

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Ana Ž. Đorđević

**BILINGVALNA NASTAVA NA SRPSKOM
I NEMAČKOM JEZIKU NA PRIMERU PRVE
NIŠKE GIMNAZIJE „STEVAN SREMAC”**

doktorska disertacija

Beograd, 2021.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Ana Ž. Đorđević

**BILINGUAL CLASSES IN SERBIAN AND GERMAN IN
“STEVAN SREMAC“, THE FIRST GRAMMAR SCHOOL
OF NIŠ**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2021

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Ана Ж. Ђорђевић

**БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА СЕРБСКОМ
И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ ПЕРВОЙ
НИШСКОЙ ГИМНАЗИИ “СТЕВАН СРЕМАЦ”**

Докторская диссертация

Белград, 2021.

Komentor:

Prof. dr Olivera Durbaba, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Komentor:

Prof. dr Saša Jazbec, vanredni profesor, Univerzitet u Mariboru, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

Datum odbrane:

Posebna zahvalnost mentorkama, prof. dr Oliveri Durbabi i prof. dr Saši Jazbec.

„Jezik je hranitelj naroda. Dokle god živi jezik, dokle ga ljubimo i poštujemo, njim govorimo i pišemo, pročišćavamo, dotle živi i narod, može se među sobom razumjevati i umno sjedinjavati, ne prelijeva se u drugi, ne propada” (Vuk Stefanović Karadžić, u Đurić, 1964: 21).

BILINGVALNA NASTAVA NA SPRSKOM I NEMAČKOM JEZIKU NA PRIMERU PRVE NIŠKE GIMNAZIJE „STEVAN SREMAC”

Rezime:

U ovom radu analizira se model bilingvalne nastave na srpskom i nemačkom jeziku, koji se primenjuje u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”. Na osnovu rezultata prikupljenih nakon terenskog istraživanja, predstavljaju se aktuelni problemi i izazovi sa kojima se škola, nastavnici i učenici¹ susreću u radu.

Pored teorijskog okvira bilingvalne nastave, doktorska teza obuhvata analizu rezultata testiranja receptivnih jezičkih veština (razumevanje pisanog teksta) na primerima DSD testova za nivo znanja A2/B1, kao i stručnih tekstova iz srpskog jezika i književnosti, istorije, muzičke i likovne kulture. Testirani su učenici Prve niške gimnazije koji usvajaju nemački jezik u okviru bilingvalne nastave (eksperimentalna grupa), dok su kontrolnu grupu činili učenici koji prate nastavu nemačkog jezika po tradicionalnom školskom programu, kao i učenici filološkog smera, koji nastavu nemačkog jezika takođe pohađaju po tradicionalnom školskom programu, ali sa povećanim fondom časova. Najbolje rezultate na testiranju postigli su učenici bilingvalnog smera, što je i dokazano empirijski, deskriptivnom i kvalitativno-kvantitativnom analizom.

U okviru doktorske teze, proučavaju se i efekti primene bilingvalne nastave nemačkog jezika na personalne karakteristike učenika. Teza obuhvata i povezanost upotrebe interneta, televizije, aplikacija i igara na nemačkom jeziku sa rezultatima iz nemačkog jezika učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera. Rezultati istraživanja su potvrdili povezanost personalnih karakteristika učenika sa njihovim postignutim rezultatima iz nemačkog jezika. Pozitivan efekat dala je primena ovih dodatnih metoda za učenje jezika nezavisno od obrazovnog smera učenika.

Ključne reči: bilingvalna nastava, CLIL(iG), DSD testovi, nemački kao strani jezik, testiranje, jezičke receptivne veštine, kompetencije BICS i CALP, kritička analiza, preporuke

Naučna oblast: Primenjena lingvistika (Metodika nastave)

Uža naučna oblast: Metodika nastave nemačkog jezika

UDK broj:

¹ Termini izraženi u gramatičkom muškom rodu podrazumevaju prirodni muški i ženski rod lica na koja se odnose.

BILINGUAL CLASSES IN SERBIAN AND GERMAN IN “STEVAN SREMAC“, THE FIRST GRAMMAR SCHOOL OF NIŠ

Abstract:

This paper analyses the model of bilingual teaching in Serbian and German, applied at “Stevan Sremac”, the First Grammar School of Niš. The current issues and challenges faced by the teachers and students of the school during their work are presented on the basis of the results collected after the field research.¹

In addition to the theoretical framework of bilingual teaching, the doctoral thesis includes the analysis of the results of assessing receptive language skills (reading comprehension) on the examples of DSD tests for the A2/B1 knowledge level, as well as professional texts in the fields of literature, history, music and art. The testing involved the students of the First Grammar School of Niš who learn German as part of their bilingual classes (experimental group), while the control group consisted of students who attend German language classes according to the traditional curriculum, as well as students of the philology class, who also attend German language classes according to the traditional curriculum, but with a greater number of classes. The best test results were achieved by the bilingual students. This was proven empirically, and by employing a descriptive and qualitative-quantitative analysis.

The effects of the implementation of bilingual teaching of the German language on the personal characteristics of students are also studied in the doctoral thesis. In addition, the thesis includes the connection between the use of the Internet, television, applications and games in the German language and the German language test results realized by the students of bilingual, philological and social science and language classes. The results of the research confirmed the connection between the personal abilities of the students and their German language test results.

The use of the Internet, watching television, using applications and games in German, as well as learning the language outside of the students' class, yielded a positive effect.

Keywords: bilingual teaching, CLIL(iG), DSD tests, German as a foreign language, testing, language receptive skills, BICS and CALP competencies, critical analysis, recommendations

Scientific field: Applied linguistics (teaching methodology)

Narrow scientific field: Methodology of teaching German

UDC number:

¹ The terms expressed in the grammatical masculine gender imply the natural masculine and feminine gender of the person to whom they refer.

SADRŽAJ

I. UVOD	1
I.1. Koncept rada i tok istraživanja	2
II. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU	6
II.1. Jezička obrazovna politika Evropske unije	5
II.1.1. Zajednički evropski okvir	6
II.1.2. Opšti jezički kurikulum (<i>Gesamtsprachencurriculum</i>)	7
II.1.3. Nastava stranih jezika na nivou EU	8
II.1.4. Mesto CLIL nastave u jezičkoj obrazovnoj politici EU	9
II.1.5. Podržavanje učenja nemačkog jezika u inostranstvu	10
II.1.6. Kurikularni okvir za nemački kao strani jezik u inostranom školstvu	15
II.1.7. Jezička obrazovna politika Republike Srbije	16
II.1.7.1. Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Srbiji	23
II.1.7.2. Stručno usavršavanje nastavnika stranih jezika u Srbiji	24
II.2. Tove Skutnab-Kangas o bilingvalnom obrazovanju	26
II.2.1. Bilingvalna nastava (BN)	27
II.2.2. CLIL	29
II.2.2.1. CLILiG	30
II.2.3. Bilingvalna nastava u SR Nemačkoj	31
II.2.4. Bilingvalna nastava u Srbiji	41
II.3. CLILiG u svetu	43
II.3.1. CLILiG u Francuskoj	43
II.3.2. CLILiG u Rusiji	44
II.3.3. CLILiG u Italiji	44
II.3.4. CLILiG u Bugarskoj	46
II.3.5. CLILiG u Australiji	47
II.3.6. CLILiG u Švajcarskoj	48
II.3.7. CLILiG u Mađarskoj	50
II.3.8. CLILiG u Finskoj	50
II.3.9. CLILiG u Norveškoj	51
II.3.10. CLILiG u Poljskoj	52
II.3.11. CLILiG u Luksemburgu	53
II.4. Bilingvalna učionica	54

II.4.1. Nastavni kanon BN	55
II.4.2. Kompetencije učenika u bilingvalnoj učionici	58
II.4.3. Kompetencije nastavnika u BN	59
II.4.3.1. Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika BN	60
II.4.3.2. Planiranje BN	64
II.4.4. Ključne kompetencije učenika u CLIL nastavi	66
II.4.5. Nastavni materijal u bilingvalnoj učionici	67
II.4.6. Nastavna sredstva (mediji) u bilingvalnoj učionici	69
II.4.7. Nastavne metode, strategije i tehnike učenja i rada u bilingvalnoj učionici	71
II.4.7.1. Instrukciona pomoć – scaffolding	76
II.4.7.2. CODE-SWITCHING – Preključivanje kodova	77
II.4.8. 4-C model	79
II.4.9. Ispravka u usmenom izražavanju u bilingvalnoj učionici	79
II.4.10. Testiranje, ocenjivanje i evaluacija u bilingvalnoj učionici	80
II.5. Samoefikasnost	83
II.6. Sprovedena istraživanja i disertacije u oblasti BN	84
III. MODEL BILINGVALNE NASTAVE U PRVOJ NIŠKOJ GIMNAZIJI „STEVAN SREMAC”	93
III.1. Projekat DSD-Schulen u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”	95
III.2. Tim za bilingvalnu nastavu u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”	97
III.2.1. Stručno usavršavanje TBN u PNG	98
III.3. Prijemni ispit za bilingvalno srpsko-nemačko odeljenje u PNG	100
III.4. Maturski ispit za učenike bilingvalnog srpsko-nemačkog odeljenja u PNG	100
III.5. Plan i program bilingvalne nastave u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”	102
III.6. Nastavni materijal, mediji, metode i forme rada u BN u PNG	105
III.7. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz nastavnog predmeta: Srpski jezik i književnost za treći razred	106
III.8. Vannastavne aktivnosti učenika bilingvalnih odeljenja Prve niške gimnazije „Stevan Sremac”	108
IV. METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU	111
IV.1. Problem istraživanja	111
IV.2. Cilj istraživanja	112
IV.3. Varijable	113
IV.3.1. Nezavisna varijabla	113
IV.3.2. Zavisna varijabla	113
IV.3.3. Intervenirajuće varijable	114

IV.3.4. Sociodemografske varijable	114
IV.4. Hipoteze	115
IV.4.1. Opšta hipoteza	115
IV.4.2. Specifične hipoteze	115
IV.5. Instrumenti istraživanja	116
IV.5.1. Instrumenti za učenike	116
IV.5.1.1. DSD I – Testovi za procenu opšteg znanja nemačkog jezika (BICS)	116
IV.5.1.2. Testovi za procenu znanja sadržaja nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku	117
IV.5.1.2.1. Testovi za procenu znanja <i>istorije</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP)	118
IV.5.1.2.2. Testovi za procenu znanja <i>muzičke kulture</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP)	119
IV.5.1.2.3. Testovi za procenu znanja <i>srpskog jezika i književnosti</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP)	119
IV.5.1.2.4. Testovi za procenu znanja <i>likovne kulture</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP)	120
IV.5.1.3. Skala za procenu akademske motivacije (SAM)	121
IV.5.1.4. Skala MOP-D	121
IV.5.1.5. Upitnik samoefikasnosti za decu (SEQ-C)	122
IV.5.1.6. Skala interkulturene kompetencije	122
IV.5.1.7. Upitnik konstruisan za potrebe istraživanja	122
IV.5.2. Instrument za nastavnike	122
IV.5.2.1. Upitnik konstruisan za potrebe istraživanja	122
IV.6. Uzorak	123
IV.6.1. Sociodemografski podaci uzorka	123
IV.6.2. Jezički profil uzorka	124
IV.6.3. Školski rezultati uzorka	125
IV.6.4. Analiza godišnjeg fonda časova nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem	127
IV.6.5. Analiza udžbenika nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem	129
IV.6.6. Analiza uzorka s obzirom na učenje jezika u neformalnim uslovima	131
IV.7. Značaj istraživanja	133
IV.8. Statistička analiza podataka	133
IV.9. Etički kodeks	134
V. REZULTATI	135
V.1. Deskriptivna analiza rezultata DSD testova	135

V.1.1. Bilingvalno odeljenje – prvo polugodište	135
V.1.2. Filološko odeljenje – prvo polugodište	136
V.1.3. Društveno-jezičko odeljenje – prvo polugodište	136
V.1.4. Bilingvalno odeljenje – drugo polugodište	136
V.1.5. Filološko odeljenje – drugo polugodište	137
V.1.6. Društveno-jezičko odeljenje – drugo polugodište	137
V.1.7. Poređenje rezultata testiranja učenika u prvom polugodištu	137
V.1.8. Poređenje rezultata testiranja učenika u drugom polugodištu	139
V.2. Statistička analiza rezultata	140
V.2.1. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	140
V.2.1.1. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u prvom i drugom polugodištu kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	141
V.2.1.2. Razlika u <i>opštem znanju nemačkog jezika (BICS)</i> u odnosu na razred kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	146
V.2.2. Razlika u testu opštih i specifičnih znanja iz <i>istorije</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	148
V.2.3. Razlika u testu opšteg i specifičnog znanja iz <i>muzičke kulture</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	150
V.2.4. Razlika u testu opštih i specifičnih znanja iz <i>srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku</i> (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	152
V.2.5. Razlika u testu opštih i specifičnih znanja iz <i>likovne kulture</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	154
V.2.6. Povezanost između <i>personalnih karakteristika učenika</i> (interkulturalna kompetencija, akademska motivacija, motivacija za postignućem i samoeфикаsnost) i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu	156
V.2.7. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje mobilnih aplikacija za učenje jezika i igara na računaru na nemačkom jeziku na celom uzorku i poduzorcima	167
V.3. Kvalitativna analiza podataka	176
V.3.1. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta <i>Srpski jezik i književnost</i> na nemačkom jeziku	176
V.3.2. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta <i>Istorija</i> na nemačkom jeziku	185
V.3.3. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta <i>Muzička kultura</i> na nemačkom jeziku	194

V.3.4. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta <i>Likovna kultura na nemačkom jeziku</i>	203
V.4. Analiza rezultata upitnika	213
V.4.1. Analiza rezultata upitnika za Tim za BN	213
V.4.2. Analiza rezultata upitnika za učenike bilingvalnih odeljenja	215
VI. DISKUSIJA	217
VI.1. Diskusija rezultata prve hipoteze istraživanja – razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG	217
VI.2. Diskusija rezultata druge hipoteze istraživanja – razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) registrovanom u prvom i drugom polugodištu	218
VI.3. Diskusija rezultata treće hipoteze istraživanja – razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u odnosu na razred PNG	219
VI.4. Diskusija rezultata četvrte hipoteze istraživanja – razlika u opštem i specifičnom znanju iz <i>istorije</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG	220
VI.5. Diskusija rezultata pete hipoteze istraživanja – razlika u opštem i specifičnom znanju iz <i>muzičke kulture</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG	221
VI.6. Diskusija rezultata šeste hipoteze istraživanja – razlika u opštem i specifičnom znanju iz <i>srpskog jezika i književnosti</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG	221
VI.7. Diskusija rezultata sedme hipoteze istraživanja – razlika u opštem i specifičnom znanju iz <i>likovne kulture</i> na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG	222
VI.8. Diskusija rezultata osme hipoteze istraživanja – povezanost između <i>personalnih karakteristika učenika</i> (interkulturene kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoefikasnosti) i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu	223
VI.9. Diskusija rezultata devete hipoteze istraživanja – postoji razlika u znanju nemačkog jezika između učenika u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG	224
VII. PREDLOZI ZA UNAPREĐENJE BN I DALJA ISTRAŽIVANJA U OVOJ OBLASTI	229
Predlog održivog modela BN	230
Uvođenje BN na sve nivoe obrazovanja u Srbiji	233
Predlozi za unapređenje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika	234
Predlozi za dalja istraživanja u oblasti BN	235
Završna razmišljanja	235
VIII. LITERATURA	237

IX. PRILOZI	261
Prilog 1. Globalni plan za nastavni predmet: srpski jezik i književnost za prvi razred društveno-jezičkog smera	261
Prilog 2. Globalni plan za nastavni predmet: istorija za prvi razred društveno-jezičkog smera	262
Prilog 3. Globalni plan za nastavni predmet: likovna kultura za prvi razred društveno-jezičkog smera	263
Prilog 4. Globalni plan za nastavni predmet: muzička kultura za prvi razred društveno-jezičkog smera	264
Prilog 5. Globalni plan za nastavni predmet: računarstvo i informatika za prvi razred društveno-jezičkog smera	265
Prilog 6. Globalni plan za nastavni predmet: srpski jezik i književnost za drugi razred društveno-jezičkog smera	266
Prilog 7. Globalni plan za nastavni predmet: istorija za drugi razred društveno-jezičkog smera	267
Prilog 8. Globalni plan za nastavni predmet: geografija za drugi razred društveno-jezičkog smera	268
Prilog 9. Globalni plan za nastavni predmet: likovna kultura za drugi razred društveno-jezičkog smera	269
Prilog 10. Globalni plan za nastavni predmet: muzička kultura za drugi razred društveno-jezičkog smera	270
Prilog 11. Globalni plan za nastavni predmet: informatika za drugi razred društveno-jezičkog smera	270
Prilog 12. Globalni plan za nastavni predmet: srpski jezik i književnost za treći razred društveno-jezičkog smera	271
Prilog 13. Globalni plan za nastavni predmet: muzička kultura za treći razred društveno-jezičkog smera	271
Prilog 14. Godišnji plan za nastavni predmet: likovna kultura za treći razred društveno-jezičkog smera	272
Prilog 15. Globalni plan za nastavni predmet: istorija za treći razred društveno-jezičkog smera	273
Prilog 16. Globalni plan za nastavni predmet: geografija za treći razred društveno-jezičkog smera	274
Prilog 17. Nastavna jedinica za nastavni predmet književnost za treći razred	274
Prilog 18. DSD I (Modelsatz 3)	278
Prilog 19. DSD I (Modelsatz 6)	291
Prilog 20. Test iz istorije za prvi razred	304
Prilog 21. Test iz istorije za drugi razred	306
Prilog 22. Test iz istorije za treći razred	309
Prilog 23. Test iz muzičke kulture za prvi razred	311
Prilog 24. Test iz muzičke kulture za drugi razred	313

Prilog 25. Muzička kultura za treći razred	317
Prilog 26. Test iz književnosti za prvi razred	318
Prilog 27. Test iz književnosti za drugi razred	321
Prilog 28. Test iz književnosti za treći razred	323
Prilog 29. Test iz likovne kulture za prvi razred	324
Prilog 30. Test iz likovne kulture za drugi razred	327
Prilog 31. Test iz likovne kulture za treći razred	329
Prilog 32. Skale za merenje akademske motivacije SAM	331
Prilog 33. MOP2010-D	332
Prilog 34. SEQ-C	333
Prilog 35. Skala za procenu interkulturene kompetencije	334
Prilog 36. Upitnik za učenike bilingvalnih odeljenja	334
Prilog 37. Upitnik za učenike filoloških i društveno-jezičkih odeljenja	336
Prilog 38. Upitnik za lektorku	338
Prilog 39. Upitnik za nastavnike	340
X. BIOGRAFIJA AUTORKE	343

I. UVOD

„Jezik u predmetu raste istovremeno sa stručnim sadržajima. Predmet i jezik se ne mogu razdvojiti ni stručno-didaktički, ni jezičko-didaktički, niti pedagoško-psihološki” (Lajzen, 2015a: 132). Ova misao bila je inspiracija za istraživanje i rad i shodno tome, proces bilingvalne nastave sagledan je iz više perspektiva.

Predmet ovog rada je bilingvalna nastava, odnosno tip nastave kod koje se u nastavnom procesu koriste dva jezika, srpski kao maternji i nemački kao vehikularni jezik. *Vehikularni jezik* je strani jezik koji služi kao instrument za učenje različitih školskih predmeta, jezik na kome se nastava odvija, a koji nije jezik okruženja (Vučo, 2006: 42). U Srbiji od školske 2014/15. godine postoji takav model, i to u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”². Uvođenje bilingvalne nastave sa nemačkim kao vehikularnim jezikom u ovoj gimnaziji je od posebnog značaja za razvoj i inovaciju obrazovanja, tačnije bilingvalnog obrazovanja u Srbiji. Iz tog razloga sprovedeno je naučno praćenje ovog modela, čiji će rezultati biti predstavljeni u ovom radu.

Problem ovog istraživanja može se definisati u vidu tri glavna pitanja, kao i šest potpitanja u okviru prvog glavnog istraživačkog pitanja: (1) Da li je bilingvalna nastava efikasnija u učenju nemačkog kao stranog jezika u odnosu na programe nastave koji se primenjuju u filološkim i društveno-jezičkim smerovima? Konkretnije, da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku (DSD I – Modelsatz 3 i 6), koja je registrovana u prvom i drugom polugodištu kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije? Dalje je istraživano da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku (DSD I – Modelsatz 3 i 6) kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije s obzirom na godinu školovanja? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Istorija* na nemačkom jeziku među učenicima bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Muzička kultura* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Likovna kultura* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije? (2) Da li postoji povezanost između personalnih karakteristika učenika (interkulturalne kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoeфикаsnosti) i postignutih rezultata iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu, registrovanih na testu DSD I (testiranje receptivne jezičke veštine – razumevanje pisanog teksta) na celom uzorku, kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije? (3) Da li postoji razlika u ostvarenim rezultatima iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu, registrovanih na testu DSD I (testiranje receptivne jezičke veštine – razumevanje pisanog

² Pod „PNG” podrazumevaće se nadalje Prva niška gimnazija „Stevan Sremac”, ukoliko nije drugačije napomenuto.

teksta) u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenja aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku na celom uzorku, kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova gimnazije?

(1) Kod prvog glavnog istraživačkog pitanja, očekuje se da postoji razlika u jezičkoj veštini među učenicima bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Očekuje se da uspešniji rezultati iz nemačkog jezika budu izraženiji kod učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike filoloških i društveno-jezičkih smerova, kao i da postoji razlika u odnosu na razred koji učenici pohađaju. Dalje se očekuje da između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz sledećih nastavnih predmeta: istorija, srpski jezik i književnost, muzička i likovna kultura na nemačkom jeziku, sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Očekuje se da će učenici bilingvalnog smera pokazati viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje) na testovima specifičnih znanja iz nastavnih predmeta istorija, srpski jezik i književnost, muzička i likovna kultura na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera. (2) Što se tiče drugog glavnog pitanja istraživanja očekuje se da postoji povezanost između personalnih karakteristika učenika i postignutih rezultata na testovima iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu. Pretpostavlja se da će se kod učenika kod kojih su izraženije karakteristike interkulturene kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoeфикаsnosti pokazati viši stepen postignuća iz nemačkog jezika, bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki ili društveno-jezički smer. (3) Kod trećeg istraživačkog pitanja očekuje se da postoji razlika u postignutim rezultatima na testu iz nemačkog jezika među učenicima u zavisnosti od upotrebe interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku na celom uzorku, kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Pretpostavlja se da će učenici koji koriste ove dodatne metode za učenje jezika pokazati viši stepen akademskog postignuća, bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki ili društveno-jezički smer.

I.1. Koncept rada i tok istraživanja

Ovo longitudinalno istraživanje je započeto školske 2015/16. godine i sprovedeno je tokom pet školskih godina. Školska 2015/16. godina je bila pripremna godina za sprovođenje istraživanja. U toku pomenute školske godine sprovedeno je hospitovanje koje je podrazumevalo posetu časovima bilingvalne nastave³ i vannastavnim aktivnostima organizovanim u kontekstu BN. Istovremeno je usledilo i uvodno upoznavanje s naučnom literaturom i analiziranje dosadašnjih rezultata. Tokom školske 2016/17, 2017/18, 2018/19. godine sprovedeni su upitnici sa učenicima i Timom za bilingvalnu nastavu⁴, zatim hospitovanje, analiza literature, testiranje učenika, kao i intervjui sa učenicima i navedenim timom. Uključeno je devet grupa učenika – učenici prvog, drugog i trećeg razreda PNG, u srpskom obrazovnom kontekstu. Istraživanjem su obuhvaćena tri različita konteksta nastave, odnosno smerova gimnazije: bilingvalni nemačko-srpski, filološki i društveno-jezički smer. Sa učenicima su rađeni intervjui, anketiranje i testiranje, što ukazuje na transverzalni pristup. Formiran je korpus pisanih produkcija (testova) učenika, koji je analiziran kvantitativnom i kvalitativnom metodom. U interpretaciji zaključaka i posmatranog nastavnog procesa primenjena je deskriptivna metoda. Za teorijsku osnovu rada analizirana je domaća i strana literatura, koja se bavi BN u svetu i kod nas. Kao polazna osnova istraživanja koriste se domaći radovi koji se bave BN u Srbiji sa vehikularnim jezicima:

³ Pod "BN" podrazumevaće se nadalje bilingvalna nastava.

⁴ Pod "TBN" podrazumevaće se nadalje Tim za bilingvalnu nastavu.

engleski (Beko, 2013; Manić, 2014a; Pilipović, 2013), francuski (Đurić, 2006; Pasuljević, 2015), italijanski (Vučo, 2006; Zavišin, 2013a), ruski (Vasiljević, 2018) i nemački jezik (Lončar, 2017; Cvetković, 2018a). Težište istraživanja literature je BN na nemačkom govornom području i BN u svetu, koja kao vehikularni jezik koristi nemački – CLLiG (Content and Language Integrated Learning in German) (Hataja, 2005a; Vike, 2013; Dalton-Pufer, 2005; Dof, 2010).

U prvom poglavlju teorijskog dela rada govori se o jezičkoj obrazovnoj politici Evrope i Srbije, predstavlja se aktuelna situacija BN u Srbiji i na nemačkom govornom području, objašnjava se pojam CLLiG, a zatim se opisuje stanje u obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika na nemačkom govornom području i u Srbiji.

U drugom poglavlju teorijskog dela rada opisuje se bilingvalna učionica, nastavni kanon, kompetencije učenika i nastavnika u bilingvalnoj učionici, obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, predstavljaju se metode i tehnike rada u bilingvalnoj učionici, definišu se pojmovi *Scaffolding*, *BICS* i *CALP*, *Code-Switching*, *4-Cs*. Na kraju drugog poglavlja je uveden i pojam *sa-moefikasnost*, koji će biti od značaja u empirijskom delu istraživanja.

U empirijskom delu rada su predstavljeni rezultati istraživanja sprovedenog u školskoj 2015/16, 2016/17, 2017/18. i 2018/19. godini u PNG. Istraživanje predstavlja opis modela BN na osnovu hospitovanja, analizu rezultata intervjua i anketiranja učenika i TBN, kao i testiranje učenika. Za analizu dobijenih rezultata su korišćene kvalitativna i kvantitativna metoda, kao i komparativna analiza.

U prvom poglavlju empirijskog dela rada predstavljen je projekat „DSD-Schulen“⁵, objašnjena je uloga i funkcija TBN u PNG, stručno usavršavanje nastavnika ove gimnazije, zatim je opisan prijemni ispit za bilingvalno srpsko-nemačko odeljenje u PNG, a predstavljen je i plan i program BN u PNG za prvi, drugi i treći razred. Iz intervjua sa lektorkom za nemački jezik i uvida u dokumentaciju došlo se do podataka o materijalu koji se koristi u BN. Predstavljen je primer obrade jedne nastavne jedinice iz srpskog jezika i književnosti za treći razred, koja će pružiti uvid u nastavnu praksu BN u ovoj školi. Predstavlja se obrada jedne nastavne jedinice iz nastavnog predmeta srpski jezik i književnost⁶, ⁷ pošto se prvi put nastavni predmet jezik i književnost⁸ sreće kao nastavni predmet koji se sprovodi bilingvalno sa nemačkim kao vehikularnim jezikom (Jung i Erme, 2015; Lamsfus-Šenk, 2010; Lamsfus-Šenk, 2011; Lefelbajn, 2016; Pirner, 2006; Pirner, 2007; Vike, 2015a; Lajzen, 2015b; Birnbikel, 2013; Bonet, 2009; Bonet, 2012). Na osnovu godišnjeg izveštaja škole o radu bilingvalnog odeljenja za školsku 2016/17. godinu predstavljene su vannastavne aktivnosti učenika bilingvalnog smera. Na kraju prvog poglavlja empirijskog dela rada opisan je prvi maturski ispit za učenike koji pohađaju BN na srpskom i nemačkom jeziku u PNG.

U drugom poglavlju empirijskog dela rada predstavljen je metodološki pristup istraživanja: predmet i ciljevi istraživanja, varijable, hipoteze, instrumenti istraživanja za učenike i nastavnike, opisuje se uzorak, postupak i značaj istraživanja.

U trećem poglavlju empirijskog dela rada prikazani su rezultati anketiranja TBN i učenika PNG. U ovo istraživanje uključene su tri različite grupe učenika i tri različite generacije učenika. Eksperimentalne grupe čine učenici bilingvalnog smera i to učenici prvog, drugog i trećeg razreda. Dve kontrolne grupe učenika čine učenici filološkog i društveno-jezičkog smera, učenici

⁵ Pod „DSD projektom“ podrazumevaće se nadalje projekat „DSD-Schulen“ (akronim DSD podrazumeva *Deutsches Sprachdiplom*, srp. nemačka jezička diploma).

⁶ U srpskom obrazovnom kontekstu u okviru nastavnog predmeta Srpski jezik i književnost obrađuje se pored nacionalne književnosti i svetska književnost.

⁷ O nastavnom planu i programu za razrede i obrazovne smerove koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem će biti reči u delu IV.6.3.

⁸ U Srbiji se nastavni predmet *Srpski jezik i književnost*, osim u PNG, izučava bilingvalno (na francuskom jeziku) u Karlovačkoj gimnaziji od školske 2012/13. godine od prvog do četvrtog razreda (Pasuljević, 2018: 112).

prvog, drugog i trećeg razreda. Sa učenicima su sprovedene ankete sa različitim fokusima ispitivanja: 1. Procena BN – za eksperimentalnu grupu učenika; 2. Motivacija; 3. Interkulturalna kompetencija; 4. Samoefikasnost; 5. Mišljenje o sprovedenom testiranju. Testirane su jezičke receptivne veštine učenika (razumevanje pisanog teksta) u domenu BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) i CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), kao i jezička produktivna veština (pisano izražavanje) BICS i CALP.

U četvrtom poglavlju empirijskog dela rada analizirana je razlika jezičke receptivne i produktivne veštine kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG na primerima standardizovanih testova za dobijanje sertifikata za nemački kao strani jezik na nivou A2/B1, kao i u radu sa stručnim tekstovima iz oblasti književnosti, istorije, muzičke i likovne kulture. Analizirana je razlika u personalnim karakteristikama (interkulturalna kompetencija, akademska motivacija, motivacija za postignućem i samoefikasnost) kod učenika, kao i njihova povezanost sa postignućem iz nemačkog jezika. Takođe se analizira povezanost između postignuća iz nemačkog jezika i upotrebe interneta, gledanja televizije, korišćenja aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku kod učenika.

U petom delu rada predstavljena je kvalitativna analiza postignutih rezultata učenika na testovima iz nastavnih predmeta *Srpski jezik i književnost*, *Istorija*, *Muzička kultura* i *Likovna kultura* na nemačkom jeziku.

Šesti deo rada predstavlja diskusiju rezultata postavljenih hipoteza ovog istraživanja. Rezultati istraživanja empirijski dokazuju i statistički utvrđuju uspešnost modela BN u PNG.

U završnom delu rada predstavljena su završna razmišljanja i predlozi za dalje unapređivanje i razvijanje BN u Srbiji. Empirijski podaci potkrepljuju pozitivan efekat BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom, koji se u mnogim aspektima mogu preneti i na BN uopšte. Na osnovu ovih podataka i na osnovu teorijskih razmišljanja dati su predlozi za konstruktivne promene u obrazovnom sistemu u Srbiji.

II. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Iako nema potpuno pouzdanih, zvaničnih statističkih podataka, može se okvirno govoriti o postojanju nekih 5000 jezika, u oko 200 zemalja na svetu, što neminovno nameće zaključak da ljudi i jezici veoma često dolaze u kontakt. Neizbežna posledica takvog sretanja jezika jeste višejezičnost, koji se u pojedinačnim slučajevima uglavnom manifestuju kao dvojezičnost. Manje od jedne četvrtine država na svetu zvanično priznaje dva jezika, a samo šest zemalja tri ili više jezika. Međutim, realna situacija je u potpunosti drugačija jer praktično ne postoji jednojezična zemlja. Čak i u zemljama čije se stanovništvo koristi jednim jezikom, grupe ljudi govore i druge jezike i jezičke varijetete. Višejezičnost se može razviti iz različitih razloga. Često se ljudi svesno odlučuju na višejezičnost, ali se može desiti i da na to budu primorani pod uticajem spoljašnjih faktora. Istraživanja dvojezičnosti se dele na makroanalize višejezičnih društava (socijalna dvojezičnost) i manja istraživanja okvira u kome dvojezične osobe uzajamno deluju jedna na drugu (ispitivanja individualne dvojezičnosti) (Kristal i dr., 1995: 360-361).

U ovom poglavlju razmatrani su elementi relevantni za naše istraživanje kako bi dobijeni rezultati bili jasnije protumačeni i kako bi bio u potpunosti sagledan kompletna kontekst nastave koji predstavlja temu ovog rada.

II.1. Jezička obrazovna politika Evropske unije

Jezička politika i planiranje kao društvena delatnost verovatno je stara koliko i organizacija ljudskih društava. Potreba za komunikacijom unutar uređenih društvenih struktura, ma u kom obliku se ona realizovala, uvek je podrazumevala donošenje niza odluka o tome šta je prihvatljivo jezičko ponašanje, odnosno ponašanje koje uspeva da prenese željenu poruku i značenje koje će biti prepoznato i vrednovano od strane ostalih učesnika u komunikativnom činu (Filipović, 2018: 16). Jezička politika i planiranje se u tradicionalnom smislu definišu kao svaka ciljna, planirana i dugoročna delatnost u oblasti odabira jezika koji će funkcionisati kao zvanični jezik jednog političkog entiteta (statusna jezička politika i planiranje), kontinuiranog rada na korpusu toga jezika (korpusna jezička politika i planiranje) i odabira jezika ili jezika koji će se pojaviti u formalnim obrazovnim sistemima (obrazovna jezička politika i planiranje) (Filipović, 2016: 630). U analizi jezičkih obrazovnih politika polazimo od pretpostavke da one zavise od specifičnih politika, znanja jezičkih planera, od njihovih epistemoloških i jezičkih ideologija (Filipović, 2014: 154).

Savet Evrope, čiji je Srbija punopravni član, od svog osnivanja zalaže se za očuvanje jezičke i kulturne raznolikosti koja je realnost takoreći svih evropskih zemalja. U učenju stranih jezika i upoznavanju drugih kultura vidi se način da se preduprede eventualni konflikti i na taj način ostvare mir, razumevanje i saradnja među narodima i pojedincima (Vučo i dr., 2018: 9).

Komisija EU je u Briselu 29. 11. 1995. godine objavila dokument *Bela knjiga za opšte i stručno obrazovanje. Poučavanje i učenje. Na putu do kognitivnog društva*, u kome se četvrti cilj direktno odnosi na jezičku politiku. Ističe se da je veoma važno da svaki pojedinac zna tri jezika EU. Smernice EU glase da sa učenjem stranog jezika treba započeti u predškolskim ustanovama, da zatim sledi sistematično učenje stranog jezika u osnovnoj školi, a da se sa učenjem drugog stranog jezika započne u srednjem obrazovanju (drugi ciklus osnovnog obrazovanja u srpskom obrazovnom kontekstu). Preporučuje se da se prvi strani jezik u srednjem obrazovanju koristi

kao nastavni jezik u različitim predmetima. Sve to zahteva i adekvatan kvalitet obrazovanja sa primenom modernog i diferenciranog materijala i metoda nastave.

Na osnovu *Bele knjige* i *Akcionog plana implementacije preporuka za podršku učenja jezika i jezičke raznolikosti* (Savet Evrope, 2003), ciljevi EU jesu sledeći: nastava iz najmanje dva strana jezika za sve učenike; primena inovativnih metoda u nastavi stranih jezika; širenje svakodnevnog upotrebe evropskih jezika na svim nivoima obrazovanja; razvijanje empatije prema jezicima EU i kulturi drugih država članica i podsticanje učenja navedenih jezika u ranoškolskom obrazovanju. Metode koje se preporučuju za ostvarivanje ovih ciljeva jesu sledeće:

- obezbeđivanje učenja najmanje jednog jezika EU od osnovnog obrazovanja;
- formiranje jezičke oznake kvaliteta „Evropska odeljenja”, koja bi se dodeljivala prema sledećim kriterijumima: korišćenje jezika EU od strane učenika na nivou osnovnog obrazovanja i korišćenje dva jezika EU na nivou srednjeg obrazovanja;
- upotreba adekvatnih pedagoških procesa za samostalno učenje jezika;
- formiranje organizacije, koja podstiče kontakt mladih ljudi iz različitih država članica (takođe kroz upotrebu informacionih tehnologija);
- finansijska sredstva se mogu obezbediti od strane država članica kao pomoć za dobijanje ove oznake;
- umrežavanje institucija sa ovom oznakom;
- mobilnost nastavnika čiji se maternji jezik predaje u institucijama drugih zemalja, što treba usaglasiti sa osnovama zakona i odgovarajućim propisima javnih službi⁹ (Evropska komisija, 1995: 59-61).

Učenje stranih jezika u osnovnom obrazovanju u školskoj 1994/95. godini u EU u proseku obuhvata dva strana jezika. U svim tadašnjim državama članicama učio se najmanje jedan jezik, a u nekim čak tri (Luksemburg i Finska) (ibidem 105).

Već sledeće godine, Evropska komisija je objavila dokument u kome navodi stavove Komiteta za ekonomska i socijalna pitanja o preporukama *Bele knjige*. Cilj da svaki građanin Evrope zna dva strana jezika jeste veoma značajan, ali se smatra i veoma ambicioznim (Evropska komisija, 1996), pri čemu je Komitet saglasan sa predlogom o razvijanju empatije kod svakog građanina EU prema stranim jezicima. Postoje tendencije ka ideji o uvođenju prvog stranog jezika još u osnovnom obrazovanju i učenju drugog stranog jezika u srednjem obrazovanju. U okviru dogovora o zaštiti manje rasprostranjenih jezika zajednice, predlaže se uvođenje izvođenja dela nastave na gimnazijskom nivou na prvom stranom jeziku. Komitet smatra da sa učenjem stranih jezika ne treba prestati po završetku obaveznog obrazovanja. Trebalo bi da postoji mogućnost produblivanja znanja stranih jezika, kao i izučavanja novih stranih jezika. Stav Komiteta jeste da podržava konkretne predloge za unapređenje učenja stranih jezika na nov i inovativan način, kojim bi se ceo proces učenja jezika približio učenicima i učinio ga pristupačnim i atraktivnim (Evropska komisija, 1996: 8).

II.1.1. Zajednički evropski okvir

Za učenje stranog jezika i njegovo istraživanje, odlučujući korak je *Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje/ocjenjivanje* (ZEO) (Hu i dr., 2008: 163). Durbaba (2016: 289) navodi da je ovaj dokument rezultat jednog od najbimnijih projekata koje je inicirao Savet Evrope u domenu unapređivanja evropskih jezičkih obrazovnih politika i nastave stranih jezika i da ima za cilj da ohrabri praktičare na refleksiju sopstvenog nastavnog

⁹ Poslednji stav je za ovo istraživanje važan jer se odnosi na omogućavanje školama naše zemlje da dobiju lekora za strani jezik u bilingvalnim odeljenjima.

procesa, kao i da učenicima razjasni šta proces učenja stranog jezika podrazumeva i kakvi se ciljevi pritom mogu ostvariti. ZEO predstavlja zajedničku osnovu za razvoj jezičkih nastavnih planova, kurikuluma, ispita, udžbenika u celoj Evropi. On opisuje šta učenici treba da nauče, kao i koja znanja i veštine bi trebalo da razviju da bi jezik koristili uspešno u komunikativne svrhe (Trim i dr., 2001: 6). ZEO služi za: 1. planiranje programa učenja jezika sa posebnim osvrtnom na predznanje učenika, ciljeve i sadržaje nastave; 2. planiranje jezičkih sertifikata sa posebnim osvrtnom na sadržaje ispita i kriterijume ocenjivanja; 3. planiranje samostalnog učenja, što uključuje svest učenika o nivou znanja koji su postigli, postignute ciljeve koje su učenici sami sebi postavili, izbor nastavnog materijala, kao i primenu instrumenata za samoprocenu. ZEO treba da bude multifunkcionalan, fleksibilan, otvoren, dinamičan, koristan korisniku i antidogmatičan (ibidem 12-13). Filipović (2007) ističe da je veoma značajno to što se ZEO obraća svim akterima u obrazovnom procesu i posebnu pažnju posvećuje kontinuiranom obrazovanju, motivaciji i razvijanju kritičke samosvesti nastavnika, koji često imaju presudnu ulogu u procesu formiranja stavova, mišljenja i motivacije za dalje učenje jezika onih kojima jezike predaju (ibidem 382).

Durbaba (2016) napominje da ZEO u određenom obimu uključuje i razmatranja koja se tiču kompetencija za komunikaciju u interkulturalnim okolnostima, premda ne sasvim sistematično i svakako ne u skladu sa značajem koji ova problematika uživa u naučnom diskursu (ibidem 290). Godine 2018. objavljen je dokument *The CEFR Companion Volume* (Savet Evrope, 2018) koji pokušava da odgovori na određene nedostatke ZEO-a, bavi se oblastima koje u ZEO-u nisu obuhvaćene, a to su: jezička medijacija, interkulturalno učenje, višejezičnost i višekulturalna kompetencija, rad sa književnim tekstovima i onlajn komunikacija.

Uprkos pomenutim nedostacima, ZEO ipak ostaje važan i odlučujući dokument koji već dve decenije određuje jezičke politike, nastavu stranih jezika, kao i planiranje i procenjivanje ne samo u Evropi, već i širom sveta.

II.1.2. Opšti jezički kurikulum (*Gesamtsprachencurriculum*)

Još jedan dokument koji je važan za ovaj rad jeste *Opšti jezički kurikulum* (Hufajzen, 2011), u kome dolazi do međupredmetnog ukrštanja – stranih jezika i nejezičkih predmeta. Težište i cilj kurikuluma je integracija različitih aspekata institucionalizovanog učenja jezika. On podržava kurikularnu višejezičnost u obrazovnim institucijama i jezičko obrazovanje svih učenika, bez obzira na njihovo poreklo tokom različitih faza socijalizacije. U zemljama u kojima se učenje najmanje dva strana jezika ne može realizovati (iz obrazovno-političkih, ekonomskih, organizacionih razloga ili u nedostatku adekvatno obrazovanih nastavnika), opšti jezički kurikulum se ne može primeniti (ibidem 265-266).

Ciljevi opšteg jezičkog kurikuluma jesu:

- iskoristiti postojeću individualnu višejezičnost učenika (koju oni već donose sa sobom u institucionalni kontekst) i uključiti je u školsku svakodnevnicu, a to znači da učenici postanu svesni svoje višejezičnosti. U školskom kontekstu na to treba gledati kao na suštinsku vrednost iako se možda radi o manjim ili nefrekventnim jezicima;
- učiniti da nastavnici jezika i nejezičkog predmeta budu otvoreniji po pitanju višejezičnosti, učenju jezika, didaktici višejezičnosti i didaktici učenja jezika uopšte;
- sistematično podržati svest o jeziku i svest o učenju jezika;
- sistematično predstaviti, isprobati i primeniti strategije učenja stranog jezika;
- transparentno predstaviti i integrisati interkulturalne elemente u sve nastavne predmete;
- iskoristiti sinergiju višejezičnog učenja da bi se uštedelo na vremenu;
- olakšati učenje i nastavu jezika;

- individualnu i društvenu višejezičnost sistematski integrisati u sve nastavne predmete (ibidem 266-267).

Opšti jezički kurikulum podržava i učenje nemačkog kao drugog jezika u okviru nemačkog govornog područja, kao i učenje nemačkog kao stranog jezika u svetu (ibidem 267). Smernice koje su ovim dokumentom date mogu sa jedne strane da posluže kao primer za izradu akcionog plana za unapređivanje nastave stranih jezika u obrazovanju svih zemalja u kojima se izučava nemački kao strani jezik, a sa druge strane kao osnova za planiranje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika stranih jezika i nastavnika nejezičkih predmeta u domenu BN.

II.1.3. Nastava stranih jezika na nivou EU

Izveštaji Evropske komisije iz 2012. godine navode da u svim državama (osim Danske, Grčke, Islanda i Turske) samo pojedine škole učenicima daju mogućnost učenja nejezičkih predmeta na dva različita jezika (učenje metodom CLIL), dok u Belgiji (u nemačkoj jezičkoj zajednici), Luksemburgu i Malti sve škole sprovode metodu CLIL (Evropska komisija, 2012: 10). Međutim, najnoviji podaci (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija, 2017b; Evropska komisija, 2017c)¹⁰ pokazuju da u većini zemalja¹¹ učenici počinju da uče prvi strani jezik kao obavezni predmet u prvim godinama osnovnog obrazovanja (uzrast učenika je šest, odnosno sedam godina). U Poljskoj, na Kipru i u Belgiji je učenje jezika obavezno od predškolskog nivoa obrazovanja. U Belgiji (u frankofonoj jezičkoj zajednici), Nemačkoj, Španiji i Švajcarskoj početak obaveznog učenja jezika razlikuje se u zavisnosti od regiona ili administrativnog područja. Na nivou EU, u 2014. godini je 83,8% svih učenika upisanih u osnovnu školu učilo jedan ili više stranih jezika, što predstavlja povećanje od 16,5 % u odnosu na 2005. godinu. U većini država procentualni udeo časova stranog jezika u kurikulumu za osnovnu školu izrazito je skroman i kreće se u rasponu od 5% do 10% od ukupnog fonda časova (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija, 2017b; Evropska komisija, 2017c).

Veći broj učenika uči drugi strani jezik u starijim razredima osnovne škole. Na nivou EU, u 2014. godini je 59,7% učenika upisanih u starije razrede osnovnog obrazovanja učilo dva ili više jezika. U skoro svim evropskim državama engleski je jezik koji učenici u osnovnom i srednjem obrazovanju najčešće uče. Na nivou EU su u 2014. godini gotovo svi učenici (97,3%) učili engleski jezik tokom starijih razreda osnovnog obrazovanja. U EU je procenat učenika koji uče engleski u osnovnoj školi porastao za 18,7% od 2005. godine i sada iznosi 79,4%. Francuski je strani jezik koji se posle engleskog najčešće uči u starijim razredima osnovne škole. Na nivou EU u 2014. godini 33,3% učenika učilo je francuski jezik. Treći strani jezik po popularnosti je nemački, sa 23,1% učenika, a za njim sledi španski sa 13,1% (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija, 2017b; Evropska komisija, 2017c: 2).

Većina država koristi ZEO, koji je Savet Evrope usvojio za određivanje međunarodno uporedivih nivoa postignuća za strane jezike (vid. II.1.1). Na kraju opšteg srednjeg obrazovanja u većini zemalja zahteva se nivo B2 za prvi strani jezik. Nekoliko zemalja je odredilo nivo B1 kao minimalan zahtev. Očekivani nivo postignutih rezultata za drugi strani jezik obično je niži od prvog. U većini država zahteva se nivo B1. U skladu s tim, drugi strani jezik se u svim zemljama uči manji broj godina, pri čemu je i fond časova takođe manji nego za prvi strani jezik (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija, 2017b; Evropska komisija, 2017c: 3).

Učenici koji pohađaju opšte i stručne programe po pravilu uče iste jezike. Međutim, u pogledu pohađanja nastave uočava se jasna tendencija da se u stručnom obrazovanju uči manje

¹⁰ U ovom izveštaju EU prvi put ima podataka za Srbiju (za 2016. godinu).

¹¹ Zemlje čiji su podaci uključeni u ovaj izveštaj su sve države članice EU, kao i Bosna i Hercegovina, Švajcarska, Island, Lihtenštajn, Crna Gora, Republika Severna Makedonija, Norveška, Srbija i Turska.

stranih jezika nego u opštem obrazovanju. Statistički podaci o pohađanju nastave verno odražavaju razlike u nastavi jezika između nacionalnog kurikuluma za opšte obrazovanje s jedne strane, i nacionalnog kurikuluma za stručno obrazovanje s druge strane. Na nivou EU u 2014. godini procenat ukupne populacije učenika u stručnom obrazovanju koji u srednjoj školi uče dva ili više stranih jezika iznosi 34,5%. To je skoro 20% manje nego kod njihovih vršnjaka u opštem obrazovanju. U 2014. godini, na nivou zemlje, u 11 obrazovnih sistema je najmanje 90% učenika opšteg srednjeg obrazovanja učilo dva ili više stranih jezika (u flamanskoj zajednici u Belgiji, u Češkoj, Estoniji, Francuskoj, Hrvatskoj, Luksemburgu, Rumuniji, Sloveniji, Slovačkoj, Finskoj i Lihtenštajnu). U srednjem stručnom obrazovanju samo je Rumunija dostigla ovaj procenat. Pored toga, procenat učenika u srednjem stručnom obrazovanju koji ne uče strani jezik viši je nego u opštem srednjem obrazovanju. U 2014. godini samo u dva obrazovna sistema, trećina ili više učenika u opštem srednjem obrazovanju nije pohađala nastavu stranog jezika (Ujedinjeno Kraljevstvo i Norveška). Nasuprot tome, u srednjem stručnom obrazovanju jezik se nije učio u sedam obrazovnih sistema (frankofona jezička zajednica u Belgiji, Danska, Nemačka, Grčka, Španija, Island i Norveška) (ibidem 3).

Predlozi mera za poboljšanje nastave stranih jezika odnose se na organizacione aspekte kao što su: broj stranih jezika koji se uči, godine učenja, CLIL, kvalifikacije nastavnika, mobilnost nastavnika, jezička podrška učenicima migrantskog porekla (ibidem 9).

Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da su opšte tendencije u jezičkom obrazovanju na nivou EU takve da se sa učenjem stranih jezika započinje već na početku obaveznog obrazovanja. Prvi strani jezik i jezik koji najveći procenat učenika uči tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja uglavnom je engleski jezik, dok je francuski jezik na drugom mestu po dominantnosti, a za njim slede nemački i španski jezik. Sa učenjem drugog stranog jezika u većini zemalja započinje se u starijim razredima osnovne škole. Što se tiče srednjeg obrazovanja, primećuju se razlike u opštem i stručnom obrazovanju, gde učenici koji pohađaju opšte srednje obrazovanje imaju više prilika za izučavanje stranih jezika u odnosu na učenike koji pohađaju stručne programe obrazovanja.

II.1.4. Mesto CLIL nastave u jezičkoj obrazovnoj politici EU

U daljem tekstu pažnja će biti posvećena CLIL pristupu, njegovoj ulozi i važnosti koju ima u jezičkoj obrazovnoj politici Evropske unije.

U skoro svim zemljama EU postoje škole koje nude CLIL. U Austriji i Lihtenštajnu ova mogućnost postoji za učenike još u prvom razredu osnovnog obrazovanja, na Kipru postoji mogućnost da se bar u jednom razredu osnovnog obrazovanja pohađa ovaj tip nastave, u Luksemburgu i na Malti se ona pohađa u mlađim i starijim razredima osnovnog obrazovanja, a u Italiji je CLIL uveden u poslednjem razredu starijih razreda. CLIL nastave nema u Grčkoj, Bosni i Hercegovini, Islandu i Turskoj, a 2016/17. godine uvedena je u Crnoj Gori. U 14 obrazovnih sistema se CLIL nastava sprovodi na stranom jeziku i regionalnom, manjinskom ili teritorijalnom jeziku, a u Belgiji i Švajcarskoj se sprovodi na stranom i drugom državnom jeziku. U Finskoj je jedini slučaj gde se ova metoda izvodi na tri tipa jezika (stranom – engleski, francuski, nemački, ruski; drugom državnom – švedski; neteritorijalnom jeziku sa statusom službenog - samijski). U 10 obrazovnih sistema je vehikularni jezik strani jezik, u pet drugih obrazovnih sistema je regionalni, manjinski ili neteritorijalni jezik vehikularni jezik, a u ostala četiri obrazovna sistema je CLIL nastava nastava drugog državnog jezika. U Nemačkoj postoji CLIL nastava na više od 10 vehikularnih jezika. Organizovana je kao kombinacija nemačkog i stranog jezika (kineski, češki, danski, engleski, francuski, grčki, italijanski, poljski, portugalski, španski, turski) i u kombinaciji sa regionalnim jezikom, jezikom manjine sa zvaničnim statusom (nemački i danski). U Austriji takođe postoji CLIL nastava u ove dve varijante - nemački i strani jezik (arapski; BKS – bosanski,

srpski, hrvatski; engleski; španski; francuski; kineski; poljski) i nemački i regionalni jezik, ili jezik nacionalne manjine sa zvaničnim jezičkim statusom (hrvatski, mađarski, slovenački, češki, slovački). U Srbiji postoji kombinacija jezika u CLIL nastavi – srpski jezik sa stranim jezikom (engleski, francuski, nemački, ruski i italijanski) (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija, 2017b; Evropska komisija, 2017c: 57-59).

Što se tiče nastavnika, u izveštaju Evropske komisije (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija, 2017b; Evropska komisija, 2017c) navodi se da bi nastavnici koji predaju u CLIL nastavi trebalo da imaju kvalifikacije u smislu nejezičkih predmeta (jedan ili više), visok nivo znanja stranog jezika, a takođe su neophodne i metodičke veštine za predavanje u CLIL nastavi. U 15 obrazovnih sistema od nastavnika se zahteva da imaju kvalifikacije za predavanje u CLIL nastavi. U većini slučajeva je nivo stranog jezika B2 ili C1 (ibidem 14).

Pet centralnih jezičko-političkih tema na nivou Evropske unije i na nacionalnom nivou definisane su kao zaključci Evropskog saveta o nastavi stranog jezika, tzv. Cilj Barselone (*Ziel von Barcelona*); (1) paleta stranih jezika koji se uče u školama; (2) kvalitet nastave stranih jezika sa fokusom na nastavnike i njihov boravak u inostranstvu; (3) CLIL kao nastavni koncept; (4) očekivani nivo postignuća u stranom jeziku; (5) jezička podrška učenicima migrantskog porekla¹² (ibidem 5-8). *Cilj Barselone* podržava nastavu stranih jezika i time bi mogao da predstavlja osnovu zakonskih propisa u oblasti jezičke obrazovne politike na nacionalnom nivou u širem smislu nastave stranih jezika i konkretno CLIL nastave.

Komisija podržava višejezičnost na različitim nivoima, kako na zakonodavnom nivou, smernicama za jezičku obrazovnu politiku, tako i na predlozima za adekvatno obrazovanje i usavršavanje nastavnika, kao i za celokupni nastavni proces i sve aktere koji su njime obuhvaćeni. Da se zagovarana višejezičnost uglavnom zasniva na učenju engleskog jezika rezultat je toga što se inicijative i preporuke EU na nacionalnom nivou neretko ne primenjuju direktno i u celosti. Predmet ovog rada je nemački jezik u širem smislu, kao i BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom u užem smislu. U skladu sa tim, fokus će biti na nastavi nemačkog kao stranog jezika.

II.1.5. Podržavanje učenja nemačkog jezika u inostranstvu

Širom sveta raste potražnja za nastavom nemačkog jezika, pre svega za nastavom nemačkog kao drugog stranog jezika. Jaka nemačka privreda i internacionalizacija nemačke nauke stimuliše ove interese. Obrnuto važi takođe: širenje znanja nemačkog jezika je važan faktor za konkurentnost nemačke privrede i nauke. Na kraju 2013. godine, koalicionim dogovorima o koncepciji rada Ministarstva spoljnih poslova SR Nemačke (*Auswärtiges Amt*) u domenu spoljne politike, kulture i obrazovanja iz 2011. godine (Ministarstvo spoljnih poslova SR Nemačke, 2011: 30-33), ustanovljeno je da je podržavanje učenja nemačkog jezika najvažniji zadatak spoljne politike Nemačke. Ovo je razlog da se, u vidu podrške, veći deo sredstava ulaže u učenje nemačkog jezika. Podržavanje učenja jezika je održivi instrument spoljne politike. On donosi dijalog, razmenu i saradnju između ljudi i kultura, šalje realnu sliku Nemačke u inostranstvo i privlači ljude u Nemačku, koji tamo ostaju privremeno ili trajno (Ministarstvo spoljnih poslova SR Nemačke, 2014: 81).

Projekat *Partnerschulinitiative (PASCH)*, koji je 2008. godine pokrenulo Ministarstvo spoljnih poslova SR Nemačke, predstavlja mrežu učenika nemačkog jezika partnerskih zemalja. Razvoj kurikuluma, stručno usavršavanje nastavnika, promocija nemačkog jezika, ponude za studije i posao, onlajn učenje samo su neki od velikih izazova kojima se treba baviti u narednim

¹² Po mišljenju Gau i Karmanove (2012) decu migrantskog porekla ne bi trebalo nazivati tako već bilingvalnom ili dvojezičnom ili višejezičnom decom jer ovi pojmovi potiču iz sociologije i demografije i ne oslikavaju psihološke niti pedagoške pristupe (ibidem 5).

godinama. Postoji veliki broj instrumenata koji su razvijani u cilju podrške učenju nemačkog jezika u inostranstvu, kao i niz institucija koje se time bave. Ove institucije i instrumente treba povezati i definisati njihovo delovanje, a to je centralna odgovornost Ministarstva spoljnih poslova SR Nemačke. Objedinjavanje svih jezičkih aktivnosti predstavnika različitih nemačkih institucija i njihova koordinacija veoma je važan zadatak referenata za kulturu u inostranstvu (KMK, 2015: 5).

Širom sveta je nemački jezik 2009. godine učilo 14,5 miliona učenika. Nemački se predaje u 110.000 škola, a 12 miliona učenika i 1,6 miliona studenata uči ovaj jezik. Inicijativa PASCH podržava 477.000 učenika koji uče nemački jezik u DSD školama (o njima brine Centrala za inostrano školstvo, nem. *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –ZfA*) i FIT školama (o njima brine Geteov institut – GI). Godine 2013. DSD i FIT škole su podržane sa 49 miliona evra, a iste godine su nemačke škole u inostranstvu podržane sa 167 miliona evra. Za podršku učenju nemačkog jezika na fakultetima dodeljene su stipendije u vrednosti od 47,2 miliona evra. Godine 2013. 13.500 učenika polagalo je DSD II ispit, a 27.166 učenika TestDaF ispit. Rusija, Poljska i Francuska su zemlje sa najvećim brojem učenika nemačkog jezika. Ključne zemlje za nemački kao strani jezik jesu Indija, Kina, Turska i SAD (ibidem 8-9).

Iz ovih podataka može se zaključiti da se broj učenika poklapa sa mnogim aktivnostima koje se organizuju u svrhu promovisanja nemačkog jezika u svetu, kao i sa novčanom podrškom.

Ostale institucije koje učestvuju u podršci učenju nemačkog jezika jesu:

- *DAAD* (Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.) podržava učenje nemačkog jezika na fakultetima širom sveta putem stipendija, kao i u okviru germanističkih institucionalnih partnerstava i putem mobilnosti nastavnog osoblja i DAAD lektora, kao i ponude onlajn praktikuma za razvijanje jezičkih koncepata u transnacionalnom obrazovanju (zvanična internet stranica: <https://www.daad.de/de/>);
- *DAG* (Deutsche Auslandsgesellschaft e.V.) bavi se organizacijom i sprovođenjem mera za stručno usavršavanje budućih i aktivnih nastavnika nemačkog jezika iz severne i severoistočne Evrope (zvanična internet stranica: <https://deutausges.de/>);
- *DW* (Deutsche Welle) je nemačka medijska kuća, koja nudi informativne i druge programe multimedijalno na 30 jezika, između ostalog i programe za podršku učenju nemačkog jezika, kao što su didaktizovane vesti, serije za učenje jezika, bogatu internet stranicu, sopstvene stranice na društvenim mrežama i kanalima (fejsbuk, instagram, jutjub i tviter) sa ponudama za učenje nemačkog jezika na svim jezičkim nivoima, kao i nastavni materijal za nastavnike (ibidem 10) (zvanična internet stranica: <https://www.dw.com/>);
- *GI* (Goethe Institut) zastupljen je sa 159 instituta u 94 države i sa mrežom jezičkih i ispitnih centara na 1000 mesta u 127 zemalja. Doprinosi nemačkom jeziku u obrazovnom sistemu u inostranstvu i daje održive impulse za nastavu i stručno usavršavanje nastavnika. Promoviše upotrebu digitalne ponude za učenje i nastavu i vodi kampanje jezičke obrazovne politike za promovisanje nemačkog jezika. GI po potrebi može pružiti savete nadležnim ministarstvima i drugim obrazovnim institucijama u izradi nastavnih programa, kao i savetodavnim aktivnostima u predškolskim institucijama, samostalno ili u saradnji sa ZfA (zvanična internet stranica: <https://www.goethe.de/>);
- *PAD KMK* (Pädagogischer Austauschdienst der Kultusministerkonferenz) vodi internacionalne programe na zahtev zemalja u oblasti školstva, a uz pomoć sredstava diplomatskih predstavništava. Ovo obuhvata školska partnerstva, razmene učenika i nastavnika i dr. (zvanična internet stranica: <https://www.kmk-pad.org/>);
- *TestDaF institut* razvija i sprovodi jezičke testove koji zapravo predstavljaju preduslov za upis na visokoškolske institucija; bavi se istraživanjem jezičkih testova, nastavom i stručnim usavršavanjem, kao i elektronskim učenjem (zvanična internet stranica: <https://www.testdaf.de/>);

- *ZfA* (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), kao odeljak Službe državne uprave SR Nemačke (Bundesverwaltungsamt – BVA), nadležan je za nemačke inostrane škole i DSD projekat. Širom sveta ima više od 140 nemačkih inostranih škola, koje *ZfA* podržava. Trenutno ukupno 58 stručnih savetnika *ZfA* brine o preko 1000 škola u inostranstvu, koje usmeravaju učenje nemačkog jezika ka dobijanju DSD diplome KMK-a (ibidem 11). *ZfA* pravi okvirni plan za nemački kao strani jezik (nem. DaF), savetuje lokalno Ministarstvo obrazovanja u vezi sa kurikulumom za nastavu nemačkog jezika i priznavanje DSD diplome u nacionalnom obrazovnom sistemu i savetuje škole u pogledu implementiranja okvirnog plana za nemački kao strani jezik u školama koje DSD (ibidem 14) (zvanična internet stranica: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html).

U daljem tekstu navode se aktivnosti ovih institucija prema uzrastu učenika. Na ovaj način jasno se može videti koje institucije nude podršku nastavnicima i školama u oblasti usavršavanja nastavnika, nastave stranih jezika, kao i implementacije BN.

Aktivnosti institucija vezane za *predškolski uzrast učenika* su sledeće:

- *GI* daje obrazovne ponude za vrtiće i škole, kao i jezičko-pedagoške ponude za vaspitače, u skladu sa Nirnberškim preporukama za rano učenje stranih jezika (Nürnberger Empfehlungen des GI), seminare za stručno usavršavanje nastavnika i vaspitača, razvoj dodatnog materijala za upotrebu u učenju nemačkog jezika u ranom uzrastu, onlajn stručna usavršavanja za nastavnike na temu ranog učenja nemačkog jezika u odnosu na specifičnosti zemlje;
- *ZfA* nudi savetovanje i formiranje okvira za vrtiće i predškolske ustanove u nemačkim inostranim školama vezano za osiguranje kvaliteta;
- *DAG* nudi godišnji jezički kurs za vrtiće i osnovne škole (KMK, 2015: 15).

Što se tiče aktivnosti institucija za *osnovne škole*, one su sledeće:

- *GI* nudi stručna usavršavanja za nastavnike osnovnih škola, dodatni materijal za upotrebu u nastavi, kurseve za decu na inostranim institutima, onlajn ponude za stručno usavršavanje na temu ranog učenja nemačkog jezika u osnovnoj školi, filmove za osnovnu školu sa didaktizovanim onlajn materijalom, časopis *Rano učenje nemačkog jezika*;
- *DAG* nudi godišnji kombinovani jezički kurs za stručno usavršavanje za vrtiće i osnovne škole;
- *PAD* školama nudi programe partnerstva, mesto jezičkog asistenta za nemačke studente u inostranim školama; za nastavnike: hospitanje u nemačkim školama u inostranstvu, kao i stručno usavršavanje za nastavnike;
- *ZfA* nudi podršku školama u smislu proširene nastave nemačkog jezika u osnovnoj školi sa ciljem polaganja ispita „na putu ka DSD” (Internationale Vergleichsarbeit), stručno usavršavanje nastavnika, pedagoško savetovanje, delimičnu podršku od strane jezičkog lektora, sredstva za učenje i nastavna sredstva, podršku u osnovnom obrazovanju u nemačkim inostranim školama (DAS), onlajn ponude za učenje nemačkog kao stranog jezika u osnovnoj školi preko PASCH mreže (ibidem 16-17).
- Što se tiče aktivnosti institucija u cilju podrške učenju nemačkog jezika u *srednjoj školi*:
- *GI* nastavnicima nudi seminare za stručno usavršavanje u Nemačkoj i matičnoj zemlji u oblasti metodike, didaktike, glotodidaktike, CLIL-a, zatim usavršavanje za voditelje seminara za stručno usavršavanje nastavnika, savetovanje nastavnika; učenicima nudi nacionalnu i internacionalnu nemačku olimpijadu, kurseve za mlade, takmičenja, školske razmene;

školama nudi podršku i savetovanje u okviru PASCH programa; nastavnicima nudi onlajn vežbanja, mobilne aplikacije za vežbanje vokabulara, zajednicu za učenje nemačkog jezika (Deutschlerner-Community), animiranu interaktivnu gramatiku, vođenje onlajn učeničkih novina, portal za mlade, PASCH mreža; za nastavnike nudi onlajn multimedijalni kurs, materijal za interaktivnu belu tablu, glotodidaktičke tekstove i pripreme za nastavu na PASCH mreži;

- *DW* nudi radionice za učenike i nastavnike na temu nemačkog jezika sa muzikom, kao i multimedijalnu nastavu nemačkog jezika;
- *DAAD* nudi povezivanje škola i fakulteta u okviru PASCH projekta i stipendije za PASCH maturante;
- *KMK* nudi priznavanje dokaza o znanju nemačkog jezika za studiranje na nemačkim fakultetima, pružanje podrške od strane jezičkih lekora, lokalne kancelarije za sprovođenje ispita DSD I i II;
- *PAD* učenicima nudi internacionalne programe, kurseve za nemački jezik i glotodidaktiku; školama nudi programe školskih partnerstava i upošljavanja jezičkog asistenta za nemačke studente u inostranim školama; nastavnicima nudi hospitovanje i kurseve za stručno usavršavanje inostranih nastavnika nemačkog jezika i nastavnika u nemačkim inostranim školama;
- *ZfA* učenicima nudi takmičenja, DSD letnje kurseve i DSD projekte umrežavanja; nastavnicima nudi stručna usavršavanja u okviru DSD programa; školama nudi savetovanje i podršku u finansijskom smislu i u smislu nastavnog osoblja za proširenje nastave nemačkog jezika sa ciljem polaganja ispita DSD; učenicima nudi onlajn materijale na portalu www.pasch-net.de u vidu video klipova, audio klipova, tekstova, četova, blogova, a nastavnicima onlajn kurseve u okviru DSD programa (ibidem 18-19).

Što se tiče *visokog obrazovanja*, aktivnosti institucija su sledeće:

- *DAAD* podržava projekte partnerstava između germanističkih institucija, mreže centara za nemačke i evropske studije, udruženja germanista, konferencije na temu položaj germanistike i nemačkog kao stranog jezika u visokom školstvu; nudi podršku od strane DAAD lekora, seminare, radionice za lektore, stipendije za istraživački boravak u Nemačkoj, jezičke kurseve i stručne seminare za profesore nemačkog jezika, individualne stipendije, studijska putovanja, studijske prakse na kraći i duži vremenski period, letnje kurseve i intenzivne kurseve. Postoje i regionalno specifične ponude: kursevi nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, germanistički godišnjaci, katedre za nemački jezik u Kanadi i SAD-u, podrška germanistike i nastavnika nemačkog jezika u Africi, promovisanje Nemačke kao atraktivnog mesta za studije; onlajn podrška za studente: stipendije za kurseve, informacije vezane za učenje nemačkog jezika i za jezičke ispite, *onDaF* (Online-Einstufungstest – onlajn test za procenu znanja nemačkog jezika);
- *TestDaF* studentima nudi pripremne kurseve u jezičkim centrima na fakultetima; nastavnicima nudi obuku za nastavnike i ispitivače na ispitima licenciranih TestDaF ispitnih centara; nudi i onlajn kurseve u saradnji sa fakultetima u inostranstvu;
- *DAG* daje ponude za stručno usavršavanje nastavnika i univerzitetskih profesora;
- *GI* studentima nudi pripremne kurseve i nastavu nemačkog jezika u jezičkim centrima pri fakultetima koji su akreditovani od strane GI, promovisanje Nemačke kao atraktivnog mesta za studiranje, onlajn pripremni kurs za polaganje TestDaF, ponude za stručno usavršavanje; za nastavnike postoje ponude za stručno usavršavanje iz oblasti metodike, didaktike i glotodidaktike;

- *PAD KMK* nudi mesto jezičkog asistenta za nemačke studente na fakultetima u SAD i Kanadi (ibidem 20-21).

Što se tiče *poslovne obuke*, aktivnosti institucija su sledeće:

- *GI* nudi po potrebi može pružati savete nadležnim ministarstvima i drugim obrazovnim institucijama; nudi nove modele za stručnu nastavu i seminare za stručno usavršavanje nastavnika; kooperativne projekte između škola i preduzeća; kurseve stručnog jezika; inicijativu *Sa nemačkim u posao*; ekskurzije za početnike; EU jezičke kurseve; onlajn kurseve stručnog jezika (nemački u oblasti medicine, privrede, prava), onlajn vežbanja za poslovni nemački; test poslovnog nemačkog jezika i onlajn pripremni kurs; hibridni kurs *Kako uspešno prezentovati*; časopis *Markt – Deutsch für den Beruf*;
- *ZfA* nudi podršku za stručne smerove u nemačkim školama; jezičku podršku poslovnih škola sa ciljem polaganja DSD ispita; poslovno savetovanje nemačkih škola i DSD škola; kooperativne projekte za DSD program u stručnim školama; hibridni kurs za DSD program u poslovnim školama (ibidem 22).

Što se tiče *obrazovanja odraslih*, aktivnosti institucija su sledeće:

- *GI* nudi opšte i intenzivne kurseve na GI u inostranstvu od nivoa A1 do C2 u 219 akreditovanih GI centara, jezičkih centara, kulturnih društava sa jezičkim kursevima; onlajn učenje (www.goethe.de/lernen) u vidu individualnih onlajn jezičkih kurseva, grupnih kurseva za odrasle (A1-B1), onlajn kurseva za pisanje i gramatiku, kursa fonetike, zatim materijal za vežbanje postavljen u onlajn grupi oformljenoj na društvenim mrežama za polaznike kursa nemačkog jezika (Deutschler-Community), mobilnu aplikaciju za trening vokabulara, portal *Moj put u Nemačku* za vežbanje na nivou A1 i A2 i informacije o Nemačkoj; *Otkrivanje Nemačke* – kulturološki materijal za nastavu sa interaktivnom belom tablom; pravljenje materijala za hibridni kurs uz udžbenike koji se koriste u inostranstvu;
- *DW* nudi onlajn Deutsch Interaktiv (nemački jezik na interaktivni način za samostalno učenje na nivou A1-B1); Audiotrainer (vežbe za razvijanje jezičke receptivne kompetencije razumevanje govora za učenje vokabulara na nivou A1-A2); Deutsch Aktuell (nemački jezik sa akcentom na aktuelne informacije na nivou B1-C1); Deutsch im Fokus (*nemački u fokusu* na nivou B2-C2); Landeskunde (interkulturene informacije o nemačkom govornom području na nemačkom jeziku na nivou B2-C2); serija za učenje nemačkog jezika na nivou B1-B2; učenje nemačkog uz muziku na nivou B1-B2; učenje nemačkog u grupi na fejsbuk stranici; Mission Berlin (kriminalistička serija u audio formatu o glavnom gradu Nemačke i njegovoj istoriji na nivou A1); Radio D (audio kurs o dva reportera i njihovim avanturama na nivou A1-A2); audio jezički kurs o svakodnevici mladog studenta na nivou A1-B1 (ibidem 23).

Što se tiče *obrazovanja nastavnika nemačkog jezika*, aktivnosti institucija su sledeće:

- *GI* nudi stručno usavršavanje DLL (učenje predavanja nemačkog jezika), saradnju sa fakultetima za stručno usavršavanje; izgradnju multiplikatorske mreže; obrazovanje nastavnika u zemljama koje nemaju regulisano obrazovanje nastavnika nemačkog jezika; saradnju sa nacionalnim institucijama za stručno usavršavanje; obrazovanje nastavnika nemačkog jezika za sopstvene jezičke kurseve; seminare i grupna usavršavanja u Nemačkoj; izdavanje časopisa *Fremdsprache Deutsch*; onlajn stručna usavršavanja na temu *Osnove i koncepti DaF-a, Metodika i didaktika DaF-a, DaZ u vrtiću i osnovnoj školi*; onlajn obuke za rukovanje digitalnim medijima; hibridna nastava jezika; webinar na teme *Tablet u nastavi, Jezička nastava i društvene mreže*; DaF/DaZ bibliografija *KomBiON*;

- *DAAD* nudi podršku u vidu master programa za DaF u Nemačkoj i u inostranstvu; univerzitetske programe za obrazovanje i stručno usavršavanje; kurseve stručnog jezika; germanistička institucionalna partnerstva; DAAD lektore; stipendije za buduće nastavnike nemačkog jezika; saradnju sa Udruženjem za nemački kao strani i drugi jezik (Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – FaDaF);
- *ZfA* nudi stručna usavršavanja za nastavnike nemačkog jezika u DSD programu; hibridni kurs za DSD I i II (DSD GOLD), koji su vođeni od strane stručnih savetnika ZfA;
- *DW* nudi radionice na temu *Krosmedijalni kurikulum, Socijalni mediji u nastavi, Učenje nemačkog jezika sa muzikom i videom*; onlajn vesti za nastavnike (www.dw.de/lehrer); nastavne lekcije; uputstva za mogućnosti upotrebe DW formata u nastavi;
- *PAD KMK* nudi hospitovanja i stručna usavršavanja u Nemačkoj; stručno usavršavanje za nastavnike u nemačkim inostranim školama; mesta jezičkog asistenta za inostrane studente germanistike;
- *TestDaF* nudi oflajn i onlajn seminare za stručno usavršavanje;
- *DAG* nudi različite ponude za stručno usavršavanje za aktuelnu glotodidaktiku; onlajn informacije (zvanična internet stranica: www.deutauges.de) (ibidem 24-25).

Na osnovu pregleda aktivnosti koje su predstavljene po starosnim grupama učenika, može se videti da su aktivnosti vezane za podršku učenju i promovisanju nemačkog jezika i kulture u širem smislu reči višeslojne i kompleksne. Obuhvaćen je ceo proces nastave, od usavršavanja nastavnika, davanja smernica i raznovrsnih mogućnosti za učenike i nastavnike predškolskog obrazovanja do obrazovanja odraslih.

II.1.6. Kurikularni okvir za nemački kao strani jezik u inostranom školstvu

Kurikularni okvir za nemački kao strani jezik nastao je 2009. godine kao proizvod radne grupe, koja je oformljena od strane zvaničnih institucija ZfA i KMK. Kurikularni okvir je važan dokument za nastavu nemačkog kao stranog jezika. U pojedinim zemljama, ovaj okvir služi kao smernica u koncipiranju kurikuluma. Za razliku od ZEO-a, kurikularni okvir odnosi se konkretno na nemački jezik, ali se oslanja na ovaj referentni dokument u domenu definisanja očekivanih ishoda učenja.

Kurikularni okvir orijentiše se prema ishodima i standardima, postavlja u središte rada očekivane ishode učenja kao obavezujuće stručno-nastavne zahteve; opisuje očekivane ishode učenja kao kompetencije, oslanjajući se na ZEO; definiše očekivane kompetencije i razvrstava ih na ključne oblasti, koje čine osnovu nastave nemačkog kao stranog jezika; definiše stručne sadržaje i teme; određuje obavezujuće ishode za proveru rezultata učenja i ostvarenih rezultata i omogućava sistematičnu proveru kompetencija. Nastava koja se orijentiše prema kurikularnom okviru razvija posebno one kompetencije koje su relevantne za sticanje DSD-a. Nastava nemačkog kao stranog jezika u nemačkim školama i DSD školama u inostranstvu doprinosi tome da se mladim ljudima otvaraju saznanja, prostor za rad, šanse za njihovu budućnost i da se podržava njihov lični razvoj. Posebnu funkciju u ovom kontekstu preuzima BN (ZfA, 2009: 5).

Kurikularni okvir sagledava klasične jezičke strukture, kao i komunikativne strategije koje su tipične za upotrebu nemačkog jezika. Ovo podjednako važi za verbalne i za neverbalne tokove razumevanja. Pojam komunikacije i jezika koji su kulturno osvešćeni se u nastavi konkretizuje i receptivno i produktivno u situacijama svakodnevnice komunikacije i interakcije, kao i komunikacije koja je orijentisana prema temama i sadržajima. Kompetencije se ne razvijaju pojedinačno, već se sistematski polazi od komunikativno relevantnih zadataka, prilagođenih odgovarajućoj starosnoj grupi (ibidem 8).

Moderna nastava stranog jezika ne koristi samo tekstove u službi učenja stranog jezika, nego pokreće i znanja i veštine kod učenika u određene svrhe. Rad sa tekstovima i medijima je usko povezan sa razvojem interkulturene kompetencije, pošto autentični tekstovi posreduju uvid u životnu stvarnost. Rad sa tekstovima i medijima nudi povoljne prilike za učenje na autentičan komunikativan način (ibidem 10).

Kurikulumom se definišu konkretne teme za planiranje nastave. Interkultureno kompetentno jezičko delovanje zahteva spremnost i sposobnost da se u susretu sa *stranim* aktivira posmatranje, da se sakupe i povežu saznanja, da se sprovede poređenje sa sopstvenom stvarnošću i da se na toj osnovi obrazloženo dođe do sopstvenog stava i mišljenja. Nastava stranog jezika podržava učenike da usvoje takve kompetencije. Sposobnost da se u konkretnim situacijama deluje jezički i interkultureno prikladno zahteva da se, uz sagledavanje određenih namera i strategija, komponente delotvorno objedine i ostvare, uz načine ponašanja primerene svakom kontekstu, kako jezički tako i nejezički. Za takvo delovanje su u nastavi stranog jezika neophodne kompleksnije prilike za učenje, koje se odnose na konkretni zadatak (ibidem 10-11).

Kurikularnim okvirom predlaže se sveobuhvatni princip razvoja kompetencija putem didaktičko-metodičkih vodećih principa: orijentacija ka učeniku; orijentacija ka radu; orijentacija ka komunikaciji, orijentacija ka višejezičnosti i ekonomiji učenja; orijentacija ka temama i sadržaju; orijentacija ka interkulturenim sadržajima; orijentacija ka zadatku (ibidem 12-14). Razvijanje kompetencija odvija se sistematično i kumulativno u različitim kontekstima. Na taj način učenici se osposobljavaju da u većoj meri savladaju postavljanje zadataka koji vremenom postaju kompleksniji. Kurikularni okvir definiše koje stavove, znanja i kompetencije učenici koji su uspešno učestvovali u nastavi nemačkog kao stranog jezika treba da poseduju na kraju obrazovnog perioda. Podela plana na pojedinačne obrazovne oblasti školama može da služi kao orijentacija ka napretku u sopstvenim radnim planovima koji se odnose na školu. Očekivane kompetencije su podeljene u šest kompetencijskih oblasti. Najpre se definišu u formi deskriptora, koji su konkretizovani ishodima tako da nastavnici mogu da planiraju nastavu, ustanove postignuće i potrebu za eventualnom dodatnom podrškom. Definisane očekivane kompetencije za pojedinačne obrazovne periode oslanja se na ZEO: prvi ciklus obrazovanja - A1; drugi - A2 i treći - B1. Učenici koji su dostigli nivo B1 ispunjavaju jezičke preduslove za uspešno pohađanje BN. Ako je nastava nemačkog kao stranog jezika u internom planu rada škole orijentisana ka cilju da učenike pripremi za učešće u BN i da ih prati na putu ka stručnoj jezičkoj veštini, onda je integracija vodećeg predmeta smisljena i na A2 nivou (ibidem 15).

S obzirom na to da se kurikularni okvir odnosi konkretno na nemački kao strani jezik smatramo da bi on mogao da ima primenu u razvoju nastave nemačkog jezika u širem smislu, kao i u razvoju BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom na makro i mikro nivou jezičkog planiranja u Republici Srbiji. Ovaj okvir bi pre svega mogao da posluži kao smernica u koncipiranju kurikuluma, posebno u odnosu na nastavu nemačkog jezika u školama koje su orijentisane ka sticanju DSD-a, kao i u odnosu na BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom. Na osnovu precizno definisanih oblasti, tema, didaktičko-metodičkih principa, kompetencija učenika i ishoda, nastavnici bi mogli da planiraju nastavu i svoje stalno stručno usavršavanje.

II.1.7. Jezička obrazovna politika Republike Srbije

Đurić (2018) navodi da se jezička obrazovna politika Srbije ostvaruje u okviru nekoliko nastavnih podoblasti: srpskog kao maternjeg jezika i kao nematernjeg jezika; jezika nacionalnih manjina koje žive na teritoriji Srbije kao maternjih jezika i kao jezika društvene sredine; „stranih jezika”, pod čim se podrazumeva učenje takozvanih svetskih jezika ili jezika međunarodne komunikacije (Đurić, 2018: 55). Filipović (2007) ističe da izbor jezika i uzrast na kome se u obaveznom obrazovanju uvode zavisili su od mnogo faktora, od kojih su najuticajniji bili u vezi

sa političkim i kulturnim uticajem zemlje čiji jezik bi bio izabran i ponuđen u nastavi (Filipović, 2007: 379).

Republika Srbija kao višejezična i višekulturna država prihvata višejezičnost i višekulturnost kao društvenu činjenicu, ali ih neguje i kao vrednost (Vučo i dr., 2018: 10). Da li je taj stav zaista u skladu sa propisima RS? Izmene *Zakona o osnovama vaspitanja i obrazovanja* dovele su u pitanje status drugog stranog jezika u obrazovnom sistemu RS, a kao izgovor za ove izmene navodilo se rasterećenje učenika. Osim izostanka javne rasprave i konsultovanja stručnjaka, ovakve izmene nisu u skladu sa evropskom obrazovnom jezičkom politikom koja podrazumeva da svaki pojedinac pored svog maternjeg jezika govori još najmanje dva evropska jezika (Vučo i Filipović, 2018: 9). Obavezno učenje dva strana jezika u osnovnoj školi predstavlja jedan od ključnih uslova uključivanja naše zemlje u evropski obrazovni prostor i neophodne međunarodne integracije (ibidem 10).

Školske 2018/19. godine otvara se novo pitanje ocenjivanja drugog stranog jezika u osnovnoj školi - da li učenike treba ocenjivati broјčano ili opisno s obzirom na to da je status drugog stranog jezika u osnovnoj školi nejasan. Odbor za obrazovanje, nauku, tehnološki razvoj i informatičko društvo Narodne skupštine Republike Srbije prihvatio je *Predlog o izmenama i dopunama ZOSOV-a i Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. Tim izmenama, koje predviđaju broјčano ocenjivanje nastavnog predmeta Drugi strani jezik, kao i da ocena utiče na opšti prosek učenika, rešava se ozbiljan problem nastao donošenjem *ZOSOV-a* 2017. godine u vezi sa kojim je Društvo za strane jezike i književnosti Srbije reagovalo u više navrata¹³. Narodna skupština Republike Srbije usvojila je 14. februara 2019. godine *Izmene i dopune Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i Izmene i dopune Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, kojima se vraća broјčano ocenjivanje nastavnog predmeta Drugi strani jezik; ocena će uticati na opšti uspeh učenika. Do ove promene dovelo je delovanje Društva za strane jezike i književnosti Srbije i drugih društava nastavnika pojedinih stranih jezika (okupljanje nastavnika stranih jezika na tribinama, slanje broјnih dopisa i sl.), što je bilo medijski izuzetno praćeno¹⁴.

Đurić (2018) predlaže da se otvaranje problema opstanka drugog stranog jezika u osnovnoj školi kao obaveznog nastavnog predmeta shvati kao prilika za poboljšanje položaja jezičkog obrazovanja uopšte, te da se osnuje radna grupa sastavljena od predstavnika Srpske akademije nauka i umetnosti, Zajednice filoloških i filozofskih fakulteta i Društva za strane jezike i književnosti Srbije radi izrade dokumenta koji bi utvrdio glavne pravce razvoja jezičke obrazovne politike, u skladu sa našom tradicijom, evropskom jezičkom obrazovnom politikom i potrebama razvoja pojedinaca i zemlje, čiji je presudan činilac saradnja i povezanost sa okruženjem i svetom (Đurić, 2018: 62).

Da bismo stekli potpuni uvid u nastavu stranih jezika u Srbiji, predstavice u daljem tekstu broj stranih jezika koji se izučavaju na određenom nivou obrazovanja, kao i ukupan broj nastavnih časova u odnosu na nivo obrazovanja:

U *osnovnom obrazovanju* obavezna su dva strana jezika, prvi strani jezik uči se od prvog razreda (počevši od generacije 2002/03), a drugi strani jezik od petog razreda (Ignjačević, 2014). Broj časova prvog stranog jezika na kraju osnovnog obrazovanja iznosi oko 560 časova. Broj časova drugog stranog jezika na kraju osnovnog obrazovanja iznosi oko 280. U obrazovnom sistemu Srbije, u *srednjem obrazovanju u gimnaziji*, predviđena su obavezna dva strana jezika (uglavnom se nastavljaju ona dva jezika koja su se učila u OŠ).

Na osnovu člana 67. *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 2020a) donet je *Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju* (Službeni glasnik

¹³ Obaveštenje Društva: <http://www.dsjsrbija.rs/оцењивање-другог-страног-језика-обав/> - pristupljeno 28. 10. 2020.

¹⁴ Obaveštenje Društva: <http://www.dsjsrbija.rs/поново-бројчано-оцењивање-другог-стр/> - pristupljeno 28. 10. 2020.

RS, 2020b). U pogledu nastave stranih jezika novim pravilnikom je izmenjen nedeljni i godišnji fond časova, drugi strani jezik je svrstan u tzv. izborne programe. Definisani su časovi teorije i vežbanja, gde se na časovima vežbanja učenici dele na grupe A i B, čime je omogućen rad u manjim grupama učenika (do 15 učenika). Po smerovima gimnazije to izgleda ovako:

Opšti smer: prvi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 2, a godišnje 74; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 37 + 18,5 časova; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 2 + 1, a godišnji fond časova iznosi 74 + 37; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 1, a godišnji fond časova iznosi 33 + 33. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 218 časova teorije i 88,5 časova vežbi, ukupno 306,5 časova prvog stranog jezika. Drugi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 2, a godišnji fond časova 74; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji 37 + 18,5; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova 37 + 18,5; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 33 + 16,5. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 181 + 53,5, ukupno 234,5 časova drugog stranog jezika.

Društveno-jezički smer: prvi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 2, a godišnje 74; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 2 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 74 + 18,5 časova; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 3 + 1, a godišnji fond časova iznosi 111 + 37; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 2, a godišnji fond časova iznosi 33 + 66. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 292 časova teorije i 121,5 časova vežbi, ukupno 413,5 časova prvog stranog jezika. Drugi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 2, a godišnji fond časova 74; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji 37 + 18,5; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova 37 + 18,5; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 33 + 16,5. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 181 + 53,5, ukupno 253 časova drugog stranog jezika.

Prirodno-matematički smer: prvi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 2, a godišnje 74; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 37 + 18,5 časova; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 37 + 18,5; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 33 + 16,5. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 181 časova teorije i 53,5 časova vežbi, ukupno 234,5 časova prvog stranog jezika. Drugi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 2, a godišnji fond časova 74; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji 37 + 18,5; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova 37 + 18,5; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 1 + 0,5, a godišnji fond časova iznosi 33 + 16,5. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 181 + 53,5, ukupno 234,5 časova drugog stranog jezika.

Učenici sa posebnim sposobnostima za filološke nauke nastavu prate u grupama od osam do dvanaest učenika. Plan nastave i učenja po smerovima izgleda ovako:

Smer: Živi jezici: prvi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 5, a godišnje 185; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 5, a godišnji fond časova iznosi 185 časova; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 5, a godišnji fond časova iznosi 185; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 5, a godišnji fond časova iznosi 165. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 720 časova prvog stranog jezika. Drugi strani jezik: u prvom razredu nedeljni fond časova iznosi 3, a godišnji fond časova 111; u drugom razredu nedeljni fond časova iznosi 3, a godišnji 111; u trećem razredu nedeljni fond časova iznosi 3, a godišnji fond časova 111; u četvrtom razredu nedeljni fond časova iznosi 3, a godišnji fond časova iznosi 99. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 432 časova drugog stranog jezika.

Učenici koji pohađaju smer: Klasični jezici imaju jedan strani jezik sa nedeljnim fondom časova u sva četiri razreda 3, a na godišnjem nivou 111 časova. Na četvorogodišnjem nivou učenici imaju 432 časa stranog jezika.

Strani jezici igraju veoma bitnu ulogu u *srednjim stručnim školama* još od njihovog osnivanja (ibidem 201). Vujović (2018) navodi da u *obrazovnim srednjim stručnim profilima* u kojima strani jezik ima status obaveznog predmeta, isti je svrstan među stručne predmete, dok se drugi strani jezik najčešće nudi kao izborni. U četvorogodišnjim srednjim stručnim školama obavezan je jedan strani jezik (najčešće engleski) sa različitim fondom časova. Učenici uglavnom imaju dva časa prvog stranog jezika nedeljno (trgovina, turizam i ugostiteljstvo i ekonomija, dok pravo i administracija imaju po tri časa nedeljno). U trogodišnjim školama strani jezik se izučava u trajanju od dve ili tri školske godine. Učenici nekih trogodišnjih škola imaju dva časa nedeljno obaveznog stranog jezika u sve tri godine. Postoje i one škole koje i dalje nastavu izvođe onako kako se radilo u okviru oglada koji je završen 2011/12 – dva časa nedeljno je strani jezik obavezni predmet u prva dva razreda, dok je u trećem razredu moguće birati ga kao izborni predmet i učiti jedan čas nedeljno. Postoje i one trogodišnje stručne škole koje rade po novom nastavnom programu i imaju dva časa obaveznog stranog jezika u prve dve godine, a u trećoj godini ga nude kao izborni predmet sa po dva časa nedeljno. Drugi strani jezik se u srednjim stručnim školama sreće u oblastima turizma i ugostiteljstva, saobraćaja, kulture, umetnosti i javnog informisanja. Strani jezik se u ovim školama javlja i kao izborni predmet i fakultativni deo školskog programa, a to je uglavnom japanski i kineski jezik (ibidem 149).

Statistički podaci za školsku 2018/19. godinu (Republički zavod za statistiku RS, 2020a) su sledeći:

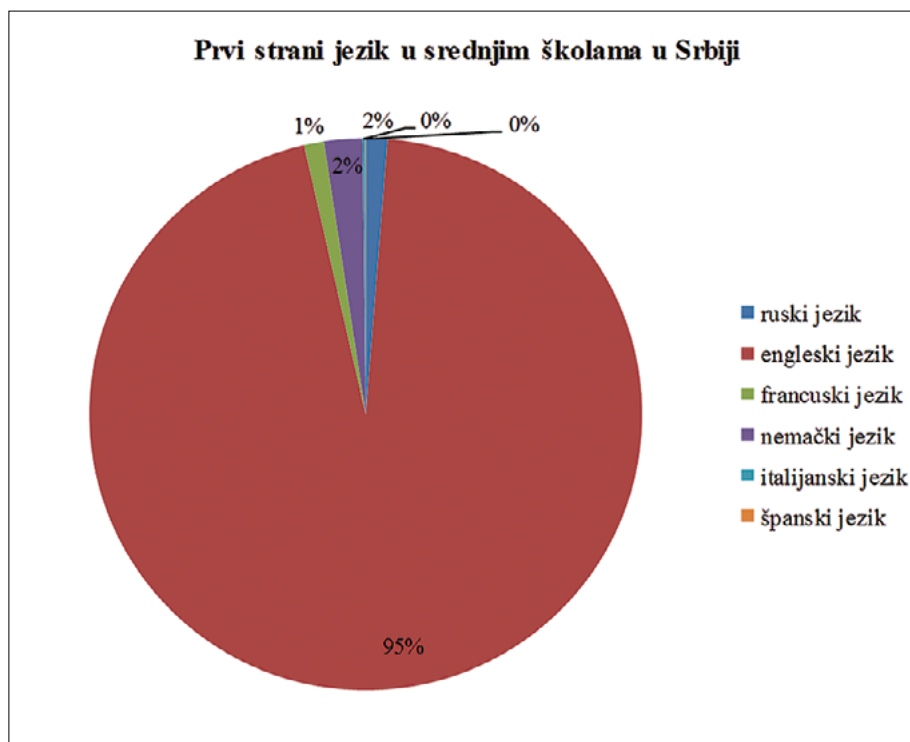
Na kraju školske 2018/19. godine u Republici Srbiji radilo je 3350 redovnih *osnovnih škola*. Nastavu je pohađalo ukupno 536.528 učenika. Učenici u osnovnim školama uče sledeće strane jezike: ruski, engleski, francuski, nemački, italijanski i španski. Podaci Republičkog zavoda za statistiku obuhvataju Beogradski region, AP Vojvodinu, regione Šumadije i Zapadne Srbije, Južne i Istočne Srbije. Od 1999. godine Republički zavod za statistiku ne raspolaže podacima za AP Kosovo i Metohiju, tako da oni nisu obuhvaćeni podacima koje ćemo predstaviti u Tabeli 1:

Tabela 1. Podaci o učenju stranih jezika u osnovnim školama za školsku 2018/19. godinu

Jezik/Ciklus obrazovanja		Učenici prema učenju stranih jezika			
		Prvi ciklus osnovnog obrazovanja (1–4)	Broj učenika izražen u procentima	Drugi ciklus osnovnog obrazovanja (5–8)	Broj učenika izražen u procentima
Ruski	Prvi jezik	1038	0,19%	1461	0,27%
	Drugi jezik	348	0,06%	47.238	8,80%
Engleski	Prvi jezik	252.230	47,01%	257.204	47,94%
	Drugi jezik	1	0,00%	7647	1,43%
Francuski	Prvi jezik	3537	0,66%	4172	0,78%
	Drugi jezik	874	0,16%	67.464	12,57%
Nemački	Prvi jezik	2284	0,43%	2591	0,48%
	Drugi jezik	659	0,12%	125.837	23,45%
Italijanski	Prvi jezik	0	0,00%	1	0,00%
	Drugi jezik	20	0,00%	11.590	2,16%
Španski	Prvi jezik	0	0,00%	0	0,00%
	Drugi jezik	6	0,00%	5107	0,95%
Ostali	Prvi jezik	0	0,00%	0	0,00%
	Drugi jezik	0	0,00%	4	0,00%

Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da je kao *prvi strani jezik* u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja najzastupljeniji engleski jezik (47%), zatim slede francuski (0,66%), nemački (0,43%) i ruski (0,19%), dok italijanski i španski jezik nisu zastupljeni kao prvi strani jezik u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja. U drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, kao prvi strani jezik najzastupljeniji je engleski (48%), zatim slede francuski (0,78%), nemački (0,48%), ruski (0,27%) i italijanski jezik (jedan učenik), dok španski jezik nije zastupljen kao prvi strani jezik u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja. Kao *drugi strani jezik* u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja najzastupljeniji je francuski jezik (0,16%), zatim slede nemački (0,12%), ruski (0,06%), italijanski (20 učenika), španski jezik (šest učenika) i engleski jezik (jedan učenik).¹⁵ Kao drugi strani jezik u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja je najzastupljeniji nemački jezik (23,45%), zatim slede francuski (12,57%), ruski (8,80%), italijanski (2,16%), engleski (1,43%) i španski jezik (0,95%).

U školskoj 2018/19. godini, u 515 redovnih *srednjih škola*, nastavu je pohađalo 252.108 učenika (Republički zavod za statistiku RS, 2020b). U Republici Srbiji postoje četvorogodišnje srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole) i trogodišnje srednje stručne škole. Podatke koji se tiču učenja stranih jezika u srednjoškolskom obrazovanju u Republici Srbiji (Sever – Beogradski region i Region Vojvodine, Jug – Region Šumadije i Zapadne Srbije, Region Južne i Istočne Srbije. Od 1999. godine Republički zavod za statistiku ne raspolaže podacima za AP Kosovo i Metohiju, tako da oni nisu obuhvaćeni podacima za školsku 2018/19. godinu, koje ćemo predstaviti Grafikonima 1 i 2:



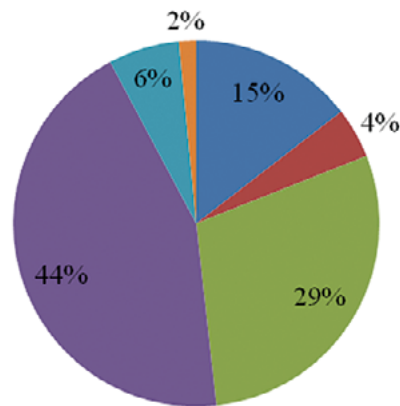
Grafikon 1. Prvi strani jezik u srednjim školama u Srbiji.

Na osnovu prikupljenih rezultata za školsku 2018/19. godinu, može se primetiti da je u srednjem obrazovanju u Republici Srbiji kao *prvi strani jezik* najzastupljeniji engleski jezik (95%), nemački jezik (2%), zatim slede ruski (oko 2%), francuski (1%), italijanski (0% - 365 učenika) i španski (0% - 93 učenika).

¹⁵ Drugi strani jezik u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja se odnosi na škole u kojima se nudi fakultativno učenje još jednog stranog jezika, kao i na škole koje, uz odobrenje MPNTR, drugi strani jezik uvode i nešto ranije – na primer od trećeg razreda, ali za tu vrstu nastave nije izrađen nastavni program (Đurić, 2014: 91).

Drugi strani jezik u srednjim školama u Srbiji

■ ruski jezik ■ engleski jezik ■ francuski jezik ■ nemački jezik ■ italijanski jezik ■ španski jezik



Grafikon 2. Drugi strani jezik u srednjim školama u Srbiji

Kao *drugi strani jezik* u srednjem obrazovanju najzastupljeniji je nemački (44%), francuski (29%), ruski (15%), italijanski (6%), engleski (4%) i španski jezik (2%).

Vujović (2018) navodi da je izučavanje stranih jezika nemačkog i francuskog u profesionalne svrhe u našem *visokom obrazovanju* bilo prisutno od osnivanja Velike škole 1808. i Liceja 1838. (osim na tadašnjoj Visokoj školi u Beogradu, gde su se izučavali kao glavni predmet). Ova dva jezika ostaju najzastupljenija na našim nefilološkim fakultetima i višim školama sve do završetka Drugog svetskog rata, kada primat preuzimaju ruski i engleski jezik. Početkom ovog veka, na velikom broju naših nefiloloških fakulteta nastava stranog jezika struke doživljava se kao dodatno i nepotrebno opterećenje studenata, oni se uglavnom smatraju opšteobrazovnim a ne stručnim predmetima, pa se stoga pretežno izvodi nastava opšteg stranog jezika. Sve češće se nude strani jezici kao izborni predmeti, zajedno sa informatikom ili nekim drugim veštinama (ibidem 150-154). Đorović (2014) navodi da nastava stranih jezika na univezitetском nivou ima za cilj sticanje znanja o jeziku koji se izučava. Osposobljavajući se za lakše praćenje stručne i naučne literature na stranom jeziku, studenti proširuju i svoja stručna znanja, a u idealnom slučaju, zahvaljujući saradnji nastavnika stručnih predmeta i nastavnika stranog jezika, postižu interdisciplinarni pristup. Učeći i radeći na tekstovima struke koji su u direktnoj vezi sa gradivom stručnih predmeta na najbolji mogući način stiču paralelno stručna i jezička znanja. Najzad, studenti stiču i znanja o državama u kojima se dati strani jezik govori i o njihovim kulturama, razvijajući na taj način i interkulturnu kompetenciju (ibidem 257).

Krželj (2014) opisuje aktuelnu situaciju nastave nemačkog jezika struke na visokoškolskim institucijama u RS: ukidanje nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima nije jedini negativni trend koji se odnosi na nastavu nemačkog jezika, već se poslednjih decenija primećuje tendencija smanjivanja broja studenata koji se odlučuju za nastavak učenja nemačkog jezika u odnosu na broj studenata koji su nemački jezik učili tokom prethodnog školovanja (ibidem 235). Godine 2007. grupa univerzitetskih profesora sa nemačkih univerziteta osniva „Radnu grupu za nemački jezik kao jezik nauke“, koja se zalaže za etabliranje nemačkog jezika kao jezika nauke u oblasti tehničkih i prirodnih nauka i medicine, budući da je proces dominacije engleskog jezika u tim disciplinama najdalje odmakao. Godine 2009. vodeće institucije koje se implicitno ili eksplicitno bave jezičkom politikom podržaće nastojanje da se nemački jezik

kao jezik nauke vrati na naučnu scenu (ibidem 237). Krželj (2014) ističe da su do sada učinjeni značajni naponi da se nastava nemačkog jezika struke osavremeni. Reč je o kurikulumima i udžbenicima za nastavu nemačkog jezika struke nastalim u protekle dve decenije. Unapređenju statusa nemačkog jezika struke doprinela bi i regionalna produkcija interkulturalno usmerenih udžbenika koji bi, uz postojeći kurikulum za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima, uvažavali specifičnosti ciljne grupe i kulturno determinisane osobenosti prostora u kom se nastava odvija (ibidem 245).

Na osnovu raspoloživih zvaničnih dokumenata koji se bave nastavom stranih jezika na celoj vertikali, moglo bi se zaključiti da se status stranih jezika menjao tokom godina i da je u većini slučajeva u saglasnosti sa propisima, ali da nije u potpunosti kompatibilan sa smernicama i aktuelnim trendovima EU. Durbaba (2016) ističe da se stiče utisak da je politika višejezičnosti jedno od načela obrazovnog sistema Republike Srbije. Sadržinska analiza ovih akata, procedura njihovog donošenja, vremenskih i opšteresursnih okvira za realizaciju, kao i trenutnih rezultata, potvrđuju bojazan da se u našem obrazovnom sistemu, uprkos spoljnom prividu, princip višejezičnosti ostvaruje nekontinuirano i nedosledno i da su njegovi rezultati gotovo simbolični (ibidem 266-270).

Đurić (2014) iz svog istraživanja zaključuje da najslabiju kariku predstavljaju oblasti praćenja nastave i vrednovanja njenih efekata, kao i izrade obrazovnih standarda. Dovodi se u pitanje i to da li je i u kojoj meri rešen problem obezbeđivanja kvalifikovanog nastavnog kadra. Predlaže se dugoročno praćenje realizacije nastavnog programa u korelaciji sa uslovima izvođenja nastave (ibidem 99-100). Aprila 2011. godine, Nacionalni prosvetni savet usvojio je *Standarde kompetencija za profesiju nastavnika i njihov profesionalni razvoj*. Tim dokumentom (koji sadrži skup potrebnih znanja i veština koje treba da poseduje svaki nastavnik) kompetentan nastavnik definiše se kao stručno lice koje treba neprestano da se usavršava, interaktivno deluje na sve aktere školskog života, širi saradnju i partnerske odnose sa lokalnom zajednicom i vrši evaluaciju svojih rezultata (Đurić, 2015: 291). Što se tiče kvalifikacija nastavnika nemačkog jezika u Nišu, a verujemo i trenutno u celoj Srbiji, postoji velika i opravdana sumnja u kvalitet izvođenja nastave nemačkog kao stranog jezika iz razloga što nema dovoljno diplomiranih germanista koji bi zadovoljili potrebe kako svih državnih osnovnih i srednjih škola, tako i privatnih škola stranih jezika.¹⁶

Durbaba (2014) smatra da se uvođenje novina u nastavi stranih jezika u našem obrazovnom sistemu sprovedilo nesistematski, neosmišljeno i bez pravog uvida u objektivne potrebe, mogućnosti i eventualne probleme, koji su se pravovremenim planiranjem izvesno mogli izbeći, što se u određenim negativnim posledicama može raspoznati u svim pokušajima (stvarnog ili simuliranog) unapređivanja nastave stranih jezika: 1. Uvođenje drugog stranog jezika kao obaveznog izbornog predmeta, 2. Uvođenje ranog učenja prvog stranog jezika, i to od prvog razreda osnovne škole, 3. Proširivanje palete školskih stranih jezika uvođenjem italijanskog, španskog i kineskog, 4. Povećanje mogućnosti za vaninstitucionalno učenje stranih jezika, 5. Jačanje mobilnosti učenika i nastavnika, 6. Raznovrsnija ponuda nastavnog materijala, 7. Uvođenje bilingvalnih programa i drugih pilot-projekata, 8. Intenziviranje naučnih istraživanja iz oblasti glotodidaktike, 9. Razvoj naučnog podmlatka, 10. Organizovanje nastavne prakse za studente na osnovnim i master studijama (ibidem 58-64).

Jezička politika u Srbiji je kao i u drugim zemljama nestabilna i zavisna od mnogih faktora, koji u različitim vremenskim periodima igraju uloge različitih intenziteta. Iako situacija možda na prvi pogled ne izgleda tako dobro i iako ima puno problematičnih tačaka, može se uvideti da se položaj i odnos prema višejezičnosti u malim koracima i polako ipak menja.

¹⁶ Svedoci smo angažovanja uglavnom anglista za izvođenje nastave nemačkog jezika, koji su nemački kao drugi jezik pohađali u toku osnovnih studija dve akademske godine, odnosno četiri semestra.

II.1.7.1. Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Srbiji

S obzirom na to da je obrazovanje i usavršavanje nastavnika od odlučujućeg značaja za jednu uspešnu i efektivnu nastavu stranih jezika (koja iako možda nije u dovoljnoj meri podržana u jezičko-političkom smislu) u daljem tekstu biće predstavljene postojeće mogućnosti koje se nude nastavnicima stranih jezika.

Samostalna katedra za nemački jezik oformljena je 1852. godine na tadašnjoj Visokoj školi u Beogradu kao najstarija katedra stranih filologija i druga po starosti filološka katedra, posle one za srpski jezik. Ova katedra je devedesetih godina prošlog veka doživela negativan razvoj, kao i mnoge druge, što je dovelo do deficita u smislu napuštanja katedre i napuštanja zemlje. Ni studenti ni profesori nisu bili u mogućnosti da učestvuju u programima razmene i dobijanju stipendija, raskidani su i ugovori o partnerstvima. Durbaba (2006) navodi da je 2006. godine na Katedri za germanistiku Univerziteta u Beogradu bilo upisano 400 studenata. Putem anketa i intervjuva koji se redovno sprovode među studentima, polovina njih navodi da ne želi da radi u školi, već u bankama, spoljnom poslovanju, diplomatiji, novinarstvu, zbog većih primanja i boljih mogućnosti za napredovanjem. Prosečno, studenti čekaju na zaposlenje kraće od tri meseca, a uobičajeno je i to da studenti nađu zaposlenje još u toku studija (ibidem 92). Studenti na kraju studija dobijaju diplomu nastavnika nemačkog jezika i književnosti, iako samo dva semestra pohađaju kurs metodike nastave nemačkog jezika (ibidem 93). Od školske 2007/08. godine se u osnovnim školama uvodi drugi strani jezik kao obavezni predmet i tu se javlja začarani krug. Nema dovoljno učenika nemačkog jezika, a samim tim nema dovoljno studenata nemačkog jezika, jer se na studije primaju studenti sa predznanjem. Nema dovoljno nastavnika nemačkog jezika, pa se ne može ni povećati broj učenika nemačkog jezika (ibidem 94-95). U Nišu ne postoji nijedna osnovna škola u kojoj se nemački izučava kao prvi strani jezik, iako bi takva ponuda sa sigurnošću naišla na veliki odaziv od strane dece i njihovih roditelja s obzirom na to da je nemački jezik veoma atraktivan u ovoj sredini (migracija stanovništva zbog boljih poslovnih mogućnosti i boljih uslova života). Nemački kao drugi strani jezik se takođe u nekim školama i ne nudi upravo iz razloga što se kadar teško nalazi. Nema nastavnika nemačkog jezika na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje već više decenija. Uglavnom se angažuju nastavnici drugih filologija koji su u toku studija slušali nemački jezik kao drugi strani jezik (ukupno četiri semestra), šta *Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi* i dopušta (Službeni glasnik RS, 2016a). Sa druge strane, uvođenje nemačkog jezika kao prvog stranog jezika i kao drugog u školama gde nema takve ponude stvorilo bi veoma nepovoljnu situaciju za postojeće nastavnike engleskog jezika i drugih stranih jezika u tim školama, koji bi time bili ugroženi.

Durbaba (2018) analizira aktuelnu situaciju obrazovanja nastavnika stranih jezika u Srbiji. Nastavnici imaju mogućnost da se obrazuju na Učiteljskom, Filološkom i Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu, na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Pazaru, kao i na privatnom fakultetu Internacionalni univerzitet u Novom Pazaru. Osnovne akademske studije traju četiri godine, dok master akademske studije traju godinu dana. Analizom nastavnih planova ovih fakulteta, autorka dolazi do zaključka da fakulteti nude mogućnost užeg specijalizovanja tek tokom master studija u oblasti translatologije ili nastavne delatnosti. Predmetna didaktika i metodika nastave su i dalje deficitarne. Opšteobrazovni predmeti iz oblasti psihologije i pedagoške psihologije nude se od trećeg ili petog semestra, dok se metodički i didaktički sadržaji izučavaju u završnim semestrima studija, pretežno u statusu izbornog predmeta u okviru jednog ili dva kursa. Opšta didaktika nije zastupljena ni na jednoj instituciji koja obrazuje buduće nastavnike stranih jezika. Autorka predlaže da se zakonom reguliše povećanje minimalnog udela stručnih, pre svega opštedidaktičkih, stručno-didaktičkih i metodičkih predmeta u nastavnim programima osnovnih i master studija (ibidem 136-137).

Primećujemo da na fakultetima koji obrazuju nastavnike u Srbiji ne postoji mogućnost sticanja specifičnog obrazovanja za sprovođenje bilingvalne nastave. Mogućnost specijalizovanja u oblasti bilingvalne nastave mogla bi biti ponuđena na master studijama u okviru modula nastavne delatnosti.

II.1.7.2. Stručno usavršavanje nastavnika stranih jezika u Srbiji

Analizirajući *odobrene programe za stručno usavršavanje nastavnika* za školsku 2016/17. i 2017/18. godinu u Srbiji, Durbaba (2018) zaključuje da ima ukupno 32 programa namenjena nastavnicima stranih jezika (od kojih je 14 programa opšte-didaktičkog i metodičkog karaktera, 7 programa za engleski jezik, 5 programa za francuski jezik, 4 programa za ruski jezik i 2 programa za nemački jezik) uglavnom u vidu osmočasovnih jednodnevnih programa koji učesnicima donose 8 bodova za stručno usavršavanje. Među akreditovanim programima ima 10 neaktivnih, odnosno onih koji se nijednom nisu održali, dok je 9 programa održano samo jednom. Ukupno je održano 58 seminara sa ukupno 1042 učesnika u periodu od godinu i po dana. U odnosu na ukupan broj nastavnika stranih jezika u Srbiji (oko 6000) nedopustivo je mali udeo nastavnika, premda su oni u obavezi da se stručno usavršavaju. Na osnovu *Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, nastavnici su u obavezi da u roku od pet godina ostvare 100 bodova u okviru programa stručnog usavršavanja. Kako smo ranije istakli (vid. II.1), autorka se zalaže da se poveća obim pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih sadržaja tokom studija, kao i obavezne nastavne/metodičke prakse i uvođenje dvopredmetnih studija. Uvođenje dvopredmetnih studija je u skladu sa obrazovnom politikom višejezičnosti. Studenti bi bili osposobljeni za transfer didaktičkih postulata iz nastave jednog stranog jezika u drugi, kao stručnjaci iz dve oblasti bili bi zaštićeni od pomodnih trendova učenja određenog stranog jezika, a u perspektivi bi se možda moglo omogućiti studentima opredeljenim za rad u prosveti kombinovanje dva školska predmeta; dakle, ne samo dva strana jezika, već stranog jezika i nekog drugog školskog predmeta. Durbaba (2018) vidi ovakav pristup školovanju budućih nastavnika kao koristan i sa stanovišta usvajanja sve potrebnijih interdisciplinarnih znanja i metoda. Da bi se zaista postepeno povećavao broj učenika sa višejezičnim kompetencijama, valjalo bi povećati i broj škola koje bi nudile mogućnost realizacije bilingvalne nastave, a nastavnici stranih jezika koji bi istovremeno bili i predavači stručnih predmeta bili bi idealni realizatori ovakvog vida nastave (ibidem 142-144).

Jedna od ključnih institucija koja pomaže usavršavanje nastavnika nemačkog jezika širom sveta jeste Geteov institut. Nastavnici nemačkog jezika u Srbiji imaju mogućnost savetovanja i stručnog usavršavanja na Geteovom institutu u Srbiji, u Nemačkoj i putem dopisnog učenja. Nastavnicima su na raspolaganju koncepti, materijali i interaktivna ponuda. Geteov institut takođe organizuje i kulturne manifestacije za nastavnike nemačkog jezika. Odeljenje za pedagošku saradnju pruža podršku nastavnicima, školama i drugim institucijama u sprovođenju nastave nemačkog jezika. Nastavnici imaju mogućnost usavršavanja:

- na jednodnevnim manifestacijama;
- na višenedeljnim seminarima;
- uvidom u materijale u oblasti reklamiranja nemačkog jezika;
- pregledom aktuelnih materijala za nastavu.

Nastavnicima su na raspolaganju biblioteka Geteovog instituta u Beogradu i centri za nastavna sredstva u različitim gradovima Srbije koji nude nastavnicima niz aktuelnih i interesantnih materijala za nastavu i lično usavršavanje. Nastavnici iz stručne biblioteke Geteovog instituta u Beogradu mogu pozajmiti udžbenike, dodatne materijale i audio-vizuelne medije. Geteov institut nudi i veliki izbor literature o didaktici i metodici nastave nemačkog jezika.

Nastavnicima je na raspolaganju i iznajmljivanje različitih paketa učila za organizovanje nastave nemačkog jezika, za školske projekte, kao i za podsticanje čitanja (GIB, 2020a).

Geteov institut nastavnicima nemačkog jezika pruža ponudu stručnog usavršavanja u Srbiji, u Nemačkoj, i putem dopisnog učenja. Nastavnicima su tokom cele godine dostupne konsultacije u vezi sa nastavnim materijalom u čemu učestvuje stručni savetnik biblioteke Geteovog instituta u Beogradu. Takođe postoji i ponuda za usavršavanje u vidu seminara i radionica za škole u privatnom sektoru koje žele da unaprede kvalitet nastave nemačkog jezika. Pravo na usavršavanje na nekom od Geteovih instituta u Nemačkoj imaju nastavnici u osnovnim, srednjim školama, na univerzitetima i u oblasti obrazovanja odraslih osoba koje su angažovane na polju obrazovanja i usavršavanja nastavnika nemačkog jezika. Postoji mogućnost stipendiranja od strane Geteovog instituta, a aktuelne ponude za seminare za usavršavanje nastavnika i jezičko usavršavanje na opštejezičkim kursevima objavljuju se na sajtu Geteovog instituta u septembru svake godine. Takođe postoji mogućnost pohađanja komercijalnih seminara. Stučno usavršavanje nastavnika nemačkog jezika putem interneta nudi se u oblastima metodike i didaktike, primene medija u nastavi, nastave putem interneta, vođenja seminara i radionica putem interneta (GIB, 2020b).

Geteov institut u Srbiji organizuje kulturne manifestacije i takmičenja koji bi mogli da pomognu nastavnicima da motivišu svoje učenike, kako bi im učenje nemačkog jezika bilo zabavnije. U aktuelnoj ponudi su na primer: nemačka jezička olimpijada, izložbe, razgovor o filmovima, druženje beogradskih nastavnika nemačkog jezika (GIB, 2020c).

Na zvaničnom sajtu *Udruženja za nastavnike nemačkog jezika Srbije* primećujemo da je poslednji seminar održan 7. 2. 2018. godine, kako je evidentirano, a da su se prethodni seminari održavali jednom godišnje u organizaciji Udruženja i Geteovog instituta ili izdavačke kuće Huber, koju zastupa Educational Centre u Beogradu. Uglavnom se radi o jednodnevnim seminarima koji se odnose na nastavnike u osnovnim i srednjim školama. U delu *Aktuelnosti* na sajtu UNNJS, možemo naći izveštaje sa bijenalnih skupština nastavnika, kao i pozive na konkurse za konferencije za nastavnike nemačkog jezika, izveštaje o projektima i svečanostima pojedinačnih škola i sličnih relevantnih dešavanja na temu učenja nemačkog jezika u Srbiji. Mogu se naći internet stranice za učenje nemačkog jezika na koje nastavnici mogu uputiti svoje učenike, kao i testovi sa prethodnih opštinskih, okružnih i republičkih takmičenja iz nemačkog jezika za osnovne i srednje škole (UNNJS, 2020).

Što se tiče konkretno BN, prema podacima koji su javno dostupni nailazimo na sledeće seminare, radionice i konferencije, koje se nude nastavnicima u Srbiji:

- Seminar-radionica Interdisciplinarnost u nastavi italijanskog jezika organizovan je od strane *Italijanskog instituta za kulturu i Filološkog fakulteta Univerziteta* u Beogradu (IIK, 2020a).
- Dvodnevni seminar Strategije i tehnike rada u CLIL nastavi namenjen je nastavnicima stranih jezika i predmetnim nastavnicima koji su uključeni u dvojezičnu nastavu na stranom jeziku u osnovnim i srednjim školama (IIK, 2020b).
- Dvodnevni CLIL-seminar organizovan je od strane Filološkog fakulteta u Beogradu, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Nacionalnog predstavništva ECML-a u Srbiji.
- Održana je internacionalna konferencija u Beogradu pod nazivom *Being bilingual - LIEC2018* u organizaciji *LINK Examinations Institute i Savremene gimnazije*. LIEC2018 je okupila najbolje evropske stručnjake koji se bave bilingvalnom nastavom, uključujući predstavnike brojnih uglednih institucija, među kojima su Cambridge Assessment English, Misija OEBS-a u Srbiji, Filološki fakultet u Beogradu, kao i Italijanski, Francuski i Geteov institut i druge obrazovne institucije (LINK, 2020).
- Seminar Pisana produkcija, CLIL i TBLT u nastavi stranog jezika u organizaciji Italijanskog instituta za kulturu (IIK, 2020c).

Obrazovanje nastavnika stranih jezika kao i stručno usavršavanje odvijaju se kontinuirano. Obrazovanje je na univerzitetskom nivou, a broj studenata pokazuje da su studije stranih jezika kvalitetno organizovane i atraktivne za studente. Na osnovu ovde navedenih informacija može se videti da se takođe u oblasti stalnog stručnog usavršavanja nastavnicima nudi raznovrstan i aktuelan repertoar tema. Što se tiče stručnog usavršavanja na temu BN, primećujemo da se seminari u toj oblasti ne mogu naći niti u katalogu akreditovanih seminara, niti u ponudi Geteo-vog instituta u Beogradu, kao ni u ponudi seminara za stručno usavršavanje na sajtu Udruženja nastavnika nemačkog jezika Srbije. Ponuda usavršavanja u oblasti BN u Srbiji ipak postoji, ali je ograničena u smislu dostupnosti nastavnicima iz dva ključna razloga: (1) svi navedeni oblici usavršavanja su organizovani u Beogradu, a neki od njih su i dvodnevni; (2) radni jezik je uglavnom engleski. Smatramo da pomenuti seminari i konferencije u poslednje dve godine na temu BN predstavljaju značajan pomak u pogledu stručnog usavršavanja nastavnika stranih jezika. Na osnovu uvida u stručno usavršavanje u Srbiji primećujemo da treba raditi na transparentnosti i dostupnosti usavršavanja ovog tipa.¹⁷

II.2. Tove Skutnab-Kangas o bilingvalnom obrazovanju

U ovom delu bliže je predstavljena teorija Tove Skutnab-Kangas, za koju smatramo da bi mogla da bude od velikog značaja za dalji razvoj bilingvalnog obrazovanja u Srbiji. Polazeći od stava da bilingvizam¹⁸ i bikulturalizam znače obogaćivanje kako za jedinke tako i za društvo (Skutnab-Kangas, 1991: 9), Skutnab-Kangas je razvila jednu tipologiju koja bi mogla da bude od značaja za svaku vrstu BN. U njenoj tipologiji se naglašava razlika između nastave i cilja programa najpre sa jezičkog stanovišta. Zatim se pokušava utvrditi kojim društvenim potrebama služe jezički ciljevi. U tom kontekstu društveni ciljevi postaju nezavisna uzročna varijabla koja ima odlučujuću ulogu u izboru nastavnog jezika na kome će se odvijati nastava, a samim tim dalje razvijati monolingvalnost ili bilingvalnost, što je opet sa svoje strane odlučujuće za to da li se društveni ciljevi mogu ostvariti ili ne. Razmatrajući i medijum nastave i jezički cilj, autorka naglašava razliku između većinskog i manjinskog jezika. Navode se sledeći tipovi obrazovanja (ibidem 149-159):

- tip 1 – monolingvalno obrazovanje putem većinskog jezika čiji je cilj monolingvalnost za decu većinske grupe;
- tip 2 – monolingvalno obrazovanje putem većinskog jezika čiji je cilj monolingvalnost za decu manjinske grupe;
- tip 3 – monolingvalno obrazovanje putem manjinskog jezika čiji je cilj monolingvalnost za decu manjinske grupe;
- tip 4 – monolingvalno obrazovanje putem manjinskog jezika čiji je cilj bilingvalnost za decu manjinske grupe (većinski jezik se uči kao drugi jezik);
- tip 5 – monolingvalno obrazovanje putem manjinskog jezika čiji je cilj bilingvalnost za decu većinske grupe (programi imerzije, gde se većinski jezik uči kao nastavni predmet);
- tip 6 – bilingvalno obrazovanje čiji je cilj monolingvalnost za decu manjinske grupe;
- tip 7 – bilingvalno obrazovanje čiji je cilj bilingvalnost za sve.

¹⁷ Na osnovu intervjua sprovedenih u PNG, zaključujemo da treba inicirati održavanje seminara i u ostalim gradovima Srbije, kao i održavanje seminara sa srpskim kao radnim jezikom radi veće dostupnosti stručnom usavršavanju.

¹⁸ Razlikujemo dva oblika bilingvizma: simultani (engl. *simultaneous*) i sekvencijalni (engl. *sequential*). Simultano usvajanje jezika vezuje se za istovremeno usvajanje dva jezika u porodici u kojoj roditelji ne govore istim maternjim jezikom gde je obavezujući uslov da roditelji zaista koriste oba jezika u međusobnoj i u komunikaciji s detetom, dok se sekvencijalno odnosi na okolnosti u kojima dete naknadno usvaja drugi jezik (Zavišín, 2012: 66).

Tipovi 4 i 5 – monolingvalno obrazovanje vodi ka bilingvizmu i daje vrlo dobre rezultate i kod dece većinske i kod dece manjinske grupe, posebno u onim situacijama u kojima postoje velike statusne razlike između manjinskih i većinskih jezika i grupa, ali i u situacijama sa manjim razlikama. Jedan od preduslova da bi model mogao da funkcioniše jeste da se onaj drugi jezik, onaj koji nije nastavni jezik, uči kao nastavni predmet. Osnovni princip za postizanje visokog nivoa bilingvalnosti uopšte, podrška putem nastave na jeziku koji se inače verovatno ne bi razvijao, može da se primeni i na ove programe. Monolingvalna nastava se po ovim programima uvek izvodi na onom jeziku koji deca u društvu van škole verovatno ne bi savladala do višeg nivoa, naročito ne u njegovim formalnim aspektima, a to je i za decu većinske grupe i za decu manjinske grupe manjinski jezik, tj. za decu većinske grupe to je strani jezik, a za decu manjinske grupe to je njihov maternji jezik (ibidem 149-161).

Deca iz većinske grupe koja neki strani jezik uče ili kao redovni školski predmet, ili po programima imerzije po kanadskom modelu (*immersion*, vid. II.2.1), obično imaju maternji jezik sa visokim statusom, kome ne pretila opasnost da se zameni jezikom koji uče – situacija aditivnog učenja jezika (Lambert, 1975 u ibidem 165). U slučaju programa imerzije, samo dete i njegovi roditelji dobrovoljno su se opredelili da dete treba da postane bilingvalno i da to treba da se postigne pomoću nastave na stranom jeziku. Postoji i alternativa za ovaj izbor: dete može da ne postane bilingvalno uopšte, već da ostane monolingvalno i da ode u školu u kojoj se nastava izvodi na njegovom maternjem jeziku. Ako dete ne uspe da postane bilingvalno, to ne predstavlja nikakav rizik za neuspeh u pogledu ostalih školskih predmeta, opšteg uspeha u školi, kontakata sa porodicom, sa prijateljima ili sa grupom kojoj roditelji pripadaju ili u odnosu na buduće izgleda deteta, na njegov obrazovni, kulturni, ekonomski ili politički položaj. Dete sasvim srećno može da proživi svoj vek kao monolingval; jedino što treba da uradi jeste da promeni školu. Dete koje pripada većinskoj jezičkoj zajednici strani jezik obično uči uz pomoć bilingvalnog nastavnika, i to zajedno sa drugom decom koja se nalaze u istoj situaciji. Proces učenja se odvija u pozitivnoj atmosferi, u kojoj se daje podrška, dete se pohvaljuje za postignuti uspeh, ono ne treba da se stidi zbog sopstvenog jezika i porekla i u takvoj atmosferi šanse za uspeh su dobre. Termini koje autorka koristi na švedskom jeziku za ovaj proces su konkretniji nego na engleskom za uranjanje i utapanje: *sprakbad* = jezička kupka i *sprakdränkning* = utapanje u jezik. Drugi termin se odnosi na situaciju gde dete manjinske grupe u zajednici sa decom kojoj je nastavni jezik maternji pohađa nastavu na većinskom jeziku (ibidem 165-168).

Što se tiče BN u Srbiji, relevantan bi bio *tip 7* tipologije Skutnab-Kangas. Učenici uče strani jezik i kao školski predmet i kao određeni deo kurikuluma na stranom jeziku – situacija aditivnog učenja jezika i važno je napomenuti da se dobrovoljno opredeljuju za ovu vrstu nastave.

II.2.1. Bilingvalna nastava (BN)

„Jezik u nastavi je alat koji se koristi dok se još kuje” (Buckam, 1989: 110).

BN¹⁹ upotrebljava dva jezika kao instrument u nastavnom procesu. Ona je jedan od vidova bilingvalnog obrazovanja i jedan od načina da se kod učenika razvije bilingvalnost. Postoje različite tipologije bilingvalnog obrazovanja, čak oko devedest različitih vrsta (Vučo 2006). Određuju se prema odnosu između pojedinca, grupe, sredine, jezika, porodice, kurikularne

¹⁹ Pirner se ne slaže u potpunosti sa nazivom bilingvalna nastava, jer se time ne misli na nastavu koja se izvodi na dva jezika, već je to nastava koja se vodi na stranom jeziku. Ona se od nastave stranog jezika razlikuje po tome što se radi o određenom stručnom predmetu (geografija, istorija, biologija) u kojem se koristi strani jezik kao radni jezik. Uslov za to je, po pravilu, da je nastavnik koji izvodi nastavu stručan (završio odgovarajući fakultet) za stručni predmet i strani jezik ili je makar nastavnik stručnog predmeta koji odlično vlada stranim jezikom. Zapravo bi bilo ispravno koristiti naziv bilingvalna stručna nastava, ili termin u upotrebi u Donjoj Saksoniji *stručna nastava koja se izvodi na stranom jeziku* (Pirner, Šubek i Ajhler, 2004: 107; Pirner, 2006: 398).

organizacije, države i njenih propisa u ovoj oblasti. Najpoznatije su: *Immersion, Language Medium Teaching, Content Based Language Instruction, Language – enhanced/enriched content instruction, Teaching content through a foreign language, Content-based bilingual education, Mainstream bilingual education, Plurilingual education, Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Vučo, 2006: 42).

Bilingvalno obrazovanje unosi velike novine i niz prednosti u školske sisteme zemalja koje ga primenjuju: širenje kompetencije učenika na stranom jeziku, širenje ostalih znanja ravnopravno na stranom kao vehikularnom i na maternjem jeziku, uspostavljanje čvršćih veza sa društvenom i kulturnom sredinom zemalja i naroda čiji se jezik uči u širem smislu, obrazovanje spremnog, otvorenog, tolerantnog građanina Evrope (Vučo, 2014: 108). Strani autori o dobrobiti BN kažu da su njene dodatne vrednosti: interkulturalnost, pluriliteralnost, samopouzdanje, povećana motivacija, veća autonomija učenika, celoživotno učenje i još mnogo toga (Bonet i Dalton-Pufer, 2013: 276). Postoje i izvori koji govore o nedostacima i negativnom uticaju bilingvizma. Skutnab-Kangas (1991) navodi da se ne može uopšteno govoriti o koristi i šteti koja nastaje zbog rane bilingvalnosti, već smatra da su za uspeh odlučujući uslovi pod kojima se L2 uči i razlozi zašto se to čini. Bilingvalnost se mora posmatrati kao nešto što je nečim prouzrokovano i što ima određeni cilj (ibidem 289).

BN predstavlja sredinu u kojoj se mogu realizovati moderni nastavni koncepti kao što su nastava usmerena ka aktivnostima ili ka učeniku. Takođe, ova nastava odražava raznovrsnost i kompleksnost nastavnih sadržaja do kojih dolazi iz fuzije i integracije oba predmeta, i zahteva kooperativnost. BN zbog toga zahteva projektni rad i time predstavlja osnovu za nastavu orijentisanu ka aktivnostima i ka učeniku, kao i osnovu za autonomiju učenika. Zbog metodičkih zahteva da se stvori bogata i autentična sredina za učenje, BN otvara pristupe orijentaciji ka aktivnostima i ka učeniku i obrazlaže neophodnost projektnog rada kao osnovu socijalnog učenja (Volf, 2011a: 78).

BN se prati kao stručna nastava i uprkos „drugom” jeziku, ostaje nejezička nastava, a usmerava se na didaktičko-metodičke kriterijume dobre nejezičke nastave. Metodički pristup orijentisan je ka nejezičkom predmetu, tj. on podleže pristupima određenog predmeta. BN mora svakako istovremeno biti i nastava jezika. Jezička nastava se naravno ne može organizovati sistematski kao nastava stranog jezika, već se polazi se specifičnih jezičkih potreba koje učenici imaju pri obradi određene stručne teme. BN se označava i kao jezički senzibilisana nejezička nastava. BN je u osnovi nejezička nastava; njen dvostruki metodički pravac karakteriše se principom jezički senzibilisanog pristupa koji treba da obezbedi izgradnju stručnog jezika, ali i da služi za dalji razvoj opšte jezičke kompetencije (Volf, 2011a: 80).

Može se napraviti razlika između BN i imerzivne nastave. Glavne karakteristike imerzije po kanadskom modelu su: kompetentni dvojezični nastavnici kako na stranom, tako i na maternjem jeziku učenika; korišćenje u nastavi jezičke redundance i ponavljanja, kao i jaka težnja nastavnika da stvori razumljiva uputstva na stranom jeziku kako bi olakšali učenicima razumevanje; u cilju formiranja aditivnog bilingvizma i pismenosti, predavanje na maternjem jeziku u početnom periodu imerzije naglašeno je u ranom periodu, te nastava podrazumeva polovinu predmeta na maternjem jeziku (Zavišin, 2013b: 115). U imerzivnoj nastavi koristi se samo drugi jezik, dok se u BN svesno koristi i školski jezik za podršku (što je moguće više drugi jezik, a školski jezik koliko je neophodno). BN je šansa i za nastavnika, tako što se on polako upušta u jednu novu didaktiku: u dogovoru sa odeljenjem, predaje najpre kraće a zatim sve duže sekvence i uči materiju. Kompetencija maternjeg govornika nije neophodna, važnije je da nastavnik prepozna gde bi učenici mogli da imaju poteškoće u jeziku (Kle, 2012: 49).

Izbor određenog jezika u BN nije centralni definišući kriterijum: nastavni jezik, kao takav, ne utiče na dešavanja u nastavi na odlučujući način. Važno je da nastava uprkos drugom jeziku ostane predmetna nastava, tj. da se usmerava na didaktičko-metodičke kriterijume kvalitetne

predmetne nastave. Metodički pristup je orijentisan ka predmetu, tj. podleže didaktičkim pristupima pojedinačnih predmeta (Volf, 2013: 96).

Velika razlika između monolingvalne i bilingvalne nastave jeste u tome što se u prvoj razvoj jezičke kompetencije ne pospešuje, dok se u drugoj održava ciljna podrška putem jezički senzibilisane nastave. BN se zasniva na metodičkom principu koji za sve nastavne predmete ima modularni karakter i time može da obezbedi razvoj akademskog školskog jezika (Volf, 2011b: 81).

Nakon odeljka o BN predstavimo CLIL pristup zato što je ovaj naziv neutralan, nije ni geografski ni nacionalno niti jezički uslovljen, i kao takav, uživa jednu opštu primenu, dok kod termina BN to nije slučaj. Postoji mnogo pojmova koji se odnose na proces integrisane nastave i jezika. Svim pojmovima su zajednički osnovni principi integrisane nastave jezika i nejezičkog predmeta. Tendencija evropskih stručnih diskusija ide ka tome da, nezavisno od nastavnog jezika u kontekstu nastave jezika i predmeta, *akronim CLIL* bude glavni pojam, hiperonim, „kišobran-pojam” (Hataja, 2013: 3), dok ostali kontekstno specifični, profilisani pojmovi važe za različite varijante, odnosno forme CLIL-a.

