

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Katarina Đ. Zavišin

**Teorijske osnove i kritička analiza CLIL
nastave na italijanskom i srpskom jeziku
u srednjoj školi u Srbiji**

doktorska disertacija

Beograd, 2013.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Katarina Đ. Zavišin

**Theoretical foundations and critical
analysis of CLIL-based instruction in
Italian and Serbian in a high school in
Serbia**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013

Komentor:

Prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu,
Filološki fakultet

Komentor:

Prof. dr Karla Marelo (Carla Marelo), redovni profesor, Univerzitet u
Torinu

Članovi komisije:

Prof. dr Jelena Filipović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu,
Filološki fakultet,

Prof. dr Masimo Monelja (Massimo Moneglia), vanredni profesor,
Univerzitet u Firenci

Datum odbrane:

Posebna zahvalnost mentorkama

Prof.dr Julijani Vučo i Prof. dr Karli Marelo

Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji

Rezime:

Predmet istraživanja našeg rada je dvojezična nastava koja se odvija na stranom (italijanski jezik) i maternjem jeziku (srpski jezik). Dvojezična nastava zasnovana je na metodi CLIL (Content and Language Integrated Learning) koja podrazumeva podučavanje nastavnog predmeta na stranom jeziku. U CLIL nastavi učenik razvija, pored osnovnih jezičkih kompetencija, i kognitivnu akademsku jezičku sposobnost jer je strani jezik koji se koristi kao posredni jezik u učenju nejezičkih predmeta formalan i sadrži apstraktne pojmove. Pored teorijskog okvira CLIL nastave, doktorska teza podrazumeva analize rezultata testiranja receptivnih jezičkih veština (razumevanje čitanjem) na primerima sertifikata za italijanski jezik kao strani (CILS testovi), kao i na stručnim tekstovima iz istorije i likovne kulture. Testirani su učenici Treće beogradske gimnazije koji usvajaju italijanski jezik u CLIL kontekstu (eksperimentalna grupa), dok su kontrolnu grupu činili učenici Filološke gimnazije i gimnazije Sveti Sava koji prate nastavu stranog jezika u tradicionalnom školskom kontekstu. Glavni cilj rada usmeren je na kritičku analizu postojeće CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji na osnovu koje su izdvojene najvažnije smernice za poboljšanje kvaliteta nastave, pre svega u okviru nastavnih predmeta koje razmatramo: Italijanskog jezika, Istorije i Likovne kulture. Pored toga, definisane su smernica za CLIL nastavu na stranom i maternjem jeziku u školskom sistemu Srbije, kao i metode i nastavne tehnika koje su pogodne za razvijanje CALP kompetencije i koje bi se mogle primeniti i u okviru tradicionalne nastave stranog jezika, a koje su neophodne za učenikovo praćenje nastave na višim nivoima obrazovanja.

Ključne reči: dvojezična nastava, srpski i italijanski jezik, CALP kompetencije, testiranje, receptivne veštine, CILS testovi, istorija, likovna kultura, kritička analiza, smernice

Naučna oblast: Primenjena lingvistika (Metodika nastave)

Uža naučna oblast: Metodika nastave italijanskog jezika

UDK broj: 8

Theoretical foundations and critical analysis of CLIL – based instruction in Italian and Serbian in a high school in Serbia

Abstract:

The topic of our research is bilingual education in a foreign (Italian) and native language (Serbian). Bilingual teaching is based on the CLIL method (Content and Language Integrated Learning), which implies teaching a subject in a foreign language. CLIL helps students to develop not only basic language competences but also cognitive academic language skills since the language used as an intermediate language in learning non-linguistic subjects is formal and contains abstract terms. Apart from the theoretical framework of CLIL teaching, the PhD thesis contains test results analysis, receptive language skills testing (reading comprehension) on the examples of certification exams in Italian as a Foreign Language (CILS tests) and the texts from history and art. Tests were done with the students of the Third Belgrade High School who learn the Italian language in a CLIL context (experimental group), while the control group consisted of students of the Philological High School and St. Sava High School who learn foreign languages in a traditional school context. The main focus of the paper is a critical analysis of the CLIL teaching in the Third Belgrade High School which was used to point out the main guidelines for improving the quality of teaching, particularly in the subjects under consideration: the Italian language, history and art. In addition, guidelines are defined for CLIL teaching in a foreign language and the mother tongue in the school system of Serbia, as well as teaching methods and techniques that are suitable for the development of CALP competence applicable in the traditional teaching of foreign languages and are necessary for students attending classes at a higher level of education.

Keywords: bilingual education, Serbian and Italian, CALP competences, testing, receptive skills, CILS tests, history, art, critical analysis, guidelines

Academic Expertise: Applied linguistics (Methodology of teaching)

Field of Academic Expertise: Methodology of teaching Italian language

UDC No.: 8

Sadržaj

I. UVOD	1
II. TEORIJSKI OKVIR CLIL NASTAVE	6
II.1. Usvajanje drugog/stranog jezika u tradicionalnoj nastavi	7
II. 1.1. Savremena nastava stranog jezika	11
II.1.2. Gramatičko-prevodna metoda	13
II.1.3. Eklektička metoda	16
II.1.4. Metoda čitanja (eng. <i>Reading method</i>)	17
II.1.5. Komunikativna nastava	19
II.1.5.1. Zadatak u komunikativnoj nastavi	23
II.2. Određenje pojma CLIL nastave	26
II.2.1. Pozitivni aspekti CLIL nastave	29
II. 2.2. Jezički nivoi i kompetencije u CLIL nastavi	32
II. 2.3. Razvijanje akademske kompetencije na stranom jeziku	36
II. 2.4. Strani jezik, maternji jezik i nejezički predmeti u CLIL nastavi	39
II.2.5. Nastava stranog jezika u CLIL kontekstu	46
II.2.5.1. Usvajanje leksike i gramatike u nastavi stranog jezika u CLIL kontekstu	47
II.2.5.1.1. Razvijanje jezičkih veština u okviru nastave stranog jezika u CLIL kontekstu	51
II.2.6. Osobenost nastave nejezičkih predmeta: dvojezični nastavnik	54
II.2.6.1. Osobenost nastave nejezičkih predmeta: strategije, tehnike i didaktički materijali	57
II.3. CLIL programi	62

II.4. CLILi interkulturalna svest	68
II.4.1. Razvoj interkulturalne kompetencije u CLIL nastavi	72
III.1. Dvojezično (bilingvalno) obrazovanje: teorijski okvir	75
III.1. Dvojezičnost: određenje pojma	76
III.1.1. Oblici dvojezičnosti	82
III.1.2. Prednosti i eventualni nedostaci bilingvalnih osoba	87
III. 1.3. Dvojezičnost: međusoban odnos dva jezika	94
III. 2. Oblici bilingvalnog obrazovanja	97
III.2.1. Modeli bilingvalnih škola	100
III. 2.1.1. Modeli bilingvalnih škola u Finskoj	101
III. 2.1.2. Modeli bilingvalnih škola u Italiji	102
III. 2.1.3. Modeli bilingvalnih škola u Nemačkoj	104
III. 2.1.4. Španija: primer jednog modela CLIL nastave	105
III. 2.1.5. Bilingvalna nastava u Mađarskoj	109
III. 2. 1.6. Imerzioni program po kanadskom modelu	114
III.2.1.7. Evropske škole	116
III.2.1.7.1. Strani jezik u kurikulumu evropskih škola	118
III.2.1.7.2. Kurikulum u Evropskim školama	119
III.2.1.7.3. Nastavna praksa u Evropskim školama	121
III.2.1.7.4. Primarni uzroci uspeha Evropskih škola	122
III.3. Jezička politika i jezičko planiranje	123
III.3.1. Jezička politika Evropske Unije: višejezično obrazovanje	127
III. 3.2. Jezička politika SAD iz aspekta dvojezične nastava	131

IV. Bilingvalni model u Trećoj beogradskoj gimnaziji	133
IV.1. Bilingvalna nastava u Trećoj beogradskoj gimnaziji: istorijat i zakonski okvir	134
IV.2. Prijemni ispit za bilingvalnu nastavu u Trećoj beogradskoj gimnaziji	138
IV.2.1. Kriterijumi za evaluaciju prijemnog ispita za bilingvalnu nastavu u Trećoj beogradskoj gimnaziji	140
IV.3. Rezultati učenika bilingvalnih razreda na domaćim i međunarodnim takmičenjima i vannastavne aktivnosti	141
IV.4. Nastavni predmeti na italijanskom jeziku	144
IV.5. Nastavni kadar u CLIL nastavi	146
IV.5.1. Nastavni kadar u CLIL nastavi u Trećoj beogradskoj gimnaziji (italijanski jezik)	148
IV.6. Silabus, nastavni plan i program: opšte karakteristike	149
IV.6.1. Silabus za Italijanski jezik	151
IV.6.2. Silabus za Istoriju na italijanskom jeziku	152
IV.6.3. Silabus za Likovnu kulturu na italijanskom jeziku	153
IV.7. Italijanski jezik u kontekstu CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji	154
IV.7.1. Značaj formalnih aspekata i receptivnih veština u nastavi stranog jezika u CLIL-u	156
IV.7.2. Nastava italijanskog jezika sa bilingvalnim nastavnikom: primer obrade jedne nastavne jedinice	158
IV.7.3. Nastava italijanskog jezika sa stranim lektorom: primer obrade jedne nastavne jedinice	161
IV.7.4. Nejezički predmeti u CLIL nastavi	163
IV.7.5. Nastava istorije u kontekstu CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji	166
IV.7.6. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz istorije	167
IV.7.7. Nastava likovne kulture u kontekstu CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji	168
IV.7.8. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz likovne kulture	169

V. Testiranje učenika Treće beogradske gimnazije, dvojezična odeljenja (TBG), Filološke gimnazije (FG) i Gimnazije „Sveti Sava“ (GSS)	171
V.1. Istraživanje u nastavi stranog jezika: teorijski okvir	173
V.1.1. Predmet, metode, tehnike i instrumenti istraživanja	178
V.1.2. Hipoteze, ciljevi i zadaci istraživanja	183
V.1.3. Uzorak istraživanja	187
V.1.4. Organizacija istraživanja	188
V.2. Kontekst učenja italijanskog jezika: Treća beogradska gimnazija, Filološka gimnazija i Gimnazija „Sveti Sava“	189
V.2.1. Testiranje jezičkih nivoa učenika Treće beogradske gimnazije, Filološke gimnazije i Gimnazije „Sveti Sava“	191
V.2.2. Testiranje jezičkih nivoa učenika Treće beogradske gimnazije (treći i četvrti razred) u skladu sa kriterijumima ZERO-a: Italijanski jezik, receptivne veštine	192
V.2.3. Testiranje jezičkih nivoa učenika Treće beogradske gimnazije (drugo polugodište, sva četiri razreda) u skladu sa kriterijumima ZERO - a: Italijanski jezik, receptivne veštine	194
V.2.4. Testiranje jezičkih nivoa učenika Filološke gimnazije (treći i četvrti razred) u skladu sa kriterijumima ZERO - a: Italijanski jezik, receptivne veštine	198
V.2.5. Testiranje jezičkih nivoa učenika Filološke gimnazije (drugo polugodište, sva četiri razreda) u skladu sa kriterijumima ZERO - a: Italijanski jezik, receptivne veštine	200
V.2.6. Testiranje jezičkih nivoa učenika Gimnazije „Sveti Sava“ (treći i četvrti razred) u skladu sa kriterijumima ZERO - a: Italijanski jezik, receptivne veštine	204
V.2.7. Poređenje rezultata testova italijanskog jezika, receptivne veštine (III i IV razred): TBG, FG i GSS.	206
V.2.8. Poređenje rezultata testova (drugo polugodište, jezički nivoi po razredima): TBG i FG	209
V.3. Testiranje učenika iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku): treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS)	214
V.3.1. Testiranje učenika iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG)	216
V.3.2. Testiranje učenika iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (FG)	219
V.3.3. Testiranje učenika iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (GSS)	221
V.3.4. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Istorija, zatvorena	

pitanja: treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS) _____	224
V.3.5. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Istorija, otvorena pitanja: treći razred (TBG, FG, GSS) _____	228
V.3.6. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Istorija, otvorena pitanja: četvrti razred (TBG, FG, GSS) _____	237
V.4. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku): treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS) _____	245
V.4.1. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG) _____	246
V.4.2. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (FG) _____	249
V.4.3. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (GSS) _____	252
V.4.4. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Likovna kultura, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS) _____	255
V.4.5. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Likovna kultura, otvorena pitanja: treći razred (TBG, FG, GSS) _____	258
V.4.6. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Likovna kultura, otvorena pitanja: četvrti razred (TBG, FG, GSS) _____	265
V.5. Analiza upitnika za učenike TBG: dvojezična nastava _____	273
V.5.1. Analiza upitnika za učenike FG i GSS: testovi iz predmeta Istorija i Likovna kultura (na italijanskom jeziku) _____	276
V.5.2 Analiza upitnika za nastavnike dvojezične nastave _____	277
V.6. Zaključak o analizi rezultata testiranja učenika iz perspektive CLIL nastave _____	284
V.6.1. Prvi segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i FG (Italijanski jezik, receptivne veštine) _____	286
V.6.2. Drugi segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i GSS (Italijanski jezik, receptivne veštine) _____	289
V.6.3. Treći segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i FG, treći i četvrti razred (Istorija na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja) _____	291
V.6.4. Četvrti segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i GSS, treći i četvrti razred (Istorija na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja) _____	295
V.6.5. Peti segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i FG, treći i četvrti razred (Likovna kultura na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja) _____	298
V.6.6. Šesti segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i GSS, treći i četvrti razred (Likovna kultura na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja) _____	301

V.6.7. Sedmi segment analize: anketiranje učenika dvojezičnog odeljenja	303
V.6.8. Osmi segment analize: anketiranje učenika FG i GSS	304
V.6.9. Deveti segment analize: anketiranje nastavnika TBG (CLIL nastava)	305
VI. Predlozi za nove smernice CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji	310
VI.1.1. Smernice za nastavu italijanskog jezika u CLIL kontekstu	311
VI.1.2. Smernice za nastavu nejezičkih predmeta u CLIL kontekstu	316
VI.1.3. Organizacija CLIL nastave u TBG: nedeljni fond časova, broj predmeta na stranom jeziku i didaktički materijali	318
VI.1.4. Organizacija CLIL nastave u TBG: nastavni kadar	320
VI.1.5. Organizacija CLIL nastave u TBG: maturalni ispit	323
VI.1.6. Organizacija CLIL nastave u TBG: vannastavne aktivnosti	324
VI.1.7. Obrazovanje radne grupe za kontinuiranu evaluaciju CLIL programa	325
VI.2. Predlozi za uvođenje CLIL nastave na stranom i maternjem jeziku uškolskom sistemu Srbije: osnovne i srednje škole	327
VII. Zaključak	329
Glosar	337
Literatura	342
Prilozi	366
Biografija autorke	472
Izjava o autorstvu, Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada, Izjava o korišćenju	473

I. UVOD

Dvojezično obrazovanje sve je prisutnije u obrazovnim sistemima mnogih zemalja. Neophodno je naglasiti da ovakav oblik nastave podrazumeva upotrebu dva jezika sa različitim statusom. Tako, dvojezično obrazovanje može podrazumevati nastavu u kojoj se pored maternjeg jezika (L1) koristi i strani jezik (LS) učenika, kao što je slučaj sa italijanskim jezikom u Srbiji. Takođe, u ovom obliku nastave može biti zastupljen pored maternjeg jezika učenika i drugi jezik (L2), kao što je na primer italijanski jezik u Italiji za imigrante. Osim toga, dvojezično obrazovanje podrazumeva i upotrebu nacionalnog jezika i jezika nacionalnih manjina u nastavi, odnosno jezika sa posebnim statusom. Takav status, na primer, uživaju francuski ili nemački jezik u Italiji u oblastima (Valle D'Aosta i Trentino Alto Adige) koje se graniče sa zemljama u kojima su navedeni jezici nacionalni, i u kojima je prisutna brojna zajednica građana kojima je taj jezik maternji.

Predmet istraživanja našeg rada je dvojezična nastava koja se odvija na stranom (italijanski jezik) i maternjem jeziku (srpski jezik). Dvojezična nastava zasnovana je na metodi CLIL (Content and Language Integrated Learning), odnosno na pristupu koji integriše podučavanje nastavnog predmeta iz školskog kurikulumu i stranog jezika. Dakle, nejezički sadržaji izučavaju se na stranom jeziku.

Ovakav oblik nastave sve je više zastupljen u sistemima obrazovanja u svetu i integralni je deo školskog kurikulumu. Razlog za implementaciju CLIL nastave u školske sisteme prepoznaje se u rezultatima brojnih istraživanja koja ukazuju na nesumnjivu dobit za učenika, kako iz ugla usvajanja stranog jezika tako i razvijanja akademskih kompetencija koje se ne mogu razviti u okviru tradicionalne nastave stranog jezika (Danesi, 1999; Cummins & Swain 1986 u Letts, 1999: 211; Titone, 1999). S tim u vezi, nove tendencije u jezičkoj politici i planiranju u evropskim zemljama teže da omoguće sprovođenje dvojezične nastave, bilo da je

reč o upotrebi manjinskog i dominantnog jezika zajednica, bilo stranog i maternjeg jezika (Kangas, 2002).

U okviru tradicionalne nastave stranog jezika učenik razvija osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti (engl. Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) koje su u vezi sa opštim i svakodnevnim temama. Sa druge strane, u CLIL nastavi učenik razvija i kognitivnu akademsku jezičku sposobnost (engl. Cognitive Academic Language Proficiency – CALP) jer je strani jezik koji se koristi kao posredni jezik u učenju nejezičkih predmeta često formalan i sadrži apstraktne pojmove te je kao takav kognitivno zahtevan (Cummins & Swain, 1986).

Prvi cilj našeg istraživanja odnosi se na potvrđivanje funkcionalnosti CLIL nastave u Srbiji.

Drugi cilj usmeren je na kritičku analizu postojeće CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji na osnovu koje bismo istakli najvažnije smernice za poboljšanje kvaliteta nastave, pre svega u okviru nastavnih predmeta koje razmatramo: Italijanskog jezika, Istorije i Likovne kulture.

Treći cilj odnosi se na definisanje smernica za CLIL nastavu na stranom i maternjem jeziku u školskom sistemu Srbije. Naši predlozi odnose se na sledeće aspekte: definisanje posebnog nastavnog plana i programa za dvojezičnu nastavu na stranom i maternjem jeziku (regulisanje fonda časova nastavne nedelje za nastavnike uključene u ovaj oblik nastave, povećanje fonda časova stranog jezika), uvođenje CLIL nastave u osnovne i srednje škole, uvođenje nastave stranog jezika u nižim razredima osnovne škole, uvođenje posebnih sertifikata za CLIL nastavu za učenike u skladu sa kriterijumima ZERO-a, uvođenje posebnih sertifikata za CLIL nastavu za nastavnike (jezičke i didaktičke kompetencije), obrazovanje posebne komisije za stalnu evaluaciju CLIL programa, kao i organizovanje mreže

za nastavnike za razmenu iskustava i njihovo povezivanje sa školama u inostranstvu.

