell

**Patil, R.** (2014). *Task Based language Learning. Research Front*. Dostupno na: [http://www.researchfront.in/05%20JAN%202014%20Special%20Issue/76.%20Eng%20Rajrindra%20Patil%20\\_%20Final.pdf](http://www.researchfront.in/05%20JAN%202014%20Special%20Issue/76.%20Eng%20Rajrindra%20Patil%20_%20Final.pdf) [22. 01. 2015]

**Pavlović, B. & Marković, J.** (2012). CLIL in Serbian Classrooms. *Content and Language Integrated Learning in Teaching English to Young Learners*. Conference Proceedings No.11. pp.83-92. Jagodina

**Poisel, E.** (2007). Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skills. *VIEWZz (Vienna English Working Papers)*. 16-3. pp. 43-46

**Prabhu, N.S.** (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. Quarterly

**Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave "Službeni glasnik RS"**, broj 105 od 18. decembra 2015.

**Priručnik za nastavnike. Ministarstvo prosvete i nauke** (2013). Ocenjivanje zasnovano na kompetencijama u srednjem stručnom obrazovanju. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Republika Srbija

**Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja – faza 2.** (2008). *Metode ocenjivanja u srednjem i stručnom obrazovanju*. Republika Srbija

**Quartapelle, F & Schameitat, B.** (2012). Teaching and Learning with CLIL. *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia. pp. 29-37

- Read, J.** (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rea-Dickins, P. & Germaine, K.** (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press
- Rezolucija Evropskog parlamenta o ugroženim evropskim jezicima i jezičkoj raznolikosti u Evropskoj uniji.** (11.09.2013.) Dostupno na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0350+0+DOC+XML+V0//HR> [8.01.2014.]
- Rhodes, T. L. & Finley, A.** (2009). *Using the Value Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment*. Association of American Colleges and Universities. Washington
- Ricento, T.** (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4/2. pp.196 – 213. Blackwell Publishers Ltd.
- Richards, J.C.** (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S.** (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J., Platt J. & Weber, H.** (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman
- Richards, J.C. & Renandya, W.A.** (2005). Methodology in Language Teaching. *An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rodríguez-Bonces, M. & Rodríguez-Bonces, J.** (2010). *Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. Profile Issues in Teachers' Professional Development*. pp. 165-178. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169215620011> [accessed 25 November 2014]
- Samuda, V., & Bygate, M.** (2008). *Tasks in second language learning*. Houndmills, New York; Palgrave Macmillan

- Sarani, A. & Sahebi, L.** (2012). *The Impact of Task-based Approach on Vocabulary Learning in ESP Courses*. English Language Teaching; Vol. 5, No. 10. pp. 118-128
- Saville-Troike, M.** (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schameitat, B.** (2012). *Teaching and Learning with CLIL. Assessment and Evaluation in CLIL*. Franca Quartapelle. Pavia
- Seliger, H.W. & Shohamy, E.** (2008). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Short, D.** (1993). Assessing integrated language and content instruction. *TESOL Quarterly*, 27 (4) pp.627-56
- Skehan, P.** (1996a). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, 17 pp. 38-62.
- Skehan, P.** (1996b). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.). (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann
- Skutnabb-Kanhas, T.** (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? *Guide for the Development of Language Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. pp.1-20
- Smala, S.** (2009). Introducing: Content and Language Integrated Learning. *New Literacies in a Globalised World*. 17(3). Australia. Dostupno na: <http://www.acsa.edu.au/pages/images/Simone%20Smala%20-%20Introducing%20content%20and%20language.pdf>
- Snow, M.A.&Brinton, D. M.** (1997). The Content – Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. *Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman



- Snow, C., Met, M. & Genesee, F.** (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23. pp.201-217
- Spolsky, B.** (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Spolsky, B. & Hult, F. M.** (2008). (prir.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing
- Spolsky, B.** (1999). (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Spratt, M.** (2012). Comparing CLIL and ELT. *CLIL in Teaching English to Young Learners. Conference Proceedings no. 11*. Faculty of Education in Jagodina. str. 9-19
- Stevens, P.** (1988): ESP after twenty years: A Re-Appraisal, u: M. Tickoo (Ed): *ESP: State of the Art*, SEAMEO Regional Language Centre
- Sullivan, P. & Girginer, H.** (2002). The Use of Discourse Analysis to Enhance ESP Teacher Knowledge: an Example Using Aviation English. *English for Specific Purpose* 21. pp.397-404
- Swain, M.** (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83. U : Snow, M.A. i Brinton, D. M. 1997. Content – Based Classroom. *Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman.
- Swain, M. Lapkin, S.** (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian case Study*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Thanh, N. & Huan, B.** (2012). Task-Based Language Learning and Student Motivation in Vocabulary Acquisition. *Language Education in Asia* 3(1). pp. 106-120
- Thomas, M. & Reinders, H.** (2010). *Task-based language Learning and teaching with Technology*. Continuum. London

**Teaching Knowledge Test (TKT) Contet and Language Integrated Learning (CLIL): Handbook for teachers.** Cambridge ESOL Information. PDF format. Dostupno na: <http://www.cambridgeenglish.org/images/tkt-clil-handbook.pdf>

**Šafran, J.** (2008). Učenje engleskog jezika za posebne namene na nastavnom gradivu stručnih predmeta. *Pedagoška stvarnost LIV*. 7-8. pp. 716-729. Novi Sad

**Van den Branden, K.** (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press

**Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C., & Jansen-Van Dieten, A.** (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London:Edward Arnold.

**Vučo, J.** (2006a). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, br. 19 (str.41-54) Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu

**Vučo, J.** (2006b). Prva iskustva u razvoju dvojezične nastave u Srbiji. *Reading Accross Borders: papers in literary and language studies*, ur. Marija Knežević i Alaksandra Nikčević- Batričević, Filozofski fakultet, Nikšić

**Vučo, J.** (2007). Kompetencije nastavnika u dvojezičnoj nastavi, *Zbornik radova sa skupa Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika*, ur. J. Vučo, Nikšić

**Vučo, J.** (2009a). Akademska kompetencija, jezik obrazovanja-srpski i italijanski. *Srpski jezik u upotrebi*, FILUM, Kragujevac str. 427-437

**Vučo, J.** (2009b). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.

**Vučo, J. & Zavišić, K.** (2011). Bilingual education: the road to multilingualism. *Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities: Cross-cultural and Transnational Perspectives*, International Burch University Sarajevo. , pp.713-723

**Vučo, J.** (2011). Da li ključ otključava sva vrata? *Anali Filološkog fakulteta*. Filološki fakultet, Beograd, br. 23, sveska II, str. 229-243, Filološki fakultet, Beograd

**Vučo, J.** (2014). Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. U Filipović, J. & Durbaba, O. (eds.). (in press). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (Languages in education and language education policies) (str.99-146). Beograd. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

**Vučo, J. & Manić, D.** (2015). *ICT in Task-Based Language Learning – Analyzing a Lesson Plan in PETALL Project*. ICT for Language Learning. Florence, Italy. Libreriauniversitaria.

**Vučo, J. & Manić, D.** (2016a). *O interkulturnim vrednostima projektnih zadataka – primer PETALL projekta*. Jezici i kulture u vremenu i prostoru. Novi Sad. Filozofski fakultet.

**Vučo, J. & Manić, D.** (2016b). *Informacione tehnologije u nastavi jezika zasnovanoj na projektnim zadacima*. Digitalna humanistika. Beograd. Filološki fakultet.

**Zavišin, K.** (2011). Nastava italijanskog jezika u funkciji CLIL-a. *Jezik struke: izazovi i perspektive*. pp. 732-740. Društvo za strane jezike i književnosti Srbije. Beograd

**Zavišin, K.** (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu Filološki fakultet.

**Žiropada, Lj.** (2008). Samoevaluacija u nastavi stranih jezika. U: *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Ur. Vučo, J. Nikšić. Univerzitet Crne Gore. Filozofski fakultet. (15-21)

**Wenden, A.** (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.

**Wewer, T.** (2013). English language assessment in bilingual CLIL instruction at the primary level in Finland: Search for updated and valid assessment methods. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 18, Nummer 2, Oktober. pp. 76–85

**White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society**. PDF format, dostupno na sajtu: [http://aei.pitt.edu/1132/1/education\\_train\\_wp\\_COM\\_95\\_590.pdf](http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf)

**Wiggins, G.** (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

**William, D.** (1994). *Assessing authentic tasks: alternatives to mark-scheme.* NOMAD 2(1) (pp. 48-68)

**William, D.** (2011). *Embedded Formative Assessment.* Solution Tree Press

**Willis, J.** (1996). *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Longman.

**Willis, D., & Willis, J.** (2007). *Doing task based teaching.* Oxford: Oxford University Press.

**Wolff, D.** (1987). *Some assumptions about second language text comprehension.* Studies in Second Language Acquisition. 307- 326.

## 12. PRILOZI:

### 12.1. Prilog 1: Pravilnik o sadržini i načinu polaganja prijemnog ispita i uslovima za upis u dvojezično odeljenje u Vazduhoplovnoj akademiji

У складу са чл. 57. став 1. тачка 1) и чл. 99. Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“ бр., 72/09, 52/11 и 55/13), чл. 36. и чл. 38. Закона о средњем образовању и васпитању („Службени гласник РС“ 55/13) и Правилника о упису ученика у средњу школу („Службени гласник РС“ - „Просветни гласник“, број 37/11 и 55/12) Школски одбор Ваздухопловне академије у Београду, у проширеном саставу, на Седници одржаној дана 18.03.2014. године, донео је



#### I ОПШТЕ ОДРЕДБЕ

##### Члан 1.

Овим Правилником утврђује се садржина и начин полагања пријемног испита, као и услови за упис ученика у двојезично одељење у Ваздухопловној академији.

##### Члан 2.

Право уписа у двојезично одељење у Ваздухопловној академији имају ученици који су завршили основну школу, положили пријемни испит за упис у двојезично одељење Ваздухопловне академије и стекли довољан број бодова (на основу пријемног испита, завршног испита, успеха и такмичења у претходном школовању) за упис у двојезично одељење према предвиђеном броју уписних места.

##### Члан 3.

Кандидати се уписују у двојезично одељење Ваздухопловне академије према редоследу који се утврђује на основу:

- успеха на пријемном испиту;
- успеха на завршном испиту;
- општег успеха од VI до VIII разреда основне школе;

- броја бодова добијених на основу резултата на такмичењима ученика осмог разреда основне школе.

#### **Члан 4.**

Пријављивање кандидата за полагање пријемног испита у Ваздухопловној академији врши се у складу са терминима полагања пријемног испита прописаном од стране Министарства надлежног за послове образовања и васпитања (у даљем тексту Министарство).

#### **Члан 5.**

Пријемни испит се полаже пре одржавања завршног испита који се полаже у основним школама.

Тачан датум полагања пријемног испита утврђује Министарство.

#### **Члан 6.**

Пријемни испит у Ваздухопловној академији полаже се кроз израду посебног теста из страног језика који се састоји из два дела, и то: писмени и усмени део. Тестови се полажу по програмима основне школе.

#### **Члан 7.**

Пријемни испит се полаже у просторијама Ваздухопловне академије.

#### **Члан 8.**

Кандидат за упис у Ваздухопловну академију може да оствари највише 20 бодова на пријемном испиту на посебном тесту из страног језика.

#### **Члан 9.**

Кандидат за упис у Ваздухопловну академију положио је пријемни испит, ако је остварио најмање 14 бодова на посебном тесту из страног језика.

#### **Члан 10.**

Успех на завршном испиту исказује се бројем бодова освојеним на тесту из српског, односно матерњег језика, математике и комбинованог теста.

На основу успеха на завршном испиту кандидат може да освоји највише 40 бодова, односно највише по 16 бодова из матерњег језика и математике, и највише 8 бодова на комбинованом тесту.

#### **Члан 11.**

Општи успех од VI до VIII разреда основне школе исказује се бројем бодова тако што се општи успех остварен на крају од VI, VII и VIII разреда основне школе, заокружен на две децимале, сабере и затим помножи са бројем (4). На основу општег успеха кандидат може да оствари највише 60 бодова.

#### **Члан 12.**

Кандидату који је освојио прву, другу или трећу награду на Међународном такмичењу у VIII разреду основне школе из енглеског језика, додељују се следећи бодови: прва награда - 20 бодова, друга награда - 18 бодова, трећа награда - 14 бодова.

Кандидату који је освојио прву, другу или трећу награду на републичком такмичењу које организује Министарство, стручно друштво или други организатор у VIII разреду основне школе из енглеског језика, додељују се следећи бодови: прва награда - 8 бодова; друга награда - 6 бодова; трећа награда - 4 бода.

Када је кандидат из енглеског језика освојио више појединачних награда на такмичењима, узима се у обзир најбољи остварени резултат и додељује му се број бодова за тај резултат.

#### **Члан 13.**

Када већи број кандидата од броја предвиђеног за упис у Ваздухопловну академију, оствари исти број бодова, предност у рангирању, до броја предвиђеног за упис, имају следећи кандидати:

1. кандидати који су остварили већи број бодова на Посебном тесту из енглеског језика;
2. носиоци Дипломе "Вук Караџић";
3. кандидати који су освојили већи број бодова на такмичењима из српског језика и енглеског језика, у смислу овог Правилника;
4. кандидати који су освојили већи број бодова на такмичењима из осталих предмета<sup>57</sup>, у смислу овог Правилника;
5. кандидати који имају већи укупан број бодова на завршном испиту.

Резултате такмичења достављају стручна друштва или други организатори<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Под осталим предметима подразумевају се: историја, математика, физика, хемија, биологија, географија, техничко образовање, информатика и физичка култура.

<sup>58</sup> Под стручним друштвима подразумевају се: за српски језик - Друштво за српски језик и књижевност; за историју - Друштво историчара Србије „Стојан Новаковић“; за математику- Друштво математичара Србије, Математичко друштво „Архимедес“; за физику- Друштво физичара Србије и Физички факултет у Београду; за хемију- Српско хемијско друштво; за биологију- Српско биолошко друштво; за географију- Српско географско друштво; за техничко и информатичко образовање- Друштво педагога техничке струке Србије, Ауто - мото савез Србије, Друштво

## Спровођење пријемног испита

### Члан 14.

Пријемни испит саставља комисија која се састоји од најмање три члана.

Кандидати на испиту добијају шифрован испитни тест и лист за одговоре. Тест садржи задатке и текстове којима се испитују вештине слушања и читања и проверава познавање граматике и лексике енглеског језика.

Кандидат је дужан да са собом понесе своју ђачку књижицу са овереном фотографијом.

Полагање писменог дела пријемног испита траје 60 минута.

На писменом делу испита дежурају два наставника.

Кандидат не сме да напусти просторију у којој се полаже писмени део пријемног испита све до завршетка испита.

У случају да ученик мора да напусти испит накратко, то може учинити једино у пратњи једног од дежурних наставника. Кандидату је дозвољено да се врати на испит, такође у пратњи једног од дежурних наставника.

Кандидат може да прави белешке и пише одговоре на тесту, али се у обзир за бодовање узима само садржај који је уписан на листу за одговоре.

Задатке повезивања и задатке вишеструког избора кандидати решавају обележавањем/уписивањем слова/броја тачног одговора међу понуђеним одговорима. Уколико кандидат обележи/упише више од једног одговора код питања где није назначено да има више тачних одговора, задатак ће се бодовати са 0 (нула) поена без обзира на то што је међу обележеним/уписаним одговорима и тачан одговор.

Задатке допуњавања кандидати решавају уписивањем речи на предвиђено место које је назначено у тексту.

Приликом провере разумевања снимљеног текста - слушања, кандидати сваки текст слушају двапут, пре почетка слушања једног и/или више делова кандидати имају времена како би прочитали питања. Док слушају један и/или више делова снимљеног текста кандидати одговоре уписују у тест, а по завршетку рада имају времена да одговоре упишу на лист за одговоре.

Лист за одговоре који кандидат преда не сме да садржи никаква знаковна обележја, осим одговора на питања на предвиђеним местима. Уколико се то не

---

наставника техничког образовања Србије; за информатику и рачунарство - Друштво математичара Србије и Електро техничка школа Ниш; за физичку културу-Савез за школски спорт и олимпијско васпитање Србије.



испоштује, Комисија за прегледање тестова, тако обележени лист за одговоре, дисквалификује у целини.

Брисања и прецртавања као и запис у графитној оловци на листу за одговоре се не могу признати, без обзира на релевантност одговора.

Током израде тестова, на могућа питања које би кандидат поставио у вези са формулацијама датих захтева, одговара само за то одређено стручно лице из школе, односно дежурни консултант.

Уколико кандидат за време трајања испита има неких нејасноћа и недоумица обратиће се дежурном наставнику, односно стручном консултанту, подизањем руке како не би реметио остале кандидате у изради теста.

Нико од дежурних професора не сме да коментарише тест, одговара на питања, нити да прилази кандидату током испита у циљу пружања упутстава која могу утицати на резултате теста.

Свако непримерено понашање кандидата током испита (гласно коментарисање, разговор кандидата, преписивање, употреба мобилног телефона или других електронских уређаја) дисквалификуваће његово даље учешће.

Уколико се кандидат не појави на једном од два предвиђена тестирања, подразумева се његово одустајање од пријемног испита.

#### **Члан 15.**

**Директор школе, решењем одређује:**

1. координатора пријемног испита,
2. комисију за састављање теста за полагање пријемног испита,
3. комисију за пријем пријава (документације) кандидата који ће полагати пријемни испит,
4. комисију за шифровање и дешифровање тестова са пријемног испита,
5. комисију за прегледање тестова и усмени део испита,
6. комисију за формирање и објављивање коначне ранг-листе,
7. комисију за жалбе,
8. комисију за упис.

#### **Члан 16.**

Рад комисије за прегледање тестова са пријемног испита координира координатор пријемног испита.

#### **Члан 17.**

Рангирање успеха кандидата који су положили пријемни испит у Ваздухопловној академији утврђује се према укупном броју освојених бодова сваког кандидата, на основу успеха из основне школе, резултата постигнутих на такмичењима у основној школи и успеха постигнутог на пријемном испиту.

### **Члан 18.**

У року од 48 сати по обављеном пријемном испиту из енглеског језика објављују се ранг - листе постигнутих резултата са оба дела теста.

### **Члан 19.**

По објављивању постигнутих резултата на пријемном испиту, Ваздухопловна академија омогућава кандидатима да у пратњи родитеља, али и самостално, на основу личне карте или ђачке књижице, добију на увид своје прегледане и бодоване тестове, уз стручно образложење присутних чланова Комисије за жалбе.

Уколико Комисија за жалбе установи неку неправилност у бодовању која утиче на промену броја бодова, саставља се Записник о промени који потписују најмање два члана Комисије, и кандидату се додељује адекватан број бодова. Поменути Записник води председник комисије за жалбе.

### **Члан 20.**

На основу прикупљених докумената о резултатима успеха из основне школе и освојеним републичким наградама из енглеског језика, резултата завршног испита и резултата пријемног испита праве се коначне ранг-листе пласмана кандидата.

Коначна ранг-листа показује остварени пласман кандидата унутар двојезичног одељења.

### **Члан 21.**

Коначна ранг-листа саопштава се кандидатима пре рока утврђеног за пријављивање у друге школе, како би ученици који нису примљени могли да конкуришу за упис у остале средње школе.

## **II ЗАВРШНЕ ОДРЕДБЕ**

### **Члан 22.**

Измене и допуне овог Правилника врше се на начин и по поступку предвиђеном за његово доношење.

### **Члан 23.**

За све што није предвиђено овим Правилником, примењиваће се Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о средњем образовању и васпитању и други важећи прописи.

### **Члан 24.**

Правилник ступа на снагу осмог дана од дана објављивања на огласној табли Академије.

**ПРЕДСЕДНИК  
ШКОЛСКОГ ОДБОРА**

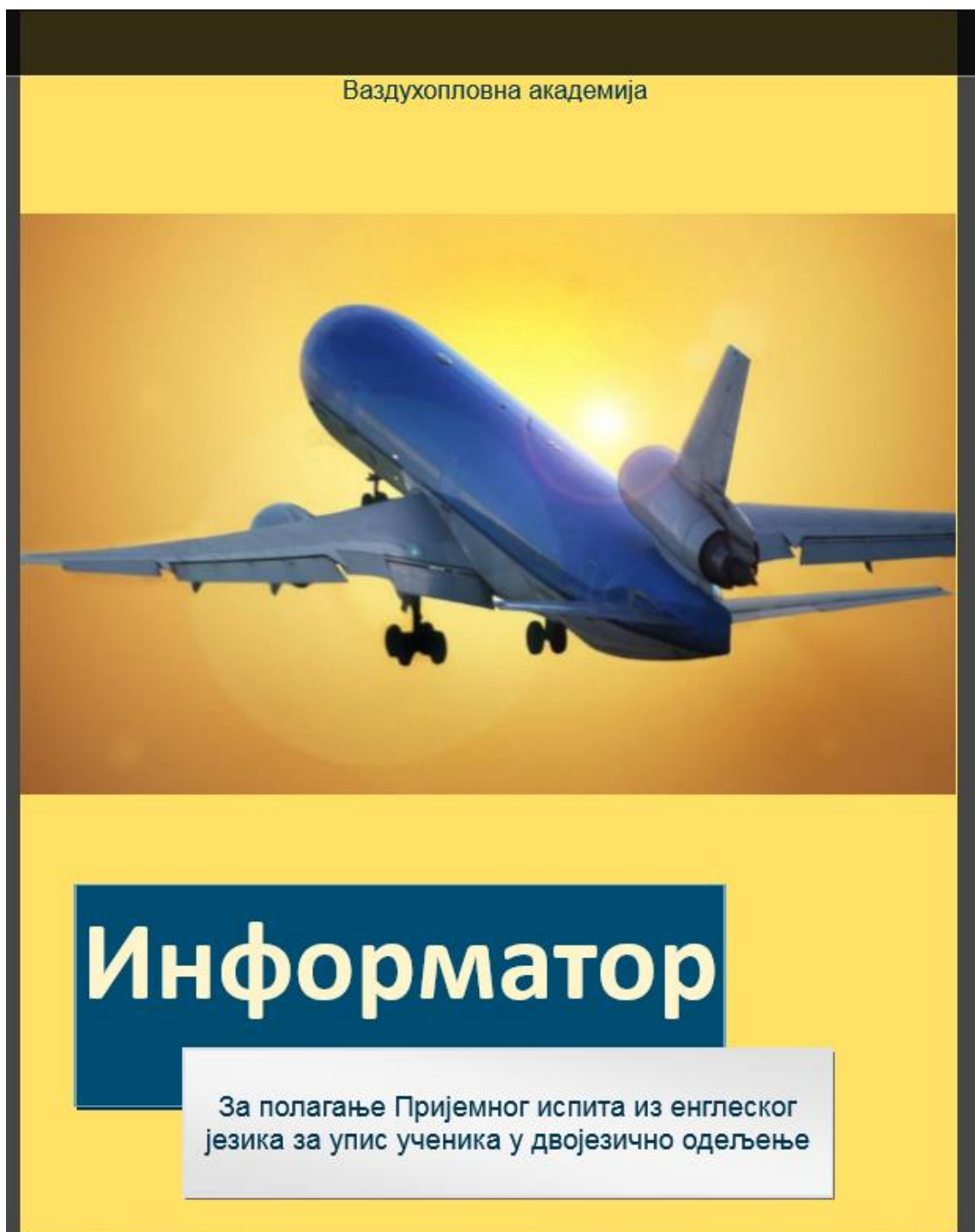
---

**Жељко Бирманчевић**

Правилник је објављен 19.03.2014. године.

Правилник ступа на снагу 27.03.2014. године.

12.2. Prilog 2: Informator o polaganju Prijemnog ispita iz engleskog jezika (na srpskom jeziku)



---

Садржај

Увод

1. Подручја испитивања
2. Структура испита и опис бодовања
  - 2.1. Разумевање снимљеног текста - слушање (5 поена)
  - 2.2. Познавање граматике и лексике (5 поена)
  - 2.3. Разумевање писаног текста - читање (5 поена)
  - 2.4. Вештина говорења - разговор (5 поена)
3. Технички опис испита
  - 3.1. Трајање испита
  - 3.2. Изглед испита и начин решавања
  - 3.3. Прибор
4. Препоручена литература за припрему пријемног испита

## **Увод**

Информатор о полагању Пријемног испита из енглеског језика је намењен свим ученицима који желе да похађају двојезичну наставу у оквиру средњошколског образовања.

Информатор садржи информације о подручјима испитивања обухваћеним Пријемним испитом из енглеског језика, структуру испита и опис бодовања сваке испитне целине, технички опис испита и препоручену литературу за припремање испита.

## 1. Подручја испитивања

Пријемним испитом из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење Ваздухопловне академије проверавају се језичке компетенције читања, слушања и говора и познавање граматике и лексике енглеског језика које су ученици стекли након завршетка основношколског образовања.

Сходно томе, Пријемни испит из енглеског језика се састоји из четири испитне целине: провере разумевања снимљеног текста (слушања), провере познавања граматике и лексике енглеског језика, провере разумевања писаног текста (читања), и разговора, односно, усменог дела испита.

Циљеви испитивања вештина су следећи:

*Слушање* - ученик може да разуме оно што је изречено стандардним говорним језиком уживо или путем медија о познатим или непознатим темама из свакодневног живота, разуме обавештења и поруке конкретног садржаја које су изговорене стандардним језиком и уобичајеном брзином, схвати суштину одслушаног текста, разуме с релативном лакоћом разговор или расправу између двоје говорника.

*Читање* – ученик може да разуме о чему је реч у тексту, пронађе специфичне информације, разуме одређене лексичке или структуралне обрасце и примењује их на прави начин.

*Говор* – ученик може да да кратак опис једне или више слика, уочи сличности и разлике, донесе закључке или коментарише дате ситуације са или без освртања на сопствено искуство и одговори на питања из свакодневног живота и опише ситуацију, стање или радњу.