II.2.2. CLIL

Termin *CLIL* se u mnogim evropskim zemljama nepromenjeno koristi kao engleski akronim, dok se u nekim zemljama koristi smisleni prevod: u Francuskoj – *EMILE* (Enseignement d'une Matière Integree dans une Langue Etrangere), u Španiji – *AICLE* (Apprendizaje Integrado de Contendios y Lenguas Extranjeras) (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 34). *CLIL* se pojavio u Evropi 1995. godine. U periodu 2000-2006. godine, ovaj edukativni pristup je prihvaćen širom Evrope, na svim nivoima obrazovanja (Marš, 2006: 29). Termin *CLIL* je usvojen od strane evropskih eksperata 1996. godine kao generički „kišobran” termin. On se odnosi na različite metodologije koje vode do dualno fokusiranog obrazovanja, gde je pažnja data i temi i jeziku instrukcije. Analizirajući literaturu, nailazimo na veliki broj definicija. Ima onoliko definicija koliko i naučnika koji se bave ovim obrazovnim pristupom. Navešćemo neke od njih:

CLIL se koristi da opiše svaku obrazovnu situaciju u kojoj se drugi ili strani jezik koristi za predavanje i učenje predmeta drugačijeg od samog jezika (Marš, 2006: 32).

Reč *CLIL* asocira na određeni integrativni didaktički pristup. Integracija se ne sme odvijati samo između predmeta i jezika, već se treba odnositi i na celokupnu didaktičku radnju. *CLIL* nije nastava stranog jezika, već u ovoj nastavi važi princip funkcionalnog korišćenja stranog jezika (Rici Garoti, 2006: 322).

CLIL je dualno fokusirani obrazovni pristup u kome se dodatni jezik koristi za učenje i predavanje kako sadržaja tako i jezika (Marš i Hud, 2008: 43), što se kod BN eksplicitno ne naglašava. BN podrazumeva nejezičku nastavu koja se odvija na dva jezika. *CLIL* nastava nije niti predavanje jezika niti predavanje predmeta, već sjedinjavanje ova dva predmeta. Ovo sjedinjavanje uvodi relevantnost i autentičnost u nastavu, a to se ne može postići u učionici u kojoj se uči jezik. Integracija metoda specifičnih za predmet i jezik nudi mogućnost radikalne promene postojećih karakteristika nastavne prakse (ibidem 47-49).

Iza engleskog akronima *CLIL* krije se, ukratko formulisano, školska nastava na jeziku drugačijem od prvog jezika učenika, odnosno školskog jezika i jezika okoline. Nastavu smatramo *CLIL* nastavom kada se jedan školski predmet predaje na stranom jeziku, umesto tradicionalno na prvom jeziku, odnosno jeziku sredine (Lindeman i Hufajsen, 2015: 1).

CLIL nastava je ciljna i planirana jezički senzibilisana stručna nastava koja se zasniva na stručno orijentisanom jezičkom radu (Kvartapele i Volf, 2016: 193).

Sa pedagoške tačke gledišta, *CLIL* predstavlja spoj dva predmeta, jer se predaje i predmet i jezik. *CLIL* se može opisati kao integracija ili sjedinjavanje dva predmeta u jedan novi predmet

(Volf, 2011a: 76). CLIL otvara nove perspektive u pogledu posmatranja predmeta i jezika i vodi do interdisciplinarnе forme školskog rada.

Zajedničko ovde navedenim definicijama jeste eksplicitno navođenje integrisane nastave i jezika i sadržaja. Ova analiza još jednom pokazuje da ima onoliko CLIL definicija koliko i CLIL primera u praksi. Upravo ova fleksibilnost CLIL pristupa omogućava njegovu održivost pod uticajem različitih promenljivih faktora koji utiču na uslove rada.

Pojam CLIL danas važi za hiperonim školsko-institucionalnih obrazovnih konteksta u kojima se prilikom poučavanja kurikularnih stručnih sadržaja kao radni i nastavni jezik koristi, bar delimično, jezik drugačiji od školskog jezika. Upravo u evropskom području postoje mnogobrojni pojmovi koji se koriste kao sinonim za CLIL. Svim terminima zajedničko je to što obuhvataju osnovne principe integrisanog jezičkog i stručnog učenja (Hataja, 2013: 2-3). Evropska komisija identifikovala je CLIL kao edukativni pristup koji ne samo da može dostići cilj višejezičnosti nego i zadovoljiti potrebu za unapređivanjem obrazovanja ka višem nivou veština, mišljenja i refleksivne kompetencije (Bonet i Dalton-Pufer, 2013: 279). Pojam CLIL je upravo zbog svoje neutralnosti, koja podrazumeva neuslovljenost u geografskom, političkom i jezičkom smislu, naišao na veću popularnost u odnosu na druge pojmove.

II.2.2.1. CLILiG²⁰

U ovom odeljku ćemo bliže predstaviti pojam *CLILiG*, koji precizira kontekst nastave, odnosno definiše jezik rada u CLIL pristupu.

Dok CLIL ima dvadesetogodišnju istoriju, CLILiG-u se poklanja pažnja tek od pre nekoliko godina (Hataja, 2013: 3). Ideja uvođenja CLILiG-a je zaživela zato što se u praksi pokazalo da se u većini slučajeva ovaj koncept odnosi na engleski jezik, iako „L“ u akronimu *CLIL* nije jezički specifikovano. Smatramo da je ovo bitan korak i za razvoj predmeta *nemački kao strani jezik* i za evropsku jezičku obrazovnu politiku *višejezičnosti*.

CLILiG je obrazovni pristup integrisane stručne nastave i stranog jezika, a u ovom slučaju je strani jezik nemački. CLILiG je stručna nastava koja se odvija za učenike i nastavnike na stranom jeziku – nemačkom. Nastavnik je po obrazovanju nastavnik jezika i/ili stručnog predmeta. Učenici i nastavnici ne žive na nemačkom govornom području (Lajzen, 2017a).

Prva međunarodna studija integrisane nastave jezika i predmeta na nemačkom jeziku, koja je sprovedena od 2005. do 2007. godine pod nazivom *CLILiG* (Hataja, 2007), obeležila je u većoj meri početak sistematičnog posmatranja nemačkog kao ciljnog jezika u evropskoj stručnoj diskusiji o CLIL-u. U CLILiG studiji izdvojila su se dva pravca CLIL-DaF (CLIL na nemačkom kao stranom jeziku, što se odnosi na koncept nastave koja se odvija na nemačkom jeziku u zemljama van nemačkog govornog područja) i CLIL-DaZ (CLIL na nemačkom kao drugom jeziku, što se odnosi na koncept nastave na nemačkom jeziku na nemačkom govornom području, za učenike kojima nemački jezik nije maternji), koja su od centralnog značaja za nemački kao cilj, radni, odnosno jezik obrazovanja. U okviru istraživanja sprovedene su ankete i intervjui u jedanaest evropskih zemalja. Istraživane su oblasti: obrazovno-politički i institucionalni uslovi, predškolski i školski vaspitno-obrazovni konteksti, strukture i odnosi obrazovanja nastavnika i stručno usavršavanje nastavnika (Hataja, 2013: 4-6).

Takođe, važan projekat za razvoj CLILiG-a predstavlja *CLIL-LOTE-START* projekat, koji je zapravo nastavak projekta *CLILiG*, 2005-2007. U okviru ovog projekta je prepoznata potreba za daljim razvijanjem usavršavanja nastavnika u oblasti BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom (Savet Evrope, 2011: 4).

²⁰ CLILiG je akronim naziva Content and Language Integrated Learning in German (srp. Integrisana nastava predmetnih sadržaja i nemačkog kao ciljnog i radnog jezika).

Sa povećanjem obrazovno-političke pažnje koja se posvećuje CLIL-u kao obrazovnom pristupu budućnosti, kao i podsticanjem individualne višejezičnosti i interkulture kompetencije, u evropskom školstvu raste i broj praktičnih proba i time potrebe za sistematskim istraživačkim merama za CLIL-LOTE²¹ (ibidem 21-23). Što se tiče nemačkog kao stranog jezika, zainteresovane institucije za razvoj CLILiG-a su Geteov institut i ZfA (ibidem 25-26).

II.2.3. Bilingvalna nastava u SR Nemačkoj

U ovom delu ćemo predstaviti situaciju BN u Nemačkoj, koja ima dugu tradiciju i veoma raznovrsnu ponudu.

Izazovi nemačkog obrazovnog sistema, neodvojivi od aktuelnih dešavanja u svetu, prepoznati su u okviru obrazovne politike utoliko što se učenicima sa migrantskim poreklom, koji jezik obrazovanja ne znaju u dovoljnoj meri da bi uspešno učestvovali u nastavi, pruža kompleksna jezička podrška (Knifka i Sibert-Ot, 2007: 14-15). Kao rezultat prisustva različitih maternjih jezika, u Nemačkoj se menja potreba za nastavom jezika. Širom zemlje je u školama prisutna BN. Kurikulumi se danas formulišu prilično fleksibilno, a nastavni ciljevi su ishodno orijentisani. Razvijaju se novi nastavni modeli. Zahteve za BN sve glasnije upućuju i mnogobrojni privredni subjekti (Vidlok, 2018: 10).

Uvođenje BN u SR Nemačkoj rezultat je nemačko-francuskog *Jelisejskog ugovora* iz 1963. godine, koji je takođe poznat i pod nazivom *Nemačko-francuski sporazum prijateljstva*. Time su Nemačka i Francuska izrazile političku volju u cilju kreiranja osnova zajedničke Evrope i boljeg međusobnog razumevanja. Ugovorom je eksplicitno definisano produbljivanje kulturne saradnje, kao i unapređenje učenja stranih jezika, što bi doprinelo međusobnom razumevanju. Pored nastave stranih jezika teži se i predmetnoj nastavi na stranom jeziku. BN se u tekstu ugovora ne navodi *expressis verbis*, ali se na osnovu daljih dogovora o pitanjima vaspitanja mladih pod aspektom susreta mladih i jezičkog učenja zaključuje da i ona u ovome mora imati svoju ulogu²². Od potpisivanja *Mastrihtskog ugovora* je engleski, zahvaljujući svom statusu *Lingua franca*, najčešće birani strani jezik u BN. Političke osnove za engleski kao radni jezik se definišu i u paragrafu 9 *Hamburškog sporazuma* iz 1964. godine, u kome KMK donosi odluku da će nastava engleskog jezika biti obavezna za sve učenike u školama opšteobrazovnih profila²³ (Lefelbajn, 2016: 14-16).

Ugovor između SR Nemačke i Republike Francuske o nemačko-francuskoj saradnji i integraciji ima za cilj sledeće: podizanje istorijskog dogovora od 22. 1. 1963. godine na viši nivo; priprema za izazove pred kojima se nalaze obe države i Evropa u 21. veku; podrška kulturnoj raznovrsnosti; bliže povezivanje društva i građana u uverenju da je blisko prijateljstvo između Nemačke i Francuske odlučujuće za jedinstvenu, suverenu, uspešnu i jaku EU; jačanje jedinstva i uspeha Evrope; podrška i otvaranje saradnje svih članica EU; očuvanje i podržavanje osnovnih principa, prava, sloboda i vrednosti EU; jačanje međusobne solidarnosti u skladu sa osnovnim principima evropskih stubova; poboljšanje uslova života i rada, sa posebnim akcentom na ravnopravnost polova; pojačano zalaganje EU za otvoreno, pravično i pravno regulisano svetsko tržište, koje se zasniva na nediskriminisanju i koje je u skladu sa pravima i obavezama proisteklim iz članstva u Ujedinjenim nacijama; obezbeđivanje sigurnosti u slučaju preduzimanja mera za zaštitu klime i biološke raznovrsnosti u skladu sa državnim i pravnim zahtevima, kao i pravnim okvirom EU; priznavanje centralne uloge parlamentarnih dogovora kao važne dimenzije bliskih odnosa dveju država (Ahenski sporazum, 2019: 1-4).

²¹ Languages Other Than English

²² Jelisejski ugovor: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=16cd9739-28d7-23cd-4f8b-501cafaf0f80&groupId=252038 pristupljeno 28. 10. 2020.

²³ Hamburški sporazum: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf pristupljeno 28. 10. 2020.

Ahenski sporazum potpisan je 22. 1. 2019. godine, 56 godina posle prvog sporazuma. Novi ugovor predstavlja priznavanje jake i suverene Evrope, koja ima budućnost. Putem ovog ugovora potvrđuje se postojeći dogovor EU vrha. *Jelisejski ugovor* iz 1963. godine, u čijem središtu se nalazila ideja pomirenja i susreta, zadržava svoju punu važnost. Novim ugovorom postavlja se osnova za blisku bilateralnu saradnju i za dalje evropske integracije²⁴. Sporazum obuhvata 28 članova, sačinjen je na nemačkom i francuskom jeziku. Podeljen je na sedam odeljaka. Ovde ćemo navesti članove u kojima se pominju pitanja jezika i kulturne razmene. U članu 10 se pominje da obe države vode svoje obrazovne sisteme podržavajući učenje partnerskog jezika putem razvoja strategija za povećanje broja učenika i studenata koji izučavaju partnerski jezik, putem podrške međusobnog priznavanja diploma, kao i putem stvaranja nemačko-francuskih instrumenata za istraživanje, obrazovanje i studije, podržavanje integrisanih nemačko-francuskih dualnih smerova. U članu 11 se navodi da se obe države zalažu da međusobno povežu svoje obrazovne i istraživačke sisteme, kao i finansijske strukture. Obe države se obavezuju da razvijaju nemačko-francuske fakultete i podržavaju učešće nemačkih i francuskih fakulteta u mrežama evropskih fakulteta. Član 15 ističe da se obe države obavezuju za postizanje zajedničkog cilja bilingvalnosti u pograničnim oblastima, podržavaju razvoj odgovarajućih strategija za unapređenje i primenjuju ih (*Ahenski sporazum*, 2019: 4-16).

Prva bilingvalna gimnazija otvorena je u Zingenu (nem. Singen) 1969. godine. Učio se najmanje jedan predmet na maternjem i stranom jeziku. Strani jezik se tada definisao kao *partnerski jezik* (Vedel, 2010: 155; Volf, 2011a: 76). Prvi predmet koji se bilingvalno izučavao u Nemačkoj bila je istorija na nemačkom i francuskom jeziku u gimnaziji u Zingenu. Nakon sklapanja *Mastrihtskog sporazuma*, engleski je prestigao francuski kao vehikularni jezik (Lefelbajn, 2016: 15). Bilingvalni modeli koji uz nemački jezik kombinuju neki od jezika manjina, kao što su turski, ruski ili poljski, veoma su retki i imaju uglavnom status oglednih škola. Bilingvalni modeli koji koriste jezike dece migranatskog porekla jesu: državna evropska škola u Berlinu, nemačko-italijanska škola u Volfsburgu i bilingvalna osnovna škola u Hamburgu (Altmajer, 2009: 107). Kipers (2016) navodi primer osnovne škole u Hanoveru, Albert-Schweitzer-Schule, gde je vehikularni jezik turski, iz razloga što je 40% učenika koji pohađaju ovu školu sa turskim migrantskim poreklom. BN na turskom i nemačkom je otvorena i za monolingvalne učenike čije je poreklo nemačko. Cilj ove nastave je da se razvije interkulturalna kompetencija kod učenika. Predmeti koji se predaju bilingvalno su muzička, likovna i fizička kultura, veronauka, a nedeljni fond časova turskog jezika iznosi pet časova.

Broj škola sa bilingvalnim odeljenjima je u početku sporije rastao. Najčešći predmeti koji su se predavali bilingvalno bili su geografija, istorija i sociologija. Početkom devedesetih godina broj bilingvalnih odeljenja se znatno uvećao, pošto se pored francuskog pojavio i engleski jezik kao vehikularni. Broj škola sa BN stalno raste od kada je Sekretarijat Ministarstva kulture (KMK) administrativno podržao i olakšao formiranje bilingvalnih odeljenja. Godine 1999. je po izveštaju KMK-a bilo bilingvalne ponude u ukupno 379 škola od sedmog do desetog razreda. Od toga je 250 škola bilo sa engleskim kao vehikularnim jezikom, a u 2003. godini je broj škola porastao na 450 (Venderot, 2005: 43). Krist (1999) takođe navodi informacije izveštaja KMK-a iz 1999. godine, po kome se u 379 srednjih škola u Nemačkoj (sa osnovnim školama u 393 škola) sprovodi BN iz različitih predmeta, na različitim ciljnim jezicima i u različitim oblicima (Krist, 1999: 1). BN je zastupljena u skoro svim pokrajinama, ali u različitoj meri. Najzastupljenije škole sa BN ponudom su u pokrajini Severna Rajna-Vestfalija. U ovoj pokrajini je po izveštaju KMK-a iz 1999. godine bilo 133 škola sa BN. U svim vrstama srednjih škola sprovodi se BN, ali je najveći broj bilingvalnih odeljenja još uvek u gimnazijama, kao što je to bio slučaj i na početku uvođenja BN. Što se tiče predmeta koji se predaju bilingvalno, najčešće

²⁴ Ahenski sporazum: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/deutschland-und-frankreich-schliessen-vertrag-von-aachen-1566838> pristupljeno 28. 10. 2020.

su to društveno-jezički predmeti (geografija, istorija, politika, sociologija). Povećava se ponuda prirodno-matematičkih i stručnih predmeta (ekonomija, matematika). Za predmete koji se predaju bilingvalno, nastavni plan tog nejezičkog predmeta je obavezan. U nekim pokrajinama definisane su preporuke za rad, kao i primeri nastavnih jedinica. U pokrajinama Rajna-Palatinat i Sarland su na osnovu važećih nastavnih planova u nižim i višim razredima srednje škole napravljene posebni planovi za BN za predmete geografija i istorija (Venderot, 2005: 44). Godine 2006. je broj državnih škola sa BN iznosio 776, što je oko 2,5% od ukupnog broja državnih škola. BN je zastupljena u svim pokrajinama (Hamburg skoro 6,5% u 27 škola, Berlin oko 6% u 70 škola, Šlezvig-Holštajn oko 6% u 53 škole, Severna Rajna-Vestfalija oko 4% u 206 škola, Hesens oko 4% u 76 škola, Bremen oko 4% u 10 škola, Donja Saksonija 4% u 98 škola, Rajna-Palatinat oko 3% u 44 škole, Sarland oko 3% u 15 škola, Baden-Virtemberg oko 2% u 59 škola, Saksonija-Anhalt 1,1% u 10 škola, Saksonija 1,15% u 17 škola, Bavarska 1,4% u 67 škola, Meklenburg-Prednja Pomeranija 0,6% u 6 škola, Tiringija 0,8% u 7 škola, Brandenburg 0,85% u 11 škola). Vehikularni jezici su: engleski (u svim pokrajinama), francuski (u 14), holandski, španski, italijanski, ruski, danski, češki, poljski, turski, grčki, portugalski, lužičko-srpski (Hofman i Majer, 2009: 4). U svim pokrajinama u 2013. godini ima više od 1500 škola sa bilingvalnim ponudama. Poređenje razvoja BN u periodu od 2006. do 2013. godine izgleda ovako: ponude BN su se uvećale u domenu osnovne škole i u delu stručnih škola; BN se favorizovala u okviru nastavne ponude; bilingvalni moduli su kurikularno utemeljeni, ali su svakako retko statistički praćeni; raznovrsnost jezika se nije značajno uvećala (kineski je nov); broj predmeta je uvećan; sve su češće u BN uključeni predmeti iz oblasti matematike, informatike, prirodnih nauka i tehnike (tzv. MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)²⁵. U svim pokrajinama se BN nudi u formi bilingvalnih odeljenja ili kao bilingvalna predmetna nastava. U bilingvalnim modulima se nastava nekog nejezičkog predmeta organizuje vremenski i sadržajno ograničeno na stranom jeziku. Iskustva pojedinih pokrajina pokazuju da je planiranje bilingvalnih modula moguće iz nekoliko predmeta. Jezici u ponudi jesu: engleski, francuski, italijanski, španski, danski, holandski, ruski, grčki, portugalski, poljski, češki, turski, lužičkosrpski, kineski. Raznovrsnost predmeta je znatno povećana od izveštaja iz 2006. godine. U svim pokrajinama zastupljeni su društveno-jezički predmeti, posebno geografija i istorija. Geografija je često prvi predmet zbog mogućnosti vizualizacije i deskripcije, a istorija je često tek sporedni izbor. U oblasti prirodnih nauka je najčešće zastupljena biologija. Ostali predmeti su: politika, sociologija, privreda, građansko vaspitanje, likovna, muzička i fizička kultura, fizika, hemija, matematika, veronauka, filozofija, domaćinstvo, ishrana (KMK, 2013: 4-14).

Tabela 2. Podaci o BN iz 2013. godine

Tip škole	Broj bilingvalnih škola ili škola sa bilingvalnim odeljenjem	Škole sa modularnom BN
Osnovna škola	287 (od toga su 113 privatne škole)	/
Opšte škole	1500	140+
Stručne škole	120+	60+

Brajdbah i Fibrok (2013) ističu da, kada se sagleda to da u SR Nemačkoj u srednjoškolskom obrazovanju ima 36.000 državnih škola, onda su ove brojke još uvek male (Tabela 2), ali svakako imaju tendenciju rasta. U Nemačkoj inicijativa za uvođenje bilingvalnog odeljenja potiče od same škole, a ne od strane nadležnog ministarstva (*Bottom-up* princip). Direktor škole podnosi zahtev za uvođenje bilingvalnog odeljenja. Ako broj nastavnika koji bi izvodili BN zadovoljava

²⁵ Pod "MINT" podrazumevaće se nadalje predmeti iz oblasti matematike, informatike, prirodnih nauka i tehnike (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik).

te potrebe sprovođenja BN tokom više školskih godina, škola dobija dozvolu Ministarstva za uvođenje BN, i ona se sprovodi u skladu sa propisima. Osnovna škola u većini pokrajina u Nemačkoj traje četiri godine. Učenici zatim imaju mogućnost nastavka školovanja u četiri različita tipa škola. Različiti tipovi škola iziskuju i tri različita nivoa kognitivnih obrazovnih zahteva, i to sa Hauptschule (glavna škola) na poslednjem mestu, Realschule (realka) na srednjem nivou i gimnazijom na vrhu hijerarhije. Gesamtschule (integrisana škola) je zapravo ostatak obrazovne reforme iz 1970. godine i obuhvata sve tri vrste škola u jednoj instituciji (ibidem 5-6).

Nazivi koji se koriste na nemačkom govornom području jesu: Bilingualer Unterricht, der fächerübergreifende Deutschunterricht (FüDaF), der deutschsprachige Fachunterricht (DFU), der bilinguale Sachfachunterricht (biliSFU), sprachsensibles Fachlernen, Fremdsprache als Arbeitssprache (u Austriji), Sprachimmersion (u Švajcarskoj).

Fächerübergreifender Deutschunterricht (FüDaF) se odlikuje po tome što se u nastavi nemačkog kao stranog jezika sagledavaju sadržaji i specifičnosti stručnog jezika nejezičkih predmeta (fizika, hemija, biologija, geografija, istorija, muzička i likovna kultura i drugi). Nastava koja se orijentiše po ovim principima nudi učenicima mogućnost da steknu odgovarajuće kompetencije u otvorenim nastavnim scenarijima, kao što je npr. projektna nastava. Za razliku od drugih varijanti BN (imerzija, bilingvalna nastava, stručna nastava na nemačkom), u FüDaF-u se radi pre svega o nastavi stranih jezika, a ne o stručnoj nastavi. Tradicionalna nastava stranih jezika proširuje se orijentacijom ka stručnim sadržajima. U FüDaF-u je strani jezik ne samo predmet izučavanja, nego pre svega elementarno i autentično sredstvo komunikacije za učenike i nastavnike. Jezik je i medijum i sadržaj u isto vreme. Pošto se u FüDaF-u radi o jezičkoj, a ne stručnoj nastavi, do usvajanja stručnih termina može doći induktivnim zaključivanjem, čime se omogućava usvajanje akademskih i interkulturalnih obrazovnih znanja. Nude se i mogućnosti razvijanja strategija dekodiranja pri upotrebi stručnih tekstova. Za verbalizaciju su neophodna znanja obrazovnog jezika jer su samo uz pomoć CALP-a učenici u mogućnosti da se stručno bave npr. umetničkim delima, da obrađuju detalje i da se odgovarajući izraze. Učenicima je potrebna specifična podrška u smislu instrukcione pomoći (tzv. *scaffolding*, vid. II.4.7.1). Moraju im se pružiti odgovarajući impulsi, zadaci i pomoć za razumevanje, koji bi im omogućili i olakšali rad sa npr. umetničkim delima, i koji bi ih vodili do savladavanja kompleksnih zahteva (Vike, 2015b: 78-80).

Stručna nastava, ili pristup u kontekstu nemačkih inostranih škola, poznat kao stručna nastava na nemačkom jeziku – *der deutschsprachige Fachunterricht (DFU)*, sprovodi se u mnogim zemljama sveta (vid. Hataja, 2005b; Hataja, 2007). Osnovna ideja ovog modela jeste da se vehikularni jezik uči ceo školski period kao prvi ili drugi strani jezik. Ponuda podrške intenzivne nastave nemačkog kao drugog jezika bi trebalo da stoji na raspolaganju učenicima onoliko dugo i intenzivno koliko je potrebno za ravnopravnu komunikaciju sa maternjim govornicima i to kako na nivoima svakodnevnog jezika, tako i na nivoima obrazovnog jezika. U modelu koji se odnosi na situaciju sa nemačkim kao vehikularnim jezikom nastava stranog jezika počinje u drugom razredu i traje četiri godine. Nakon dve godine intenzivnog učenja jezika, počinje BN iz najmanje dva predmeta na vehikularnom jeziku. Nakon dve godine se nastava stranog jezika završava i od tada se isključivo vodi BN (Hufajzen, 2011: 271-272).

U evropskom kontekstu se najčešće koriste termini CLIL i imerzija. U Nemačkoj se sve više koristi termin CLIL, pa čak i u okrilju zvaničnih institucija, iako ima razlike između CLIL koncepta i BN. CLIL naglašava intergaciju nejezičkog predmeta i stranog jezika u procesu učenja, a bilingvalna predmetna nastava naglašava predavanje nejezičkog predmeta na dva jezika - na stranom jeziku i nastavnom jeziku učenika. Iako se ova dva termina često koriste sinonimno, treba naglasiti njihovu razliku. Bilingvalna predmetna nastava koja se u Nemačkoj sprovodi jeste nastava nejezičkog predmeta, i to ne samo na stranom jeziku, već i na maternjem jeziku učenika. Bilingvalna predmetna nastava naglašava razvijanje tzv. CALP-a (kognitivne akademske jezičke kompetencije), ne samo na stranom jeziku nego i na materenjem (Volf, 2017a).

U Nemačkoj postoji tri modela BN: *linearni model* ima za cilj nastavu nejezičkog predmeta na stranom jeziku; *paralelni model* je orijentisan ka povezivanju predmeta: nastava stranog jezika i nejezičkog predmeta (ovde se broj časova stranog jezika povećava u početnoj nastavi i vodi do osnovne jezičke kompetencije); *integrativni model* se zasniva na principima sadržaja i interakcije u istoj meri orijentisane nastave stranog jezika, sa ciljem instrumentalizacije stranog jezika putem nejezičkog predmeta. BN danas stremlji ka trećem modelu – CLIL (Bah, 2008: 13).

Sa BN se u većini slučajeva počinje u sedmom razredu, dok u petom i šestom razredu učenici imaju pojačanu nastavu stranog jezika (7-8 časova nedeljno). U monolingvalnim odeljenjima, učenici imaju strani jezik 4 puta nedeljno. Vehikularni jezik je uglavnom engleski, a predmeti koji se uče bilingvalno su geografija u sedmom razredu i istorija u devetom razredu. U višim razredima se BN sprovodi iz tri predmeta. Predmeti se mogu birati i kao predmeti koji će se polagati na maturskom ispitu. BN postoji pre svega u gimnazijama i u realkama, dok je veoma retka u tzv. glavnim školama²⁶. U nemačkoj pokrajini Baden-Virtemberg, u školskoj 2015/16. godini, se BN održavala u 67 srednjih stručnih škola, sa engleskim kao vehikularnim jezikom. U pokrajini Bavarskoj je sprovedena u 131, a u pokrajini Severnoj Rajni-Vestfaliji u 62 škole. Predmeti koji se uče bilingvalno su geografija i istorija (Lefelbajn, 2016: 24). Treba naglasiti da se nastava stranog jezika na kom se izvodi BN nastavlja tokom celog školovanja. Primećuje se da veoma malo dece migrantskog porekla pohađa ovaj oblik nastave (Volf, 2011a: 76).

Na osnovu izveštaja Evropske komisije iz 2017. godine, u Nemačkoj postoji BN na nemačkom i stranom jeziku (kineski, češki, holandski, engleski, francuski, grčki, italijanski, poljski, portugalski, rumunski, španski i turski). Postoji i druga varijanta, u kojoj se uči nemački i regionalni jezik sa statusom službenog jezika, a to su danski i lužičkosrpski (Evropska komisija, 2017a; Evropska komisija 2017b; Evropska komisija 2017c: 161).

Druga organizaciona struktura BN koja se sreće u školama u Nemačkoj, svakako ređe od prethodne, jeste tzv. *modularna BN*. U ovoj vrsti nastave jedan ili više razreda obrađuju određene teme na vehikularnom jeziku. Ovakva vrsta nastave se sreće u onim školama u kojima nije moguće uvesti bilingvalno odeljenje uglavnom iz organizacionih razloga, a može se sresti i u realkama ili čak u glavnim školama, gde su bilingvalna odeljenja veoma retka. Od pre desetak godina, BN se nudi i u državnim osnovnim školama. Uglavnom se nedeljno na jednom do dva časa obrađuje neki predmet na engleskom jeziku. Broj osnovnih škola sa BN je mali, ali ima tendenciju rasta. Za BN u osnovnim školama još uvek nema zvaničnih odluka KMK-a, što znači da se radi po različitim konceptima. Neophodno je napraviti sveobuhvatni statistički pregled škola sa bilingvalnom ponudom, ali se podaci menjaju veoma često, a osim toga nema podataka koji se odnose na sve pokrajine i zbog toga su statistike nepouzdanе (Volf, 2017a).

Pored utvrđivanja statusa bilingvalnih odeljenja, primećuje se povećanje ponude tzv. fleksibilnih modula u školama u pokrajini Severnoj Rajni-Vestfaliji, i to posebno u gimnazijama, realkama i integrisanim školama. Razlozi povećanja ove ponude nalaze se u okviru programa za podsticanje učenja stranih jezika podržanih od strane nadležnog Ministarstva (1998). U okviru projekta *Put ka višejezičnosti*, isprobani su i evaluirani novi načini realizovanja BN. Za razliku od klasičnih odeljenja, u kojima se bilingvalno obrađuju predmeti geografija, istorija, politika, pod pojmom *fleksibilni bilingvalni moduli* podrazumeva se fakultativna stručna nastava koja se sprovodi u određenim fazama na stranom jeziku, u svim nejezičkim predmetima. Mogu se razlikovati sledeće forme bilingvalnih modula:

- vremenski ograničene faze nastave sa jednim stranim jezikom kao radnim jezikom u redovnoj nastavi sa širokim spektrom predmeta;
- stručne sekcije na stranom jeziku;

²⁶ Hauptschule (tzv. glavna škola) jeste trogodišnja škola za učenike od 12 do 15 godina, koji nakon šest godina opšteobrazovne škole nisu dobili preporuku za upis gimnazije ili realke (Realschule).

- projekti u korelaciji više predmeta, orijentisani bilingvalno i sadržinski;
- odgovarajući projekti za usvajanje metoda u cilju savladavanja različitih stručnih situacija na stranom jeziku;
- ciljna upotreba stranog jezika kao radnog jezika u malim projektima, prekograničnim projektima, internet projektima, razmenama, internacionalnim susretima, prakse u inostranstvu.

Ciljevi bilingvalnih modula jesu:

- razvijanje i primena jezičke kompetencije u školama koje nemaju BN i u školama koje imaju BN, ali iz onih oblasti u kojima se ne odvija BN, širenje jezičke kompetencije u savladavanju stručnih situacija i zahteva;
- povećanje motivacije za učenje stranih jezika;
- poboljšanje pripreme za poslovni svet putem kontakta sa stručnim jezikom;
- usvajanje znanja koja nisu primenjiva samo u poslovnom svetu već su važna za razumevanje vanjezičke stvarnosti, sticanje svesti o kulturnim različitostima, posebno u okviru društveno-jezičkih nauka (Krehel, 1999: 1-2).

Što se tiče *bilingvalnih modula*, u Bavarskoj ne postoje propisi za predmete koji će se predavati bilingvalno, već to zavisi od kadrovskih mogućnosti škole. Ne postoje ni propisi koji propisuju kojim će se redosledom uvoditi predmeti, da li će BN biti organizovana po odeljenjima ili će se formirati grupa učenika iz različitih odeljenja, zainteresovanih za BN, koliki je minimalni broj učenika. Ako se učenik opredeli da sluša BN, nije u obavezi da pohađa tu vrstu nastave tokom celog školovanja. Sve ove odluke su individualne i različite od mesta do mesta, u skladu sa propisima škole i svim zakonskim odredbama. Što se tiče *bilingvalnih odeljenja*, za njih je neophodna dozvola nadležnog Ministarstva (Fajk, 2004: 45-46).

BN je u svim pokrajinama zastupljena na engleskom jeziku. Zastupljen je i francuski jezik, pre svega u gimnazijama, zatim slede italijanski i španski jezik (KMK, 2006: 16). U osnovnim školama u pograničnim područjima u Sarlandu i Baden-Virtembergu se obrađuju tematske oblasti na francuskom jeziku. U pograničnim delovima u Severnoj Rajni-Vestfaliji i Donjoj Saksoniji se sprovodi BN u pojedinim mestima na holandskom, u Šlezvig-Holštajnu na danskom, a u Saksoniji na češkom i poljskom jeziku. Radni jezici su u samo pojedinim pokrajinama turski, ruski i poljski u Berlinu i Hamburgu, novogrčki u Severnoj Rajni-Vestfaliji i Berlinu, kao i portugalski u Berlinu. Što se tiče predmeta koji se izvode bilingvalno, u svim pokrajinama su zastupljeni društveno-jezički predmeti, posebno geografija i istorija, a ređe politika, sociologija, ekonomija i pravo. U Baden-Virtembergu i Bavarskoj je nastavni predmet verska nastava. Među prirodnim naukama je najviše zastupljena biologija. Likovna i fizička kultura su u mnogim pokrajinama uključene u BN kanon, dok je ređe uključena muzička kultura. U stručnim školama je predviđen predmet *ishrana i domaćinstvo* (nem. Ernährungslehre und Hauswirtschaft). Fond časova u sekundarnom obrazovanju na stranom jeziku varira u zavisnosti od razreda (5-10). Po pravilu, u petom i šestom razredu dodaju se dva časa nedeljno stranog jezika za pripremu predmetne nastave, od sedmog razreda povećava se nastava stranog jezika za jedan čas nedeljno u pojedinim pokrajinama. U sedmom razredu se broj časova iz nejezičkih predmeta koji se izvode bilingvalno po pravilu povećava za jedan ili dva časa nedeljno. Svrha povećanog broja časova nastave na stranom jeziku, odnosno nejezičkom predmetu, jeste poboljšanje preduslova za BN, kako bi se što brže obezbedilo neophodno znanje u stručnoj nastavi na maternjem jeziku. Izuzetak predstavlja bavarski propis: dve godine se intenzivira nastava sa dva časa nedeljno obavezne dodatne nastave tipa *glotodidaktička konverzacija*, sa težištem na nejezičkom predmetu, kao priprema za jezičke zahteve, posebno u odnosu na stručnu terminologiju za nejezičku nastavu. U Bavarskoj je nastava nejezičkog predmeta takođe povećana za dva časa nedeljno.

Povećana potreba za dodatnim časovima različito se reguliše putem redukovanja drugih predmeta za po jedan čas između sedmog i desetog razreda u Bremenu, putem povećanja od jednog do dva časa nedeljno u petom i šestom razredu za nastavu stranog jezika, kao i u sedmom i desetom razredu za tek uvedene predmete u Severnoj Rajni-Vestfaliji, tri časa nedeljno za sve razrede u sopstvenoj organizaciji u pokrajini Rajna-Palatinat ili putem obezbeđivanja dodatnog časa na zahtev škole u Donjoj Saksoniji. Vremensko trajanje ponude stranih jezika varira: sedam godina (između 7. i 13. razreda u Baden-Virtembergu, Hamburgu, Hesenu, Donjoj Saksoniji, Severnoj Rajni-Vestfaliji, Rajni-Palatinatu, Sarlandu, Šlezvig-Holštajnu), šest godina (između 7. i 12. razreda u Sarlandu, Saksoniji i Tiringiji), pet godina (između 9. i 13. razreda u Berlinu), četiri godine (između 7. i 10. razreda u Bavarskoj i Šlezvig-Holštajnu), tri godine (između 9. i 11. razreda u Bavarskoj, 11. i 13. razreda u Šlezvig-Holštajnu), dve godine (između 9. i 11. razreda u Bavarskoj, Sarlandu, 12. i 13. razreda u Šlezvig-Holštajnu) i jedna godina u 11. razredu u Bavarskoj (treći strani jezik). U sekundarnom obrazovanju vremenski period obuhvata po pravilu četiri godine (od 7. do 10. razreda), u Sarlandu dve godine (od 9. do 10. razreda). Takođe, u osnovnoj školi, učenje stranog jezika obuhvata period od četiri godine različite nastavne predmete (ibidem 18-19).

Učenici bilingvalnih odeljenja ne dobijaju nikakve posebne pogodnosti po završetku školovanja, već je samo dodatno istaknuto na svedočanstvu da je učenik pohađao bilingvalno odeljenje, šta delimično može da bude od pomoći pri upisu na visokoškolske ustanove u zemlji ciljnog jezika. Jedinu pogodnost u ovoj oblasti imaju učenici koji istovremeno polažu opštu maturu i IB program, šta je omogućeno sporazumom između Nemačke i Francuske. Francuska je dobila sva ovlašćenja za sprovođenje ovog ispita u okviru ugovora o nemačko-francuskoj saradnji. Škole pokazuju povećano interesovanje za dobijanje stranih sertifikata kao što su ispiti: *Cambridge Certificate*, *DELF*, *Diploma basico de espanol como idioma extranjero* i sl. (ibidem 20).

Što se tiče materijala za BN, situacija je teška. Dugo su nastavnici pravili nastavni materijal samostalno ili u timu sa nastavnicima drugih odeljenja, odnosno razmenjivali nastavni materijal sa drugim školama. Od pre nekoliko godina, postoji pomoć od strane izdavačkih kuća na većinski zastupljenim jezicima (engleskom i francuskom). Stručni časopisi deluju didaktičko-metodički podsticajno. Škole koriste nastavni materijal i iz inostranstva. Izuzetno je korisna inicijativa francuske vlade pod nazivom *Projeckt CDI*. U nekim školama sa nemačko-francuskim odeljenjem školske biblioteke su preuređene u dokumentacione i informacione centre, povezane sa institutima u zemlji, gradskim bibliotekama i državnim obrazovnim mestima, kao i sa odgovarajućim francuskim dokumentacionim centrima preko informaciono-tehničkih kanala. Škole su se u okviru projekta umrežile u pokrajinama Baden-Virtembergu, Bavarskoj, Berlinu, Severnoj Rajni-Vestfaliji, Rajni-Palatinatu, Saksoniji i Tiringiji (ibidem 20).

Što se tiče zahteva koje BN nastavnici moraju da ispune, oni obuhvataju sledeće: ovu nastavu po pravilu mogu da predaju nastavnici koji su završili kombinaciju predmeta *strani jezik i nejezički predmet*. Oni takođe moraju da poseduju i određene kompetencije: natprosečne opšte i predmetno-specifične jezičke kompetencije; specifične kompetencije u oblasti didaktike stranog jezika i didaktike nejezičkog predmeta; senzibilizaciju po pitanju korigovanja i ocenjivanja; specifične kompetencije za izbor i kreiranje materijala. Razvoj ovih kompetencija u fokusu je obrazovanja nastavnika za BN u prvom i drugom obrazovnom ciklusu. Obrazovanje nastavnika za BN se u nekim pokrajinama već organizuje u oba ciklusa obrazovanja nastavnika. Univerziteti su počeli da integrišu u svoje programe i pitanja BN. Ovde treba navesti ponude nastave za interkulturalno ili glotodidaktičko učenje, koje je važno za projekte i promenu perspektive, kao i teme bilingvalnog predavanja i učenja u okviru didaktičkih seminara prve faze obrazovanja nastavnika. Postoje i ponude za dodatnu kvalifikaciju za BN. Za studente nastavničkih profila, neki univerziteti organizuju kombinaciju predmeta anglistike ili romanistike sa nekim nejezičkim predmetom u okviru dodatnih predavanja, kao i seminare didaktike i metodike BN, praksu u školi u zemlji i inostranstvu i jezičke vežbe. U Bavarskoj se može dobiti kvalifikacija

stranog jezika u okviru proširenih studija sa državnom diplomom. Francuski centar Univerziteta u Zabrikeni (Saarbrücken), zajedno sa Univerzitetom u Mecu (Metz), nudi dualne studije za obrazovanje nastavnika BN iz predmeta istorija i geografija. Za drugu fazu obrazovanja se u Baden-Virtembergu, Hesenu, Severnoj Rajni-Vestfaliji i Rajni-Palatinatu na nekim studijskim seminarima sprovodi dodatna kvalifikacija. Organizuje se obrazovanje za BN iz predmeta geografija, istorija, politika i biologija. Budući nastavnici hospituju u školama sa bilingvalnim profilom i učestvuju u dodatnim organizacijama u kojima se razvijaju didaktičke i metodičke kompetencije u pogledu BN. Pokrajina Saksonija organizuje razmenu budućih nastavnika sa Grenoblom sa školama sa BN. Glavna obeležja dodatnog obrazovanja u drugoj fazi jesu, između ostalog, šestonedeljni studijski boravak sa obavezom praćenja nastave u školi partnerske zemlje, iskustvo nastave na stranom jeziku u školi sa BN, probni čas na drugom državnom ispitu i pisani rad na temu BN. Pokrajina Hesenu vodi bilateralni projekat sa Francuskom u saradnji sa Univerzitetom u Frankfurtu i francuskim univerzitetskim institutom, pod pokroviteljstvom DA-AD-a. Budući francuski nastavnici se tri meseca ciljno školuju iz predmetnih oblasti geografija ili istorija na nemačkom jeziku, zajedno sa budućim nemačkim kolegama. Severna Rajna-Vestfalija nudi studijske seminare, višenedeljne programe obrazovanja i školsku praksu u školama sa BN. Takođe, Baden-Virtemberg i Sarland imaju posebnu ponudu za BN. Za nastavnike koji se bave BN organizuju se stručna usavršavanja u okviru uobičajene ponude stručnog usavršavanja u regionalnim centrima, na temu implementacije nastavnih planova, preporuka i pravljenja materijala (ibidem 21-23).

U daljem tekstu ćemo predstaviti uspešne projekte i modele BN u nemačkom obrazovnom kontekstu:

Kilski imerzivni projekat (KIP) sastoji se od tri vrste obrazovnih uređenja: bilingvalni vrtić, program imerzije u osnovnoj školi i BN u više srednjih škola. Nemačko-engleski vrtić u Kil-Altenholcu osnovan je 1996. godine i nudi tri engleske grupe za decu uzrasta od tri do šest godina. Oba vaspitača u svakoj grupi upotrebljavaju jezik po principu *OPOL (One Person – One Language)*. Osnovna škola Claus-Rixen nudi model po kojem se posle vrtića nadovezuje obrazovanje u bilingvalnom odeljenju u školi u njegovoj neposrednoj blizini. Od 1999. godine se formira po jedno odeljenje na godišnjem nivou, u kome se sprovodi imerzivna nastava. Nastava je 70% na engleskom jeziku i svi predmeti, osim nemačkog jezika, predaju se na engleskom jeziku. Ovaj proces naziva se ranom parcijalnom imerzijom. Odeljenja se sastoje od dece iz bilingvalnog vrtića (oko 50%), a preostali deo čine monolingvalna deca koja nemaju predznanja. To se nije pokazalo kao nedostatak, pošto je školsko okruženje novo za svu decu i faza intenzivnog jezičkog inputa započinje od prvog razreda. BN je u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi u Kili i u bližjoj okolini uvedena 1991. godine kao kasna parcijalna imerzija. Nakon uvodnog perioda sa pojačanom nastavom engleskog jezika od petog do sedmog razreda uvodi se predmetna BN iz dva predmeta (geografija, istorija ili biologija). Planiranje, priprema i sprovođenje imerzije je praćeno od početka od strane naučno-istraživačke grupe sa Univerziteta Kil (Kersten, 2005: 26).

PlayingCLIL metoda predstavlja rezultat dvogodišnjeg projekta u kome su eksperti za igre saradivali sa istraživačima CLIL-a i nastavnicima iz različitih obrazovnih konteksta. *PlayingCLIL* bi trebalo da donese inovaciju i kreativnost u učionicu. Metoda kombinuje elemente pozorišne pedagogije, kao i tehnike drame sa različitim sadržajima, da bi se kroz igru kod učenika izgradile kompetencije i samopouzdanje i oni se time ohrabрили za interakciju. Igre koje su od ključnog značaja za ovu metodu su tako osmišljene da su primenljive za sve situacije u CLIL kontekstu, za različite obrazovne situacije i sve starosne grupe učenika, od učenika prvog razreda do odraslih. Ciljevi metode *playingCLIL* su sledeći: nastavnicima se nudi nova metoda sa alatima i materijalom; inspirativne igre i izazovi; učenici se ohrabruju u prijatnoj atmosferi; kod učenika se razvija osećaj samopouzdanja pri učenju; pospešuju se interakcija i saradnja; pojačava se kompetencija prezentovanja i samopouzdanje; učenici se motivišu aktivnim učenjem i učenjem u kome se

koriste sva čula; učenici se ohrabruju da sarađuju i da se međusobno takmiče; usvajaju se oblici ponašanja kojima se podstiče socijalna kompetencija i emocionalna zrelost, posebno u pogledu prihvatanja uspeha i neuspeha u radu (LLP, 2013: 5). Projekat predstavlja zajedničku osnovu za strategiju upotrebe: identifikuju se relevantni principi CLIL-a, dovode se u vezu sa različitim kontekstima učenja i razvijaju se, odnosno prilagođavaju se igre *playingCLIL*. Definišu se ciljne grupe, a to su nastavnici i predavači u školama, stručnim školama i u obrazovanju odraslih. U svakoj partnerskoj zemlji postoji mreža nastavnika i predavača različitih oblasti obrazovanja. Ove mreže omogućavaju direktnu vezu sa školama gde se *playingCLIL* u međuvremenu sprovodi u okviru pilot-projekta. Ove mreže su takođe veoma korisne za povratne informacije i diskusiju. Ova obuka je i ponuda koja postoji širom Evrope za ovu ciljnu grupu i nakon završetka projekta. Druga ciljna grupa su institucije za stručno usavršavanje nastavnika. Saradnja sa ovim institucijama je veoma važna za održivost projekta. U svakoj partnerskoj zemlji su u toku sprovođenja projekta kontaktirane različite institucije na regionalnom i nacionalnom nivou da bi bile informisane o idejama i preliminarnim rezultatima projekta. Obrazovne institucije su treća ciljna grupa. One imaju veliki uticaj na različite nivoe obrazovnog sistema, na nastavne planove i obrazovanje nastavnika. Svi partneri stupaju u vezu sa ovim institucijama u svojim zemljama i regionima. Četvrtu grupu čini akademska zajednica (istraživanje i razvoj). Radi se sa akademskom zajednicom, sa ekspertima za jezik i didaktiku da bi se metoda *playingCLIL* etablirala u učionicima različitih konteksta obrazovanja. Ova stalna razmena ideja o projektu jeste veoma važna za kvalitet projekta. Glavni rezultat projekta je zbirka igara za CLIL nastavu u različitim kontekstima obrazovanja. Igre su ili razvijene u ovom projektu ili su prilagođene postojeće igre i svrstane u zbirku igara (i u štampanom i u elektronskom obliku priručnika). Razvijena je i obuka za nastavnike i multiplikatore (ibidem 2). Moto za učenje kroz igru glasi: definiši prostor; predstavi igru; predstavi primer; odigraj igru; proveri, poboljšaj i ponovi (ibidem 9). Sve igre imaju okvir zahteva koji opisuje karakteristike igre i neophodne preuslove: uputstvo koje sadrži opis funkcije igre, tok igre; uzrast (preporuke za starosni uzrast); jezički nivo (minimalni zahtev po ZEO-u); vremenski okvir (predlozi za potrebno vreme igre); prostor (predlozi za neophodan prostor); sadržaj i jezik (opis ciljeva igre, kao i jezičke i sadržajne strane) (ibidem 10). Rezultati projekta se detaljnije mogu videti na zvaničnoj internet stranici: <http://www.playingclil.eu/>.

Od školske 2009/10. godine se u školi *Hermann-Butzer* (glavna škola) u nemačkoj pokrajini Baden-Virtemberg sprovodi bilingvalni nastavni model. Ovaj pokušaj predstavlja novinu u ovoj pokrajini i po svom konceptu je jedinstven. Iz tog razloga se od početka naučno prati i procenjuje sa ciljem boljeg razumevanja celog koncepta, kako bi se izveli konkretni zaključci i uputstva za dalju primenu u glavnim školama (Švab, Kesler i Holm, 2014: 31-32). Radi se o naučnom praćenju i evaluaciji jednog modularnog pokušaja za uvođenje BN na engleskom jeziku u školama ovog tipa (*Schwieberdinger Modell*). Projekat podržava pokrajina Baden-Virtemberg. Od 2009/10. godine u školi *Hermann-Butzer* se od petog razreda nastava sprovodi sa izmenjenim kurikulumom, koji prati bilingvalne propise. Isprobavaju se moduli razvijeni od strane nastavnika koji predaju sedam nejezičkih predmeta na engleskom jeziku u vremenskom periodu od više nedelja. Ovaj jedinstveni pristup se naučno prati, posmatra i evaluira. Fokus posmatranja je na ispitivanju mogućnosti i granica implementiranja bilingvalnih elemenata u nastavi sa slabijim učenicima u glavnoj školi (Švab, 2013: 1). Nakon preliminarnih naučnih praćenja na kraju školske 2010/11. godine, predstavljeni su rezultati, poteškoće i budući planovi u Baden-Virtembergu (ibidem 2).

Schwieberdinger Modell se primenjuje u školi u Štutgartu. Projekat je pratila naučna grupa sa univerziteta u Ludvigsburgu. Praćenje je sprovedeno dve školske godine. Postojala je velika motivacija od strane škole zbog pozitivnih iskustava u osnovnoj školi, a i sami nastavnici su bili motivisani da isprobaju novi koncept. Počinje se od petog razreda, sprovode se moduli iz različitih predmeta, a napredovanje se prati individualno uz pomoć portfolija (Švab, 2013: 3-4).

Praćenje je organizovano jednom u modulu, časovi su snimani (video i audio) i analizirane su sekvence (Švab, 2009). Jednom je sproveden zajednički intervju sa nastavnicima i upravom škole, proveren je nivo jezika pomoću dva testa *Rapid Profile PT (t1-t3)* i *Listening-tests (t1-t3)*. Jednom je sproveden intervju sa nastavnicima, evaluacioni listovi su se popunjavali za svaki modul; analiziran je portfolio; dva puta je sproveden intervju sa učenicima koji su popunjavali upitnike; osmišljen je i upitnik za roditelje (Švab, 2013: 6-7). Fokus je na: a) interakciji između nastavnika i učenika: 1. pitanja nastavnika; 2. učenički radovi (morfosintaksička struktura (pitanja učenika / negiranje), preključivanje kodova); 3. struktura diskursa; b) grupni rad: 1. učenički radovi (morfosintaksička struktura (pitanja učenika / negiranje), preključivanje kodova) (ibidem 9). Rezultati ispitivanja jezičkog nivoa: testovi razumevanja govora pokazuju značajno napredovanje (ibidem 19). Projekat povećava jezičku kompetenciju učenika i poboljšava mogućnost daljeg obrazovanja kao i poslovne šanse kod učenika. Primećuje se veliki angažman kod svih učesnika (motivacija); porast kompetencije učenika (uopšteno). Za uspeh projekta je ključna organizacija nastave (raspored časova, izbor sadržaja); obrazovanje nastavnika; odnos između nejezičkog predmeta i stranog jezika; materijali i izvori; ocenjivanje (*feedback*); povezivanje sa redovnom nastavom stranog jezika. Političko-institucionalnu perspektivu autor ne vidi kao sporednu oblast, smatra da je neophodno poboljšati uslove rada škole, obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, kao i razvoj metodike nastave i sistema podrške za nastavnike (ibidem 20-21).

Do sada najobuhvatniji školski eksperiment za BN u realci, kao tipu škole, sproveden je u Severnoj Rajni-Vestfaliji. Od 1989. godine u 29 realci je uvedena BN sa engleskim kao vehikularnim jezikom. Kasnije je BN uvedena i u četiri škole na holandskom i francuskom jeziku. Škole sa engleskim i holandskim bilingvalnim odeljenjima naučno su praćene u okviru istraživanja koje je sprovedeno 1992. i 1993. godine u pogledu efektivnosti BN. Kompetencija stranog jezika učenika koji su pohađali bilingvalna odeljenja je viša nego kod učenika koji su pohađali monolingvalnu nastavu. Stručna kompetencija u bilingvalnim grupama, kvalitativno gledano, nije trpela u poređenju sa monolingvalnim odeljenjima (Glap, 2001: 47, u Holm, Hiterman, Kesler i Šleminger, 2010: 158). Primećeno je značajno veće opterećenje u radu kod nastavnika, pre svega na početku BN, dok je kolegijalna interakcija i međusobna podrška znatno povećana, što dovodi do bolje radne klime u školi, a među učenicima vlada veća motivacija i spremnost na rad. Za buduće sprovođenje i organizaciju BN u realkama preporučuje se veći broj časova engleskog jezika u pripremnom periodu. To je neophodno i neizbežno da bi se učenici pripremili za BN koja se uvodi od sedmog razreda. Nedostatak je primećen po pitanju materijala za BN, obrazovanja nastavnika, kao i daljeg stručnog usavršavanja nastavnika (Holm, Hiterman, Kesler i Šleminger, 2010: 159). U pokrajini Rajna-Palatinat je od školske 1990/91. do 1996/97. godine sproveden eksperiment BN na engleskom i francuskom u realkama i glavnim školama, koji je naučno praćen od strane Univerziteta Koblenc-Landau. Učestvovalo je pet realki (tri sa engleskim vehikularnim jezikom, dve sa francuskim) i tri glavne škole. U realkama se bilingvalno realizuju samo dva nastavna predmeta (geografija i sociologija), a u glavnim školama jedan nastavni predmet *Arbeitslehre*²⁷. Učešće u eksperimentu za učenike je bilo dobrovoljno i sa njim se otpočelo tek u sedmom razredu. Rezultat je veoma pozitivan. Primećeni su problemi u oblasti kurikularnog strukturiranja, procene postignuća, pripreme nastavnika i savetovanje roditelja (ibidem 160).

U svetu ima ukupno 494 škole *Ecole Francaise*, u Nemačkoj 15, koje omogućavaju učenicima da se školuju od vrtića do mature. One su otvorene i za učenike koji nisu francuskog porekla. U nemačko-francuskoj školi u Zarbrikeni ima učenika čiji je maternji jezik i francuski i nemački, kao i učenika migrantskog porekla (Rajnaud, 2016: 17). Od obdaništa (uzrasta 3-4 godine) deca se kroz igru upoznaju sa nemačkim jezikom. U trećem razredu počinju sa učenjem engleskog

²⁷ Ovim nastavnim predmetom su obuhvaćeni sadržaji iz oblasti tehnike, privrede i domaćinstva, kao i sadržaji iz oblasti profesionalne orijentacije u starijim razredima.

jezika. U nemačko-francuskoj osnovnoj školi u Zarbrikeni (Saarbrücken) su nastavni predmeti istorija, matematika i geografija prilagođeni francuskom programu. U ovom nastavnom modelu se koriste, razvijaju i uče kompetencije maternjeg i stranog jezika, kao i nejezičke kompetencije, poput metodičkih kompetencija, kompetencije učenja jezika i radne tehnike. U 2013. godini zabeleženo je više od 1500 škola sa bilingvalnom ponudom (ibidem 18-19).

Na osnovu napred iznetog vidljivo je da je dostupan ogroman broj izvora koji pružaju uvid u organizaciju i sprovođenje BN u SR Nemačkoj. Smatramo da je održivost ove vrste nastave veoma izvesna i poželjna, pre svega zbog sigurnog položaja koji zauzima u jezičkoj obrazovnoj politici zemlje, potkrepljenog jasno definisanim zakonskim propisima i prekograničnom saradnjom sa susednim zemljama i zemljama članicama EU, što se ogleda u projektima od obostranog značaja za kulturnu i obrazovnu razmenu. Inicijalno obrazovanje nastavnika i njihovo dalje stručno usavršavanje omogućava kvalitetno izvođenje nastave, a rešavanje eventualnih poteškoća (npr. u pogledu nedostatka nastavnog materijala), na koje nastavnici u BN nailaze u radu, vrši se kontinuirano i sistematično.

II.2.4. Bilingvalna nastava u Srbiji

BN u Srbiji ima jednu i kontinuiranu tradiciju. Međutim, nije bio uvek slučaj da se progresivno napredovalo sa sprovođenjem BN. Ona je, naime, uslovljena mnogim faktorima, kao što su jezičko-politički i politički faktori, koji indirektno i/ili direktno mogu imati veliki uticaj. U daljem tekstu ćemo predstaviti pregled zakonskih odredbi, kao i konkretnih primera i koncepta koji se tiču BN u Srbiji.

U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2019. godine navodi se:

Član 5. Obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se na srpskom jeziku i ćirilicom pismu (u daljem tekstu: srpski jezik). Za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se na jeziku, odnosno govoru (u daljem tekstu: jezik nacionalne manjine) i pismu nacionalne manjine. Za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspitni rad može da se izvodi i dvojezično na jeziku i pismu nacionalne manjine i na srpskom jeziku, a u skladu sa posebnim zakonom. Obrazovno-vaspitni rad može da se izvodi i na stranom jeziku, odnosno dvojezično na stranom jeziku i na srpskom jeziku ili dvojezično na stranom jeziku i na jeziku i pismu nacionalne manjine, a u skladu sa ovim i posebnim zakonom. Obrazovno-vaspitni rad za lice koje koristi znakovni jezik, odnosno posebno pismo ili druga tehnička rešenja, može da se izvodi na znakovnom jeziku i pomoću sredstava tog jezika. Kada se obrazovanje stiče na jeziku nacionalne manjine, stranom jeziku ili dvojezično, učenje srpskog jezika je obavezno (Službeni glasnik RS, 2019: 3).

Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (§ 5), *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (§ 12) i *Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (§ 5) nastava se odvija na maternjem jeziku – srpski jezik i jezik nacionalnih manjina, na srpskom i stranom jeziku (bilingvalno), i na srpskom uz mogućnost da učenici pohađaju izborni predmet (jezik i kultura nacionalne manjine) (Službeni glasnik, RS, 2009; 2013; 2015a; 2017a). U ovom radu istražuje se BN na maternjem jeziku (srpskom) i stranom jeziku (nemačkom) u srednjoj školi (gimnaziji) na društveno-jezičkom smeru u Srbiji.

Pravilnik kojim se definiše BN objavljen je 2015. godine (Službeni glasnik RS, 2015b), a dopunjen 2016. godine (Službeni glasnik RS, 2016), dvanaest godina od uvođenja prvih bilingvalnih odeljenja u Beogradu. Njime su definisani uslovi sprovođenja BN koji se odnose na školu, nastavnike i učenike. Procedura uvođenja BN je sledeća: škola mora na osnovu propisanih uslova da podnese zahtev Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja za uvođenje BN i da godišnje izveštava nadležno Ministarstvo o radu ovog odeljenja. Nastavnici koji sprovode BN moraju da potpišu saglasnost za izvođenje BN i da dokažu validnim, tj. priznatim certifikatom

da poseduju znanje vehikularnog jezika na nivou B1-C1 prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike (ZEO). Jezički nivo zavisi od modaliteta za koji se škola opredeli, a oni su sledeći:

- Prvi modalitet podrazumeva da nastavu izvodi predmetni nastavnik koji u prvoj godini izvođenja nastave ima najmanje jezički nivo B2, uz obavezu da u narednih pet godina dostigne nivo C1;
- Drugi modalitet podrazumeva da nastavu izvodi predmetni nastavnik koji je završio najmanje srednju školu u zemlji ciljnog jezika, a kao dokaz prilaže diplomu završene škole;
- Treći modalitet jeste izvođenje zajedničke nastave (*co-teaching*), u čemu učestvuju predmetni nastavnik sa znanjem vehikularnog jezika najmanje na nivou B1 i nastavnik ciljnog jezika;
- U četvrtom modalitetu nastavu izvodi lektor za ciljni jezik u skladu sa zakonom i međunarodnim sporazumom²⁸.

Pravilnikom je definisano u kom razredu osnovne i srednje škole se može započeti sa realizacijom BN i koje predznanje stranog jezika je neophodno. Pravilnikom iz 2015. godine definisano je da se sa realizacijom BN može otpočeti u prvom razredu osnovne škole i da za učenike prvog razreda osnovne škole nije potrebno dokazivanje poznavanja jezika. Do izmene u *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje BN* koji je donet 2016. godine došlo je kod Uslova 1 koji se odnosi na početak BN. Naime, sa BN se po novom pravilniku može otpočeti u šestom razredu OŠ. Najnovijom izmenom Pravilnika iz Sl. gl. RS br. 35/17, koji je na snazi od 20. 4. 2017, došlo je do izmene u čl. 2, po kojem zahtev za uvođenje BN može podneti ona škola koja je u postupku spoljašnjeg vrednovanja ocenjena najmanje ocenom *tri*. (Službeni glasnik RS, 2017b).

Školske 2004/05. godine u Beogradu je započelo sa radom prvo bilingvalno odeljenje na srpskom i francuskom, i srpskom i italijanskom jeziku (Vučo, 2006). U Srbiji trenutno postoji BN na srpskom i engleskom, francuskom, italijanskom, ruskom i nemačkom jeziku (Vučo, 2006; Zavištin, 2012; Đurić, 2006; Manić, 2014b; Pasuljević, 2015; Pilipović, 2013; Vasilijević, 2018; Cvetković, 2018a).

BN u Srbiji uvedena je u OŠ „Vladislav Ribnikar” i u Treću beogradsku gimnaziju školske 2004/2005. godine. Budući da nijedan zakonski propis u tom trenutku nije dozvoljavao nastavu na stranom jeziku u osnovnoj školi, u OŠ „Vladislav Ribnikar” nastava se sprovodila na osnovu Oglada dvojezične nastave na srpskom i francuskom jeziku u osnovnom obrazovanju i vaspitanju od sedmog razreda u dva odeljenja, u okviru predmeta hemija i matematika. U Trećoj beogradskoj gimnaziji nastava se odvijala na osnovu Projekta dvojezične nastave na italijanskom i francuskom jeziku, koji je marta 2004. godine odobrio tadašnji minister prosvete, prof. dr Gašo Knežević. Jedno odeljenje prvog i drugog razreda od po 16 učenika sluša nastavu iz istorije, geografije, hemije i informatike na francuskom jeziku. Po 16 učenika sluša nastavu na italijanskom jeziku, sa pojačanim fondom iz italijanskog jezika iz istorije, geografije, hemije i latinskog. Ovo nije prvi pokušaj uvođenja BN u Srbiji. Sedamdesetih godina prošlog veka, specifičan vid BN na francuskom i srpskom jeziku sprovodio se desetak godina u više škola u Srbiji, a kao eksperimentalni program postojao je u OŠ „Slobodan Princip-Seljo”, kasnije OŠ „Vladislav Ribnikar” (Vučo, 2006: 41).

Đurić (2006) navodi da je BN u osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar” i Trećoj beogradskoj gimnaziji rezultat potpisane Konvencije o finansiranju Projekta *Pomoć Saveznoj Republici Jugoslaviji za obnovu obrazovnog sistema Vlade Republike Francuske i Republike Srbije* 2002. godine. Cilj ovog projekta je razvoj modela BN, doprinos razvoju višejezičnosti u sistemu obrazovanja Srbije, unapređenje kvaliteta i osavremenjivanje obrazovno-vaspitanog rada uvođenjem

²⁸ Poslednja dva modaliteta su na zahtev PNG dodata u Pravilnik 2016. godine, po rečima pedagoškog savetnika nemačke ambasade i direktora PNG.

savremenih i efikasnih metoda rada, vertikalno i horizontalno povezivanje nastavnih tema i sadržaja za proveru postignuća učenika, razvijanje saradnje sa dvojezičnim školama u drugim zemljama, podizanje nivoa i kvaliteta jezičke kompetencije učenika u francuskom jeziku i uvođenje organizacionih novina u nastavu. Nastavu izvode profesori Francuske škole u Beogradu, u saradnji sa predmetnim nastavnicima, koji treba u roku od tri godine samostalno da preuzmu izvođenje nastave na francuskom jeziku. Uslov za to je dostizanje kompetencije u francuskom jeziku B2 Delfa ili C1 Dalfa. Nastavnici imaju i mogućnost boravka u Francuskoj, što se i desilo školske 2006/07. godine, kada je prestala kadrovska pomoć Francuske škole u skladu sa Pravilnikom/Projektom (Đurić, 2006: 33).

BN na srpskom i nemačkom jeziku postoji od školske 2006/07. godine u Srbiji, a realizuje se u OŠ „10. oktobar” u Subotici, Valjevskoj gimnaziji, Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”, Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj” u Novom Sadu, Karlovačkoj gimnaziji i u dve predškolske ustanove – vrtiću „Pčelica” PU „Naša radost” u Subotici, kao i u vrtiću „Petar Pan” u Pančevu (Lončar, 2017: 152). U OŠ „10. oktobar” u Subotici je školske 2011/12. uvedena BN na srpskom, odnosno mađarskom i nemačkom jeziku. Programi su obuhvatali učenike prvog ciklusa obrazovanja i učenike petog razreda, a u školskoj 2016/17. godini nastavu slušaju i učenici šestog razreda. Nastavnici ove škole beleže odlične rezultate učenika koji na najranijem školskom uzrastu sa velikim interesovanjem i lakoćom usvajaju gradivo na dva jezika. Primećeno je i da su efekti bilingvalnog obrazovanja od prvog ciklusa značajno bolji u odnosu na rezultate koje su pokazali učenici uključeni u bilingvalni program od šestog ili sedmog razreda (ibidem 153-154). Valjevska gimnazija je od školske 2013/14. uključena u bilingvalni program na srpskom i nemačkom jeziku, a prva generacija koja je pohađala ovaj oblik nastave sve četiri godine uspešno je maturirala u junu 2017. godine (ibidem 156).

BN na nemačkom i srpskom jeziku u Nišu postoji od 2014. godine. Prvo i trenutno jedino bilingvalno odeljenje koje kao vehikularni jezik koristi nemački jezik u Nišu otvoreno je u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”. Opis ovog modela BN je predmet našeg rada.

II.3. CLILiG u svetu

U ovom delu ćemo predstaviti realizaciju CLILiG-a u zemljama Evrope i sveta. Izbor zemalja zasniva se na uspešnosti realizacije nastave. Predstavlja se CLILiG u Francuskoj, Rusiji, Italiji, Bugarskoj, Australiji, Švajcarskoj, Mađarskoj, Finskoj, Norveškoj, Poljskoj i Luksemburgu. Treba napomenuti da se predstavljanje modela razlikuje u zavisnosti od informacija koje su javno dostupne.

Geteov institut (GI) jedna je od malobrojnih institucija koja aktivno i u celom svetu testira, primenjuje i dalje razvija CLIL pristup pretežno preko projekata. GI širom sveta razvija CLIL materijale i koncepte, i u zavisnosti od lokalnih mogućnosti podržava sprovođenje CLIL-a u praksi. Sa svojom ponudom nemačkog kao stranog jezika GI obuhvata širom sveta veliki broj učenika (15,4 miliona), pretežno u školama (13,4 miliona). Jedan manji, ali svakako rastući broj (Kina, Indija, Brazil) jesu mladi ljudi sa poslovnom orijentacijom. GI u svojoj ponudi ima usavršavanja na temu CLIL-a: 1) obrazovanje nastavnika; 2) ponude za učenike na temu CLIL-a; 3) tzv. MINT u poslovnoj orijentaciji. Zvanična internet stranica GI nudi pregled postojećih CLIL primera i ideja širom sveta, kao i institucije koje bi mogle biti potencijalni partneri u projektu (vid. www.goethe.de/clil).

II.3.1. CLILiG u Francuskoj

U Alzasu je tradicija BN veoma duga. Godine 1991. u okviru projekta za podršku regionalnih jezika za decu uzrasta 2-3 godine, uvodi se nastava koja se odvija 50% na nemačkom jeziku,

a 50% na francuskom. Standardni nemački jezik važi kao pisana forma regionalnog jezika *Alsacien*, ali se isključivo koristi kao usmena forma nastave. Roditelji upisuju decu u odeljenja sa BN, gde ne postoji konkurs ili prijemni ispit. BN postoji sve vreme trajanja obavezne nastave. Održava se 13 časova nedeljno na nemačkom jeziku, 13 na francuskom, a predmeti u kojima je zastupljena BN su: matematika, tehničko obrazovanje, geografija, deo nastave fizičke kulture, muzička i likovna kultura. Nastavnici predaju po principu *OPOL*. Zahtevi u nejezičkim predmetima na BN su isti kao i zahtevi u monolingvalnoj nastavi. U zavisnosti od potražnje se formiraju odeljenja ili sekcije. Za razliku od bilingvalnih odeljenja u kojima svi učenici zajedno pohađaju nastavu, u bilingvalnim sekcijama se formiraju grupe učenika različitih odeljenja za koje se nastava nejezičkih predmeta organizuje na nemačkom jeziku. Jezici se menjaju samo poludnevno ili na dnevnom nivou. Obrazovanje nastavnika se obezbeđuje na IUFM (*Instituts universitaires de la formation des maitres*) u Kolmaru, Gebvileru, Strasburu (Kaufman, 2006: 4).

II.3.2. CLILiG u Rusiji

Po izveštaju radne grupe za nemački kao strani jezik iz 2006. godine, Rusija je, uprkos smanjenju broja učenika još uvek zemlja sa najviše đaka koji uče nemački jezik (više od 3,3 miliona) i sa najvećom ponudom nemačkog jezika u školama i na univerzitetima (oko 10.000 škola). Nemački je jezik koji se najviše uči posle engleskog, a delimično se uči i kao prvi strani jezik (Baur, 2008: 249). Rano učenje stranih jezika uvodi se još u prvom ili drugom razredu osnovne škole. Često se nastava proširuje delovima obrade na stranom jeziku još u nižim razredima osnovne škole, i to iz predmeta kao što su muzička, fizička i likovna kultura. U Rusiji se učenici, nasuprot nemačkim učenicima, mnogo ranije sreću sa kompleksnim i obimnim sadržajem, pošto sa redovnim školovanjem završavaju tri godine ranije (Baur i Venderot, 1999: 1). Model uvođenja BN na nemačkom jeziku izgleda ovako: najpre se uvodi nemački kao strani jezik od određenog razreda, zatim se u nastavi nemačkog jezika uvode nastavne jedinice ili faze bilingvalno, predaju se predmeti kao što je muzička ili fizička kultura na časovima nemačkog jezika bilingvalno, pored nastave nemačkog jezika predaje se još jedan predmet u jednom razredu bilingvalno, a grupa koja sluša BN sastoji se od učenika različitih odeljenja jednog razreda. Više predmeta predaje se bilingvalno u vremenskom sledu jedan za drugim. Postoje i bilingvalni smerovi u kojima se većina predmeta predaje bilingvalno, a ima i škola u kojima se većina ili svi predmeti predaju bilingvalno (ibidem 4).

II.3.3. CLILiG u Italiji

U Italiji se BN dugo sprovodila u formi modula koji su razvijani u samim školama od strane nastavnika (*Bottom-up*). Mnogi pilot-projekti na nemačkom jeziku sprovodili su se iz nastavnih predmeta istorija, fizika i drugih nastavnih predmeta. Od školske reforme 2009. godine u višim razredima srednje škole predaje se jedan nejezički predmet na stranom jeziku. U jezičkim gimnazijama bi trebalo da se dva nejezička predmeta predaju na stranom jeziku, jedan od 11. razreda, a drugi (na nekom drugom jeziku) od 12. razreda (Volf i Kvartapele, 2011: 10-11).

CLIL se može uvesti na osnovu dva pravilnika vlade:

- *Decreti Delegati 1973*, rešenje kojim se odobrava ogled na osnovu odluke nastavničkog veća, koje čine nastavnici odeljenskog veća i predstavnik saveta roditelja (u srednjim školama i predstavnik učeničkog parlamenta);
- *Odobrenje 275/1999*, kojim se školama omogućava autonomija u oblasti didaktike, organizacije i istraživanja.

Na odobrenje 275/1999 se poziva *Propis 64, od 23. 7. 2008*, kojim se definiše finansiranje CLIL projekata na jezicima nacionalnih manjina. U odobrenju se CLIL po prvi put spominje kao važna inovativna mera jednog fleksibilnog kurikulumu. Pojam se deset godina kasnije primenjuje u reformi kurikulumu viših razreda srednje škole (i gimnazijskih i stručnih smerova). CLIL je ograničen na celu školsku godinu 13. razreda italijanskog školskog sistema. U jezičkoj gimnaziji se CLIL primenjuje u većoj meri: jedan predmet se uvodi od 11. razreda na jednom stranom jeziku, a sledeći predmet od 12. razreda na drugom stranom jeziku. Sa ovom reformom viših razreda srednje škole više se ne govori o modularnom CLIL-u, već CLIL predmeti ulaze u redovni nastavni plan i raspored časova i sprovode se od jedne do tri školske godine. Za stručne škole eksplicitno je naveden engleski kao vehikularni jezik. Uglavnom se CLIL nastava sprovodi na engleskom jeziku u svim školama iz tog razloga što je engleski uglavnom prvi strani jezik i ima dovoljno nastavnog kadra za njegovu realizaciju. Mogućnost da nemački bude vehikularni jezik postoji trenutno jedino u gimnazijama, gde se osim engleskog jezika uče i drugi strani jezici. Koji će se predmeti predavati bilingvalno zavisi isključivo od kadrovskih mogućnosti škole. Od 2010. godine zvanična internet stranica italijanskog Ministarstva obrazovanja nudi didaktički materijal za CLIL module na nemačkom jeziku na različite teme, pretežno za više razrede srednje škole (ibidem 23-24). Za CLIL nastavu na nemačkom jeziku u Italiji savetuju se nastavni predmeti iz grupe društveno-jezičkih nauka (istorija, sociologija), zato što je pri izboru ovih predmeta otpor nastavnika i roditelja manji nego kod prirodno-matematičkih nauka poput matematike ili fizike (ibidem 31). Od 2010. godine reformisano je i obrazovanje nastavnika. Za nastavnike osnovnih škola studije traju pet godina i obuhvataju teorijske studije stručnih i didaktičko-pedagoških osnova i praktičnog iskustva u nastavi. Obrazovanje nastavnika srednjih škola podrazumeva master studije sa teorijsko-pedagoško-didaktičkim osnovama, na koje se nadovezuje jedna praktična godina. Obrazovanje CLIL nastavnika u Italiji po prvi put je predviđeno reformom obrazovanja nastavnika. Ova mera je preduslov za uvođenje CLIL-a kao redovnog predmeta u kurikulum reformisanih viših razreda gimnazijskih i stručnih škola. CLIL obrazovanje predviđeno je kao specijalizacija za kvalifikovane predmetne nastavnike, koji stranim jezikom vladaju na nivou C1 ZEO-a. Dakle, predmetni nastavnici bi trebalo da se po završetku fakulteta dodatno kvalifikuju, tj. da završe specijalizaciju za CLIL nastavnika u trajanju od godinu dana. Ministarstvo nije definisalo program ovih studija, tako da je to prepušteno Univerzitetima. Dok kvalifikovani nastavnici ne uđu u nastavu, ovaj zadatak preuzimaju stručna usavršavanja za predmetne nastavnike i nastavnike stranih jezika na temu CLIL-a. Ministarstvo je finansijski podržalo uvođenje modularnog CLIL-a od strane nastavnika koji su već u nastavi, vladaju jezikom na neophodnom nivou i žele da sprovode CLIL. Instituti za stručno usavršavanje nastavnika treba da razviju zajednički koncept usavršavanja, koji bi za sve nastavnike koji žele da sprovode CLIL bio obavezan (ibidem 111). U toku nove školske reforme 2016. godine donet je nacionalni obrazovni plan za nastavnike tako što se nudi jedan široki spektar obrazovnih smerova CLIL metodike za nastavnike mlađih i starijih razreda u osnovnoj školi, kao i za nastavnike u srednjim stručnim školama (Evropska komisija, 2017a,b,c: 14).

Okrug Trento je okrug u okviru pokrajine Trentino-Južni Tirol, nalazi se na severu Italije. U okrugu Trento živi oko 540.000 stanovnika. Grad Trento, kako se i sam okrug zove, se nalazi između Lombardije na zapadu, Veneta na istoku i Južnog Tirola na severu. Okrug Trento nije oficijelno višejezičan, iako na ovom području ima manjinskih jezika (ladinski, cimbriški). Nemačka jezička granica se nalazi na samo oko 40 kilometara severno od Trenta, na južnoj granici se nalazi autonomna pokrajina Trentino-Alto Adiđe. Okrug Trento je jedan je od prvih u Evropi pokrenuo temu razvoja višejezičnosti u okviru školskog sistema, šta su politički donosioci odluka i podržali (odluka *Giunta Provinciale* od 29. 11. 2014) (Kvaerapele, Zudhof i Volf, 2018: 25). Godine 2013. započeo je jedan veliki obrazovno-politički projekat za razvoj trojezičnosti, *Piano Trentino Trilingue*, koji finansira Evropska Unija. Projekat se realizuje od 2015. godine.

Centralni element restrukturisanja školskog sistema je uvođenje CLIL-nastave. Od početka primene plana bilo je jasno da su potrebni veliki naponi za osposobljavanje velikog broja nastavnika za predavanje nejezičkih predmeta na nemačkom i engleskom, pored italijanskog jezika, na sva tri nivoa obrazovanja (osnovnoškolski i srednjoškolski nivo) (ibidem 8).

Strategije projekta su:

- povećanje ponude mobilnosti nastavnika i učenika;
- spuštanje granice učenja stranih jezika na što je moguće raniji period (obdanište, osnovna škola);
- ponuda nastave u svim školama u većem broju nejezičkih predmeta na engleskom i nemačkom jeziku od početka obaveznog školovanja u osnovnoj školi (ibidem 26).

Strategija ranog učenja jezika posmatra se kao preduslov za CLIL-koncept. Do 2020. godine bi trebalo da su svi učenici u Trentu pohađali CLIL-nastavu. U okviru ovih strategija predviđene su razne aktivnosti:

- Stručno usavršavanje za nastavnike jezika i nejezičkih predmeta osnovne i srednje škole uključenih u CLIL. CLIL kursevi se organizuju u centru za stručno usavršavanje nastavnika IPRASE (*Instituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*) u Roveretu i na Univerzitetu Trento. Jezički kursevi se sprovode u zemlji (u organizaciji školske uprave) i u inostranstvu (u Velikoj Britaniji i u Nemačkoj) (ibidem 27);
- Godine 2016. sprovedeno je jezičko testiranje nastavnika svih školskih formi iz oblasti razumevanje govora i razumevanja pročitane teksta, usmeno izražavanje, pismeno izražavanje, interakcija i medijacija. Planira se sprovođenje testiranja za vreme trajanja projekta svake dve godine (ibidem 27);
- Razvijene su preporuke za CLIL za sve vrste škola Trenta. Zajedno sa iskusnim CLIL nastavnicima iz Trenta IPRASE je razvio brošuru sa preporukama za sve škole, koja je u martu 2017. godine i poslata svim školama. Ona sadrži uputstva za razvoj i rad sa CLIL-om, metodičko-didaktičke predloge, kurikularne preporuke i podelu časova, pravljenje nastavnog materijala, evaluacija, stručno usavršavanje nastavnika, mobilnost i opštu školsku politiku (ibidem 27).

CLIL projekti se realizuju u 35 škola u Trentu, dve osnovne škole se izjašnjavaju kao bilingvalne škole, gde se većina nastavnih predmeta predaje na engleskom ili nemačkom jeziku. U starijim razredima osnovne škole postoji takođe bogata ponuda CLIL projekata. Školske 2014/15. godine, skoro polovina svih škola nudi nastavu u CLIL kontekstu. Srednje škole takođe nude CLIL nastavu. CLIL nastave nema u obdaništima i u srednjim stručnim školama (ibidem 28).

II.3.4. CLILiG u Bugarskoj

Bugarska ima dugu tradiciju učenja nemačkog kao stranog jezika. Kada se govori o nastavi nemačkog, i stranih jezika uopšte, u Bugarskoj moraju se pomenuti tzv. nemačke gimnazije. Nakon dvadesetogodišnjeg prekida u radu, ove škole su ponovo osnovane šezdesetih godina XX veka, kao tradicija nemačkih škola iz tridesetih godina prošlog veka. Sa radom su započele tri nemačke gimnazije, osamdesetih godina ih je bilo osam, a devedesetih već jedanaest, dok je danas broj nemačkih gimnazija znatno veći (Mordseva, 2008: 201). Za pohađanje ovih državnih gimnazija je neophodno da učenik položi dva prijemna ispita. U ovim gimnazijama se nastavni program realizuje na nemačkom jeziku. Nekada se 20 časova nedeljno posvećivalo učenju nemačkog jezika u pripremnom razredu, u narednom razredu su učenici imali BN sa jezičkim asistentom iz Nemačke. Broj jezičkih asistenata iz Nemačke je vremenom opao, šta je dovelo do

toga da danas veliki broj nemačkih gimnazija ne može da ponudi BN na bugarskom i nemačkom jeziku. Takođe malo je bugarskih nastavnika koji bi mogli da predaju neki nejezički predmet bilingvalno, iako u ponudi postoje udžbenici iz npr. istorije na nemačkom jeziku. Jezički asistenti iz Nemačke predaju odeljenjima u kojima se učenici pripremaju za polaganje ispita DSD II (na nivou B2/C1 ZEO). U tri gimnazije u Sofiji se može polagati ovaj jezički ispit, a u jednoj gimnaziji se može čak polagati i nemačka matura (ibidem 211).

Gimnazija „Prof. Konstantin Galabov“ je državna gimnazija u Sofiji koja učenike vodi bilingvalnom nastavom do polaganja nemačke mature (zvanična internet stranica: Deutsche Abteilung am Galabov-Gymnasium Sofia (da-galabov.eu)). U zemlji postoji i mreža škola DSD (DSD-Schulen), koju čine tzv. nemačke jezičke gimnazije. To su uglavnom državne škole u kojima se neki predmeti izučavaju bilingvalno na bugarskom i nemačkom jeziku (Ambasada SR Nemačke u Sofiji, 2020).

U Sofiji postoji Nemačka škola (Deutsche Schule Sofia) koju mogu da pohađaju deca i mladi na nemačkom jeziku po nastavnom planu i programu SR Nemačke (zvanična internet stranica: Deutsche Schule Sofia (ds-sofia.bg)).

Bonet (2009) izlaže aktuelnu situaciju BN u Bugarskoj na osnovu projekta u trajanju od 18 meseci. Obrazovni sistem u Bugarskoj ima svoje prednosti i mane što se tiče ovog konteksta nastave. Jedan od najvažnijih pozitivnih aspekata u ovom smislu je to što roditelji streme ka tome da im deca dobiju sveobuhvatno znanje stranih jezika. Ovaj stav oslikava se i u obrazovnoj politici, koja u desetogodišnjem nacionalnom obrazovnom planu zastupa nastavu dva strana jezika. Prirodne nauke se veoma cene, pa se oko 40% CLILiG-a sprovodi upravo iz prirodno-matematičkih nauka. Drugi pozitivni aspekt je pripremna nastava u osmom razredu u školama koje su orijentisane na učenje stranih jezika (Bonet, 2009: 7). Negativne strane predstavljaju: kontradiktorna obrazovna politika, stručno usavršavanje nastavnika, nastavni planovi koji se mogu ostvariti samo ako se nastava realizuje frontalno, tako da su planovi orijentisani na nastavnika, instruktivistički i veoma opterećeni. Postoje dva deficita koja nastavnicima otežavaju rad: mali broj časova CLILiG predmeta, samo 2-4 nastavna časa nedeljno u periodu od tri godine, što nije dovoljno da se učenicima približi upotreba stranog-radnog jezika. CLILiG program se završava u 11. razredu, baš kada je učenicima jezička kompetencija razvijena na tom nivou da bi se moglo adekvatno komunicirati o kompleksnim sadržajima. Nastavni materijal takođe predstavlja otežavajuću okolnost jer je zastareo i sadrži pogrešnu terminologiju.

Bonet zaključuje da nastavnici trenutno nisu zadovoljni situacijom, posebno zbog preopterećenih nastavnih planova koji otežavaju aktiviranje učenika. Mnogi nastavnici su razvili sopstvene strategije za prevazilaženje ovih problema i postizanje nastave orijentisane ka učenicima i kooperativnim nastavnim metodama (ibidem 8).

Bonet predlaže revidiranje instruktivističkih kurikuluma. Mora da dođe do pragmatičnih poboljšanja, a tu spadaju: primenjivanje strategije instrukcione pomoći (tzv. *scaffolding*), praktični rad i kooperativne mikrometode. Implicitni i eksplicitni jezički rad se mora podrazumevati da bi se razvila neophodna funkcionalna kompetencija stranih jezika. Centralni didaktički korak je konsekvantna primena orijentacije u pravcu konteksta. Nastavnicima je neophodna podrška u smislu obuka, seminara i radionica. Treba razviti specijalni kurikulum za optimizaciju pripremnog kursa u osmom razredu. Ovaj kurs mora da postoji u svim školama koje nude CLIL nastavu (ibidem 9).

II.3.5. CLILiG u Australiji

Od sedamdesetih godina XX veka se širi bilingvalno vaspitanje i obrazovanje. Iz ekonomskih razloga se jezičke kompetencije više vrednuju, pa i samo jezičko vaspitanje u kontekstu multikulturalnog vaspitanja zauzima široki prostor (Luhtenberg, 1995: 995).

U školama postoji različita ponuda nastave jezika. BN se održava kao program adaptacije za decu nacionalnih manjina, a nudi se i kao nastava jezika. Programi mogu u idealnom slučaju da se zamene *LOTE* jezičkom nastavom. U Melburnu se održava bilingvalni program u osnovnoj školi, koji između *Community Languages* i *LOTE (Languages other than English)* povezuje učene jezika koje je orijentisano ka sadržaju da bi sva deca mogla na ovom jeziku da prate nastavu. Suštinska ideja ovog pristupa počiva u tome da će zajedničko bavljenje novim sadržajima redukovati razlike koje nastaju usled upotrebe različitih jezika (ibidem 995-997).

Primer dobre prakse predstavlja jedna državna osnovna škola, BayswaterSouth Primary School (BSPS) u Viktoriji, koja od 1981. godine uspešno sprovodi CLILiG u formi delimične imerzije. Održivost i današnji uspeh baziraju se na intenzivnoj fazi pripreme, naučne evaluacije koja je usledila u bliskoj saradnji sa upravom škole, grupom predstavnika Ministarstva u Viktoriji i timom naučnika sa Univerziteta Monash. Opredelili su se za nemački kao vehikularni jezik, pošto ovaj jezik istorijski i kulturno gledano igra važnu ulogu u ovom delu Australije. U trenutku uvođenja CLILiG-a oko 4% učenika je bilo nemačkog porekla. Cilj ovog projekta je očuvanje značajne jezičke zajednice, koja je tada postojala u istočnom delu grada Melburna u obrazovnom sistemu, kao i promena tadašnje loše obrazovno-političke situacije nastave stranih jezika u Viktoriji, i Australiji uopšte. Pre 1983. godine u Viktoriji nije bilo zvanične mogućnosti da se strani jezici uče u osnovnoj školi. Neke škole organizovale su ponudu učenja stranih jezika u formi izbornog predmeta, koji se održavao jednom nedeljno, u popodnevnim časovima. Za tu nastavu su često bili angažovani roditelji učenika bez nastavnog iskustva ili nastavnog materijala. Bilingvalni program u BSPS oslanjao se na kanadski program imerzije. U početku su u dva razreda (u prvom i trećem) na nemačkom i engleskom predavani predmeti likovna i fizička kultura, kao i prirodno-matematički predmeti (eng. science). Nastavu nemačkog jezika su učenici imali pet puta nedeljno. Na početku su sadržaje uvek predavali različiti nastavnici na različitim časovima na oba jezika. Za časove koji su se izvodili na nemačkom jeziku angažovan je lektor. Nakon dve kontrolne godine i pozitivnih rezultata testiranja bilingvalnih grupa, program je proširen na četiri razreda (od drugog do petog). Nejezički sadržaji se više ne predaju na oba jezika. Program je obogaćen vannastavnim aktivnostima kao što su književne večeri, izleti, posete muzejima. Nakon nekog vremena je povećanjem broja predmeta na nemačkom jeziku povećano i opterećenje nastavnika. Time je došlo do očigledne razlike između bilingvalnih i monolingvalnih odeljenja. Uprava škole je to rešila intenzivnijom saradnjom, promenama u nastavnom planu i širenjem bilingvalnog programa na sva odeljenja 1991 godine. Tako je 2016. godine u BSPS 278 učenika obuhvaćeno ovim programom. Odnos engleskog i nemačkog jezika u nastavi je 50:50 od prvog do šestog razreda, sa oko 12 časova nemačkog jezika nedeljno, 480 časova godišnje. Ovaj projekat finansiraju razna državna, privredna i građanska udruženja. Škola nudi kurseve nemačkog jezika roditeljima, neguje odnose i sa nemačkim privrednicima i institucijama, kao i partnerstvo sa jednom školom u Nemačkoj. Sedam nastavnika predaje CLILiG u ovoj školi i svi su pored nejezičkog predmeta studirali i germanistiku. Osim toga su (svi) završili i dodatne studije za CLIL nastavu na Univerzitetu u Melburnu ili Institutu Bastow. Ova škola redovno nudi radionice i stručna usavršavanja nastavnicima drugih škola. Nastavnici izrađuju samostalno materijal koji koriste u nastavi (Blanko Lopez, 2018: 44-49).

II.3.6. CLILiG u Švajcarskoj

BN nije sastavni deo redovne nastave. Zakonski i obrazovno-politički propisi i uslovi za bilingvalne školske projekte se razlikuju od kantona do kantona. Radna grupa za podršku višejezične nastave u Švajcarskoj (*Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz – APEPS*) angažuje se od 1994. godine za primenu različitih formi višejezične nastave i integrisane didaktike. Organizuje se i godišnja konferencija radi razmene, informisanja, obrazovanja, diskusije i umrežavanja. Državne radne grupe za imerziju

(*Untergruppe Immersion – UGI*) i Radne grupe za bilingvalnu nastavu (*Gruppe Zweisprachiger Unterricht – ZUG*) organizuju konferencije za umrežavanje. Godine 2008. u Bilu, ZUG organizuje konferenciju za BN u sekundarnom obrazovanju, što u švajcarskom obrazovnom kontekstu najčešće počinje od sedmog razreda, a 2010. godine ZUG i APEPS organizuju konferenciju na dvojezičnom Univerzitetu u Friburu (Brohi, 2012a: 7).

Godine 2012. nastaju institucionalne promene. Radna grupa ZUG je ukinuta, kao i druge radne grupe, a na internacionalnoj konferenciji CIIP (Conference internationale de l'instruction publique de la Suisse) u Nojenburgu su oformljene komisije koje se bave integrisanom i višejezičnom didaktikom, razvojem portfolija, razmenom učenika, nastavom jezika uopšte i jezičkim aspektima nejezičke predmetne nastave. Udruženja i institucije su dobile veću odgovornost što se tiče istraživača, nastavnika i roditelja. Njihov je zadatak da sarađuju u istraživanjima, informišu, diskutuju i da se umrežavaju sa pojedincima i grupama, kao i jezičkim udruženjima (Brohi, 2012b: 110).

U Švajcarskoj se realizuju sledeći BN projekti :

Sredinom devedesetih godina XX veka pokrenut je projekat BN u Valeu/Valisu (*Valais*). Na inicijativu roditelja (*Bottom-up*) u gradovima Sijer/Ziders (Sierre), Sion i Monte (Monthey) uvedena su dvojezična odeljenja, u kojima je 50% nastave bilo na francuskom, a 50% na nemačkom jeziku. Važilo je pravilo OPOL. Model 1 počinje od prvog ili drugog razreda vrtića, model 2 od trećeg razreda osnovne škole (Kaufman, 2006: 1). Nudi se mogućnost učenicima da deveti razred završe u delu kantona u kome se govori drugim jezikom (ibidem 12). U Brig-Glisu su oformljena bilingvalna odeljenja, ali na inicijativu školske uprave (tzv. princip *top-down*). Svim projektima su zajedničke sledeće tačke: parcijalna imerzija (50:50) sa nemačkim i francuskim jezikom; OPOL; nastava je predviđena i za učenike koji na početku nemaju predznanje stranog jezika; učestvovanje u nastavi je dobrovoljno; jedini kriterijum za pohađanje nastave jeste dozvola roditelja. Projekti traju sve vreme obaveznog obrazovanja i naučno su dokumentovani. Evaluacija je pozitivna, učenici su sve vreme nastave imali pozitivan stav prema vehikularnom jeziku, jezičke kompetencije su nadmašile kompetencije monolingvalnih kontrolnih grupa, stručne kompetencije se skoro uopšte nisu razlikovale od kompetencija učenika kontrolne grupe (ibidem 2). U kantonu Graubinden (Graubünden) je 2001. godine uveden projekat BN, kao i odeljenja sa parcijalnom imerzijom. U ovom kantonu već postoji imerzivna nastava u jezičkim školama sa nastavom na romanšu, jednom od retoromanskih jezika, pošto je nastava u osnovnoj školi pretežno na romanšu, a kasnije pretežno na nemačkom jeziku. Uticaj nemačkog je veoma jak, pa se u školama nastava odvija na nemačkom jeziku. Da bi se sačuvao romanš, uveden je koncept dvojezičnih škola u kojima se nastava odvija na romanšu i na nemačkom, a u dve opštine na italijanskom i romanšu. BN počinje u vrtiću, pri čemu je vremenski udeo nemačkog jezika veći, ali on vremenom opada. Bilingvalne vaspitače prati jezički asistent, koji je prisutan jednom nedeljno i isključivo govori romanš, tako da ga deca posmatraju kao jednojezičnu osobu i na odgovarajući način komuniciraju sa njim. U osnovnoj školi se ovaj odnos kreće između maksimalno 76:24 u prva tri razreda osnovne škole, a minimalno 70:30 u šestom razredu, pri čemu udeo nastave nemačkog jezika raste. Bilingvalni model se u nižim razredima srednje škole ne nastavlja, nastava se u područjima u kojima se govori romanš odvija na nemačkom jeziku, ali je romanš kao nastavni predmet obavezan (ibidem 3). U gradu Bil/Bjen (Biel, Bienne) BN se sprovodi od 1999. godine, i to u od prvog razreda osnovne škole, na francuskom i nemačkom jeziku. Formiraju se parovi nastavnika koji predaju bilingvalno u tandemu. Četiri časa nedeljno se predaje na stranom jeziku iz nastavnih predmeta: fizičko, muzička i likovna kultura, priroda i društvo, pisanje. Teme se iz godine u godinu dogovaraju na sastancima nastavnika i uprave škole. Evaluacija projekta je veoma dobra i može se zaključiti da se kod učenika razvijaju sledeće veštine: timski rad, saradnja, povećava se motivacija, mašta i kreativnost, razvijaju se receptivne kompetencije veoma brzo, produktivne u početku nešto sporije (ibidem 5-6). Pilot-projekat u Betvilu (Betteville) se sprovodi od 2005/06. u osmom razredu OZL (Oberstufenzentrum Leimental). Nastava istorije se izvodi na francuskom i nemačkom jeziku. U srednjoj školi

Gelterkinden se geografija predaje na francuskom i nemačkom jeziku (ibidem 7-8). U okviru *NFP (Nationale Forschungsprogramme)*, BN se realizuje francusko-nemački. Ovim projektima su se određene teme obrađivale bilingvalno i po modulima. Evaluacija projekata pokazuje ogroman napredak eksperimentalnih grupa u odnosu na kontrolne u pogledu produktivne kompetencije (ibidem 9). U Špajheru (Speicher) BN postoji od 1998. godine. Ovde se predmeti geografija i istorija predaju bilingvalno na nemačkom i francuskom jeziku sa dva časa nedeljno u prvom i trećem razredu i sa tri časa nedeljno u drugom razredu. BN nije obavezna (Kle, 2012: 48). U Friburu i kantonu Nidvalden (Nidwalden) se od 1982. realizuje totalna imerzija kombinovana sa razmenom učenika za učenike desetog razreda u kantonu u kome se govori drugim jezikom (Kaufman, 2006: 11).

II.3.7. CLILiG u Mađarskoj

BN na nemačkom jeziku u gimnaziji u Mađarskoj postoji od 1987. godine. U školskom kurikulumu je predviđen veći nedeljni fond časova stranog jezika tokom prve godine gimnazije (12 časova nedeljno). Učenici koji prate ovu vrstu nastave imaju pravo da pored predmeta nemački jezik polažu na završnom ispitu još dva predmeta na nemačkom jeziku. Ispit se organizuje centralizovano. Od 2007. godine se analizira uspeh učenika na završnom ispitu. Godine 2010. je ukupno 2413 pismenih delova ispita iz dvanaest različitih predmeta polagano na nemačkom jeziku. Najčešće se biraju nastavni predmeti istorija, matematika i geografija (Vendland, 2020).

II.3.8. CLILiG u Finskoj

U celom svetu se u prvoj deceniji novog veka primećuje tendencija opadanja broja učenika nemačkog kao stranog jezika, iako se u međuvremenu javlja velika potražnja za učenjem nemačkog kao stranog jezika u privatnim školama i na institutima za učenje jezika. Broj učenika nemačkog jezika je u Finskoj znatno opao (u periodu od 2001. do 2009. godine, za ukupno 50%). Finska važi za zemlju koja posebno podržava učenje stranih jezika (Hataja, 2015: 2). U finskom obrazovnom sistemu ponuda stranih jezika u predškolskim ustanovama ograničena je na vrtiće na stranom jeziku, i na delimičnu predškolsku nastavu na stranom jeziku pri školama specijalizovanim za nastavu stranih jezika od prvog razreda. Ponuda privatnih stranih vrtića i predškolskih ustanova je porasla u većim gradovima i obrazovnim centrima (uglavnom su to *playschools* (u značenju *dečije zabavište*)). U gradovima i regionima gde se nudi CLIL i na drugim jezicima osim engleskog postoji potreba za razvijanjem pripremnih programa za predškolski period. U osnovnom (primarnom) obrazovanju, posebno u školama u kojima je pojačana nastava stranih jezika, uvodi se prvi strani jezik od prvog razreda, što predstavlja dobru osnovu za dalju nastavu na stranom jeziku (CLIL). U regularnim školama se sa nastavom stranih jezika započinje u trećem razredu. Na osnovu novog pravilnika postoji mogućnost da se dobrovoljno izabere i učenje drugog stranog jezika u primarnom obrazovanju. Po pravilu se to uvodi u petom razredu, a postoji mogućnost i ranijeg uvođenja, u četvrtom razredu. U finskom osnovnom obrazovanju (od prvog do šestog razreda) uči se najmanje jedan strani jezik, ali često i dva. Kao prvi strani jezik se najčešće bira engleski, zatim finski, nemački, švedski, francuski, ruski, a kao drugi strani jezik nemački, engleski, švedski, francuski, finski i ruski (Hataja, 2005a: 4). U sekundarnom obrazovanju uvodi se treći i četvrti strani jezik. Obavezni treći strani jezik se uvodi u sedmom razredu, a najčešće je to švedski, engleski, nemački, finski i francuski. Kao izborni strani jezik uvodi se četvrti strani jezik od osmog razreda i to je najčešće nemački, francuski, ruski, latinski, engleski, španski i švedski (ibidem 5). U gimnazijskom obrazovanju se može nastaviti sa učenjem novog stranog jezika kao izbornog predmeta. Peti strani jezik se uvodi u prvoj godini i može se učiti tokom celog gimnazijskog školovanja, a može se i polagati kao predmet na maturi. Najčešće se bira nemački, francuski, ruski, španski, italijanski, latinski (ibidem 6-7).

U okviru državnog projekta za strane jezike od 1996. do 2000. godine CLIL se ciljno i dugoročno podržava. Mnoge aktivnosti u okviru projekta, kao što su stručna usavršavanja i mere evaluacije, dovele su do toga da se u toku projekta u mnogim finskim školama ponudi jedna druga forma nastave na stranom jeziku. Mnoge škole su nakon pilot-faze inovirale svoju nastavu ili su u potpunosti uvele CLIL, tako da su mnoga odeljenja u različitim krajevima zemlje počela sa korišćenjem nemačkog kao vehikularnog jezika. U Finskoj se još početkom 80-ih godina govorilo o ovoj vrsti nastave, a to dokumentuje odluka centralne uprave za nastavna pitanja iz 1983. godine, kojom se ova nastava odobrava. Deset godina kasnije, 1991. godine, usledila je promena zakona od strane Ministarstva obrazovanja, kojom se odobrava upotreba drugog jezika u nastavi (ibidem 8-9). Pre uvođenja CLIL nastave u dvojezičnim regionima se primenjivala jezička imerzija po kanadskom modelu. Uz mere naučnih priprema su još 1987. godine uvedena prva imerzivna odeljenja po modifikovanom kanadskom modelu rane potpune imerzije na švedskom kao drugom jeziku, u gradu Vasa, za decu sa maternjim finskim jezikom. Ovaj model se razlikuje od kanadskog po tome što se od početka školovanja koristio i finški jezik, da bi se pre svega podržala usmena kompetencija na maternjem jeziku, a veština čitanja i pisanja na jeziku imerzije, u ovom slučaju na švedskom. Pri adaptaciji kanadskog imerzivnog modela u finskom obrazovnom kontekstu se od početka posebna pažnja obraća na to da učenici što je moguće ranije uče još jedan strani jezik. U prvim imerzivnim godinama (1987/88. i 1988/89) treći jezik se uvodio od petog razreda, dok se kasnije (1990/92. i 1991/92) treći strani jezik kao obavezan predmet uvodio od trećeg razreda, a četvrti fakultativno dve godine kasnije, tj. od petog razreda. Od školske 1992/93. mnogi učenici počinju sa imerzivnim učenjem trećeg jezika već u prvom razredu, a u petom fakultativno sa četvrtim jezikom (ibidem 9-10).

U toku širenja CLIL nastave na različitim nivoima obrazovanja i na različitim nivoima učenja Finski centralni zavod za nastavu revidirao je predloge i propise za organizaciju i sprovođenje CLIL nastave. Ovde su predložene različite mogućnosti uređenja CLIL nastave i različite forme realizacije CLIL nastave u mlađim razredima srednjeg obrazovanja (od sedmog do devetog), kao i u gimnazijskim razredima. Trebalo je propisati i jezičke kompetencije CLIL nastavnika. Na osnovu novih pravilnika propisan je poseban jezički ispit ili dodatne studije stranog jezika. Iza zovi postoje u pogledu obrazovanja CLIL nastavnika, odgovarajućih kurikuluma, dostupnosti nastavnih materijala, dugoročnih i sistematskih istraživačkih projekata, koji često dovode i do rešavanja problema (ibidem 10-11).

Što se tiče CLILiG-a treba pomenuti saradnju sa Nemačkom školom u Helsinkiju (DSH) u smislu stručnih usavršavanja, mogućnosti hospitovanja, stručnog savetovanja. Ova škola ima dugu tradiciju CLILiG-a u Finskoj, a pruža i podršku novim CLILiG školama. FSU-projekat je inicirao rad i odredio osnovni koncept za CLILiG u vidu kurikularnih ciljeva, izbora učenika, korišćenja ciljnog jezika. CLILiG u finskom predškolskom i školskom obrazovnom sistemu postoji na šest različitih mesta. Ukoliko se u to uključi i pripremna nastava nemačkog jezika koja se oslanja na CLIL principe, može se govoriti o sedam različitih CLILiG mesta širom zemlje (ibidem 11-12). U Finskoj se nastava u kojoj se u više od 25%, a manje od 50% nastave primenjuje strani jezik naziva CLIL nastavom. Ako je više od 50% nastave na stranom jeziku, naziva se imerzijom (tj. Sprachbad, po analogiji sa švedskim pojmom sprakbad). Pri manjem učinku od 25%, primenjuje se tzv. Sprachdusche, odnosno *jezički tuš* (Hataja 2007: 6).

II.3.9. CLILiG u Norveškoj

Kao prvi strani jezik, svi učenici uče engleski. Za drugi strani jezik mogu da biraju između nemačkog, francuskog i španskog jezika. Norveški učenici imaju mogućnost da fakultativno uče drugi strani jezik od osmog razreda.

Iako je drugi strani jezik fakultativni predmet, većina učenika se odlučuje na učenje drugog stranog jezika u osmom razredu, kao i u višim razredima (11.-13. razred). Nakon tri godine učenja u osnovnoj školi, nivo znanja jezika je nešto malo iznad A1 ZEROJ-a, što je nedovoljan nivo za uvođenje CLIL nastave u srednjoj školi na drugom stranom jeziku. Nastavnici stranog jezika u školama, na fakultetima, kao i vodeći glasovi norveške privrede godinama izražavaju brigu o tome da su norveški đaci jezički nepripremljeni za globalizovani svet jer često imaju samo osnovne veštine drugog stranog jezika. CLIL nastava na drugom stranom jeziku bi bila idealno rešenje za poboljšanje jezičke veštine norveških učenika (Lindeman, 2013: 57).

CLILiG u Norveškoj trenutno postoji samo u okviru internih projekata škole, a to su škole koje učestvuju u projektu *CLILiG-SCAN*. Radi se o dve srednje škole u norveškom gradu Tromse, koje deo nastavnog programa realizuju na nemačkom jeziku. Obe škole obrazuju učenike koji će nakon završetka škole raditi u oblasti turizma i imati kontakt sa klijentima sa nemačkog govornog područja. CLIL sprovode predmetni nastavnici koji poseduju nastavne kompetencije u oblasti nemačkog kao stranog jezika (nem. DaF). U nekim osnovnim školama u gradu Tromse (od petog do sedmog razreda) sprovode se vremenski ograničeni nastavni projekti na nemačkom jeziku. Jezički asistenti iz Nemačke dolaze preko evropskih projekata razmene i pored angažovanja u BN rade i na Univerzitetu Tromse, na departmanima za nastavnička zanimanja. Do sada su projekti sprovedeni u oblasti sporta, muzike, istorije, društvenih nauka, umetnosti i matematike. U Oslu postoji i Deutsche Schule koju pohađaju učenici kojima je nemački maternji jezik ili su duži vremenski period proveli na nemačkom govornom području. Nastava se skoro u potpunosti sprovodi od strane nastavnika kojima je nemački maternji jezik (Lindeman, 2013: 58). CLILiG se realizuje na Valuas-College u gradu Venlo. Učenici po završetku obrazovanja imaju nivo znanja jezika B2/C1 ZEO-a, što se veoma razlikuje od nivoa norveških maturanata, koji su nakon petogodišnjeg učenja u osnovnoj i srednjoj školi dostigli najviši nivo znanja jezika A2 ZEROJ-a (ibidem 59).

Razlozi zbog kojih BN nije toliko zastupljena u Norveškoj jesu pre svega jezičke kompetencije nastavnika. Jezički nivo nastavnika koji predaju drugi strani jezik se neretko nalazi na nivou B1/B2 ZEO-a. Predmetni nastavnici moraju, pored stručne i jezičke kompetencije, takođe da poseduju i didaktičku kompetenciju, da bi bili u mogućnosti da učenicima čiji je maternji jezik norveški predaju stručno znanje na stranom jeziku (Lindeman, 2013: 60). Postoji *e-learning kurs* koji je razvijen u okviru jednog zajedničkog nordijskog Nordplus-projekta. Ovim kursom se predmetnim nastavnicima omogućava prvi uvid u CLIL(iG) didaktiku. U norveškim programima obrazovanja nastavnika stranog jezika veoma malo pažnje se poklanja CLIL-u jer vrlo malo voditelja seminara za nastavnike poseduje stručno znanje iz ove oblasti (ibidem 61).

Prema važećim obrazovnim propisima, CLIL se može sprovoditi jedino u srednjoj školi. Na početku srednjeg obrazovanja, učenici (koji su imali nastavu nemačkog jezika u osnovnoj školi) su učili nemački jezik tri godine i poseduju osnovno znanje neophodno za CLILiG (Lindeman, 2013: 62).

Lindeman (2013) predlaže uvođenje CLILiG u srednje stručne škole, gde je predviđena dvogodišnja praksa, koja bi se mogla organizovati u zemljama nemačkog govornog područja putem evropskih programa razmene. Na ovaj način bi se sa jedne strane učenici putem CLILiG-a pripremili za praktični deo obrazovanja u inostranstvu, a sa druge strane bi ih boravak u inostranstvu pripremio za globalizovani poslovni svet i omogućio im uvid u prva radna iskustva van domovine (ibidem 63).

II.3.10. CLILiG u Poljskoj

BN je na početku realizovana samo u srednjim školama, ali se sa reformom obrazovanja sprovedenom 1999. godine ovaj tip nastave realizuje i u višim razredima osnovne škole (učenici uzrasta 13-16 godina). Czura, Papaja i Urbaniak (2009) navode da ima više od 100 škola

(osnovnih i srednjih) koje sprovode BN koristeći engleski, nemački, francuski, španski i italijanski kao vehikularne jezike. Škole nude najmanje dva predmeta koji će se realizovati bilingvalno u toku obrazovanja. Najpopularniji predmeti (u zavisnosti od vehikularnog jezika) jesu: matematika, fizika, geografija, istorija, biologija i hemija, a manje zastupljeni su građansko vaspitanje, muzička kultura, fizičko vaspitanje, tehničko i informatičko obrazovanje (ibidem 172).

II.3.11. CLILiG u Luksemburgu

Luksemburg je višejezična zemlja. Francuski, nemački i luksemburški su tri jezika Luksemburga. Na trojezičnost Luksemburga se gleda kao na bogatstvo zemlje. Zakonom o jeziku je 24. 2. 1984. godine proglašena luksemburška trojezičnost, tako da školski sistem preuzima važnu funkciju u omogućavanju i uticaju na višejezičnost (Ceberer, 2016: 25).

Luksemburg zauzima vodeću ulogu u Evropi po pitanju podržavanja višejezičnosti. Cilj EU da svaki građanin pored maternjeg jezika treba da govori još dva strana jezika Luksemburg u potpunosti ispunjava sa svojom obrazovnom politikom podrške višejezičnosti (trilingvalizam u osnovnoj školi). Tri jezika po Zakonu iz 1984. godine su se etablirala u osnovnom obrazovanju Luksemburga. Nije neobično što luksemburški učenici pored svog maternjeg jezika govore još dva ili više jezika. Luksemburg podržava trilingvizam u osnovnoj školi da bi se učenicima olakšao prelazak iz osnovne u srednju školu, a sa druge strane da bi se obezbedila osnova za višejezičnost u poslovnom životu (ibidem 28-29). Godine 2009. je izvršena reforma školstva u *Enseignement fundamental*, osnovna škola je restrukturisana u organizatorskom i pedagoškom smislu. U školskom sistemu Luksemburga osnovna škola obuhvata prvih devet razreda sa četiri ciklusa učenja (ibidem 30). U prvom dvogodišnjem ciklusu je nastavni jezik luksemburški, glavni cilj je da se deci sa migrantskom pozadinom približi ovaj jezik, kao i da se luksemburškoj deci razvije dublji osećaj za maternji jezik. Klasičan vid nastave u ovom uzrastu ne postoji, već deca kroz igru, knjige i individualno ili grupama prilagođene aktivnosti usvajaju jezik. Cilj je takođe da se u ovom uzrastu svi učenici objedine. Za decu sa migrantskom pozadinom luksemburški jezik je sredstvo integracije. Striktno korišćenje luksemburškog jezika bi trebalo deci ne samo da pomogne da razviju jezičku svest za jezik zemlje, već i da se razvije nacionalna svest za Veliko Vojvodstvo. U drugom ciklusu nastupa faza opismenjavanja, koja je usredsređena na nemački jezik. To bi moglo da predstavlja problem frankofonim učenicima, zbog čega postoje ozbiljne diskusije o drugoj fazi opismenjavanja na francuskom jeziku. Pitanje je vremena kada će se pokrenuti pitanje opismenjavanja na luksemburškom jeziku. Iako luksemburški nastavni plan predviđa da se luksemburški jezik predaje samo jedan čas nedeljno, matematika, religija i muzika se predaju na luksemburškom. Ovde se pojačano usredsređuje na čitanje tekstova na luksemburškom. Sredinom drugog ciklusa se francuski jezik uvodi u nastavni plan. U slučaju da neki učenik ima problema pri upotrebi jezika, usmeno ili pisano, ili pak iz nekog drugog predmeta u svakom od ciklusa, nudi mu se *appui pédagogique* (pedagoška podrška) od strane nastavnika, koja se može održavati u vreme nastave ili van nje. U slučaju većih problema, nastavnika podržava multiprofesionalni tim škole, tako da se učeniku može pomoći efikasno i ciljnom, pogotovu kod jezičkih problema (ibidem 32).

Učenici o završetku škole znaju najmanje tri jezika, a često i više od toga (engleski, portugalski, španski i sl.) (Vagner, 2016: 40). Prelaskom u srednju školu počinje se sa učenjem engleskog kao prvog stranog jezika. U šestom razredu postoji mogućnost da se umesto engleskog polaže latinski jezik. U uzrastu od 16 godina prestaje obaveza školovanja, tako da su u tom trenutku učenici u velikom broju trojezični, šta podaci Evropske komisije (2017a: 9) i potvrđuju. U zavisnosti od škole postoji mogućnost da se uči i španski, italijanski ili portugalski jezik. Luksemburški jezik nakon predškolskog obrazovanja zauzima marginalnu poziciju i u srednjoj školi se uči jednom nedeljno u prvoj godini, što utiče na to da mnogi učenici komplikovanim pravopisom luksemburškog jezika vladaju samo površno (Vagner, 2016: 41-42).

Glavno obeležje luksemburškog školskog sistema jeste to što je predmetna nastava uvek i nastava jezika (ibidem 47-48). Školska ponuda u Luksemburgu raste i uređuje se diferencirano. Postoje i internacionalna odeljenja, kao npr. *International Bac*, zatim projekat državne evropske škole u Diferdingenu, što dokazuje da se obrazovna ponuda čini fleksibilnom i izlazi u susret individualnim potrebama učenika.

Komentar

Na osnovu ovog pregleda bilingvalne ponude možemo izdvojiti sledeće karakteristike:

Postoji nekoliko načina realizacije BN u svetu. Za izvođenje BN je u svim analiziranim zemljama neophodno odobrenje nadležnog Ministarstva. Ministarstvo propisuje uslove koje škole moraju da ispunjavaju, šta u velikoj meri predstavlja ograničavajući faktor, dok se sa druge strane upravo ispunjavanjem propisanih uslova obezbeđuje održivost BN. Drugu vrstu predstavljaju bilingvalni moduli i projekti čija je glavna karakteristika fleksibilnost po pitanju predmeta koji će se izvoditi bilingvalno, vremenskog trajanja, tema, broja časova, načina realizacije, pa se oni samim tim mogu i primeniti čak i u ograničavajućim okolnostima (npr. u kadrovskom smislu). Nedostatak po pitanju fleksibilnih mogula predstavlja njihovo naučno praćenje, s obzirom na to da za njihovu realizaciju nije neophodno odobrenje, često izostaje evidencija o njihovom sprovođenju.

Primećujemo da je obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika u većini zemalja prilagođeno potrebama izvođenja BN (Nemačka, Švajcarska), dok u nekim zemljama to nije slučaj i predstavlja ograničavajući faktor za dalji razvoj BN (Srbija, Bugarska, Finska).

Većini analiziranih zemalja zajedničko je to da se BN uglavnom realizuje u starijim razredima osnovne škole (od petog razreda), dok je u manjoj meri zastupljena na mlađim uzrastima (Francuska, Finska). Uglavnom se BN realizuje u gimnazijama, postoji retko i u drugim tipovima škole (Nemačka).

U većini analiziranih školskih sistema primećujemo da je prisutna jezička priprema učenika koja se realizuje proširenim nastavnim fondom časova ciljnog jezika u pripremnom razredu (Nemačka, Francuska, Bugarska).

Nastavni kanon je prilično bogat. BN se realizuje iz sledećih nastavnih predmeta: predmeti iz oblasti društveno-humanističkih nauka (Nemačka, Australija, Švajcarska, Norveška, Italija), predmeti iz oblasti prirodno-matematičkih nauka (Nemačka, Bugarska, Australija, Poljska). Najčešće se sreću predmeti geografija, istorija, fizička, muzička i likovna kultura.

Primećuje se da nastavni materijal predstavlja izazov za nastavnike na globalnom nivou.

Na osnovu ove uporedne analize možemo zaključiti da ne postoji jedinstveni model BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom koji bi se mogao svuda i na isti način primenjivati. Bilo bi dobro kada bi se BN mogla integrisati u školski sistem, što bi omogućilo u određenoj meri njegovu održivost. Za to se svakako moraju najpre stvoriti adekvatni uslovi kao što je kurikulum sa BN.

II.4. Bilingvalna učionica²⁹

Bilingvalna nastava je specifična pre svega zbog svoje metodike i didaktike i iz tog razloga će se u ovom odeljku bliže predstaviti ključni elementi nastavne prakse, kao što su: nastavni

²⁹ Analiza bilingvalne učionice predstavljena je na šestom internacionalnom kongresu *Applied Linguistics Today – Language, Literature and Interdisciplinarity* Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, koji je održan 12. i 13. 10. 2018. godine, a rad je u nešto drugačijoj sadržini objavljen u časopisu *Primenjena lingvistika*, Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije iz 2018. godine (Cvetković, 2018b).

kanon, kompetencije nastavnika i učenika, planiranje nastave, nastavne metode i oblici rada, upotreba medija, ocenjivanje.

II.4.1. Nastavni kanon BN

Izbor predmeta u svakoj školi zavisi od veoma različitih uslova, kao što su postojeći nastavni kadar, regionalne političke odluke itd. (Šleminger i dr., 2015: 195).

Globalni vaspitni cilj *BN istorije* eksplicitno i implicitno jeste da se učenici vaspitaju kao tolerantni, kritički Evropljani ili građani sveta. U *BN istorije*, kao mesto interkulturnog učenja se može sistematično razgovarati o nacionalnim mitovima tako što se oni mogu uporediti sa pogledima ciljne zemlje. Metodčki princip ove nastave je multiperspektivni rad (Lamsfus-Šenk, 2011: 91-92). U *BN istorije* se javlja jedna posebna mogućnost da se autentični dokumenti na različitim jezicima i iz različitih nacionalnih ili kulturoloških uglova uključe u nastavu (ibidem 92). Uvek treba konkretno naglasiti o kom pogledu se upravo radi i pod kojim istorijskim okolnostima je došlo do ovog pogleda, inače može doći do procesa poređenja gde mogu nastati nacionalni stereotipi (ibidem 94). Drugi aspekt interkulturalnosti koji predstavlja za *BN istorije* jednu posebno interesantnu sredinu učenja je kritička refleksija o jeziku i istorijskim pojmovima. Mnogo istorijskih pojmova nije na oba jezika isto već sadrže druge nijanse, aspekte i perspektive (ibidem 94). *BN istorije* ima potencijal jedne sopstvene didaktike i ne predstavlja jednostavno prevod nacionalne, maternje nastave istorije na strani jezik. Takođe, jedno nepromenjeno preuzimanje nastavnog materijala iz zemlje ciljnog jezika bilo bi neprilagođeno i neadekvatno zahtevima didaktike *BN istorije* (ibidem 95). Za *BN istorije* važi princip integracije jezičkog i sadržajnog učenja. Mora se početi od toga da mnogi stručni pojmovi koji se obrađuju u nastavi na stranom jeziku nisu poznati učenicima ni na maternjem jeziku ili su im poznati samo u svom svakodnevnom značenju, ali ne znaju njihove specifične koncepte. Neophodno je da se ovi istorijski stručni pojmovi uče u kontekstu da bi se usvojili na razumljiv način i da učenici ne budu primorani da stručne istorijske pojmove uče napamet. Vizuelni materijali nude pogodnu mogućnost za učenje u *BN istorije* (ibidem 96). Izvori na stranom jeziku koji se čitaju na *BN istorije* sadrže vokabular i gramatiku koja se pod okolnostima nastave stranog jezika još nije obrađivala. Osim toga, tekstovi su u jezičkom smislu nastali za starije razrede. Pri obradi ovakvih izvora za *BN istorije* kompleksnost takvih izvora treba redukovati i prilagoditi metodom skraćivanja, putem pomoći oko vokabulara i uz zadatke vezane za tekst. Zadaci pomažu učenicima da čitaju orijentišući se ka sadržaju i cilju, olakšavajući im razumevanje nepoznatih reči, koje nisu neophodne za odgovaranje na pitanja (ibidem 99). Funkcionalna dvojezičnost je još jedan princip *BN istorije*. Maternji jezik zauzima važno mesto u *BN istorije*: pri obradi novih pojmova na oba jezika, pri obradi autentičnih tekstova na maternjem jeziku, pri poređenju pojmova na oba jezika ili obradi kompleksnih zadataka u grupama (ibidem 100). Da bi se iskoristila mogućnost interkulturnog učenja u *BN istorije* putem poređenja pojmova, neophodna je planirana upotreba maternjeg jezika (ibidem 100).

U nastavi *muzičke kulture na nemačkom jeziku* učenici mogu na originalnom jeziku da upoznaju živote i stvaralaštvo klasičara sa nemačkog govornog područja, kao i da slušaju i pevaju njihove pesme na nemačkom jeziku. Kao primer međupredmetne nastave mogu se povezati sadržaji iz nastavnih predmeta geografija ili istorija nemačkog govornog područja (Erme i Jung, 2013: 41). Vežbanje pravilnog slušanja je važan sastavni deo bilingvalne nastave muzičke kulture, zato što bitno razvijanje sposobnosti koncentrisanog slušanja, kako na *BN* tako i u nastavi stranih jezika. Svira se po sluhu, a u nastavi stranog jezika se vežba pravilan izgovor po sluhu. Nastava muzičke kulture se u kurikulumu svrstava u oblast umetničkih predmeta. Umetnička kompetencija obuhvata između ostalog i razumevanje kulturne raznovrsnosti našeg sveta (ibidem 42). Moguće je povezivanje ciljeva nastave stranih jezika i muzičko-didaktičkih ciljeva,

od kojih oba predmeta mogu da profitiraju. Raznovrsne metode koje se koriste u nastavi muzičke kulture odgovaraju veoma dobro i u BN muzičke kulture. Komunikacija i slušanje mogu da budu zajednički ciljevi BN muzičke kulture. Komunikacija obuhvata celu organizaciju časa, uputstva za zajedničko komuniciranje, kao i za komunikaciju za vreme muziciranja ili razgovor o informacijama nakon muziciranja. Zajedničko muziciranje podržava i razvija sposobnost saradnje, empatije i obostranog slušanja, a time se razvija socijalno ponašanje. Erme i Jung (2013) predlažu bilingvalne module u kraćem vremenskom periodu u formi projektne nastave ili jednu oblast na stranom jeziku na neku izabranu temu (ibidem 43).

Hemija kao nastavni predmet koji se sluša bilingvalno je u Nemačkoj duže vreme bila zapostavljena, ali se poslednjih godina u nekim regionima ova nastava proširila (Bonet, 2012b: 201). Bonet opisuje hemiju u CLIL pristupu kao *motor integracije* (ibidem 213).

Pirner predlaže BN iz nastavnog predmeta *veronauka*, odnosno *religija*. Glavni problem za sprovođenje BN veronauke predstavlja nedostatak materijala, pa je nastavnik primoran da samostalno istražuje ili prevodi tekstove. Priroda predmeta dopušta korišćenje materijala drugih nastavnih predmeta koji se predaju bilingvalno i tu se nastavnicima predlaže saradnja u cilju razmene materijala, iskustava i eventualnih problema koji se javljaju u realizaciji BN (Pirner, 2006: 407-408). Potencijalna šansa BN veronauke ogleda se u sledećem: sagledavanje sopstvene kulture iz drugačije perspektive; razumevanje religioznog jezika; obrada ličnih tema (učenicima je lakše da se prebace u ulogu govornika na stranom jeziku i da govore o osetljivim pitanjima) (Pirner, Šubek i Ajhler, 2004: 108; Pirner, 2007: 44). Glavni argument za uvođenje BN religije je da ona obuhvata religiozne i etičke aspekte u Evropi. Posebno ako želimo da Evropa postane jedna kulturna zajednica, što dalje uslovljava da učenici mogu da komuniciraju o privredi, politici, nauci i tehnicima internacionalno ali i o etičkim i religioznim temama (Pirner, 2007: 45). Pirner navodi da je BN religije moguća i u bilingvalnom odeljenju, ali i kao projektna ili tematska nastava. Projektna odnosno tematska nastava se može sprovesti u međupredmetnoj saradnji na stranom jeziku. Ovaj princip rada u velikoj meri rasterećuje nastavnike jer je moguće primeniti vokabular i tipične jezičke fraze iz različitih predmeta, koji se na ovaj način ponavljaju i utvrđuju (Pirner, Šubek i Ajhler, 2004: 108). Mogući izvori nastavnog materijala su zbirke za druge bilingvalne predmete na internetu, gde se može naći dosta tekstova o religiji na engleskom jeziku (ibidem 110).

Nastavni predmet *Pozorišna igra (Darstellendes Spiel - DS)* ili *pozorišna nastava* kao umetnički predmet i BN u Nemačkoj imaju mnogo sličnosti: u poslednje dve decenije su oba predmeta u pojačanoj ponudi. Kod oba predmeta je i danas nejasno pod kojim uslovima i sa kojim ciljevima se oni održavaju u regularnoj ponudi u državnim školama (Vedel i Hahemer, 2016: 72-73). Još u 16. i 17. veku je došlo do povezivanja pozorišta i usvajanja stranog jezika. Tada su predstave pre svega služile podržavanju usvajanja latinskog jezika, poboljšanju retorike i pamćenja učesnika, kao i njihovom vaspitanju (ibidem 73). Veza između pozorišta i nastave stranog jezika predstavlja, u smislu celokupnog pristupa učenju, kombinaciju verbalnog i telesnog izražaja, koja je veoma razvojno podsticajna. U nastavi stranog jezika svih starosnih grupa je metoda dramske pedagogije danas nezaobilazna. Uobičajene aktivnosti kod nastavnika i u udžbenicima su između ostalog dijalozni za variranje, ponavljanje, imitiranje, skečevi, simulacije, dramatisacija proze, igre uloga, pantomima reči, simulacije pregovora, iseći iz dramskih tekstova, pisanje scenarija (ibidem 74). Za koncepciju BN DS Vedel predstavlja sledeće teze: BN DS bi trebalo da bude projektna nastava i zahteva od nastavnika prihvatanje uloge vođe projekta; nastavnici moraju da poseduju jezičko praktično i didaktičko znanje, kao i pozorišno praktično i pedagoško znanje; nastava zahteva upotrebu svih pozorišnih sredstava uključujući i jezik, zahteva široki pristup različitim tekstovima i instrumentarijum za pravljenje sopstvenih tekstova. U ovom predmetu je posebno važno sledeće: uloga jezika, mogućnost učešća više jezika i jedan veliki potencijal interkulturalnog učenja. Jezik pravi važnu vezu između nastave stranog jezika i predmeta DS. On je predmet nastave oba predmeta i medijum komunikacije, ali se različito

koristi. U nastavi jezika, kao lingvistički sistem znakova, jezik predstavlja osnovu za upotrebu jezika kao estetskog sistema znakova, podučava pravilnu upotrebu jezika prilagođenu situaciji, a može biti upotrebljen i u umetničkom izrazu. U predmetu DS jezik se upotrebljava kao estetski sistem znakova, ne mora se podrediti lingvističkim normama, služi umetničkom izrazu, oslobođen je pravila, a često i povezan s njihovim kršenjem. Jezik je u isto vreme sredstvo sporazumevanja, predmet nastave i pozorišno obeležje. To nudi mogućnost da se istražuje kao forma na nivou glasova, gramatike ili leksike (ibidem 76-78). Višejezična nastava DS bi mogla da predstavlja koncept koji jezicima migranata i njihovim naslednicima takođe nudi mogućnost razvoja u školskom sistemu (ibidem 79). Pozorišni rad i rad na stranom jeziku imaju osim posebne upotrebe jezika i još nešto zajedničko - posredovanje kulture igra u oba područja važnu ulogu i putem integracije oblasti dobija enormni potencijal produbljanja. Usvajanje pozorišno-estetske kompetencije uređivanja i komunikacije podstiče u velikoj meri izgradnju interkulture i sociokulturne kompetencije. Učenje stranog jezika, stručnog jezika i jezika scene doprinosi interkulturalnom pozorišnom radu, a takođe omogućava i pozorišne projekte na internacionalnom nivou, sa engleskim ili višejezičnim kombinovanjem kao komunikacionu pomoć ili *lingua franca*. Intekulturalni potencijal se nalazi i u osposobljavanju za stvaranje fiktivne pozorišne situacije sa sredstvima umetničke forme pozorišta i razmeni doživljenog iskustva diferencijacije (ibidem 81). DS bi trebalo da se sistematski koncipira kao bilingvalni ili višejezični predmet. Ovaj predmet raspoložuje većim brojem metodičkih mogućnosti za uvođenje višejezičnosti nego ostali predmeti. Usvojene kompetencije kao što su stručna, kreativna, estetska, komunikativna, refleksivna, sociokulturna kompetencija kao cilj predmeta DS ne mogu se na taj način usvojiti u drugim predmetima i proširiti putem uvođenja stranog jezika (ibidem 82).

Rasprostranjeno je mišljenje da je *matematika* objektivna nauka, lišena kulture koja je na globalnom nivou razumljiva i na isti način se primenjuje, ali se tome mora odmah protivurečiti. Na primer: rad sa brojevima je specifičan za neke zemlje: decimalni separator u nemačkom kontekstu predstavlja zarez, dok u angloameričkom prostoru je to tačka, razlike u pisanju brojeva mogu da dovedu do zabune; zatim znaci računanja - nemačka tačka za množenje u mnogim zemljama se obeležava kao krst, zatim korišćenje prstiju na rukama kao pomoć u brojanju, nekim arapskim zemljama broje do 1000, a pritom koriste i zglobove na prstima (Kipers i Šmit, 2006: 127). BN matematike nema još uvek niti didaktičkih koncepata niti konkretnih nastavnih modela, pa su često nastavnici u BN primorani da obavljaju svojevrstan pionirski rad (ibidem 132). Na konferenciji u Frajburgu Šubnel (2012) je prezentovao rezultate svoje disertacije, koju je odbranio na Pedagoškoj akademiji u Frajburgu (SRN) na temu *BN matematike: doprinos zajedničkoj Evropi*. Polazna hipoteza je da BN matematike u mlađim razredima osnovne škole ne šteti usvajanju matematičkog znanja ako se neophodne informacije unapred prenesu zahvaljujući raspoloživim znanjima stranog jezika na stranom jeziku ili preko maternjeg jezika. Sprovedena je analiza nastavnih eksperimenata u Nemačkoj i Francuskoj, i upoređeni su postignuti rezultati učenika iz nastavnog predmeta matematike učenika koji su pohađali BN sa monolingvalnim učenicima. Rezultati pokazuju da je postavljena hipoteza potvrđena. Rad na osnovu dve nastavne teme iz nastavnog plana Baden-Vitemberga i francuskog nastavnog plana poredi postupak u obe zemlje i predlaže moguće korake u okviru BN matematike (Šubnel, 2012: 98).

Nastavni predmet *geografija* sadrži dosta tema koje nisu nacionalno određene i gradivo se može objasniti putem slika. Za učenike su ilustracije i filmovi odlično sredstvo za prenošenje gradiva. Putem animacija mogu se razjasniti mnogi procesi fizičke geografije (Birnbikel, 2013: 70). Geografija je u Nemačkoj uglavnom prvi bilingvalni predmet u sedmom razredu. U mnogim pokrajinama se ovaj predmet polaže bilingvalno na maturalnom ispitu. U pokrajini Severna Rajna-Vestfalija geografija se uči bilingvalno tri godine u mlađim razredima srednje škole (od 7. do 9. razreda), kao i tri godine u starijim razredima srednje škole (od 10. do 12. razreda). Ceo proces učenja geografije bilingvalno može se podeliti u četiri faze: početak BN u sedmom

razredu; nastava u osmom i devetom razredu; uvodna faza u starijim razredima gimnazije (deseti razred); kvalifikaciona faza, uključujući i maturalni ispit (Being i Palmen, 2012: 84).

U ovom poglavlju tematizovali smo nejezičke predmete koji se u nastavnoj praksi realizuju bilingvalno. Primećujemo da su zastupljeni u različitoj meri, što pre svega zavisi od organizacionih mogućnosti škole u kojoj se bilingvalna nastava realizuje, kao i obrazovnih politika određene zemlje. Može se primetiti da su najčešći nastavni predmeti geografija i istorija, što je u direktnoj vezi sa obrazovanjem nastavnika. U pojedinim zemljama postoje dvopredmetne studije u kombinaciji ovih nastavnih predmeta i stranih jezika (Nemačka), dok su sa druge strane veoma retko zastupljeni neki nastavni predmeti kao što je veronauka, tj. religija, pre svega zbog nedostatka nastavnog materijala. Smatramo da treba raditi na proširenju nastavnog kanona, a to dalje doprinosi razvoju CLIL pristupa.