Četvrti cilj podrazumeva definisanje metoda i nastavnih tehnika koje su pogodne za razvijanje CALP kompetencije i koje bi se mogle primeniti i u okviru tradicionalne nastave stranog jezika, a koje su neophodne za učenikovo praćenje nastave na višim nivoima obrazovanja. Na ovaj način nastavnik tradicionalne nastave stranog jezika omogućava učeniku da usvaja strani jezik posredstvom ekstenzivnog razumljivog inputa, što je u skladu sa intencijama savremene nastave stranog jezika (Krashen, 1987; Swain 1988; Cummins 2001). Navedene smernice mogu biti od značaja za CLIL nastavu u srednjoj školi, kako u Srbiji, tako i u Italiji i sličnim modelima u svetu.

Doktorska teza podrazumeva i empirijski deo rada. Istraživanje obuhvata analize rezultata testiranja receptivnih jezičkih veština (razumevanje čitanjem) na primerima CILS testova (it. *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*¹), kao i na stručnim tekstovima iz istorije i likovne kulture. Testirani su učenici trećeg i četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije koji usvajaju italijanski jezik u CLIL kontekstu (eksperimentalna grupa), dok kontrolnu grupu čine učenici Filološke gimnazije i gimnazije Sveti Sava koji prate nastavu stranog jezika u tradicionalnom školskom kontekstu.

Akciona strategija usmerena je na analizu dobijenih rezultata testova italijanskog jezika i nenastavnih predmeta, upitnika za učenike u vezi sa rešavanjem testova i dvojezičnom nastavom u cilju iznošenja predloga za poboljšanje kvaliteta nastave, kao i za definisanje smernica za CLIL nastavu na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi.

U analizama rezultata primenjene su kvalitativne i kvantitativne metode. Nakon analize postignutih rezultata učenika iz pojedinačnih testova (opšti tekstovi, istorijski i oni vezani sa umetnost), izvršeno je i poređenje njihovih rezultata iz

¹ Sertifikat za italijanski jezik kao strani

svakog tipa testa pojedinačno za svaku školu. Takođe, izvršeno je poređenje rezultata svih škola, sa posebnim osvrtom na rezultate pojedinačnih vrsta testova (posebno za svaki predmet: Italijanski, Istorija, Likovna kultura).

U prvom delu rada predstavljene su teorijske osnove CLIL metode i njene glavne karakteristike: značaj stranog jezika kao posrednog jezika u nastavi nejezičkih predmeta (Coonan, 2009, 2008; Bygate, 1987; Canale, 1983); poređenje tradicionalne nastave stranog jezika sa nastavom stranog jezika u CLIL metodi; važnost razvoja CALP kompetencija, kao i metode i tehnike podučavanja u ovom obliku nastave (Doughty & Long, 2005; Ellis, 1995, 2003; Gass & Selinker, 2001).

Treće poglavlje rada bavi se određenjem pojma dvojezičnosti i različitim modelima bilingvalne nastave kao što su: dualni (engl. *dual language*), zamena jezika (engl. *language switch*), imerzija po kanadskom modelu (engl. *Canadian Immersion*) i prelazno bilingvalno obrazovanje (engl. *transitional bilingual education*) (Spolsky, 1999; García & Baker, 2007). Osim toga, prikazani su i novi oblici bilingvalne nastave koji su trenutno zastupljeni u Evropi. Takođe, sagledavan je ovaj oblik nastave i iz perspektive jezičke politike i planiranja (Vučo, 2007a; Marsh et al., 1997b; Filipović et al, 2007) .

Bilingvalni model u Trećoj beogradskoj gimnaziji opisan je u četvrtom delu rada sa prikazom prijemnog ispita (struktura i kriterijumi) i organizacijom nastave (školski predmeti koji su uključeni u ovu nastavu sa brojem nedeljnih časova po razredima) (Vučo, 2006). Takođe, prikazan je i rad nastavnog kadra koji učestvuje u bilingvalnoj nastavi i njihova međusobna saradnja (između stranog lektora i lokalnih nastavnika, kao i između lokalnog nastavnika stranog jezika i nastavnika nejezičkih predmeta). Posebno su opisani časovi i metode u okviru nastave stranog jezika, istorije i likovne kulture. Za svaki predmet naveden je primer obrade jedne nastavne jedinice sa opisom metoda i tehnika koje se primenjuju.

Peti deo rada posvećen je testiranju učenika sva četiri razreda eksperimentalne grupe Treće beogradske gimnazije u cilju određivanja jezičkog nivo u skladu sa Zajedničkim evropskim referentnim okvirom (CEF, 2001). Pored toga, prikazani su i analizirani rezultati testiranja kontrolnih grupa u vezi sa receptivnim veštinama na italijanskom jeziku (razumevanje čitanjem) učenika završnih godina (treći i četvrti razred). Tekstovi su tematski grupisani u tri kategorije: prvi je opšteg tipa po ugledu na tekstove međunarodnog sertifikata iz Univerziteta iz Sijene (CILS, 2006), drugi je vezan za istorijski sadržaj, dok se treći odnosi na predmet likovne kulture.

U šestom delu rada data je kritička analiza CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji sa ciljem definisanja smernica za poboljšanje kvaliteta nastave, pre svega u okviru predmeta koje analiziramo: Italijanski jezik, Istorija i Likovna kultura. Usto, na osnovu analiza dvojezične nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji i bilingvalnih modela u Evropi, iznosimo predloge za usavršavanje nastavnog kadra, uvođenje CLIL-a u obrazovni sistem Srbije na nivu osnovne i srednje škole, kao i nastave stranog jezika u nižim razredima osnovne škole. Takođe, u radu ukazujemo na metode i nastavne tehnike koje su pogodne za razvijanje CALP kompetencije i koje bi se mogle primeniti i u okviru tradicionalne nastave stranog jezika kao i u nastavi nejezičkih predmeta na stranom jeziku, a koje su neophodne za učenikovo praćenje nastave na višim nivoima obrazovanja.

II. Teorijski okvir CLIL nastave

U prvom delu drugog poglavlja rada izdvajamo osobenosti usvajanja stranog jezika u okviru tradicionalne nastave stranog jezika sa osvrtom na metode i pristupe koji su značajni za podučavanje stranog jezika i nejezičkih predmeta.

U drugom delu iznosimo glavne teorijske okvire CLIL nastave posmatrane iz nekoliko aspekata. Tako razmatramo pozitivne efekte CLIL nastave na razvoj jezičkih i kognitivnih kompetencija kod učenika. Potom se osvrćemo na osobenosti i specifičnu ulogu stranog jezika i nejezičkih predmeta, kao i na metode i oblike rada svojstvene ovoj metodi.

U trećem delu ističemo najznačajnije oblike CLIL programa, dok u četvrtom razmatramo odnos između CLIL-a i interkulture svesti, kao i razvoj interkulture kompetencije u ovom kontekstu nastave s obzirom da ona ima relevantno mesto u ovom specifičnom obliku nastave.

II. 1. Usvajanje drugog/stranog jezika u tradicionalnoj nastavi

Teorija o usvajanju/učenju² drugog/stranog³ jezika, koja je poznata pod nazivom SLA (engl. *Second Language Acquisition*), podrazumeva izučavanje načina kako učenici usvajaju strani jezik i grade novi jezički sistem, kao i proučavanje rezultata koji učenici postignu u učenju stranog jezika i otkrivanje uzroka dostignutih jezičkih nivoa. Takođe, SLA se bavi pitanjem pretpostavki (svesnih ili nesvesnih) o jezičkim pravilima koje učenici otkrivaju u toku usvajanja jezika, kao i poreklom ovih pravila: njihovim odnosom sa L1 ili L2 (Gass & Selinker, 2001).

S tim u vezi, moguće je izdvojiti četiri aspekta koji su predmet istraživanja SLA teorije. Prvi se odnosi na jezički sistem koji učenik stvara tokom učenja uključujući analizu grešaka njegovog LS, redosleda usvajanja morfoloških i sintaksičkih oblika, jezičku varijabilnost LS koja se odnosi na upotrebu različitih jezičkih oblika u skladu sa jezičkim i situacionim okruženjem kao i pragmatičnu funkciju jezika učenika, odnosno način na koji učenik koristi LS u cilju ostvarivanja različitih komunikativnih ciljeva. Drugi aspekt dovodi se u vezu sa spoljnim činiocima koji se odnose na društveni kontekst u kom učenik usvaja LS, input⁴ (eng. *input*) koji učenik dobija i interakciju koju ostvaruje. Reč je o interakciji koja podrazumeva intejk (eng. *intake*) kao uslov za output (eng. *output*)⁵. Treći aspekt podrazumeva kognitivne i strategije učenja pomoću kojih učenik usvaja jezik i način upotrebe jezičkih resursa u komunikaciji. Četvrti aspekt odnosi se na individualne razlike učenika koje podrazumevaju opšte faktore, kao što su: motivacija, sposobnosti i upotreba različitih strategija u procesu usvajanja LS. Proučavanje ovih opštih faktora pomaže u razumevanju uzroka zašto neko uči jezik brže i dostiže viši jezički nivo od drugog (Ellis, 1995:17, 18)

² V. Glosar: usvajanje / učenje

³ V. Glosar: drugi / strani jezik (L2)

⁴ V. Glosar: input

⁵ V. Glosar: intejk / output

U skladu sa raznovrsnim predmetom proučavanja, teorija o usvajanju drugog/stranog jezika neminovno se nalazi pod uticajem različitih naučnih oblasti, kao na primer lingvistike, psihologije, psiholingvistike, sociologije, sociolingvistike, obrazovanja i slično, te stoga možemo o njoj govoriti kao o interdisciplinarnom polju (Gass & Selinker, 2001).

Tako su različita shvatanja u vezi sa načinom usvajanja L2 i LS dovela do stvaranja brojnih metoda u nastavi stranih jezika. Osvrnucemo se na aspekte metoda koje su, po našem mišljenju, značajne za CLIL nastavu, a koje su odlika nastave stranog jezika XX veka.⁶

Za predmet našeg rada značajna je razlika koja se pravi između usvajanja jezika u prirodnom (eng. *naturalistic acquisition*) i nastavnom (eng. *instructed acquisition*) kontekstu. Prvi se odnosi na usvajanje jezika preko komunikacije u prirodnim društvenim okolnostima, dok se drugi dovodi u vezu sa vođenim učenjem preko literature ili u kontekstu školske nastave (Ellis, 1995:12).

Takođe, za predmet našeg rada značajna je i razlika koju uvodi Čomski (Chomsky, 1988:4) između jezičke kompetencije (eng. *linguistic competence*) i jezičke performanse (eng. *performance*). Prvi termin podrazumeva mentalnu predstavu jezičkih pravila koja formiraju unutrašnju gramatiku govornika – slušalac, dok se drugi odnosi na stvarnu upotrebu jezika u određenim situacijama. Isključivo u idealnim uslovima performansa predstavlja direktan odraz kompetencije govornika. Međutim, u praksi, u prirodnom govoru govornik narušava gramatička pravila, menja tok razgovora i slično. Stoga je cilj lingvističkog proučavanja, prema Čomskom, da izdvoji na osnovu govornikove performanse glavni sistem pravila koji poseduje govornik – slušalac i koji primenjuje u performansi (ibidem).

⁶ Opširnije o istorijskom pregledu nastavnih metoda i o njihovim glavnim osobenostima u Vučo, 2009.

U vezi sa analizom jezičke produkcije, značajan je pojam prihvatljivosti koji se odnosi na karakteristike iskaza koji su prirodni i razumljivi bez detaljne jezičke analize. Pojam prihvatljivosti ne treba mešati sa pojmom gramatičnosti iskaza. Prvi se dovodi u vezu sa performansom, dok se drugi odnosi na kompetencije (Chomsky, 1988:10,11).

Ova razlika između kompetencije i performanse proširena je na komunikativne aspekte jezika (Canale & Swain, 1980). Komunikativne kompetencije podrazumevaju znanje govornika-slušalaca o osobenostima konstituenata, o ispravnom jezičkom ponašanju kao i o uticaju konstituenata na jezičko ponašanje u odnosu na komunikativne ciljeve. Tako se komunikativna performansa sastoji od upotrebe ova dva oblika znanja u razumevanju i jezičkoj produkciji (Ellis, 1995:13).

Uz to, razlika između usvajanja i učenja predstavlja značajnu pretpostavku u SLA teoriji. Tvorac ove pretpostavke Krešen (Krashen, 1987:10) podrazumeva da odrasli razvijaju kompetencije na stranom jeziku na dva nezavisna i odvojena načina. Jedan se odnosi na usvajanje i sličan je načinu na koji deca usvajaju maternji jezik, a to je podsvesan proces u kom deca nisu svesna da usvajaju jezik, već ga koriste isključivo za komunikaciju. Rezultat usvajanja jezika i kompetencija takođe je podsvestan. Tada nismo svesni jezičkih pravila koje smo usvojili, već posedujemo „osećaj“ za gramatičku tačnost rečenica, dok greške osećamo kao netačne, iako ne znamo svesno koje je pravilo prekršeno. Drugi način razvijanja jezičkih kompetencije podrazumeva eksplicitno učenje (engl. *explicit learning*), odnosno svesno znanje stranog jezika koje se dovodi u vezu sa formalnim jezičkim pravilima. Krešen ističe da i odrasli učenici usvajaju jezik i da ova sposobnost ne prestaje u periodu adolescencije, kako su to ranije tvrdili neki autori (ibidem).

U tesnoj vezi sa ovom teorijom jeste i teorija o takozvanoj *input pretpostavci* (engl. *input hypothesis*) kojom Krešen objašnjava usvajanje jezika. Prema ovoj teoriji, učenik se pomera sa određenog nivoa znanja i na sledeći nivo $i+1$ ukoliko razume input koji sadrži elemente $i+1$. Autor u ovoj formuli posebno ističe termin *značenje poruke* (engl. *meaning of the message*), koji treba posmatrati kao suprotnost terminu *forma poruke* (engl. *form of the message*). Učenik usvaja strani jezik ukoliko razume jezik koji sadrži strukture na malo višem nivou od onog kojim trenutno vlada. Pored jezičke kompetencije, učenik u ovom procesu koristi kontekst, poznavanje sveta i vanjezičke podatke (ibidem, 20).

II.1.1. Savremena nastava stranog jezika

Glottodidaktika predstavlja oblast primenjene lingvistike čiji je predmet proučavanje učenja i nastave stranih jezika. Reč je o interdisciplinarnoj nauci koja sa teorijskog aspekta izučava mehanizme usvajanja jezika definišući pristupe i operativne komponente koji određuju metode i tehnike u nastavi stranih jezika (Vučo, 2009:15).

U glottodidaktici razlikujemo tri nivoa konceptualizacije i organizacije: pristup, metoda i tehnike (Anthony, 1963:63–7, u Richards & Rodgers, 2001:15). Prvi pojam podrazumeva skup teorijskih pretpostavki u vezi sa nastavom i procesom učenja stranog jezika. Reč je o aksiomatičnom pojmu koji opisuje prirodu predmeta koji se usvaja. Metoda predstavlja obuhvatan plan izlaganja didaktičkog materijala koji je u skladu sa odabranim pristupom. U okviru jednog pristupa moguće je izdvojiti više metoda. Tehnike predstavljaju sredstva čijim posredstvom se primenjuju načela prethodna dva pojma. One se mogu odrediti kao „trikovi“ i „majstorije“ uz čiju pomoć se ostvaruju didaktički ciljevi i kao takve moraju biti u skladu sa pristupom i metodom.

Nastavne metode pružaju konceptualni okvir određujući pedagoška načela i postupke preko kojih se teoretski koncepti pretvaraju u nastavnu praksu u razredu. Moguće je izdvojiti tri nivoa povezivanja teorije i prakse: 1) teorija koja postoji nezavisno od podučavanja; 2) načela i postupci koji su u skladu sa određenom teorijom i 3) određeni nastavni postupci koji prenose načela u praksu. Tokom dvadesetog veka vladalo je uverenje među nastavnicima da je neophodno naći jednu, ispravnu metodu za podučavanje jezika (Littlewood u Spolsky, 1999:659).

S obzirom da prvi nivo nije direktno vezan za praksu, dok je treći podložan pojedinačnoj interpretaciji nastavnika, drugi nivo definiše pojam metode. Tako, na

ovom nivou, metoda određuje input koji učenici treba da prime, vrstu aktivnosti u kojoj treba da učestvuju, kao i fidbek (eng. *feedback*) koji se može očekivati od učenika. Najčešće se prvi nivo vezuje za pojam pristupa, drugi za metodu, dok se treći odnosi na nastavne tehnike (Littlewood u Spolsky, 1999: 659).

Mnogi autori smatraju da je teško izdvojiti principe i metode, prikladne i neosporive za svaki kontekst učenja stranog jezika (Feyerabend, 1979). Ovakav stav se javio još tridesetih godina XX veka kada je Veber (Weber, 1933 u Borneto, 2002:18) istakao da je pogrešno vezivati nastavnika stranog jezika za isključivo jednu metodu jer svaka metoda ima dobre strane i iz svake je moguće naučiti nešto, te je poželjno za nastavnika da poznaje sve metode kako bi mogao iz svake da izvuče ono najbolje.

U ovom poglavlju prikazaćemo ukratko određene metode koje smatramo relevantnim za CLIL nastavu i čije se određene karakteristike mogu primeniti i u ovom kontekstu. S obzirom da su u CLIL nastavi zastupljeni određeni aspekti nastave koji asociraju na gramatičko-prevodni metod (prisustvo matenjeg i stranog jezika: objašnjenje stručnih termina na maternjem, sastavljanje glosara vezanih za određeni predmet, posebna pažnja na gramatičke aspekte jezika), dok su posebno zastupljeni aspekti komunikativne metode (induktivna obrada sadržaja, usvajanje leksičkog i gramatičkog sadržaja u kontekstu, oblici rada u nastavi: rad u paru i grupama, kooperativno učenje, upotreba jezika i slično), smatramo da je neophodno istaći određene karakteristike ovih metoda kako bi se sagledala njihova primena u CLIL nastavi.

II.1.2. Gramatičko-prevodna metoda

Ova metoda nastala je po uzoru na metodičke postupke koji su se koristili u nastavi klasičnih jezika. Glavni cilj gramatičko-prevodne metode bio je da osposobi učenika da čita književne tekstove. Nastavnik bi detaljno izvršio gramatičku analizu tekstova posredstvom prevođenja, a potom bi se od učenika očekivalo da primenjuje gramatička znanja prevođenjem tekstova sa ciljnog na maternji jezik i obratno (Stern, 1983:455). U fokusu nastave bio je razvoj veštine čitanja i pisanja, dok su slušanje i govor bili zanemareni. U podučavanju gramatike primenjivana je deduktivna metoda koja je podrazumevala da nastavnik prvo prikaže i objasni gramatička pravila, a koja bi potom bila uvežbana kroz vežbe prevođenja. Posredni jezik u nastavi je bio maternji jezik učenika, koji je nastavnik koristio za gramatička objašnjenja i komparativno poređenje između stranog i maternjeg jezika (Richards & Rodgers, 1991:4).