## 2. Структура испита и опис бодовања

Пријемни испит из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење Ваздухопловне академије састоји се из четири целине:

- 2.1. Разумевање снимљеног текста - слушање (5 поена)
- 2.2. Познавање граматике и лексике (5 поена)
- 2.3. Разумевање писаног текста - читање (5 поена)
- 2.4. Вештина говорења - разговор (5 поена)

### 2.1. Разумевање снимљеног текста - слушање (5 поена)

Испитном целином *Разумевање снимљеног текста - слушање* тестира се разумевање основног смисла слушаног текста и разумевање битних/специфичних информација. Врсте задатака које се користе за испитивање ове вештине су задаци повезивања, задаци вишеструког избора и/или задаци допуњавања. Врсте снимљеног текста за тестирање ове вештине обухватају (кратке) монологе, (краће) разговоре између две или више особа и/или (краћа) обавештења.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена. Удео ове испитне целине у целом испиту износи 25%.

## **2.2. Познавање граматике и лексике (5 поена)**

Испитном целином *Познавање граматике и лексике* тестира се основно познавање и правилна употреба граматичких структура и лексике енглеског језика. Врсте задатака које се користе за испитивање ове вештине су задаци повезивања, задаци вишеструког избора и/или задаци допуњавања.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена. Удео ове испитне целине у целом испиту износи 25%.

## **2.3. Разумевање писаног текста - читање (5 поена)**

Испитном целином *Разумевање писаног текста – читање* тестира се разумевање основног смисла писаног текста, разумевање специфичних информација и детаљно разумевање текста. Врсте задатака које се користе за испитивање ове вештине су задаци повезивања, задаци вишеструког избора, задаци *тачно/нетачно* и/или задаци допуњавања. Врсте писаног текста за проверу ове вештине су аутентични материјали са неопходним адаптацијама и изменама у складу са нивоом знања ученика који полажу пријемни испит и обухватају кратке поруке, новинске чланке, краће биографије, брошуре и/или писма.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена. Удео ове испитне целине у целом испиту износи 25%.

## **2.4. Вештина говорења - разговор (5 поена)**

Испитном целином *Вештина говорења - разговор* тестира се комуникативна компетенција ученика. Ученик одговара на постављена питања општег типа (путовања, хоби, образовање, храна...) и описује једну или више понуђених слика.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена. Удео ове испитне целине у целом испиту износи 25%.

## **3. Технички опис испита**

### **3.1. Трајање испита**

Пријемни испит из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење спроводи се у два дана и састоји се из писменог и усменог дела испита.

Писмени део пријемног испита из енглеског језика траје укупно 60 минута укључујући и оквирно време од 10 минута које је ученику потребно за уписивање свих одговора на лист за одговоре.



Ученик је у обавези да на полагању оба дела испита са собом носи лични документ са фотографијом (оверена ђачка књижица, пасош, легитимација за превоз...). Поред тога, ученик је у обавези да на испит дође у заказано време које ће бити објављено на огласној табли Ваздухопловне академије и на званичном сајту Школе најкасније један дан пре полагања испита. Због специфичности првог дела испита, провере разумевања снимљеног текста, кашњење се не може толерисати и ученик који закасни неће моћи да полаже испит.

Ученик је у обавези да све одговоре на питања упише на лист за одговоре читко и по назначеном редоследу.<sup>1</sup>

### 3.2. Изглед испита и начин решавања

Ученици на испиту добијају шифровану **испитну књижицу (тест) и лист за одговоре**. Испитна књижица садржи задатке и текстове којима се испитују вештине слушања и читања и проверава познавање граматике и лексике енглеског језика. Од ученика се очекује да пажљиво читају и/или слушају упутства која ће следити током решавања теста.

Ученик може да прави белешке и пише одговоре у испитној књижици, али се у обзир за бодовање узима само садржај који је уписан на листу за одговоре.

Задатке повезивања и задатке вишеструког избора ученици решавају обележавањем/уписивањем слова/броја тачног одговора међу понуђеним одговорима. Уколико ученик обележи/упише више од једног одговора код питања где није назначено да има више тачних одговора, задатак ће се бодовати са 0 (нула) поена без обзира на то што је међу обележеним/уписаним одговорима и тачан одговор.

Задатке допуњавања ученици решавају уписивањем речи на предвиђено место које је назначено у тексту.

Приликом провере разумевања снимљеног текста – слушања, ученици сваки текст слушају двапут, пре почетка слушања једног и/или више делова ученици имају времена како би прочитали питања. Док слушају један и/или више делова снимљеног текста ученици одговоре уписују у испитну књижицу, а по завршетку рада имају времена да одговоре упишу на лист за одговоре.

### 3.3. Прибор

Током израде задатака који се налазе у испитној књижици ученику је дозвољена употреба обичне и/или црне или плаве хемијске оловке.

---

<sup>1</sup> **НАПОМЕНА:** Одговори који се не налазе на листу за одговоре и који су нечитко написани неће бити прегледани и урачунати у укупни број бодова постигнутих на пријемном испиту.

**Коначни одговори на питања се уписују на лист са одговорима искључиво плавом или црном хемијском оловком читко и по назначеном редоследу.**

Тест који кандидат преда не сме да садржи никаква знаковна обележја, осим одговора на питања на предвиђеним местима. Уколико се то не испоштује, Комисија за прегледање тестова, тако обележени тест, дисквалификује у целини.

Свако непримерено понашање кандидата током испита (гласно коментарисање, разговор кандидата, преписивање, употреба мобилног телефона или других електронских уређаја) дисквалификуваће његово дање учешће.

Приликом израде писменог дела испита није дозвољена употреба речника.

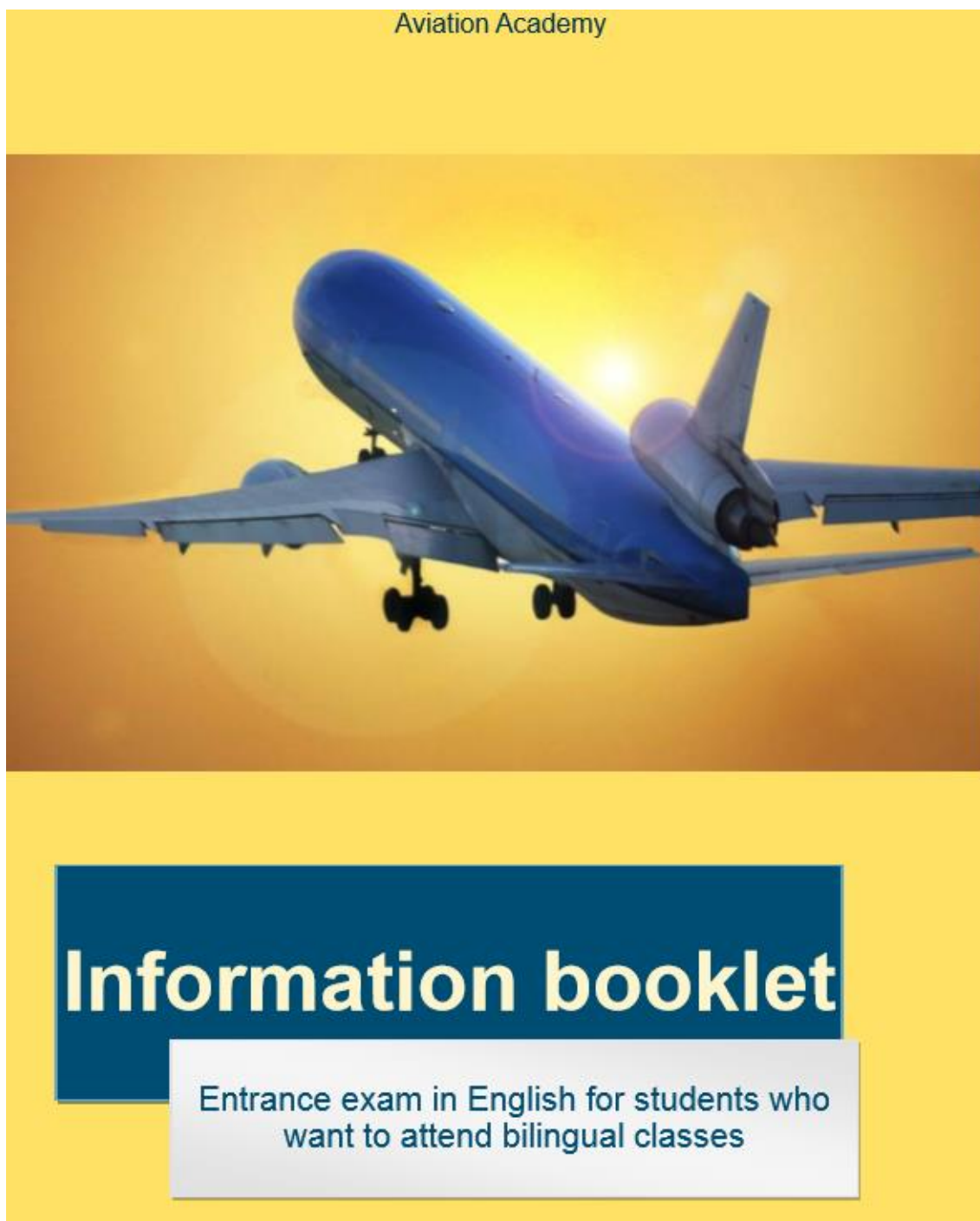
Уколико ученик за време трајања испита има неких нејасноћа и недоумица обратиће се дежурном наставнику, односно стручном консултанту, подизањем руке како не би реметио остале кандидате у изради теста.

У случају да ученик мора да напусти испит накратко, то може учинити једино пратњи једног од дежурних наставника.

#### **4. Препоручена литература за припремање Пријемног испита**

Препоручена литература за припремање Пријемног испита је сваки уџбеник са радном свеском и аудио и видео материјалом који је одобрен од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Извод из регистра одобрених уџбеника – каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2013/2014. годину можете пронаћи на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја или на следећем линку: <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/udzbenici/skolska-2013-2014-qod/679-izvod-iz-registra-odobrenih-udzbenika-skolska-2013-2014-godina>

**12.3. Prilog 3: Informator o polaganju Prijemnog ispita iz engleskog jezika (na engleskom jeziku)**



---

## **Contents**

### **Introduction**

#### **1. Evaluation Areas**

#### **2. The Exam Structure and the Scoring Descriptor**

**2.1.** Listening Comprehension (5 points)

**2.2.** Grammar and Vocabulary (5 points)

**2.3.** Reading Comprehension (5 points)

**2.4.** Speaking Skills (5 points)

#### **3. Technical Description of the Exam**

**3.1.** The Exam Duration

**3.2.** The Exam Pattern and the Method of Solving

**3.3.** Materials

#### **4. Recommended Reading Material for the Entrance Exam Preparation**

## **Introduction**

Information booklet about the entrance exam in English is designed to help all the students who want to attend bilingual classes within secondary education.

It contains the information on the areas covered in the entrance exam in English, the structure of the exam and the scoring descriptors of each part of the exam, technical description of the exam as well as recommended reading material for the exam preparation.

## 1. Evaluation Areas

Areas of evaluation included in the entrance exam in English, designed for the student's enrollment in Aviation Academy bilingual classroom, evaluate the linguistic competence of reading, listening and speaking, grammar and English vocabulary knowledge that the students gained after completion of primary education.

Therefore, the entrance exam in English includes four examination areas: listening comprehension, grammar and vocabulary test, reading comprehension and interview, that is, the oral part of the exam.

Aims of the language skill testing are the following:

*Listening comprehension* – the student can understand what is said in standard spoken language live or via the media on familiar or unfamiliar topics from everyday life, understand the information and the specific content of messages that are spoken in standard language and at the usual speed, grasp the essence of the text to be listened, understand with the relative ease a conversation or discussion between two speakers.

*Reading comprehension* – the student can understand what the given text is about, find specific information in the text, understand certain lexical and structural patterns in the text and apply them correctly.

*Speaking* – the student can give a brief description of one or more pictures, as well as notice some similarities or differences, reach conclusions or comment of a given situation with or without reference to their own experiences and answer questions from everyday life as well as describe a situation, condition or an action.

## 2. The Exam Structure and the Scoring Descriptor

The entrance exam in English for the enrollment of students in Aviation Academy bilingual classroom includes four units:

- 2.1. Listening Comprehension (5 points)
- 2.2. Grammar and Vocabulary (5 points)
- 2.3. Reading Comprehension (5 points)
- 2.4. Speaking Skills (5 points)

### **2.1. Listening Comprehension (5 points)**

Examination unit *Listening Comprehension* tests the listening comprehension of the text as well as the understanding of important/specific information. The types of tasks that are used to test this skill are matching, multiple choice questions and/or fill-in-the-missing-words tasks. Recorded texts used for testing this skill include (short) monologues, (short) conversations between two or more people and/or (short) notices.

This examination unit carries a total of 5 points. The share of this examination unit in relation to the whole exam is 25%.

### **2.2. Grammar and Vocabulary (5 points)**

Examination unit *Grammar and Vocabulary* tests the basic knowledge and proper use of grammatical structures and vocabulary of the English language. The types of tasks that are used to test this skill are matching, multiple choice questions and/or fill-in-the-missing-words tasks.

This examination unit carries a total of 5 points. The share of this examination unit in relation to the whole exam is 25%.

### **2.3. Reading Comprehension (5 points)**

Examination unit *Reading Comprehension* tests the understanding of the basic meaning of a written text, understanding of the specific information and a detailed comprehension of the text. The types of tasks that are used to test this skill are matching, multiple choice questions, true/false questions and/or fill-in-the-missing-words tasks. Written texts used for testing this skill are authentic materials with the necessary adaptations and modifications in accordance with the level of knowledge of students who take the entrance exam and include short messages, newspaper articles, short biographies and brochures and/or letters.

This examination unit carries a total of 5 points. The share of this examination unit in relation to the whole exam is 25%.

### **2.4. Speaking Skills (5 points)**

Examination unit *Speaking Skills* tests the communicative competence of students. The student answers the questions of general type (travelling, hobby, education, food...) and describes one or more given pictures.

This examination unit carries a total of 5 points. The share of this examination unit in relation to the whole exam is 25%.

### 3. Technical Description of the Exam

#### 3.1. The Exam Duration

The entrance exam in English, designed for the student's enrollment in Aviation Academy bilingual classroom, lasts two days and consists of a written and an oral part of the exam.

The written part of the entrance exam in English lasts 60 minutes including 10 minutes that a student approximately needs to write all answers on the answer sheet.

The student is required to have an identification document with a photograph in both parts of the entrance exam (a certified report card, passport, public transportation card...) Furthermore, the student has to take the exam at the appointed time, that will be posted on the notice board of Aviation Academy and on the official website of the school at least one day before the exam. The student who is late will not be allowed to take the exam because of the specificity of the first part of the exam i.e. listening comprehension.

**The student is obliged to write the answers to the questions legibly and in an orderly sequence<sup>1</sup>.**

#### 3.2. The Exam Pattern and the Method of Solving

The students are given a coded **test booklet (test)** and an **answer sheet**. The test booklet contains assignments and texts that are used to examine listening and reading skills and to check English grammar and vocabulary knowledge. Students are expected to read and/or listen attentively to the instructions that will be given during the test.

The student can take notes and write answers in the test booklet, but only the answers from the answer sheet will be taken into consideration for scoring.

Students complete matching and multiple choice tasks by marking/ writing a letter/number of the correct answer. If a student writes more than one answer to the question that is not indicated to have more than one correct answer, the task will be scored with 0(zero) points regardless of the fact that there is the correct answer among marked/written answers.

Students solve fill-in-the-missing-words tasks by writing the words in the appropriate place in the text.

Students listen to the text twice during the examination unit listening comprehension. Students have enough time to read the questions before they start listening to the text. While the students listen to one and/or more parts of the recorded text, they write their answers in the test booklet and after they finish they write the answers on the answer sheet.



### **3.3. Materials**

The students are allowed to use a pencil and/or a black or blue pen to complete the tasks in the test booklet.

**The final answers to the questions must be written legibly and in an orderly sequence on the answer sheet, in blue or black pen.**

The test that the students hand in must not contain any marks or symbols except answers to the questions in the appropriate places. If it is not complied with, the Commission for reviewing tests will disqualify the test marked in that way.

The students will be disqualified in case of any inappropriate behavior during the exam (speaking aloud, conversation with other students, cheating, using mobile phones or other electronic devices).

Dictionaries are not allowed during the written part of the exam.

If there are any questions or ambiguities during the test, students should address the supervising teacher by raising hand in order not to disturb other students.

If a student has to leave the exam for a while, he or she should be accompanied with one of the supervising teachers.

### **4. Recommended Reading Material for the Entrance Exam Preparation**

Recommended reading material for the entrance exam preparation is every textbook with workbook and audio and video material that is approved by the Ministry of Education, Science and Technological Development. Extract from the register of approved textbooks - catalog of books for preschool and elementary school approved for the school year 2013/2014. can be found on the website of the Ministry of Education, Science and Technological Development, or at the following link: <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/udzbenici/skolska-2013-2014-god/679-izvod-iz-registra-odobrenih-udzbenika-skolska-2013-2014-godina>

## 12.4. Prilog 4: Evidencija nastavnika pripravnika o poseti nastavnog časa

### ЕВИДЕНЦИЈА НАСТАВНИКА ПРИПРАВНИКА О ПОСЕТИ НАСТАВНОГ ЧАСА

<b>Наставник:</b>						
<b>Наставни предмет :</b>						
<b>Разред и одељење:</b>			<b>Место реализације:</b>			
<b>Датум:</b>			<b>Час по реду:</b>		<b>Смена:</b>	I      II
<b>Наставна јединица:</b>						
<b>Редни број:</b>						
<b>Наставна тема:</b>						
<b>Врста наставе</b>						
<b>Тип часа:</b>						
<b>Облици рада:</b>						
<b>Наставне методе:</b>						
<b>Наставна средства:</b>						
<b>Мишљење о реализованом часу:</b>						

**Мишљење о језичким компетенцијама наставника:**

<b>Граматика</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
1.	<b>Времена</b>			
2.	<b>Структура</b>			
3.	<b>Остале граматичке области</b>			

<b>Усмено изражавање</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1.	<b>Вокабулар</b>			
2.	<b>Флуентност</b>			
3.	<b>Изговор</b>			

**Остала запажања, предлози, мере:**

--

**Закључак:**

Датум:

Наставник  
који је  
реализовао  
час:

Лице које  
је посетило  
час:

## 12.5. Prilog 5: Obrazac za posmatranje nastavnog časa nastavnika

### ОБРАЗАЦ ЗА ПОСМАТРАЊЕ НАСТАВНОГ ЧАСА НАСТАВНИКА ПРИПРАВНИКА (ПОПУЊАВА МЕНТОР)

Наставник приправник:		
Наставни предмет:		
Наставна јединица:		
Тип наставног часа:		
Разред, одељење и образовни профил:		
Датум посете часу:		
<b>I ПРИПРЕМЉЕНОСТ НАСТАВНИКА ПРИПРАВНИКА ЗА ЧАС</b>		
Има писану припрему са свим структуралним елементима	ДА	НЕ
Има писану скицу са неким елементима структуре	ДА	НЕ
Претходно је припремљена потребна наставна средства	ДА	НЕ
Користи потребну литературу за реализацију циља и задатка наставног часа	ДА	НЕ
<b>II ТОК И САДРЖАЈ ЧАСА</b>		
<b>1) УВОДНИ ДЕО ЧАСА</b>		
Преглед домаћих задатака и радова	ДА	НЕ
Обнављање раније обрађеног градива	ДА	НЕ

Кроз разговор најави циља часа	ДА	НЕ
Провера знања и вредновање уз непосредно истицање циља часа	ДА	НЕ
Без уводног дела часа	ДА	НЕ
Само усмено истицање циља часа	ДА	НЕ
Истицање циља часа уз записивање на табли (графофолији, Power Point -у)	ДА	НЕ
Циљ часа није истакнут	ДА	НЕ
<b>II ТОК И САДРЖАЈ ЧАСА</b>		
<b>2) СРЕДИШЊИ ДЕО ЧАСА:</b>		
Наставник излаже градиво читавог часа	ДА	НЕ
Излаже градиво уз разговор и објашњење	ДА	НЕ
Обрађује градиво уз разговор са ученицима	ДА	НЕ
Обрађује градиво уз разговор са ученицима и примену наставних средстава	ДА	НЕ
Нема система у обради новог градива	ДА	НЕ
У свом раду на часу користи елементе иновираних наставних средстава	ДА	НЕ
<b>II ТОК И САДРЖАЈ ЧАСА</b>		
<b>3) ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА:</b>		
Кратко утврђивање обрађеног градива	ДА	НЕ
Ученици су добили задатак за самосталан рад на часу	ДА	НЕ
Ученици су добили задатак за самостални рад, провера урађених задатака и	ДА	НЕ

задавање домаћег рада		
Задавање домаћег задатка у оквиру часа	ДА	НЕ
Непостоји завршни део часа	ДА	НЕ
Домаћи задатак је дат после завршеног часа	ДА	НЕ
<b>III ОПШТА ЗАПАЖАЊА О РАДУ НА ЧАСУ</b>		
<b>Предлог ментора:</b>		
<b>Наставник приправник:</b>	<b>Ментор:</b>	

## 12.6. Prilog 6: Standardi kvaliteta školskog časa

### СТАНДАРДИ КВАЛИТЕТА ШКОЛСКОГ ЧАСА

<b>Школа:</b>		<b>Име и презиме евалуатора:</b>		
<b>Име и презиме наставника:</b>		<b>Наставни предмет:</b>		
<b>Подсетник:</b>		<b>Разред и одељење:</b>	<b>Датум:</b>	
<b>Процена</b> Заокружите одговарајуће: У колону процена упишите <input type="checkbox"/> ако је индикатор присутан. У колону Процена стандарда заокружити ниво остварености од 1 до 4.				
Стандард		Индикатор	Процена	Процена стандарда
<b>2.1. Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу.</b>	2.1.1	Наставник јасно истиче циљеве часа.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори) <b>Белешка:</b>
	2.1.2	Наставник даје упутства и објашњења која су јасна ученицима.	<input type="checkbox"/>	
	2.1.3	Наставник истаче кључне појмове које ученици треба да науче.	<input type="checkbox"/>	
	2.1.4	Наставник користи наставне методе које су ефикасне у односу на циљ часа.	<input type="checkbox"/>	
	2.1.5	Наставник поступно поставља све сложенија питања/задатке/захтеве.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.2. Наставник учи ученике различитим техникама учења на часу.</b>	2.2.1	Наставник учи ученике како да користе различите начине/приступе за решавање задатака/проблема.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори) <b>Белешка:</b>
	2.2.2	Наставник учи ученике како да ново градиво повежу са претходно наученим.	<input type="checkbox"/>	
	2.2.3	Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.	<input type="checkbox"/>	
	2.2.4	Наставник учи ученике како да у процесу учења повезују садржаје из различитих области.	<input type="checkbox"/>	
	2.2.5	Наставник учи ученике да постављају себи циљеве у учењу.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.3. Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.</b>	2.3.1	<b>Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутан 1 индикатор) 2 = делимично остварен стандард (присутна 2 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 3 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутно 4,
	2.3.2	Наставник прилагођава темпо рада различитим потребама ученика.	<input type="checkbox"/>	
	2.3.3	<b>Наставник прилагођава наставни материјал индивидуалним карактеристикама ученика.</b>	<input type="checkbox"/>	



	2.3.4	Наставник посвећује време ученицима у складу са њиховим образовним и васпитним потребама.	<input type="checkbox"/>	односно 5 индикатора у одељењима у којима има ученика који похађају наставу по ИОП-у.  <b>Белешка:</b>
	2.3.5	Наставник примењује специфичне задатке/активности/материјал е на основу ИОП-а за ученике којима је потребна додатна подршка у образовању. (Овај индикатор се процењује само ако постоји документ ИОП)	<input type="checkbox"/>	
<b>2.4. Ученици стичу знања на часу.</b>	2.4.1	Ученици су заинтересовани за рад на часу.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 5 индикатор) 2 = делимично остварен стандард (присутно 5 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 6 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори) <b>Белешка:</b>
	2.4.2	Ученици активно учествују у раду на часу.	<input type="checkbox"/>	
	2.4.3	Активности/радови ученика показују да су разумели предмет учења на часу.	<input type="checkbox"/>	
	2.4.4	Ученици користе доступне изворе знања.	<input type="checkbox"/>	
	2.4.5	Ученици користе повратну информацију да реше задатак/унапреде учење.	<input type="checkbox"/>	
	2.4.6	Ученици процењују тачност одговора/решења.	<input type="checkbox"/>	
	2.4.7	Ученици умеју да образложе како су дошли до решења.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.5. Наставник ефикасно управља процесом учења на часу.</b>	2.5.1	Наставник ефикасно структурира и повезује делове часа.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 4 индикатор) 2 = делимично остварен стандард (присутно 4 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 5 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори) <b>Белешка:</b>
	2.5.2	Наставник ефикасно користи време на часу.	<input type="checkbox"/>	
	2.5.3	Наставник на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима.	<input type="checkbox"/>	
	2.5.4	Наставник функционално користи постојећа наставна средства.	<input type="checkbox"/>	
	2.5.5	Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика за рад на часу).	<input type="checkbox"/>	
	2.5.6	Наставник проверава да ли су постигнути циљеви часа.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.6. Наставник користи поступке вредновања</b>	2.6.1	Наставник врши оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен

који су у функцији даљег учења.	2.6.2	Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.	<input type="checkbox"/>	стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори) <b>Белешка:</b>
	2.6.3	Наставник похваљује напредак ученика.	<input type="checkbox"/>	
	2.6.4	<b>Наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду.</b>	<input type="checkbox"/>	
	2.6.5	Наставник учи ученике како да процењују свој напредак.	<input type="checkbox"/>	
2.7. Наставник ствара подстицајну атмосферу за рад на часу.	2.7.1	Наставник показује поштовање према ученицима.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори) <b>Белешка:</b>
	2.7.2	Наставник испољава емпатију према ученицима.	<input type="checkbox"/>	
	2.7.3	Наставник адекватно реагује на међусобно неуважавање ученика.	<input type="checkbox"/>	
	2.7.4	Наставник користи различите поступке за мотивисање ученика.	<input type="checkbox"/>	
	2.7.5	Наставник даје ученицима могућност да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу.	<input type="checkbox"/>	

ДРУГА ЗАПАЖАЊА:

## 12.7. Prilog 7: Upitnik za učenike

### УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Драги ученици, у циљу праћења и унапређења наставног процеса у школи желели бисмо да чујемо и ваше мишљење. Молимо вас да процените колико је у настави овог предмета присутан начин реализације описан у следећим тврдњама.