II.4.2. Kompetencije učenika u bilingvalnoj učionici

Istraživanja psiholingviste Džima Kaminsa, koji je posmatrao ulogu jezika u procesima učenja u školskom kontekstu, bitno utiču na teoriju BN. Oslanjajući se na kognitivno-psihološku školu Brunera i Pijažea, Kamins smatra da je jezik sredstvo mišljenja. Postoji uska veza između kognitivnih i jezičkih operacija. Obe mogu biti više ili manje kompleksne. Za njihovo razlikovanje, Kamins uvodi koncepte *BICS* i *CALP*. On ističe da kognitivni i jezički zahtevi koji se zadaju učenicima u školskom kontekstu u starijim razredima postaju sve više *CALP*. U zavisnosti od neophodnih jezičkih kompetencija, nastava se proteže od opštih (*BICS*) do specifičnih i kasnije naučnih jezičkih oblasti (*CALP*) (Brajdbah i Firblok, 2006: 238-239). Školska komunikacija i stručno učenje realizuju se na jeziku obrazovanja (akademski jezik). *CALP* veštine opisuju školsko kognitivno jezičko znanje. One su od centralnog značaja za školski uspeh i spadaju u jezik obrazovanja. Po Kaminsu, razlike između *BICS* i *CALP* su sledeće (Kamins, 2000): Svakodnevni jezik (*BICS*) = veština osnovne komunikacije koja opisuje jezičke veštine u svakodnevnoj komunikaciji u interpersonalnoj oblasti. Jezik obrazovanja (*CALP*) = školsko kognitivno jezičko znanje koje opisuje jezičke veštine jezika obrazovanja u akademskoj oblasti. Obeležja *BICS*-a: cirkularna argumentacija, ponavljanja, preskakanja u toku misli, nepotpune rečenice, gramatičke greške, neprecizna upotreba reči i poštalice. Obeležja *CALP*-a: linearna argumentacija, malo ponavljanja, odsustvo preskakanja u toku misli, potpune i kompleksne rečenice, nema gramatičkih grešaka, precizna upotreba reči i nema pošalice. Jezička podrška u nejezičkoj nastavi obuhvata razvoj i podršku *CALP* veština. Dobra jezička podrška u nejezičkoj nastavi dovodi učenike u jezički sadržajnu i kognitivno motivišuću jezičku sredinu (*Sprachbad*). Učenici posmatraju, usvajaju, imitiraju, probaju, generišu i primenjuju jezik, i pritom razvijaju jezičku svest i jezičko samopouzdanje. Sve to se događa stalno, istovremeno, u zavisnosti od situacije, u različitoj meri, ali je nejezičko učenje uvek okruženo motivišućom jezičkom sredinom. Ovi ciklusi (*usvajanje jezika, imitiranje, posmatranje, probanje, primena, generisanje i osveščivanje*) stalno se ponavljaju i dovode do uspeha samo kada je predmetna nastava jezički podržana i jezički senzibilisana. Neophodnost razvijanja *CALP* veštine može se objasniti i psihologijom pamćenja. Četiri sistema pamćenja su: nedeklarativno pamćenje (nesvesno prepoznavanje), deklarativno pamćenje (svesno prepoznavanje), pamćenje nevezano za jezik i pamćenje vezano za jezik (znanje koje se pamti preko pojmova) (Lajzen, 2013a: 258-260). Kao polazište za konceptualnu razliku između *BICS* i *CALP*, Kaminsu su poslužila istraživanja Skutnab-Kangas i Toukoma (1976). Oni su ustanovili da bilingvalni učenici koji su u svojim domovinama već pohađali osnovnu školu imaju viši nivo u drugom jeziku. Po Kaminsu, uzrok za ovo otkriće je usvajanje *CALP*-a u jeziku porekla i njegova upotreba za uspešno usvajanje drugog jezika i isto vreme usvajanje stručnog znanja (Morek i Heler, 2012: 75). Stoga, uspeh BN bi se mogao obrazložiti kontinuiranim radom na usvajanju *BICS* i *CALP*. Jezička sredstva koja učenicima stoje na raspolaganju služe kao pomoć za prevazilaženje razlike između mogućnosti i želja.

Može se zaključiti da ona učenicima ne pružaju pomoć pri izučavanju stručne terminologije, već pospešuju kognitivne funkcije pri procesima razmišljanja, kompleksnih radnji primanja i obrade informacija. CALP zahteva kompleksnije sposobnosti od BICS-a: analiziranje, interpretaciju, procenjivanje ili sortiranje informacija. Prednost BN ogleda se u kontinuiranom trudu za razvijanje kognitivno-akademske komponente jezičke kompetencije (Lefelbajn, 2016: 322-323).

Da bi učenik bio u stanju da uspešno učestvuje u jezičkom diskursu, potrebne su sledeće kompetencije: specifična stručna znanja, veština komunikacije na stranom jeziku i reflektivno razumevanje diskursa. Kwartapele, Zudhof i Volf (2018) polaze od toga da je za *društvene i socijalne nauke* neophodno da učenik razume izrečenu izjavu, razume informacije i argumente u pisanom tekstu i argumentuje u diskusijama, dok u *prirodnim naukama* treba da učestvuje u neformalnim diskusijama, opisuje iskustva, piše izveštaje, a u *muzičkim predmetima* treba da razume usmena uputstva i razmenjuje informacije (ibidem 86).

II.4.3. Kompetencije nastavnika u BN

CLIL izazov ne stavlja na probu samo eksplicitno znanje nastavnika nego i njegovo implicitno znanje, pedagošku orijentaciju i profesionalni identitet. Da bi nastavnici shvatili svoju CLIL učionicu kao integrativnu, veoma izazovnu i veoma podržavajuću sredinu, eksplicitno znanje specifičnih strategija i predmeta CLIL-a jeste neophodno, ali i nedovoljno (Bonet i Brajdbah, 2017: 282). Zadatak nastavnika u CLIL-u je da učenike ohrabri i navede ih da sarađuju na stranom jeziku. Smislena saradnja i integracija sa drugima bi trebalo da uključi sve učesnike i pospeši njihovo učenje (LLP, 2013: 6).

Baur (2008) navodi neophodne uslove koje CLIL nastavnik mora da ispuni: stručna kompetencija u nejezičkom predmetu, jezička kompetencija u stranom jeziku i metodička kompetencija. Stručna kompetencija u oblasti predmeta bi trebalo da se stiče na dualnim studijama na kojima je nemački jedan od predmeta. Jezička kompetencija se sastoji iz opšte, stručne i nastavno-jezičke kompetencije. Opšta jezička kompetencija se stiče na studijama nemačkog jezika. Specifično-stručna kompetencija se mora posebno predavati i zahteva novu orijentaciju germanističke lingvistike na odgovarajućim visokoškolskim ustanovama. Nastavno-jezička kompetencija se u obrazovanju često zapostavlja. Metodička kompetencija se sastoji iz delova opšte metodike, metodike stranog jezika i stručne metodike. Na osnovu opšte metodike sagledavaju se npr. specifičnosti uzrasta i jezičkog nivoa, radne forme i forme vežbanja, kao i orijentacija ka radu i učeniku. Metodika stranog jezika omogućava specifične jezičke radne forme, razvoj specifičnih metodičkih procesa pri transferu leksike u BN i ispravljanje grešaka. Metodika predmeta određuje kako će se stručni sadržaji adekvatno predstavljati i posredovati (Baur, 2008: 257). Bah proširuje ovu listu interkulturnom kompetencijom i navodi da se od CLIL nastavnika zahtevaju sledeće kompetencije: natprosečna jezička kompetencija (kako BICS, tako i CALP), kompetencija nejezičkog predmeta koji se predaje na stranom jeziku, metodička kompetencija, tj. metodička multiperspektivnost (sposobost da se gleda van granica metoda specifičnih za određeni predmet) i interkulturna kompetencija (jer je svaki predmet kulturno kodiran, što zahteva sposobnost da se isti jezički i stručno primeni na kulturno adekvatan način) (Bah, 2008: 21). Kaufman dodaje kompetenciju L1 na listu kompetencija i navodi da bi, pored kompetencija u nejezičkom predmetu, CLIL nastavnik trebalo da poseduje i kompetencije didaktike prvog i drugog jezika. Ovo je posebno važno u oblastima jezičke podrške, forme učenja, razvijanja komunikativne kompetencije (razumevanje govora, razumevanje pročitaneog teksta, usmeno izražavanje i pismeno izražavanje), kulturne implikacije dvojezičnosti i višejezičnosti, međupredmetne saradnje. Naročito se mora obratiti pažnja na aspekte kao što su korišćenje L1 (Kaufman, 2006: 15). Lajzen (2015b) navodi da CLIL nastavnik treba da poseduje sledeća znanja i veštine: odvijanje procesa učenja jezika, kada i kako se jezici uče, u kom odnosu stoje jezik, stručni jezik

i strani jezik, kako se organizuje BN, kako se savladavaju standardne situacije, kako raditi na razumevanju pročitano g teksta, jezičkim greškama i ocenjivanju, kako se komunicira u predmetu, kako govore, čitaju i pišu učenici, kako učenici uče i usvajaju jezik, kao i kako podržati učenike pri usvajanju jezika u predmetu (Lajzen, 2015b: 31).

Hiljard (2011) ističe da je za razvoj određenih kompetencija kod CLIL nastavnika pre svega neophodna promena u njihovom stavu prema nastavnom procesu, u smislu da sami nastavnici budu spremni na promenu, da razviju želju za učenjem, da budu spremni na saradnju, na samostalno pravljenje nastavnog materijala i iznad svega, da veruju u efikasnost CLIL-a (ibidem 6). Pošto je CLIL kompleksan pristup, nastavnici moraju da budu obučeni iz oblasti planiranja nastave, pripreme nastavnih materijala, realizovanja planova u nastavnoj praksi, poznavanja nivoa stranog jezika po ZEO-u, promovisanja kulturne svesti, razvijanja interkulturene kompetencije, predavanja drugog stranog jezika, poznavanja nastavnih strategija u CLIL-u, primene procene i evaluacije nastavnog procesa i nastavnih alata, kao i inovacija u nastavnom polju i IKT u nastavi (ibidem 7).

II.4.3.1. Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika BN

BN ne postoji u svim evropskim zemljama (Evropska komisija 2017a), a čest uzrok tome je nepostojanje kako adekvatnog obrazovanja nastavnika, tako i usavršavanja u oblasti BN (Vike, 2015b: 77). Monolingvalni nastavnik često predaje svoj predmet kao bilingvalni predmetni nastavnik na jeziku koji je učenicima na početku malo razumljiv, tj. ima karakter „stranog” jezika. Mnogi predmetni nastavnici bi hteli da intuitivno predaju na jezički senzibilisan način, ali im nedostaje adekvatno obrazovanje da bi proces primenili sistematično i efikasno (Volf, 2013: 102).

Mnogi autori govore o inovativnom potencijalu BN za pokretanje masivnog restrukturisanja obrazovanja nastavnika svih predmeta (Volf, 2016: 168). Inovacija inicirana *bottom-up* postupom, kao što je BN, poseduje potencijal refleksije i prevazilaženja didaktičke i metodičke rutine. Ovaj vid nastave predstavlja važan doprinos individualnoj didaktičko-metodičkoj profesionalizaciji nastavnika (Fibrok, 2014: 83). BN i slični pristupi pružaju mnoge mogućnosti za profesionalno napredovanje. Nastavničko iskustvo, od osnovnog predavanja jezika ili monolingvalne učionice do BN, jeste izazov za promišljanje, ponovnu evaluaciju i analizu prethodnih iskustava nastavnika i njihovog profesionalnog integriteta (Bonet i Brajdbah, 2017: 272). Iza-zov BN testira ne samo eksplicitno znanje nastavnika, već i implicitno znanje, kao i pedagošku orijentaciju i njihov profesionalni identitet. Da bi nastavnici doživeli svoju BN kao integrativnu, visoko izazovnu i visoko podržavajuću sredinu, neophodno im je znanje specifičnih nastavnih strategija (ibidem 282). Nastavnik BN treba da poseduje nastavne kompetencije stručne didaktike, jezičke didaktike, didaktike stranog jezika (Lajzen, 2015c: 46), kao i opšte kompetencije planiranja, uređivanja i sprovođenja nastavnih procesa učenja. Ovo su osnovne kompetencije koje se stiču u toku studija, dok se specifične kompetencije BN stiču tokom stručnog usavršavanja za BN (Lajzen, 2015b: 29). Obrazovanje nastavnika treba planirati u odnosu na zahteve poslovnog okruženja, gde se postavljaju sledeća pitanja: šta je potrebno da nastavnici znaju (kompetencije, standardi), gde i kako stiču neophodno znanje (obrazovanje), gde i kako pokazuju stečeno znanje (kvalifikacije, performanse, poslovno okruženje), i kako se procenjuju kompetencije nastavnika (ispiti, sertifikacija) (ibidem 30).

U obrazovanju nastavnika nejezičkih predmeta mora se veća pažnja posvetiti jezičkim komponentama nego što je to slučaj do sada. U obrazovanju nastavnika nejezičkih predmeta jezik ne igra važnu ulogu. Ovo treba promeniti tako da na svim nastavničkim studijama bude obavezan bar jedan modul *Jezik*, što bi izgledalo ovako: budući nastavnik nejezičkog predmeta trebalo bi da bude upoznat sa svim razvojnim nivoima jezika učenika; da poznaje najvažnije

teorije usvajanja drugog jezika kao i razlike između usvajanja prvog i drugog jezika; da zna kako učenici pamte novi jezik i kako razdvajaju prvi od svih ostalih jezika; da zna kako se jezik receptivno i produktivno obrađuje i kako se učenici snalaze sa usmenim i pismenim modusom jezika. Ove kompetencije bi trebalo da budu sastavni deo svakog studijskog profila da bi se razvile strategije neophodne za podršku učenju jezika u svakom kontekstu nastave nejezičkog predmeta. Svaka nastava je jezički senzibilisana nastava i svaki nastavnik je nastavnik jezika (Volf, 2016: 176).

Praksa obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika BN postoji u mnogim zemljama Evrope. Nastavnici koji pohađaju specifične obrazovne programe za buduće nastavnike BN ne bi bili nastavnici dva međusobno nezavisna predmeta, već bi bili bilingvalni nastavnici, obrazovani i obučeni da svoj predmet predaju na stranom jeziku, što u trenutnoj nastavnoj praksi nije slučaj. Nastavnicima nedostaje upravo ova komponenta, ova fuzija metoda nastavnih predmeta, jer su oni ili nastavnici jezika ili nastavnici nejezičkih predmeta. Navešćemo neke primere postojećih programa obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti BN:

Iz iskustva sa dodatnim studijama BN, koje se sprovode na Univerzitetu Bergiš, predlažu se sledeći kriterijumi za takvu vrstu obrazovanja:

1. Nastavna praksa: da bi se budući nastavnici pripremili što je moguće optimalnije, poželjna je intenzivna školsko-praktična priprema. To ne znači da studije treba u potpunosti osloboditi nauke, s obzirom da je ovde reč o empirijskom istraživanju nastavne prakse. Upotreba elemenata pedagoškog akcionog istraživanja bi u ovom kontekstu mogla kvalitativno da poboljša razumevanje nastavne situacije, ali i da studentima pruži instrumentarijum uz čiju pomoć mogu da evaluiraju sopstvenu praksu i da je dalje razvijaju u svojoj profesiji;
2. Orijentacija ka procesu: nastavnici koji žele da predaju procesualno orijentisano moraju iskusiti ovaj pristup i u toku inicijalnog obrazovanja. Refleksija o sopstvenom učenju, upotreba tehnika učenja i rada ili strategije individualnih kvalifikacija bi trebalo da se pospešuju već za vreme studija. Postoji mnogo mogućnosti za održavanje orijentacije ka procesu za vreme studija, a koje proizlaze iz teorijskih suočavanja sa ovim konceptom (kooperacija sa drugima pri zajedničkom radu na projektima, pravljenje dnevnika učenja);
3. Internacionalnost: neophodan je dobro pripremljeni boravak na fakultetima i školama u ciljnoj zemlji, ne samo pod aspektom usvajanja drugog stranog jezika, već i u pogledu angažovanja „evropskih predmetnih nastavnika” širom Evrope. Poznavanje didaktike predmeta druge zemlje i drugih obrazovnih sistema važan je preduslov za nastavnike koji treba sa svojim učenicima da rade na razvijanju interkulture komunikativne kompetencije;
4. Razvijanje nejezičkog predmeta u kontekstu BN: obrazovanje treba da omogući da se sadržaj nejezičkog predmeta dalje razvija i u kontekstu BN. Ovo važi pre svega za one predmete koji zadržavaju relevantne aspekte društva i kulture drugih nacija. Za razliku od istorije, politike ili geografije, predmeti kao što su hemija, biologija ili matematika su manje pogodeni ovim zahtevom. Ovakvo obrazovanje bi trebalo u istoj meri da uključi didaktičare nejezičkih predmeta i stranog jezika, a to zahteva blisku saradnju koja prevazilazi tradicionalne granice predmeta (Lamsfus-Šenk i Volf, 1999: 4-5).

CLIL/BN/imersivna nastava je sastavni deo didaktičkog obrazovanja za nastavnike stranog jezika u *sekundarnom obrazovanju I* (ovo odgovara starijim razredima osnovne škole u srpskom obrazovnom kontekstu) na PHZ (Pädagogische Hochschule Luzern) u Lucernu. PHZ nudi i stručno obrazovanje na engleskom i francuskom jeziku i na taj način omogućava pristup studentima kontekstu BN iz izabranih modula. PHZ Lucern od jeseni 2011. godine nudi i specijalističko obrazovanje. Certifikat BN oslanja se na profil specijalističkog obrazovanja u oblasti BN i IN EDK-a (Metler, 2012). U okviru modula studenti mogu da upoznaju teoriju i praksu CLIL-a, BN i IN. Mogu da upoznaju i različite mogućnosti pravljenja nastavnog materijala,

polazeći od nastavnih sredstava za strani jezik (ibidem 46). Na PHZ Lucern studenti se u početnoj godini mogu prijaviti za modul *Osnove naučnog rada*, koji se vodi na engleskom jeziku, a u drugoj godini imaju mogućnost da pohađaju tzv. *mentorat* na engleskom ili francuskom jeziku. Ostale ponude na engleskom jeziku su iz predmeta Fizika – rad i energija i predmeta Biologija – genetika i reprodukcija. Dalje razvijanje ovog modula na stranom jeziku zavisi od ličnih mogućnosti i interesovanja predavača. Kao primer specijalističkog obrazovanja u oblasti BN, od jeseni 2011. godine, na PHZ Lucern nudi se šest modula: Osnove i principi nastave stranog jezika, Ključne oblasti BN, Podrška konkretne primene uključujući i stručno-specifičnu kompetenciju stranog jezika, Iniciranje BN u školi: propisi, uslovi i ciljevi u školskom okruženju, Certifikacioni rad: koncepcija, sprovođenje i evaluacija jedne BN jedinice, kao i Jezički boravak – asistentski nastavni rad (ibidem 47).

Što se tiče obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika BN, oni su na mnogim fakultetima u Švajcarskoj sastavni deo programa već na osnovnim studijama. U pitanju su moduli *Imerzija, BN i CLIL*:

- Na fakultetu u Bernu (Pädagogische Hochschule Bern – PH Bern) je pohađanje seminara *BN* obavezno za studente koji studiraju francuski, engleski ili istoriju. Za studente nemačkog i italijanskog su na raspolaganju seminari BN na francuskom i engleskom jeziku koji pokrivaju oblasti istorije, prirodnih nauka i likovne kulture, a obrađuju i teorijske i praktične segmente/aspekte/sadržaje. Na master studijama za mlađe razrede srednje škole postoje izborni moduli u okviru projekta *CLIL/EMILE*, koji se realizuju od školske 2008/09. godine.
- Na fakultetu u Cirihu (Pädagogische Hochschule Zürich – PH Zürich) nudi se modul *SP030 – Didaktika stranog jezika*, koji je obavezan za studente jezika. U bloku 1 (od ukupno 4 modularnih blokova) navodi se kao jedan od ciljeva predmeta: *Pojmovi CLIL/EMILE, BN i imerzija se definišu i upoređuju*. Nudi se i modul *BN* u okviru studija za nastavnike u mlađim razredima srednje škole.
- Na univerzitetu u Friburu, na studijskoj grupi za obrazovanje nastavnika u mlađim, razredima srednje škole nudi se modul *BN*. Postoji i mogućnost bilingvalnog obrazovanja za nastavnike u osnovnoj školi.
- Na PHZ Lucern nudi se modul *Imerzija i imerzivni mentorat* u sedmom semestru, a u okviru modula *13 – Lernarrangements* predaju se osnove imerzivne didaktike gde studenti sprovode svoj imerzivni projekat. Studenti imaju mogućnost da na drugoj godini studija pohađaju predmet *Opšta didaktika* na engleskom ili francuskom jeziku.
- Na PH FHNW (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz – PH FHNW) se od januara 2007. nudi kurs *Imerzivna nastava u mlađim i starijim razredima srednje škole*. Odnosi se na stručnjake za biologiju, hemiju, geografiju, istoriju, matematiku ili ekonomiju i pravo, koji su završili pedagoške studije engleskog ili francuskog jezika ili imaju znanje jezika na nivou C2 ZEO-a. U saradnji sa univerzitetima u Karlsruheu, Frajburgu, Milhausu i Strasburu, ovaj univerzitet od 2007. godine nudi master studije *Višejezičnost* kao vid daljeg obrazovanja nastavnika osnovnih i srednjih škola, koji su položili prvi državni ispit ili imaju završene osnovne studije za nastavnike.
- U Alzasu postoji mogućnost za studente nastavničkih zanimanja da pohađaju kurs *OEB* (Option Européenne et Bilingue), koji traje dva semestra i obuhvata didaktičko obrazovanje BN, nastavnu praksu BN u zemlji ciljnog jezika (Nemačka, Engleska ili Španija) u trajanju od tri do četiri nedelje, kao i završni rad (Kaufman, 2006: 13-14).

Pilipović (2007) navodi da se u Srbiji malo pažnje posvećuje edukaciji nastavnog kadra i uprkos činjenici da se engleski jezik gotovo masovno uči u školama (sad već i od prvog razreda osnovne škole), izostaju naponi da se ova nastava u svim svojim aspektima učini savremenijom i efikasnijom. Organizovana i kontinuirana edukacija nastavnika u vidu seminara, radionica,

kurseva i sličnih skupova na kojima bi se razmenila praktična iskustva, trebalo bi da se organizuje daleko češće i da učešće bude jedan vid obaveze za svakog nastavnika (ibidem 339). Zavišin (2012) ističe da CLIL obuka nije predviđena pre uključenja nastavnika u nastavu, iako su se u poslednje vreme pojavili master kursevi u vezi sa CLIL-om. Uz dodatne pripreme koje se odnose na jezičko usavršavanje, neophodno je uključiti nastavnike u obuku čiji je predmet razvijanje sposobnosti nastavnika da planira i organizuje didaktičke aktivnosti u skladu sa potrebama CLIL nastave. Nastavnici bi trebalo i da se povežu sa evropskim kolegama uključenim u slične projekte, sa kojima bi razmenjivali iskustva i rešavali didaktičke probleme nejezičkih predmeta. Neophodno je obezbediti i stalno usavršavanje nastavnika stranog jezika i nejezičkih predmeta iz oblasti metodike nastave i stranog jezika (ibidem 71).

Primećujemo da su na nemačkim univerzitetima i osnovne i master akademske studije prilagođene jezičkoj obrazovnoj politici EU i tržištu rada. Nezamislivo je da u savremenom svetu građani Evrope i sveta ne teže pojedinačnoj i grupnoj višejezičnosti. Mogućnost specijalizacije na nemačkim univerzitetima u oblasti BN treba da posluži kao primer dobre prakse našim univerzitetima koji ne pružaju ovu mogućnost budućim nastavnicima.

U svetlu ove tematike analizirali smo i zvaničnu internet stranicu centrale Geteovog instituta u Nemačkoj. Geteov institut nudi stručno usavršavanje za nastavnike nemačkog jezika u Nemačkoj koje je usmereno ka didaktičko-metodičkim veštinama na temu učenja nemačkog jezika putem grupacije MINT predmeta i glotodidaktičkih tema (GI, 2020a).

U saradnji sa izdavačkom kućom i obrazovnim centrom Eduversum i nemačkim Ministarstvom spoljnih poslova, Geteov institut izdaje časopis *LINGO macht MINT*, koji obrađuje teme iz svakodnevnog života koje su učenicima bliske i jednostavne za razumevanje, kao što su na primer: voda, so ili muzika. Ove teme se obrađuju iz perspektive MINT-predmeta pomoću različitih radnih listova koji su dostupni na zvaničnoj internet stranici časopisa (*Lingo macht MINT*, 2020). Izbor tema, način na koji se obrađuju i dostupnost materijala omogućava njegovu primenu u BN.

Širom sveta, Geteov institut organizuje izložbe na temu *Matematika na dodir* (Mathematik zum Anfassen) (GI, 2020b), *Nemačka – zemlja pronalazača* (Erfinderland Deutschland) (GI, 2020c), *Učiti od prirode* (Umdenken – von der Natur lernen) (GI, 2020d). Za ove teme postoji prateći materijal za nastavu na sajtu Geteovog instituta.

Nudi se i stručno usavršavanje u Nemačkoj na temu *Umreženi za održivi razvoj* (Vernetzt für Nachhaltigkeit). Po jedan nastavnik nemačkog jezika i nekog od MINT predmeta se informišu na teme održivog razvoja i izrađuju u tandemu nastavni materijal i projekte za sopstvenu nastavu (GI, 2020e).

Godine 2015. organizovano je šestodnevno studijsko putovanje u okviru tandem projekta MINT i nemački kao strani jezik (MINT-Studienreise nach Heidelberg). Učestvovali su tandemi nastavnika iz Belgije, Francuske, Italije, Malte, Portugala i Španije. Oni su dobili informacije o MINT predmetima, kao i praktični uvid u važnost ovih predmeta u školama u Baden-Virtembergu i Hesenu. Nakon studijskog putovanja, svaki tandem je izradio interdisciplinarnu nastavnu jedinicu za nastavu nemačkog jezika i MINT nastavu (GI, 2020f).

Svake godine Geteov institut organizuje konferenciju MINT & DaF/DaZ³⁰. Novembra 2017. godine u centrali Geteovog instituta u Minhenu održana je prva međunarodna konferencija na temu *MINT i DaF? Šanse i granice* (MINT und DaF? Chancen und Grenzen). U okviru konferencije organizovan je sajam nastavnih materijala različitih izdavačkih kuća i poseta sajmu *MINT-Mitmachmesse Forscha*. Nakon izlaganja eksperata o mogućnostima povezivanja nastave MINT predmeta sa nastavom nemačkog kao stranog jezika održane su i radionice praktične primene. Došlo je do razmene iskustava, ostvarivanja eventualne buduće saradnje, kao i diskusija u

³⁰ Akronim *DaF* ima značenje *nemački kao strani jezik* (Deutsch als Fremdsprache). Akronim *DaZ* ima značenje *nemački kao drugi jezik* (Deutsch als Zweitsprache).

okviru (nekolikih) problemskih oblasti. Učesnici konferencije su bili saradnici Geteovog instituta, eksperti iz oblasti obrazovanja, kao i MINT i DaF nastavnici iz Kine, Francuske, Litvanije, Poljske i Rusije (GI, 2020g). Druga MINT konferencija održana je 15. novembra 2018. godine u centrali Geteovog instituta u Minhenu na temu *MINT i DaF? Pristup znanju* (MINT und DaF? Zugang zu Wissen). Ovog puta se diskutovalo o sadržajima koji bi se mogli obrađivati u nastavi stranih jezika i razmatralo kako bi Geteov institut širom sveta mogao da doprinese razvoju BN. Ukupno 75 učesnika konferencije iz Nemačke i inostranstva imalo je priliku da saraduje i razmenjuje iskustva i ideje na temu BN (GI, 2020h). Nakon ovih prvih koraka na putu ka ujedinjavanju nastave nemačkog jezika kao stranog i MINT predmeta neophodan je trud za koordinaciju i povezivanje različitih inicijativa. Neophodno je i strukturisanje nepreglednog materijala, velikog broja institucija koje su uključene i podržavaju dalji razvoj ove ideje, ponude za nastavnike i učenike da bi se motivacija za MINT predmete dugoročno obezbedila i više koristila.

II.4.3.2. Planiranje BN

Principi planiranja BN su sledeći: bogati *input* (nastavni materijal treba biti smislen, zanimljiv i autentičan); strategije instrukcione pomoći (tzv. *scaffolding*); bogata interakcija i potpomognuti *output*; interkulturalna dimenzija; „učini to *HOT!*“ (veštine razmišljanja višeg reda jesu ključ uspeha u informacionom društvu) (Majer, 2010: 297-307). Da bi u BN učinili učenje održivim, nastavnici treba da kreiraju veze sa stavovima, iskustvima i znanjima učenika, učine proces učenja transparentnim i omoguće da se rezultat grupnog rada podeli sa svim učenicima u odeljenju. Efikasna metodologija treba da obuhvata i pošiljaoca i primaoca poruke, promovise autonomno učenje i uvodi digitalni portfolio, prihvati pristup *translanguaging* na putu ka višejezičnosti tako što će upotrebiti L1 za podršku procesu učenja, primeni leksički pristup u predavanju, udalji se od izolovanih reči i listi reči i fokusira se na kolokacije i semantička polja, promovise ciklično učenje i stavlja akcenat na veštine učenja (ibidem 307). Da bi bili sigurni da učenici uspešno savladavaju autentični materijal i da *input* postaje *intake*, osnovno za učenike jeste da dobiju podršku. Potrebna im je instrukciona pomoć da bi bili u mogućnosti da savladaju jezički *input* različite vrste. Kvantitet i intenzitet instrukcione pomoći može biti redukovana sa napredovanjem jezičke veštine. Ona služi u nekoliko svrha: redukuje kognitivno i lingvističko opterećenje sadržaja/inputa, pomaže učenicima da razumeju sadržaj i jezik bilo kog materijala, omogućava učenicima da ispune dati zadatak putem odgovarajućeg i podržavajućeg strukturisanja, podržava jezičku produkciju pružajući fraze, stručni vokabular i kolokacije koje su učenicima potrebne za izvršavanje datih zadataka i pomaže učenicima da verbalizuju svoje misli na odgovarajući način u odnosu na predmet. Instrukciona pomoć koja se izvodi na pravi način podstiče razvoj CALP (ibidem 299). Nastavni plan treba da bude koncept koji omogućava nastavniku da primereno reaguje u odnosu na ponašanje učenika u toku časa. Koncept časa predstavlja didaktičke odluke i detaljno ih obrazlaže, predstavljajući osnovu za refleksiju i savetovanje. Pri planiranju nastave treba obratiti pažnju na personalne i sociokulturološke karakteristike svih učesnika nastave, kao i na okruženje nastavnog konteksta (prostor, mesto, vreme i institucija). Nastavni ciljevi, nastavni sadržaji, nastavne metode i mediji koji se koriste u nastavi bitni su pri planiranju nastave. Nastavnik treba da sagleda i uzrast učenika, kognitivnu zrelost, kao i sociokulturološke predušlove učenika (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 121-123).

Mnogi autori su sastavili liste, okvire, primere uspešnog planiranja BN, koji mogu olakšati nastavnicima planiranje nastave ili im poslužiti kao primer dobre prakse. Tirman i Folmer (2013) su sastavili pregledne liste za planiranje BN. Ove pregledne liste mogu poslužiti nastavnicima kao osnova za planiranje BN i kao provera da li su u svom planu obuhvatili sve neophodne elemente za nesmetani rad. One sadrže sledeće teme: transparentnost jezičkog udela u postavljenim ciljevima i očekivanim kompetencijama, jezička upotreba od strane nastavnika,

interakcija u nastavi i mogućnosti za jezičko delovanje učenika, podrška u radu sa stručnim tekstovima, jezička prikladnost materijala i jezički aspekti u procenjivanju postignuća. De Graf, Kopman i Vesthof (2007) su osmislili alat za posmatranje nastave koji se zasniva na pretpostavkama. Te pretpostavke povezane su sa efikasnom nastavom jezika: nastavnik olakšava izlaganje *inputu*, nastavnik olakšava procesuiranje koje je fokusirano na značenje, nastavnik olakšava procesuiranje koje je fokusirano na formu, nastavnik olakšava prilike za *output*, nastavnik olakšava korišćenje strategija (De Graf, Kopman i Vesthof, 2007: 13-16).

Kvartapele, Zudhof i Volf (2018) su sastavili *obrazac za planiranje nastave u vidu tabele*, koja sadrži sledeće kategorije: 1. Tema nastavne oblasti (kratak opis nastavne oblasti); 2. Tema nastavnog časa (kratak opis teme i funkcije časa u nastavnoj oblasti); 3. Analiza preduslova učenja (opis institucionalnih uslova, školske situacije, sociokulturnih faktora ueničke grupe); 4. Ciljevi nastavnog časa (imenovanje cilja časa: određivanje kompetencija koje se razvijaju i na nejezičkom i na jezičkom nivou); 5. Nejezička analiza časa (predstavljanje nejezičkih sadržaja časa sa osvrtom na položaj nauke, obrada globalne teme i podtema, povezivanje ciljeva sa nastavnim metodama); 6. Jezička analiza časa (predstavljanje jezičkih sredstava neophodnih za nastavni čas, povezivanje nastavnih ciljeva i metoda); 7. Didaktičko-metodička analiza časa (prikladnost uzrastu i relevantnost teme za učenika, razmatranje didaktičkih koncepata koji se odnose na (dati) nastavni čas, povezanost ciljeva i sadržaja, obrazloženje izabranog strukturisanja časa u pojedinačnim fazama interakcije i radnih faza, izbora medija, izabranih oblika rada, rezultata i diferencirane mere); 8. Kontrola ciljeva učenja i ishoda; 9. Planiranje toka časa (određivanje toka časa, prikazano tabelarno, u više koraka); 10. Domaći zadaci kao osiguranje ishoda (ibidem 122-123).

Isti autori predlažu planiranje toka nastavnog časa u formi tabele po kategorijama. Prva kategorija su *faze*: 1. Uvod; 2. Postavljanje problema; 3. Rešavanje problema; 4. Obezbeđivanje rezultata. Svaka faza ima svoj sadržaj i cilj učenja: 1. Uvod i postavljanje cilja; 2. Formulisanje teme časa; 3. Primer; 4. Rezultat: učenici mogu da reprodukuju određene sadržaje teksta slobodno na stranom jeziku.

Sledeća kategorija plana jeste *dešavanje na času*: 1. Uvodne reči nastavnika; 2. Spontano izražavanje učenika, upravljanje od strane nastavnika; 3. Jezička i sadržajna podrška od strane nastavnika; 4. Rezultat: učenici rade u manjim grupama na važnim pojedinačnim temama teksta. Rezultati se na kraju prezentuju u plenumu.

Sledeća kategorija plana časa jesu *oblici rada*: 1. Predavanje nastavnika – frontalni rad; 2. Proces koji inicira pitanja – interakcija; 3. Nastavni razgovor koji podstiče pitanja; 4. Grupni rad.

Poslednja kategorija u planu časa su *mediji*: 1. PPT prezentacija; 2. Dodatni materijal, radni listovi i tabla; 3. Radni materijal i tabla; 4. Poster (ibidem 124-125). Prema psihologiji učenja, proces učenja u nastavnoj celini odigrava se u *koracima učenja*: 1. Aktivirati predznanje i prebaciti se u kontekst učenja; 2. Primiti nove informacije i razviti predstave; 3. Obraditi nastavni materijal i stvoriti proizvod učenja; 4. Predstaviti proizvod učenja, diskutovati i pregovarati; 5. Naučeno zapamtiti i povezati; 6. Transferisati i utvrditi naučeno (Lajzen, 2015c: 52-54).

Lajzen je predstavio tabelu za planiranje BN. On ističe da je za svakodnevno planiranje neophodno pregledno i praktično predstavljanje plana na jednoj strani – *Planungsraster*. Osnova za ovaj plan su upravo koraci učenja (ibidem 55-57). Ne planira se od prvog koraka učenja nego od centra učenja, tj. od stvaranja proizvoda učenja. Plan predstavlja trijada *proizvod učenja – postavljanje zadataka – materijal/metode*. Treba proveriti da li postavljanje zadataka vodi do proizvoda učenja, da li je predviđeno vreme dovoljno za rešavanje zadatka, da li odgovara nivou učenika, da li ja kao nastavnik znam dovoljno o datoj temi, da li će kompetencije biti razvijene. Planira se unapred tako što se postavlja pitanje šta je učeniku potrebno od predznanja kako bi došao u kontekst učenja. Istovremeno se mora planirati od proizvoda unazad, tako što se postavlja pitanje kako će se proizvodi učenja predstaviti, diskutovati, proceniti i koristiti.

Treba planirati i kako se naučeno povezuje sa postojećim znanjem, kako se naučeno transferiše i dugoročno pamti (ibidem 58).

II.4.4. Ključne kompetencije učenika u CLIL nastavi

U daljem tekstu će biti reči o ključnim kompetencijama koje su rezultat CLIL nastave: motivacija i interkulturalna kompetencija.

Praćenje motivacije u CLIL nastavi smatramo jednim od najznačajnijih zadataka koje nastavnik jezika ima u prvoj fazi implementacije (Beko, 2013: 153). Motivaciju možemo shvatiti kao sistem podsticaja i stimulansa u nastavnom procesu koji su u stanju da izvrše uticaj na dubinu usvajanja znanja, a u nastavi stranih jezika i na efikasnost izgrađivanja komunikativnih navika i umenja (Raičević, 2012: 7). Razlikujemo četiri vrste motivacije: unutrašnju, spoljašnju, amotivaciju i introjektovanu motivaciju. Unutrašnja motivacija se odnosi na unutrašnju potrebu, volju i spremnost učenika da usvaja različite školske sadržaje, kao i istrajnost učenika u obrazovanju uopšte. Spoljašnja motivacija ukazuje na tendencije učenika da imaju lep i ugodan život. Spoljašnja motivacija ukazuje i na to da učenik teži obrazovanju radi sticanja određenog znanja koje bi pomoglo u ostvarivanju karijere i napredovanja u struci. Amotivacija ukazuje na izostanak izbora i autonomije, kao i na nedostatak jasnih razloga za školovanje i učenje. Introjektovana motivacija ukazuje na težnju učenika za dokazivanjem svoje vrednosti spoljašnjoj okolini. Introjektovana motivacija je takođe pokazatelj ponašanja učenika koji je pod spoljašnjom kontrolom roditelja (Valerand i Fortie, 1989). U istraživanju Lamsfus-Šenk (Lamsfus-Šenk, 2008) potvrđeno je da učenici koji pohađaju BN mnogo motivisanije učestvuju u nastavi na francuskom i pokazuju više interesovanja za nejezičke teme nego njihovi vršnjaci koji pohađaju monolingvalnu nastavu. Po mišljenju autorke, razlog ove razlike nalazi se u tome što su učenici koji pohađaju BN dodatno podstaknuti kontekstom stranog jezika putem jezika i materijala i zbog toga više truda ulažu i aktivniji su u radu na času. Volf (2011a) ističe da volja učenika da se reši postavljeni zadatak vodi do veće motivacije. Učenici BN takođe imaju više zabave u radu. BN dakle daje nove impulse nastavi nejezičkih predmeta tako što povećava učinak i motivaciju učenika (Volf, 2011a: 80).

Durbaba (2016) navodi da nema kulture koja se ne ispoljava putem jezika i nema jezika koji se ne bi vezivao za makar jednu, ako ne i više kultura, te se stoga mora govoriti o sadejstvu kulture i jezika (ibidem 60). Interkulturalna kompetencija smatra se sposobnošću pojedinca da komunicira, deluje i stvara u socijalnom okruženju drugih kulturno različitih pojedinaca i grupa. Ovo umeće počelo je da dobija na značaju u drugoj polovini XX veka, dobu nezapamćenog razvoja ekonomske, privredne, trgovinske i drugih vrsta razmene širom sveta (ibidem 275). Zudhof (GI, 2020h) navodi da je najkasnije uvođenjem ZEO-a interkulturalno učenje zauzelo ključnu poziciju u nastavi stranih jezika. U praksi nastave stranih jezika interkulturalno učenje nije lako organizovati. Kulturološke teme bi mogle da se posmatraju iz promenjenog vidokrug, ali se ne mogu obraditi detaljno. U BN to izgleda drugačije. Ovde je vreme na raspolaganju da se stručni sadržaji duboko i intenzivno obrade. Teme kao što je globalizacija ili životna sredina obrađuju se u odgovarajućim predmetima. U ovom procesu interkulturalne razlike izlaze na videlo i mogu biti predmet obrade. Zahvaljujući tome učenici otkrivaju različite kulturne perspektive na datu temu i stiču osnovu za dalje interkulturalno učenje (GI, 2020h). BN sadrži konceptualni i međupredmetni interkulturalni potencijal učenja. Pritom je jasno da je za multiperspektivnost, promenu perspektive i interkulturalno učenje u BN neophodno svesno didaktičko planiranje. Osnovni preduslovi za ovo planiranje jesu odgovarajuće nastavne teme i materijali (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 73).

Lamsfus-Šenk (2010) istraživala je razumevanje *stranog* u BN istorije i poredila je sa nastavom istorije na maternjem jeziku. Rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da BN istorije

nudi podršku razumevanju *stranog* tako što pospešuje dublju elaboraciju, koja se pokazala kao mera kvaliteta razumevanja *stranog* (Lamsfus-Šenk, 2010: 217-218). U prilog BN istorije govori i Lefelbajn. BN istorije može da doprinese stvaranju lične kompetencije putem „pogleda sa strane“. Radi se o društvenim, kulturno-istorijskim i političkim temama čija istorijska obrada širi horizont iskustva učenika (Lefelbajn, 2016: 325-326).

Na osnovu rezultata istraživanja Vučo, Filipović i Marković (2013: 378), potvrđen je značaj BN u razvijanju interkulture i višekulture svesti studenata italijanskog, španskog i japanskog jezika i književnosti tokom četvorogodišnjeg studiranja na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Statistička analiza potvrđuje da su studenti koji su imali priliku da budu više izloženi stranom jeziku i kulturi i koji su imali intenzivniji i neposredniji kontakt sa tim kulturama i jezicima postali otvoreniji prema drugom i različitom i svesniji problema u vezi sa jezičkim pravima u svojoj zemlji. Time su studenti postali tolerantniji i sposobniji da deluju u globalizovanom društvenom i profesionalnom okruženju. Zanimljivo bi bilo sprovesti ovo istraživanje i sa studentima germanistike i uporediti rezultate sa studentima drugih studijskih grupa.

II.4.5. Nastavni materijal u bilingvalnoj učionici

CLIL materijali bi trebalo da pozitivno utiču na motivaciju učenika i rešavanje problema. Učenicima bi trebalo sukcesivno obezbediti materijale koji im omogućavaju da reše zadatke koji vremenom postaju sve kompleksniji. CLIL materijali bi trebalo da su tako uređeni da u učenicima stvaraju potrebu da na osnovu postojećeg materijala samostalno rade i sa drugim izvorima. Materijali bi trebalo prezentuju pravi a ne konstruisani sadržajni diskurs i da pospešuju jezičku kompetenciju učenika u obrazovnom jeziku. (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 138).

Dosta autora (Baur i Venderot, 1999; Jazbec, 2007; Krehel, 1999; Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018; Radojković, 2014; Vonderau, 2008) zastupa stav da u BN treba koristiti autentične materijale. Vonderau smatra da se autentični tekstovi i drugi materijali čiji je jezički nivo previše zahtevan svakako moraju prilagoditi nivou učenika (Vonderau, 2008: 7). U okviru projekta *BILD* Univerziteta u Notinghamu, Strazburu, Vupertalu, u saradnji sa Udruženjem nastavnika Vroclava su 2001. godine sastavljeni kriterijumi za procenu autentičnog materijala. To su: stručna ispravnost, jezička ispravnost, jezička razumljivost, odgovarajuća forma i motivaciona primenljivost. Autentični materijali se svakako mogu primeniti sa adekvatnom modifikacijom iako ne ispunjavaju jedan ili više kriterijuma. Problemi u oblasti jezičke ili sadržajne razumljivosti mogu se rešiti olakšavanjem (putem skraćivanja ili dopunjavanja teških elemenata) i elaboracijom (putem dopune dodatnih informacija kao što su: definicije, objašnjenja, slike). Da bi materijal zadržao svoj autentični karakter a time i motivacionu vrednost za učenike, modifikacija bi morala biti nevidljiva, te stoga podnožne napomene ili liste sa objašnjenjem reči nisu poželjne. Pri izboru i pravljenju materijala treba obratiti pažnju na sledeće aspekte: jezička i sadržajna autentičnost; upotreba medija i aktivacija što je moguće više kanala učenja; konsekvantna upotreba vizuelnog materijala kao što su slike, karikature, grafici, tabele; konsekvantna uporeba materijala koji aktivira sve učenike (ibidem 9). Radojković (2014: 113) smatra da se po pitanju autentičnog materijala u BN treba fokusirati na prilagođavanje aktivnosti, zadataka i pedagoškog pristupa. Izbor dokumenata od strane nastavnika treba da bude prilagođen interesovanjima i potrebama učenika, cilju nastave i progresiji, kao i kompetencijama čijem je razvoju i namenjen (ibidem 117). Baur i Venderot (1999) predlažu da nastavni materijal koji se koristi kao osnova u BN bude autentičan i da potiče iz ciljne zemlje; može se koristiti i materijal koji su izdavačke kuće napravile za BN na nekom drugom ciljnom jeziku, kao i nastavni materijal koji su nastavnici samostalno izradili. Nastavnik svakako treba da materijal metodički prilagodi zahtevima BN. Nije moguće jednostavno koristiti udžbenike ciljnog jezika kao osnovu za BN. Izabrani tekstovi se, ako je to potrebno, moraju jezički pojednostaviti, modifikovati, anotirati

(ibidem 12-13). Jazbec (2007) takođe smatra da se u BN mogu koristiti udžbenici ciljne zemlje i navodi da se delovi udžbenika mogu na mnogo načina upotrebiti i obogatiti. Bilingvalni materijal je u najboljem slučaju mešavina delova domaće i strane literature, odnosno udžbenika, kao i materijal koji nastavnici lično izrađuju. Problem predstavlja nedostatak materijala za BN, a njegova izrada zahteva mnogo vremena. Pojačana saradnja nastavnika bila bi u tom pogledu od velikog značaja (ibidem 28). Međupredmetna saradnja doprinela bi saradnji nastavnika, a tu je od ključnog značaja izbor tema koje nude povezivanje predmeta. Upotreba autentičnog materijala, kao i različitih medija i sredstava, povećavamotivaciju kod učenika. Treba birati različite tekstualne vrste (izveštaji, putopisi, novinski članci, pisma, politički govori, reklame, oglasi, satirične pesme, političke pesme, šansone itd.) (Krehel, 1999: 4).

Svojim istraživanjem sa studentima koji uče nemački kao izborni jezik Stipančević (2016) potvrđuje hipotezu da upotreba autentičnih materijala u nastavi direktno utiče na motivaciju kod učenika. Cilj istraživanja je bio da utvrdi i odgovori na pitanje da li je nastava u kojoj se primenjuju autentični tekstovi efikasnija od tradicionalne nastave koja se odvija uz pomoć udžbenika. Generalno je interesovanje za učenje stranih jezika veće u eksperimentalnoj grupi koja je koristila autentične tekstove. Studenti eksperimentalne grupe imaju pozitivnije i manje stereotipne asocijacije na Nemačku. Oni autentične tekstove ocenjuju kao visokomotivisuće u nastavi i ovaj način rada ocenjuju efikasnijim u odnosu na tradicionalni. Studenti eksperimentalne grupe ostvaruju statistički značajnije rezultate na testovima pisanja, uspešniji su na gramatičkom testu i imaju delimično veći i obimniji vokabular od studenata kontrolne grupe. Stipančević zaključuje da nastava stranog jezika može biti znatno efikasnija ukoliko se pored udžbenika uvode i primenjuju autentični tekstovi, kako u nastavi tako i van nje. Pored jezičkog znanja, autentični tekstovi mogu da doprinesu tome da se zemlja, narod i kultura bolje upoznaju i da se razviju vrednosti kod učenika kao što su tolerancija i otvorenost prema stranom i drugačijem, što je veoma važan vaspitni cilj nastave. Stipančević (2016) zaključuje da u nastavi treba upotrebljavati raznovrsne autentične tekstove i primenjivati kako štampane tako i audio i audio-vizuelne materijale. Važno je da se primena ovih tekstova povezuje sa produktivnim aktivnostima jer se na taj način najbolje razvijaju ove veštine i podstiče proces usvajanja jezika.

Integracija umetničkih dela se u nastavi stranih jezika nije realizovala. Da bi se umetnost integrisala u nastavu stranog jezika neophodno je da se odgovarajuća umetnička dela nadovežu na predznanje učenika i da im se pruži mogućnost tumačenja. Za verbalizaciju je neophodno znanje obrazovnog jezika, pošto su učenici samo uz pomoć CALP-a u stanju da se stručno bave umetničkim delima. Neophodna im je podrška u radu sa umeničkim delima u smislu instrukcijske pomoći (tzv. scaffolding), pa se učenicima pružaju odgovarajući impulsi, zadaci i pomoć pri razumevanju. Da bi se učenicima olakšao rad sa umetničkim delima preporučuje se da se već na početku nastave primene adekvatni materijali (Vike, 2015b: 79-80).

U CLIL nastavi su nastavnici ti koji pripremaju materijal, te je najvažnije što uživaju prednost slobode izbora materijala. CLIL nastavnicima se pruža veća mogućnost upotrebe novih medija nego u tradicionalnoj nastavi. Ponuda koju CLIL nastavnik ima za materijale uglavnom se nalazi na internetu i odlikuje je autentičnost i multimodalni pristupi. Najvažnija vrsta materijala u CLIL nastavi jeste tekst. Pored tekstova mogu se naći i slike, grafici, tabele, videoklipovi, koji mogu da prate tekst ili da predstavljaju osnovu za stvaranje teksta. Za CLIL nastavu je upravo kombinovanje materijala iz različitih medija od velikog značaja, jer to doprinosi boljem razumevanju sadržaja i omogućava diferenciranu nastavu (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 138-139). Postoje CLIL internet portali gde se mogu naći materijali koje su CLIL nastavnici napravili i isprobali u svojoj učionici (ibidem 140). Pitanje produkcije specifičnih materijala za BN od početka je bio veliki problem. Nastavnici su dugo morali da sami prave materijale. Kasnije se situacija u Nemačkoj popravila, u smislu da se materijal uglavnom stvarao u okvirima udruženja nastavnika angažovanih u BN, kao i na seminarima za stručno usavršavanje organizovanim od strane pedagoških instituta pojedinačnih pokrajina. U Nemačkoj se izdaju specifične

publikacije školskih izdavača, ali su retke, i po njihovim saopštenjima situacija se neće popraviti iz ekonomskih razloga (potražnja je mala). Publikacije se svakako ograničavaju na nastavne predmete istorije i geografije, tako da su nastavnici upućeni na samostalno pravljenje nastavnog materijala (Venderot, 2005: 45). Zudhof (2010) je u svojoj disertaciji razvio katalog kriterijuma koji služi kao instrument za analizu prisutnosti i primene interkulturnih procesa u okviru bilingvalnih udžbenika. Cilj je da se generišu izjave o karakteristikama, merenje i oblikovanje interkulturnog učenja u bilingvalnim sredstvima za nastavu i učenje, a samim tim i da mogu da se daju izjave o interkulturnom potencijalu učenja ovih materijala. Ovaj katalog mogu koristiti nastavnici koji predaju u bilingvalnim odeljenjima kao pomoć za odabir materijala, ali i izdavačke kuće koje prave nastavni materijal.

Na internet stranici Geteovog instituta nastavnici mogu naći primere didaktizovanog bilingvalnog materijala nekih nastavnih jedinica iz određenih nastavnih predmeta na nemačkom i engleskom jeziku, pod nazivom *Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten* odnosno *Cross-curricular unit for German and Science (S1 / S2)* na temu *Artenvielfalt und Tierschutz in Deutschland (Biological Diversity and animal protection in Germany)*. Nastavni materijal obuhvata uputstvo za nastavnika i obrađuje četiri podteme: 1. Tiere in der freien Natur, 2. Wo leben die Tiere, 3. Tiere und Menschen leben nicht immer in Harmonie i 4. Krötenwanderung – Menschen helfen Amphibien (GI, 2020a). Takođe se može naći didaktizirani materijal iz oblasti ekonomije *Cross-curricular unit for German and Home Economics (S1 / S2)* na temu *Gesunde Ernährung. A Well-Balanced Diet*. Ovaj materijal obrađuje tri podteme: 1. Zoom in, 2. Pausenbrot i 3. Schnellimbiss (GI, 2020b). Na Univerzitetu u Saratovu uvedena je nova kombinacija predmeta *Geografija sa dodatnom kvalifikacijom nemački jezik* i napravljen je nastavni materijal za BN geografije na nemačkom jeziku za osmi, deveti i deseti razred srednje škole. Pri pravljenju, sprovođenju i analizi materijala postavljalo se pitanje, iz ugla oba predmeta (nemačkog jezika i geografije), po kojim kriterijumima treba primeniti materijal i po kojim kriterijumima treba oceniti znanje usvojeno uz pomoć primenjenih materijala. Posmatranje, analiza i procena nastave treba da ponude povratne informacije da bi se materijal poboljšao, kao i revidirao kurikulum i obrazovanje nastavnika (Baur i Merkiš, 2005: 57-58). Ministarstvo savezne pokrajine Donje Saksonije (*Niedersächsisches Kultusministerium*) (2014) izdalo je primere priprema časova, liste reči, literature i materijal za BN iz predmeta biologija na engleskom, geografija na engleskom i francuskom, istorija na engleskom i francuskom, politika i privreda na engleskom i sport na engleskom (Ministarstvo savezne pokrajine Donje Saksonije, 2014).

II.4.6. Nastavna sredstva (mediji) u bilingvalnoj učionici

Metodički alati predstavljaju aktivirajuće procese, materijale, pomoćna sredstva za upravljanje i podršku nastavnog procesa i procesa učenja. Oni su važan element materijalnog upravljanja u nastavnom procesu i procesu učenja (Lajzen, 2013b: 42). Pri učenju obrazovnog jezika u stručnoj nastavi redovno dolazi do *standardnih situacija jezičkog učenja* koje svaki učenik mora da savlada: nešto predstaviti i opisati (predmet, eksperiment), verbalizovati forme predstavljanja (tabele, dijagrame, skice), primeniti stručne jezičke strukture, prezentovati stručne sadržaje i strukturisano izlagati, izraziti hipoteze, mišljenja, i ideje, koristiti informacije i postavljati pitanja, objasniti i obrazložiti stručne sadržaje, rešiti stručne probleme i verbalizovati ih, reagovati na argumente, diskurzivno obrazložiti stručne sadržaje. Savladavanje ovih *jezičkih standardnih situacija* za mnoge učenike je veliki izazov, a nekima predstavlja čak i opterećenje. Metodički alati primenjuju se u smislu instrukcione pomoći (tzv. scaffolding) u jezičkim standardnim situacijama u BN u vidu materijala kao pomoć pri predavanju i učenju (liste reči sa članom i množinom, *mind-maps*, priče u slikama, dijagrami, dijalozima) (Lajzen, 2017b: 22-23). Upotreba audio-vizuelnih materijala i kompjuterskih programa, kao i karikatura, grafikona, fotografija, intervjua i videa treba da prati pripremu za rad na tekstu i njegovu obradu (Krehel,

1999: 4). Za obradu autentičnog teksta postoje metode koje učenicima olakšavaju razumevanje: reaktivacija jezičkog predznanja putem *Breinstorming procesa* (mind-mapping, clustering) ili putem motivišućih vežbanja vokabulara, dvojezične liste reči po temama, liste fraza za opisanje, objašnjavanje, upoređivanje, zaključivanje i procenjivanje, zatim liste fraza diskursa učionice, liste fraza za sprovođenje eksperimenata, anketiranja, intervjuisanja, raspitivanja, dvojezični rečnici i objašnjavanje neobrađenih gramatičkih fenomena. Nastavnik treba da olakša i podrži proces rada tako što učenicima daje uputstva za rad, koja podržavaju metodički proces, ili da im postavlja pitanja, koja učenicima skreću pažnju na važne informacije. Tehike rada na tekstu treba da budu obrađene na časovima stranog jezika, a to su: tzv. *breinstorming*, postavljanje hipoteza o sadržaju teksta na osnovu naslova ili slika koje prate tekst, (raz)otkrivanje značenja reči uz pomoć jezičkog predznanja iz maternjeg jezika, drugih stranih jezika, opšteg znanja, konteksta, prepoznavanje formi reči, poznavanje značenja prefiksa i sufiksa, poznavanje pravila građenja reči, tehnike rada sa rečnicima, pronalaženje oblikâ reči, stilovi čitanja (globalno ili kurzorno, selektivno, orijentaciono i detaljno ili totalno čitanje), tehnike beleženja koje pripremaju i usmenu i pismenu produkciju teksta, tehnike vizualizacije (crtanje slika, skiciranje, pravljenje dijagrama), tehnike pisanja, tehnike usmene komunikacije koje treba izgraditi na časovima stranog jezika (tehnike parafraziranja, prevođenja, ispravljanja, predstavljanja i preključivanja kodova) (ibidem 4-5).

Rasin (2006) smatra da višejezičnost zahteva više vremena u učenju, pa se shodno tome u svim evropskim zemljama javlja drugačiji proces pripreme nastave stranog jezika, koji zahteva nove generacije nastavnih sredstava. Ova nastavna sredstva razlikuju se od nekadašnjih pre svega po pluralizmu metoda, učenja koje je orijentisano ka sadržaju i radnji, po korišćenju multimedija, mogućnosti samostalnog učenja, samoevaluacije, transparentnih ciljeva učenja putem internacionalno standardizovanih nivoa, orijentaciji ka kompetencijama, po mogućnosti biranja sadržaja. Ova nastavna sredstva su nosioci jezičke kulture i postavljaju dobru osnovu za imerzivnu nastavu (ibidem 19). Vujović i Ristić (2013) navode da se način primene multimedija u pedagoškom radu ogleda u većoj zainteresovanosti i aktivnosti učenika, angažovanju više čula i podsticanju kreativnosti učenika, učenju uviđanjem i istraživanjem, što omogućava veći stepen kritičnosti, trajno znanje (princip očiglednosti), bolju saradnju između nastavnika i učenika, kao i modernizaciju i efikasnost nastavnog procesa. Stepem korisnosti upotrebe multimedija zavisi prevashodno od samog nastavnika, od njegovog znanja i zalaganja, kao i od samih učenika i njihove motivacije. Obrazovni multimediji treba da su u funkciji potreba i ciljeva nastave, da su sveobuhvatni, fleksibilni, projektno orijentisani i laki za upotrebu, da poseduju jasne instrukcije, visok stepen interaktivnosti i da su platformski podržani (ibidem 83).

Petrović-Jilih (2013) navodi da se u aktuelnoj književno-didaktičkoj, odnosno didaktičkoj diskusiji uopšte, posebno kada je reč o učenju stranih jezika, ističe izuzetan značaj upotrebe vizuelnih, audio i audio-vizuelnih medija u nastavi. Upotreba ovih medija ne samo da deluje motivišuće na učenike, već doprinosi i poboljšanju jezičkih i drugih sposobnosti u ovladavanju stranim jezikom. Ovi mediji u nastavi književnosti na stranom jeziku mogu znatno da poboljšaju kvalitet nastave i stvore opušteniju atmosferu na času, koja pozitivno utiče na komunikaciju na stranom jeziku (ibidem 141). U nastavi književnosti na stranom jeziku trebalo bi da budu zastupljeni što raznovrsniji mediji: muzika, film, zvučna knjiga, fotografija, slika, pozorište, internet (ibidem 264).

Internet ne predstavlja samo važan izvor učenja, već nudi i autentičnu upotrebu jezika. U zavisnosti od kompetencije učenika, to može biti izvor problema jer tekstovi po pravilu nisu didaktizovani, pa bi učenici mogli biti preopterećeni. Sa druge strane, upravo takvi tekstovi bi mogli da pripreme učenike za jezičku stvarnost van učionice (Diršajd, 2016: 7).

Đorđević (2007) napominje da se mora imati u vidu da nastava uz pomoć računara sme činiti samo jedan deo nastavnog procesa. Ma kolike bile prednosti ovakve nastave, ona ne sme u potpunosti zameniti nastavnika. Kada se govori o savremenoj nastavi engleskog jezika i

književnosti, prva pretpostavka koja se nameće jeste potreba za stvaranjem tehničkih mogućnosti koje će podržati izvođenje nastave u tehnički opremljenom okruženju (jezička laboratorija, računar u učionici, diktafoni, CD-plejeri, video-rekorderi, obični kasetofoni, projektori, video-bimovi, i sl.). Pre nego što se krene sa radom na računaru u savremenoj učionici, treba imati u vidu tri osnovna pravila: kompjuter u učionici ne može zameniti predavača, jezička laboratorija može činiti samo jedan deo nastave, programi i planovi koji se koriste moraju biti prilagođeni potrebama nastave i učenika (ibidem 623-624). U današnjoj nastavi, mobilni telefon može zameniti mnoge medije o kojima autorka govori, što u mnogome olakšava rad i organizaciju rada kako nastavnika, tako i učenika.

Za potvrdu efikasnosti prividno lakog i brzog učenja jezika kroz igru još uvek u dovoljnoj meri nema empirijskih studija. Učenje jezika putem pametnih telefona ili tableta svakako je jedan trend koji je izuzetno zanimljiv za didaktiku stranih jezika i istraživanje nastave stranih jezika.

II.4.7. Nastavne metode, strategije i tehnike učenja i rada u bilingvalnoj učionici

Na zahteve modernog sveta treba odgovoriti direktno kurikulumom. Obrazovanje ima za datak da omogući učenicima neophodno znanje i veštine prilagođene današnjim izazovima (Marš, 2006: 31). BN je nastava koja je orijentisana ka učenicima i priprema ih za autonomno i celoživotno učenje. Učenik treba da vlada opštim strategijama i tehnikama učenja koje treba primeniti u svakom institucionalizovanom kontekstu učenja. Učenik treba da bude sposoban da sopstveno učenje samostalno organizuje, odnosno da je u mogućnosti da definiše ciljeve, sadržaje i napredak u svom učenju i da samostalno procenjuje proces učenja, kao i rezultate. Za to su mu neophodne strategije i tehnike rada koje može da izabere u odnosu na određenu situaciju učenja. U opšte strategije i tehnike učenja spadaju: strategije samoregulacije (svesno planiranje procesa učenja, definisanje mesta, vremena i cilja učenja), strategije sopstvenog nadgledanja, tj. provera sopstvenog procesa učenja dok se ono sprovodi (svest o učenju), strategije samostalnog suočavanja sa alternativama učenja i provera putem različitih načina učenja, kao i njihovo usvajanje za sopstveno učenje (naći sopstveni stil učenja) i strategije procene zadataka učenja u pogledu popravljavanja sopstvenog učenja (sopstvena analiza zadataka učenja) (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 114). BN koja je orijentisana ka učeniku zasniva se u velikoj meri na radu u paru i u manjim grupama. Ovakav pristup zahteva od učenika poznavanje strategija saradnje u najrazličitijim socijalnim kontekstima (sa jednim partnerom, manjom grupom ili u većoj grupi, u celom odeljenju). Ove strategije nazivaju se *socijalne strategije* i definišu se u pogledu veličine grupe: strategije govora, tj. davanja reči, kao i strategije kojima se socijalnim ponašanjem u svakoj grupi upravlja da bi se na ovaj način stimulisali i optimizirali procesi učenja. Od posebnog značaja su strategije, odnosno tehnike učenja i rada koje pospešuju učenje i obrađivanje jezičkih i nejezičkih sadržaja (strategije koje se odnose na usvajanje jezičkih sredstava – prevođenje, definicije, primeri), strategije tematski orijentisanog rada sa stručnim vokabularom – raspoređivanje vokabulara u semantička polja i povezivanje sa sličnim semantičkim poljima, strategije samostalnog rada sa opštim i pre svega sa stručno-specifičnim rečnicima, strategije definisanja ključnih reči u stručnim tekstovima i identifikacija i pamćenje elemenata značenja, strategije prepoznavanja i ponovne upotrebe tipičnih stručnih struktura u pogledu gramatičkih i tekstualnih obeležja; strategije sastavljanja tipičnih obeležja stručno specifičnih struktura i njihova ponovna upotreba) (ibidem 115-116). *Čitanje* je najvažnija aktivnost u BN. Ovo posebno važi za predmete iz oblasti društveno-humanističkih nauka, koji se najčešće i javljaju u kanonu predmeta u BN. U svrhu obrade i produkcije stručnih tekstova zastupljene su sledeće strategije: strategije prepoznavanja vrste teksta, stilovi čitanja: globalno ili kuriozno, selektivno, orijentaciono i detaljno ili totalno čitanje, strategije

pripreme za čitanje – *brainstorming*, strategije dekodiranja teksta – tehnike brzog čitanja, strategije traženja informacija u tekstu – pravljanje crteža, šema, organigrama, tabela, da bi se olakšala struktura kompleksnog stručnog teksta i da bi se sadržaj lakše pamtio i strategije čitanja autentičnih izvora. *Strategije pisanja* u BN važnije su nego u nastavi stranih jezika pošto učenici od početka samostalno obrađuju stručne tekstove, posebno kada se u nastavu ubaci projektni rad i samostalno učenje. Pri pisanju se radi o dva aspekta: formalna ispravnost i sadržinska jasnoća, a strategije su: organizacija pisanog teksta, upotreba rečnika i enciklopedija, korekturno čitanje gotovog teksta – *writing-reading loop*, organizovanje teksta, pravljenje beležaka – *note-taking* i *note-making*.

Tehnike učenja i rada koje pospešuju *razumevanje govora* su takođe važne u BN. Još je izraženije nego kod razumevanja pisanog teksta da one delove koje učenik nije razumeo zaključi iz onoga što jeste razumeo. Strategije su sledeće: obraćanje pažnje na govorne signale – gestikulacija i mimika govornika, kao i intonacija, sekvenciono kombinovanje – asocijacija (*guessing game*), slušanje sa inferiranjem značenja – zaključivanje uz pomoć maternjeg jezika, drugog stranog jezika, internacionalnih reči i zaključivanje iz konteksta, oslobađanje pamćenja – upotreba organizacione pomoći tzv. *advance organizers* – AO³¹ (Ausubel, 1960). Pod pojmom organizacione pomoći se podrazumeva pregledno strukturisano predstavljanje sadržaja neke teme pre početka procesa učenja (Gotajn, 2014: 36).

Monolog u odnosu na dijalog u većoj meri zahteva plan koji učenici internalizuju tako da pri govoru mogu da ga koriste. Takvi planovi najbolje se realizuju ako se pamte u slikama. Strategije su sledeće: lokalizacija, vizualizacija i posredovanje jezičkih struktura koje omogućuju uključivanje u dijalog.

Strategije koje se odnose na *jezičku refleksiju* ciljaju na svesnu refleksiju o jezičkim strukturama i jezičkoj funkciji. U smislu jezički senzibilisanog učenja, one mogu da pospeše sposobnosti stranog jezika i da podrže razvoj niza strategija: klasificiranje rečnika i pravljenje stručnih semantičkih polja, generalizacija terminoloških pojmova i pravljenje terminoloških polja i prepoznavanje jezičkih funkcija karakterističnih za jezik struke.

Strategije nejezičkog učenja i obrade od velikog su značaja u BN jer se ovde rad sa elementima struke nalazi u središtu: dekodiranje vizuelne informacije koja se nalazi na slici ili fotografiji, dekodiranje grafika i tabela i verbalizovanje predstavljenih informacija, šifrovanje i dekodiranje znakova i simbola kako se oni koriste u prirodnim naukama, strategije čitanja karata na osnovu postojeće legende i strategije koje pospešuju posmatranje i analizu nastavnog materijala – eksperiment, film i video (ibidem 116-119).

BN postoji u raznim kombinacijama predmeta i jezika i u različitim organizacionim formama, pa su samim tim različiti i didaktički pristupi. Treba da budu sagledane didaktičke i metodičke odlike oba predmeta, didaktika nejezičkog predmeta i didaktika stranog jezika. Didaktika BN je dakle interdisciplinarna didaktika. Glavni predmet uvek je nejezički predmet jer on pruža i svoje sadržaje i svoje nastavne časove. Pošto se didaktike stručnih predmeta međusobno razlikuju, ne može da postoji jedna jedinstvena didaktika BN. Svakako se izdvajaju ključna pitanja: pitanja *planiranja nastave* (didaktičke osnovne odluke vezane za nastavne ciljeve i izbor teme, metodičke osnovne odluke vezane za ulogu maternjeg jezika, instrukcije ili orijentacija na učenika, tehnike rada, izbor materijala, modifikacija i razvoj materijala), pitanja *spvođenja nastave* (*code-switching*, ispravljanje grešaka u usmenoj komunikaciji) i pitanja *provere postignuća i evaluacija*. Ranije je u prvom planu stajala *dodatna vrednost* (nem. *Mehrwert*) stranog jezika u BN, pa su se u mnogobrojnim publikacijama autori orijentisali ka didaktici stranog jezika u BN. U Bavarskoj je npr. primaran nejezički predmet, tj. BN se ne sme razumeti kao modifikovana nastava stranog jezika, već se vezuje za nejezički predmet i njegovu didaktiku. Pošto se nastava odvija na stranom jeziku, mora se svakako sagledati i didaktika nastave stranih jezika.

³¹ Piršl, Živanović i Randelović (2011: 459) koriste naziv *prethodni organizatori*.

U BN u mlađim razredima didaktika stranog jezika igra važnu ulogu dokle god je kompetencija učenika određenog jezika na niskom nivou (Vonderau, 2008: 1-3).

Didaktika BN se nalazi između tri područja učenja: nejezički sadržaj, jezički sadržaj i sadržaj stranog jezika. Cilj *nejezičkog sadržaja* je da se učenici osposobe za savladavanje stručnih zadataka i problema. Sadržaj nejezičkog predmeta obuhvata fenomene prirode, društva, istorije, ali i fenomene svakodnevnog života. *Jezički sadržaji* u predmetu obuhvataju učenje naučnih pojmova, stručnih i jezičkih struktura sa ciljem da se savladaju stručne strukture razmišljanja i stručne situacije. Učenje jezika u predmetu je nerazdvojivo od usvajanja stručnih kompetencija. Cilj učenja *stranog jezika* je da se učenici osposobe da kompetentno učestvuju u kulturnom svetu tako što mogu da jezički savladavaju komunikativne životne situacije. Sadržaji nastave stranih jezika su jezički fenomeni koji su vezani za kulturne teme ciljnog jezika. Pri stručnom učenju i jezičkom učenju u BN se razvijaju istovremeno i predmet i jezik. Jezik nije sredstvo prenošenja stručnog sadržaja u pravcu od nastavnika ka učeniku, već je jezik oruđe za savladavanje stručnih sadržaja na kognitivnom i emotivnom nivou. Pristup tom savladavanju omogućava se uz pomoć različitih formi predstavljanja. Pritom se grade i usvajaju neophodni naučni pojmovi i koncepti razumevanja. Didaktika BN sadrži elemente stručne didaktike, didaktike stranog jezika i didaktike stručnog jezika. Za didaktiku BN važe centralni principi odgovarajućih didaktika (Lajzen, 2005: 10). Volf (2013) navodi da je BN jedan moćan instrument za promenu škole. Ovaj inovativni potencijal BN može se izvesti iz značenja koje jezik dobija u novom fuzioniranom nastavnom predmetu. Jezik i pre svega jezičko delovanje ovde se posmatraju iz druge praktične i funkcionalne perspektive. Funkcije jezika se u većoj meri ističu nego u nastavi stranog jezika. Razumevanje jezika u nastavi, koje je orijentisano ka konkretnoj upotrebi, zahteva da se obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika iznova promisli, da se formulišu novi obrazovni ciljevi i sadržaji budućih nastavnika i da se primene u delu koncipiranja stručnog usavršavanja nastavnika (Volf, 2013: 95-96). U BN se nejezički predmet predaje na stranom jeziku kojim učenici bar u prvoj godini učenja teško vladaju. Da bi se poboljšala jezička kompetencija na stranom jeziku, nastavnik BN predaje nejezički predmet jezički senzibilisano, tj. on polazi od specifičnih jezičkih potreba koje njegovi učenici imaju u radu sa nejezičkim predmetom. Time on takođe podržava kompetenciju učenika na jeziku nastave. Nastavnik BN mora da raspolaze repertoarom metodičko-didaktičkih pristupa. Jezički senzibilisana nastava je u BN metodičko-didaktički kompleks koji nastavnik svesno koristi (ibidem 101-102).

Analizirajući literaturu nailazimo na različite predloge metoda, tehnika i strategija koje su definisane na mikronivou i makronivou. Što se tiče mikronivoa, Lajzen (2004) predlaže kao jednu veoma važnu strategiju u BN *menjanje formi predstavljanja, odnosno menjanje formi simbolizovanja* (Darstellungsformen, Symbolisierungsformen). Ove forme odnose se na različite nivoe apstrakcije i to mogu biti: predmeti (konkretne i opipljive forme, kao što su eksperimenti koji se koriste u nastavi), slikovne forme (služe se slikovnim jezikom – slike, fotografije, filmovi, crteži i piktogrami), jezičke forme (pisani i usmeni tekstovi, *mind-maps*), simboličke forme (dijagrami, grafičke predstave i tabele), matematičke forme (najapstraktnije simbolizovanje predstavljaju matematičke formule). Ima mnogo razloga za korišćenje različitih formi predstavljanja: stručni, didaktički, metodički, psihološki i pedagoški razlozi (Lajzen, 2004: 16). Promenom formi predstavljanja javljaju se nove mogućnosti: učenje i razumevanje se omogućuju prelaženjem sa jedne forme predstavljanja na drugu. Učeniku je time omogućeno posmatranje neke pojave iz drugačije perspektive, sa drugog nivoa, kroz druge *naočare*. Ovo je jedan kreativni potez, povezan sa novim instrukcijama, novim interpretacijama. Didaktički skok sa jednog nivoa na drugi čini nastavu raznovrsnom. Upotreba različitih formi predstavljanja podstiče diferencijaciju i omogućava obradu gradiva u grupama i po stanicama. Promena formi predstavljanja podstiče jezičku kompetenciju zato što je često vezana za promenu jezičkog nivoa (ibidem 19). Didaktički je pametno i poželjno da se metoda promene formi predstavljanja stavi u središte didaktike jezički senzibilisane predmetne nastave (BN) (Lajzen, 2015a: 134).

Tako npr. Beko (2013) predlaže metode i tehnike rada u BN na geološkim studijama. Neke od ovih aktivnosti, iako predviđene za visokoškolsku nastavu, mogu se primeniti i na nivou srednjoškolskog obrazovanja. 1. *Breinstorming* – ovo je tehnika slobodnog produkovanja reči i ideja koju koristimo kao uvod za dalje, kompleksnije aktivnosti. 2. Razlikovanje vrsti *čitanja* u odnosu na učenje: čitanje sličnih tekstova jednake težine i strukture zbog utvrđivanja vokabulara, sažimanja suštine teksta, čitanje zbog hvatanja beležaka, snalaženje u tekstu i autonomno čitanje. 3. *Korišćenje gramatike; usitnjavanje* – ovom strategijom postiže se organizacija lekcije putem manjih, logičnih i problemskih celina; 4. Vokabular i pravljenje *leksičkih kartica* – prednost učenja leksičkim karticama, osim osamostaljivanja, jeste i u motivaciji, pošto studenti stiču jasnu, kvantifikovanu svest o napretku u vezi sa napravljenim jezičkim materijalom, a učenje reči od mehaničkog memorisanja prelazi na kreativno, zabavno i prenosivo na učenje leksike i drugih predmeta. 5. *Lots* – nivo jednostavnog razmišljanja – zastupljen je kroz kreativne aktivnosti prisećanja, identifikovanja, opisivanja i klasifikovanja putem koga bi svaki student od samog početka individualno i kreativno razvijao svoj epistemološki put. 6. *Hots* – nivo složenog razmišljanja – u aktivnostima složenog nivoa razmišljanja studenti samostalno i autentično organizuju intervju ili telefonski razgovor, pri čemu studenti praktično vežbaju obavljanje fundamentalnih sazajnih delatnosti, a to je uočavanje problema, suštinskih dilema ili markiranje životno relevantnih domena. Artikulisano formulisanje pitanja je preduslov za njihovo rešavanje ili rasvetljavanje. Kako aktivnost ne bi bila prosta improvizacija, nezaobilazan uslov jeste da se obezbede probni razgovori i informacije, što bi studentima pomoglo da sistematizuju argumente, odnosno da bi bili u stanju da argumentovano ispituju i istražuju ili raspravljaju. 7. *Job shadowing* – *za i protiv*: odnosi se na osmišljavanje i organizovanje argumenata, koji kasnije mogu da posluže kao rasprava na temu zašto su studenti (ne)podobni za posao glaciologa; *za i protiv* u odnosu na naučne i nenaučne tekstove – motiv ove govorne vežbe je da studenti zauzimu fleksibilne stavove u sagledavanju svih aspekata naučnog i nenaučnog teksta. 8. *Žetoni za razgovor* – žetoni služe za poboljšanje govorništa i promovisanje jednakog učešća. Ovaj oblik organizacije govornih aktivnosti ima veliku dinamičku snagu jer se oko zajedničke teme okupljaju i organizuju raznovrsne govorne grupe koje imaju ponekad i konfrontirane govorne uloge. Zanimljivost ove aktivnosti jeste da se studenti vrlo često identifikuju sa svojim stanovištima tako da govorni čin ima i ličnu emotivnu ili etičku dimenziju. 9. *Balon debata* – ova aktivnost može slediti nakon žetona za razgovor ili nakon projekta. 10. *Projekat i projektna nastava*: ovo je obavezan vid profesionalne obuke na akademskom nivou znanja, može se mnogo naučiti iz iskustva izrade projekta kako eksplicitno tako i implicitno ili periferno, kao što su iskustva povezivanja elemenata znanja i jezika, veštine i tehnike rada, primena rešavanja problema, rešavanje lingvističkih problema, beleženje podataka, beleženje novih reči, organizacija, selekcija podataka. 11. *Plenarni deo lekcije* – povratna informacija koju nastavnik dobija je višestruka i tiče se provere da li su instrukcije BN u svojoj suštini bile jasne, ispoštovane i ostvarene, da li su didaktički materijali ispunili svoj cilj, da li je motivacija studenata na početku, tokom i na kraju lekcije bila na uzlaznoj putanji, koje strategije treba dodati, izmeniti ili isključiti (Beko, 2013: 121-131).

Ponavljanje sadržaja na maternjem jeziku u prvom delu nastavnog časa dešava se zbog raskoraka između predmeta i jezika. Učenici treba da budu u stanju da stručne termine koriste smisleno ne samo na stranom jeziku, već i na maternjem. Treba imati u vidu sledeće činjenice: ukoliko neki učenik ne poznaje dobro jezik, to ne znači da ne poznaje dobro materiju iz nastavnog predmeta; BN nije samo jezička nastava; ispravljanje jezičkih grešaka ne sme biti u prvom planu; BN nije adekvatno mesto za vežbanje gramatike; za utvrđivanje stručnih termina preporučuje se vođenje ličnog rečnika; domaći zadaci i njihova provera na sledećem času predstavljaju pisano obnavljanje gradiva koje je obrađeno na prethodnom času; obnavljanje i sumiranje su prikladne jezičke aktivnosti za prevazilaženje razlike između jezika i predmeta u BN (Baur, Šukert i Venderot, 2005: 73). Hataja (2005b: 34) navodi da je u BN nemoguća upotreba jedne jedine nastavne metode u klasičnom smislu, već da se mora koristiti eklektička primena

različitih nastavnih metoda. Raičević (2012) navodi da *didaktičke igre* predstavljaju poseban oblik i tehniku rada, kako u nastavi, tako i u vannastavnim aktivnostima, u cilju povećanja saznanjih interesovanja učenika, razvijanja njihovih komunikativnih sposobnosti, radoznalosti, kreativnosti itd. Igre su po svom karakteru ne samo motivišući faktor učenja, nego imaju i veoma izražen kreativni karakter (Raičević, 2012: 66). *Prezentacija* ne predstavlja samo konkretni čin izlaganja određene teme pred kolegama – studentima u okviru časa seminara, već se radi o dužem i složenijem procesu i kontinuiranom radu čiji je samo jedan segment održavanje prezentacije na času (Ivanović, 2007: 171). Veliki značaj veština usmene i pisane prezentacije je u činjenici da one imaju potpuno praktičnu svrhu i direktno su usmerene na realne buduće potrebe đaka. Usvajanje veština akademskih, odnosno profesionalnih prezentacija u današnjem veoma konkurentnom profesionalnom okruženju važnije je nego ikad i možemo reći da su ove veštine presudne za opstanak i napredak (Stojković, 2007: 548-549). *Banka ideja* je jedan vid inovacija nastave koje uvodi RGF na svom serveru, gde studenti imaju priliku da iznose svoje korisne ideje, iskustva i inovacije kojim aktivno i odgovorno unapređuju svoj učeći prostor. *Jezička klinika* predstavlja još jedan vid inovacije koju internet unosi u BN, gde na osnovu velike učestalosti grešaka ili terminoloških zahteva i poteškoća, predmetni i jezički predavači oglašavaju određenu problematiku javnom i daju joj svoj vid rešenja i osmišljavanja. Jezička klinika razlikuje se od *zida reči* koji predstavlja terminološku bazu reči vezanu za određenu departmansku profilaciju i problematiku, a koji je takođe još jedna praktična aplikacija BN (Beko, 2013: 112-113).

I Pirner (2006) navodi određene metodičke osnove za rad u BN. Jezičke greške u usmenom izražavanju na stranom jeziku ne bi trebalo ispravljati da se ne bi narušio tok razgovora; u pisanim izražavanju važi pravilo kao i na maternjem jeziku, a to je da se greške ispravljaju, ali ne ocenjuju; dozvoljavanje korišćenja rečnika i na testovima može da obezbedi samostalni rad na vokabularu; prethodno olakšavanje rada na tekstu ili upotreba medija, lista reči i fraza koje su prethodno obrađene na nastavi stranog jezika. Nove reči i fraze mogu se beležiti u *svesku reči*. Kod grupa učenika koji imaju malo iskustva sa BN treba obratiti pažnju da se ne preoptereće velikim brojem novih reči. Nastava ne treba biti usmerena ka nastavniku, već treba koristiti metode koje aktiviraju učenika. Pri ocenjivanju postignuća treba voditi računa o prioritetu stručnih doprinosa, ali se jezički i stručni doprinosi svakako ponekad ne mogu razdvojiti i zbog toga se savetuje da se izbegavaju negativne procene i da se primene samo pozitivni doprinosi u sveobuhvatnom procenjivanju učenika (Pirner, 2006: 408-409).

Pedagoški koncepti kao što su projektna nastava i nastava orijentisana ka procesu mogli bi da predstavljaju temelj BN. Kada poredimo monolingvalni i bilingvalni kontekst nastave, dolazimo do zaključka da je grupni rad autentičniji u BN. Orijentacijom ka učeniku mogu se prevazići eventualni problemi koji se javljaju u BN. Fokusiranjem na proces učenja učenici bi se osposobili da na duži period samostalno upravljaju svojim procesom učenja (Lamsfus-Šenk i Volf, 1999: 5-6).

Blended Learning, kao integrisana metoda nastave i učenja, koristi se pre svega u nastavi na daljinu sa strukturnim sledom faze prisutnosti i samostalnog učenja, kao i mogućnosti umrežavanja između nastavnika i studenata preko interneta. Preko sistema učenja ILIAS (integrisani sistem za učenje, informisanje i kooperaciju u radu, nem. Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitkooperationssystem), stručne škole u Bielefeldu se, kao digitalni mediji za samostalno učenje ili za kolaborativne zadatke izvan prezentne nastave, stavljaju studentima i nastavnicima na raspolaganje za obradu nastavnih sadržaja koja ne zavisi od mesta i vremena. Ključna razlika u odnosu na klasičnu obradu jeste u tome što se zadaci koji su obrađeni onlajn dalje obrađuju na tradicionalnoj nastavi u učionici. Distanca i prisutnost time predstavljaju jednu didaktičku celinu (Dornzajfer-Zajc, 2018: 197-198). Nastavnici imaju instrument za fleksibilno planiranje nastave sa upotrebom različitih nastavnih metoda. Planiranje nastave i učenja je jednostavnije zahvaljujući preglednoj dokumentaciji svih sadržaja za vreme trajanja celog kursa. Najveća korist

je u tome što svi učesnici mogu da obrade sadržaje nezavisno od mesta i vremena. Nastavnici mogu da izaberu one formate i scenarije učenja koji su najbolji za dostizanje ciljeva učenja. Podela zadataka za prisutnost i distancu je smisljena kod ciljeva koji su usmereni ka proširenju jezičke kompetencije, u kombinaciji sa razvijanjem socijalnih i personalnih kompetencija (ibidem 200). Zakos i saradnici u svom radu (2018) govore o metodi i internet platformi za učenje jezika *Readylingua.com*, koja nudi autentične audio-zapise (radio-vesti i audio-knjige iz javnog domena) na pet evropskih jezika. Audio-zapisi se mogu pauzirati da bi se učenici fokusirali na audio-vizuelne smisljene celine. Funkcija za pretragu omogućava korisnicima traženje nepoznatih reči i izraza. U radu se predstavljaju vežbanja koja ilustruju kako se *Readylingua.com* može koristiti i u učionici i za autonomno učenje. Readylingua metod je dizajniran da učenike izvede iz učionice, učini ih nezavisnim i dopusti im da kreiraju sopstvene lekcije uz pomoć bilo kog od brojnih podkasta koji su u ponudi (Zakos i dr., 2018: 135).

Iz niza strategija učenja mogu se izdvojiti one koje su adekvatne za BN: tehnike opisivanja slika, grafika i skica, tehnike opisivanja teza i tabela, zaključivanje značenja na osnovu konteksta ili uz pomoć poznatih reči iz stranog ili maternjeg jezika, učenje tekstova napamet u obliku predavanja i aktivno slušanje (Betger i Majer, 2008: 330). Metodičke strategije primenjuju se kao instrukciona pomoć učenicima (tzv. scaffolding) za stručne potrebe učenja. Usvajanje ove kompetencije je didaktička dobit BN (Tirman, 2012: 7).

II.4.7.1. Instrukciona pomoć – scaffolding³²

Mehisto i saradnici opisuju pojam *scaffolding* (u značenju *instrukciona pomoć*) na sledeći način: „In short, scaffolding is a sheltered technique that helps students to feel emotionally secure, motivates them and provides the building blocks – such as language or background knowledge – needed to do complex work” (Mehisto i dr., 2008: 139). Lajzen opisuje *scaffolding* kao proces koji je dirigovan od strane nastavnika ili proces u kome su učenici aktivni. Materijali i pomoćna sredstva su obavezno prisutni u svrhu podrške procesa predavanja i učenja (Lajzen, 2017a). Kao primer instrukcione pomoći, Lajzen navodi sledeće: liste reči, fotografije, slike, klipove, filmove, mape uma, priče u slikama, dijagrame, dijaloge itd. Svaki predmet razvija svoje specifične načine prenošenja sadržaja. Tako na primer u nastavnom predmetu geografija koriste se crteži, karte, dijagrami, tabele, grafici, dok se u nastavnom predmetu biologija koriste preparati, slike, crteži, skice, modeli, dijagrami, liste, hemijske formule itd. (Lajzen, 2017a). Stašen-Dilman kao osnovno obeležje instrukcione pomoći navodi vizualizaciju kao pomoć učenicima putem liste reči i fraza koje su jasne i pregledne i istaknute na vidnom mestu u učionici (Stašen-Dilman, 2012: 202). Klevic (2018) navodi da je instrukciona pomoć veoma važna za podršku učenicima u njihovom procesu učenja i osposobljavanju za prevazilaženje razlike između trenutnog i potencionalnog nivoa znanja i veština. Instrukciona pomoć je skup strategija za rešavanje problema. U fokusiranju na realne potrebe i interesovanja učenika, ide se izvan granica tradicionalnih metoda i sredstava za učenje. Da bi instrukciona pomoć bila uspešna, treba ispuniti mnogo uslova, kao što su: dobro upravljanje učionicom, odgovarajući odnos nastavnik – učenik, različiti oblici i pristupi u ovoj nastavnoj strategiji, koje nastavnici treba da znaju i da ih adekvatno primenjuju (Klevic, 2018: 41). Instrukciona pomoć ima specifičnu formu individualnih stepenica ka jezičkom napretku učenika. Učenicima je potrebna podrška, koja je moguća uz određene alate (ibidem 50).

Praksa instrukcione pomoći u BN trebalo bi da se sprovodi prema sledećim principima: 1. Upravljanje učenjem putem jasno formulisanih kompleksnih zadataka, 2. Najavljivanje sledećih

³² U srpskoj naučnoj literaturi nailazimo na sledeće termine: *građevinska skela* (Durbaba, 2011: 40; Zavišin, 2013: 340); *ko-konstrukcija znanja – Skafolding* (Beko, 2013: 20); *tehnike saradničke interakcije* (Manić, 2014: 403); *proces podupiranja* (Pasuljević, 2018: 66).

koraka i očekivanih ishoda sa fokusom na nejezičke sadržaje i težište jezičkog rada, 3. Ponuda jezičkih modela, 4. Fokusiranje na diskursno-funkcionalno nejezičko znanje, 5. Fokusiranje na diskursno-funkcionalno jezičko znanje, 6. Ponuda funkcionalnih jezičkih sredstava, 7. Proširivanje faza pisanja, 8. Ohrabrivanje na izlazak iz zone komfora, 9. Ohrabrivanje na jezički rizik i 10. Podržavanje samoevaluacije. Primeri tehnika instrukcione pomoći koje treba primeniti u radu jesu: 1. Jezička podrška nastavne interakcije, 2. Priprema polja učenja, iniciranje radnih procesa i procesa učenja, 3. Pronalaženje i razumevanje informacija, 4. Obrada informacija i restrukturalizacija znanja i 5. Presentacija rezultata učenja (Tirman, 2012: 8-11 u Cvetković, 2018b: 56).

II.4.7.2. CODE-SWITCHING – Preključivanje kodova

Po rečima Volfa (2017b) i na osnovu analize literature, na samom početku uvođenja BN po principima tadašnje nastave stranih jezika zastupalo se mišljenje da i BN treba da bude jednojezična, tačnije da se jezik sredine (L1) ne sme koristiti u bilingvalnoj učionici. Danas se razmišlja drugačije. Značaj L1 u BN se ne dovodi u pitanje. Procesi *preključivanja kodova*, koji se u bilingvalnoj učionici često sreću, od velike su važnosti za proces učenja jezika i jezičkog osveščivanja (Volf, 2017b). Lindeman i Hufajzen (2015) smatraju da bi predmet u BN trebalo da se predaje jednojezično na stranom jeziku (L2). Učenicima se treba dozvoliti upotreba L1 u slučajevima kada postoje pitanja vezana za nastavni materijal ili kod formulisanja odgovora. Od učenika se zahteva korišćenje L2, ali se L1 *ne proteruje iz učionice*. Poželjno je da se koristi materijal na L2, ali se učenicima predaje stručni vokabular i na L1 (Lindeman i Hufajzen, 2015: 3). Isto mišljenje zastupa i Buckam (2000). U BN važi princip funkcionalne kompetencije L2: vehikularni jezik je radni jezik. Strani jezik ne treba da bude samo predmet nastave. On nije samo cilj, nego i put ka cilju. Od početka ga treba koristiti kao sredstvo komunikacije dok jezik sredine ne treba da *krade* vreme govora u nastavi. Upotreba L1 mora se dobro promisliti da bi se osigurao princip funkcionalne upotrebe L2, da L1 ne preovlada, već da doprinosi nastavi. Nešto *manje* L2 može dovesti do *više* L2 u učionici, tačnije do ispravnije, preciznije i smislenije upotrebe L2 (ibidem 97-98). Upotreba L1 posmatra se kao pomoć, prebacivanje orijentacije sa sadržaja na jezik, od medijuma ka poruci, a pritom se naglašava da promena perspektive sa sadržaja na jezik ne znači uvek nužno i promenu jezika. Kratka vežbanja usmerena ka savladavanju jezičkih problema mogu biti i u potpunosti na L2 (ibidem 100). Zahteva se metodička strategija razmene koja traži balansiranje između komuniciranja i vežbanja i uključuje u nejezički rad toliko jezičkog rada koliko je u tom trenutku potrebno. U jezičkoj nastavi u početku svakako preovladavaju vežbanja. BN ima dvostruki pogled - na predmet kao i na jezik, na sadržaj i formu, pa se time zaključuje da BN nema novih nastavnih metoda, već se kombinuju postojeće (ibidem 101). Buckam (ibidem 103-105) navodi sedam strategija promišljenog korišćenja maternjeg jezika: receptivna dvojezičnost (u nejezičkoj nastavi bez pripreme, u ranom uvođenju u vrtiću i osnovnoj školi); korišćenje udžbenika na L1 u radu kod kuće; promena jezika u nejezičkom predmetu posle svake školske godine; tzv. *Auszeit* – pauza za L1 za jednu grupu učenika (učenici razmatraju neki jezički fenomen na L1); dodatna nastava na L1 iz određenog bilingvalnog predmeta; dvojezične liste reči i fraza; strategija razmene (kratkoročna pomoć na L1).

Pored preključivanja kodova, možemo govoriti i o metodi ciljne upotrebe jezika sredine. *Sadržajni i jezički razlozi* mogu učiniti neophodnom ciljnu upotrebu L1 u BN da *. Jezički razlozi* su pre svega uloga L1 za usvajanje jezika, cilj terminološke dvojezičnosti, odnosno duple stručne terminološke osvešćenosti i previsoki stepen težine sadržaja. Kod *razloga koji se tiču sadržaja* upotreba L1 može biti izlaz ili cilj. Izlaz je onda kada je sadržaj toliko kompleksan da obrada jednog stručnog sadržaja na stranom jeziku učenicima predstavlja opterećenje. Cilj je L1 onda kada učenicima putem kontrastivno-komparativnih procesa treba da budu jasne razlike i sličnosti u oblasti L2 i L1 (promena perspektive). Ova ciljna upotreba L1 kao nastavnog medijuma

ili objekta nastave razlikuje se od preključivanja kodova (Vonderau, 2008: 5). Preključivanje kodova predstavlja spontanu promenu na drugi jezik, a da to nije prethodno planirano. Od ove strategije treba razlikovati planirane nastavne faze na L1 za osiguravanje terminološke dvojezičnosti. Preključivanje kodova je neophodno uvek kada se komunikacija u nastavi prekine i kada ne može opet biti pokrenuta putem različitih alternativa poput: ponavljanja, objašnjavanja i vizuelnih pomoćnih materijala. Ekvivalent na L1, kratki ekskurs na L1 ili spontana upotreba govorne poruke predstavljaju pomoć i omogućavaju povratak na L2. Kod nepredvidivih problema u razumevanju, potpuni prelazak na L1 biva neophodan. Prelazak na L1 bi trebalo da se bar kod nastavnika uvek svesno realizuje i da bude opravdan (ibidem 9). Kle (2012) navodi faktore koji utiču na izmenu jezika u okviru jedne lekcije:

- izmena jezika je što se tiče pripreme planirana, mada svakako ima situacija koje se ne mogu planirati i koje zahtevaju spontanu promenu (kada nastavnik primeti da učenici ne mogu da prate nastavu, za održavanje motivacije učenika, kada se stručni termin mora usvojiti itd.), tako da određena fleksibilnost po pitanju promene jezika mora da postoji u nastavi;
- važnu ulogu igraju zahtevi nekog zadatka sa jedne strane i jezičke kompetencije učenika sa druge strane;
- izvorni tekstovi se čitaju po mogućstvu na originalnom jeziku, tako da bi pored L1 trebalo da se uključuje i L2;
- u nastavi istorije i geografije se ne radi samo o transferu stručnog znanja, nego i o kulturološkim elementima, pa je često prisutna i jezička promena;
- kada se uvode nove tehnike izražavanja, to se najpre dešava na L1, npr. govor uz pomoć teza, međusobna razmena informacija, grupni rad na tekstu (Kle, 2012: 49-50).

Kao pomoć pri odluci da li se neka tema može predavati direktno na L2 ili je prethodno potrebno rasterećenje na L1, može da posluži formula (tzv. *Matrix*) autorke Vonderau (2004: 136). *Na L2 se u potpunosti mogu primeniti*, i na početnom nivou, teme koje su bliske učenicima, iz njihovog životnog iskustva i kognitivno lako savladive, poznate na L2 ili koje se mogu shvatiti i bez L1. *Na L2 se delimično mogu primeniti* sadržaji koji su životno bliski i koji se kognitivno mogu savladati na L2, a mogu se primeniti na L2 pod uslovom da se koristi odgovarajući materijal ili da postoji prethodno rasterećivanje putem L1 sadržaja koji su apstraktni, kognitivno zahtevni i dovode do toga da se realizacija na L2 može shvatiti. *Teme koje nisu primenljive na L2 bez prethodne obrade na L1* jesu sadržaji koji su apstraktni, teško shvatljivi i nejasni, kognitivno zahtevni; njihova obrada na L2 predstavlja izazov ili čak prepreku.

Usvajanje jezika zasniva se na recepciji, imitaciji i prepoznavanju obrasca, a to vodi do smislene i kreativne upotrebe jezika (Buckam i Cipilevska-Kacmarek, 2014: 31). Putem kontrastiranja može se uvežbati izbegavanje grešaka, a putem ponavljanja steći osećaj za određene načine govora (ibidem 37). Pre uvežbavanja neke konstrukcije potrebno je da ona bude u potpunosti savladana. Maternji jezik doprinosi formalnom razumevanju (ibidem 41). Primeri na maternjem jeziku omogućavaju psihološki ispravan put od misli do izraza. Važno je da se vežbanje sprovodi usmeno jer je uho ulaz za jezik. Mnogo pisanih vežbanja koja se od strane izdavačkih kuća nude kao dodatne zbirke vežbi samo su delimično efikasna (ibidem 43). Nastavnici mogu da reaguju na nesvesnu izmenu jezika tako što će davati različite vrste povratnih informacija. Kod više ili manje svesne izmene jezika (ta izmena može da predstavlja i jednu reč) nastavnik može da kaže deci pojam i može da ih ohrabri da reč glasno ponove. Ako postoji mogućnost, reč se može i zapisati, što predstavlja dodatnu pomoć za povezivanje zvuka i pisma, pogodnu za učenike koji vizuelno pamte. Kod promene jezičkog koda kao strategije kooperacije, kada dete postavi pitanje odigrava se svesni čin pitanja. Tada nastavnik može da uzvрати pitanje učeniku i da ga navede da iznese svoju pretpostavku. Postoji i mogućnost da se obrati drugom učeniku koji može da odgovori ili pomogne, čime se učenici upućuju na međusobnu pomoć i

saradnju. Neophodno je da se što je moguće više reaguje strpljivo, vodeći se principom „manje je više“, da se podržava kultura pomoći i razumevanja, da se izbegne konkurencija i time stvori jedna pozitivna klima za rad (Ros i Rasin, 2015:107-108).

II.4.8. 4-C model

4-C model je tema u ovom odeljku zato što na veoma praktičan način može poslužiti nastavnicima kao pomoć za efikasno planiranje, sprovođenje i evaluaciju CLIL nastave.

4-C modelom Do Kojl (2006) formuliše četiri faktora koja utiču na uspešnu CLIL nastavu: Content/Context (sadržaj, kontekst), Communication (komunikacija), Cognition (kognicija) i Culture (kultura). 4-C model predstavlja okvir za pravljenje pojedinačnih CLIL modula. *CLIL-Matrix* Petera Mehista predstavlja proširenu varijantu 4-C modela. Pokazao se kao dobro metodičko sredstvo za planiranje, sprovođenje i evaluaciju CLIL nastave (Bah, 2008). *CLIL-piramida* je takođe zasnovana na 4-C modelu i predstavlja integrativno sredstvo za planiranje nastave i pravljenje materijala. Koristi se na seminarima i obukama nastavnika za uvođenje u CLIL nastavu u Nemačkoj i Evropi (Majer, 2010: 296). CLIL-piramida dizajnirana je tako da vizuelno predstavlja osnovnu ideju CLIL-a. Uspešna CLIL nastava je ona koja obuhvata sva četiri C u planiranju nastave i pravljenju nastavnog materijala. Četiri C su kameni temeljci osnovne površine CLIL-piramide. CLIL-piramida se sastoji od sledećih nivoa: prvi i najveći nivo je izbor teme; drugi je izbor medija i input uz instrukcionu pomoć, treći je dizajn zadatka i output uz instrukcionu pomoć, a četvrti je CLIL vežbanje. CLIL-piramidom se dakle predlaže sistematsko planiranje CLIL nastavnih jedinica i materijala, počevši od odabira teme, pa sve do obnavljanja sadržaja i jezičkih elemenata u CLIL učionici (ibidem 307). Korišćenje CLIL-piramide nudi nekoliko prednosti. Model omogućava planiranje časa: sadržaj, komunikacija, kognicija i kultura su povezani; veštine razmišljanja višeg reda (HOTS) postaju sastavni deo CLIL časa; instrukciona pomoć, veštine i strategije učenja su osnovni deo procesa planiranja i predavanja; model podiže svest o multimodalnom *inputu* i vodi do visoko diferenciranih časova i materijala; interkulturalna komunikacija je sastavni deo planiranja nastave (ibidem 309). Pravi potencijal CLIL-piramide je podrška međupredmetne saradnje. Fokusirajući se pritom na veštine učenja i literaturu, ona stimuliše promenu načina razmišljanja o načinu planiranja i predavanja (ibidem 310).

Grupa istraživača iz Graca (*Die Graz-Gruppe*) povezala je 4-C model sa *pluriliterarnim modelom* na sledećim principima: sadržaj (C-Content) je beznačajan ako se ne konceptualizuje, da bi aktivno konstruisali znanje i promovisali predmetno specifičnu terminološku osvešćenost, učenici treba da konceptualizuju sadržaj na način koji je odgovarajući datom predmetu. Kultura (C-Culture) predmeta određuje kako se saznanje (C-Cognition) primenjuje, način na koji se sadržaj (C-Content) konceptualizuje i kako se komunikacija (C-Communication) koristi za konstruisanje znanja. Da bi uspešno konceptualizovali sadržaj, učenici će upotrebiti predmetno specifičnu kombinaciju kognitivno-diskursnih funkcija, opšte i specifične strategije i veštine koje su im potrebne. Da bi pokazali razumevanje, učenici treba da nauče kako da komuniciraju svrsishodno pomoću kulture i jezika, koristeći adekvatan stil, način i žanr u odnosu na predmet i sagovornike (Majer, Kojl, Halbah, Šuk i Ting, 2015: 51).

II.4.9. Ispravka u usmenom izražavanju u bilingvalnoj učionici

Ispravka u usmenom izražavanju je veoma važna tema kako u nastavi stranih jezika, tako i u BN, bez konačnih odgovora na mnoga pitanja.

Vonderau (2008) upućuje na primenu *principa autenticiteta*. U autentičnim situacijama, sagovornik neće prihvatiti poruku ako je sadržajno pogrešna ili jezički nerazumljiva. Ovde se radi o isključivim kriterijumima. U zavisnosti od situacije, blagi faktor (sadržajna ili jezička

prikladnost) može postati kriterijum isključivosti. Ovo se može preneti i na BN: *jak kriterijum* – izjave učenika treba korigovati uvek kada su one sadržajno pogrešne ili kada sadrže jezičke greške koje onemogućavaju komunikaciju; *blagi kriterijum* – izjave mogu biti korigovane ako sadržajno ili jezički nisu situaciono adekvatne iako bi osnovna komunikacija funkcionisala. U kojoj meri će se primenjivati blagi kriterijum zavisi od procene nastavnika. Iskustvo pokazuje da nastavnici koji predaju u BN često prihvataju situaciono neadekvatne izjave da bi izbegli frustraciju i gubitak motivacije kod učenika, što je u pojedinačnim slučajevima pedagoški ispravno. Svakako treba izbegavati učestalost tolerancije grešaka ove vrste iz dva razloga: sa jedne strane, jezički neprihvatljiva primena po pravilu vodi do nepouzdanog modifikovanja sadržaja u poređenju sa nastavom na maternjem jeziku, a sa druge strane, empirijski je dokazano da se greške koje se stalno ponavljaju i ne ispravljaju fosiliziraju, tj. učvršćuju se na duži vremenski period i utiču na jezičku kompetenciju. Nema konkretnih pravila kako se usmene greške u BN na smislen način koriguju. Svakako su atraktivne primene strategija pronalaženja značenja i jezičkih formi, pošto najviše liče autentičnim jezičkim situacijama (Vonderau, 2008: 10 u Cvetković, 2018b: 57).

Veoma je važno obratiti pažnju na povratnu informaciju učeniku od strane predavača. Povratne informacije treba da budu razvojno-podsticajne i usmerene ne samo na razvijanje jezičkih kompetencija, nego i na jezičke zahteve u stručnom kontekstu. Nastavnici treba da jezički prilagode svaku svoju povratnu informaciju (tzv. *feedback*) (Hajne i Majncer, 2015: 25-27).

II.4.10. Testiranje, ocenjivanje i evaluacija u bilingvalnoj učionici

Procenom i ocenjivanjem znanja u svakoj obrazovnoj instituciji zaokružuje se nastavni proces, što je i u BN otvorena tema, jer se postojeći instrumenti testiranja i ispitivanja ne mogu direktno i neposredno preneti na BN zbog njene specifičnosti.

Pri procenjivanju znanja radi se o analizi aktuelnog stanja procesa učenja. Postavlja se pitanje na šta se analiza odnosi, na naučeno znanje ili kompetencije stečene do jednog određenog trenutka. Ako se ispitivač odluči da ustanovi postignuće pojedinačnog učenika ili grupe učenika u pogledu znanja, onda se bira test koji procenjuje konkretan nastavni cilj. Provera kompetencija učenika u jednoj određenoj oblasti se vrši kontinuiranim posmatranjem u tačno ustanovljenom vremenskom periodu, iako se i kompleksno izrađenim testovima poređenja može doći do rezultata. Svakako ne izgleda moguće da se jednostavni formati testa koriste za proveru kompleksnih kompetencija. Posmatranje koje je određeno kriterijumima u toku nastave označava se kao formativna evaluacija ili procena orijentisana ka procesu, a procena postignuća učenika na kraju jedne faze u okviru nastavnog procesa naziva se sumativnom evaluacijom ili procenom koja je orijentisana ka proizvodu. *Formativna evaluacija* se deli u dve grupe: postupak u kome nastavnik sprovodi evaluaciju za koju je potrebno posmatranje i postupak u kome učenici samostalno učestvuju u refleksiji sopstvenog procesa učenja – *samoevaluacija (self-assessment)*. Formativna evaluacija od strane nastavnika se zasniva na dugoročnom posmatranju postignuća učenika. Može se odvijati spontano, ali redovno i sistematski, i odnositi se na pojedinačne učenike, ali i na grupe učenika. Ako nastavnik želi da primeni formativnu evaluaciju u svojoj praksi, trebalo bi da primeni sledeće nastavne situacije koje su prikladne za takvu vrstu posmatranja: rad u paru i rad u grupi, pošto se mogućnost posmatranja nastavnika smanjuje kada radi sa celim odeljenjem. Nastavnik može slobodno formulisati postignuća učenika, ali su svakako pogodnije *pregledne liste* sa kriterijumima za posmatranje. Kada se radi o *samoevaluaciji* učenika, taj postupak treba da dovede učenike do samospoznaje o tome koji su koraci u učenju bili uspešni, što će im pomoći da samostalno unaprede svoj način učenja. Samoprocena se povezuje sa tzv. *koevaluacijom – per-assessment*, u kojoj učenici rade zajedno na nekom projektu, procenjuju projekat ili ga prepuštaju na procenu drugoj grupi učenika. Samoevaluacija je povezana

sa dijagnostičkom funkcijom evaluacije, doprinosi da učenici steknu svest o procesu učenja, te da svoja postignuća niti potcenjuju niti precenjuju. *Sumativna procena postignuća* evaluira postignuća učenika u određeno vreme procesa učenja. Sumativni postupak evaluacije sprovodi nadređena obrazovna instanca, ali i sam nastavnik. Taj postupak ima dugu tradiciju i smatra se objektivnim i lakim za administriranje. Ranije su testovi bili jednostavni, dok danas pre svega sadrže otvorene zadatke jer oni oslikavaju jezičku kompetenciju učenika, ali su svakako teški za pregledavanje (Kvartapele, Zudhof i Volf, 2018: 155-156).

U CLIL nastavi su integrisani sadržaj i jezik, zbog čega je pri proceni postignuća preporučljivo da se nađe integrisano rešenje koje obuhvata i procenjuje diskursnu sposobnost učenika, što se odnosi na rad i njihova znanja i veštine u nejezičkom predmetu. Procena postignuća takođe se mora odvijati integrisano. Učenici moraju da budu u stanju da pokažu stečeni stručni vokabular i razvijenu diskursnu kompetenciju zajedno sa kompetencijom koja se odnosi na nejezički predmet. Pritom treba izbeći procese koji neki od ova dva dela ističu u prvi plan ili posmatraju izolovano. Sa druge strane, mora se imati u vidu da učenici ne vladaju stranim jezikom u istoj meri kao maternjim, te se stoga mora sagledati različiti nivo jezičke veštine, tim pre što se u CLIL nastavi ne stremi samo stručnim znanjima i veštinama nego i razvoju diskursne jezičke veštine. Za odluku o jezičkim kriterijumima može se koristiti ZEO, dok za nejezičke kompetencije takav okvir još ne postoji. Ocenjivanjem ne bi trebalo sagledavati samo rezultat nastave već čitav proces učenja. Nastavnik treba da ustanovi da li učenici mogu samostalno da rade, kako sarađuju sa ostalim učenicima iz grupe, kako doprinose razmišljanjima u grupi i koriste doprinose drugih iz grupe zajedničkom razvoju, kako koriste jezik, da li uspevaju sve da izraze na stranom jeziku, da li nekad koriste maternji jezik, u kom delu nailaze na poteškoće i da li im nedostaju stručni izrazi. Ovakva posmatranja daju nastavnicima mogućnost da pomognu učenicima da prevaziđu jezičke prepreke, da uključe učenike u proces procenjivanja i da na taj način dođe do samoprocene kod učenika (ibidem 156-158).

Provera da li su nastavni ciljevi ispunjeni jeste osnovni princip sumativnog procenjivanja postignuća. Nastavnik skuplja informacije o tome da li su i u kojoj meri učenici dostigli nastavne ciljeve. U CLIL nastavi, budući da je orijentisana ka radu, moraju se sastaviti CLIL kompetencije, diskursne veštine učenika u pogledu nejezičkih sadržaja moraju se dovesti u vezu sa jezičkim delovanjem u nejezičkim situacijama uz pomoć pouzdanih kriterijuma procene. Procenjivanje u CLIL nastavi treba da sadrži sledeća obeležja: validnost, pouzdanost, prihvatljivost i praktičnost (ibidem 158-160).

Formativna procena znanja u CLIL nastavi igra važnu ulogu. Postupak procenjivanja znanja zasniva se na posmatranju učenika, koje se sprovodi prema određenim kriterijumima u toku nastave. Posmatranja mogu biti spontana, slučajna, povremena, ali i planirana, redovna i sistematična. Mogu se odnositi na pojedinačnog učenika i na grupe učenika. Trenutna procena znanja i napredak u učenju mogu se u svakom trenutku i na svim konkretnim sadržajima i putem različitih zadataka pokazati, posmatrati, dokumentovati, komentarisati i proceniti. Kriterijumi koje bi trebalo primenjivati u formativnoj proceni pri posmatranju grupnog rada odnose se pre svega na interakciju među učenicima, gde se posebna pažnja posvećuje upotrebi stranog jezika. Nastavnik posmatra kako pojedinačni učenici učestvuju u interakciji; kada je u pitanju podela uloga - kako igraju sopstvene uloge; da li se tekstovi obrađuju bez poteškoća; da li se isključivo koristi strani jezik ili se koristi i maternji jezik; ako se koristi maternji jezik, koliki je njegov udeo, ko ili šta je uzrok korišćenja maternjeg jezika; da li se vodi računa o korišćenju ispravnih stručnih termina; da li i kako učenici reaguju na jezičke greške koje su relevantne za nejezički predmet. Nastavnik bi iz procesa posmatranja trebalo da dobije informacije koje mu omogućavaju da podrži proces učenja odgovarajućim uputstvima ili dodatnim materijalima. Posmatranje pruža detaljnu sliku postignuća pojedinačnih učenika. *Upitnik* za posmatranje u CLIL nastavi bi trebalo da se usmeri ka dinamici grupe u komunikacionim formama relevantnim za predmet. Kvartapele, Zudhof i Volf (2018) navode primer upitnika za posmatranje koji

je predviđen za fazu diskusije u grupnom radu (ibidem 161-162). Upravljanje procesom učenja ne može se na dobar način odvijati bez samoprocene učenika, te se savetuje da se učenici uključuju u svaku procenu znanja i time pripremaju na celoživotno učenje. Oni bi trebalo da budu u mogućnosti da prepoznaju šta su usvojili od stručnog i jezičkog znanja i umenja; koliko su sigurni u svoje stečene veštine; šta im je još potrebno da bi dostigli veću jezičku i stručnu kompetenciju. Osim toga, trebalo bi da identifikuju u kojim oblastima su bolji, a u kojim nisu; da procenjuju sopstveni stil učenja, kako bi se mogli razvijati i kada pomoć nastavnika više nije prisutna; da prepoznaju koje su aktivnosti pogodnije za njih, tj. koje bi aktivnosti radije sprovodili. Za samoevaluaciju su zgodni upitnici koje se mogu napraviti na osnovu ZEO-a, sa opisima očekivanih CLIL kompetencija. U knjizi se navode primeri deskriptora iz preglednih listi za nivoe A2-B2, napravljenih za jezičku komunikaciju u privredi i turizmu. Oni su preuzeti iz veće liste jednog portfolija koncipiranog za nastavu stranog jezika jedne poslovne škole. Ovi deskriptori mogli bi se preuzeti za CLIL portfolio zajedno sa proizvodima rada koje učenici smatraju pogodnim za informacije o svojim veštinama, znanjima i umenjima iz određenog predmeta na stranom jeziku. U ovom portfoliju bi samoevaluacija ne samo dokumentovala uspeh u učenju nego i informisala druge o sopstvenoj kompetenciji (ibidem 164-165). Procena znanja na kraju neke nastavne jedinice, tj. nakon potpune obrade jedne teme, sprovodi se uz pomoć zadataka gde učenici treba da pokažu šta znaju, umeju i kako svoje znanje i umenje saopštavaju drugima. U CLIL nastavi se primenjuju pre svega komunikativni zadaci i zadaci koji zahtevaju komunikativni doprinos, jezičku aktivnost za neku stručnu temu. Kompleksni zadaci orijentisani su ka kompetencijama, koje na osnovu životno relevantnih problema razvijaju stručnu diskursnu veštinu učenika. Sa zatvorenim tipom zadataka mogu se ispitati samo jednostavne kognitivne veštine i na taj način se proverava šta učenici znaju. Oni moraju da reprodukuju ono što su razumeli i naučili. Konkretnim zahtevima realne situacije mogu da odgovore komunikativni zadaci koji zahtevaju jezičku produkciju. Oni dovode učenike u situaciju da slobodno usmeno ili pismeno produkuju. Ovi zadaci se mogu kognitivno nalaziti na različitim nivoima, odnosno s jedne strane zahtevati upotrebu znanja i rutina, a s druge strane stimulisati kreativnost i upotrebu strategija. U knjizi se navode primeri CLIL zadataka koji daju priliku da se autentično jezički deluje, na osnovu kojih se jasno vidi da se postupak procene znanja u CLIL nastavi mora orijentisati ka komunikativnim zadacima (ibidem 166-167).

Autori naglašavaju da su postignuća u nejezičkom predmetu koja se izražavaju na stranom jeziku nejezička postignuća i treba ih procenjivati u CLIL nejezičkom predmetu. U CLIL ciljevima učenja svakako se ne stremlji samo ka određenom nivou nejezičkih znanja i umenja, nego i ka određenom nivou jezičkih veština. Čak i kada je moguće da se stručni predmet i jezički ciljevi proveravaju zajedno, treba izbegavati istovremenu i nepodeljenu evaluaciju. To se obrazlaže time što se obeležja nejezičke i jezičke kompetencije razlikuju. U zavisnosti od nejezičkog predmeta, treba proveriti da li su sadržaji koje učenik prezentuje tačni ili ne; da li su sadržaji detaljno i kompleksno ili uopšteno i površno predstavljeni; da li tok misli ima logičan sled; da li se obraća pažnja na različite stavke u smislu kompleksnosti zadatka; da li su delovi zadatka međusobno povezani; da li se zaključci obrazlažu. U pogledu jezičkih ciljeva učenja su relevantni drugi kriterijumi a oni zavise od jezičkih aktivnosti. CLIL nastava je orijentisana ka zahtevu da se sa sadržajem sagledaju zajedno i nejezičke i jezičke kompetencije: pragmatična kompetencija, strateška kompetencija, građa teksta koja se uređuje u odnosu na komunikativni medijum i vrstu teksta, koherencija i kohezija teksta, upotreba stručnog rečnika i stručne građe rečenice i formulisanje gramatički ispravnih rečenica (ibidem 168-169).

Jezička veština nije osnova za procenu postignuća, ali se u praksi skoro svaka procena znanja zasniva na jezičkom izražavanju. Sa izuzetkom računanja ili crtanja, sadržajni kvalitet usmenog ili pismenog izražavanja po pravilu zavisi od njihove jezičke uređenosti (Vonderau, 2008:10).

II.5. Samoefikasnost

Samoefikasnost je veoma važna tema koja predstavlja osnovu našeg empirijskog istraživanja i iz tog razloga ćemo se njome teorijski bliže baviti.

Verovanje u efikasnost funkcioniše kao ključni faktor u generativnom sistemu kompetencije čoveka. Različiti ljudi s istim veštinama ili isti čovek u drugačijim okolnostima može da dela osiromašeno, adekvatno ili izuzetno, u zavisnosti od fluktuacija u sopstvenom verovanju o ličnoj efikasnosti (Bandura, 1997). Kolins (Kolins, 1982, u Bandura, 1997) je proučavao nivo rešavanja problema kod dece koja sebe doživljavaju kao visokoefikasne ili niskoefikasne u matematici, na svakom od tri nivoa matematičkih sposobnosti. Na svakom nivou matematičkih problema, ona deca koja su sebe smatrala efikasnijom, bila su uspešnija u rešavanju matematičkih zadataka od dece koja u sumnjala u svoje sposobnosti. Veštine lako mogu biti potisnute sumnjom u sebe, tako da i visoko talentovani pojedinci podbacuju u okolnostima koje im narušavaju veru u sebe. Ovo govori o tome kako se doživljaj samoefikasnosti odražava na akademska postignuća.

Snežana Smederevac (2004) sprovela je istraživanje o uticaju osobina ličnosti i pozitivnih i negativnih povratnih informacija na procenu samoefikasnosti. Rezultati istraživanja pokazali su da je pre dobijenih povratnih informacija procena samoefikasnosti zavisila od osobina ličnosti. Posle dobijenih povratnih informacija, procena samoefikasnosti zavisila je od vrste dobijenih povratnih informacija. Dobijeni rezultati ukazuju da na procenu samoefikasnosti važan uticaj ostvaruju i osobine ličnosti i karakteristike spoljašnje situacije.

Kako navodi Albert Bandura (1982), koncept samoefikasnosti odnosi se na procenu date situacije, odnosno samoefikasnost je personalna procena o tome u kojoj meri je moguće efikasno sprovesti akcije koje su neophodne za suočavanje sa potencijalnim situacijama. Samoefikasnost je uverenje u lični kapacitet da se sprovedu određene akcije.

Očekivanja samoefikasnosti variraju kroz tri glavne dimenzije (Ivanov i Penezić, 2000): uopštenost, snaga i veličina.

- *Uopštenost* se odnosi na to koliko se iskustva ličnog uspeha ili neuspeha generalizuju na očekivanja samoefikasnosti u sličnim aktivnostima ili u sličnom kontekstu.
- *Snaga* se odnosi na stepen verovanja osobe da može sa uspehom da ostvari određena ponašanja. Kao primer možemo navesti dva studenta koja veruju da će diplomirati, ali se međusobno razlikuju po snazi svojih uverenja – jedan od njih je sigurniji u svoj uspeh.
- *Veličina* podrazumeva broj „koraka” u ponašanju za koje osoba misli da ih može uspešno ostvariti. Na primer, neka osoba veruje da može obaviti određeni zadatak ako je odmorna i koncentrisana na izvođenje. Ako je pojedinac umoran i ako smatra da neće imati koncentraciju neophodnu za rešavanje nekog problema, onda veruje da neće obaviti zadatak. Pod određenim uslovima, pojedinac može imati visoku samoefikasnost, dok u drugim okolnostima za isti zadatak može imati nisku samoefikasnost.

Verovanja osobe o vlastitoj samoefikasnosti utiču na četiri različita psihička procesa (Bandura, 1997): motivacioni, afektivni, kognitivni i proces vršenja izbora.

1. Verovanja o samoefikasnosti utiču pre svega na *samoregulaciju motivacije*. Ona određuju naša verovanja u to šta možemo, a šta ne možemo da uradimo. Ovaj efekat je veoma izražen, imajući u vidu to da je veći deo motivacije kognitivno generisan.
2. Kada je u pitanju *afektivni proces*, verovanja o samoefikasnosti odražavaju se kroz anksioznost, depresiju i efekat stresa koje osoba doživljava u teškim ili pretećim situacijama. Opažena efikasnost u prevladavanju pretećih stimulusa, kao i efikasnost u kontroli uznemirujućih misli, umanjuju anksioznost, depresiju i doživljaj stresa.

3. Uticaj samoefiksnosti na *kognitivne procese* ispoljava se veoma različito. Osobe koje sebe smatraju samoefikasnim ostaju orijentisane ka zadatku i kada su pod velikim pritiskom i kada se od njih očekuje velika odgovornost. Ovakvi pojedinci pre pristupanja rešavanju nekog problema zamišljaju uspešne scenarije koji služe kao podrška i potpora prilikom samog izvođenja određene aktivnosti.
4. Govoreći o *procesu vršenja izbora*, mislimo na proces donošenja različitih odluka. Bilo da se radi o izboru karijere ili o izboru aktivnosti u koje ćemo se uključiti, značajan uticaj na donošenje odluka ima naše verovanje u samoefikasnost u oblasti u okviru koje se donosi odluka.

Postoje četiri osnovna izvora na kojima počiva samoefikasnost (Volfolk i dr., 2008):

1. Naša *lična, direktna iskustva* su najsnažniji izvor iz koga dobijamo informacije o efikasnosti. Uspeši podižu verovanja o efikasnosti, dok neuspeši oslabljuju ta verovanja.
2. *Nivo emocionalne i fiziološke pobuđenosti* takođe utiče na samoefikasnost, u zavisnosti od toga kako je pobuđenost interpretirana. Kada se suočimo sa nekim zadatkom, možemo biti anksiozni i zabrinuti (što utiče na pad efikasnosti) ili uzbuđeni i energični (što utiče na porast efikasnosti).
3. Sledeći izvor su *vikarijska iskustva*, odnosno posmatranje uspešnog ili neuspešnog ponašanja modela. Što se više osoba koja posmatra identifikuje sa modelom, biće veći uticaj modela na samoefikasnost posmatrača. Kada posmatrana osoba uspešno obavlja neki zadatak, posmatračeva efikasnost se povećava, ali kada je izvođenje modela osiromašeno i bez uspeha posmatračeva efikasnost opada. Premda su lična iskustva priznata kao najuticajniji izvor efikasnosti, neka istraživanja su utvrdila da su za decu uzrasta 11-12 godina modeli uticajniji od ličnih iskustava kao izvor efikasnosti.
4. *Socijalne persuazije ili verbalni sudovi* koje dobijamo od okoline su poslednji izvor koji utiče na samoefikasnost. Ovaj izvor ne može da dovede do beskonačnog rasta samoefikasnosti, ali može uticati na pojedinca tako što će on uložiti veći napor da bi obavio neki zadatak ili će isprobati nove strategije u radu. Koliko će verbalni podstrek delovati zavisiće od atraktivnosti izvora, njegove kompetentnosti ili od poverenja koje pojedinac ima u njega.

II.6. Sprovedena istraživanja i disertacije u oblasti BN

U ovom delu predstavice određene studije čiji je predmet istraživanja BN, CLIL i CLILiG. Studije su predstavljene prema zajedničkim predmetima istraživanja. Sprovedene su sveobuhvatne studije BN kao što su: DESI studija i pripremna DESI studija, istraživanje bilingvalnog obrazovanja u vrtiću, studije u kojima se ispituje odnos motivacije i CLIL-a, studije u kojima se ispituju faktori koji utiču na odustajanje učenika od CLIL nastave, zatim studije sa konkretnim nastavnim predmetima kao što su istorija, geografija, muzička kultura, biologija, kao i studije BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom, kao L2 i kao L3.

U okviru prve velike reprezentativne nemačke DESI studije (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*), koja je sprovedena 2001. godine od strane KMK-a, ispitana su postignuća učenika iz nastavnih predmeta engleski i nemački jezik. Nemački institut za internacionalno pedagoško istraživanje (*DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*) napravio je novi proces testiranja. Oko 11.000 učenika devetog razreda svih vrsta škola je na početku i na kraju školske 2003/04. godine anketirano i testirano, zatim su anketirani i nastavnici, roditelji i direktori škola, a časovi engleskog jezika su snimani. Kao istraživanje koje je sprovedeno u celoj zemlji, studija omogućava diferencirane zaključke nastavnog procesa i usvajanja jezičke kompetencije, koja je važna za nastavnu praksu, obrazovanje nastavnika i obrazovnu

politiku zemlje. DESI je za predmet nemački i engleski jezik opisala ukupno 15 različitih kompetencija. Za predmet nemački jezik, to su: receptivna jezička kompetencija (razumevanje pisanog teksta), svest o gramatičkim i stilskim fenomenima, pravopis, vokabular, razumevanje argumentacije i dva aspekta produktivne jezičke kompetencije (pisano izražavanje): semantičko i pragmatičko područje (izbor reči i konstrukcija teksta), kao i jezička sistematska oblast (konstrukcija rečenice, ortografija, interpunkcija). U predmetu engleski jezik: veština usmenog izražavanja (uz pomoć kompjuterskog testa), razumevanje govora, razumevanje pisanog teksta, kreativno pisanje, dva aspekta jezičke svesti (gramatička oblast, sociopragmatička oblast, tj. razumevanje jezika), interkulturalna kompetencija, veština rekonstrukcije teksta sa prazninama (tzv. C-test) kao globalni indikator jezičke kompetencije. U intenzivnoj saradnji didaktičara, istraživača, eksperata za testove navedena su sva područja obuhvaćena zadacima i pretočena u modele kompetencija. Ova iskustva su već uključena u radove KMK za razvoj i normiranje obrazovnih standarda. Testovi engleskog jezika orijentišu se prema ZEO-u i daju podatke o tome koliko su učenici u Nemačkoj u mogućnosti da dostignu opisane standarde. Naučni radovi u okviru projekta DESI trebalo bi da pomognu pri poređenju jezičkih kompetencija u Evropi. Razvoj testova za DESI oslanja se na detaljnu analizu nastavnih planova za sve zemlje i studija je određena kurikularnim zahtevima (Klime, 2006: 1). DESI je sprovedena u svim pokrajinama, u 38 odeljenja koji od sedmog razreda bar jedan predmet (geografija, istorija, biologija) slušaju na engleskom jeziku. Ove dodatne mogućnosti za učenje deluju pozitivno na postignuća učenika iz engleskog jezika, a posebno na njihovu jezičku kompetenciju. U poređenju sa svojim vršnjacima oni do kraja devetog razreda postižu rezultate na testu razumevanja govora, koji prednjače i do dve školske godine. Takođe je zapažena i njihova prednost u prepoznavanju gramatičkih grešaka i korigovanju grešaka (ibidem 8). Za ovu studiju su izabrane škole sa bilingvalnom ponudom, i to škole koje BN sprovode najmanje četiri godine, počev najkasnije od sedmog razreda. Škole su analizirane putem sveobuhvatnih istraživanja, a među njima su odabrane škole po principu slučajnog uzorka, pri čemu su pokrajine proporcionalno sagledane. Uključena su ona odeljenja u kojima je najmanje 95% učenika pohađalo BN bar od sedmog razreda. Ova proba obuhvatala je tri odeljenja sa ukupno 95 učenika koji su pohađali najmanje jedan predmet na engleskom jeziku. Pohađanje BN poređeno je i sa ostalim relevantnim varijablama (viša jezička kompetencija učenika na nemačkom i engleskom, viši socijalni status i pol). Oformljene su tri kontrolne grupe učenika koji nastavu prate na maternjem jeziku. U različitim oblastima može se utvrditi da je srednja vrednost kod BN učenika, u poređenju sa kontrolnom grupom, viša u četiri od šest oblasti: razumevanje govora, razumevanje pisanog teksta, gramatika i rekonstrukcija teksta. Što se tiče sociopragmatike, bilingvalna grupa ima viši nivo kompetencije, kao produktivna kompetencija pisanog izražavanja. Učenici BN imaju jasnu prednost kompetencija u svim oblastima, posebno što se tiče razumevanja govora. Oni su skoro duplo bolji u odnosu na monolingvalne grupe. Takođe je ustanovljeno da upotreba engleskog kao radnog jezika u nastavi doprinosi interkulturnoj senzibilizaciji učenika. U BN su odgovarajuće interkulturne orijentacije češće primetne nego kod monolingvalne grupe učenika (DESI, 2006). Veoma su bitne i relevantne varijable kao što su viši nivo jezičke kompetencije učenika i na maternjem jeziku, viši socijalni status i pol. Naime, devojčice češće pohađaju BN i ova nastava se pretežno održava u gimnazijama (Loman, 2007: 26).

Instrumenti istraživanja i testiranja koji su razvijeni za DESI istraživanje isprobani su na specijalnom probnom testiranju na kojem je učestvovalo oko 1200 učenika. Posebno je obraćana pažnja na veličinu odeljenja i ravnomernu zastupljenost svih saveznih pokrajina. Istraživanje je sprovedeno u najmanje 45 odeljenja sa engleskim kao vehikularnim jezikom u BN. Uzorak je ograničen na odeljenja u kojima najmanje 95% učenika pohađa bilingvalni program od petog do devetog razreda, a u nekim pokrajinama od sedmog do devetog razreda. Time se broj analiziranih odeljenja redukuje na 38, sa ukupno 958 učenika, kod kojih se najmanje jedan predmet realizuje na engleskom kao vehikularnom jeziku. Testirana su bilingvalna odeljenja

po vrstama škole: 31 odeljenje u gimnazijama i sedam u realkama. Integrisane škole se ne sagledavaju jer ne odgovaraju kriterijumima izbora (pre svega cela odeljenja) iako je u ovoj vrsti škole u međuvremenu postojala ponuda BN. Pri analiziranju rezultata došlo se do zaključka da se bilingvalne i monolingvalne grupe mogu uporediti samo ako se obezbede iste varijable. Tako se na početku devetog razreda, na osnovu postignuća u nemačkom, socioekonomskog statusa roditelja, kognitivnih sposobnosti, obrazovnog smera, maternjeg jezika i pola učenika, napravila grupa za poređenje od 987 učenika. Srednje vrednosti DESI testa engleskog jezika pokazuju da se kod učenika koji pohađaju BN postiže pozitivan uticaj na različite elemente testa DESI, uprkos sagledavanju varijabli. Rezultati takođe pokazuju da su uticaji BN na razumevanje govora toliko evidentni da su oni čak statistički značajni u vrednostima rasta u okviru devetog razreda. U poređenju sa kontrolnom grupom, učenici u bilingvalnom programu uvek dostižu viši nivo kompetencija u razumevanju govora, razumevanju pisanog teksta i gramatici u četiri od šest oblasti. Bilingvalna grupa učenika odlikuje se svojom jezičkom svešću jezičkog delovanja (sociopragmatika), kao i produktivnom kompetencijom pisano izražavanje (Nold i dr., 2008: 453-455).

Istraživanje ELIAS (*Early Language & Intercultural Acquisition Studies*) je interdisciplinarni EU-projekat, koji je u periodu od 2008. do 2010. godine sprovodio Kersten sa svojim timom sa Univerziteta Hildeshajm. Istraživanje je obuhvatalo 18 partnerskih institucija iz četiri evropske zemlje, a to su univerziteti, monolingvalni i bilingvalni vrtići i Zoološki vrt u Magdeburgu (*Zoologischer Garten Magdeburg*) (N = 413). Ciljevi projekta su: istraživanje, dokumentacija, primer dobre prakse, konceptualno savetovanje za programe vrtića, stručno usavršavanje nastavnika, interkulturalno učenje i bilingvalno obrazovanje u vrtiću. Posmaranje se odvijalo jednom nedeljno kao deo dnevne rutine vrtića. Instrumenti istraživanja su standardizovani i nestandardizovani pregledi, formulari za posmatranje i beleške (Burmajster, 2015: 8). Prvi mit je da novi jezik zbunjuje i opterećuje decu u vrtiću: primećene su pozitivne reakcije dece; deca su brzo razumela situacije u dnevnoj rutini; pesme i česte formulacije su se brzo učile (ibidem 9). Drugi mit je da maternji jezik „pati“. Testirano je 83 dece iz sedam obdaništa (3-5 godina). Deca su pokazala značajno bolje rezultate na drugom testu u odnosu na prvi test, a pritom su vrednosti na prvom testu bile na normalni. Nije bilo negativnog delovanja L2 na L1 (ibidem 10). Treći mit je da bez sistemski organizovane nastave nema učenja stranog jezika. Četvrti mit: pevanje na engleskom jednom nedeljno sa maternjim govornikom je dovoljno; Peti mit je da nastava stranog jezika u vrtiću ne predstavlja nikakav poseban dobitak za decu migrantskog porekla. Zaključak je da L1 kod dece ne trpi već se razvija pozitivno. Nivo L2 se kod dece značajno poboljšava u toku dve godine u razumevanju govora; ima osnovnih razlika u jezičkoj upotrebi vaspitača; kvalitet *inputa* je značajan faktor koji utiče na jezički razvoj. Dalji faktori uticaja jesu: kontakt sa L2, intenzitet L2 i *input* L2. Pol deteta nema uticaja (ibidem 21). Deca sa sobom iz obdaništa nose poverenje u to da strani jezik može da se razume, poverenje da njih neko može da razume, iskustvo da se jezici mogu naučiti usput, iskustvo da se na stranom jeziku nešto može naučiti, jezičku svest, jezičko iskustvo učenja bez pritiska i motivaciju za učenjem stranih jezika (ibidem 23). Stoga se zaključuje da sa učenjem stranog jezika treba početi što je moguće ranije, a najkasnije u vrtiću. Učenje jezika je dug proces, pa bi trebalo obezbediti intenzivni kontakt sa stranim jezikom na što je moguće duži vremenski period, sa što više časova u toku dana. Faktor intenziteta ne odnosi se samo na kvantitet kontakta sa stranim jezikom, nego i na njegov kvalitet. Deci bi trebalo obezbediti odgovarajuću sredinu učenja, motivišuće sadržaje i autentične zadatke (ibidem 64).