Metoda je bila zasnovana na uverenju da se u osnovi jezika nalazi univerzalna logika koja predstavlja osnovu svih ostalih jezika, te je tako nastavnikov cilj bio da pokaže kako se svaka kategorija univerzalne gramatike može izraziti i na stranom jeziku (Vučo, 2009:198).

Od učenika se očekivalo da memoriše paradigme, da razume gramatička pravila i da zna da ih primenjuju u pisanoj produkciji. Pored gramatičkih vežbi (koje su se uglavnom svodile na transformacije rečenica iz jednog gramatičkog oblika u druge ili ubacivanje pravilnih gramatičkih oblika u date rečenice), bilo je zastupljeno pisanje diktata, sastava (najčešće eseja), dok je prevođenje bila jedna od glavnih aktivnosti na času. Prevođenje na strani jezik podrazumevalo je visok nivo svesnog rešavanja problema s obzirom da je osnovni kriterijum za izbor rečenica bila njihova gramatička složenost, zbog čega su rečenice bile prilično izveštačene, date van konteksta i autentičnih komunikativnih situacija. U nastavi je bio nedovoljno zastupljen strani jezik, te se najvećim delom koristio maternji. Stoga su učenici imali znatnih poteškoća u komunikaciji sa izvornim govornicima

stranog jezika. U školama su se osnovni ciljevi ove metode svodili na sledeće: učvršćivanje mentalne discipline, razvijanje intelektualnih veština i osnova za dalje učenje stranog jezika, posebno kulture i književnosti. Smatralo se da učenik koji želi dalje da usavršava svoje znanje stranog jezika treba da, nakon što je stekao gramatička znanja, boravi u stranoj zemlji kako bi razvio komunikativne veštine (Littlewood u Spolsky, 1999:660).

Nastavnik je objašnjavao gramatička pravila na maternjem jeziku, učenik je morao da nauči napamet listu reči sa prevodom na maternji jezik, dok su rečenice za prevođenje u oba smera sadržale isključivo gramatiku i leksiku koje su se nalazile u lekciji. Uspeh učenika se merio pravilnom upotrebom gramatičkih i leksičkih elemenata, dok je komunikacija bila zapostavljena. Pod pojmom upotrebe jezika smatralo se pismeno prevođenje. Takođe, u nastavi se nije podsticao tečan izgovor: važnije je bilo izgovoriti polako pravilne rečenice, nego brzo i efektno sa greškama. Smatralo se da su procesi učenja jezika i njegove upotrebe dva odvojena procesa (Cook, 2003:32).

Cilj nastave stranog jezika ogledao se u pružanju mogućnosti učeniku da dođe u dodir sa značajnim kulturama i njihovom književnošću. Pored podsticanja logičkog razmišljanja, učenici su usvajali isključivo formalnu varijantu jezika koji se usavršavao kao akademska disciplina (Cook, 2003:32).

Najviše zastupljene aktivnosti u gramatičko-prevodnoj metodi su: 1) objašnjavanje gramatičkog pravila preko rečenica; 2) rečnik nepoznatih reči u formi dvojezične liste; 3) čitanje teksta u kome su zastupljena objašnjena gramatička pravila i reči iz dvojezičnog rečnika; 4) vežbe sa fokusom na gramatičke i leksičke elemente lekcije sa prevodomu oba smera (sa maternjeg na strani i obratno) (Krashen, 1987:127).

Ova metoda se i dalje primenjuje u savremenoj nastavi stranih jezika kada je fokus nastave razumevanje tekstova (najčešće književnih) i kada nastavniku nije cilj razvijanje produktivne usmene veštine kod učenika. Autori tekstova najčešće su poznavaoi književnosti, a ne metodičari nastave. Za gramatičko-prevodni metod ne postoji teorijska osnova koja bi se mogla povezati sa lingvistikom ili psihologijom (Richards & Rodgers, 1991:4, 5).

II.1.3. Eklektička metoda

Eklektička metoda podrazumeva kombinovanje gramatičko-prevodne metode i metoda kod kojih dominira govorni jezik (direktna, audilingvalna i audiovizuelna metoda⁷). Cilj ove metode je bio da prevaziđe nedostatke metoda koje je objedinjavala. (Durbaba, 2011:100).

U današnjem nastavnom kontekstu, eklektička metoda podrazumeva mogućnost da nastavnik izabere metode i tehnike koje će primenjivati u skladu sa potrebama učenika. Svaki nastavni kontekst, nastavnik i učenik posmatraju se kao jedinstveni elementi nastavnog procesa (Brown, 2000:14).

S tim u vezi, u osnovi većine nastavnih programa nalaze se principi eklektičke metode koji podrazumevaju primenu tehnika i aktivnosti preuzetih iz različitih metoda kako bi se ostvarili ciljevi konkretnog nastavnog konteksta (Richards & Rodgers, 199:158).

Sa druge strane, nekada se pojam eklektičke metode dovodi u vezu sa negativnim značenjem koje podrazumeva neorganizovanu nastavu u kojoj se primenjuju raznovrsne aktivnosti bez ikakvog reda. Međutim, pojedini autori (Brown, 1995:18) ističu da se ova metoda odnosi na nastavnikov racionalni izbor koji se oslanja na znanje i iskustvo. Ukoliko nastavnik izabere pristupe, silabuse i tehnike za poseban nastavni kontekst, on primenjuje eklektičku metoda. U suprotnom, nastavnik može da se odrekne odgovornosti koju ima u nastavnom procesu, te jednostavno da prihvati gotove „pedagoške pakete“ i prepusti se isključivo izboru aktivnosti i tehnika udžbenika (ibidem).

⁷ v. Glosar

II.1.4. Metoda čitanja (eng. *Reading method*)

Metoda čitanja predstavlja pojam koji podrazumeva više metoda koje imaju zajednički cilj: razvoj veštine čitanja (Richards & Rodgers, 199:15).

Ova metoda postala je izuzetno rasprostranjena u nastavi dvadesetih godina XX veka nakon studije američkih stručnjaka koji su ispitivali delotvornost direktne metode u školama SAD. Cilj razvoja veštine konverzacije u školskom kontekstu smatrao se nepraktičnim zbog nedovoljnog vremena koje je bilo na raspolaganju nastavi stranih jezika i nedovoljnih kompetencija nastavnika. Nakon izvršene analize rezultata učenika koji su pratili nastavu u skladu sa načelima direktne metode, zaključilo se da bi bilo racionalnije za školski kontekst učenja postaviti za cilj razvijanje veštine čitanja na stranom jeziku, uz postepeno uvođenje leksike i gramatike (Richards & Rodgers, 1991:11).

U okviru metode čitanja kako na maternjem, tako i na stranom jeziku, zastupani su različiti stavovi. Neki autori smatraju da je neophodno primenjivati određene sheme ili metode za sve učenike, dok drugi tvrde da ne postoji pravi način učenja čitanja, već da treba koristiti široki dijapazon metoda kako bi se zadovoljile potrebe svakog učenika (Kristal, 1987:250, 251). Takođe, zastupljen je i stav da čitanje podrazumeva otkrivanje značenja koje se nalazi “iza” simbola. S tim u vezi, čitanje utiče na podsticanje kritičkog i imaginativnog mišljenja kod učenika, te tako i na njihov intelektualni i emocionalni razvoj. U okviru aktivnog učenja insistira se na uvežbavanju kognitivnih veština koje su neophodne za efikasno čitanje. Istraživanja su pokazala da su veštine klasifikovanja, sekvenciranja i pronalaženje odgovarajućih shema izuzetno važne za efikasno čitanje. Ovakvi postupci zahtevaju aktivan pristup čitanju. Tako na primer, kada učenik naiđe na reč koju ne razume, nastavnik ga usmerava da samostalno dođe do rešenja tako što će primeniti određene tehnike: čitanje rečenice do kraja, ponovno čitanje rečenice od početka i proveravanje ilustracija u vezi sa tekstom. Cilj ovakvog pristupa jeste da nastavnik navede učenika da se manje oslanja na

mehaničko dekodiranje slova, a da se više koristi sopstvenim jezičkim iskustvom i kontekstom kako bi odgonetnuo šta bi neka reč mogla da znači.

Za postizanje tečnog čitanja autori ističu da je neophodno da učenik ostvari efikasnu kognitivnu obradu (Grabe u Kaplan 2002:52). S tim u vezi, razlikuju se dva različita tipa obrade: niži i viši nivo obrade. U okviru nižeg nivoa, učenik treba da brzo i automatski prepozna reči, da može da izvuče iz teksta i upotrebi osnovne informacije, kao i da sklopi leksičke elemente na nivou rečenice. Na višem nivou obrade učenik sklapa informacije na nivou rečenica u tekst i utvrđuje značajne ideje koje se ponavljaju. Ovim procesom učenik tumači tekst u skladu sa svojim ciljevima, stavovima i predznanjima. Takođe, učenik izvodi zaključke i određuje da li odgovara na postavljene zadatke i ciljeve čitanja (ibidem).

Na osnovu istraživanja u nastavi na maternjem i na stranom jeziku, prema Grejbu (Grabe u Kaplan 2002:57), moguće je izdvojiti deset smernica za razvoj veštine čitanja u nastavnoj praksi: 1) neophodnost razvoja leksike na nivou prepoznavanja; 2) neophodnost davanja učenicima eksplicitna jezička uputstva; 3) neophodnost poznavanja načela organizovanja diskursa; 4) značaj grafičkih prikaza za uputstva za razumevanje; 5) značaj metakognitivne svesti i strategija učenja koje se dovode u vezu sa neophodnošću da učenik bude strateški čitalac; 6) neophodnost da se uvežbava tečnost u čitanju kako bi se razvio automatizam; 7) značaj ekstenzivnog čitanja⁸ i konstantno upućivanje učenika na čitanje tekstova na stranom jeziku; 8) značaj integrisanja čitanja i pisanja u akademskom kontekstu; 9) neophodnost da se razvije nastava stranog jezika sa fokusom na značenje u cilju razvijanja veštine čitanja; 10) neophodnost da se učenici motivišu za čitanje.

⁸ V. Glosar: ekstenzivno/intenzivno čitanje

II.1.5. Komunikativna nastava

Pod okriljem primenjene lingvistike i istraživanja u didaktici stranih jezika devedesetih godina XX veka autori sve češće ističu značaj svesnog učenja, te se od nastavnika traži da posveti veću pažnju fokusu na formu (engl. *focus on form*). Takođe, nastavniku se preporučuje da omogući učeniku da usvaja jezik preko dijaloških interakcija, posebno između nastavnika i učenika, da se primenjuju različite aktivnosti kao što su zadaci (eng. *task-based*) i učenje stranog jezika u okviru nejezičkih predmeta (eng. *content-based learning*) (Kaplan, 2002:7).

Značajna promena u načinu podučavanja stranog jezika nastala je sedamdesetih godina XX veka, kada su lingvisti i nastavnici počeli da proučavaju jezik iz novog ugla. Do tada je jezik predstavljao sistem pravila, te je učenikov cilj bio da usvoji ta pravila i savlada jezičke strukture, dok je usvajanje leksike bilo u drugom planu. Stoga su pojedini autori isticali da nastava treba da bude usmerena na podučavanje osnovnih sintaksičkih struktura, zapostavljajući ili stavljajući u drugi plan usvajanje leksike i semantičkih sistema (Nunan, 1999:9). Međutim, sedamdesetih godina prošlog veka menja se poimanje jezika: on se posmatra pre svega kao sistem preko kojeg se izražava značenje, a ne kao sistem apstraktnih sintaksičkih pravila. Ovakav način posmatranja jezika uticao je na nastavu stranih jezika, a posebno na silabuse, udžbenike i nastavne aktivnosti. Ukoliko posmatramo jezik kao sistem kojim se izražavaju različita značenja, i ukoliko učenici imaju različite komunikativne ciljeve, to podrazumeva da za različite učenike treba odrediti različite silabuse. Na ovaj način razvijeni su koncept kreiranja kurseva prema određenim potrebama, kao i izbor sredstava i tehnika za njihovu analizu (Munby, 1978).

Kada je reč o komunikativnoj nastavi, moguće je izdvojiti sledeće njene odlike (Kaplan, 2002:208): aktivnosti koje zahtevaju čestu interakciju između učenika ili drugih sagovornika kako bi razmenili informacije ili rešili određeni problem; upotreba autentičnih tekstova i aktivnosti vezanih za „stvaran svet”

posredstvom pisanih ili usmenih kanala; centralni položaj učenika, uzimajući u obzir njegove potrebe i ciljeve, pri čemu se učeniku omogućava ispoljavanje kreativnosti kao i određenu ulogu u izboru nastavnih rešenja. Kako bi se omogućili spomenuti uslovi, komunikativni pristup mora uključiti: nastavu koja podstiče kooperativno učenje (eng. *cooperative learning*) u grupama ili parovima, mogućnost da se učenici usredsrede na usavršavanje jezičkih veština preko usvajanja jezika u kontekstu, primenu zadataka, kao i učenje nejezičkog predmeta na stranom jeziku koji u datom kontekstu dobija ulogu posredničkog jezika (Kaplan, 2002:208).

Jedna od glavnih odlika komunikativnog pristupa jeste primena nastavnih aktivnosti sa fokusom na komunikaciju (Cook, 2003: 36). U komunikativnoj nastavi primarni fokus je na društvenom aspektu sa ciljem razvijanja uspešne komunikacije. Dolazi do izmeštanja pažnje sa jezičkog sistema kao isključivog cilja u učenju jezika, na upotrebu sistema u kontekstu, što predstavlja pomeranja pažnje sa jezičkih oblika na komunikaciju. Uspešnost nastave jezika procenjuje se u zavisnosti od veštine kojom učenik koristi jezik, od stepena prikladnosti, elokvetnosti i efikasnosti upotrebe jezika. Ovakva procena delotvornosti nastave stranog jezika predstavlja suprotnost u odnosu na kriterijume kao što su gramatička tačnost, izgovor i eksplicitna znanja o gramatičkim pravilima. Tako se pažnja sa podučavanja i uvežbavanja gramatičkih pravila, kao i memorisanja liste reči preusmerila na komunikativne aktivnosti. U skladu sa iznetim postavkama pristalice komunikativne metode došle se do zaključka da pažnju nastave treba usmeriti prema razvoju posebnih veština, sticanju drugačijih znanja i razvoju komunikativnih aktivnosti, što predstavlja suprotnost u odnosu na gramatičko-prevodnu metodu u kome se podučavaju i uvežbavaju gramatička pravila, a od učenika se traži da memoriše liste reči datih van konteksta (Cook, 2003:36).

Autori posebno ističu dve velike promene koje je komunikativni pristup doneo u didaktici stranih jezika. Prva se odnosi na zahtev da učenik savlada osim gramatičkih oblika, i druge veštine i znanja koja omogućavaju uspešnu komunikaciju na stranom jeziku. Druga podrazumeva neophodnost da se gramatički oblici daju u kontekstu njihove primenljivosti iz komunikativnog aspekta, a ne formalnog. Na ovaj način, tradicionalni redosled podučavanja jezičkih elemenata se preokrenuo. Za razliku od gramatičko-prevodnog metoda u kome se prvo usvajaju jezički oblici, a nakon toga se učenik podstiče da ih upotrebljava, komunikativni metod najpre podstiče upotrebu jezika, a nakon toga učenje gramatičkih oblika u cilju ispunjenja komunikativnih potreba. Nastavnici posvećuju posebnu pažnju analizi učenikovih potreba i simulaciji uslova u kojima se one mogu ostvariti (Cook, 2003:37). Ovo preusmeravanje fokusa sa forme na značenje i upotrebu jezika dovelo je do izmena u didaktici stranih jezika kako na makro nivou – u okviru silabusa i kurikuluma, tako i na mikro nivou – u okviru nastavnih aktivnosti. Na makro nivou došlo je razvoja nastave jezika struke (eng. for Specific Purposes) u okviru koje se razvijaju jezičke veštine za određene profesije ili za posebne naučne oblasti. Sa druge strane, na mikro nivou razvija se nastava, zasnovana na zadacima (eng. *Task – Based Instruction – TBI*), u kojoj se nastavne aktivnosti organizuju u skladu sa zadacima koji su vezani za svakodnevni život dok se učenikova pažnja usmerava na značenje i uspešnu realizaciju zadatka (Cook, 2003:37).

Najznačajnija odlika komunikativnog pristupa, po shvatanju mnogih metodičara, jeste pružanje mogućnosti učeniku da ima aktivnu ulogu u učenju stranog jezika (Nunan, 1999:10). S obzirom na to da komunikacija na stranom jeziku zahteva od učenika ne samo da odgovara na pitanja već i da učestvuje u interakciji sa sagovornikom, tako preovladava centralni položaj učenika. S tim u vezi Vidovson (Widdowson, 1998) ukazuje da određeni aspekti komunikativne metode, kao što je upotreba autentičnog jezika i natural language input, mogu biti pogrešno shvaćeni, te da nastavnike treba podržati da sagledaju detaljno sve

aspekte Hjumovoh poimanja komunikativnih kompetencija koje podrazumevaju usaglašavanje cilja opšteg razumevanja jezika sa gramatičkim aspektima, adekvatnošću i primenljivosti jezika.

Pored toga, posebna pažnja posvećuje se usavršavanju nastavnika, te se iz domena nastavne prakse nastavnik usmerava i na polje istraživanja. Ova tendencija posebno je prisutna u prvoj deceniji XXI veka. Usavršavanje nastavnika i njegovo angažovanja u istraživanjima dovela je do toga da nastavnici ispituju efikasnost podučavanja i učenja u razredu (Kaplan, 2002:7; Littlewood u Spolsky, 1999:665).

Međutim, ograničenja komunikativne nastave ogledaju se u poteškoćama koje učenik ima za dostizanje viših nivoa jezičkim kompetencija, kao i u ograničenoj upotrebi jezika. Sa isticanjem funkcionalne strane jezika učenici su usvajali gotove izraze koje su znali da koriste u određenim komunikativnim situacijama. Takođe, premeštanjem fokusa na značenje i stavljanjem gramatičke korektnosti u drugi plan, učenik uglavnom uspešno komunicira, ali ukoliko mu nastavnik ne ispravlja greške, dolazi lako do fosilizacije – što ga sprečava da dostigne više jezičke nivoe (Cook, 2003:38).

Uspeh nastave stranih jezika nije apsolutna kategorija, već zavisi od starosne dobi učenika, kao i drugih faktora, kao što su cilj učenja jezika, kontekst učenja i sam učenik. Greška se krije u pristupu samoj problematici. On se najčešće može opisati kao dogmatska izvesnost, uzimajući u razmatranje perspektive i vrednosti jednog vremena i mesta kao jedina mogućnost u kojima se mogu primeniti određene metode (Cook, 2003:39)

II.1.5.1. Zadatak u komunikativnoj nastavi

Poseban značaj u komunikativnoj nastavi zauzima zadatak s obzirom da upotreba različitih oblika zadatka u nastavi omogućava komunikativni kontekst učenja stranog jezika (Richards, Platt & Weber, 1985). Ukoliko je cilj nastave jezika da kod učenika razvije veštine za izražavanje različitih komunikativnih značenja, tada se ovi ciljevi neminovno odražavaju na izbor zadataka i aktivnosti u nastavi. Ovakav cilj vodio je uvođenju novog koncepta nastave koji se zasniva na složenim zadacima (eng. *task-based approaches*), kao i novom shvatanju položaja učenika u nastavi (Nunan, 1999:10).