Заокружите број поред тврдње по следећој скали:

- 1 – није присутно                      2 – у мањој мери присутно  
3 - у већој мери присутно        4 – присутно у потпуности

ТВРДЊА / ИСКАЗ	ПРИСУТНО			
	1	2	3	4
1. Наставник излаже јасно и разумљиво.	1	2	3	4
2. Наставник проверава да ли смо исправно разумели питања и упутства.	1	2	3	4
3. Наставник нас охрабрује да износимо своја мишљења и запажања.	1	2	3	4
4. Наставник се сваком ученику обраћа са уважавањем.	1	2	3	4
5. Наставник похваљује и истиче позитивне примере понашања и постигнућа ученика.	1	2	3	4
6. Наставник посвећује посебну пажњу ученицима који спорије напредују.	1	2	3	4
7. Наставник користи разноврсне начине рада на часу којима подстиче нашу радозналост, пажњу и учешће на часу.	1	2	3	4
8. Наставник нас подстиче да применимо научено у свакодневном животу.	1	2	3	4
9. Наставник нас подстиче да при учењу новог садржаја користимо знања и вештине стечене из других предмета.	1	2	3	4
10. Наставник нам препоручује да користимо додатне изворе информација (интернет, часописе, литературу).	1	2	3	4
11. При оцењивању наставник пита ученика и одељење за мишљење.	1	2	3	4
12. Наставник ми даје корисне информације о мом раду и препоруке како да напредујем.	1	2	3	4
13. Приликом оцењивања наставник узима у обзир целокупно залагање ученика.	1	2	3	4
14. Досадашње оцене из овог предмета одговарају мом показаном знању.	1	2	3	4

Укупно бодова: \_\_\_\_\_

Аритметичка средина освојених бодова: \_\_\_\_\_

## 12.8. Prilog 8: Primer Evidencije o radu mentora (nastavnika saradnika) i nastavnika nejezičkih predmeta



Evidencija o radu mentora (nastavnika saradnika) i nastavnika nejezičkih predmeta  
Ваздухопловна академија

### ЕВИДЕНЦИЈА О РАДУ МЕНТОРА (НАСТАВНИКА САРАДНИКА) И НАСТАВНИКА НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА

МЕНТОР – НАСТАВНИК САРАДНИК	Данијела Манић
НАСТАВНИК НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА	Татјана Должан Милисављевић
Школска година:	2013-2014.

ПРИСУСТВО МЕНТОРА НА ЧАСОВИМА НАСТАВНИКА НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА							
Р.Бр.	Датум	Час	Предмет	Одељење	Наставна јединица	Запажање	Препоруке
1.	31.03.2014.	5.	Систем ваздушног саобраћаја	1-6	Задачи службе контроле летања		
2.	07.04.2014.	5.	Систем ваздушног саобраћаја	1-6	Организација ваздушног простора		
3.	12.05.2014.	5.	Систем ваздушног саобраћаја	1-6	Утврђивање градива		
4.	26.05.2014.	5.	Систем ваздушног саобраћаја	1-6	Директорат цивилног ваздухопловства		
5.	02.06.2014.	5.	Систем ваздушног саобраћаја	1-6	Утврђивање градива		

ПРИСУСТВО НАСТАВНИКА НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА НА ЧАСОВИМА МЕНТОРА							
Р.Бр.	Датум	Час	Предмет	Одељење	Наставна јединица	Запажање	Препоруке
1.	11.03.2014.	1.	Стручни енглески језик	2-6	Boarding pass		
2.	20.03.2014.	2.	Стручни енглески језик	2-5	Vocabulary practice		
3.	27.03.2014.	2.	Стручни енглески језик	2-5	Aircraft, airliner, airplane-vocabulary practice		
4.	24.04.2014.	2.	Стручни енглески језик	2-5	LG		
5.	06.05.2014.	1.	Стручни енглески језик	2-6	Cargo: How air freight		

1

ПРИСУСТВО НАСТАВНИКА НЕЈЕЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА НА ЧАСОВИМА МЕНТОРА							
Р.Бр.	Датум	Час	Предмет	Одељење	Наставна јединица	Запажање	Препоруке
					works		
6.	29.05.2014.	2.	Стручни енглески језик	2-5	Vocabulary exercise		
7.	12.06.2014.	2.	Стручни енглески језик	2-5	Preparation for the second written test		

Датум: 23.06.2014.

Ментор: Данијела Манић

Наставник  
нејеzičkih  
предмета:

Татјана Должан Милисављевић

## **12.9. Prilog 9: Uputstvo za komisiju za prijem prijava kandidata za polaganje prijemnog ispita**

### **Комисија за пријем пријава (документације) кандидата који ће полагати пријемни испит**

#### Обавезе и одговорности:

- ➔ проверавање документације ученика коју подносе при пријављивању за полагање пријемног испита;
- ➔ унос података о ученицима у централну базу и контрола тачности унетих података;
- ➔ обавештавање ученика и родитеља, односно старатеља о критеријумима и начину полагања, организације и спровођења пријемног испита;
- ➔ израда јединственог списка ученика пријављених за полагање пријемног испита према азбучном реду.

#### Упутство за комисије:

Комисија за пријем пријава за полагање пријемног испита дежура у школи на дан који Министарство просвете одреди. Том приликом, комисија у базу података уноси личне податке ученика који се пријављују за полагање пријемног испита. Након што ученици обаве пријављивање, ученицима се додељује мала коверта у којој се налази шифра која их идентификује у време полагања пријемног испита.

Шифровање тестова обавља комисија за шифровање коју чине најмање два наставника или стручна сарадника из школе у којој се спроводи пријемни испит.

Шифровање се врши тако што се истом шифром обележава садржај велике коверте, на за то предвиђеном месту и две мале коверте са идентификационом картицом ученика, коју ученик добија на дан пријављивања за полагање пријемног испита и коју је дужан да има са собом у време одржавања пријемног испита и покаже дежурним наставницима на увид. Једна мала коверта се даје ученику, а другу малу коверту задржава комисија за пријем докумената за полагање пријемног испита.

## 12.10. Prilog 10: Uputstvo za komisiju za usmeni deo prijemnog ispita

### Комисија за усмени део испита

Обавезе и одговорности:

- осигурање регуларности и квалитета спровођења усменог дела пријемног испита;
- спровођење поступка оцењивања у складу са Упутством за оцењивање са решењима и начином бодовања и Упутством за прегледаче датим у Прилогу

Упутство за комисије:

На дан оцењивања усменог дела испита (тј. другог дана пријемног испита) оцењивачи су дужни да:

- Дођу у школу најкасније петнаест минута пре почетка усменог дела испита;
- Понесу свој примерак Приручника (Прилог 3);
- Пре почетка усменог дела испита, од координатора пријемног испита преузму испитни материјал и Упутство за оцењивање са решењима и начином бодовања (кључ) које доставља комисија за састављање теста за полагање пријемног испита пре почетка испита;
- Врше оцењивање искључиво на основу Упутства за оцењивање са решењима и начином бодовања;
- Упишу црвеном оловком број бодова у одговарајуће поље на Записнику о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3);
- Комисија за оцењивање у пуном саставу потписује записник са испита;
- После завршеног усменог дела испита, предају Записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) координатору пријемног испита.

**12.11. Prilog 11: Zapisnik sa usmenog dela prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje**

ЗАПИСНИК СА УСМЕНОГ ДЕЛА ПРИЈЕМНОГ ИСПИТА ИЗ ЕНГЛЕСКОГ  
ЈЕЗИКА ЗА УПИС У ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ ВАЗДУХОПЛОВНЕ  
АКАДЕМИЈЕ  
ТЕХНИЧАР ВАЗДУШНОГ САОБРАЋАЈА

бр.	Шифра	Граматика	Вештина говорења	Укупно бодова

Граматика		0	1	2
4.	Времена			
5.	Структура			
6.	Остале граматичке области			
	Укупно			

Усмено изражавање		1	2	3
4.	Вокабулар			
5.	Флуентност			
6.	Изговор			
7.	Интеракција			
8.	Одговор на задату тему			
	Укупно			

**Напомена:**

У Београду,

М.П.

Наставник

**12.12. Prilog 12: Uputstvo za ocenjivanje prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje**

**УПУТСТВО ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ СА  
РЕШЕЊИМА И НАЧИНОМ  
БОДОВАЊА**

Пријемни испит из енглеског језика за упис  
у двојезично одељење

Ваздухопловна академија

Београд, 2014.



# Подручја испитивања пријемног испита

---

Пријемним испитом из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење Ваздухопловне академије проверавају се језичке компетенције читања, слушања и говора и познавање граматике и лексике енглеског језика које су ученици стекли након завршетка основношколског образовања.

Сходно томе, пријемни испит из енглеског језика се састоји из четири испитне целине: провере разумевања снимљеног текста (слушања), провере познавања граматике и лексике енглеског језика, провере разумевања писаног текста (читања) и разговора, односно, усменог дела испита.

## Циљеви испитивања

---

Испит из енглеског језика испитује језичке компетенције ученика према моделу и нивоима Заједничког европског референтног оквира за језике и то на нивоу А2-Б1:

Слушање - ученик може да разуме оно што је изречено стандардним говорним језиком уживо или путем медија о познатим или непознатим темама из свакодневног живота, разуме обавештења и поруке конкретног садржаја које су изговорене стандардним језиком и уобичајеном брзином, схвати суштину одслушаног текста, разуме с релативном лакоћом разговор или расправу између двоје говорника.

Читање – ученик може да разуме о чему је реч у тексту, пронађе специфичне информације, разуме одређене лексичке или структуралне обрасце и примењује их на прави начин.

Говор – ученик може да да кратак опис једне или више слика, уочи сличности и разлике, донесе закључке или коментарише дате ситуације са или без освртања на сопствено искуство и одговори на питања из свакодневног живота и опише ситуацију, стање или радњу.

# Структура испита и опис бодовања

---

Пријемни испит из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење Ваздухопловне академијеспроводи се у два дана и састоји се из писменог и усменог дела испита.

## **Писмени део пријемног испита**

---

Писмени део пријемног испита из енглеског језика траје укупно 60 минута укључујући и оквирно време од 10 минута које је ученику потребно за уписивање свих одговора на лист за одговоре. Ученик је у обавези да све одговоре на питања упише на лист за одговоре читко и по назначеном редоследу<sup>59</sup> плавом или црном хемијском оловком.

На дан прегледања тестова са писменог дела испита (тј. првог дана пријемног испита) прегледачи су дужни да:

- Прегледају тестове искључиво на основу *Упутства за оцењивање са решењима и начином бодовања*;
- Упишу црвеном оловком број бодова у одговарајуће поље на листу за одговоре;
- Прецртају црвеном оловком празне и погрешне одговоре;
- Ништа не дописују и не бришу на тесту;
- Задатке вишеструког избора ученици решавају обележавањем слова тачног одговора међу понуђеним одговорима. Уколико ученик обележи више од једног одговора код питања где није назначено да има више тачних одговора, задатак се бодује са 0 (нула) поена без обзира на то што је међу обележеним одговорима и тачан одговор.
- Тест који је кандидат предао не сме да садржи никаква знаковна обележја, осим одговора на питања на предвиђеним местима. Уколико се то не испоштује, Комисија за прегледање тестова, тако обележени тест, дисквалификује у целини.
- Комисија за прегледање у пуном саставу потписује сваки тест, што значи да су прегледачи дужни да прегледају тако да сваки члан комисије својим потписом на тесту потврђује тачност прегледања на нивоу задатка и укупан број бодова;

---

<sup>59</sup>НАПОМЕНА: Одговорикојисененалазеналистузаодговоре  
икојисунечитконаписанинећебитипрегледани и урачунати у  
укупнибројбодовапостигнутихнапријемномиспиту.

- У случају да је направљена грешка у бодовању, прегледач који уноси исправку се потписује поред исправке тј. поред одговарајућег поља на листу за одговоре и извршене измене уноси у записник;
- За сваку недоумицу при тумачењу *Упутства за оцењивање* консултују ауторе теста који су доступни у време прегледања;
- После завршеног рада, предају велике коверте са тестовима и прегледаним листовима за одговоре координатору испита.

Писмени део пријемног испита се састоји из три целине:

- Разумевање снимљеног текста - слушање (5 поена)
- Познавање граматике и лексике (5 поена)
- Разумевање писаног текста - читање (5 поена)

*Разумевање снимљеног текста - слушање (10 питања x 0.5 поена = 5 поена)*

Испитном целином Разумевање снимљеног текста - слушање тестира се разумевање основног смисла слушаног текста и разумевање битних/специфичних информација. Врста задатака које се користе за испитивање ове вештине су задаци вишеструког избора. Врста снимљеног текста за тестирање ове вештине обухвата два кратка монолога.

**У овом делу теста има 10 питања на које ученик треба да одговори заокруживањем тачног одговора на листу за одговоре. Сваки тачан одговор носи 0.5 бодова. Ова испитна целина носи укупно 5 поена.**

*Познавање граматике и лексике (20 питања x 0.25 поена = 5 поена)*

Испитном целином Познавање граматике и лексике тестира се основно познавање и правилна употреба граматичких структура и лексике енглеског језика. Врста задатака које се користе за испитивање ове вештине су задаци вишеструког избора.

**Овај део теста садржи три задатка. Први задатак се састоји од 10 питања на које ученик треба да одговори заокруживањем тачног одговора на листу за одговоре и сваки тачан одговор носи 0.25 бодова. Други и трећи задатак имају по 5 питања и сваки тачан одговор носи 0.25 бодова. Ова испитна целина носи укупно 5 поена.**

*Разумевање писаног текста – читање (20 питања x 0.25 поена = 5 поена)*

Испитном целином Разумевање писаног текста – читање тестира се разумевање основног смисла писаног текста, разумевање специфичних информација и детаљно разумевање текста. Врста задатака које се користе за испитивање ове вештине су задаци вишеструког избора. Врсте писаног текста за проверу ове вештине су аутентични материјали са неопходним адаптацијама и изменама у складу са нивоом знања ученика који полажу пријемни испит и обухватају кратке поруке, новинске чланке, краће биографије, брошуре и/или писма.

**Овај део теста садржи два задатка (два писана текста) и после сваког текста налазе се по 10 питања на које ученик треба да одговори заокруживањем тачног одговора на листу за одговоре. Сваки тачан одговор носи 0.25 бодова. Ова испитна целина носи укупно 5 поена.**

### ***Усмени део пријемног испита***

---

Усмени део пријемног испита оцењује Вештину говорења - разговор (5 поена).

*Вештина говорења - разговор (5 поена)*

Испитном целином Вештина говорења - разговор тестира се комуникативна компетенција ученика. Ученик одговара на постављена питања општег типа (путовања, хоби, образовање, храна...) и описује једну или више понуђених слика.

Усмени испит траје највише 15 минута. Испит се састоји из три дела:

- ➔ Представљање
- ➔ Опис слике
- ➔ Разговор

*Представљање* – ученик се самостално представља, а ако је потребно испитивач му поставља подпитања како би одговор био задовољавајући.

*Опис слике* – ученик описује слику или фотографију коју је извукао при приступању полагању испита.

*Разговор* – испитивач поставља питања ученику надовезујући се на претходно излагање у вези са описом слике или темом о којој се говорило. Том приликом користи питања која су унапред припремљена уз сваку слику, а налазе се у прилогу овог упутства.

У овом делу теста оцењују се две основне категорије:

- Граматика и
- Усмено изражавање.

У оквиру области граматика оцењују се следеће категорије:

1. *Времена* – правилна употреба садашњег, прошлог и будућег времена, упитног и одричног облика, неправилних глагола и прилошких одредби.
2. *Структура реченице* – ред речи у реченици, употреба герунда, партиципа, пасива, условних реченица, индиректног говора и императива.
3. *Остале граматичке области* – чланови, бројеви, предлози, прилози, придеви (поређење), множина именица, квантификатори...

У оквиру усменог изражавања оцењују се следеће категорије:

1. *Вокабулар* – правилна употреба речи у контексту, богатство речника, парафразирање када је то потребно
2. *Флуентност* – разумљивост излагања, лакоћа повезивања појмова и идеја, (не)постојање пауза у говору, уочавање и исправљање сопствених грешака приликом излагања
3. *Изговор* – јасно и разумљиво изговарање речи, акценат и интонација
4. *Интеракција* – овај критеријум се углавном односи на трећи део усменог испита (или први), када се ученику постављају питања. Оцењује се да ли ученик адекватно реагује на постављено питање и у којој мери се ангажује приликом одговарања.
5. *Одговор на задату тему* – овај критеријум се углавном односи на други део усменог испита, опис слике, и оцењује се да ли је ученик одговорио на тему, описао слику на одговарајући начин, којим редоследом је излагао и да ли је уочио све што треба.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена, граматика – 2 поена, а усмено изражавање – 3.

Детаљан опис бодовања се налази у прилогу бр. 3 *Дескриптор за оцењивање вештине говорења на усменом делу испита* у прилогу овог Упутства.

*Додаци:*

*1. Пример теста са писменог дела пријемног испита*

**I Listening comprehension**

**1. Listen carefully and then circle the correct answer.**

1. Steve moved into his new flat
  - a. three weeks ago
  - b. a few weeks ago
  - c. last year
2. Mrs. Snell thinks that Steve works
  - a. as a builder
  - b. in a bank
  - c. in advertising
3. According to Mrs. Snell, Steve usually wears
  - a. jeans and shirt
  - b. jeans and T-shirt
  - c. gray suit
4. Mrs. Snell has never spoken to Steve because
  - a. she doesn't approve his lifestyle
  - b. she thinks he is rude
  - c. nobody has introduced them
5. How many people were there at Steve's party according to Mrs. Snell?
  - a. about 40 people
  - b. about 20 people
  - c. about 10 people
6. Steve's sister is staying with him because
  - a. she's helping him about his exams
  - b. she's looking for a place to live
  - c. she's looking for a job
7. Steve's party ended at
  - a. 11 o'clock
  - b. 2 o'clock in the morning
  - c. at midnight
8. Steve and his sister
  - a. like Chinese food
  - b. don't like Chinese food
  - c. always eat Chinese food
9. Circle three words that best describe Mrs. Snell.
  - a. friendly, suspicious, open-minded
  - b. curious, cheerful, tolerant
  - c. old-fashioned, suspicious, curious
10. Circle three words that best describe Steve.
  - a. relaxed, friendly, troublesome
  - b. communicative, relaxed, friendly
  - c. caring, conservative, nervous



## II Vocabulary and grammar

### 1. Read Kim's letter and circle the correct forms of the verbs.

Dear Marc,

I \_\_\_\_\_ *hope* \_\_\_\_\_ (hope) you **11.** \_\_\_\_\_ (be) well. I **12.** \_\_\_\_\_ (write) to tell you what **13.** \_\_\_\_\_ (happen) recently.

Last week I **14.** \_\_\_\_\_ (offer) a grant to stay on for another two years as a research student! I **15.** \_\_\_\_\_ (be) so happy when I received the news.

Right now I **16.** \_\_\_\_\_ (work) in a team with six other people and it's great.

I **17.** \_\_\_\_\_ (travel) quite a bit this year. I **18.** \_\_\_\_\_ (go) to Florida three months ago. This summer I **19.** \_\_\_\_\_ (visit) Indonesia.

I have to go now but I'm dying **20.** \_\_\_\_\_ (hear) from you soon.

Love, Kim

<b>11.</b>	<b>a)</b> will	<b>b)</b> are	<b>c)</b> were
<b>12.</b>	<b>a)</b> was writing	<b>b)</b> am writing	<b>c)</b> wrote
<b>13.</b>	<b>a)</b> happened	<b>b)</b> have happened	<b>c)</b> has happened
<b>14.</b>	<b>a)</b> was offered	<b>b)</b> have offered	<b>c)</b> offered
<b>15.</b>	<b>a)</b> had been	<b>b)</b> was	<b>c)</b> have been
<b>16.</b>	<b>a)</b> working	<b>b)</b> have been working	<b>c)</b> am working
<b>17.</b>	<b>a)</b> have travelled	<b>b)</b> travelled	<b>c)</b> had travelled
<b>18.</b>	<b>a)</b> will go	<b>b)</b> went	<b>c)</b> have been
<b>19.</b>	<b>a)</b> am going to	<b>b)</b> was visiting	<b>c)</b> had visited
<b>20.</b>	<b>a)</b> I am hearing	<b>b)</b> to hear	<b>c)</b> hear

**2. Read the text and circle the correct answer (A, B or C) to fill in the gaps.**



Usain Bolt is the fastest man in the world. He broke three world records in the Beijing and London Olympics.

Usain Bolt was not interested **21.** \_\_\_\_\_ running when he **22.** \_\_\_\_\_ young. He loved soccer and cricket. Then his cricket coach noticed Bolt ran fast. He told Bolt **23.** \_\_\_\_\_ try track events. Bolt began to run and he ran fast. He had a lot **24.** \_\_\_\_\_ injuries and two car crashes, but he got better and he ran again. Then in 2005, Bolt got **25.** \_\_\_\_\_ new coach. This coach wanted Bolt to train harder. It worked! In the Beijing Olympics Usain Bolt became a superstar.

<b>21.</b>	<b>a)</b> about	<b>b)</b> in	<b>c)</b> of
<b>22.</b>	<b>a)</b> is	<b>b)</b> has been	<b>c)</b> was
<b>23.</b>	<b>a)</b> about	<b>b)</b> to	<b>c)</b> on
<b>24.</b>	<b>a)</b> off	<b>b)</b> of	<b>c)</b> ov
<b>25.</b>	<b>a)</b> a	<b>b)</b> an	<b>c)</b> some

**3. Read the text and circle the correct answer (A, B or C) to fill in the gaps.**

**There is an example at the beginning.**



About one hundred years \_\_\_\_\_ *ago* \_\_\_\_\_ many educated people spoke French when they met people from other countries. Today most people speak English when they meet



26. \_\_\_\_\_. But what 27. \_\_\_\_\_ English the international language? There are many reasons why English has become so popular. It is the 28. \_\_\_\_\_ language of the United Nations. It is 29. \_\_\_\_\_ most widely used language in science and on the Internet. Our world has become very global and we need to communicate 30. \_\_\_\_\_ one another.

26.	a) foreigners	b) strangers	c) visitors
27.	a) becomes	b) does	c) makes
28.	a) national	b) official	c) regular
29.	a) a	b) an	c) the
30.	a) among	b) between	c) with

### III Reading comprehension

1. Read the text about Helen and choose the correct answer (A, B or C). Only one answer is correct.

Meet Helen

Hi! My name's Helen and I'm sixteen years old, blonde with brown eyes. I have a tattoo on my right leg. I love doom-metal rock but I listen to it through headphones so my parents don't hear it. My favourite colour was blue but now it's green because that's the colour of my boyfriend's eyes. My parents aren't happy with my boyfriend, Robin. They say he's too old for me. He's six years older than me. My school starts at nine. I have a quick breakfast and hurry to school. Sometimes I have no breakfast at all, because I'm trying to lose weight. I'm not crazy about school, but I like Geography, because I want to travel a lot and see the world, and History, because it's interesting, but I like French best, because I work with French tourists in the summer. I take Spanish classes in the evenings. This is one thing about me that my parents like. And I see Robin there, too, which is great. In fact, that's where we met. But it's important for me to learn another language because of my summer job. I usually get home around nine-thirty after evening classes, and five on the other days. If I go out with Robin, I come later, but I'm always home before half past ten because my parents say I can't stay out later than that.

	Helen's boyfriend's eyes are
31.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) blue</li> <li>b) green</li> <li>c) brown</li> </ul>
	Helen's parents have a problem with
32.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) her boyfriend</li> <li>b) her tattoo</li> <li>c) her music</li> </ul>
	Helen usually has
33.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) a big breakfast</li> <li>b) a light breakfast</li> <li>c) no breakfast</li> </ul>
	She thinks she is
34.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) too tall</li> <li>b) too fat</li> <li>c) too young</li> </ul>
	Her favourite subject at school is
35.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Geography</li> <li>b) History</li> <li>c) French</li> </ul>
	Helen takes her Spanish lessons
36.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) twice a week</li> <li>b) at the weekend</li> <li>c) we don't know that</li> </ul>
	She goes to evening classes
37.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) because she wants to</li> <li>b) because her parents want her to</li> <li>c) to see her boyfriend</li> </ul>
	Her parents think that
38.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) it's very nice that she is seeing Robin on her Spanish lessons</li> <li>b) it's very nice that she met Robin on her Spanish lessons</li> <li>c) it's very nice that she takes Spanish lessons in the evenings</li> </ul>
	Helen thinks that learning Spanish is important because of
39.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) her boyfriend</li> <li>b) her parents</li> <li>c) her job when there is no school</li> </ul>
	She has to be home
40.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) before five</li> <li>b) before nine-thirty</li> <li>c) before ten-thirty</li> </ul>

2. Read the text about Canada Geese and choose the correct answer (A, B or C). Only one answer is correct.

### Canada Geese



Canada Geese are large blue and white birds. When autumn arrives, they have to fly south where the weather is warmer. The winters are so cold in Canada that the birds die if they stay there.

Last spring, Bill Lishman found sixteen young Canada Geese on his farm. They had lost their parents. Bill thought, ‘These young birds won’t know what to do in the autumn.

Bill had a small plane and he decided to teach the birds to follow him. All through the summer, he went on short trips in his plane and the young geese flew after him.