Fernandez-Fonteha (2014) u svom radu predstavlja istraživanje odnosa između motivacije i L2 vokabulara koji se uči u CLIL kontekstu, sa posebnim osvrtom na: 1) uticaj faktora pola učenika na motivaciju za učenje stranog jezika, 2) odnos između motivacije za učenje stranog jezika i postignuća na testu u receptivnom vokabularu. Autor je sproveo istraživanje u La Rohi, u Španiji, sa grupom učenika petog razreda osnovne škole (N = 55, 30 dečaka i 25 devojčica),

uključenih u CLIL program, gde su predmete ili delove predmeta predavali predmetni nastavnici na stranom jeziku. U trenutku istraživanja učenici su imali 839 časova na engleskom jeziku (524 časa engleskog jezika kao stranog i 315 CLIL engleskog jezika na časovima predmeta iz oblasti prirodno-matematičkih nauka). Udžbenici i drugi pomoćni materijali korišćeni u CLIL nastavi napisani su na engleskom jeziku (Fernandez-Fonteha, 2014: 32). Rezultati testa receptivne veličine vokabulara u odnosu na pol pokazuju da nema statistički značajne razlike. Minimalni i maksimalni rezultati skoro su isti u oba slučaja (ibidem 34). Pravljen je razlika između generalne, intrinzičke i ekstrinzičke motivacije. Što se tiče uticaja faktora pola na motivaciju za učenje stranih jezika rezultati su u obe grupe veoma slični. Devojčice imaju više rezultate kod generalne i intrinzičke motivacije, dok je kod dečaka to slučaj kod ekstrinzičke motivacije. Razlike nisu statistički značajne (ibidem 35).

Apsel (2012) je sproveo istraživanje u kome ispituje odustajanje učenika od CLIL programa u Nemačkoj. Autor ispituje faktore koji utiču na učenike da napuste CLIL smer. Ova studija fokusira se na učenike i istražuje njihova iskustva i pogled na CLIL. Uključeno je 46 gimnazija koje sprovode CLIL u školskoj 2009/10. i 2010/11. godini u dve pokrajine, Šlezvig-Holštajn i Hamburg (Apsel, 2012: 51). Većina škola u kojima je rađeno istraživanje nudi jedno odeljenje sa CLIL programom po razredu, i to obično od sedmog razreda. Vehikularni jezici su engleski, danski i francuski, a ređe kineski, španski i italijanski jezik. Predmeti koji se izučavaju bilingvalno su istorija i geografija, a ređe drama, ekonomija, biologija, likovna kultura, fizičko vaspitanje i hemija. U petom i šestom razredu učenici imaju jedan dodatni čas vehikularnog jezika. Autor rada je informacije o odustajanju učenika od CLIL programa dobio od direktora škole ili koordinatora za CLIL nastavu putem mejla ili telefonom. Od 26 škola u pokrajini Šlezvig-Holštajn, u šest škola je bilo učenika koji su odustajali od CLIL programa. U Hamburgu je od ukupno 20 škola u četiri škole bilo učenika koji su odustali od CLIL programa. U većini ovih slučajeva je odustajalo jedno do dvoje godišnje, i to najčešće u prvoj ili drugoj godini sprovođenja CLIL-a (sedmi i osmi razred) (ibidem 53). Autor je sproveo i pilot-studiju u školi sa najvećim brojem učenika koji su odustali od CLIL odeljenja (četiri od 30 učenika godišnje). Studija je sprovedena u vidu intervjua sa sedam učenika koji su odustali od CLIL odeljenja. Oni su u intervjuu naveli da su se iz predmeta istorija na engleskom suočavali sa poteškoćama sa razumevanjem teksto-va i učenjem vokabulara. Imali su i motivacionih problema, odsustvo osećaja blizine sa nastavnikom, suočavali su se sa strahom od izostajanja prethodno dobrih ocena i sa željom da bolje razumeju sadržaj iz istorije. Komparativna analiza intervjua ukazuje na to da ovi učenici imaju neke zajedničke karakteristike: motivaciju, sposobnost da učestvuju u nastavi kao autonomni učenici i njihov kapacitet da strukturiraju informaciju. Ova saznanja sugerišu da ocene same po sebi možda nisu pouzdan ili dovoljan kriterijum za upisivanje učenika na CLIL programe (u većini škola u kojima se javlja odustajanje od CLIL odeljenja ocene igraju glavnu ulogu pri upisu u ovo odeljenje). Drugo saznanje upućuje na kvalitet predavanja. Moguće je, naime, da upravo učenici sa niskom jezičkom kompetencijom i nižim kognitivnim akademskim sposobnostima ne zadovoljavaju u određenoj meri zahteve u CLIL odeljenjima u gimnazijama. Kada se sagledaju političke aspiracije kao što je „CLIL za sve”, izgleda da CLIL nastavnici treba da steknu dijagnostičke, pedagoške i didaktičke kompetencije da identifikuju i podrže učenike u celom jednom nizu veština. Rezultati pokazuju da kombinacija faktora, uključujući jezik, sposobnosti učenja, poznavanje sadržaja i posvećenost, funkcionišu kao kompleksni nivo praga za dostizanje uspešnog CLIL-a (ibidem 54).

U nastavku će biti prikazani rezultati nekih istraživanja u oblasti BN se nemačkim kao vehikularnim jezikom:

Prva evropska studija vezana za nemački kao vehikularni jezik pod nazivom *CLILiG: state-of-the-art und Entwicklungspotential in Europa 2005-2007* (Hataja, 2005a), u kojoj su učestvovali eksperti iz jedanaest zemalja, sprovedena je u periodu od dve godine. Studija se bavi CLIL-om sa nemačkim kao vehikularnim jezikom i razvojnim mogućnostima CLIL-a u Evropi i daje

predloge za mere daljeg razvoja u istraživanju i praksi na nacionalnom i međunarodnom nivou (Hataja, 2007: 7). Osim mreže nemačkih inostranih škola širom sveta i njihovog etabliranog koordinacionog rada putem ZfA, nemački kao vehikularni jezik u okviru CLIL-a se tematizuje i u nekim projektima GI (MEMO i MOBIDIC). U pojedinim zemljama i regionima je zastupljen rad na razvoju kurikuluma i obrazovanja nastavnika, takođe u bliskoj saradnji između ZfA i GI (ibidem 8).

Hataja (2005b) je sproveo istraživanje sa finskim đacima, kojima je nemački prvi strani jezik, a uče ga u različitim kontekstima. Napravljeno je devet grupa koje se dele na tri različita nastavna konteksta - BN na nemačkom jeziku, intenzivno učenje stranih jezika i tradicionalna nastava stranog jezika, u ovom slučaju nemačkog. Cilj ovog istraživanja je da se ispituju karakteristike i specifičnosti školskog učenja nemačkog jezika kao stranog. Primarni interesi istraživanja su sa jedne strane imali usvajanje nemačkog kao stranog jezika, sa posebnim osvrtom na usmenu kompetenciju, a sa druge strane i neka opšta pitanja značaja BN za razvoj usmenog izražavanja na ciljnom jeziku. Po pitanju da li učenici u BN brže razvijaju L2 kompetenciju, odgovara se na osnovu rezultata testiranja (receptivna jezička kompetencija – razumevanje govora) i sprovedenih intervjua (produktivna jezička kompetencija – usmeno izražavanje). Mogu se primetiti prednosti BN u odnosu na tradicionalnu nastavu. Razlika se vidi i u poređenju učenika sa intenzivnom nastavom nemačkog jezika u odnosu na tradicionalnu nastavu zbog povećanog i češćeg *inputa*. Na osnovu posmatranja nastave i intervjua koji su sprovedeni sa nastavnicima primećuje se razlika i u metodici i u didaktici BN jer je primena modernih tehnologija dobro i pažljivo isplanirana (Hataja, 2005b: 39).

U toku procesa reforme kurikuluma u Finskoj nastala je ideja da se sprovede istraživačka studija tadašnje situacije i pre svega mogućeg razvoja nemačkog kao stranog i vehikularnog jezika u finskom obrazovnom kontekstu. Hataja (2015) sprovodi istraživanje u okviru projekta „CLILiG-Finland“ 2013. godine koji je pokrenut od strane istraživačkog centra RULE (*Research and Development Unit for Languages in Education*) Univerziteta Tampere, uz podršku GI Finske (Hataja, 2015: 3). Ovim istraživanjem je upotpunjena prethodna istraživačka studija, sprovedena 10 godina ranije, u cilju podrške nemačkom kao stranom i vehikularnom jeziku. Korpus studije je obogaćen video-zapisima školske sredine u kojoj se nemački uči kao strani jezik. Predstavlja se izveštaj kao prva publikacija centralnih rezultata istraživanja i video-zapisa, nudi se pregled celokupnog projekta i aktivnosti koje su sprovedene sagledavanjem relevantnih aktuelnih razvojnih tendencija učenja jezika u Finskoj, kao i u međunarodnom, pre svega evropskom kontekstu.

Terlevic Johanson (2011) u svojoj disertaciji ispituje da li CLIL ima pozitivan uticaj na deo usmene produkcije, tačnije prepričavanje priče u slikama. Ispituje se u kojoj meri BN (pet časova nedeljno u sedmom, osmom i devetom razredu) vodi do boljih jezičkih produktivnih veština u oblasti leksike. Autorka istraživanjem pokušava da odgovori na dva pitanja: 1. da li CLIL učenici u poređenju sa kontrolnom grupom učenika koriste pri usmenom prepričavanju širi i bogatiji vokabular; 2. da li su njihove komunikativne strategije pri prepričavanju kreativnije i komunikativno uspešnije (Terlevic Johanson, 2011: 5). Istraživanje je sprovedeno u okviru jednog švedskog bilingvalnog školskog projekta na L3 (nemački jezik). Trogodišnji projekat (1998-2001) sprovodio se u šestom, sedmom, osmom i devetom razredu u osnovnoj školi, praćen je od strane istraživača i studenata Univerziteta Geteborg i predstavlja prvi naučno evaluirani projekat ove vrste sa nemačkim kao vehikularnim jezikom u Švedskoj. Projekat treba da dokumentuje u kojoj meri BN, u kojoj je L3 nemački vehikularni jezik u jednoj sadržajno koncipiranoj nastavi, doprinosi poboljšanju L3 jezičke veštine (ibidem 21). Ispitanici su učenici osnovne škole, oko 30 CLIL učenika i oko 60 učenika koji čine kontrolnu grupu. Primećuje se da dosta učenika kontrolne grupe u osmom i devetom razredu odustaje od nemačkog jezika (35%), dok za CLIL učenike to nije slučaj. Broj učenika izgleda ovako: sedmi razred: CLIL: N = 33, kontrolna grupa: N = 60; osmi razred: CLIL: N = 31, kontrolna grupa:

N = 45; deveti razred: CLIL: N = 31, kontrolna grupa: N = 39. BN je u eksperimentalnoj grupi izvođena šest časova nedeljno u sedmom razredu; pet u osmom i šest u devetom razredu. Uz BN, učenici imaju i redovnu nastavu nemačkog jezika, četiri časa nedeljno u sedmom i osmom razredu i tri časa nedeljno u devetom razredu. Učenici kontrolne grupe imaju tradicionalnu nastavu nemačkog jezika četiri časa nedeljno sve tri godine. Svi učenici imaju nastavu L2 (engleski jezik) tri časa nedeljno u sva tri razreda. CLIL grupa ima pripremnu nastavu nemačkog jezika u šestom razredu dodatnih 40 minuta nedeljno, što se u devetom razredu izjednačava sa kontrolnom grupom oduzimanjem jednog časa nedeljno. Od sedmog razreda CLIL učenici imaju 80% nastave (istorija, sociologija, religija i geografija) na L3 (nemački jezik). 20% časova odvija se na L1 (švedski jezik) na kojima se obrađuju društveno-specifična pitanja (ibidem 39-40). Empirijsko istraživanje opisuje i analizira razvoj usmene produkcije na L3 (nemački jezik) švedskih CLIL učenika. Priča koju ispitanici usmeno prepričavaju sastoji se od 24 slike (ibidem 50). Fokusiranje na usmenu produkciju učenika proizlazi iz konstatacije nedostatka naučnih istraživanja u ovoj oblasti za švedsku osnovnu školu (sedmi, osmi i deveti razred) usled retkih primera sprovođenja CLIL-a u osnovnoj školi, kao i zahtevnosti studija usmene produkcije u vremenskom smislu. Centralno pitanje istraživanja jeste da li postoji nastavna i učenička metoda koja može da dovede do boljih rezultata u usmenoj produkciji. Korpus istraživanja sastoji se od usmenih produkata učenika osnovne škole (N = 24) uzrasta 14-15 godina (jedna bilingvalna pilot-grupa i jedna kontrolna grupa). Posobno je važno pitanje da li bilingvalni smer ima pozitivan uticaj ne samo na vehikularni jezik, nego i na druge strane jezike (ibidem 43-45). CLIL učenici pokazuju leksički napredak iz L3 nemačkog jezika. U poređenju sa nemačkim maternjim govornicima, CLIL produkcije su sličnije nego kod učenika kontrolne grupe. Što se tiče prepričavanja priče na maternjem jeziku, analize pokazuju ujednačenost na nivou grupe, ali su na individualnom nivou varijacije svakako veće. Analiza produkcije na L2 engleskom jeziku pokazuje slične tendencije. Svi rezultati su bolji kako na individualnom tako i na grupnom nivou, što je posledica značajno dužeg perioda učenja i bogatijeg rečnika L2. CLIL grupa u osmom i devetom razredu postiže bolje rezultate nego kontrolna grupa (ibidem 209). Zaključak je da CLIL na L3 nemačkom jeziku, u kombinaciji sa tradicionalnom nastavom nemačkog kao stranog jezika, u poređenju sa isključivo tradicionalnom nastavom stranih jezika, dovodi do značajno boljih rezultata učenja u jezičkoj produktivnoj veštini u oblasti leksike i sposobnosti sporazumevanja sa maternjim govornicima, uprkos slabijem leksičkom znanju. Od najveće važnosti su, u ovom smislu, način i vrsta komunikativnih strategija, tj. sposobnost snalaženja sa leksičkim deficitima. CLIL učenici su značajno uspešniji komunikacioni partneri. Upotreba komunikacionih strategija pokazala se kao značajno frekventnija. Zaključuje se da CLIL na nemačkom jeziku kao L3 u kombinaciji sa tradicionalnom nastavom nemačkog jezika u poređenju sa isključivo tradicionalnom nastavom stranog jezika vodi značajno boljem i funkcionalnom vladanju jezikom (ibidem 211).

Predstavićemo sprovedena istraživanja u oblasti BN sa konkretnim nastavnim predmetima:

Rezultati istraživanja koje je sprovedla Lamsfus-Šenk (2008) pokazuju da upotreba stranog jezika može da poboljša kvalitet BN *istorije*. Autorka je godinu dana sprovedila istraživanje u dva odeljenja devetog razreda. Eksperimentalno odeljenje je imalo BN *istorije* na nemačkom i francuskom jeziku, dok je kontrolna grupa imala monolingvalnu nastavu na nemačkom jeziku. U toku sprovođenja istraživanja učenici koji pohađaju BN pokazali su specifične prednosti koje se pokazuju kao posebni izazovi upotrebe stranog jezika. Oni su detaljnije obrađivali istorijske izvore, dolazili do kulturno relevantnih detalja iz autentičnih izvora, obraćali su više pažnje na specifične, istorijske delove važnih stručnih pojmova u tekstu, uočavali su u većoj meri razlike između istorijskih sadržaja i istorijskih pojmova. Takođe su ovi učenici bili svesniji da obrađeni istorijski izvori izražavaju perspektivu autora, a ne nosioca neutralne informacije, pokazivali su više tolerancije za dvosmislenost, mogli su da duže izdrže nepredvidivost pri razumevanju teksta, bili su spremni da zaključe značenje iz konteksta i da pročitaju delove teksta tri do četiri

puta dok u potpunosti ne razumeju tekst, pri čemu su pri ponovljenom čitanju pojmovi koji su zapisani u rečniku na maternjem jeziku bili tačno definisani. Tako su učenici koji pohađaju BN na časovima posmatranim u toku sprovedenog istraživanja dostigli detaljnije i tačnije razumevanje teksta. Istraživanje je takođe pokazalo da nedostatak pomoći učenicima, u smislu prilagođenih zadataka ili nepovoljnog izbora materijala, može dovesti do toga da učenici koji pohađaju BN ne mogu dostići zadate ciljeve časa (Lamsfus-Šenk, 2008: 247).

Lefelbajn (2016) u okviru svoje disertacije sprovodi istraživanje u realkama kao tipu škole u Baden-Virtembergu. Ispituje metodičko-didaktičke pristupe BN, i to da li i u kojoj meri razvoj jezičke produktivne veštine u BN *istorije* u negimnazijskoj školskoj formi može da doprinese tome da se znanje iz nastavnog predmeta istorija i na maternjem jeziku razume i poboljša. Autorka je testirala po dva odeljenja šestog, osmog, devetog i desetog razreda, od kojih je jedno odeljenje bilo bilingvalno englesko-nemačko, a drugo monolingvalno nemačko. Nastavni sadržaji eksperimentalnih časova i nastavnici u oba odeljenja su bili isti da bi bilo što manje varijabli pri poređenju. Nastavni materijali jezički su prilagođeni svakom odeljenju. Nastavni procesi bilingvalnih i monolingvalnih učenika posmatrani su i analizirani na video-zapisima. Autorka primećuje da monolingvalna odeljenja imaju poteškoće pri razumevanju istorijskih tekstova, koji se takođe javljaju i u bilingvalnim odeljenjima. Ona ističe da se ovi problemi rešavaju u BN putem instrukcione pomoći. Može se izvesti zaključak da nastava istorije na stranom jeziku može da pruži pomoć u razumevanju sadržaja nastavnog predmeta istorija.

David Golaj (2005) sproveo je jedan bilingvalni školski eksperiment sa učenicima osmog razreda u Gelterkindenu. Predavao je *geografiju* sa francuskim kao vehikularnim jezikom. Fokus istraživanja bio je kako učenici sa slabijim znanjem stranog jezika (dve godine učenja) mogu optimalno da budu podržani u BN. Golaj je formulisao sledeće preporuke na osnovu zaključaka koje je izveo iz ovog istraživanja (Golaj, 2005):

1. napredovanje u malim koracima, dobra struktura, obnavljanje po potrebi;
2. razumljiv *input*: tekstovi i nastavni jezik moraju biti prilagođeni učenicima;
3. razumljiv *output*: neophodno je mnogo ohrabrenja i pomoći da bi se učenici motivisali na sopstvenu produkciju;
4. oprez sa autentičnim materijalima: kod slabije razvijenih kompetencija stranog jezika treba raditi samo sa kratkim i savladivim autentičnim tekstovima, inače je ritam narušen i nastava postaje čisto jezička nastava;
5. raznovrsnost medija: raznovrsni mediji olakšavaju i podržavaju razumevanje teksta (slike, karte, skice, modeli);
6. prednost nastavnog predmeta geografija: predmet sa svojim raznovrsnim načinima rada je idealan za BN;
7. dobro strukturisani ciljevi u malim koracima olakšavaju rad;
8. sopstveni rečnik za stručne pojmove: preporučuje se da učenici vode sopstveni rečnik stručnih pojmova;
9. saradnja sa predmetnim nastavnikom je veoma važna: dogovor oko tema olakšava rad;
10. oprez sa grupnim radom: kod grupnog rada gde učenici imaju nedovoljno znanje francuskog (stranog) jezika vlada opasnost da učenici prebace komunikaciju na maternji jezik. Savetuje se prvenstveno rad u paru jer su tada prepreke manje;
11. nisu sve teme preporučljive za BN;
12. nastavnik se nalazi u centru: kod nižeg nivoa znanja stranog jezika posredničke veštine nastavnika imaju glavnu ulogu.

Ovo istraživanje nam pruža osnovu za dalje unapređivanje BN u obrazovanju u Srbiji. Rezultati i jasne smernice koje autor studije daje omogućavaju osnovu za uvođenje BN i sa

učenicima sa slabijim znanjem vehikularnog jezika. Rozenbrok (2006: 143-144) je sprovedla istraživanje u pet gimnazija u Holandiji i jednoj gimnaziji u nemačkoj pokrajini Severna Rajna-Vestfalija sa nastavnicima koji sprovode BN iz nastavnog predmeta *muzička kultura* putem intervjua, i došla do sledećih rezultata: u ovim školama se bilingvalno sprovodi muzička kultura od sedmog do desetog razreda; nastavnici smatraju da je ovaj predmet posebno primenljiv u BN zbog toga što se svi učenici uključuju u nastavu i bude se interesovanja svih učenika jer se nastava ne odnosi samo na teoriju. Nastavnice ističu da primenjuju maternji jezik kada imaju problem sa disciplinom učenika, nerazumevanjem sadržaja, kao i prilikom obrade stručnih termina. Primećuje se da su učenici bilingvalnih odeljenja angažovaniji, koncentrisaniji, ambiciozniji, inteligentniji, jezički više zainteresovani i nadareni, a roditelji pozitivno utiču na decu svojim interesovanjem za obrazovanje samim tim što su ih upisali u BN. Teme koje se mogu obraditi bilingvalno su popularna muzika sa engleskog govornog područja, mjuzikli i muzika sa britanskog područja, istorija bluz i kompjuterska obrada muzike. Projektna nastava posebno je primenljiva u BN, kao i grupni rad i scenska interpretacija. Problemi se primećuju u nastavnom materijalu, kod realizacije referata u sedmom razredu, pri razgovoru sa mladom decom o muzici (jer im nedostaje neophodan vokabular, pa samim tim i spontanost u nastavnoj interakciji) (ibidem 146-151).

Kondring i Evig (2006) sprovedli su istraživanje u vezi sa nastavnim predmetom *biologija* u dva odeljenja devetog razreda (monolingvalno i bilingvalno odeljenje sa engleskim kao vehikularnim jezikom) jedne gimnazije u pokrajini Severna Rajna-Vestfalija. Posmatrano je šest identičnih časova na temu „sluh”, koje je držao isti nastavnik, čiji je maternji jezik nemački a studirao je dva nastavna predmeta: biologiju i engleski jezik. Takođe je korišćen isti nastavni materijal i identična forma testa koji je realizovan šestog časa u trajanju od 20 minuta. Test je sadržao pitanja zatvorenog tipa, zadatke povezivanja i dva pitanja otvorenog tipa. Polazna pitanja za ovo istraživanje su sledeća: da li se razlikuju postignuća učenika koji su slušali nastavni predmet biologiju na maternjem jeziku (nemačkom) od učenika koji su nastavu pohađali bilingvalno (sa engleskim) i da li nastavnici koji predaju biologiju na nemačkom i bilingvalno sa engleskim kao vehikularnim jezikom na isti način mere i procenjuju postignuća učenika. Rezultati pokazuju da učenici koji su slušali biologiju monolingvalno imaju veći broj odličnih ocena, dok učenici koji su biologiju slušali bilingvalno imaju više dobrih ocena, ali razlika nije statistički značajna (Kondring i Evig, 2006: 49-52).

Na samom kraju ovog pregleda istraživanja u oblasti BN predstavimo rad koji opisuje bilingvalnu nastavnu praksu na tercijalnom nivou:

Tarabar (2014a) navodi da je uvođenje CLIL-a akademske 2012/13. godine u okviru projekta *Public lecture* pokazalo izuzetne rezultate. Kombinovanje ESP i CLIL-a predstavlja vrstu rešenja prilagođenog obrazovnim okolnostima BiH. Ovaj model definišu vreme implementacije CLIL-a, njegova ciklična struktura, gde tri jezika alternativno uključuju 5 krugova, i na kraju način kooperacije među uključenim profesorima. Implementacija ovog modela predviđena je za poslednji semestar studija, a nakon ESP-a. Važnost ESP-a pre CLIL-a dokazana je rezultatima prve kontrolne grupe, čiji su rezultati bili slabiji u odnosu na eksperimentalnu grupu. Postoje tri jezička fokusa: leksički, gramatički i funkcionalni. Poslednji nivo podrazumeva rad na retoričkim funkcijama, ali i na drugim problemima vezanim za korišćenje jezika, kao što su: čitanje, pisanje, govor i slušanje. Prema ovom modelu, CLIL-a saradnja profesora prvenstveno podrazumeva sastavljanje zajedničke liste na engleskom jeziku. Aktivnosti na predavanjima jezika dodaju se aktivnostima koja sprovode profesori tehničkih predmeta. Drugi oblik saradnje predstavlja konsultacije u pogledu implementacije određenih procesa i putem testiranja (ibidem 386).

Na osnovu ovde predstavljenih studija, možemo doći do zaključka da su se dosadašnja istraživanja sprovodila na velikom broju polja. Iako je kontekst specifičan, rezultati su od opšteg značaja, kako konkretno za BN tako i za nastavnu praksu uopšte, obrazovanje nastavnika

i obrazovnu politiku. Kao generalna tendencija može se definisati da su CLIL projekti vođeni pozitivnim stavom, uz pretpostavku da postoji *dodatna vrednost (Mehrwert)*. Manje pažnje posvećeno je specifičnostima selektovane grupe učenika. Ovde opisane studije mogu predstavljati osnovu za dalje unapređivanje BN u obrazovanju u Srbiji. Rezultati i jasne smernice koje autori studija daju pružaju osnov za uvođenje BN i sa učenicima na nižim nivoima razvijenosti kompetencije vehikularnog jezika, kao i podlogu za naša dalja istraživanja.

III. MODEL BILINGVALNE NASTAVE U PRVOJ NIŠKOJ GIMNAZIJI „STEVAN SREMAC”³³

Prva bilingvalna odeljenja formirana u Beogradu školske 2004/05. godine kao vehikularni jezik koristila su italijanski i francuski jezik, dok je u Nišu (deset godina kasnije) formirano bilingvalno nemačko-srpsko odeljenje. Ovo odeljenje je započelo sa radom septembra 2014. godine. Obrazovno-vaspitni rad u nemačkom bilingvalnom odeljenju se u dogovoru sa predstavnicima nemačke ambasade, koji podržavaju ovaj projekat, izvodi na društveno-jezičkom smeru (u Tabeli br. 3 d-j tip), za razliku od većine gimnazija u Srbiji u kojima se BN odvija u odeljenjima prirodno-matematičkog smera (u Tabeli br. 3 p-m tip) ili odeljenjima opšteg tipa. Razlog ove odluke je broj časova prvog stranog jezika, s obzirom na to da je nedeljni fond časova prvog stranog jezika na prirodno-matematičkom smeru dva časa u sva četiri razreda. U intervjuu koji je sproveden školske 2016/17. godine, direktor PNG godine navodi da bi najverovatnije došlo do mnogo većeg odziva učenika da je u pitanju prirodno-matematički smer jer veliki broj đaka ove gimnazije ide na studije ili praksu tokom studija u inostranstvo, a najveći broj njih ode u zemlje nemačkog govornog područja. Studije koje ovi đaci upisuju su uglavnom prirodno-matematičkog profila, što se i potvrđuje na osnovu intervju sa maturantima koji je sproveden jula 2018. godine. U delu *Maturski ispit* (III.4) ćemo navesti koje su studijske profile upisali učenici prve generacije bilingvalnog odeljenja. U Tabeli 3 možemo videti pregled srednjih škola u Srbiji kojima je odobreno dvojezično ostvarivanje programa obrazovno-vaspitnog rada u školskoj 2020/2021. godini (MPNTR, 2020):

Tabela 3. Pregled srednjih škola u Srbiji kojima je odobreno dvojezično ostvarivanje programa obrazovno-vaspitnog rada u školskoj 2020/2021. godini.³⁴

Br.	Škola	Strani jezik	obrazovni profil
1.	Gimnazija „Takovski ustanak”, Gornji Milanovac	srpsko-engleski	opšti tip
2.	Aleksinačka gimnazija, Aleksinac	srpsko-ruski	p-m smer
3.	Senćanska gimnazija, Senta	srpsko-engleski (drugi, treći i četvrti razred)	opšti tip
4.	Gimnazija, Pirot	srpsko-francuski	p-m smer
5.	Mitrovačka gimnazija, Sremska Mitrovica	srpsko-engleski	opšti tip
6.	Deseta gimnazija „Mihajlo Pupin”, Novi Beograd	srpsko-engleski	opšti tip
		srpsko-francuski	opšti tip
7.	Treća beogradska gimnazija, Beograd	srpsko-francuski	d-j smer
		srpsko-italijanski	d-j smer

³³ Model BN u PNG predstavljen je na internacionalnoj konferenciji u Sarajevu 2017. godine, a rad je u nešto drugačijoj sadržini objavljen u zborniku radova *Education, Culture and Identity: The Future of Humanities, Education and Creative Industries* iz 2018. godine (Cvetković, 2018a),

³⁴ Izvor informacija: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Grupa za analitičke poslove, Sektor za visoko obrazovanje

8.	Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj”, Novi Sad	srpsko-engleski	p-m smer
		srpsko-nemački	p-m smer
		srpsko-ruski	p-m smer
		srpsko-francuski	p-m smer
9.	Gimnazija „Bora Stanković”, Niš	srpsko-engleski	p-m smer
10.	Prva niška gimnazija „Stevan Sremac”	srpsko-nemački	d-j smer
11.	Valjevska gimnazija, Valjevo	srpsko-francuski	d-j smer
		srpsko-nemački	
12.	Gimnazija „Svetozar Marković”, Niš	srpsko-engleski	p-m smer
		srpsko-francuski	p-m smer
13.	Farmaceutsko-fizioterapeutska škola, Beograd	srpsko-engleski	farmaceutski tehničar
14.	Vazduhoplovna akademija, Beograd	srpsko-engleski	tehničar vazdu- šnog saobraćaja avio-tehničar
15.	Gimnazija „Kreativno pero”, Beograd	srpsko-engleski	
16.	Savremena gimnazija, Beograd	srpsko-engleski	

Prema *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*, učenici upisuju ovo odeljenje na osnovu uspeha u osnovnoj školi, uspeha na završnom ispitu (tzv. mala matura) i uspeha na prijemnom ispitu koji se polaže u gimnaziji. Učenici polažu kvalifikacioni test iz nemačkog jezika, koji se sastoji od pismenog i usmenog dela. Test sastavlja Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, a ispit sprovodi Komisija koju imenuje direktor škole kao predsednik Komisije (Službeni glasnik RS, 2016; Službeni glasnik RS, 2017b). U cilju bolje pripreme učenika za prijemni ispit, škola pre održavanja ispita organizuje pripremnu nastavu za buduće đake. Prve nastavne godine 2014/15. ovo odeljenje upisalo je 14 đaka, sledeće, 2015/16. upisano je 12 đaka, 2016/17. 30, dok je školske 2017/18. godine upisano 26 đaka. Na prijemnom ispitu za školsku 2018/19. godinu je bilo 36 prijavljenih učenika, ali je upisano 30 učenika sa najboljim rezultatima na prijemnom ispitu. U školskoj 2019/20. godinu od prijavljenih 28 učenika prijemni ispit je položilo 25 učenika.

Učenici PNG izučavaju nemački jezik kao prvi strani jezik sa godišnjim fondom časova od dva časa nedeljno u prvom razredu, tri u drugom, pet u trećem i četiri časa u četvrtom razredu. Takođe, na sastanku TBN usvojen je predlog da se tokom prvog razreda za učenike ovog odeljenja organizuje dodatna nastava nemačkog jezika u cilju ujednačavanja nivoa znanja jezika učenika i lakšeg praćenja BN. Članovi TBN smatraju da su dodatni časovi nemačkog jezika neophodni s obzirom na to da je *Pravilnikom o nastavnom planu i programu za gimnaziju* propisano samo dva časa nedeljno za prvi razred društveno-jezičkog smera za prvi strani jezik (Službeni glasnik RS, 2015b). Ovo odeljenje je jedinstveno u Nišu, budući da nemački uči kao prvi strani jezik (u ostalim srednjim školama u Nišu je to engleski jezik). Drugi strani jezik učenikima ovog odeljenja je engleski. Deo nastave izabranih nastavnih predmeta u sve četiri godine (i to najmanje 30%, a najviše 55% od ukupnog fonda časova na godišnjem nivou) realizuje se na nemačkom jeziku.

Učenici godišnje imaju u proseku 111 časova BN, a nedeljno u proseku tri časa. BN se izvodi iz sledećih nastavnih predmeta: srpski jezik i književnost, istorija, muzička i likovna kultura, geografija i informatika. PNG predstavlja izuzetak na globalnom nivou po izboru predmeta. Naime, kako Zavištin (2013a) navodi u svom radu, u najvećem broju zemalja u Evropi moguće

je predavati bilo koji predmet na stranom jeziku, osim maternjeg jezika i književnosti, što je posebno istaknuto u obrazovnim sistemima pojedinih zemalja, kao što su Mađarska, Poljska i Rumunija (Evropska komisija, 2006: 24).

Modalitet ove gimnazije je četvrti prema *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* (Službeni glasnik RS, 2016; Službeni glasnik RS, 2017b), gde nastavu izvodi lektor za nemački jezik iz Nemačke uz prisnu saradnju sa lokalnim nastavnicima.³⁵ Predmetni nastavnici časove obrade drže na srpskom jeziku, a časove koji se tiču obnavljanja gradiva drži lektor na nemačkom jeziku, što po tipologiji obrazovanja Skutnab-Kangas (1991) odgovara tipu 7, koji ima za cilj aditivni razvoj dvojezičnosti (vid. poglavlje II.2). Lektora školi dodeljuje Ambasada SR Nemačke u skladu sa zakonom i međunarodnim sporazumom. On ima ulogu asistenta u nastavi i saraduje sa predmetnim nastavnicima i nastavnicima nemačkog jezika kako bi se BN realizovala na najbolji mogući način.

Ciljevi BN u ovom odeljenju jesu: razvoj modela BN primerenog potrebama i uslovima rada gimnazija kao doprinos razvoju višejezičnosti u sistemu obrazovanja Republike Srbije; uvođenje savremenih, efikasnih metoda za izvođenje nastave na nemačkom jeziku; horizontalno i vertikalno povezivanje nastavnih tema i sadržaja; razvijanje saradnje sa školama u SR Nemačkoj; podizanje nivoa i kvaliteta receptivnih i produktivnih jezičkih kompetencija učenika u nemačkom jeziku; priprema učenika za polaganje ispita za sticanje diploma DSD I i DSD II (PNG, 2016a: 3).

Škola u cilju uspešne realizacije nastave ima podršku Ambasade Savezne Republike Nemačke, u smislu osnovne obuke nastavnika u oblasti poznavanja nemačkog jezika u skladu sa odredbama *Pravilnika o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* (Uslov 2, u Službeni glasnik RS, 2015b), a u cilju održivosti projekta, kako bi predmetni nastavnici stekli znanje nemačkog jezika na nivou B1. Time bi, u slučaju odsustva lektora, predmetni nastavnici mogli da realizuju BN zajedno sa nastavnicima nemačkog jezika (PNG, 2016a: 5). Podrška takođe podrazumeva opremanje jezičkog kabineta za nemački, nabavku nastavnih materijala i didaktičkih sredstava neophodnih za realizaciju BN (PNG, 2013; PNG, 2016a).

U skladu sa *Pravilnikom o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*, praćenje i vrednovanje nastave u nemačkom bilingvalnom odeljenju PNG obavljaju Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (Centar za razvoj programa obrazovanja i vaspitanja i udžbenika) i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i Ambasada SR Nemačke u Beogradu preko svog pedagoškog savetnika. U skladu sa odredbama *Pravilnika*, škola Ministarstvu i ZfA dostavlja godišnji izveštaj o realizaciji BN koji sadrži sve relevantne informacije o ovom vidu nastave, kao i eventualne probleme i poteškoće u procesu realizacije (PNG, 2016a: 7).

III.1. Projekat DSD-Schulen u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”³⁶

Memorandum o razumevanju, potpisan 7. decembra 2012. godine od strane ministra prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i ambasadora SR Nemačke u Beogradu, podrazumeva polaganje ispita za sticanje diplome iz nemačkog jezika – Deutsches Sprachdiplom (DSD). Projekat DSD-Schulen je u nadležnosti ZfA, pokrenut u cilju unapređivanja učenja nemačkog jezika u Republici Srbiji, jačanje nemačko-srpske saradnje u oblasti obrazovanja i podsticanja stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti nastave nemačkog jezika kao stranog. PNG je jedna od petnaest gimnazija koje su uključene u ovaj projekat u Srbiji.

³⁵ Prve školske godine 2014/15. nastavu iz nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku izvodile su nastavnice nemačkog jezika u nedostatku lektora za nemački jezik.

³⁶ Analiza projekta DSD-Schulen predstavljena je na konferenciji NISUN 8, a rad je u nešto drugačijoj sadržini objavljen u zborniku NISUN 8, Savremeni tokovi u nauci o jeziku i književnosti, knjiga 2 iz 2019. godine (Đorđević, 2019).

Ideja za uvođenje projekta DSD-Schulen i formiranje ovog bilingvalnog odeljenja nastala je saradnjom sa ZfA. Projekat podrazumeva pripremu za polaganje i polaganje DSD-ispita. Ispit DSD I je ispit iz nemačkog jezika koji proverava sve četiri jezičke veštine učenika (receptivne: razumevanje govora i razumevanje pisanog teksta, i produktivne: pisano izražavanje i usmeno izražavanje) na nivou A2/B1 ZEO-a. Učenici PNG učestvuju u polaganju ispita DSD I od školske 2014/15. godine i ostvaruju dobre rezultate, što se može videti u Tabeli br. 4. Ispit DSD II je na nivou B2/C1 ZEO-a, koji je po prvi put u PNG organizovan školske 2017/18. godine. Pravo na polaganje ovih ispita imaju svi učenici koji pohađaju škole u projektu DSD. Ovo ne važi samo za učenike koji pohađaju bilingvalnu nastavu.

U Tabeli br. 4 može se videti pregled postignuća učenika PNG od školske 2014/15. do 2017/18. godine.

Tabela 4. Rezultati DSD I ispita.

Školska godina	Ukupan broj kandidata	A2	B1	Nije položilo
2014/15.	28 (100%)	3 (10,71%)	19 (67,86%)	4 (14,29%)
2015/16.	21 (100%)	2 (9,52%)	16 (76,19%)	3 (14,29%)
2016/17.	40 (100%)	13 (32,50%)	24 (60%)	3 (7,50%)
2017/18.	62 (100%)	14 (22,58%)	46 (74,19%)	2 (3,23%)

Školske 2014/15. godine, na prvom ispitu DSD I, učenici prvog bilingvalnog odeljenja nisu učestvovali, već su na njemu učestvovali učenici završne godine matematičkog i društveno-jezičkog smera, kao i učenici treće i četvrte godine filološkog smera. Postignut je veoma dobar uspeh. Od ukupnog broja učesnika ispita, 10,71% položilo je ispit na A2 nivou, 67,86% učenika položilo je ispit na B1 nivou, a 14,29% učenika nije položilo ispit, tačnije neki od delova ispita. Školske 2015/16. godine drugi ispit DSD I polažu učenici četvrte godine matematičkog i društveno-jezičkog smera, učenici treće i četvrte godine filološkog smera i učenici druge godine bilingvalnog odeljenja, tačnije prva generacija bilingvalnog odeljenja. Učenici škole koji prethodne godine nisu položili ispit ili nisu bili zadovoljni svojim uspehom na ispitu imaju pravo da naredne godine ponovo polažu ispit. Primećujemo da se broj učenika sa postignućem na A2 nivou smanjio u odnosu na prethodnu godinu i da iznosi 9,52%, a broj učenika sa postignućem na B1 nivou se dosta povećao – na 76,19%, dok je broj učenika koji nisu položili ispit, odnosno neki od delova ispita, ostao isti. Školske 2016/17. godine, treći ispit DSD I polažu učenici četvrte godine matematičkog i društveno-jezičkog smera, učenici treće i četvrte godine filološkog smera i učenici druge i treće godine bilingvalnog odeljenja, tačnije prva i druga generacija bilingvalnog odeljenja. Broj učenika sa postignućem na A2 nivou se utrostručio. 32,50% učenika položilo je ispit sa postignućem na A2 nivou. Broj učenika sa postignućem na B1 nivou se smanjio (i iznosi 60%) u odnosu na prethodne dve godine, dok se broj učenika koji nisu položili ispit, odnosno neki od delova ispita, dvostruko smanjio (7,50%). Nešto slabiji rezultati u odnosu na prethodne godine mogu se objasniti opštim školskim uspehom ove generacije. U našem istraživanju takođe se primećuje slabiji opšti uspeh i postignuće na testiranju svih smerova ove generacije. Školske 2017/18. godine, četvrti ispit DSD I polažu učenici četvrte godine matematičkog i društveno-jezičkog smera, učenici treće i četvrte godine filološkog smera i učenici druge i treće godine bilingvalnog odeljenja, tačnije druga i treća generacija bilingvalnog odeljenja. Primećuje se da se broj kandidata koji izlazi na ispit povećava, zajedno sa brojem učenika sa položenim ispitom na A2 nivou, kao i da se broj kandidata koji nisu položili neki od delova ispita smanjuje, što ukazuje na dobru pripremu učenika za polaganje DSD I-ispita.

Prva generacija bilingvalnog odeljenja polaže ispit DSD II u školskoj 2017/18. godini, koji se u Prvoj niškoj gimnaziji prvi put polaže 27. 11. 2017. godine. Rezultati su sledeći: ukupan broj kandidata koji su učestvovali na ispitu iznosi 14 i svi su učenici bilingvalnog odeljenja. Nivo B2 je postiglo dvoje učenika, C1 nivo deset učenika, dok dva učenika nisu položila ispit (od čega je jedna učenica odustala od usmenog dela ispita). Treba napomenuti da učenici bilingvalnog odeljenja redovno učestvuju na gradskim, opštinskim i državnim takmičenjima, gde se njihov status vodi kao specijalna grupa. U školskoj 2017/18. godini sedmoro učenika bilingvalnog odeljenja i jedna učenica filološkog odeljenja učestvovali su na državnom takmičenju (PNG, 2018a).

Osim pripreme za polaganje i sprovođenje DSD ispita, projekat podrazumeva i vannastavne obrazovne aktivnosti učenika i nastavnika, kao i veoma važno stručno usavršavanje nastavnika. Škola je u okviru projekta, a na inicijativu predstavnika ZfA, napravila mrežu škola sa osnovnim školama u Nišu, što je definisano i ozvaničeno potpisivanjem *Sporazuma o razumevanju* školske 2013/14. godine, na kome su prisustvovali predstavnici ZfA, direktor PNG, direktori osnovnih škola, kao i nastavnici nemačkog jezika PNG i osnovnih škola. Saradnja osnovnih škola sa PNG podrazumeva unapređivanje i kontinuirano praćenje nastave nemačkog jezika u osnovnim školama, posetu učenika osnovnih škola PNG, prisustvo na časovima nemačkog jezika, zajedničke priredbe i predstave, kao i posetu lektorke nastavi nemačkog jezika u osnovnim školama, čime se učenicima osnovnih škola omogućava kontakt i rad sa maternjim govornikom, kao i razvijanje profesionalnih i jezičkih kompetencija nastavnika osnovnih škola putem saradnje sa lektorkom za nemački jezik. Četiri osnovne škole čine mrežu škola u Nišu: osnovne škole „Kole Rašič“, „Čegar“, „Stefan Nemanja“ i „Kralj Petar I“. Prisustvo osnovnih škola u projektu omogućilo je nastavnicima osnovnih škola pohađanje stručnog usavršavanja, učenicima polaganje jezičkog ispita *Vergleichsarbeit – auf dem Weg zum DSD* na nivou A1/A2 ZEO-a, što dalje omogućava usaglašeno znanje učenika osnovnih škola koji dolaze u gimnaziju, a potencijalno i u bilingvalno odeljenje kako bi izučavanje nemačkog jezika nastavili na visokom nivou i svoje znanje ozvaničili DSD-diplomom. Školske 2017/18. godine ukinuto je zvanično sprovođenje ispita *Vergleichsarbeit* zbog uvođenja „mera štednje“, po rečima predstavnika ZfA. Školama je ponuđena mogućnost sprovođenja internog polaganja ispita, uz podršku ZfA u smislu dostavljanja ispitnog materijala školama, ali bez mogućnosti izdavanja sertifikata za učenike. Smatramo da ova mera može negativno da utiče na motivaciju kako učenika za učenje nemačkog jezika, tako i na motivaciju nastavnika, pa i na negativan stav roditelja koji su se odlučili za te škole isključivo zbog ove mogućnosti. Samim tim, ovo bi moglonarušiti ugled (navedenih) škola.

III.2. Tim za bilingvalnu nastavu u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac“

TBN u PNG čine: direktor škole, nastavnici nemačkog jezika (N = 13), predmetni nastavnici (koji predaju nejezičke predmete koji se predaju bilingvalno) i lektor za nemački jezik iz Nemačke.

Direktor škole je inicijator ideje uvođenja BN u PNG, koju je uz pomoć pedagoškog savetnika ZfA i realizovao. Direktor je koordinator TBN i njegova zaduženja su sledeća: organizuje sastanke TBN, koordiniše TBN u toku nastavne godine, sastavlja godišnji izveštaj rada bilingvalnog odeljenja i izveštava Ministarstvo i ZfA o radu bilingvalnih odeljenja.

Nastavnici nemačkog jezika imaju sledeća zaduženja u okviru projekta: prisustvuju sastancima TBN, učestvuju u pravljenu globalnog plana za BN, učestvuju u definisanju sadržaja izabranih tema, prevode planove sa srpskog na nemački jezik, realizuju redovnu nastavu nemačkog jezika kao stranog, realizuju pripremnu nastavu za polaganje DSD-ispita, realizuju pripremnu nastavu za polaganje prijemnog ispita za upis u bilingvalno srpsko-nemačko odeljenje i učestvuju u organizaciji vannastavnih aktivnosti za učenike bilingvalnih odeljenja. U slučaju odsustva lektora za nemački jezik iz Nemačke realizuju časove BN.

Predmetni nastavnici su nastavnici predmeta koji se realizuju bilingvalno, a to su: Srpski jezik i književnost, Istorija, Geografija, Likovna i Muzička kultura i Informatika. Zaduženja predmetnih nastavnika u okviru projekta su sledeća: pohađaju kurs za nemački jezik, prisustvuju sastancima TBN, učestvuju u pravljenju godišnjeg plana za BN i definisanju sadržaja izabranih tema koje se obrađuju bilingvalno, učestvuju u organizaciji vannastavnih aktivnosti učenika bilingvalnih odeljenja.

Školske 2015/16. i 2016/17. godine nastavu nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku izvodila je lektorka za nemački jezik, kada je i porasla zainteresovanost učenika za ovo odeljenje. Lektorka za nemački jezik je po obrazovanju profesor nemačkog jezika i književnosti i francuskog jezika i književnosti. Ona je u školi angažovana za izvođenje nastave iz sledećih predmeta: Srpski jezik i književnost, Istorija, Geografija, Informatika, Muzička i Likovna kultura, kao lektor-mentor učenicima škole koji uče nemački kao prvi strani jezik u bilingvalnom odeljenju. Lektorka je aktivna i na polju usavršavanja u oblasti BN i često učestvuje na savetovanjima i kongresima u zemlji i inostranstvu posvećenim ovoj temi. Intenzivno je učila srpski jezik u cilju adaptacije i bolje saradnje sa TBN. Nije bilo problema u saradnji sa TBN, nastavnici nemačkog jezika su pomagali i podržavali komunikaciju jer predmetni nastavnici ne govore nemački jezik (nivo A1 ZEO). Podrška od strane nastavnika nemačkog jezika takođe podrazumeva prevođenje planova i programa za nejezičke predmete, prevođenje na sastancima TBN, koji se održavaju uvek u junu kada se definišu teme i sadržaji za sledeću školsku godinu. U saradnji sa predstavnicima ZfA i Ambasdom SR Nemačke u Beogradu, lektorka radi na pronalaženju partnerske škole u Nemačkoj preko mreže škola PASCH. Obezbedila je boravak volontera iz Nemačke, čiji dolazak je i realizovan marta meseca 2016. godine u trajanju od 6 meseci (vid. III.8). Organizovala je seminar za profesore nemačkog jezika iz Nemačke o podučavanju nemačkog kao stranog jezika, koji je održan u školskoj 2015/16. i 2016/17. godini. Tokom boravka u školi bila je zadužena za organizovanje i sprovođenje kursa nemačkog jezika za predmetne nastavnike, koji je po njenom odlasku preuzeo Centar za strane jezike Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu. Lektorka je u velikoj meri doprinela promociji škole i ovog odeljenja, šta se kao rezultat imalo porast broja zainteresovanih učenika u periodu njenog rada u PNG.

III.2.1. Stručno usavršavanje TBN u PNG

Manić (2014b) s pravom tvrdi da bez stručno obučenog CLIL nastavnika nema ni kvalitetne CLIL nastave. Profesionalni razvoj CLIL nastavnika zasniva se na dobro organizovanoj početnoj obuci i usavršavanju veština neophodnih za sprovođenje CLIL metoda u bilingvalnim učionicama (Manić, 2014b: 398). Edukacija nastavnika može se organizovati na dva načina: kroz početnu obuku koja bi nastavnicima pružila potrebne veštine i znanja pre nego što se uključe u CLIL nastavu i kroz stručno usavršavanje koje bi svim zaposlenima uključenim u CLIL proces omogućilo razvijanje kompetencija (ibidem 404).

Predmetni nastavnici PNG pohađaju kurs nemačkog jezika sa ciljem polaganja ispita iz nemačkog jezika na nivou B1 ZEO-a, kako je Pravilnikom i propisano (Službeni glasnik RS, 2015b; Službeni glasnik RS, 2016; Službeni glasnik RS, 2017b). Nastava nemačkog jezika se izvodi u prostorijama škole da bi se predmetnim nastavnicima olakšalo pohađanje kursa. Nastava se organizuje nakon redovne nastave koju nastavnici izvode. Kada je odeljenje krenulo sa radom školske 2014/15. godine, predmetni nastavnici nisu bili uključeni u kurs nemačkog jezika, pa je celokupnu nastavu izvodio nastavnik nemačkog jezika. Školske 2015/16. i 2016/17. godine, nastavu nemačkog jezika za predmetne nastavnike i sve radnike škole koji su bili zainteresovani za učenje nemačkog jezika izvodila je lektorka za nemački jezik, a materijal neophodan za realizaciju kursa obezbedila je Ambasada SR Nemačke i ZfA. Od školske 2017/18. godine, nastava nemačkog jezika za predmetne nastavnike organizuje se u saradnji sa Centrom za strane jezike pri Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu.

Nastavnici nemačkog jezika imaju mogućnost besplatnog stručnog usavršavanja u zemlji i inostranstvu u okviru projekta DSD-Schulen u oblasti nemačkog kao stranog jezika (nem. DaF) i pripremi učenika za DSD-ispit, a to podrazumeva seminare za obuku sprovođenja pismenog i usmenog dela ispita DSD I i II. Stručno usavršavanje u okviru projekta *DSD-Schulen* realizovano je školske 2016/17. i 2017/18. godine, a ono obuhvata sledeće seminare:

- Informationsveranstaltung für die Schulleiter der DSD-Schulen in Serbien (Beograd, Srbija);
- DSD-Seminar für Ortslehrkräfte an Sprachschulen (Lajpcig, Nemačka);
- Kompetenzorientierung im Unterricht (Kovačica, Srbija);
- Fortbildungskurse in Deutschland für ausländische Deutschlehrkräfte – Schulhospitationen (Minhen, Nemačka);
- Lehrwerkarbeit (Kovačica, Srbija);
- DSD-GOLD seminar za DSD-ispitivače (Kovačica, Srbija);
- Pilotprüfung DSD I T1 2018 (Prva niška gimnazija, Niš, Srbija). Ovoj obuci prisustvovali su nastavnici nemačkog jezika iz Niša, Leskovca, Zaječara i Velike Plane, i na njoj su obrađene sledeće teme: organizacija pismenog i usmenog dela ispita DSD I; kriterijumi bodovanja pojedinačnih delova ispita; simulacija bodovanja produktivnih jezičkih veština (pisano i usmeno izražavanje).

Školske 2017/18. realizovan je neakreditovani seminar o metodici BN za članove TBN PNG u prostorijama škole, u saradnji sa Filozofskim fakultetom Univerziteta u Nišu na temu *Metoda stanica u bilingvalnoj nastavi*. Sadržaj seminara bio je prilagođen predmetnim nastavnicima. Realizovao se kroz grupe predmeta iz kojih se izvodi BN u PNG. U svakoj grupi je po jedan nastavnik nemačkog jezika pomagao predmetnim nastavnicima oko razumevanja tekstova koji su bili na nemačkom jeziku. Učesnici seminara su imali za zadatak da osmisle nastavni čas po stanicama (PNG, 2017a; PNG, 2018a).

Na osnovu uvida u izveštaj o stručnom usavršavanju članova TBN, zaključujemo da je ono, iako deluje obimno i raznovrsno, još uvek nedovoljno za kompetentno i kvalitetno izvođenje BN.

Na osnovu analize postojećih mogućnosti i aktivnosti i na osnovu teorijskih polazišta i preporuka, koncipiramo predlog za unapređenje BN u PNG:

- intenziviranje nastave nemačkog jezika za predmetne nastavnike da bi se bilingvalna nastava održala i u slučaju nedostatka lektora za nemački jezik;
- organizovanje stručnih seminara u oblasti BN za predmetne nastavnike i nastavnike nemačkog jezika od strane nadležnog Ministarstva, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Društva za strane jezike i književnosti Srbije, kao i Udruženja nastavnika nemačkog jezika Srbije;
- uključivanje TBN u stručno usavršavanje koje organizuje Italijanski institut za kulturu u Beogradu;
- upućivanje nastavnika nejezičkih predmeta i nemačkog jezika na hospitovanje u škole zemalja nemačkog govornog područja u kojima se realizuje BN;
- pohađanje intenzivnih kurseva nemačkog jezika na nemačkom govornom području;
- pohađanje seminara i konferencija iz oblasti BN na nemačkom govornom području (npr. godišnja CLIL konferencija GI u Minhenu, Nemačka).

Oštir i Jazbec (2009) ističu da nastavnici moraju biti sistematski obrazovani da bi uspešno izvodili BN. Idealni profil bilingvalnog nastavnika predstavlja nejezički i jezički ekspert koji je prošao kroz specijalni CLIL trening (2009: 116).

III.3. Prijemni ispit za bilingvalno srpsko-nemačko odeljenje u PNG

Prvi prijemni ispit za ovo odeljenje održan je maja 2014. godine. Za upis je pored završnog ispita, tzv. male mature, neophodno i polaganje prijemnog ispita iz nemačkog jezika, koji sadrži pismeni i usmeni deo, kako je propisalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja *Pravilnikom o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave iz 2015. godine* (Službeni glasnik RS, 2015b) u delu Uslovi za ostvarivanje dvojezične nastave, Uslov 1. Nivoi ulaza učenika u dvojezičnu nastavu:

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 referentnom okviru za jezike). Ispit treba da bude tako koncipiran da se njime proveravaju četiri jezičke veštine (čitavanje, slušanje, pisanje i govor). Ispit za proveru znanja jezika za gimnaziju i stručne škole realizuje se u skladu sa podzakonskim aktom koji uređuje upis učenika u srednju školu³⁷.

Priprema za prijemni ispit održava se u školi u maju mesecu neposredno pred prijemni ispit, traje nedelju dana i predstavlja pomoć učenicima u delu upoznavanja sa radom škole, ambijentom, nastavnicima i formom testa. Predmet pripreme nastave je takođe procena nastavnika o tome u kojim oblastima učenici imaju eventualne poteškoće da bi kasnije tome posvetili više pažnje u radu na časovima nemačkog jezika.

Test za prijemni ispit priprema Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Škola formira Komisiju za prijemni ispit, koju čine članovi stručnog veća za oblast predmeta (strani jezici) i eksterni članovi (saradnici Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, predavači za nemački jezik), tako da se sam pismeni i usmeni deo ispita, šifrovanje, pregledavanje radova, bodovanje, dešifrovanje i formiranje rang-liste učenika sprovode po zakonom propisanoj proceduri i objektivno.

Na prijemnom ispitu³⁸ testiraju se sve jezičke veštine. Tipovi zadataka su različiti (zatvorena i otvorena pitanja) i vremenski su definisani. Testovi su standardizovani, pilotirani i ispunjavaju sve kriterijume testiranja i ispitivanja: objektivnost, validnost i pouzdanost.

III.4. Maturski ispit za učenike bilingvalnog srpsko-nemačkog odeljenja u PNG

Na osnovu primera maturalnih ispita koje je predstavila Zavištin (2017a) možemo zaključiti da se maturski ispit u PNG sprovodi na adekvatan i inovativan način, u skladu sa aktuelnom situacijom u Evropi. U Italiji učenici imaju pravo da usmeni deo maturalnog ispita polažu na stranom jeziku, u Mađarskoj učenici imaju pravo da, ukoliko žele, polažu završni ispit na stranom jeziku, u Francuskoj učenici najpre polažu jezički ispit na nivou B2 ZEO-a, zatim biraju predmet za maturski ispit koji su pratili na stranom jeziku i pristupaju usmenom ispitu, dok u Beogradu u Trećoj beogradskoj gimnaziji maturski ispit podrazumeva zajednički i izborni deo. U okviru zajedničkog dela završnog ispita učenici polažu pismeno srpski jezik i književnost, kao i strani jezik ili matematiku. U okviru izbornog dela učenik može da izabere temu izrade maturalnog rada iz predmeta koji je slušao monolingvalno i bilingvalno. Ukoliko učenik izabere predmet koji je slušao isključivo na maternjem jeziku, ispit se izrađuje na srpskom jeziku. Ako učenik izabere, kako mu se i predlaže, temu iz predmeta koji je slušao bilingvalno, rad se izrađuje na srpskom i italijanskom jeziku, u dve verzije. Rad se brani usmeno na stranom jeziku, učenik se po potrebi može služiti i maternjim jezikom. Komisiju za odbranu rada čine predmetni

³⁷ Članovi 36-39

³⁸ Primer testa dostupan na zvaničnom sajtu Gimnazije (PNG, 2020a)

nastavnik koji nastavu izvodi na stranom jeziku, odeljenjski starešina učenika i jedan eksterni član koji je nastavnik određenog predmeta. Zavišin predlaže uvođenje ispita stranog jezika u BN koncipiranog po ugledu na međunarodne sertifikate sa ciljem testiranja jezičkih kompetencija učenika na nivou B2 (Zavišin, 2017a: 70). U PNG maturalni ispit se sprovodi kao u francuskom modelu i modelu TBG. Naime, pored maturalnog ispita sprovodi se i ispit DSD II na nivou B2/C1 ZEO-a u četvrtom razredu, a dobijeni certifikat omogućava učenicima nesmetano upisivanje na fakultet u Nemačkoj (vid. III.1).

S obzirom na to da *Pravilnikom o bližim uslovima za realizaciju dvojezične nastave* (Službeni glasnik RS, 2017b) maturalni ispit nije regulisan, primenjuje se *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (Službeni glasnik RS, 2013).

Prva generacija učenika bilingvalnog odeljenja je veoma uspešno položila maturu u junu 2018. godine. Od 14 učenika ovog odeljenja, 13 je položilo maturalni ispit sa najvišom ocenom, sa prosekom 5,00, a jedna učenica sa prosekom 4,66, koji takođe podrazumeva odličnu ocenu. Učenici su na maturi polagali ispit iz maternjeg jezika (pisanje sastava), nemačkog jezika (pismeno prevođenje književnog teksta sa nemačkog na srpski jezik uz mogućnost korišćenja rečnika) i izrađivali maturalni rad na različite teme na srpskom jeziku, koje su na usmenom delu maturalnog ispita branili na srpskom jeziku pred Komisijom. Navešćemo teme koje su bile izabrane za izradu maturalnih radova, gde pojedini učenici vide direktan uticaj BN na izbor teme maturalnih radova (prema informacijama koje su nam dali u intervjuu koji smo sproveli sa njima):

B1.1. tema maturalnog rada iz istorije „Uporedna analiza dva vožda (Karađorđe i Miloš Obrenović)” (BN nije uticala na odabir teme).

B1.2. tema maturalnog rada iz književnosti „Filozofija apsurdna u delu *Stranac* Albera Kamijsa” (BN je uticala na odabir teme).

B1.3. tema maturalnog rada iz muzičke kulture „Čajkovski” (BN je uticala na odabir teme).

B1.4. tema maturalnog rada iz književnosti „Srbija u romanu *Vreme smrti*” (BN je uticala na odabir teme).

B1.5. tema maturalnog rada iz književnosti „Shvatanje savremenog čoveka u Beketovoj drami *Čekajući Godoa*” (BN je uticala na odabir teme).

B1.6. tema maturalnog rada iz nemačkog jezika „Vremenske rečenice” (BN je uticala na odabir teme maturalnog rada).

B1.7. tema maturalnog rada iz književnosti „Porodična snaga Katića u romanu *Koreni Dobrice Čosića*” (BN nije uticala na odabir teme maturalnog rada).

B1.8. tema maturalnog rada iz biologije „Nasledne bolesti” (BN nije uticala na odabir teme maturalnog rada).

B1.9. tema maturalnog rada iz istorije „Hladni rat” (BN je uticala na odabir teme maturalnog rada).

Na osnovu prikupljenih informacija možemo zaključiti da je BN kod većine učenika (šest od devet učenika) imala uticaj na izbor teme maturalnog rada, što je priličan udeo s obzirom na to da još uvek to nije obavezujući element na maturalnom ispitu.

Dalje nas interesuje izbor studija učenika koji su pohađali BN. Učenici vide direktan uticaj BN na izbor studijskog programa. U daljem tekstu ćemo navesti fakultete za koje su se učenici opredelili:

B1.1. upisao Ekonomski fakultet u Nišu, smer Menadžment (BN nije uticala na odabir fakulteta).

B1.2. upisao Deutsche Philologie u Beču, diploma DSD II olakšala upis na fakultet (BN je uticala na odabir fakulteta).

B1.3. upisao Socijalni rad na Filozofskom fakultetu u Nišu, želeo Germanistiku, ali nema mogućnosti da studira van Niša (BN je uticala na odabir fakulteta).

- B1.4. upisao studije pravnih nauka u Nemačkoj (BN je uticala na odabir fakulteta).
 B1.5. upisao Deutsche Philologie u Beču, diploma DSD II olakšala upis na fakultet (BN je uticala na odabir fakulteta).
 B1.6. upisao studije Ekonomije u Beču (BN je uticala na odabir fakulteta).
 B1.7. upisao studije Politikologije na Fakultetu političkih nauka u Beogradu (BN nije uticala na odabir fakulteta).
 B1.8. upisao studije Medicine na Fakultetu u Nišu (BN nije uticala na odabir fakulteta).
 B1.9. upisao Germanistiku u Kragujevcu (BN je uticala na odabir studija).

Na osnovu prikupljenih podataka zaključujemo da je kod većine učenika (šest od devet učenika) BN imala uticaj na odabir studijskog programa, tačnije BN je prevashodno imala uticaja na odluku o izboru studijskog programa kod učenika koji su se opredelili za studije jezika ili nekog nejezičkog predmeta u nekoj od zemalja nemačkog govornog područja. Primećujemo da BN nije imala uticaj na odabir studijskog programa kod učenika kod kojih BN nije uticala ni na odabir teme maturalnog rada.

III.5. Plan i program bilingvalne nastave u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”

Nastava na nemačkom jeziku realizuje se u prisustvu predmetnih nastavnika i po tačno isplaniranom rasporedu. Nastavne jedinice koje se obrađuju na nemačkom jeziku izabrane su u dogovoru sa predmetnim nastavnicima i prate nastavni plan i program za gimnaziju društveno-jezičkog smera (PNG, 2016b: 5).

Po školskoj godini, učenici imaju 111 časova predmetne nastave na nemačkom jeziku, a nedeljno u proseku tri časa. Predstavićemo detaljan pregled predmeta po razredima, koji se izvode bilingvalno, broj časova koji su zastupljeni na nemačkom jeziku, a zatim i konkretne teme koje se obrađuju na ovim časovima iz pojedinačnih nastavnih predmeta. Cilj ovog predavljanja je da se dobije jasan uvid u strukturu i sadržaj BN.

Nastava za *prvi razred* izvodi se iz sledećih predmeta (PNG, 2017b):

Tabela 5. Pregled nastavnih predmeta koji se realizuju bilingvalno za prvi razred gimnazije

Predmet	Broj časova na srpskom jeziku	Broj časova na nemačkom jeziku	Ukupan broj časova
Muzička kultura	20 (54,05%)	17 (45,95%)	37 (100%)
Likovna kultura	23 (62,16%)	14 (37,84%)	37 (100%)
Istorija	42 (56,76%)	32 (43,24%)	74 (100%)
Informatika	56 (75,68%)	18 (24,32%)	74 (100%)
Srpski jezik i književnost	118 (79,73%)	30 (20,27%)	148 (100%)
Ukupan broj časova	259 (70,00%)	111 (30,00%)	370 (100%)

Časovi *srpskog jezika i književnosti* na nemačkom u prvom razredu zastupljeni su u udelu od 20,27% od ukupnog fonda časova, što iznosi 30 od ukupno 148 časova. Teme koje se obrađuju iz ovog nastavnog predmeta na nemačkom jeziku jesu sledeće: Uvod u proučavanje književnog dela, Književnost starog veka, Narodna (usmena) književnost, Humanizam i renesansa, Barok i klasicizam, Lektira, Opšti pojmovi o jeziku, Književni jezik, Jezički sistem i nauke koje se bave njime, Fonetika (sa fonologijom i morfologijom), Pravopis i Kultura usmenog izražavanja.³⁹

³⁹ Videti Prilog 1.

Ukupan godišnji fond časova *istorije* na nemačkom jeziku u prvom razredu čini 43,24%, tačnije 32 od ukupno 74 časa. Teme koje se obrađuju na nemačkom jeziku su sledeće: Stari vek i stari istok, Stara Grčka, Stari Rim, Pozna antika i rani srednji vek.⁴⁰

Časovi *likovne kulture* na nemačkom u prvom razredu predstavljau 37,84% ukupnog fonda časova likovne kulture, tačnije 14 od ukupno 37 časova. Teme koje se obrađuju bilingvalno su: Umetnost starog Egipta, Umetnost Mesopotamije i Persije, Antička grčka umetnost i Umetnost starog Rima.⁴¹

Muzička kultura se obrađuje bilingvalno sa 45,95% od ukupnog fonda časova ovog predmeta, što predstavlja 17 od ukupno 37 časova. Teme koje se obrađuju na nemačkom jeziku su: Muzika u prvobitnoj društvenoj zajednici i kultura starog veka, Muzika srednjeg veka, Muzika renesanse i Muzika baroka.⁴²

Časovi *informatike* obrađuju se 24,32% od ukupnog broja časova informatike u prvom razredu, tačnije 18 časova od ukupno 74 časa. Teme koje se obrađuju bilingvalno su: Osnovi informatike, Arhitektura računarskog sistema, Osnove rada u operativnom sistemu sa grafičkim interfejsom, Obrada teksta, Uvod u mrežne informacione tehnologije i Internet, Slajd prezentacije.⁴³

Nastava za *drugi razred* izvodi se iz sledećih nastavnih predmeta (PNG, 2017b):

Tabela 6. Pregled nastavnih predmeta koji se realizuju bilingvalno za drugi razred gimnazije

Predmet	Broj časova na srpskom jeziku	Broj časova na nemačkom jeziku	Ukupan broj časova
Muzička kultura	19 (54,29%)	16 (45,71%)	35 (100%)
Likovna kultura	30 (85,71%)	5 (14,29%)	35 (100%)
Informatika	48 (80,00%)	12 (20,00%)	60 (100%)
Geografija	52 (74,29%)	18 (25,71%)	70 (100%)
Istorija	49 (66,22 %)	25 (33,78%)	74 (100%)
Srpski jezik i književnost	110 (78,57%)	30 (21,43%)	140 (100%)
Ukupan broj časova	308 (74,40%)	106 (25,60%)	414 (100%)

Srpski jezik i književnost u bilingvalnom programu obuhvata 21,43%, tačnije 47 od 140 časova u drugom razredu, a teme koje se obrađuju bilingvalno iz nastavne oblasti Književnost jesu: Prosvetiteljstvo, Romantizam, Realizam, Lektira (Realizam); zatim iz nastavne oblasti Jezik: Morfologija i Pravopis; iz oblasti Kultura izražavanja: Usmeno izražavanje.⁴⁴

Istorija je bilingvalno zastupljena 33,78%, tačnije 25 od 74 časa, a teme koje se obrađuju i na nemačkom jeziku su: Evropa u ranom srednjem veku, Naseljavanje Slovena na Balkan i stvaranje prvih srpskih država, Srednjovekovni svet od XII do XV veka i Srpski narod od XII do XV veka.⁴⁵

Geografija je bilingvalno zastupljena 25,71%, tj. 18 od 70 časova. Teme koje se obrađuju i na nemačkom jeziku su: Stanovništvo i naselja, Osnovne političko-geografske karakteristike savremenog sveta, Osnovne ekonomsko-geografske odlike svetske privrede, kao i

⁴⁰ Videti Prilog 2.

⁴¹ Videti Prilog 3.

⁴² Videti Prilog 4.

⁴³ Videti Prilog 5.

⁴⁴ Videti Prilog 6.

⁴⁵ Videti Prilog 7.

Političko-geografske, demografske, ekonomsko-geografske odlike pojedinih delova sveta.⁴⁶

Likovna kultura je zastupljena sa 14,29%, tačnije 5 od 35 časova. Teme koje se obrađuju i na nemačkom jeziku su: Umetnost romantizma, Gotika, Vizantijska umetnost i Umetnost renesanse.⁴⁷

Muzička kultura u bilingvalnom programu obuhvata 45,71%, tj. 16 od 35 časova, a teme koje se obrađuju bilingvalno su: Predklasicizam, Muzika klasicizma, Bečki klasičari, Muzika romantizma.⁴⁸

Informatika je zastupljena 20%, tj. 12 od 60 časova. Teme koje se obrađuju bilingvalno su: Rad sa tabelama, Računarska grafika, Multimedija i Napredno korišćenje interneta.⁴⁹

Nastava u *trećem razredu* se izvodi iz sledećih nastavnih predmeta (PNG, 2017b):

Tabela 7. Pregled nastavnih predmeta koji se realizuju bilingvalno za treći razred gimnazije

Predmet	Broj časova na srpskom jeziku	Broj časova na nemačkom jeziku	Ukupan broj časova
Muzička kultura	24 (64,86%)	13 (35,14%)	37 (100%)
Likovna kultura	13 (50%)	13 (50%)	26 (100%)
Geografija	52 (72,22%)	20 (27,78%)	72 (100%)
Istorija	79 (73,15%)	29 (26,85%)	108 (100%)
Srpski jezik i književnost	118 (71,95%)	46 (28,05%)	164 (100%)
Ukupan broj časova	286 (70,27%)	121 (29,73%)	407 (100%)

Srpski jezik i književnost, je zastupljen sa 29,73% od ukupnog godišnjeg fonda časova, tačnije 28 od 180 časova. Po temama to izgleda ovako: iz oblasti Književnost: Moderna, Međuratna i ratna književnost, Lektira; iz oblasti Jezik: Tvorba reči, Leksikologija, Sintaksa, Pravopis; u okviru oblasti Kultura izražavanja obrađuje se: Pismo izražavanje, Usmeno izražavanje.⁵⁰

Muzička kultura je zastupljena u obimu od 35,14% ukupnog godišnjeg fonda časova, tačnije 12 od 37 časova. Teme koje se obrađuju i na nemačkom jeziku su: Opera, opereta i balet u XIX veku, Nacionalne škole u XIX veku, Nemačka muzika do početka XX veka, Razvoj srpske muzike i njeni predstavnici u XIX veku.⁵¹

Likovna kultura je najviše zastupljena u trećem razredu, 50% ukupnog godišnjeg fonda časova, tj. 12 od 37 časova. Po temama se bilingvalno obrađuju: Barokna umetnost (Barok u Italiji, Francuskoj, Španiji, Flandriji, Holandiji), zatim Rokoko (XVIII vek), Barok u Jugoslaviji, Fotografija kao umetnost, Igrani film, Animirani film i fotografija, Umetnost XIX veka, Razvoj srpske umetnosti i njeni predstavnici u XIX veku, Romantizam, Realizam, Impresionizam.⁵²

Istorija je bilingvalno zastupljena 26,85% od ukupnog godišnjeg fonda časova, tačnije 25 od 108 časova, a teme koje se bilingvalno obrađuju su: Uspon Evrope (XV-XVIII vek) Reformacija i katolička obnova (Martin Luter, Jezuiti), Apsolutne feudalne monarhije (XVI-XVIII vek) (Revolucija u Nizozemskoj, Apsolutizam Tjudora i Engleska republika, Restauracijai „Slavna revolucija”, Francuska, Rišelje, Luj XIV, Prosvećeni apsolutizam, Fridrih II, Prosvećeni apsolutizam, Petar Veliki i Katarina II), Srpski narod pod turskom vlašću (XVI-XVIII vek) (Položaj Srba u

⁴⁶ Videti Prilog 8.

⁴⁷ Videti Prilog 9.

⁴⁸ Videti Prilog 10.

⁴⁹ Videti Prilog 11.

⁵⁰ Videti Prilog 12.

⁵¹ Videti Prilog 13.

⁵² Videti Prilog 14.

Osmanskom carstvu, Opadanje Osmanskog carstva), Srbi pod habzburškom i mletačkom vlašću (XVI-XVIII vek) (Društveno i državno uređenje Habzburške monarhije), Revolucionarna i građanska Evropa (od XVIII veka do 1878. godine) (Industrijska revolucija, Radnički i socijalistički pokreti u Evropi, Rat za nezavisnost SAD, Francuska revolucija, Napoleonova osvajanja i slom, Bečki kongres i Sveta Alijansa, Ujedinjenje Nemačke), Nacionalni pokret na Balkanu (Srpska revolucija (1804-1813) – Leopold von Ranke, Die serbische Revolution).⁵³

Geografija je u bilingvalnom modusu zastupljena sa 27,78% od ukupnog godišnjeg fonda časova, tačnije 20 od 72 časa. Teme koje se obrađuju bilingvalno su: Položaj, granice i veličina Republike Srbije, Prirodne odlike Srbije, Stanovništvo i naselja, Privreda Srbije, Regionalne celine Srbije, Srbi u bivšim jugoslovenskim republikama i dijaspori.⁵⁴

U trećoj godini učenici ne slušaju nastavni predmet *Informatika* bilingvalno jer se u tom razredu izučava programiranje. Lektorica za nemački jezik, nastavnici nemačkog jezika i predmetni nastavnici informatike zaključili su na sastanku Tima za BN da ta vrsta gradiva nije pogodna za bilingvalnu nastavu.

U trenutku sprovođenja istraživanja (školska 2016/17. godina) nije bilo bilingvalnog odeljenja u četvrtom razredu, pa nam shodno tome nastavni plan nije bio dostupan na uvid, ali se za četvrti razred planiraju sledeći predmeti: muzička i likovna kultura, informatika, srpski jezik i književnost i istorija. U četvrtom razredu po planu i programu za društveno-jezički smer Gimnazije nema nastavnog predmeta Geografija (Službeni glasnik RS, 2015a).

U školskoj 2017/18. godini PNG nije imala lektora za nemački jezik. BN je izvođena u vidu pojedinačnih časova u toku školske godine od strane predavača koji nastavu izvode u Beogradu, Sremskim Karlovcima, Novom Sadu i Subotici u DSD-školama. U školskoj 2018/19. i 2019/20. godini BN je izvodio lektor za nemački jezik. Globalni planovi za prvi, drugi i treći razred BN su revidirani od strane TBN, dok je plan izvođenja BN za četvrti razred po prvi put sastavljen.

III.6. Nastavni materijal, mediji, metode i forme rada u BN u PNG

O nastavnom materijalu i nastavnim metodama koji se koriste u BN u PNG saznajemo na osnovu dugogodišnjeg hospitanja u ovoj gimnaziji, intervju sa lektorkom za nemački jezik i na osnovu anketiranja TBN, kao i učenika bilingvalnog smera, što je sprovedeno nastavne 2016/17. godine. U daljem tekstu se navode nastavni materijali, metode, mediji koji se koriste u BN, analizira se da li je to u saglasnosti sa teorijom i paralelno sa tim se predstavljaju metode i forme rada u tradicionalnoj nastavi da bi se razlike bliže predstavile.

Materijal koji se koristi u BN na nemačkom jeziku izrađuje lektor za nemački jezik iz Nemačke na osnovu globalnih planova i instrukcija za sadržaje tema koji se definišu na sastanku TBN. Materijal se kombinuje iz više izvora i prilagođava određenoj grupi učenika. BN omogućava, odnosno upućuje nastavnike na upotrebu autentičnih tekstova u nastavi, što je u skladu sa teorijom (vid. Stipančević, 2016: 616; Durbaba, 2006: 26).

Lektor u intervjuu navodi da razliku između bilingvalnih i monolingvalnih odeljenja vidi u tome što nastavnici koji predaju nemački jezik monolingvalnim odeljenjima imaju propisani udžbenik, a cilj nastave je da se razvijaju jezičke kompetencije kod učenika, dok lektor za nemački jezik u bilingvalnim odeljenjima sam bira, priprema i prilagođava *nastavni materijal*. Nastava stremi ostvarivanju kako jezičkih tako i stručnih ciljeva. *Mediji* koje lektorica koristi u BN jesu: prezentacije, klipovi, filmovi, grafici, internet, tekstovi, fotografije, sheme, rečnici. *Metode i forme rada* koje lektorica primenjuje u BN jesu: dijalog, monolog, diskusija, rešavanje problema, muzejska pedagogija, predstave, priredbe, dramska pedagogija, izložbe. *Kompetencije i tehnike*

⁵³ Videti Prilog 15.

⁵⁴ Videti Prilog 16.

koje se razvijaju kod učenika bilingvalnih odeljenja jesu: izvođenje značenja uz pomoć rečnika i zaključivanje iz konteksta, prezentovanje, pravljenje plakata i prezentacija, razvijanje interkulturalne kompetencije (Cvetković, 2018b: 223).

U BN se koristi minimum kognitivne pomoći, gramatičkih objašnjenja, vežbanja koja se odnose na formu. Slobodno vežbanje jezika ili komunikacija koja se odnosi na poruku retko su prisutne u nastavi stranih jezika, dok je u BN to drugačije. Česte su faze grupnog rada u kojima učenici mogu kreativno da rade sa jezikom (Buckam, 1989: 9-10). U zavisnosti od predmeta koji lektorka predaje, prilagođavaju se metode i oblici rada. Lajzen navodi da postoje različite forme predstavljanja (Darstellungsformen, Repräsentationsformen) u zavisnosti od nastavnog predmeta (vid. Lajzen, 2015c: 134).

Lektorka smatra da sadržaji predmeta kao što su istorija, istorija umetnosti i književnost pružaju velike mogućnosti za učenje stranog jezika i osmišljavanje raznovrsnih nastavnih aktivnosti. Ona prednosti BN vidi u tome što učenici imaju jedan širi i bogatiji rečnik iz određenih oblasti, podjednako razvijaju sve veštine – receptivne i produktivne. Broj časova nemačkog jezika veći je nego kod ostalih smerova u PNG. Učenici bilingvalnih odeljenja imaju i do osam časova nastave nedeljno na nemačkom jeziku. Kao nedostatak modela BN u ovoj gimnaziji lektorka navodi preopterećenost nastavnika, smatrajući da bi bilo dobro da jedan lektor predaje manji broj različitih predmeta. Smatra da bi bilo dobro angažovati dva lekora ako se ovaj model zadrži na šest različitih nastavnih predmeta. Veliko je opterećenje predavati toliki broj predmeta u četiri odeljenja, što predstavlja četiri različita programa. Izrada materijala takođe predstavlja dodatno opterećenje jer se svaka tema mora prilagoditi određenoj grupi učenika metodički i didaktički.

BN zahteva od nastavnika drugačije metodičke i didaktičke odluke. Kako je raznovrsnost metoda veoma važna, proces planiranja i izrada materijala zahteva od nastavnika više vremena i energije. Sa druge strane, nastavnik u BN ima veću autonomiju u odnosu na nastavnika u tradicionalnom kontekstu nastave. Na osnovu ovog intervjua može se izvesti zaključak da se javlja potreba za izradom nastavnog materijala za BN kao i za organizacijom stručnog usavršavanja nastavnika (seminara, radionica, konferencija) na ovu temu. Predlaže se formiranje onlajn-platforme na internacionalnom nivou na kojoj bi CLILiG-nastavnici mogli da postavljaju i razmenjuju CLILiG-materijale, kao i primere dobre prakse.

III.7. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz nastavnog predmeta: Srpski jezik i književnost za treći razred

U ovom delu predstavljen je primer obrade jedne nastavne jedinice koja će nam približiti nastavnu praksu BN u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”. U mnogim naučnim istraživanjima na temu nastavnog kanona u BN, najčešće se pominju nastavni predmeti istorija ili geografija. Nastavni predmet *jezik i književnost* uopšte se ne spominje kao bilingvalni predmet (Birnbikel, 2013; Bonet, 2009; 2012; Jung i Erme, 2015; Lamsfus-Šenk, 2008; Lajzen, 2015c; Lefelbajn, 2016; Pirner, 2006; 2007; Vike, 2015a). U Nemačkoj je književnost deo nastave stranih jezika, tj. ne bi trebalo da se realizuje bilingvalno (Baur, 2005: 38). Ovakav stav zastupaju i Asli (2016: 14) i Kersten (2005: 26), a može se videti i u Pravilniku za BN od 9. marta 2015. godine (Pravilnik za realizaciju bilingvalne nastave u opšteobrazovnim školama na području Berlina, 2015). U *članu (2), stav (2)* ovog Pravilnika stoji da se BN može odvijati iz svih nejezičkih predmeta osim predmeta nemački jezik i strani jezik. U pravilniku za škole u Hamburgu (Pravilnik za realizaciju bilingvalne nastave u opšteobrazovnim školama na području Hamburga, 2014) piše: „Svi predmeti se mogu predavati bilingvalno osim nemačkog i stranih jezika” (ibidem 69). BN u PNG upravo pokušava dokazati suprotno. BN srpskog jezika i književnosti se u ovoj školi sprovodi u sva četiri razreda.

Kao primer prakse predstavljena je obrada jedne nastavne jedinice iz srpskog jezika i književnosti u trećem razredu na temu „Franc Kafka: Proces (1925) – Glavna figura Jozef K., Odeljak – Hapšenje”. Za ovaj nastavni čas korišćeni su sledeći izvori: udžbenik za nemački jezik kao maternji u devetom razredu gimnazije u nemačkom obrazovnom sistemu; internet kao izvor fotografija, slika, ilustracija, video-klipova i filma.

U ovom delu se predstavlja scenario nastavnog časa po fazama rada:

U uvodnom delu časa prikazuje se PPT-prezentacija, na kojoj je fotografija sa pomoćnim rečima i frazama koje su neophodne za opisivanje slike. Fotografija predstavlja scenu iz filma „Der Prozess“ (Orson Welles, 1962)⁵⁵. Učenici dobijaju zadatak da opišu fotografiju i da postavljaju hipoteze. Učenici opisuju sliku i razgovaraju o njoj uz pomoć reči i fraza koje su date na slajdu PPT. Materijal potreban za ovu fazu časa je projektor, laptop, platno ili pametna tabla, internet, stranica na internetu - youtube.com, film „Der Prozess“ ili PPT-prezentacija sa fotografijom.

U sledećoj fazi predstavlja se glavna figura i najavljuju ciljevi časa. Učenici zapisuju temu časa sa PPT-prezentacije: „Franz Kafka: „Der Prozess“ – Die Hauptfigur Josef K. (I. Kapitel „Verhaftung““).

U glavnom delu časa prikazuje se zadatak na prezentaciji. Svaki učenik dobija papir na kome je zadatak i tekst sa nepoznatim rečima koje su objašnjene na nemačkom ili prevedene na srpski jezik. Učenici individualno čitaju prvi odeljak „Die Verhaftung“, a zatim u grupi na hamer-papiru prave *Steckbrief* (portret osobe sa osnovnim ličnim informacijama) figure Josefa K. Osnovne informacije treba da sadrže podatke o godinama, zanimanju, odnosima, mestu stanovanja, toku dana, izgledu, ponašanju, o unutrašnjim osećanjima i razmišljanjima. Učenici treba da formulišu i opšti utisak o figuri Josefa K. u par rečenica. U kontrolnom delu zadatka učenici po grupama predstavljaju svoje plakate, upoređuju ih i eventualno dopunjuju. Neophodni materijali za ovaj deo časa su hamer-papiri, tekstovi sa pomoćnim frazama, markeri, makaze i selotejp.

U sledećoj fazi časa, učenici produbljuju svoje znanje tako što porede karakterni profil Josefa K. u prvom delu romana sa figurom na filmu. Oni treba da formulišu sličnosti i razlike na osnovu sekvence iz filma i da u plenumu to prodiskutuju.

Za domaći zadatak, učenici treba da napišu unutrašnji monolog Josefa K, koji opisuje njegova osećanja i razmišljanja za vreme vožnje na putu do posla. Na sledećem času učenici čitaju svoje zadatke i razgovaraju o tome da li oni odgovaraju karakterizaciji figure za prethodnog časa.

Na osnovu posmatranog nastavnog časa koji je ovde predstavljen primećujemo da se sama tema časa, kao i metodička i didaktička koncepcija obrade, u velikoj meri razlikuju od tradicionalne nastave stranih jezika. Tema koja se na ovom času obrađuje bi se mogla realizovati i na nastavi nemačkog kao stranog jezika u okviru oglednog časa. Jezički kabinet koji se koristi za BN omogućava upotrebu raznovrsnih nastavnih metoda i didaktičkih sredstava tokom realizacije časa. Celokupni scenario časa u skladu je sa fazama rešavanja zadatka (engl. task), što se može videti iz pripreme za ovaj čas: početna (engl. Pre-task), središnja (engl. during task) i finalna faza (engl. Post-task) (Ellis, 2003: 244, u Zavištin, 2013b: 447). Upotreba ove vrste zadatka uz instrukcijsku pomoć u vidu fraza i objašnjenja reči, postavljanja pitanja koja vode učenike ka promišljanju i zaključivanju je dobar primer prakse jer omogućava učenicima aktivno i samostalno učešće u času i procesu učenja. Ovako organizovana nastava srpskog jezika i književnosti u potpunosti odgovara predlozima Petrović-Jilih (2013): „Književnost u školskom sistemu ne treba da se prenosi samo u vidu tradicionalnih formi – frontalne nastave ili nastavnog razgovora zasnovanog na pitanjima nastavnika i odgovorima učenika, već treba da joj se priđe i na druge načine, uključujući tako produktivne metode i upotrebu raznih medija (film, muzika,

⁵⁵ Prilog 17

radio-drama, kompjuter)” (Petrović-Jilih, 2013: 11). Zobenica (2018) ističe da je književnost vrsta umetnosti i da literarne tekstove treba implementirati da bi se iz njih izvukao potencijal koji drugi tekstovi ne poseduju, što je pre svega ostvarivanje emocionalno-afektivnih ciljeva, književne kompetencije, mogućnost formiranja stava, interkulturene kompetencije, a i opštih kompetencija. Sve ove kompetencije mogu i treba da budu zastupljene u nastavi književnosti, ali ne moraju (Zobenica, 2018: 229).

III.8. Vannastavne aktivnosti učenika bilingvalnih odeljenja Prve niške gimnazije „Stevan Sremac”

Osim redovne nastave, učenici ovog odeljenja uključeni su i u razne druge aktivnosti vezane za nemački jezik i kulturu naroda zemalja nemačkog govornog područja. Ovde ćemo navesti i kratko predstaviti primere vannastavnih aktivnosti sa ciljem da pokažemo koliko je raznovrsna ponuda mogućnosti za učenike PNG i time ponovo istaknemo da vannastavne aktivnosti odlučujuće utiču na efikasnost kako BN, tako i nastave stranih jezika uopšte.

Aktivnosti sprovedene u školskoj 2016/17. godini su u PNG su sledeće (PNG, 2017a):

- 26. 9. 2016. godine obeležen je *Evropski dan jezika*. Svakog septembra se organizuje Dan jezika kada se u svečanoj sali škole organizuje sajam jezika, gde se pored nemačkog prezentuju i ostali jezici koji se izučavaju u ovoj gimnaziji. Tada je škola otvorena za posete i budući učenici mogu doći u pratnji roditelja ili nastavnika i razgledati sajam, kao i samu školu. Saradnja je veoma važna za sve učesnike ove aktivnosti, organizatore i posetioce;
- 15. 12. 2016. godine održana je priredba *Božićni običaji*. Prethodne godine su ovu aktivnost realizovali učenici bilingvalnih odeljenja za učenike osnovnih škola – potencijalne buduće učenike ove škole. Školske 2016/17. godine su učenici osnovnih škola sa kojima je uspostavljena saradnja o realizaciji DSD projekta (vid. III.1) i sami učestvovali u priredbi. U septembru je na sastanku dogovoreno koje aktivnosti će se izvoditi i podeljena su zaduženja. Svaka škola je individualno pripremala svoj deo priredbe od septembra do novembra, kada su počele redovne zajedničke probe u PNG. Na taj način su učenici osnovnih škola mogli da se upoznaju sa sredinom, nastavnicima i učenicima PNG i možda bi se na osnovu ovog iskustva odlučili baš za ovu školu i bilingvalno srpsko-nemačko odeljenje s obzirom na to da su učenici osnovnih škola bili učenici završnog razreda. Ova priredba omogućava nastavnicima osnovnih škola i PNG saradnju, što je veoma važno za sve učesnike aktivnosti.
- 28. 2. 2017. godine u školi je postavljena izložba i istorijsko predavanje u okviru izložbe na temu *Hladni rat. Uzroci – priča – posledice* u saradnji sa Ambasdom SR Nemačke u Beogradu. Izložba je vid muzejske pedagogije, gde su učenici glumili scene istorijskih događaja. Učenici su napravili muzejsku izložbu u svečanoj sali škole. Izložba je bila otvorenog tipa i trajala je cele nedelje. Nastavnica istorije je prethodno obradila datu temu sa đacima prve, druge i treće godine bilingvalnog odeljenja iako je ovo gradivo nastavnim planom predviđeno tek u četvrtom razredu. Zatim su na nemačkom jeziku sa lektorkom sastavili tekstove i prezentovali ih posetiocima izložbe. Profesorka istorije je po potrebi davala dodatna objašnjenja na srpskom jeziku;
- 9. 3. 2017. godine u školi je održan *DSD I ispit*⁵⁶;
- Od 23. do 26. maja 2017. godine, u školi je organizovan seminar *Nemački i srpski nastavnici u obrazovanju* u saradnji sa Ambasdom SR Nemačke i univerzitetom iz nemačkog grada Karlsruhe i Filološkim fakultetom u Beogradu. Već dve godine dolaze budući nastavnici (nem. Referendare, srp. pripravnici) i studenti germanistike iz Beograda koji žele da

⁵⁶ Videti rezultate u delu III.1.

dobiju informacije o nastavničkom zanimanju u Srbiji. Oni hospituju nedelju dana u PNG i osnovnim školama uključenim u projekat DSD. Učenici su pripremili obilazak grada na nemačkom sa studentima, studenti pripremaju i drže časove BN. Učenici i nastavnici na ovaj način dolaze u kontakt sa maternjim govornicima;

- Saradnja se ostvaruje sa međunarodnim volonterskim programom *Kulturweit* u vidu boravka studenata – volontera sa nemačkog govornog područja u školi. Školske 2015/16. godine, volonterka je provela 6 meseci u PNG, prisustvovala je nastavi, asistirala, nudila kurseve konverzacije i doprinela diferenciranoj nastavi. Takođe je i pružala pomoć učenicima kojima je to u tom trenutku bilo potrebno. Na ovaj način je učenicima i nastavnicima omogućen kontakt i rad sa maternjim govornicima;
- Takođe se ostvaruje i saradnja sa Univerzitetom u Lajpcigu u smislu upućivanja studenata tog univerziteta na *stručnu praksu* u PNG. Praktikantkinja iz Lajpciga obavila je svoju stručnu praksu u PNG u trajanju od dve nedelje, radila je sa učenicima i time završila svoju studentsku stručnu praksu;
- Realizovan je i zajednički projekat sa gimnazijom iz Rojtlingena. Učenici drugog razreda iz Niša i učenici 9. razreda iz Nemačke čitali su isto delo iz književnosti *Das serbische Mädchen*, Sigfrida Lenca, i izabrali su jednu priču u kojoj se govori o srpsko-nemačkoj vezi, o kojoj su razmenjivali svoja mišljenja. Svaki učenik je imao *e-mail*-partnera i tako je nastala tandem nastava. Lektorka je sve tekstove didaktizovala (prilagodila ih učenicima i napravila zadatke). Na osnovu ove saradnje su nastala virtuelna prijateljstva;
- Svakog polugodišta se realizuje *Dan otvorenih vrata*. Potencijalni učenici tada mogu da obiđu PNG i da prisustvuju nastavi.

Ovaj pregled raznovrsnih vannastavnih aktivnosti koji se realizuje u PNG pokazuje da škola dosta truda i pažnje pridaje razvoju interkulture kompetencije kod svih učesnika obrazovnog procesa koji su uključeni u ove aktivnosti. U poređenju sa drugim zemljama, primećujemo da je PNG veoma aktivna što se tiče organizacije vannastavnih aktivnosti i smatramo da se sa ovom tradicijom treba nastaviti.

Kao predlog interesantnih aktivnosti, navešćemo nekoliko primera koji su se u drugim zemljama pokazali kao efikasni i koji bi se mogli primeniti i u PNG:

- Školske novine i školski internet sajt: Učenici uređuju školske internet novine, pišu priče, izveštaje sa putovanja, pesme na luksemburškom jeziku, uputstva za pravljenje kreativnih stvari, viceve na nemačkom i francuskom jeziku. Učenici sami biraju na kom jeziku će pisati;
- Drugi primer jeste sajt jedne škole na kome učenici objavljuju svoje veb-knjige. To su kratke virtuelne knjige koje sadrže puno slika i pisane su na nemačkom i francuskom jeziku;
- Treći primer je sajt škole, koji su učenici preveli na osam jezika (vid. Ceberer, 2016).

IV. METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU

IV.1. Problem istraživanja

Predmet ovog rada je BN, koja u nastavnom procesu koristi dva jezika - srpski kao mater-nji i nemački kao vehikularni jezik. Problem ovog istraživanja se može definisati u obliku tri glavna pitanja i šest potpitanja na prvo glavno istraživačko pitanje: (1) da li je BN efikasnija u učenju nemačkog kao stranog jezika u odnosu na programe nastave koji se primenjuju u filo-loškim i društveno-jezičkim smerovima? Konkretno, da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku (DSD I – Modellsatz 3 i 6) registrovanoj u prvom i drugom polugodištu kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku (DSD I – Modellsatz 3 i 6) kod učenika bilingvalnih, filoloških i društve-no-jezičkih smerova PNG s obzirom na godinu školovanja? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražava-nje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Istorija* na nemačkom jeziku između učenika bilin-gvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG? Da li postoji razlika u receptivnoj jezič-koj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Muzička kultura* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražava-nje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG? Da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pi-sano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Likovna kultura* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG? (2) Da li postoji po-vezanost između personalnih karakteristika učenika (interkulturalne kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoefikasnosti) i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu registrovanog na testu DSD I (testiranje receptivne jezičke vešti-ne – razumevanje pisanog teksta), na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih i filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG? (3) Da li postoji razlika u postignuću učenika iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu registrovanog na testu DSD I (testiranje receptivne jezičke veštine – razumevanje pisanog teksta) u odnosu na upotrebu interneta, gle-danje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih i filoloških i društveno-je-zičkih smerova PNG?

(1) Očekuje se da postoji razlika u jezičkoj veštini između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Očekuje se da postignuće iz nemačkog jezika bude izra-ženije kod učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG, kao i da postoji razlika u odnosu na razred koji učenici PNG pohađaju. Dalje se očekuje da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz sle-dećih nastavnih predmeta: istorija, srpski jezik i književnost, muzička i likovna kultura na

nemačkom jeziku sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG. Očekuje se da će učenici bilingvalnog smera pokazati viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje) na testovima specifičnih znanja iz nastavnih predmeta istorija, srpski jezik i književnost, muzička i likovna kultura na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera PNG. (2) Očekuje se takođe da postoji povezanost između personalnih karakteristika učenika i postignuća na testovima iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu. Pretpostavlja se da će kod učenika kod kojih su interkulturalna kompetencija, akademska motivacija, motivacija za postignućem i samoeфикаsnost izraženije, pokazati viši stepen postignuća iz nemačkog jezika, a bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki ili društveno-jezički smer. (3) Očekuje se i da postoji razlika u postignuću na testu iz nemačkog jezika između učenika u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Pretpostavlja se da će učenici koji koriste ove dodatne metode za učenje jezika, pokazati viši stepen akademskog postignuća a bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki i društveno-jezički smer.

Istraživanje je sprovedeno u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”. Smerovi u kojima je sprovedeno istraživanje (posmatranje nastave, testiranje, anketiranje) su bilingvalni, filološki i društveno-jezički. Ispitanici su učenici prvog, drugog i trećeg razreda, kao i TBN, koji čine predavači nastavnih predmeta, koji se realizuju bilingvalno, direktor škole, nastavnici nemačkog jezika i lektor za nemački jezik sa kojima su obavljani intervjui, posmatranje časova i anketiranje.

IV.2. Cilj istraživanja

1. Evidentirati očekivanu razliku u jezičkoj veštini između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno jezičkih smerova PNG.

Specifični ciljevi istraživanja:

1. Utvrditi da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku (DSD I – Modellsatz 3 i 6) registrovanoj u prvom i drugom polugodištu kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.
2. Utvrditi da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku (DSD I – Modellsatz 3 i 6) kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG s obzirom na godinu školovanja.
3. Utvrditi da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Istorija* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.
4. Utvrditi da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Muzička kultura* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.
5. Utvrditi da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

6. Utvrditi da li postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na tekstovima iz nastavnog predmeta *Likovna kultura* na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.
7. Utvrditi da li postoji povezanost između personalnih karakteristika učenika (interkulturalne kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoeфикаsnosti) i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu registrovanog na testu DSD I (testiranje receptivne jezičke veštine – razumevanje pisanog teksta), na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.
8. Utvrditi da li postoji razlika u postignuću iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu registrovanog na testu DSD I (testiranje receptivne jezičke veštine – razumevanje pisanog teksta) u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

IV.3. Varijable

IV.3.1. Nezavisna varijabla

- *Vrsta nastave*

Vrsta nastave je definisana planom i programom za bilingvalni, filološki i društveno-jezički smer u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”. Program BN podrazumeva upotrebu nemačkog i srpskog jezika u nastavi i kao takva, BN je značajna novina u savremenoj nastavi. BN u PNG se izvodi po planu i programu za društveno-jezički smer gimnazije. BN koristi dva jezika u obrazovanju učenika, odnosno u nastavnom procesu, što je jedan od načina razvijanja dvojezičnosti kod učenika. Nezavisna varijabla je kategorijalna, odnosno preko vrste nastave svaki ispitanik pripada jednoj od ispitivanih kategorija, a to je filološki i društveno-jezički smer, kao i društveno-jezički smer sa bilingvalnom srpsko-nemačkom nastavom. Od smera koji ispitanici pohađaju zavisi koliki fond časova nemačkog jezika imaju na nedeljnom i godišnjem nivou, što je jedan od faktora koji direktno utiče na postignuće učenika.

IV.3.2. Zavisna varijabla

- *Školsko postignuće učenika*

Zavisna varijabla *školsko postignuće učenika* je operacionalizovana preko testa receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) iz nemačkog jezika, testirajući opšte znanje (BICS), kao i znanje iz specifičnih oblasti (istorije, muzičke kulture, srpskog jezika i književnosti i likovne kulture) na nemačkom jeziku (CALP). Zavisna varijabla je takođe operacionalizovana preko prosečne ocene iz nastavnih predmeta koji su obuhvaćeni ovim testiranjem (nemačkog jezika, istorije, srpskog jezika i književnosti, muzičke i likovne kulture) i opšteg školskog uspeha na kraju školske 2016/17. godine.

IV.3.3. Intervenirajuće varijable

- *Personalne karakteristike učenika, kao što su:*

Akademski motivacija, definisana kao vrsta motivacije koja se odnosi na postignuće na polju akademskih aktivnosti operacionalizovana je preko skale za procenu akademske motivacije (SAM) (Valerand i Fortie, 1998), a koja uključuje *unutrašnju motivaciju, spoljašnju motivaciju, amotivaciju i introjektovanu motivaciju*.

Motivacija za postignućem kod dece definisana preko mentalnih aktivnosti i tendencija u ponašanju koje su u vezi sa postignućem operacionalizovana je preko skale koja sadrži *planiranje, učenje, kompetitivnost i istrajnost*.

Interkulturalna kompetencija može se definisati kao kompetentnost u oblasti poznavanja drugih kultura, ali i otvorenosti prema drugim kulturama, kao i pokazivanje spremnosti da se uči o drugim kulturama, posebno u domenu jezika. Interkulturalna kompetencija je operacionalizovana preko skale procene interkulturalnih kompetencija.

Samoefikasnost se definiše kao skup verovanja osobe u sopstvene mogućnosti da uspešno izvede određeni zadatak (Bandura, 1993). Važno je naglasiti da je samoefikasnost po Banduri uvek situaciono specifična. To znači da postoji samoefikasnost u pripremi ispita, u učenju, u pamćenju i slično. Samoefikasnost je operacionalizovana preko tri dimenzije (Ćubela-Adorić i dr. 2006): *Socijalna samoefikasnost* odnosi se na opaženu sposobnost za društvene odnose sa vršnjacima. Uključuje i asertivnost. *Akademski samoefikasnost* odnosi se na opaženu sposobnost u savladavanju nastavnog gradiva i školskih obaveza. *Emocionalna samoefikasnost* se odnosi na opaženu mogućnost suočavanja sa negativnim emocijama i njihovim prevazilaženjem. Moderatorska varijabla samoefikasnost je operacionalizovana preko upitnika samoefikasnosti za decu, *Self-efficacy Questionnaire for Children – SEQ-C* (Muris 2001 u Ćubela-Adorić i dr. 2006).

- *Znanje stranih jezika*

1. Poznavanje stranih jezika prema ZEO-u (A1-C2) operacionalizovano je preko upitnika koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja:
2. Učenje nemačkog jezika u neformalnim uslovima operacionalizovano je preko upitnika koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja i podrazumeva sledeća pitanja: da li ispitanik uči nemački jezik van škole, koliko sati nedeljno ispitanik izdvaja na učenje nemačkog jezika, da li ispitanik uči nemački jezik u privatnoj školi jezika i da li ispitanik uči nemački jezik posredstvom interneta, televizije, časopisa i knjiga, mobilnih aplikacija, kompjuterskih igara, da li je ispitanik posetio neku od zemalja nemačkog govornog područja, da li je ispitanik učio nemački jezik u nekoj od zemalja nemačkog govornog područja.

IV.3.4. Sociodemografske varijable

- Razred učenika (1 – prvi, 2 – drugi, 3 – treći)
- Pol (1 – muški, 2 – ženski)
- Nivo obrazovanja roditelja
- Maternji jezik ispitanika

IV.4. Hipoteze

IV.4.1. Opšta hipoteza

H₁. Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na tekstovima opšteg znanja na nemačkom jeziku, sa zatvorenim tipom pitanja, između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Učenici bilingvalnog smera PNG pokazuju viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

IV.4.2. Specifične hipoteze

H₂ Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) na nemačkom jeziku, koja je registrovana rezultatima DSD I-testova na nemačkom jeziku (BICS) sa zatvorenim pitanjima. Razlika je registrovana u prvom i drugom polugodištu. Očekuje se da postignuće iz nemačkog jezika bude izraženije kod učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

H₃ Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) iz nemačkog jezika u zavisnosti od razreda koji učenici PNG pohađaju. Očekuje se da rezultati iz nemačkog jezika budu izraženiji kod učenika trećeg razreda u poređenju sa učenicima drugog i prvog razreda, posebno kod učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera PNG.

H₄ Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz nastavnog predmeta *Istorija* na nemačkom jeziku, sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja, između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Očekuje se da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje) na testovima specifičnih znanja iz nastavnog predmeta *Istorija* na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

H₅ Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz nastavnog predmeta *Muzička kultura* na nemačkom jeziku, sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja, između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Očekuje se da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz nastavnog predmeta *Muzička kultura* na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

H₆ Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku, sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja, između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Očekuje se da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje) iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

H₇ Očekuje se da postoji razlika u receptivnoj jezičkoj veštini (razumevanje pisanog teksta) i produktivnoj jezičkoj veštini (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz nastavnog predmeta *Likovna kultura* na nemačkom jeziku, sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja,

između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Očekuje se da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen razvijenosti receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje) na testovima specifičnih sadržaja iz nastavnog predmeta *Likovna kultura* na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.

H₈ Očekuje se da postoji povezanost između personalnih karakteristika učenika (interkulturalne kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoefikasnosti) i rezultata na testovima iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu. Pretpostavlja se da će učenici kod kojih su interkulturalna kompetencija, akademska motivacija, motivacija za postignućem i samoefikasnost izraženije pokazati viši stepen postignuća iz nemačkog jezika, bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki ili društveno-jezički smer.

H₉ Očekuje se da postoji razlika u rezultatima na testu iz nemačkog jezika između učenika u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku, kao i na poduzorcima učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG. Pretpostavlja se da će učenici koji koriste ove dodatne metode za učenje jezika pokazati viši stepen akademskog postignuća, bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki ili društveno-jezički smer.

IV.5. Instrumenti istraživanja

BN je jedan veoma kompleksan i komplikovan diskurs na koji utiču mnogi faktori, pa shodno tome nije moguća potpuno objektivna analiza i procena koja bi sagledala sve faktore uz pomoć instrumenata kojima u ovom trenutku raspolažemo. Ima mnogo studija koje ispituju bilingvalnu nastavu i svaka se bavi određenim aspektima (vid. II.6). Težište ovog rada je da se jednom ovako kompleksnom diskursu pristupi uporedivo kompleksnom istraživačkom metodologijom. Iz tog razloga su primenjeni različiti instrumenti za prikupljanje kvantitativnih i kvalitativnih podataka koji čine korpus ovog istraživanja. Podaci su zatim podvrgnuti deskriptivnoj analizi, preciznoj kvantitativnoj statističkoj analizi, kao i kvalitativnoj analizi.

IV.5.1. Instrumenti za učenike

U ovom delu ćemo predstaviti instrumente istraživanja koji su korišćeni za prikupljanje podataka vezanih za učenike. To su pre svega testovi za procenu znanja nemačkog jezika, kao i upitnici o stavovima u vezi sa BN.

IV.5.1.1. DSD I – Testovi za procenu opšteg znanja nemačkog jezika (BICS)

Za testiranje učenika sva tri smera će se koristiti standardizovani testovi DSD I KMK-a, koji se koriste na međunarodnom ispitu za sticanje nemačke jezičke diplome na nivou A2/B1 ZEO-a. Ovi ispiti se sprovode u školama kojima je to odobreno od strane ZfA, i to na nivou A2/B1 i B2/C1. Njima se testiraju sve četiri jezičke veštine: 1. razumevanje pisanog teksta, 2. razumevanje govora, 3. pisano izražavanje i 4. usmeno izražavanje. Sva četiri dela ispita se vrednuju podjednako, sa po 25% ukupnog obima bodova (KMK, 2010: 4).

Za ovo testiranje će se koristiti deo testa koji testira receptivnu jezičku veštinu – razumevanje pročitnog teksta na nivou A2/B1. Predviđeno vreme za rad je 60 minuta. Teme tekstova ovog dela ispita su prilagođene interesovanjima i iskustvima učenika uzrasta 15-18 godina (KMK, 2010: 7). Strukturu tekstova ćemo predstaviti u Tabeli br. 8:

Tabela 8. Analiza tekstova iz nemačkog jezika

Parametar/ deo testa	Prvi deo	Drugi deo	Treći deo	Četvrti deo	Peti deo
Cilj zadatka	Globalno razumevanje i prepoznavanje konteksta	Selektivno/detaljno razumevanje	Selektivno/detaljno razumevanje	Globalno/selektivno/detaljno razumevanje	Globalno/selektivno razumevanje
Vrsta teksta	Pismo	Pismo	Novinski članak	Novinski članak	Oglas u novinama
Funkcionalni stil	Razgovorni stil	Razgovorni stil	Publicistički (novinarski) stil	Publicistički (novinarski) stil	Publicistički (novinarski) stil
Dužina teksta	Tekst od 100-130 reči	Osam kratkih tekstova sa po 25-40 reči	Tekst od 200-250 reči	Tekst od oko 300 reči	Četiri teksta od 60-80 reči
Tip zadatka	Tekst sa prazninama i višestruki izbor sa trostrukom opcijom	Povezivanje i raspoređivanje informacija	Alternativni odgovori tačno/netačno	Višestruki izbor sa trostrukom opcijom	Povezivanje i raspoređivanje informacija

Test ima 24 poena, a deli se na tri jezička nivoa (A1: od 1 do 7 poena, A2: od 8 do 11 poena, B1: od 12 do 24 poena). Testiranje je sprovedeno dva puta u toku školske 2016/17. godine, odnosno u prvom i drugom polugodištu. U prvom polugodištu je korišćen primer testa *Model-satz 3*⁵⁷, a u drugom primer testa *Model-satz 6*⁵⁸. Rezultati se tumače posebno za svaki smer i za svaki razred, a zatim se međusobno porede. Pretpostavlja se da će učenici bilingvalnog smera postići najbolje rezultate zbog konteksta učenja nemačkog jezika. Pretpostavlja se da će učenici društveno-jezičkog smera postići najslabije rezultate, iz razloga što nastavni predmet nemački jezik na ovom smeru ima status drugog stranog jezika, tako da učenici sva četiri razreda imaju dva časa nedeljno. Na filološkom smeru, nemački jezik takođe ima status drugog stranog jezika, ali učenici ovog smera imaju nastavu nemačkog jezika tri puta nedeljno sva četiri razreda.

Testiranje nije sprovedeno anonimno, od učenika se zahteva da navedu svoje ime i prezime, odeljenje, opšti uspeh i ocenu iz nemačkog jezika. Smatra se da je potpisivanje neophodno da bi se obezbedio potpuno predani i prijezni pristup testiranju i kako bi se izbegle problemske situacije u toku istraživanja (Žerajić, 2018: 237-241). Pretpostavlja se i da je uspeh na testovima povezan sa ocenom iz nemačkog jezika i opštim uspehom u školi. Pretpostavlja se da učenici koji pohađaju bilingvalni i filološki smer imaju bolji opšti uspeh od učenika društveno-jezičkog smera na šta utiču mnogi faktori (npr. manji broj učenika u odeljenju i profil učenika).

IV.5.1.2. Testovi za procenu znanja sadržaja nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku

Svaki test za procenu znanja sadržaja nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku traje 45 minuta (jedan školski čas) (vid. Prilog 10-31). Učenici treba da pročitaju tekst o nekoj njima poznatoj stručnoj temi koju su obrađivali na času istorije, srpskog jezika i književnosti, muzičke ili likovne kulture na maternjem jeziku i da urade zadatke koji su vezani za taj tekst. Teme testa se orijentišu prema postojećem kurikulumu za određeni predmet i razred. Učenici mogu po potrebi koristiti jednojezični ili dvojezični rečnik. Tekstovi odabrani za istraživanje preuzeti su iz zbirke koju je izradila lektorka za nemački jezik i koju koristi kao nastavni materijal u BN.

⁵⁷ Prilog 18

⁵⁸ Prilog 19

Rezultati učenika procenjuju se prema kriterijumima, tj. uz pomoć jednog već ustanovljenog obrasca (*Kriterienraster*). Ovaj obrazac se sastoji iz skaliranih deskriptora. Individualno postignuće se povezuje sa skaliranim deskriptorima i opisima kompetencija prema ZEO-u. Radove učenika je pregledala autorka disertacije, koja je pohađala obuku za pregledanje DSD radova u pogledu postojećih kriterijuma.

Procena odgovora na otvorena pitanja se prema obrascu sagledava kroz sledeće aspekte:

- *Opšti utisak*: u kom obimu tekst ispunjava željenu komunikativnu funkciju;
- *Sadržaj*;
- Kriterijum *jezička sredstva* se konkretizuje supkriterijumima: rečnik i strukture;
- Kriterijum *ispravnost* se deli na supkriterijume: gramatička ispravnost i ortografska ispravnost.

IV.5.1.2.1. Testovi za procenu znanja istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Učenici prvog razreda su rešavali test za procenu znanja istorije na nemačkom jeziku⁵⁹ u vezi sa temom *Antikes Rom. Kaiser Nero – 54 bis 68 Kaiser des römischen Reichs*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 340 i 320 reči. Test sadrži tri zadatka, koja nose ukupno 12 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Kod prvog dela prvog zadatka trebalo je pročitati i podvući važne rečenice pri čitanju; u drugom delu prvog zadatka trebalo je povezati ponuđene podnaslove sa odgovarajućim pasusima prvog teksta. Drugi zadatak se sastoji iz dva pitanja otvorenog tipa, u kojima se od učenika traži da nađu informacije u prvom tekstu. Treći zadatak zahteva od učenika da odgovori na dva pitanja koja se odnose na drugi tekst. Proces nalaženja odgovora je olakšan time što je navedeno u kom pasusu se nalaze željene informacije.

Učenici drugog razreda su rešavali test za procenu znanja istorije na nemačkom jeziku⁶⁰ u vezi sa temom *Die Dynastie der Nemanjić/Nemanjiden*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 190 i 305 reči. Test sadrži pet zadataka i nosi ukupno 24 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. U prvom zadatku se od učenika traži da navedu asocijacije i informacije o dinastiji Nemanjića. U drugom zadatku se od učenika zahteva da pročitaju prvi tekst i da podvučene izraze rasporede u odgovarajuće praznine u tabeli sa objašnjenjima. U prvom delu trećeg zadatka se od učenika zahteva da pročitaju prvi tekst i obeleže važne informacije. Drugi deo trećeg zadatka zahteva od učenika da na osnovu obeleženih važnih informacija u prvom tekstu napišu šta su saznali o dinastiji Nemanjića. U četvrtom zadatku se od učenika zahteva da pročitaju tekst o Stefanu Nemanji i rasporede pet ponuđenih podnaslova uz odgovarajuće pasuse, rukovodeći se kontekstom iz teksta. Peti zadatak zahteva od učenika da odgovore na četiri pitanja u vezi sa drugim tekstom.

Učenici trećeg razreda su rešavali test za procenu znanja istorije na nemačkom jeziku⁶¹ u vezi sa temom *Ulrich Zwingli und Calvin*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 260 i 140 reči. Test sadrži tri zadatka otvorenog tipa i nosi ukupno 24 poena. Prvi zadatak zahteva od učenika da pročitaju prvi tekst o Ulrihu Cvingliju i odgovore na tri pitanja vezana za informacije pohranjene u tekstu. Drugi zadatak zahteva od učenika da pročitaju drugi tekst koji govori o Kalvinu i u tezama predstave njegovo učenje. Treći zadatak zahteva od učenika da procene Kalvinovo učenje, da napišu šta misle o tome i da obrazlože svoje mišljenje.

⁵⁹ Prilog 20

⁶⁰ Prilog 21

⁶¹ Prilog 22

IV.5.1.2.2. Testovi za procenu znanja muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Učenici prvog razreda su rešavali test za procenu znanja muzičke kulture na nemačkom jeziku⁶² u vezi sa temom *Musik im Barock: Johann Sebastian Bach (1685–1750)*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenom tekstu, dužine oko 420 reči. Test sadrži dva zadatka i nosi ukupno 18 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja: prvi zadatak zahteva od učenika da ponuđene reči ubace u praznine u tabeli sa ponuđenim objašnjenjima i prevedu na srpski jezik. Drugi zadatak traži od učenika da nađu informacije u tekstu na konkretne zadate teme (sedam tema) i zabeleže te informacije u vidu teza.

Učenici drugog razreda su rešavali test za procenu znanja muzičke kulture na nemačkom jeziku⁶³ u vezi sa temom *Johannes Brahms: Die wichtigsten Lebensstationen*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 400 reči. Test sadrži dva zadatka i nosi ukupno 22 poena. Test se sastoji iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja: u prvom delu prvog zadatka se zahteva od učenika da obeleže važne informacije u prvom tekstu; drugi deo prvog zadatka traži od učenika da važne informacije navedu u tezama na određene navedene teme (četiri teme); u prvom delu drugog zadatka se od učenika zahteva da pročitaju drugi tekst i obeleže glavne teme; drugi deo drugog zadatka zahteva od učenika da obeležene važne informacije drugog teksta navedu u tezama na određene teme (pet tema).

Učenici trećeg razreda su rešavali test za procenu znanja muzičke kulture na nemačkom jeziku⁶⁴ u vezi sa temom *Die Oper Carmen*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 100, 100, 70 i 200 reči. Test sadrži dva zadatka i nosi ukupno 24 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Prvi zadatak traži od učenika da pročitaju ponuđene kratke tekstove i najpre u tezama zabeleže najbitnije, a zatim svojim rečima prepričaju radnju opere. Drugi zadatak zahteva od učenika da ponuđene delove rečenica poveže na odgovarajući način.

IV.5.1.2.3. Testovi za procenu znanja srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Učenici prvog razreda su rešavali test za procenu znanja srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku⁶⁵ u vezi sa temom *Die biblische Sintflut – die Arche Noah*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenom tekstu, dužine oko 200 reči. Test sadrži tri zadatka i nosi ukupno 17 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Prvi zadatak sastoji se od četiri pitanja otvorenog tipa u kojima se od učenika traži da nađu informacije u tekstu. U prvom delu drugog zadatka se od učenika zahteva da odredi da li su izjave (pet) tačne ili netačne. Drugi deo drugog zadatka zahteva od učenika da netačne izjave isprave. Treći zadatak zahteva od učenika da ponuđene rečenice (ukupno osam) dovedu u pravilan redosled, rukovodeći se kontekstom iz teksta.

Učenici drugog razreda su rešavali test za procenu znanja srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku⁶⁶ u vezi sa temom *Leo Tolstoj: Anna Karenina*. Reč je o leksikčki i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 200, 240 i 60 reči. Test sadrži četiri zadatka i nosi ukupno 24 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja.

⁶² Prilog 23

⁶³ Prilog 24

⁶⁴ Prilog 25

⁶⁵ Prilog 26

⁶⁶ Prilog 27

Prvi zadatak zahteva od učenika da ponuđene reči ubace u praznine u prvom tekstu. Drugi zadatak se sastoji iz pet pitanja otvorenog tipa u kojima se od učenika traži da nađu informacije u prvom tekstu i odgovore svojim rečima. U prvom delu trećeg zadatka od učenika se zahteva da pročitaju drugi tekst o romanu i obeleže glavne teme. Drugi deo trećeg zadatka zahteva od učenika da preformulišu obeležene glavne teme drugog teksta (supstantivizacijom). Četvrti zadatak zahteva od učenika da uz pomoć obeleženih tema iz prethodnog zadatka u tezama navedu važne teme romana. U petom zadatku se traži da učenici pročitaju kratak tekst koji opisuje princip *Ana Karenjina*⁶⁷ i da primerima iz romana objasne u kojim situacijama prepoznaju ovaj princip.

Učenici trećeg razreda rešavali su test za procenu znanja srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku⁶⁸ u vezi sa temom *Literatur der Jahrhundertwende – Impressionismus*. Reč je o leksički i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 100 reči. Test sadrži pet zadataka i nosi ukupno 24 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Prvi zadatak zahteva od učenika da obeleže delove pesme koji se odnose na pantera. Drugi zadatak zahteva da učenici prepričaju svaku strofu (od ukupno tri) svojim rečima (u tezama). Treći zadatak zahteva od učenika da na osnovu pesme objasne kako se panter oseća u kavezu, odnosno zoološkom vrtu. Za rešavanje ovog zadatka učenici mogu da posluže informacije iz pesme i ponuđena ilustracija. Četvrti zadatak zahteva od učenika da napišu tekst o tome u kom smislu se životna situacija pantera može preneti na ljude i u kojima situacijama se čovek oseća kao panter u pesmi. Peti zadatak traži od učenika da napišu razgovor između pantera i posetioca zoološkog vrta.

IV.5.1.2.4. Testovi za procenu znanja likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Učenici prvog razreda rešavali su test za procenu znanja likovne kulture na nemačkom jeziku⁶⁹ u vezi sa temom *Griechische Skulpturen*. Reč je o leksički i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 160 i 300 reči. Test sadrži tri zadatka i nosi ukupno 20 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Prvi zadatak zahteva od učenika da opišu skulpture ilustrovane na testu, uz pomoć ponuđenih reči i fraza. U prvom delu drugog zadatka učenici treba da pri čitanju prvog teksta obeleže važne reči i rečenice. U drugom delu drugog zadatka učenici treba da odgovore na dva pitanja koja se odnose na prvi tekst. U prvom delu trećeg zadatka učenici treba da u drugom tekstu obeleže važne reči i rečenice. Drugi deo trećeg zadatka zahteva od učenika da odgovore na tri pitanja koja se odnose na drugi tekst.

Učenici drugog razreda rešavali su test za procenu znanja likovne kulture na nemačkom jeziku⁷⁰ u vezi sa temom *Die Renaissance in Dalmatien*. Reč je o leksički i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 210 reči. Test sadrži dva zadatka i nosi ukupno 18 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. Prvi zadatak zahteva od učenika da odgovore na četiri pitanja u vezi sa tekstom. U prvom delu drugog zadatka učenici treba pri čitanju drugog teksta da obeleže važne reči i rečenice. U drugom delu drugog zadatka učenici treba da zabeleže u tezama važne informacije koje su obeležili u drugom tekstu.

⁶⁷ Osnovu principa *Ana Karenjina* (*Anna Karenina Principle – AKP*) predstavlja prva rečenica Tolstojevog istoimenog romana: „Sve srećne porodice liče jedna na drugu, svaka nesrećna porodica, nesrećna je na svoj način“. AKP opisuje opšti princip po kome više uslova mora biti ispunjeno da bi došlo do uspeha ili ostvarenja određene namere odnosno aktivnosti, dok sa druge strane neispunjenje ili odsustvo jednog od faktora može dovesti do neuspeha (Dajmond, 1999).

⁶⁸ Prilog 28

⁶⁹ Prilog 29

⁷⁰ Prilog 30

Učenici trećeg razreda rešavali su test za procenu znanja likovne kulture na nemačkom jeziku⁷¹ u vezi sa temom *Barock*. Reč je o leksički i sintaksički složenim tekstovima, dužine oko 150, 90 i 215 reči. Test sadrži četiri zadatka i nosi ukupno 24 poena. Sastoji se iz dve vrste zadataka sa zatvorenim i otvorenim tipom pitanja. U prvom delu prvog zadatka učenici treba da popune praznine u tekstu ponuđenim izrazima. U drugom delu prvog zadatka zahteva se od učenika da odgovore na pitanje vezano za tekst. U drugom zadatku od učenika se zahteva da zaokruže karakteristike koje se odnose na barok (od ponuđenih osam karakteristika), rukovodeći se kontekstom iz teksta. U trećem zadatku se od učenika zahteva da pročitaju drugi tekst i uz pomoć slike objasne Karavađov način rada. U četvrtom zadatku se od učenika traži da pročitaju treći tekst i na osnovu slike predstave umetničko delo.

IV.5.1.3. Skala za procenu akademske motivacije (SAM)

Pri ispitivanju *akademske motivacije* oslanjamo se na teoriju Valerand i Fortie (1989). Skala⁷² je prevedena na srpski jezik i sadrži 32 stavke na koje se odgovara na petostepenoj skali Likertovog tipa od 1 = uopšte se ne slažem do 5 = u potpunosti se slažem. Stavke u upitniku su definisane kao neka vrsta nastavljanja započete rečenice „Idem u školu zato što...”. Zadatak ispitanika je da odrede stepen slaganja ili neslaganja sa iznetim tvrdnjama, zaokruživanjem jednog od pet odgovora.

Na osnovu skale za procenu akademske motivacije definisane su četiri supskale:

- a) *Unutrašnja motivacija*: Unutrašnja motivacija se odnosi na ličnu potrebu, volju i spremnost učenika da usvaja različite školske sadržaje, kao i istrajnost učenika u obrazovanju uopšte.
- b) *Spoljašnja motivacija*: Spoljašnja motivacija ukazuje na to da učenik teži obrazovanju radi sticanja određenog obrazovanja koje bi pomoglo u ostvarivanju karijere i napredovanja u struci.
- c) *Amotivacija*: Amotivacija ukazuje na izostanak izbora i autonomije, kao i na nedostatak jasnih razloga za školovanje i učenje.
- d) *Introjektovana motivacija*: Introjektovana motivacija ukazuje na težnju učenika za dokazivanjem svoje vrednosti spoljašnjoj okolini. Introjektovana motivacija je takođe pokazatelj ponašanja učenika koje se nalazi pod spoljašnjom kontrolom roditelja.

IV.5.1.4. Skala MOP-D

Pri ispitivanju *motivacije za postignućem kod dece*, oslanjamo se na teoriju Šarčević i Vasić (2014). Skala⁷³ motivacije za postignućem kod dece napravljena je po uzoru na skalu motivacije za odrasle ispitanike. Skala sadrži 35 tvrdnji na koje ispitanik treba da odgovori zaokruživanjem jednog od tri ponuđena odgovora: 1 – uopšte se ne slažem, 2 – neodlučan sam, 3 – u potpunosti se slažem. Prvobitna verzija je sadržala ukupno 50 stavki, ali je 15 stavki izuzeto iz upitnika, s obzirom na to da se vodilo računa o ravnomernoj zastupljenosti u odnosu na četiri dimenzije motivacije. Četiri dimenzije motivacije za postignućem jesu: planiranje, učenje, kompetitivnost i istrajnost. Veći stepen na skali ukazuje na veći stepen motivacije kod ispitanika.

⁷¹ Prilog 31

⁷² Prilog 32

⁷³ Prilog 33

IV.5.1.5. Upitnik samoefikasnosti za decu (SEQ-C)

Pri ispitivanju *samoefikasnosti*, oslanjamo se na teoriju Muris (2001 u Ćubela-Adorić i dr., 2006). Upitnik⁷⁴ je konstruisan s namerom da ispita dečiju samoefikasnost u nekoliko područja i sastoji se od 24 tvrdnje. Ispitanici obeležavaju svoje odgovore na lestvici od 5 stepena, procenjujući koliko se ponašanje opisano u tvrdnji odnosi na njih same. Pritom odgovor 1 označava da se tvrdnja uopšte ne odnosi na njih, a izbor odgovora 5 da je ona u potpunosti tačna. Obuhvata sledeće tri supskale: (1) Socijalna samoefikasnost, (2) Akademska samoefikasnost, (3) Emocionalna samoefikasnost.

IV.5.1.6. Skala interkulturene kompetencije

Skala *interkulturene kompetencije*⁷⁵ sastavljena je od 19 tvrdnji kod kojih je ispitanik iskazivao slaganje ili neslaganje na skali Likertovog tipa (od 1 = ne slažem se ni malo do 5 = slažem se u potpunosti). Kao osnova za formiranje ove skale poslužilo je istraživanje autorki Vučo, Filipović i Marković (2013: 365). One su svoje istraživanje sprovele na univerzitetskom nivou sa ciljem da se utvrdi uticaj BN na promenu stavova studenata tokom četvorogodišnjih filoloških studija, a zatim i da se utvrdi razlika u stavovima studenata početne i završne godine filoloških studija o značaju učenja stranih jezika i postojanju kulturnih i jezičkih predrasuda prema stranoj kulturi. Skalom se ispituju stavovi ispitanika prema učenju stranih jezika: „Smatram da učenje stranih jezika obogaćuje moju ličnost”, kao i drugi aspekti, poput npr. otvorenosti prema drugim kulturama ili narodima: „Želim da upoznam kulturu drugih naroda”. Skala sadrži tri supskale: (1) Kompetentnost poznavanja drugih kultura, (2) Otvorenost prema drugim kulturama, (3) Stav prema BN.

IV.5.1.7. Upitnik konstruisan za potrebe istraživanja

Upitnik^{76, 77} sadrži pitanja kojima se registruju varijable u pogledu pola, školskog uspeha, obrazovanja roditelja, učenja i znanja stranih jezika. Upitnik prilagođen našem istraživanju preuzet je iz disertacije Katarine Zavišin (2013b).

IV.5.2. Instrument za nastavnike

IV.5.2.1. Upitnik konstruisan za potrebe istraživanja

Upitnik^{78, 79} sadrži pitanja kojima se registruju varijable u pogledu pola, godina radnog staža, obrazovanja i znanja stranih jezika. Upitnik prilagođen našem istraživanju preuzet je iz disertacije Katarine Zavišin (2013b).

⁷⁴ Prilog 34

⁷⁵ Prilog 35

⁷⁶ Prilog 36

⁷⁷ Prilog 37

⁷⁸ Prilog 38

⁷⁹ Prilog 39

IV.6. Uzorak

U našem istraživanju, sprovedenom školske 2016/17. godine, učestvovalo je 149 učenika. Istraživanjem su obuhvaćena tri različita konteksta nastave, odnosno bilingvalni (56 učenika), filološki (31 učenik) i društveno-jezički smer (62 učenika), kao i tri generacije učenika – učenici prvog, drugog i trećeg razreda Prve niške gimnazije „Stevan Sremac”. Eksperimentalnu grupu čine učenici koji pohađaju BN na srpskom i nemačkom jeziku, a kontrolnu grupu čine učenici koji pohađaju filološki i društveno-jezički smer PNG. Može se primetiti da je najmanji broj učenika u odeljenjima na filološkom smeru, a najveći na društveno-jezičkom smeru. Broj učenika u razredu može da utiče na postignuće kod učenika. Što je manja grupa, tj. manji broj učenika u odeljenju, postoji veća mogućnost za primenu raznovrsnih metoda u radu, različitih oblika rada, pa shodno tome su i učenici u mogućnosti da aktivnije učestvuju u nastavi.

IV.6.1. Sociodemografski podaci uzorka

U ovom delu ćemo predstaviti sociodemografske podatke koji bliže opisuju uzorak istraživanja:

Narednom tabelom ćemo predstaviti stepen obrazovanja roditelja s obzirom na obrazovni smer učenika.

Tabela 9. Struktura uzorka s obzirom na obrazovanje majke i oca

Smer	Stepen obrazovanja	Obrazovanje majke		Obrazovanje oca	
		F	%	F	%
Filološki smer	Srednja škola	4	12,9	6	19,4
	Viša škola	6	19,4	4	12,9
	Fakultet	16	51,6	13	41,9
	Specijalista	1	3,2	4	12,9
	Magistar/master	1	3,2	1	3,2
	Doktor nauka	3	9,7	3	9,7
	Ukupno:	31	100,0	31	100,0
Bilingvalni smer	Srednja škola	15	26,8	17	30,4
	Viša škola	7	12,5	5	8,9
	Fakultet	22	39,3	20	35,7
	Specijalista	5	8,9	6	10,7
	Magistar/master	3	5,4	4	7,1
	Doktor nauka	4	7,1	4	7,1
	Ukupno:	56	100,0	56	100,0
Društveno-jezički smer	Srednja škola	11	17,7	16	25,8
	Viša škola	10	16,1	9	14,5
	Fakultet	27	43,5	24	38,7
	Specijalista	7	11,3	5	8,1
	Magistar/master	5	8,1	5	8,1
	Doktor nauka	2	3,2	3	4,8
	Ukupno:	62	100,0	62	100,0

Na osnovu ovih podataka, možemo primetiti da su roditelji učenika bilingvalnog smera u poređenju sa roditeljima učenika filološkog i društveno-jezičkog smera sa najvišim stepenom obrazovanja. Može se uočiti da najveći procenat učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera ima majku i oca sa završenim fakultetom.

IV.6.2. Jezički profil uzorka

Maternji jezik svih ispitanika je srpski.

U Tabeli br. 10 ćemo predstaviti nivoe poznavanja stranih jezika⁸⁰ s obzirom na obrazovni smer učenika.

Tabela 10. Struktura uzorka s obzirom na poznavanje stranih jezika

Smer	Jezik	Ne govori	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Filološki smer	Engleski jezik				1 (2,4)	19 (46,3)	10 (24,4)	1(2,4)
	Francuski jezik	31 (75,6)						
	Ruski jezik	31 (75,6)						
	Italijanski jezik	29 (70,7)	2 (4,9)					
	Španski jezik	10 (24,4)	10 (24,4)	7 (17,1)	3 (7,3)	1 (2,4)		
	Turski jezik	30 (73,2)	1 (2,4)					
	Kineski jezik	28 (68,3)	3 (7,3)					
	Japanski jezik	30 (73,2)	1 (2,4)					
	Slovenački jezik	31 (75,6)						
Bilingvalni smer	Engleski jezik				24 (30,4)	24 (30,4)	6 (7,6)	1 (1,3)
	Francuski jezik	54 (68,4)	1 (1,3)					
	Ruski jezik	53 (67,1)	1 (1,3)	1 (1,3)				
	Italijanski jezik	51 (64,6)	3 (3,8)	1 (1,3)				
	Španski jezik	47 (59,5)	4 (5,1)	3 (3,8)	1 (1,3)			
	Turski jezik	52 (65,8)	1 (1,3)	1 (1,3)	1 (1,3)			
	Kineski jezik	54 (68,4)	1 (1,3)					
	Japanski jezik	52 (65,8)	3 (3,8)					
	Slovenački jezik	54 (68,4)	1 (1,3)					
Društveno-jezički smer	Engleski jezik	1 (1,3)	1 (1,3)	6 (7,5)	8 (10,0)	26 (32,5)	19 (23,8)	1 (1,3)
	Francuski jezik	57 (71,3)	5 (6,3)					
	Ruski jezik	57 (71,3)	4 (5,0)	1 (1,3)				
	Italijanski jezik	55 (68,8)	6 (7,5)	1 (1,3)				
	Španski jezik	54 (67,5)	8 (10,0)					
	Turski jezik	60 (75,0)	2 (2,5)					
	Kineski jezik	62 (77,5)						
	Japanski jezik	62 (77,5)						
	Slovenački jezik	62 (77,5)						

Iz Tabele br. 10 mogu se uočiti nivoi poznavanja engleskog, francuskog, ruskog, italijanskog, španskog, turskog, kineskog, japanskog, slovenačkog i latinskog jezika. Na osnovu ovih podataka, možemo zaključiti da učenici bilingvalnog smera u određenoj meri koriste najveći broj stranih jezika (deset različitih jezika), zatim slede učenici društveno-jezičkog i filološkog smera (sedam stranih jezika).

⁸⁰ Podaci o znanju stranih jezika su rezultat samoprocene ispitanika.