Na osnovu analiza istraživanja efekta ovakvog koncepta nastave, autori su izdvojili sledeće elemente koji su primarni za usvajanje jezika: primat značenja nad jezičkom formom, interakcija sa sagovornicima i motivacija koja proizlazi iz stvorenog konteksta realnog sveta (Cook, 2003:37).

Autori definišu zadatak na različite načine. Ellis (Ellis, 2003:2) smatra da je moguće izdvojiti šest dimenzija preko kojih se određuje ovaj pojam: 1) cilj zadatka; 2) ugao iz kog se sagledava pojam; 3) autentičnost zadatka; 4) neophodne jezičke veštine za njegovo izvođenje; 5) kognitivni procesi koji se uključuju u njegovu realizaciju i 6) ishod i cilj.

U vezi sa ciljem zadatka pojedini autori, poput Longa (Long, 1985:89), ističu da je reč o aktivnostima koje se dovode u vezu sa svakodnevnim životom, kao što su: popunjavanje formulara, kupovina cipela, rezervacija avionske karte ili hotelske sobe i slično. Drugi naglašavaju upotrebu stranog jezika (Ellis, 2003:16) sa fokusom na značenje (engl. *meaning-focused language use*), dok se, na primer, u vežbama jezik koristi sa fokusom na formu (engl. *form-focused language use*). Takođe, u zadatku se koristi pragmatično značenje (engl. *pragmatic meaning*), tačnije, naglašena je upotreba jezika u kontekstu s obzirom na to da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika (engl. *language users*) jer moraju da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnostima u

stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno. Pored toga, neki autori (Richards, Platt & Weber, 1985) smatraju da zadatak predstavlja rezultat razumevanja jezika, odnosno odgovor na zahteve na stranom jeziku. Tako, na primer, iscrtavanje maršute po mapi, na osnovu uputstava koja se slušaju ili izvršavanje neke komande, predstavlja cilj zadatka. Drugi autori (Lee, 2000 u Ellis, 2003:4) smatraju da zadatak podrazumeva aktivnosti koje dovode do cilja isključivo međusobnom interakcijom učenika sa fokusom na razmeni značenja, te da se od učenik zahteva da usvaja jezik putem razumevanja, upotrebe i produkcije na ciljnom jeziku u okviru određenih radnih planova zadatka.

Ugao posmatranja pojma podrazumeva mogućnost razmatranja zadatka iz perspektive učenika ili nastavnika (Ellis, 2003:5). Tako se uspeh zadatka ogleda u podudaranju između ciljeva koje je postavio nastavnik i realizacije koje ostvare učenici: nastavnik može postaviti kao cilj zadatka podsticanje fokusa na značenju, dok određena grupa učenika može u realizaciji zadatka prevashodno da istakne formalne aspekte jezika.

Autentičnost zadatka odnosi se na potrebu zadatka da odgovara nekoj aktivnosti iz stvarnog života odnosno autentičnom kontekstu (Ellis, 2003:5). Pored popunjavanja obrasca na stranom jeziku ili uzimanja knjige iz biblioteke, i pričanje priče na osnovu slika ili opisivanja neke slike na osnovu čega neko crta crtež, takođe predstavljaju povezanost sa stvarnim svetom (Skehan, 1996).

U vezi sa upotrebom jezičkih veština u izvođenju zadataka, većina autora povezuje zadatak sa usmenom produkcijom (Crookes & Gass, 1993; Bygate, Skehan & Swain, 2001), dok drugi autori smatraju da je moguće koristiti sve četiri jezičke veštine (Long, 1985; Ellis, 2003).

Pored upotrebe jezika, učenik se koristi i kognitivnim procesima koji se aktiviraju tokom realizacije zadatka. Stoga Elis (Ellis, 2003:7) ističe da je moguće izdvojiti sledeće procese: selekciju, rasuđivanje, klasifikovanje, raspoređivanje informacija, kao i pretvaranje informacija iz jednog oblika u drugi.

U vezi sa ishodom i ciljem zadatka Elis (Ellis, 2003:8) naglašava jasnu distinkciju između ova dva pojma. Prvi se odnosi na rezultat koji su učenici postigli po završenom zadatku, kao što je na primer priča ili spisak određenih razlika, elemenata i slično. Cilj podrazumeva upotrebu jezika sa fokusom na značenje, kako na receptivnom, tako i na produktivnom planu.

Elis (Ellis, 2003:9) izdvaja šest osnovnih karakteristika zadatka. Prva se odnosi na postojanje radnog plana. Zadatak sadrži plan učeničkih aktivnosti koji podrazumeva nastavnikove materijale ili *ad hoc* planove za aktivnosti koje u međuvremenu proizađu u toku nastave. Druga karakteristika podrazumeva upotrebu jezika sa fokusom na značenje jer je cilj zadatka da učenici koriste jezik u pragmatičnom kontekstu. Kao treću odliku zadatka Elis ističe da on uključuje upotrebu jezika u kontekstu stvarnog sveta. Tako se preko radnog plana može zahtevati od učenika da ispuni aktivnosti koje je moguće naći u stvarnom svetu, kao što je popunjavanje obrazaca ili manje prirodne aktivnosti poput izdvajanja razlike između dve slike i slično. Četvrta karakteristika se odnosi na mogućnost upotrebe sve četiri jezičke veštine. Peta odlika je vezana za upotrebu kognitivnih procesa kao što su: selekcija, rasuđivanje, klasifikovanje, raspoređivanje informacija i pretvaranje informacija iz jednog oblika u drugi. Autor naglašava da ovi procesi utiču na izbor jezika, ali ga ne određuju, jer prvenstveno utiču na širok spektar jezičkih oblika koji su neophodni učeniku da ispuni zadatak, ali istovremeno omogućavaju učeniku da sam napravi uži izbor jezičkih oblika koje će koristiti. Poslednja karakteristika se dovodi u vezu sa jasno definisanim komunikativnim ishodom na osnovu kojih se određuje kada su učenici ispunili zadatak (ibidem).

Značaj zadatka ogleda se u njegovom kognitivnom aspektu koji podrazumeva da učenik može da razmatra različite mogućnosti na stranom jeziku, pravi pretpostavke, poredi, zaključuje putem dedukcije i slično (Coona u Cardona, 2008:25)

II.2. Određenje pojma CLIL nastave

Akronim CLIL dolazi od engleskog izraza „Content and Language Integrated Learning“⁹ i odnosi se na poseban oblik nastave koji podrazumeva integrisano usvajanje stranog jezika (ili bilo kog drugog jezika različitog od maternjeg)¹⁰ i novih sadržaja (Coyle et al. 2010:1). Fokus nastave podjednako je usmeren na strani jezik i na nejezički sadržaj određenog predmeta. Na osnovu korišćenja stranog jezika u ovom kontekstu koristi se termin „posrednički jezik“ (engl. *vehicular language*)¹¹ kako bi se jasnije prikazala njegova uloga u ovom obliku nastave (Serragiotto, 2003:3). Nastava u CLIL kontekstu može biti usmerena na jedan određeni nejezički sadržaj (na primer na istoriju, sociologiju ili neki drugi nastavni predmet) ili na neku tematsku oblast koja objedinjuje prirodne i društvene nauka (kao što je obrada teme o ugroženim životinjskim vrstama ili zaštiti čovekove sredine i slično). Takođe, ovaj oblik nastave može se odnositi na obradu akademskih tema i tekstova na stranom jeziku, kao i na posebne tematske kurseve za učenike koji prate nastavu stranog jezika (Crandall u Spolsky, 1999). Neophodno je naglasiti da CLIL ne predstavlja novi oblik nastave stranih jezika, kao ni nejezičkih predmeta. Reč je pre svega o metodi koja podrazumeva inovativno stapanje ova dva oblika nastave (Coyle et al. 2010:1).

Za ovaj metod nastave koriste se i druge skraćenice, kao na primer EMILE (fr. *Enseignement d'une matière intégrée dans la langue étrangère*) u francuskoj naučnoj literaturi ili ALID (it. *Apprendimento di lingua integrato nella disciplina*) u italijanskoj (Barbero & Clegg, 2012:9). Pojedini autori (Crandall u Burns & Richards, 2012:149) navode nekoliko naziva za ovu metodu Content-Based Instruction (CBI), Content based language learning, Content centered learning, ali

⁹Doslovan prevod: „Integrisano učenje sadržaja i jezika“.

²Za strani jezik u daljem tekstu koristimo skraćenicu LS, za maternji L1, dok za drugi jezik koristimo skraćenicu L2.

¹¹ U literaturi se koristi i termin vehikularni jezik za strani ili drugi jezik u kontekstu CLIL nastave. U našem radu opredelili smo se za termin „posrednički jezik“ jer smatramo da preciznije i jasnije određuje pojam govornicima srpsko(hrvatskog) jezika.

su oni potom objedinjeni pojmom CLIL, koji je u savremenoj didaktici zvanično upotrebljen 1994. godine (Marsh et al. 2001) prilikom opisa pozitivnih rezultata u nastavnoj praksi u različitim školama u kojima je sprovedeno podučavanje nejezičkih predmeta na stranom ili drugom jeziku.

Ovo spajanje jezika i sadržaja u kome jezik ima posredničku ulogu koristilo se već tridesetih i četrdesetih godina XX veka u zajednicama sa manjinskim jezicima, u, na primer, Nemačkoj, Mađarskoj, Ujedinjenom kraljevstvu, ali i u XIX veku u Luksemburgu i na Malti (Eurydice, 2006:14). Kasnije, između 1970. i 1980. Godine, oblik CLIL nastave prisutan je u programu imerzije u Kanadi u kome su nejezičkim predmetima podučavani na francuskom jeziku učenici koji su bili engleski govornici (Dalton – Puffer, 2008:200).

Neophodno je naglasiti da posrednički jezik u CLIL nastavi može biti strani jezik učenika, kao što je slučaj sa italijanskim jezikom u Srbiji, drugi jezik, kao na primer italijanski jezik u Italiji za imigrante, ili jezik nacionalnih manjina, odnosno jezik sa posebnim statusom, kao na primer francuski ili nemački jezik u Italiji koji uživaju poseban status u oblastima (Valle D'Aosta i Trentino Alto Adige) koje se graniče sa zemljama u kojima su navedeni jezici nacionalni i u kojima je prisutna brojna zajednica građana kojima je taj jezik maternji.

S tim u vezi, u Kanadi u programima imerzije reč je o posredničkom jeziku koji ima status drugog zvaničnog jezika, dok su nastavnici maternji govornici obučeni za podučavanje nejezičkih predmeta (Dalton – Puffer, 2008). Iskustva u Kanadi pokazala su da su učenici postigli ograničene rezultate jer je nastava isključivo bila usredređena na sadržaje, dok su formalni aspekti jezika bili zapostavljeni i od učenika se nije zahtevala gramatički tačna produkcija (Swain & Carroll, 1987). Međutim, u CLIL nastavi formalni aspekti jezika predstavljaju poseban predmet interesovanja, u skladu sa studijama i postavkama savremene glotodidaktike, teorijama o usvajanju jezika i psiholingvistike (Munoz, 2007).

U slučaju kada je posrednički jezik strani jezik, tada uvođenje stranog jezika kao posredničkog jezika u školsko obrazovanje predstavlja specifično rešenje za status stranog jezika. Ova mogućnost predstavlja neelitističko rešenje učenja stranog jezika s obzirom da čini sastavni deo školskog sistema na nacionalnom nivou, kao što je slučaj u Italiji, iako je ograničeno na određen broj škola sa posebnim statusom (kao što su Evropske ili filološke gimnazije). Pored toga, ovakav oblik nastave daje posebnu kulturnu dimenziju školskom sistemu (Coonan u Cardona, 2008:16).

Pored navedene definicije CLIL nastave, moguće je izdvojiti određene aspekte karakteristične za ovu metodu. S tim u vezi, Marš (Marsh, 2002:28), ističe da je CLIL pristup koji se može odnositi ne samo na usvajanje jezika, već i na razvijanja interkulturene kompetencije. Pored toga, drugi autor (Van de Craen, 2006 u Bentley, 2010:5) ističe da je cilj CLIL metode prevashodno usvajanje (nejezičkog) predmeta zajedno sa jezikom, dok na primer Gažo (Gajo, 2007 u Bentley, 2010:5) smatra da CLIL nastava potpada pod širi pojam dvojezično obrazovanje u kome se kao primarni koncept izdvaja integracija jezika i sadržaja.

II.2.1. Pozitivni aspekti CLIL nastave

Istraživanja o efektima CLIL nastave donekle su ograničena, posebno u empirijskim studijama, iako su u poslednje vreme sve prisutniji dokazi o njenim pozitivnim rezultatima. Neki autori (Pica, 2002) smatraju da novije studije procene i evaluacije govore u prilog dokazu da ovaj metod podstiče kod učenika znanje stranog jezika i razvoj akademskih kompetencija. Takođe, većina dosadašnjih istraživanja programa imerzije, dualnog programa imerzije i bilingvalnih programa u Kanadi i SAD ukazuju na pozitivni uticaj ovih pristupa na razvoj stranog ili drugog jezika kod učenika, kao i na rezultate iz opšteg akademskog dotignuća na stranom i maternjem jeziku (Thomas & Collier, 2002; Howard, Christian & Genesee, 2003; Fortune & Tedick, 2008; Swain, 1984; Wesche, 2000).

Najčešće se kao dobre strane CLIL nastave navode sledeći aspekti (Bentley, 2010:6): uvođenje novih pojmova kroz kurikulum posredstvom nematernjeg jezika, usavršavanje produktivnih veština jezika iz oblasti kurikularnih predmeta, usavršavanje znanja u vezi sa kurikularnim predmetima i sa ciljnim jezikom, jačanje učenikovog samopouzdanja na ciljnom i maternjem jeziku, upotreba raznovrsnog didaktičkog materijala koji podstiče razvoj kognitivnih veština, kurikularni predmet postaje glavni fokus nastavnog materijala kao i razvijanje društvenih vrednostizajednice kod učenika. Rezultati poređenja učenika osnovne škole koji su učili engleski jezik u okviru tradicionalne nastave stranog jezika i onih koji su učili jezik u CLIL kontekstu ukazuju na bolje rezultate CLIL nastave: učenici imaju veće samopouzdanje u upotrebi stranog i maternjeg jezika, razvijeniji vokabular i poznavanje pojmova na oba jezika, raznovrsniji i bogatiji leksički fond, kao i viši nivo znanja engleskog jezika. Na srednjoškolskom nivou, učenici koji su pratili CLIL nastavu pokazuju bolje rezultate u vladanju stranim jezikom, ali se istovremeno ovi rezultati pozitivno odražavaju i na maternji jezik. Takođe, rezultati testiranja znanja iz nejezičkog predmeta približno su slični rezultatima učenika koji su nastavu pratili na maternjem jeziku. Pored toga,

neurološke analize ukazuju da je kod učenika koji pohađaju CLIL nastavu zastupljena veća kognitivna aktivnost tokom učenja (ibidem).

Pored toga, mnogi autori navode dobre strane CLIL nastave koje je moguće grupisati u sedam tačaka (Grabe & Stoller, 1997:19,20): 1) učenici su izloženi u velikoj meri stranom jeziku u okviru nejezičke nastave na stranom jeziku: jezik u ovom kontekstu ima ulogu uzgrednog jezika koji mora biti razumljiv, u skladu sa sadržajem i potrebama učenika; 2) jezik se podučava u kontekstu sadržaja, a ne u izolovanim fragmentima, te učenici imaju česte prilike da slušaju, koriste i *pregovaraju* o sadržaju koristeći se stranim jezikom: na ovaj način eksplicitno podučavanje jezika upotpunjuje se sa usvajanjem sadržaja; 3) postepeno uvođenje složenih nastavnih materijala omogućava učenicima da se oslanjaju na prethodno stečena znanja kako bi usvojili nove jezičke i nejezičke sadržaje; 4) učenici su izloženi složenim kognitivnim podsticajima i uključeni u zahtevne aktivnosti koje podstiču unutrašnju motivaciju; 5) objedinjavanje sadržaja i jezika podstiče primenu i razvoj kognitivnih strategija: teme nejezičkih predmeta podstiču upotrebu strategija za različite sadržaje i zadatke; 6) usvajanje jezika i sadržaja omogućava fleksibilnost i prilagodljivost kurikuluma i aktivnosti; 7) nastava je usmerena na učenika koji poseduje veću moć odlučivanja u izboru tema i aktivnosti.

Poseban značaj za ovaj oblik nastave ima Gardnerova teorija višestruke inteligencije¹² (Deller & Price, 2007:7). Kada podučavamo nejezički predmet na stranom jeziku moramo se oslanjati na više vrsta inteligencija u radu sa učenicima. Istovremeno sa verbalnom inteligencijom koja preovladava u nastavi jezika, podjednako je zastupljena i inteligencija u vezi sa nejezičkim predmetom, kao na primer muzička, logičko-matematička ili prostorna inteligencija, u zavisnosti od nastavnog predmeta.

¹² Psiholog Howard Gardner razlikuje sedam vrsta inteligencija: verbalna, muzička, logičko-matematička, prostorna, telesno-kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna, naturalistička i egzistencijalistička (spiritualistička). – (Gardner & Hatch, 1989:6)

Pored toga, Dejl i Taner (Dale & Tanner, 2012:12, 13) ističu značaj takozvanog individualnog značenja koji učenik stvara sa novim sadržajima povezujući ih sa već poznatim sadržajima. Tako, u učenju u CLIL nastavi učenik povezuje nove ideje i sadržaje na stranom jeziku sa već usvojenim na maternjem. Takođe, ove autorke posebno ističu razvoj interekulturalne svesti: didaktički materijali u vezi sa nejezičkim predmetima na stranom jeziku sadrže i kulturne aspekte zemlje čiji se jezik uči. Osim toga, učenici koji pohađaju CLIL nastavu imaju više prilika da budu u kontaktu sa stranom kulturom od učenika koji uče strani jezik u okviru tradicionalne nastave posredstvom školskih razmena, video konferencija i raznih projekata sa školama u inostranstvu.

II. 2.2. Jezički nivoi i kompetencije u CLIL nastavi

Zajednički evropski referenti okvir (engl. *Common European Framework of Reference for Languages*) predstavlja zvanični dokument Evropske unije za učenje, nastavu i ocenjivanje živih jezika. Dokument nudi šest nivoa kompetencije koji se mogu koristiti kao markeri progressa u procesu učenja za sve žive jezike. Ovih šest nivoa klasifikovani su u tri grupe: 1. Kandidat početnik (engl. *Basic User*) pripada jezičkim nivoima A1 i A2; 2. Nezavisni kandidat (engl. *Independent User*) poseduje znanje jezičkih nivoa B1 i B2; 3. Iskusni kandidat (engl. *Proficient User*) odgovara jezičkim nivoima C1 i C2. Za svaki nivo nalazimo detaljan opis upotrebe stranog jezika u okviru sve četiri jezičke veštine, te je tako cilj nastave stranog jezika da omogući učeniku da usavrši svoje kompetencije unutar određenog nivo, ali i da pređe sa jednog nivoa na drugi. (ZERO, 2002, pass.).