When the cold weather arrived in autumn, Bill flew to Virginia in the United States, 600 miles south of his home in Canada. The geese followed him all the way. Bill left the geese in Virginia and he returned home. This spring, Bill was waiting for the birds to come back. They didn’t arrive, so Bill flew to Virginia to get them. He looked for them for two weeks but he couldn’t find them. When he arrived back home, Bill found the geese waiting for him. They had found their way home without him!

41.	Winters in Canada are too cold for Canada Geese.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
42.	Bill Lishman is a farmer.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
43.	Bill lives with his parents.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
44.	Bill carried the geese in his plane.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
45.	This was Bill's first visit to Virginia.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
46.	Bill wanted the geese to stay at his home for the winter.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
47.	Bill stayed in Virginia all winter.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
48.	The geese returned to Canada in the spring.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
49.	Every spring geese fly to south.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say
50.	Bill taught birds how to fly.	a) Right	b) Wrong	c) Doesn't say

2. Кључ одговора са писменог дела испита

I LISTENING COMPREHENSION				II VOCABULARY AND GRAMMAR Usain Bolt				III READING COMPREHENSION Meet Helen			
	A	B	C		A	B	C		A	B	C
1.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	32.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

II VOCABULARY AND GRAMMAR Kim's letter				II VOCABULARY AND GRAMMAR Global English				III READING COMPREHENSION Canada Geese			
	A	B	C		A	B	C		A	B	C
11.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	44.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					46.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					47.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					48.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					49.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					50.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Дескриптор за оцењивање вештине говорења на усменом делу испита:

Број бодова	Времена	Структура	Остале граматичке области	Вокабулар	Флуентност	Изговор	Интеракција	Одговор на задату тему
0	Константно грешу у употреби времена, не зна неправилне глаголе, упитни и одржни облици	Прави пуно грешака у редоследу речи у реченици, не може се разумети	Често прави грешке у употреби граматичких структура	/	/	/	/	/
1	Повремено грешу у употреби свих времена, користе само садашње и прошло време	Повремено грешу код редоследа речи у реченици, употребљава једноставне, кратке	Повремено грешу приликом употребе чланова, бројева, предлога, прилога, придева, множине именица, квантификатора	Употребљава ограничен фонд речи; понавља исте речи; приметан недостатак адекватног вокабулара	Говори полако, често прави паузе тражећи одговарајуће речи. Не завршава реченицу до краја.	Грешу у изговору што омета разумевање говора	Не разуме сва питања, даје кратке <i>ди/не</i> одговоре	Делимично одговара на задате теме
2	Правилно употребљава времена; слаже глагол са именицом у броју; уме да направи упитни и	Правилан ред речи у реченици; употребљава реченице сложене структуре	Приликом излагања правилно употребљава чланове, бројеве, предлоге, прилоге, придеве, множину именица, квантификаторе	Углавном правилно употребљава одговарајуће речи; адекватан вокабулар за познате теме	Изражава се углавном флуентно уз понављање оклењања	Повремено грешу у изговору не ометају комуникацију	Разуме питања, даје кратке одговоре без додатног ангажовања	Скоро увек одговара на задате теме
3	/	/	/	Правилно употребљава разноврсан вокабулар код познатих и непознатих тема	Изражава се спонтано, флуентно, без напора	Правилан изговор и интонација	Разуме сва питања и даје адекватне одговоре; са лакоћом води дијалог	У потпуности одговара на задате теме

12.13. Prilog 13: List za odgovore sa prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje

ЛИСТ ЗА ОДГОВОРЕ

Шифра ученика: \_\_\_\_\_

**НАПОМЕНА:** У обавези сте да упишете шифру која се налази на тесту (испитној књижици) и препишете све одговоре из испитне књижице читко и по назначеном редоследу.



**I LISTENING  
COMPREHENSION**

- |     | A                        | B                        | C                        |
|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**II VOCABULARY  
AND GRAMMAR**

Kim's letter

- |     | A                        | B                        | C                        |
|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Usain Bolt

- |                       | A                        | B                        | C                        |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Global English</b> |                          |                          |                          |
| 1.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**III READING  
COMPREHENSION**

Meet Helen

- |     | A                        | B                        | C                        |
|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

CANADA GEESE

- |     | A                        | B                        | C                        |
|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



12.14. Prilog 14: Priručnik za sprovođenje prijemnog ispita iz engleskog jezika za upis u dvojezično odeljenje (prilagođeno prema ZUOV, Priručnik za sprovođenje završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja)





ВАЗДУХОПЛОВНА АКАДЕМИЈА  
ТИМ ЗА БИЛИНГВАЛНУ НАСТАВУ

**П**РИРУЧНИК ЗА  
СПРОВОЂЕЊЕ ПРИЈЕМНОГ  
ИСПИТА ИЗ ЕНГЛЕСКОГ  
ЈЕЗИКА ЗА УПИС У  
ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ

БЕОГРАД, 2014.





## САДРЖАЈ:

---

### Стручно упутство за спровођење пријемног испита

Обавезе и одговорности комисија укључене у процес организације и спровођења пријемног испита

Припремање тестова, услова и материјала за полагање пријемног испита

- Припремање тестова и упутства за оцењивање са решењима и начином бодовања
- Дистрибуција и чување тестова
- Припремање просторних услова и материјала за полагање пријемног испита
- Обавештавање ученика о пријемном испиту

Садржај и начин полагања пријемног испита

- Подручја испитивања
- Структура испита и опис бодовања
- Технички опис испита

Спровођење пријемног испита

- Пријављивање кандидата за полагање пријемног испита
- Распоређивање ученика за полагање пријемног испита
- Дежурство на пријемном испиту
- Обезбеђивање и контрола регуларности и надзор над спровођењем пријемног испита

Начин обраде и уноса података о резултатима пријемног испита

- Унос података о резултатима пријемног испита
- Објављивање привремених резултата
- Увид у тестове и приговори на резултате
- Објављивање коначних резултата



#### Прилози

- Прилог 1: Упутство за дежурне наставнике
- Прилог 2: Упутство за шифровање/дешифровање тестова и прављење ранглисте
- Прилог 3: Упутство за прегледаче и испитиваче
- Прилог 4: Упутство за поступак приговора на резултате пријемног испита
- Прилог 5: Упутство за ученике
- Прилог 6: Упутство за координатора пријемног испита
- Прилог 7: Упутство за одитора

#### Додатак - примери образаца

- Образац 1а: Јединствени списак ученика
- Образац 1б: Јединствени списак ученика
- Образац 2: Записник о току полагања пријемног испита
- Образац 3: Записник о оствареним бодовима на усменом делу испита
- Образац 4: Укупан збир остварених бодова на пријемном испиту





## Стручно упутство за спровођење пријемног испита

---

### Уводне напомене

Овај приручник је намењен свим наставницима и стручним сарадницима у Ваздухопловној академији који су укључени у процес спровођења пријемног испита и даје стручна упутства за све процедуре које су саставни део пријемног испита.

Ово упутство је у складу са одредбама које се односе на пријемни испит, а утврђене су Законом о основама система образовања и васпитања, Законом о средњем образовању и васпитању и Правилником о упису ученика у средњу школу.

Овај приручник је намењен координатору пријемног испита, комисији за састављање теста за полагање пријемног испита, комисији за пријем пријава (документације) кандидата који ће положити пријемни испит, комисији за шифровање и дешифровање тестова са пријемног испита, комисији за прегледање тестова са пријемног испита и усмени део испита, комисији за формирање и објављивање ранг-листе, комисији за жалбе, комисији за упис и осталим запосленима у Ваздухопловној академији.

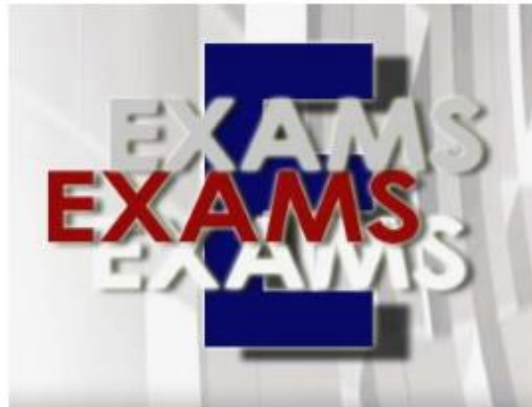
У циљу осигурања регуларности и квалитетног спровођења пријемног испита, Приручником се ближе уређују следећа питања:

- обавезе и одговорности комисија укључене у процес организације и спровођења пријемног испита;
- припремање тестова, услова и материјала за полагање пријемног испита;
- садржај и начин полагања пријемног испита;
- спровођење пријемног испита;
- начин уноса и обраде података о резултатима пријемног испита.



Саставни део овог Приручника чине следећи прилози које учесници на пријемном испиту користе у складу са задужењима и одговорностима које имају:

- упутство за дежурне наставнике;
- упутство за шифровање/дешифровање тестова и формирање ранг-листе;
- упутство за прегледаче и испитиваче;
- упутство за поступак приговора на резултате пријемног испита;
- упутство за ученике;
- упутство за координатора пријемног испита;
- упутство за одитора.





## Обавезе и одговорности комисија укључених у процес организације и спровођења пријемног испита

---

У циљу ефикасног и јединственог спровођења пријемног испита и уписа ученика у Ваздухопловну академију именују се следеће комисије и овлашћена лица:

- координатор пријемног испита (у даљем тексту: координатор);
- комисија за састављање теста за полагање пријемног испита (у даљем тексту: комисија за састављање теста);
- комисија за пријем пријава (документације) кандидата који ће полагати пријемни испит (у даљем тексту: комисија за пријем пријава);
- комисија за шифровање и дешифровање тестова са пријемног испита (у даљем тексту: комисија за шифровање и дешифровање тестова);
- комисија за прегледање тестова са пријемног испита и усмени део испита (у даљем тексту: комисија за прегледање тестова);
- комисија за формирање и објављивање коначне ранг-листе (у даљем тексту: комисија за ранг-листе);
- комисија за жалбе;
- комисија за упис;
- интерни одитор.

### Координатор пријемног испита

Обавезе и одговорности:

- надгледање комплетне организације и праћење испита;
- координација рада школских комисија;
- оспособљавање свих учесника у спровођењу пријемног испита;
- провера припремљености свих учесника у спровођењу пријемног испита;
- организовање и спровођење пријављивања кандидата за полагање пријемног испита;



- одређивање и припрема просторија за полагање пријемног испита и распоређивање ученика који полажу испит у тим просторијама;
- припремање информација и извештаја о пријемном испиту и упису ученика;
- осигурање регуларности пријемног испита.

#### **Комисија за састављање теста за полагање пријемног испита**

Обавезе и одговорности:

- одређивање подручја испитивања која ће бити испитана као и циљева испитивања;
- одређивање структуре испита и начина бодовања;
- припремање плана спровођења пријемног испита;
- одређивање трајања испита, изгледа испита и начина решавања;
- одређивање препоручене литературе за припремање пријемног испита.

#### **Комисија за пријем пријава (документације) кандидата који ће полагати пријемни испит**

Обавезе и одговорности:

- проверавање документације ученика коју подносе при пријављивању за полагање пријемног испита;
- унос података о ученицима у централну базу и контрола тачности унетих података;
- обавештавање ученика и родитеља, односно старатеља о критеријумима и начину полагања, организације и спровођења пријемног испита;
- израда јединственог списка ученика пријављених за полагање пријемног испита према азбучном реду.

#### **Комисија за шифровање и дешифровање тестова са пријемног испита**

Обавезе и одговорности:

- спровођење поступка шифровања/дешифровања у складу са Упутством за шифровање и дешифровање тестова датим у Прилогу 2;
- осигурање регуларности поступка шифровања/дешифровања тестова са пријемног испита.



#### **Комисија за прегледање тестова са пријемног испита и усмени део испита**

Обавезе и одговорности:

- осигурање регуларности прегледања тестова са пријемног испита;
- осигурање квалитета прегледања тестова са пријемног испита;
- спровођење поступка оцењивања у складу са Упутством за оцењивање са решењима и начином бодовања и Упутством за прегледаче датим у Прилогу 3.
- осигурање регуларности и квалитета спровођења усменог дела пријемног испита;
- спровођење поступка оцењивања у складу са Упутством за оцењивање са решењима и начином бодовања и Упутством за прегледаче датим у Прилогу 3.

#### **Комисија за прављење и објављивање ранг-листе**

Обавезе и одговорности:

- осигурање регуларности поступка прављења и објављивања коначне ранг-листе;
- припрема података о резултатима пријемног испита и објављивање привремених резултата пријемног испита;
- објављивање и провера тачности коначних резултата пријемног испита;
- израда јединственог списка ученика пријављених за упис у двојезично одељење Ваздухопловне академије.

#### **Комисија за жалбе**

Обавезе и одговорности:

- омогућавање ученицима да имају увид у тест и права на приговор родитељима односно старатељима;
- решавање приговора на резултате пријемног испита и обавештавање ученика и родитеља, односно старатеља о одлуци комисије.

### Комисија за упис

Обавезе и одговорности:

- проверавање документације ученика коју подносе при упису у двојезично одељење Ваздухопловне академије;
- унос података о ученицима у централну базу и контрола тачности унетих података.

### Интерни одитор

Обавезе и одговорности:

- праћење квалитета и регуларности спровођења пријемног испита;
- предузимање мера за спречавање нерегуларног поступања учесника у испитном процесу.







## Припремање тестова, услова и материјала за полагање пријемног испита

### Припремање тестова и упутстава за оцењивање са решењима и начином бодовања

Комисија за састављање теста за полагање пријемног испита припрема тест за полагање пријемног испита из енглеског језика за упис у двојезично одељење у Ваздухопловној академији. Комисија утврђује подручја испитивања, тј. компетенције које ће бити оцењене као и циљеве испитивања. Структура испита и начин бодовања су тачно одређени и јасно дефинисани. Комисија за састављање теста за полагање пријемног испита одређује технички опис испита, што подразумева трајање, изглед и начин решавања теста, неопходан прибор и правила понашања за време одржавања пријемног испита.

### Дистрибуција и чување тестова

Ваздухопловна академија и комисија за састављање теста припрема за штампу тестове из енглеског језика са задацима које ће ученици да раде на пријемном испиту. Тестови се штампају у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања и пакују на начин којим се осигурава безбедност током дистрибуције и спречава неовлашћено отварање.



## Припремање тестова, услова и материјала за полагање пријемног испита

### Припремање тестова и упутстава за оцењивање са решењима и начином бодовања

Комисија за састављање теста за полагање пријемног испита припрема тест за полагање пријемног испита из енглеског језика за упис у двојезично одељење у Ваздухопловној академији. Комисија утврђује подручја испитивања, тј. компетенције које ће бити оцењене као и циљеве испитивања. Структура испита и начин бодовања су тачно одређени и јасно дефинисани. Комисија за састављање теста за полагање пријемног испита одређује технички опис испита, што подразумева трајање, изглед и начин решавања теста, неопходан прибор и правила понашања за време одржавања пријемног испита.

### Дистрибуција и чување тестова

Ваздухопловна академија и комисија за састављање теста припрема за штампу тестове из енглеског језика са задацима које ће ученици да раде на пријемном испиту. Тестови се штампају у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања и пакују на начин којим се осигурава безбедност током дистрибуције и спречава неовлашћено отварање.



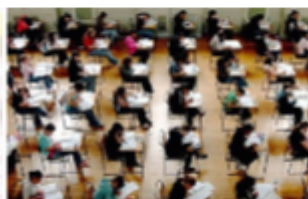


### Припремање просторних услова и материјала за полагање пријемног испита

Ваздухопловна академија обезбеђује просторне услове за спровођење пријемног испита. Након утврђеног броја ученика пријављених за полагање пријемног испита, одређује се број учионица у којима ће се спровести пријемни испит.

У одређивању простора у коме ће се спроводити пријемни испит, Ваздухопловна академија се руководи следећим захтевима:

- у свакој клупи седи по један ученик, и то на њеном средишњем делу;
- учионице морају да буду простране и осветљене;
- учионице морају да буду технички опремљене аудио опремом за спровођење дела испита у коме се проверавају вештине слушања.



Након одређивања просторија у којима ће се спровести пријемни испит, координатор пријемног испита саставља обавештење које садржи:

- називе и број просторија у којима ће се полагати пријемни испит, као и број ученика по просторији;
- потребан број дежурних наставника и дежурних консултаната за спровођење пријемног испита.

Ваздухопловна академија обезбеђује и потрошни материјал (коверте за тестове, листове за одговоре, коверте са шифрама) за спровођење пријемног испита за сваког ученика који полаже пријемни испит.

### Обавештавање ученика о пријемном испиту

Координатор пријемног испита је одговоран за обавештавање ученика и родитеља, односно старатеља о реализацији пријемног испита. Координатор је дужан да најмање три дана пре почетка пријемног испита на огласној табли школе и на званичној инетрнет страници школе објави Јединствени списак ученика (образац бр. 1) у складу са Законом о заштити података о личности. Спискове са датумом и називом и бројем просторија је потребно објавити и на улазу у простор/ учионицу у којој ученици полажу пријемни испит.



## Садржај и начин полагања пријемног испита

### Подручја испитивања

Пријемним испитом из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење Ваздухопловне академије проверавају се језичке компетенције читања, слушања и говора и познавање граматике и лексике енглеског језика које су ученици стекли након завршетка основношколског образовања.

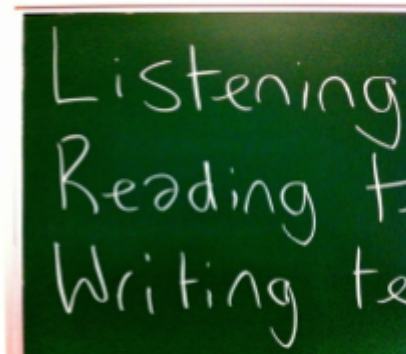
Сходно томе, пријемни испит из енглеског језика се састоји из четири испитне целине: провере разумевања снимљеног текста (слушања), провере познавања граматике и лексике енглеског језика, провере разумевања писаног текста (читања) и разговора, односно, усменог дела испита.

Циљеви испитивања вештина су следећи:

**Слушање** - ученик може да разуме оно што је изречено стандардним говорним језиком уживо или путем медија о познатим или непознатим темама из свакодневног живота, разуме обавештења и поруке конкретног садржаја које су изговорене стандардним језиком и уобичајеном брзином, схвати суштину одслушаног текста, разуме с релативном лакоћом разговор или расправу између двоје говорника.

**Читање** – ученик може да разуме о чему је реч у тексту, пронађе специфичне информације, разуме одређене лексичке или структуралне обрасце и примењује их на прави начин.

**Говор** – ученик може да да кратак опис једне или више слика, уочи сличности и разлике, донесе закључке или коментарише дате ситуације са или без освртања на сопствено искуство и одговори на питања из свакодневног живота и опише ситуацију, стање или радњу.







#### Разумевање писаног текста – читање(5 поена)

Испитном целином Разумевање писаног текста – читање тестира се разумевање основног смисла писаног текста, разумевање специфичних информација и детаљно разумевање текста. Врсте задатака које се користе за испитивање ове вештине могу бити задаци повезивања, задаци вишеструког избора, задаци тачно/нетачно и/или задаци допуњавања. Врсте писаног текста за проверу ове вештине су аутентични материјали са неопходним адаптацијама и изменама у складу са нивоом знања ученика који полажу пријемни испит и обухватају кратке поруке, новинске чланке, краће биографије, брошуре и/или писма.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена. Удео ове испитне целине у целом испиту износи 25%.



#### Вештина говорења - разговор (5 поена)

Испитном целином Вештина говорења - разговор тестира се комуникативна компетенција ученика. Ученик одговара на постављена питања општег типа (путовања, хоби, образовање, храна...) и описује једну или више понуђених слика.

Ова испитна целина носи укупно 5 поена. Удео ове испитне целине у целом испиту износи 25%.

### **Технички опис испита**

#### Трајање испита

Пријемни испит из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење спроводи се у два дана и састоји се из писменог и усменог дела испита.

Писмени део пријемног испита из енглеског језика траје укупно 60 минута укључујући и оквирно време од 10 минута које је ученику потребно за уписивање свих одговора на лист за одговоре.

Ученик је у обавези да на полагању оба дела испита са собом носи лични документ са фотографијом (оверена ђачка књижица, пасош, лична карт, легитимација за превоз...) као и малу коверту у којој се налази шифра која је ученику додељена приликом пријављивања за полагање пријемног испита.

Поред тога, ученик је у обавези да на испит дође у заказано време које ће бити



објављено на огласној табли Ваздухопловне академије и на званичном сајту Школе најкасније један дан пре полагања испита. Због специфичности првог дела испита, провере разумевања снимљеног текста, кашњење се не може толерисати и ученик који закасни неће моћи да полаже испит.

Ученик је у обавези да све одговоре на питања упише на лист за одговоре читко и по назначеном редоследу плавом или црном хемијском оловком.

#### Изглед испита и начин решавања

Ученици на испиту добијају шифровани тест и лист за одговоре. Тест садржи задатке и текстове којима се испитују вештине слушања и читања и проверава познавање граматике и лексике енглеског језика. Од ученика се очекује да пажљиво читају и/или слушају упутства која ће следити током решавања теста.

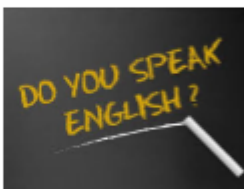
Ученик може да прави белешке и пише одговоре на тесту, али се у обзир за бодовање узима само садржај који је уписан на листу за одговоре.

Задатке повезивања и задатке вишеструког избора ученици решавају обележавањем/уписивањем слова/броја тачног одговора међу понуђеним одговорима. Уколико ученик обележи/упише више од једног одговора код питања где није назначено да има више тачних одговора, задатак ће се бодовати са 0 (нула) поена без обзира на то што је међу обележеним/уписаним одговорима и тачан одговор.

Задатке допуњавања ученици решавају уписивањем речи на предвиђено место које је назначено у тексту.

Задатке тачно/нетачно ученици решавају заокруживањем одговора. Ако на сва питања ученик одговори са ТАЧНО или на сва питања одговори са НЕТАЧНО, одговори се неће узимати у разматрање, без обзира што међу одговорима има и тачних одговора.

Приликом провере разумевања снимљеног текста – слушања, ученици сваки текст слушају двапут, пре почетка слушања једног и/или више делова ученици имају времена како би прочитали питања. Док слушају један и/или више делова снимљеног текста ученици одговоре уписују у тест, а по завршетку рада имају времена да одговоре упишу на лист за одговоре. Док слушају снимак текста, ученицима није дозвољено да постављају питања и коментаришу текст, како не би реметили тишину и деконцентрисали остале ученике.





### Прибор

Током израде задатака који се налазе на тесту ученику је дозвољена употреба обичне и/или црне или плаве хемијске оловке.

Коначни одговори на питања се уписују на лист са одговорима искључиво плавом или црном хемијском оловком читко и по назначеном редоследу. Прегледање тестова се врши искључиво црвеном хемијском оловком.

Тест који кандидат преда не сме да садржи никаква знаковна обележја, осим одговора на питања на предвиђеним местима. Уколико се то не испоштује, Комисија за прегледање тестова, тако обележени тест, дисквалификује у целини.

Свако непримерено понашање кандидата током испита (гласно коментарисање, разговор кандидата, преписивање, употреба мобилног телефона или других електронских уређаја) дисквалификује његово даље учешће.

Приликом израде писменог дела испита није дозвољена употреба речника.

Уколико ученик за време трајања испита има неких нејасноћа и недоумица обратиће се дежурном наставнику, односно стручном консултанту, подизањем руке како не би реметио остале кандидате у изради теста.

У случају да ученик мора да напусти испит накратко, то може учинити једино у пратњи једног од дежурних наставника.







## Спровођење пријемног испита

Пријемним испитом из енглеског језика за упис ученика у двојезично одељење Ваздухопловне академије проверавају се језичке компетенције читања, слушања и говора и познавање граматике и лексике енглеског језика које су ученици стекли након завршетка основношколског образовања. Сходно томе, пријемни испит из енглеског језика се састоји из четири испитне целине: провере разумевања снимљеног текста (слушања), провере познавања граматике и лексике енглеског језика, провере разумевања писаног текста (читања), и разговора, односно, усменог дела испита. Пријемни испит се спроводи у трајању од два дана. Првог дана се спроводи писмени део теста на ком се тестирају вештине слушања, познавање граматике и лексике и вештине читања, а другог дана се спроводи усмени део испита на којем се проверавају вештине говорења.

### Пријављивање кандидата за полагање пријемног испита

Ученици се пријављују за полагање пријемног испита у термину који је одредило Министарство просвете, науке и технолошког развоја (у даљем тексту: Министарство просвете). Комисија за пријем пријава проверава документацију ученика коју подносе при пријављивању, уноси податке у базу података и прави коначну листу кандидата. Ученици приликом пријављивања добијају малу коверту у којој се налази шифра ученика која служи као идентификација и потврда о пријави за оба дела испита и под том шифром ће се објављивати сви резултати са пријемног испита.

### Распоређивање ученика за полагање пријемног испита

Ученици се распоређују у учионице унапред утврђеним распоредом, а на вратима сваке учионице налази се Јединствени списак ученика (образац бр. 1а) који у тој просторији полагају пријемни испит. На том списку, који је потписан и печатиран од стране директора Академије, ученици могу пронаћи своју шифру која им је додељена приликом пријављивања за полагање пријемног испита.





#### Дежурство на пријемном испиту

Потребан број дежурних наставника утврђује се према следећим критеријумима:

- ако се испит полаже у учионицама, за сваку учионицу треба предвидети два дежурна наставника на највише 12 ученика и довољан број дежурних консултаната који ће обилазити учионице у току одвијања пријемног испита.

Дежурни наставници обављају дежурство на пријемном испиту у складу са Упутством за дежурне наставнике (Прилог 1). Координатор пријемног испита је дужан да најмање два дана пре почетка испита упозна дежурне наставнике у којим просторијама дежурају. Дежурни наставници преузимају од координатора пријемног испита коверте са тестовима и одлазе у одговарајуће просторије. Упаковане коверте се отварају у просторији у којој се обавља испит у присуству ученика непосредно пре почетка испита. Ученик на писменом делу испита добија велику коверту на којој је написана шифра која се подудара са шифром у малој коверти коју ученик носи са собом у дане одржавања испита.