IV.6.3. Školski rezultati uzorka

U Tabeli br. 11 ćemo predstaviti prosečnu ocenu na celom uzorku iz nastavnih predmeta koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem, kao i opšti uspeh učenika.

Tabela 11. Aritmetička sredina i standardna devijacija opšteg uspeha i ocena iz relevantnih školskih predmeta na celom uzorku

	Min	Max	M	SD
Ocena iz nemačkog	2	5	4,54	0,81
Ocena iz istorije	2	5	4,48	0,89
Ocena iz likovnog	3	5	4,83	0,49
Ocena iz muzičkog	2	5	4,76	0,62
Ocena iz srpskog jezika i književnosti	3	5	4,67	0,59
Opšti uspeh	3	5	4,63	0,51

Iz Tabele br. 11 može se uočiti da prosečna ocena učenika na celom uzorku iznosi $M = 4,63$, $SD = 0,51$, dok prosečna ocena iz nemačkog jezika iznosi $M = 4,54$, $SD = 0,81$. Prosečna ocena iz istorije iznosi $M = 4,48$, $SD = 0,89$, iz likovne kulture $M = 4,83$, $SD = 0,49$, iz muzičke kulture, $M = 4,76$, $SD = 0,62$ iz srpskog jezika i književnosti $M = 4,67$, $SD = 0,59$. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da je prosečna ocena celokupnog uzorka veoma dobra. Prosečna ocena svih nastavnih predmeta koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem je odlična, dok je jedino iz nastavnog predmeta *istorija* vrlodobra.

U Tabeli br. 12 ćemo predstaviti prosečnu ocenu iz nastavnih predmeta koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem, kao i opšti uspeh učenika s obzirom na obrazovni smer gimnazije.

Tabela 12. Aritmetička sredina i standardna devijacija opšteg uspeha i ocena nastavnih predmeta kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Smer		Min	Max	M	SD
Filološki smer	Ocena iz nemačkog jezika	3	5	4,77	0,56
	Ocena iz istorije	3	5	4,81	0,47
	Ocena iz likovnog	4	5	4,90	0,30
	Ocena iz muzičkog	4	5	4,87	0,34
	Ocena iz srpskog jezika i književnosti	3	5	4,65	0,60
	Opšti uspeh	4	5	4,83	0,28
Bilingvalni smer	Ocena iz nemačkog jezika	3	5	4,75	0,58
	Ocena iz istorije	2	5	4,52	0,97
	Ocena iz likovnog	3	5	4,80	0,51
	Ocena iz muzičkog	3	5	4,80	0,55
	Ocena iz srpskog jezika i književnosti	3	5	4,79	0,49
	Opšti uspeh	3	5	4,70	0,52
Društveno-jezički smer	Ocena iz nemačkog jezika	2	5	4,23	0,99
	Ocena iz istorije	2	5	4,29	0,93
	Ocena iz likovnog	3	5	4,81	0,53
	Ocena iz muzičkog	2	5	4,66	0,76
	Ocena iz srpskog jezika i književnosti	3	5	4,57	0,66
	Opšti uspeh	3	5	4,47	0,54

Iz Tabele br. 12 može se uočiti da prosečna ocena učenika filološkog smera iznosi $M = 4,83$, $SD = 0,28$, bilingvalnog smera $M = 4,70$, $SD = 0,52$ i društveno-jezičkog smera $M = 4,79$, $SD = 0,49$. Dakle, prosečne ocene učenika ispitivanih smerova su u velikoj meri na sličnom nivou, odnosno kreću se između dobrog, vrlodobrog i odličnog uspeha. Pored opšteg uspeha, u relativno sličnom opsegu kreću se i ocene iz nemačkog i srpskog jezika, istorije, likovne i muzičke kulture.

Na osnovu podataka iz Tabele br. 12 možemo zaključiti da učenici filološkog smera imaju izuzetno dobar uspeh, dok učenici društveno-jezičkog smera postižu nešto slabiji uspeh u odnosu na bilingvalno odeljenje.

Odličan uspeh ima 93,33% učenika prve godine bilingvalnog odeljenja, a 6,66% ima vrlodobar uspeh. U drugom razredu, 50% učenika ima odličan, 25% vrlodobar, a 25% dobar uspeh. Ukupno 85,71% učenika trećeg razreda ima odličan, a 14,28% ima vrlodobar uspeh. Na osnovu međusobne analize može se zaključiti da je prvi razred najuspešniji, što se može opravdati težinom gradiva koje se uči u prvom razredu. Drugi razred pokazuje najniže rezultate, što se može videti i na ostalim smerovima. Može se pretpostaviti da je u pitanju „slabija generacija”, kako je u neformalnim razgovorima karakterišu nastavnici koji im predaju, ili je u pitanju težina gradiva koje se uči u drugom razredu. Treći razred ima izuzetno dobar uspeh u odnosu na težinu gradiva.

Čak 100% učenika filološkog odeljenja prve godine ima odličan školski uspeh, 75% učenika druge godine ima odličan, a 25% vrlodobar uspeh. U trećoj godini, 100% učenika ima odličan uspeh i time su učenici filološkog smera u svim razredima postigli najbolji uspeh u odnosu na ostale smerove. Kod međusobnog poređenja razreda primećuje se da i na ovom smeru druga godina ima najslabiji uspeh. Pretpostavlja se da na uspeh učenika filološkog smera utiču različiti faktori: broj učenika u odeljenju i profil učenika koji upisuje ovaj smer.

Učenici društveno-jezičkog smera imaju slabiji opšti uspeh u odnosu na učenike bilingvalnog i filološkog smera. Naime, 85,71% učenika prve godine ima odličan, a 14,28% učenika vrlodobar uspeh. U drugoj godini 51,61% učenika ima odličan, 38,70% učenika vrlodobar, a 9,67% učenika ima dobar uspeh. Odličan uspeh ima 82,35% učenika treće godine, a 17,64% učenika ima vrlodobar uspeh. I kod ovog smera se primećuje da je najslabiji prosek učenika druge godine.

Ocene iz nemačkog jezika su očekivano visoke kod učenika bilingvalnih i filoloških odeljenja, dok su kod učenika koji pohađaju tradicionalnu nastavu stranih jezika na društveno-jezičkom smeru nešto niže, na šta može da utiče broj učenika u odeljenju, profil učenika koji upisuje te smerove, opšti školski uspeh i broj časova koji učenici imaju u odnosu na smer koji pohađaju.

Što se tiče bilingvalnih odeljenja, od ukupnog broja učenika u sva tri razreda, 82,14% učenika ima odličnu, 10,71% učenika ima vrlodobru, a 7,14% dobru ocenu. U prvoj godini 86,66% učenika ima odličnu, a samo 13,33% učenika vrlodobru ocenu. U drugoj godini bilingvalnog smera više od polovine odeljenja ima odličnu ocenu – 58,33% učenika, 16,66% ima vrlodobru ocenu, a 25% učenika dobru. U trećoj godini bilingvalnog smera 92,85% učenika ima odličnu, a samo jedan učenik (7,14%) ima dobru ocenu. Primećuje se da učenici druge godine imaju najslabije ocene, na šta ukazuju opšti školski uspeh i nastavnici u neformalnim razgovorima.

Učenici filološkog odeljenja imaju veoma visoke ocene. Odličnu ocenu ima 80,64% učenika, 12,90% ima vrlodobru, a 6,45% dobru ocenu. U prvoj godini, 84,61% učenika ima odličnu, a 15,38% učenika ima vrlodobru ocenu. U drugoj godini, 77,77% učenika ima odličnu, a 22,22% učenika ima dobru ocenu. U trećoj godini 77,77% učenika ima odličnu, a 22,22% učenika ima vrlodobru ocenu. I kod učenika filološkog smera primećujemo da najslabije ocene imaju učenici druge godine.

Za učenike društveno-jezičkog smera situacija je nešto drugačija. Odličnu ocenu ima 54,83% učenika, 20,96% ima vrlodobru, 16,12% učenika dobru, a 8,06% dovoljnu ocenu.

U prvom razredu je najbolji uspeh. Čak 100% učenika ima odličnu ocenu. U drugom razredu su ocene najniže: 29,03% učenika ima odličnu, 25,80% učenika vrlodobru, 29,03% dobru, a 16,12% dovoljnu ocenu. U trećem razredu je situacija nešto bolja: 64,70% učenika ima odličnu, 29,41% učenika vrlodobru, a 5,88% učenika dobru ocenu. Na nešto slabije ocene ovog smera u odnosu na bilingvalni i filološki smer mogu uticati sledeći kontekstualni faktori učenja stranog jezika: mali broja časova nedeljno, veći broj đaka u odeljenju, kao i specifičan profil učenika koji upisuju ovaj smer.

IV.6.4. Analiza godišnjeg fonda časova nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem

U daljem tekstu bavićemo se analizom godišnjeg fonda časova nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem po razredima i smerovima, na osnovu uvida u *Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju* (Službeni glasnik RS, 1991), *Pravilnik o nastavnom planu i programu za obdarene učenike u filološkoj gimnaziji* (Službeni glasnik RS, 1997), *Školski program za prirodno-matematički smer, društveno-jezički smer, smer društveno-jezički – nemački jezik i smer obdareni učenici u filološkoj gimnaziji – engleski jezik* (PNG, 2016b).

U narednoj tabeli možemo videti broj časova nemačkog jezika po smerovima i razredima:

Tabela 13. Pregled broja časova nemačkog jezika po smerovima i razredima

Broj časova po razredima / Smer	Društveno-jezički smer – nemački	Filološki smer	Društveno-jezički smer
Prvi razred	74	111	74
Drugi razred	105	105	70
Treći razred	180	108	72
Četvrti razred	128	96	64
Ukupan broj časova	487	420	280

Učenici bilingvalnog smera jedino u prvom razredu imaju isti broj časova kao i društveno-jezički smer, dok učenici filološkog smera imaju veći broj časova u odnosu na druge dve grupe. U drugom razredu, učenici bilingvalnog i filološkog smera imaju isti broj časova, dok učenici društveno-jezičkog smera imaju manji broj časova u odnosu na ove dve grupe učenika. U trećem razredu, učenici bilingvalnog smera imaju najveći broj časova. Na drugom mestu po broju časova je filološki smer, dok najmanji broj časova nemačkog jezika imaju učenici društveno-jezičkog smera. U četvrtom razredu, učenici bilingvalnog smera imaju dvostruko više časova nemačkog jezika u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera, a učenici filološkog smera imaju manji broj časova u odnosu na učenike bilingvalnog smera. Na četvorogodišnjem nivou, najveći broj časova nemačkog jezika imaju učenici bilingvalnog smera, zatim slede učenici filološkog smera, a najmanji broj časova nemačkog jezika imaju učenici društveno-jezičkog smera. Smatramo da razlika u broju časova između smerova može biti odlučujući faktor koji utiče na postignuća učenika.

Na osnovu uvida u raspoložive relevantne dokumente, možemo zaključiti da učenici sva tri smera imaju isti broj časova *muzičke i likovne kulture* u svim razredima. Broj časova muzičke i likovne kulture po smerovima i razredima iznosi: u prvom razredu 37, u drugom 35, u trećem 36, u četvrtom 32, a na četvorogodišnjem nivou 140 časova.

U narednoj tabeli predstavimo broj časova *Srpskog jezika i književnosti* po smerovima i razredima.

Tabela 14. Pregled broja časova srpskog jezika i književnosti po smerovima i razredima

Broj časova po razredima / Smer	Društveno-jezički smer – nemački	Filološki smer	Društveno-jezički smer
Prvi razred	148	74	148
Drugi razred	140	70	140
Treći razred	180	72	180
Četvrti razred	160	64	160
Ukupan broj časova	628	280	628

Možemo zaključiti da učenici bilingvalnog smera imaju isti broj časova kao i učenici društveno-jezičkog smera, dok učenici filološkog smera imaju manji broj časova srpskog jezika i književnosti u odnosu na druge dve grupe. Učenici filoloških odeljenja imaju najmanji broj časova srpskog jezika i književnosti na četvorogodišnjem nivou. Pored nastave srpskog jezika i književnosti sa ukupnim brojem časova u sva četiri razreda od 280, filološki smer ima i dodatne nastavne predmete iz filoloških disciplina, i to: *Književnost* u sva četiri razreda, *Uvod u opštu lingvistiku* u četvrtom razredu, *Osnovi prevodjenja* u trećem razredu, i *Retorika i besedništvo* u četvrtom razredu. Pregled dodatnih časova po nastavnim predmetima i razredima možemo videti u Tabeli 15.

Tabela 15. Pregled broja dodatnih časova iz filoloških disciplina po razredima

Predmet/Razred	1. razred	2. razred	3. razred	4. razred	Ukupno
Književnost	111	105	108	96	420
Lingvistika	/	/	/	64	64
Prevodjenje	/	/	72	/	72
Retorika	/	/	/	64	64
Ukupno	111	105	180	224	620

Iz Tabele br. 15 možemo zaključiti da učenici filološkog smera imaju ukupno 620 dodatnih časova iz filoloških disciplina, što sa časovima iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* čini ukupan broj časova 900. Kada uporedimo konačni zbir časova filološkog smera sa ukupnim brojem časova učenika druge dve grupe, zaključujemo da učenici filološkog smera imaju 272 časa više u odnosu na učenike bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

U narednoj tabeli ćemo predstaviti broj časova *istorije* po smerovima i razredima:

Tabela 16. Pregled broja časova istorije po smerovima i razredima

Broj časova po razredima / Smer	Društveno-jezički smer – nemački	Filološki smer	Društveno-jezički smer
Prvi razred	70	74	70
Drugi razred	70	70	70
Treći razred	108	72	108
Četvrti razred	96	64	96
Ukupan broj časova	344	280	344

Učenici bilingvalnog smera imaju isti broj časova kao i učenici društveno-jezičkog smera u sva četiri razreda, dok učenici filološkog smera imaju manji broj časova istorije u odnosu na druge dve grupe. U prvom razredu, učenici filološkog smera imaju 4 časa više na godišnjem

nivou u odnosu na druge dve grupe (74). U drugom razredu, učenici sva tri smera imaju isti broj časova (70). U trećem i četvrtom razredu, učenici bilingvalnog i društveno-jezičkog smera imaju veći broj časova u odnosu na filološki smer.

Na osnovu uvida u godišnji fond časova nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem, možemo primetiti da postoje određene razlike između obrazovnih smerova, što može da predstavlja odlučujući faktor koji utiče na postignuća učenika.

IV.6.5. Analiza udžbenika nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem

U daljem tekstu ćemo se baviti analizom udžbenika koji se koriste iz nastavnih predmeta obuhvaćenih ovim istraživanjem po razredima i smerovima na osnovu uvida u spisak udžbenika koji se koriste u PNG⁸¹:

U prvom razredu se za nastavni predmet *Muzička kultura* na svim smerovima koristi isti udžbenik: *Muzička kultura za srednje škole* izdavačke kuće Zavod za udžbenike, čiji su autori Tomislav Bratić i Milivoje Dragutinović.

Za nastavni predmet *Likovna kultura* se koristi isti udžbenik na svim smerovima *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole* izdavačke kuće Zavod za udžbenike, čiji je autor Branko Gostović.

Za nastavni predmet *Istorija* se na svim smerovima koristi isti udžbenik *Istorija 1, udžbenik za prvi razred gimnazije opšteg, društveno-jezičkog i prirodno-matematičkog smera* izdavačke kuće Novi Logos, čiji su autori Duško Lopačić, Vladimir Petrović i Ivana Petrović.

U prvom razredu primećujemo da za nastavni predmet *Nemački jezik* postoji razlika u odnosu na udžbenik koji se koristi. Razlika se ogleda u tome što se na bilingvalnom smeru koriste dva udžbenika, i to *Prima 5, nemački jezik za prvi razred srednje škole, peta godina učenja*, izdavačke kuće Cornelsen Verlag koju zastupa DATA STATUS u Srbiji, čiji su autori Friderike Jin, Magdalena Mihalak, Luc Rorman, u prvom polugodištu, dok se u drugom polugodištu koristi udžbenik *Ausblick 1* izdavačke kuće Hueber Verlag, čiji su autori Ani Fišer-Miciviris und Silvia Janke-Papanikolaou. Na filološkom smeru se takođe koriste dva udžbenika, i to: *Prima 5, nemački jezik za prvi razred srednje škole, peta godina učenja* izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS) čiji su autori Friderike Jin, Magdalena Mihalak i Luc Rorman, u prvom polugodištu, dok se u drugom polugodištu koristi udžbenik istih autora *Prima 6, nemački jezik za drugi razred srednje škole, šesta godina učenja*, izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS). Na društveno-jezičkom smeru se, shodno broju časova, na nedeljnom nivou koristi jedan udžbenik u toku cele nastavne godine, i to *Prima 5, nemački jezik za prvi razred srednje škole, peta godina učenja* izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS) čiji su autori Friderike Jin, Magdalena Mihalak i Luc Rorman. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da je udžbenik koji se koristi u prvom polugodištu na sva tri smera isti. Do razlike dolazi u drugom polugodištu, razlikuje se udžbenik koji se koristi na bilingvalnom i filološkom smeru. Bilingvalni smer koristi udžbenik druge izdavačke kuće (Hueber Verlag) u odnosu na udžbenike koji se koriste na filološkom i društveno-jezičkom smeru (Cornelsen Verlag). Svi udžbenici koji se koriste u nastavi nemačkog jezika su isključivo uvozni.

U prvom razredu primećujemo da za nastavni predmet *Srpski jezik i književnost* postoji razlika u odnosu na udžbenik koji se koristi. Na svim smerovima se koriste dva udžbenika: čitanka i gramatika. Primećujemo da se na bilingvalnom i društveno-jezičkom smeru koriste isti udžbenici, i to *Čitanka za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola*, izdavačke kuće Novi Logos autora Nataše Stanković Šošo, Boška Suvajdžića i Slavka Petakovića i *Gramatika, srpski*

⁸¹ O udžbenicima se mogu dobiti informacije na zvaničnoj internet stranici PNG (PNG, 2020b).

jezik i književnost za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola, izdavačke kuće KLETT čiji je autor Vesna Lompar. Razlika se ogleda u tome što se na filološkom smeru koristi gramatika druge izdavačke kuće *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i stručne škole I–IV*, izdavačke kuće Zavod za udžbenike, koja je predviđena za četvorogodišnju upotrebu (tokom celog školovanja u gimnaziji), čiji su autori Živojin Stanojčić i Ljubomir Popović.

U drugom razredu se za nastavni predmet *Muzička kultura* na svim smerovima koristi isti udžbenik *Muzička kultura za srednje škole* izdavačke kuće Zavod za udžbenike, čiji su autori Tomislav Bratić i Milivoje Dragutinović.

Za nastavni predmet *Likovna kultura* se takođe na svim smerovima koristi isti udžbenik *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole* izdavačke kuće Zavod za udžbenike autora Branka Gostovića.

Što se tiče nastavnog predmeta *Istorija* udžbenik koji se koristi na sva tri smera je isti *Istorija za drugi razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera* izdavačke kuće Freska čiji su autori Radivoje Radić i Jasmina Milanović.

U drugom razredu primećujemo da za nastavni predmet *Nemački jezik* postoji razlika u odnosu na udžbenik koji se koristi. Razlika se ogleda u tome što se na bilingvalnom smeru nastavlja sa korišćenjem udžbenika *Ausblick 1* izdavačke kuće Hueber Verlag, čiji su autori Ani Fišer-Miciviris und Silvia Janke-Papanikolaou. Ovaj udžbenik su učenici koristili u drugom polugodištu prvog razreda. Na filološkom smeru koriste se dva udžbenika, i to: *Prima 6, nemački jezik za drugi razred srednje škole, šesta godina učenja*, autora Friderike Jin, Magdalene Mihalak i Luca Rormana, izdavačke kuće Cornelsen Verlag koju u Srbiji zastupa DATA STATUS u prvom polugodištu. Sa korišćenjem ovog udžbenika se započelo u drugom polugodištu prvog razreda. U drugom polugodištu drugog razreda se počinje sa korišćenjem udžbenika *Prima 7, nemački jezik za treći razred srednje škole, šesta godina učenja*, izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS), čiji su autori Friderike Jin, Magdalena Mihalak i Luc Rorman. Na društveno-jezičkom smeru se, shodno broju časova na nedeljnom nivou, koristi jedan udžbenik u toku cele nastavne godine, i to *Prima 6, nemački jezik za drugi razred srednje škole, šesta godina učenja*, izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS) čiji su autori Friderike Jin, Magdalena Mihalak i Luc Rohrman.

U drugom razredu primećujemo da za nastavni predmet *Srpski jezik i književnost* postoji razlika u odnosu na udžbenik koji se koristi. Na svim smerovima se koriste dva udžbenika: *čitanka* i *gramatika*. Primećujemo da se na bilingvalnom i društveno-jezičkom smeru koriste isti udžbenici *Čitanka 2, za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola* izdavačke kuće Novi Logos čiji su autori Branko Suvajdžić, Nataša Stanković Šošo i Aleksandra Udgrenović i *Gramatika, udžbenik za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*, izdavačke kuće KLETT čiji su autori Vesna Lompar i Aleksandra Antić. Razlika se ogleda u tome što se na filološkom smeru koristi gramatika druge izdavačke kuće (Zavod za udžbenike) *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i stručne škole I–IV*, autora Živojina Stanojčića i Ljubomira Popovića, koja je predviđena za četvorogodišnju upotrebu (tokom celog školovanja u gimnaziji).

Što se tiče udžbenika koji se koristi u trećem razredu za nastavni predmet *Muzička kultura* primećujemo da se na sva tri smera koristi udžbenik *Muzička kultura za srednje škole* izdavačke kuće Zavod za udžbenike autora Tomislava Bratića i Milivoja Dragutinovića.

Za nastavni predmet *Likovna kultura* se na sva tri smera koristi udžbenik *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole* Zavoda za udžbenike čiji je autor Branko Gostović.

Udžbenik za nastavni predmet *Istorija* je na svim smerovima isti *Istorija 3, udžbenik istorije za treći razred gimnazije društveno-jezičkog smera i opšteg tipa gimnazije* izdavačke kuće Novi Logos, čiji su izdavači Aleksandra Kolaković i Manja Milinović.

U trećem razredu primećujemo da za nastavni predmet *Nemački jezik* postoji razlika u udžbenicima koji se koriste. Razlika se ogleda u tome što se na bilingvalnom smeru koristi udžbenik *Ausblick 2* izdavačke kuće Hueber Verlag čiji je autor Ani Fišer-Miciviris, na filološkom

smeru *Prima 8, nemački jezik za četvrti razred srednje škole, osma godina učenja*, izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS) autora Friderike Jin, Magdalene Mihalak i Luca Rormana, a na društveno-jezičkom smeru udžbenik istih autora *Prima 7, nemački jezik za treći razred srednje škole, sedma godina učenja*, izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS).

U trećem razredu primećujemo da za nastavni predmet *Srpski jezik i književnost* postoji razlika u odnosu na udžbenik koji se koristi. Na svim smerovima se koriste dva udžbenika: čitanka i gramatika. Primećujemo da se na bilingvalnom i društveno-jezičkom smeru koriste isti udžbenici, i to: *Čitanka 3, za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola* izdavačke kuće Novi Logos, čiji su autori Boško Suvajdžić, Nataša Stanković Šošo i Mina Đurić i *Gramatika, srpski jezik i književnost za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*, izdavačke kuće KLETT, čiji su autori Vesna Lompar i Aleksandra Antić. Razlika se ogleda u tome što se na filološkom smeru koristi gramatika druge izdavačke kuće, i to *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i stručne škole I–IV*, izdavačke kuće Zavod za udžbenike autora Živojina Stanojčića i Ljubomira Popovića, koja je predviđena za četvorogodišnju upotrebu (tokom celog školovanja u gimnaziji).

Učenici filološkog smera po planu i programu imaju i dodatni predmet u trećem razredu, i to *Osnovi prevođenja*, za koji koriste udžbenik *Teorija i tehnika prevođenja*, Karlovačka gimnazija i ZIU Novi Sad, čiji je autor Vladimir Ivir.

Na osnovu ove analize zaključujemo da postoji razlika u odnosu na udžbenike koji se koriste iz nastavnih predmeta srpski jezik i nemački jezik, u pogledu izdavačkih kuća određenih udžbenika. Iz nemačkog jezika na bilingvalnom smeru se koristi udžbenik izdavačke kuće Huber Verlag, dok se na filološkom i društveno-jezičkom smeru koristi udžbenik izdavačke kuće Cornelsen Verlag (DATA STATUS). Osim toga, postoji razlika u odnosu na udžbenike nastavnih predmeta srpski jezik i književnost i nemački jezik, u pogledu broja udžbenika koji se koriste u određenom razredu i na određenom smeru. Iz nemačkog jezika se na filološkom i bilingvalnom smeru koriste dva udžbenika, što je uslovljeno razlikom u godišnjem fondu časova. Iz srpskog jezika, filološki smer koristi dodatne udžbenike na dodatnim časovima iz oblasti jezika. Smatramo da bi se i ove razlike mogle sagledati kao faktor koji bi mogao da utiče na postignuća kod učenika.

IV.6.6. Analiza uzorka s obzirom na učenje jezika u neformalnim uslovima

Na osnovu podataka koje smo dobili sprovođenjem upitnika, predstavice strukturu uzorka u odnosu na učenje jezika u neformalnim uslovima. Ispitanicima smo postavili pitanje o tome da li osim na časovima u školi uče nemački jezik, na koje su mogli da odgovore zaokruživanjem odgovora *da* ili *ne*.

Tabela 17. Struktura uzorka s obzirom na učenje jezika u neformalnim uslovima

Smer		F	%
Filološki smer	Da	15	48,4
	Ne	16	51,6
	Ukupno:	31	100,0
Bilingvalni smer	Da	33	58,9
	Ne	23	41,1
	Ukupno:	56	100,0
Društveno-jezički smer	Da	14	22,6
	Ne	48	77,4
	Ukupno:	62	100,0

Iz Tabele br. 17 može se uočiti da oko polovina (48%) ispitanika filološkog smera uči jezik van škole. Nešto više (59%) učenika bilingvalnog smera uči jezik van škole, a veći procenat (77%) učenika društveno-jezičkog smera ne uči jezik van škole.

Ova tabela nam pokazuje opštu informaciju o učenju jezika u neformalnim uslovima. U daljoj analizi ćemo se baviti specifičnostima učenja jezika u neformalnim uslovima (učenje posredstvom interneta, računara, aplikacija na mobilnom telefonu, igara na računaru, knjiga i časopisa na nemačkom jeziku).

Naredna tabela predstavlja vreme koje učenici posvećuju učenju jezika van škole. Učenici su na otvoren tip pitanja navodili vreme koje posvećuju učenju nemačkog jezika van škole. U Tabeli br. 18 navodimo najfrekventnije odgovore.

Tabela 18. Struktura uzorka s obzirom na učenje jezika u neformalnim uslovima na nedeljnom nivou

Smer	Vreme provedeno u učenju jezika	F	%
Filološki smer	Ne uči (dodatno)	17	54,8
	1h	9	29,0
	2h	4	12,9
	4	1	3,2
	Ukupno:	31	100,0
Bilingvalni smer	Ne uči (dodatno)	22	39,3
	1h	17	30,4
	2h	11	19,6
	10h	1	1,8
	4	5	8,9
	Ukupno:	56	100,0
Društveno-jezički smer	Ne uči (dodatno)	48	77,4
	1h	11	17,7
	4	3	4,8
	Ukupno:	62	100,0

Na osnovu ovih podataka, možemo zaključiti da učenici društveno-jezičkog smera manje vremena (22%) posvećuju učenju jezika u odnosu na učenike bilingvalnog (60%) i filološkog (45%) smera. U proseku, učenici filološkog smera posvećuju dva sata nedeljno učenju jezika van škole, učenici bilingvalnog smera posvećuju tri sata nedeljno učenju jezika van škole, dok učenici društveno-jezičkog smera posvećuju sat vremena nedeljno učenju jezika van škole.

U narednoj tabeli ćemo predstaviti strukturu uzorka s obzirom na način učenja jezika u neformalnim uslovima. Ispitanici su imali mogućnost da zaokruže navedene aktivnosti.

Tabela 19. Struktura uzorka s obzirom na način učenja jezika van škole

Smer		Privatna škola		Internet		Televizija		Časopisi i knjige		Mobilne aplikacije		Video igre	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Filološki smer	Ne	22	71,0	22	71,0	25	80,6	26	83,9	27	87,1	28	90,3
	Da	9	29,0	9	29,0	6	19,4	5	16,1	4	12,9	3	9,7
	Ukupno:	31	100,0	31	100,0	31	100,0	31	100,0	31	100,0	31	100,0
Bilingvalni smer	Ne	40	71,4	32	57,1	36	64,3	41	73,2	43	76,8	48	85,7
	Da	16	28,6	24	42,9	20	35,7	15	26,8	13	23,2	8	14,3
	Ukupno:	56	100,0	56	100,0	56	100,0	56	100,0	56	100,0	56	100,0
Društveno-jezički smer	Ne	53	85,5	52	83,9	54	87,1	57	91,9	58	93,5	59	95,2
	Da	9	14,5	10	16,1	8	12,9	5	8,1	4	6,5	3	4,8
	Ukupno:	62	100,0	62	100,0	62	100,0	62	100,0	62	100,0	62	100,0

Na osnovu ovih podataka možemo videti da su učenici bilingvalnog smera najaktivniji u učenju nemačkog jezika u neformalnim uslovima: učenje jezika u privatnoj školi stranih jezika (29% učenika), posredstvom interneta (43%), korišćenjem televizije u svrhe učenja jezika (36%), aplikacija na telefonu (23,2%) i igara na računaru (14,3%), čitanjem časopisa i knjiga (27%). Primećuje da su učenici društveno-jezičkog smera u najmanjoj meri koriste ove dodatne aktivnosti u svrhu učenja nemačkog jezika: učenje jezika u privatnoj školi stranih jezika (14,5% učenika), posredstvom interneta (16%), korišćenjem televizije u svrhe učenja jezika (13%), aplikacija na telefonu (6,5%) i igara na računaru (5%), čitanjem časopisa i knjiga (8%).

Ovi podaci nam ukazuju na dominantnu aktivnost učenika bilingvalnog smera u učenju jezika u neformalnim uslovima u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera.

Statistička analiza će pokazati da li postoji povezanost između učenja nemačkog jezika u neformalnim uslovima i postignuća učenika.

IV.7. Značaj istraživanja

Da li je nastava stranih jezika u Srbiji u krizi, a u nekim slučajevima i pod znakom pitanja (status drugog stranog jezika u osnovnoj školi)? Da li su joj neophodne nove i konkretne perspektive za prevazilaženje situacije u kojoj se nalazi? Da li bi BN mogla da predstavlja moguće rešenje? Dosadašnja veoma značajna istraživanja na temu BN u Srbiji (Zavišić (2013b), Vučo (2006), Pilipović (2013), Beko (2013) i Pasuljević (2015)) sprovedena su na primeru stranih jezika engleski, italijanski i francuski i upravo se na ovom mestu ogleda značaj našeg rada. Iako nemački kao strani jezik igra važnu ulogu u našem školskom sistemu, još uvek ima veoma malo istraživanja na temu BN sa nemačkim kao vehikularnim jezikom. Upravo iz tog razloga vidimo veliki značaj našeg istraživanja u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac”.

IV.8. Statistička analiza podataka

U cilju testiranja postavljenih hipoteza, primenjen je softverski paket za društvene nauke IBM SPSS 22.0. Statistička analiza podataka je primenjena preko opisa podataka i statistike zaključivanja.

Deksriptivna statistika

- ✓ Aritmetička sredina
- ✓ Standardna devijacija
- ✓ Raspon
- ✓ Frekvence
- ✓ Procenti

Statistika zaključivanja

- ✓ Pirsonov koeficijent korelacije, radi testiranja povezanosti između varijabli
- ✓ t-test za nezavisne uzorke, radi testiranja razlika između varijabli
- ✓ t-test za međusobna poređenja
- ✓ Analiza varijanse (ANOVA), radi testiranja razlika između varijabli
- ✓ Posthok testovi u situacijama statistički značajnih efekata ANOVA
- ✓ Faktorska analiza radi redukcije varijabli i utvrđivanja faktorske strukture korišćenih instrumenata napravljenih za potrebe istraživanja

IV.9. Etički kodeks

Istraživanje je sprovedeno u skladu sa etičkim kodeksom pedagoga Srbije. Svim ispitanicima je objašnjena svrha i cilj istraživanja, kao i to da će se rezultati istraživanja koristiti isključivo u naučne svrhe.⁸²

⁸² Učešće u istraživanju nije uključivalo novčanu kompenzaciju za ispitanike, već je obavljeno na dobrovoljnoj bazi.

V. REZULTATI

U ovom delu rada predstavljeni su rezultati testiranja učenika Prve niške gimnazije „Stevan Sremac“. U trenutku istraživanja (školska 2016/17. godina), u četvrtom razredu nije postojalo bilingvalno odeljenje, pa su testirani učenici prva tri razreda. Analiziraju se rezultati testiranja receptivne jezičke veštine (razumevanje pisanog teksta) i produktivne jezičke veštine (pisano izražavanje).

Urađena je deskriptivna analiza rezultata testova DSD a potom i statistička analiza rezultata DSD testova, kao i testova iz nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku (srpski jezik i književnost, istorija, muzička i likovna kultura).

U narednim statističkim koracima primenjena je analiza varijanse sa pratećim posthoc testovima u slučaju kada su glavni efekti statistički značajni, t-test za nezavisne uzorke i t-test za međusobna poređenja radi testiranja razlika među ispitivanim varijablama. Primenjen je Pirsonov koeficijent korelacije radi ispitivanja stepena i smera povezanosti među varijablama u ovom istraživanju. Nivo statističke značajnosti koji predstavlja parametar za prihvatanje ili odbacivanje postavljenih hipoteza jeste nivo statističke značajnosti na nivou od .05.

V.1. Deskriptivna analiza rezultata DSD testova⁸³

V.1.1. Bilingvalno odeljenje – prvo polugodište

Jezički nivo B1 ZEO-a dostiglo je 96,42% učenika, a samo 3,57% učenika postiglo je nivo A2. Niko od učenika nije osvojio minimalan broj poena na nivou A1. Jedino učenici prvog razreda, ukupno 6,66%, imaju rezultate na nivou A2. 93,33% učenika prvog razreda ima rezultate koji odgovaraju nivou znanja B1, a 100% učenika drugog i trećeg razreda ima nivo znanja B1, što je i očekivano, jer su se učenici prvog razreda po prvi put susreli sa ovom vrstom testova, dok su učenici drugog i trećeg razreda već radili primere ovih testova na časovima pripreme nastave za polaganje DSD-ispita.

Nešto detaljniji rezultati mogu se videti u Tabeli br. 20 kada se postignuće učenika sagleda na osnovu osvojenih poena.

Tabela 20. Pregled rezultata po poenima za prvo polugodište bilingvalnog smera

Poeni/ Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Ukupno
0-9	1 (3,33%)	0	0	1 (1,78%)
10-15	4 (13,33%)	5 (41,66%)	1 (7,14%)	10 (17,85%)
16-20	22 (73,33%)	7 (58,33%)	5 (35,71%)	34 (60,71%)
21-24	3 (10%)	0	8 (57,14%)	11 (19,64%)
Ukupno	30	12	14	56

⁸³ Rezultati ovog testiranja, kao i analiza istih, predstavljeni su na konferenciji NISUN 7, a rad je u nešto drugačijoj sa-
držini objavljen u zborniku *NISUN 7, Jezici i književnosti u kontaktu i diskontaktu*, Tematski zbornik radova, knjiga 1 iz
2018. godine (Cvetković, 2018d).

V.1.2. Filološko odeljenje – prvo polugodište

Iz Tabele br. 21 možemo videti da više od polovine učenika filološkog smera (67,74%) ima jezički nivo B1, 25,80% učenika ima nivo znanja A2, a 6,45% učenika ima najniži nivo (A1 ZEO-a). Samo učenici prvog razreda imaju nivo A1. Niko od učenika filološkog smera nije ostvario najveće postignuće na testu, tj. od 21 do 24 poena. Samo 9,67% učenika ima od 16 do 20 poena, 22,58% učenika ima najniži uspeh (od 0 do 9 poena), a najveći deo učenika 67,74% ima od 10 do 15 poena.

Tabela 21. Pregled rezultata po poenima za prvo polugodište filološkog smera

Poeni/ Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Ukupno
0-9	5 (38,46 %)	2 (22,22 %)	0	7 (22,58 %)
10-15	8 (61,53 %)	6 (66,66 %)	7 (77,77 %)	21 (67,74 %)
16-20	0	1 (11,11 %)	2 (22,22 %)	3 (9,67 %)
21-24	0	0	0	0
Ukupno	13	9	9	31

V.1.3. Društveno-jezičko odeljenje – prvo polugodište

Iz Tabele br. 22 možemo videti da su učenici društveno-jezičkog smera postigli najslabije rezultate u odnosu na učenike bilingvalnog i filološkog smera, što je i bila polazna pretpostavka ovog istraživanja, i to zbog konteksta učenja nemačkog jezika. Učenici drugog razreda imaju najslabije rezultate.

Najmanji broj poena ostvarilo je 83,87% učenika društveno-jezičkog smera, dok niko od učenika ovog smera nije uspeo da ostvari između 21 i 24 poena.

Tabela 22. Pregled rezultata po poenima za prvo polugodište društveno-jezičkog smera

Poeni/ Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Ukupno
0-9	11 (78,57 %)	27 (87,09 %)	14 (82,35 %)	52 (83,87 %)
10-15	3 (21,42 %)	4 (12,90 %)	0	7 (11,29 %)
16-20	0	0	3 (17,64 %)	3 (4,83 %)
21-24	0	0	0	0
Ukupno	14	31	17	62

V.1.4. Bilingvalno odeljenje – drugo polugodište

U Tabeli br. 23 možemo videti da su svi učenici u drugom polugodištu postigli nivo B1 ZEO -a, što upućuje na veliki napredak u odnosu na prvo polugodište. Svi učenici su postigli više od 10 poena. Više od polovine učenika je osvojilo najveći broj poena, od 21 do 24.

Tabela 23. Pregled rezultata po poenima za drugo polugodište bilingvalnog smera

Poeni/ Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Ukupno
0-9	0	0	0	0
10-15	2 (6,66%)	1 (8,33%)	0	3 (5,35%)
16-20	10 (33,33%)	11 (91,66%)	2 (14,28%)	23 (41,07%)
21-24	18 (60%)	0	12 (85,71%)	30 (53,57%)
Ukupno	30	12	14	56

V.1.5. Filološko odeljenje – drugo polugodište

U Tabeli br. 24 može se videti da je veliki broj učenika, 35,48%, postigao najviši nivo na testu. Nešto veći deo učenika 45,16% postigao je nivo A2, a 19,35% učenika ostvarilo je najniži nivo – A1. Primećujemo da su učenici druge godine ostvarili najslabije postignuće.

Tabela 24. Pregled rezultata po poenima za drugo polugodište filološkog smera

Poeni / Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Ukupno
0-9	6 (46,15 %)	2 (22,22 %)	0	8 (25,80 %)
10-15	1 (7,69 %)	6 (66,66 %)	6 (66,66 %)	13 (41,93 %)
16-20	6 (46,15 %)	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	10 (32,25 %)
21-24	0	0	0	0
Ukupno	13	9	9	31

V.1.6. Društveno-jezičko odeljenje – drugo polugodište

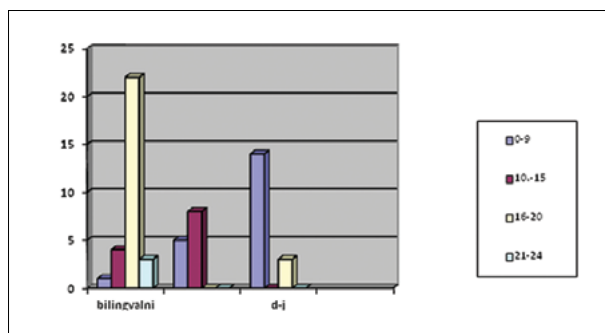
U Tabeli br. 25 možemo videti da je 38,70% učenika postiglo nivo znanja A1, 24,19% postiglo je A2, a 37,09% ostvarilo je nivo B1. Učenici drugog razreda su postigli najmanje poena, dok učenici prvog razreda imaju najbolje postignuće.

Tabela 25. Pregled rezultata po poenima za drugo polugodište društveno-jezičkog smera

Poeni/ Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Ukupno
0-9	3 (21,42 %)	17 (54,83 %)	12 (70,58 %)	32 (51,61 %)
10-15	3 (21,42 %)	14 (45,16 %)	3 (17,64 %)	20 (32,25 %)
16-20	6 (42,85 %)	0	2 (11,76 %)	8 (12,90 %)
21-24	2 (14,28 %)	0	0	2 (3,22 %)
Ukupno	14	31	17	62

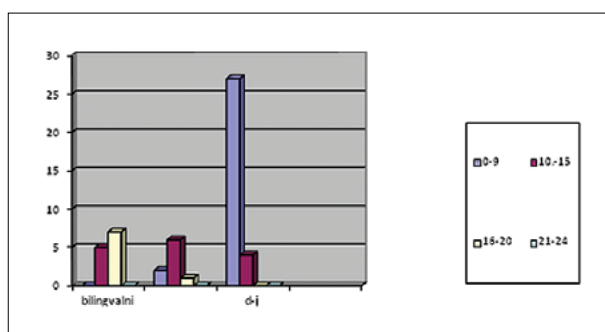
V.1.7. Poređenje rezultata testiranja učenika u prvom polugodištu

U ovom delu poredi se rezultati učenika po poenima sva tri smera po razredima. Na Grafikonu br. 3 možemo videti da učenici bilingvalnog smera prvog razreda imaju ostvaren najveći broj poena u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera. Tri učenika bilingvalnog smera imaju od 21 do 24 poena, dok učenici filološkog i društveno-jezičkog smera nemaju ostvaren taj broj poena. Od 16 do 20 poena ostvarilo je 22 učenika bilingvalnog i tri učenika društveno-jezičkog smera, dok učenici filološkog smera nemaju taj broj poena. Od 10 do 15 poena ostvarilo je četiri učenika bilingvalnog i osam učenika filološkog smera, a niko od učenika društveno-jezičkog smera. Najmanji broj bilingvalnog (jedan učenik), pet učenika filološkog, a najveći broj učenika društveno-jezičkog smera (14) ima ostvaren najmanji broj poena od 0 do 9.



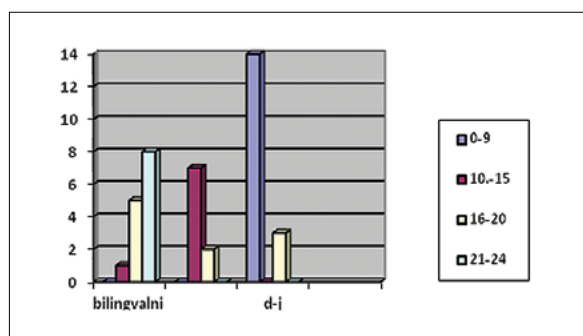
Grafikon 3. Poređenje rezultata testiranja učenika prvog razreda

Na Grafikonu br. 4 možemo videti da učenici bilingvalnog smera drugog razreda imaju nešto bolje rezultate u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera. Učenici drugog razreda imaju najslabije rezultate u odnosu na ostale razrede. Niko od učenika nije postigao najveći broj poena – od 21 do 24. Od 16 do 20 poena postigao je najveći broj učenika bilingvalnog smera (7), jedan učenik filološkog i niko od učenika društveno-jezičkog smera. Od 10 do 15 poena postigao je najveći broj učenika filološkog smera (6), pet učenika bilingvalnog i četiri učenika društveno-jezičkog smera. Najmanji broj poena (od 0 do 9) postigao je najveći broj učenika društveno-jezičkog smera (27), dva učenika filološkog i niko od učenika bilingvalnog smera.



Grafikon 4. Poređenje rezultata testiranja učenika drugog razreda

Na Grafikonu br. 5 možemo videti poređenje rezultata učenika trećeg razreda na testu koji je sproveden u prvom polugodištu. Na osnovu rezultata, može se zaključiti da su učenici bilingvalnog smera postigli najbolje rezultate. Samo su učenici bilingvalnog smera postigli najveći broj poena, od 21 do 24. Od 16 do 20 poena postiglo je pet učenika bilingvalnog smera, dva učenika filološkog i tri učenika društveno-jezičkog smera. Jedan učenik bilingvalnog smera postigao je od 10 do 15 poena, kao i 7 učenika filološkog, a niko od učenika društveno-jezičkog smera. Najmanji broj poena (od 0 do 9) nije postigao niko od učenika bilingvalnog i filološkog, dok je 14 učenika društveno-jezičkog smera postiglo ovaj najslabiji rezultat.

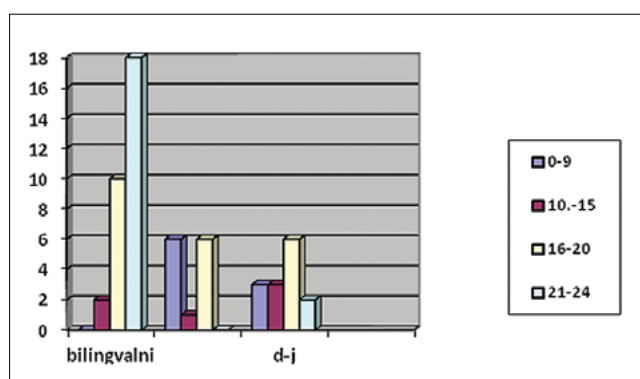


Grafikon 5. Poređenje rezultata testiranja učenika trećeg razreda

V.1.8. Poređenje rezultata testiranja učenika u drugom polugodištu

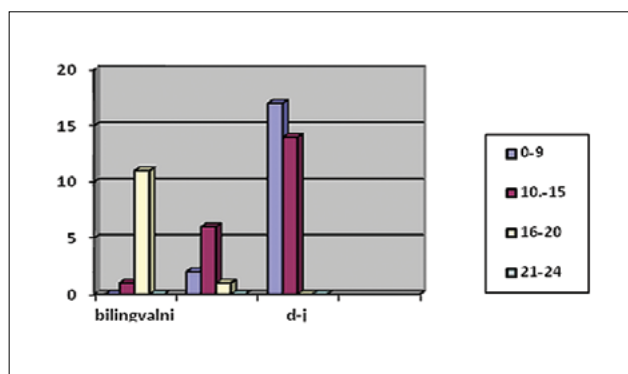
U ovom delu se porede rezultati testiranja učenika po poenima u drugom polugodištu, po razredima.

Na Grafikonu br. 6 mogu se videti rezultati testiranja učenika prvog razreda. Može se primetiti da učenici bilingvalnog smera imaju najbolje postignuće na testu. Najveći broj učenika bilingvalnog smera (18 učenika) ima najveći broj poena, od 21 do 24. Niko od učenika filološkog nema najveći broj poena, dok su dva učenika društveno-jezičkog smera ostvarila ove rezultate. Najveći broj učenika bilingvalnog (10) ostvario je od 16 do 20 poena, dok je po šest učenika filološkog i društveno-jezičkog smera ostvarilo ove poene. Dva učenika bilingvalnog, jedan učenik filološkog i tri učenika društveno-jezičkog smera ostvarili su od 10 do 15 poena. Šest učenika filološkog i tri učenika društveno-jezičkog smera ostvarilo je najmanji broj poena.



Grafikon 6. Poređenje rezultata testiranja učenika prvog razreda

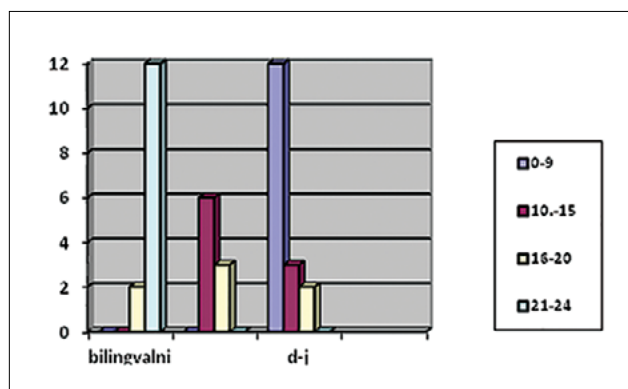
Na Grafikonu br. 7 se može videti poređenje rezultata učenika drugog razreda na testiranju u drugom polugodištu. Niko od učenika drugog razreda nije postigao najveći broj poena. Najveći broj učenika bilingvalnog smera (11) postigao je od 16 do 20 poena, kao i jedan učenik filološkog i niko od učenika društveno-jezičkog smera. Od 10 do 15 poena postigao je najveći broj učenika društveno-jezičkog smera (14), samo jedan učenik bilingvalnog i šest učenika filološkog smera. Niko od učenika bilingvalnog nije postigao najmanji broj poena, dok je najveći broj učenika društveno-jezičkog i dva učenika filološkog smera postiglo taj broj poena.



Grafikon 7. Poređenje rezultata testiranja učenika drugog razreda

Na Grafikonu br. 8 se može videti poređenje rezultata učenika trećeg razreda u drugom polugodištu. Samo su učenici bilingvalnog smera postigli najveći broj poena (od 21 do 24) i to skoro svi učenici (12). Od 16 do 20 poena postiglo je samo dva učenika bilingvalnog smera, tri učenika filološkog i dva učenika društveno-jezičkog smera. Niko od učenika bilingvalnog smera

nije postigao od 10 do 15 poena, dok je većina filološkog i tri učenika društveno-jezičkog smera postigla taj uspeh. Niko od učenika bilingvalnog i filološkog nije postigao najmanji broj poena (od 0 do 9), dok je većina društveno-jezičkog smera (12) osvojila najmanji broj poena.

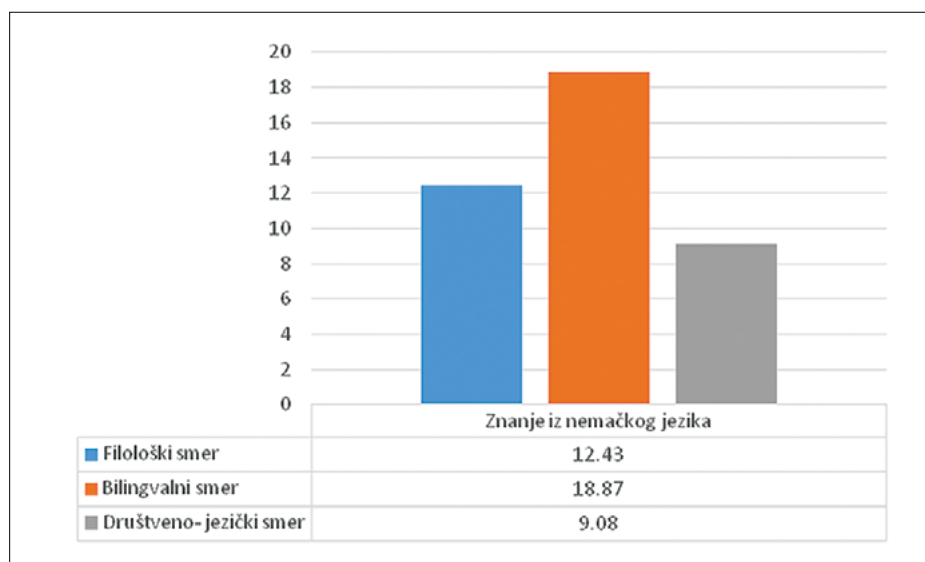


Grafikon 8. Poređenje rezultata testiranja učenika drugog razreda

V.2. Statistička analiza rezultata

V.2.1. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Iz Grafikona br. 9 može se uočiti da su učenici bilingvalnog smera postigli bolje rezultate na testovima opšteg znanja nemačkog jezika (BICS) u poređenju sa druga dva ispitivana smera. Učenici filološkog smera imaju značajno niže rezultate u poređenju sa bilingvalnim smerom, ali ipak viši stepen opšteg znanja iz nemačkog jezika nego učenici društveno-jezičkog smera.



Grafikon 9. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Analiza varijanse u Tabeli br. 26 pokazuje da li između ovih smerova postoji statistički značajna razlika u stepenu opšteg znanja nemačkog jezika (BICS) među ispitivanim smerovima.

Tabela 26. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Smer	M	SD	F	Df	P
Filološki smer	12,43	2,85	119,90	2	,000
Bilingvalni smer	18,87	3,27			
Društveno-jezički smer	9,08	3,81			
Ukupno	13,42	5,55			

Iz Tabele br. 26 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u stepenu znanja nemačkog jezika između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. U narednoj tabeli može se uočiti između kojih grupa je ostavarena statistički značajna razlika.

Tabela 27. Posthoc test razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	P
Filološki smer	Bilingvalni smer	-6,43*	,77	,000
	Društveno-jezički smer	3,34*	,75	,000
Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	9,78*	,636	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

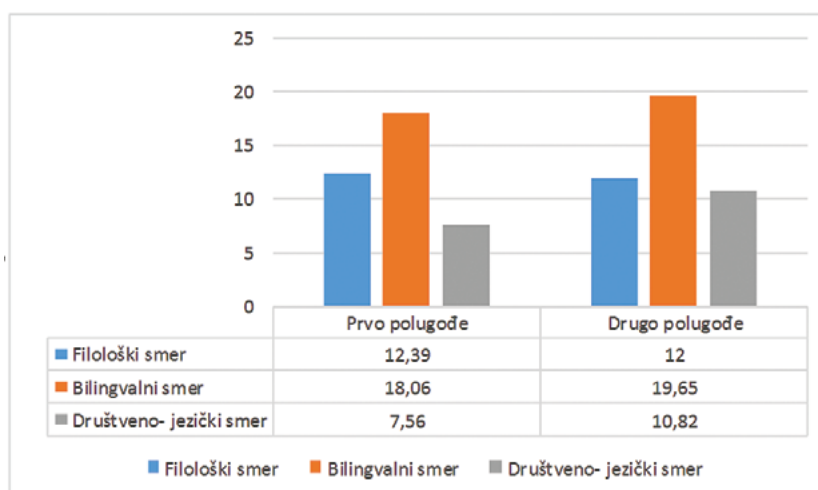
Iz Tabele br. 27 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika između učenika bilingvalnog i filološkog smera, između filološkog i društveno-jezičkog smera, kao i između bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Dobijene razlike među grupama su na nivou statističke značajnosti od .001.

V.2.1.1. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u prvom i drugom polugodištu kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Podaci na Grafikonu br. 10 pokazuju da su u prvom polugodištu učenici bilingvalnog smera u prednosti u pogledu opšteg znanja iz nemačkog jezika (BICS) u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera, dok su učenici filološkog smera u prednosti u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera. U drugom polugodištu zabeležen je rezultat koji odgovara rezultatu prvog polugodišta u pogledu međusobnog poređenja grupa.

Poređenje između prvog i drugog polugodišta pokazuje da su najveći napredak zabeležili učenici društveno-jezičkog smera i bilingvalnog smera, dok su učenici filološkog smera zabeležili blago nazadovanje u opštem znanju nemačkog jezika (BICS). I pored ovog nazadovanja učenika filološkog smera, oni su postigli bolje rezultate u prvom i drugom polugodištu nego učenici društveno-jezičkog smera.

Podaci na Grafikonu br. 10 pokazuju odlične trendove napretka kod učenika društveno-jezičkog smera i bilingvalnog smera i negativni smer kod učenika filološkog smera. Treba imati u vidu da je usvajanje i učenje stranog jezika veoma složen proces, uspeh ne zavisi samo od kvaliteta nastavno-obrazovnog progama, već i od individualnih sposobnosti učenika, kao i njihove unutrašnje i spoljašnje motivacije. Na deskriptivnom nivou, dobijena razlika je evidentna. Analiza varijanse u narednim tabelama može preciznije pokazati da li između smerova postoji i statistički značajna razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS).



Grafikon 10. Razlike u opštem znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 28 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem znanju iz nemačkog jezika u prvom, drugom, trećem, četvrtom i petom delu testa i ukupnom skor izmeđ učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Dobjijene razlike su na nivou statističke značajnosti od 0,01. U narednoj tabeli se mogu uočiti međusobna poređenja izmeđ učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Tabela 28. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika izmeđ učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u prvom polugodištu

Deo testa	Smer	M	SD	F	Df	P
I deo	Filološki smer	3,23	,88	57,13	2	,000
	Bilingvalni smer	4,26	1,06			
	Društveno- jezički smer	2,00	1,29			
	Ukupno	3,10	1,51			
II deo	Filološki smer	2,61	,98	79,16	2	,000
	Bilingvalni smer	3,20	,97			
	Društveno- jezički smer	0,98	,95			
	Ukupno	2,15	1,40			
III deo	Filološki smer	2,32	,97	15,49	2	,000
	Bilingvalni smer	3,19	1,24			
	Društveno- jezički smer	2,08	,98			
	Ukupno	2,54	1,19			
IV deo	Filološki smer	3,03	1,40	85,72	2	,000
	Bilingvalni smer	4,83	1,25			
	Društveno- jezički smer	1,80	1,13			
	Ukupno	3,18	1,82			
V deo	Filološki smer	1,52	,92	50,32	2	,000
	Bilingvalni smer	2,59	1,14			
	Društveno- jezički smer	0,67	,96			
	Ukupno	1,56	1,32			
Ukupan skor iz nemačkog	Filološki smer	12,39	3,12	134,74	2	,000
	Bilingvalni smer	18,06	3,55			
	Društveno- jezički smer	7,56	3,44			
	Ukupno	12,47	5,77			

Iz Tabele br. 29 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem znanju nemačkog jezika (I deo) u prvom polugodištu između učenika filološkog smera u odnosu na bilingvalni smer i filološkog smera u odnosu na društveno-jezički smer. Razlika je zabeležena i u odnosu na drugi, treći, četvrti i peti deo, kao i na ukupni rezultat. Učenici bilingvalnih odeljenja su postigli veći broj poena iz nemačkog jezika na svim delovima testa u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera. Takođe, učenici filološkog smera pokazali su bolje rezultate na svim delovima testa i u ukupnom broju poena, u prvom polugodištu, u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera. Dobijeni rezultati ukazuju na to da je program koji pohađaju učenici bilingvalnog smera doveo do povećanja znanja iz nemačkog jezika do te mere da postoji razlika na nivou statističke značajnosti u odnosu na učenike koji u prvom polugodištu pohađaju filološki i društveno-jezički smer.

Tabela 29. Posthoc test razlika u opštem znanju nemačkog jezika u prvom polugodištu

Zavisna varijabla	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	<i>p</i>
I deo	Filološki smer	Bilingvalni smer	-1,03*	,255	,000
		Društveno-jezički smer	1,22*	,250	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	2,25*	,212	,000
II deo	Filološki smer	Bilingvalni smer	-,59*	,219	,008
		Društveno-jezički smer	1,62*	,214	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	2,22*	,182	,000
III deo	Filološki smer	Bilingvalni smer	-,86*	,245	,001
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	1,10*	,203	,000
IV deo	Filološki smer	Bilingvalni smer	-1,80*	,280	,000
		Društveno-jezički smer	1,22*	,274	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	3,03*	,232	,000
V deo	Filološki smer	Bilingvalni smer	-1,07*	,231	,000
		Društveno-jezički smer	,84*	,226	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	1,92*	,192	,000
Znanje nemačkog jezika	Filološki smer	Bilingvalni smer	-5,66*	,771	,000
		Društveno-jezički smer	4,83*	,755	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	10,49*	,640	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 30 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem znanju iz nemačkog jezika u prvom, drugom, trećem, četvrtom i petom delu testa i ukupnom skorom između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Dobijene razlike su na nivou statističke značajnosti od 0,01, što je zabeleženo i u prethodnoj tabeli (Tabela 29). U narednoj tabeli se mogu uočiti međusobna poređenja između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera.

Tabela 30. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u drugom polugodištu

Deo testa	Smer	M	SD	F	Df	P
I deo	Filološki smer	3,21	1,06	33,40	2	,000
	Bilingvalni smer	3,83	1,16			
	Društveno-jezički smer	1,69	1,65			
	Ukupno	2,87	1,67			
II deo	Filološki smer	2,17	,81	56,98	2	,000
	Bilingvalni smer	3,61	,65			
	Društveno-jezički smer	1,76	1,15			
	Ukupno	2,61	1,25			
III deo	Filološki smer	2,71	1,45	31,11	2	,000
	Bilingvalni smer	4,69	,54			
	Društveno-jezički smer	3,39	1,38			
	Ukupno	3,81	1,37			
IV deo	Filološki smer	2,96	1,42	27,39	2	,000
	Bilingvalni smer	4,80	1,37			
	Društveno-jezički smer	2,86	1,51			
	Ukupno	3,69	1,71			
V deo	Filološki smer	0,96	,99	37,54	2	,000
	Bilingvalni smer	2,72	1,18			
	Društveno-jezički smer	1,12	,97			
	Ukupno	1,76	1,34			
Ukupan broj poena iz nemačkog	Filološki smer	12,00	3,82	63,49	2	,000
	Bilingvalni smer	19,65	3,85			
	Društveno-jezički smer	10,82	4,73			
	Ukupno	14,74	5,93			

Iz Tabele br. 31 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika između učenika društveno-jezičkog smera u odnosu na filološki i bilingvalni smer u drugom polugodištu. Rezultati ukazuju na to da učenici bilingvalnih smerova pokazuju viši stepen opšteg znanja iz nemačkog jezika na prvom, drugom, trećem, četvrtom, petom delu testa i ukupnom skor u odnosu na učenike društveno-jezičkog i filološkog smera. Ne postoji statistički značajna razlika između filološkog i društveno-jezičkog smera u odnosu na opšte znanje iz nemačkog jezika u drugom polugodištu.

Tabela 31. Posthok test razlika u opštem znanju nemačkog jezika između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u drugom polugodištu

Zavisna varijabla	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	<i>p</i>
I deo	Društveno- jezički smer	Filološki smer	-1,52*	,338	,000
		Bilingvalni smer	-2,14*	,266	,000
II deo	Bilingvalni smer	Filološki smer	1,44*	,224	,000
		Društveno-jezički smer	1,84*	,179	,000
III deo	Bilingvalni smer	Filološki smer	1,97*	,277	,000
		Društveno-jezički smer	1,29*	,221	,000
IV deo	Bilingvalni smer	Filološki smer	1,83*	,354	,000
		Društveno-jezički smer	1,93*	,281	,000
V deo testa	Bilingvalni smer	Filološki smer	1,76*	,263	,000
		Društveno-jezički smer	1,60*	,210	,000
Znanje nemačkog jezika	Bilingvalni smer	Filološki smer	7,64*	1,03	,000
		Društveno-jezički smer	8,82*	,824	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

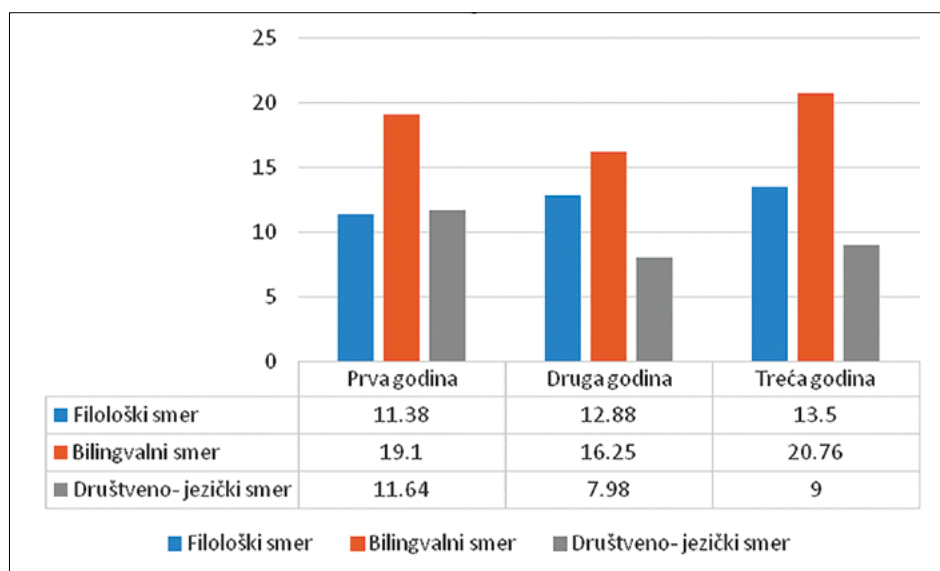
Iz Tabele br. 32 se na osnovu t-testa za zavisne uzorke može uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem znanju iz nemačkog jezika u poređenju postignuća prvog i drugog polugodišta kod učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, ali ne i filološkog smera. Rezultati ukazuju na to da su učenici bilingvalnog smera postigli bolje rezultate u drugom polugodištu u poređenju sa prvim polugodištem, kao i učenici društveno-jezičkog smera. Dakle, program bilingvalne nastave, ali i društveno-jezičkih smerova, dovodi do napretka učenika u pogledu opšteg znanja iz nemačkog jezika iz prvog u drugo polugodište, dok kod programa filološkog smera to nije zabeleženo.

Tabela 32. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu s obzirom na smer

			M	SD	T	df	P
Filološki smer	Poređenje	I polugodište	12,39	3,12	-,13	23	,890
		II polugodište	12,00	3,82			
Bilingvalni smer	Poređenje	I polugodište	18,06	3,55	-3,35	52	,002
		II polugodište	19,65	3,85			
Društveno-jezički smer	Poređenje	I polugodište	7,56	3,44	-6,19	49	,000
		II polugodište	10,82	4,73			

V.2.1.2. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u odnosu na razred kod učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Iz Grafikona br. 11 se može uočiti da su učenici bilingvalnog smera postigli bolje rezultate na opštem testu iz nemačkog jezika, što je zabeleženo u prvom, drugom i trećem razredu. Može se takođe uočiti da su u prvom razredu učenici filološkog i društveno-jezičkog smera postigli sličan skor na testu opšteg znanja iz nemačkog jezika, dok su se u drugom i trećem razredu učenici filološkog smera približili postignućima učenika bilingvalnog smera i značajno napredovali u odnosu na postignuća učenika društveno-jezičkog smera.



Grafikon 11. Razlike u opštem znanju nemačkog jezika u prvom, drugom i trećem razredu PNG kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

U narednoj tabeli analize varijanse može se detaljnije videti da li je dobijena razlika i statistički značajna.

Tabela 33. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	Smer	M	SD	F	Df	P
Prvi razred	Filološki smer	11,38	1,71	48,71	2	,000
	Bilingvalni smer	19,10	2,71			
	Društveno- jezički smer	11,64	3,95			
	Ukupno	15,50	4,76			
Drugi razred	Filološki smer	12,88	3,87	36,63	2	,000
	Bilingvalni smer	16,25	3,32			
	Društveno- jezički smer	7,98	2,49			
	Ukupno	10,74	4,58			
Treći razred	Filološki smer	13,50	2,80	33,98	2	,000
	Bilingvalni smer	20,76	3,05			
	Društveno- jezički smer	9,00	4,78			
	Ukupno	13,96	6,41			

Iz Tabele br. 33 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem znanju nemačkog jezika između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u prvom razredu. Dobijena je statistički značajna razlika u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u drugom i trećem razredu.

Naredna Posthok tabela pokazuje između kojih smerova je došlo do statistički značajnih razlika.

Tabela 34. Posthok test razlika u opštem znanju nemačkog jezika između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	P
Prvi razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-7,71*	,96	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	7,45*	,93	,000
Drugi razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-3,36*	1,30	,039
		Društveno-jezički smer	4,90*	1,12	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	8,26*	1,00	,000
Treći razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-7,26*	1,68	,000
		Društveno-jezički smer	4,50*	1,59	,024
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	11,76*	1,42	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 34 može se uočiti da je u prvom razredu zabeležena statistički značajna razlika između učenika bilingvalnog smera u odnosu na filološki smer, kao i razlika između bilingvalnog smera i društveno-jezičkog smera, dok između filološkog i društveno-jezičkog smera nije pronađena statistički značajna razlika.

U drugom razredu je zabeležena razlika između učenika bilingvalnog smera u odnosu na filološki smer, kao i razlika između bilingvalnog smera i društveno-jezičkog smera, ali je zabeležena i razlika između filološkog u odnosu na društveno-jezički smer.

U trećem razredu je takođe zabeležena razlika između učenika bilingvalnog smera u odnosu na filološki smer, razlika između bilingvalnog smera i društveno-jezičkog smera i razlika između filološkog i društveno-jezičkog smera.

Rezultati zabeleženi kod učenika drugog i trećeg razreda razlikuju se od rezultata dobijenih u prvom razredu jer su u drugom i trećem razredu učenici filoloških smerova napredovali u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera.

Smatramo da su na ovakve rezultate uticali sledeći faktori:

1. *Broj učenika u odeljenju*: najmanji broj učenika u odeljenju se primećuje kod filološkog smera, sledi bilingvalni smer, dok su najveće grupe kod društveno-jezičkog smera. Grupe društveno-jezičkog smera su dvostruko veće od grupa filološkog smera. Višački predlaže da grupa sadrži najviše deset učenika. Veliki broj učenika u jednoj grupi bi mogao da utiče na kvalitet interakcije između učenika i nastavnika. U manjim grupama, lične potrebe i individualne karakteristike lakše mogu doći do izražaja (Višački, 2016: 219).
2. *Broj časova nemačkog kao stranog jezika*: učenici bilingvalnog smera imaju samo u prvom razredu isti broj časova kao i učenici društveno-jezičkog smera (na godišnjem nivou 74), dok učenici filološkog smera imaju više časova u odnosu na ostale dve grupe (111). U drugom razredu, učenici bilingvalnog smera i filološkog smera imaju isti broj časova (105), dok učenici društveno-jezičkog smera imaju manje časova u odnosu na ostale dve grupe (70). U trećem razredu, učenici bilingvalnog smera imaju najveći broj časova (180), zatim sledi filološki smer (108), dok učenici društveno-jezičkog smera imaju najmanji broj časova nemačkog jezika (72). U četvrtom razredu je situacija ista kao i u trećem.

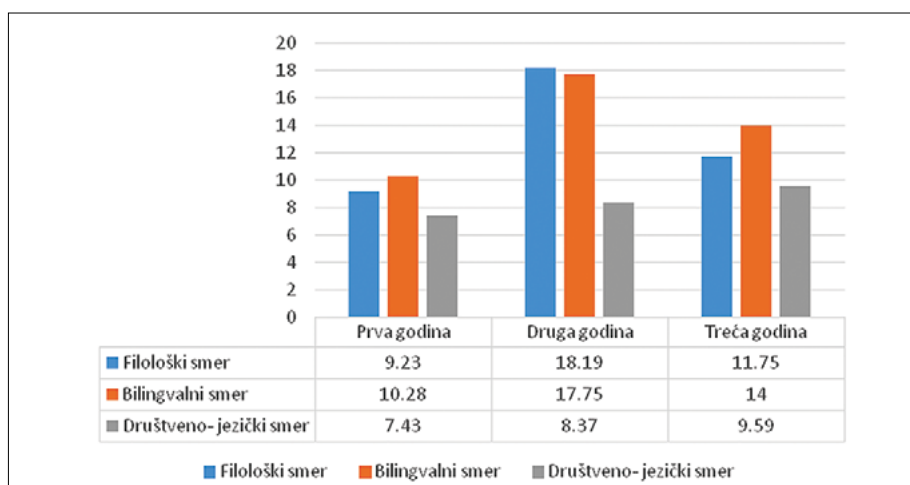
Na četvorogodišnjem nivou učenici bilingvalnog smera imaju ukupno 487 časova nemačkog jezika, učenici filološkog smera 420 časova, dok učenici društveno-jezičkog smera imaju najmanji broj časova nemačkog jezika – 280 (PNG, 2016b; Službeni glasnik RS, 2017b; Službeni glasnik RS, 2019).

3. *Profil učenika koji pohađaju određeni obrazovni smer:* učenici koji pohađaju bilingvalni i filološki smer imaju bolji opšti prosek ocena u odnosu na učenike koji pohađaju društveno-jezički smer. Učenici filološkog smera imaju odličan prosek, dok učenici društveno-jezičkog smera imaju nešto slabiji prosek u odnosu na učenike bilingvalnog smera. Ocene sva tri smera su prilično ujednačene i kreću se od *ocene odličan (5) do dobar (3)*. Ocene iz nastavnog predmeta *nemački jezik* su takođe prilično ujednačene. Prosečnu ocenu 5 ima 100% učenika filološkog smera prvog razreda; 75% učenika drugog razreda ocenu 5; 25% učenika ima ocenu 4. Prosečnu ocenu 5 ima 100% učenika trećeg razreda. Učenici filološkog smera imaju prosečnu ocenu 4,83, a iz nastavnog predmeta *nemački jezik* prosečna ocena je 4,77. Učenici bilingvalnog smera imaju prosečnu ocenu 4,70, dok iz nastavnog predmeta *nemački jezik* imaju 4,75. Učenici društveno-jezičkog smera imaju prosečnu ocenu 4,47, a iz nastavnog predmeta *nemački jezik*, prosečna ocena je 4,23. Na osnovu ovih postignuća učenika filološki smer je na svim nivoima postigao najbolji rezultat.

Na osnovu naše analize, primećujemo da učenici prvog razreda imaju najbolje rezultate, na šta može uticati *stepen težine gradiva koje se izučava po nastavnom planu i programu*. Predmetni nastavnici u neformalnim razgovorima navode da generacija učenika drugog razreda ima nešto niže rezultate u odnosu na ostale dve generacije učenika, što se pokazuje i u našem istraživanju. Učenici trećeg razreda postižu izuzetne rezultate u odnosu na stepen težine nastavnog gradiva predviđenog planom i programom (PNG, 2016b).

V.2.2. Razlika u testu opštih i specifičnih znanja iz *istorije* na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Iz Grafikona br. 12 može se uočiti da su učenici bilingvalnog smera pokazali najviši stepen opštih i specifičnih znanja iz istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) u prvom razredu u poređenju sa postignućem učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Učenici filološkog smera pokazali su najviši stepen opštih i specifičnih znanja iz istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) u drugom razredu, dok su u trećem razredu učenici bilingvalnog smera pokazali najviši stepen opštih i specifičnih znanja iz istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP).



Grafikon 12. Razlike u opštem i specifičnom znanju iz istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Analiza varijanse u narednim tabelama pokazuje da li između ovih grupa učenika postoji statistički značajna razlika koja je zabeležena na deskriptivnom nivou.

Tabela 35. Razlika u opštem i specifičnom znanju istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	Smer	M	SD	F	Df	P
Prvi razred	Filološki smer	9,23	1,45	8,24	2	,001
	Bilingvalni smer	10,28	2,23			
	Društveno- jezički smer	7,43	2,48			
	Ukupno	9,35	2,44			
Drugi razred	Filološki smer	18,19	2,56	18,76	2	,000
	Bilingvalni smer	17,75	6,34			
	Društveno- jezički smer	8,37	5,27			
	Ukupno	12,52	7,02			
Treći razred	Filološki smer	11,75	3,65	3,93	2	,030
	Bilingvalni smer	14,00	4,42			
	Društveno- jezički smer	9,59	3,84			
	Ukupno	11,34	4,30			

Iz Tabele br. 35 se na osnovu analize varijanse može uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, sa statistički značajnim razlikama na nivou od .01 i .05. Dobijena razlika je zabeležena kod učenika prvog, drugog i trećeg razreda PNG.

U narednoj tabeli (Tabela 36) se mogu uočiti međusobna poređenja između grupa učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera u opštem i specifičnom znanju istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP).

Tabela 36. Posthok test razlika u opštem i specifičnom znanju istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Razred	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	p
Prvi razred	Filološki smer	Društveno- jezički smer	1,79	,876	,045
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	2,85*	,704	,000
Drugi razred	Filološki smer	Društveno-jezički smer	9,82*	2,12	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	9,38*	1,83	,000
Treći razred	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	4,41*	1,58	,009

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

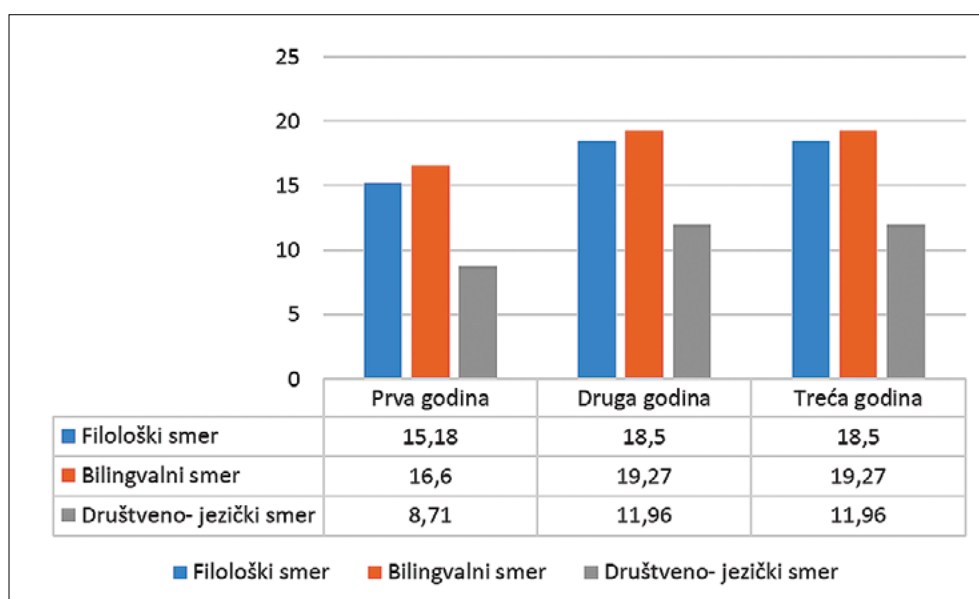
Iz Tabele br. 36 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju *istorije na nemačkom jeziku* (BICS i CALP) između učenika društveno-jezičkog smera i filološkog i bilingvalnog smera kod učenika prvog razreda. U prvom razredu, učenici filološkog i bilingvalnog smera pokazuju viši stepen opštih i specifičnih znanja *istorije na nemačkom jeziku* (BICS i CALP) u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera.

Ovakvi rezultati su zabeleženi i kod učenika drugog razreda, dok kod učenika trećeg razreda postoji statistički značajna razlika između bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, sa prednošću učenika bilingvalnog u odnosu na društveno-jezički smer u opštem i specifičnom znanju iz *istorije na nemačkom jeziku* (BICS i CALP).

Smatramo da je na ovakve rezultate pored faktora broja učenika, broja časova nemačkog kao stranog jezika i profil učenika koji jesu objedinjujući, zajednički faktor (vid. V.2.1.2) uticao i faktor *broja časova istorije*. Učenici bilingvalnog smera imaju u svim razredima jednak broj časova kao i učenici društveno-jezičkog smera, s obzirom na to da se i kod bilingvalnog smera radi o društveno-jezičkom obrazovnom profilu (PNG, 2016b; Službeni glasnik RS, 2017b; Službeni glasnik RS, 2019) (prvi razred: 70, drugi razred: 70, treći razred: 108 i četvrti razred: 96), učenici filološkog smera u prvom razredu imaju 74 časa, u drugom 70, u trećem 72, a u četvrtom 64 časa istorije (PNG, 2016b; Službeni glasnik RS, 2017b; 2019). Na osnovu ovih podataka zaključujemo da na četvorogodišnjem nivou učenici filološkog smera imaju 280 časova istorije, što je znatno manje u odnosu na druge dve grupe, koje imaju 344 časa istorije na četvorogodišnjem nivou. Kada pogledamo rezultate testiranja, primećujemo da su učenici filološkog smera u drugom razredu postigli najbolje rezultate. U drugom razredu, učenici filološkog smera imaju isti broj časova kao i druge dve grupe, dok su u prvom razredu imali 4 časa više u odnosu na druge dve grupe, što je moglo da utiče na postignuća kod učenika na testu znanja iz istorije na nemačkom jeziku.

V.2.3. Razlika u testu opšteg i specifičnog znanja iz *muzičke kulture na nemačkom jeziku* (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Iz Grafikona br. 13 može se uočiti da su učenici bilingvalnog smera u prvom razredu postigli najviše rezultate na testu opšteg i specifičnog znanja iz muzičke kulture, kao i u drugom i trećem razredu. Učenici filološkog smera su u prednosti u odnosu na postignuće iz muzičke kulture u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera u prvom, drugom i trećem razredu.



Grafikon 13. Razlike u opštem i specifičnom znanju iz muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Analiza varijanse u narednoj tabeli pokazuje da li su razlike u postignuću statistički značajne.

Tabela 37. Razlika u opštem i specifičnom znanju muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	Smer	M	SD	F	Df	P
Prvi razred	Filološki smer	15,18	1,88	100,72	2	,000
	Bilingvalni smer	16,60	1,30			
	Društveno- jezički smer	8,71	2,29			
	Ukupno	14,27	3,76			
Drugi razred	Filološki smer	18,50	1,85	10,72	2	,000
	Bilingvalni smer	19,27	2,86			
	Društveno- jezički smer	11,96	6,14			
	Ukupno	14,98	5,99			
Treći razred	Filološki smer	15,00	3,08	31,40	2	,000
	Bilingvalni smer	19,80	4,36			
	Društveno- jezički smer	5,67	1,03			
	Ukupno	14,62	6,94			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 37 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, sa statistički značajnim razlikama na nivou od 0,001. Rezultati ukazuju da je dobijena razlika zabeležena kod učenika prve, druge i treće godine.

Naredna tabela (Tabela br. 38) pokazuje međusobna poređenja između grupa učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera u opštem i specifičnom znanju muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP). Analiza varijanse u narednoj tabeli pokazuje da li između ovih smerova ima i statistički značajne razlike u odnosu na postignuće na testu opšteg i specifičnog znanja iz muzičke kulture na nemačkom jeziku.

Tabela 38. Posthoc test razlika u opštem i specifičnom znanju iz muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	p
Prvi razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-1,42*	,61	,024
		Društveno-jezički smer	6,46*	,69	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	7,88*	,56	,000
Drugi razred	Filološki smer	Društveno-jezički smer	6,54*	2,01	,002
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	7,31*	1,79	,000
Treći razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-4,80*	1,89	,021
		Društveno-jezički smer	9,33*	2,09	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	14,13*	1,78	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 38 može se uočiti da kod učenika prvog razreda PNG postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog smera u poređenju sa bilingvalnim i društveno-jezičkim smerom, kao i između bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

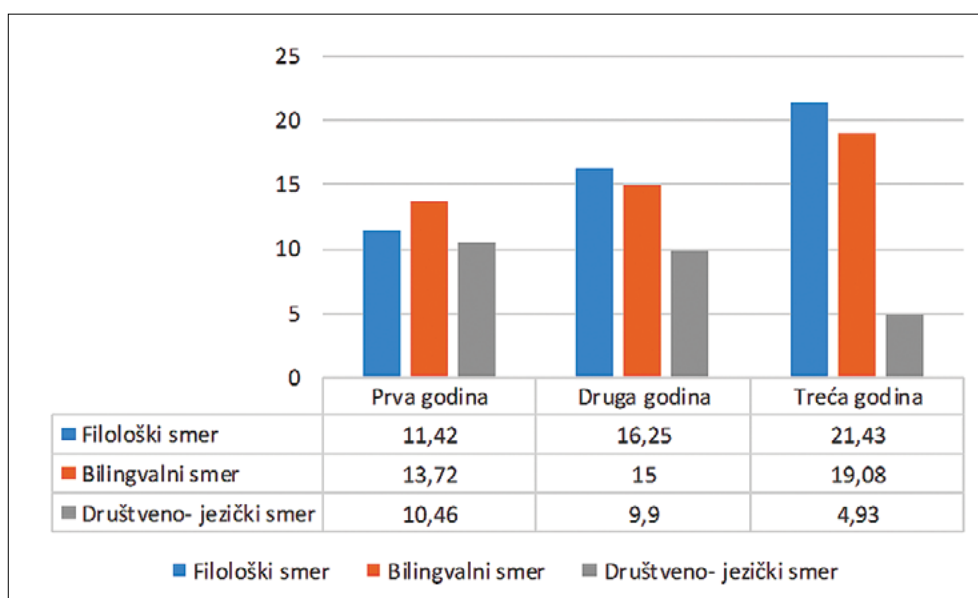
Učenici bilingvalnog smera pokazuju veći stepen opšteg i specifičnog znanja u poređenju sa filološkim i društveno-jezičkim smerom, a učenici filološkog smera takođe pokazuju veći stepen znanja u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera.

Ovakav je rezultat zabeležen i kod učenika trećeg razreda u opštem i specifičnom znanju muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP), dok kod učenika drugog razreda postoji razlika između filološkog smera i društveno-jezičkog, kao i bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Razlika između bilingvalnog i filološkog smera u drugom razredu nije zabeležena u pogledu opšteg i specifičnog znanja iz muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP).

Smatramo da su na ovakve rezultate uticali faktori broja učenika, broja časova nemačkog kao stranog jezika i profil učenika koji jesu objedinjujući, zajednički faktor (vid. V.2.1.2).

V.2.4. Razlika u testu opštih i specifičnih znanja iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Iz Grafikona br. 14 može se uočiti da su učenici bilingvalnog smera pokazali bolje rezultate na testu iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera u prvom razredu. U drugom razredu je zabeležen bolji rezultat kod učenika filološkog smera nego kod učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, kao i u trećem razredu.



Grafikon 14. Razlike u opštem i specifičnom znanju iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP) kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Naredna statistička analiza će pokazati da li između rezultata učenika ima statistički značajnih razlika.

Tabela 39. Razlika u znanju srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	Smer	M	SD	F	Df	P
Prvi razred	Filološki smer	11,42	3,91	7,07	2	,002
	Bilingvalni smer	13,72	1,99			
	Društveno- jezički smer	10,46	3,40			
	Ukupno	12,41	3,16			
Drugi razred	Filološki smer	16,25	4,52	13,66	2	,000
	Bilingvalni smer	15,00	4,02			
	Društveno- jezički smer	9,90	3,46			
	Ukupno	12,10	4,62			
Treći razred	Filološki smer	21,43	2,50	42,19	2	,000
	Bilingvalni smer	19,08	4,75			
	Društveno- jezički smer	4,93	5,53			
	Ukupno	13,49	8,88			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 39 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, sa statistički značajnim razlikama na nivou od 0,01. Dobijena razlika je zabeležena kod učenika prvog, drugog i trećeg razreda PNG.

Naredna tabela pokazuje međusobna poređenja između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera u znanju srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku.

Tabela 40. Posthok test razlika u opštem i specifičnom znanju iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Razred	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	P
Prvi razred	Bilingvalni smer	Filološki smer	2,30*	,979	,023
		Društveno-jezički smer	3,25*	,927	,001
Drugi razred	Filološki smer	Društveno-jezički smer	6,34*	1,495	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	5,09*	1,282	,000
Treći razred	Filološki smer	Društveno-jezički smer	16,49*	2,198	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	14,14*	1,819	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 40 se može uočiti da kod učenika prvog razreda PNG postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog smera u odnosu na filološki i društveno-jezički smer. Učenici bilingvalnog smera pokazuju viši stepen znanja iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku.

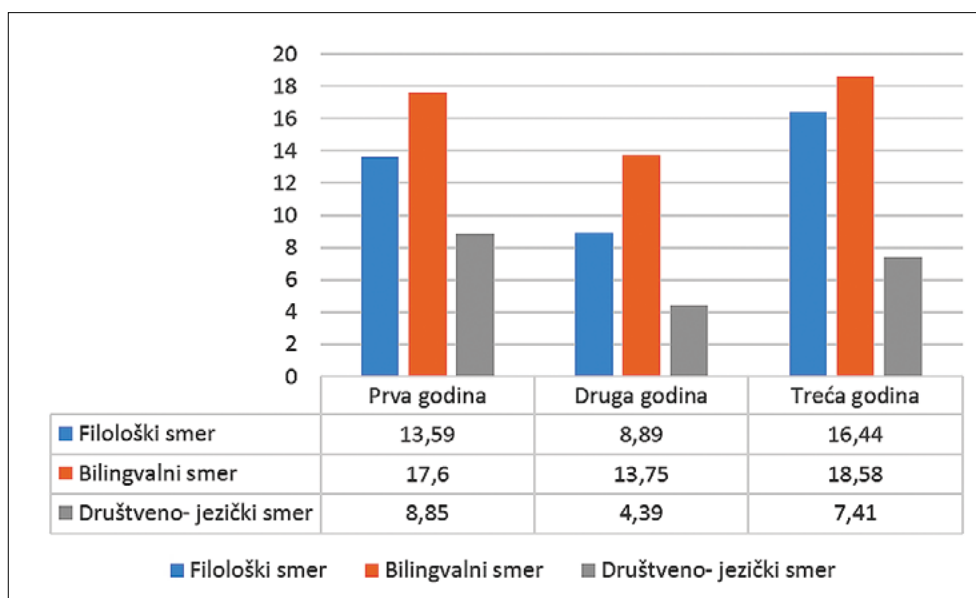
Rezultati pokazuju da postoji razlika na poduzorku učenika drugog razreda. Učenici filološkog smera pokazuju viši stepen znanja iz srpskog jezika i književnosti u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera. Osim toga, i učenici bilingvalnog smera pokazuju viši stepen znanja iz srpskog jezika i književnosti u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera.

U poduzorku trećeg razreda je takođe dobijena razlika na nivou statistički značajne razlike između filološkog i bilingvalnog smera u poređenju sa društveno-jezičkim smerom, i to u pogledu opšteg i specifičnog znanja iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP).

Smatramo da je na ovakve rezultate pored faktora broja učenika, broja časova nemačkog kao stranog jezika i profil učenika koji jesu objedinjujući, zajednički faktor (vid. V.2.1.2) uticao i faktor broja *časova srpskog jezika i književnosti*. Učenici bilingvalnog smera imaju u svim razredima isti broj časova kao i učenici društveno-jezičkog smera, s obzirom na to da se i kod bilingvalnog smera radi o društveno-jezičkom obrazovnom profilu (PNG, 2016b; Službeni glasnik RS, 2017b; Službeni glasnik RS, 2019) (prvi razred: 148, drugi razred: 140, treći razred: 180 i četvrti razred: 160). Učenici filološkog smera u prvom razredu imaju 74 časa, u drugom 70, u trećem 72, a u četvrtom 64 časa srpskog jezika (PNG, 2016b; Službeni glasnik RS, 2017b; Službeni glasnik RS, 2019). Pored nastave srpskog jezika i književnosti, učenici filološkog smera imaju dodatnu nastavu iz predmeta Književnost (u prvom razredu 111, drugom 105, trećem 108, četvrtom 96, a ukupno 420 časova književnosti), Lingvistike (četvrti razred 64), Prevođenja (treći razred 72) i Retorike (četvrti razred 64). Učenici filološkog smera ukupno imaju dodatnih 620 časova nastave u oblasti jezika i književnosti.

V.2.5. Razlika u testu opštih i specifičnih znanja iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Iz Grafikona br. 15 može se uočiti da su učenici bilingvalnih smerova u prednosti u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera u pogledu opštih i specifičnih znanja iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP). Podaci pokazuju viši stepen rezultata zabeleženih u prvom, drugom i trećem razredu.



Grafikon 15. Razlike u opštem i specifičnom znanju iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Naredna tabela analize varijanse će pokazati da li među ovim smerovima ima statistički značajne razlike.

Tabela 41. Razlika u opštem i specifičnom znanju iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Razred	Smer	M	SD	F	Df	p
Prvi razred	Filološki smer	13,59	4,06	27,38	2	,000
	Bilingvalni smer	17,60	3,08			
	Društveno- jezički smer	8,85	4,30			
	Ukupno	14,68	5,09			
Drugi razred	Filološki smer	8,89	1,96	73,26	2	,000
	Bilingvalni smer	13,75	3,81			
	Društveno- jezički smer	4,39	1,54			
	Ukupno	7,33	4,53			
Treći razred	Filološki smer	16,44	4,24	24,14	2	,000
	Bilingvalni smer	18,58	4,40			
	Društveno- jezički smer	7,41	4,84			
	Ukupno	13,08	6,86			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 41 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u opštem i specifičnom znanju iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Naredna tabela pokazuje međusobna poređenja rezultata učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Tabela 42. Posthoc test razlika u opštem i specifičnom znanju likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP)

Razred	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	P
Prvi razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-4,00*	1,27	,003
		Društveno-jezički smer	4,74*	1,47	,002
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	8,75*	1,19	,000
Drugi razred	Filološki smer	Bilingvalni smer	-4,86*	1,02	,000
		Društveno-jezički smer	4,50*	0,87	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	9,36*	0,78	,000
Treći razred	Filološki smer	Društveno-jezički smer	9,03*	1,88	,000
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	11,17*	1,72	,000

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 42 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika na poduzorku učenika prvog razreda u opštem i specifičnom znanju iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika filološkog smera u poređenju sa učenicima bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Takođe, zabeležena je razlika između učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. U poduzorku učenika drugog i trećeg razreda je zabeležena je statistički značajna razlika između učenika filološkog i bilingvalnog smera u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera u pogledu znanja likovne kulture na nemačkom jeziku.

Smatramo da su na ovakve rezultate uticali faktori broja učenika, broja časova nemačkog kao stranog jezika i profil učenika koji jesu objedinjujući, zajednički faktor (vid. V.2.1.2).

V.2.6. Povezanost između *personalnih karakteristika učenika (interkulturalna kompetencija, akademska motivacija, motivacija za postignućem i samoefikasnost)* i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu

Pre nego što se krenulo sa statističkom analizom u cilju testiranja postavljene hipoteze, primenjena je eksplanatorna faktorska analiza sa Promaks rotacijom u cilju ekstrakcije faktora i redukcije stavki na skali interkulturalne kompetencije. Faktorska analiza omogućava da se provere metrijske karakteristike instrumenta prilagođenog potrebama ovog rada, da se utvrdi faktorska validnost i da se na osnovu stavki skale procene definišu potrebne supskale na osnovu kojih je dalje vršeno ispitivanje razlika među učenicima filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Tabela 43. Kajzer-Majer-Olkin test

Kajzer-Majer-Olkin (KMO) test		,677
Bartlet test	χ^2	856,69
	Df	171
	P	,000

Iz Tabele br. 43 može se uočiti vrednost Kajzer-Majer-Olkin (KMO) testa i Bartlet testa koja je na nivou statističke značajnosti od 0,001. Ova značajnost nam ukazuje na to da se može nastaviti dalje sa faktorskom analizom i da su osnovni kriterijumi zadovoljeni u pogledu skale procene.

Tabela 44. Vrednosti komunaliteta faktorske analize

	Inicijana vrednost	Komunaliteti
Stavka 1	1,000	,213
Stavka 2	1,000	,208
Stavka 3	1,000	,227
Stavka 4	1,000	,587
Stavka 5	1,000	,466
Stavka 6	1,000	,295
Stavka 7	1,000	,378
Stavka 8	1,000	,477
Stavka 9	1,000	,556
Stavka 10	1,000	,620
Stavka 11	1,000	,458
Stavka 12	1,000	,271
Stavka 13	1,000	,634
Stavka 14	1,000	,749
Stavka 15	1,000	,193
Stavka 16	1,000	,758
Stavka 17	1,000	,778
Stavka 18	1,000	,595
Stavka 19	1,000	,545

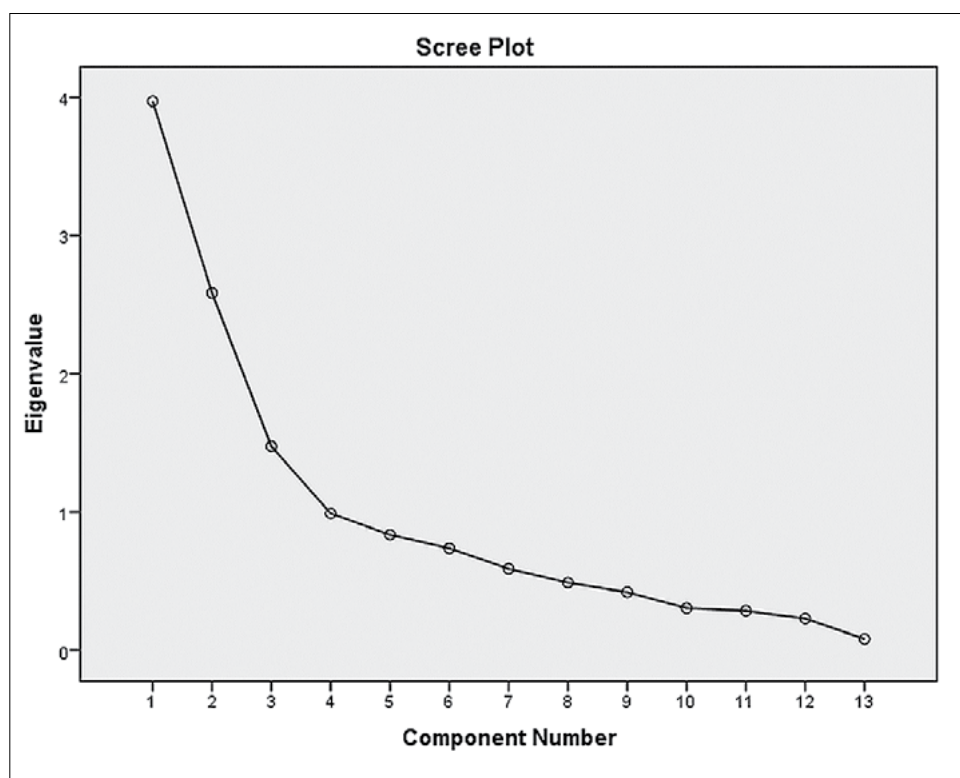
Iz Tabele br. 44 mogu se uočiti komunaliteti na pojedinačnim stavkama skale interkulture kompetencije. Vrednosti komunaliteta su niske na stavkama br. 1, br. 2, br. 3, br. 6, br. 12, i br. 15, pa su zato ove stavke isključene iz faktorske analize u cilju kristalizacije faktorske strukture na što relevantnijim stavkama. Na navedenim stavkama je zajednička varijansa sa glavnim faktorom niska, pa su iz tog razloga trajno uklonjene iz faktorske analize i formiranja faktorskog modela.

Tabela 45. Analiza glavnih komponenata i procenat objašnjene varijanse skale interkulture kompetencije

	Pre rotacije			Posle rotacije
	Karakteristični koren	% varijanse	Kumulativni %	Karakteristični koren
1	3,97	30,54	30,54	3,61
2	2,58	19,88	50,43	2,70
3	1,47	11,35	61,78	2,58
4	,99	7,61	69,40	
5	,83	6,43	75,83	
6	,73	5,67	81,50	
7	,59	4,53	86,04	
8	,49	3,76	89,81	
9	,42	3,23	93,04	
10	,30	2,35	95,39	
11	,28	2,20	97,59	
12	,23	1,77	99,36	
13	,08	,63	100,00	

Iz Tabele br. 45 može se uočiti da su eksplanatornom faktorskom analizom ekstrahovana tri glavna faktora. Procenat objašnjene varijanse iznosi ukupno 61,78%. Prvi faktor je objašnjen sa 30,54% varijanse, drugi sa 19,88%, a treći faktor je objašnjen sa 11,35% varijanse. Dobijeni faktori su se grupisali na osnovu 13 stavki skale interkulture kompetencije, koje su bile uključene u statistički račun faktorske analize. Procenat objašnjene varijanse, koji iznosi preko 60%, u potpunosti je zadovoljavajući za ovakav tip instrumenta, što dodatno potvrđuje da skala interkulture kompetencije ima dobre metrijske karakteristike.

Iz Grafikona br. 16 može se uočiti da Katelov test odrona pokazuje da su se prva tri faktora definisala iznad ostalih, a da se ostali faktori spuštaju u silazni niz. Može se uočiti da se presek nalazi negde oko trećeg faktora. Dakle, karakteristični koren preko vrednosti 1 nam potvrđuje postojanje tri faktora, a što se može i vizuelno dodatno uočiti pregledom Katelovog grafikona. Katelov grafikon potvrđuje da korišćene stavke iz našeg instrumenta formiraju tri faktora.



Grafikon 16. Katelov test

Iz Tabele br. 46 mogu se uočiti vrednosti faktorskih zasićenja pojedinih stavki na dobijenim faktorima.

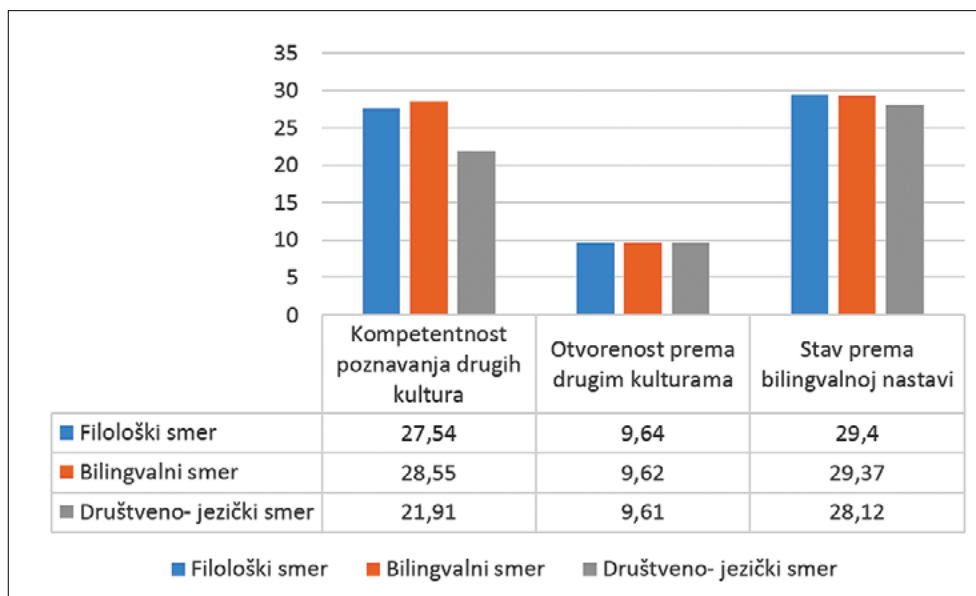
Tabela 46. Matrica strukture

	Kompetentnost poznavanja drugih kultura	Otvorenost prema drugim kulturama	Stav prema bilingvalnoj nastavi
Stavka 17	,923	,094	,004
Stavka 16	,896	-,003	-,013
Stavka 14	,785	,170	,211
Stavka 18	,773	-,090	-,130
Stavka 19	,689	-,118	-,136
Stavka 4	-,038	,901	,096
Stavka 5	,021	,768	,030
Stavka 7	-,032	-,659	-,026
Stavka 11	,030	,459	-,297
Stavka 8	-,192	,242	,844
Stavka 9	,006	-,089	,808
Stavka 13	,315	-,070	,572
Stavka 10	,032	,411	-,551

Dobijena faktorska zasićenja su preko vrednosti od 0,35, što je bilo očekivano na ovoj veličini uzorka. Vrednosti faktorskih zasićenja su više od očekivanog, pa se može zaključiti da instrument interkulturene kompetencije ima odlične metrijske karakteristike. Ovo ukazuje na to da su zadovoljeni svi uslovi za formiranje supskala.

Prva supskala je definisana kao *Kompetentnost poznavanja drugih kultura*, druga supskala je definisana kao *Otvorenost prema drugim kulturama* i treća supskala je definisana kao *Stav prema bilingvalnoj nastavi*.

Iz Grafikona br. 17 može se uočiti da učenici bilingvalnog smera pokazuju najvišu kompetentnost poznavanja drugih kultura, dok su u pogledu otvorenosti prema drugim kulturama i stavu prema bilingvalnoj nastavi, učenici filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera gotovo ujednačeni.



Grafikon 17. Razlike u interkulturnoj kompetenciji kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Naredna tabela analize varijanse pokazuje dobijenu razliku među grupama.

Tabela 47. Razlika u interkulturnoj kompetenciji između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Intervenišuća varijabla	Nezavisna varijabla	M	SD	F	Df	P
Kompetentnost poznavanja drugih kultura	Filološki smer	27,54	5,31	18,98	2	,000
	Bilingvalni smer	28,55	3,08			
	Društveno-jezički smer	21,91	5,77			
	Ukupno	26,47	5,21			
Otvorenost prema drugim kulturama	Filološki smer	9,64	3,20	0,00	2	,999
	Bilingvalni smer	9,62	2,84			
	Društveno-jezički smer	9,61	2,39			
	Ukupno	9,62	2,73			
Stav prema bilingvalnoj nastavi	Filološki smer	29,40	2,02	4,70	2	,011
	Bilingvalni smer	29,37	2,06			
	Društveno-jezički smer	28,12	2,38			
	Ukupno	28,89	2,25			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 47 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u interkulturnoj kompetenciji (*Kompetentnost poznavanja drugih kultura* i *Stav prema*

bilingvalnoj nastavi) između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Nije nađena razlika u stepenu izraženosti *Otvorenost prema drugim kulturama*.

Naredna tabela pokazuje međusobna poređenja između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

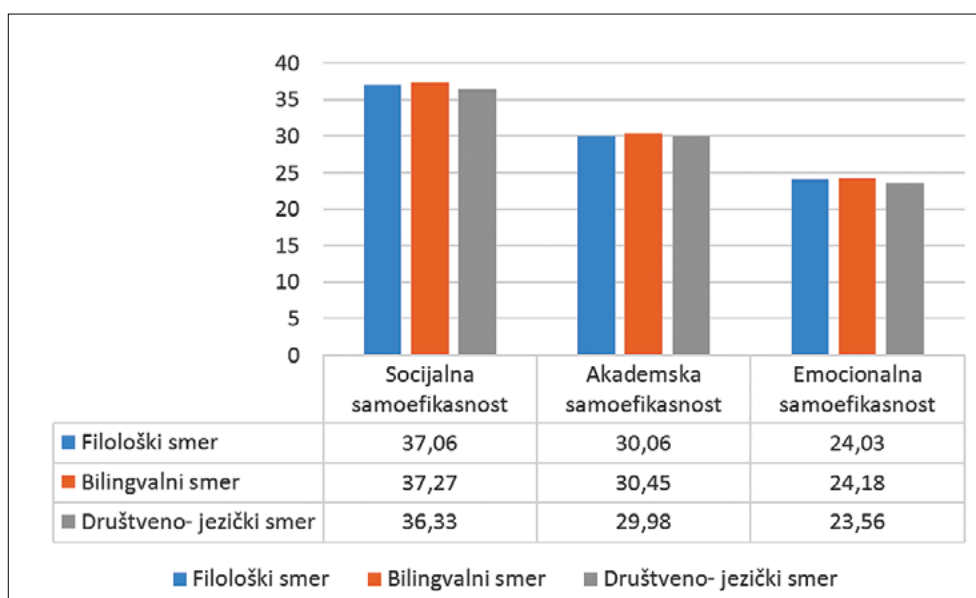
Tabela 48. Posthoc test razlika u interkulturnoj kompetenciji

Intervenišuća varijabla	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	P
Kompetentnost poznavanja drugih kultura	Filološki smer	Društveno-jezički smer	5,62*	1,57	,001
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	6,63*	1,08	,000
Stav prema bilingvalnoj nastavi	Filološki smer	Društveno-jezički smer	1,27*	,54	,021
	Bilingvalni smer	Društveno-jezički smer	1,24*	,44	,006

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 48 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženo-
sti supskala *Kompetentnost poznavanja drugih kultura* između učenika filološkog i bilingvalnog
smera u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera. Takođe, utvrđena je razlika u ste-
penu izraženosti supskale *Stav prema bilingvalnoj nastavi* između učenika filološkog i bilingval-
nog smera u odnosu na društveno-jezički smer. Rezultati ukazuju na to da učenici filološkog i
bilingvalnog smera pokazuju viši stepen interkulture kompetencije u odnosu na učenike dru-
štveno-jezičkog smera.

Iz Grafikona br. 18 može se uočiti da učenici filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog
smera pokazuju sličan stepen socijalne samoeфикаsnosti, sa neznatno izraženijim stepenom kod
učenika bilingvalnog smera, a to je slučaj i kod akademske i emocionalne ефикаsnosti. Razlika
među smerovima je neznatna i ukazuje na relativnu ujednačenost kod samoeфикаsnosti.



Grafikon 18. Razlike u samoeфикаsnosti kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

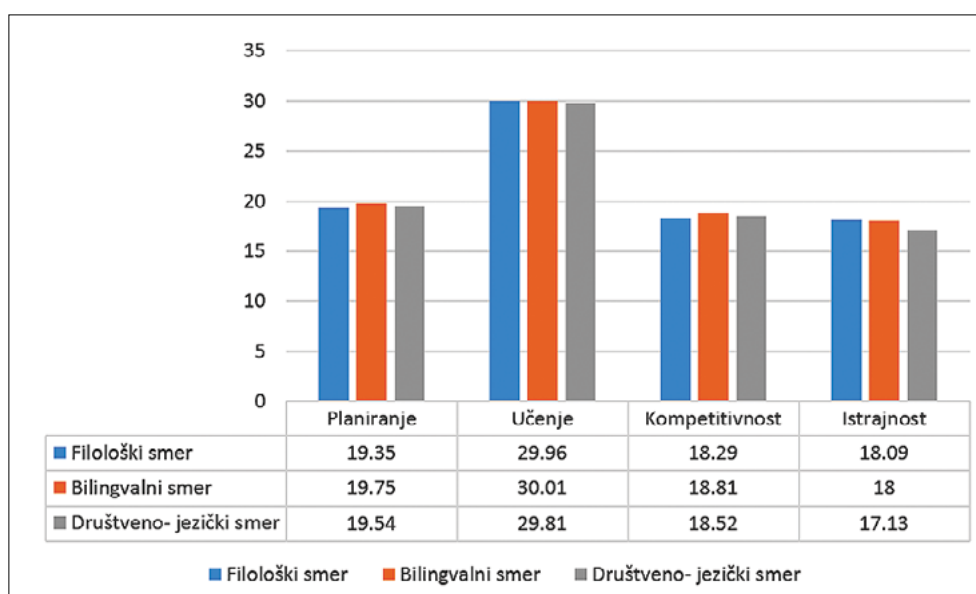
Naredna tabela pokazuje analizu varijanse između različitih smerova u odnosu na samoe-fikasnost.

Tabela 49. Razlika u samoefikasnosti između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Intervenirajuća varijabla	Nezavisna varijabla	M	SD	F	Df	P
Socijalna samoefikasnost	Filološki smer	37,06	4,67	,449	2	,639
	Bilingvalni smer	37,27	5,59			
	Društveno-jezički smer	36,33	5,84			
	Ukupno	36,83	5,50			
Akademska samoefikasnost	Filološki smer	30,06	5,11	,122	2	,885
	Bilingvalni smer	30,45	4,97			
	Društveno-jezički smer	29,98	5,71			
	Ukupno	30,17	5,29			
Emocionalna samoefikasnost	Filološki smer	24,03	4,54	,176	2	,839
	Bilingvalni smer	24,18	6,26			
	Društveno-jezički smer	23,56	5,93			
	Ukupno	23,89	5,77			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 49 može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika u samoefikasnosti između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Rezultati ukazuju na to da, u pogledu socijalne samoefikasnosti, akademske samoefikasnosti i emocionalne samoefikasnosti, nisu nađene razlike na nivou od 0,05. Ovaj rezultat ukazuje na to da je struktura motivacije učenika različitih smerova relativno homogeno distribuisana.

Iz Grafikona br. 19 može se uočiti da su u pogledu *planiranja* učenici filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera postigli gotovo ujednačene rezultate, kao i na supskali *učenje*, dok su u pogledu *kompetitivnosti* učenici bilingvalnog smera postigli neznatno veći broj bodova u poređenju sa filološkim i društveno-jezičkim smerom. *Istrajnost* je kod učenika filološkog smera neznatno izraženija.



Grafikon 19. Razlike u motivaciji za postignućem kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Mali stepen razlike među učenicima koji se uočava na grafikonu je evidentiran i upotrebom analize varijanse, gde se očitava odsustvo statistički značajne razlike među učenicima filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u stepenu izraženosti motivacije za postignućem.

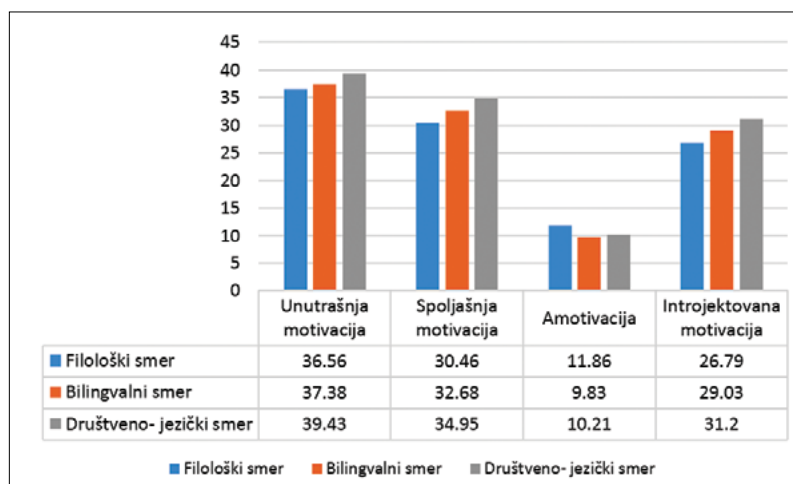
Tabela 50. Razlika u motivaciji za postignućem između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Intervenišuća varijabla	Nezavisna varijabla	M	SD	F	Df	P
Planiranje	Filološki smer	19,35	4,64	0,072	2	,931
	Bilingvalni smer	19,75	4,56			
	Društveno-jezički smer	19,54	5,23			
	Ukupno	19,58	4,84			
Učenje	Filološki smer	29,96	3,97	0,036	2	,965
	Bilingvalni smer	30,01	3,78			
	Društveno-jezički smer	29,81	4,41			
	Ukupno	29,92	4,07			
Kompetitivnost	Filološki smer	18,29	4,09	0,142	2	,868
	Bilingvalni smer	18,81	4,94			
	Društveno-jezički smer	18,52	4,28			
	Ukupno	18,58	4,47			
Istrajnost	Filološki smer	18,09	2,15	1,92	2	,149
	Bilingvalni smer	18,00	3,46			
	Društveno-jezički smer	17,13	2,26			
	Ukupno	17,65	2,77			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 50 može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika u planiranju, učenju, kompetitivnosti i istrajnosti između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Rezultati ukazuju na to da je motivacija za postignućem veoma slično distribuirana kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Iz Grafikona br. 20 može se uočiti da je unutrašnja motivacija izraženija kod učenika društveno-jezičkog smera u poređenju sa učenicima bilingvalnog i filološkog smera. Spoljašnja motivacija i introjektovana motivacija je takođe izraženija kod učenika društveno-jezičkog smera, dok je amotivacija najizraženija kod učenika filološkog smera.

Dobijeni podaci ukazuju na to da su učenici društveno-jezičkog smera najmotivisaniji u akademskom radu i da pokazuju najviši stepen spremnosti da uče ne bi li došli do željenog cilja u svom obrazovanju.



Grafikon 20. Razlike u akademskoj motivaciji kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Naredna tabela pokazuje analizu varijanse između različitih smerova u odnosu na akademsku motivaciju.

Tabela 51. Razlika u akademskoj motivaciji između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Intervenišuća varijabla	Nezavisna varijabla	M	SD	F	Df	P
Unutrašnja motivacija	Filološki smer	36,56	9,86	,970	2	,381
	Bilingvalni smer	37,38	9,03			
	Društveno-jezički smer	39,43	11,42			
	Ukupno	38,06	10,25			
Spoljašnja motivacija	Filološki smer	30,46	9,25	3,55	2	,031
	Bilingvalni smer	32,68	6,14			
	Društveno-jezički smer	34,95	8,10			
	Ukupno	33,16	7,83			
Amotivacija	Filološki smer	11,86	6,15	1,63	2	,198
	Bilingvalni smer	9,83	4,69			
	Društveno-jezički smer	10,21	4,78			
	Ukupno	10,41	5,08			
Introjektovana motivacija	Filološki smer	26,79	6,79	4,17	2	,017
	Bilingvalni smer	29,03	6,76			
	Društveno-jezički smer	31,20	7,07			
	Ukupno	29,48	7,05			

Na osnovu analize varijanse, iz Tabele br. 51 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u spoljašnjoj motivaciji i introjektovanoj motivaciji između učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Naredna tabela pokazuje međusobna poređenja između navedenih smerova. Razlika u unutrašnjoj motivaciji i amotivaciji nije zabeležena.

Tabela 52. Posthoc test razlika u akademskoj motivaciji

Intervenišuća varijabla	(I) Smer	(J) Smer	Razlika M (I-J)	SE	P
Spoljašnja motivacija	Filološki smer	Društveno-jezički smer	-4,48	1,72	,010
Introjektovana motivacija	Filološki smer	Društveno-jezički smer	-4,40*	1,56	,005

* razlika je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 52 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u spoljašnjoj motivaciji između filološkog i društveno-jezičkog smera, kao i u pogledu introjektovane motivacije. Učenici društveno-jezičkog smera pokazuju viši stepen spoljašnje motivacije u poređenju sa učenicima filološkog smera. Takođe, učenici društveno-jezičkog smera pokazuju viši stepen introjektovane motivacije u poređenju sa učenicima filološkog smera.

Tabela 53. Povezanost između interkulturene kompetencije i postignuća iz nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Intervenišuća varijabla		Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)
Filološki smer	Kompetentnost poznavanja drugih kultura	Koef. korelacije	,050	-,022
	Otvorenost prema drugim kulturama	Koef. korelacije	-,337	-,243
	Stav prema bilingvalnoj nastavi	Koef. korelacije	,021	,047
Bilingvalni smer	Kompetentnost poznavanja drugih kultura	Koef. korelacije	-,018	-,058
	Otvorenost prema drugim kulturama	Koef. korelacije	,007	-,110
	Stav prema bilingvalnoj nastavi	Koef. korelacije	,107	,412**
Društveno-jezički smer	Kompetentnost poznavanja drugih kultura	Koef. korelacije	-,092	,245
	Otvorenost prema drugim kulturama	Koef. korelacije	-,160	-,153
	Stav prema bilingvalnoj nastavi	Koef. korelacije	,185	,214

** korelacija je na nivou statističke značajnosti od .01

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije, iz Tabele br. 53 može se uočiti da postoji statistički značajna korelacija između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika i supskale *Stav prema bilingvalnoj nastavi* u poduzorku učenika bilingvalnog smera u drugom polugodištu. Dobijena korelacija je pozitivnog smera, što ukazuje na to da učenici bilingvalnog smera koji imaju visok prosek iz nemačkog jezika pokazuju visok stepen izraženosti supskale *Stav prema bilingvalnoj nastavi*, i obratno, učenici koji imaju nizak prosek iz nemačkog jezika pokazuju nizak stepen izraženosti supskale *Stav prema bilingvalnoj nastavi*. Ovo ukazuje na to da je ovaj aspekt interkulturene kompetencije značajan za razumevanje postignuća iz nemačkog jezika kod učenika bilingvalnog smera. Između ostalih varijabli nije nađena statistički značajna korelacija, kako u poduzorku filološkog smera, tako i kod društveno-jezičkog smera u prvom i drugom polugodištu.

Tabela 54. Povezanost između samoefikasnosti i postignuća iz nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Intervenišuća varijabla		Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)
Filološki smer	Socijalna samoefikasnost	Koef. korelacije	,005	-,203
	Akademska samoefikasnost	Koef. korelacije	-,037	-,015
	Emocionalna samoefikasnost	Koef. korelacije	-,282	,135
Bilingvalni smer	Socijalna samoefikasnost	Koef. korelacije	,120	-,063
	Akademska samoefikasnost	Koef. korelacije	,151	-,118
	Emocionalna samoefikasnost	Koef. korelacije	-,096	,065
Društveno-jezički smer	Socijalna samoefikasnost	Koef. korelacije	-,126	-,048
	Akademska samoefikasnost	Koef. korelacije	-,180	,319*
	Emocionalna samoefikasnost	Koef. korelacije	-,169	-,157

* korelacija je na nivou statističke značajnosti od .05

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije, iz Tabele br. 54 može se uočiti da postoji statistički značajna korelacija između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u drugom polugodištu i *akademske samoefikasnosti* u poduzorku učenika društveno-jezičkog smera. Korelacija je pozitivnog smera što ukazuje na to da učenici društveno-jezičkog smera koji pokazuju visok stepen akademske samoefikasnosti takođe pokazuju visok stepen znanja iz nemačkog jezika, i obratno, učenici koji pokazuju nizak stepen akademske samoefikasnosti pokazuju nizak stepen znanja iz nemačkog jezika. Između ostalih varijabli nije nađena statistički značajna korelacija u poduzorku filološkog i bilingvalnog smera za prvo i drugo polugodište.

Tabela 55. Povezanost između motivacije za postignućem i postignuća iz nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Intervenišuća varijabla		Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)
Filološki smer	Planiranje	Koef. korelacije	,192	,232
	Učenje	Koef. korelacije	,416*	,118
	Kompetitivnost	Koef. korelacije	,374*	-,103
	Istrajnost	Koef. korelacije	,153	,025
Bilingvalni smer	Planiranje	Koef. korelacije	,022	,229
	Učenje	Koef. korelacije	,213	,078
	Kompetitivnost	Koef. korelacije	,119	-,026
	Istrajnost	Koef. korelacije	,306*	,058
Društveno-jezički smer	Planiranje	Koef. korelacije	-,362**	-,261
	Učenje	Koef. korelacije	-,254	-,003
	Kompetitivnost	Koef. korelacije	-,018	,114
	Istrajnost	Koef. korelacije	-,121	,194

**korelacija je na nivou statističke značajnosti od .01; *korelacija je na nivou statističke značajnosti od .05

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije, iz Tabele br. 55 može se uočiti da postoji statistički značajna korelacija između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i *učenja i kompetitivnosti* kod učenika filološkog smera, zatim *istrajnosti i planiranja* kod učenika bilingvalnog smera i *planiranja* kod učenika društveno-jezičkog smera.

Korelacije su pozitivnog smera, osim između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i *planiranja* kod učenika društveno-jezičkog smera, gde je korelacija negativnog smera. Ovo ukazuje na to da su učenici društveno-jezičkog smera, koji nisu previše bili usmereni na planiranje, postigli više ocene u prvom polugodištu, dok su učenici koji su previše planirali postigli niži prosek ocena iz nemačkog jezika u prvom polugodištu. Između ostalih varijabli nije nađena statistički značajna korelacija.

Tabela 56. Povezanost između akademske motivacije i postignuća iz nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Intervenišuća varijabla		Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)
Filološki smer	Unutrašnja motivacija	Koef. korelacije	,113	-,101
	Spoljašnja motivacija	Koef. korelacije	,156	,092
	Amotivacija	Koef. korelacije	-,091	,004
	Introjektovana motivacija	Koef. korelacije	,042	,197
Bilingvalni smer	Unutrašnja motivacija	Koef. korelacije	,356**	,149
	Spoljašnja motivacija	Koef. korelacije	,376**	,087
	Amotivacija	Koef. korelacije	-,159	,102
	Introjektovana motivacija	Koef. korelacije	,289*	,078
Društveno-jezički smer	Unutrašnja motivacija	Koef. korelacije	-,182	-,017
	Spoljašnja motivacija	Koef. korelacije	-,116	,047
	Amotivacija	Koef. korelacije	,288*	,114
	Introjektovana motivacija	Koef. korelacije	-,076	-,226

**korelacija je na nivou statističke značajnosti od .01; *korelacija je na nivou statističke značajnosti od .05

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije, iz Tabele br. 56 može se uočiti da postoji statistički značajna korelacija između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i *učenja i unutrašnje motivacije, spoljašnje motivacije i introjektovane motivacije* u okviru poduzorka bilingvalnog smera. Gal (2016) u svom radu zaključuje da BN doprinosi tome da deca introjektovano motivisano uče (Gal, 2016: 145).

Postoji statistički značajna korelacija između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i *amotivacije* kod učenika društveno-jezičkog smera. Između ostalih varijabli nije nađena statistički značajna korelacija.

Tabela 57. Povezanost između ocene iz nemačkog jezika u školi i testa iz nemačkog jezika

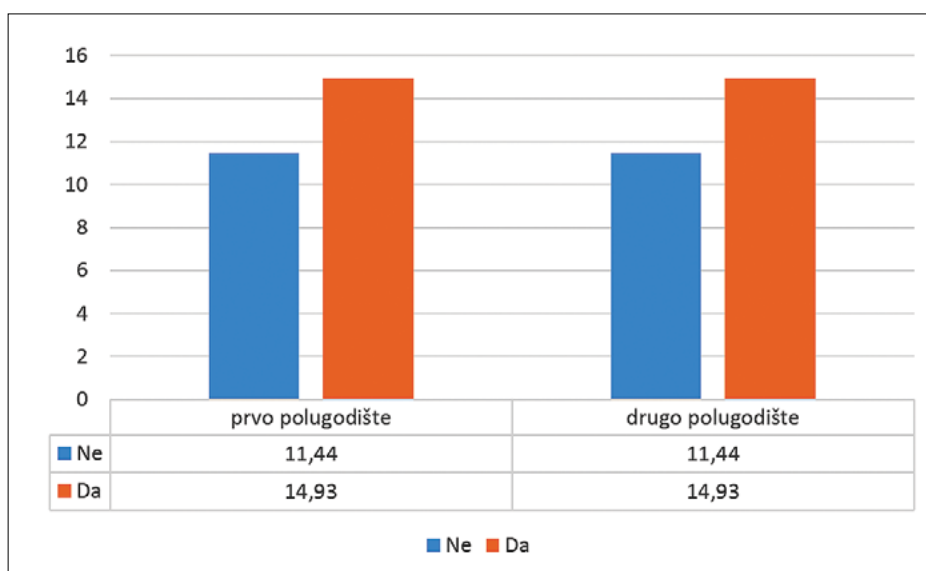
Nezavisna varijabla	Zavisna varijabla		Nemački (test)
Filološki smer	Nemački (ocena iz škole)	Koef. korelacije	,150
Bilingvalni smer	Nemački (ocena iz škole)	Koef. korelacije	,300*
Društveno-jezički smer	Nemački (ocena iz škole)	Koef. korelacije	,265

* korelacija je na nivou statističke značajnosti od .05

Iz Tabele br. 57 može se uočiti da kod učenika bilingvalnog smera postoji statistički značajna korelacija između ocena iz nemačkog jezika dobijenih u školi i postignuća iz nemačkog jezika dobijenih testiranjem u cilju ovog istraživanja. Korelacija je pozitivnog smera, što ukazuje da je viši stepen ocena iz nemačkog jezika u školi povezan sa većim postignućem na testu. Kod učenika filološkog i društveno-jezičkog smera nije nađena ova vrsta povezanosti.

V.2.7. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje mobilnih aplikacija za učenje jezika i igara na računaru na nemačkom jeziku na celom uzorku i poduzorcima

Iz Grafikona br. 21 može se uočiti da učenici koji upotrebljavaju internet na nemačkom jeziku pokazuju viši stepen znanja nego učenici koji ne koriste internet. Dobijena razlika je registrovana u prvom i drugom polugodištu, što ukazuje na to da je upotreba interneta na nemačkom jeziku mogla da ima pozitivan efekat na usavršavanje nemačkog jezika, bar u određenoj meri.



Grafikon 21. Razlike u znanju nemačkog jezika na celom uzorku u odnosu na upotrebu interneta na nemačkom jeziku

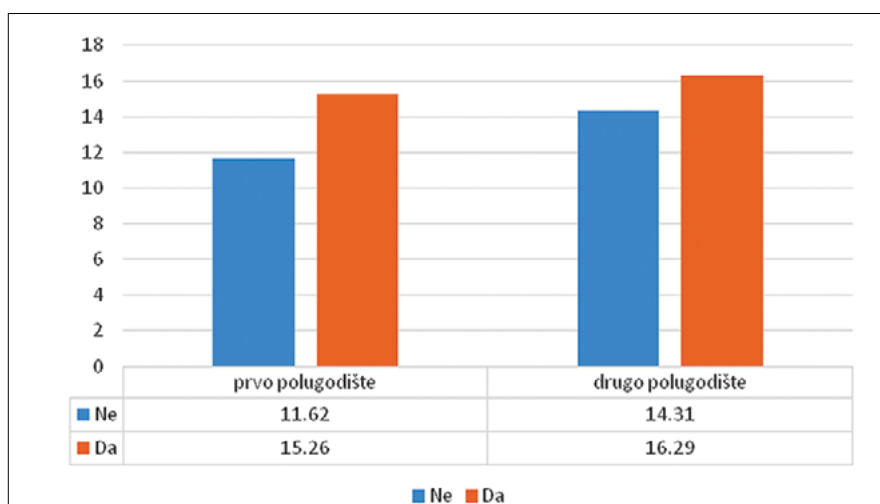
U narednoj tabeli možemo videti razliku u znanju nemačkog jezika u odnosu na upotrebu interneta u svrhu učenja nemačkog jezika.

Tabela 58. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta u učenju jezika

Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	t	Df	P
Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	11,44	5,49	-3,45	144	,001
	Da	14,93	5,73			
Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	14,06	6,06	-2,00	127	,047
	Da	16,31	5,37			

Na osnovu t-testa za nezavisne uzorke, iz Tabele br. 58 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u uspehu iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu između učenika koji koriste internet u učenju jezika. Ovi učenici su postigli bolji uspeh iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u poređenju sa učenicima koji ne koriste internet.

Iz Grafikona br. 22 može se uočiti da su učenici koji su gledali televizijske programe na nemačkom jeziku pokazali bolje rezultate iz nemačkog jezika nego učenici koji nisu koristili ovu metodu za učenje nemačkog jezika. Razlika je zabeležena za prvo i drugo polugodište, ali naredna tabela pokazuje da je ovaj efekat ograničen samo na prvo polugodište, odnosno da je razlika u drugom polugodištu manja i nije statistički značajna. Ovo se može detaljnije videti u narednoj Tabeli br. 59.



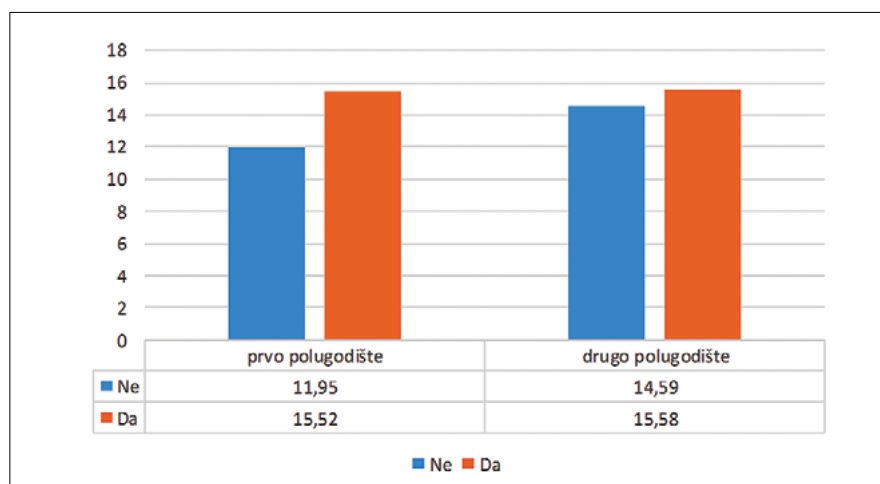
Grafikon 22. Razlike u znanju nemačkog jezika na celom uzorku u odnosu na upotrebu televizije na nemačkom jeziku

Tabela 59. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu televizije u učenju jezika

Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	df	P
Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	11,62	5,50	-3,33	144	,001
	Da	15,26	5,82			
Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	14,31	6,04	-1,57	127	,119
	Da	16,29	5,31			

Na osnovu t-testa za nezavisne uzorke, iz Tabele br. 59 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u uspehu iz nemačkog jezika u prvom polugodištu između učenika koji gledaju televiziju na nemačkom jeziku. Učenici koji gledaju televiziju na nemačkom jeziku su postigli bolji uspeh iz nemačkog jezika u prvom polugodištu u poređenju sa učenicima koji ne koriste ovaj oblik medija.

Iz Grafikona br. 23 može se uočiti da su učenici koji su koristili aplikacije za učenje jezika postigli viši stepen znanja nemačkog jezika nego učenici koji nisu koristili aplikacije za učenje jezika. Iako podaci pokazuju razliku u prvom ali i drugom polugodištu, u drugom polugodištu se radi o neznatnoj razlici koja nije statistički značajna, što se potvrđuje i Tabelom br. 60.



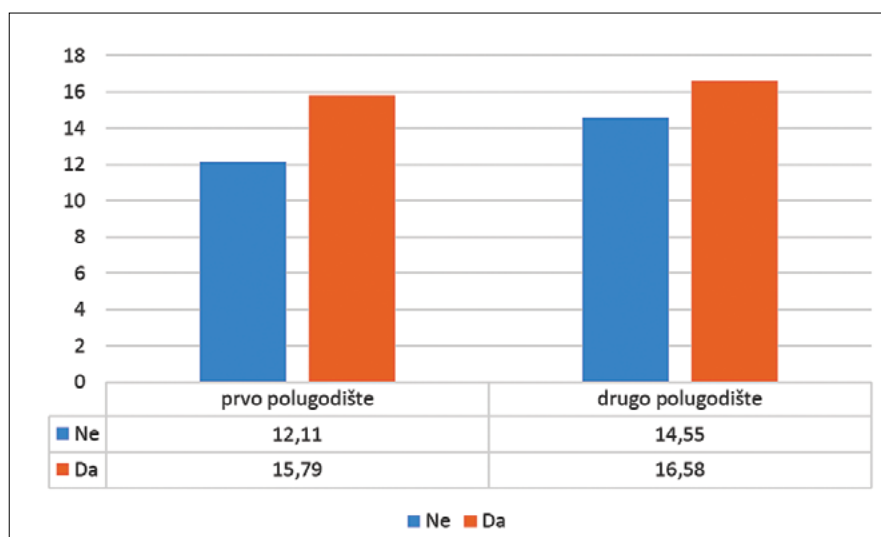
Grafikon 23. Razlike u znanju nemačkog jezika na celom uzorku u odnosu na upotrebu aplikacije za učenje jezika

Tabela 60. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu aplikacija u učenju jezika

Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	df	P
Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	11,95	5,72	-2,67	144	,008
	Da	15,52	5,22			
Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	14,59	6,04	-,66	127	,505
	Da	15,58	5,35			

Na osnovu t-testa za nezavisne uzorke, iz Tabele br. 60 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u uspehu iz nemačkog jezika, u prvom polugodištu, kod učenika koji koriste aplikacije za učenje jezika. Učenici koji koriste aplikacije u cilju poboljšanja jezika su postigli bolji uspeh iz nemačkog jezika u prvom polugodištu u odnosu na učenike koji ne koriste aplikacije na telefonu.