Drugi način posmatranja razvoja jezičkih kompetencija predlaže kanadski stručnjak Kamins (Cummins, 1984:136, 137) koji razlikuje dva oblika kompetencija koje učenik može razviti u zavisnosti od primenjenih pristupa i metoda u nastavi: osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti (engl. *Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS*) i kognitivnu akademsku jezičku sposobnost (engl. *Cognitive Academic Language Proficiency -CALP*). Naime, BICS kompetencija se odnosi na kompetencije u vezi sa opštim i svakodnevnim temama koje učenik usvaja u okviru tradicionalne nastave jezika, dok se CALP kompetencija ogleda u zahtevnoj kognitivnoj upotrebi stranog jezika koja podrazumeva: izlaganje mišljenja i pretpostavki o nekoj temi, analizu, sintezu i tumačenje dokaza (ibidem).

Kamins je izdvojio pomenute dve kompetencije na osnovu proučavanja učenika u SAD kojima je engleski drugi jezik (L2). Pre početka praćenja nastave na engleskom jeziku, ovi učenici pohađaju najpre časove jezika. Na osnovu sprovedenih istraživanja zaključeno je da mnogi učenici kojima engleski nije

maternji jezik mogu da u roku od dve godine razviju relativno visok nivo komunikativnih jezičkih veština na L2 ukoliko su u stalnom kontaktu sa vršnjacima kojima je engleski jezik maternji (L1), te ukoliko su izloženi uticaju L2 posredstvom javnih medija (televizija i slično) i institucija poput škole i slično (Saville – Troike, 1983; Snow & Hoefnagel – Höhle, 1978 u Cummins, 1984:133). Nakon što dosegnu određeni nivo kompetencija na engleskom koji podrazumeva tečno izražavanje u komunikaciji sa vršnjacima i čitanje i pisanje jednostavnih sastava, uključuju se u regularnu nastavu sa učenicima kojima je engleski maternji jezik. Međutim, u praksi se ispostavilo da učenici kojima engleski nije maternji jezik često imaju poteškoće u praćenju nastave, te je Kamins, na osnovu detaljne analize rezultata do kojih je došao Odbor za obrazovanje u Torontu, zaključio da se uzrok njihovog neuspeha nalazi u neadekvatnoj jezičkoj pripremi. Učenici su u okviru nastave jezika dostigli BISC kompetencije, dok im je za praćenje nastave na engleskom jeziku bilo neophodno posedovanje CALP kompetencije. Oslanjajući se na rezultate koje su ostvarili učenici imigranti u Kanadi, autori istraživanja zaključili su da je u proseku potrebno pet do sedam godina da učenik dosegne akademske kompetencije (ibidem).

Pojedini teoretičari izdvojili su činioce koji su presudni za razvoj akademske kompetencije kod učenika. Tako, na primer, autorka Sevil – Trojke (Saville – Troike, 1983 u Cummins, 1984:133) sprovela je analizu rezultata učenika kojima engleski nije maternji jezik, a koji pohađaju školu u SAD. Prvi značajan preduslov za razvoj CALP kompetencija odnosi se na razvoj leksike, s obzirom na to da rezultati istraživanja ukazuju da je poznavanje leksike najvažniji aspekt u dostizanju akademskog nivoa u usmenoj produkciji učenika. Stoga, zaključuje autorka, podučavanje leksike treba da bude vezano za učenikove direktne potrebe sa sadržajem predmeta.

U prilog značaja leksike govori i istraživanja (Dalton-Puffer, 2009, u De Zarobe, Catalán, 2009:197) koja su sprovedena u CLIL nastavi sa ciljem

ispitivanja nivoa komunikativne kompetencije učenika. Autorka primećuje da su najčešće greške učenika vezane za leksiku, potom slede greške u izgovoru, dok su na poslednjem mestu gramatičke greške. Sa druge strane, na osnovu odgovora dobijenih od nastavnika u upitniku, izdvaja se bogaćenje leksike kao glavna korist ovakvog oblika nastave. Na osnovu ovih, naizgled protivrečnih rezultata, moguće je zaključiti da se proces učenja najviše odvija u uslovima u kojima se pravi najviše grešaka.

Pored toga, pokazalo se da je od velikog značaja za razvoj akademske kompetencije na drugom ili stranom jeziku, poznavanje maternjeg jezika (Saville – Troike, u Cummins, 1984:133): što učenici bolje vladaju maternjim jezikom, to će im biti lakše usvajanje pojmova i sadržaja na LS ili L2. Sa druge strane, podsticanje usmene produkcije u komunikativnoj interakciji ne vodi nužno ka razvoju akademskih kompetencija, već je primećeno da može i da ometa učenika u dostizanju akademskog nivoa. Takođe, usmeravanje učenika na jezičke strukture, a posebno na morfološke, pokazalo se od neznatne pomoći učenicima za njihove neposredne akademske potrebe. Najviše učenika koji su dostigli zavidan uspeh u testiranju znanja iz određenih disciplina na L2, imalo je prilike da diskutuje na maternjem jeziku o pojmovima sadržaja koje su učili na drugom jeziku sa starijima ili sa drugim učenicima. Takođe, primećeno je da su najslabije rezultate na testovima za akademske kompetencije imali učenici koji su postigli najbolje rezultate u interpersonalnoj komunikaciji, posebno sa drugim učenicima (ibidem).

Do sličnih zaključaka došli su i autori koji su analizirali rezultate učenika u programu imerzije. Ispitivanja ovog bilingvalnog programa ukazala su na određene nedostatke u nastavi koja se ogleda u razvijanju isključivo receptivnih veština (razumevanje slušanjem i čitanjem), dok su rezultati učenika u produktivnim jezičkim veštinama (govor i pisanje) bili znatno lošiji. Stoga, analiza rezultata ukazuje na potrebu da se učenici posebno usmere na eksplicitno

izučavanje formalnih aspekata stranog jezika, odnosno da se jezičke forme i sadržaj ne razdvajaju u nastavi stranog jezika (Swain, 1988; Snow, Brinton, 1997).

Ovakav nalaz, kao i lično iskustvo u radu sa učenicima, podstaklo nas je da se pozabavimo pitanjem: kako razvijati formalne aspekte stranog jezika, neophodne za usvajanje akademskih i profesionalnih sadržaja, a da se pritom ne odustane od osnovnih postulata komunikativne nastave koji uglavnom isključuju eksplicitno podučavanje gramatičkih sadržaja.

Strani jezik koji se koristi kao posrednički jezik u učenju nejezičkih predmeta često je formalan i sadrži apstraktne pojmove, te je kao takav kognitivno zahtevan. Kamins ističe da nastavnik treba da prepozna momenat kada učenici mogu da sa BICS nivoa pređu na CALP nivo i da ih u tome na odgovarajući način podrži. Upravo u CLIL nastavi učenik dostiže složenu i razrađenu CALP kompetenciju sa višim kognitivnim nivoom koji se odnosi na apstraktne pojmove svojstvene određenim naučnim disciplinama (Cummins, 2001 u Bentley, 2010).

Ukoliko uporedimo jezičke nivoe ZERO-a sa opisom Kaminsove podele jezičkih kompetencija, možemo zaključiti da BISC kompetencija podrazumeva nivoe A1, A2, kao i B1 nivo za određene aktivnosti (Coonan, 2002:81). Na taj način B1 nivo ZERO-a predstavlja granicu između osnovnih međuljudskih komunikativnih sposobnosti i sofisticiranih akademskih sposobnosti.

II. 2.3. Razvijanje akademske kompetencije na stranom jeziku

Slično Kaminsovoj podeli na BICS i CALP kompetencije, Šaj (Shuy, 1981 u Cummins, 1984:137, 138) opisuje dva jezička aspekta od kojih je samo jedan vidljiv. Autor se koristi metaforom o ledenom bregu kako bi istakao razliku između ova dva aspekta. Površinski deo ledenog brega sastoji se od merljivih, formalnih jezičkih aspekata (izgovor, osnovna leksika i gramatika), dok se manje vidljivi i teže merljivi aspekti dovode u vezu sa semantičkim i funkcionalnim značenjem. Autor ističe da nastava jezika (kako L1 tako i L2) teži da razvije kod učenika funkcionalne ili komunikativne veštine tako što se usredsređuje na površinske elemente uprkos činjenici da se smer usvajanja jezika kreće od dubljih komunikativnih jezičkih funkcija prema površinskim elementima.

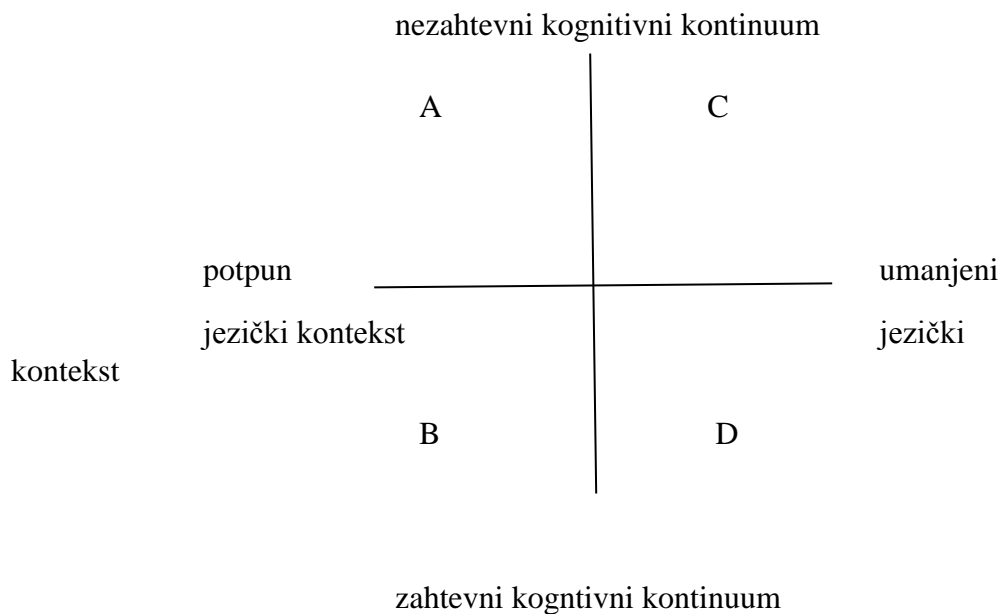
Nadovezujući se na površinske i dubinske jezičke aspekte, Šamo i Skinner (Chamot i Skinner, 1981 u Cummins, 1984:137) smatraju da se kognitivni aspekti mogu predstaviti preko Blumove taksonomije obrazovnih ciljeva.¹³ Ovi autori svrstavaju u površinski nivo sledeće elemente: znanje koje podrazumeva sposobnost pamćenja onoga sa čim se učenik ranije sreo ili što je naučio, razumevanje koje se odnosi na sposobnost shvatanja osnovnog značenja i primenu koja se vezuje za mogućnost upotrebe apstraktnih pojmova u konkretnim situacijama. Sa druge strane, dublji nivo kognitivne, odnosno akademske obrade elemenata uključuje: analizu koja označava sposobnost razlaganja celine na njene sastavne delove tako da je učeniku jasna organizacija elemenata, sintezu koja podrazumeva sastavljanje elemenata u koherentnu celinu i evaluaciju koja se vezuje za sposobnost rasuđivanja o primerenosti ideja za određene svrhe.

Kaminsova teorija o postojanju BICS i CALP kompetencije nadovezuje se na opisane podele jezičkih aspekata i ukazuje na jezičke nivoe koji imaju značajno važniju ulogu za dostizanje kognitivno višeg akademskog nivoa. U skladu sa ovim

¹³ Bendžamin Blum (Benjamin Bloom) tvorac je Taksonomije ciljeva vaspitanja i obrazovanja u okviru tri područja: kognitivnom, afektivnom i psihomotornom. Ciljeve i ishode u kognitivnom području razvrstao je u šest hijerarhijski uređenih kategorija: znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija (Bloom & Krathwohl, 1977, pass.).

podelama moguće je objasniti slabe školske rezultate učenika-imigranata koji su savladali samo površinske jezičke elemente, a koji nisu bili dovoljni za uspešno integrisanje učenika u nastavu.

Prema Kaminsu (Cummins,1984:138, 139) dva značajna preduslova za razvoj CALP kompetencije jesu kontekst i kognitivna složenost zadatka. S tim u vezi, autor izdvaja dva neprekidna celovita procesa (takozvana kontinuum) preko kojih je moguće sagledati nivoe jezičkog znanja (slika 1). Prvi se odnosi na oblast kontekstualne podrške koja je neophodna za izražavanje ili primanje značenja. Na krajnjim tačkama ovog kontunuum nalazimo na jednoj strani takozvani potpun jezički kontekst (engl. *context-embedded*), a na drugoj umanjeni jezički kontekst (engl. *context reduced*). U prvom slučaju učesnici u komunikaciji mogu aktivno da pregovaraju o značenju (na primer da daju povratnu informaciju da im poruka nije jasna), dok jezik prate raznovrsna parajezička i situaciona obeležja u vezi sa raznim komunikativnim situacijama. Sa druge strane, komunikacija u okviru umanjenog jezičkog konteksta oslanja se prvenstveno na značenjske jezičke elemente te stoga uspešno tumačenje ovih poruka zavisi prvenstveno od samog jezičkog znanja. Potpuni jezički kontekst svojstven je svakodnevnim situacijama van škole, dok jezički zahtevniji zadaci u učionici (kao na primer obrada teksta) odlikavaju umanjeni jezički kontekst.



Slika 1 (Cummins, 1984:139)

Drugi kontinuum odnosi se na komunikativne zadatke i aktivnosti, te tako autor izdvaja gornji deo vertikalnog kontinuuma, takozvani nezahtevni kognitivni kontinuum (eng. *cognitively undemanding*) koji podrazumeva komunikativne zadatke i situacije u kojima su jezičke alatke uglavnom automatizovane, te stoga ne zahtevaju veliko kognitivno zalaganje. Sa druge strane, na donjem delu kontinuuma nalaze se zadaci i aktivnosti u kojima komunikativne alatke nisu automatske, te tako zahtevaju aktivno kognitivno angažovanje. Reč je o takozvanom zahtevnom kognitivnom kontinuumu (eng. *cognitively demanding*). Tako na primer, ukoliko učenik želi da ubedi nekoga u ispravnost svog stava ili da napiše esej, neophodno je da razvije veštine iz polja B i D.

U skladu s navedenim teorijskim postavkama možemo zaključiti da učenik mora biti kognitivno angažovan ukoliko mu nastavnik želi omogućiti efikasno učenje. Stoga, učeniku treba pružiti intelektualne izazove kako bi rešio određene zadatke i probleme, razumeo i otkrio nova značenja (Coyle et al. 2010:29).

II. 2.4. Strani jezik, maternji jezik i nejezički predmeti u CLIL nastavi

Mnogi autori ističu da CLIL ne podrazumeva puko „prevođenje“ nastave sa maternjeg jezika na strani kako bi se učenicima omogućila imerzija u strani jezik i time postiglo učenje **na** stranom jeziku. Pored toga, potrebno je naglasiti da ovaj oblik nastave ne predstavlja „prerušavanje“ tradicionalne nastave stranog jezika u sistemsko progresivno uklapanje gramatičkih jedinica ciljnog jezika u okviru različitih školskih predmeta (Coyle et al. 2010: 27). Takođe, ova metoda ne podrazumeva podučavanje nejezičkog predmeta na stranom jeziku kao što se odvija nastava na maternjem, te tako ne može biti koncipirana na isti način samo jednostavnom zamenom jezika (Marsh et al. 1999:17). Reč je naime o metodi u kojoj jezik i nejezička materija imaju podjednaku važnost i predstavljaju istovremeno predmet podučavanja. Ovaj dvostruki cilj zahteva poseban nastavni pristup jer se usvajanje nejezičkog predmeta ne odvija **na** stranom jeziku, već istovremeno **sa** stranim jezikom i uz njegovo **posredstvo**. Stoga je neophodno istaći da CLIL metoda podrazumeva samo ovako integrisan pristup u nastavi (Eurydice, 2006:8).

Integrisani pristup podrazumeva da nastavnik nejezičkog predmeta u CLIL kontekstu mora da unese pojedine aspekte stranog jezika u svoju nastavu, dok na isti način nastavnik stranog jezika mora da prožme svoju nastavu sa sadržajem nejezičkih predmeta (Dale & Tanner, 2012). Nastavnik nejezičkog predmeta treba da podučava svoj predmet kroz strani jezik, tačnije, da pomogne učeniku da nauči istovremeno i strani jezik i sadržaj nejezičkog predmeta u okviru svog predmeta. Na sličan način, nastavnik stranog jezika teži da poveže učenje nejezičke sadržine sa usvajanjem stranog jezika, najčešće razvijanjem akademske kompetencije preko zadataka vezanih za nejezički predmet.

U CLIL nastavi učenici moraju da vladaju jezikom na kome se prenosi nejezička sadržina (Bentley, 2010:11) i to posebno leksikom, gramatičkim strukturama i funkcionalnim aspektima jezika koji su karakteristični za nejezički

predmet. Poznavanje jezika neophodno je kako bi učenici mogli da razumeju sadržaj, ali i da saopšte ideje.

Pored toga, učenici treba da poznaju i svakodnevni, manje formalan jezik koji se takođe može koristiti u nastavi, ali i da poseduju sposobnost upotrebe gramatičke strukture prilikom učenja nejezičkog predmeta. Takođe, CLIL nastava pruža mogućnost da učenik razvije jezičke veštine tokom nastave, a to se pre svega odnosi na usvajanje leksike i gramatike. Neophodno je naglasiti da je fokus CLIL nastave razumevanje nejezičkog sadržaja, a ne gramatičkih struktura. Analize CLIL nastave ukazuju da većina nastavnika ne podučava gramatiku tokom podučavanja nejezičkog predmeta jer su sadržaj i jezik integrisani. S obzirom na to da su gramatika i leksika uzajamno zavisni, neophodno je fokusirati se na njih kao na nerazdvojne delove, a ne kao na odvojenu jezičku građu (ibidem).

Učenje predstavlja složen mentalni proces, te razumevanje mogućnosti integrisanja sadržaja i jezika zahteva proučavanje ove sinergije. Međutim, neophodno je naglasiti da CLIL ne vodi neizbežno do realizovanja ovih mogućnosti. Potrebno je pažljivo proučiti ono što se može postići integrisanim učenjem posredstvom stranog jezika (Coyle et al. 2010:27).