#### Обезбеђивање и контрола регуларности и надзор над спровођењем пријемног испита

Координатор пријемног испита је одговоран за регуларно спровођење пријемног испита у Ваздухопловној академији или другом простору, унапред одређеном, у којем ученици полажу пријемни испит. Координатор пријемног испита има право увида у све активности током спровођења пријемног испита и предузимања мера у складу са овлашћењима датим од стране директора Ваздухопловне академије и у складу са посебним упутством датим у Прилогу 6.

Аутори тестова дежурају на дан полагања испита, као и у дане подношења приговора како би били на располагању за сва потребна тумачења у вези са прегледањем испитних задатака.

Одитор пријемног испита, ради контроле квалитета прегледања, има право увида у произвољно изабран узорак тестова од првог дана испита до објављивања привремених резултата.



## Начин обраде и унос података о резултатима пријемног испита

### Унос података о резултатима пријемног испита

После истека времена предвиђеног за решавање теста, дежурни наставници прикупљају велике коверте у којима су тестови и листови за одговоре, записнички евидентирају број искоришћених и неискоришћених тестова и предају све велике коверте и записник о току полагања пријемног испита (образац бр.2) координатору пријемног испита.



Координатор пријемног испита предаје коверте комисији за преглед тестова, која спроводи поступак у складу са посебним упутством датим у Прилогу 3.

После завршеног прегледања тестова, комисија за преглед тестова враћа коверте са прегледаним листовима за одговоре координатору пријемног испита. Координатор пријемног испита тестове и листове за одговоре одлаже на безбедно место.

Након завршеног другог дана пријемног испита, испитивачи предају записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр.3) координатору пријемног испита. Координатор пријемног испита велике коверте заједно са записницима са усменог дела испита предаје комисији за дешифровање која потом врши дешифровање у складу са упутством датим у Прилогу 2.

Директор Ваздухопловне академије доставља Министарству просвете збирне податке о броју ученика који су полагали пријемни испит као и резултате испита.

### Објављивање привремених резултата

После завршеног прегледања писменог дела испита и обављеног усменог дела испита, комисија за формирање и објављивање ранг-листе, објављује привремену ранг-листу са укупним збиром остварених бодова на пријемном испиту (образац бр. 4) на званичној интернет страници Ваздухопловне академије и на огласној табли Ваздухопловне академије. Извод из централне базе података са привременим резултатима пријемног испита објављује се у року од 48 сати по обављеном пријемном испиту. Резултати се објављују под шифрама ученика.



#### Увид у тестове и приговори на резултате

Ученик или родитељ, односно старатељ има право увида у тест. Увид у тест омогућава координатор пријемног испита који заједно са комисијом за састављање теста дежура у Ваздухопловној академији након објављивања привремених резултата у термину који ће накнадно бити објављен.

Уколико ученик сматра да постоје грешке у бодовању његовог рада, родитељ или старатељ ученика има право да уложи приговор. Родитељ или старатељ ученика, након увида у тест, улаже писмени приговор директору Ваздухопловне академије у складу са упутством датим у Прилогу 4. Директор налаже комисији за жалбе да размотри приговор и донесу коначну одлуку о постигнутим бројем бодова на пријемном испиту.

#### Објављивање коначних резултата

Након што Министарство просвете проследи Академији информације о успеху ученика са постигнутим резултатима на полагању завршног испита као и остварене бодове на основу њиховог успеха од VI до VIII разреда, комисија за формирање ранг-листе саставља коначну ранг-листу ученика за упис у двојезично одељење. Коначни резултати пријемног испита објављују се на званичној интернет страници и на огласној табли Ваздухопловне академије у складу са календаром испитних активности.





## Прилог 1: Упутство за дежурне наставнике

У припремној фази, пре пријемног испита, дежурни наставници су дужни да:

- Потпишу и преузму решење о именовану за дежурног наставника;
- Преузму копију Приручника за спровођење пријемног испита из енглеског језика за упис у двојезично одељење (у даљем тексту: Приручник) и детаљно се упознају са његовим садржајем (нарочито Прилогом 1) пре доласка на дежурство.

Координатор пријемног испита распоређује дежурне наставнике у просторије у којима се одвија испит, тако да најмање два дежурна наставника дежурају у просторији у којој се полаже испит, како би један био на располагању у случају потребе да се отпрати ученик до тоалета, позове координатор пријемног испита и сл. На дан спровођења пријемног испита дежурни наставници су дужни да:

- Дођу у школу најкасније пола сата пре почетка пријемног испита;
- Понесу свој примерак Приручника (Прилог 1);
- Преузму материјал за дежурство на испиту: Јединствени списак ученика (образац бр. 1б), шифроване коверте са тестовима и листовима за одговоре и Записник о току полагања завршног испита (образац бр.2);
- Са испитним материјалом буду на одговарајућем месту у одговарајућој учионици 15 минута раније пре званичног почетка писменог дела пријемног испита;
- Провере да ли ученици имају прописан прибор (плава или црна хемијска оловка) и поделе им резервне хемијске оловке уколико је то потребно;
- Постарају се да ученици одложе на место које је за то предвиђено своје торбе, искључене мобилне телефоне и друга техничка помагала, пернице, белешке, папире, храну и сл., осим воде/освежавајућег напитка;
- Евидентирају присутне ученике на Јединственом списку ученика (образац бр. 1б) пошто се ученици сместе на своја места. Ученик је дужан да дежурном наставнику покаже оверену ћачку књижицу и малу коверту са шифром која му је додељена приликом пријављивања за полагање пријемног испита.



- Након што се утврди идентитет ученика, дежурни наставници додељују ученику шифровану велику коверту са тестом и листом за одговоре. Шифра на великој коверти мора да се подудара са шифром ученика у малој коверти коју је он донео на испит;
- Обавесте координатора пријемног испита уколико постоји мањи или већи број тестова од предвиђеног;
- Потписују Јединствени списак ученика (образац бр. 16) као потврду да су обавили идентификацију присутних ученика на испиту.

Један од дежурних консултаната пре почетка испита објашњава ученицима процедуру на испиту, тако да сви чују сва упутства. Ученицима треба јасно објаснити да:

- Не пишу своје податке на тесту ни ковертама;
- Испит траје сат времена, што значи да имају довољно времена, да не треба да журе и да најпре пажљиво прочитају упутство на тесту;
- Препоручљиво је да одговоре прво пишу графитном оловком на самом тесту (што није обавезно), а на крају плавом хемијском оловком на листу за одговоре. Ово је важно, јер се одговори написани графитном оловком на листу за одговоре, као ни преправљани одговори написани хемијском оловком, неће признавати при бодовању;
- Не смеју имати никакав прибор осим прописаног и да се за време испита морају понашати дисциплиновано (да не ометају једни друге, да не преписују, да се не консултују, јер ће у супротном бити удаљени са испита);
- Да по завршетку рада, када желе да предају свој тест, позову дежурног наставника подизањем руке и да након предаје теста остану да седе до завршетка испита како не би својим изласком из просторије у којој се полаже испит ометали друге у раду;
- Могу да постављају питања пре него што испит почне уз напомену да касније неће бити додатних објашњења

Дежурни наставници су затим дужни да:

- Званично означе почетак испита у тачно одређено време;
- Све време трајања испита буду на свом месту дежурства како би пратили и обезбедили регуларност тока испита. Дежурни наставници не смеју напуштати дежурство током испита, а уколико се укаже потреба да се позове координатор



- Уколико ученик и након опомене настави са непримереним понашањем, дужни суда позову координатора пријемног испита. Координатор пријемног испита удаљава ученика са испита уколико и након његове опомене ученик настави са непримереним понашањем. Ученик се не сме удаљити са испита без обављеног претходног поступка, а све интервенције се обавезно бележе у Записнику о току полагања завршног испита (образац бр. 2);
- Траже од ученика који раније предају тест да још једном провере да ли су све одговоре написали хемијском оловком и да то ураде, ако нису;
- 15 минута пре завршетка испита обавесте ученике о преосталом времену, подсети их да све одговоре морају да напишу хемијском оловком и да до краја испита не могу да напуштају просторију;
- По истеку времена предвиђеног за рад, приђу сваком ученику, прегледају да ли на тесту или ковертама има неких знакова и обавесте о томе координатора пријемног испита.
- Покупе велике коверте са тестовима од ученика и координатору пријемног испита предају Јединствени списак ученика, велике коверте, преостале неискоришћене тестове и Записник о току полагања завршног испита (образац бр. 2) у који обавезно бележе сва одступања од процедуре.



## Прилог 2: Упутство за шифровање/ дешифровање тестова и формирање ранг-листе

Комисија за пријем пријава за полагање пријемног испита дежура у школи на дан који Министарство просвете одреди. Том приликом, комисија у базу података уноси личне податке ученика који се пријављују за полагање пријемног испита. Након што ученици обаве пријављивање, ученицима се додељује мала коверта у којој се налази шифра која их идентификује у време полагања пријемног испита.

Шифровање тестова обавља комисија за шифровање коју чине најмање два наставника или стручна сарадника из школе у којој се спроводи пријемни испит.

Шифровање се врши тако што се истом шифром обележава садржај велике коверте, на за то предвиђеном месту и две мале коверте са идентификационом картицом ученика, коју ученик добија на дан пријављивања за полагање пријемног испита и коју је дужан да има са собом у време одржавања пријемног испита и покаже дежурним наставницима на увид. Једна мала коверта се даје ученику, а другу малу коверту задржава комисија за пријем докумената за полагање пријемног испита.

Првог дана, након што се преглед тестова обави у складу са Упутством за оцењивање са решењимаи начином бодовања и у складу са Упутством за прегледаче датим у Прилогу 3, комисија за преглед тестова предаје велике коверте са прегледаним листовимаза одговорекординатору пријемног испита.

Другог дана, након завршеног усменог дела испита, комисија која је обавила оцењивање ученика у складу са Упутством за оцењивање са решењима и начином бодовања и у складу са Упутством за прегледаче датим у Прилогу 3, предаје записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) координатору пријемног испита. Координатор пријемног испита велике коверте, т.ј. прегледане листове за одговоре и записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) предаје комисији за дешифровање. Комисија за дешифровање уноси податке о укупном броју бодова у школску базу података.





Након обављеног уноса података, листови за одговоре и извештај са усменог дела испита се враћају координатору пријемног испита, након чега се одлажу на сигурно место.

Координатор пријемног испита омогућава комисији за ранг-листе увид у школску базу података о оствареним бодовима на пријемном испиту. Комисија за ранг-листе формира привремену ранг-листу ученика са освојеним бодовима на пријемном испиту и прослеђује је координатору. Координатор пријемног испита објављује привремену ранг-листу на огласној табли и званичној интернет страници Ваздухопловне академије на дан одређен календаром испитних активности. Привремена ранг-листа садржи шифру ученика и остварен укупан број бодова на пријемном испиту.

Исправке након поступка приговора уносе се на основу извештаја о усвојеним приговорима комисије за жалбе. Те исправке уноси комисија за ранг-листе.

Директор Академије је одговоран да Министарству просвете достави ранг-листу ученика са освојеним бодовима на пријемном испиту.





### Прилог 3: Упутство за прегледаче и испитиваче

У припремној фази, пре пријемног испита, наставници одређени за прегледање тестова и испитивање усменог дела пријемног испита су дужни да:

- Потпишу и преузму решење о именовану за прегледача тестова и испитивача;
- Преузму копију Приручника за спровођење пријемног испита из енглеског језика за упис у двојезично одељење (у даљем тексту: Приручник) и детаљно се упознају са његовим садржајем (нарочито Прилогом 3) пре доласка на прегледање.

На дан прегледања тестова са писменог дела испита (тј. првог дана пријемног испита) прегледачи су дужни да:

- Дођу у школу у термину за када је предвиђен завршетак писменог дела испита;
- Понесу свој примерак Приручника (Прилог 3);
- Након завршеног писменог дела испита, од координатора пријемног испита преузму велике коверте са тестовима и листовима за одговоре и Упутство за оцењивање са решењима и начином бодовања (кључ) које доставља комисија за састављање теста након завршетка испита;
- Прегледају тестове искључиво на основу Упутства за оцењивање са решењима и начином бодовања;
- Упишу црвеном оловком број бодова у одговарајуће поље на листу за одговоре;
- Прецртају црвеном оловком празне и погрешне одговоре;
- Ништа не дописују и не бришу на тесту;
- Комисија за прегледање у пуном саставу потписује сваки тест, што значи да су прегледачи дужни да прегледају тако да сваки члан комисије својим потписом на тесту потврђује тачност прегледања на нивоу задатка и укупан број бодова;
- У случају да је направљена грешка у бодовању, прегледач који уноси исправку се потписује поред исправке тј. поред одговарајућег поља на листу за одговоре и извршене измене уноси у записник;



- За сваку недоумицу при тумачењу Упутства за оцењивање консултују ауторе теста који су доступни у време прегледања;
- После завршеног рада, предају велике коверте са тестовима и прегледаним листовима за одговоре координатору испита.

На дан оцењивања усменог дела испита (тј, другог дана пријемног испита) оцењивачи су дужни да:

- Дођу у школу најкасније петнаест минута пре почетка усменог дела испита;
- Понесу свој примерак Приручника (Прилог 3);
- Пре почетка усменог дела испита, од координатора пријемног испита преузму испитни материјал и Упутство за оцењивање са решењима и начином бодовања (кључ) које доставља комисија за састављање теста за полагање пријемног испита пре почетка испита;
- Врше оцењивање искључиво на основу Упутства за оцењивање са решењима и начином бодовања;
- Упишу црвеном оловком број бодова у одговарајуће поље на Записнику о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3);
- Комисија за оцењивање у пуном саставу потписује записник са испита;
- После завршеног усменог дела испита, предају Записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) координатору пријемног испита.

Координатор пријемног испита може бити присутан у просторији у којој се прегледају тестови и оцењују ученици, упозорити прегледача уколико се не понаша у складу са Приручником и о томе писмено обавестити директора Ваздухопловне академије.



Одитор може да прати рад комисија за прегледање тестова и проверава квалитет прегледања на најмање 15% произвољно изабраних тестова. Уколико одитор пронађе грешку у прегледању тестова, враћа тест комисији за прегледање која уноси исправку у складу са овим упутством.



#### Прилог 4: Упутство за поступак приговора на резултате пријемног испита

Привремени резултати пријемног испита објављују се на огласној табли и на званичној интернет страници Ваздухопловне академије на дан предвиђен календаром испитних активности који прописује Министарство просвете.

Ученик или родитељ, односно старатељ има право на увид у тест. Увид у тест омогућава координатор пријемног испита који заједно са комисијом за састављање теста дежура у Академији након објављивања привремених резултата у термину који ће накнадно бити објављен у складу са календаром испитних активности.

Уколико ученик сматра да постоје грешке у бодовању његовог рада, родитељ или старатељ ученика има право да уложи приговор. Родитељ или старатељ ученика, након увида у тест, улаже писмени приговор директору Ваздухопловне академије у складу са упутством датим у Прилогу 4. Директор налаже комисији за жалбе да размотри приговор и донесу коначну одлуку о постигнутим бројем бодова на пријемном испиту.

Комисију за жалбе чине два предметна наставника која су учествовали у раду комисије за прегледање и један од аутора тестова за полагање пријемног испита.

Комисија за жалбе одмах решава приспеле приговоре и одговор на поднети приговор даје родитељу, односно старатељу такође у писаној форми. Комисија за жалбе доставља све одговоре на приговоре директору Ваздухопловне академије.





## Прилог 5: Упутство за ученике

- Пријемни испит полажу сви ученици осмог разреда који су се пријавили за полагање пријемног испита у Ваздухопловној академији на дан предвиђен календаром испитних активности који прописује Министарство просвете;
- Пријемни испит се полаже два дана – првог дана се полаже писмени део испита, а другог усмени;
- Писмени део испита траје 60 минута;
- Ученици су дужни да у школу дођу најмање 15 минута пре почетка одржавања испита;
- На испит (писмени и усмени део) ученици треба да понесу ђачку књижицу са овереном фотографијом и уписаним идентификационим бројем ученика, малу коверту са шифром коју су добили приликом пријављивања за полагање пријемног испита и плаву или црну хемијску оловку;
- Ученици се распоређују у просторије у којима се полаже испит према унапред утврђеним списковима ученика који су истакнути на огласној табли или на другом видном месту у школи, тако да шифра ученика на Јединственом списку ученика одговара шифри коју ученик има у малој коверти код себе;
- Ученик решава тест према упутствима датим од стране дежурних консултаната и према упутству за израду теста које је штампано на самом тесту;
- Одговори написани графитном оловком, као ни преправљани одговори написани хемијском оловком, неће се признавати при бодовању;
- На пријемном испиту није дозвољено коришћење мобилних телефона, бележака, папира, нити других материјала који не спадају у прописан прибор за испит. Ученици су дужни да на за то предвиђено место одложе своје торбе, искључене мобилне телефоне, и друга техничка помагала, пернице, белешке, папире, храну и сл. осим воде/освежавајућег напитка;
- На испиту није дозвољено преписивање, разговор међу ученицима ни ометање других ученика. Ученици ће бити удаљени са испита уколико не поштују прописану процедуру на испиту и упутства дата од стране дежурних наставника;
- Ученици могу да постављају питања пре него што испит почне уз напомену да касније неће бити додатних објашњења;



- Ученицима није дозвољено да напуштају просторију у којој се полаже испит све док се испит званично не заврши;
- Када ученици заврше са израдом теста, треба да позову дежурног наставника подизањем руке и да након предаје теста остану да седе до завршетка испита како не би својим изласком из просторије у којој се полаже испит ометали друге у раду;
- Након објављивања привремених резултата ученици имају право увида у свој тест, заједно са родитељем, односно старатељем и има право приговора комисији за жалбе уколико сматрају да су оштећени .





## Прилог 6: Упутство за координатора пријемног испита

У припреми пријемног испита координатор пријемног испита има обавезу да:

- Упозна све чланове комисија које су укључене у спровођење пријемног испита са календаром испитних активности и уписом у средњу школу;
- Благовремено, по одлуци и решењима директора Академије, састави спискове дежурних наставника, прегледача, испитивача и одитора који ће дежурати, прегледати тестове, вршити усмено оцењивање и вршити одит за време одржавања пријемног испита. Прегледачи и испитивачи су наставници енглеског језика, док се одитори бирају у складу са критеријумима које одређује директор Академије. Спискове је потребно окачити на огласној табли Академије у штампаном облику са печатом и потписом директора Академије;
- Благовремено, по одлуци и решењима директора Академије, састави спискове чланова комисије за шифровање/дешифровање, за пријем пријава (документације) кандидата који ће полагати пријемни испит, комисију за прегледање тестова и испитиваче, комисију за формирање и објављивање ранг- листе, комисију за жалбе и комисију за упис;
- Припреми сва неопходна упутства, образце и решења о распоређивању на одређене послове за наставнике одређене за дежурство, прегледање тестова, испитиваче, шифровање, дешифровање и одит и пружи неопходне инструкције за попуњавање образаца;
- Изврши припрему свих запослених у школи који учествују у организацији и спровођењу пријемног испита у складу са Правилником;
- Обезбеди одговарајући простор за полагање пријемног испита у складу са Правилником и обавести о томе директора Академије ;
- Осигура да Јединствени списак ученика (образак бр. 1а) и Упутство за ученике (прилог5) буду истакнути на огласној табли Академије ;
- Припреми и одштампа све образце потребне за спровођење пријемног испита;
- Обезбеди материјално-техничке услове (исправну аудио опрему, штампач, фотокопир апарат, довољан број резервних хемијских оловака за ученике).



У време пријемног испита координатор пријемног испита има обавезу да:

- Преузме потребан број тестова од директора Академије на дан полагања писменог дела пријемног испита;
- Преузме испитни материјал неопходан за спровођење усменог дела испита од комисије за састављање тестова;
- Обезбеди чување тестова на сигурном месту, од њиховог преузимања до завршетка свих активности везаних за пријемни испит у складу са Правилником;
- Обезбеди да у време тестирања у Ваздухопловну академију не улазе неовлашћена лица ни запослени који нису ангажовани на спровођењу пријемног испита, уз истицање обавештења да је у току пријемни испит;
- Провери безбедност и припремљеност услова у просторијама одређеним за полагање пријемног испита;
- Провери присутност свих учесника у спровођењу пријемног испита у складу са Правилником (дежурних наставника, одитора, чланова комисије за шифровање, прегледача и испитивача) и обави консултације са њима;
- Распореди дежурне наставнике у просторије у којима се полаже испит и одреди места дежурства у складу са Упутством за дежурне наставнике (Прилог 1);
- Пакете са шифрованим великим ковертама у којима се налази тест и лист за одговоре, заједно са Јединственим списком ученика (образац бр.16) и Записником о току полагања пријемног испита (образац бр.2) предаје дежурним наставницима који их односе у просторије у којима се полаже испит;
- Обезбеди да полагање испита почне тачно на време;
- Обезбеди регуларно спровођење пријемног испита, што се остварује праћењем целокупног процеса и праћењем рада у просторијама у којима се полаже испит и у којима се прегледају тестови;
- У случају да га дежурни наставници или одитори обавесте о непримереном понашању ученика, још једном опомене ученика, а уколико ученик настави са непримереним понашањем, удаљи га са испита. Ученик се не сме удаљити са испита без обављеног претходног поступка;







Након завршетка израде теста, координатор пријемног испита има обавезу да:

- Преузме од дежурних наставника сакупљене велике коверте са тестовима и листовима за одговоре, неискоришћене тестове, Јединствени списак ученика (образац бр.16) и Записник о току полагања пријемног испита (образац бр.2);
- Преда шифроване коверте са тестовима комисији за прегледање;
- Обезбеди да се на огласној табли школе објави Упутство за оцењивање са решењима и начином бодовања (кључ);
- У случају непримереног понашања прегледача, упозори га и о томе писмено обавести директора школе;
- Преузме од комисије за прегледање велике коверте са тестовима и прегледаним листовима за одговоре;
- Преузме Записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) од испитивача;
- Преда велике коверте и Записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) комисији за шифровање/дешифровање и лицу задуженом за информатичке послове који потом уносе податке о укупном броју бодова у школску базу података у складу са упутством датим у Прилогу 2;
- Преузме велике коверте и Записник о оствареним бодовима на усменом делу испита (образац бр. 3) од комисије за шифровање/дешифровање и одложи их на сигурно место;
- По завршетку другог дана испита, организује дешифровање тестова у складу са упутством датим у Прилогу 2;
- Обезбеди услове за несметан унос бодова са пријемног испита у базу података и детаљну контролу тачности унетих података;
- Објави извод из базе података са привременим резултатима пријемног испита у складу са Законом о заштити података о личности;
- Директору Ваздухопловне академије достави извод из базе података са привременим резултатима пријемног испита;
- Обезбеди услове за остваривање увида у тест и подношење приговора на привремене резултате у складу са упутством датим у Прилогу 4;
- Обезбеди унос и контролу тачности исправљених података на основу решених приговора;



- Након добијања коначних резултата из Министарства просвете обезбеди њихово објављивање у складу са календаром испитних активности;
- Чува све искоришћене тестове и све пратеће обрасце годину дана након пријемног испита и достави их Министарству просвете или Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања на основу њиховог захтева;
- Неискоришћене тестове враћа директору Ваздухопловне академије који их потом враћа Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања;
- Организује израду писменог извештаја о спровођењу и резултатима пријемног испита, организује разматрање овог извештаја на седници наставничког већа, школском одбору и савету родитеља, укључивање овог извештаја у годишњи извештај о раду Академије и обезбеди да школски тимови за развојно планирање и развој школског програма, као и тим за билингвалну наставу користе овај извештај у планирању даљег рада и развоја Академије .





## Прилог 7: Упутство за интерног одитора

У сврху праћења квалитета спровођења пријемног испита и осигурања регуларности испита директор Ваздухопловне академије именује интерног одитора пријемног испита. Одит се спроводи у данима одређеним за одржавање пријемног испита. Одитор надгледа квалитет полагања испита и прегледања тестова са пријемног испита, чиме осигурава његову регуларност. У том циљу одитор мора до детаља да буде упознат са свим корацима у процесу спровођења пријемног испита. Ако је то могуће, препоручује се да исти одитор прати полагање испита и прегледање тестова. Одитор осигурава да су праћена сва упутства за спровођење пријемног испита и предузима мере за спречавање нерегуларног поступања учесника у испитном процесу (дежурних наставника, ученика, испитивача и прегледача). Одитор долази на место на којем се полаже пријемни испит најкасније један сат пре почетка испита, односно пре почетка прегледања и дешифровања тестова.

Током припреме и спровођења завршног испита, одитор је дужан да:

- Провери да ли се испитни материјал чува на регуларан начин;
- Присуствује састанку координатора пријемног испита са дежурним наставницима како би видео да ли су дежурни наставници добили све информације потребне за регуларно спровођење пријемног испита;
- Прати и надгледа да ли дежурни наставници спроводе све активности на прописан начин (проверавају идентитет ученика, дају упутства ученицима, отварају пакете са тестовима, деле тестове, спречавају ученике да преписују, итд.);
- Упозори координатора пријемног испита уколико се дешавају одступања од прописане процедуре, али тако да не ометају испитни процес.

Након испита, одитор прати дежурне наставнике у просторију у којој они предају тестове координатору пријемног испита. Одитор затим прати како координатор пријемног испита предаје тестове прегледачима и ток прегледања тестова. На најмање 15% произвољно изабраних тестова одитор проверава:

- Да ли су приликом прегледања тестова признавани одговори написани графитном оловком;
- Да ли су давани бодови на задацима у којима су преправљани одговори написани хемијском оловком;



- Да ли су давани бодови на задацима у којима постоји један тачан одговор, а заокружено је више;
- Да ли је Упутство за оцењивање исправно примењено у задацима са вишеструким избором, задацима у којима се тражи заокруживање у табелама и задацима са спаривањем;
- Да ли су бодови тачно сабрани.