Iz Grafikona br. 24 može se uočiti da su učenici koji su koristili igre na nemačkom jeziku postigli bolje rezultate nego učenici koji ih nisu koristili. Dobijena razlika je evidentirana i za prvo i za drugo polugodište, mada se statistički značajna razlika očitava samo za prvo, ali ne i za drugo polugodište (prikazano u Tabeli br. 61).



Grafikon 24. Razlike u znanju nemačkog jezika na celom uzorku u odnosu na upotrebu igara na računaru na nemačkom jeziku

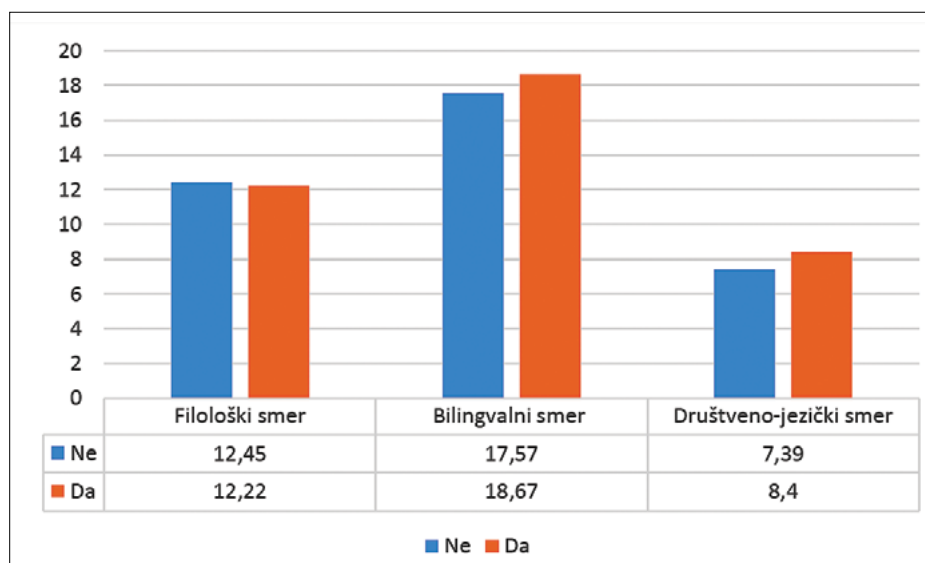
Tabela 61. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu igara

Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	Df	P
Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	12,11	5,70	-2,29	144	,023
	Da	15,79	5,50			
Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	14,55	5,97	-1,13	127	,259
	Da	16,58	5,46			

Na osnovu t-testa za nezavisne uzorke, iz Tabele br. 61 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u uspehu iz nemačkog jezika u prvom polugodištu između učenika koji koriste

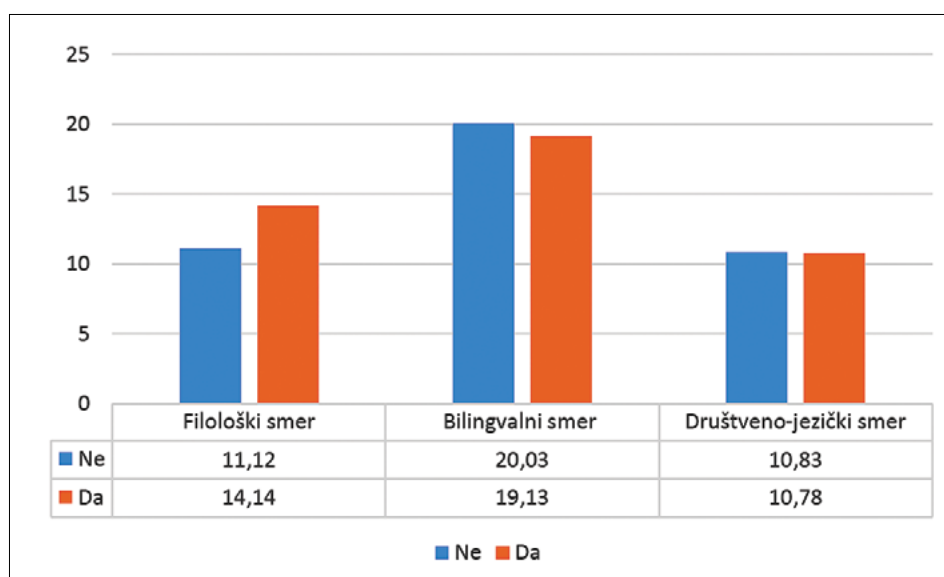
igre na nemačkom jeziku. Učenici koji koriste igre postigli su bolji uspeh iz nemačkog jezika u prvom polugodištu u odnosu na učenike koji ih ne koriste.

Iz Grafikona br. 25 može se uočiti da su, u prvom polugodištu, učenici bilingvalnog i društveno-jezičkog smera postigli viši stepen znanja nemačkog jezika kada su koristili internet za učenje, dok je kod učenika filološkog smera ovo gotovo izjednačeno.



Grafikon 25. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu interneta za učenje jezika u prvom polugodištu

Iz Grafikona br. 26 može se uočiti da su, u drugom polugodištu, takođe dobijeni nešto drugačije distribuirani rezultati. Učenici bilingvalnog i društveno-jezičkog smera postigli su neznatno bolje rezultate iz nemačkog jezika kada nisu koristili internet za učenje, dok su učenici filološkog smera postigli bolje rezultate kada su koristili internet kao sredstvo za učenje.



Grafikon 26. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu interneta za učenje jezika u drugom polugodištu

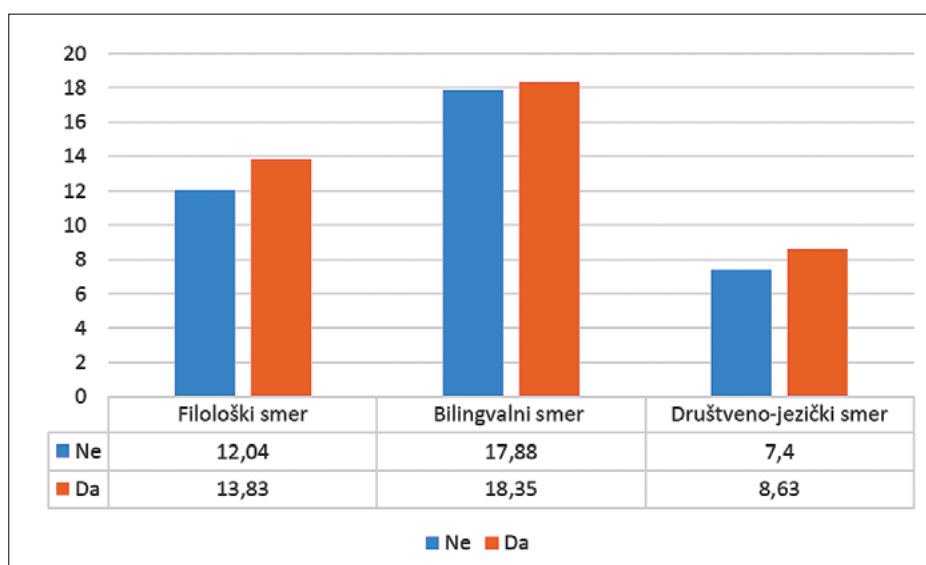
Tabela br. 62 nam pokazuje razliku u znanju nemačkog jezika u odnosu na upotrebu interneta na nemačkom jeziku u svrhu učenja jezika između učenika različitih obrazovnih smerova.

Tabela 62. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta u učenju jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	Df	P
Filološki smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	12,45	2,95	,185	29	,855
		Da	12,22	3,70			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	11,12	3,63	-1,85	22	
		Da	14,14	3,62			
Bilingvalni smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	17,57	3,58	-1,13	52	,263
		Da	18,67	3,49			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	20,03	3,63	,85	52	
		Da	19,13	4,15			
Društveno-jezički smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	7,39	3,28	-,84	59	,402
		Da	8,40	4,27			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	10,83	4,87	,03	49	
		Da	10,78	4,26			

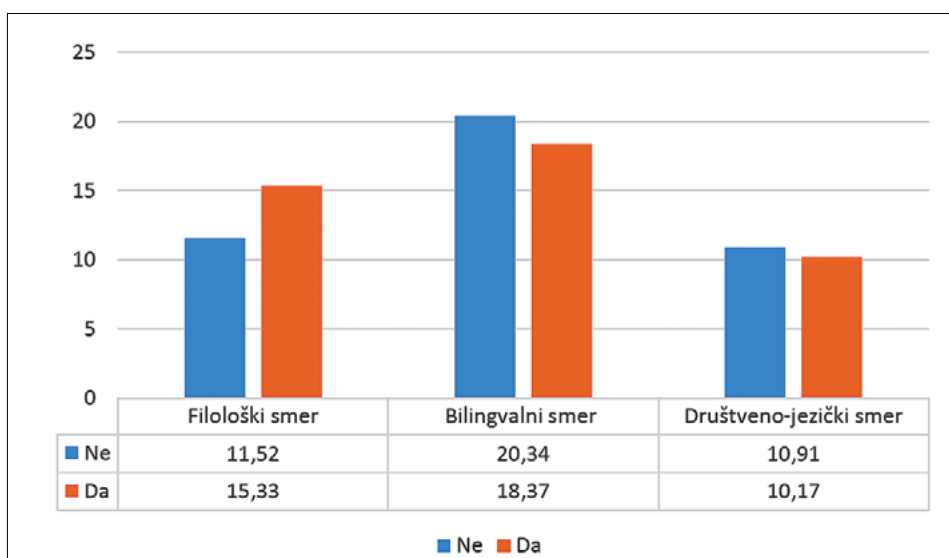
Iz Tabele br. 62 može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta za učenje jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Iz Grafikona br. 27 može se uočiti da su, u prvom polugodištu, učenici filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera koji su gledali televizijske programe na nemačkom, pokazali viši stepen znanja nemačkog jezika u poređenju sa učenicima koji nisu gledali televiziju.



Grafikon 27. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu televizijskih programa na nemačkom jeziku u prvom polugodištu

Iz Grafikona br. 28 može se uočiti da su u drugom polugodištu učenici filološkog smera pokazali viši stepen znanja nemačkog jezika ukoliko su gledali televiziju na nemačkom jeziku, u poređenju sa učenicima koji nisu gledali televiziju na nemačkom jeziku. Kod učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera, veći broj bodova ostvarili su učenici koji nisu gledali televiziju na nemačkom jeziku.



Grafikon 28. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu televizijskih programa na nemačkom jeziku u drugom polugodištu

Podaci u Tabeli br. 63. pokazuju da li između testiranih smerova postoji statistički značajna razlika.

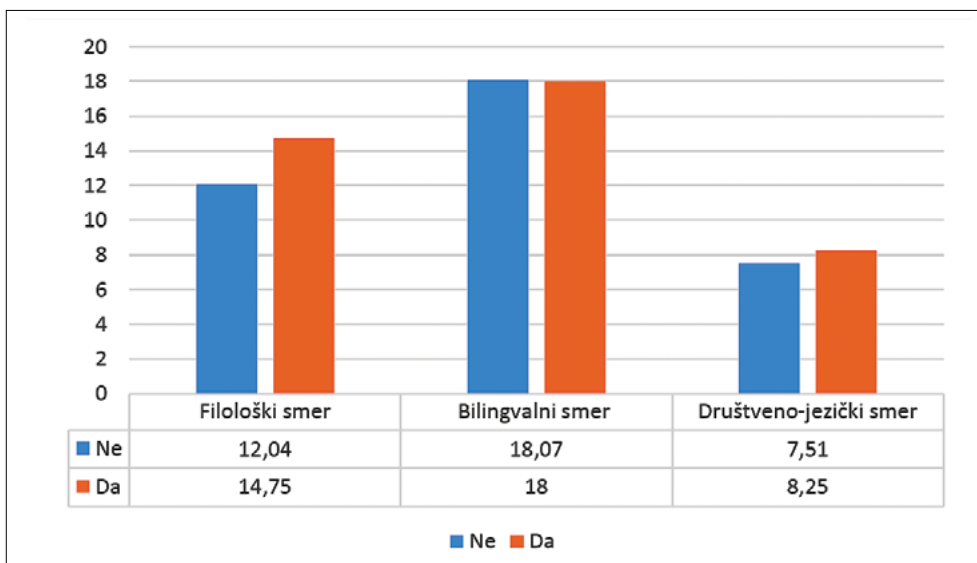
Tabela 63. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu televizijskih programa na nemačkom jeziku kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	Df	P
Filološki smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	12,04	2,65	-1,27	29	,213
		Da	13,83	4,66			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	11,52	3,50	-1,68	22	,108
		Da	15,33	5,13			
Bilingvalni smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	17,88	3,264	-,46	52	,645
		Da	18,35	4,08			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	20,34	3,44	1,84	52	,072
		Da	18,37	4,32			
Društveno-jezički smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	7,40	3,28	-,94	59	,351
		Da	8,63	4,47			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	10,91	4,89	,36	49	,721
		Da	10,17	3,60			

Iz Tabele br. 63 može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu televizijskih programa na nemačkom jeziku kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

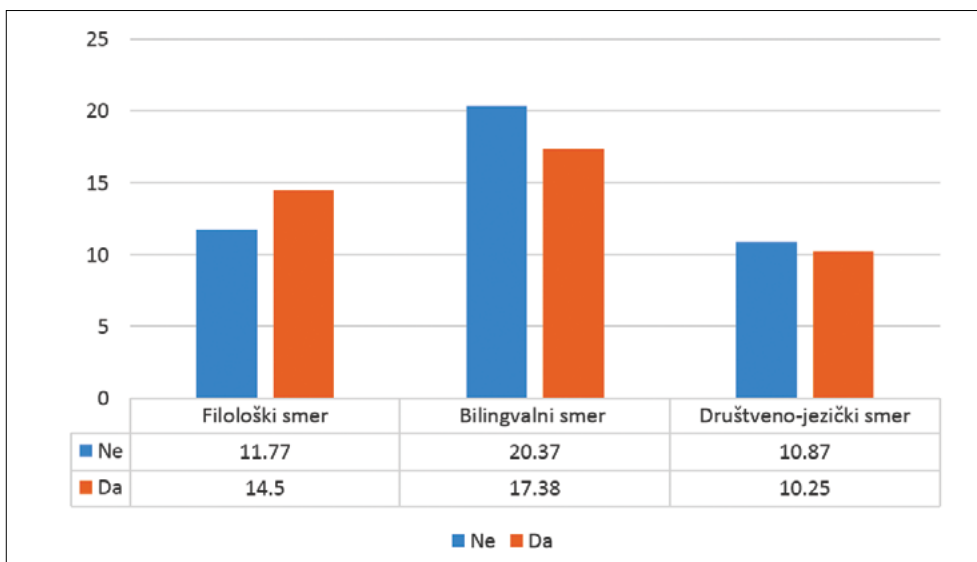
Iz Grafikona br. 29 može se uočiti da su u prvom polugodištu učenici filološkog smera pokazali viši stepen znanja nemačkog jezika u odnosu na upotrebu aplikacija na telefonu, odnosno viši stepen znanja je zabeležen kod onih učenika filološkog smera koji su koristili aplikacije na

nemačkom jeziku na telefonu. Relativno sličan rezultat je zabeležen kod učenika društveno-jezičkog smera, dok je kod učenika bilingvalnog smera ovaj rezultat gotovo ujednačen.



Grafikon 29. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu aplikacija na telefonu za učenje jezika u prvom polugodištu

Iz Grafikona br. 30 može se uočiti da su u drugom polugodištu učenici filološkog smera koji su koristili aplikacije na telefonu radi učenja jezika pokazali viši stepen znanja nemačkog jezika u odnosu na one učenike koji nisu koristili aplikacije. Sa druge strane, učenici bilingvalnog i društveno-jezičkog smera koji nisu koristili aplikacije na telefonu pokazali su viši stepen znanja jezika nego oni učenici koji su koristili aplikacije na telefonu.



Grafikon 30. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu aplikacija na telefonu za učenje jezika u drugom polugodištu

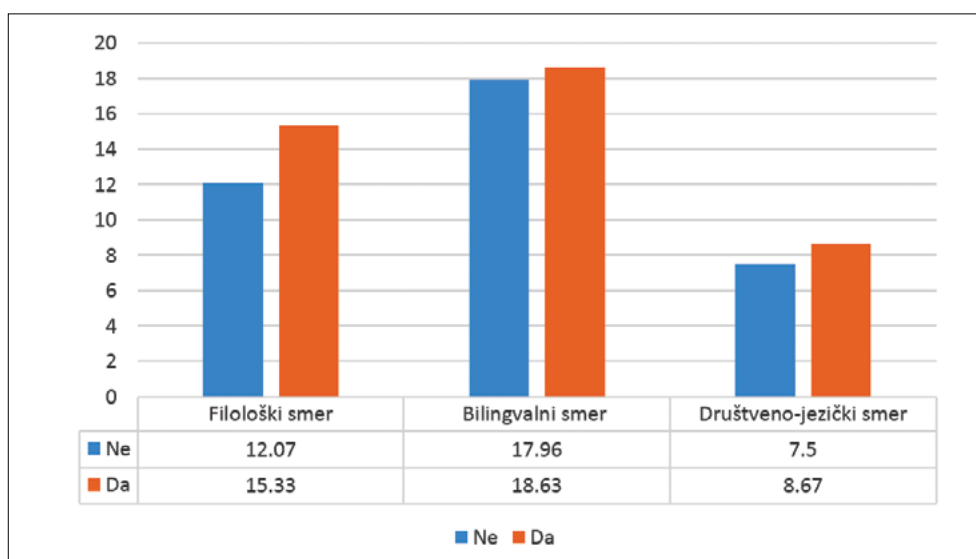
U narednoj tabeli je prikazana razlika u znanju nemačkog jezika u odnosu na upotrebu mobilnih aplikacija na nemačkom jeziku u svrhu učenja nemačkog jezika između učenika različitih obrazovnih smerova.

Tabela 64. Razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu aplikacija na telefonu za učenje jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	Df	P
Filološki smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	12,04	2,91	-1,67	29	,106
		Da	14,75	3,95			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	11,77	3,37	-,96	22	,345
		Da	14,50	9,19			
Bilingvalni smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	18,07	3,71	,06	52	,949
		Da	18,00	3,16			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	20,37	3,48	2,55	52	,014
		Da	17,38	4,253			
Društveno-jezički smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	7,51	3,34	-,41	59	,681
		Da	8,25	5,31			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	10,87	4,81	,25	49	,804
		Da	10,25	4,35			

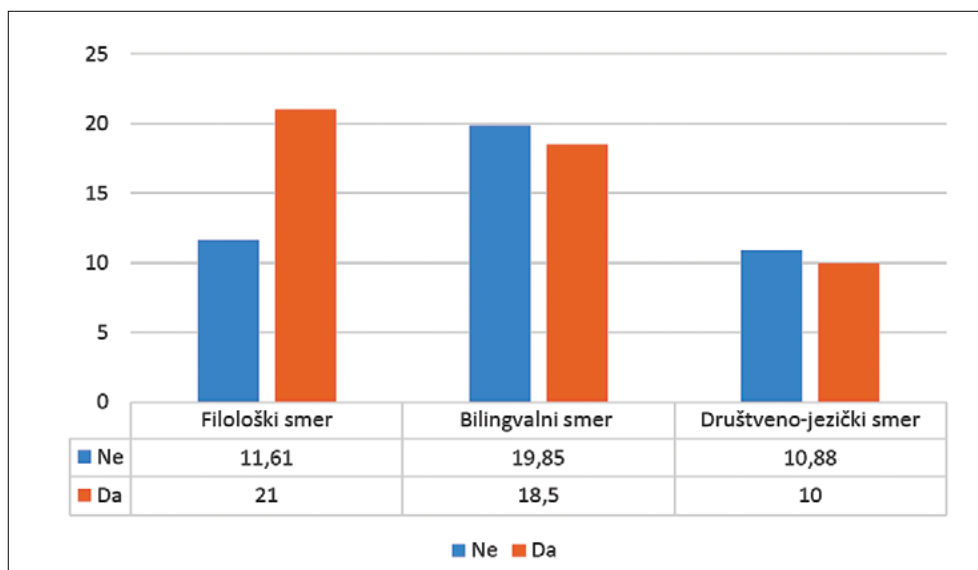
Iz Tabele br. 64 može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u znanju nemačkog jezika u drugom polugodištu u odnosu na upotrebu aplikacija na telefonu za učenje jezika kod učenika bilingvalnog smera. Podaci pokazuju da su učenici bilingvalnog smera koji nisu koristili aplikacije na telefonu postigli bolje rezultate na kraju drugog polugodišta nego učenici koji su koristili aplikacije. Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da je upotreba aplikacija na telefonu zapravo imala funkciju distraktora pažnje kod učenika, a ne sredstva učenja i usavršavanja jezika. Upotreba aplikacija na telefonu, dakle, može imati i negativne uticaje na proces usvajanja jezika, odnosno postignuća na kraju drugog polugodišta. Nije nađena razlika kod učenika filološkog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu aplikacija.

Iz Grafikona br. 31 može se uočiti da su, u prvom polugodištu, učenici filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera koji nisu koristili igre na računaru pokazali viši stepen znanja jezika nego oni učenici koji su koristili igre na računaru.



Grafikon 31. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu igara na računaru za učenje jezika u prvom polugodištu

Iz Grafikona br. 32 može se uočiti da su u drugom polugodištu učenici filološkog smera koji su koristili igre na računaru pokazali viši stepen znanja jezika nego oni učenici koji nisu koristili igre na računaru. Učenici bilingvalnog i društveno-jezičkog smera koji nisu koristili igre na računaru za učenje nemačkog jezika pokazali su viši stepen znanja nemačkog jezika.



Grafikon 32. Razlike u znanju nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera u odnosu na upotrebu igara na računaru za učenje jezika u drugom polugodištu

U narednoj tabeli je predstavljena razlika u opštem znanju nemačkog jezika u odnosu na upotrebu igara na računaru na nemačkom jeziku u svrhu učenja jezika između učenika različitih obrazovnih smerova.

Tabela 65. Razlika u opštem znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu igara na računaru na nemačkom jeziku kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera

Nezavisna varijabla	Zavisna varijabla	Intervenišuća varijabla	M	SD	T	Df	P
Filološki smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	12,07	2,86	-1,78	29	,086
		Da	15,33	4,61			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	11,61	3,38	-2,72	22	,013
		Da	21,00	1,00			
Bilingvalni smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	17,96	3,70	-,49	52	,628
		Da	18,63	2,72			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	19,85	3,89	,91	52	,367
		Da	18,50	3,66			
Društveno-jezički smer	Znanje nemačkog jezika (I polugodište)	Ne	7,50	3,310	-,57	59	,571
		Da	8,67	6,42			
	Znanje nemačkog jezika (II polugodište)	Ne	10,88	4,75	,31	49	,760
		Da	10,00	5,29			

U Tabeli br. 65 može se detaljnije videti da li je registrovana razlika u znanju nemačkog jezika među učenicima koji jesu, odnosno nisu koristili igre na računaru radi učenja jezika statistički značajna ili ne.

Može se uočiti da u drugom polugodištu postoji statistički značajna razlika u opštem znanju nemačkog jezika u odnosu na upotrebu igara na računaru na nemačkom jeziku kod učenika filološkog smera. Podaci pokazuju da su učenici filološkog smera koji su koristili video igre na nemačkom jeziku postigli bolje rezultate na kraju drugog polugodišta u poređenju sa učenicima koji nisu koristili igre na nemačkom jeziku. Podaci pokazuju da nema statistički značajne razlike u vezi sa upotrebom igara na računaru na nemačkom jeziku u odnosu na rezultate u prvom i drugom polugodištu iz nemačkog jezika kod učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Podaci pokazuju da upotreba aplikacija na mobilnom telefonu za učenje stranog jezika ostvaruje negativan efekat na učenike bilingvalnih odeljenja, dok upotreba igara na računaru na nemačkom jeziku ostvaruje pozitivan efekat na učenje jezika kod učenika filološkog smera. Upotreba aplikacija se negativno odrazila na uspeh učenika, pa se može zaključiti da je ili došlo do distorzije pažnje, suprotno naporima da se usavrši jezik uz pomoć ove metode, ili je metoda sama po sebi neefikasna i čak kontraproduktivna.

V.3. Kvalitativna analiza podataka

U kvalitativnoj analizi smo sagledavali sledeće kriterijume:

1. Broj učenika koji je odgovorio na pitanje, a da pritom nismo obraćali pažnju na ispravnost odgovora, već na motivaciju učenika da uopšte urade zadatak.
2. Koji tip zadatka su učenici uradili (otvoreno ili zatvoreno pitanje).
3. Opšti utisak o napisanom.
4. Jezička sredstva (rečnik i jezičke strukture).
5. Ispravnost (ortografija i interpunkcija, gramatičke strukture).

V.3.1. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku

Test za prvi razred

U Tabeli br. 66 ćemo predstaviti test za prvi razred iz nastavnog predmeta *Srpski jezik i književnost* na nemačkom jeziku.

Tabela 66. Test za prvi razred iz nastavnog predmeta srpski jezik i književnost na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja
2.	Zatvoreno pitanje; poluotvoreno pitanje	Odlučiti da li je izjava tačna ili netačna; ispraviti netačne izjave
3.	Zatvoreno pitanje	Poređati rečenice pravilnim redosledom

Filološki smer

U Tabeli br. 67 ćemo predstaviti broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 67. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	75%
2.	Zatvoreno pitanje; poluotvoreno pitanje	Odlučiti da li je izjava tačna ili netačna; ispraviti netačne izjave	83,33%
3.	Zatvoreno pitanje	Poređati rečenice pravilnim redosledom	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Treći zadatak, gde je bilo potrebno postaviti rečenice u pravilan redosled, što je zatvoreni tip pitanja, uradilo je 100% učenika.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da izraze, ali je kooperacija na nekim mestima neophodna. Odgovori u prvom zadatku sadrže mali broj grešaka u odnosu na dužinu napisanog.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju primerenu obradu zadatka; strukture su ograničene i slabo variraju. Uglavnom se koriste nepovezane rečenice.

Ispravnost: u pogledu *ortografije i interpunkcije* primećujemo da postoje greške, ali svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog i malog slova, interpunkcijski znaci, pojedinačne reči i umlaut); *gramatičke strukture* se koriste ispravno, uz povremene izuzetke koji ne utiču na razumevanje (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, množina imenica, glagoli, prisvojni član, modalni glagoli, građa rečenice, infinitivi i rečnične konstrukcije).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 68 ćemo predstaviti broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 68. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	80%
2.	Zatvoreno pitanje; poluotvoreno pitanje	Odlučiti da li je izjava tačna ili netačna; ispraviti netačne izjave	86,67%
3.	Zatvoreno pitanje	Poređati rečenice pravilnim redosledom	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Treći zadatak je uradilo 100% učenika.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da kažu, ali je kooperacija na nekim mestima neophodna. Tekst sadrži mali broj grešaka u odnosu na njegovu dužinu.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju primerenu obradu zadatka.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne (npr. pisanje malog i velikog slova); gramatičke strukture se koriste ispravno uz povremene izuzetke, i ne utiču na razumevanje (npr. množina imenica, padež, vreme, particip perfekta, kongruencija prideva i imenice, broj, kongruencija predikata i subjekta, prisvojni član, red reči u rečenici, građa rečenice, infinitivi, rečenične konstrukcije i modalni glagoli).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 69 ćemo predstaviti broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 69. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
2.	Zatvoreno pitanje; poluotvoreno pitanje	Odlučiti da li je izjava tačna ili netačna; ispraviti netačne izjave	64,29%
3.	Zatvoreno pitanje	Poređati rečenice upravnim redosledom	92,86%

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke, kao i kod prethodna dva smera. Skoro 100% učenika je uradilo treći zadatak. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe. Interesantno je to da je 100% učenika pokušalo da uradi prvi zadatak, 64% drugi, što je za 20% manje nego kod druge dve grupe učenika, a što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

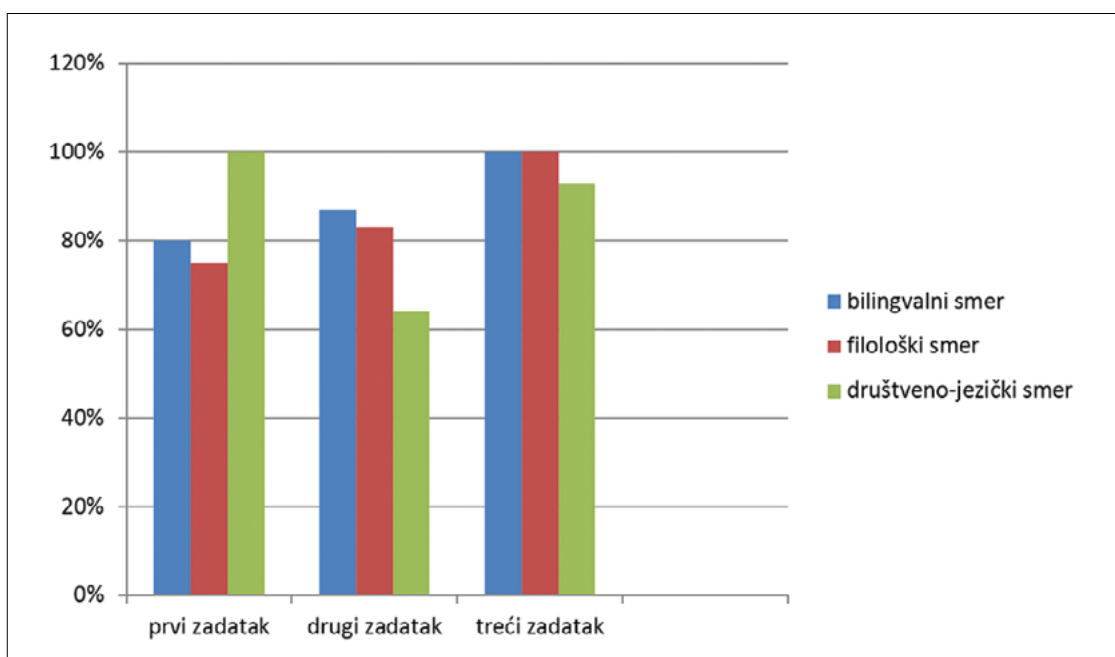
Opšti utisak: prevladavaju jednostavne rečenice; razumevanje je na nekim mestima onemogućeno; tok čitanja je usporen.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture su ograničene i jednostavne prirode, kompleksne strukture se i ne sreću.

Ispravnost: što se tiče ortografije i interpunkcije primećujemo da se prave greške pri pisanju velikog početnog slova kod imenica; u pogledu gramatičke ispravnosti javljaju se sledeće greške: kongruencija prideva i imenice, padež, množina imenica, glagolski oblici, prisvojni član i građa rečenice.

Komentar

Grafikonom br. 33 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika prvog razreda.



Grafikon 33. Poređenje postignuća učenika prvog razreda – srpski jezik i književost.

Primećuje se ujednačenost rezultata između bilingvalnog i filološkog smera. Procentualno gledano, neznatno je bolji bilingvalni smer, što smo dokazali i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.5.), dok se primećuje razlika kod društveno-jezičkog smera u odnosu na učenike druga dva smera, gde je drugi zadatak uradilo 20% manje učenika.

Test za drugi razred

U Tabeli br. 70 ćemo predstaviti test za drugi razred iz nastavnog predmeta srpski jezik i književnost na nemačkom jeziku.

Tabela 70. Test za drugi razred iz nastavnog predmeta srpski jezik i književnost na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Zatvoreno pitanje	Dopuniti informacije koje nedostaju pomoću ponuđenih reči
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanje razumevanja, koristiti informacije iz teksta
3.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti, obraćati pažnju na najvažnije delove u tekstu, preformulisati
4.	Otvoreno pitanje	Objasniti, napisati tekst, koristiti informacije iz teksta

Filološki smer

U Tabeli br. 71 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 71. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Zatvoreno pitanje	Dopuniti informacije koje nedostaju pomoću ponuđenih reči	100%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanje razumevanja, koristiti informacije iz teksta	87,50%
3.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti, obraćati pažnju na najvažnije delove u tekstu, preformulisati	87,50%
4.	Otvoreno pitanje	Objasniti, napisati tekst, koristiti informacije iz teksta	50%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Skoro 100% učenika uradilo je prva tri zadatka. 50% učenika pokušalo je da uradi četvrti zadatak.

Opšti utisak: pretežno se sreću fraze i jednostavne rečenice; razumevanje je na nekim mestima otežano; kooperacija je neophodna; tok čitanja je usporen; na leksičkom nivou učenici se prilično drže teksta, tj. leksička samostalnost se ne primećuje.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju ograničenu obradu zadatka; strukture su jednostavne prirode i uglavnom se koriste nepovezane rečenice.

Ispravnost: što se tiče *ortografije i interpunkcije* primećujemo da učenici prave greške pri pisanju velikog početnog slova imenica, a na pojedinim mestima izostaje umlaut; *gramatičke strukture* su u različitim oblastima pogrešne (npr. kongruencija prideva i imenice, padaž, deklinacija imenica, pluralia tantum i singularia tantum, particip perfekta, konjugacija subjekta i predikata, subjunktori i konjunktori, zamenički prilozi, građa rečenice, relativne rečenice i rečenične konstrukcije).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 72 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 72. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Zatvoreno pitanje	Dopuniti informacije koje nedostaju pomoću ponuđenih reči	100%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanje razumevanja, koristiti informacije iz teksta	91,67%
3.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti, obraćati pažnju na najvažnije delove u tekstu, preformulisati	83,33%
4.	Otvoreno pitanje	Objasniti, napisati tekst, koristiti informacije iz teksta	83,33%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Skoro 100% učenika je uradilo sve zadatke. Procentualno gledano, više učenika bilingvalnog smera nego učenika filološkog smera je pokušalo da uradi sve zadatke.

Opšti utisak: učenici pišu koherentno. Zahtevana samostalnost u sintaksičnom i leksičkom smislu je uglavnom i realizovana. Sreću se celovite rečenice, koriste se subjunktori (*dass, weil*) i kompleksne rečenice (indirektne upitne rečenice, odnosno rečenice sa predlozima).

Jezička sredstva: rečnik omogućava adekvatnu obradu zadataka. Greške i nedostaci se javljaju samo u slučajevima kompleksne leksike; *jezičke strukture* omogućavaju primerenu obradu zadatka, a sreću se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, javljaju se greške koje svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje početnog velikog slova imenica, na pojedinim mestima nedostaje umlaut); *gramatičke strukture* se koriste ispravno, uz izvesne izuzetke koji ne utiču na razumevanje, pri korišćenju kompleksnih struktura se dešavaju greške, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze (npr. množina imenica, padež, particip perfekta, kongruencija prideva i imenice, red reči u rečenici, građa rečenice, rečenične konstrukcije, singularia tantum i pluralia tantum, konjugacija predikata i subjekta, subjunktori i konjunktori, zamenički prilozii).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 73 predstaviceo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 73. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Zatvoreno pitanje	Dopuniti informacije koje nedostaju pomoću ponuđenih reči	100%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanje razumevanja, koristiti informacije iz teksta	56,67%
3.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti, obraćati pažnju na najvažnije delove u tekstu, preformulisati	50%
4.	Otvoreno pitanje	Objasniti, napisati tekst, koristiti informacije iz teksta	0%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo prvi zadatak. Polovina učenika je odgovorila na drugi i treći zadatak. Učenici koji su odgovorili na drugi zadatak su to učinili samo u frazama ili pojedinačnim rečima. Učenici koji su uradili treći zadatak su uradili samo prvi deo zadatka, koji zahteva da se obeleže glavne teme u tekstu (što se vrednovalo jednim poenom), dok niko od učenika nije pokušao da uradi drugi deo zadatka, otvorenog tipa. Niko od učenika nije pokušao da uradi četvrti zadatak, koji je otvorenog tipa. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

Opšti utisak: sintaksički i leksički se učenici drže teksta.

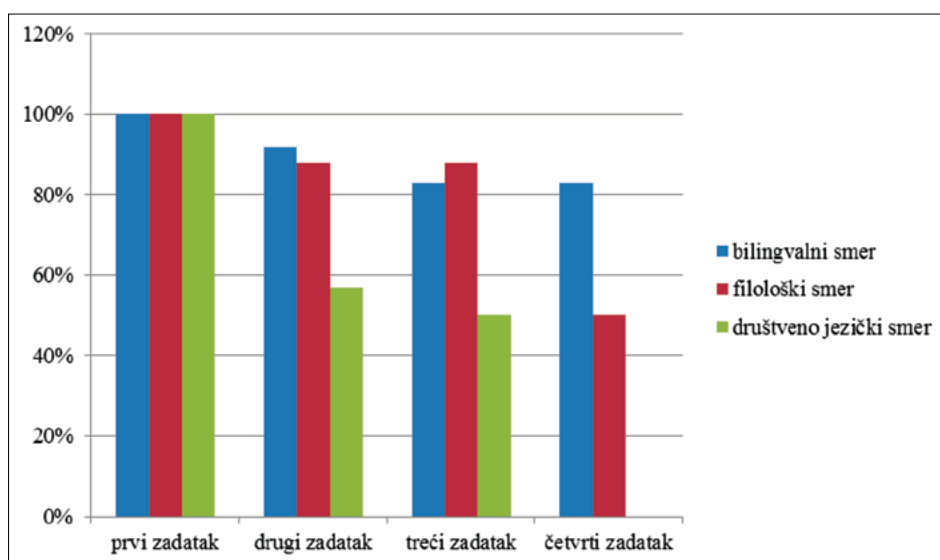
Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi; *jezičke strukture* su ograničene i jednostavne prirode, pa se zadatak može samo delimično obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrži manji broj grešaka koje utiču na razumevanje

napisanog (npr. pisanje velikog i malog slova, interpunkcijski znaci); *gramatika* u različitim oblastima sadrži manji broj grešaka (npr. padež, broj, stanje, vreme, red reči u rečenici, singularia tantum i pluralia tantum, particip perfekta, konjugacija predikata i subjekta, množina imenica, glagolski oblici, modalni glagoli, povratne zamenice, subjunktori i konjunktori, prisvojni član i građa rečenice).

Komentar

Grafikonom br. 34 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika drugog razreda.



Grafikon 34. Poređenje postignuća učenika drugog razreda – srpski jezik i književnost.

Primećuje se ujednačenost rezultata između bilingvalnog i filološkog smera. Procentualno gledano, neznatno je bolji bilingvalni smer, što smo dokazali i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.5), dok se primećuje razlika kod društveno-jezičkog smera, gde je drugi i treći zadatak uradilo 30% manje učenika u poređenju sa učenicima druga dva smera, dok četvrti zadatak nije pokušao da uradi niko od učenika društveno-jezičkog smera. Kod bilingvalnog smera se u odgovorima učenika na otvoreno pitanje (drugi i treći zadatak) sreću potpune rečenice, koriste se subjunktori (*dass, weil*) i kompleksne rečenice (indirektne upitne rečenice, odnosno rečenice sa predlozima), što kod druga dva smera nije slučaj.

Test za treći razred

U Tabeli br. 74 predstavimo test za treći razred iz nastavnog predmeta srpski jezik i književnost na nemačkom jeziku.

Tabela 74. Test za treći razred iz nastavnog predmeta srpski jezik i književnost na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti određena mesta u tekstu
2.	Otvoreno pitanje	Napisati tekst, prepričati
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta i ilustracije
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati tekst
5.	Otvoreno pitanje	Napisati razgovor na osnovu informacija iz teksta

Filološki smer

U Tabeli br. 75 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 75. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti određena mesta u tekstu	100%
2.	Otvoreno pitanje	Napisati tekst, prepričati	100%
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta i ilustracije	100%
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati tekst	100%
5.	Otvoreno pitanje	Napisati razgovor na osnovu informacija iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo sve zadatke, što je takođe pokazano i kvantitativnom analizom.

Opšti utisak: učenici pišu koherentno; sreće se mali broj grešaka u odnosu na dužinu napisanog. Sreću se celovite rečenice i upotreba kompleksnih jezičkih i gramatičkih struktura (npr. konjunktiv II, subjunktor *als ob*, indirektna upitna rečenica, poređenja, infinitivne konstrukcije, bezlične rečenice, genitiv, odnosne rečenice i zamenički prilozi).

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju adekvatnu obradu zadatka, greške i nedostaci rečnika se primećuju pri upotrebi kompleksne leksike, koriste se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, greške se primećuju u pisanju velikog početnog slova imenica, a na nekim mestima izostaju interpunkcijski znaci; gramatičke strukture se koriste ispravno, uz manji broj grešaka koje ne utiču na razumevanje, pri upotrebi kompleksnih struktura se javljaju greške, ali je pretežno jasno šta su učenici hteli da izraze (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, broj, glagolski oblik, građa rečenice, red reči u rečenici, vreme, povratna zamenica, konjugacija predikata i subjekta, subjunktori i konjunktori, infinitiv i modalni glagoli).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 76 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 76. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti određena mesta u tekstu	100%
2.	Otvoreno pitanje	Napisati tekst, prepričati	100%
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta i ilustracije	92,86%
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati tekst	100%
5.	Otvoreno pitanje	Napisati razgovor na osnovu informacija iz teksta	71,43%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Skoro 100% učenika je uradilo sve zadatke. Procentualno gledano je više učenika filološkog smera pokušalo da uradi sve zadatke u odnosu na učenike bilingvalnog smera, što smo pokazali i u kvantitativnoj analizi. 71% učenika je pokušalo da odgovori na peti zadatak. U ovom zadatku je bilo moguće osvojiti 7 poena. Peti zadatak je otvorenog tipa, gde učenici treba da pokažu svoju kreativnost, što svakako zahteva više vremena za rešavanje. Moramo obratiti pažnju i na to da je ovaj zadatak poslednji na testu, zbog čega učenici najverovatnije nisu imali dovoljno vremena za rešavanje ovog zadatka (pogotovu ako sagledamo i količinu napisanog teksta u prethodna četiri zadatka).

Opšti utisak: učenici pišu koherentno. Zahtevana samostalnost u sintaksičnom i leksičkom smislu je uglavnom i realizovana. Sreće se upotreba kompleksnih struktura (npr. konjunktiv II, *als ob, deswegen, obwohl*, indirektne upitne rečenice, odnosne rečenice sa predlozima, poređenja, genitiv, zamenički prilozi, imperativ i dvočlani veznici).

Jezička sredstva: rečnik i strukture omogućavaju adekvatnu obradu zadataka, a greške i nedostaci se javljaju samo u slučajevima kompleksne leksike; sreću se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, greške se javljaju pri pisanju velikog početnog slova imenica i pojedinačnih reči; gramatičke strukture se koriste ispravno, uz neke izuzetke koji ne utiču na razumevanje, pri korišćenju kompleksnih struktura se dešavaju greške, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze (npr. kongruencija predikata i subjekta, glagolski oblici, građa rečenice, red reči u rečenici, padež zamenica, kongruencija prideva i imenice, konjunktiv II, povratna zamenica, infinitiv, poređenje, modalni glagoli i subjunktori).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 77 predstavice broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 77. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Obeležiti određena mesta u tekstu	33,33%
2.	Otvoreno pitanje	Napisati tekst, prepričati	27,78%
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta i ilustracije	27,78%
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati tekst	27,78%
5.	Otvoreno pitanje	Napisati razgovor na osnovu informacija iz teksta	33,33%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 70,59% učenika osvojilo 0 poena.⁸⁴ Ovi učenici su predali prazne testove. Oko 30% učenika je odgovorilo na sve zadatke, ali samo u tezama ili pojedinačnim rečima ili na srpskom jeziku. Ovo su značajno slabiji rezultati u odnosu na prethodne dve grupe, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

⁸⁴ Na ovakve rezultate su upućivali nastavnici u neformalnim razgovorima.

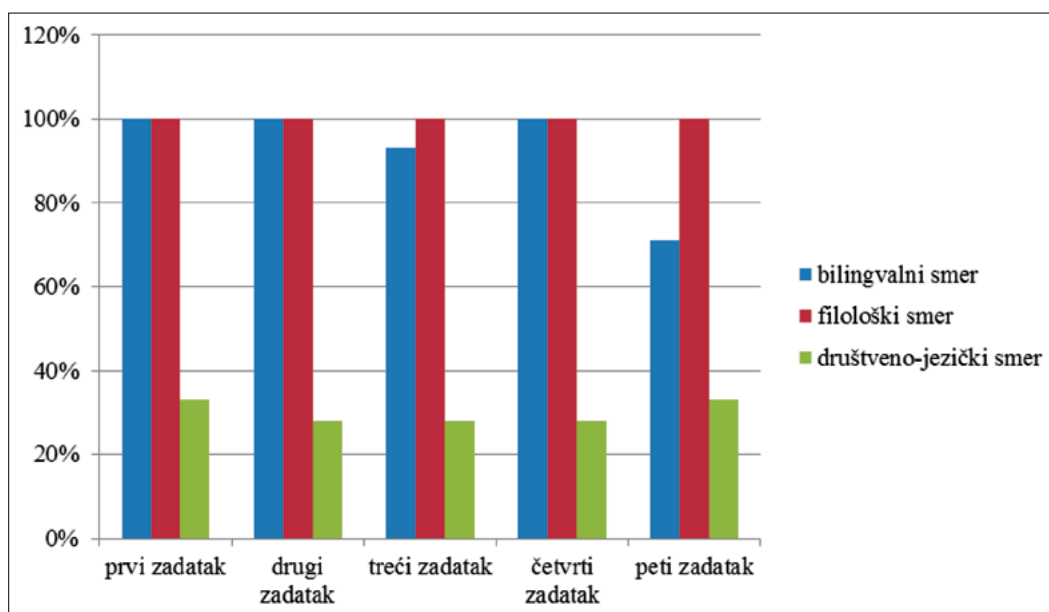
Opšti utisak: pretežno se sreću teze koje ni sadržajno ni jezički nisu međusobno povezane; u sintaksičkom i leksičkom pogledu učenici se drže teksta.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrže greške koje utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica i pisanje pojedinačnih reči); gramatika u različitim oblastima sadrži greške (npr. padež, broj, stanje, vreme, povratna zamenica i kongruencija predikata i subjekta).

Komentar

Grafikonom br. 35 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika trećeg razreda.



Grafikon 35. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda – srpski jezik i književnost.

Procentualno gledano, više učenika filološkog smera pokušalo je da uradi sve zadatke u odnosu na učenike bilingvalnog smera, dok se kod društveno-jezičkog smera primećuje slabije postignuće. 70,59% učenika društveno-jezičkog smera je osvojilo 0 poena, a oko 30% učenika je odgovorilo na sve zadatke, ali samo u tezama ili pojedinačnim rečima ili na srpskom jeziku. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.5). Kod učenika filološkog i bilingvalnog smera se u odgovorima učenika na otvorena pitanja (drugi, četvrti i peti zadatak) sreću celovite rečenice i upotreba kompleksnih jezičkih i gramatičkih struktura.

V.3.2. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta Istorija na nemačkom jeziku

Test za prvi razred

U Tabeli br. 78 predstavimo test za prvi razred iz nastavnog predmeta istorija na nemačkom jeziku.

Tabela 78. Test za prvi razred iz nastavnog predmeta istorija na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Zatvoreno pitanje	Povezivati, obeležiti
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja

Filološki smer

U Tabeli br. 79 predstaviceemo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 79. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Zatvoreno pitanje	Povezivati, obeležiti	100%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo sve zadatke. Pri mećujemo da je u trećem zadatku jedan učenik samo podvukao odgovore u tekstu, nije ih zapisao, a ostali učenici su odgovarali na pitanja kratkim rećenicama ili samo jednom rećju.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su ućenici hteli da izraze, ali je kooperacija na nekim mestima neophodna.

Jezićka sredstva: rećnik i jezićke strukture omogućavaju jednu primerenu obradu zadatka; strukture su ogranićene i slabo variraju.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija: postoje greške, ali one ne utiću na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog i malog slova, interpunkcijski znaci, pojedinaćne reći i umlaut); *gramatićke strukture* se koriste ispravno, uz neke izuzetke koji ne utiću na razumevanje, poput sledećih: kongruencija prideva i imenice, padež, rod imenica, množina imenica, glagoli, prisvojna zamenica, građa rećenice, red reći u rećenici, izostavljanje predloga u predloškoj frazi, izostavljanje glagolskog prefiksa na kraju rećenice, preterit, red reći u rećenici.

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 80 predstaviceemo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinaćne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 80. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Zatvoreno pitanje	Povezivati, obeležiti	100%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	93,33%
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	86,68%

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Prvi zadatak (zatvoreni tip) uradilo je 100% učenika. Primećujemo da su učenici bilingvalnog smera pisali opširnije u drugom i trećem zadatku, koji predstavljaju otvoreni tip pitanja u odnosu na učenike filološkog smera.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da izraze. Učenici se u sintaksičkom i leksičkom smislu drže teksta. Primećujemo da učenici koriste kompleksne konstrukcije, kao što su: preterit, genitiv, subjunktori *weil, dass*, predloške fraze, valentnost glagola i imenica, relativne rečenice, poređenje, pasiv i konjunktiv II.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju primerenu obradu zadatka.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, pisanje pojedinačnih reči, na nekim mestima nedostaju interpunkcijski znaci); gramatičke strukture se koriste ispravno, uz neke izuzetke, koji ne utiču na razumevanje, (npr. množina imenica, padež, particip perfekta, kongruencija prideva i imenice, kongruencija predikata i subjekta, prisvojna zamenica, izostavljanje predloga u predloškoj frazi, izostavljanje glagolskog prefiksa na kraju rečenice, red reči u rečenici, građa rečenice).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 81 predstavice broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa izraženo u procentima.

Tabela 81. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Zatvoreno pitanje	Povezivati, obeležiti	92,68%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke, kao i u prethodna dva smera. Drugi i treći zadatak uradilo je 100% učenika (otvoreni tip zadatka sa odgovorima na pitanja). Samo jedan učenik nije uradio drugi deo prvog zadatka, koji podrazumeva povezivanje naslova sa pasusima. Primećujemo da su učenici uglavnom prepisivali

odgovore iz teksta, tj. držali su se teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu. U odnosu na prethodna dva smera primećujemo razliku u tome da učenici društveno-jezičkog smera ostavljaju nedovršene rečenice i zadatke, što se može videti i u kvantitativnoj analizi.

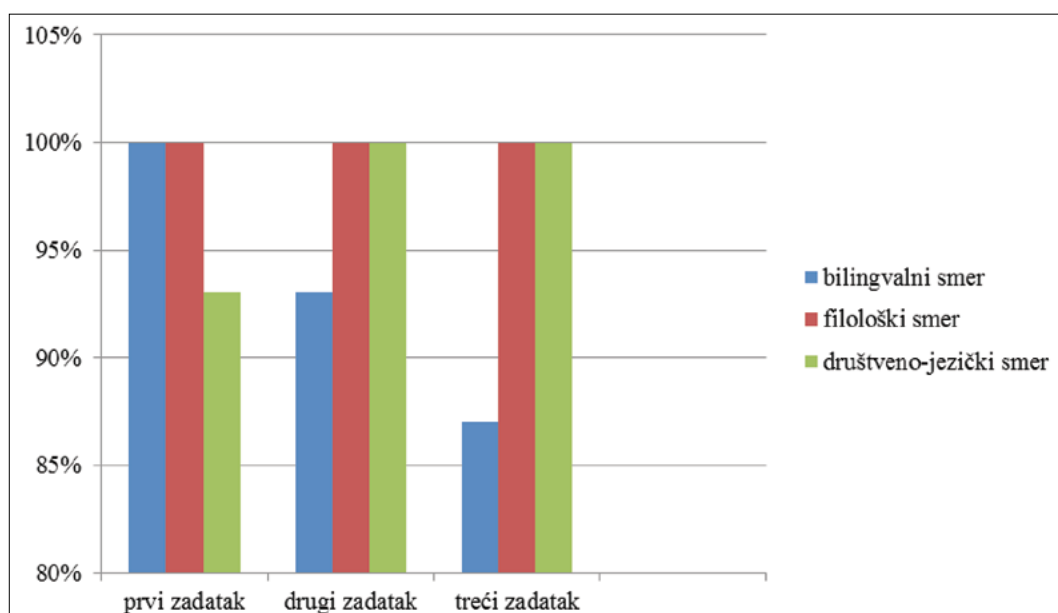
Opšti utisak: preovladavaju jednostavne rečenice, razumevanje je na nekim mestima onemogućeno i tok čitanja je usporen.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture su ograničene i jednostavne prirode, a kompleksne strukture se i ne sreću.

Ispravnost: u pogledu *ortografije i interpunkcije* primećujemo da se javljaju greške u pisanju velikog početnog slova imenica, kao i interpunkcijskih znakova; što se tiče *gramatičke ispravnosti* problemi se javljaju kod reda reči u rečenici, negacije, pridevske deklinacije, konjugacije, roda imenica i rečeničnog anakoluta (nedovršenih rečenica).

Komentar

Grafikonom br. 36 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika prvog razreda.



Grafikon 36. Poređenje postignuća učenika prvog razreda – istorija.

Procentualno gledano, primećujemo ujednačenost kod sva tri smera. Blaga prednost je primećena kod filološkog smera u odnosu na bilingvalni smer i društveno-jezički smer. Treba istaći da su učenici bilingvalnog smera pisali opširnije u drugom i trećem zadatku u odnosu na učenike filološkog smera. Primećujemo da učenici društveno-jezičkog smera ostavljaju nedovršene rečenice i zadatke, što se može videti i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.3).

Test za drugi razred

U Tabeli br. 82 predstavićemo test za drugi razred iz nastavnog predmeta istorija na nemačkom jeziku.

Tabela 82. Test za drugi razred iz nastavnog predmeta istorija na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti asocijacije
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore
3.	Otvoreno pitanje	Obeležiti, prepričati, napisati
4.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore
5.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati

Filološki smer

U Tabeli br. 83 predstavice broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 83. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti asocijacije	100%
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	100%
3.	Otvoreno pitanje	Obeležiti, napisati	87,50%
4.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	87,50%
5.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke.

Opšti utisak: pretežno se sreću fraze i jednostavne rečenice; razumevanje je na nekim mestima otežano; kooperacija je neophodna; tok čitanja je usporen; na leksičkom nivou se učenici prilično drže teksta, tj. leksička samostalnost se ne primećuje. U petom zadatku primećujemo kod svih radova samo infinitive; učenici su u trećem zadatku uglavnom prepisivali iz teksta i zapisivali informacije u tezama, a samo jedan učenik je prepričao tekst svojim rečima.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju ograničenu obradu zadatka; strukture su jednostavne prirode i uglavnom se koriste nepovezane rečenice i infinitivi.

Ispravnost: u pogledu ortografije i interpunkcije primećuje se veći broj grešaka u pisanju pojedinačnih reči; gramatičke strukture su u različitim oblastima pogrešne (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, deklinacija imenica, množina imenica, konjugacija glagola, subjunktor i konjunktora (*wenn/als*), građa rečenice, particip perfekta, pridevska deklinacija, rod imenica, povratna zamenica).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 84 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 84. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti asocijacije	75%
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	75%
3.	Otvoreno pitanje	Obeležiti, napisati	66,67%
4.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	100%
5.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati	91,67%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Procentualno gledano je više učenika filološkog smera pokušalo da uradi sve zadatke u odnosu na učenike bilingvalnog smera. Kod učenika bilingvalnog smera primećujemo da u petom zadatku, gde je bilo potrebno odgovoriti na pitanja, učenici to čine celovitim rečenicama, za razliku od učenika filološkog smera, gde primećujemo odgovore u vidu pojedinačnih reči.

Opšti utisak: učenici pišu povezano, poštujući načela kohezije. Zahtevana samostalnost u sintaksičkom i leksičkom smislu je uglavnom i realizovana. Učenici koriste kompleksne strukture kao što su pasivni oblici i genitiv.

Jezička sredstva: rečnik omogućava adekvatnu obradu zadataka. Jezičke strukture omogućavaju primerenu obradu zadatka, a sreću se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, javljaju se greške koje svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, pojedinačne reči, umlaut); gramatičke strukture se koriste ispravno sa nekim izuzecima i ne utiču na razumevanje, pri korišćenju kompleksnih struktura se dešavaju greške, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze (npr. množina imenica, padež, rod imenica, particip perfekta, kongruencija prideva i imenica, red reči u rečenici, građa rečenice, rečenične konstrukcije, konjugacija glagola).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 85 predstavimo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 85. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti asocijacije	84,62%
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	96,15%
3.	Otvoreno pitanje	Obeležiti, napisati	0%
4.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	76,92%
5.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati	92,31%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika probala da uradi sve zadatke osim trećeg zadatka, u kome je zahtevano prepričavanje teksta. Od 85% učenika, koliko je pokušalo da uradi prvi zadatak, 50% učenika je to uradilo na srpskom jeziku. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

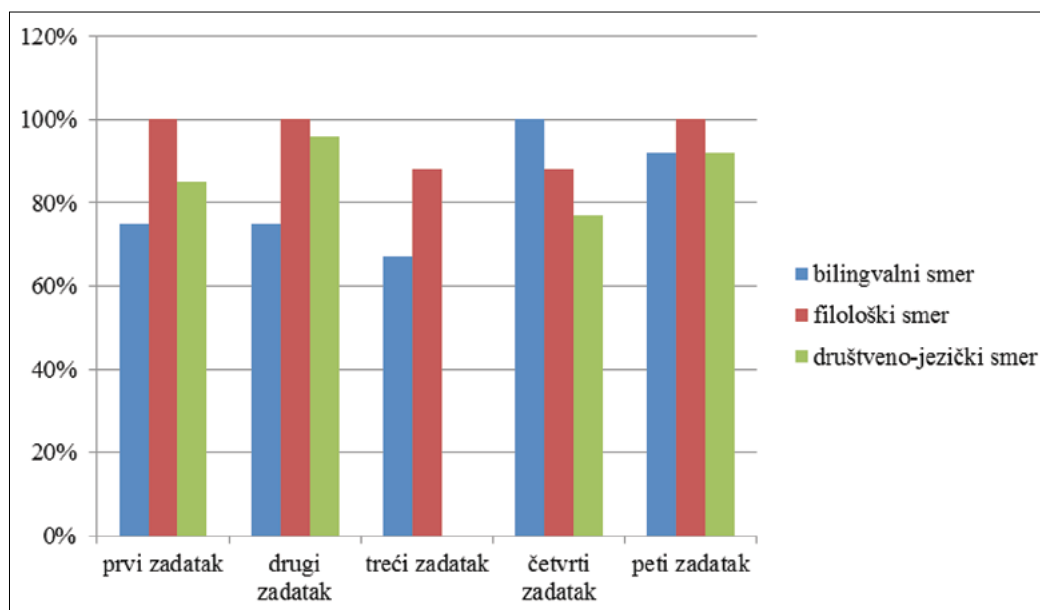
Opšti utisak: učenici su uglavnom odgovarali na srpskom jeziku, a na nemačkom samo pojedinačnom rečju, koju su prepisali iz teksta. Niko od učenika nije uradio zadatak u kome je zahtevano prepričavanje. U zadatku gde su zahtevani odgovori na pitanja u vezi sa tekstom učenici su odgovarali informacijom iz teksta u vidu jedne reči ili sintagme. Na osnovu ovih zapažanja dolazimo do zaključka da je teško uraditi kvalitativnu analizu jer za nju nemamo neophodnih elemenata.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi; *jezičke strukture* su ograničene i jednostavne prirode, pa se zadatak može samo delimično obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrže greške koje utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, pojedinačne reči); *gramatika* u različitim oblastima sadrži veći broj grešaka (npr. padež, deklinacija imenica, pridevska deklinacija, pogrešan predlog).

Komentar

Grafikonom br. 37 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika drugog razreda.



Grafikon 37. Poređenje postignuća učenika drugog razreda – istorija.

Na osnovu ove analize možemo ustanoviti da je, procentualno gledano, više učenika filološkog smera pokušalo je da uradi sve zadatke u odnosu na učenike bilingvalnog smera. Primećujemo kod učenika bilingvalnog smera da u petom zadatku, u kome je bilo potrebno odgovoriti na pitanja, učenici to čine celovitim rečenicama, za razliku od učenika filološkog smera, gde primećujemo odgovore u vidu pojedinačnih reči. Situacija je drugačija kod društveno-jezičkog smera gde se primećuje slabije postignuće, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.3).

Test za treći razred

U Tabeli br. 86 predstavimo test za treći razred iz nastavnog predmeta istorija na nemačkom jeziku.

Tabela 86. Test za treći razred iz nastavnog predmeta istorija na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati
2.	Otvoreno pitanje	Napisati
3.	Otvoreno pitanje	Objasniti

Filološki smer

U Tabeli br. 87 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 87. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati	100%
2.	Otvoreno pitanje	Napisati	83,33%
3.	Otvoreno pitanje	Objasniti	66,67%

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sva tri zadatka, procentualno manje u odnosu na bilingvalni smer, ali više u odnosu na društveno-jezički smer.

Opšti utisak: pretežno se sreću teze koje ni sadržajno ni jezički nisu međusobno povezane; sintaksički i leksički, učenici se drže teksta.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrže greške koje utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, interpunkcijski znaci i pojedinačne reči); gramatika u različitim oblastima sadrži greške u pogledu roda i broja imenica, deklinacije imenica, prisvojnog člana, kongruencije predikata i subjekta, reda reči u rečenici, rečeničnog anakoluta (nedovršenih rečenica).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 88 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 88. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati	100%
2.	Otvoreno pitanje	Napisati	90,91%
3.	Otvoreno pitanje	Objasnjavati	90,91%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Skoro 100% učenika uradilo je sve zadatke. Procentualno gledano je više učenika pokušalo da uradi sve zadatke u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera, što smo pokazali i u kvantitativnoj analizi.

Opšti utisak: učenici pišu koherentno. Zahtevana samostalnost u sintaksičnom i leksičkom smislu je uglavnom i realizovana. Učenici pišu u složenim rečenicama, svojim rečima, daju svoje mišljenje i obrazlažu ga.

Jezička sredstva: rečnik i strukture omogućavaju adekvatnu obradu zadataka, a greške i nedostaci se javljaju samo u slučajevima kompleksne leksike; sreću se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne (npr. pojedinačne reči, interpunkcijski znaci); gramatičke strukture se koriste ispravno sa nekim izuzecima i ne utiču na razumevanje, pri korišćenju kompleksnih struktura se dešavaju greške, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze (npr. kongruencija predikata i subjekta, glagolski oblici, građa rečenice, red reči u rečenici, padež kod zamenica, kongruencija prideva, infinitiv, upotreba modalnih glagola, rod imenice, predložke fraze, razdvojni prefiksi kod glagola, nedovršene rečenice).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 89 predstavice broje učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 89. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja, napisati	100%
2.	Otvoreno pitanje	Napisati	57,14%
3.	Otvoreno pitanje	Objasnjavati	42,86%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo prvi zadatak, dok je oko 50% učenika uradilo drugi i treći zadatak.

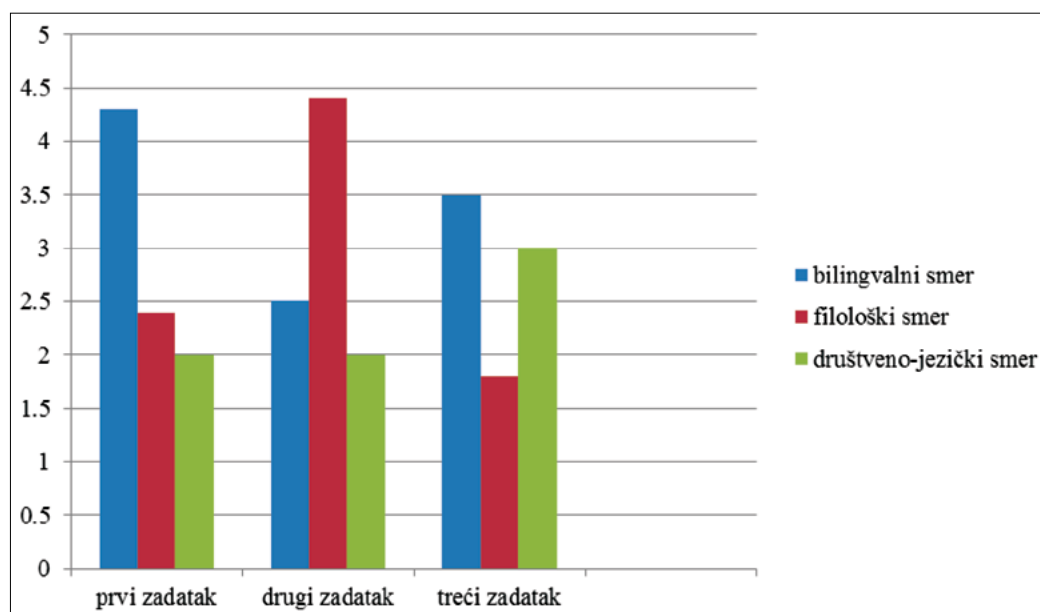
Opšti utisak: učenici se uglavnom drže teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu. Pišu u tezama i nepotpuno, rečenice su jednostavne i kratke, glagoli koji bi trebalo da stoje u ličnom glagolskom obliku napisani su u infinitivu. Učenici ne daju svoje mišljenje u trećem zadatku, gde je to od njih zahtevano. U slučajevima gde su učenici dali svoje mišljenje, nisu ga obrazložili.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture su prilično ograničene.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne (npr. pojedinačne reči, umlaut, interpunkcijski znaci, pisanje velikog početnog slova imenica); *gramatičke strukture* se koriste ispravno, s malim brojem grešaka koje ne utiču na razumevanje (npr. kongruencija prideva, padež, množina imenica, rod imenica, broj, glagolski oblik, građa rečenice, red reči u rečenici, konjugacija glagola, subjunktor i konjunktore, infinitiv, nedovršene rečenice).

Komentar

Grafikonom br. 38 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika trećeg razreda.



Grafikon 38. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda – istorija.

Primećuje se ujednačenost rezultata između bilingvalnog i filološkog smera. Procentualno gledano, kod drugog zadatka je bolji bilingvalni smer za 8%, a kod trećeg za oko 25%, dok se kod društveno-jezičkog smera primećuje slabije postignuće u odnosu na prethodna dva smera, što smo dokazali i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.3). Kod učenika društveno-jezičkog smera se primećuje najslabije postignuće. U odgovorima preovladava upotreba srpskog jezika, odgovori su izolovani i nepotpuni, uglavnom u formi infinitiva, navođene su samo teze. Celim rečenicama je odgovarao samo jedan učenik.

V.3.3. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta *Muzička kultura na nemačkom jeziku*

Test za prvi razred

U Tabeli br. 90 predstaviceemo test za prvi razred iz nastavnog predmeta muzička kultura na nemačkom jeziku.

Tabela 90. Test za prvi razred iz nastavnog predmeta muzička kultura na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Poluotvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore, prevesti reč na srpski jezik
2.	Poluotvoreno pitanje	Navesti teze iz teksta

Filološki smer

U Tabeli br. 91 predstaviceemo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 91. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore, prevesti reč na srpski jezik	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Navesti teze iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo oba zadatka.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da izraze. Odgovori u prvom zadatku sadrže mali broj grešaka i većina učenika je prevela sve zadate termine. U drugom zadatku primećujemo da se svi učenici drže teksta (sve je prepisano iz teksta); odgovori su nepotpuni i sastoje se iz pojedinačnih reči.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju jednu primerenu obradu zadatka; strukture su ograničene i slabo variraju. Uglavnom se koriste nepovezane rečenice.

Ispravnost: u pogledu *ortografije i interpunkcije* postoje greške, ali svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, interpunkcijski znaci, pojedinačne reči ili umlaut); *gramatičke strukture* se koriste ispravno uz neke izuzetke i ne utiču na razumevanje (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, množina imenica, glagoli, prisvojni član, modalni glagoli, građa rečenice, infinitivi i rečenične konstrukcije).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 92 predstaviceemo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 92. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore, prevesti reč na srpski jezik	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Navesti teze iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo oba zadatka. Situacija je slična kao kod filološkog smera.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da izraze. Tekst sadrži mali broj grešaka u odnosu na njegovu dužinu. Većina učenika je tačno uradila prvi zadatak. Kod drugog zadatka primećujemo sledeće: većina učenika se nije držala teksta, već su svojim rečima navodili najbitnije informacije, a manji broj učenika je pisalo u tezama i prepisivalo iz teksta.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture u velikoj meri omogućavaju obradu zadatka.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne (npr. pisanje velikog početnog slova imenica); *gramatičke strukture* se uglavnom koriste ispravno, a greške ne utiču na razumevanje (npr. množina imenica, padež, vreme, particip perfekta, kongruencija prideva i imenice, prisvojni član, red reči u rečenici, građa rečenice i rečenične konstrukcije).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 93 predstavimo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 93. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore, prevesti reč na srpski jezik	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Navesti teze iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo sve zadatke, kao i u slučaju prethodna dva smera. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe.

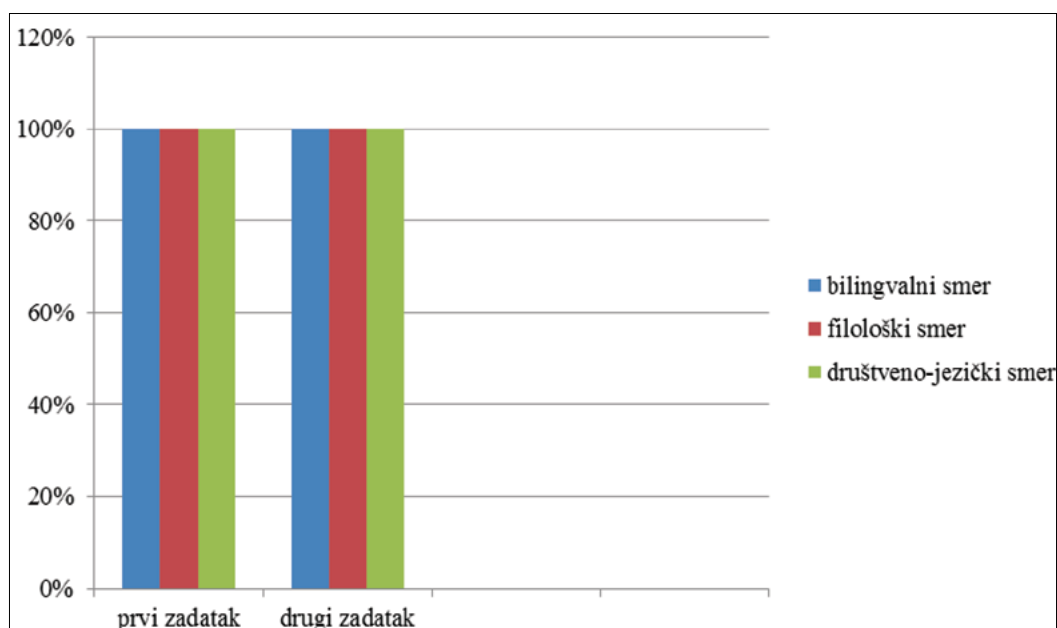
Opšti utisak: kod prvog zadatka primećujemo da je samo 50% učenika pokušalo da popuni treću kolonu tabele, gde se zahteva prevod pojmova. Učenici koji su pokušali da urade ovaj deo zadatka prevodili su dva ili tri pojma. U drugom zadatku primećujemo da preovladavaju pojedinačni i nepotpuni odgovori, samo infinitivi i samo teze. Jedan učenik je odgovarao celim rečenicama.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture su ograničene i jednostavne prirode, kompleksne strukture se i ne sreću, javlja se veći broj grešaka u smislu pogrešnog odabira reči ili pogrešno upotrebljenog modalnog glagola.

Ispravnost: što se tiče *ortografije i interpunkcije* javljaju se sledeće greške pri pisanju velikog početnog slova imenica; po pitanju *gramatičke ispravnosti* primećuju se greške u pogledu reda reči u rečenici, participa perfekta, poređenja prideva, ličnih zamenica, pridevske deklinacije, rečeničnog anakoluta (nedovršenih rečenica).

Komentar

Grafikonom br. 39 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika prvog razreda.



Grafikon 39. Poređenje postignuća učenika prvog razreda – muzička kultura.

Procentualno gledano, primećujemo ujednačenost kod sva tri smera. Treba istaći da su učenici bilingvalnog smera pisali opširnije u drugom zadatku koji predstavlja otvoreni tip pitanja u odnosu na učenike druga dva smera. U odgovorima većine učenika bilingvalnog smera se primećuje samostalnost pri davanju odgovora na otvorena pitanja. Mali broj učenika je pisalo u tezama i držalo se teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu, dok se većina učenika filološkog smera u velikoj meri držala teksta. Kod učenika društveno-jezičkog smera se primećuje najslabije postignuće. U odgovorima učenika društveno-jezičkog smera preovlada srpski jezik, što nije bila ponuđena opcija u postavljenom zadatku. Primećuju se pojedinačni i nepotpuni odgovori. Učenici su davali odgovore u vidu teza, dok je samo jedan učenik odgovarao na pitanja celim rečenicama.

Test za drugi razred

U Tabeli br. 94 predstavimo test za drugi razred iz nastavnog predmeta muzička kultura na nemačkom jeziku.

Tabela 94. Test za drugi razred iz nastavnog predmeta muzička kultura na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti infotmacije iz teksta

Filološki smer

U Tabeli br. 95 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 95. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti infotmacije iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo oba zadatka.

Opšti utisak: pretežno se sreću fraze i jednostavne rečenice, razumevanje je na nekim mestima otežano, kooperacija je neophodna, tok čitanja je usporen, na leksičkom nivou se učenici prilično drže teksta, tj. leksička samostalnost se ne primećuje. Samo jedan učenik je pisao svojim rečima. Primećujemo da su odgovori nepotpuni, nedovršeni, prepisani iz teksta i uglavnom navedeni u tezama.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju ograničenu obradu zadatka, strukture su jednostavne prirode i uglavnom se koriste nepovezane rečenice.

Ispravnost (ortografija i interpunkcija): primećujemo greške u pisanju pojedinačnih reči, pisanje velikog početnog slova imenica; u pogledu *gramatičke strukture* sreće se manji broj grešaka u različitim oblastima (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, deklinacija imenica, pluralia tantum i singularia tantum, particip perfekta, glagola, građa rečenice, rečenične konstrukcije, greške interferencije).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 96 predstavice broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 96. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo oba zadatka.

Opšti utisak: tražena samostalnost u sintaksičnom i leksičkom smislu nije realizovana. U prvom zadatku primećujemo da su odgovori uglavnom prepisani, nepotpuni i dati samo u tezama. Svojim rečima je pisao samo jedan učenik.

Jezička sredstva: rečnik omogućava adekvatnu obradu zadataka; *jezičke strukture* omogućavaju primerenu obradu zadatka, sreću se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, javlja se manji broj grešaka koje svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, pojedinačne reči); u pogledu *gramatičkih struktura* se javljaju greške u množini imenica, padežu, rodu, participu perfekta, kongruenciji prideva i imenice, reda reči u rečenici, građi rečenice, rečenične konstrukcije, singularia tantum i pluralia tantum, konjugaciji, pridevskoj deklinaciji.

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 97 predstavice broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 97. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	92%
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti infotmacije iz teksta	76%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da su skoro svi učenici uradili prvi zadatak. Više od polovine učenika je odgovorilo na drugi zadatak. Učenici koji su odgovorili na drugi deo oba zadatka su to učinili samo u frazama ili pojedinačnim rečima. Dva učenika (8%) su predala prazan test. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

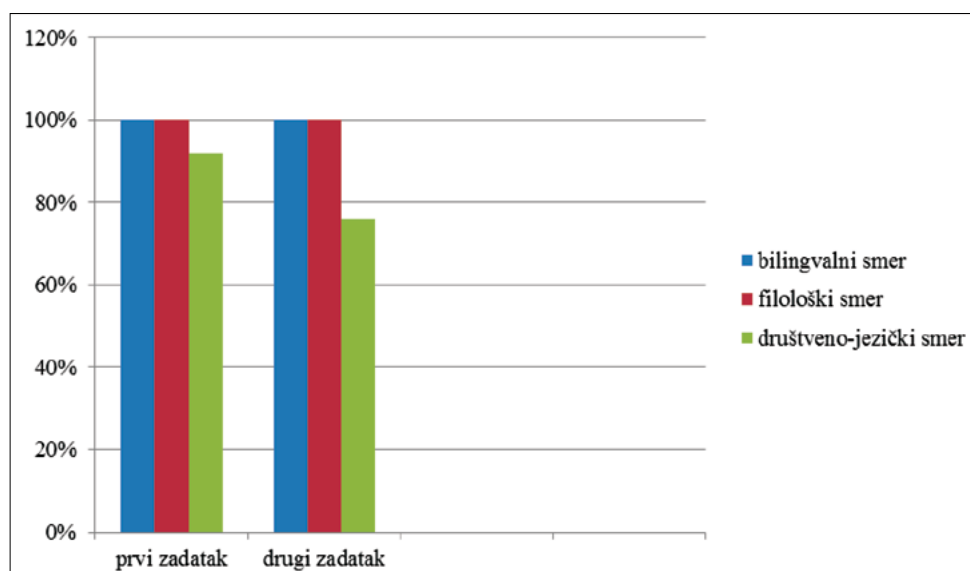
Opšti utisak: sintaksički i leksički se učenici drže teksta. Kod prvog zadatka primećujemo da su učenici uglavnom prepisali odgovore iz teksta, pisali su nepotpuno i u tezama, pojavljuje se po jedna prepisana rečenica po podzadatku, samo jedan učenik je pisao delimično svojim rečima.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi; jezičke strukture su ograničene i jednostavne prirode, pa se zadatak može samo delimično obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrže greške koje utiču na razumevanje napisanog (pisanje velikog početnog slova imenica, interpunkcijski znaci, pojedinačne reči); gramatika u različitim oblastima sadrži greške (npr. padež, broj, stanje, vreme, red reči u rečenici, singularia tantum i pluralia tantum, particip perfekta, konjugacija, množina imenica, glagolski oblici, modalni glagoli, povratna zamenica, prisvojni član, građa rečenice, pridevska deklinacija, glagol u infinitivu na drugom mestu u rečenici).

Komentar

Grafikonom br. 40 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika drugog razreda.



Grafikon 40. Poređenje postignuća učenika drugog razreda – muzička kultura.

Na osnovu analize primećujemo ujednačenost u odgovorima učenika filološkog i bilingvalnog smera. Učenici ova dva smera odgovaraju nepotpuno, nedovršeno, uglavnom u tezama, zahtevana samostalnost nije realizovana. Jedan učenik bilingvalnog smera odgovara celim rečenicama i pokazuje samostalnost u leksičkom i sintaksičnom smislu. Odgovori učenika društveno-jezičkog smera su slabiji u odnosu na prethodne dve grupe, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.4). Oko 30% učenika društveno-jezičkog smera nije odgovorilo na drugi zadatak. Učenici koji su to učinili koristili su samo fraze ili pojedinačne reči. Dva učenika (8%) društveno-jezičkog smera predala su prazan test.

Test za treći razred

U Tabeli br. 98 predstavimo test za treći razred iz nastavnog predmeta muzička kultura na nemačkom jeziku.

Tabela 98. Test za treći razred iz nastavnog predmeta muzička kultura na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Otvoreno pitanje	Obeležiti određene delove u tekstu, prepričati
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore

Filološki smer

U Tabeli br. 99 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 99. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Obeležiti određene delove u tekstu, prepričati	40% (prvi deo zadatka) 80% (drugi deo zadatka)
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke, što je takođe pokazano i kvantitativnom analizom. Možemo primetiti da većina učenika nije uradila prvi deo prvog zadatka. Na osnovu toga što je većina učenika uradila drugi deo prvog zadatka i drugi zadatak, i to sa veoma dobrim rezultatima, pretpostavljamo da većina ovih učenika nije lepo pročitala tekst instrukcije zadatka.⁸⁵

Opšti utisak: učenici pišu koherentno, sreće se manji broj grešaka u odnosu na dužinu napisanog. Primećujemo da se učenici drže teksta, odgovori su uglavnom prepisani, nepotpuni. *Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture* omogućavaju adekvatnu obradu zadatka; greške i nedostaci rečnika se javljaju pri upotrebi kompleksne leksike, koriste se kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, greške se sreću u pogledu pisanja pojedinačnih reči, velikog početnog slova imenica; *gramatičke strukture* se koriste ispravno sa malo grešaka koje ne utiču na razumevanje, pri upotrebi kompleksnih struktura javlja se manji broj grešaka, ali je pretežno jasno šta su učenici hteli da izraze (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, broj, glagolski oblik, građa rečenice, red reči u rečenici, vreme, povratna zamenica, konjugacija, subjunktor i konjunktore, nepotpune rečenice).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 100 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 100. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Obeležiti određene delove u tekstu, prepričavati	50% (prvi deo zadatka) 100% (drugi deo zadatka)
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Oba zadatka je uradilo 100% učenika. Možemo primetiti, kao i kod filološkog smera, da polovina učenika nije uradila prvi deo prvog zadatka. Na osnovu toga što je 100% učenika uradilo drugi deo prvog zadatka i drugi zadatak, i to sa veoma dobrim rezultatima, pretpostavljamo da većina ovih učenika koji nisu uradili prvi deo prvog zadatka, nije lepo pročitala tekst instrukcije zadatka (vid. Prilog 24).

Opšti utisak: učenici pišu koherentno i tačno. Zahtevana samostalnost u sintaksičnom i leksičkom smislu je uglavnom i realizovana. Primećujemo da učenici pišu svojim rečima, i da pritom konstruišu kompleksne rečenice.

Jezička sredstva: rečnik i strukture omogućavaju adekvatnu obradu zadataka, greške i nedostaci se javljaju samo u slučajevima kompleksne leksike.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, greške se javljaju u pogledu pisanja velikog početnog slova i pojedinačnih reči; *gramatičke strukture* se koriste ispravno sa malim brojem izuzetaka i ne utiču na razumevanje, pri korišćenju kompleksnih struktura javlja se manji broj grešaka, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze (npr.

⁸⁵ Tekst prvog zadatka glasi: *Lies den Text, markiere beim Lesen wichtige Informationen und gib die Handlung der Oper in eigenen Worten wieder!*

kongruencija predikata i subjekta, glagolski oblici, građa rečenice, red reči u rečenici, padež zamenica, kongruencija prideva i imenice, konjunktiv II, povratna zamenica, infinitiv, poređenje, modalni glagoli, subjunktora).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 101 predstaviceemo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 101. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Obeležiti određene delove u tekstu, prepričati	16,67% (prvi deo zadatka) 16,67% (drugi deo zadatka)
2.	Zatvoreno pitanje	Povezati ponuđene odgovore	83,33%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je samo po jedan učenik pokušao da uradi prvi deo prvog zadatka i drugi deo prvog zadatka, koji po tipu zadatka spadaju u zadatke sa otvorenim pitanjem (u pitanju su dva različita učenika). Većina učenika je pokušala da uradi drugi zadatak, zatvorenog tipa. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

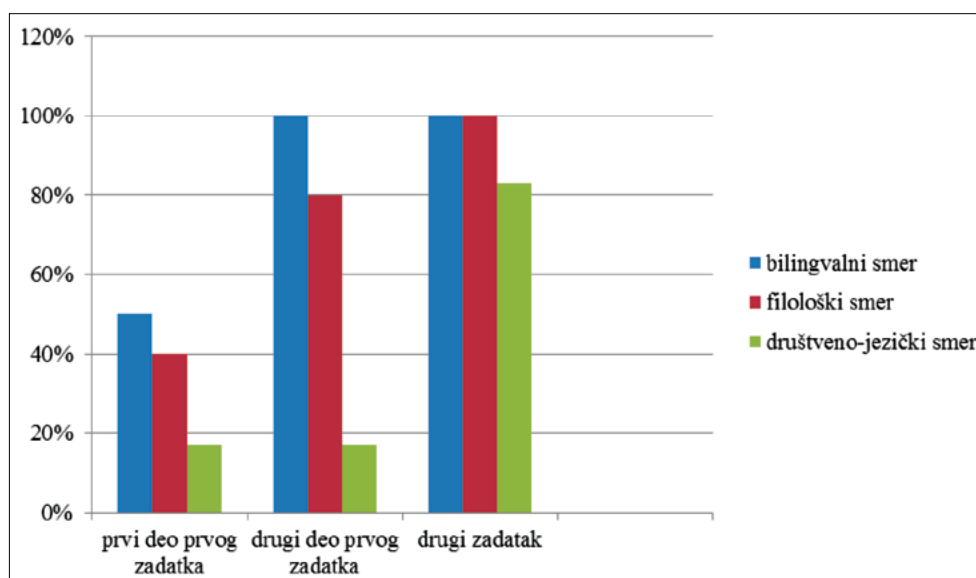
Opšti utisak: učenik koji je odgovorio na prvi deo prvog zadatka se drži teksta sintaksički i leksički. Učenik koji je odgovorio na drugi deo prvog zadatka učinio je to na srpskom jeziku.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrže greške koje utiču na razumevanje napisanog; gramatika u različitim oblastima sadrži greške (npr. padež, rod, broj, nedovršene rečenice, vreme, kongruencija predikata i subjekta, red reči u rečenici).

Komentar

Grafikonom br. 41 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika trećeg razreda.



Grafikon 41. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda – muzička kultura.

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je većina učenika filološkog i bilingvalnog smera uradila sve zadatke, što je takođe pokazano i kvantitativnom analizom (vid. V.2.4). Možemo primetiti da većina učenika nije uradila prvi deo prvog zadatka. Na osnovu toga što je većina učenika uradila drugi deo prvog zadatka i drugi zadatak i to sa veoma dobrim ishodom, pretpostavljamo da većina ovih učenika nije lepo pročitala tekst sa instrukcijama zadatka. Možemo ustanoviti da je situacija drugačija kod učenika društveno-jezičkog smera, gde je samo jedan učenik pokušao da uradi prvi deo prvog zadatka i samo jedan učenik drugi deo prvog zadatka, koji po tipu zadatka spada u zadatke sa otvorenim pitanjem. Većina učenika je pokušala da uradi drugi zadatak, zatvorenog tipa.

V.3.4. Postignuća učenika na testu iz nastavnog predmeta *Likovna kultura na nemačkom jeziku*

Test za prvi razred

U Tabeli br. 102 predstavimo test za prvi razred iz nastavnog predmeta likovna kultura na nemačkom jeziku.

Tabela 102. Test za prvi razred iz nastavnog predmeta likovna kultura na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Poluotvoreno pitanje	Opisati, ilustrovati
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja

Filološki smer

U Tabeli br. 103 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 103. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Opisati, ilustrovati	90%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Drugi i treći zadatak (otvoreni tip pitanja) uradilo je 100% učenika.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da izraze, ali je kooperacija na nekim mestima neophodna. Primećujemo da su učenici u drugom i trećem zadatku, gde je zahtevano da se odgovori na pitanja vezana za tekstove, odgovarali nepotpuno i da su se držali teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju primerenu obradu zadatka (npr. pogrešna reč); strukture su ograničene i slabo variraju.

Ispravnost: kod *ortografije i interpunkcije* postoje greške, ali svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, interpunkcijski znaci, pojedinačne reči); *gramatičke strukture* se koriste ispravno sa manjim brojem izuzetaka i ne utiču na razumevanje (npr. kongruencija prideva i imenice, pridevska deklinacija, rod, padež, množina imenica, glagoli, prisvojni član, modalni glagoli, građa rečenice, rečenične konstrukcije, red reči u rečenici, nedovršene rečenice).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 104 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 104. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Opisati, ilustrovati	100%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika pokušalo da uradi sve zadatke. Situacija je slična kao kod filološkog smera. Procentualno je malo bolji bilingvalni smer, šta smo dokazali i u kvantitativnoj analizi.

Opšti utisak: pretežno je jasno šta su učenici hteli da izraze. Primećujemo da učenici u prvom zadatku uglavnom koriste proste rečenice koje se ponavljaju, dok se u drugom i trećem zadatku primećuje da se učenici drže teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu. Četvoro učenika (14%) izražava svoje mišljenje koristeći frazu *Ich denke, dass...*; 10% (tri učenika) izražava pretpostavke koristeći frazu *vielleicht*; primećujemo upotrebu kompleksnih struktura, kao što su: kompleksne i proširene rečenice, odnosno rečenice, *dass*-rečenice, kompleksne fraze u genitivu i predloške fraze; samo jedan učenik upotrebljava sve ponuđene fraze i reči u prvom zadatku, opisuje sve tri figure uporedo i međusobno ih poredi.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju primerenu obradu zadatka.

Ispravnost: *ortografija i interpunkcija* su pretežno ispravne, primećuju se greške u pogledu pisanja velikog početnog slova, interpunkcijski znaci na nekim mestima nedostaju; *gramatičke strukture* se koriste ispravno, primećuje se mali broj grešaka koje svakako ne utiču na razumevanje (npr. množina imenica, padež, vreme, particip perfekta, kongruencija prideva i imenice, pridevska deklinacija, broj, kongruencija predikata i subjekta, prisvojni član, red reči u rečenici, građa rečenice, infinitivi, rečenične konstrukcije, modalni glagoli).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 105 predstaviceemo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 105. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Opisati, ilustrovati	78,57%
2.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
3.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	92,86%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke, kao i u slučaju prethodna dva smera. Drugi zadatak je uradilo 100% učenika, a skoro 100% učenika je uradilo treći zadatak. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

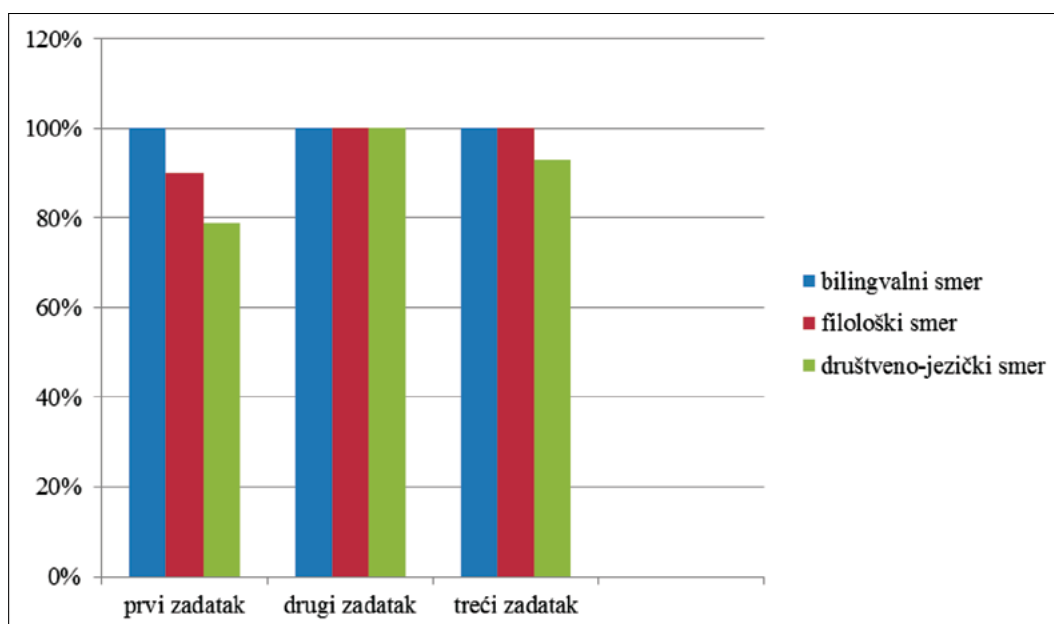
Opšti utisak: preovladavaju jednostavne rečenice; razumevanje je na nekim mestima onemogućeno; tok čitanja je usporen. Neki učenici su samo u tekstu obeležili odgovore bez zapisivanje teza ili odgovora. Primećujemo da su se učenici u drugom i trećem zadatku uglavnom držali teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu, kao i to da su im odgovori nepotpuni.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture su ograničene i jednostavne prirode, a kompleksne strukture se ne sreću (npr. pogrešna reč).

Ispravnost: kod *ortografije* i *interpunkcije* javlja se veći broj grešaka pri pisanju velikog početnog slova i pisanju pojedinačnih reči; u pogledu *gramatičke ispravnosti* primećuje se veći broj grešaka (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, množina imenica, glagolski oblici, prisvojni član, građa rečenice, red reči u rečenici).

Komentar

Grafikonom br. 42 ćemo predstaviti poređenje postignuća učenika prvog razreda.



Grafikon 42. Poređenje postignuća učenika prvog razreda – likovna kultura.

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika bilingvalnog smera pokušalo da uradi sve zadatke. Situacija je slična kod učenika filološkog smera. Kod učenika društveno-jezičkog smera se primećuje slabiji rezultat, što smo dokazali i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.6). U odgovorima učenika bilingvalnog smera primećujemo da 14% (četvoro učenika) izražava svoje mišljenje koristeći frazu *Ich denke, dass...*, 10% (tri učenika) izražava pretpostavke koristeći frazu *vielleicht*; primećujemo korišćenje kompleksnih struktura, što nije slučaj kod filološkog i društveno-jezičkog smera.

Test za drugi razred

U Tabeli br. 106 predstavimo test za drugi razred iz nastavnog predmeta likovna kultura na nemačkom jeziku.

Tabela 106. Test za drugi razred iz nastavnog predmeta likovna kultura na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta

Filološki smer

U Tabeli br. 107 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 107. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo oba zadatka.

Opšti utisak: pretežno se sreću fraze i jednostavne rečenice; razumevanje je na nekim mestima otežano; na sintaksičkom i leksičkom nivou se učenici prilično drže teksta, tj. leksička samostalnost se ne primećuje. U prvom zadatku primećujemo da učenici daju nepotpune odgovore, uglavnom u tezama, a često su navedeni samo infinitivi. U drugom zadatku takođe primećujemo da su učenici odgovarali nepotpuno i samo u tezama, držali se teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu, a neki učenici su samo podvlačili odgovore u tekstu.

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju ograničenu obradu zadatka, strukture su jednostavne prirode i uglavnom se koriste nepovezane teze.

Ispravnost: kod ortografije i interpunkcije postoje greške u pisanju pojedinačnih reči; u pogledu gramatičkih struktura primećujemo manji broj grešaka u kongruenciji prideva i imenice, padežu, deklinaciji imenica, pluralia tantum i singularia tantum, participu perfekta, konjugaciji, građi rečenice.

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 108 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 108. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	100%
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	100%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo oba zadatka. U drugom zadatku je 81,82% učenika napisalo i teze, dok je 20% učenika samo podvuklo odgovore u tekstu.

Opšti utisak: učenici pišu koherentno. Zahtevana samostalnost u sintaksičnom i leksičkom smislu je uglavnom i realizovana. Sreću se celovite rečenice, koriste se subjunktori, kompleksne rečenice (indirektne upitne rečenice i odnosne rečenice sa predlozima), genitiv, pasivne rečenice, predloške fraze, preterit, nominalizacija, valentnost glagola i imenica, a pridevska deklinacija se pretežno ispravno upotrebljava.

Jezička sredstva: rečnik omogućava adekvatnu obradu zadataka, a greške i nedostaci se

javljaju samo u slučajevima kompleksne leksike; *jezičke strukture* omogućavaju primerenu obradu zadatka, a sreću se i kompleksne strukture.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, javlja se manji broj grešaka koje svakako ne utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica i pojedinačnih reči); *gramatičke strukture* se koriste ispravno sa malim brojem izuzetaka koji ne utiču na razumevanje. Pri upotrebi kompleksnih struktura primećuje se manji broj grešaka, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze (npr. množina imenica, padež, particip perfekta, kongruencija prideva i imenice, red reči u rečenici, građa rečenice, rečenične konstrukcije, singularia tantum i pluralia tantum).

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 109 predstavimo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 109. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Otvoreno pitanje	Odgovoriti na pitanja razumevanja	96,77%
2.	Poluotvoreno pitanje	Koristiti informacije iz teksta	90,32%

Na osnovu ovih podataka, možemo ustanoviti da je skoro 100% učenika pokušalo da uradi oba zadatka. Ipak, učenici koji su probali da urade prvi zadatak učinili su to samo u frazama ili pojedinačnim rečima. Samo jedan učenik nije pokušao da uradi prvi zadatak. Učenici koji su pokušali da urade drugi zadatak su uradili samo prvi deo zadatka, koji zahteva da se obeleže glavne teme u tekstu, što se vrednovalo sa dva poena, dok je drugi deo zadatka (zapisivanje glavne teme u tezama) pokušalo da uradi samo troje učenika (9,68%). Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

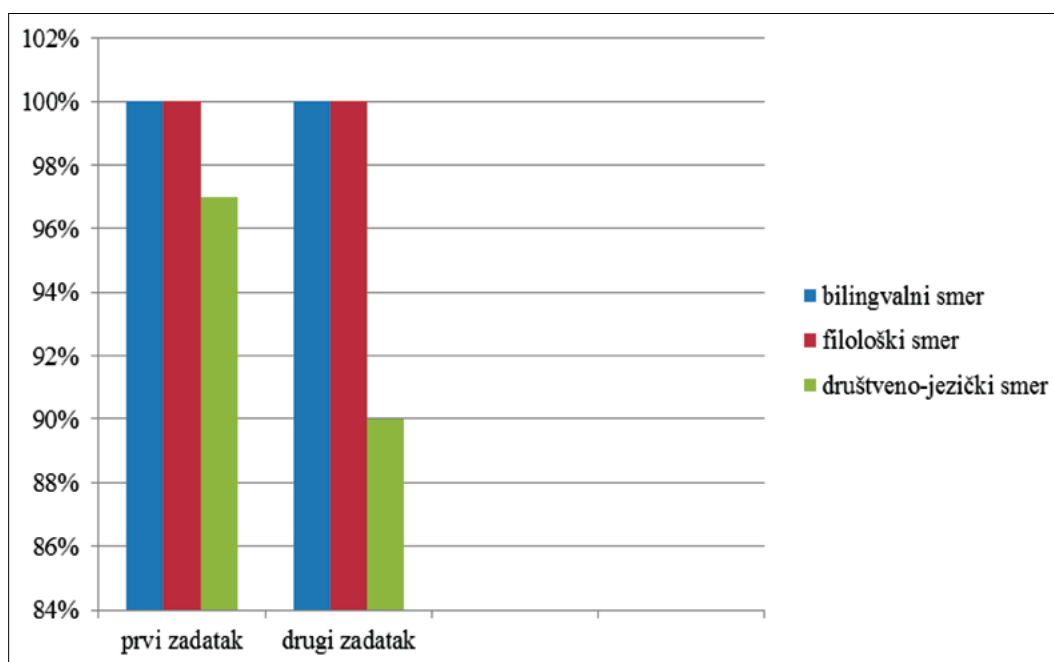
Opšti utisak: sintaksički i leksički, učenici se drže teksta. U prvom zadatku primećujemo da su učenici odgovarali u kratkim frazama ili jednom rečju, uglavnom infinitivima ili nekom rečju prepisanom iz teksta. U drugom zadatku primećujemo u tri navedena rada da su učenici prepisali delove teksta. Na osnovu svega primećenog, konstatujemo da je teško izvršiti kvalitativnu analizu na postojećem materijalu.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi; *jezičke strukture* su ograničene i jednostavne prirode, pa se zadatak može samo delimično obraditi.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija sadrže greške koje utiču na razumevanje napisanog (npr. pisanje velikog početnog slova imenica, interpunkcijski znaci i pojedinačne reči); *gramatika* u različitim oblastima sadrži veći broj grešaka (npr. rod imenica, pridevska deklinacija, broj, glagolski oblici i građa rečenice).

Komentar

Grafikonom br. 43 ćemo predstaviti poređenje rezultata učenika drugog razreda.



Grafikon 43. Poređenje postignuća učenika drugog razreda – likovna kultura.

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika filološkog i bilingvalnog smera pokušalo da uradi oba zadatka. Nešto slabiji rezultat se primećuje kod učenika društveno-jezičkog smera, gde treba napomenuti da su učenici pri pisanju odgovora koristili samo fraze ili pojedinačne reči. Učenici bilingvalnog smera se u pisanju ističu u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera po samostalnosti u sintaksičkom i leksičkom smislu.

Test za treći razred

U Tabeli br. 110 predstavimo test za treći razred iz nastavnog predmeta likovna kultura na nemačkom jeziku.

Tabela 110. Test za treći razred iz nastavnog predmeta likovna kultura na nemačkom jeziku

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka
1.	Poluotvoreno pitanje	Popuniti praznine u tekstu ponuđenim rečima, odgovoriti na pitanje razumevanja
2.	Zatvoreno pitanje	Zaokrižiti tačan odgovor od ponuđenih primera
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati, opisati, napisati tekst

Filološki smer

U Tabeli br. 111 predstavimo broj učenika filološkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 111. Procenat učenika filološkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Popuniti praznine u tekstu ponuđenim rečima, odgovoriti na pitanje razumevanja	100%
2.	Zatvoreno pitanje	Zakrižiti tačan odgovor od ponuđenih primera	100%
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta	88,89%
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati, opisati, napisati tekst	88,89%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je 100% učenika uradilo sve zadatke, što je takođe prikazano i kvantitativnom analizom.

Opšti utisak: primećujemo da se učenici drže teksta u sintaksičkom i leksičkom smislu, da su rečenice nedovršene i da nedostaju delovi rečenica poput subjekta i predikata. Učenici prave greške u pogledu reda reči u rečenici i na nekim mestima nedostaju interpunkcijski znaci. Sa druge strane, primećujemo da koriste i kompleksne konstrukcije (npr. odnosne rečenice, *obwohl, deshalb*).

Jezička sredstva: rečnik i jezičke strukture omogućavaju adekvatnu obradu zadatka.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, javlja se manji broj grešaka pri pisanju pojedinačnih reči i pisanju velikog početnog slova imenica; gramatičke strukture se koriste ispravno uz manji broj grešaka koje ne utiču na razumevanje. Pri upotrebi kompleksnih struktura javlja se manji broj grešaka, ali je pretežno jasno šta su učenici hteli da izraze (npr. kongruencija prideva i imenice, padež, broj, glagolski oblik, građa rečenice, red reči u rečenici, vreme, povratna zamenica, konjugacija subjekta i predikata, prisvojni član).

Bilingvalni smer

U Tabeli br. 112 predstavimo broj učenika bilingvalnog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 112. Procenat učenika bilingvalnog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Popuniti praznine u tekstu ponuđenim rečima, odgovoriti na pitanje razumevanja	100%
2.	Zatvoreno pitanje	Zakrižiti tačan odgovor od ponuđenih primera	100%
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta	100%
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati, opisati, napisati tekst	75%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradila sve zadatke. Prva tri zadatka uradilo je 100% učenika. Na četvrti zadatak je pokušalo da odgovori 75% učenika. Moramo obratiti pažnju i na to da je ovaj zadatak poslednji na testu i da učenici koji nisu uradili ovaj zadatak (25%) najverovatnije nisu imali dovoljno vremena za njegovo rešavanje, ako sa gledamo količinu napisanog u prethodnom zadatku.

Opšti utisak: učenici pišu koherentno. Učenici se u sintaksičkom i leksičkom smislu drže tekstova. Primećujemo da su na poslednja dva zadatka, otvorenog tipa, odgovarali nepotpuno. Takođe primećujemo i upotrebu kompleksnih konstrukcija (npr. *ob*-rečenice, relativne rečenice, preterit, superlativ, poređenje, zamenički predlozi, predložke fraze i genitiv).

Jezička sredstva: rečnik i strukture omogućavaju jednu adekvatnu obradu zadataka, a greške i nedostaci se javljaju samo u slučajevima kompleksne leksike.

Ispravnost: ortografija i interpunkcija su pretežno ispravne, greške se sreću upogledu pisanja velikog početnog slova imenica i pojedinačnih reči; gramatičke strukture se koriste ispravno sa malim brojem izuzetaka i ne utiču na razumevanje. Pri upotrebi kompleksnih struktura javlja se manji broj grešaka, ali je pretežno jasno šta učenici žele da izraze. Učenici prave greške u pogledu kongruencije predikata i subjekta, glagolskih oblika, participia perfekta, građe rečenice, reda reči u rečenici, padeža zamenica, kongruencije prideva i imenice, infinitiva, poređenja prideva, upotrebe modalnih glagola, valentnosti glagola, rekcije glagola, u nekim slučajevima nedostaje determinativ ispred imeničke fraze, rečenice su nedovršene.

Društveno-jezički smer

U Tabeli br. 113 predstavimo broj učenika društveno-jezičkog smera koji su uradili pojedinačne zadatke testa, izražen u procentima.

Tabela 113. Procenat učenika društveno-jezičkog smera

Redni broj zadatka	Tip zadatka	Sadržaj zadatka	Broj učenika koji su uradili zadatak, izražen u procentima
1.	Poluotvoreno pitanje	Popuniti praznine u tekstu ponuđenim rečima, odgovoriti na pitanje razumevanja	100%
2.	Zatvoreno pitanje	Zaokrižiti tačan odgovor od ponuđenih primera	94,74%
3.	Otvoreno pitanje	Zabeležiti, koristiti informacije iz teksta	73,68%
4.	Otvoreno pitanje	Interpretirati, opisati, napisati tekst	47,37%

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika uradilo prva tri zadatka. Učenici koji su uradili treći i četvrti zadatak, otvorenog tipa, uradili su to u tezama ili podvlačenjem odgovora u samom tekstu. Na prvi deo prvog zadatka odgovorilo je 100% učenika, dok je na drugi deo prvog zadatka, otvorenog tipa, odgovorilo svega 36,84% učenika. Drugi zadatak, koji je podrazumevao podvlačenje pojmova, nije uradio samo jedan učenik. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi.

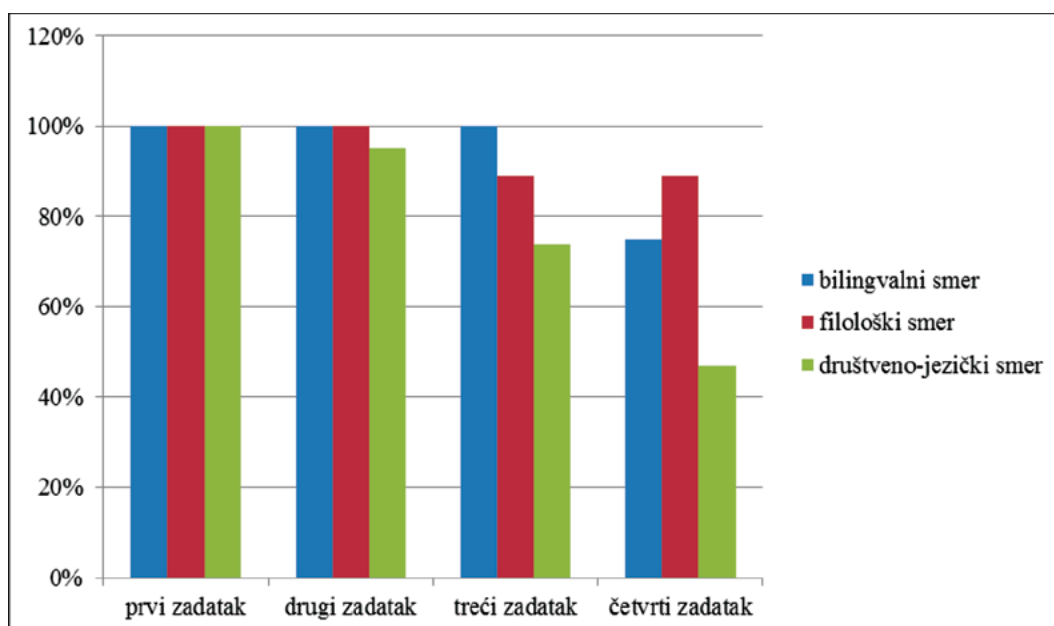
Opšti utisak: pretežno se sreću teze, koje ni sadržajno ni jezički nisu međusobno povezane; sintaksički i leksički se učenici drže teksta. Primećujemo da se na osnovu urađenog ne može izvršiti adekvatna kvalitativna analiza.

Jezička sredstva: rečnik je toliko ograničen da se zadatak ne može obraditi.

Ispravnost: u pogledu *ortografije i interpunkcije* primećuje se veći broj grešaka koje utiču na razumevanje napisanog u pogledu pisanja velikog početnog slova imenica i pojedinačnih reči; *gramatika* u različitim oblastima sadrži veći broj grešaka (npr. padež, množina, rod imenica, kongruencija predikata i subjekta, pridevska deklinacija, konjugacija i red reči u rečenici).

Komentar

Grafikonom br. 44 ćemo predstaviti poređenje rezultata učenika trećeg razreda.



Grafikon 44. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda – likovna kultura.

Na osnovu ovih podataka možemo ustanoviti da je većina učenika filološkog i bilingvalnog smera uradila sve zadatke. Skoro 100% učenika je uradilo prva tri zadatka. Na četvrti zadatak je pokušalo da odgovori 75% učenika. Moramo, međutim, imati u vidu i to da je ovaj zadatak poslednji na testu i da učenici koji nisu uradili ovaj zadatak (11% učenika filološkog smera i 25% učenika bilingvalnog smera) najverovatnije nisu imali dovoljno vremena za njegovo rešavanje, pogotovu u svetlu količine teksta napisanog u prethodnom zadatku. Primećujemo da je i većina učenika društveno-jezičkog smera uradila prva tri zadatka. Učenici koji su uradili treći i četvrti zadatak, otvorenog tipa, uradili su to u tezama ili podvlačenjem odgovora u samom tekstu. Situacija je drugačija u odnosu na prethodne dve grupe, koje su postigle bolje rezultate, što se može primetiti i u kvantitativnoj analizi (vid. V.2.6).

V.3.5. Komentar

Na osnovu analize i komentara iznetih za svaki nastavni predmet i razred u odnosu na smerove, možemo zaključiti da se odgovori učenika bilingvalnog smera razlikuju od odgovora učenika filološkog i društveno-jezičkog smera po pokazanoj samostalnosti u sintaksičkom i leksičkom smislu, kao i po upotrebi kompleksnih gramatičkih i rečeničnih struktura. Sagledavajući različite aspekte u odnosu na odgovore učenika filološkog i bilingvalnog smera, primećujemo da su odgovori učenika društveno-jezičkog smera znatno slabiji. Učenici uglavnom koriste pojedinačne reči i fraze, dok se celovite rečenice i zahtevana samostalnost u sintaksičkom i leksičkom smislu gotovo i ne sreću u odgovorima učenika na otvorena pitanja. Kod odgovora učenika društveno-jezičkog smera u nekim zadacima nailazili smo i na odgovore na srpskom jeziku, što nije bila opcija postavljenog zadatka. Kod učenika filološkog smera primećujemo umereno korišćenje kompleksnih gramatičkih i rečeničnih konstrukcija, ali ne i zahtevanu samostalnost u sintaksičkom i leksičkom smislu.

Na ovakve rezultate su mogli da utiču sledeći elementi: razlika u motivaciji i znanju u ispitivanim oblastima (srpski jezik i književnost, istorija, muzička i likovna kultura i nemački jezik), razlika broju časova ispitivanih nastavnih predmeta, razlika u broju učenika u odeljenju i profilu učenika koji pohađaju određeni smer. Mnogi autori dolaze do zaključaka koji potkrepljuju naše pretpostavke u smislu preimućstva BN: Lefelbajn (2016: 57) u svojoj disertaciji govori o dodatnoj vrednosti BN; Tajs (2010: 55) ističe pojačanu motivaciju i spremnost na rešavanje zadataka kod učenika koji pohađaju BN; Holm i saradnici (2013: 176) govore takođe o povećanoj motivaciji učenika u nejezičkom predmetu, kada se u nastavi koristi jedan drugačiji jezik od jezika sredine; Dalton-Pufer (2016) ističe da jezik u CLIL-u ima određeno delovanje na predznanje, motivaciju, perspektivu učenika, a samim tim i na rezultate (ibidem 2). Ipak, u Dalton-Pufer (2017) se ističe da kod izjava učenika koji pohađaju BN ne dolazi do većeg kvaliteta i kvantiteta u odnosu na klasičnu nastavu stranih jezika (ibidem 19). Mi smo u svom istraživanju upravo dokazali suprotno. Učenici bilingvalnih odeljenja se kontinuirano pripremaju da pri pisanju na ispitima DSD I i II pokažu sve što znaju (u gramatičkom i leksičkom smislu). Zavišin (2013b) takođe ističe da se, ukoliko se sagledaju rezultati celokupnog testa (zatvorena i otvorena pitanja), može dobiti kompletna slika rezultata testiranja. Ona govori u prilog pretpostavci da učenici dvojezičnog odeljenja poseduju kvalitetnije jezičko znanje stranog jezika, što predstavlja značajan segment u razvijanju CALP kompetencije, dok učenici filološkog odeljenja prevashodno poseduju visok nivo osnovnih komunikativnih kompetencija (BICS) (ibidem 294).

V.4. Analiza rezultata upitnika

V.4.1. Analiza rezultata upitnika za Tim za BN

Sprovešćemo analizu rezultata upitnika sa ciljem da nam se omogući uvid u nastavnu praksu BN u PNG, kao i uvid u stavove članova TBN. Ankete koje su korišćene pri istraživanju su prilagođene ankete doktorske disertacije Katarine Zavišin na temu „Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji”, odbranjene 2013. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu (Zavišin, 2013b: 430).

Profil ispitanika: Od 13 ispitanika, 11 je ženskog pola, a 2 muškog. Maternji jezik je kod 11 ispitanika srpski, kod jednog nemački i kod jednog makedonski jezik. Četiri ispitanika ima od 0 do 10 godina staža, pet ima od 11 do 20 godina staža, a tri ispitanika imaju preko 20 godina staža.

Godine iskustva u radu u BN: dva nastavnika – godinu dana, pet nastavnika – dve godine i šest ispitanika – tri godine. Šest nastavnika zna engleski jezik na nivou B1, šest nastavnika poznaju engleski na nivou B2, a direktor škole je na nivou znanja C1 jer je nastavnik engleskog jezika i književnosti. Dva nastavnika znaju nemački jezik kao maternji, jedan nastavnik je na nivou znanja C1, a deset ispitanika su na nivou A1. Ostali strani jezici: francuski (jedan nastavnik na nivou C1 i jedan nastavnik na nivou B1), italijanski (jedan nastavnik na nivou B2) i ruski jezik (jedan nastavnik na nivou A1).

Na osnovu rezultata ispitivanja, saznaje se koja se nastavna sredstva, metode i oblici rada koriste u BN u PNG, zatim stavovi ispitanika o razlikama između bilingvalne i monolingvalne nastave, kao i način testiranja i ispitivanja u BN. Rezultati ispitivanja su predstavljeni u sledećim kategorijama:

Nastavna sredstva: PPT prezentacije, internet, tekst, fotografije, sheme, filmovi, rečnici.

Nastavne metode i oblici rada: dijaloška, monološka, rešavanje problema, rad na tekstu, grupni rad, demonstrativna metoda, ludičke aktivnosti, istraživačke metode, učenje po stanicama, rad u paru, muzejska pedagogija, predstave, razvijanje tehnika za pronalaženje značenja, *puzzle*, metodičke kompetencije, prezentovanje i pravljenje plakata.

BN spram tradicionalne nastave: ima razlike u nastavi i oko ove konstatacije su svi ispitanici bili saglasni. Deo nastave se izvodi na nemačkom jeziku, što bitno olakšava savladavanje gradi-va jer na taj način učenici dolaze do novih podataka i informacija. Učenici ovih odeljenja takođe saznaju više od učenika u klasičnim odeljenjima i pristupaju radu na studiozniji način. Nastava je raznovrsnija, zastupljen je istraživački rad u većoj meri, a učenici su kreativniji i radoznaliji u poređenju sa učenicima iz klasičnih odeljenja. Takođe, učenici BN odeljenja imaju veću motivaciju, ozbiljniji pristup i rad, imaju veći broj časova na nemačkom jeziku, a svakako i više izazova, što pozitivno utiče na motivaciju učenika.

Udžbenici u BN: Na pitanje koje udžbenike treba koristiti, niko od nastavnika nije izrazio mišljenje da treba koristiti samo strani udžbenik, niti samo lokalni udžbenik. Osam nastavnika smatra da treba kombinovati oba udžbenika, dva nastavnika smatraju da treba prevesti lokalni udžbenik na strani jezik, tri nastavnika smatraju da ne treba koristiti udžbenik, već napraviti skripta na stranom jeziku, iz raznih izvora. Materijal se oslanja na postojeći kurikulum određenih predmeta i rezultat je više različitih izvora.

Testiranje i ispitivanje: Svi predmetni nastavnici ocenjuju samo tačnost informacija u vezi sa predmetom. Lektorka je uključena u ceo proces ocenjivanja.

Timski rad: na osnovu ispitivanja, zaključujemo da timski rad nije u potpunosti optimalan. U ovom delu se primećuju najveći nedostaci. Na pitanje da li razmenjuju sopstvena iskustva u BN sa kolegama iz drugih škola gde se takođe realizuje BN u zemlji i inostranstvu, pet ispitanika je odgovorilo potvrdno, a sedam negativno.

Predlozi ispitanika su sledeći: organizovati stručne izlete i ekskurzije za učenike i nastavnike, tematske projekte sa učenicima iz Nemačke, veći broj časova nemačkog jezika, boravak u Nemačkoj, stručno usavršavanje putem seminara, kao i obuka i kurseva u zemlji i inostranstvu. Organizovati skup svih nastavnika koji rade u školama u zemlji u bilingvalnim odeljenjima. Takođe, potrebno je organizovati uvođenje novih profesora u nastavu, razmenu učenika, usklađivanje udžbenika, sistem nagrađivanja nastavnika koji su uključeni u BN, smanjenje broja učenika u odeljenjima i angažovanje više lektora, koji će podeliti grupe predmeta koje predaju u zavisnosti od sopstvenih interesovanja (umetničke ili naučne predmete). Bilo je i predloga da se organizuje saradnja škole sa školom iz Sremskih Karlovaca i u cilju partnerstva ovih škola, kao i da nastavnici koji učestvuju u BN imaju bolji status. Kao predlog unapređivanja nastave, odnosno podrške nastavnicima koji izvode BN, Đurić (2006) navodi smanjenje fonda časova, odnosno radne norme, na 12 časova nedeljno, po ugledu na nastavnice koji predaju filološkom odeljenju (Đurić, 2006: 33).

Većina nastavnika procenjuje da ne bi bili u stanju da predaju predmete na nemačkom jeziku. Smatraju da im pre svega nedostaje jezička kompetencija i da je prisustvo lektora poželjno jer se na taj način razvija interkulturalna kompetencija kod učenika.

V.4.2. Analiza rezultata upitnika za učenike bilingvalnih odeljenja

Na osnovu anketiranja učenika bilingvalnih odeljenja, koje je sprovedeno u junu 2017. godine, dobijaju se informacije učenika o njihovom mišljenju o BN. Ankete koje su korišćene u našem istraživanju su prilagođene ankete doktorske disertacije Katarine Zavišin na temu „Teorijske osnove i kritička analiza CLIL-nastave na srpskom i italijanskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji” (Zavišin, 2013b).

Profil ispitanika: U anketi je učestvovalo 44 učenika prvog, drugog i trećeg razreda (12 muškog i 32 ženskog pola). Maternji jezik svih učenika je srpski. Većina učenika (35) ima odličnu ocenu iz nemačkog jezika (brojčana ocena 5), šest učenika vrlodobru (brojčana ocena 4), a tri učenika dobru ocenu (brojčana ocena 3). Većina učenika (36) ima odličan opšti uspeh, šest učenika vrlodobar, a samo dva učenika imaju dobar opšti uspeh na kraju školske 2016/17. godine. Svi učenici uče engleski kao drugi strani jezik, kod četiri učenika je navedeno znanje engleskog jezika na nivou C1, kod 26 učenika na nivou B2, a kod 14 učenika na nivou B1. Ostali strani jezici su: francuski, ruski, italijanski, španski, turski, kineski, japanski i slovenački (zanimljiv podatak je to da je sedam učenika navelo da zna latinski kao strani jezik). Na osnovu ovih informacija se zaključuje da su učenici koji upisuju ovo odeljenje veoma uspešni đaci.

BN spram tradicionalne nastave: svi učenici (44) su saglasni da postoji razlika koja se ogleda u drugačijem konceptu rada, načinu izvođenja nastave, interesantnijem načinu rada koji obogaćuje rečnik učenika u velikoj meri, koriste se moderne tehnologije u nastavi, postoji izobilje dodatnog materijala, prezentacije, učenici više učestvuju u radu, saznaju interesantne informacije na različite teme, čitaju interesantne tekstove, više se angažuju na časovima BN u odnosu na monolingvalnu nastavu, utvrđuju gradivo na nemačkom jeziku, ne uče pod pritiskom za testiranje ili odgovaranje, ali učenici ističu da na monolingvalnoj nastavi dublje, odnosno detaljnije obrađuju teme. Ovo je u disproportiji sa rezultatima istraživanja koje je sprovedeno u jednoj gimnaziji u Nemačkoj na temu *Da li nejezički predmet (istorija na francuskom) profitira od CLIL nastave* (Lamsfus-Šenk, 2008; Volf, 2011a: 80), gde je autorka potvrdila svoju hipotezu da učenici detaljnije obrađuju teme na BN.

Tekstovi u BN: radi se o jednoj veoma subjektivnoj proceni na koju utiču mnogi faktori. Ukupno 15 učenika navodi da su tekstovi u BN teži u odnosu na tekstove koji se obrađuju na klasičnoj nastavi nemačkog jezika. Razlog su stručni termini, kompleksne rečenične konstrukcije, gramatika i sadržaj. Sa druge strane, 29 učenika navodi da nema razlike u tekstovima koji se obrađuju na BN i na nastavi nemačkog kao stranog jezika (Cvetković 2018b: 227).

Predavači u BN: ispitanici smatraju da bi odsustvo lektora u velikoj meri uticalo na kvalitet BN. Lektor ih osim novih reči i razumevanja tekstova uči i pravilnoj dikciji, izgovoru, prenosi kulturološka znanja sa nemačkog govornog područja i aktivno radi na razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika.

Na osnovu izjava učenika, koje su delom veoma subjektivne, možemo zaključiti da učenici uviđaju razlike i prednosti BN u odnosu na monolingvalnu nastavu i izražavaju zadovoljstvo pohađanjem BN.

VI. DISKUSIJA

U ovom radu ispitivali smo da li je bilingvalni program nastave efikasniji za učenje nemačkog jezika u odnosu na tradicionalne programe koji se koriste u filološkim i društveno-jezičkim smerovima gimnazija. Pored osnovnog istraživačkog problema, ispitivali smo da li postoji medijatorski efekat interkulturene kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoefikasnosti između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova nastave, sa jedne strane, i znanja nemačkog jezika, sa druge strane. Ovo je tema od fundamentalnog značaja s obzirom na aktuelne tendencije u oblasti učenja nemačkog i drugih stranih jezika u našoj zemlji i u zemljama Evrope.

Evropska komisija 1995. godine definiše smernice kojima se predviđa da građani EU treba da komuniciraju na najmanje dva jezika, s obzirom na to da će ovo pomoći ostvarivanju ciljeva vezanih za socijalnu koheziju i integraciju država članica. Ovakav pristup dovodi do toga da se u mnogim evropskim zemljama promoviše uvođenje, najčešće engleskog jezika, u sistem rane edukacije (de Zarobe i Kataln, 2009).

Iako mnoge prethodne studije pokazuju da je BN legitiman i efektivan program za učenje stranog jezika kod učenika osnovnih ili srednjih škola, još uvek postoje nedoumice u vezi sa potencijalnim ciljevima BN i onog najznačajnijeg – njene efikasnosti. Dvojezičnost, koja je i cilj BN, ima značajne prednosti jer dvojezična osoba pa i dete poseduje bogato iskustvo u okviru dve kulture. Kod mlađih dvojezičkih osoba, poznavanje dva jezika daje detetu veću fleksibilnost, prednost u vezi sa formiranjem pojmova, diferencirane psihičke sposobnosti i prednost u odnosu na vršnjake (Peal i Lambert, 1962: 21 u Kamins i Švan, 1986). Kada se BN posmatra kroz istoriju nastajanja u Nemačkoj, zaključuje se da je jezička kompetencija bila u prvom planu svih ciljeva učenja, dok drugi aspekti (npr. dobit koju bi BN mogla da ima iz nejezičkih predmeta) nisu bili predmet posmatranja. BN nesumnjivo vodi do više kompetencije u stranom jeziku. Mnogo naučnih istraživanja potkrepljuje ovu tvrdnju (Vode, 1999; Bonet, 2002; Bredendreker, 2002; Folmer, 2004, u Volf, 2011a: 78). Volf zaključuje da BN podstiče jezičku kompetenciju učenika, posebno u pogledu diskursa i predmetnog jezičkog registra (Volf, 2011a: 79). BN se pripisuje dalje i usvajanje HOTS (veštine razmišljanja višeg reda) (Bonet, 2012: 201).

BN je kontraverzna tema i često pogrešno shvaćena. Na primer, u Sjedinjenim Američkim Državama postavljana su pitanja (koja su takođe relevantna i za druge zemlje) oko toga šta BN znači, ko se može uključiti u bilingvalne programe, šta su ciljevi bilingvalnih programa, koja je populacija koja može da se obrazuje po ovom programu i da li BN može biti efikasna (Garsija i Bejker, 2007). Ovaj rad je imao za cilj da dâ odgovore na bar neka od ovih pitanja na primeru Prve niške gimnazije „Stevan Sremac”, koristeći neeksperimentalni pristup u istraživanju na populaciji srednjoškolaca.

VI.1. Diskusija rezultata prve hipoteze istraživanja – razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG

Prvom hipotezom ovog rada pretpostavljeno je da *postoji razlika u znanju nemačkog jezika između učenika bilingvalnih, filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG*. Očekivali smo da će

učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen opšteg znanja nemačkog jezika (BICS) u poređenju sa učenicima filoloških i društveno-jezičkih smerova. Ova hipoteza je bila zasnovana na mnogobrojnim ranijim i nedavnim studijama iz oblasti bilingvalnog učenja, koje su pokazale da je BN veoma efikasan metod za učenje stranih jezika (Kamins i Švan, 1986; Czura, Papaja i Urbaniak, 2009; Garsija i Bejker, 2007; Taker, 1999).

Osnovna hipoteza ovog rada je potvrđena jer su rezultati pokazali da su učenici bilingvalnih smerova (M: 18,87) uspešniji u učenju nemačkog jezika u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera (M: 9,08), ali i u poređenju sa učenicima filološkog smera (M: 12,43). Dobijene razlike među grupama su na nivou statističke značajnosti od $p = 0,001$ (vid. V.2.2). Koncept BN, uprkos nedostacima ovog metoda, pokazao je i u našoj sredini svoje prednosti u odnosu na druge koncepte učenja jezika, posebno u odnosu na tradicionalni pristup (Zavišin, 2013b). Rezultati našeg istraživanja još jednom statistički potvrđuju ovu tezu.

Drugim rečima, bilingvalnim programom ostvaruju se bolji akademski učinci u učenju nemačkog jezika nego što je slučaj sa programima koji se koriste u filološkim i društveno-jezičkim smerova. Osim toga, dokazano je i da dobri rezultati BN pozitivno utiču na učenje stranih jezika ispitanika. Prethodna istraživanja iz drugih zemalja, pre svega onih sa zapadne hemisfere, pokazala su da programi imerzije, dualnog programa imerzije i bilingvalnih programa u Kanadi i Americi imaju pozitivan uticaj na učenje drugog stranog jezika kod učenika, a u vezi sa opštim postignućem na stranom ili maternjem jeziku (Fortune, i Tedik, 2008; Huard, Kristijan i Geneze, 2003; Tomas i Koler, 2002; Veše, 2000).

Interesantan je podatak da su učenici filološkog smera pokazali viši stepen znanja nemačkog jezika u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera. Dobijene razlike među grupama su na nivou statističke značajnosti od $p = 0,001$, iz čega se može zaključiti da su nastavni planovi i programi od fundamentalnog značaja za uspešnost učenja nemačkog jezika, jer rezultati očigledno pokazuju da u zavisnosti od koncepcije nastavnog plana i programa zavisi i akademska uspešnost u učenju stranog jezika, u našem slučaju, nemačkog jezika u PNG.

VI.2. Diskusija rezultata druge hipoteze istraživanja – razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) registrovanom u prvom i drugom polugodištu

Drugom hipotezom je pretpostavljeno da *postoji razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) registrovanom u prvom i drugom polugodištu i to kod učenika bilingvalnih ali ne i filoloških i društveno-jezičkih smerova PNG.*

Rezultati pokazuju da je druga hipoteza potvrđena, jer su u prvom polugodištu učenici bilingvalnog smera (M: 18,06) PNG postigli bolje rezultate u znanju nemačkog jezika u poređenju sa postignućima u pogledu znanja nemačkog jezika učenika filoloških (M: 12,39) i društveno-jezičkih smerova (M: 7,56). Učenici bilingvalnog smera pokazuju superiornost u odnosu na vršnjake na prvom, drugom, trećem, četvrtom i petom delu testa, kao i ukupnom broju bodova kojima se određuje znanje nemačkog jezika u celini. Dobijene razlike su na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$. (vid. V.2.2.1).

Rezultati potvrđuju da je program pohađanja nastave po principima bilingvalnog učenja imao pozitivan efekat na stepen znanja učenika na različitim nivoima znanja. U našem istraživanju, prvim delom je testirano globalno razumevanje i prepoznavanje sadržaja, drugim i trećim delom je bio cilj testirati selektivno ili detaljno razumevanje, četvrtim i petim delom testa je takođe testirano razumevanje sadržaja na svim nivoima (globalno, selektivno ili detaljno razumevanje). Dobijeni podaci u našem radu idu u prilog mnogobrojnim prethodnim istraživanjima koja ukazuju na to da BN ima pozitivan efekat na unapređenje jezičke receptivne veštine (razumevanje pisanog teksta i govora) (Spada i Lajtboun, 1989), jezičke produktivne veštine (usmeno izražavanje) (Vajt i Turner, 2005), leksike i jezičke produktivne veštine (pisano izražavanje) (Kolins i dr. 1999).

Pored dobijene razlike između učenika bilingvalnog smera u odnosu na filološki i društveno-jezički smer, dobijena je i razlika između filološkog i društveno-jezičkog smera za prvi, drugi, četvrti, peti deo testa i ukupan broj bodova na testu u prvom polugodištu. Na trećem delu testa zabeležena je razlika samo između učenika bilingvalnog u odnosu na filološki i društveno-jezički smer, ali ne i razlika između filološkog i društveno-jezičkog smera. Dobijene razlike su na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$. Na ovakve statistički značajne rezultate mogli su da utiču sledeći faktori: treći deo testa se razlikuje od ostalih delova u pogledu cilja zadatka (selektivno/detaljno razumevanje teksta se sreće i u drugom delu testa), u pogledu sadržaja teksta, po vrsti teksta (stručni tekst se sreće i u prvom i u petom delu testa), u dužini teksta (sadrži 200-250 reči, toliko reči se sreće i u četvrtom delu teksta, a u ostalim delovima su tekstovi dužine do 100 reči), kao i u pogledu tipa zadatka (jedino je ovaj zadatak sa alternativnim odgovorima tačno/netačno). Na osnovu ove analize, možemo zaključiti da učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera ova vrsta teksta i zadatka predstavlja problem pri rešavanju, za razliku od učenika bilingvalnog smera, koji na nastavi nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku obrađuju stručne tekstove dužine koja odgovara dužini teksta u trećem delu testa. Na nastavi takođe primenjuju različite metode obrade tekstova.

Ova razlika među smerovima u prvom polugodištu ukazuje na to da su principi BN najpogodniji za uspešno usvajanje jezika, zatim sledi program filološkog smera, dok društveno-jezički smer ima najmanji stepen uspeha. Ovi podaci ne ukazuju na to da je društveno-jezički smer nedovoljno uspešan u uslovima edukacije povezane sa usvajanjem jezika, već da su programi koji se koriste u filološkim smerovima, a posebno bilingvalnim, značajno efikasniji u pogledu učenja nemačkog jezika.

Podaci ovog istraživanja pokazuju slične rezultate zabeležene i u drugom polugodištu. U drugom polugodištu, učenici bilingvalnog smera pokazali su viši stepen znanja nemačkog jezika na prvom, drugom, četvrtom i petom delu testa, računajući ukupan broj bodova ($M: 19,65$), dok su učenici filološkog smera ($M: 12$) pokazali viši stepen znanja u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera ($M: 10,82$). Dobijene razlike su na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenje nemačkog jezika po principima BN doprinosi uspešnijem učenju nemačkog jezika u poređenju sa nastavom filološkog i društveno-jezičkog smera u prvom i drugom polugodištu.

Mnogobrojne studije su potvrdile da BN, koja se sprovodi radi usavršavanja jezika, dovodi do pozitivnih efekata kada je u pitanju učenje francuskog jezika (Lajtboun i Spada, 1997; Neten i German, 2004), ili italijanskog jezika (Zavišin, 2013b), a što se potvrđuje i ovim istraživanjem na primeru nemačkog jezika, jer različite metode učenja nemačkog jezika rezultiraju različitim postignućima u pogledu parcijalnog ili generalnog znanja, a u perspektivi se može govoriti i o ukupnom akademskom uspehu.

Značajno je naglasiti da, pored dobijenih razlika između bilingvalnog u odnosu na ostala dva ispitivana smera, postoji i prednost filološkog u odnosu na društveno-jezički smer u prvom polugodištu na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$, što jasno ukazuje da koncepcije i pristupi u učenju stranog jezika imaju fundamentalni uticaj na rezultate. Istraživanja ukazuju da BN kod učenika razvija usavršavanje stranog jezika, kao i razvoj akademskih sposobnosti (Pis, 2002), što smo potvrdili rezultatima ovog istraživanja.

VI.3. Diskusija rezultata treće hipoteze istraživanja – razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u odnosu na razred PNG

Trećom hipotezom je pretpostavljeno *da postoji razlika u opštem znanju nemačkog jezika (BICS) u odnosu na razred PNG*. Očekivalo se da znanje nemačkog jezika bude izraženije kod učenika trećeg razreda u odnosu na drugi i prvi razred, posebno kod učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera.

Hipoteza je potvrđena jer su rezultati pokazali da je kod učenika prvog razreda zabeležena razlika na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$ između učenika bilingvalnog smera (M: 19,10) u odnosu na učenike filološkog i društveno-jezičkog smera, dok sa druge strane nije zabeležena razlika između učenika filološkog (M: 11,38) i društveno-jezičkog smera (M: 11,64). Ovo pokazuje da je već u prvom razredu bilingvalni program doveo do boljih rezultata u učenju nemačkog jezika nego što je to postignuto nastavnim planom i programom koji je bio realizovan u odeljenjima filološkog i društveno-jezičkog smera (vid. V.2.2.2).