U nastavi jezika posebno je značajno da nastavnik prvenstveno omogući učenicima da upotrebljavaju strani jezik, a ne da uče o njemu iz aspekta gramatike i jezičkih struktura (Deller & Price, 2007:9). Ovaj cilj podrazumeva izuzetno interaktivnu nastavu sa raznovrsnim zadacima, pri čemu nastavnik jezika treba da ograniči vreme svoje intervencije kako bi omogućio učenicima da što više koriste strani jezik u toku nastave. Sa druge strane, u okviru nejezičkih predmeta koje učenici prate na stranom jeziku neophodno je da nastavnik posveti više vremena izlaganju gradiva na stranom jeziku. Međutim, nastavnik koji predaje nejezički predmet na stranom jeziku najčešće ima određene probleme u izražavanju na

stranom jeziku, te je neophodno da koristi određene strategije kojima bi izbegao frontalnu nastavu.¹⁴

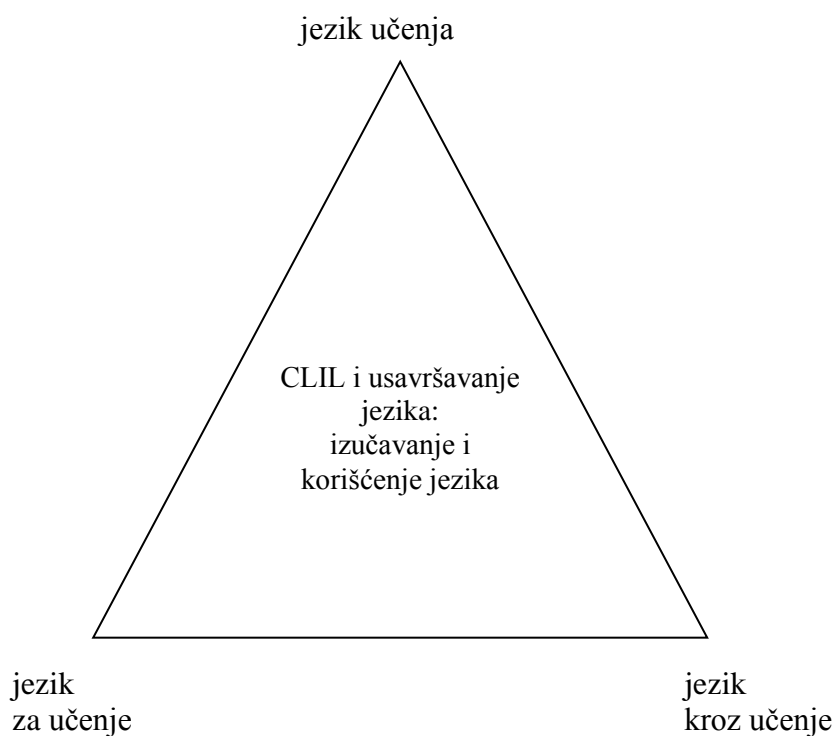
Stoga, kada je reč o odnosu između LS i nejezičkog predmeta, autori najčešće izdvajaju dve osnovne mogućnosti za CLIL nastavu (Coonan, 2002:114). Prva se odnosi na situaciju u kojoj je nejezički predmet koji se izvodi na LS deo školskog kurikulumu. Nastavu na stranom jeziku vodi nastavnik nejezičkog predmeta samostalno ili zajedno sa nastavnikom stranog jezika. Druga mogućnost dovodi se u vezi sa organizovanjem CLIL nastave izvan školskog kurikulumu. U ovom slučaju nastavnik stranog jezika može imati potpunu odgovornost za nastavu na stranom jeziku.

Ukoliko je CLIL nastava deo školskog kurikulumu, moguće je izdvojiti nekoliko načina u organizaciji nastave stranog jezika i nejezičkog predmeta (Coonan, 2002:115). Prvi je poznat kao „mogućnost razvijanja senzibiliteta“ kod učenika prema stranom jeziku. U ovom programu ne postoji odvojena nastava stranog jezika, već je LS isključivo posredni jezik jer učenik već poseduje određeni nivo jezičkih kompetencija koji mu omogućava da nesmetano prati nastavu na stranom jeziku. Drugi program je poznat pod nazivom „mogućnost sinergije“ jer se pored nastave na stranom jeziku, odvija i nastava stranog jezika. U okviru časova LS koriste se sadržaji koji su prisutni u nejezičkim predmetima, a posebna pažnja se posvećuje jezičkim aspektima koji su prioritetni u CLIL nastavi. Treći način organizacije nastave LS i predmeta na LS poznat je pod nazivom „jaki scenario“ i podrazumeva intenzivnu nastavu stranog jezika pre nego što učenici počnu da prate nastavu na stranom jeziku. U ovom programu pripremni časovi stranog jezika su posebno fokusirani na teme nejezičkih predmeta koje će učenici pratiti na LS, ali se takođe ova nastava može nastaviti i kasnije u toku trajanja CLIL nastave (ibidem).

¹⁴ V. poglavlje II.2.6.

Pored razumevanja odnosa između stranog jezika i nejezičkog predmeta, neophodno je razmotriti pojam sadržaja u CLIL nastavi jer on predstavlja više od jednog nastavnog predmeta, kao što su Geografija, Biologija ili Fizika. S tim u vezi, Kojl (Coyle et al. 2010:28) ističe da se sadržaj može kretati od elemenata preuzetih iz nacionalnih programa do projekata koji obuhvataju interdisciplinarnu oblast i istraživački rad koji se može odnositi na različite teme kao što su: klimatske promene, internet, zaštita čovekove sredine i slično. CLIL nudi mogućnosti, u okviru nastavnog programa i van njega, za proširivanje znanja i usvajanja različitih veština. Značajno je istaći da se međusobni odnos jezika i sadržine ne sme zanemariti).

Za planiranje CLIL nastave mnogi autori (Coyle et al, 2010:36) smatraju da nastavnici treba da predvide postojanje zajedničkih ciljeva za strani jezik i nejezičke sadržaje. Ovakvo shvatanje odnosa jezika i nejezičkog predmeta Kojl (Coyle, 2000, 2002) predstavlja takozvanim jezičkim triptihom (eng. *Language Triptych*). Primenom ovakvih ciljeva nastavnici podržavaju učenike u korišćenju stranog jezika kao posrednog sagledavajući ga iz tri različita ugla kao: jezik učenja, jezik za učenje i jezik kroz učenje.



Slika 2: Jezički triptih (Coyle et al, 2010:36)

Jezik učenja podrazumeva jezičku analizu koja je neophodna učenicima za shvatanje osnovnih koncepta i veština u vezi sa sadržajem nejezičkih predmeta. Mnogi autori ističu značaj analize žanra za usvajanje jezika i sadržaja koji su svojstveni nejezičkom predmetu kao što je, na primer, jezik nauke i slično. U skladu sa tim, nastavnik stranog jezika treba da svoj plan u vezi sa progresivnim uvođenjem gramatičkih elemenata prilagodi prema funkcionalnim i pojmovnim nivoima složenosti nejezičke materije. Tako na primer, ukoliko nastavnik stranog jezika treba da uvede nastavnu jedinicu prošlog vremena, preporučljivo je da ponudi učenicima kontekstualizovane rečenice u skladu sa nejezičkim sadržajem birajući glagolske i žanrovske primere svojstvene predmetu u kome se LS koristi kao posrednički jezik. Sa druge strane, od nastavnika nejezičkog predmeta zahteva se da poznaje jezičku složenost svog predmeta kako bi bio svestan specifičnosti pisane i usmene produkcije na posredničkom jeziku (Coyle et al, 2010:37).

Jezik za učenje podrazumeva usredsređenost na vrstu jezika koju treba koristiti u kontekstu stranog jezika. Učenici treba da usvoje strategije koje će im omogućiti da koriste jezik na delotvoran način. U CLIL nastavi neophodno je omogućiti učenicima razvoj veština koje su potrebne za rad u parovima, kooperativni grupni rad, postavljanje pitanja, vođenje diskusija, vođenje istraživanja i slično. Treba imati u vidu da, ukoliko se učenici ne osposobe da razumeju i koriste jezik na kome uče nejezički sadržaj, kao i da jedni drugima pomažu na posredničkom jeziku, ne može se postići kvalitetna nastava. Stoga, kako ističe Kojl, nastavnikov glavni cilj jeste da stvori uslove u kojima će učenici koristiti LS za opisivanje određenih pojava, rasuđivanje i izvođenja zaključaka (ibidem).

Jezik kroz učenje zasnovan je na načelu da je delotvorno učenje rezultat aktivne upotrebe jezika i razmišljanja. Kontekst CLIL nastave podrazumev jezički nivo, interakciju i dijaloške oblike drugačije od tradicionalne nastave jezika ili nejezičkog predmeta. Nova značenja i pojmovi nejezičkog predmeta podrazumevaju i nov jezik. Stoga je neophodno da učenici poznaju jezik na nivou koji će podržati i unaprediti njihove procese mišljenja u toku usvajanja novog znanja, istovremeno usavršavajući i jezičko znanje (Coyle et al, 2010:38). Učenici komuniciraju međusobno, sa nastavnikom ili se služe tekstom kako bi usvojili ili primenili sadržaj nejezičkog predmeta. U ovom procesu, kognitivno zahtevni zadaci podrazumevaju da učenici koriste usvojena znanja, veštine i strategije. Sprovedena istraživanja upućuju na zaključak da jačanje veza između raznih pojmova i znanja omogućava kako učenje, tako i zadržavanje prethodno usvojenog znanja (Met, 1998:38).

Maternji jezik može imati važnu ulogu u CLIL nastavi kao podrška u učenju i nastavno sredstvo (Deller & Price, 2007:9), te ga stoga ne treba potiskivati iz nastave. Jedan od načina njegove upotrebe mogao bi biti u okviru grupnog rada učenika u kome bi se diskutovalo o određenoj problematici ili temi na maternjem jeziku sa ciljem da se ostvari određeni zadatak na stranom jeziku. U nastavi je izrazito prisutna zamena kodova (eng. *code-switching*), smena maternjeg i stranog jezika u komunikaciji, što je prirodna pojava, posebno na nižim nivoima.

II. 2.5. Nastava stranog jezika u CLIL kontekstu

Kao što smo napomenuli, u CLIL kontekstu nastava stranog jezika dobija novu ulogu, te nastavnici (Coyle et al, 2010:36) treba da predvide postojanje zajedničkih ciljeva za strani jezik i nejezičke sadržaje.

S tim u vezi, jedan od načina definisanja zajedničkih ciljeva za nastavu stranog jezika i nejezičkih predmeta jeste definisanje posebnog silabusa. Tako, u skladu sa Braunovom klasifikacijom (Brown, 1995:7), nastavnik može da se opredeli za tematski silabus (eng. *Topical*) u kome se nastava organizuje u skladu sa raznim temama kao što su zaštita čovekove sredine, slobodno vreme, zdravlje i slično (v. III poglavlje).

Kao glavne prednosti nastave stranog jezika u kontekstu CLIL nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu izdvajaju se (Wolff, 1977 u Coonan, 2009:90,91) pored kvantitativnog činioca (veća izloženost učenika stranom jeziku) i kvalitativni činioci. S tim u vezi, autentičnost u kome se usvaja LS pruža učeniku kvalitetniji kontekst učenja. Prema Volfu, autentičnost LS ogleda se u vrsti materijala i sadržaja koji se koriste u nastavi, interakciji, kao i bogatom kontekstu. Sa jezičkog aspekta, posebno je važno bogatstvo konteksta koje podrazumeva upotrebu raznovrsnih žanrovskih i tematskih tekstova, kao i verbalno-komunikativnih funkcija kao što su: objašnjenja, definicije, provera informacija, poređenje, opisivanje, zaključivanje, i drugih funkcija višeg nivoa na stranom jeziku (ibidem).

II.2.5.1. Usvajanje leksike i gramatike u nastavi stranog jezika u CLIL kontekstu

Od posebne važnosti za CLIL nastavu jeste objedinjavanje nastave stranog jezika i nejezičkog sadržaja pri čemu je važno posvetiti posebnu pažnju razvoju leksičkog fonda koji je neophodan za nejezičke predmete. Ovaj cilj dovodi se u vezi sa registrom sadržaja nejezičkog predmeta. Nastavnik stranog jezika treba da koristi u nastavi leksičke elemente koji su karakteristični za date predmete. Takođe, neophodno je da nastavnik koristi zadatke (eng. *task*) koji će omogućiti učeniku da usvaja istovremeno gramatičke oblike i sadržaje iz određene oblasti. Ukoliko je moguće da predmetni nastavnik i nastavnik LS međusobno sarađuju, ovo objedinjavanje sadržaja i jezika posebno je značajno ostvariti. Osim toga, neophodno je usmeriti učenike da znaju da razlikuju specifične oblike registra pojedinačnih oblasti. Takođe, učenike je posebno značajno podsticati da koriste jezik kao prenosilac značenja sa ciljem razvoja leksičkog fonda koji se koriste u građenju značenja (Järvinen, 2009:10).

Neophodan preduslov za implicitno usvajanje terminoloških izraza i kolokacija vezanih za nejezički predmet jeste bogat jezički input u CLIL nastavi. Za usvajanje leksike neophodno je istaći značaj procesa memorisanja reči, odnosno prelaska usvojenih reči iz kratkoročne memorije u dugoročnu, kako bi se koristile u komunikaciji. U sklopu usvajanja leksike rezultati testa u vezi sa povezivanjem reči putem asocijacija ukazuju da se jezičke jedinice koje pripadaju jednom semantičkom polju čuvaju na istom mestu kao i antonimi. Takođe, poznato je da je veoma korisno usvajanje leksike uz pomoć različitih asocijacija (jezičkih asocijacija, slika, zvučnih i taktilnih senzacija i drugo). Tako, za uspešno aktiviranje leksičkih jedinica dovoljna je samo jedna asocijacija. Bezbrojne asocijacije takođe utiču na bogatstvo u kreiranju leksičkih mreža (eng. *lexical network*) i garantuju pristupačnost posebnih leksičkih jedinica iz različitih mreža (Järvinen, 2009:13).

Isti autor ističe da se osobenost CLIL nastave ogleda u upotrebi opšteg i posebnog akademskog diskursa u vezi sa određenim nejezičkim predmetom. U dvojezičnoj nastavi i CLIL kontekstu učenici imaju više prilika za implicitno učenje kolokacija i ustaljenih jezičkih izraza od učenika u tradicionalnoj nastavi, međutim pravila za akademski diskurs nije moguće implicitno usvajati. Stoga je neophodno omogućiti eksplicitno usvajanje akademskog jezika kako učenicima kojima je posredni jezik maternji, tako i onima kojima je posredni jezik strani (ibidem,13).

S tim u vezi, u zavisnosti od jezičkog nivoa učenika, nastavnik stranog jezika može da koristi u nastavi stručne tekstove nejezičkih predmeta i da ih prilagodi za obradu na svom času. Najčešće se preporučuju vežbe popunjavanja tekstova sa ponuđenim rečima s obzirom na njihovu morfološko-sintaskičku, ali i leksičku složenost (Dale & Tanner, 2012: 141–143).

Pored toga, za nastavu LS značajno je povezati razvoj leksike sa veštinama razmišljanja (Wellington & Osborne, 2001 u Järvinen, 2009:15, 16). U vezi sa značenjem reči koji se odnosi na određen proces razmišljanja, reči se mogu grupisati u tri grupe: reči koje označavaju predmete, koje opisuju procese i one koje se odnose na pojmove. Prva grupa reči označava stvarne predmete ili entitete, te se za njih mogu koristiti vežbe povezivanja reči sa slikama, definicijama, kao i označavanja slika ili klasifikovanja reči u različite kategorije. Reči koje opisuju procese predstavljaju viši nivo apstrakcije: neke su „vidljivije”, dok druge pripadaju višem nivou, odnosno bliže su rečima koje označavaju pojmove. Najčešće vežbe koje se mogu primeniti za ovu vrstu reči jesu povezivanje reči u okviru dijagrama koji ilustruju procese, kao i predstavljanje procesa kroz grafičke sheme. Reči koje se odnose na pojmove predstavljaju najbrojniju grupu i zadaju najveće poteškoće u razumevanju. One označavaju apstraktne ideje na visokom nivou ili predstavljaju deo mreže sa drugim rečima sa kojima su međusobno povezane, te razumevanje jedne reči utiče na razumevanje druge (na primer:

razumevanje reči snaga zavisi od razumevanja reči kao što je energija i slično). Vežbe koje se preporučuju za usvajanje ove grupe reči jeste objašnjenje pojmova preko grafičkih prikaza.

Velington i Osborn smatraju da je moguće sprovesti pomenute vežbe kako na časovima stranog jezika, tako i na časovima predmeta nejezičke sadržine. Svaki nastavnik može ih obraditi upravo iz dva aspekta: jezičkog ili stručnog, ali njihove uloge će se svakako preplitati. Nastavnik stranog jezika mora poznavati pojmove nejezičkog predmeta i njihove definicije, dok nastavnik nejezičkog predmeta mora poznavati osnove tehnike za razvijanje produktivnih i receptivnih veština (ibidem).

Od posebnog značaja u ovoj nastavi je izbor metodološkog pristupa s obzirom na to da se usvajanje jezika i sadržaja ne odvija automatski (Coonan u Cardona, 2008: 19), kao što su pokazala iskustva u kanadskom programu imerzije (Swain & Lapkin, 1982). Od posebne važnosti za usvajanje jezika su dva aspekta: razumljivi input i output.¹⁵ Prvi termin posebno je važan za usvajanje sadržaja i jezika. Ukoliko input nije razumljiv, ne može doći do usvajanja znanja i razvijanja kompetencija. Takođe, input je veoma značajan i za usvajanje jezika. Krešen (Krashen, 1987) smatra da postoji direktna veza između razumljivog inputa i usvajanja jezika.

Glavni postupci koji omogućavaju stvaranje razumljivog inputa, i tako olakšavaju učenicima usvajanje, jesu: pojednostavljivanje (eng. *simplification*), usklađivanje sa jezičkim pravilima (eng. *regularization*) i redundacija (eng. *redundancy*), koje nastavnik primenjuje u toku izražavanja (Richards & Rodgers, 2011:209). Pojednostavljivanje sadržaja postiže se davanjem primera, iscrtavanjem dijagrama, shema, pojmovnih mapa i slično (Mazzota, 2006), dok se

¹⁵ Input podrazumeva strani jezik kojem je učenik izložen u komunikativnom kontekstu. Sa druge strane, output se odnosi na jezičku produkciju učenika.

sa jezičkog aspekta postiže korišćenjem kratkih iskaza umesto dugih, zamenom stručnih termina rečima iz svakodnevnih komunikativnih situacija ili upotrebom jednostavnijih gramatičkih konstrukcija umesto složenijih, kao na primer upotrebom aktiva umesto pasiva (Richards & Rodgers, 2011:209). Usklađivanje sa jezičkim pravilima odnosi se na upotrebu gramatički pravilnih iskaza u skladu sa jezičkim normama, dok redundancija podrazumeva isticanje značajnog elementa u inputu uz pomoć jezičkih elemenata i različitih didaktičkih materijala (ibidem).