Уколико одитор пронађе неку од наведених грешака у прегледању тестова, враћа тест комисији за прегледање, која уноси исправку у складу са упутством датим у Прилогу 3. Одитор се потписује плавом хемијском оловком на свим тестовима, које је проверио испод потписа чланова комисије за прегледање, а у свом извештају описује број и врсту грешака у прегледању које је пронашао.

Након завршетка испитног процеса, одитор подноси извештај о оном делу испитног процеса који је пратио са фокусом на неправилности (ако постоје). Извештај о полагању испита (први део извештаја) и/или извештај о прегледању и дешифровању (други део извештаја) достављају се директору Ваздухопловне академије након завршетка одита. Извештај садржи следеће:

- Име одитора;
- Датум одита;
- Време одита;
- Предвиђен број ученика и присутан број ученика;
- Неправилности везане за активности пре почетка испита (ако постоје);
- Неправилности везане за активности за време трајања испита (ако постоје);
- Неправилности везане за активности за време прегледања и дешифровања (ако постоје);
- Мере које је одитор предузео (ако постоје);
- Коментаре (ако их има).





**Образац 1а: Јединствени списак ученика:**



**ПРИЈЕМНИ ИСПИТ ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА УПИС У  
ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ ВАЗДУХОПЛОВНЕ АКАДЕМИЈЕ  
ТЕХНИЧАР ВАЗДУШНОГ САОБРАЋАЈА**

Ученици бр. \_\_\_\_\_

Шифра ученика
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

У Београду, \_\_\_\_\_

М.П.

Директор Ваздухопловне академије \_\_\_\_\_



### Образац 16: Јединствени списак ученика



ПРИЈЕМНИ ИСПИТ ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА УПИС У  
ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ ВАЗДУХОПЛОВНЕ АКАДЕМИЈЕ  
ТЕХНИЧАР ВАЗДУШНОГ САОБРАЋАЈА

Учесник бр. \_\_\_\_\_

Шифра учесника
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

Делује наставник:

У Београду, \_\_\_\_\_

М.П. \_\_\_\_\_





**Образац 4: Укупан збир остварених бодова на пријемном испиту**




**УКУПАН ЗБИР ОСТВАРЕНИХ БОДОВА НА ПРИЈЕМНОМ ИСПИТУ ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА  
ЗА УПИС У ДВОЈЕЗИЧНО ОДЕЉЕЊЕ ВАЗДУХОПЛОВНЕ АКАДЕМИЈЕ  
ТЕХНИЧАР ВАЗДУШНОГ САОБРАЋАЈА**

Бр.	Пит и прашање	Шифра	1	2	3	Укупан број одговора	Укупан број одговора	Укупан број одговора
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								



12.15. Prilog 15: Evaluacioni list za ispit provere znanja engleskog jezika kod pilota

 VAZDUHOPILOVNA AKADEMIJA

**OPŠTI KOMENTARI:**  
General remarks:

Izgovor / Pronunciation:

Struktura / Structure


Fond reči / Vocabulary

Tehnost / Fluency

Razumevanje / Comprehension

Interakcija / Interaction

Datum/Dat: TOE-AE 2.9.3  
Ocenjivač / Assessor: \_\_\_\_\_  
Strana: 2 od 2

 VAZDUHOPILOVNA AKADEMIJA

**EVALUACIONI LIST / EVALUATION SHEET**

Ime i prezime /  
Name and Surname

ID

Datum održavanja ispita /  
Date of exam

Šifra ispita / Exame Code

Ispitivač / Examiner

Ocenjivač / Assessor

Pojedinačne ocene po segmentima i konačna ocena (popunjava Ocenjivač / Individual and Final Rating (to be completed by Assessor))					
Izgovor / Pronunciation	Struktura / Structure	Fond reči / Vocabulary	Tehnost / Fluency	Razumevanje / Comprehension	Interakcija / Interaction
ICAO Language Proficiency Level (najviša ocena koju je kandidat dobio na nekom segmentu ispita) / (Lowest rating among individual ratings)					

Datum/Dat: TOE-AU 2.9.3  
Ocenjivač / Assessor: \_\_\_\_\_  
Strana: 1 od 2

12.16. Prilog 16: Skala procene stručnosti u jeziku

<b>STEPEN</b>	<b>IZGOVOR</b> <i>Koristi dijalekt i/ili akcenat razumljiv za vazduhoplovne korisnike.</i>	<b>STRUKTURA</b> <i>Relevantne gramatičke strukture i modeli rečenica su određeni jezičkim funkcijama koje odgovaraju zadatku.</i>	<b>FOND REČI</b>	<b>TEČNOST</b>	<b>RAZUMEVANJE</b>	<b>INTERAKCIJE</b>
<b>Ekspert (stepen 6)</b>	Izgovor, akcenat, ritam i intonacija, iako su možda pod uticajem prvog jezika ili regionalne varijante, gotovo nikad ne utiču na lakoću razumevanja.	I osnovne i složene gramatičke strukture i modeli rečenica su konzistentno dobro kontrolisani.	Fond reči i preciznost su dovoljni za uspešnu komunikaciju kod raznih poznatih i nepoznatih tema. Fond reči je idiomatski, nijansiran i osetljiv na izbor reči.	Može da govori opširno, tačno, bez napora. Menja tempo govora radi stilskih efekata, npr. da bi istakao pojedinost. Koristi spontano odgovarajuće rečenične markere i veznike.	Razumevanje je konzistentno precizno u gotovo svakom kontekstu i obuhvata razumevanje lingvističkih i kulturoloških finisa.	Komunicira s lakoćom u gotovo svim situacijama. Osetljiv je na verbalne i neverbalne znakove i reaguje na njih odgovarajuće.
<b>Proširen (stepen 5)</b>	Izgovor, akcenat, ritam i intonacija, iako su pod uticajem prvog jezika ili regionalne varijante, retko utiču na lakoću razumevanja.	Osnovne i gramatičke strukture i modeli rečenica su konzistentno dobro kontrolisani. Postoji pokušaj upotrebe složenih struktura ali uz greške koje ponekad utiču na značenje.	Fond reči i preciznost su dovoljni za uspešnu komunikaciju kod opštih, konkretnih i stručnih tema. Parafrazira konzistentno i uspešno	Može da govori opširno, s relativnom lakoćom o poznatim temama, ali ne može da menja tempo govora kao stilsko sredstvo. Može da koristi odgovarajuće rečenične markere ili	Razumevanje je precizno kod opštih, konkretnih i stručnih tema i uglavnom precizno kada se govornik suočava sa lingvističkim ili situacijskim problemom ili neočekivanim obrtom događaja. Može da razume niz govornih varijanti (dijalekt i/ili akcenat) ili izbore reči.	Odgovori su trenutni, odgovarajući i informativni. Efikasno kontroliše odnos govornik/slušalac.

			. Fond reči je ponekad idiomatski.	veznike.		
<b>Operativni (stepen 4)</b>	Izgovor, akcenat, ritam i intonacija su pod uticajem prvog jezika ili regionalne varijante, ali samo ponekad utiču na lakoću razumevanja.	Osnovne gramatičke strukture i modeli rečenica se koriste kreativno i obično su dobro kontrolisani. Mogu da se pojave greške, posebno u vanrednim ili neočekivanim okolnostima, ali retko utiču na značenje.	Fond reči i preciznost su obično dovoljni za uspešnu komunikaciju kod opštih, konkretnih ili stručnih tema. Može često da parafrazira uspešno u nedostatku u fonda reči u vanrednim ili neočekivanim okolnostima.	Izgovara duže fraze odgovarajućim tempom. Može postojati povremen prekid u tečnom izgovoru pri prelasku sa uvežbanog ili usko stručnog govora na spontanu komunikaciju, ali ovo ne sprečava efikasnu komunikaciju. Može ograničeno da koristi rečenične markere ili veznike. Poštalice ne odvlače pažnju.	Razumevanje je uglavnom precizno kod opštih, konkretnih i stručnih tema kada je akcenat ili varijanta koja se koristi dovoljno razumljiva za međunarodne korisnike. Kada se govornik suoči sa lingvističkim ili situacijskim problemom ili neočekivanim obrtom događaja, razumevanje može da bude sporije ili da zahteva strategije razjašnjenja.	Odgovori su obično trenutni, odgovarajući i informativni. Inicira i održava razmenu podataka čak i kada se radi o neočekivanom obrtu događaja. Adekvatno se nosi sa očiglednim nesporazumima kroz proveru, potvrdu ili razjašnjenje.
<b>Pred-operativni (stepen 3)</b>	Izgovor, akcenat, ritam i intonacija su pod uticajem prvog jezika ili regionalne varijante i često utiču na lakoću razumevanja.	Osnovne gramatičke strukture i modeli rečenica koji su povezani sa predvidljivim situacijama nisu uvek dobro kontrolisani. Greške često utiču na značenje.	Fond reči i preciznost su često dovoljni za komunikaciju kod opštih, konkretnih ili stručnih tema, ali opseg je ograničen i izbor reči često nije odgovarajući. Često nije u mogućnos	Izgovara duže fraze, ali upotreba fraza i pauza često nije odgovarajuća. Oklevanje ili usporenost u jezičkoj obradi mogu da spreče efikasnu komunikaciju. Poštalice ponekad odvlače pažnju.	Razumevanje je često precizno kod opštih, konkretnih i stručnih tema kada je akcenat ili varijanta koja se koristi dovoljno razumljiva za međunarodne korisnike. Može se desiti da ne razume lingvistički ili situacijski problem ili neočekivani obrt događaja.	Odgovori su ponekad trenutni, odgovarajući i informativni. Može da inicira i održava razmenu podataka uz razumnu lakoću kod poznatih tema i u predvidljivim situacijama. Uopšteno neadekvatni kada se radi o neočekivanom obrtu događaja.

			ti da uspešno parafrazira u nedostatku fonda reči.			
<b>Osnovni (stepen 2)</b>	Izgovor, akcent, ritam i intonacija su pod velikim uticajem prvog jezika ili regionalne varijante i obično utiču na lakoću razumevanja.	Pokazuje samo ograničenu kontrolu nekolicine jednostavnih memorisanih gramatičkih struktura i modela rečenica.	Ograničen opseg fonda reči koji se sastoji samo od izdvojenih reči i memorisanih fraza.	Može da koristi veoma kratke, izolovane, memorisane iskaze sa čestim pauzama i ometajućom upotrebom poštapalica, da bi našao izraze i izgovorio manje poznate reči.	Razumevanje je ograničeno na izolovane, memorisane fraze kada su pažljivo i polako izgovorene.	Vreme odgovora je sporo i često neodgovarajuće. Komunikacija je ograničena na jednostavnu rutinsku razmenu podataka.
<b>Pred-osnovni (stepen 1)</b>	Rezultati su na nivou ispod osnovnog nivoa.	Rezultati su na nivou ispod osnovnog nivoa.	Rezultati su na nivou ispod osnovnog nivoa.	Rezultati su na nivou ispod osnovnog nivoa.	Rezultati su na nivou ispod osnovnog nivoa.	Rezultati su na nivou ispod elementarnog nivoa.



9. Učenje stranih jezika za Vas je:

1	2	3	4
ogroman napor	učim samo radi obaveze u školi	volim da učim strane jezike	uživam u otkrivanju i učenju novih jezika

10. Koji su razlozi zbog kojih učite engleski jezik? (obeležite kvadratić shodno važnosti razloga)

	vrlo je bitno	bitno je	delimično je bitno	malo je bitno	nebitno je
j) jer će mi pomoći da lakše dobijem posao					
k) jer nameravam da nastavim da studiram u inostranstvu					
l) jer to od mene škola zahteva					
m) radi ličnog usavršavanja					
n) jer će to da poboljša moj status u društvu i među prijateljima					
o) jer mi olakšava komunikaciju sa ljudima širom sveta					
p) jer mi je potrebno da bih putovao/la u inostranstvo					
q) jer bih voleo/la da živim u inostranstvu (englesko govorno područje)					
r) jer volim da učim strane jezike					
s) drugi razlozi.....(navedite koji)					

11. Da li bi ste voleli da imate više časova engleskog jezika u toku nedelje kako bi poboljšali svoje jezičke kompetencije i poznavanje jezika?

- a) da
- b) ne

12. Pohađate li trenutno nastavu engleskog jezika u nekoj od škola za strane jezike?

- a) da
- b) ne
- c) ne želim da odgovorim

13. Stručni predmeti u Vašoj školi, po Vašem mišljenju, bi trebalo da se uče i predaju na engleskom jeziku:

- a) da
- b) ne
- c) ne znam

14. Da li Vam se sviđa atmosfera na časovima stručnog engleskog jezika?

- a) da
- b) ne
- c) ne želim da odgovorim

15. Da li Vam se sviđa odabir tekstova i nastavnog materijala za rad na časovima stručnog engleskog jezika?

d) da                      e) ne                      f) ne želim da odgovorim

16. U nastavi stručnog engleskog jezika najviše Vas zanima:

čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije	a) da	b) ne
pisanje eseja, sastava	a) da	b) ne
diskusija o stručnim temama	a) da	b) ne
slušanje audio materijala	a) da	b) ne
gledanje video materijala	a) da	b) ne
ostalo (navedite šta)	a) da	b) ne

17. Navedite barem 2 predloga koja su po Vašem mišljenju značajna za kvalitetnu nastavu stručnog engleskog jezika:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

**12.18. Prilog 18: Anketa učenika o nastavi engleskog jezika koju su učenici imali u osnovnoj školi.**

1. Engleski jezik učim od:
  - a) prvog razreda osnovne škole;
  - b) drugog razreda osnovne škole;
  - c) trećeg razreda osnovne škole;
  - d) petog razreda osnovne škole.
  
2. Nastava iz Engleskog jezika je u osnovnoj školi realizovana:
  - a) dva puta nedeljno;
  - b) tri puta nedeljno.
  
3. U osnovnoj školi predmet Engleski jezik je realizovao:
  - a) jedan nastavnik;
  - b) više nastavnika; \_\_\_\_\_ (Unesi koliko si nastavnika promenio tokom osnovnog obrazovanja iz predmeta Engleski jezik.)
  
4. Pismene provere znanja iz predmeta Engleski jezik su vršene na sledeći način (zaokruži jedan ili više odgovora):
  - a) pisanjem sastava na jednu ili više ponuđenih tema;
  - b) izradom gramatičkog testa gde je ponuđene odgovore trebalo dopisati, zaokružiti ili povezati;
  - c) prevođenjem rečenica ili tekstova sa engleskog na srpski jezik;
  - d) pisanjem odgovora na pitanja u vezi sa lekcijama iz udžbenika;
  - e) čitanjem kraćeg teksta i izradom vežbi za proveru razumevanja pročitanoog teksta ( npr. popunjavanje tabela, zaokruživanje jedne od ponuđenih opcija – tačno, netačno i sl.).
  - f) \_\_\_\_\_ (navedite kako su još vršene pismene provere znanja)
  
5. U nastavi engleskog jezika u osnovnoj školi audio- materijali su korišćeni u nastavi:
  - a) svakog časa;
  - b) jedanput nedeljno;
  - c) jedanput mesečno;
  - d) jedanput u polugodištu;
  - e) nikada.



6. U nastavi engleskog jezika u osnovnoj školi video - materijali i prezentacije su korišćeni u nastavi:

- a) svakog časa;
- b) jedanput nedeljno;
- c) jedanput mesečno;
- d) jedanput u polugodštu;
- e) nikada.

7. Tokom osnovnoškolskog obrazovanja:

- a) pohađao sam časove dodatne nastave iz engleskog jezika;
- b) pohađao sam školu jezika;
- c) imao sam dodatne, individualne časove engleskog jezika van škole;
- d) ništa od gore navedenog.

8. Da li si u osnovnoj školi učestvovao/la na takmičenjima iz engleskog jezika?

- a) da
- b) ne

Ukoliko si zaokružio odgovor pod a, navedi na kom si takmičenju učestvovao ( npr. Hippo 1-4 međunarodno takmičenje, takmičenje u organizaciji Ministarstva prosvete, takmičenje u organizaciji English Book-a i sl.)

---

9. Zadovoljan sam realizacijom nastave u osnovnoj školi:

- c) da;
- d) ne;
- e) uglavnom.

10. U osnovnoj školi nastavni plan i program u višim razredima je realizovan po sledećim udžbenicima:

- a) *Access 1-4*, Express Publishing;
- b) *Challenges 1-4*, Longman;
- c) *Click on 1 B*, Express Publishing;
- d) *Discover English 1-5*, Longman;
- e) *English Explorer 1-4*, Educational centre;
- f) *Enjoying English 5-8*, Zavod za udžbenike, Beograd;
- g) *English Plus 1-4*, Oxford University Press, Logos;
- h) *Hotspot 1-4*, The English Book, Macmillan English;

- i) *Messages* 1-4, Klett, Cambridge University Press;
- j) *Newsky* 1-3, Longman;
- k) *Objective Ket, Objective Pet*, Datastatus , Cambridge University Press;
- l) *Project* 1-5, The English Book, Oxford University Press;
- m) *Smash* 1-4, The English Book, Macmillan English;
- n) *Step by Step* 5-8, BIGZ Školstvo;
- o) *Super Star* 2-4, Educational centre;
- p) *TalkTalk* 1-4 , Zavod za udžbenike, Beograd;
- q) *To the Top* 1-4, Datastatus;
- r) *World Club intermediate*, Longman;
- s) nijedan od gore navedenih udžbenika;
- t) ne sećam se naziva udžbenika i autora .

(Zaokruži jedan ili više odgovora.)

*HVALA ŠTO STE UČESTVOVALI U NAŠOJ ANKETI !*

*IME I PREZIME*

*KANDIDATA* \_\_\_\_\_

**12.19. Prilog 19: Izvod iz nastavnog plana i programa stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji za prvi razred obrazovnog profila Tehničar vazdušnog saobraćaja**

Назив предмета: **СТРУЧНИ ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК**

Годишњи фонд: **70 часова**

Разред: **први**

ТЕМА	ЦИЉ	ИСХОДИ По завршетку теме ученик ће бити у стању да:	ПРЕПОРУЧЕНИ САДРЖАЈИ ПО ТЕМАМА	НАЧИН ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА
Аеродром	<ul style="list-style-type: none"> <li>Упознавање са терминологијом везаном за аеродроме</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>дефинише аеродром</li> <li>наведе врсте аеродрома и дефинише њихове намене</li> <li>опише зграду терминала са свим садржајима</li> <li>опише аеродромске процедуре које су везане за зграду терминала и аеродромске службе</li> <li>наведе најпрометније аеродроме у Европи и на свету (по броју путника, густини саобраћаја итд.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Airport Planning and Management, Alexander T. Wells, Ed.D. &amp; Seth Young, PhD</li> <li>Airport Design and Operations, Antonin Kazda and Robert E. Caves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>На почетку теме ученике упознати са циљевима и исходима наставе / учења, планом рада и начинима оцењивања</li> </ul> <p><b>Облици наставе</b> Предмет се реализује кроз следеће облике наставе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>кабинетске вежбе (70 часова)</li> </ul> <p><b>Подела одељења на групе</b> Одељење се дели на 2 групе приликом реализације:</p>
Авион	<ul style="list-style-type: none"> <li>Упознавање са терминологијом везаном за аеродроме</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>наведе дефиницију летелице</li> <li>наведе основну поделу летелица према типу, намени, погонским групама, величини, употреби, итд.</li> <li>наведе основне компоненте летелице и објасни њихове функције</li> <li>наведе основне делове трупа различитих типова летелица (путнички, спортски, војни, авиони за превоз терета и робе, авиони за обуку и сл.) и објасни функције које ти делови имају</li> <li>опише изглед путничке кабине</li> <li>наведе основне разлике</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Science in the Real World: How Do Aircraft Fly?, Meredith, Susan Markowitz, Chelsea House Publishers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>кабинетских вежби</li> </ul> <p><b>Место реализације наставе</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Кабинетске вежбе се реализују у кабинету за енглески језик</li> </ul> <p><b>Оцењивање</b> Вредновање остварености исхода вршити кроз: 1. праћење</p>

		<p>између бизнис и економске класе у авиосаобраћају</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• наведе основне делове пуничког седишта и објасни њихове функције</li> <li>• објасни распоред седишта у широкотрупним и ускотрупним авионима</li> <li>• наведе садржаје и услуге који се путнику нуде током лета</li> <li>• опише пилотску кабину у путничком авиону и наведе по чему се она разликује у односу на остале типове авиона</li> <li>• опише простор за складиштење пртљага у путничком авиону</li> </ul>		<p>остварености исхода</p> <p>2. тестове знања</p> <p><b><u>Оквирни број часова по темама</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Аеродром (30 часова)</li> <li>• Авион (20 часова)</li> <li>• Ваздухопловно особље (20 часова)</li> </ul>
Ваздухопловно особље	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упознавање са терминологијом везаном за ваздухопловно особље</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• објасни шта се све подразумева под појмом посада и особље у ваздухопловству</li> <li>• наброји ко све чини летачку посаду у авиону</li> <li>• наброји које све задатке и задужења имају чланови летачке посаде било да се они односе на путнике или управљање авионом</li> <li>• објасни хијерархију летачке посаде</li> <li>• наведе особине које треба да поседују чланови летачког особља да би могли да се баве овим послом</li> <li>• објасни и дефинише шта се све подразумева под појмом земаљског особља</li> <li>• објасни поделу земаљског особља</li> <li>• објасни улогу и задужења која имају чланови земаљског особља који су задужени за ванредне ситуације и безбедност</li> <li>• објасни улогу и задужења која имају запослени у контролном торњу и другим службама које регулишу неометано функционисање ваздушног саобраћаја</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Airport Planning and Management, Alexander T. Wells, Ed.D. &amp; Seth Young, PhD</li> <li>• Airport Design and Operations, Antonin Kazda and Robert E. Caves</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• објасни улогу и задужења која имају запослени у службама за одржавање и прихват ваздухоплова</li> <li>• објасни улогу и задужења која имају чланови аеродромских служби које се налазе у самој пристанишној згради</li> </ul>		
--	--	--	--	--

#### **ПРЕПОРУЧЕНА ЛИТЕРАТУРА**

1. Airport Planning and Management, Alexander T. Wells, Ed.D. & Seth Young, PhD
2. Airport Design and Operations, Antonin Kazda and Robert E. Caves
3. Science in the Real World: How Do Aircraft Fly?, Meredith, Susan Markowitz, Chelsea House Publishers
4. Pilot's Handbook of Aeronautical Knowledge, U.S. Department of Transportation FEDERAL AVIATION ADMINISTRATION
5. Сајтови: (<http://www.bestaviationsites.com>, [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) ...)

#### **КОРЕЛАЦИЈА СА ДРУГИМ ПРЕДМЕТИМА**

1. Аеродинамика
2. Историја ваздухопловства
3. Механика лета
4. Економика ваздушног саобраћаја
5. Људски фактор
6. Познавање ваздухоплова
7. Системи ваздухоплова
8. Превоз путника и робе
9. Аеродроми
10. Аеродромски саобраћај
11. Ваздухопловна навигација
12. Ваздухопловна метеорологија
13. Контрола летења
14. Инструменти ваздухоплова
15. Маса и центража ваздухоплова
16. Аеродромска опрема
17. Перформансе ваздухоплова
18. Оперативне процедуре

## 12.20. Prilog 20: Dnevnik rada nastavnika po TBLT metodi

### TEACHER'S TBL DAIRY –METEROLOGY

30.3.2015

Group formation.

At first I hesitated whether or not to give them some kind of compatibility test in order to make my groups “super compatible”. However if one of the categories we’re going to mark is team work then compatibility test may not be a good idea. In the end I assigned each group a captain and told the others to choose their sides and, to my great surprise they did it spontaneously with little or no hesitation. My intervention was not needed. Now we have 3 groups of four. Perfectly balanced groups with equal number of students 2-2 with balanced grades! Now we’ll see what the outcomes will be!

Ignjat Denić : Ksenija, Nikola Divac, Mičić Stefan

Nikola Živanović : Anđela, Vidaković, Lazar Milutinović, Martin Dodić

Marko Lazić: Đorić Lazar, Maja Manojlović, Nemanja Marković

Task assignment.

Students had to choose between six topics. I deliberately offered them 6 topics for 3 groups so they could ponder on their options. I also briefed them on each topic in terms of their duties, tasks, responsibilities etc. They chose Cloudspotting, Wind and Lightning. That’s how I am going to name the groups. I must admit I am a bit surprised by the third choice but I just hope they’ll manage to do it successfully.

Students are to keep, each of them, their own journals on project progress, recording the procedures and time they have taken to be completed. Ksenija, Maja and Anđela are in charge of the introductory part of the project. Their marks are not high, they do not always do well in tests so I guessed if their roles were not defined by me they would stay in the shadow of their groupmates. I hate to act God, but since it's their first TBL I had no choice. I also pointed out their deadline 15th May, 2015.

Students were also asked to think of a plan and format of their TBL. I pointed out that I am open to all options but that I would prefer if it could somehow involve technology. I promised I would help them about resources management.

Teachers'panel

I also thought it would be wise to pop up the question of consultant teacher for the chosen fields and group monitoring. Students came up with many names. I am not sure about it. I have my doubts. Should it be someone who has already taught them before and knows their abilities well or should it be some other teacher who has never lectured them before. Each option has its pros and cons. The first one may be hindered by his previous experiences comparing to the second one who is completely prejudice-free.

On the other hand, the new teacher may not necessarily »blend and adjust to the new environment« in such a short time. Maybe I should go for both options : one familiar and the other unfamiliar with the group environment i.e one with the teaching experience in the given groups and the other with no experience at all in teaching the given groups.

2.4.2015.