Podaci su pokazali da su u drugom razredu učenici bilingvalnog smera (M: 16,25) pokazali bolje rezultate iz nemačkog jezika nego učenici filološkog (M: 12,88) i društveno-jezičkog smera (M: 7,98), dok su učenici filološkog smera postigli bolje rezultate u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera. Razlike su na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$. Dakle, već nakon jedne godine učenja po planu i programu definisanom za BN došlo je do značajnijeg napretka u znanju nemačkog jezika u odnosu na učenike drugih smerova.

Ovo pokazuje da je program BN efikasniji za potrebe učenja nemačkog jezika u poređenju sa programima filološkog i posebno društveno-jezičkog smera. U našem istraživanju potvrđuje se da je vremenska komponenta u procesu učenja jezika veoma značajna, s obzirom na to da su tokom vremena učenici različitih smerova postigli različite rezultate u drugom i trećem razredu u poređenju sa prvim razredom.

U trećem razredu, učenici bilingvalnog smera (M: 20,76) pokazali su bolje rezultate iz nemačkog jezika nego učenici filološkog (M: 13,50) i društveno-jezičkog smera (M: 9,00). Podaci su pokazali i da su učenici filološkog smera postigli bolje rezultate u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera.

Kada se sagledaju sva tri razreda zajedno, može se zaključiti da je bilingvalni program u odnosu na filološki bio najefikasniji kod učenika prvog razreda, ali da se u kasnijim fazama obrazovanja i program filoloških smerova pokazao dobrim za učenje nemačkog jezika. U odnosu na društveno-jezički smer, bilingvalni program je bio kontinuirano uspešniji. Sve to je i dokazano deskriptivnim i statističkim poređenjem smerova, sprovedenim u ovom radu sa ciljem da se utvrde karakteristike i stepen efikasnosti različitih programa učenja nemačkog jezika.

VI.4. Diskusija rezultata četvrte hipoteze istraživanja - razlika u opštem i specifičnom znanju iz istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG

Četvrtom hipotezom je pretpostavljeno da *postoji razlika u opštem i specifičnom znanju iz istorije na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG*. Pretpostavili smo da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen znanja iz istorije na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera.

Hipoteza je potvrđena jer su rezultati pokazali da u prvom razredu postoji razlika na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$ i $0,05$ u znanju iz istorije na nemačkom jeziku između učenika bilingvalnog smera (M: 10,28) u poređenju sa učenicima filološkog smera (M: 9,23), kao i između učenika filološkog smera u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera (M: 7,43) (vid. V.2.3). Znanje iz istorije na nemačkom jeziku je na najvišem nivou kod učenika bilingvalnog smera, zatim filološkog i društveno-jezičkog smera, što pokazuje da se u prvom razredu bilingvalni program pokazao kao najefikasniji za sticanje opštih i specifičnih znanja iz istorije na nemačkom jeziku.

U drugom razredu su rezultati drugačiji, jer se pokazalo da su učenici filološkog smera (M: 18,19) u prednosti u odnosu na učenike bilingvalnog smera (M: 17,75), iako su učenici bilingvalnog smera u prednosti u odnosu na društveno-jezički smer (M: 8,37). Napominjemo da razlika

na nivou statističke značajnosti nije zabeležena između filološkog i bilingvalnog smera. Dakle, pretpostavljamo da su na ovakve rezultate imali direktan i indirektan uticaj različiti faktori (sama nastava, plan i program, kao i spoljašnji faktori), kojima se u ovom radu nećemo baviti.

U trećem razredu već imamo situaciju da su učenici bilingvalnog smera (M: 14,00) postigli statistički značajniju razliku u rezultatima u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera (M: 9,59), ali ne i u odnosu na učenike filološkog smera (M: 11,75).

Kada se sagledaju sva tri razreda zajedno, primećuje se da je prednost učenika bilingvalnog smera samo uslovna i registrovana je u prvom i delimično u trećem razredu. Ovde se pokazuje potreba za eventualnim promenama.

VI.5. Diskusija rezultata pete hipoteze istraživanja - razlika u opštem i specifičnom znanju iz muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG

Petom hipotezom je pretpostavljeno da *postoji razlika u opštem i specifičnom znanju iz muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG*. Pretpostavili smo da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen znanja iz muzičke kulture na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera.

Hipoteza je potvrđena jer su rezultati pokazali da kod učenika prvog razreda postoji statistički značajna razlika ($p = 0,001$) u opštem i specifičnom znanju muzičke kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog smera (M: 16,60) u poređenju sa učenicima filološkog (M: 15,18) i društveno-jezičkog smera (M: 8,71) (vid. V.2.4). U drugom razredu su učenici bilingvalnog smera (M: 19,27) pokazali veći stepen opšteg i specifičnog znanja na testu iz muzičke kulture u poređenju sa učenicima filološkog (M: 18,50) i društveno-jezičkog smera (M: 11,96), dok su učenici filološkog smera pokazali viši stepen znanja u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera. Takođe, kod učenika trećeg razreda imamo prednost u znanju iz muzičke kulture na nemačkom jeziku kod učenika bilingvalnog smera (M: 19,80) u odnosu na učenike filološkog (M: 15,00) i društveno-jezičkog smera (M: 5,67).

Kada se sagledaju rezultati testiranja sva tri razreda opštih i specifičnih znanja iz oblasti muzičke kulture na nemačkom jeziku, može se zaključiti da je bilingvalni program u odnosu na filološki i društveno-jezički smer bio najefikasniji u svim fazama obrazovanja. Program filoloških smerova se takođe pokazao dobrim za učenje nemačkog jezika, dok je društveno-jezički kontinuirano najslabiji, što je i dokazano deskriptivnim i statističkim poređenjem smerova koje je sprovedeno u ovom radu.

VI.6. Diskusija rezultata šeste hipoteze istraživanja - razlika u opštem i specifičnom znanju iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG

Šestom hipotezom je pretpostavljeno da *postoji razlika u opštem i specifičnom znanju iz srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG*. Pretpostavili smo da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen znanja iz oblasti srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera.

Hipoteza je delimično potvrđena jer su rezultati pokazali da učenici prvog razreda bilingvalnog smera (M: 13,72) pokazuju viši stepen znanja iz oblasti srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku u odnosu na učenike filološkog (M: 11,42) i društveno-jezičkog smera

(M: 10,46) (vid. V.2.5). U drugom i trećem razredu, rezultati su potpuno drugačiji, jer su učenici filološkog smera (drugi razred: M: 16,25; treći razred: M: 21,43) pokazali viši stepen znanja iz oblasti srpskog jezika i književnosti na nemačkom jeziku u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera (drugi razred: M: 9,90; treći razred: M: 4,93), dok su učenici bilingvalnog smera (drugi razred: M: 15,00; treći razred: M: 19,08) pokazali viši stepen znanja u odnosu na učenike društveno-jezičkog, ali ne i filološkog smera. Razlika između rezultata učenika filološkog i bilingvalnog smera registrovana u drugom i trećem razredu nije statistički značajna, dok je razlika u rezultatima filološkog i bilingvalnog smera u odnosu na društveno-jezički smer na nivou statističke značajnosti ($p = 0,01$).

Kada se sagledaju sva tri razreda zajedno, primećuje se da je prednost učenika bilingvalnog smera samo uslovna i registrovana je u prvom razredu u odnosu na filološki i društveno-jezički smer, dok se u drugom i trećem razredu registruje prednost bilingvalnog smera samo u odnosu na društveno-jezički smer. U drugom i trećem razredu je registrovana statistički signifikantna prednost filološkog u odnosu na društveno-jezički smer. Ovakva dominantna prednost učenika filološkog smera može se obrazložiti njihovim obrazovnim profilom koji je specijalizovan u domenu izučavanja jezika.

VI.7. Diskusija rezultata sedme hipoteze istraživanja – razlika u opštem i specifičnom znanju iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG

Sedmom hipotezom je pretpostavljeno da *postoji razlika u opštem i specifičnom znanju iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG*. Pretpostavili smo da će učenici bilingvalnog smera PNG pokazati viši stepen opštih i specifičnih znanja iz likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) u poređenju sa učenicima filološkog i društveno-jezičkog smera.

Hipoteza je potvrđena jer su rezultati pokazali da postoji statistički signifikantna razlika ($p = 0,01$) kod učenika prvog razreda u opštem i specifičnom znanju likovne kulture na nemačkom jeziku (BICS i CALP) filološkog smera (M: 13,59) u poređenju sa učenicima bilingvalnog (M: 17,60) i društveno-jezičkog smera (M: 8,85). Pored toga, nađena je razlika između učenika bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Takođe, u drugom razredu su zabeleženi isti rezultati kao u prvom razredu: učenici bilingvalnog smera su postigli bolje rezultate (M: 13,75) u odnosu na učenike filološkog smera (M: 8,89) i učenike društveno-jezičkog smera (M: 4,39) (vid. V.2.6). U trećem razredu je zabeležena razlika između učenika filološkog smera (M: 16,44) u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera (M: 7,41) kao i razlika između učenika bilingvalnog smera (M: 18,58) u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera.

Kada sagledamo sva tri razreda, primećujemo statistički značajnu razliku postignuća učenika prvog i drugog razreda bilingvalnog smera u odnosu na postignuća učenika društveno-jezičkog i filološkog smera, ali ne i kod učenika trećeg razreda, gde je zabeležena statistički značajna razlika samo u odnosu bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Primećujemo i statistički značajnu razliku između učenika filološkog i društveno-jezičkog smera u sva tri razreda gimnazije.

VI.8. Diskusija rezultata osme hipoteze istraživanja – povezanost između personalnih karakteristika učenika (interkulturene kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoeфикаsnosti) i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu

Osmom hipotezom je pretpostavljeno da postoji povezanost između personalnih karakteristika učenika (interkulturene kompetencije, akademske motivacije, motivacije za postignućem i samoeфикаsnosti) i postignuća iz nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu. Pretpostavili smo da će učenici kod kojih su interkulturena kompetencija, akademska motivacija, motivacija za postignućem i samoeфикаsnost izraženije, pokazati viši stepen postignuća iz nemačkog jezika, bez obzira na to da li pohađaju odeljenja bilingvalnog, filološkog ili društveno-jezičkog smera.

Hipoteza je delimično potvrđena jer su rezultati pokazali da postoji razlika ($p = 0,01$) u stepenu izraženosti supskala *Kompetentnost poznavanja drugih kultura* između učenika bilingvalnog smera (M: 28,55) i filološkog (M: 27,54) smera i u poređenju sa učenicima društveno-jezičkog smera (M: 21,91) (vid. V.2.7). Učenici bilingvalnog smera su pokazali bolje poznavanje drugih kultura u odnosu na učenike drugih smerova. Ovaj rezultat je u skladu sa zaključcima prethodnih autora koji su, sumirajući prednosti BN, ukazali da dvojezičnost znači i veliku prednost poznavanja drugih kultura, veću fleksibilnost, kao i prednost dvojezičnog deteta u odnosu na vršnjake (Peal i Lambert, 1962:21, u Kamins i Švan, 1986).

Pored ovog rezultata, nađena je i razlika u stepenu izraženosti supskale *Stav prema bilingvalnoj nastavi* između učenika filološkog (M: 29,40) i bilingvalnog smera (M: 29,37) u odnosu na društveno-jezički smer (M: 28,12), odnosno učenici filološkog i bilingvalnog smera su pokazali viši stepen interkulturene kompetencije ($p = 0,01$) nego učenici društveno-jezičkog smera.

Rezultati su pokazali da nema razlike u stepenu izraženosti *socijalne samoeфикаsnosti* između učenika bilingvalnog (M: 37,27), filološkog (M: 37,06) i društveno-jezičkog smera (M: 36,33), u stepenu izraženosti *akademske samoeфикаsnosti* između učenika bilingvalnog (M: 30,45), filološkog (M: 30,06) i društveno-jezičkog smera (M: 29,98), kao i u stepenu izraženosti *emocionalne samoeфикаsnosti* između učenika bilingvalnog (M: 24,18), filološkog (M: 24,03) i društveno-jezičkog smera (M: 23,56).

Nije zabeležena razlika u stepenu izraženosti *motivacije za postignućem* između učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera. U pogledu *planiranja*, učenici filološkog (M: 19,35), bilingvalnog (M: 19,75) i društveno-jezičkog smera (M: 19,54) postigli su gotovo ujednačene rezultate, kao i na supskali *učenje*, gde učenici filološkog (M: 29,96), bilingvalnog (M: 30,01) i društveno-jezičkog smera (M: 29,81) takođe imaju ujednačene rezultate, dok su u pogledu *kompetitivnosti* učenici bilingvalnog smera (M: 18,81) postigli neznatno veći broj poena u poređenju sa filološkim (M: 18,29) i društveno-jezičkim smerom (M: 18,52). *Istrajnost* je kod učenika filološkog smera (M: 18,09) neznatno izraženija u odnosu na učenike bilingvalnog (M: 18,00) i društveno-jezičkog smera.

U pogledu *akademske motivacije* rezultati pokazuju da postoji razlika na nivou statističke značajnosti od $p = 0,01$ u *spoljašnjoj motivaciji* između učenika filološkog i društveno-jezičkog smera. Takođe je dobijena statistički značajna razlika u stepenu izraženosti *introjektovane motivacije*. Dobijeni podaci su pokazali da učenici društveno-jezičkog smera ispoljavaju viši stepen (M: 34,95) *spoljašnje motivacije* u poređenju sa učenicima filološkog smera (M: 30,46), ali ne i u odnosu na učenike bilingvalnog smera (M: 32,68) dok učenici društveno-jezičkog smera pokazuju viši stepen (M: 31,20) *introjektovane motivacije* u poređenju sa učenicima filološkog smera (M: 26,79), ali ne i u odnosu na učenike bilingvalnog smera (M: 29,03).

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna korelacija ($p = 0,412$) između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika i supskale *Stav prema bilingvalnoj nastavi* u poduzorku učenika bilingvalnog smera u drugom polugodištu. Učenici bilingvalnog smera, koji imaju visok

stepen znanja nemačkog jezika, ispoljavaju pozitivan stav prema BN. Ovakvi rezultati ukazuju na to da je ovaj aspekt *interkulturene kompetencije* značajan u razumevanju postignuća iz nemačkog jezika kod učenika bilingvalnog smera, što kod učenika filološkog i društvenog jezika nije prisutno.

Podaci pokazuju da postoji statistički značajna korelacija ($p = 0,319$) između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u drugom polugodištu i *akademske samoefikasnosti* u poduzorku učenika društveno-jezičkog smera. Podaci pokazuju da učenici društveno-jezičkog smera sa visokim stepenom razvijenosti *akademske efikasnosti* imaju bolji uspeh, dok učenici sa niskim stepenom razvijenosti *akademske efikasnosti* imaju i niži stepen postignuća iz nemačkog jezika.

Podaci su pokazali da, u okviru poduzorka bilingvalnog smera, postoji statistička povezanost između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i *učenja* i *unutrašnje motivacije* ($p = 0,356$), *spoljašnje motivacije* ($p = 0,376$) i *introjektovane motivacije* ($p = 0,289$). Kod učenika društveno-jezičkog smera postoji povezanost između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i *amotivacije* ($p = 0,288$).

Podaci za prvo polugodište kod učenika filološkog smera pokazuju da postoji pozitivna povezanost ($p = 0,416$) između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika i *učenja*, kao i pozitivna povezanost ukupnog broja bodova i *kompetitivnosti* ($p = 0,374$). Kod učenika bilingvalnog smera postoji pozitivna povezanost znanja nemačkog jezika i *istrajnosti* ($p = 0,306$). Kod učenika društveno-jezičkog smera postoji negativna povezanost između znanja nemačkog jezika i *planiranja* ($p = -0,362$).

Kod učenika bilingvalnog smera postoji povezanost između ocena iz nemačkog jezika dobijenih u školi i rezultata testa iz nemačkog jezika dobijenih u ovom istraživanju ($p = 0,300$).

Kako ukazuje Taker (Taker, 1999), učenici uče drugi strani jezik na različite načine, a što je u vezi sa njihovom kulturom i personalnim karakteristikama.

VI.9. Diskusija rezultata devete hipoteze istraživanja – postoji razlika u znanju nemačkog jezika između učenika u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku kao i na poduzorcima učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera PNG

Devetom hipotezom je pretpostavljeno da *postoji razlika u znanju nemačkog jezika između učenika u odnosu na upotrebu interneta, gledanje televizije, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru na nemačkom jeziku, na celom uzorku, kao i na poduzorcima učenika bilingvalnog i filološkog i društveno-jezičkog smera PNG*. Pretpostavili smo da će učenici koji upotrebljavaju internet, gledaju televiziju, koriste aplikacije na mobilnom telefonu i igre na računaru na nemačkom jeziku pokazati viši stepen akademskog postignuća bez obzira na to da li pohađaju bilingvalni, filološki ili društveno-jezički smer.

Hipoteza je delimično potvrđena. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u uspehu iz nemačkog jezika u prvom ($p = 0,001$) i drugom polugodištu ($p = 0,047$) između učenika koji upotrebljavaju internet u svrhu učenja jezika. Kao što je i očekivano, pokazalo se da je upotreba interneta pomogla učenicima da bolje savladaju nemački jezik u poređenju sa učenicima koji nisu upotrebljavali internet u ove svrhe (vid. V.2.8).

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u uspehu iz nemačkog jezika u prvom polugodištu ($p = 0,001$) između učenika koji gledaju televiziju na nemačkom jeziku radi učenja jezika. Pokazalo se da su učenici koji gledaju televiziju na nemačkom jeziku postigli bolji uspeh (M: 15,26) u odnosu na učenike koji nisu gledali televiziju na nemačkom jeziku

(M: 11,62), uz napomenu da u drugom polugodištu nije nađena razlika među učenicima. Ovo ukazuje na to da gledanje televizije na nemačkom jeziku može delimično da pomogne u razvijanju jezičkih veština i to više u prvom polugodištu, kada je nivo jezika na osnovnom nivou, nego što je to u drugom polugodištu kada dolazi do povećanja obima i kompleksnosti nastavnog plana.

Takođe, u skladu sa ovim rezultatom, pokazuje se da postoji razlika u znanju nemačkog jezika u prvom polugodištu između učenika koji koriste aplikacije na mobilnom telefonu na nemačkom jeziku (M: 15,52) u odnosu na one učenike koji ne koriste aplikacije (M: 11,95). Dakle, gledanje televizije na nemačkom jeziku i korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu mogu imati pozitivne uticaje na učenje stranog jezika, ali u ograničenom opsegu koji se pre svega odnosi na sadržaje koji se uče u prvom polugodištu, dakle manje kompleksni sadržaji nego oni koji se uče u drugom polugodištu.

Pored upotrebe televizije i aplikacija na mobilnom telefonu na nemačkom jeziku, pokazuje se da postoji statistički signifikantna razlika u uspehu iz nemačkog jezika u prvom polugodištu između učenika koji koriste igre na računaru na nemačkom jeziku, odnosno oni učenici koji su koristili igre na računaru na nemačkom jeziku postigli su bolje rezultate iz nemačkog jezika (M: 15,79) u poređenju sa učenicima koji nisu koristili igre (M: 12,11).

Dakle, upotreba interneta u cilju učenja nemačkog jezika, gledanje televizije na nemačkom jeziku, korišćenje aplikacija na mobilnom telefonu na nemačkom jeziku i igara na računaru na nemačkom jeziku imaju pozitivan uticaj na učenje ovog jezika, pre svega na one forme znanja koje se uče u prvom polugodištu. U drugom polugodištu se pokazalo da nema statistički značajne razlike između učenika, što ukazuje na to da je upotreba dodatnih metoda u učenju stranog jezika samo delimično opravdana. Iz toga zaključujemo da ove dodatne metode u učenju jezika mogu pozitivno da utiču na proces učenja, ali da su same po sebi nedovoljne za stabilan i visok nivo znanja jezika, pa je shodno tome neophodno pohađati i formalnu nastavu jezika.

Rezultati u vezi sa upotrebom interneta, televizije, aplikacija na mobilnom telefonu i igara na računaru, u odnosu na smer koji učenici pohađaju, pokazuju da ne postoji razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta i gledanje televizije radi učenja nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera.

Zabeležene su razlike kod učenika bilingvalnog smera u znanju nemačkog jezika u drugom polugodištu u odnosu na upotrebu aplikacija na mobilnom telefonu ($p = 0,014$). Učenici bilingvalnog smera koji nisu koristili aplikacije na telefonu (M: 20,37) postigli su bolje rezultate na kraju drugog polugodišta u odnosu na učenike koji su koristili aplikacije (M: 17,38).

Pored toga, kod učenika filološkog smera je utvrđena razlika ($p = 0,013$) u znanju nemačkog jezika u drugom polugodištu u odnosu na upotrebu igara na nemačkom jeziku. Učenici filološkog smera koji su koristili igre na računaru na nemačkom jeziku (M: 21,00) postigli su bolje rezultate na kraju drugog polugodišta u poređenju sa učenicima koji nisu koristili igre (M: 11,61).

Komentar

Ako sagledamo sve ispitivane aspekte obuhvaćene ovim istraživanjem, možemo zaključiti da su postignuća učenika bilingvalnog smera u svim razredima i na svim testovima koji su sprovedeni u velikoj meri bolja u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera (Tabela br. 114), ali ne i u odnosu na učenike filološkog smera (Tabela 115).

Tabela 114. Razlika postignuća učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera po predmetima i razredima.

Predmet / Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred
Nemački jezik	M: 7,45	M: 8,26	M: 11,76
Istorija	M: 2,85	M: 9,38	M: 4,41
Srpski jezik i književnost	M: 3,25	M: 5,09	M: 14,14
Muzička kultura	M: 7,88	M: 7,31	M: 14,13
Likovna kultura	M: 8,75	M: 9,36	M: 11,17

Učenici bilingvalnog smera postižu delimično bolje rezultate u oblasti srpskog jezika i književnosti (u prvom razredu statistički značajna razlika M: 2,30) i istorije na nemačkom jeziku (u prvom i trećem razredu bez statistički značajne razlike) u odnosu na učenike filološkog smera što je deskriptivnom i statističkom analizom dokazano.

Tabela 115. Razlika postignuća učenika bilingvalnog smera u odnosu na učenike filološkog smera po predmetima i razredima.

Predmet / Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred
Nemački jezik	M: 7,71	M: 3,36	M: 7,26
Istorija	Nema statistički značajne razlike		
Srpski jezik i književnost	M: 2,30	Nema statistički značajne razlike	
Muzička kultura	M: 1,42	Nema statistički značajne razlike	M: 4,80
Likovna kultura	M: 4,00	M: 4,86	Nema statistički značajne razlike

Učenici filološkog smera su dominantniji u većini ispitivanih oblasti u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera (Tabela 116), ali ne i u odnosu na učenike bilingvalnog smera.

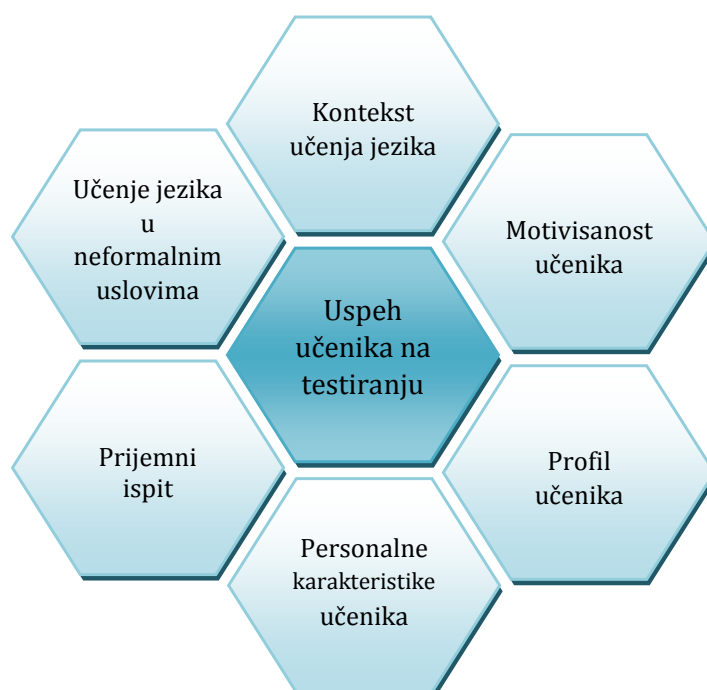
Tabela 116. Razlika postignuća učenika filološkog smera u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera po predmetima i razredima.

Predmet / Razred	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred
Nemački jezik	Nema statistički značajne razlike	M: 4,90	M: 4,50
Istorija	Nema statistički značajne razlike	M: 9,82	Nema statistički značajne razlike
Muzička kultura	M: 6,46	M: 6,54	M: 9,33
Srpski jezik i književnost	Nema statistički značajne razlike	M: 6,34	M: 16,49
Likovna kultura	M: 4,74	M: 4,50	M: 9,03

Smatramo da je program po kome učenici imaju veći fond časova jezika na godišnjem nivou uspešniji na više nivoa. Osim što su učenici filološkog i bilingvalnog smera pokazali veće postignuće na testovima znanja, učenici ovih smerova pokazali su i bolje poznavanje drugih kultura u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera. Učenici filološkog i bilingvalnog smera su pokazali viši stepen interkulturene kompetencije u odnosu na učenike društveno-jezičkog smera. Učenici bilingvalnog smera, koji imaju visok stepen znanja nemačkog jezika, ispoljavaju pozitivan stav prema BN. Ovakvi rezultati ukazuju na to da je ovaj aspekt interkulturene kompetencije značajan u razumevanju postignuća iz nemačkog jezika kod učenika bilingvalnog smera, što kod učenika filološkog i društvenog jezika nije prisutno. Po pitanju personalnih karakteristika primećujemo da su učenici bilingvalnog smera u pogledu *kompetitivnosti* postigli neznatno više poena u poređenju sa filološkim i društveno-jezičkim smerom. Dobijeni podaci su pokazali da učenici društveno-jezičkog smera ispoljavaju viši stepen spoljašnje motivacije u poređenju sa učenicima filološkog smera, ali ne i u odnosu na učenike bilingvalnog smera, dok učenici društveno-jezičkog smera pokazuju viši stepen introjektovane motivacije u poređenju sa učenicima filološkog smera, ali ne i u odnosu na učenike bilingvalnog smera. Podaci su pokazali da u okviru poduzorka bilingvalnog smera postoji statistička povezanost između ukupnog broja bodova iz nemačkog jezika u prvom polugodištu i učenja i unutrašnje motivacije, spoljašnje motivacije i introjektovane motivacije. Kod učenika bilingvalnog smera postoji i pozitivna povezanost znanja nemačkog jezika i istrajnosti. Ako sagledamo upotrebu dodatnih metoda u učenju kao neformalni oblik učenja jezika, primećujemo da su one imale efekta kod učenika, ali samo u jednoj ograničenoj meri. Dobijeni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u znanju nemačkog jezika u prvom i drugom polugodištu u odnosu na upotrebu interneta i gledanje televizije radi učenja nemačkog jezika kod učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera. Iz toga zaključujemo da su ove dodatne metode u učenju jezika same po sebi nedovoljne i da je neophodno pohađati i formalnu nastavu jezika.

VII. PREDLOZI ZA UNAPREĐENJE BN I DALJA ISTRAŽIVANJA U OVOJ OBLASTI

Na osnovu testiranja učenika u prvom i drugom polugodištu, primećuje se napredovanje učenika svih smerova. Smatramo da su na ovakve rezultate imali uticaj različiti faktori. Konstrukcija (Dijagram 1), u kojoj su faktori predstavljeni posebno, zapravo čini njihovo zajedničko delovanje, faktori su međusobno povezani, prepliću se, pa se jasna granica između njih veoma teško može postaviti.



Dijagram 1. Faktori koji utiču na uspeh učenika na testiranju

Najveći uspeh su postigli *učenici bilingvalnog smera*, na šta utiču različiti faktori, kao što su:

- *kontekst učenja nemačkog jezika* (veliki input, tj. kvantitativno gledano, veliki broj časova nemačkog jezika, kao i časovi nejezičkih predmeta sa nastavnicima koji su izvorni govornici, konkretno sa lektorkom za nemački jezik);
- *velika motivisanost za učenje nemačkog jezika*, koja se ogleda u upisivanju ovog smera (BN nije za sve, već za one učenike koji su motivisani i koji ispunjavaju uslove, čime je uspeh delom i unapred programiran);
- *priprema za prijemni ispit* (prema *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave iz 2015. godine* (Službeni glasnik RS, 2015b) učenici polažu prijemni ispit za koji se održava priprema nastava u PNG (vid. III.3);
- *profil učenika* koji pohađaju ovaj smer, koji se ogleda u veoma dobrom *opštem školskom uspehu i ocenama iz nemačkog jezika*;
- *personalne karakteristike učenika*, koje podrazumevaju interkulturnu kompetenciju (kompetentnost poznavanja drugih kultura, otvorenost prema drugim kulturama, stav prema bilingvalnoj nastavi), samoeфикаsnost (socijalna, akademska i emocionalna samoeфикаsnost),

motivaciju za postignućem (planiranje, učenje, kompetitivnost i istrajnost) i akademsku motivaciju (unutrašnja motivacija, spoljašnja motivacija, amotivacija i introjektovana motivacija);

- *učenje jezika u neformalnim uslovima*: statistička analiza podataka je pokazala da su učenici bilingvalnog smera koji su koristili internet, televizijske programe i aplikacije na mobilnom telefonu na nemačkom jeziku, u prvom polugođu postigli bolje rezultate u odnosu na učenike koji nisu koristili ove dodatne metode u učenju jezika.

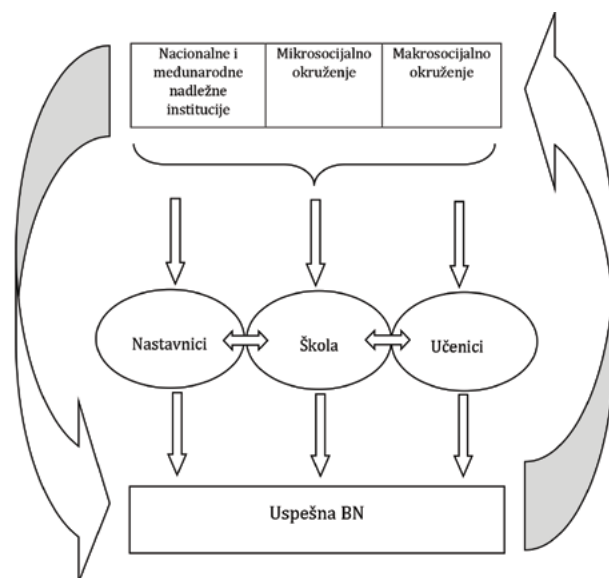
Učenici filološkog smera takođe imaju veoma dobre rezultate i veliki napredak u toku školske godine. Na ovaj uspeh utiče *kontekst učenja nemačkog jezika, profil učenika, personalne karakteristike učenika, učenje jezika u neformalnim uslovima* koji jesu objedinjujući, zajednički faktori.

Učenici društveno-jezičkog smera takođe pokazuju napredovanje u odnosu na prvo polugođište. Nešto slabije rezultati na testiranju se mogu objasniti sledećim faktorima: *kontekst učenja nemačkog jezika*, koji se ogleda u znatno manjem broju časova nemačkog jezika u odnosu na druge dve testirane grupe učenika, kao i veći broj učenika u odeljenju; *profil učenika, personalne karakteristike učenika, učenje jezika u neformalnim uslovima* koji jesu objedinjujući, zajednički faktori.

Zaključuje se da najefikasniji kontekst učenja stranih jezika koji utiče na razvoj jezičke veštine BN i treba raditi na unapređenju ovog programa (Cvetković, 2018c: 119). Problem koji ometa jednu optimalnu realizaciju ovog pristupa jeste tradicija. Monolingvalna tradicionalna nastava još uvek određuje paradigmu nastave i učenja, pa u skladu sa tim veoma sporo dolazi do promena, iako su one potkrepljene empirijskim statistički relevantnim podacima.

Predlog održivog modela BN

Od 2000. godine je zakonom definisano i omogućeno uvođenje BN na stranom i maternjem jeziku u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji (Filipović, Vučo i Đurić, 2007). U praksi se ova mogućnost BN teško sprovodi bez značajnije podrške Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Zavišin, 2013b). Smatramo da je neophodno iznova promisliti koncept jezičke obrazovne politike. Na osnovu opisa rada bilingvalnih odeljenja u PNG mogu se izdvojiti i određeni nedostaci. Definisaćemo predloge za obezbeđivanje kvalitetnog i održivog modela BN:



Dijagram 2. Održivi model BN.

Podrška nacionalnih i međunarodnih nadležnih institucija, koja na direktne i indirektno načine utiče na uspešnu implementaciju i realizaciju BN, trebalo bi da bude dvosmerni proces, tako da uspešna BN povoljno utiče na odluke onih koje te odluke zvanično i donose, što nije čest slučaj. Za obezbeđivanje kvalitetnijeg procesa nastave potrebna je podrška mikrosocijalnog okruženja, pre svega roditelja, što je delimično vidljivo i na osnovu podataka o njihovoj obrazovnoj strukturi (vid. IV.6.1). Takođe je važna i podrška makrosocijalnog okruženja, čiji su predstavnici svi oni privredni činioци koji bi zbog povezanosti sa inostranim poslovnim partnerima imali koristi od modela BN. Ova podrška se ogleda u obezbeđivanju sledećih faktora:

Sistematizovana lektorska radna mesta: postoji opasnost da se bilingvalni smer u PNG ukine kada bi došlo do nedostatka lektora sa nemačkog govornog područja, pa bi bilo dobro osigurati mesto lektora na jedan duži vremenski period. Neophodno je omogućiti održavanje koncepta i kvalitet nastave. Na osnovu posmatranja nastave primećuje se razlika i u metodici i didaktici BN, jer je primena modernih tehnologija dobro i pažljivo isplanirana; kvalitet inputa je značajan faktor koji utiče na jezički razvoj, koji u ovom slučaju podrazumeva kontakt sa maternjim govornikom i intenzitet vehikularnog jezika. Faktor intenziteta se ne odnosi samo na kvantitet kontakta sa stranim jezikom, nego i na njegov kvalitet.

Nemački jezik za predmetne nastavnike: predmetni nastavnici ne poseduju sertifikat o poznavanju nemačkog jezika. U *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* (Službeni glasnik RS, 2015b) u trećem modalitetu stoji da, u slučaju odsustva lektora, nastavu sprovode predmetni nastavnik sa znanjem jezika B1 i nastavnik stranog jezika (*co-teaching*). Radi održivosti ovog smera škola bi morala da radi na intenziviranju sprovođenja kurseva nemačkog jezika za predmetne nastavnike čiji su predmeti obuhvaćeni BN.

Početna obuka: neophodno je organizovati i pripremu nastavnika za rad u bilingvalnom odeljenju. Smatramo da je neophodno uputiti sve učesnike obrazovnog procesa institucije u kojoj se počinje sa BN o svim prednostima i izazovima sa kojima se škola, nastavnici i učenici susreću u radu.

Dvopredmetne studije: u Srbiji su studije jednopredmetne, tj. studira se samo jedna naučna disciplina za potrebe nastavničkog poziva, za razliku od situacije u Nemačkoj, gde postoji mogućnost dvopredmetnog studiranja u nastavi pedagoških disciplina (*Lehramt*). Ako ne postoji mogućnost uvođenja ove vrste osnovnih studija, bilo bi dobro uvesti CLIL master programe. Nastavnicima koji su studirali samo predmet koji predaju, npr. istoriju, pa zatim učili strani jezik, jednako nedostaje didaktika i metodika stranih jezika i BN, kao što i nastavnicima stranih jezika nedostaju kompetencije predmeta koje predaju. Uvođenje dvopredmetnih i specijalizovanih studija bi moglo pružiti adekvatno obrazovanje nastavnicima u ovoj oblasti.

Stručno usavršavanje nastavnika: osim formiranja novih smerova na fakultetima, potrebno je organizovati seminare, kurseve i obuke pri fakultetima i centrima za stručno usavršavanje nastavnika. Da je neophodna još neka kvalifikacija za nastavnike koji predaju bilingvalnim odeljenjima govori činjenica da učenici ne znaju dobro jezik na kome slušaju nastavu, čije gradivo tek uče i savladavaju, pa su nastavnicima potrebne specifične metode kako bi učenicima približili gradivo na stranom jeziku (npr. instrukciona pomoć tzv. scaffolding).

Redukovani nedeljni fond časova neposrednog rada sa učenicima: nastavnici koji su obuhvaćeni BN su dodatno opterećeni, pa bi bilo dobro da budu kompenzovani smanjenjem broja časova, kako Đurić (2006) predlaže, na 12 časova nedeljno, po primeru nastavnika koji predaju filološkim odeljenjima (Đurić, 2006: 33). Finansijski relevantna podrška u slučaju zadržavanja trenutnog nedeljnog fonda časova takođe bi bila moguće rešenje opterećenja nastavnika.

Virtuelna zajednica: dodatnu pomoć predmetnim nastavnicima bi mogle da predstavljaju internet-platforme, gde bi nastavnici koji predaju u bilingvalnim odeljenjima na međunarodnom ili bar nacionalnom nivou mogli da se povežu i razmenjuju iskustva i nastavni materijal, razvijaju zajedničke projekte, iniciraju stvaranje novih bilingvalnih odeljenja, organizuju zajednička usavršavanja i razmenu učenika i nastavnika.

Međupredmetna saradnja: BN podrazumeva međupredmetnu saradnju i podršku, što predstavlja značajan doprinos njenom daljem razvoju i implementaciji. Ova podrška se ogleda u zajedničkom planiraniranju nastave, pronalaženju i pravljenju adekvatnog materijala i podeli odgovornosti (Krandal, 2012: 155). Međupredmetna saradnja i podrška se mogu ogledati i u međusobnoj evaluaciji nastave, na šta ukazuju neki autori (Zavišin, 2013b; Vike, 2013). Nastavnik koji posmatra nastavu drugog nastavnika ili lektora može doći do novih saznanja i ideja koje može iskoristiti u svojoj nastavi, ali i dati eventualne sugestije nastavniku čiji čas posmatra, što može biti od velikog značaja nastavniku koji izvodi nastavu. Smatramo da je saradnja nastavnika osnovni uslov i ključna karika u realizaciji uspešne BN.

Studijska putovanja: predlažu se studijska putovanja učenika i nastavnika po ugledu na Treću beogradsku gimnaziju, u kojoj su u školskoj 2016/17. godini organizovana studijska putovanja u Italiju za učenike bilingvalnih odeljenja (Zavišin, 2017b: 175). Učenici borave u porodicama domaćina, pohađaju nastavu, obilaze kulturno-istorijske znamenitosti i muzeje. Na ovaj način se učenicima omogućava da prošire interkulturnu kompetenciju, višejezičnost i višekulturnost, a dolazi i do obostranog razbijanja predrasuda.

Intenzivna nastava jezika u osnovnoj školi: smatramo da je potrebno da učenici imaju i adekvatnu mogućnost izbora u vezi sa sopstvenim obrazovanjem. Mogućnost izbora bi se mogla ogledati u ponudi intenzivnog pohađanja stranog jezika u toku osnovne škole, a pre uvođenja BN (ovaj princip se realizuje u Nemačkoj).

Veći godišnji fond časova jezika: neophodno je povećati broj časova stranog jezika, što bi nastavnicima pružilo mogućnost boljeg organizovanja nastave, a učenicima bolje savladavanje jezika. Bilo bi dobro povećati i broj časova stranog jezika i u osnovnim školama. Povećanje broja časova u osnovnoj školi omogućava učenicima koji upisuju bilingvalna odeljenja bolju osnovu i pripremu za BN. Povećanjem broja časova u osnovnoj školi takođe se otvara mogućnost za uvođenje BN i u osnovnoj školi.

Sistematski projektni rad: predlaže se organizovanje CLIL projekata po modelu projekata kakve sprovodi Geteov institut. Obrađuju se interesantne teme iz MINT-predmeta (matematika, informatika, prirodne nauke, tehnika) u okviru letnjih internacionalnih kampova. (GI, 2020a; GI, 2020b). Projekti se uspešno sprovode širom sveta. Neki od njih su: u Australiji (projekat na temu robotika i programiranje), u Kini (projekat na temu ekologija), u Nemačkoj (projekat vezan za ekologiju, projekat vezan za otkrića iz oblasti informatike, energetike, komunikacije, mobilnosti, medicine, optike, materijala, istorijskih otkrića i matematike), u Poljskoj (projekat na temu geografije, biologije i zaštite životne sredine), u Ukrajni (letnja akademija u Kijevu sa ciljevima razvijanja znanja iz prirodnih nauka kao što su matematika, fizika, hemija i informatika, priprema za studije u Nemačkoj, stručno usavršavanje za nastavnike u MINT-predmetima, razvijanje CLIL-materijala u okviru projekata „Nemački digitalni dečiji univerzitet” i „životna sredina”), u SAD-u (prirodna održivost, životna sredina, voda i radionice za nastavnike).

Fleksibilizacija, odnosno modularizacija CLIL-a: na ovaj način se u školskoj praksi olakšava predavanje prirodnih predmeta na stranom jeziku jer je u tom slučaju manje resursa neophodno za njegovu realizaciju, a samim tim je omogućeno isprobavanje novih nastavnih koncepata. Na taj način se CLIL moduli bez problema mogu integrisati u redovnu nastavu (Bojtel, 2017: 10). Ako nema uslova za formiranje bilingvalnih odeljenja, onda bi po principu projekta mogao deo tema nekog predmeta da se sprovodi na vehikularnom jeziku ili da se realizuje na dodatnoj nastavi ili sekciji. Primeri dobre prakse su projekti u Devetoj beogradskoj gimnaziji u Beogradu (Vučo, 2006: 42), Vazduhoplovnoj akademiji u Beogradu (Manić, 2014b: 400) i Osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar” u Beogradu (Đurić, 2006: 31-34).

Jedan ovako koncipiran model BN bio bi održiv i efikasan. Smatramo da je za njegovu realizaciju neophodna saradnja na svim nivoima, kako na makro, tako i na mikro nivou u okviru institucije.

Uvođenje BN na sve nivoe obrazovanja u Srbiji

Da bismo mogli da govorimo o uvođenju BN na ranijim nivoima obrazovanja, moramo pre svega omogućiti siguran status nastavnog predmeta drugi strani jezik, kao i nastavu prvog stranog jezika. U delu u kome smo govorili o jezičkoj obrazovnoj politici Srbije, (II.1.10) ukazali smo na to da je obavezna nastava prvog stranog jezika od prvog razreda osnovne škole, a drugog (kao obaveznog izbornog predmeta) od petog razreda osnovne škole. Polazeći od već uspešnih koncepata i sprovedenih istraživanja BN u svetu (vid. Albertini i Tinefeld, 2010; Pašuljević, 2015; Rici Garoti, 2006; Marš i Hud, 2008), , predlažemo uvođenje BN na ranije nivoe obrazovanja, tačnije na predškolskom i osnovnoškolskom nivou. Preduslovi za uvođenje BN predstavljaju sledeće korake: treba upoznati nadležne obrazovne institucije o prednostima BN, upoznati roditelje učenika sa BN, povećati fond časova jezika, unapred obezbediti nastavni materijal (razvijati materijal) i obezbediti održivost BN u pogledu nastavnog kadra.

Rezultati ovog istraživanja idu u prilog ovakvim interpretacijama, teorijskim i praktičnim konceptima uvođenja predmetne nastave na stranom jeziku jer smo dokazali da učenici bilingvalnog smera pokazuju veću spremnost i viši stepen poznavanja nemačkog jezika, pre svega u odnosu na učenike društveno-jezičkog, a u nekim oblastima i u odnosu na učenike filološkog smera.

Da bismo mogli da govorimo o uvođenju BN u srednje stručne škole, pa i dalje o BN na tercijarnom nivou obrazovanja u Srbiji, takođe je neophodno definisati status stranog jezika u ovim obrazovnim ustanovama (vid. Vujović, 2018). Na osnovu već postojećih izveštaja sprovedenih empirijskih istraživanja uspešnih modela i uz oslanjanje na teoriju, predlažemo uvođenje BN u srednje stručne škole u Srbiji, kao i na tercijarni nivo obrazovanja (vid. Hotelijersko-turistička škola u Zagrebu, 2020; Nikenig i Maj, 2018; Vujović, 2018; Tarabar, 2014b; Mirić i Đorović, 2015).

Uvođenjem BN u sve nivoe formalnog obrazovanja, od predškolskog do univerzitetskog, aktivno se promovise višejezičnost, s uverenjem da se nastavom sadržaja na stranom jeziku, osim sveobuhvatnog doprinosa poboljšanju složenom sistemu jezičkih znanja, doprinosi i prevazilaženju jezičkih, kulturnih i komunikacijskih barijera i razvijanju tolerancije i uvažavanja, kao i kulturne i civilizacijske neograničenosti. Visoki nivo interkulturene tolerancije i poštovanje drugog i različitog dodatne su prednosti ovog posebnog pristupa u učenju i nastavi stranih jezika (Vučo, Filipović i Marković, 2013: 359).

Često su ponavljane zamerke da se u BN ne savlađuje predmet na dovoljnom nivou (Golaj, 2005, Hajne i Majncer, 2015, Bonet i Dalton-Puffer, 2013), iz tog razloga smo uporedili ocene iz nastavnih predmeta istorija, srpski jezik i književnost, muzička i likovna kultura učenika filološkog, bilingvalnog i društveno-jezičkog smera na kraju četvorogodišnjeg obrazovanja u PNG (školska 2017/18. godina).

Tabela 117. Poređenje izlaznih ocena iz istorije, srpskog jezika i književnosti, muzičke i likovne kulture učenika bilingvalnog, filološkog i društveno-jezičkog smera na kraju školske 2017/18. godine

Predmet	Smer	M	SD	F	p
Istorija	Filološki	4,89	0,33	0,19	0,83
	Bilingvalni	4,86	0,53		
	Društveno-jezički	4,91	0,24		
Srpski jezik i književnost	Filološki	4,88	0,33	0,37	0,69
	Bilingvalni	4,86	0,53		
	Društveno-jezički	4,82	0,53		
Muzička kultura	Filološki	4,89	0,33	0,05	0,95
	Bilingvalni	4,56	0,53		
	Društveno-jezički	4,82	0,53		
Likovna kultura	Filološki	4,89	0,33	0,85	0,44
	Bilingvalni	4,93	0,28		
	Društveno-jezički	4,71	0,67		

Iz Tabele br. 117 se može uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između smerova u odnosu na školsko postignuće iz istorije, srpskog jezika i književnosti, muzičke i likovne kulture. Numeričke vrednosti ocena su u relativno sličnom rangju distribuirane odnosno kreću se uglavnom oko odličnog uspeha na svim predmetima. Dakle, smer koji pohađaju učenici nije ostavio efekat koji je statistički značajan. Možemo zaključiti na osnovu izlaznih ocena da učenici nisu u zaostatku što se tiče same struke odnosno nastavnog predmeta koji su delom pohađali na nemačkom jeziku.

Ovaj rad je pokazao da program BN zaslužuje pažnju u proučavanju nastavnih metoda učenja stranih jezika, kao i to da BN može uspešno da se primeni u obrazovnom sistemu Republike Srbije.

Predlozi za unapređenje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika

Uvođenje BN na svim nivoima obrazovanja jeste veoma složen proces i zahteva sistematičan pristup i prilagođavanje već postojećim pravilima, normama i zakonskim aktima. Neophodna su systemska rešenja od strane prosvetnih vlasti i čitave obrazovne politike, kao i usklađivanja postojećih modela i nastavih planova i programa, a neophodna je i obuka nastavnog kadra za uvođenje i sprovođenje BN, koja predstavlja ključnu kariku u jednom složenom konceptu kakav je BN, što jasno pokazuju i podaci ovog rada.

Na nekadašnja razmišljanja o razvijanju opšte didaktike BN se u međuvremenu gleda različito. Iako postoje neka osnovna obeležja pomoću kojih bi se metodika i didaktika BN mogla karakterisati, BN određuju i obeležja koja svaki pojedinačni nejezički predmet donosi u nastavu, tako da bi trebalo praviti razliku između opšte didaktike BN i pojedinačnih stručnih komponenata u okviru ove didaktike, odnosno komponenti koje se odnose na određeni nejezički predmetu nastavi na stranom jeziku. Smatramo da je neophodno definisati opštu metodiku i didaktiku CLIL-a da bi se moglo koncipirati inicijalno obrazovanje nastavnika, specijalizovani CLIL kursevi na master nivou, kao i stalno stručno usavršavanje nastavnika.

Postojećim predlozima (Zavišin, 2017a i Manić, 2014b) za organizovanje CLIL kursa, koji bi obuhvatao ceo proces BN od početne obuke do evaluacije nastave, treba dodati razvijanje instrukcione pomoći tzv. scaffolding (vid. II.4.8.1), koja bi nastavnicima pružila neophodne kompetencije za izradu nastavnog materijala, prilagođenog potrebama učenika u BN. Neophodno

je ohrabriti i učenike i nastavnike i pružiti im adekvatnu podršku pri ulaženju u *zonu narednog razvoja* (ZPD) jer upravo njihove kompetencije direktno utiču na uspešnost kompleksnog koncepta kakav je BN.

Predlozi za dalja istraživanja u oblasti BN

Istraživanja u oblasti BN, a posebno empirijske studije, u Republici Srbiji su retko zastupljena, s obzirom na to da je uglavnom prisutan modularni oblik nastave, što u određenoj meri ograničava mogućnost naučnog praćenja. Dosadašnja istraživanja (II.6) su se uglavnom bavila uticajem BN na jezičke kompetencije kod učenika.

Postavlja se pitanje da li isključivo BN dovodi do boljeg znanja jezika. Za bilingvalni smer opredeljuju se uglavnom učenici koji su motivisani za učenje stranih jezika. To su oni učenici koji su odrastali u sredini podržavajućoj za učenje jezika, koriste medije na stranom jeziku, imaju rođake na govornom području ciljnog jezika, pripremaju se za polaganje prijemnog ispita i imaju više motivacije za učenje stranih jezika. Smatramo da je neophodno testirati „kontrolnu nultu grupu” da bismo proverili stav nekih autora (Dalton-Pufer, 2011: 186) da je BN selektivna nastava, pa da su shodno tome učenici bilingvalnih smerova u samom startu u prednosti što se tiče jezičke kompetencije. Testiranje „kontrolne nulte grupe” potrebno je sprovesti na samom početku školske godine.

Smatramo da je pored opšte jezičke kompetencije poželjno ispitati i uticaj BN na L1 i druge strane jezike koje učenici izučavaju. Potrebno je ispitati uticaj BN na stručnu jezičku kompetenciju na maternjem i vehikularnom jeziku. Treba utvrditi da li učenici BN smeru postižu slabije, istovetne ili možda čak bolje rezultate na testovima sprovedenim na srpskom jeziku iz predmeta koje uče na L2, u odnosu na monolingvalna odeljenja, time bi se moglo utvrditi da li su u zaostatku što se tiče same struke.

Predlažemo istraživanja koja bi ispitala uticaj BN na personalne karakteristike učenika. Treba ispitati ceo proces nastave sprovođenjem kvalitativnih istraživanja, narativnih intervjuova sa svim akterima procesa nastave (nastavnicima, roditeljima učenika i učenicima obuhvaćenim BN), kao i detaljne analize nastavnog materijala, šta bi doprinelo daljem unapređivanju BN u obrazovnom kontekstu uopšte, a time i u srpskom obrazovnom kontekstu.

Završna razmišljanja

Smatramo da su navedeni zaključci opravdani kada se radi o preporukama koje se tiču razvijanja bilingvalne prakse u školama i razvijanja sistema za bilingvalno učenje. Razvijanje bilingvalnog obrazovanja je neophodno usavršavati na nivou praktičnog obrazovanja koje sprovodi nastavnik u interakciji sa učenicima, kao i na nivou složenijih sistema školstva, odnosno saradnje sa drugim višim institucijama, kao što su matični fakulteti.

Kulturološke i lingvističke razlike doprinose razvoju različitih kocepata BN u širom Evropi. U mnogim diskusijama se ova različitost smatra negativnom za dalji razvoj BN. Često se predlaže da se svi ti različiti pristupi redukuju na jedan jedinstveni koncept i da se on zatim proglasi zvaničnim konceptom za celu Evropu. Lamsfus-Šenk i Volf (1999: 1-2) smatraju da se ništa opasnije od toga ne može desiti. Jačina BN se nalazi upravo u njenoj raznolikosti. Trebalo bi se osloniti na raznolikost BN i eksperimentisati sa različitim predmetima u smislu proširenja predmetnog kanona BN. Takođe bi trebalo eksperimentisati i sa metodičkim pristupima, različitim starosnim grupama i različitim ponudama. Verujemo da sve to može samo da doprinese daljem razvoju BN, a samim tim i razvoju višejezičnosti, koja je definisana kao strateški cilj jezičke obrazovne politike Republike Srbije.

VIII. LITERATURA

- Albertini, A. F. i Tinefeld, T. 2010: Albertini, A. F., & Tinefeld, T. (2010). Englisch plus X – für eine nachhaltige, institutionalisierte Mehrsprachigkeit in Europa. In: Bilut-Homplewicz, Z. et al. (Hrsg.). *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (3-16). Institut für fremdsprachliche Philologien (Romanistik) der Universität Koblenz-Landau.
- Altmajer, K. 2009: Altmayer, C. (2009). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – die europäische (deutsche) Perspektive. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38*, 101-110.
- Apsel, K. 2012: Apsel, C. (2012). Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 47-56.
- Arči, K. 2016: Archie, C. (2016). Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Gestaltung eines sprachsensiblen Sachunterrichts. In: Drumbl, H., & Zanin, R. (Hrsg.). *Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*. (233-246). Bozen-Bolzano University Press.
- Asli, M. 2016: Asli, M. (2016). Bikulturelle Schulen – Eine frühzeitige Förderung von Sprach- und Kulturaustausch. Anschauung am Beispiel des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Saarbrücken. In: Köstenbach, T., Mohammed-Ali, A., Monsees, J., & Wagner, M. (Hrsg.). *Grenzenlos durch die Bildung?: Interkulturelle Strategien in Kultur, Politik und Schule in der mehrsprachigen Großregion* (7-15). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Ausubel, D. P. 1960: Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Bah, G. 2008: Bach, G. (2008). Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt aM: Peter Lang, 7-22.
- Bandura, A. 1982: Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. 1993: Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. 1997: Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Stanford University. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baur, R. S. 2005: Baur, R. S. (2005). Die Stellung der deutschen Sprache und des bilingualen Unterrichts in Russland. *EliSe, Jahrgang 5*(1), 31-41.
- Baur, R. S. 2008: Baur, R. S. (2008). Deutschsprachige und bilinguale Studiengänge: eine Chance für Deutsch als Fremdsprache in Russland, *Stimmen der slavischen Kultur*, 249-267.
- Baur, R. S. i Venderot, K. 1999: Baur, R. S., & Wenderott, C. (1999). Perspektiven bilingualen Lernens in Russland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2) (dostupno na: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/660/636>, pristupljeno 9.10.2020).
- Baur, R. S. i Merkiš, N. 2005: Baur, R. S. & Merkiš, N. (2005). Gibt es Kriterien fuer einen guten bilingualen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache? *EliSe (Essener Linguistische Skripte – elektronisch), Jahrgang 5*(1), 57-66.
- Baur, R. S., Štukert, A. i Venderot, K. 2005: Baur, R. S., Stuckert, A. & Wenderott, C. (2005). Analyse von biligualem Unterricht auf der Grundlage von Guetekriterien. *EliSe (Essener Linguistische Skripte – elektronisch), Jahrgang 5*(1), 67-83.

- Beko, L. (2013). *Integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu (dostupno na: <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4049/Disertacija.pdf?sequence=1>, pristupljeno 5.11.2020).
- Being, M. i Pelmen, P. 2012: Böing, M., & Palmen, P. (2012). Bilingual heißt zweisprachig! Überlegungen zur Verwendung beider Sprachen im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht. In: B. Diehr & L. Schmelter (Hrsg.), *Bilingualen Unterricht weiterdenken* (73–90). Frankfurt/Main: Lang.
- Betger, H. i Majer, O. 2008: Böttger, H. & Meyer, O. (2008). Combined Strategy Scenarios: Wege zur Vorbereitung des bilingualen Sach-fachunterrichts in Klasse 5 und 6. In: Böttger, H. (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (326-336). Nürnberg.
- Birnbikel, J. 2013: Birnbickel, J. (2013). Erdkunde als CLILiG-Fach in Norwegen. Beschreibung eines Unterrichtsprojekts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(2), 69-75.
- Blanko Lopez, J. 2018: Blanco Lopez, J. (2018). Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel fuer erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 43-52.
- Bojtel, M. 2017: Beutel, M. (2017). Flexibilisierung des bilingualen Unterrichts. Vom bilingualen Zweig zu CLIL im Sachfach Biologie. *Unterrichtspraxis*, www.praxis-fremdsprachenunterricht.de | Englisch, 2·2017, 10-18.
- Bonet, A. 2009: Bonnet, A. (2009) CLILiG im naturwissenschaftlichen Unterricht in Bulgarien Aktuelle Situation und Vorschläge zur Weiterentwicklung basierend auf einem Lehrerfortbildungsprogramm für bulgarische Lehrer/innen Schriftlicher. Beitrag für die Tagung *Fächer unterrichten in der Fremdsprache – Didaktische Aspekte und pädagogische Realisierung* Goethe-Institut Sofia, 09.-11.09.2009.
- Bonet, A. 2012: Bonnet, A. (2012). CLIL im Fach Chemie – Wachsende Orchidee und Motor der Integration [Chemistry CLIL: Growing orchid and engine of integration]. In B. Diehr & L. Schmelter (Hrsg.), *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven [Advancing bilingual teaching. Programmes, positions, perspectives]* (201-215). Frankfurt: Peter Lang.
- Bonet, A. i Dalton-Pufer, K. 2013: Bonnet, A. & Dalton-Puffer, C. (2013) Great Expectations? Competence and Standard Related Questions Concerning CLIL Moving into the Mainstream. In: Breidbach, S. & Viebrock, B. (Eds.) *CLIL in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice*. (269-284). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bonet, A. i Brajdbah, S. 2017: Bonnet, A. & Breidbach, S. (2017). Clil teachers professionalization Between explicit knowledge and professional identity. *John Benjamins Publishing Company, Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, 47, 269-285.
- Brajdbah, S. i Fibrok, B. 2006: Breidbach, S. & Viebrock, B. (2006). Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker. *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik, Band 3*, 234-256.
- Brajdbah, S. i Fibrok, B. 2013: Breidbach, S. & Viebrock, B. (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe: Research Perspectives on Policy and Practice*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Brohi, K. 2012a: Brohy, C. (2012a). Einführung: Der zweisprachige Unterricht–Ausbildung, Praxis, Perspektiven. In: Brohy, C. (Hrsg.) *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit*, (7-11). Freiburg: Universität Freiburg.
- Brohi, K. 2012b: Brohy, C. (2012b). Die Rahmenbedingungen des zweisprachigen Unterrichts: Einfuehrung. In: Brohy, C. (Hrsg.). *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit*. (99-110). Université de Fribourg.

- Buckam, V. 1989: Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit – Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke: Tübingen.
- Buckam, V. i Cipilevska-Kacmarek, L. 2014: Butzkamm, W. & Ciepielewska-Kacmarek, L. (2014). Zukunftsmusik: das generative Prinzip und bilinguale Strukturübungen. In: Ciepielewska-Kacmarek, L. & Gorąca-Sawczyk, G. (Hrsg.). *Glottodidaktik früher, heute und morgen*. (29-44). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Burmajster, P. 2015: Burmeister, P. (2015). Ergebnisse aus zweisprachigen Kitas und Grundschulen mit Englisch als Fremdsprache und Anregungen für eine zweisprachige Erziehung ohne Brüche. *Chancen durch Mehrsprachigkeit: TRILINGUA Abschluss- und Fachtagung*, Merzig, 09.06.2015, PH-Weingarten.
- Ceberer, A. 2016: Zeberer, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Grundschule am Beispiel der luxemburgischen Schulpolitik in der Gemeinde Bettemburg. In: Köstenbach, T., Mohammed-Ali, A., Monsees, J., & Wagner, M. (Hrsg.). *Grenzenlos durch die Bildung?: Interkulturelle Strategien in Kultur, Politik und Schule in der mehrsprachigen Großregion*. (25-39). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Cvetković, A. (2018a). Bilingual Classes in Serbian and German in “Stevan Sremac”, the First Grammar School of Niš. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E. (Eds.) *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries*, (207-228). Sarajevo: International University of Sarajevo.
- Cvetković, A. (2018b). Teorijske osnove bilingvalne nastave i analiza rada u bilingvalnoj učionici. U: Polovina, V. (prir.) *Primenjena lingvistika*. Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije. Filološki fakultet u Beogradu. Filozofski fakultet u Novom Sadu. Beograd – Novi Sad, 53-60.
- Cvetković, A. (2018c). CLILiG anhand des serbischen Beispiels. In: Tinnefeld, T. et al. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen*. (211-232). Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 8. (dostupno na: <https://drive.google.com/file/d/18RbyoESz94YS5PNR5m7vJM0fQ1cNcl9c/view> - pristupljeno 24.10.2020.)
- Cvetković, A. (2018d). Razvoj jezičke kompetencije kod učenika Prve niške gimnazije „Stevan Sremac“ sa posebnim osvrtom na bilingvalni nemačko-srpski smer. U: Jovanović, I. (prir.) *NISUN 7, Jezici i književnosti u kontaktu i diskontaktu, Tematski zbornik radova knjiga 1*, (113-128). Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet.
- Czahur, V. i Liger, H. 2018: Czachur, W. & Lueger, H. (2018). *Kollektives Gedächtnis und europäische Nachbarschaftsbilder. Beiträge aus kulturlinguistischer Perspektive*. Verlag Empirische Paedagogik. Landau.
- Czura, A., Papaja, K. i Urbaniak, M. 2009: Czura, A., Papaja, K. & Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. *CLIL practice: Perspectives from the field*, 172-178.
- Ćubela Adorić, V., Proroković, A., Penezić, Z. i Tucak, I. (2006). Zbirka psihologijskih skala i upitnika. *Zadar: Sveučilište u Zadru, Svezak, 3*.
- Dajmond, Ž. 1997: Diamond, J. M. (1999). *Guns, germs, and steel: the fates of human societies*. NY: WW Norton & Company.
- Dalton-Puffer, K. 2005: Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1275-1293.
- Dalton-Puffer, K. 2011: Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, (182-204).

- Dalton-Pufer, K. 2016: Dalton-Puffer, C. (2016). *CLIL in der Praxis: Was sagt die Forschung?* (dostupno: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20984546.html> - pristupljeno: 16.10.2020).
- Dalton-Pufer, K. 2017: Dalton-Puffer, C. (2017). Der CLIL-Ansatz im MINT Unterricht. Aktuelles aus der internationalen Forschung. *CLIL MINT Tagung*, Goethe Institut München.
- De Graf, R., Kopman, G. J. i Vesthof, G. 2007: De Graaff, R., Koopman, G. J. & Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *Vien- na English Working Papers*, 16(3), 12-19.
- De Zarobe, J. R. i Kataln, R. M. A. J. N. 2009: de Zarobe, Y. R., & Cataln, R. M. A. J. N. (Hrsg.). (2009). *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe (Vol. 41)* (S. XI) Multilingual Matters.
- Diršajd, K. 2016: Dürscheid, C. (2016). Fehler über Fehler? Internettex-te und Deutschunterricht. *AkDaF* 70, 6-19.
- Dof, S. 2010: Doff, S. (2010). Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven. *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*, Tübingen: Narr Verlag, 11-28.
- Dornzajfer-Zajc, A. 2018: Dornseifer-Seitz, A. (2018). Blended Learning – Inverted Classroom: Hehre Ziele und nüchterne Realität im Fachsprachenunterricht. In: Tinnefeld, T. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Lerner – Methoden – Herausforderungen. B: Sammelbände; Bd. 8* (195-210). Htw saar. SSLF.
- Durbaba, O. (2006). DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro. In: Casper-Hehne, H. & Koreik, U. & Middeke, A. (Hrsg.). *Die Neustrukturierung von Studiengaengen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven*, (91-98). Göttingen: Universitätspresse.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Durbaba, O. (2014). Nastava stranih jezika u Srbiji i aspekti jezičkog planiranja na nacionalnom nivou i nivou lokalne zajednice: prikaz jedne studije slučaja. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (51-73). Beograd: Filološki fakultet.
- Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Durbaba, O. (2018). O obrazovanju nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.) *Jezici obrazovanja* (131-146). Beograd: Filološki fakultet.
- Đorđević, J. (2007). Informaciona i komunikaciona tehnologija u savremenoj učionici – nastava engleskog jezika i književnosti od računara do računara. U: Vučo, J. (prir.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (623-632) Filološki fakultet. Beograd.
- Đorđević, A. (2019). DSD-Schulen-projekat i nastava nemačkog jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije. U: Stamenković, D. (prir.) *NISUN 8, Savremeni tokovi u nauci o jeziku i književnosti, Tematski zbornik radova, knjiga 2* (249-258). Niš: Filozofski fakultet.
- Đorović, D. (2014). Specifičnosti nastave italijanskog jezika za studente društvenih i humanističkih nauka na Filozofskom fakultetu u Beogradu. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (249-267). Beograd: Filološki fakultet.
- Đurić, V. J. (1964). *Vukovi zapisi*. Srpska književna zadruga, Beograd.
- Đurić, Lj. (2006). Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, XIX, 28-40.
- Đurić, Lj. (2014). Vrednovanje ranog školskog učenja stranih jezika u Srbiji: zaglušujuća tišina. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i obrazovne politike*. (77-106). Beograd: Filološki fakultet.

- Đurić, Lj. (2015). *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije tokom poslednjih šest decenija: činioci, modeli, perspektive*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet (dostupno na: <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4282/Disertacija142.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, pristupljeno 5.11.2020).
- Đurić, Lj. (2018). Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije: dinamika promena u periodu od 2000. do 2006. godine. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Jezici obrazovanja*. (55-80). Beograd: Filološki fakultet.
- Erme, M. i Jung, M. 2013: Eerme, M. & Jung, M. (2013). Bilingualer Musikunterricht an estnischen Grundschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18(2), 37-56. (dostupno na: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Eerme_Jung.pdf, pristupljeno 9.10.2020).
- Fajk, K. 2004: Feik, C. (2004). Der bilinguale Sachfachunterricht im bayerischen Gymnasium. *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, 41-49.
- Fernandez-Fontecha, A. 2014: Fernández-Fontecha, A. (2014). Motivation and gender effect in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(2), 27-49.
- Fibrok, B. 2014: Viebrock, B. (2014). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *ZISU-Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1). 72-85.
- Filipović, J. (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (375-385). Beograd: Filološki fakultet.
- Filipović, J. (2014). Jezička obrazovna politika i rodno osetljiv jezik. U: Filipović Jelena & Olivera Durbaba (prir.). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, (153-168). Beograd: Filološki fakultet.
- Filipović, J. (2016). Lingvistika i teorija kompleksnosti: jezičko liderstvo kao integralni deo jezičke politike i planiranja u 21. veku. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, V. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. 623-636.
- Filipović, J. (2018). Jezička politika i planiranje i jezičko predvodništvo: obrazovanje za 21. vek. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Jezici obrazovanja*, (15-32). Beograd: Filološki fakultet.
- Filipović, J., Vučo, J. i Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 222-242.
- Fortune, T. V. i Tedick, D. J. 2008: Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (2008). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gal, M. 2016: Gall, M. (2016). Bilingualer Naturkundeunterricht in der Grundschule. In: Drumbl, H., & Zanin, R. (Hrsg.). *IDT 2013/9: Aufgaben-, handlungs-und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)* (135-146). Bozen-Bolzano University Press.
- Garsija, O. i Beijker, K. 2007: García, O., & Baker, C. (Eds.). (2007). *Bilingual education: An introductory reader* (Vol. 61). Multilingual matters.
- Gau, K. i Karamanova, Z. A. 2012: Gau, K., & Karmanova, Z. A. (2012). Erziehungsziel: Zweisprachigkeit. *ХАБАРИШЫСЫ ВЕСТНИК*, 4-7.
- Golaj, D. 2005: Golay, D. (2005). *Das bilinguale Sachfach Geographie: eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht auf der Sekundarstufe I* (Vol. 39). Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik eV.
- Gotajn, H. P. 2014: Gottein, H. P. (2014). Dem Lernen eine (Voraus-) Struktur geben: Arbeiten mit dem Advance Organizer im (GW-) Unterricht. *GW Unterricht*, 135, 33-41.

- Hajne, L. i Majncer, M. 2015: Heine, L., & Mainzer, M. (2015). Rückmeldungen an Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2), 25-28.
- Hataja, K. 2005a: Haataja, K. (2005a). *CLILiG-Content and Language Integrated Learning in German. Situationsbeschreibung: Finnland*. [dostupno na: http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG-Situationsbeschreibung_Finnland.pdf. - pristupljeno 10.11.2020.]
- Hataja, K. 2005b: Haataja, K. (2005b). Über die Variablen „Lernumgebung“ und „Unterrichtsmethodik“ beim schulischen Fremdspracherwerb und dessen Erforschung–das Beispiel DaF in Finnland. *Aktuelles-Zeitschrift für den Deutschunterricht in Finnland*, 37, 27-40.
- Hataja, K. 2007: Haataja, K. (2007). Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrspracherwerbs“. *Frühes Deutsch*, 11, 4-11.
- Hataja, K. 2013: Haataja, K. (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18(2), 1-14.
- Hataja, K. 2015: Haataja, K. (2015). *CLILiG-FINNLAND „Ein Ueberblick mit Einblick“: Erhebungsstudie und Videodokumentationen zum fach- und sprachintegrierten Lernen auf Deutsch (CLILiG) in der finnischen Allgemeinbildung (ISCED 1-3) 2013-2014*. Goethe-Institut Finnland.
- Hauard, E. R., Kristijan, D. i Geneze, F. 2003: Howard, E. R., Christian, D. & Genesee, F. (2003). *The development of bilingualism and biliteracy from grade 3 to 5: A summery of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education. Research report 13*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Hiljard, S. 2011: Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. (doi:10.5294/laclil.2011.4.2.1 ISSN 2011-6721).
- Hofman, R. i Majer, K. 2009: Hoffmann, R., & Meyer, C. (2009). Bilingualer Geographieunterricht in Deutschland. *Praxis Geographie* 5, 4-7 (online: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/Hoffmann-Meyer.pdf, pristupljeno 24.10.2020).
- Holm, J., Hiterman, A., Kesler, J. U. i Šleminger, G. 2010: Hollm, J., Hüttermann, A., Keßler, J. U., & Schlemminger, G. (2010). BiliReal 2012: Bilinguale Züge für Englisch und Französisch in der Realschule. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 49, 153-187.
- Holm, J. i dr.: 2013: Hollm, J., Hüttermann, A., Keßler, J. U., Schlemminger, G., & Ade-Thurow, B. (2013). *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Hu, A. i dr., 2008: Hu, A., Caspari, D., Grünewald, A., Küster, L., Nold, G., Vollmer, H. J., & Zydatiss, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen-Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(2), 163-186.
- Hufajzen, B. 2011: Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, R. / Hufeisen, B. (Hrsg.) „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. (265-282). Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Ignjačević, A. (2014). Strani jezik i obrazovna politika. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (187-216). Beograd: Filološki fakultet.
- Ivanov, L., i Penezić, Z. (2000). Samoefikasnost: pregled teorije, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 39 (20), 113-142.

- Ivanović, N. (2007). Samostalne prezentacije studenata u nastavi književnosti. U: Vučo, Julijana (prir.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova.* (170-178). Beograd: Filološki fakultet.
- Jazbec, S. (2007). Exemplarische Analyse zur Einsetzbarkeit französischer Biologiebücher zum Thema „Die Atmung des Menschen“ im bilingualen Biologieunterricht in Deutschland. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB)-Biologie Lehren und Lernen*, 16(1), 13-31.
- Jung, M. i Erme, M. 2015: Jung, M. & Erme, M. (2015), CLiLiG und Musikunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 59-76. (dostupno na: <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, pristupljeno 5.11.2020).
- Kamins, Dž., 2000: Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* (Vol. 23.) Multilingual Matters.
- Kamins, Dž. i Švan, M. 1986: Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education.* London: Longman.
- Kaufman, B., 2006: Kaufmann, B. (2006). *Immersion und bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK. (mit „Seitenblicken“ nach GR, AR, ins Elsass sowie auf die Primarstufe) Eine (vorläufige) Bestandesaufnahme.* NW EDK, Arbeitsgruppe Sprachen, Untergruppe Immersion.
- Kersten, K. 2005: Kersten, K. (2005). Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt. In: P. Baron (Hrsg.) *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder.* (22-33). Opole: Niemieckie Towarzystwo Oswiatowe.
- Kipers, A. i Šmit, D. 2006: Küppers, A. & Schmidt, D. (2006). Mit der Mathematik rechnen! Zahlenzauber im bilingualen Unterricht? *Motivation revisited: Festschrift für Gert Solmecke*, 12, 125-134.
- Kipers, A. 2016: Küppers, A. (2016). Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(3), 340-352.
- Kle, P. 2012: Klee, P. (2012). Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR). In: Brohy, C. (Hrsg.), *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit.* (48-52). Freiburg: Universität Freiburg.
- Klevic, B. 2018: Klewitz, B. (2018). Language Follows Content – Scaffolding as an Innovative Teaching Strategy in the Interplay between Theory and Practice. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Challenges of Modern Foreign Language Teaching – Reflections and Analyses.* (41-62). SLLM: B: Omnibus Volumes; Vol. 9. Htw saar.
- Klime, E. 2006: Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie.* Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Knifka, G. i Zibert-Ot, G. 2007: Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen.* Paderborn: Schöningh.
- Kojl, D. 2006: Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *Monograph* 6, APAC Barcelona.
- Kolins, L. i dr. 1999: Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *Tesol Quarterly*, 33(4), 655-680.
- Kondring, B. i Evig, M. 2006: Kondring, B. & Ewig, M. (2006). Aspekte der Leistungsmessung im bilingualen Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB)-Biologie Lehren und Lernen*, 14(1), 49-62.
- Krandal, J. 2012: Crandall, J. (2012). Content-based instruction and content and language integrated learning. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*, 149-160.

- Krehel, H. L. 1999: Krehel, H. L. (1999). Sprach-und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2), 1-9.
- Krist, I. 1999: Christ, I. (1999). Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge - Bilingualer Unterricht - Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 4(2).
- Kristal, D. i dr., 1995: Crystal, D., Röhrich, S., Böckler, A., Jansen, M., & Wanner, P. (1995). *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Krželj, K. (2014). Nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. U: Filipović, J. i Durbača, O. (prir.) *Jezički u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (217-248). Beograd: Filološki fakultet.
- Kvartapele, F. i Volf, D. 2016: Quartapelle, F. & Wolff, D. (2016). Facharbeit oder sprachorientierter Fachunterricht? In: Drumbl, H., & Zanin, R. (Hrsg.). *IDT 2013/9: Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*. (179-193). Bozen-Bolzano University Press.
- Kvartapele, F., Zudhof, J. i Volf, D. 2018: Quartapelle, F., Sudhoff, J. & Wolff, D. (2018). *Mehrsprachig werden in der globalisierten Welt. Ein Handbuch für CLIL*. Instituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (dostupno na: <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Mehrsprachig+werden+in+der+globalisierten+Welt.pdf/5c0afdef-efdd-462e-9360-5972275af0ec> pristupljeno 25.10.2020.).
- Lajtboun, P. M. i Spada, N. 1997: Lightbown, P. M. & Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-355.
- Lajzen, J. 2004: Leisen, J. (2004). Der Wechsel der Darstellungsformen als wichtige Strategie beim Lehren und Lernen im DFU. *Fremdsprache Deutsch*, 30, 15-21.
- Lajzen, J. 2005: Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip fuer alle Faecher. Basisartikel II. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 78, 9-11.
- Lajzen, J. 2013a: Leisen, J. (2013a). Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. *IDE*. 249-274.
- Lajzen, J. 2013b: Leisen, J. (2013b). Kinder zur Sprache im Sachfach fuehren. Grundzuege eines sprachsensiblen Fachunterrichts. *Grundschule Deutsch* 39. 39-42.
- Lajzen, J. 2015a: Leisen, J. (2015a). Fachlernen und Sprachlernen. *Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts*, 68(3), 132-137.
- Lajzen, J. 2015b: Leisen, J. (2015b). Lehrerkompetenzen für den CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 29-37. (dostupno na: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> pristupljeno 12.10.2020).
- Lajzen, J. 2015c: Leisen, J. (2015c), Planung von CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 45-58. (dostupno na: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. – pristupljeno 10.11.2020).
- Lajzen, J. 2017a: Leisen, J. (2017a). *Sprachsensibel CLIL unterrichten heißt von den Fremden lernen* (Online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20996387.html> pristupljeno 12.10.2020).
- Lajzen, J. 2017b: Leisen, J. (2017b). Sprachsensibler Fachunterricht Doppelte Sprachhürden. *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bildung & Wissenschaft* 04, Ernst Klett Sprachen GmbH, 22-23.
- Lamsfus-Šenk, S. 2008: Lamsfuß-Schenk, S. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: eine Fallstudie* (Vol. 8). Peter Lang.
- Lamsfus-Šenk, S. 2010: Lamsfuß-Schenk, S. (2010). Inhalt und Sprache-vom Einfluss des Fremdsprachengebrauchs auf das Lernen im Sachfach. In: Doff, S. (Hrsg.) *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*, (213-227). Tübingen.

- Lamsfus-Šenk, S. 2011: Lamsfuß-Schenk, S. (2011). Geschichte als bilinguales Sachfach: eine geeignete Erweiterung des bilingualen Sachfachunterrichts. Vieles ist sehr ähnlich. In: Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Hrsg.), *„Vieles ist sehr ähnlich.“ - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* (89-112). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lamsfus-Šenk, S. i Volf, D. 1999: Lamsfuß-Schenk, S. & Wolff, D. (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2), 1-8 (online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/656/632>, pristupljeno 9.10.2020).
- Lefelbajn, G. 2016: Löffelbein, G. (2016). *Historisches Lernen im bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I in einer nicht gymnasialen Schulform (Realschule). Eine vergleichende Untersuchung in den Klassen sechs, acht, neun und zehn.* Dissertation zur Erlangung des Grades dr. Phil. der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Lindeman, B. 2013: Lindemann, B. (2013). CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18(2), 57-68 (online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf, pristupljeno 9.10.2020).
- Lindeman, B. i Hufajzen, B. 2015: Lindemann, B. & Hufeisen, B. (2015). Content and Language(s) Integrated Learning in German. Einleitung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 1-4 (online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, pristupljeno 9.10.2020.).
- Loman, K. 2007: Lohmann, C. (2007). DESI und die Konsequenzen für den Englischunterricht in der Grundschule. In: Bötter, H. (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Ausgewählte Tagungsbeiträge.* (23-34) Nürnberg.
- Lončar, M. (2017). Bilingvalna nastava na nemačkom i srpskom jeziku na primerima OŠ „10. oktobar“ u Subotici, Prve niške gimnazije „Stevan Sremac“ i Valjevske gimnazije. *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnosti*, 37(1), Beograd: Filološki fakultet, 137-166.
- Luhtenberg, S. 1995: Luchtenberg, S. (1995). Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung: der australische Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 987-1006.
- Majer, O. 2010: Meyer, O. (2010). *Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. Basic issues in EFL teaching and learning.* Heidelberg, Winter.
- Majer, O., Kojl, D., Halbah, A., Šuk, K. i Ting, T. 2015: Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning-mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
- Manić, D. (2014a). *CLIL ASSESSMENT. Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, May, Sarajevo.
- Manić, D. (2014b). Početna obuka i stručno usavršavanje CLIL nastavnika. Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici, *Nauka i savremeni univerzitet*, 398-408.
- Marš, D. 2006: Marsh, D. (2006). English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences. *Proceedings of the Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing.* Abu Dhabi: METSMaC, 29-38.
- Marš, D. i Hud, P. 2008: Marsh, D. & Hood, P. (2008). Content and language integrated learning in primary East Asia contexts (CLIL PEAC). *The proceeding of primary innovations regional seminar*, 43-50.

- Mehisto, P. Marš, D. i Frigols, M. J. 2008: Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Metler, M. 2012: Mettler, M. (2012). CLIL / bilingualer Unterricht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern. In: C. Brohy (Hrsg.). *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité. Akten ZUG / APEPS 19.-20.11.2010*. (46-47). Université de Fribourg / Universität Freiburg.
- Mirić, M., i Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na univerzitetu – Saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 507-520.
- Morek, M. i Heler, V. 2012: Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache–Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 67-101.
- Murdseva, S. 2008: Murdsheva, S. (2008). Fachsprachenunterricht im Rahmen eines deutschsprachigen Unterrichts an der TU Sofia, Bulgarien. In: Chlosta, C., Leder, G., Krischer (Hrsg.) *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis: 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*, (79), (209-220). Universitätsverlag Göttingen.
- Neten, J. i German, K. 2004: Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and research foundations of intensive French. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 275-294.
- Nikenig, K. i Maj, Ž. 2018: Nickenig, C. & May, J. (2018). Sprachen lernen und testen an der Freien Universitaet Bozen. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner. Methoden. Herausforderungen*. (109-122). Htw saar. SSLF. B: Sammelbaende; Bd. 8..
- Nold, G. i dr. 2008: Nold, G., Hartig, J., Hinz, S., Rossa, H. (2008). Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht. Englisch als Arbeitssprache. In: Klieme, E. (Hrsg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. (451-457). Weinheim u.a. : Beltz.
- Oštir, A. L. i Jazbec, S. (2009). Interaction of Various Factors with the Introduction of CLIL in the Educational System in Slovenia. *Pedagoška obzorja : časopis za didaktiko in metodiko*. 2009, 24(3/4), str. 104-118.
- Pasuljević, L. (2015). Dvojezična nastava na francuskom jeziku u Srbiji: istraživanje receptivnih veština učenika. *Primenjena lingvistika (16)*, 131-142.
- Petrović-Jilich, M. (2013). *Didaktika književnosti u univerzitetskoj nastavi prikazana na istraživanju modela prenošenja novije književnosti nemačkog govornog područja* (Doctoral dissertation, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет).
- Pilipović, V. (2007). Obrada nove gramatičke građe u kontekstu savremenog pristupa nastavi stranih jezika. U: J. Vučo (prir.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (333-340). Beograd: Filološki fakultet univerziteta u Beogradu.
- Pilipović, V. (2013). Linguistic-pedagogical aspect of the role of a teacher in a bilingual teaching. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 26(4), 135-142.
- Pirner, M. L. 2006: Pirner, M. L. (2006). Religionsunterricht bilingual – eine neue Herausforderung. In: Wermke, M., Adam, G. & Rothgangel, M. (Hrsg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, (398-409). Göttingen.
- Pirner, M. L. 2007: Pirner, M. L. (2007). Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den“ normalen“ Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6(2), 42-52. [dostupno na: www.theo-web.de pristupljeno 10.11.2020.]

- Pirner, M. L., Šubek, S. i Ajhler, T. 2004: Pirner, M. L., Schubeck, S. & Aichler, T. (2004). Bilingualer Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3(1), 107-111.
- Piršl, D., Živanović, N. i Randelović, N. (2011). Kako se mogu podučavati strategije pamćenja teksta. *Sport Mont – SM, VIII*(25-26-27), 454-460.
- Pis, T. 2002: Pica, T. (2002). Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *Modern Language Journal* 86(1), 1-19.
- Rasin, C. L. P. 2006: Racine, C. L. P. (2006). Der stetige Aufstieg der Immersion in den Schulen Europas. *Babylonia*, 2, 17-20.
- Radojković, K. (2014). *Nastava jezika struke / jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike*. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Raičević, V. (2012). *Motivacija i kreativnost u nastavi stranih jezika*. Interpres, Beograd.
- Rajnaud, K. 2016: Raynaud, C. (2016). Unterrichtsmodell an französischen Privatschulen in der deutschsprachigen Großregion. Bilingualer binomischer Schulunterricht in DAF, dargestellt anhand der Grundschule Ecole Française in Saarbrücken. *Grenzenlos durch die Bildung?*, 16-24.
- Rici Garoti, F. 2006: Ricci Garotti, F. (2006). Offene Probleme in CLIL mit Deutsch als Fremdsprache. In: Abel, A., Stuflesser, M., & Putz, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis: Tagungsband*. (321-336). Accademia europea.
- Ros, K. i Rasin, C. L. P. 2015: Ross, K. & Racine, C. L. P. (2015). Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filie`re bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 8(1/2), 93-112.
- Rozenbrok, A. 2006: Rosenbrock, A. (2006). Bilingualer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie. In: Knolle, N. (Hrsg.) *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. (139-158). Essen: Die Blaue Eule, 335 (Musikpädagogische Forschung; 27).
- Skutnab-Kangas, T. S., (1991). *Bilingvizam*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (Originalno izdanje objavljeno 1981)
- Smederevac, S. (2004). Uticaj osobina ličnosti i pozitivnog i negativnog feed-backa na procenu samoefikasnosti. *Psihologija*, 37(1), 109-121.
- Spada, N. i Lajtboun, P. M. 1989: Spada, N., & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 11-32.
- Stašen-Dilman, S. 2012: Staschen-Dielmann, S. (2012). *Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht: didaktische Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit*. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Stipančević, A. (2016). *Efekte primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Metodika nastave.
- Stojković, N. (2007). Učenje principa usmenih i pisanih prezentacija u nastavi jezika za akademske/ profesionalne namene. U: Vučo, Julijana (prir.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (548-556). Beograd: Filološki fakultet.
- Šarčević, D. i Vasić, A. (2014). Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7(3), 401-427.
- Šleminger, G. i dr. 2015: Schlemminger, G., Racine, C. L. P. & Geiger-Jaillet, A. (2015). *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch: Methodenhandbuch zur Lehreraus- und- fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Švab, G. 2009: Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag Empirische Pädagogik.

- Švab, G. 2013: Schwab, G. (2013). Bili für alle? Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojekts zur Einführung bilingualer Module in einer Hauptschule. *CLIL: Research, policy and practice*. Frankfurt/Main: Lang, 297-314.
- Švab, G., Kesler, J. U. i Holm, J. 2014: Schwab, G., Keßler, J. U. & Hollm, J. (2014). CLIL goes Hauptschule. Chancen und Herausforderungen bilingualen Unterrichts an einer Hauptschule. Zentrale Ergebnisse einer Longitudinalstudie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25(1), 3-37.
- Šubnel, I. 2012: Schubnel, Y. (2012). Bilingualer Mathematikunterricht: Chancen und Huerden. In: Brohy, C. (Hrsg.). *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité*. (97-98). Fribourg: Université de Fribourg.
- Tajs, 2010: Theis, R. (2010). Bilingualer Geschichtsunterricht. In: Doff, S. (Hrsg.) *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*, (44-57). Tübingen: Narr Verlag.
- Taker, G. R. 1999: Tucker, G. R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education. *Georgetown University round table on languages and linguistics*, 332-340.
- Tarabar, A. (2014a). Načini i mogućnosti istovremenog učenja engleskog jezika i stručnog gradiva u nastavi iz oblasti Održavanje. 3. Konferencija „Održavanje 2014“ Zenica, B&H, 11. – 13. juni 2014.
- Tarabar, A. (2014b). Content and language integrated learning-a way forward in engineering education. *18th International Research/Expert Conference „Trends in the Development of Machinery and Associated Technology“*, Budapest, Hungary.
- Terlevic Johanson, K. 2011: Terlevic Johansson, K. (2011). *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL? Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilingualem Profil*. Department of Languages and Literatures; Institutionen för språk och litteraturer.
- Tirman, A. 2012: Thürmann, E. (2012). *Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Sprachlichkeit im bilingualen Sachfachunterricht*. 4. Landesfachtag Bilingualer Unterricht Schleswig-Holstein.
- Tirman, A. i Folmer, H. J. 2013: Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*, 212-232.
- Trim, J. L. i dr, 2001: Trim, J. L., North, B., Coste, D., Sheils, J., Quetz, J., Schneider, G., & de l'Europe, C. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tomas, W. P. i Koler, V. 2002: Thomas, W. P. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement: Final report*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Vagner, M. 2016: Wagner, M. (2016). Einfluss der Luxemburger Sprachenpolitik auf das nationale Bildungswesen–Ein Schulsystem der Ungleichheiten? In: Köstenbach, T., Mohammed-Ali, A., Monsees, J., & Wagner, M. (Hrsg.). *Grenzenlos durch die Bildung?: Interkulturelle Strategien in Kultur, Politik und Schule in der mehrsprachigen Großregion* (40-52). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Vajt, J. i Turner, K. 2005: White, J. & Turner, C. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *Canadian modern language review*, 61(4), 491-517.
- Valerand, R. J. i Fortie, M. S. 1998: Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, 81-101.

- Vasiljević, D. (2018). Bilingual Education in Serbian and Russian; Aleksinac Model. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E. (Eds.) *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries (3)*, (179-195). Sarajevo: International University of Sarajevo.
- Vedel, H. 2010: Wedel, H. (2010). *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae an der Philosophischen Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Vedel, H. i Hahemer, M. 2016: Wedel, Heike & Hahemer, Mareike (2016). Sprachen spielerisch erproben, Theater interkulturell erleben. Darstellendes Spiel als Fach der Mehrsprachigkeit. In: Rana, Marion & Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.) *Interjuli. Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung* 01/16, 72-86. (dostupno na: <http://doczz.net/doc/6079974/interjuli-16-01-multilingualism> pristupljeno 10.11.2020)
- Venderot, K. 2005: Wenderott, C. (2005). Zur Entwicklung des Bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland. *Essener Linguistische Skripte* 5(1), 43-46.
- Vendland, H. 2020: Wendland, Holger. *Das deutschsprachige Abitur in Ungarn: ein zeitgemäßes Mittel der Schülerförderung*. (Online <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20810003.html> - pristupljeno 30.10.2020).
- Veše, M. B. 2000: Wesche, M. B. (2000). A Canadian perspective: Second language teaching and learning in the university. U: Rosenthal, J. W. (Eds.). *Handbook of undergraduate second language education: ESL, bilingual, and foreign language instruction for a multilingual world* (str. 187-208). New York: Routledge.
- Vidlok, B. 2018: Widlok, B. (2018). *MINT und CLIL. Situationsbericht und Empfehlungen für die Verwendung von Sachfachinhalten im DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHT ein Leitfaden*. Goethe Institut, München, Zentrale, Bereich 42. (Dostupno na: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf167/2018-leitfaden-clil-final.pdf> pristupljeno 3.11.2020.).
- Vike, R. E. 2013: Wicke, R. E. (2013). Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schulen im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18(2), 27-36. (dostupno na: <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>, pristupljeno 5.11.2020).
- Vike, R. E. 2015a: Wicke, Rainer E. (2015a). Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen. In: Haataja, K. & Wicke, E. R. (Hrsg.): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. Hueber Verlag. 25-31.
- Vike, R. E. 2015b: Wicke, R. E. (2015b). Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 77-86 (dostupno na: <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/>, pristupljeno 9.10.2020).
- Višački, J. D. (2016). *Kurikularni okvir za nastavu stranih jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji* (Doctoral dissertation, Universität u Beogradu-Filološki fakultet). Dostupno na: <http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1108/Doktorat.pdf?sequence=1> pristupljeno 26.10.2020.
- Volf, D. 2011a: Wolff, D. (2011a). CLIL and learner autonomy: relating two educational concepts. *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, 69-80.
- Volf, D. 2011b: Wolff, D. (2011b). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. *www.forum-sprache.de*, 75-84.
- Volf, D. 2013: Wolff, D. (2013). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42(1), 94-106.

- Volf, D. 2016: Wolff, D. (2016). Das innovative Potenzial des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL). In: Drumbl, H. & Zanin, R. (Hrsg.). *IDT 2013/9: Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*. (167-178). Bozen-Bolzano: University Press.
- Volf, D. 2017a: Wolf, D. (2017a). *Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland*. München: Goethe Institut. (dostupno na: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/21074378.html>, pristupljeno 30.10.2020).
- Volf, D. 2017b: Wolf, D. (2017b). *Einige didaktisch-methodische Prinzipien von CLIL*. Goethe Institut e.V., Internet-Redaktion (dostupno na <https://www.goethe.de/ins/lt/de/spr/unt/kum/cll/cli/20559035.html> - pristupljeno 30.10.2020.).
- Volf, D. i Quartapele, F. 2011: Wolff, D. & Quartapelle, F. (2011). *CLIL in deutscher Sprache in Italien: ein Leitfaden*. Mailand: Goethe-Institut.
- Volf, A. i dr., 2008: Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Pearson-Longman, England.
- Vonderau, K. 2004: Vonderau, K. (2004). *Bilingualer Sachfachunterricht am Beispiel Wirtschaftslehre – Englisch: Forschung, Didaktik, Methodik*. Tönnig: Der Andere Verlag.
- Vonderau, K. 2008: Vonderau, K. (2008). Elemente einer Didaktik für den Bilingualen Sachfachunterricht. *Bayern bilingual*. (Online http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/userfiles/Allgemeine_Informationen/Elemente_einer_Didaktik_1.pdf - pristupljeno 20.10.2020).
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, XIX, 41-54.
- Vučo, J. (2014). Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (107-152). Beograd: Filološki fakultet.
- Vučo, J. i Filipović, J. (2018). Jezici u srpskom obrazovnom sistemu: odgovori s povodom. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Jezici obrazovanja*, (9-13). Beograd: Filološki fakultet.
- Vučo, J., Filipović, J. i Marković, Lj. (2013). Efikasnost CLIL-a u akademskoj nastavi jezika, književnosti i kulture (studija slučaja). *Srpski jezik*, XVIII, 357-378.
- Vučo, J. i dr. (2018). *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vujović, A. (2018). Položaj stranih jezika struke u srednjem i visokom obrazovanju u Srbiji. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Filološka istraživanja danas. Tom VIII. Jezici obrazovanja*. (147-165). Beograd: Filološki fakultet.
- Vujović, A. i Ristić, M. (2013). Učenje stranog jezika na ranom uzrastu uz pomoć multimedije. *Filološka istraživanja danas. Tom II*. Beograd: Filološki fakultet. 79-94.
- Zakos, J. i dr., 2018: Szakos, J., Glavitsch, U. & Egger, J. (2018). Take a Break from the Very Beginning: Audio-Visual Chunks in the Readylingua Method for Independent Language Learners. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Challenges of Modern Foreign Language Teaching. Reflections and Analyses*. (135-146). SLLM. Htw saar. B: Omnibus Volumes; Vol. 9.
- Zavišin, K. (2012). Bilingualna nastava iz perspektive jezičke politike i planiranja – smernice za projekat bilingvalne nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjim školama. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 64-74.
- Zavišin, K. (2013a). CLIL nastava: od teorije do prakse. Vučo, J. i Durbaba, O. (prir.). *Jezik i obrazovanje. Filološka istraživanja danas*. (439-451). Beograd: Filološki fakultet.
- Zavišin, K. (2013b). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Filološki fakultet u Beogradu. Doktorska disertacija. (dostupno na: <http://doiserbia.nb.rs/phd/fulltext/BG20130508ZAVISIN.pdf>, pristupljeno 17.10.2020).

- Zavišin, K. (2017a). Završni ispit za strani jezik na kraju srednjoškolskog obrazovanja u dvojezičnoj (CLIL) nastavi: predlog modela za obrazovni sistem Republike Srbije. *Anali Filološkog fakulteta*, 67-82.
- Zavišin, K. (2017b). Nastava jezičkih i nejezičkih sadržaja na stranom jeziku – predlog modela kursa za usavršavanje nastavnika u CLIL kontekstu. *Anali Filološkog fakulteta*. Beograd, 165-181.
- Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet: Novi sad.
- Zudhof, J., 2010: Sudhoff, J. (2010). *Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht. Studie zur Konzeption eines Kriterienkatalogs für die qualitative Analyse von Lehrwerken*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Žerajić, A. (2018). *Efekti promena kurikuluma i njihov uticaj na razvoj receptivnih jezičkih veština u nastavi nemačkog jezika u osnovnim školama Republike Srbije*. Filološki fakultet u Beogradu. Doktorska disertacija. (dostupno na: [Žerajić_Andrea 28.2.2018.indd \(bg.ac.rs\)](#) pristupljeno 28.12.2020).

Dokumenta:

- Ahenski sporazum, 2019: Vertrag von Aachen (2019). Dostupno na: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1570126/c720a7f2e1a0128050baaa-6a16b760f7/2019-01-19-vertrag-von-aachen-data.pdf> pristupljeno 28.10.2020.
- Ambasada SR Nemačke u Sofiji (2020). Podaci o učenju nemačkog jezika u Bugarskoj. Dostupno na: [Училища с преподаване на немски език - Федерално министерство на външните работи \(diplo.de\)](#) – pristupljeno 22. 12. 2020.
- DESI, 2006: DESI-Konsortium: Klieme, E. et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Auszug. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Društvo za strane jezike i književnosti Srbije (DSJKS): *Saopštenje o ocenjivanju drugog stranog jezika* (Dostupno na: <http://www.dsjsrbija.rs/оцењивање-другог-страног-језика-обав/> - pristupljeno 28.10.2020).
- Evropska komisija, 1995: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995). *Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Bruessel.
- Evropska komisija, 1996: Europäische Gemeinschaften (1996). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 295/25, Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Weißbuch der Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung ,Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“*. 96/C 295/05.
- Evropska komisija, 2006: European Commission (2006), *A Rewarding Challenge How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*, Bruxelles.
- Evropska komisija, 2012: Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels.
- Evropska komisija, 2017a: Europäische Kommission / EACEA / Eurydice (2017a). *Eurydice Brief Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017*. DE.
- Evropska komisija, 2017b: European Commission/EACEA/Eurydice (2017b). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. EN.

- Evropska komisija, 2017c: European Commission (2017c). *Istaknuti sadržaji. Ključni podaci o nastavi jezika u evropskim školama*. SR.
- GI, 2020a: Goethe Institut (2020a). *Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten. Biologie*. (Online http://www.goethe.de/resources/files/pdf44/Biology_Module.pdf pristupljeno 10.10.2020.).
- GI, 2020b: Goethe Institut (2020b). *Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten. Economics*. (Online <http://www.goethe.de/ins/gb/gla/pro/Home%20Economics%20Final.pdf> pristupljeno 10.10.2020.).
- Hamburški sporazum: Hamburger Abkommen (1964). Dostupno na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf pristupljeno 28.10.2020.
- Hotelijersko-turistička škola u Zagrebu, 2020: *Izveštaj škole o CLIL nastavi*. (Dostupno na: <https://htzagreb.wordpress.com/home/clil-content-und-language-integrated-learning/> - pristupljeno 26.10.2020).
- KMK, 2010: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2010). *Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK vom 28.09.2005 in der Fassung vom 03.12.2010 Niveaustufen A2, B1, B2 und C1* (online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/doc/Bildung/Auslandsschulwesen/ServiceDSD/DSD_Ausfuehrungsbestimmungen_03_12_2010_1.pdf pristupljeno 5.11.2020.).
- KMK, 2013: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Bericht Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung* (online: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/201_10_17-Konzepte_bilingualer-_Unterricht.pdf – pristupljeno 17.10.2020.).
- KMK, 2015: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Gesamtstatistik, DSD Prüfung 2015 - T01 - DSD I*.
- LLP, 2013: Lifelong Learning Programme (2013). *playingCLIL. Handbuch Dramapädagogik für den bilingualen Unterricht. Kurzfassung*. (dostupno na: http://www.playingclil.eu/wp-content/uploads/2015/12/handbook_short_DE.pdf - pristupljeno 28.10.2020).
- Ministarstvo savezne pokrajine Donje Saksonije, 2014: Niedersächsisches Kultusministerium (2014). *Materialien für kompetenzorientierten Unterricht im Sekundarbereich I Bilingualer Unterricht*. (dostupno na: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=617> – pristupljeno 17.10.2020).
- Ministarstvo spoljnih poslova SR Nemačke, 2011: Auswärtiges Amt (2011). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik 2010/2011. Bericht der Bundesregierung*. Auswärtiges Amt. Referat 600 - Strategie und Planung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Werderscher Markt 1, 10117 Berlin (dostupno na: [polityka_zagraniczna_niemiec_w_sferze_kultury_i_ksztaczenia_20102011_copy1.pdf](http://www.polityka_zagraniczna_niemiec_w_sferze_kultury_i_ksztaczenia_20102011_copy1.pdf) (nck.pl) – pristupljeno 16. 12. 2020).
- Ministarstvo spoljnih poslova SR Nemačke, 2014: Auswärtiges Amt (2014). *18. Bericht der Bundesregierung. Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik 2013/2014. Grenzen überbrücken – Werte teilen – Wissen schaffen – die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in globaler Verantwortung*. Auswärtiges Amt. Referat 600 – Strategie und Planung Auswärtige Kultur und Bildungspolitik, Referat 607 – Öffentlichkeitsarbeit Inland. Werderscher Markt 1, 10117 Berlin (dostupno na: [akbp-bericht-2013-2014-data.pdf](http://www.auswaertiges-amt.de/akbp-bericht-2013-2014-data.pdf) (auswaertiges-amt.de) – pristupljeno 16. 12. 2020).
- MPNTR, 2020: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2020). *Pregled srednjih škola u Srbiji kojima je odobreno dvojezično ostvarivanje programa obrazovno-vaspitanog rada u školskoj 2020/2021. godini*.

- PNG, 2013: Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2013). *Elaborat o realizaciji dvojezične nastave u nemačkom dvojezičnom odeljenju društveno-jezičkog smera.*
- PNG, 2016a: Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2016a). *Elaborat o realizaciji dvojezične nastave u nemačkom dvojezičnom odeljenju društveno-jezičkog smera.*
- PNG, 2016b: Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2016b). *Školski program za prirodno-matematički smer, društveno-jezički smer, smer društveno-jezički – nemački jezik i smer obdareni učenici u filološkoj gimnaziji – engleski jezik.*
- PNG, 2017a: Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2017a). *Izveštaj o radu dvojezičnog odeljenja društveno-jezičkog smera – nemački jezik na kraju školske 2016/17. godine.*
- PNG, 2017b: Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2017b). *Godišnji plan rada za školsku 2017/18. godinu.*
- PNG, 2018a: Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2018a). *Izveštaj o radu Stručnog veća za strane jezike na kraju školske 2017/18. godine.*
- PNG, 2020a: *Test za nemački jezik za upis 2018/19.* (dostupan na: http://media.sremac.edu.rs/2019/02/Nemacki_jezik_test_2018_19.pdf - pristupljeno 13.10.2020).
- PNG, 2020b: *Udžbenici u PNG* (dostupno na: <http://sremac.edu.rs/udzbenici/> pristupljeno 31.10.2020).
- Republički zavod za statistiku RS, 2020a: *Saopštenje. Statistika obrazovanja. Osnovne škole. Kraj školske 2018/19. godine.*
- Republički zavod za statistiku RS, 2020b: *Saopštenje. Statistika obrazovanja. Srednje obrazovanje. Kraj školske 2018/19. godine.*
- Savet Evrope, 2003: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006.* Brüssel.
- Savet Evrope (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje/ocjenjivanje.* Podgorica: Ministarstvo prosvjete.
- Savet Evrope, 2011: Council of Europe (2011). *CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning for languages other than English – Getting started!: Information brochure and interactive web portal: Case example German as a foreign language.* European Centre for Modern Languages.
- Savet Evrope, 2018: Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.* (Dostupno na: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> – pristupljeno 7.11.2020.)
- Službeni glasnik RS (1991). *Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju* (“Sl. glasnik SRS - Prosvetni glasnik”, br. 5/90 i “Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik”, br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010, 7/2011, 4/2013, 14/2013, 17/2013, 18/2013, 5/2014, 4/2015 i 18/2015).
- Službeni glasnik RS (1997). *Pravilnik o nastavnom planu i programu za obdarene učenike u filološkoj gimnaziji* (“Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik”, br. 24/97, 1/2000, 8/2004, 17/2006 i 8/2008).
- Službeni glasnik RS (2009). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik RS”, br. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15 – autentično tumačenje, 68/15 и 62/16 – УС).
- Službeni glasnik RS (2013). *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* („Službeni glasnik RS”, br. 55/13).

- Službeni glasnik RS (2015a). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (br. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15 – autenticno tumačenje, 68/15 и 62/16 – УС).
- Službeni glasnik RS (2015b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS“, broj 105 od 18.12. 2015).
- Službeni glasnik RS (2016a). *Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi* („Službeni glasnik RS“, broj 11/2012, 15/2013, 2/2016 i 10/2016).
- Službeni glasnik RS (2016b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS“, broj 105/15, 50/16).
- Službeni glasnik RS (2017a). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Sl. glasnik RS“, br. 88/2017).
- Službeni glasnik RS (2017b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS“, broj 105/15, 50/16, 35/17).
- Službeni glasnik RS (2019). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (br. 88/2017, 27/2018 – drugi zakoni i 10/2019 od 15.02.2019. godine).
- Službeni glasnik RS (2020a). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (br. 88/17, 27/18 – dr. zakoni, 10/19 i 6/20).
- Službeni glasnik RS (2020b). *Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju* (br. 110-00-111/2020-03).
- Školska uprava, Hamburg, 2014: *Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung* (2014). *Schulaufsichtliche Weisung für bilinguale Zweige an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in Hamburg*. MBISchul Nr. 07, 6.10.2014.
- Školska uprava, Berlin, 2015: *Ausführungsvorschriften für bilingualen Unterricht an allgemein bildenden Schulen (AV bilingualer Unterricht)*. Vom 9.03.2015 (ABI. S. 449).
- Jelisejski ugovor, 1963: *Vertrag-Elysee* (1963). Dostupno na: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=16cd9739-28d7-23cd-4f8b-501cafaf0f80&groupId=252038 pristupljeno 28.10.2020.
- ZfA (2009). *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (dostupno na: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/RahmenplanDaF/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1 – pristupljeno 14.10.2020.).

Internet adrese:

DAAD: <https://www.daad.de/de/>

DAG: <https://deutausges.de/>

DW: <https://www.dw.com/>

DW za nastavnike: www.dw.de/lehrer

GI: <https://www.goethe.de/>

GI za učenje nemačkog jezika: www.goethe.de/lernen

GI, 2020a. Geteov institut: CLIL: <www.goethe.de/clil>. 4.11.2020.

GI, 2020b. Geteov institut: *Matematika na dodir*: <https://www.goethe.de/ins/gb/de/spr/eng/pas/akt/mathematik_zum_anfassen.html>. 4.11.2020.

GI, 2020c. Geteov institut: *Nemačka – zemlja pronalazača*: <<http://www.goethe.de/lhr/prj/ede/deindex.htm>>. 4.11.2020.

GI, 2020d. Geteov institut: *Učiti od prirode*: <<https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/una.html>>. 4.11.2020.

- GI, 2020e. Geteov institut: *Održivi razvoj u nastavi nemačkog jezika kao stranog*: <<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/pwe/usa.html>> 4.11.2020.
- GI, 2020f. Geteov institut: *MINT i nemački kao strani jezik*: <<https://www.goethe.de/ins/fr/de/spr/eng/pas/pro/20813445.html>>. 4.11.2020.
- GI, 2020g. Geteov institut: *MINT i DaF? Šanse i granice*: <<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/ber.html>>. 4.11.2020.
- GI, 2020h. Geteov institut: *MINT und DaF – Pristup znanju*: <<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/m18.html>>. 4.11.2020.
- GI CLIL: www.goethe.de/clil (pristupljeno 5.11.2020.)
- GIB, 2020a. Geteov institut Beograd: Saveti i servis za nastavnike nemačkog jezika: <<https://www.goethe.de/ins/cs/sr/spr/unt/ber.html>>. 3.11.2020.
- GIB, 2020b. Geteov institut Beograd: Ponuda stručnog usavršavanja za nastavnike nemačkog jezika: <<https://www.goethe.de/ins/cs/sr/spr/unt/for.html>>. 3.11.2020.
- GIB, 2020c. Geteov institut Beograd: Konkursi i manifestacije za nastavnike nemačkog jezika: <<https://www.goethe.de/ins/cs/sr/spr/unt/ver.html>>. 3.11.2020.
- Gimnazija „Prof. Konstantin Galabov“: [Deutsche Abteilung am Galabov-Gymnasium Sofia \(da-galabov.eu\)](http://DeutscheAbteilungamGalabovGymnasiumSofia.da-galabov.eu) – pristupljeno 22. 12. 2020.
- IJK, 2020a. Italijanski institut za kulturu u Beogradu. Seminar 2013: <https://iicbelgrado.esteri.it/iic_belgrado/sr/gli_eventi/calendario/seminario-laboratorio-br-interdisciplinari-ta-nell-insegnamento-dell-italiano-lingua-straniera.html>. 9.10.2020.
- IJK, 2020b. Italijanski institut za kulturu u Beogradu. Seminar 2017: <https://iicbelgrado.esteri.it/iic_belgrado/sr/gli_eventi/calendario/2017/02/strategie-e-tecniche-dell-insegnamento.html> 9.10.2020.
- IJK, 2020c. Italijanski institut za kulturu u Beogradu. Seminar 2019: <https://iicbelgrado.esteri.it/iic_belgrado/sr/gli_eventi/calendario/2019/12/produzione-scritta-clil-e-tblt.html>. 9.12.2020.
- Lingo macht MINT, 2020. <<https://www.lingonetz.de/mint>>. 4.11.2020.
- LINK, 2020. LINK-konferencija: <http://www.link-conference.org/?utm_source=email&utm_medium=DodjiteNa%23LIEC2018%E2%80%93InternacionalnuKonferencijuOBilingvalnomObrazovanju&utm_campaign=LIECemail&utm_content=ViseOKonferenciji>. 3.10.2020.
- Nemačka škola u Sofiji: [Deutsche Schule Sofia \(ds-sofia.bg\)](http://DeutscheSchuleSofia.ds-sofia.bg) – pristupljeno 22. 12. 2020.
- PAD KMK: <https://www.kmk-pad.org/>
- PASCH: www.pasch-net.de
- TestDaF: <https://www.testdaf.de/>
- UNNJS, 2020. Unija nastavnika nemačkog jezika Srbije: <<http://www.unnjs.org/index.html>>. 3.11.2020.
- ZfA: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html - pristupljeno 11.11.2020.

Materijal korišćen za testiranje učenika:

- Test za nemački jezik korišćen u prvom polugodištu: DSD I - Modellsatz 3, [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/Modellsaetze/A2-B1_3/download_modellsatz.pdf?__blob=publicationFile&v=3] pristupljeno 9.11.2020.]

Test za nemački jezik korišćen u drugom polugodištu: DSD I - Modellsatz 6, [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/Modellsaetze/A2-B1_6/download_modellsatz.pdf?__blob=publicationFile&v=3 pristupljeno 9.11.2020.].

Udžbenici koji se koriste u PNG:

Društveno-jezički smer – nemački jezik

Prvi razred

Srpski jezik i književnost: Stanković-Šošo, N., Suvajdžić, B. i Petaković, S. (2019). *Čitanka za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd. Lompar, V. (2019). *Gramatika, srpski jezik i književnost za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola*. KLETT, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 5, nemački jezik za prvi razred srednje škole, peta godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Fišer-Miciviris, A. i Janke-Papanikolaou, S. (2009). *Ausblick 1*. Hueber Verlag

Istorija: Lopačić, D., Petrović, V. i Petrović, I. (2013). *Istorija 1, udžbenik za prvi razred gimnazije opšteg, društveno-jezičkog i prirodno-matematičkog smera*. Novi Logos, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Drugi razred

Srpski jezik i književnost: Suvajdžić, B., Stanković-Šošo, N. i Udgrenović, A. (2019). *Čitanka 2, za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd. Lompar, V. i Antić, A. (2019). *Gramatika, udžbenik za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. KLETT, Beograd.

Nemački jezik: Fišer-Miciviris, A. i Janke-Papanikolaou, S. (2009). *Ausblick 1. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene*. Hueber Verlag.

Istorija: Radić, R. i Milanović, J. (2016). *Istorija za drugi razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera*. Freska, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Treći razred

Srpski jezik i književnost: Suvajdžić, B., Stanković-Šošo, N. i Đurić, M. (2019). *Čitanka 3, za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd.

Lompar, V. i Antić, A. (2019). *Gramatika, srpski jezik i književnost za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. KLETT, Beograd.

Nemački jezik: Fišer-Miciviris, A. (2009). *Ausblick 2. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene*. Hueber Verlag.

Istorija: Kolaković, A. i Milinović, M. (2018). *Istorija 3, udžbenik istorije za treći razred gimnazije društveno-jezičkog smera i opšteg tipa gimnazije*. Novi Logos, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Društveno-jezički smer

Prvi razred

Srpski jezik i književnost: Stanković-Šošo, N., Suvajdžić, B. i Petaković, S. (2019). *Čitanka za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd. Lompar, V. (2019). *Gramatika, srpski jezik i književnost za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola*. KLETT, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 5, nemački jezik za prvi razred srednje škole, peta godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Istorija: Lopačić, D., Petrović, V. i Petrović, I. (2013). *Istorija 1, udžbenik za prvi razred gimnazije opšteg, društveno-jezičkog i prirodno-matematičkog smera*. Novi Logos, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Drugi razred

Srpski jezik i književnost: Suvajdžić, B., Stanković-Šošo, N. i Udgrenović, A. (2019). *Čitanka 2, za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd. Lompar, V. i Antić, A. (2019). *Gramatika, udžbenik za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. KLETT, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 6, nemački jezik za drugi razred srednje škole, šesta godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Istorija: Radić, R. i Milanović, J. (2016). *Istorija za drugi razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera*. Freska, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Treći razred

Srpski jezik i književnost: Suvajdžić, B., Stanković-Šošo, N. i Đurić, M. (2019). *Čitanka 3, za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd.

Lompar, V. i Antić, A. (2019). *Gramatika, srpski jezik i književnost za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. KLETT, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 7, nemački jezik za treći razred srednje škole, sedma godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Istorija: Kolaković, A. i Milinović, M. (2018). *Istorija 3, udžbenik istorije za treći razred gimnazije društveno-jezičkog smera i opšteg tipa gimnazije*. Novi Logos, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Filološki smer

Prvi razred

Srpski jezik i književnost: Stanković-Šošo, N., Suvajdžić, B. i Petaković, S. (2019). *Čitanka za prvi razred gimnazije i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd. Stanojčić, Ž. i Popović, Lj. (2019). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i stručne škole I–IV*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 5, nemački jezik za prvi razred srednje škole, peta godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 6, nemački jezik za drugi razred srednje škole, šesta godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Istorija: Lopačić, D., Petrović, V. i Petrović, I. (2013). *Istorija 1, udžbenik za prvi razred gimnazije opšteg, društveno-jezičkog i prirodno-matematičkog smera*. Novi Logos, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Drugi razred

Srpski jezik i književnost: Suvajdžić, B., Stanković-Šošo, N. i Udgrenović, A. (2019). *Čitanka 2, za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd.

Stanojčić, Ž. i Popović, Lj. (2019). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i stručne škole I–IV*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 6, nemački jezik za drugi razred srednje škole, šesta godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 7, nemački jezik za treći razred srednje škole, sedma godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

Istorija: Radić, R. i Milanović, J. (2016). *Istorija za drugi razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera*. Freska, Beograd.

Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Treći razred

Srpski jezik i književnost: Suvajdžić, B., Stanković-Šošo, N. i Đurić, M. (2019). *Čitanka 3, za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Novi Logos, Beograd.

Stanojčić, Ž. i Popović, Lj. (2019). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i stručne škole I–IV*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Nemački jezik: Jin, F., Mihalak, M. i Rorman, L. (2016). *Prima 8, nemački jezik za četvrti razred srednje škole, osma godina učenja*. DATA STATUS, Beograd.

- Istorija: Kolaković, A. i Milinović, M. (2018). *Istorija 3, udžbenik istorije za treći razred gimnazije društveno-jezičkog smera i opšteg tipa gimnazije*. Novi Logos, Beograd.
- Muzička kultura: Bratić, T. i Dragutinović, M. (2005). *Muzička kultura za srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Likovna kultura: Gostović, B. (2011). *Likovna kultura za gimnazije i srednje škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.

IX PRILOZI

Prilog 1. Globalni plan za nastavni predmet: srpski jezik i književnost za prvi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Ostali tipovi časova	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Uvod u proučavanje književnog dela Einführung in die Literatur Themen, Motive, Handlung, Charakter in einem Werk, Beziehung Goethe - Vuk Karadžić (Hasanaginica): Volksliteratur. Antigone, Held/in in der klassischen Tragödie, Drama. Pro Stunde: 1 Thema (Charakter, Handlung...)	25	5	26	4	30
2.	Književnost starog veka Literatur des Altertums Die Bibel. Neues – altes Testament. Die Ilias. (Antike Mythen) Achilles. Entwicklung der Zivilisation. Mesopotamien.	7	3	7	3	10
3.	Srednjovekovna književnost Literatur des Mittelalters	8	4	12	0	12
4.	Narodna (usmena) književnost Volksliteratur (Entwicklung, Religion, Vertrauen in Gott, Magie, lyrische und epische Poesie)	8	4	9	3	12
5.	Humanizam i renesansa Humanismus und Renaissance (Epoche, Merkmale in Europa, Romeo und Julia, Petrarca, Don Quijote)	8	4	8	4	12
6.	Barok i klasicizam Barock und Klassik (Merkmale, Molière: Tartuffe)	5	2	5	2	7
7.	Lektira Lektüre Boccaccio: Dekameron Dante: göttliche Komödie	3	2	3	2	5
8.	Opšti pomovi o jeziku Allgemeine Merkmale der Sprache und Kommunikation (nonverbal und verbale Kommunikation, Kommunikationsmodelle)	3	1	2	2	4
9.	Književni jezik Literatursprache (Dialekte: Verbindung Dialekte in Deutschland- Serbien)	5	1	5	1	6

10.	Jezički sistem i nauke koje se njime bave Sprachsystem-und Sprachwissenschaften (Atmung, Stimme, Sprechorgane)	5	1	4	2	6
11.	Fonetika (sa fonologijom i morfologijom) Phonetik und Phonologie und Morphophonologie	11	4	13	2	15
12.	Pravopis Rechtschreibung (Groß-und Kleinschreibung)	2	2	2	2	4
13.	Kultura usmenog izražavanja Kultur der mündlichen Ausdrücke (Zeitungen, Glossen, wissenschaftliche Sprache, Literatursprache, Verwaltungssprachen)	3	2	2	3	5
14.	Kultura pismenog izražavanja Kultur der schriftlichen Ausdrücke (Schreibaufträge, schriftlicher Ausdruck, Redewendungen)	12	8	20	0	20
	Ukupno	105	43	118	30	148

Prilog 2. Globalni plan za nastavni predmet: istorija za prvi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrđivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Uvod u istoriju Einführung in die Geschichte	3	1	4	0	4
2.	Praistorijska zajednica Prähistorische Gemeinschaften	3	3	6	0	6
3.	Stari vek i stari istok Altertum und Orient 1. Ägypten 2. Mesopotanien 3. Religion im Orient → co-teaching.	7	5	6	6	12
4.	Stara Grčka Altes Griechenland	11	9	10	10	20
5.	Stari Rim Altes Rom	14	10	12	12	24
6.	Pozna antika i rani srednji vek Spätantike und Frühmittelalter	5	3	4	4	8
	Ukupno	43	31	42	32	74

Prilog 3. Globalni plan za nastavni predmet: likovna kultura za prvi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrđivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	ukupno
1.	Opšti deo: Šta je umetnost Allgemein: Was ist Kunst?	1	0	1	0	1
2.	Umetnost praistorije Prähistorische Kunst	2	1	3	0	3
3.	Oblik - konstrukcije - prostor Form und Konstruktion (Raummodelle)	1	0	1	0	1
4.	Trodimenzionalno oblikovanje Dreidimensionelle Formen	1	0	1	0	1
5.	Umetnost starog Egipta Kunst des alten Ägyptens (Pyramiden, Architektur)	1	1	1	1	2
6.	Umetnost Mesopotamije i Persije Kunst Mesopotamiens und Persiens (Architektur, Tempel, Kirchen) Persien: alte Städte, Persopolis, alte Paläste	1	2	1	2	3
7.	Proctor - perspektiva Raum und Perspektive	1	0	1	0	1
8.	Samostalno likovno izražavanje Zeichnen	2	0	2	0	2
2. polugodište 2. Semester						
9.	Antička grčka umetnost Antike griechische Kunst (Tempel, Theater: Dionysostheater)	5	2	1	6	7
10.	Umetnost starog Rima Kunst des alten Roms (Architektur, Mosaik, Porträts)	4	2	1	5	6
11.	Linearna perspektiva Lineare Perspektiven	1	1	2	0	2
12.	Vazдушna perspektiva Raumperspektiven	1	1	2	0	2
13.	Samostalno likovno izražavanje Zeichnen	2	1	3	0	3
14.	Sistematizacija gradiva Zusammenfassung Rückblick	1	2	3	0	3
	Ukupno	24	13	23	14	37

Prilog 4. Globalni plan za nastavni predmet: muzička kultura za prvi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrdjivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Muzika kao umetnost, uloga muzike u životu i društvu Musik als Kunst, Rolle der Musik im Leben	1	1	2	0	2
2.	Muzika u prvobitnoj društvenoj zajednici i kulturama starog veka Musik in der prähistorischen Zeit	2	1	2	1	3
3.	Muzika srednjeg veka Musik des Mittelalters Musik in Griechenland, Rom, Entstehung der Notenschrift, mehrstimmiges Singen, Troubadour	3	2	3	2	5
4.	Muzika renesanse Musik der Renaissance Merkmale, Formen der Musik, Komponist: Orlando Di Lasso, Giovanni, Pierre Luigi da Palestrina, Instrumentalmusik	7	4	5	6	11
5.	Muzika baroka Musik des Barock Merkmale, Formen der Musik, Entwicklung der Oper im Barock, Oper in Deutschland, Bach, Händel,	10	6	8	8	16
	Ukupno	23	14	20	17	37

Prilog 5. Globalni plan za nastavni predmet: računarstvo i informatika za prvi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:					Ukupno
		Teorijska nastava	Utvrdivanje i provera	Kabinetska nastava	Na srpskom	Na nemačkom	
1.	Osnovi informatike Grundlagen der Informatik (hardware,software, Computergeschichte)	6	4	0	9	1	10
2.	Arhitektura računarskog sistema Aufbau des Rechnungssystems <i>29. Oktober</i> (Computerteile, Computertypen, Benutzung, Prozessoren, Speichermedien)	2	2	4	7	1	8
3.	Programska podrška računara Programmunterstützung des Rechners	2	0	0	2	0	2
4.	Osnove rada u operativnom sistemu sa grafičkim interfejsom Basis der Arbeit mit Grafik-Interfacesystem	0	2	8	6	4	10
5.	Obrada teksta Textbearbeitung ab Dezember. 21. Januar: Absätze, Formatierungen.	0	4	12	12	4	16
6.	Slajd prezentacije Power-Point-Präsentationen	0	2	10	8	4	12
7.	Uvod u meržne informacione tehnologije Einführung in die Netzinfotechnologie	2	0	0	2	0	2
8.	Internet Internet	2	2	10	10	4	14
	Ukupno	14	16	44	56	18	74

Prilog 6. Globalni plan za nastavni predmet: srpski jezik i književnost za drugi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Ostali tipovi časova	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Književnost Literatur	67	23	/	/	90
	Prosvetiteljstvo Aufklärung			7	3	10
	Romantizam Romantik (bis Februar) Bezug zur Aufklärung/ Sturm und Drang: Schiller. Romantik und Musik. Dichter. Vuk Karadzic: Verbindung zu den Gebrüdern Grimm und Goethe. Übersetzung von Wörterbüchern. Vuks Reise nach Wien. Jernej Kopita (slowenischer Sprachwissenschaftler) Standardisierung der Sprache.	37	8	30	15	45
	Raelizam Realismus Hintergrund: Epoche. In Europa: französische Vertreter. Balzac: le père Goriot. Russen→Leo Tolstoi: Anna Karenina, Gogolj: revizor.	17	8	13	12	25
	Lektira Lektüre (siehe Realismus)	6	4	6	4	10
2.	Jezik Sprache	17	10	/	/	27
	Književni jezik Literatursprache	2	2	4	0	4
	Морфологија Morphologie	13	6	10	9	19
	Pravopis Rechtschreibung	2	2	3	1	4
3.	Kultura izražavanja Kultur der Ausdrücke	4	19	/	/	23
	Usmeno izražavanje Rezitieren/ Rhetorik (Bsp.: Lied vortragen/ Balladenvortrag/ Gedichtvortrag)	/	7	4	3	7
	Pismeno izražavanje Schriftliche Ausdrücke	4	/	4	0	4
	Pismeni zadaci sa ispravkama Klassenarbeiten und Korrekturen	4	8	12	0	12
	Ukupno	88	52	93	47	140

Prilog 7. Globalni plan za nastavni predmet: istorija za drugi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrđivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	<p>Evropa u ranom srednjem veku Europa im Frühmittelalter *Fränkisches Gebiet; *Kultur des Frühmittelalters;*Eroberung von Wikingern und Ungarn *das Heilige Römische Reich, die deutsche Bevölkerung</p>	10	5	9	6	15
2.	<p>Naseljavanje Slovena na Balkan i stvaranje prvih srpskih država Ansiedlung der Slawen auf dem Balkan und die Entstehung der ersten serbischen Länder *Ansiedlung der Slawen auf dem Balkan, das Leben, die Gewohnheiten, der Glaube; *Die Slawen und die Entwicklung der Schrift; * Die Serben bis im 12. Jahrhundert (Raska, Duklja);</p>	6	4	7	3	10
3.	<p>Srednjovekovni svet od 12. do 15. veka Mittelalterliche Welt vom 12. Jahrhundert bis 15. Jahrhundert *Entstehung der Städte und Universitäten; *Feudalgesellschaft, Kriege, Bauern, Priester, Sozialgesellschaft; Ketzerei, Inquisition *Staat und Kirche im Spätmittelalter (Konflikt des kaiserlichen und päpstlichen Konzepts, der Machtniedergang des Papstes); *Westeuropäische Kultur im Spätmittelalter (Gotik, Kultur der Ritter, Literatur)</p>	11	6	11	6	17
4.	<p>Srpski narod od 12. do 15. veka *Die Dynastie der Nemanjić (Stefan Nemanja, Stefan Prvovenčani); *Könige Dragutin, Milutin, Stefan Dečanski); *Kaiser Stefan Dušan; *Wirtschaft und Gesellschaft (Landwirtschaft, Bergbau, Tierzucht, Städte, Handel); * Die Rolle der serbischen Kirche vom 12. Jahrhundert bis 15. Jahrhundert (Kloster Hilandar, Berg Athos, Serbisches Patriarchat, Kirche und Staat); *Kultur (Zentren der Kultur, die Sprache, Schrift, Literatur, Kunst); *das Osmanische Reich, Ende des Staates, Schlacht auf dem Amselfeld, Schlacht an der Mariza)</p>	19	13	22	10	32
	Ukupno	46	28	49	25	74

Prilog 8. Globalni plan za nastavni predmet: geografija za drugi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrdjivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Uvod Einführung	1	/	1	0	1
2.	Karta i kartografski metod u geografiji Karten und Kartografie in der Geografie	4	2	6	0	6
3.	Stanovništvo i naselja Nächste Woche: Population und Bürger Bevölkerung und Gemeinde 1. Faktoren der demografischen Entwicklung (Populationsentwicklung, Natalität/ Mortalität) 2. Urbanisierung 3. Gesellschaftlich-ökonomische Prozesse	6	4	8	2	10
4.	Osnovne političko-geografske karakteristike savremenog sveta Grundlagen der politischen/ geografischen Charakteristika der modernen Welt Politische Weltkarte am Ende des 20. Jhd./ Beginn 21 Jhd. (Berliner Mauer, Transition, Exjugoslawien, DDR)	4	2	4	2	6
5.	Osnovne ekonomsko-geografske odlike svetske privrede Grundlagen/ Merkmale der geografisch-wirtschaftlichen Welt 1. Globalisierung, multinationale Unternehmen, politische Globalisierung 2. Grenzen, Zentralismus/ Föderalismus (Rolle der Hauptstädte, föderatives System, Zentralismus, Bildungssystem)	5	2	5	2	7
6.	Političko-geografske, demografske, ekonomsko-geografske odlike pojedinih delova sveta Politisch- geografische, demografische, ökonomisch-geografische Merkmale in einigen Regionen der Welt. 1. politische-geografische Verteilung Asien 2. Bevölkerung und Zonen der Zivilisation in Asien 3. politisch-geografische Verteilung von Afrika 4. Bevölkerung und Zivilisation in Afrika 5. China 6. die Rolle von China (weltweite Wirtschaft) 7. USA und Kanada 8. Europa (geografisch) 9. Bevölkerung und Zivilisationszonen in Europa 10. Europa: und EU 11. Russland und Ukraine 12. Ökonomische und geografische Merkmale von Europa	23	17	28	12	40
	Ukupno	43	27	52	18	70

Prilog 9. Globalni plan za nastavni predmet: likovna kultura za drugi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrđivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Svetlost i senka u likovnoj umetnosti Licht und Schatten in der Kunst	2	1	3	0	3
2.	Boja Farben	2	/	2	0	2
3.	Starohrišćanska umetnost Kunst des frühen Christentums	1	1	2	0	2
4.	Umetnost u doba seobe naroda Kunst in der Zeit der Völkerwanderung	1	1	2	0	2
5.	Umetnost romantizma Kunst der Romanik (Präromanik, Zeit Karl des Großen, Verbindung zur Gotik)	2	1	2	1	3
6.	Gotika Kunst der Gotik	2	1	2	1	3
7.	Vizantijska umetnost Byzantinische Kunst (Sofia, Hagia Sofia: Istanbul, Klosterkirchen)	2	1	2	1	3
8.	Srpska srednjeevokovna umetnost Serbische Kunst des Mittelalters	4	2	6	0	6
9.	Samostalno likovno izražavanje Zeichnen	2	/	2	0	2
10.	Renesansna umetnost Kunst der Renaissance (Leonardo da Vinci, Dürer, Hans Holbein, Niederländische Künstler)	4	2	4	2	6
11.	Samostalno likovno izražavanje Zeichnen	2	1	3	0	3
	Ukupno	24	11	30	5	35

Prilog 10. Globalni plan za nastavni predmet: muzička kultura za drugi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrdjivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Predklasicizam Vorklassik	2	1	2	1	3
2.	Muzika klasicizma, bečki klasičari Musik der Klassik, Wiener Klassiker Merkmale Klassik, Formen von Musik, Wiener Klassik: Mozart, Beethoven, Haydn. Biografien der Komponisten. Dann: Kompositionen.	9	4	7	6	13
3.	Muzika romantizma Musik der Romantik Frühromantik, Merkmale, Formen, frühe Vertreter. Mendelssohn, Chopin, Schumann, Schubert.	12	7	10	9	19
	Ukupno	23	12	19	16	35

Prilog 11. Globalni plan za nastavni predmet: informatika za drugi razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:					
		Obrada	Utvrdjivanje i provera	Kabinetnska nastava	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Rad sa tabelama - Excel Tabellen. Übungen. (Tabellenerstellung)	2	3	13	12	6	18
2.	Računarska grafika Grafik von Rechnern Grundlagen der Computergrafik (Pixel, Vektorgrafik, Auflösung...)	3	3	14	18	2	20
3.	Multimedija Multimedia 1. Sound 2. Video (2 Kurse): auf Deutsch (in Gruppen Videos drehen auf Deutsch)	2	1	7	8	2	10
4.	Napredno korišćenje interneta Optimierte Internetnutzung (SuS machen Übungen und bearbeiten sie zu HauseàPortal)	2	3	7	10	2	12
	Ukupno	9	10	41	48	12	60

Prilog 12. Globalni plan za nastavni predmet: srpski jezik i književnost za treći razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Ostali tipovi časova	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Književnost	110	70	152	28	180
	Moderna	40	5	38	7	45
	Međuratna i ratna književnost	40	5	38	7	45
	Lektira	17	3	13	7	20
2	Jezik	25	10	25	10	35
	Tvorba reči	3	3	3	3	6
	Leksikologija	5	5	5	5	10
	Sintaksa	10	5	8	7	15
	Pravopis	3	1	3	1	4
3.	Kultura izražavanja	28	7	31	4	35
	Pismeno izražavanje	13	/	12	1	13
	Pismeni zadaci sa ispravkama	8	8	16	0	15
	Usmeno izražavanje	5	2	4	3	7

Prilog 13. Globalni plan za nastavni predmet: muzička kultura za treći razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrđivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Opera, opereta i balet u 19. veku	3	1	3	1	4
2.	Nacionalne škole u 19. veku	8	4	8	4	13
3.	Nemačka muzika do početka 20. veka	6	4	6	4	10
4.	Razvoj srpske muzike i njeni predstavnici u 19. veku	7	3	7	3	10

Ukupan broj časova je 37, na srpskom jeziku 25, na nemačkom 12.

Prilog 14. Godišnji plan za nastavni predmet: likovna kultura za treći razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:		
		Planiran broj časova	Na srpskom	Na nemačkom
1.	Barok u Italiji i Francuskoj Barock in Italien und Frankreich italienischer Barock (Architektur, Bilder, Caravaggio, Bernini) französischer Barock	4	2	2
2.	Barok u Španiji, Flandriji i Holandiji Barock in Spanien, Flandern und den Niederlanden (Bilder)	4	2	2
3.	Rokoko (18. vek) Rokoko (18. Jhd.) (Frankreich und England)	4	2	2
4.	Barok u Jugoslaviji Barock in Jugoslawien (Mazedonien, Serbien, Kroatien, Slowenien)	4	2	2
5.	Fotografija kao umetnost Fotografie als Kunst Spielfilm Zeichentrickfilm	2	1	1
6.	Umetnost 19. veka Kunst im 19. Jhd. Neoklassizismus (Frankreich, Architektur)	2	1	1
7.	Romantizam Romantik (Künstler, v.a. Frankreich/England) moderne Kunst (Eiffelturm etc.. Einführung in die moderne Architektur)	2	1	1
8.	Realizam Realismus (Frankreich und Russland)	2	1	1
9.	Impressionismus (Frankreich, Renoir, Monet, serbische Impressionen)	2	1	1
	Ukupno	26	13	13

Prilog 15. Globalni plan za nastavni predmet: istorija za treći razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrdjivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Uspon Evrope (XV-XVIII vek) Reformacija I katolička obnova (Martin Luter, Jezuiti)	4	2	4	2	6
2.	Apsolutne feudalne monarhije (XVI-XVIII vek) Revolucija u Nizozemskoj Apsolutizam Tjudora I Engleska republika Restauracija I "Slavna revolucija" Francuska, Rišelje, Luj XIV Prosvećeni apsolutizam, Fridrih II Prosvećeni apsolutizam, Petar Veliki i Katarina II	10	6	10	6	16
3.	Srpski narod pod Turskom vlašću (XVI-XVIII vek) Položaj Srba u Osmanskom carstvu Opadanje Osmanskog carstva	7	4	9	2	11
4.	Srbi pod Habzburškom i mletačkom vlašću (XVI-XVIII vek) Društveno i državno uređenje Habzburške monarhije	7	4	10	1	11
5.	Revolucionarna i građanska Evropa (XVIII- 1878) Industrijska revolucija Radnički i socijalistički pokreti u Evropi Rat za nezavisnost SAD Francuska revolucija Napoleonova osvajanja i slom Bečki kongres i Sveta Alijansa Ujedinjenje Nemačke	13	7	13	7	20
6.	Nacionalni pokreti na Balkanu Srpska revolucija (1804-1813) – Leopold von Ranke, Die serbische Revolution	28	16	37	7	44
	Ukupno	69	39	83	25	108

Prilog 16. Globalni plan za nastavni predmet: geografija za treći razred društveno-jezičkog smera.