Međutim, pojedini autori naglašavaju da je za usvajanje jezika neophodno da učenik zapaža gramatičke oblike prisutne u inputu. Upravo je zapažanje određenog jezičkog oblika preduslov za usvajanje gramatičkih oblika. Sa druge strane, u CLIL kontekstu ova mogućnost zapažanja je umanjena s obzirom na to da je učenikova pažnja usmerena na sadržaj poruke, a ne na gramatički oblik (Coonan u Cardona, 2008:19). Neophodno je da nastavnik eksplicitno usmeri učenikovu pažnju na jezičke elemente koji su progresivno sve više prisutni u nastavi, a čiji je fokus na značenju ili komunikaciji (Doughty & Williams, 1998:3). Pored toga, ističe se često da je izuzetno važno da učenik shvati važnost usmeravanja pažnje na jezičke oblike s obzirom da se uz njihovo posredstvo dolazi do poruke (ibidem,4).

II.2.5.1.1. Razvijanje jezičkih veština u okviru nastave stranog jezika u CLIL kontekstu

Na osnovu iskustva nastavnika uključenih u CLIL nastavu¹⁶ moguće je izdvojiti određene probleme u vezi sa razumevanjem pisanog teksta, pri čemu treba imati u vidu da se ističu poteškoće učenika sa razumevanjem usmenog teksta (nastavnikove usmene produkcije, ali i audio-vizuelnih materijala). Kao glavni razlozi izdvajaju se sledeći: nastavnikov izgovor stranog jezika, dužina *input*-a i sintaksička složenost tekstova. Posebno se izdvaje poteškoća u vezi sa razumevanjem specifične leksike određenih predmeta odnosno disciplina. Specifična leksika odnosi se na pojmove disciplina i stoga je očigledna njihova veza sa kognitivnim aspektima i poteškoćama u vezi sa usvajanjem sadržaja. U usmenom izražavanju posebno se ističu poteškoće u izgovoru, čitanju naglas i usmenoj produkciji. Posebno je zapažena poteškoća u upotrebi stručnih termina, u obradi/elaboraciji složenih pojmova i njihovom pojednostavljanju, u sažetom izlaganju sadržaja, razradi tekstova, kao i u preformulisanju ideja i prepričavanju (Coonan u Cardona, 2008:26).

S tim u vezi, možemo izdvojiti sledeće razloge za navedene poteškoće učenika u CLIL nastavi: učenik mora da usredsredi pažnju na sadržaj i ono što treba da uradi sa njim, te je tako njegova pažnja podeljena između sadržaja i jezika. U tradicionalnoj nastavi ova podela obično nije prisutna jer su aktivnosti usmerene na jezičke vežbe, dok je sadržaj u drugom planu. Drugi razlog nalazimo u neophodnosti da učenik mora da usavršava i jezik, ne samo njegov izgovor, već i gramatičku tačnost i složenost (Coonan u Cardona, 2008: 26).

¹⁶ Reč je o istraživanju koje je sproveo Univerzitet u Veneciji od 2005. do 2009. godine sa nastavnicima iz 12 škola iz regije Veneta. Nastavnici su vodili radne dnevnik u vezi sa načinom rada i aktivnostima koje su primenjivali u razredu. Rezultati istraživanja su objavljeni u Coonan, 2007.

Za razliku od Krešena (Krashen, 1987) koji smatra da je neophodno isključivo pružiti učeniku razumljiv input kako bi došlo do usvajanja jezika, drugi autori (Doughty & Williams, 1998) ističu prvenstveno značaj opažanja (eng. *noticing*). Međutim Svejnova (Swain, 1985), na osnovu rezultata istraživanja programa imerzije, podržava stvaranje razumljivog autputa. Autorka smatra da učenik samo u slučaju kada reprodukuje jezik i prima povratnu informaciju, može da primeti nedostatke u svom međujeziku, te tako usvoji nove oblike. Stoga, nije dovoljno da učenik samo reprodukuje na stranom jeziku, već treba da njegova reprodukcija bude gramatički bogata i razumljiva sagovorniku posredstvom jezičkih oblika, a ne korišćenjem isključivo verbalnih i neverbalnih strategija (Coonan, 2002: 188-191). Posebnu važnost ima tehnika pregovaranja o značenju tokom interakcije u okviru usvajanja jezika. S tim u vezi posebno je značajna upotreba vežbi i zadataka (eng. *task*) u nastavi kako bi učenici bili u prilici da koriste jezik, posebno u okviru usmene produkcije (Coonan u Cardona, 2008:20). Naročito se ističe da je neophodno da nastavnik primenjuje sa učenicima oblike rada kao što su rad u paru i grupi, kako bi bili podjednako uključeni svi učenici u usmenoj produkciji. Ukoliko nastavnik pruža učenicima input i ostvaruje interakciju sa određenim brojem učenika, preostali učenici ograničeni su isključivo na slušanje. S tim u vezi, neophodno je obezbediti razvijanje jezičke produkcije koji se odnosi na kvalitet jezičke kompetencije na stranom jeziku. Ovaj cilj se može ostvariti ukoliko se učeniku pruži mogućnost za usmenom reprodukcijom, a koja se neće svesti isključivo na odgovore na nastavnikova pitanja. Neophodno je da učenik primenjuje usvojena znanja, pretvara informacije iz jedne tipološke forme u drugu, tumači i procenjuje probleme ili pitanja koristeći se sadržajem, kao i da manipuliše sadržajima i obrađuje ih (Coonan u Cardona, 2008:22).

Pored razvijanja receptivnih veština na stručnim tekstovima, preporučljivo je usmeravati učenike da koriste izraze i reči iz akademskih tekstova u okviru razvijanja produktivnih veština. Takođe, moguće je od učenika tražiti da pismeno definišu određene pojmove sa kojima su se prethodno susreli u okviru vežbi

razumevanja pročitanih tekstova, te da se grupe u razredu takmiče koja će tačno spojiti pojmove sa definicijama (pojmovi mogu biti predstavljeni i slikama). Slične aktivnosti moguće je napraviti u okviru vežbi za usmenu produkciju u kojima bi svaka grupa definisala određene pojmove ili pojave, a ostale grupe bi morale da pogode o kojim pojmovima je reč (Dale & Tanner, 2012:19, 20).

Integrirano podučavanje jezika i sadržaja pruža raznovrsnije mogućnosti za razvoj receptivnog i produktivnog vokabulara kod učenika u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika. U CLIL nastavi posebna pažnja posvećuje se proširivanju leksike i usavršavanju veštine razumevanja reči. Razvoj pasivne leksike, međutim, treba da prati planski rad na produktivnoj leksici, sa posebnom pažnjom usmerenom na usvajanje kolokacija i pojmova (Järvinen, 2009:13).

II.2.6. Osobenost nastave nejezičkih predmeta: dvojezični nastavnik

Krajem devedesetih godina prošlog veka glavni cilj stručnjaka za CLIL nastavu bio je da razvije kod nastavnika nejezičkih predmeta jezičku svest. Na ovaj način težilo se da se spreči da nastavnici zapostavljaju jezičke aspekte na časovima predmeta koje predaju na posredničkom jeziku. Tako nastaju kursevi za usavršavanje nastavnika¹⁷ čiji je cilj da pruže nastavnicima teorijsku osnovu o dvojezičnom obrazovanju, ali i da omoguće međusobnu razmenu iskustava (Guazzieri u Cardona, 2008:52).

S tim u vezi moguće je razmotriti stav nastavnika nejezičkog predmeta prema stranom jeziku kao posredničkom jeziku i njegovo poznavanje strategija i tehnika koje su svojstvene nastavi stranog jezika, a koje su značajne u CLIL kontekstu i za nejezički predmet.

Nastavnik nejezičkog predmeta može osećati određenu nesigurnost u vezi sa poznavanjem jezika u slučaju kada je reč o nematrnjem govorniku stranog jezika (Dale & Tanner, 2012:19). Moguća zabrinutost odnose si na nedovoljno posedovanje jezičkog nivoa, poznavanje leksike, kao i na nemogućnost izgradnje autoriteta u razredu ukoliko nastavnik ne poseduje visok nivo poznavanja jezika. Takođe, nastavnik može osećati određenu bojazan pred mogućim pitanjima učenika u vezi sa strukturama i funkcijama stranog jezika. U tom slučaju, nastavnik najčešće zahteva od učenika da znaju određenu listu stručnih pojmova na stranom jeziku i teži da drži frontalnu nastavu u kojoj učenici imaju pasivnu ulogu. Tada se u nastavi koristi u velikoj meri maternji jezik kako bi se sa sigurnošću preneli sadržaji i izbegli nesporazumi.

Ovakve postupke moguće je objasniti iz više uglova. Nastavnik nejezičkog predmeta najčešće nema dovoljno iskustva u pomoći učeniku u vezi sa

¹⁷Pomenućemo neke: DIESeLL (Distance Inset for Enhanced Second Language Learning), TIE-CLIL (Translanguage in Europe), Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne, Indirizzo CLIL (Univerzitet Ca' Foscari u Veneciji) i drugi.

razumevanjem pisanog ili usmenog teksta: u prenošenju sadržaja svog predmeta na maternjem jeziku nastavnik najčešće ne koristi tehnike poput ponavljanja, provere razumevanja i davanja učeniku aktivne uloge u procesu učenja, što je od posebne važnosti u nastavi stranog jezika. Takođe, on najčešće ne poznaje interaktivne aktivnosti, kao što je to slučaj sa nastavnikom stranog jezika (Deller & Price, 2007:6).

Međutim, ukoliko nastavnik preusmeri pažnju sa sebe na učenike i omogući im međusobnu interakciju na stranom jeziku, tada može da uvidi da stavljanjem lične jezičke nesigurnosti u drugi plan podstiče učenike na upotrebu stranog jezika, što i predstavlja jedan od glavnih ciljeva CLIL nastave. Svakako, nastavnik ne predstavlja jedini izvor stranog jezika, već je moguće koristiti različita nastavna sredstva pomoću kojih učenici mogu biti izloženi tačnom i pravilnom inputu na stranom jeziku, kao što su audio i video materijali sa radija, televizije, interneta i slično. Takođe, ukoliko je nastavnik nematernalni govornik stranog jezika, on učenicima može da olakša razumevanje sadržaja jednostavnijim jezičkim konstrukcijama koje, kao nematernalni govornik, obično češće koristi od nastavnika kome je strani jezik učenika maternalni jezik (Dale & Tanner, 2012:19).

Za razvijanje CALP kompetencije veoma je važno da su u nastavu uključeni i dvojezični nastavnici. Tako se u nastavnoj praksi pokazalo da su se javili određeni problemi sa grupom učenika koji su bili izloženi konsekutivnom bilingvizmu¹⁸ i usvajali strani jezik u početnim stadijumima školovanja. Reč je o istraživanjima programa imerzije u Kanadi koja su sprovedena na engleskim učenicima koji su učili francuski jezik. Kamins i Svejnova (Cummins & Swain, 1986) zaključuju da su dobre rezultate ostvarili oni učenici koje su podučavali bilingvalni nastavnici. S tim u vezi autori zapažaju da je do uspeha došlo usled dobrog planiranja nastave kao i činjenice da su učenike podučavali nastavnici koji

¹⁸ Pojam konsekutivni (kasni) bilingvizam odnosi se na pojavu kada učenik usvaja drugi jezik, nakon što je prethodno usvojio već jedan jezik. Sa druge strane, simultani (rani) bilingvizam javlja se kod dece koja do četvrte godine usvoje više od jednog jezika istovremeno (Van Patten & Benati, 2010:69)

su razumeli i koristili engleski jezik, dok je francuski bio strani jezik svim učenicima. Sa druge strane, učenici koji su bili izloženi isključivo stranom jeziku u takozvanom „utopi se ili plivaj” kontekstu (engl. *sink-or-swim context*) odavali su utisak da poseduju visok nivo kompetencije u svakodnevnom razgovoru. Međutim, oni su bili neuspešni u usvajanju akademskog jezika, što je uticalo na njihovo dalje školovanje. Ovi učenici nisu bili u mogućnosti da dosegnu akademski nivo znanja na stranom jeziku, a isto tako nisu imali prilike ni da razviju ovu jezičku kompetenciju na maternjem jeziku s obzirom da se on nije koristio u školi (Cummins & Swain 1986).

II.2.6.1. Osobenost nastave nejezičkih predmeta: strategije, tehnike¹⁹ i didaktički materijali

Odlika tradicionalne nastave stranog jezika predstavlja kontrolisani input i uvežbavanje jezičkih elemenata. Međutim, u podučavanju nejezičkog predmeta na stranom jeziku učenicima je neophodna pre svega podrška u razvoju leksike, kognitivnih funkcija i razvijanju strategija učenja (Deller & Price, 2007: 9).

Za kontekst CLIL nastave značajna je klasifikacija strategija za učenje na tri glavne kategorije (O'Malley et al, 1985:582 – 584): metakognitivne, kognitivne i društveno – afektivne. Metakognitivne strategije odnose se na planiranje učenja, razmišljanje o procesu učenja, kao i na praćenje i kontrolu jezičke produkcije ili razumevanja. Kognitivne strategije ograničene su na određene zadatke i podrazumevaju upotrebu materijala za učenje. Društveno – afektivne strategije odnose se na aktivnosti u vezi sa društvenim posredovanjem i interakcijom sa drugima.

Nastavnik nejezičkog predmeta u CLIL nastavi treba da bude svestan da didaktički materijali u vezi sa predmetom predstavljaju ujedno i materijale za razvoj jezičkih veština i građe. Stoga je u okviru nejezičkog predmeta moguće primeniti različite tehnike za usavršavanje govora i pisanja, omogućiti učenicima da steknu bolji uvid u razliku između pisanog i usmenog izražavanja, formalnog i neformalnog stila, i ujedno im pomoći da prošire znanja u vezi sa leksičkom i gramatičkom građom. Na ovaj način nastavnik nejezičkog predmeta pomaže učeniku da razvije CALP kompetenciju (Dale & Tanner, 2012:20).

U vezi sa odabirom nastavnog pristupa stručnjaci ističu da ovakav oblik nastave zahteva društveno-konstruktivan pristup kako bi se učeniku omogućio centralni položaj i aktivno učešće u procesu učenja (Cummins, 2005:108). Društveno-konstruktivan pristup podrazumeva interaktivnu nastavu između nastavnika i učenika, kao i podršku u procesu učenja koju učeniku može pružiti

¹⁹ V. Glosar: strategije i tehnike

nastavnik, drugi učenik ili neki drugi izvor. Takođe, u ovom pristupu je posebno naglašena posrednička uloga nastavnika, koji učeniku pomaže u kognitivnim podsticajima u okviru pojedinačne zone proksimalnog razvoja. Nastavnikov zadatak se ogleda u održavanju ravnoteže između kognitivnih podsticaja za učenike i podrške koja se smanjuje sa učenikovim napredovanjem (Coyle et al. 2010:29).

Kada je reč o sadržaju, neophodno je izdvojiti višestruki fokus koji se odnosi na usvajanje jezika u okviru nejezičkog predmeta, usvajanje sadržaja u okviru nastave stranog jezika, integraciju sadržaja više predmeta, učenje preko interdisciplinarnih tema i projekata i upućivanje učenika na promišljanje o strategijama učenja (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008: 29). U vezi sa kontekstom učenja moguće je istaći upotrebu jezičkog i nejezičkog sadržaja izvan učionice, podsticanje učenikovog samopouzdanja u okviru istraživanja jezika i sadržaja, usmeravanje učenika na upotrebu autentičnih materijala i razvoj jezičke svesti. Pored toga, važno je pružiti učeniku pomoć u vezi sa posredničkim jezikom u okviru nejezičkog predmeta, podsticati njegova interesovanja, povezivati nastavno gradivo sa vanškolskim aktivnostima, uspostaviti kontakte sa maternjim govornicima posredničkog jezika i koristiti autentične materijale na stranom jeziku. Kada je reč o aktivnom učenju, neophodno je da učenik komunicira više od nastavnika, da samoprocenjuje postignute rezultate, da bude upućen na zajednički rad sa drugim učenicima (takozvani kooperativni rad²⁰), da diskutuje o jeziku i sadržini u interaktivnoj nastavi sa drugim učenicima, te će tako nastavnik preuzeti ulogu moderatora u nastavnom procesu. U vezi sa nadogradnjom na prethodno znanje nastavnik treba da omogući učeniku usvajanje novog sadržaja podsticanjem učenikovog ranije stečenog znanja, veština i iskustava, da prenese nove informacije pomoću preformulacija, da podučava koristeći znanja o različitim stilovima učenja, da podstiče kreativno i kritičko mišljenje kod učenika, kao i da ga podržava u napredovanju i tako mu ne dozvoli stagnaciju (ibidem).

²⁰ V. Glosar: kooperativni rad

Cilj upotrebe stranog jezika kao posredničkog u nastavi nejezičkih predmeta predstavlja, pored učenja određenih naučnih disciplina, i usavršavanje jezičkih kompetencija na stranom jeziku. Takođe, upotreba stranog jezika u pomenutom kontekstu omogućava učenicima da budu izloženiji stranom jeziku. Međutim, ovaj kvantitativni aspekt nije dovoljan za postizanje željenih ciljeva, s obzirom na to da je za razvoj jezičkih kompetencija važna i kvalitativna dimenzija CLIL-a (Coonan, 2009:90).

Mnogi autori, kao na primer Volf (Wolff, 1997 u Coonan, 2009: 90), smatraju da se prednost CLIL-a u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika ogleda u autentičnosti učenja koja se ostvaruje uz pomoć: materijala i sadržaja, interakcije i konteksta. Materijali koji se koriste u okviru nastave stranog jezika prvenstveno imaju za cilj usvajanje stranog jezika, međutim koriste se i autentični i nedidaktizovani materijali koji postaju pseudo-autentični usled neautentične upotrebe u okviru nastave jezika. Sa druge strane, sadržaji koji se učenicima prezentuju u okviru posredničke upotrebe stranog jezika autentičniji su od onih koji su deo tradicionalnih kurseva jezika koje Volf naziva pseudo-autentičnim istinitim. Pored toga, interakcija na stranom jeziku moguća je samo ukoliko sagovornici žele da komuniciraju. Međutim, često takozvana pseudo-realnost časa stranog jezika ne podstiče stvaranje uslova za njenu realizaciju jer, ukoliko se učenik ne identifikuje dovoljno sa postavljenim zadacima, rezultati učenja nisu zadovoljavajući. S tim u vezi Volf ističe da je interakcija ostvarena sa sadržajima nejezičkih predmeta autentičnija od interakcije sa pseudo-realnim sadržajima časa jezika. Ovakav stav autor objašnjava na osnovu sledećih tvrdnji: rad na realnim sadržajima uz interaktivne zadatke, kao na primer diskusija o rezultatima nekog eksperimenta, autentičniji je od interaktivnih zadataka na času jezika; čitanje i pisanje postaju autentičnije aktivnosti ukoliko učenik treba da razume i upotrebi određene sadržaje teksta dok rad na jeziku, na primer na leksici, ima jasno definisan cilj koji se odnosi na rešavanje nekog problema u vezi sa usvajanjem nejezičkog predmeta (ibid, 92, 93).