Danijela briefed them on peer evaluation. She also gave away handouts with the basic rules on writing presentations. The two of us finally came to a conclusion that two other consultant teachers should participate in assessment of their groupwork. We agreed on Aleksandar Petkovic as a teacher as who has never lectured them before and Vladimir Josipovic who is certainly a familiar face for them. I also talk to both of the teachers and they both agreed to do it as they both are experienced in teaching meteorology.

3.4.2015.

Good news! I've got one more group! Marko Ristic, Ivan Putnik, Popovic Marko and Andrija Todorovic formed a group! Today they informed me at the beginning of our English lessons. I offered them the three remaining topics and they choose to do natural disasters. Ana and Emily complained that they're willing to do the task but they cannot form the group as nobody else wants to participate. Then I assigned them Aleksandra Stamenkovic, who was absent most of the first term as she »owes me a lot« in terms of skipping tests, not doing her homework etc. and this can be a wonderful opportunity for her to score a better final mark. The fourth member of this group is supposed to be Aleksandar Ristic as the girls (Emily and Ana) promised to contact him. They chose, to my surprise, a rather challenging task »How could seeding works«, so we'll see....

5.4.2015.

#### Pre-task activities

I guess that since the beginning of the school year , both intetionally and unintentionally, I have been preparing them for successfully completing these taks. I think that one or two classes or lectures or activities are smiply not enough at this level. It may be acceptable for primary school students especially in lower grades but here we're dealing with far more serious topics. Apart from delivering presentations, doing plenty of vocabulary work, watching many videos on weather forecasts, clouds and winds etc I also made them read newspaper articles, descirbe meteorological stations, forced them into do piles of homework etc.I took many extracts form books and made them do reading comperhension tasks. I do not know whether having meteorology as a subject in the first term helped them or not and to which extent as they complained many times that some of the topics that I brought up in class they had never been asked to do by their meteorology teachers ( such as could spotting, some of the meteorological instruments, rare winds, extreme weather conditions etc). It takes time to fill them up, to boost their confidence. So I can only conclude that the whole METEROLOGY MODULE as a part of our subject AVIATION ENGLISH was a kind of pre-task activity in this case.

12.21. Prilog 21: Plan rada zadatka ocenjivan u jeziku struke u vazduhoplovnoj akademiji

History of Aviation			
Overview			
Linguistic dimension			
CEFR Level	Skill(s)	Duration	Target language
B/1, B2	Reading Writing Speaking	90 minutes	English or any other language
ICT dimension			
ICT resources	Mp4 video file Power Point presentation, <a href="http://www.bitstrips.com">http://www.bitstrips.com</a> , <a href="http://www.joomag.com">www.joomag.com</a>		
ICT competences	Searching internet for specific information Making video clip, comics, blog, interactive video file Using mobile phones/androids for educational purposes		
Detailed description of the task			
Situation / theme(s)	Aviation through history		
I can...	<p><i>I can take an active part in discussion in contexts of aviation.</i></p> <p><i>I can present clear, detailed descriptions on a specific set of subjects related to aviation history.</i></p> <p><i>I can read articles and reports concerned with events in the past in terms of aviation history.</i></p>		
Product	Present interesting facts and events from history of aviation		
Product requirements or prerequisites	Internet access, KM player or Windows media player, Movie Maker, <a href="http://goanimate.com/">http://goanimate.com/</a> or similar software for making video clips or movies, <a href="http://www.pixton.com/">http://www.pixton.com/</a> , <a href="http://www.makebeliefscomix.com/Comix/">http://www.makebeliefscomix.com/Comix/</a> or similar for making comics		
Process	<p><b><u>INTRODUCTION:</u></b></p> <p><i>Students discuss the significance of aviation. Teacher elicits their answers by giving them the following prompts:</i></p> <p><i>Why has flying been so important to people?</i></p>		



*How did the aviation help people improve their quality of life?*

*How have these achievements in the field of aviation helped scientists make important discoveries?*

*How has aviation changed the world? Etc.*

*NOTE: all these questions can be visualized if possible. (5 to 10 min approx)*

**WARM-UP:**

*Teacher presents the slide with five sentences about aviation. Students have to decide whether they're true or false. Be careful! Sentences have to be both tempting and inspiring! Here are the examples:*

- 1. The first flight lasted only for a few seconds. (12sec) F*
- 2. In 1910 the first aircraft took off from water. T*
- 3. The Blackbird's fuel could extinguish cigarettes. T*
- 4. Antonov's An-225 is the biggest aircraft ever built. T*
- 5. Amelia Earhart designed the first pilot suit for women. F*
- 6. Pilotless aircraft are called drops. (drones) F*
- 7. Aircraft and airplane means the same. F*

*At the end of the activity teacher gives the right answers which should be illustrated by the photographs of these people or events. Teacher can also ask students to write five sentences about aviation, either alone or in groups of 4 or 5 students providing each group has at least one android phone which can help them find the right information. Additionally, sentences can also be T or F, as in the given example above, so groups could exchange their sentences and guess whether they're true or false. (10 to 15 min approx)*

**VIDEO**

*Students are given aviation timeline (paper hand-out). As they watch the video they're supposed to fill in the timeline chart i.e. write down either the events or years that are missing in the timeline. (10min approx)*

*In groups of four or five, students are supposed to find out using their android phones some additional information referring to events marked on the timeline sheet. Teacher assigns the event to each group they need to search for and write down a few sentences about it. Finally, groups*

	<p><i>present new facts to the rest of the classroom while other students write down on timeline what they have heard. (10min approx)</i></p> <p><b><u>HOMEWORK:</u></b> <i>Groups choose one important event in the history of aviation that they are going to present using multimedia in the next session. They can makes comics, short video clips, on-line books or magazines, blogs or they can make their own interactive museum of history of aviation.</i></p> <p><b><u>THE SECOND SESSION</u></b></p> <p><b><u>WARM-UP AND REVISION:</u></b> <i>Teacher plays power point interactive presentation quiz on aviation revising the historical facts from the aviation timeline handout students had been given at the previous session. The quiz shouldn't only test their knowledge of aviation but it should also test their language skills so it should include a few listening sections, video clips etc.(15 min approx)</i></p> <p><b><u>STUDENTS PRESENT THEIR WORK</u></b></p> <p><i>Each group presents its project. Members of other groups fill in the evaluation sheets as they watch the presentations. Evaluation sheet should contain between 5 to 10 questions. In the end, the winner gets free entrance to the local history museum. (20 min approx)</i></p>
<b>Division of roles (optional)</b>	<i>Group work</i>
<b>Consolidating activities suggested or follow up plan</b>	<p><i>Students download and watch (without title) a film Amelia, based on a true story. It can be downloaded by torrent <a href="https://thepiratebay.se/search/amelia/0/7/200">https://thepiratebay.se/search/amelia/0/7/200</a></i></p> <p><i>Then, they can write a film review and read and discuss it with others.</i></p>
<b>Success factors or evaluation criteria</b>	<i>Students have done well if they have learnt new facts from the history of aviation, become interested in aviation and history in general and if they have made creative story, article, video clip or power point presentation about airplanes and pilots through history.</i>
<b>Authors</b>	<p><i>Jelena Jelenić Marinović, Mirjana Kovačević, Danijela Manić, Julijana Vučo</i></p> <p><i>if you wish to receive more information about the task or discuss its adaptation and implementation with its author, please contact <a href="mailto:jelena.jelenicmarinovic@gmail.com">jelena.jelenicmarinovic@gmail.com</a></i></p>
<b>Acknowledgements</b>	

<b>Didactic added value of the task and other information</b>	
<b>Practical hints for teachers</b>	<p><i>Teacher should prepare additional information for timeline in case students do not find enough facts about assigned events</i></p> <p><i>Be sure students are already familiar with online programs for making animations, interactive books, etc. It is very important they have worked on it as not to waste time and have problems when doing homework.</i></p>
<b>Additional methodological or didactic comments</b>	<p><i>Instead of playing video clip, teacher may prepare posters, photos or flashcards with names, years and planes that can support the story on timeline.</i></p>
<b>Reasons why this task is a model of best practices</b>	<p><i>This task requires students to process language pragmatically, focusing on content not language</i></p>
<b>Impact that it is expected to have on the teaching practices and attitudes</b>	<p><i>Encourage teachers to adopt TBLT and CEFR in their practice and implement ICT in the teaching approach</i></p>
<b>Reasons why this task travels well</b>	<p><i>This task may be implemented in some other syllabus besides language one. Students are encouraged to have an insight into history of aviation not only in context of national history but worldwide. Students may become interested either in aviation as a science or history.</i></p>
<b>Rationale and/or theoretical underpinnings of the task</b>	<p><i>ICT &amp; TBLT</i></p> <p><i>CEFR level B1,B2</i></p>

**12.22. Prilog 22: Upitnik o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke (pre sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja)**

Poštovani učenici,

Ova anketa je anonimna i sprovodi se isključivo u istraživačke svrhe i zato Vas molim da na pitanja odgovorite što objektivnije i iskrenije. Unapred hvala!

1. Zaokružite razred koji pohađate u školskoj 2014-2015. u VA  
 a) Prvi razred                      b) Drugi razred                      c) Treći razred                      d) Četvrti razred
  
2. Pol  
 a) Muški                                      b) Ženski
  
3. Zaokružite smer koji pohađate u VA  
 a) AT                                      b) TVSB                                      c) ATVM  
 d) TVS                                      e) MTA                                      f) ATELO  
 g) TVSS                                      h) MRSA                                      i) ATELKO
  
4. Zaokružite ocenu koju ste imali na polugodištu školske 2014-2015 iz predmeta Stručni engleski jezik  
 a) 1                                      b) 2                                      c) 3                                      d) 4                                      e) 5
  
5. Zaokružite ocenu koju ste imali na polugodištu školske 2014-2015 iz predmeta Engleski jezik  
 a) 1                                      b) 2                                      c) 3                                      d) 4                                      e) 5
  
6. U nastavi stručnog engleskog jezika najviše me zanima:

čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije	a) da	b) ne
pisanje eseja, sastava	a) da	b) ne
diskusija o stručnim temama	a) da	b) ne
slušanje audio materijala	a) da	b) ne
gledanje video materijala	c) da	d) ne
pravljenje prezentacija	a) da	b) ne
prevođenje tekstova	a) da	b) ne
projektni zadaci	a) da	b) ne
ostalo (navedite šta)	_____	

7. Koji su razlozi zbog kojih učite stručni engleski jezik? (obeležite kvadratić shodno važnosti razloga)

	vrlo je bitno	bitno je	delimično je bitno	malo je bitno	nebitno je
t) jer će mi pomoći da lakše dobijem posao					
u) jer nameravam da nastavim da studiram u inostranstvu					
v) jer to od mene škola zahteva					
w) da bih dobio/la što bolju ocenu					
x) radi ličnog usavršavanja					
y) jer je na časovima Stručnog engleskog jezika zabavno					
z) jer volim da učim strane jezike					
aa) drugi razlozi.....(navedite koji)					

8. Osećam se neprijatno kada treba da govorim na engleskom jeziku pred ostatkom odeljenja  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
9. Plašim se da ne pogrešim dok pričam na engleskom jeziku  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
10. Plašim se da će mi se učenici смејати dok se usmeno izražavam na engleskom jeziku  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
11. Mislim da dobro vladam engleskim jezikom ali se slabo snalazim na testovima  
a) Da      b) Ne      c) Ne znam
12. Mislim da mi u stručnom engleskom jeziku loše ide poznavanje jezika  
a) Da      b) Ne      c) Ne znam
13. Volim zadatke koje mogu da obavljam sam  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
14. Volim da obavljam zadatke u grupi/ u paru  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
15. Tačno znam koja je moja uloga u grupnom radu i aktivno učestvujem  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
16. Volim časove na kojima su zastupljene aktivnosti u kojima mogu aktivno da učestvujem i koje zahtevaju komunikativni pristup  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
17. Na času stručnog engleskog jezika nastavnik je taj koji treba veći deo časa da govori  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
18. Na času stručnog engleskog jezika učenik je taj koji treba veći deo časa da govori  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je
19. Nastavnik treba odmah da ispravi učenika ukoliko je on/a pogrešio/la i ukaže mu/joj na grešku  
a) Da      b) Ne      c) Svejedno mi je

- |  |       |       |                |    |
|--|-------|-------|----------------|----|
| 20. Na času stručnog engleskog jezika ne treba koristiti srpski jezik  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 21. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština čitanja  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 22. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština pisanja  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 23. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština slušanja   | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 24. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je veština govorenja  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 25. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je gramatika  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 26. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitan je izgovor  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 27. Prilikom ocenjivanja zadataka poznati su mi kriterijumi ocenjivanja  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 28. Kada se spremam za test/usmeno ispitivanje, tačno znam šta treba da učim   | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 29. Na početku časa mi je jasan cilj časa i šta je to što ćemo učiti   | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 30. Po završetku časa jasno mi je šta je ono što treba da savladam i naučim  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 31. Često ocenjujem sebe i svoj napredak u učenju stručnog engleskog jezika  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 32. Jasno mi je koliko znam i šta je ono što ne znam iz gradiva stručni engleski jezik                               | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 33. Znam kako da poboljšam svoje znanje i unapredim jezičke veštine  | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 34. Često pitam vršnjake iz razreda da mi ocene rad/poznavanje jezika/sadržaja i pomognu mi u potencijalnim greškama | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 35. Plavi dnevnik u VA je dobro osmišljen za potrebe ocenjivanja   | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |
| 36. Smatram da konačna ocena ne treba da bude samo ocena sa testa/usmenog ocenjivanja                                | a) Da | b) Ne | c) Svejedno je | mi |

37. Smatram da bi mi samoevaluacija pomogla u napredovanju i podstakla me na još bolji rad
- a) Da      b) Ne      c) Ne znam
38. Smatram da bi mi vršnjačka evaluacija pomogla u napredovanju i podstakla me na još bolji rad
- a) Da      b) Ne      c) Ne znam

**12.23. Prilog 23: Upitnik o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika i alternativnom načinu ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke (nakon sprovođenja samoevaluacije i vršnjačkog ocenjivanja)**

**Poštovani učenici,**

**Ova anketa je anonimna i sprovodi se isključivo u istraživačke svrhe i zato Vas molim da na pitanja odgovorite što objektivnije i iskrenije. Unapred hvala!**

1. Zaokružite razred koji pohađate u školskoj 2014-2015. u VA
  - a) Prvi razred
  - b) Treći razred
  
2. Pol
  - a) Muški
  - b) Ženski
  
3. Zaokružite smer koji pohađate u VA
  - a) AT
  - b) TVSB
  - c) ATVM
  - d) TVS
  - e) MTA
  - f) ATELO
  - g) TVSS
  - h) MRSA
  - i) ATELKO
  
4. Osećam se neprijatno kada treba da govorim na engleskom jeziku pred ostatkom odeljenja
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je
5. Plašim se da ne pogrešim dok pričam na engleskom jeziku
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je
6. Plašim se da će mi se učenici smejati dok se usmeno izražavam na engleskom jeziku
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je
7. Mislim da dobro vladam engleskim jezikom ali se slabo snalazim na testovima
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Ne znam
8. Mislim da mi u stručnom engleskom jeziku loše ide poznavanje jezika
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Ne znam
9. Volim zadatke koje mogu da obavljam sam
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je
10. Volim da obavljam zadatke u grupi/ u paru
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je
11. Tačno znam koja je moja uloga u grupnom radu i aktivno učestvujem
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je
12. Volim časove na kojima su zastupljene aktivnosti u kojima
  - a) Da
  - b) Ne
  - c) Svejedno mi je



- mogu aktivno da učestvujem i koje zahtevaju komunikativni pristup
13. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna je gramatika
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  14. Prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitan je izgovor
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  15. Prilikom ocenjivanja zadataka poznati su mi kriterijumi ocenjivanja
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  16. Kada se spremam za test/usmeno ispitivanje, tačno znam šta treba da učim
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  17. Često ocenjujem sebe i svoj napredak u učenju stručnog engleskog jezika
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  18. Jasno mi je koliko znam i šta je ono što ne znam iz gradiva stručni engleski jezik
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  19. Znam kako da poboljšam svoje znanje i unapredim jezičke veštine
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  20. Često pitam vršnjake iz razreda da mi ocene rad/poznavanje jezika/sadržaja i pomognu mi u potencijalnim greškama
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  21. Smatram da konačna ocena ne treba da bude samo ocena sa testa/usmenog ocenjivanja
 

a) Da	b) Ne	c) Svejedno mi je
-------	-------	-------------------
  22. Smatram da bi mi samoevaluacija pomogla u napredovanju i podstakla me na još bolji rad
 

a) Da	b) Ne	c) Ne znam
-------	-------	------------
  23. Smatram da bi mi vršnjačka evaluacija pomogla u napredovanju i podstakla me na još bolji rad
 

a) Da	b) Ne	c) Ne znam
-------	-------	------------

HVALA

12.24. Prilog 24: Obrazac za evaluaciju zadatka

Forma

**PETALL**  
[Name of Institution]  
Task Evaluation Questionnaire  
[Date]  
[Title of task]

Please tick the smiley face that matches your opinion:

1. This activity taught me a lot of things/few things



A lot of things

Few things

2. The activity was easy/difficult



Easy

Difficult

3. I had a lot of fun/no fun



A lot of fun

no fun

4. The activity help me to improve my English



A lot

Very little

5. I learned a lot of/few useful things



A lot of useful things

few useful things

**12.25. Prilog 25: Upitnik za nastavnike o primeni alternativnih načina ocenjivanja**

Poštovane kolege,

Ova anketa se sprovodi isključivo u istraživačke svrhe i zato Vas molim da na pitanja odgovorite što objektivnije i iskrenije. Sva pitanja se odnose na predmet stručni engleski jezik. Unapred hvala!

**I deo**

Koliko dugo predajete predmet stručni engleski jezik u Vazduhoplovnoj akademiji?

- a) 1-5 godina
- b) 6-10 godina
- c) 11-15 godina
- d) 15 i više godina

1. Da li smatrate da bi Vam deskriptori i rubrike olakšali proces ocenjivanja i da bi uz upotrebu istih kriterijumi i ocene bile ujednačenije?

- a) da
- b) ne
- c) možda

2. Pri ocenjivanju učenika, da li ocenjujete poznavanje sadržaja (tj.struke) ili ocenjujete jezičke veštine?

- a) Ocenjujem poznavanje sadržaja
- b) Ocenjujem jezičko izražavanje i jezičke veštine
- c) Ocenjujem i sadržaj i jezik zajedno
- d) \_\_\_\_\_

3. Pri usmenom ocenjivanju koje tehnike i zadatke koristite? (obeležite kvadratić za onu aktivnost koja je zastupljena u usmenim odgovorima; u prazno polje dopišite Vaš komentar ili predlog, ukoliko ga imate)

Čitanje pisanog teksta	
Opis slike	
Debate, igre uloga (role play)	
Prezentacije	
Prevod tekstova	



## **II deo**

*Vaše mišljenje o alternativnim načinima ocenjivanja (self assessment, peer assessment) bez obzira da li ga primenjujete u učionici ili ne*

10. Alternativno ocenjivanje nije korisno  
a) Da, korisno je      b) Ne, nije korisno      c) možda
11. Bolje je koristiti alternativno ocenjivanje umesto tradicionalnih pismenih testova  
a) da      b) ne      c) možda
12. Tradicionalni pismeni testovi su efikasniji od alternativnog ocenjivanja pri ocenjivanju jezičkih veština učenika  
d) da      e) ne      f) možda
13. Uz pomoć alternativnog ocenjivanja, nastavnik može da otkrije poteškoće kod učenika prilikom učenja  
a) da      b) ne      c) možda
14. Alternativno ocenjivanje smanjuje nervozu kod učenika  
a) da      b) ne      c) možda
15. Alternativno ocenjivanje pomaže učenicima da lakše uče  
a) da      b) ne      c) možda
16. Alternativno ocenjivanje je interesantno  
a) da      b) ne      c) možda
17. Teško je ocenjivati učenike putem alternativnog ocenjivanja  
a) da      b) ne      c) možda
18. Alternativno ocenjivanje pojačava motivaciju učenika za rad i učenje  
a) da      b) ne      c) možda
19. Da li ste promenili nešto u načinu ocenjivanja od kad radite u VA do danas?  
\_\_\_\_\_
20. Šta mislite generalno o alternativnom načinu ocenjivanja (samoocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje)?  
\_\_\_\_\_

21. Da li smatrate da ocene učenika zaista predstavljaju nivo poznavanja jezika i usvojenosti sadržaja?

---

22. Da li konsultujete učenike o načinu ocenjivanja i koliko?

---

23. Da li po Vašem mišljenju ocenjivanje utiče na njihove učenje?

---

24. Da li imate neke preporuke i predloge za druge nastavnike o ocenjivanju?

---

**HVALA NA SARADNJI !!!**

## 12.26. Prilog 26: Rubrike za nastavnikovo ocenjivanje TBLT zadataka<sup>60</sup>

### TEACHER'S EVALUATION SHEET

Student name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
Task title: \_\_\_\_\_

	Level 1: Beginning	Level 2: Developing	Level 3: Accomplished	Level 4: Exemplary	My Score
<b>Introduction</b>	The introduction does not orient the audience to what will follow. The sequencing is unclear and does not appear interesting or relevant to the audience.	The introduction shows some structure but does not create a strong sense of what is to follow. May be overly detailed or incomplete and is somewhat appealing to the audience.	The introduction is clear and coherent and relates to the topic	The introduction presents the overall topic and draws the audience into the presentation with compelling questions or by relating to the audience's interests or goals.	
<b>Content</b>	The content lacks a clear point of view and logical sequence of information. Includes little persuasive information and only one or two facts about the topic. Information is incomplete, out of date and/or incorrect. Sequencing of ideas is unclear	The content is vague in conveying a point of view and does not create a strong sense of purpose. Includes some persuasive information with few facts. Some of the information may not seem to fit. Sources used appear unreliable	The content is written with a logical progression of ideas and supporting information. Includes persuasive information from reliable sources	The content is written clearly and concisely with a logical progression of ideas and supporting information. The project includes motivating questions and advanced organizers. The project gives the audience a clear sense of the main idea.	
<b>Organization</b>	The audience cannot understand presentation because there is no sequence of information.	The audience has difficulty because the student presents the information sequence in an erratic manner.	The student presents the information in a logical sequence that the audience can follow.	The student presents the information in a logical, interesting fashion that the audience can follow.	
<b>Subject Knowledge</b>	The student does not have a grasp of the information; the student cannot answer questions concerning the subject.	The student is uncomfortable with the information and is able to answer only elementary questions.	The student is at ease answering anticipated questions, but cannot elaborate.	The student demonstrates full knowledge by answering all types of questions with explanations and elaborations.	

1

Teacher signature \_\_\_\_\_

### TEACHER'S EVALUATION SHEET

Student name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
Task title: \_\_\_\_\_

<b>Language</b>	The student's presentation has 4 or more spelling &/or grammatical errors.	The presentation has 3 spelling &/or grammatical errors.	The presentation has no more than 2 spelling &/or grammatical errors.	The presentation has no spelling or grammatical errors	
<b>Text</b>	The text is extremely difficult to read with long blocks of text and small point size of fonts, inappropriate contrasting colours, poor use of headings, subheadings, indentations, or bold formatting	Overall readability is difficult with lengthy paragraphs, too many different fonts, dark or busy background, overuse of bold or lack of appropriate indentations of text	Sometimes the fonts are easy-to-read, but in a few places the use of fonts, italics, bold, long paragraphs, colour or busy background detracts and does not enhance readability	The fonts are easy-to-read and point size varies appropriately for headings and text. Use of italics, bold, and indentations enhances readability. Text is appropriate in length for the target audience and to the point. The background and colours enhance the readability of text.	
<b>Eye Contact</b>	The student reads all of the presentation with no eye contact.	The student occasionally uses eye contact, but still reads most of the presentation.	The student maintains eye contact most of the time but frequently returns to his/her notes.	The student maintains eye contact with the audience, seldom returning to their notes.	
<b>Pronunciation</b>	The student mumbles, incorrectly pronounces terms, and speaks too quietly for all to hear.	The student's voice is low, he/she incorrectly pronounces terms and the audience has difficulty hearing.	The student's voice is clear, he/she pronounces nearly all words correctly and most of the audience can hear what is said.	The student uses a clear voice and correct pronunciation. All audience members can hear what is said clearly.	
54-60 5 48-53 4 36-47 3 24-35 2 0-23 1				TEACHER'S EVALUATION SCORE: _____	
				STUDENT'S SELF EVALUATION SCORE: _____	
				TOTAL: _____	
				GRADE: _____	
* teacher calculates total score from the rubrics; then teacher should add up scores from student's self-evaluation sheet handed out by students themselves at the beginning of the evaluation lesson; convert total score into grade from the box on the left					

2

Teacher signature \_\_\_\_\_

<sup>60</sup>Prilagodjeno i preuzeto sa:

[https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewj5jtLzjrXOAhXJBSwKHUNjAmoQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fresearch.bpcrc.osu.edu%2Feducation%2Frr%2Fwebex%2FWebEx%2520Files%2Fgroupwork\\_rubric.doc&usg=AFQjCNE0Uuh6ksUqLaY4L0n6n4b45lf3iA&bvm=bv.129389765,d.bGs](https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewj5jtLzjrXOAhXJBSwKHUNjAmoQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fresearch.bpcrc.osu.edu%2Feducation%2Frr%2Fwebex%2FWebEx%2520Files%2Fgroupwork_rubric.doc&usg=AFQjCNE0Uuh6ksUqLaY4L0n6n4b45lf3iA&bvm=bv.129389765,d.bGs)

## 12.27. Prilog 27: Rubrike za samoocenjivanje TBLT zadataka<sup>61</sup>

### STUDENT'S SELF EVALUATION SHEET

Student name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Task title: \_\_\_\_\_



<b>Note:</b> If the performance matches Level 3 for some topic, the score is 3. Put 3 in the Score column, then, add it to the other points for a total.						
Topic ↓	How did I do? →	Level 1: Beginning	Level 2: Developing	Level 3: Accomplished	Level 4: Exemplary	My Score
Researching and collecting information	I did not collect any information related to the topic.	I collected some information, but only a small portion of it was useful for the topic.	I collected some information, but not all of it was related to the topic.	I collected a lot of good information for my part of the topic.		
Sharing information	I did not share any information with my group.	I shared a little bit of information with my group.	I shared some useful information with my group.	I shared lots of useful information with my team.		
Participating in the tasks	I did not participate in any of the tasks or assignments.	I participated less than half the time on any tasks or assignments.	I participated on more than half, but not all the tasks and assignments.	I participated in all the tasks and assignments.		
Completing my tasks	I did not complete any of the tasks assigned to me.	I completed fewer than half the tasks assigned to me.	I completed more than half, but not all, the tasks assigned to me.	I completed all of the tasks assigned to me.		
Listening to other members of the group	I did not listen to other members of the group; I did things my own way.	I did not listen to other group members' ideas or suggestions very often.	I listened to other group members' ideas and suggestions nearly all the time.	I listened to other group members' ideas and suggestions, and then decided if it would help the project to follow them.		
Co-operating with my team	I argued with my group members and tried to get them to do things my way.	I sometimes argued with other group members.	I discussed things with other group members and had only a few arguments.	I discussed things with other group members without arguing.		
Making fair decisions	Having things go my way is the only way a group should work.	In my group, I only worked with my friend.	Sometimes I had the best idea, and sometimes it was someone else.	Our group made fair decisions as much as we could.		