Redni broj	Teme i nastavne jedinice	Planirano časova za:				
		Obrada	Utvrđivanje i provera	Na srpskom	Na nemačkom	Ukupno
1.	Balkansko poluostrvo	1	1	2	0	2
2.	Položaj, granice i veličina Republike Srbije	2	1	2	1	3
3.	Prirodne odlike Srbije	10	5	10	5	15
4.	Stanovništvo i naselja	4	4	6	2	8
5.	Privreda Srbije	15	8	15	8	23
6.	Regionalne celine Srbije	7	6	10	3	13
7.	Srbi u bivšim jugoslovenskim republikama i dijaspori	4	2	5	1	6
	Sistematizacija		2	2	0	2
	Ukupno	43	29	52	20	72

Prilog 17. Nastavna jedinica za nastavni predmet književnost za treći razred.

Scenario časa.

Zeit	Unterrichtsphase,-geschehen	S-aktivität, Organisations-Sozialform	Medien/ Material	Kommentar
5	Einstieg: → Szenenfoto aus dem Film „Der Prozess“ (Orson Welles). I. 1. Beschreibt das Bild. Wer ist die Figur? Wo befindet sie sich? Entspricht sie euren Vorstellungen? <i>Wie stellt ihr euch Bewegungen, Sprechweise, Verhalten der Figur vor?</i>	U/G, SuS beschreiben das Bild, sprechen	DVD „Der Prozess“ Szenenfoto aus dem Film „Der Prozess“ (8 Minuten und 4 Sek) oder: PP	
	<i>Überleitung: Josef K. ist die einzige Hauptfigur des Romans. Heute werden wir diese Figur vorläufig charakterisieren.</i> Stundenthema: Franz Kafka: „Der Prozess“ – Die Hauptfigur Josef K. (I. Kapitel „Verhaftung“)	SuS schreiben Stundenthema ab		
15	Erarbeitung: AA: Erstellt für die Figur Josef K. auf Grundlage des ersten Kapitels „Verhaftung“ einen Steckbrief mit folgenden Angaben	SuS lesen I. Kapitel, erstellen einen Steckbrief	Plakat, Texte mit Wortangaben, AB Steckbrief (Figurenumriss)	
5	Auswertung 1: SuS stellen vor (Plakat) Auswertung 2: SuS ergänzen (auf Plakat) + AA II Folie	SuS stellen Ergebnisse vor, vergleichen, ergänzen.	Plakate	
15	Vertiefung: Vergleicht das Charakterprofil Ks. im ersten Romankapitel mit der Figur im Film. Arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Transfer (nä Stunde) AA: Schreibt einen Monolog Josef K.s, der einen Einblick in seine Gefühle und Gedanken gibt, während seiner Fahrt ins Büro.			
5	Auswertung: Vorlesen von 2 Monologen. Hörauftrag: Passt es zur Charakterisierung Ks.?			

1. Fotografija iz filma.

**Franz Kafka: *Der Process* (1925)-
Die Hauptfigur Josef K. (Kapitel I – die Verhaftung)**

Der Blick ist...
-ernst
-angespannt
-überrascht
-konzentriert



zur Seite schauen/
sich (halb)
umdrehen

hinter
jmdm.
stehen

Szenenfoto aus dem Film „Der Prozeß“ mit Anthony Perkins in der Hauptrolle (Orson Welles, 1962)

Zadatak 1.

**Franz Kafka: *Der Process* (1925)-
Die Hauptfigur Josef K. (Kapitel I – die Verhaftung)**


Arbeitsauftrag:

I. Lest den Auszug aus dem ersten Kapitel „Verhaftung“.

Erstellt für die Figur Josef K. auf Grundlage des ersten Kapitels einen Steckbrief mit folgenden Angaben:

- **Alter**
- **Beruf**
- **Beziehungen**
- **Wohnort**
- **Tagesablauf**
- **Aussehen**
- **Verhalten**
- **innere Einstellungen und Gedanken**

Zeit: 15 Minuten.



Tekst.


Kapitel I - Verhaftung

- 1 Jemand musste etwas Schlechtes über K. verbreitet haben, denn ohne dass er etwas Böses getan hätte, wurde er eines Morgens verhaftet. jmdn. verhaften: jmdn. polizeilich festnehmen
- 5 Die Köchin der Frau Grubach, seiner Zimmervermieterin, die ihm jeden Tag gegen acht Uhr das Frühstück brachte, kam diesmal nicht. Das war noch niemals geschehen.
- K. wartete noch eine Weile. Dann aber, läutete er. läuten: zvoniti klopfen: kucati
- Sofort klopfte es und ein Mann, den er in dieser Wohnung noch niemals gesehen hatte, trat ein. [...]
- 10 „Wer sind Sie?“ fragte K. und saß gleich halb aufrecht im Bett. Der Mann aber sagte nur: „Sie haben geläutet?“ „Anna soll mir das Frühstück bringen“, sagte K. und versuchte zunächst durch Aufmerksamkeit und Nachdenken festzustellen, wer der Mann eigentlich war. „Es ist unmöglich“, sagte der fremde Mann. „Das wäre neu“, erwiderte K., sprang aus dem Bett und zog schnell seine Hose an. „Ich will doch sehen, was für Leute im Nebenzimmer sind.“ „Wollen Sie nicht lieber hier bleiben?“ „Ich will weder hier bleiben, noch von Ihnen angesprochen werden, solange Sie sich mir nicht vorstellen.“ die Aufmerksamkeit: pažnja
- 20 *K. geht in das Nebenzimmer, das Zimmer von Frau Grubach. Dort trifft er auf einen zweiten fremden Mann.*
„Sie dürfen nicht weggehen, Sie sind ja gefangen“, sagte der Fremde zu K. „Es sieht so aus, sagte K. „Und warum denn?“, fragte er dann. „Wir dürfen Ihnen das nicht sagen. Gehen Sie in ihr Zimmer und warten Sie. Der Prozess ist eingeleitet und Sie werden alles zur richtigen Zeit erfahren.“ gefangen: verhaftet
- 25 *Die beiden Männer sagen, dass K. ihnen seine Kleidung geben solle.*
K. achtete auf diese Reden kaum, sein Besitzrecht über seine Sachen war ihm nicht so wichtig. Wichtiger war ihm, Klarheit über seine Situation zu bekommen. der Besitz: posedovanje; das
- 30 Er fragte sich: Was waren denn das für Menschen? Wovon sprachen sie? Er lebte doch in einem Rechtsstaat, überall herrschte Friede, wer konnte ihn in seiner Wohnung überfallen? Er nahm meistens alles möglichst leicht, dachte nicht viel an die Zukunft und glaubte das Schlimmste erst, wenn es eintraf. Hier schien ihm das aber nicht richtig zu sein. Vielleicht war alles ein Spaß, weil heute sein 30ter Geburtstag war. Vielleicht hatten seine Kollegen von der Bank diesen Spaß veranstaltet. Recht: prava der Rechtsstaat: vladavina prava
- 35
- 40 *K. geht zeigt den Männern seinen Ausweis und Papiere und fordert sie auf, ihm ein offizielles Dokument für seine Verhaftung zu zeigen. Die Männer interessieren sich nicht für die Papiere und sagen, dass sie nach dem Gesetz handelten. K. sagt, dass er das Gesetz nicht kenne.* das Gesetz: zakon
„Und nun gehen Sie in Ihr Zimmer, verhalten Sie sich ruhig und warten Sie“, sagte einer der Männer. K. zog die Sicherheit vor und ging in sein Zimmer zurück. Seinen Dienst in der Bank versäumte er heute. Doch dank seiner hohen Position war das leicht entschuldigt.
K. wird nochmals gesagt, dass er verhaftet sei, aber normal arbeiten solle. Drei Kollegen aus seiner Bank (Kullich, Rabensteiner, Kaminer) erscheinen. Gemeinsam mit ihnen fährt K. zur Bank.

Zadatak 2.

**Franz Kafka: *Der Process* (1925)-
Die Hauptfigur Josef K. (Kapitel I – die Verhaftung)**

Arbeitsauftrag:
II. Formuliert einen Gesamteindruck.
Gesamteindruck: K. ist eine Figur mit wenig ausgeprägten Eigenschaften, wenigen Sozialkontakten, beruflich angepasst. Sie zeigt weder Vitalität noch Emotionen, wirkt nicht hilfsbereit und verschlossen. Es fällt schwer, an ihrem Leben und Leiden Anteil zu nehmen.



Obrazac za izradu biografije.

Steckbrief Josef K. – Kapitel I. „Verhaftung“

- **Alter:**
- **Beruf:**
- **Familienstand:**
- **Beziehungen:**
- **Wohnort:**
- **Tagesablauf:**
- **Aussehen:**
- **Verhalten:**
- **innere Einstellungen und Gedanken:**

è Gesamteindruck von Josef K.:

Zadatak 3.

**Franz Kafka: *Der Process* (1925)-
Die Hauptfigur Josef K. (Kapitel I – die Verhaftung)**

Arbeitsauftrag:
III. Seht euch die filmische Umsetzung des ersten Romankapitels an.
Vergleicht das Charakterprofil Ks. im ersten Romankapitel mit der Figur im Film. Arbeitet **Gemeinsamkeiten und Unterschiede** heraus.

https://www.youtube.com/watch?v=R_7weUR0oMY&list=PLoeSzrdHs4_kWFSH8yh4e3Y3u_vwNKNAIR

<https://www2.putlockertv.to/watch/the-trial.yqzyx/9m385x>




Zadatak 4.

**Franz Kafka: *Der Process* (1925)-
Die Hauptfigur Josef K. (Kapitel I – die Verhaftung)**

Arbeitsauftrag:
IV. Schreibt einen Monolog Josef K.s, der einen Einblick in seine Gefühle und Gedanken gibt, während seiner Fahrt ins Büro.

Beispiel für einen Anfang:
Heute morgen ist etwas Unglaubliches passiert...Ich bin noch immer ganz durcheinander



Prilog 18. DSD I (Modellsatz 3).



Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz



DSD I

Modellsatz 3

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz



DSD I

Leseverstehen

Texte und Aufgaben

Familienname, Vorname

Gruppennummer

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Der Prüfungsteil Leseverstehen besteht aus fünf Teilen. Notiere deine Lösungen zuerst auf den Aufgabenblättern. Du hast **insgesamt 60 Minuten** Zeit, um die fünf Teile zu bearbeiten. Danach hast du **10 Minuten** Zeit, um deine Lösungen auf das Antwortblatt zu übertragen.

Teil 1

Du findest unten einen kurzen Lesetext. Der Text hat vier Lücken (Aufgaben 1– 4). Setze aus der Wortliste (A–G) das richtige Wort in jede Lücke ein. Einige Wörter bleiben übrig.

Wortliste

(Z) startet	(A) begrüßt	(B) Einladung	(C) Fahrkarte	(D) Flughafen
	(E) Flugzeug	(F) freut	(G) gefällt	(H) kauft

Andreas Sandberg studiert Geschichte und Arabisch, kommt aus Schweden und ist 26 Jahre alt. Er startet (0) mit dem Flugzeug im winterlichen Stockholm und kommt in Köln bei starkem Regen an. Er ist auf dem Weg nach Ägypten. Aber in Köln erwartet ihn eine große Überraschung. Er ist der millionste Reisende dieses Jahres auf dem _____ (1) von Köln-Bonn. Der Flughafenchef Michael Garvens _____ (2) ihn herzlich und schenkt ihm zwei Flugtickets. Außerdem bekommt Andreas Sandberg einen Gutschein für das Dom-Hotel und eine _____ (3) zu einer Führung durch die Altstadt. Andreas Sandberg _____ (4) sich darüber sehr und nimmt die Einladung an. Nun fliegt er erst drei Tage später nach Ägypten weiter.

Achtung!

Wähle jetzt noch eine passende Überschrift zum Text aus!

Aufgabe 5: Welche Überschrift passt am besten zum Text? Kreuze an.

- A Der millionste Fluggast
- B Ein glücklicher Student aus Köln
- C Ein neuer Stadtführer

Ende Teil 1

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 2

Wer macht mit?

Am Schwarzen Brett in der Schule hängen viele Anzeigen für die Schüler.

Lies die Aufgaben (6– 9) und die Anzeigen (A–H).
Welche Anzeige passt zu wem?

Schreibe den richtigen Buchstaben (A–H) in die rechte Spalte.

Du kannst jeden Buchstaben nur einmal wählen.
Einige Buchstaben bleiben übrig.

Aufgaben 6–9

0	Beate hat eine neue Kamera. Sie möchte interessante Bilder machen.	Z
6	Markus spielt schon Fußball, er möchte aber noch eine andere Sportart machen.	
7	Christina hat sich einen neuen Computer gekauft. Sie hat aber keine Ahnung, wie man damit arbeitet.	
8	Melanie hat eine gute Englischnote, aber sie möchte noch mehr Englisch sprechen.	
9	Sonja findet ihre Schule nicht schön und möchte etwas dagegen tun.	

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Anzeigen A–H

Z	<p>Wer fotografiert gern? Immer nur Fotos von Familienfesten und Geburtstagsfeiern – wie langweilig! Wir gehen zusammen los und überlegen dann: Was wollen wir fotografieren? Wie können wir das am besten fotografieren? Nächstes Treffen: Samstag 15:00 Uhr vor der Schule</p>
A	<p>Film auf Englisch! Du lernst gerne andere Sprachen? Dann schau doch bei uns vorbei. Wir treffen uns alle zwei Wochen und sehen uns Filme auf Englisch an. Nächster Termin ist Freitag um 14:00 Uhr.</p>
B	<p>Wir suchen dich! Du bist gerne draußen und bewegst dich viel? Du bist gerne mit vielen Menschen zusammen? Dann komm doch in unsere neue Lauf-Gruppe. Immer montags und mittwochs um 16.00 Uhr. Treffpunkt ist der Wald hinter der Schule.</p>
C	<p>Wer malt und zeichnet gern? Du bist kreativ und kannst gut zeichnen? Wir wollen ein Plakat von unserer Schule machen. Mit Bildern wollen wir alle Schulprojekte vorstellen. Treffpunkt ist am Freitag um 16:00 Uhr im Kunstraum.</p>
D	<p>Lust auf Sport? Wir sind zehn lustige Mädchen und suchen noch jemanden, der Spaß am Fußball spielen hat. Ruf doch einfach bei Kathrin an: 0935/720891. Training ist jeden Dienstag um 18:00 Uhr in der Sporthalle.</p>
E	<p>Interesse an Theater? Für ein englisches Theaterstück suchen wir noch Schüler. Wenn du gut Englisch sprichst und gerne Theater spielst, komm zum nächsten Treffen. Montag um 14:30 Uhr im Raum 205.</p>
F	<p>Computer-Spezialist gesucht! Du sitzt jeden Tag am Computer und hast gute Ideen? Du weißt, wie man Internetseiten macht? Dann hilf uns bitte! Wir wollen die Internetseite unserer Schule neu gestalten. Wir treffen uns Freitag um 14:00 Uhr im Computerraum.</p>
G	<p>Farbe für die Schule! Denkst du auch, dass unsere Schule langweilig aussieht? Dann hilf uns, sie schöner zu machen. Wir wollen viele bunte Bilder an die Wände malen. Möchtest du mitmachen? Dann komm vorbei. Das erste Treffen ist Donnerstag nach der 7. Stunde.</p>
H	<p>Computer-AG! Weißt du nicht, was dein Computer alles kann? Weißt du schon, wie dein Computer richtig funktioniert? Wenn nicht, dann komm zu uns. Wir zeigen dir alles, was du über Computer wissen musst. Jeden Donnerstag von 17:00 -19:00 Uhr im Computerraum.</p>

Ende Teil 2

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 3

Kreativer Unterricht - Wo spielt die Musik?

Lies den Text und die Aufgaben (10–14).

Kreuze bei jeder Aufgabe an: richtig oder falsch?

Wie kann man mehr über Musik lernen? „Wenn man selbst Musik macht“, sagt Paul Rolland, ein Wissenschaftler aus Amerika. „Unsere Musikstunde macht viel mehr Spaß als der richtige Unterricht“, findet Michael. Der 12-Jährige besucht eine so genannte Musik-Klasse. Das Programm dazu hat Rolland für amerikanische High Schools entwickelt.

An einigen deutschen Schulen testet man dieses Programm seit ein paar Jahren in den fünften und sechsten Klassen. Zweimal in der Woche haben Michael und seine 28 Mitschüler eine Schulstunde lang Unterricht mit verschiedenen Instrumenten. Die Musiklehrerin und eine Kollegin von der Musikschule arbeiten dabei im Team.

Seit der ersten Stunde in der fünften Klasse musizieren die Schüler in einem Orchester. Dabei macht jeder seine eigenen Erfahrungen. Jan findet diesen Musikunterricht entspannend, er ist für ihn wie Freizeit. Und der gleichaltrige Sven findet klassische Musik richtig gut, seit er Geige spielt. Das Gehör entwickelt sich bei den Schülern besonders gut. Sie lernen außerdem, sich besser zu konzentrieren, auf die Mitschüler zu achten und die Instrumente vorsichtig zu behandeln.

Regelmäßig zeigt die Musik-Klasse ihren Mitschülern, Lehrern und Eltern, was sie gelernt hat. „Meine Familie kommt dann immer“, erzählt Lukas stolz. Für Michael sind diese Veranstaltungen wichtiger als Fußballspiele, da sie etwas ganz Besonderes sind. Dafür üben die Schüler auch freiwillig zu Hause. Ab der siebten Klasse haben sie normalen Musikunterricht. Die meisten wollen darum in einer privaten Musikschule weitermachen.

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Aufgaben 10–14

		richtig	falsch
10	Wer selbst ein Instrument spielt, versteht Musik besser.		
11	Die Musik-Klasse trifft sich an drei Stunden pro Woche.		
12	Den Musikunterricht geben zwei Lehrerinnen zusammen.		
13	Die Musik-Klassen haben viele positive Effekte.		
14	Nach der sechsten Klasse haben die Schüler Musikunterricht an einer privaten Musikschule.		

Ende Teil 3

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 4

Ein Schuljahr in Australien

Lies den Text und die Aufgaben 15–20.

Kreuze bei jeder Aufgabe die richtige Lösung an.

Ich kam gerade aus England nach Hause, wo ich ein halbes Schuljahr auf einer Privatschule war. Ich hatte eigentlich vor, wieder die Schule in Deutschland zu besuchen. Doch eine Woche bevor die Schule anfangen sollte, hatte ich im Internet etwas Interessantes gefunden: Eine Organisation bietet einen Schüleraustausch mit Australien an.

Meine Mutter rief die Organisation noch am selben Tag an, um weitere Informationen zu bekommen. Dabei sagte man ihr, dass das Schuljahr in Australien vor ungefähr einer Woche begonnen hatte. Gemeinsam beschlossen wir, dass ich sofort nach Australien fliegen darf. Jetzt musste alles sehr schnell gehen, damit ich nicht zu viel vom Schuljahr verpassen würde.

Der Flug war lang, aber ich war so aufgeregt, dass ich kaum schlafen konnte. Nach insgesamt 21 Stunden Flug bin ich endlich in Australien angekommen. Eine Mitarbeiterin der Schule hat mich am Flughafen abgeholt und mich zu meinem Zimmer im Internat gebracht. Es war noch Vormittag und alle Schüler waren in der Schule, also hatte ich ein wenig Zeit, meine Sachen auszupacken. Am Nachmittag kamen dann alle meine zukünftigen Mitschüler von der Schule zurück, und ich lernte neue Freunde kennen.

Der Stundenplan in der Schule ist ganz anders, als ich ihn von zuhause kenne. Die Schule fängt erst um 8.30 Uhr an, so dass wir genug Zeit haben, vorher noch gemeinsam zu frühstücken. Das ist toll! Am Mittwoch endet die Schule etwas früher, denn an diesem Tag ist Basketballtraining. An der Schule gibt es eine sehr lange Liste, aus der man sich seine Aktivitäten für die Freizeit selbst zusammenstellen kann. Für jeden ist etwas dabei!

Zurzeit sind wir 43 Schüler aus ganz verschiedenen Ländern. Es ist nicht immer so einfach, mit vielen verschiedenen Kulturen zusammenzuleben, aber es macht auch viel Spaß und man kann Vieles lernen. Bis jetzt hat sich die Zeit für mich in Australien wirklich gelohnt. Mein Englisch hat sich sehr verbessert und ich habe neue Erfahrungen gemacht und neue Kulturen kennen gelernt.

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Aufgaben 15–20

- 15 Katja flog schnell nach Australien, weil
- A es der Wunsch ihrer Mutter war
 - B der Unterricht dort schon begonnen hatte.
 - C die Organisation es verlangt hatte.
- 16 Nach ihrer Ankunft fuhr Katja zuerst
- A zu einer Mitarbeiterin der Schule.
 - B zu ihrem neuen Zuhause.
 - C zum Schulgebäude.
- 17 Katja hat ihre neuen Mitschüler
- A am Ankunftsstag kennen gelernt.
 - B am Abend kennen gelernt.
 - C am nächsten Nachmittag kennen gelernt.
- 18 Katja hat die Schule gefallen, weil
- A der Stundenplan wie in Deutschland war.
 - B der Unterricht später anfang.
 - C die Unterrichtszeit nicht so lange war.
- 19 Einmal in der Woche ist die Schule früher zu Ende, weil die Schüler
- A Freizeit haben.
 - B Hausaufgaben machen.
 - C Sport treiben.
-

- 20 Katja fand das Jahr in Australien
- A interessant.
 - B schwierig.
 - C sehr einfach.

Ende Teil 4

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 5

Welche Überschrift passt?

Lies die Texte 21–24 und die Überschriften A–H. Was passt zusammen?

Schreibe den richtigen Buchstaben (A–H) in die rechte Spalte.

Vier Buchstaben bleiben übrig.

Aufgaben 21–24

0	„Fahr Rad!“ lautet eine Aktion des Allgemeinen Deutschen Fahrradclubs. Schüler sollen mit dem Rad zur Schule fahren und auch Erwachsene sollen für ihren Weg zur Arbeit auf das Auto möglichst verzichten. Auch in ihrer Freizeit sollen sich alle öfter auf das Fahrrad schwingen. Das hat gleich zwei Vorteile: Es ist gut für das Klima und man treibt Sport.	Z
21	Mit elf Jahren sah Christoph Schneider im Fernsehen Strände, die nach einem Schiffsunglück mit Öl verdeckt waren. Er konnte die Bilder nicht mehr vergessen. Heute ist Christoph 18 Jahre alt und er hat eine eigene Umweltschutz-Website im Internet und bekommt für seine Arbeit viele Preise. Vom letzten Preisgeld kaufte er sich einen Laptop. Oft bieten ihm Leute an, auf seiner Website Werbung zu präsentieren, doch das möchte Christoph nicht.	
22	Zum zweiten Mal hat „Bekik“, ein Verein für Kinder- und Jugendarbeit, ein Filmprojekt durchgeführt. Das Projekt fand in den letzten Herbstferien statt. 13 Jugendliche verschiedener Nationen im Alter von 14 bis 18 Jahren haben die Dialoge für den Film geschrieben und auch selbst gefilmt und selbst gespielt. Jetzt wurde ihr Filmprojekt im Jugendheim vorgestellt. Die Jugendlichen bekamen zum Schluss eine DVD mit ihrem Film und das Publikum klatschte lange.	
23	Wenn die Disco richtig voll ist und die Stimmung auf der Party immer besser wird, dann liegt das vor allem an Dominik. Der 17-Jährige feiert aber nicht selber, sondern er muss arbeiten – als DJ. Vor ein paar Jahren noch war für Dominik die Arbeit als DJ nur ein Hobby. Inzwischen kann Dominik damit sogar Geld verdienen. „Für Musik habe ich mich schon immer interessiert“, erzählt er. „Es macht einfach Spaß, wenn ich sehe, wie die Gäste zu meiner Musik tanzen.“	
24	In ihrer Schule hat Ariane früher oft viele Späße gemacht. Sie war ein typischer Klassenclown. Der Direktor sagte beim Abitur zu Ariane: „Du musst ins Fernsehen.“ Das fand Ariane dann auch und hat ihren Traum wahr gemacht: Heute ist sie 20 Jahre alt und moderiert einmal pro Woche ihre eigene Sendung bei einem Fernsehsender. Was sie in ein paar Jahren machen will, weiß Ariane noch nicht: „Wer weiß? Vielleicht werde ich Schauspielerin. Wenn nicht, dann studiere ich“.	

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Überschriften A–H

Z	Mehr Sport statt Autos
A	Jugendlicher kämpft für Umweltschutz
B	17-Jähriger DJ hört mit der Schule auf
C	Filmpremiere ist erfolgreich
D	Von der Schule vor die Kamera
E	Schüler gewinnt mit Musik-Website Laptop
F	Wenn andere feiern, arbeitet er
G	Fernsehmoderatorin macht Abitur nach
H	13 Jugendliche für Filmprojekt gesucht

Ende Teil 5

Bitte übertrage nun deine Lösungen (1–24) auf das Antwortblatt.

Ende Prüfungsteil Leseverstehen

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Prüfungsteil Leseverstehen
Antwortblatt**

Name

Vorname

Du hast **10 Minuten Zeit**, um deine Lösungen auf das Antwortblatt zu übertragen.

Markiere mit **schwarzem** Schreiber:

so:

so nicht:

Wenn du eine Markierung **korrigieren** möchtest, fülle das **falsch** markierte Feld ganz aus:
und markiere anschließend das richtige Feld so:

Teil 1

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Teil 2: Wer macht mit?

	A	B	C	D	E	F	G	H
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 3: Kreativer Unterricht

	richtig	falsch
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 4: Ein Schuljahr in Australien

	A	B	C
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 5: Welche Überschrift passt?

	A	B	C	D	E	F	G	H
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Lösungsschlüssel**

Teil 1								
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Teil 2: Wer macht mit?								
	A	B	C	D	E	F	G	H
6	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 3: Kreativer Unterricht			Teil 4: Ein Schuljahr in Australien			
	richtig	falsch		A	B	C
10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	16	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			20	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 5: Welche Überschrift passt?								
	A	B	C	D	E	F	G	H
21	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz



DSD I

Modellsatz 6

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz



DSD I

Leseverstehen

Texte und Aufgaben

Familienname, Vorname

Gruppennummer

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Der Prüfungsteil Leseverstehen besteht aus fünf Teilen. Notiere deine Lösungen zuerst auf den Aufgabenblättern. Du hast **insgesamt 60 Minuten** Zeit, um die fünf Teile zu bearbeiten. Danach hast du **10 Minuten** Zeit, um deine Lösungen auf das Antwortblatt zu übertragen.

Teil 1

Du findest unten einen kurzen Lesetext. Der Text hat vier Lücken (Aufgabe 1–4).

Setze aus der Wortliste (A–H) das richtige Wort in jede Lücke ein.

Einige Wörter bleiben übrig.

Wortliste

(Z) Winter (A) Herbst (B) dunkel (C) fressen (D) Hunger (E) Frühling (F) können (G) Schlaf (H) wärmer

Im (0) Z wird es in Europa kälter und die Tage werden kürzer. Die meisten Vögel sind schon in wärmere Länder geflogen. Alle Tiere, die bleiben, müssen eine andere Möglichkeit finden, nicht zu verhungern. Einige Tiere, zum Beispiel Bären, (1) das nur, wenn sie in den Wintermonaten schlafen. In der kalten Winterzeit hält ihr dickes Fell sie warm. Aber nicht nur das, denn sie bereiten sich schon im Sommer und (2) auf die Winterzeit vor. In diesen Monaten fressen sie sehr viel und haben deshalb den ganzen Winter über keinen (3) . Sie suchen sich auch einen warmen Platz zum Schlafen. Während sie schlafen, atmen sie kaum und sparen damit Energie. Wenn es im Frühling wieder (4) wird, wachen sie auf und kommen aus ihren Höhlen hervor.

Achtung!

Wähle jetzt noch eine passende Überschrift zum Text aus!

Aufgabe 5: Welche Überschrift passt am besten zum Text? Kreuze an.

- A Bären in der Winterzeit
- B Immer weniger Bären im Winter
- C Was die Bären im Winter fressen

Ende Teil 1

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 2

Anzeigen am Schwarzen Brett

Auf der nächsten Seite findest du acht kurze Anzeigen am Schwarzen Brett.

Lies die Aufgaben (6–9) und die Anzeigen (A–H).
Welche Anzeige passt zu wem?

Schreibe den richtigen Buchstaben (A–H) in die rechte Spalte.

Du kannst jeden Buchstaben nur einmal wählen.
Vier Buchstaben bleiben übrig.

Aufgaben 6–9

0	Beispiel: Annette möchte am liebsten im medizinischen Bereich arbeiten.	Z
6	Sven ist schon sehr gut in Mathe, möchte aber noch mehr dazulernen.	
7	Philipp macht der Umgang mit kleinen Kindern viel Spaß. Die Kleinen mögen ihn und er ist gern mit ihnen zusammen.	
8	Anita möchte eine Ausbildung machen. Sie kann gut organisieren und wünscht sich einen Job im Büro.	
9	Kai weiß noch nicht genau, was er machen möchte. Er möchte vor dem Studium noch gerne ein Jahr lang etwas für andere Menschen tun.	

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Anzeigen (A–H)

Z	Das Ausbildungszentrum „Äskulap“ bietet Kurse für Krankengymnastik an. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nach erfolgreichem Abschluss anerkannte Krankengymnasten sein.
A	Wer will während der Sommerferien bei uns mitarbeiten? Wir suchen für unsere „wilde Gruppe“ einen fröhlichen Praktikanten oder eine Praktikantin. Die Kinder sind zwischen 3 und 6 Jahren alt und freuen sich auf dich!
B	Unsere Schule bietet Ihnen Kurse mit Abschluss als geprüfte/r Sekretär/in. Damit haben Sie später vielfältige Chancen – nicht nur im Sekretariat, sondern auch in vielen anderen Bereichen. Haben Sie Interesse? Rufen Sie uns an!
C	Du bist gut in Mathe und bringst Kindern gern etwas bei? Dann arbeite mit bei unserer Hausaufgaben-Betreuung! Wir suchen noch dringend jemanden für die Sommerferien, der dann unseren Schülern Nachhilfe in Mathe gibt!
D	Du hast großes Interesse an Tieren, Menschen und Natur? Dann mach ein „Freiwilliges Ökologisches Jahr“! Bei uns kannst du viel lernen. Unser Bauernhof produziert ökologische Lebensmittel und sucht noch Praktikanten.
E	Wir laden dazu ein, sich auf diesen Internetseiten über das Institut für Mathematik an unserer Universität zu informieren. Die Professoren und Mitarbeiter des Instituts geben Auskunft über alle aktuellen mathematischen Fachgebiete.
F	Du hast noch keine Pläne für die berufliche Zukunft? Das „Freiwillige Soziale Jahr“ bietet jungen Menschen zwischen 15 und 20 Jahren eine Chance, sich selbst kennenzulernen und anderen zu helfen. Hier könnt ihr ein Jahr lang viele neue Erfahrungen in sozialen Berufen machen.
G	Unsere Organisation sucht noch Leute, die kleine Gruppen auf Ausflügen betreuen. Besonders dringend suchen wir noch Unterstützung für unsere Ausflüge für Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren.
H	Du arbeitest gern mit anderen Menschen zusammen, möchtest aber keinen Bürojob haben? Dann schau doch mal bei uns vorbei! Wir brauchen noch Kellner für unser Restaurant!

Ende Teil 2

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 3

Gorillas im Dschungel

Lies den Text und die Aufgaben 10–14.

Kreuze bei jeder Aufgabe „richtig“ oder „falsch“ an.

Gorillas sind seltene Tiere. Und es ist sehr schwierig, die wenigen Gorillas, die es noch gibt, zu schützen. Es gibt nur noch etwa 700 Gorillas auf der Welt. In den Ländern, in denen sie leben, herrscht oft Krieg. Darunter leidet auch der Tourismus in diesen Ländern.

Für Touristen sind Gorillas etwas ganz Besonderes. Fotosafaris sind z. B. sehr beliebt: Bis zu 500 € zahlen Touristen dafür, dass Parkranger, also Mitarbeiter der Nationalparks, sie durch den dichten Dschungel zu den Gorillas führen. Die Parkranger führen die Touristen gern, weil sie mit dem Geld den Schutz der Gorillas finanzieren.

Wegen der Kriege sind Fotosafaris aber selten geworden. Die Gefahr für das Leben der Touristen ist einfach zu groß. Außerdem sind viele Parkranger aus Angst geflohen. Zurück bleiben die Gorillas, die nun ohne den Schutz der Parkranger leben müssen. Die Soldaten kümmern sich natürlich nicht um die Affen. Außerdem wird der Lebensraum der Gorillas immer kleiner, denn immer mehr Menschen fliehen vor dem Krieg in den Dschungel. Diese Menschen müssen dort ihre Familien ernähren. Dazu brauchen sie natürlich Land; deswegen fällen sie viele Bäume.

Aber in diesem Jahr gibt es zum Glück gute Nachrichten: Fast 200 der geflohenen Parkranger sind zurückgekommen. Sie ziehen wieder durch den Wald und notieren Zahl und Größe der Gorillafamilien. Die beste Nachricht aber ist, dass sieben Gorillababys geboren wurden. Vielleicht gibt es ja nächstes Jahr wieder so gute Nachrichten.

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Aufgaben 10–14

		richtig	falsch
10	Wegen der Gorillas herrscht seit Jahren Krieg.		
11	Der Tourismus schadet dem Schutz der Gorillas.		
12	Manche Soldaten schützen Gorillas, die allein gelassen wurden.		
13	In der Heimat der Gorillas müssen immer mehr Menschen im Dschungel leben.		
14	Die Parkranger helfen bei der Geburt von Gorillababys.		

Ende Teil 3

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 4

Lies den Text und die Aufgaben 15–20.

Kreuze bei jeder Aufgabe die richtige Lösung an.

Mareike ist eine Schülerin aus Wuppertal. Für ein Minipraktikum arbeitet sie einen Tag im Januar bei der Müllabfuhr. Hier berichtet sie von dieser Erfahrung.

Mein Wecker klingelt an diesem Morgen schon um halb fünf. Nicht weil ich immer so früh aufstehe, sondern weil ich heute um 5:45 Uhr in der Stadtmitte sein muss. Zuerst denke ich noch, dass mein Wecker kaputt ist, aber dann fällt es mir wieder ein: Heute werde ich einen Tag lang bei der Müllabfuhr Wuppertal arbeiten.

Ich wundere mich, dass ich nicht müde bin, denn sonst schlafe ich um diese Zeit noch. Aber heute bin ich wohl zu aufgeregt. Auch beim Frühstück mag ich nichts essen. In der Zentrale der Müllabfuhr angekommen, folge ich ein paar Männern in orangefarbenen Müllanzügen. Natürlich bekomme auch ich einen solchen Müllanzug. Ein Blick in den Spiegel bringt mich zum Lachen, denn ich sehe darin aus wie eine kleine, dicke Frau in Orange. Besonders schön finde ich das nicht.

Um halb sieben fahren wir los und ich freue mich, neue Leute kennen zu lernen: Thomas, Harald und Dirk. Sie sind für heute meine Arbeitskollegen. Seit mehr als zehn Jahren arbeiten sie schon als Team zusammen. Thomas arbeitet sogar schon zwanzig Jahre bei der Müllabfuhr.

Schnell sagen mir meine Arbeitskollegen, was ich machen muss. Das Leeren der Mülltonnen macht zuerst noch Spaß, nach ein paar Stunden ist es aber ziemlich anstrengend. Das Beste ist aber: Ich darf hinten auf dem Müllwagen im Stehen mitfahren. Darauf habe ich gewartet, und ich kann nur sagen: Es hat mir genauso viel Spaß gemacht, wie ich es mir vorgestellt habe! Immer wenn der Wagen voll ist, fahren wir zur „Müllverbrennungsanlage“. Dort verbrennt man den Müll in einem großen Ofen.

Nach dem Feierabend denke ich noch einmal über den Tag nach. Der Tag hat zwar Spaß gemacht, aber ich möchte später trotzdem nicht bei der Müllabfuhr arbeiten. Das ist mir einfach zu anstrengend. Gut, dass an diesem Tag Thomas, Harald und Dirk dabei waren. Wir sind nach diesem einen Tag zwar nicht befreundet, aber ohne meine drei Kollegen hätte ich das alles nicht geschafft.

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Aufgaben 15–20

- 15 An diesem Morgen
- A fühlt sich Mareike ziemlich müde.
 - B hat Mareike großen Hunger.
 - C ist Mareike etwas nervös.
- 16 Mareike lacht, als sie in den Spiegel schaut, weil
- A ihr der Anzug zu klein ist.
 - B sie heute besonders schön aussieht.
 - C sie so komisch aussieht.
- 17 Thomas, Harald und Dirk
- A arbeiten heute mit Mareike zusammen.
 - B freuen sich auf ihre neue Arbeitskollegin.
 - C sind seit zwanzig Jahren ein Team.
- 18 Den größten Spaß hat Mareike, als sie
- A auf dem Müllwagen im Stehen fahren darf.
 - B die Mülltonnen ausleert.
 - C zur Müllverbrennungsanlage fährt.
- 19 Mareike hat diesen Tag durchgehalten, weil sie
- A Hilfe von den Kollegen hatte.
 - B neue Freunde gefunden hat.
 - C Spaß beim Arbeiten hatte.
-
- 20 Welche Überschrift passt am besten?
- A Die erste Frau bei der Müllabfuhr
 - B Ein anstrengender Tag mit den Müllmännern
 - C Arbeit bei der Müllverbrennungsanlage

Ende Teil 4

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Teil 5

Museumsbesuche

Lies die Texte 21–24 und die Überschriften A–H. Was passt zusammen?

Schreibe den richtigen Buchstaben (A–H) in die rechte Spalte.

Einige Buchstaben bleiben übrig.

0	<p>Beispiel Ich fand das Museum toll. Es gab so viele Zelte, Häuser und andere Bauten – und überall konnte man hinein gehen und sehen, wie man dort lebt, wohnt und arbeitet. Es gab sogar ein echtes Feuer! In einem Kasten waren Werkzeuge und Schmuck. Auf großen Tafeln waren viele Zeichnungen, die erklärt wurden, und in einem kleinen Kino gab es einen Film über das Leben dieser Menschen.</p>	Z
21	<p>Erst fand ich es total langweilig, dass wir ins Museum gehen sollten. Ich hatte einfach keine Lust auf diese bunten Gemälde, vor denen die Erwachsenen ewig stehen. Als ob ich bei diesen paar Strichen und Punkten etwas erkennen könnte! Aber wir durften auch selbst zeichnen, und eine Frau hat uns Tipps gegeben. Ich stellte fest, dass ich viel mehr kann als ich dachte!</p>	
22	<p>Das Museum war riesig und dort gab es aus allen Zeiten etwas. Auf einer Etage gab es kleine Roboter, die von alleine laufen konnten. In einem anderen Raum waren nur kleinere Sachen aus Holz. Aber am besten hat mir der große Saal gefallen: Den hatten sie mit Tieren aus Stoff gefüllt. In einer Werkstatt konnte man schließlich zugucken, wie diese Tiere in Handarbeit hergestellt und bemalt werden.</p>	
23	<p>Eigentlich sagt man ja, das ist nur etwas für Jungen. Aber meine Freundinnen und ich haben uns stundenlang dort umgesehen. Man konnte fast alles selber ausprobieren, ein- und ausschalten und sogar selber benutzen. Was dieses Museum wohl für eine Stromrechnung hat? Auf Bildern konnte man sehen, wie solche Geräte aufgebaut sind und wie sie funktionieren. Toll, was der Mensch sich so alles ausdenkt. Gerade zuhause wird ja Vieles dadurch einfacher!</p>	
24	<p>Das könnt ihr euch gar nicht vorstellen: Es gab sie in allen Formen und Größen! Es gab sie sogar in Form von Tieren und Menschen. Es gab sie in hell, in dunkel, mit Milch oder mit Nüssen. Von der Pflanze bis zum fertigen Produkt konnte man sich anschauen, wie so etwas hergestellt wird. Aber das Tollste war: Man durfte so viel probieren, wie man wollte.</p>	

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Texte und Aufgaben**

Überschriften A–H

Z	Interessantes über fremde Völker und Kulturen
A	Kinderprogramm in der Gemäldegalerie
B	Die Kunst Schokolade herzustellen
C	Energiesparen im Haushalt der Zukunft
D	Figuren aus Stein herstellen
E	Kunst aus Pflanzen bestaunen
F	Moderne Technik, die alle begeistert
G	Spielzeug aus verschiedenen Jahrhunderten
H	Tiere lehren uns die Geschichte der Natur

Ende Teil 5

Bitte übertrage nun deine Lösungen (1–24) auf das Antwortblatt.

Ende Prüfungsteil Leseverstehen

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Prüfungsteil Leseverstehen
Antwortblatt**

Name

Vorname

Du hast **10 Minuten Zeit**, um deine Lösungen auf das Antwortblatt zu übertragen.

Markiere mit **schwarzem** Schreiber:

so:

so nicht:



Wenn du eine Markierung **korrigieren** möchtest, fülle das **falsch** markierte Feld ganz aus: und markiere anschließend das richtige Feld so:

Teil 1

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Teil 2: Anzeigen am Schwarzen Brett

	A	B	C	D	E	F	G	H
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 3: Gorillas im Dschungel

	richtig	falsch
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 4

	A	B	C
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 5: Museumsbesuche

	A	B	C	D	E	F	G	H
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Deutsches Sprachdiplom der KMK
DSD I
Leseverstehen
Lösungsschlüssel**

Teil 1								
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Teil 2: Anzeigen am Schwarzen Brett								
	A	B	C	D	E	F	G	H
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 3: Gorillas im Dschungel			Teil 4			
	richtig	falsch		A	B	C
10	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	17	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	19	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			20	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 5: Museumsbesuche								
	A	B	C	D	E	F	G	H
21	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prilog 20. Test iz istorije za prvi razred.

Antikes Rom

Kaiser Nero – 54 bis 68 Kaiser des römischen Reichs

Arbeitsauftrag:

1. Lies den Text *Nero – ein Kaiser regiert mit Mord und Intrigen*.

Markiere beim Lesen wichtige Wörter und unterstreiche wichtige Sätze!

Ordne dann die unter dem Text stehenden Überschriften den Textabschnitten zu und schreibe sie auf die Linien.

Zeit: 10 Minuten.

Nero - ein Kaiser regiert mit Mord und Intrigen

der Mord,-e: ubistvo

Lange galt Nero als ein Wahnsinniger, der die Christen verfolgte und Rom anzündete. Doch dieses Bild ist nicht komplett. Denn Nero war auch das Opfer seiner dominanten Mutter. Die ersten Jahre seiner Herrschaft werden heute als die wohl besten für das römische Volk angesehen und er förderte die Künste, die Wissenschaft und das Theater - trotzdem war sein Leben von Intrigen, Morden und Herrschsucht geprägt - wie in einem Krimi

verfolgen, verfolgte, hat verfolgt: progoniti

etw. anzünden: etw. in Feuer setzen

Julia Agrippina, auch Agrippina die Jüngere genannt, war die Schwester des Kaisers Caligula. Inerster Ehe war sie mit Gnaeus Domitius Ahenobarbus verheiratet. Aus dieser Ehe stammte ihr einziger Sohn, Lucius Domitius Ahenobarbus, später Nero genannt. Im Jahr 49 heiratete Agrippina ihren eigenen Onkel, Kaiser Claudius. Dieser hatte einen Sohn, den kränkelnden Britannicus, der aber bei der späteren Thronfolge einfach ignoriert wurde

die Ehe,-n: brak

die Thronfolge,-n: nasleđe

Nero wurde am 15. Dezember 37 nach Chr. geboren. Agrippina versuchte mit allen Mitteln ihren Sohn zum Herrscher über das römische Reich zu machen. Deshalb erhielt er auch eine umfassende Bildung. Nero wurde von den besten Lehrern in Latein, Mathematik und Literatur unterrichtet. Einer seiner wichtigsten Lehrer war der berühmte Denker Seneca. Als Nero 16 Jahre alt war, heiratete er die 12jährige Octavia, auf Wunsch seiner Mutter. Ohne den extremen Ehrgeiz seiner Mutter Julia Agrippina, wäre er wahrscheinlich nie Kaiser geworden. Schon auf seinem Weg auf den Kaiserstuhl waren Morde und Verrat nötig. Nero wurde nach dem Tod von Claudius im Jahr 54, am 13. Oktober, als Nachfolger auf dem Thron des Kaisers des Römischen Reiches ausgerufen. Allgemein waren zunächst alle begeistert von Nero als neuem Herrscher.

die Bildung (nur Sgl.): obrazovanje

der Ehrgeiz (nur Sgl.): ambicija

der Verrat (nur Sgl.): die Korruption

Es ist nicht bewiesen, dass Agrippina Claudius ermorden ließ. Allerdings gibt es die Behauptung, Agrippina habe Kaiser

Claudius mit einem Pilzgericht vergiftet. Sicher ist auf jeden Fall, dass sie zunächst die Politik des Reiches bestimmte. Großen Einfluss auf Nero hatte auch Seneca.

das Pilzgericht,-e: Essen mit Pilzen
jmdn. vergiften: otrovati
der Einfluss,-e: uticaj

Überschriften:

Gerüchte (das Gerücht: glasina)
Neros Mutter
Kaiser Nero – ein unvollständiges Bild.
Wie Nero an die Macht kam

Quelle: <http://www.wasistwas.de/archiv-geschichte-details/nero-ein-kaiser-regiert-mit-mord-und-intrigen.htm>

Arbeitsauftrag:

- 2. Lies** dir vier Abschnitte noch einmal. **Beantworte** dann die folgenden Fragen zum Text:
1. Welches Bild hatte man lange Zeit von Kaiser Nero?
 2. Was förderte Nero in den ersten Jahren seiner Herrschaft?
 3. Warum erhielt Nero eine umfassende Bildung?
 4. Welche Rolle spielte Neros Mutter vor und am Anfang von Neros Kaiserzeit?

Arbeitsauftrag:

- 3. Lies** den Text *Nero: Politik – Macht – Intrigen*. **Beantworte** dann die folgenden Fragen:
1. Welche Intrigen und Morde bestimmten Neros Herrschaft (1. Abschnitt)?
 2. Welche Rolle spielte die Kunst für Nero? (2. Abschnitt)
 3. Was geschah im Jahr 64 in Rom? (3. Abschnitt)
 4. Wie endete Neros Herrschaft? (4. Abschnitt)

Nero: Politik - Macht - Intrigen

Bald schon begannen persönliche Intrigen und Mord die Regentschaft zu bestimmen. Im Jahre 55 starb Neros Stiefbruder Britannicus. Ob der Kaiser ihn töten ließ oder Britannicus an seiner Erkrankung starb, ist nicht geklärt. Von seiner Frau Octavia ließ sich Nero scheiden und schickte sie in die Verbannung. Gleichzeitig hatte er immer wieder Geliebte. Über diese Beziehungen stritt er mit Agrippina so heftig, dass er seine Mutter aus dem Weg räumen wollte. Erst verbannte er sie, schließlich ließ er sie im März 59 ermorden. Immer mehr verwandelte sich Nero in einen Herrscher, der den Senat entmachtete und tat, was er wollte. Die Herrschaft geriet immer mehr außer Kontrolle.

die Regentschaft,-en: die Herrschaft

sich scheiden lassen: sich trennen

die Verbannung,-en: izgnanstvo

jmdn. verbannen (siehe: *die Verbannung*)

Nero und die Kunst

Nero war bis 68 auf dem Thron. Er liebte die Kunst, das Schauspiel, vor allem die großen Inszenierungen und so inszenierte er sich auch immer wieder selbst mit großen Auftritten vor seinem Volk. Häufig wird seine Selbstverliebtheit erwähnt.

jmdn. entmachten: jmdn. die Macht entziehen

das Volk,-er: narod

Rom brennt

Im Jahr 64 erlebte Rom einen der katastrophalsten Brände seiner Geschichte. Der Brand brach in der Nacht vom 18. auf den 19. Juli in einem Laden des Circus Maximus aus. Der Brand zerstörte

zwei Drittel der Stadt, das Feuer wütete sechs Tage und sieben Nächte.

Nero wurde erst viel später verdächtigt, selbst Brandstifter engagiert zu haben, um den Brand zu legen.

jmdn. verdächtigen (siehe: die *Verdächtigung*: *sumnja*)

Neros Ende

Im Jahr 65 wurde eine Verschwörung des Senats mit dem Ziel Nero zu töten aufgedeckt. Daraufhin ließ Nero die Verschwörer entweder komplett enteignen oder er zwang sie, sich umzubringen. Auch Seneca war unter den Verschwörern und brachte sich um. Nero kümmerte sich immer weniger um Politik. Er reiste durch Griechenland, machte bei der Olympiade mit und lebte in Luxus.

die *Verschwörung*, -en :
zavera

Immer mehr Menschen wehrten sich gegen Nero. Schließlich ergriff der Senat die Chance, legte einen Nachfolger fest und erklärte Nero zum Staatsfeind. Nero floh aus der Stadt und brachte sich am 9. Juni 68, aus Angst vor seinen Verfolgern, selbst um.

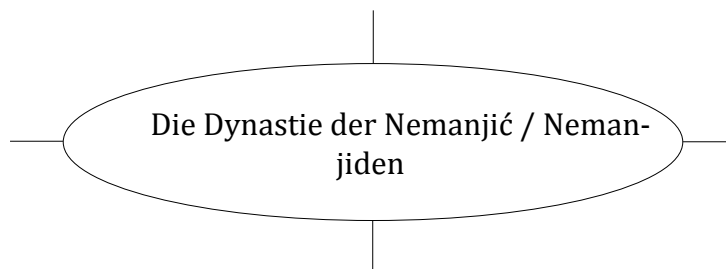
Quelle: <http://www.wasistwas.de/archiv-geschichte-details/nero-ein-kaiser-regiert-mit-mord-und-intrigen.htm>

Prilog 21. Test iz istorije za drugi razred.

Die Dynastie der Nemanjić/ Nemanjiden

Arbeitsauftrag:

1. Was weißt du schon über die Dynastie der Nemanjić / Nemanjiden? Notiere dein Vorwissen in einer Mind-Map.



Arbeitsauftrag:

2. Lies den Text zur *Dynastie der Nemanjić*.

Ordne dann die unterstrichenen Ausdrücke den Erklärungen in der Tabelle auf der nächsten Seite zu. **Schreibe** sie neben die Erklärung. **Zeit: 12 Minuten.**

3. Lies den Text ein zweites Mal und **markiere wichtige Informationen**. Gib dann wieder, was wir über die **Dynastie der Nemanjić** erfahren.

Zeit: 12 Minuten.

Die Dynastie der Nemanjić/ Nemanjiden.

Die **Dynastie der Nemanjić**, auch **Nemanjiden** genannt, waren das bedeutendste serbische Herrschergeschlecht des Mittelalters.

Unter ihrer Herrschaft erlangte Serbien nicht nur den Rang eines souveränen⁸⁶ Königreichs, sondern wurde im 14. Jh. auch zur militärisch, politisch und kulturell dominierenden Macht des westlichen Balkans.

Durch Stefan Nemanja gegründet, regierten sie von 1167 bis 1371

Serbien. Die Dynastie brachte zwei Großžupane, acht Könige und zwei Zaren hervor.

Die bedeutendsten Herrscher waren Stefan Uroš I. (1233–1276), Stefan Uroš II. Milutin (1282–1321) und Stefan Uroš IV. Dušan (1331–1355). Der Dynastie entstammte auch der Heilige Sava von Serbien, der noch heute als Nationalheiliger in Serbien gilt.

Stefan Nemanja und seine Söhne Sava von Serbien und Stefan der Erstgekrönte sicherten dem Staat durch kluge Politik zwischen Byzanz und Rom die kirchliche und staatliche Selbständigkeit.

Als den Trägern der serbischen Kultur kommt den Nemanjiden eine außerordentliche historische Bedeutung zu. Zahlreiche prächtige Mausoleen im byzantinischen und byzantinisch-romanischen Stil führten zur Herausbildung einer eigenen kirchlichen Architektur (Serbisch-byzantinischer Stil), der sich durch romanische und gotische Einflüsse (Kloster Dečani) auszeichnet.

Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Nemanji%C4%87-Dynastie>

Erklärung/ Beispiel	Ausdruck (Textabschnitt)
monumentale Grabmäler in Gebäudeform. Bsp.: das „Haus der Blumen in Belgrad“ (Grab von Tito)	prächtige Mausoleen (4. Abschnitt), Sgl.: das Mausoleum
staatliche Unabhängigkeit	
ein Mensch, der von einer Nation in religiöser Hinsicht als besonders vorbildlich betrachtet wird und von ihr verehrt wird.	
bezeichnete den höchsten Herrschertitel in Serbien, Bulgarien und Russland.	
bezeichnet eine Abfolge von Herrschern und ihren Familien	
ursprünglich ein mittelalterlicher Stammesführer/Anführer im west- und südslawischen Raum.	
anderes Wort für Herrschaft	
die Herrscherfamilie	

⁸⁶ ein Souverän = ein Inhaber der Staatsmacht. In Monarchien ist dies der König.

Stefan Nemanja



Arbeitsauftrag:

4. Lies den Text zu Stefan Nemanja. **Ordne** dann die 5 Überschriften den 5 Textabschnitten zu und schreibe sie über die Abschnitte.

Zeit: ca. 8 Minuten.

5. Beantworte die Fragen zum Text.

Zeit: ca. 10 Minuten.

Stefan Nemanja (* nach 1113 in Zeta, heutiges Ribnica bei Podgorica; † 13. Februar 1200 in Hilandar) war ein serbischer Großžupan.

Er regierte 1167 bis 1196 als serbischer Großžupan über Raszien, Zeta und die Küstländer. Stefan Nemanja war der Begründer der Nemanjić-Dynastie bzw. Nemanjiden, der wohl bedeutendsten serbischen Dynastie.

Nach dem Sturz seines älteren Bruders Tihomir wurde Stefan Nemanja zum Großžupan Rasziens.

Er hatte mit seiner Frau Ana drei Söhne: Vukan, Stefan und Rastko bzw. Sava von Serbien. Nemanja war als römisch-katholischer Christ getauft worden. Wann genau er zur orthodoxen Kirche konvertierte, ist umstritten.

Nemanja wagte von 1183 bis 1190 einen Aufstand gegen Byzanz und eroberte mit Hilfe Ungarns Ostraszien, Zeta einschließlich der Stadt Kotor und die gleichnamige Bucht von Kotor, Teile Bulgariens und Mazedoniens. Nur Dubrovnik konnte seinen Angriffen widerstehen.

In Niš traf Nemanja 1189 Kaiser Friedrich Barbarossa, der auf dem Dritten Kreuzzug über Niš entlang nach Kleinasien zog.

Weiter sagte Nemanja Barbarossa volle Unterstützung gegen Byzanz zu, und vertiefte so seinen Konflikt mit dem byzantinischen Kaiser Isaak II. Isaaks Armee griff schließlich die mit Barbarossa verbündeten Serben und Bulgaren an. Nemanja wurde 1190 in der Schlacht an der Morava besiegt, doch Isaak duldete weiterhin die serbische Autonomie. Nemanja musste Sofia, Skopje, Prizren und Niš an Byzanz zurückgeben, die Duldung der Autonomie bedeutete de facto die Anerkennung der Unabhängigkeit Serbiens.

Stefan Nemanja zog sich 1197 als Mönch Simeon auf den Berg Athos zurück und ließ dort 1198 bis 1199 mit seinem Sohn Sava das verlassene griechische Kloster Hilandar erneuern, in dem er 1200 starb. Die orthodoxe Kirche erklärte ihn zum Heiligen. Stefan Nemanja folgte sein zweitgeborener Sohn Stefan, genannt Nemanjić bzw. der Erstgekrönte.

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Stefan_Nemanja

Überschriften:

Eroberte Gebiete - Lebensende - Angriff von Byzanz und Niederlage in der Schlacht an der Morava - Begründer der Nemanjić-Dynastie - Nachfolger seines Bruders

Fragen zum Text:

1. Über welche Gebiete regierte Stefan Nemanja?
2. Von wann bis wann regierte er als serbischer Großžupan?
3. Welche Gebiete und Städte musste Nemanja nach der Niederlage an der Morava an Byzanz zurückgeben?
4. Wer war der Nachfolger Stefan Nemanjas?

Prilog 22. Test iz istorije za treći razred.

Ulrich Zwingli und Calvin

Arbeitsauftrag I.

Lies die Informationen über **Ulrich Zwingli (bis „Calvins Lehre“)**

Bearbeite dann die folgenden Aufgaben:

1. Was wollte Zwingli an der Kirche verändern?
2. Welches Ziel verfolgte er?
3. Stelle a) Gemeinsamkeiten b) Unterschiede zwischen Luther und Zwingli heraus.

Der Protestantismus breitete sich stark aus.

Mitte des 16. Jahrhunderts war Europa in Protestanten und Katholiken gespalten. Neben **Martin Luther** gab es andere Reformatoren. **Ulrich Zwingli**, aus Zürich, kritisierte, wie Luther radikal die katholische Kirche.

Er wollte zum Beispiel die Bilder aus den Kirchen entfernen, die Messe abschaffen und die Klöster aufheben.

1523/24 gewann Zwingli in Zürich die Mehrheit in der Stadt.

Sein Ziel war die Reformation der ganzen Schweiz. Er führte Krieg gegen fünf katholische Schweizer Kantone und wurde 1531 in diesem Krieg getötet.

*entfernen: ukloniti
die Messe,-n: misa
das Kloster,“: manastir*

*Kanton,-e: Schweizer
Gliedstaaten (wie deutsche
Bundesländer)*

Luther – Zwingli

Luther und Zwingli kamen aus unterschiedlichen Verhältnissen. Luther war durch die Herrscher beeinflusst, während Zwingli in dem selbstständigen Stadtstaat Zürich lebte. Nach Zwingli sollten Christen nicht nur in der Kirche oder für sich allein beten. Sie sollten auch die politische Ordnung gemäß der Bibel gestalten.

beten: moliti

Nach Luther sollten die Christen nur dann politisch aktiv werden, wenn die Freiheit des Glaubens durch einen Staat oder Herrscher bedroht wurde.

Außerdem hatten Luther und Zwingli unterschiedliche Ansichten über das Abendmahl.

das Abendmahl: die heilige Kommunion, die Eucharistie.

Es ging darum, in welcher Weise Christus beim Abendmahl anwesend war. Für Luther war Jesus leiblich präsent. Er bezog sich auf Jesus' einleitende Worte zum Abendmahl: „Das ist **mein** Leib.“ Der Leib Jesus' ist nach Luther im Brot, das Blut im Wein tatsächlich präsent. Durch das Verzehren (=Essen) des Brotes entsteht eine Verbindung mit Jesus.

Für Zwingli war Jesus nur spirituell, im Glauben anwesend. Das heißt, dass Brot und Wein lediglich Leib und Blut Christus symbolisieren.

spirituell: in der Vorstellung

Nach Zwingli sind Brot und Wein also nur noch Zeichen, die daran erinnerten, dass Jesus seinen Leib und sein Blut hingegeben habe.

Calvins Lehre – der Genfer „Gottesstaat“

Calvin führte die Reformation in der französischsprachigen Schweiz an und wirkte hauptsächlich in Genf.

Als wichtigstes Merkmal der Kirchenordnung Calvins von 1514 gilt seine demokratische Kirchenverfassung. So wählten die Gläubigen ihre Pfarrer selbst. Zudem gab es für Calvin keine Trennung zwischen dem Bereich der Regierung und dem Glauben. Die Stadt wurde von einem aus Pfarrern und anderen Menschen bestehendem Kirchenvorstand geleitet.

gläubig: verski

Vergnügungen wie Tanz, Theater oder der Besuch von Bars wurden verboten. Toleranz existierte nicht: Calvin ließ Gegner brutal ausschalten.

Die Calvinisten glaubten, dass Gott vorherbestimmt habe, ob ein Mensch nach dem Tod das ewige Leben erlangt. Diese Lehre heißt „Prädestinationslehre“. Eigenschaften wie Fleiß und Erfolg waren nach den Calvinisten Zeichen dafür, dass ein Mensch von Gott auserwählt sei und nach dem Tod das ewige Leben erlangt.

etw. vorherbestimmen: predodrediti

Arbeitsauftrag:

II. Lies den Text über Calvins Lehre.

Arbeite Merkmale von Calvins Lehre **heraus. Notiere Stichpunkte.**

III. Bewerte Calvins Lehre. (Wie findest du sie? Begründe!)

Prilog 23. Test iz muzičke kulture za prvi razred.

Musik im Barock : Johann Sebastian Bach (1685-1750)



Arbeitsauftrag:

1. Ordne die folgenden Ausdrücke den Erklärungen in der Tabelle zu und schreibe sie in die passende Zelle. Schreibe dann die serbische Übersetzung in die rechte Spalte.

Zeit: ca. 8 Minuten.

Ausdrücke:

der Hofmusiker,-; der Vollwaise,-n; der Organist,-en; die Lateinschule,-n; die Anstellung,-en; (in eine Stadt) übersiedeln; die Kantate,-n; die Kirchenmusik (nur Sgl.); das Vokalwerk,-e; das Oratorium, die Oratorien; ein umfangreiches Werk

Erklärung	Ausdruck auf Deutsch	Ausdruck auf Serbisch
frühere Bezeichnung für Gymnasium, Schule, an der überwiegend Latein unterrichtet wird.		
Musiker, der in der Residenz eines Prinzen oder Fürsten arbeitet.		
ein Kind, das beide Eltern verloren hat.		
jemand, dessen Beruf Orgelspieler ist.		
in eine andere Stadt ziehen		
eine feste Arbeitsstelle		
mehrsätziges musikalisches Werk für Gesangsstimmen und Instrumentalbegleitung. Es gibt weltliche und geistliche.		
Musik, die zur Aufführung im kirchlichen Gottesdienst bestimmt ist.		
Musikalisches Werk, das aus Vokalmusik, die durch die menschliche Stimme ausgeführt wird, besteht.		
ein großes Werk		
eine dramatische, mehrteilige Vertonung einer geistlichen Handlung, verteilt auf Chor und Orchester.(z.B. der Bericht vom Leiden und Sterben Christi nach dem Matthäus-Evangelium)		

Arbeitsauftrag:

2. Lies den Text zum Leben und Werk Johann Sebastian Bachs. Notiere dann, in Stichpunkten die folgenden Informationen.

Zeit: ca. 10 Minuten.

Porträt: Johann Sebastian Bach

Geburtsort-und datum:

Kindheit:

Schule:

Erste Anstellungen:

a) Arnstadt:

b) Mühlhausen:

Zeit in Leipzig:

Berühmte Werke:

Johann Sebastian Bach

Johann Sebastian Bach wurde 1685 in **Eisenach in Thüringen** geboren. Er war das achte Kind von Johann Ambrosius Bach und seiner Frau Elisabeth. Die Bachs waren eine Familie angesehenener städtischer Hofmusiker.

1695, mit fast zehn Jahren, war Bach Vollwaise. Erst starb seine Mutter. Ein halbes Jahr später heiratete der Vater wieder, aber schon zwei Monate nach der Hochzeit starb auch er. Johann Sebastian kam zu seinem 13 Jahre älteren Bruder Johann Christoph, der schon verheiratet und als Organist tätig war. Dort besuchte Bach die Lateinschule und erhielt eine Ausbildung in alten Sprachen, Logik, Mathematik, Rhetorik, Theologie und Musik. Mit 14 Jahren verließ er die Schule als zweitbesten Schüler.

Die Lebensstationen - erste Anstellungen

Kaum hat J.S. Bach die Schule beendet, erhält er eine Anstellung als Violinist am Hofe von Johann Ernst von Sachsen-Weimar. Seine glänzenden Kenntnisse bringen ihm 1703 die Stelle als Organist in **Arnstadt** ein. Neben seinen beruflichen Pflichten findet er Zeit zum Komponieren. Von Arnstadt aus reist er nach **Lübeck**, um den großen Organisten Dietrich Buxtehude zu hören und bei ihm zu studieren. Sehr lange bleibt er nicht in Arnstadt.

Er siedelt in das **thüringische Mühlhausen über** und wird Organist in der Kirche St. Blasius. Dort beginnt Bach mit dem Schreiben von Kantaten. Hier entsteht die berühmte Kantate „Gott ist mein König“, deren Noten noch im Original erhalten sind. Hier soll Bach auch sein berühmtestes Werk, die „Toccat und Fuge“ geschrieben haben. In Mühlhausen lernt er auch seine Cousine Maria Barbara kennen, die er heiratet.

1723 wird die Position des Thomaskantors⁸⁷ in Leipzig frei und Bach ergreift diese Gelegenheit. Sein letzter Berufswechsel steht bevor. In Leipzig muss er nicht nur die Thomasschüler unterrichten, hier ist Bach auch für die gesamte Kirchenmusik verantwortlich. Er absolviert ein außergewöhnliches Arbeitspensum. Für jeden Sonntag und jeden Festtag komponiert er eine Kantate, die er anschließend noch mit dem Chor und den Musikern einstudiert.

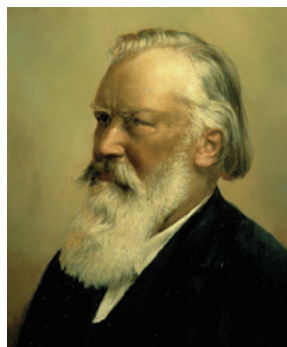
In Leipzig entstehen die großen Vokalwerke wie die Johannes- und die Matthäuspassion, Oratorien, die das Leiden und Sterben Jesu Christi thematisieren. Die Matthäuspassion stellt einen Höhepunkt seines Schaffens dar und ist mit drei Stunden Aufführungspraxis eines der umfangreichsten Werke von Bach.

Am 28. Juli 1750 stirbt Johann Sebastian Bach in Leipzig.

Quelle: http://www.planet-wissen.de/kultur/musik/johann_sebastian_bach/index.html

Prilog 24. Test iz muzičke kulture za drugi razred.

Johannes Brahms: Die wichtigsten Lebensstationen



I. Arbeitsauftrag:

Lies den Text. **Markiere** beim Lesen **wichtige Informationen**.

Notiere zu den **Überschriften** Stichpunkte.

Zeit: ca. 12 Minuten.

Johannes Brahms (* 7. Mai 1833 in Hamburg; † 3. April 1897 in Wien) war ein deutscher Komponist, Pianist und Dirigent. Brahms gilt als einer der bedeutendsten Komponisten der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

bedeutend: wichtig

Sein Gesamtwerk umfasst beinahe alle Gattungen der Musik, ausgenommen die Oper.

Frühe Jahre

Johannes Brahms wird am 7. Mai 1833 als zweites von drei Kindern in Hamburg geboren. Von seinem Vater, einem talentierten Musiker, bekam er den ersten Musikunterricht. Mit sieben Jahren erhielt Johannes den ersten Klavierunterricht und wurde bald zu einem pianistischen Wunderkind, das schon mit 10 Jahren die ersten öffentlichen Konzerte gab.

das Wunderkind: ein Kind mit außergewöhnlichen Fähigkeiten

⁸⁷ der Thomaskantor: der Leiter des Thomanerchors in Leipzig. Der Thomanerchor ist ein weltweit bekannter Knabenchor in Leipzig. Er wurde im Jahr 1212 gegründet und gilt als einer der ältesten Chöre überhaupt. Der Chor besteht aus 93 Jungen zwischen 9-18 Jahren. Sie besuchen die Thomasschule, ein Gymnasium mit vertieft musischer Ausbildung.

Im Jahr 1853 verließ er Hamburg und unternahm eine Reise, auf der er einen ungarischen Violinisten auf dem Klavier begleitete. Während dieser Zeit begegnete er in Hannover dem Geigenvirtuosen und Komponisten Joseph Joachim.

ungarisch (Adj.):
mađarski

Bekanntschaft mit Robert und Clara Schumann

Durch Joseph Joachim lernte Brahms den Komponisten Robert Schumann und seine Frau Clara in Düsseldorf kennen. Es entwickelte sich eine tiefe Freundschaft zu dem Ehepaar. Schumann konnte sich für Brahms Werke begeistern und unterstützte ihn, indem er ihn in seiner *Neuen Zeitschrift für Musik* als besonderen Komponisten ankündigte. Dieses Engagement Schumanns machte den zwanzigjährigen Brahms in Deutschland berühmt. Zwischen 1854 und 1858 pfl egten Clara Schumann und Brahms einen umfangreichen Briefwechsel. Brahms verehrte und liebte die 14 Jahre ältere Clara zeitlebens.

sich für etw. begeistern: große Freude an etw. haben

einen Briefwechsel pfl egen: sich gegenseitig Briefe schreiben

Detmold: Stadt in Nordrhein-Westfalen

sich (mit jmdm.) verloben: veriti se

die Singakademie: Chor des Wiener Konzerthauses

ausschließlich: nur

Zeit in Detmold und Hamburg

Im Jahr 1857 kam Brahms als Chordirektor nach Detmold. In dieser Zeit beschäftigte er sich mit einem neuen großen Projekt: dem ersten Klavierkonzert op. 15 in d-Moll. 1858 lernte er Agathe von Siebold in Göttingen kennen. Er verlobte sich mit ihr, es kam jedoch nicht zur Hochzeit. Brahms blieb zeitlebens unverheiratet. Im Mai 1859 ging Brahms nach Hamburg zurück. Dort leitete er u.a. einen Frauenchor.

Wien

1863 ging er vorläufig nach Wien, wo er Chef der Singakademie wurde. 1872 zog er endgültig nach Wien und leitete von 1873-1875 einen großen Konzertchor, den *Wiener Singverein*. Ab 1875 lebte er ausschließlich vom Verkauf seiner Kompositionen. Besonders seine „Ungarischen Tänze“ (1868) und die „Liebeslieder-Walzer“ (1869,1874) machten ihn zu einem reichen Mann.

Johannes Brahms starb am 3. April 1897 in Wien.

Brahms frühe Jahre:

- 7. Mai 1833:

Freundschaft mit Robert und Clara Schumann:

Zeit in Detmold und Hamburg:

Wien:

Arbeitsauftrag:

II. Lies den Text. **Markiere** beim Lesen **wichtige Informationen**. **Notiere** zu den **Überschriften** Stichpunkte.
Zeit: ca. 12 Minuten.

Die Ungarischen Tänze Nr. 1–21 o. op. von Johannes Brahms gehören zu seinen populärsten Werken. Sie waren ursprünglich Werke für Klavier *zu vier Händen*. Ein Werk für Klavier zu vier Händen ist ein Musikstück, das zwei Spieler, also vier Hände, auf einem Klavier benötigt.

Entstehung

Die Ungarischen Tänze entstanden in den Jahren 1858–69 in der ursprünglichen vierhändigen Klavierfassung. 1872 verfasste Brahms die ersten 10 Tänze auch für Klavier solo. Die Tänze Nr. 1–10 wurden in zwei Heften 1869 veröffentlicht, die Nummern 11–21 im Jahr 1880 in zwei weiteren Heften.

Vorlagen

Es handelt sich bei den meisten Tänzen nicht um eigene Gedanken Brahms', sondern um Bearbeitungen vorgefundener Melodien.

Ausnahmen sind die Nummern 11, 14 und 16.

Die Vorlagen sind keine ungarischen Volkslieder, wie oft angenommen wird.

Vielmehr hatte Brahms die Themen während gemeinsamer Konzertreisen von dem ungarischen Violonisten Eduard Reményi kennengelernt. Sie dürften sowohl von Reményi selbst als auch von anderen Komponisten ungarischer Folklore dieser Epoche stammen. Folklore bezeichnet die Vokal- und Instrumentalmusik eines Volkes. Sie entsteht aus dem Volk und ist eng mit der Lebensweise und den Bräuchen des Volkes verbunden.

Orchestrierungen

Drei der Tänze (Nr. 1, 3 und 10) hat Brahms 1873 für ein Orchester umgearbeitet. Sie wurden am 5. Februar 1874 unter der Leitung des Komponisten in Leipzig uraufgeführt.

Die restlichen Tänze wurden von anderen Bearbeitern orchestriert. Die Tänze der ersten zwei Bände (Nr. 1–10) wurden mehrfach durch verschiedene Bearbeiter im 19. und 20. Jahrhundert orchestriert. Bei einigen der Tänze wurde dabei die Tonart der Klavierfassung für die Orchesterfassung geändert. So wurde z.B. der 7. Tanz für die Klavierfassung in F-Dur verfasst. Eine Orchesterfassung dieses Tanzes wurde in A-Dur verfasst.

Der mit Brahms befreundete Geiger Joseph Joachim schuf eine virtuose Bearbeitung sämtlicher Ungarischen Tänze für Violine und Klavier.

Rezeption

Die Ungarischen Tänze von Brahms wurden für verschiedene Filme und Serien verwendet, unter anderem in Charlie Chaplins Film Der große Diktator, in Bugs Bunny und in Ren und Stimpy.

ursprünglich: anfänglich (Vgl.: der Anfang)

solo: hier: Musikstück, das für einen Solisten verfasst wurde.

vorgefundene: hier: Melodien anderer Musiker
die Ausnahme: izuzetak
ungarisch: mađarski
das Volkslied: ein mündlich überliefertes, einfaches Lied in Strophenform.

die Orchestrierung: hier: die Umarbeitung von Kompositionen von Klavierwerken für ein Orchester.

die Tonart: die Bestimmung des Tongeschlechts als Dur und Moll auf einer bestimmten Tonstufe, z.B. C-Dur und a-Moll.

Der große Diktator: Satire auf Adolf Hitler.
Ren und Stimpy: eine kanadische Zeichentrickserie

Die ungarischen Tänze:

Entstehung:

Vorlagen:

Orchestrierungen:

Rezeption:

Prilog 25. Muzička kultura za treći razred.

Die Oper *Carmen*



Plakat zur Uraufführung 1875

Arbeitsauftrag 1:

Lies den Text, notiere Stichpunkte und gib die Handlung der Oper in eigenen Worten wieder!

Carmen ist eine Oper in vier Akten von Georges Bizet. Obwohl sie formal eine opéra comique war, war *Carmen* schon „ein revolutionärer Bruch“ mit dieser Operngattung. Die realistische Milieuschilderung, Dramatik und schicksalhafte Tragik machten sie zu einem Vorläufer des Verismo. Wegen dieser vom

Publikum als „krass“ empfundenen veristischen Handlungsdarstellung wurde die Uraufführung am 3. März 1875 in der Opéra-Comique eher ablehnend aufgenommen. Bald darauf jedoch wurde *Carmen* zu einem der größten Welterfolge der Operngeschichte, den der Komponist allerdings nicht mehr erlebte. Auch heute noch gehört *Carmen* zu den beliebtesten und meistaufgeführten Werken des Opernrepertoires.

Die **Opéra comique** ist eine im 17. Jhd. in Paris entstandene Operngattung. Sie war bis zu ihrem Ausklang im 19. Jahrhundert dadurch gekennzeichnet, dass die musikalischen Nummern nicht durch Rezitative verbunden waren, sondern durch gesprochene Dialoge.

Die in der Regel aus drei Akten bestehende Opéra comique verwendete keine antiken Themen, sondern historische oder gegenwärtige Stoffe, und ihre Helden sind keine Adligen, sondern Leute des einfachen Volkes. Ob der Charakter eines Werkes komisch oder tragisch ist, spielt für diese Gattungsbezeichnung keine Rolle. Die Opéra comique ist oft gar nicht komisch, sondern hat eher sentimentale Handlungen.

Verismo ist eine Stilrichtung der italienischen Oper zwischen etwa 1890 und 1920.

Die italienischen Städte versuchten, die Moden aus Paris zu übernehmen. Die Opéra comique seit *Carmen* (1875) war zu einem Vorbild geworden. Eine Gemeinsamkeit sind die realistischen Handlungen im niederen sozialen Milieu mit einem gewaltsamen Höhepunkt. Die Schauplätze sind ländlich, exotisch und später auch großstädtisch. Außerdem gibt es eine Tendenz zur knappen Form. Frühe Verismo-Opern sind oft Einakter.

Handlung

Die **Zigeunerin Carmen** verdreht allen Männern den Kopf. Nur der **Offizier Don José** lässt sich zuerst nicht beeindrucken, was ihn für Carmen umso begehrenswerter (*interessanter*) macht. Als sie wegen einer von ihr verursachten Messerstecherei verhaftet wird, schafft sie es, Don José dazu zu bringen, sie gehen zu lassen. Später – sie ist mit ihren Freundinnen und einer Schmugglerbande (Schmuggler= švercer) in einer Kneipe – erwartet sie José. Sie mag aber auch den **Torero Escamillo**, der in der Stadt ist. Als José erscheint, greift er in Eifersucht (*ljubomora*) einen anderen Offizier an, der Carmen Avancen macht. Er bekommt Unterstützung der Schmuggler. Seine Ehre ist nun gebrochen und er gehört ab jetzt zu den Schmugglern.

Escamillo erscheint und flirtet mit Carmen. Don José ist wütend und fordert den Rivalen zum Duell. Carmen rettet Escamillo. Sie hat längst keine Gefühle mehr für José. Dieser reist zu seiner kranken Mutter, verspricht aber, wieder zu kommen.

Zurück in der Stadt muss Escamillo in die Stierkampfarena (Stierkampf= korida). Er erklärt Carmen seine Liebe, die sie erwidert. Don José taucht wieder auf und versucht, Carmen zurück zu gewinnen. Sie erklärt ihm, dass es aus sei, woraufhin er sie in Rage ersticht.

Arbeitsauftrag 2:

Verbinde die zueinander passenden Satzhälften

1. Die Zigeunerin Carmen	den Offizier Don José.
2. Carmen begehrt	findet Carmen zunächst uninteressant.
3. Don José	finden viele Männer attraktiv.
4. Eine Messerstecherei	Carmen.
5. Verhaftet wird	verursacht Carmen.
6. Torero Escamillo	attackiert aus Eifersucht José.
7. Einen anderen Offizier	schließt sich der Schmugglerbande an.
8. Don José	wird von Carmen gemocht.
9. Ein Duell	Escamillo.
10. Carmen entscheidet sich am Ende für	wird Carmen von Don José.
11. Getötet	findet zwischen Escamillo und Don José statt.

Prilog 26. Test iz književnosti za prvi razred.

Die biblische Sintflut – die Arche Noah

Arbeitsauftrag 1:

Lies den Text über die biblische Sintflut. **Beantworte** dann die unten stehenden Fragen.

Schreibe ganze Sätze.

Zeit: ca. 8 Minuten.

Wortschatz:

Die folgenden Wörter sind wichtig:

Die Erde, (nur Sgl.)		Die Arche, -n		Der Olivenzweig, -e	
Die Flut, -en		Die Taube, -n		Der Rabe, -n	
Das Gebirge, -		Der Regenbogen, -“			

Gott wurde traurig, als er sah, dass die Menschen immer mehr Böses taten. Also beschloss er, die Erde, mitsamt den Menschen zu vernichten. Nur Noah und seine Familie sollten verschont werden. Gott warnte Noah: „Baue eine Arche aus Holz, die auf dem Wasser schwimmt. Bringe deine Familie auf das Schiff. Vergiss aber nicht, von allen Tieren ein Paar mitzunehmen. Ich schicke dann eine Flut, die alles auf Erde vernichtet.“ Die Arche landete auf den Bergen Ararat. Nach vierzig Tagen ließ Noah einen Raben fliegen, der allerdings gleich wieder zurück kam. Eine Woche später ließ er eine Taube fliegen. Auch diese kehrte zurück. Erst die zweite Taube kehrte mit einem Olivenzweig zurück. So wusste Noah, dass die Erde nicht mehr mit Wasser bedeckt war. Nur Noah und seine Familie (seine Frau, seine drei Söhne und die Ehefrauen) und viele Tiere überlebten. vom Gebirge Ararat aus verbreitete sich das Leben wieder über die Erde. Als Zeichen für den Bund Gottes mit den Menschen setzte Gott einen Regenbogen. Dieser sollte den Menschen zeigen, dass Gott die Erde nie wieder vernichten werde.

1. Was beschloss Gott?
2. Was sollte Noah machen?
3. Wo landete die Arche?
4. Wer überlebte die Flut?

Arbeitsauftrag 2:

Kreuze an: Welche Aussagen sind richtig (r) oder falsch (f)?

Korrigiere die falschen Aussagen.

Zeit: ca. 8 Minuten

1. Gott schicke eine große Flut, da er sich über Menschen ärgerte.

R F

2. Nach vierzig Tagen ließ Noah eine Taube fliegen.

3. Der Rabe, den Noah schickte, kam mit einem Olivenzweig zurück.

4. Noahs Familie bestand aus Noahs Frau, seinen drei Töchtern und ihren Ehemännern.

5. Gott schickte einen Regenbogen auf die Erde, um zu zeigen, dass er die Erde nie wieder zerstören werde.

Die Phasen der Flut:

Arbeitsauftrag 3:

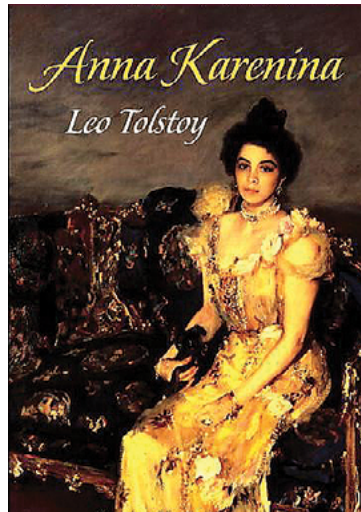
Bringe die Phasen der Flut **in die richtige Reihenfolge**, indem du sie von 1-8. **nummerierst**.

- Noah öffnete das Fenster und ließ einen Raben fliegen.
- Die Arche landete in den Gebirgen Ararat.
- Gott warnte Noah vor der Flut.
- Gott schickte eine Flut auf die Erde.
- Die zweite Taube kehrte mit einem Olivenzweig zurück.
- Noah baute eine Arche aus Holz, um sich, seine Familie und einige Tiere vor der Flut zu schützen.
- Noah wusste, dass die Flut beendet war.
- Gott setzte einen Regenbogen als Zeichen für den Bund Gottes mit den Menschen.

Quelle: www.4teachers.de

Prilog 27. Test iz književnosti za drugi razred.

Leo Tolstoi: Anna Karenina



Arbeitsauftrag:

1. Lies die knappe Zusammenfassung des Romans *Anna Karenina*. **Setze** die fehlenden Wörter in die Lücken ein.
Zeit: ca. 10 Minuten.

Anna Karenina – Bauern – Fürst Stiwa – Ehemann – Gesellschaftsroman – Beziehungskonflikten
– Dolly – schwanger – vertraulichen – gesellschaftlichen – Entwicklungen

Zusammenfassung – Leo Tolstoi: *Anna Karenina*

„Anna Karenina“ ist ein lebensnaher _____ mit sozialkritischem Hintergrund. Gleich zu Beginn erfährt der Leser, dass die Ehe von _____ und seiner Frau _____ in die Brüche geht, da er sie betrügt. Die Titelfigur, Anna, ist Stiwas Schwester. Anna kann durch ein _____ Gespräch mit Dolly die Ehe von Stiwa und Dolly retten. _____ ist auch unglücklich verheiratet und verliebt sich eines Tages unsterblich in den jungen Wronskij, der gleichzeitig von Dollys Schwester Kitty verehrt wird. Lange Zeit kann Anna ihr Verhältnis vor ihrem _____ verheimlichen. Doch als sie von Wronskij _____ wird und die schwere Geburt ihrer Tochter Annie mit knapper Not überlebt, willigt ihr Mann in die Scheidung ein. Doch Anna tut sich schwer, sich dafür zu entscheiden, da sie sonst ihren geliebten, älteren Sohn Serjoscha verlöre.

Parallel zu den persönlichen Schicksalen – die Beziehungen von Dolly und Kitty haben sich mittlerweile zum Guten gewendet – zeigt Tolstoi auch die _____ Russlands auf. Vieles, was die _____ der damaligen Zeit bewegt, spiegelt sich im Leben von Kittys Ehemann Lewin wider: Dieser philosophiert über den Sinn des Daseins und darüber, ob es einen Gott gibt. Als überzeugter Atheist stellt er zahlreiche, intensive Überlegungen an. Während Lewin auf seinem Landsitz wieder zur Ruhe kommt, sind Anna und Wronskij getrieben von Unruhe und _____.

Arbeitsauftrag:

2. Beantworte die Fragen zum Text **in eigenen Worten.**
(**nicht** aus dem Text abschreiben!)

Zeit: ca. 10 Minuten.

Fragen zum Text:

1. **Was** erfährt der Leser am Anfang des Romans?
2. **Wann** willigt Annas Mann Alexeij in die Scheidung ein?
3. **Warum** fällt es Anna schwer, sich für die Scheidung zu entscheiden?
4. **Was** verdeutlicht Tolstoi neben persönlichen Schicksalen in seinem Roman?
5. **Was** wird an der Person von Kittys Ehemann, Lewin, deutlich?

Arbeitsauftrag:

3. Lies den Interpretationsansatz zu Leo Tolstois *Anna Karenina*.

Markiere die im Text genannten **Hauptthemen.**

Formuliere sie dann, falls nötig, zu **Substantiven um.**

Zeit: 12 Minuten.

Bsp.:

„Die Personen stellen die Lebensmodelle der damaligen Zeit in Frage“

→ **Infragestellung der Lebensmodelle** der damaligen Zeit

Interpretationsansatz Leo Tolstoi: *Anna Karenina*

Anna Karenina kämpft gegen gesellschaftliche Konventionen an, als sie trotz Ehebruchs weiterhin Kontakt zu ihrem Sohn haben will. Was für heutige Verhältnisse meist selbstverständlich ist, musste Ende des 19. Jahrhunderts erst hart errungen werden und blieb doch oft erfolglos. Tolstois Roman beschäftigt sich intensiv mit Fragen nach dem Sinn des Lebens – damit, ob Familienglück alles sein kann, ob es legitim sei, sich scheiden zu lassen und damit auf sein Herz zu hören oder damit, was dem Leben wirklich einen tiefen Sinn verleiht. Der Autor lässt seine Figuren sich intensiv damit auseinander setzen, ihre Gedankengänge gibt er sehr gut nachvollziehbar wieder. Dabei werden damals aktuelle, politische Vorgänge einbezogen und die einzelnen, psychischen Situationen der Figuren auf feinsinnige Art eingefügt. Die Personen in Tolstois Roman stellen die Lebensmodelle der damaligen Zeit in Frage – dadurch erhält das Buch einen außerordentlich hohen Anspruch und geht weit über eine banale Abfolge von Handlungen hinaus. Nicht zuletzt bietet dieser Roman seinen Lesern auch lange Zeit nach seiner Entstehung ungebrochene Aktualität. Tolstois Kunst bestand weiterhin darin, dass diese Thematik in jeder weiteren Epoche anders beleuchtet wird, so dass die Leser damals wie heute die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Überlegungen dazu anzustellen – angeregt durch diesen vielseitigen Roman.

Arbeitsauftrag:

4. Nenne nun, mithilfe der notierten Themen, die im Text genannten wichtigen Themen des Romans.

Bsp.: „In dem Text steht, dass ein wichtiges Thema des Romans die **Infragestellung der Lebensmodelle** ist.“

Das Anna-Karenina-Prinzip

Der erste Satz aus dem Roman Anna Karenina lautet:

„Alle glücklichen Familien gleichen einander, jede unglückliche Familie ist auf ihre eigene Weise unglücklich“. Dieser Satz bringt das sogenannte „**Anna-Karenina-Prinzip**“ zum Ausdruck.

Das Anna-Karenina-Prinzip

bezeichnet ein allgemeines Prinzip nach dem mehrere Faktoren oder Bedingungen zum Gelingen einer Sache erfüllt sein müssen und das Fehlen eines einzelnen Faktors zum Scheitern führt.

Arbeitsauftrag:

5. Erkläre, mit Beispielen aus dem Roman, inwiefern das „Anna-Karenina-Prinzip“ auf die Situation der Familien/ Personen des Romans zutrifft!

Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/anna-karenina-1-4043/1>

Bildquelle: www.google.de (Bilder→ Zur Wiederverwendung und Veränderung gekennzeichnet)

Prilog 28. Test iz književnosti za treći razred.

Literatur der Jahrhundertwende – Impressionismus

Rainer Maria Rilke: Der Panther

Im Jardin des Plantes, Paris

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf — Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille —
und hört im Herzen auf zu sein.



Tiermaler im Jardin des Plantes, aus der Zeitschrift L'illustration, August 1902

September 1903

Das Gedicht „Der Panther“ ist ein **Dinggedicht**. In einem Dinggedicht wird ein Gegenstand oder Lebewesen distanziert beschrieben. Das lyrische Ich tritt hier völlig in den Hintergrund und dient nur dazu, den Gegenstand der Betrachtung zu beschreiben. Diese Merkmale treffen auch auf das Gedicht „Der Panther“ zu, da nur der Panther beschrieben wird. Die ersten beiden Strophen könnten von einem äußeren Betrachter stammen, in der dritten Strophe jedoch wird das Innere des Tieres beschrieben, das von außen gar nicht einsehbar ist. Mittels dieser Gedichtform wird es also möglich, Äußeres und Inneres des Panthers vollkommen darzustellen. Im 19. Jahrhundert ist das **Dinggedicht** sehr verbreitet.

Arbeitsaufträge

1. Markiere die Stellen im Gedicht, die auf die Merkmale eines Panthers hinweisen.
2. Gib den Inhalt jeder Strophe in eigenen Worten wieder (in Stichpunkten).
3. Notiere, wie sich der Panther im Käfig/ im Zoo fühlt. Benutze dazu die Informationen des Gedichtes und die der obigen Abbildung.
4. Interpretiere: Inwiefern lässt sich die Situation des Panthers auf die von Menschen übertragen? In welchen Situationen kann sich ein Mensch wie der Panther im Gedicht fühlen? Schreibe einen zusammenhängenden Text.
5. Stell dir vor, der Panther könnte sprechen und sich mit einem Zoobesucher unterhalten! Schreibe ein Gespräch zwischen dem Panther im Käfig und einem Zoobesucher.

Prilog 29. Test iz likovne kulture za prvi razred.

Griechische Skulpturen

die Sehnen, die Muskeln



ein Schwert halten

Arbeitsauftrag:

1. **Beschreibe** die Skulpturen. Verwende die Redemittel zur Bildbeschreibung.

Redemittel zur Bildbeschreibung:

Auf dem Bild sieht man...

Die Statue/ Figur/ Skulptur ist weiß, braun, weißbraun

Die Figur steht/ liegt...

Die Augen der Figur sind geöffnet/ geschlossen

Die Figur hat glattes Haar/ Locken

Das Bein ist vorgestellt

2. Arbeitsauftrag:

Lies den ersten Teil des Textes *Griechische Skulpturen*.

Unterstreiche beim Lesen wichtige Sätze.

Markiere wichtige Wörter

Beantworte dann die Fragen zum Text.

Zeit: 10 Minuten.

Griechische Skulpturen

In Stein gemeißelte Schönheit

Die griechischen Skulpturen gehören zu den schönsten, die jemals geschaffen wurden. Gerade weil den Griechen der Körper so wichtig gewesen ist, wollten sie ihn auch abbilden und für die Nachwelt erhalten. Die ersten Statuen stellten Götter und Helden dar oder auch Personen, die in der Öffentlichkeit standen.

Marmor war sehr beliebt

Die griechischen Bildhauer mochten Marmor als Material sehr. Denn es war ein hartes und beständiges Material, aus dem trotzdem kleinste Details herausgearbeitet werden konnten. Der Marmor wurde in den Steinbrüchen schon auf ein Format gebracht, das der Bildhauer später gut verarbeiten konnte. Übrigens bemalten die Griechen ihre Skulpturen auch sehr gerne, nur heute sehen wir meist nur die Steinoberfläche, die Farbe ist verblasst oder abgeblättert. Manchmal verwendeten die Bildhauer Augen aus Glas oder Steinen oder Metall. Leider gingen sehr viele der **griechischen Originalskulpturen** verloren. Da aber die Römer Kopien der griechischen Skulpturen anfertigten, wissen wir heute, wie die Originale ausgesehen haben.

Fragen zum Text:

1. Was stellten die ersten griechischen Statuen dar?
2. Welches Material verwendeten die Bildhauer gerne? Erkläre auch, warum!

3. Arbeitsauftrag:

Lies den zweiten Teil des Textes *Griechische Skulpturen*.

Unterstreiche beim Lesen wichtige Sätze.

Markiere wichtige Wörter

Beantworte dann die Fragen zum Text.

Zeit: 10 Minuten.

Bei der Entwicklung der Skulpturentechnik unterscheiden wir verschiedene Phasen:

Archaische Zeit (ca. 800 bis 480 v. Chr)

Der Stil der frühen Skulpturen war einfach und streng. Man übernahm vieles von der ägyptischen Kunst. So wirken die Figuren erst einmal steif und wenig echt. Oft haben die Figuren ein Bein voran gestellt und die Arme liegen meist an.

Das siehst du gut auf dem Foto.



Klassische Zeit (ca. 480 bis 323 v. Chr.)

In der klassischen Zeit stellten die Bildhauer den menschlichen Körper schon sehr realistisch dar. Man begann auch, den **weiblichen Körper** unbekleidet abzubilden, das war völlig neu. Die Griechen waren Künstler darin, ihren Statuen Gesichter mit realistischen Gesichtszügen zu geben. So wirkten die Statuen echt. Dafür waren die Griechen auch berühmt. Hauptsächlich wurden jedoch Götter und wichtige Persönlichkeiten, dazu zählten auch Sportler, abgebildet.

Ein berühmter Bildhauer der klassischen Zeit war zum Beispiel **Phidias**, der um 500 v. Chr. in Athen geboren wurde und dort 432 v. Chr. starb. Von ihm stammt auch die berühmte zwölf Meter hohe **Zeusstatue von Olympia**, die zu den Sieben Weltwundern der Antike zählt. Die Statue ist selbst verloren und nur noch aus Münzdarstellungen und antiken Beschreibungen zu rekonstruieren. Einer Legende des 12. Jahrhunderts zufolge, befand sich die Statue im 5. Jahrhundert n. Chr. in Konstantinopel, wo sie im Jahr 475 einem Brand zum Opfer fiel.

Auf dem Foto links siehst du die **Athena Parthenos**, die ursprünglich auch von Phidias geschaffen wurde, hier ist es allerdings eine römische Kopie. Das Original war 11,5 Meter groß und für die Kleidung und weiteres Zubehör soll Phidias 1000 Kilogramm Gold verbraucht haben.



Abbildung der Zeusstatue auf einer Münze aus Elis

Die Wirklichkeit in hellenistischer Zeit (ca. 323 bis 100 v. Chr.)

In der hellenistischen Zeit begannen die Bildhauer auch ganz normale Menschen abzubilden. Auch Kinder, alte Menschen oder Fischer wurden in Stein gemeißelt. Auch das Thema Alter und Tod hat man nicht mehr ausgespart.

Fragen und Aufgaben zum Text:

1. Beschreibe, wie der Körper in der klassischen Zeit dargestellt wurde.
2. Was erfahren wir über die Zeusstatue von Olympia? Notiere die wichtigsten Informationen.
3. Welche Menschen und Themen wurden in der hellenistischen Zeit dargestellt?

Quelle: http://www.kinderzeitmaschine.de/antike/lucys-wissensbox/kategorie/kunst-und-architektur-tempel-saeulen-viele-steine-und-moderne-badezimmer/frage/in-stein-gemeisselte-schoenheit.html?no_cache=1&ht=3&ut1=7&type=100

Prilog 30. Test iz likovne kulture za drugi razred.

Arbeitsauftrag:

1. Lies den Text über *die Renaissance in Dalmatien*.

Beantworte dann die Fragen zum Text.

Zeit: 12 Minuten.

Die Renaissance in Dalmatien

Die Renaissance in Dalmatien

In der Architektur und der bildenden Kunst nimmt das venezianisch⁸⁸ dominierte Dalmatien eine besondere innerhalb der Renaissance in Osteuropa ein. Entlang der dalmatinischen Küste, in den Städten Split, Zadar, Trogir, Šibenik und Dubrovnik arbeiten nicht nur norditalienische Meister aus der Lombardei und Venedig, sondern auch aus dem Zentrum der italienischen Renaissance – aus Florenz.

Der gemischte Stil, vertreten von dem leitenden Architekten Juraj Dalmatinac, der 1441 den Bau der Kathedrale von Šibenik begonnen hat, wird bald in entschlosseneren Renaissance-Formen vollendet. Der technisch fortschrittliche Bau aus weißem Stein beeinflusst den Bau anderer Kirchen in der Region. Den Platz des ersten Architekten übernimmt um die Mitte des Jahrhunderts ein Italiener aus der Toskana, Niccolò di Giovanni Fiorentino (Nikolaj Florentinac).

Der Künstler-Austausch verläuft nicht nur in einer Richtung von Italien nach Dalmatien. Zahlreiche dalmatinische Künstler sind im Ausland, vor allem in Italien tätig. Oft werden sie einfach ›Schiaivoni‹ (Slawen) genannt, wie der Maler Juraj Ćulinović, unter dem Namen Giorgio Schiavone tätig. Der vorher erwähnte Juraj Dalmatinac arbeitete als Bildhauer⁸⁹ in Ancona (Loggia dei Mercanti, San Agostino), der Bildhauer Ivan Duknović in Rom (Grabmal der Päpste und Kardinäle) und am ungarischen Hof in Buda/Ofen.



Fragen zum Text:

1. Welche Rolle nimmt Dalmatien innerhalb der Renaissance in Osteuropa ein?
2. Der Bau welcher Kathedrale beeinflusste den Bau anderer Kirchen im Stil der Renaissance? Welches Material wurde zum Bau dieser Kathedrale verwendet?
3. Welcher Architekt aus der Toskana spielte Mitte des 15. Jahrhunderts eine wichtige Rolle in Dalmatien?
4. Wie wurden die dalmatinischen Künstler, die im Ausland arbeiteten, genannt?

Quelle: www.wikipedia.de (Eintrag zur Renaissance in Dalmatien)

⁸⁸ venezianisch dominiert: durch die Stadt Venedig beeinflusst.

⁸⁹ der Bildhauer: ein Künstler, der Skulpturen herstellt.

Arbeitsauftrag:

2. Lies die Informationen über **Trogir – die Festung Kamerlengo**.

Markiere Wichtiges und notiere Stichpunkte.

Zeit: 15 Minuten.



Trogir – die Festung Kamerlengo

Trogir ist eine Hafenstadt in Kroatien und liegt in Mitteldalmatien etwa 25 Kilometer westlich von Split. Die gesamte Altstadt von Trogir zählt seit 1997 zum Weltkulturerbe der UNESCO.

Festung Kamerlengo

Die Festung Kamerlengo (kroatisch *Gradina Kamerlengo* und *Kaštel Kamerlengo*) ist eine Burg und Festung in Trogir, Kroatien. Sie wurde zur Zeit der Republik Venedig gebaut.

Die Festung wurde bald nach der Übernahme der Stadt durch die Republik Venedig im Jahre 1420 von Bürgermeister⁹⁰ Marin Radojev nach den Plänen des venezianischen⁹¹ Militäringenieurs Pincino da Bergamo errichtet. Sie ist Teil der Erweiterungen des Veriga Turms (*Tower of chains*), der an derselben Stelle 1380 errichtet wurde.

Ursprünglich war die Festung von einem Graben⁹² umgeben und auf der Nord- und Ostseite unterstützte ein großer Wall⁹³ die Verteidigung⁹⁴ der Burg. Der Haupteingang auf der Nordseite hatte eine Zugbrücke.⁹⁵ Der Burgherr und seine Mannschaft lebten in Häusern auf dem Burghof. Sie wurden im 19. Jahrhundert zusammen mit der Kapelle des Heiligen Markus zerstört.

Das Wort *kamerlengo* (italienisch *camerlengo*) bezieht sich auf den Titel des Kammerherren⁹⁶.

Heute wird die Burg als Ort für Veranstaltungen während der Sommermonate benutzt.

⁹⁰ der Bürgermeister,- : gradonačelnik

⁹¹ venezianisch: aus Venedig kommend

⁹² der Graben,-: jarak

⁹³ der Wall,"-e: bedem

⁹⁴ die Verteidigung,-en: odbrana

⁹⁵ die Zugbrücke,n: pokretni most

⁹⁶ der Kammerherr,-en: viši dvorski službenik

Prilog 31. Test iz likovne kulture za treći razred.

Barock



Die folgenden Begriffe sind wichtig:

die Kuppel,-n

die Ornamente

die Säulengrupp,-n: mehrere Säulen nebeneinander

Arbeitsauftrag 1:

Lies die Informationen zum Barock. Setz die Ausdrücke in die Lücken ein. Was sollte die Lichtführung im barocken Kirchenbau bewirken?

Zeit: 8 Minuten.



Ausdrücke:

Skulptur, Kuppeln, strengen Formen, Italien, Klassizismus, Renaissance, Ornamenten

Barock

Als **Barock** wird die von etwa 1575 bis 1770 dauernde Epoche der europäischen Kunstgeschichte bezeichnet. Sie wird in die Abschnitte *Frühbarock* (bis ca. 1650), *Hochbarock* (ca. 1650–1720) und *Spätbarock* oder *Rokoko* (ca. 1720–1770) gegliedert. Die Epoche vor dem Barock hieß _____, die Epoche nach dem Barock _____. Der Barock begann in _____ und verbreitete sich dann in ganz Europa.

Barocke Architektur

Ihren stärksten Ausdruck fand die Barockkunst in der Architektur. Alle _____ der Renaissance werden aufgelöst. _____, Säulengruppen und Fenster, die mit _____ geschmückt sind, bewirken den Eindruck von Kraft und Bewegung. Lichteffekte werden genutzt, und auch Malerei, _____ und Plastik sind in den architektonischen Rahmen einbezogen. Für den barocken Kirchenbau ist eine symbolisch mystifizierende Lichtführung charakteristisch. Die damit angestrebte Wirkung ist eng mit dem Wunsch verbunden, die Menschen auch durch bauliche Beeindruckung von der Herrlichkeit Gottes und der katholischen Kirche zu überzeugen.

Arbeitsauftrag 2: (Min 1-3)

Kreise von den folgenden Charakteristika diejenigen ein, die auf den Barock zutreffen:

strenge Formen – Prachtentfaltung – klare Trennung von Architektur, Plastik und Malerei – das Aufbrechen von räumlichen Grenzen – Wand -und Deckengemälde – klare Grenzen – schlanke Formen – Architektur, Plastik und Malerei werden zum Gesamtkunstwerk

Barock (1575-1770) in Italien – Malerei **Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610)**

Arbeitsauftrag 3:

Lies den Text über Caravaggios Arbeits- und Gestaltungsweise.

Erkläre dann, auch mit Bezug auf das Bild, die Gestaltungsweise Caravaggios.

Werk: Arbeits- und Gestaltungsweise:

Viele Gemälde Caravaggios haben einen Lichteinfall, der die Szenerie bescheint. Der Hintergrund ist oft sehr düster.

Durch diesen Hell-Dunkel-Kontrast wird die Bedeutung der Szene im Vordergrund betont.

In der Gestaltung der Szenen durch das *Chiaroscuro*, die Hell-Dunkel-Malerei, arbeitete Caravaggio mit einem dramatisierenden Einsatz von schräg einfallendem Licht.

Dadurch erzeugte er Räumlichkeit, in die die Figuren mit ungewohnter Lebensähnlichkeit gesetzt wurden. Diese malerische Innovation verhalf ihm zu Ruhm, Nachahmung und Neid bei den Malerkollegen.

Arbeitsauftrag 4:

Lies die Informationen zu Caravaggios Gemälde **Berufung des heiligen Matthäus**. **Stelle** dann das Gemälde vor. Nimm Bezug auf das Bild.



Caravaggio: Berufung des heiligen Matthäus
(um 1600), Öl auf Leinwand. San Luigi dei Francesi, Rom.

Die Berufung des Heiligen Matthäus ist eines der bekanntesten Gemälde Caravaggios. Es entstand etwa 1599 oder 1600 in der Stilepoche des Frühbarock und gilt heute als eines der wichtigsten Werke der Kunstgeschichte. Es war eine kirchliche Auftragsarbeit und befindet sich bis heute in der Kirche San Luigi dei Francesi in Rom.

Biblische Grundlage: Das Gemälde zeigt fünf Männer, die um einen Tisch sitzen. Zwei Männer sind eingetreten, einer zeigt auf einen der Sitzenden. Dieser wiederum zeigt fragend auf sich selbst. Das Revolutionäre an dem Bild ist seine ganz besondere Lichtführung. Es wirkt wie auf einem Filmset, an dem Scheinwerfer aufgestellt sind: Das Licht fällt durch eine kleine Öffnung gebündelt hinein. Und damit das Licht so dramatisch wirkt, hat Caravaggio die Scheiben des Fensters blind gemalt.

Aber um wen geht es hier überhaupt? Auch hier gibt das Licht einen Hinweis: Es fällt in Richtung des Mannes, der auf sich deutet. Es ist Matthäus. Er fragt sich, ob der hereinkommende Mann - Jesus - tatsächlich ihn meint. Die Antwort ist ja: Jesus beruft Matthäus zum Apostel, eine ganz zentrale Geschichte aus der Bibel. Die Szenespielt in einem Zollhaus (carina). Matthäus war Zöllner (krčmar). Alltäglich kann man die Berufung eines Apostels nicht darstellen. Dahinter steckt die Botschaft: Jesus kann auf jeden zukommen, auch auf den einfachsten Mann.

Prilog 32. Skale za merenje akademske motivacije SAM.

U sledećem upitniku naznačite u kojoj meri svaka od navedenih tvrdnji predstavlja razlog zbog kog idete u školu. Pored svake tvrdnje zaokružite jedan broj koji ima sledeće značenje:

1 – uopšte se ne slažem **2** – uglavnom se ne slažem **3** – nisam siguran **4** – uglavnom se slažem **5** – u potpunosti se slažem

	Idem u školu zato što...	ODGOVORI:				
1.	... ću na taj način steći diplomu i dobro plaćen posao.	1	2	3	4	5
2.	... uživam da učim nove stvari.	1	2	3	4	5
3.	... ću se dobro pripremiti za posao koji želim da radim.	1	2	3	4	5
4.	... zaista volim da idem u školu.	1	2	3	4	5
5.	... iskreno, pojma nemam, samo gubim vreme.	1	2	3	4	5
6.	... sam posebno zadovoljan kada nadmašim samog sebe u rezultatima u školi.	1	2	3	4	5
7.	... da dokažem samom sebi da sam sposoban da završim školu.	1	2	3	4	5
8.	... bih posle mogao da radim ugledan i poštovan posao.	1	2	3	4	5
9.	... tamo mogu da saznam nešto što ranije nisam znao.	1	2	3	4	5
10.	1... će mi to omogućiti da radim ono što me zaista interesuje.	1	2	3	4	5
11.	... me to veoma zabavlja.	1	2	3	4	5
12.	... nekada sam znao zašto, ali sada više ne znam.	1	2	3	4	5
13.	... sam tako bliži ostvarenju veoma važnog cilja u mom životu.	1	2	3	4	5
14.	... se osećam važnim u sopstvenim očima kada uspem u školi.	1	2	3	4	5
15.	... želim da imam lep i ugodan život.	1	2	3	4	5
16.	... želim da naučim više o stvarima koje me privlače.	1	2	3	4	5
17.	... će mi to pomoći da odaberem buduće zanimanje ili karijeru.	1	2	3	4	5
18.	... se dobro osećam kada razmenjujem mišljenja sa drugim učenicima i nastavnicima.	1	2	3	4	5
19.	... zapravo, ne razumem zašto i iskreno baš me briga.	1	2	3	4	5
20.	... sam zadovoljan kada dobro uradim teške školske zadatke.	1	2	3	4	5
21.	... da bih sebi dokazao da sam pametan.	1	2	3	4	5
22.	... da bih jednog dana imao veliku platu.	1	2	3	4	5
23.	... mi omogućava da naučim puno o onome što me zanima.	1	2	3	4	5
24.	... će me osposobiti da radim ono što želim.	1	2	3	4	5
25.	... volim da se u potpunosti prepustim zanimljivim sadržajima koje učim.	1	2	3	4	5
26.	... uopšte ne znam šta radim u školi.	1	2	3	4	5
27.	... mi omogućava da se lično izrazim na najbolji mogući način.	1	2	3	4	5
28.	... želim sebi da dokažem da sam sposoban da uspem u školi.	1	2	3	4	5
29.	... zbog zadovoljstva koje imam kada čitam interesantne knjige.	1	2	3	4	5
30.	... roditelji to očekuju od mene.	1	2	3	4	5
31.	... volim da se takmičim sa drugim učenicima u znanju.	1	2	3	4	5
32.	... nema baš nekog posebnog razloga, to je jedna obaveza koju imam svaki dan.	1	2	3	4	5

Prilog 33. MOP2010-D

U ovom upitniku navedene su tvrdnje koje opisuju razna mišljenja, osećanja i ponašanja. Ne postoje tačne i netačne tvrdnje. Molimo te da na tvrdnje odgovoriš iskreno i bez mnogo razmišljanja, zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora:

1 – uopšte se ne slažem **2** – neodlučan sam **3** – u potpunosti se slažem

	PITANJA:	ODGOVORI:		
1.	Biti najbolji je moj životni moto.	1	2	3
2.	Uvek istrajem u ostvarivanju svog cilja.	1	2	3
3.	Najbolje se osećam kada postizem odličan uspeh.	1	2	3
4.	Uvek isplaniram svoje učenje.	1	2	3
5.	Želim da sam najbolji u školi.	1	2	3
6.	Uvek se trudim da imam još bolje ocene.	1	2	3
7.	Već sada sebe vidim kao uspešnu osobu.	1	2	3
8.	Trudim se da učim na vreme.	1	2	3
9.	Volim da se takmičim sa drugima.	1	2	3
10.	Stalo mi je do toga da uvek budem spreman za školu.	1	2	3
11.	Kad naučim jedan predmet odmah prelazim na učenje drugog.	1	2	3
12.	Volim da napravim plan za svaki dan.	1	2	3
13.	Već sada znam šta želim u životu.	1	2	3
14.	Trudim se da nešto naučim čak i kada mi je teško.	1	2	3
15.	Divim se uspešnim osobama.	1	2	3
16.	Uznemirim se kada nemam isplaniran dan.	1	2	3
17.	Najvažnije mi je da budem među najboljima.	1	2	3
18.	Svako novo gradivo nastojim da savladam.	1	2	3
19.	Dobra ocena je za mene veoma važna nagrada.	1	2	3
20.	Volim da planiram na vreme.	1	2	3
21.	Volim kada me pohvale pred drugima.	1	2	3
22.	Interesuje me gradivo i kada iz njega imam slabiji uspeh.	1	2	3
23.	Uspevam zato što dobro planiram.	1	2	3
24.	Trudim se da sve moje aktivnosti budu isplanirane.	1	2	3
25.	Uvek nastojim da pokažem da sam bolji od drugih.	1	2	3
26.	Mnogi mi kažu da sam istrajna osoba.	1	2	3
27.	Osećam se veoma zadovoljno kada ispunim svoje planove.	1	2	3
28.	Organizujem svoje aktivnosti na osnovu školskog rasporeda.	1	2	3
29.	Imam potrebu da i drugi znaju koliko sam uspešan.	1	2	3
30.	Volim da se družim sa onima koji su uspešni kao i ja.	1	2	3
31.	Veoma mi je stalo da se držim napravljenog plana.	1	2	3
32.	Uvek nastojim da postignem najviše što mogu.	1	2	3
33.	Nastojim da svaki zadatak savršeno uradim.	1	2	3
34.	Kada planiram uvek sam spreman za zadatak pred kojim se nađem.	1	2	3
35.	Uvek se trudim da postignem više od ostalih.	1	2	3

Prilog 34. SEQ-C

Pažljivo pročitaj svaku tvrdnju i označi koliko se ona odnosi na tebe, tako što ćeš zaokružiti broj koji predstavlja tvoj odgovor. Odgovaraj iskreno i ne razmišljaj predugo o postavljenim pitanjima. Odgovori na ove tvrdnje se ne ocenjuju.

1 = uopšte NE

2 = uglavnom NE

3 = nisam siguran

4 = uglavnom DA

5 = u potpunosti DA

	TVRDNJE	ODGOVORI:				
1.	Nije mi teško da zatražim pomoć od nastavnika kada "zapnem" kod pisanja školskog zadatka.	1	2	3	4	5
2.	Lako mogu da izrazim svoje mišljenje, čak i kada se druga deca ne slažu sa mnom.	1	2	3	4	5
3.	Lako mi je da razveselim samog sebe kada mi se dogodi nešto loše.	1	2	3	4	5
4.	Lako se koncentrišem na učenje i kada postoje i druge zanimljive stvari oko mene.	1	2	3	4	5
5.	Lako mogu samog sebe smiriti kada sam jako uplašen.	1	2	3	4	5
6.	Lako se mogu sprijateljiti sa drugom decom.	1	2	3	4	5
7.	Nije mi teško naučiti zadato gradivo za test.	1	2	3	4	5
8.	Nije mi teško brbljati sa napoznatim osobama.	1	2	3	4	5
9.	Uspevam da se kontrolišem da ne postanem nervozan.	1	2	3	4	5
10.	Svaki dan uspešno završim sve svoje domaće zadatke.	1	2	3	4	5
11.	Nije mi teško da se uklopim u zajednički rad sa drugim učenicima.	1	2	3	4	5
12.	Mogu lako da kontrolišem svoja osećanja.	1	2	3	4	5
13.	Lako mi je pažljivo pratiti svaki školski čas.	1	2	3	4	5
14.	Kada mi se ne sviđa nešto što druga deca rade, lako im to mogu reći.	1	2	3	4	5
15.	Mogu sam sebe ohrabriti kada se osećam tužno.	1	2	3	4	5
16.	Uspešan sam u svim školskim predmetima.	1	2	3	4	5
17.	Lako mogu drugoj deci ispričati neki smešni događaj.	1	2	3	4	5
18.	Nije mi teško reći prijatelju da se osećam loše.	1	2	3	4	5
19.	Mojim uspehom u školi mogu zadovoljiti očekivanja roditelja.	1	2	3	4	5
20.	Uspešno održavam prijateljstvo sa drugom decom.	1	2	3	4	5
21.	Lako mi je da potisnem loše misli.	1	2	3	4	5
22.	Uspešno rešavam testove u školi.	1	2	3	4	5
23.	Lako mi je da sprečim svađu sa drugom decom.	1	2	3	4	5
24.	Ne brinem se o onome što bi se moglo dogoditi.	1	2	3	4	5

Prilog 35. Skala za procenu interkulturene kompetencije.

Ispred Vas se nalazi upitnik na koji treba da odgovorite zaokruživanjem **jednog** od pet ponuđenih brojeva. Značenje brojeva: 1- ne slažem se ni malo, 2- delimično se ne slažem, 3- nisam siguran/a, 4- delimično se slažem, 5- slažem se u potpunosti. Na pitanja od 15 do 19 odgovaraju učenici bilingvalnih odeljenja. Podaci iz ovog upitnika korstiće se u svrhu naučnog istraživanja. Molimo Vas da na pitanja odgovorite iskreno. Hvala! Ana Đorđević

1.	Kada bi živeo/la u nekoj stranoj zemlji, učio/la bih jezik te zemlje.	1	2	3	4	5
2.	Smatram da učenje stranih jezika obogaćuje moju ličnost.	1	2	3	4	5
3.	Želim da upoznam kulturu drugih naroda.	1	2	3	4	5
4.	Slušanje muzike na stranom jeziku može negativno da utiče na nacionalni identitet.	1	2	3	4	5
5.	Gledanje filmova može negativno da utiče na nacionalni identitet.	1	2	3	4	5
6.	Surfovanje po internetu na stranom jeziku može negativno da utiče na nacionalni identitet.	1	2	3	4	5
7.	Odlično je da se naše društvo sve više otvara prema strancima.	1	2	3	4	5
8.	Spreman/na sam da napustim svoje okruženje i boravim u inostranstvu.	1	2	3	4	5
9.	Boravak u inostranstvu je koristan.	1	2	3	4	5
10.	Boravak u inostranstvu je nepotreban.	1	2	3	4	5
11.	Kultura drugih naroda ugrožava moj nacionalni identitet.	1	2	3	4	5
12.	Etničke manjine imaju ista ljudska i jezička prava sa većinskom populacijom.	1	2	3	4	5
13.	Želim da učim strane jezike	1	2	3	4	5
14.	Volim što učim nemački jezik	1	2	3	4	5
15.	Više volim časove nemačkog jezika kao stranog nego časove časove bilingvalne nastave (istorija, geografija, muzička i likovna kultura, informatika, književnost na nemačkom)	1	2	3	4	5
16.	Smatram da je dobro što se bilingvalna nastava odvija sve 4 godine	1	2	3	4	5
17.	Smatram da je bilingvalna nastava veoma važna	1	2	3	4	5
18.	Smatram da mi bilingvalna nastava veoma pomaže u savladavanju gradiva predmeta koje slušam na nemačkom	1	2	3	4	5
19.	Dopadaju mi se knjige – skripte koje koristimo na bilingvalnoj nastavi	1	2	3	4	5

Prilog 36. Upitnik za učenike bilingvalnih odeljenja.

Upitnik za učenike/ce bilingvalnog odeljenja

Podaci iz ovog upitnika korstiće se u svrhu naučnog istraživanja. Sve informacije koje navedete poverljive su, a identitet pojedinca nije relevantan za cilj pomenutog istraživanja. Molimo vas da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno. Hvala! Ana Đorđević

1. Ime i prezime: _____
2. Pol: _____
3. Smer: _____
4. Odeljenje: _____
5. Ocena iz nemačkog jezika (1-5): _____
6. Ocena iz istorije (1-5): _____

7. Ocena iz likovne kulture (1-5): _____

8. Ocena iz muzičke kulture (1-5): _____

9. Ocena iz srpskog jezika (1-5): _____

10. Opšti školski uspeh: _____

11. Godine učenja nemačkog jezika: _____

12. Da li učiš nemački i van škole? Ako je potvrđan odgovor, navedi gde i koliko vremena nedeljno utrošiš na to (škola jezika, internet, TV, knjige, časopisi, aplikacije na mobilnom telefonu, igre na računaru...). _____

13. Da li si bio/ bila nekada u zemljama nemačkog govornog područja? Ako je odgovor potvrđan, navedi gde, koliko dugo, koliko često, da li si pohađao/la nemačku školu (jezičke kurseve), koja je svrha tvojih poseta (turizam, porodični razlozi, škola,...)!

14. Maternji jezik: _____

15. Stručna sprema roditelja (osnovna, srednja, viša, visoka, specijalista, magistrature, doktorat): _____

16. Pored nemačkog jezika koje još strane jezike učiš i koliko dugo? Pored svakog jezika navedi jezički nivo koji poseduješ (A1, A2, B1, B2, C1, C2):

a) engleski: _____

b) francuski: _____

c) ruski: _____

d) italijanski: _____

e) španski: _____

f) drugi jezik: _____

17. Da li su stručni tekstovi (vezani za predmete koje učiš na nemačkom jeziku) teži od onih koje čitaš na časovima nemačkog jezika? Da li ti samo stručni termini iz raznih oblasti predstavljaju poteškoće za razumevanje teksta ili složene rečenice i gramatičke konstrukcije? Objasni!

18. Da li misliš da su poteškoće prilikom učenja nejezičkih predmeta na nemačkom jeziku vezane za sadržaj predmeta?

19. Da li misliš da je učenje geografije ili informatike na nemačkom jeziku teže nego učenje istorije i likovne i muzičke kulture? Zašto? Objasni!

20. Da li smatraš da je nastava predmeta koje slušaš na nemačkom jeziku drugačija od ostalih predmeta? Po čemu se razlikuje? Objasni!

21. Da li smatraš da bi predmetni profesori mogli da predaju predmete na nemačkom jeziku ako dostignu određeni nivo znanja nemačkog jezika?

22. Da li bi bio dovoljan samo predmetni profesor ukoliko bi tekstovi bili jednostavniji ili ukoliko bi postojao udžbenik sa rečnikom na oba jezika?

23. Imaš li eventualno neke predloge za bilingvalnu nastavu?

24. Eventualni komentari, predlozi i kritike:

Prilog 37. Upitnik za učenike filoloških i društveno-jezičkih odeljenja.

Upitnik za učenike/ce filološkog i društveno-jezičkog smera

Podaci iz ovog upitnika korstiće se u svrhu naučnog istraživanja. Sve informacije koje navedete poverljive su, a identitet pojedinca nije relevantan za cilj pomenutog istraživanja. Molimo vas da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno. Hvala! Ana Đorđević

1. Ime i prezime: _____

2. Pol: _____

3. Smer: _____

4. Odeljenje: _____

5. Ocena iz nemačkog jezika (1-5): _____

6. Ocena iz istorije (1-5): _____

7. Ocena iz likovne kulture (1-5): _____

8. Ocena iz muzičke kulture (1-5): _____

9. Ocena iz srpskog jezika (1-5): _____

10. Opšti školski uspeh: _____

11. Godine učenja nemačkog jezika: _____

12. Da li učiš nemački i van škole? Ako je potvrđan odgovor, navedi gde i koliko vremena nedeljno utrošiš na to (škola jezika, internet, TV, knjige, časopisi, aplikacije na mobilnom telefonu, igre na računaru...)!

13. Da li si bio/ bila nekada u zemljama nemačkog govornog područja? Ako je odgovor potvrđan, navedi gde, koliko dugo, koliko često, da li si pohađao/la nemačku školu (jezičke kurseve), koja je svrha tvojih poseta (turizam, porodični razlozi, škola,...)!

14. Maternji jezik: _____

15. Stručna sprema roditelja (osnovna, srednja, viša, visoka, specijalista, magistrature, doktorat): _____

16. Pored nemačkog jezika koje još strane jezike učiš i koliko dugo? Pored svakog jezika navedi jezički nivo koji poseduješ (A1, A2, B1, B2, C1, C2):

g) engleski: _____

h) francuski: _____

i) ruski: _____

j) italijanski: _____

k) španski: _____

l) drugi jezik: _____

17. Da li su tekstovi iz istorije, muzičke i likovne kulture, srpskog jezika bili teži za razumevanje od tekstova koje si radio/la iz nemačkog jezika? Objasni zasto! Da li su ti samo stručni termini iz istorije, srpskog jezika, muzičke i likovne kulture predstavljali poteškoće u razmevanju ili složene rečenice i gramatičke konstrukcije?

18. Eventualni komentari, predlozi i kritike:

Prilog 38. Upitnik za lektorku.

Upitnik za lektorku

Podaci iz ovog upitnika korstiće se u svrhu naučnog istraživanja. Sve informacije koje navedete poverljive su, a identitet pojedinca nije relevantan za cilj pomenutog istraživanja. Moli-mo Vas da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno. Hvala! Ana Đorđević

1. Ime i prezime: _____

2. Pol : _____

3. Predmeti koji predajete: _____

4. Godine radnog staža: _____

5. Godine iskustva u dvojezičnoj nastavi: _____

6. Maternji jezik: _____

7. Jezički nivo srpskog jezika: _____

8. Jezički nivo drugih stranih jezika koje poznajete (engleski B nivo i slično):

9. Navedite najčešće principe rada koje koristite u nastavi sa dvojezičnim odeljenjima (npr. Nastavne metode: monološka, dijaloška, rešavanje problema, rad na tekstu, demonstrativna, ludičke aktivnosti, istraživački rad, učenika, nastavna sredstva: upotreba PP prezentacija, interneta, tekstova, fotografija, šema i slično)

10. Da li se način rada u dvojezičnom odeljenju razlikuje od načina rada u drugim odeljenjima? Po čemu i zašto? Opišite!

11. Način obrade stručnog teksta na nemačkom jeziku (npr. Da li objašnjavate nepoznate reči na nemačkom ili dajete prevod na srpski; koliko često upućujete učenike da samostalno ili u paru i grupama odgonetnu značenje nepoznatih reči ili delova teksta; da li koristite neke tehnike koje ste sreli na časovima jezika za razumevanje teksta (npr. Povezivanje stručnih termina sa objašnjenjima na nemačkom, sa sinonimima ili antonimima; vežba tačno / netačno; tabele i slično)

12. Koji način rada je po Vašem mišljenju uspešan u dvojezičnoj nastavi (primena kojih metoda i sredstava, način obrade stručnih tekstova, prisustvo stranog i ili lokalnog nastavnika u nastavi, itd.)

13. Da li koristite rečnike u nastavi (dvojezične ili jednojezične)

14. Da li saradujete sa predmetnim profesorima i kako? Opišite!

15. Koje udžbenike treba po Vašem mišljenju koristiti u dvojezičnoj nastavi (isključivo strani udžbenik, isključivo lokalni, kombinovati oba udžbenika, prevesti lokalni udžbenik na strani jezik, ne koristiti nijedan udžbenik već napraviti skripte na stranom jeziku iz raznih izvora i drugo)?

16. Koje kriterijume koristite u ocenjivanju učenika (da li ocenjujete samo tačnost informacija u vezi sa Vašim predmetom zanemarujući jezičku tačnost; ocenjujete podjednako i tačnost informacija i jezik, drugo):

17. Da li razmenjujete sopstvena iskustva u dvojezičnoj nastavi sa kolegama iz drugih škola u zemlji i inostranstvu? Objasnite zašto i kako!

18. Vaši predlozi i sugestije za efikasnu dvojezičnu nastavu iz perspektive učenika i nastavnika (broj časova, udžbenici, boravak u Nemačkoj, stručno usavršavanje, nagrađivanje, maturski rad iz Vašeg predmeta, i drugo):

19. Da li smatrate da bi predmetni profesori mogli da predaju predmete na nemačkom jeziku ako dostignu određeni nivo znanja nemačkog jezika?

20. Da li bi bio dovoljan samo predmetni profesor (bez profesora nemačkog jezika) ukoliko bi tekstovi bili jednostavniji ili ukoliko bi postojao udžbenik sa rečnikom na oba jezika?

21. Eventualni komentari, predlozi i kritike:

Prilog 39. Upitnik za nastavnike.

Upitnik za nastavnike koji su uključeni u bilingvalnu nastavu

Podaci iz ovog upitnika korstiće se u svrhu naučnog istraživanja. Sve informacije koje navedete poverljive su, a identitet pojedinca nije relevantan za cilj pomenutog istraživanja. Molimo Vas da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno. Hvala! Ana Đorđević

1. Ime i prezime: _____

2. Pol : _____

3. Predmet koji predajete: _____

4. Godine radnog staža: _____

5. Godine iskustva u dvojezičnoj nastavi: _____

6. Maternji jezik: _____

7. Jezički nivo srpskog jezika: _____

8. Jezički nivo drugih stranih jezika koje poznajete (engleski B nivo i slično):

9. Opišite na koji ste način uključeni u bilingvalnu nastavu:

10. Da li saradujete sa lektorkom za nemački jezik? Kako? Objasnite!

11. Navedite najčešće principe rada koje koristite u nastavi sa dvojezičnim odeljenjima (npr. Nastavne metode: monološka, dijaloška, rešavanje problema, rad na tekstu, demonstrativna, ludičke aktivnosti, istraživački rad, učenika, nastavna sredstva: upotreba PP prezentacija, interneta, tekstova, fotografija, šema i slično)

12. Da li se način rada u dvojezičnom odeljenju razlikuje od načina rada u drugim odeljenjima? Po čemu i zašto? Opišite!

13. Koji način rada je po Vašem mišljenju uspešan u dvojezičnoj nastavi (primena kojih metoda i sredstava, način obrade stručnih tekstova, prisustvo stranog i ili lokalnog nastavnika u nastavi, itd.)

14. Koje udžbenike treba po Vašem mišljenju koristiti u dvojezičnoj nastavi (isključivo strani udžbenik, isključivo lokalni, kombinovati oba udžbenika, prevesti lokalni udžbenik na strani jezik, ne koristiti nijedan udžbenik već napraviti skripte na stranom jeziku iz raznih izvora i drugo)?

15. Koje kriterijume koristite u ocenjivanju učenika (da li ocenjujete samo tačnost informacija u vezi sa Vašim predmetom zanemarujući jezičku tačnost; ocenjujete podjednako i tačnost informacija i jezik, drugo):

16. Da li razmenjujete sopstvena iskustva u dvojezičnoj nastavi sa kolegama iz drugih škola u zemlji i inostranstvu? Objasnite zašto i kako!

17. Vaši predlozi i sugestije za efikasnu dvojezičnu nastavu iz perspektive učenika i nastavnika (broj časova, udžbenici, boravak u Nemačkoj, stručno usavršavanje, nagrađivanje, maturski rad iz Vašeg predmeta, i drugo):

18. Da li smatrate da bi predmetni profesori mogli da predaju predmete na nemačkom jeziku ako dostignu određeni nivo znanja nemačkog jezika?

19. Da li bi bio dovoljan samo predmetni profesor ukoliko bi tekstovi bili jednostavniji ili ukoliko bi postojao udžbenik sa rečnikom na oba jezika?

20. Eventualni komentari, predlozi i kritike:

X. BIOGRAFIJA AUTORKE

Ana Đorđević rođena je u Nišu gde je završila osnovnu školu i gimnaziju. Osnovne studije Germanistike završila je 2009. godine na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu. Master rad „Mali organon za pozorište Bertolda Brehta“ odbranila je 2012. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu, gde je 2013. godine upisala doktorske akademske studije, modul jezik.

Ana Đorđević ima bogato iskustvo u radu u nastavi. Od 2009. predaje nemački jezik u osnovnoj školi „Kole Rašić“ u Nišu, gde je 2013. godine postigla sporazum o razumevanju sa Prvom niškom gimnazijom „Stevan Sremac“ i time uključila osnovnu školu „Kole Rašić“ u projekat DSD, koji omogućava kontinuirano unapređenje nastave nemačkog jezika kroz različite aktivnosti učenika i stalno stručno usavršavanje nastavnika nemačkog jezika. Aktivno učestvuje u svim oblastima koje su važne za rad škole, član je mnogih timova koji su deo samovrednovanja rada škole, koordinator je tima za postignuća učenika, predsednik je stručnog veća za oblast predmeta. Kroz sve aktivnosti doprinosi životu, radu i razvijanju škole, nastavi nemačkog jezika i uspesima učenika.

Više puta je kao stipendista nemačke i austrijske vlade pohađala seminare za usavršavanje nastavnika nemačkog jezika na nemačkom govornom području. Redovno pohađa seminare za usavršavanje nastavnika nemačkog jezika u Srbiji. Od 2018. član je komisije za polaganje prijemnog ispita iz nemačkog jezika u Prvoj niškoj gimnaziji „Stevan Sremac“. Angažovana je od strane ZfA za pregledanje DSD-ispita koji se sprovede u Srbiji.

Od 2017. aktivno učestvuje na naučnim konferencijama u zemlji i inostranstvu. Autor je nekoliko radova iz oblasti metodike nastave bilingvalne nastave na nemačkom i srpskom jeziku.

Spisak objavljenih naučnih i stručnih radova:

- 1) Cvetković, A. (2018a). Bilingual Classes in Serbian and German in “Stevan Sremac”, the First Grammar School of Niš. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, H. & Jelešković, E. (Eds.). *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries*. (207-228). Sarajevo: International University of Sarajevo.
 - 2) Cvetković, A. (2018b). CLiLiG und seine Umsetzung in Serbien. In: Tinnefeld, T. et al. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen*. (211-232). Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 8. Saarbrücken: htw saar.
- [dostupno na: <https://drive.google.com/file/d/18RbyoESz94YS5PNR5m7vJM0fQ1cNcl9c/view>].
- 3) Cvetković, A. (2018c). Razvoj jezičke kompetencije kod učenika Prve niške gimnazije „Stevan Sremac“ sa posebnim osvrtom na bilingvalni nemačko-srpski smer. U: Jovanović, I. (prir.) *NISUN 7, Jezici i književnosti u kontaktu i diskontaktu, Tematski zbornik radova, knjiga 1*, (113-128). Niš: Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet.
 - 4) Cvetković, A. (2018d). Teorijske osnove bilingvalne nastave i analiza rada u bilingvalnoj učionici. U: Polovina, V. (prir.) *Primenjena lingvistika. Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije*. (53-60). Filološki fakultet u Beogradu. Filozofski fakultet u Novom Sadu. Beograd – Novi Sad.

- 5) Đorđević, A. (2019). DSD-Schulen-projekat i nastava nemačkog jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije. U: Stamenković, D. (prir.) *NISUN 8, Savremeni tokovi u nauci o jeziku i književnosti, Tematski zbornik radova, knjiga 2*, (249-258). Niš: Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet.
- 6) Cvetković, A. (2020). Bilingual Teaching in Serbian and German in Serbia. An Example of One Covered Unit in the Literature Course. In: Menz, O. & Papaja, K. (Eds.) *Focus on Language. Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education*, (114-131). LIT Verlag, Wien.
- 7) Đorđević, A (2020). Leistungsunterschiede beim Testen der Sachfach- und Sprachkompetenz im Bereich Literatur. In: Kacjan, B., Jazbec, S., Leskovich, A. & Kučič, V (Hrsg.) *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. (129-148). Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- 8) Đorđević, A. & Vasiljević-Valent, D. (2020). Bilingual Education at grammar Schools at South of Serbia. In: Mikolič, V. (Ed.) *Language and Culture in the Intercultural World*. (171-187). Cambridge Scholars Publishing.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Ана Ђорђевић

Број досијеа 13115 д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Билингвална настава на српском и немачком језику на примеру прве нишке
гимназије „Стеван Сремац”

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ана Ђорђевић

Број досијеа 13115 д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

„Билингвална настава на српском и немачком језику на примеру прве
Наслов рада нишке гимназије „Стеван Сремац””

Ментор проф. др Оливера Дурбаба и проф. др Саша Јазбец

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Билингвална настава на српском и немачком језику на примеру прве нишке гимназије „Стеван Сремац”

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.