TOTAL SCORE: \_\_\_\_\_

\*student needs to perform self-evaluation immediately before evaluation lesson when he /she is supposed to hand out this sheet to the teacher

<sup>61</sup>Prilagodjeno i preuzeto sa:

[https://www.google.rs/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEw j5jtLzjrXOAhXJBSwKHUNjAmoQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fresearch.bpcrc.osu.edu%2Feducation%2Frr%2Fwebex%2FWebEx%2520Files%2Fgroupwork\\_rubric.doc&usg=AFQjCNE0Uuh6ksUqLaY4L0n6n4b45lf3iA&bvm=bv.129389765,d.bGs](https://www.google.rs/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEw j5jtLzjrXOAhXJBSwKHUNjAmoQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fresearch.bpcrc.osu.edu%2Feducation%2Frr%2Fwebex%2FWebEx%2520Files%2Fgroupwork_rubric.doc&usg=AFQjCNE0Uuh6ksUqLaY4L0n6n4b45lf3iA&bvm=bv.129389765,d.bGs)



## 12.28. Prilog 28: Rubrike za vršnjačko ocenjivanje TBLT zadataka<sup>62</sup>

### PEER ASSESSMENT SHEET OF PRESENTATION

Student name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Task title: \_\_\_\_\_

	Level 1: Beginning	Level 2: Developing	Level 3: Accomplished	Level 4: Exemplary	My Score
<b>Introduction</b>	The introduction does not orient the audience to what will follow. The sequencing is unclear and does not appear interesting or relevant to the audience.	The introduction shows some structure but does not create a strong sense of what is to follow. May be overly detailed or incomplete and is somewhat appealing to the audience.	The introduction is clear and coherent and relates to the topic.	The introduction presents the overall topic and draws the audience into the presentation with compelling questions or by relating to the audience's interests or goals.	
<b>Content</b>	The content lacks a clear point of view and logical sequence of information. Includes little persuasive information and only one or two facts about the topic. Information is incomplete, out of date and/or incorrect. Sequencing of ideas is unclear.	The content is vague in conveying a point of view and does not create a strong sense of purpose. Includes some persuasive information with few facts. Some of the information may not seem to fit. Sources used appear unreliable.	The content is written with a logical progression of ideas and supporting information. Includes persuasive information from reliable sources.	The content is written clearly and concisely with a logical progression of ideas and supporting information. The project includes motivating questions and advanced organizers. The project gives the audience a clear sense of the main idea.	
<b>Organization</b>	The audience cannot understand presentation because there is no sequence of information.	The audience has difficulty because the student presents the information sequence in an erratic manner.	The student presents the information in a logical sequence that the audience can follow.	The student presents the information in a logical, interesting fashion that the audience can follow.	
<b>Subject Knowledge</b>	The student does not have a grasp of the information; the student cannot answer questions concerning the subject.	The student is uncomfortable with the information and is able to answer only elementary questions.	The student is at ease answering anticipated questions, but cannot elaborate.	The student demonstrates full knowledge by answering all types of questions with explanations and elaborations.	

1

### PEER ASSESSMENT SHEET OF PRESENTATION

Student name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Task title: \_\_\_\_\_

<b>Language</b>	The student's presentation has 4 or more spelling &/or grammatical errors.	The presentation has 3 spelling &/or grammatical errors.	The presentation has no more than 2 spelling &/or grammatical errors.	The presentation has no spelling or grammatical errors.	
<b>Text</b>	The text is extremely difficult to read with long blocks of text and small point size of fonts, inappropriate contrasting colors, poor use of headings, subheadings, indentations, or bold formatting.	Overall readability is difficult with lengthy paragraphs, too many different fonts, dark or busy background, overuse of bold or lack of appropriate indentations of text.	Sometimes the fonts are easy-to-read, but in a few places the use of fonts, italics, bold, long paragraphs, color or busy background detracts and does not enhance readability.	The fonts are easy-to-read and point size varies appropriately for headings and text. Use of italics, bold, and indentations enhances readability. Text is appropriate in length for the target audience and to the point. The background and colors enhance the readability of text.	
<b>Eye Contact</b>	The student reads all of the presentation with no eye contact.	The student occasionally uses eye contact, but still reads most of the presentation.	The student maintains eye contact most of the time but frequently returns to his/her notes.	The student maintains eye contact with the audience, seldom returning to their notes.	
<b>Pronunciation</b>	The student mumbles, incorrectly pronounces terms, and speaks too quietly for all to hear.	The student's voice is low, he/she incorrectly pronounces terms and the audience has difficulty hearing.	The student's voice is clear, he/she pronounces nearly all words correctly and most of the audience can hear what is said.	The student uses a clear voice and correct pronunciation. All audience members can hear what is said clearly.	

TOTAL SCORE: \_\_\_\_\_

\* Each student assesses (anonymously) the presentation of other groups' members individually during the lesson when evaluation is taking place

2

<sup>62</sup>Prilagodjeno i preuzeto sa:

[https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewj5jtLzjrXOAhXJBSwKHUNjAmoQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fresearch.bpcrc.osu.edu%2Feducation%2Frr%2Fwebex%2FWebEx%2520Files%2Fgroupwork\\_rubric.doc&usg=AFQjCNE0Uuh6ksUqLaY4L0n6n4b45lf3iA&bvm=bv.129389765,d.bGs](https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewj5jtLzjrXOAhXJBSwKHUNjAmoQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fresearch.bpcrc.osu.edu%2Feducation%2Frr%2Fwebex%2FWebEx%2520Files%2Fgroupwork_rubric.doc&usg=AFQjCNE0Uuh6ksUqLaY4L0n6n4b45lf3iA&bvm=bv.129389765,d.bGs)

**12.29. Prilog 29: Rubrike za vršnjačko ocenjivanje saradnje u toku izrade TBLT zadataka**

**PEER ASSESSMENT FOR BEING COLLABORATIVE WORKER**

Task title: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5
Članovi grupe	Nezainteresovan za rad na zadatku	Slabo saradivao	Saradivao ali nezainteresovano	Saradivao ali kad ga drugi članovi grupe podstaknu	Radio vredno na ovom zadatku
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

*\*Svaki učenik ocenjuje članove svoje grupe i samog sebe tako da na listi članova grupe treba upisati sve učenike koji pripadaju toj grupi*

*\* u odgovarajući kvadratić stavite **X***

**12.30. Prilog 30: Deskriptor za ocenjivanje TBLT zadataka u CLIL kontekstu**

<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• U stanju je da na metodičan način izlaže ili opisuje određenu tematsku oblast, naglašavajući važne elemente i značajne detalje.</li> <li>• U stanju je da na iscrpan način izlaže ili opisuje neku temu iz širokog delokruga poznavanja u okviru sopstvenog polja interesovanja, upotrebljavajući dodatna obrazloženja i odgovarajuće primere u građenju i odbrani sopstvenih ideja.</li> <li>• U stanju je da na metodičan i jasan način izlaže o određenoj temi, naglašavajući važne elemente i značajne detalje</li> <li>• U stanju je da na jasan način izlaže pripremljeno predavanje, navodeći razloge za i protiv nekog posebnog stanovišta i iznoseći prednosti i mane različitih opcija</li> <li>• Posедуje širok raspon leksičkog fonda o temama iz svog domena interesovanja. Može da upotrebljava različite formulacije kako bi izbegao česta ponavljanja, ali nedostatak potrebne leksike može da dovede do oklevanja i upotrebe parafraza.</li> <li>• Pravilna upotreba leksičkog fonda je uglavnom na visokom nivou, iako dolazi do izvesnih nedoumica i pogrešne upotrebe reči, ali bez zastoja u komunikaciji</li> <li>• Poseduje dobru kontrolu gramatičkih znanja; dolazi do povremenih i sporadičnih grešaka i sitnijih sintaksičkih nepravilnosti, ali su one retke i često se naknadno ispravljaju.</li> <li>• Poseduje dosta dobru kontrolu lingvističkih znanja. Ne pravi greške koje izazivaju nesporazume</li> <li>• Može da se izražava spontano, često iskazujući izuzetnu tečnost i lakoću u izražavanju, čak kod prilično dugih i složenih jezičkih izraza.</li> <li>• Može da svojim izlaganjem pridobije lako i uspešno pažnju publike, zanimljivošću, originalnošću i kreativnim stilom i pažnju drži do kraja izlaganja</li> <li>• Poseduje dobru kontrolu nad govorom tela, mimici, kontakt očima sa publikom je dovoljno učestao, dikcija i tempo izlaganja su pravilni</li> </ul>
<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseduje dovoljno leksičko znanje da, uz pomoć parafraza, govori o temama iz svog domena interesovanja</li> <li>• Iskazuje dobro vladanje elementarnom leksikom, ali dolazi do ozbiljnih grešaka kada se radi o izražavanju nekih složenijih misli i ideja</li> <li>• U poznatim situacijama izražava se na zadovoljavajućem gramatičkom nivou; uglavnom dobro kontroliše gramatička znanja, uorkos očiglednom uticaju maternjeg jezika. Dolazi do greešaka ali opšti smisao ostaje jasan</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Može tečno da se izražava do određenog nivoa. Uprkos povremenim problemima sa formulacijama, zbog kojih dolazi do pauza, u stanju je da nastavi da govori bez pružanja pomoći</li> <li>• Može da svojim izlaganjem pridobije pažnju publike, ali nedostaje originalnosti i kreativnosti u stilu izlaganja</li> <li>• Služi se govorom tela, mimikom, kontakt očima sa publikom je učestao, dikcija i tempo izlaganja su promenljivi i nestaleni</li> </ul>
<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posедуje dovoljno leksičko znanje za zadovoljavanje elementarnih komunikativnih potreba.</li> <li>• Poseduje ograničen repertoar izraza koji se koriste za iskazivanje sadržaja na temu koja je poznata.</li> <li>• Može korektno da upotrebljava jednostavne strukture, ali pravi sistematske elementarne greške (npr.pogrešna upotreba vremena). Ipak, opšti smisao se ne dovodi u pitanje.</li> <li>• Može se razumeti u kraćim nastupima, iako su pogrešne formulacije, nepravilni početni izrazi i pauze sasvim očigledni</li> <li>• Svojim izlaganjem teško pridobija pažnju publike, jer nedostaje originalnosti i kreativnosti u stilu izlaganja</li> <li>• Govor tela i mimika imaju više manjih nedostataka, kontakt očima sa publikom je nedovoljan, dikcija i tempo izlaganja utiču negativno na sveopšti utisak o izlagaču</li> </ul>

**12.31. Prilog 31: Holistička rubrika za ocenjivanje TBLT zadataka**

<b>odličan 5</b>	<b>90% - 100%</b>
<b>Zadatak</b>	Krajnji proizvod zadatka je kreativan, originalan, interesantan, ishod zadatka u potpunosti ostvaren
<b>Jezik</b>	Izražava se spontano, fluentno i bez napora. Vrlo širok raspon vokabulara. Vrlo dobar izbor odgovarajuće terminologije i sasvim ili većinom prikladna upotreba vokabulara. Uglavnom korektna upotreba gramatičkih oblika i struktura. Vrlo dobar izgovor i intonacija. Lako razumljiv govor učenika.
<b>Sadržaj</b>	Izlaže sadržaj ispravno i tačno, odgovara precizno na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja bez oklevanja
<b>Izlaganje</b>	Usklađeno vreme izlaganja, kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) podstiče slušaoce na pažnju, izlaže zanimljivo, spontano, izražajno (glasno, jasno), ogovarajući tempo govora
<b>vrlo dobar 4</b>	<b>80% - 89%</b>
<b>Zadatak</b>	Krajnji proizvod zadatka je delimično kreativan, originalan, interesantan, ishod zadatka ostvaren
<b>Jezik</b>	Izražava se uglavnom fluentno uz povremena oklevanja. Širok raspon vokabulara. Dobar izbor odgovarajuće terminologije i sasvim ili većinom prikladna upotreba vokabulara. Uglavnom prikladna upotreba gramatičkih oblika i struktura. Malo gramatičkih grešaka. Prilično dobar izgovor i intonacija. Poneka greška u izgovoru ne otežava razumevanje govora.
<b>Sadržaj</b>	Izlaže sadržaj sa malom dozom nesigurnosti, odgovara na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja uz oklevanje
<b>Izlaganje</b>	Vreme izlaganja je neznatno premašeno, kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) podstiče slušaoce na delimičnu pažnju, izlaže izražajno (glasno, jasno) ali ne tako spontano, ogovarajući tempo govora
<b>doobar 3</b>	<b>60% - 79%</b>
<b>Zadatak</b>	Krajnji proizvod zadatka nema elemente kreativnosti i originalnosti ali je ishod zadatka ostvaren
<b>Jezik</b>	Pravi dosta kraćih pauza. Govor usporen, isprekidan; u govoru je prisutno oklevanje. Uglavnom se ponavljaju iste reči/izrazi. Uglavnom prikladna upotreba vokabulara. Uglavnom isti gramatički oblici i structure. Dosta gramatičkih grešaka. Dobar izgovor i intonacija. Greške ponekad otežavaju razumevanje govora.
<b>Sadržaj</b>	Izlaže sadržaj sa znatnom dozom nesigurnosti, odgovara na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja nakon što se više puta ponove pitanja ili razjasne (preformulišu).
<b>Izlaganje</b>	Vreme izlaganja je znatno premašeno, kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) ne podstiče slušaoce na delimičnu pažnju, izlaganje neizražajno (tiho, nejasno) i ne tako spontano, tempo govora otežava razumevanje
<b>dovoljan 2</b>	<b>40% - 59%</b>
<b>Zadatak</b>	Krajnji proizvod zadatka nije interesantan, kreativan i originalan a ishod zadatka delimično ostvaren
<b>Jezik</b>	Govori sporo i uz dosta napora. Govor veoma često isprekidan; u govoru je prisutno oklevanje. Ograničen raspon vokabulara. Dosta neprikladna upotreba reči i izraza. Isti, jednostavni gramatički oblici i structure. Puno gramatičkih grešaka. Otežana razumljivost govora. Dosta grešaka u

	izgovoru i prilično loša intonacija. Često otežano razumevanje govora.
<b>Sadržaj</b>	Izlaže sadržaj vrlo nesigurno, teško odgovara na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja uprkos što se više puta ponove pitanja ili razjasne (preformulišu).
<b>Izlaganje</b>	Vreme izlaganja je u potpunosti premašeno, kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) nije ostvaren, izlaganje neizražajno (tiho, nejasno) i ne tako spontano, tempo govora otežava razumevanje
<b>nedovoljan 1</b>	<b>0% - 39%</b>
<b>Zadatak</b>	Krajnji proizvod zadatka nije ostvaren
<b>Jezik</b>	Govori vrlo sporim tempom. U govoru prisutno zamuckivanje i zastajkivanje koje ometa komunikaciju. Vrlo ograničen raspon i vokabular. Dosta neprikladno upotrebljene reči i izrazi. Veoma puno gramatičkih grešaka. Govor je velikim delom nerazumljiv. Puno grešaka u izgovoru, loša intonacija. Većim delom nerazumljiv govor.
<b>Sadržaj</b>	Izlaže sadržaj vrlo nesigurno, ne zna odgovore na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja.
<b>Izlaganje</b>	Vreme izlaganja je u potpunosti premašeno, kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) nije ostvaren, izlaganje nejasno, tempo govora otežava razumevanje.

12.32. Prilog 32: Analitička rubrika za ocenjivanje TBLT zadataka

Zadatak						
	5	4	3	2	1	
<b>Proizvod i ishod (video klip, ppp, dijalog...)</b>	Krajnji proizvod zadatka kreativan, originalan, interesantan. Ishod zadatka u potpunosti ostvaren	Krajnji proizvod zadatka delimično kreativan, originalan, interesantan. Ishod zadatka ostvaren	Krajnji proizvod zadatka nema elemente kreativnosti i originalnosti. Ishod zadatka ostvaren	Krajnji proizvod zadatka nije interesantan, kreativan i originalan. Ishod zadatka delimično ostvaren	Krajnji proizvod i ishod zadatka nije ostvaren.	
Jezik						
	5	4	3	2	1	
<b>Fluentnost</b>	Izražavanje spontano, fluentno i bez napora.	Izražava se uglavnom fluentno uz povremena oklevanja.	Pravi dosta kraćih pauza.  Govor usporen, isprekidan; u govoru je prisutno oklevanje.	Govori sporo i uz dosta napora.  Govor veoma često isprekidan; u govoru je prisutno oklevanje.	Govori vrlo sporim tempom.  U govoru prisutno zamuckivanje i zastajkivanje koje ometa komunikaciju.	
<b>Vokabular</b>	Vrlo širok raspon vokabulara.  Vrlo dobar izbor odgovarajuće terminologije i sasvim ili većinom prikladna upotreba vokabulara.	Širok raspon vokabulara.  Dobar izbor odgovarajuće terminologije i sasvim ili većinom prikladna upotreba vokabulara.	Uglavnom se ponavljaju iste reči/izrazi.  Uglavnom prikladna upotreba vokabulara.	Ograničen raspon vokabulara.  Dosta neprikladna upotreba reči i izraza.	Vrlo ograničen raspon i vokabular.  Dosta neprikladno upotrebljene reči i izrazi.	
<b>Gramatika</b>	Uglavnom korektna upotreba gramatičkih oblika i struktura.	Uglavnom prikladna upotreba gramatičkih oblika i struktura.  Malo gramatičkih grešaka.	Uglavnom isti gramatički oblici i structure.  Dosta gramatičkih grešaka.	Isti, jednostavni gramatički oblici i strukture.  Puno gramatičkih grešaka.	Veoma puno gramatičkih grešaka.	
<b>Izgovor</b>	Vrlo dobar izgovor i	Prilično dobar	Dobar izgovor i intonacija.	Dosta grešaka u	Govor je velikim delom	

	intonacija.  Lako razumljiv govor učenika.	izgovor i intonacija.  Poneka greška u izgovoru ne otežava razumevanje govora.	Greške ponekad otežavaju razumevanje govora.	izgovoru i prilično loša intonacija.  Često otežano razumevanje govora.	nerazumljiv.  Puno grešaka u izgovoru, loša intonacija.  Većim delom nerazumljiv govor.	
Sadržaj						
	5	4	3	2	1	
<b>Ispravnost sadržaja</b>	Izlaže sadržaj ispravno i tačno.	Izlaže sadržaj sa malom dozom nesigurnosti	Izlaže sadržaj sa znatnom dozom nesigurnosti.	Izlaže sadržaj vrlo nesigurno.	Izlaže sadržaj vrlo nesigurno.	
<b>Odgovori na pitanja</b>	Odgovara precizno na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja bez oklevanja	Odgovara na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja uz oklevanje.	Odgovara na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja nakon što se više puta ponove pitanja ili razjasne (preformulišu)	Teško odgovara na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja uprkos što se više puta ponove pitanja ili razjasne (preformulišu).	Ne zna odgovore na pitanja razumevanja i na pitanja koja slede po završetku izlaganja.	
Izlaganje						
	5	4	3	2	1	
<b>Vreme izlaganja</b>	Usklađeno vreme izlaganja.	Vreme izlaganja je neznatno premašeno.	Vreme izlaganja je znatno premašeno.	Vreme izlaganja je u potpunosti premašeno.	Vreme izlaganja je u potpunosti premašeno.	
<b>Neverbalna komunikacija</b>	Kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) podstiče slušaoce na pažnju.	Kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) podstiče slušaoce na delimičnu pažnju.	Kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) ne podstiče slušaoce na delimičnu pažnju.	Kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) nije ostvaren.	Kontakt sa publikom (mimika i gestikulacija, kontakt očima) nije ostvaren.	
<b>Stil izlaganja</b>	Izlaže zanimljivo, izražajno (glasno, jasno),	Izlaže izražajno (glasno, jasno) ali ne tako	Izlaganje neizražajno (tiho, nejasno) i ne tako spontano,	Izlaganje neizražajno (tiho, nejasno) i ne tako	Izlaganje nejasno, tempo govora otežava razumevanje.	



	ogovarajući tempo govora.  Izlaganje je spontano i iz glave.	spontano, ogovarajući tempo govora.  Povremeno čita pisani tekst u toku izlaganja.	tempo govora otežava razumevanje.  Uglavnom čita pisani tekst u toku izlaganja.	spontano, tempo govora otežava razumevanje  Izlaganje se vrši putem čitanja pisanog teksta.	Čita pisani tekst sa poteškoćama u toku celog izlaganja.	
					<b>UKUPAN ZBIR</b>	
					<b>OCENA</b>	

45 – 50 = 5  
40 – 44 = 4  
30 – 39 = 3  
20 – 29 = 2  
00 – 19 = 1

\_\_\_\_\_  
Potpis nastavnika

**12.33. Prilog 33: Rubrika za samoocenjivanje TBLT zadataka**

	<b>da</b>	<b>ne</b>
Krajnji proizvod zadatka je kreativan, originalan, interesantan.		
Krajnji ishod zadatka je ostvaren.		
Mogu da se izražavam spontano, fluentno i bez napora.		
Koristim vrlo širok raspon vokabulara.		
Upotrebljavam odgovarajuću terminologiju.		
Korektno upotrebljavam gramatičke oblike i strukture.		
Imam vrlo dobar izgovor i intonaciju.		
Izlažem sadržaj ispravno i tačno.		
Vreme izlaganja je u okvirima dozvoljenog.		
Umem da ostvarim kontakt sa publikom ( gestikulacija, kontakt očima).		
Izlažem zanimljivo, izražajno (glasno, jasno), uz ogovarajući tempo govora.		
Izlaganje je spontano i iz glave.		

## **Biografija autora**

**Danijela Manić** rođena je 29.06.1973. godine u Užicu. Diplomirala je 2000. godine engleski jezik i književnost na Filološkom fakultetu u Beogradu. Godine 2010. odbranila je master rad “*Simplifying the English Language of Aircraft Maintenance Technicians*”, na katedri za anglistiku Filološkog fakulteta, Univerziteta u Beogradu. Godine 2012. upisuje doktorske studije na Filološkom fakultetu u Beogradu, studijski program: jezik. Od 2002. godine radi kao nastavnik engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji, srednjoj stručnoj školi u Beogradu.

Ovlašćeni je ispitivač od strane Direktorata za civilno vazduhoplovstvo Republike Srbije za procenu znanja engleskog jezika pilota i autor je testa i Priručnika za sprovođenje testa koji se koristi u te svrhe. Drži kurseve engleskog jezika civilnom i vojnom vazduhoplovnom osoblju. U Vazduhoplovnoj akademiji je koordinator metodičke prakse studenata osnovnih i master studija Filološkog fakulteta, Univerziteta u Beogradu, katedra za anglistiku. Koordinator je evropskog LLP PETALL projekta, koji promoviše učenje zasnovano na projektnim zadacima kroz informaciono-kompjuterske tehnologije u nastavi stranih jezika. Takođe, rukovodi Timom za stručno usavršavanje i mentorski rad u Vazduhoplovnoj akademiji. Redovno pohađa kurseve za usavršavanje nastavnika engleskog jezika u Srbiji. Učestvuje u svojstvu predavača na seminarima za stručna usavršavanja nastavnika stranih jezika u osnovnim i srednjim školama pod pokroviteljstvom Ministarstva prosvete. Organizovala je i realizovala nekoliko stručnih skupova na temu bilingvalnog obrazovanja i CLIL metode u nastavi stranih jezika. Autorka je nekoliko radova u stručnim i naučnim časopisima, i učestvuje s izlaganjima na domaćim i međunarodnim konferencijama i skupovima. Autorka je nekoliko radova iz oblasti metodike nastave engleskog jezika i bilingvalne nastave na engleskom i srpskom jeziku. Koautorka je dva priručnika za stručni engleski jezik za prvi i treći razred Vazduhoplovne akademije, *Aviation English 1 i 3*, u izdanju Vazduhoplovne akademije u Beogradu.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Данијела Манић

број уписа 12034/1

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ЕВАЛУАЦИЈА ПРОЈЕКТНИХ ЗАДАТАКА У  
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОМ УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА И САДРЖАЈА

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 24.09.2016.

Манић

Прилог 2.

### Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Данијела Манић  
Број уписа 12 084 / Д  
Студијски програм Језик, књижевност, култура  
Наслов рада Евалуација пројектних задатака у интегрисаном учењу страног језика и садржаја  
Ментор проф. др Јулијана Вучо  
Потписани Данијела Манић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 докторанда

У Београду, 24.09.2016

Данијела Манић

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ЕВАЛУАЦИЈА ПРОЈЕКТНИХ ЗАДАТАКА У ИНТЕРПИСАНИМ  
УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА И САДРЖАЈА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 24.09.2016.

Потпис докторанда