Stoga CLIL nastava zahteva primenu tehnika kojima će se pomoći razumevanje i učenje. Jedna od takvih tehnika jeste upotreba vizuelnih materijala kao što su dijagrami, slike i grafikoni. Takođe, u ovom obliku nastave moguće je planirati nastavu u kojoj će se istovremeno omogućiti usvajanje jezika i nejezičkog sadržaja. Tako je, na primer, moguće dati učeniku da popuni određene grafikone i tabele na osnovu razumevanja pročitanoog teksta. Za pisanu produkciju mogu se dati uputstva i okvir na osnovu kojih učenik razvija pisanu produkciju, izdvaja ključne reči i slično. U spomenutim aktivnostima poželjno je varirati oblike rada sa učenicama: uključiti ceo razred, male grupe, rad u paru i individualni rad. Takođe, neophodno je omogućiti često ponavljanje i utvrđivanje gradiva. Tako na primer, moguće je pisanu produkciju predvideti da se dva puta uradi kako bi se prilikom druge izrade učenici fokusirali na jezičke aspekte teksta (Deller & Price, 2007: 9).

S tim u vezi, u okviru CLIL nastave neophodno je primeniti raznovrsne glotodidaktičke tehnike kao što su: vežbe, komunikativne aktivnosti i zadaci (Coonan, 2002: 175).

Ovde bismo posebno istakli značaj zadatka s obzirom da je u njemu cilj upotreba jezika sa fokusom na značenje (engl. *meaning-focused language use*), dok se u vežbama jezik koristi sa fokusom na formu (engl. *form-focused language use*). Takođe, u zadatku se koristi pragmatično značenje, tačnije, naglašena je upotreba jezika u kontekstu s obzirom da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika jer moraju da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnostima u stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno (Ellis, 2003: 16).

Na osnovu toga se uspeh dvojezične nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu objašnjava se činjenicom da se ciljni jezik koristi za komunikativne ciljeve, a ne samo kao predmet učenja (Swain & Lapkin, 1982 u Cummins, 1999:20). Interaktivna nastava koja podstiče učenike na komunikaciju predstavlja

primaran cilj i u okviru nje je neophodno omogućiti učeniku aktivno učešće. Interaktivna nastava podrazumeva: upotrebu razumljivog inputa, podsticanje učenika na usmenu i pisanu jezičku produkciju, kao i razvoj svesti i sposobnosti kod učenika da koristi formalne aspekte ciljnog jezika (kao što je gramatika) u svrhu ostvarivanja efikasne komunikacije (Cummins, 1999:21).

U okviru nastave jezika (Bentley, 2010:14) nastavniku se e preporučuje da istakne vokabular i terminološke odrednice, koje su svojstvene nejezičkom predmetu. Na ovaj način učenici se podstiču da razviju što bogatiju leksiku, kao i da upotrebljavaju sintaksičke konstrukcije svojstvene nejezičkom predmetu čime se razvija jezička produkcija. Neophodno je omogućiti učenicima da se naviknu da koriste ciljni jezik u što većoj meri bez straha od grešaka jer je fokus na značenju kurikularnih pojmova. Pored toga, poželjno je ispravljati učenika preformulacijom pogrešnih iskaza neposredno nakon napravljenih grešaka, posebno u vezi sa leksikom karakterističnom za nejezički predmet, kao i analizirati greške kako bi se odredile poteškoće koje učenik ima u produkciji posredničkog jezika. Najčešće greške su posledica transfera iz maternjeg jezika.

Na nižim nivoima neophodno je, pre svega, razvijati kod učenika receptivne veštine, dok će se produktivne postepeno razvijati: u početnoj fazi produktivne veštine se uglavno svode na početno prepisivanje i vežbe povezivanja slika i teksta, kao i na odgovaranje na zatvorena pitanja. Neophodno je da nastavnik neprekidno pruža učeniku razumljiv input u toku obrade nastavnog sadržaja uključujući ga aktivno posredstvom različitih tehnika (Deller & Price, 2007:9).

II.3. CLIL programi

Kada je reč o programima CLIL nastave, neophodno je izdvojiti dva ključna činioca koji utiču na odabir CLIL programa za određeni kontekst, njegovo planiranje i primenu u nastavi. Prvi se odnosi na takozvane operativne činioce, a drugi na stepen upotrebe stranog (posredničkog) jezika u nastavi (Coyle, Hood, Marsh, 2010:14).

Saglašavajući se sa mišljenjem Kojla i saradnika, u operativne činioce ubrajamo: raspoloživost nastavnika, jezički nivo nastavnika i ciljni jezički nivo učenika, broj predmeta koji se izvode na stranom jeziku, način na koji su jezik i sadržaj integrisani u nastavi, mogućnost organizovanja CLIL kurseva u okviru vannastavnih aktivnosti i kriterijume za ocenjivanje (Coyle, Hood, Marsh, 2010:14).

Pod pojmom dostupnost nastavnika podrazumevamo broj nastavnika koji poseduju određene kompetencije za CLIL nastavu, kao i međusoban način rada (individualni ili timski rad). Jezički nivo se dovodi u vezi sa jezičkim kompetencijama nastavnika, kao i sa polaznim i krajnim jezičkim nivoom učenika. Takođe, u operativne činioce ulazi i broj školskih predmeta i časova koji su uključeni CLIL programom, kao i faktor da li oni čine deo školskog kurikuluma ili se CLIL nastava odvija van zvaničnog školskog kurikuluma. Odnos stranog jezika i nejezičkih predmeta podrazumeva mogućnost pohađanja pripremnih kurseva jezika za učenike pre uključivanja u CLIL nastavu, organizovanja nastave jezika u okviru CLIL kurseva ili paralelno sa njima. Organizovanje CLIL kurseva u okviru vannastavnih aktivnosti odnosi se na mogućnost pohađanja CLIL kurseva izvan tradicionalnog školskog konteksta u okviru različitih projekata, kao na primer zadataka (*task*) i uspostavljanja saradnje između nastavnika i učenika drugih škola u zemlji i inostranstvu.

Kriterijumi za ocenjivanje takođe utiču na odabir CLIL modela u zavisnosti od toga da li se primenjuje formativno ili zbirno ocenjivanje²¹, kao i da li se ocenjuje sadržaj ili jezik (ibidem).

U skladu sa stepenom zastupljenosti stranog jezika u CLIL nastavi razlikujemo: ekstenzivni i parcijalni model (Coyle, Hood, Marsh, 2010:15). U prvom modelu posrednički jezik koristi se za uvođenje, rezimiranje i proveru usvojenog sadržaja, sa ograničenom upotrebom maternjeg jezika za objašnjenje određenih jezičkih aspekata ili leksičkih termina. U ekstenzivnom modelu fokus nastave je usmeren na tri elementa: sadržaj, jezik i kognitivne elemente. Sadržaj se prenosi posredstvom metoda koje ujedno omogućavaju usvajanje jezika i razumevanje nejezičkog sadržaja. Ovaj pristup nadogradnje omogućava uvođenje nove leksike i koncepata, kao i upotrebe gramatičkih elemenata u spoju sa nejezičkim sadržajem. Ovakav model može da primenjuje samostalno nastavnik nejezičkog predmeta, u saradnji sa nastavnikom stranog jezika, ili se jezik može podučavati na odvojenim časovima stranog jezika. Takođe, jezik određene discipline može da podučava i nastavnik jezika koji je zadužen za podučavanje jezičkih termina koji se tiču sadržaja nejezičkog predmeta.

Ekstenzivni model podrazumeva nastavne ciljeve koji se ne odnose isključivo na dostizanje visokog nivoa nejezičke kompetencije, već i jezičkog nivoa. U pojedinim slučajevima 50 % ili više od ukupnog broja predmeta može biti obuhvaćen CLIL metodom, dok izbor predmeta zavisi od konteksta pojedinačne škole i nema ograničenja (ibidem).

Parcijalni model podrazumeva primenu CLIL metode u ograničenom opsegu, najčešće je reč o 5% od ukupnog kurikuluma. U ovom modelu su uključeni nastavnik nejezičkog predmeta ili nastavnik stranog jezika, ili oboje istovremeno. Takođe, i u parcijalnom modelu, kao i u ekstenzivnom, jasno je izražen fokus nastave na sadržaj, jezik i kogniciju. U ovom modelu je često

²¹ V. Glosar: formativno / zbirno ocenjivanje

zastupljena dvojezična nastava preko naizmeničnog smenjivanja jezika (promena koda (eng. *code-switching*). Ovakav postupak u primenjenoj lingvistici poznat je kao smena jezika (eng. *Translanguaging*) i odnosi se na dinamični oblik dvojezičnosti u nastavi, jer se u nastavi sistematski koriste maternji i strani jezik. Tako se, na primer, jedan jezik koristi za rezimiranje glavnih tačaka nekog gradiva, a drugi za ostale faze nastavne jedinice. Sistematično smenjivanje jezika zasnovano je na planskoj obradi nastavnog gradiva: tako je, na primer, moguće da učenici koriste udžbenik na maternjem jeziku za domaći rad kako bi razumeli nejezičku građu, a da traže objašnjenja od nastavnika na stranom jeziku. Takođe, u početnoj fazi ovog modela učenici mogu da rešavaju usmeno zadatke na maternjem jeziku, dok im nastavnik daje objašnjenja i uputstva na posredničkom jeziku.

U skladu sa istim kriterijumom zastupljenosti stranog jezika u CLIL nastavi, neki autori prave detaljniju podelu na takozvana četiri scenarija (Nixon, Rondahl, 1996 u Coonan, 2002:103).

Prvi scenario podrazumeva izvođenje nastave na stranom jeziku svih predmeta, kao što je slučaj sa programom potpune imerzije. U nekim programima se u toku kurikuluma postepeno uvodi nastava na maternjem jeziku sa ciljem da se broj predmeta na dva jezika izjednači (na maternjem i drugom jeziku). U pojedinim slučajevima, posebno u takozvanim „međunarodnim školama“, potpuna imerzija je prisutna tokom celokupnog školovanja, te je ovde reč o jednojezičnim školama u kojima se ne uvodi postepeno maternji jezik (ibidem).

Drugi scenario obuhvata širok raspon disciplina koji podrazumeva kurikulum u kome se nastava određenog broja predmeta (najmanje 50% od ukupnog broja) izvodi na stranom ili drugom jeziku. U ovim školama se često primenjuje kriterijum smene dva jezika kako se nastava ne bi odvijala isključivo na jednom jeziku (stranom ili drugom). U nekim školama je prisutna paralelna alteracija kada nastavnik u okviru svog predmeta upotrebljava naizmenično oba

jezika. U drugima se koristi konsekutivna alteracija kada se predmeti podučavaju prvo na jednom jeziku, a kasnije na drugom.

Treći mogući scenario odnosi se na ograničeni broj predmeta u okviru kojih se nastava izvodi na stranom jeziku i to se najčešće odnosi na jedan ili dva školska predmeta. Takav je slučaj sa tradicionalnim školama koje koriste mogućnost uvođenja CLIL nastave za nejezičke predmete, ali se najčešće ne sprovodi u celokupnom kurikulumu i ne obuhvata kompletnu reorganizaciju škole.

Četvrti scenario podrazumeva mogućnost da nastavnik odabere određene teme u okviru svog predmeta za koje će koristiti strani jezik. Ovde je reč o takozvanom slabom obliku CLIL nastave, za razliku od prethodnih koji predstavljaju jaki model ove nastave. Takođe, ovakav scenario moguće je primeniti na predmetima ili aktivnostima u okviru vannastavnih aktivnosti (ivi).

U skladu sa dužinom trajanja CLIL programa (Coonan, 2002:106, 107) u okviru obrazovnog ciklusa moguće je obuhvatiti sledeće cikluse: kompletan školski ciklus, jedan školski nivo, jedan kurs, jedan modul ili određene projekte. U prvom slučaju, učenicima je omogućen neprekidan kontakt sa stranim jezikom u toku kompletnog školskog ciklusa. U ovom kontekstu je moguće ostvariti visoke nivoe dvojezičnosti na jednom ili više stranih jezika.²² Takođe, moguće je primeniti CLIL program u okviru jednog školskog nivoa sa mogućnošću da broj predmeta koji je uključen u program varira. U evropskom kontekstu ova mogućnost postoji za redovne škole, a najčešće ih primenjuju srednje škole. Pored toga, predviđeno je da se CLIL program primenjuje i na deo određenog školskog nivoa sa ograničenim vremenskim periodom.²³ Kada je reč o primeni CLIL metode na jedan kurs, tada se koristi strani jezik kao prenosni na kursu u okviru jednog predmeta. Takav kurs može da traje i celu jednu školsku godinu, u

²² Ovakve primere je moguće sresti u školskim sistemima u oblasti Valle d'Aosta sa francuskim i talijanskim jezikom, u ladinskim školama u oblastima grada Bolcana kao i u Luksemburgu. U poslednja dva primera često je prisutno više stranih jezika u nastavi (ibidem).

²³ Takav primer nalazimo u Evropskim jezičkim gimnazijama u kojima se strani jezik koristi kao prenosni posle trećeg stepena srednje škole.

zavisnosti od školske organizacije. Sa druge strane, modularna nastava omogućava prevazilaženje ograničenja koje uspostavlja podela učenika na razrede, te stvaranje koherentnih radnih grupa bez vremenskih ograničenja kao i prevazilaženje podela na nastavne predmete posredstvom transverzalne nastave. Modularni program se odvija u kraćem vremenu, fleksibilan je i moguće je primeniti ga i u okviru određenog redovnog školskog programa uz uključivanje novih didaktičkih formi koje se obično ne primenjuju u redovnoj nastavi. Pored toga, CLIL je moguće primeniti u okviru različitih projekata, kao što je, na primer, *Socrates* koji podržava Evropska komisija ili preko saradnje različitih škola posredstvom novih tehnologija koje omogućavaju međuškolsku saradnju na evropskom i međunarodnom nivou. Učenici u ovom kontekstu koriste strani jezik kao sredstvo za komunikaciju i realizaciju određenih projekata sa vršnjacima koji postaju međusobni partneri u razmeni. Evropski projekti u okviru programa *Socrates* obično traju tri godine i nude učenicima široke mogućnosti upotrebe stranog jezika kao posredničkog izvan formalnih školskih struktura. Primećeno je da su učenici u ovakvim inicijativama izuzetno motivisani i aktivno uključeni u realizaciju projekata (ibidem).

Pojedini CLIL programi se zasnivaju na razvijanju različitih kompetencija (Bentley, 2010:31) kao što su: usvajanje znanja, veština i sklonosti prema učenju kroz školski program. Nastavnici na osnovu ovih kompetencija izrađuju svoje programe te učenicima pružaju mogućnost da steknu i izraze kompetencije u različitim predmetima.

Najčešće su u kurikulumima prisutne sledeće kompetencije: komunikativne (učenik može da izrazi i tumači različite podatke preko usmene i pisane produkcije); jezičke (učenik može da koristi jezik za opažanje i analizu); umetničke (učenik može da razume i proceni različite umetničke oblike i izraze); digitalne (učenik može da komunicira preko savremenih informacionih tehnologija); matematičke (učenik može da rasuđuje i rešava probleme primenjujući matematičke metode) i društvene (učenik može da razume društveni kontekst u kome živi i da saraduje sa drugim) (Bentley, 2010:31).

II.4. CLILi interkulturalna svest

Kultura predstavlja složen pojam koji obuhvata znanje, norme, vrednosti, verovanja, jezik, umetnost i običaje, kao i veštine koje pojedinci usvoje kao pripadnici određenog društva. Dakle, jezik predstavlja sastavni deo kulture zajedno sa ostalim činionicima, ali je on ujedno i kulturni proizvod koji se prenosi sa jedne generacije na drugu u procesu socijalizacije, kao i element koji uobličava kulturu, te tako naše kulturne predstave zavise i od jezika. Stoga, za razliku od ostalih elemenata, jezik je u posebnoj međusobnoj vezi sa kulturom: jezik je prenosnik kulture, ali je ujedno i glavno sredstvo za internalizaciju²⁴ kod pojedinca (Hamers & Blanc, 1989:115). Na sličan način Braun (Brown, 1980:138) smatra da su kulturni modeli, običaji i način života izraženi u jeziku zbog čega se posebni kulturni pogledi na život ogledaju u jeziku. Na taj način jezik i kultura uzajamno utiču jedno na drugo, pa se tako i pogledi na život razlikuju u svakoj kulturi, a jezik koji se koristi u izražavanju određenih životnih pogleda specifičan je za svaku kulturu.

Izazovi sa kojima se susreću učenici u CLIL nastavi (učenje nejezičkih sadržaja na stranom jeziku) mogu se izdvojiti u tri grupe : 1. afektivni; 2. jezički; 3. kulturni (Dale & Tanner, 2012:41). Afektivni se odnose na emotivne izazove sa kojima se učenici mogu susresti u receptivnoj i produktivnoj upotrebi jezika (nesigurnost, anksioznost i bespomoćnost u upotrebi ili razumevanju sadržaja na stranom jeziku). Jezički izazovi se odnose na mogućnosti razumevanja i produkcije na tri nivoa: diskursa, rečenica i leksema. Izazovi u vezi sa kulturom odnose se na kulturne razlike učenika koji koristi strani jezik kao posredni i kulture zemlje stranog jezika.

²⁴ V. Glosar: internalizacija

Za dvojezičnog govornika od posebne važnosti su tri pojma: inkulturacija, akulturacija i dekulturacija. Navedeni pojmovi najčešće se odnose na dvojezične govornike čiji je maternji jezik drukčiji od nacionalnog jezika društvene zajednice u kojoj žive (Taft, 1977:130).

Iako su ovi pojmovi značajni za kontekst društvene zajednice, smatramo da su relevantni i za kontekst školskog bilingvizma u kojem se učenik preko učenja stranog jezika upoznaje i sa drugom kulturom i poredi je sa svojom gradeći određeni stav prema kulturi svoje zajednice i kulturi stranog jezika.

Prvi pojam, inkulturacija, odnosi se na uključivanje deteta u posebne i opšte životne obrasce koji čine njegovu kulturu, te kao posledica ovog procesa dete postaje kulturno kompetentno (Taft, 1977:130).

Akulturacija označava dolaženje u dodir sa drugom kulturom i prilagođavanje sopstvene kulture novoj. Što je više razvijena inkulturacija, to je složeniji proces akulturacije. U harmoničnom obliku akulturacije osoba usvaja kulturne norme i jezičke veštine nove kulture i integriše je sa svojom primarnom kulturom. Drugim rečima, ova osoba postaje bikulturalna (Hamers & Blanc, 1989:123). Primećeno je na osnovu rezultata pojedinih istraživanja (Taft, 1977) da što je osoba starija, to će doći teže do kulturne adaptacije.

Sa druge strane, ukoliko se osoba prilagodi novoj kulturi na štetu svoje primarne, reč je o dekulturaciji. Ekstremni oblik dekulturacije vodi ka asimilaciji koja može dovesti do potpunog potiskivanja prvog jezika (Hamers & Blanc, 1989:124). Značaj društvene (grupne) i psihološke (individualne) distance predstavljaju osnov Šumanovog modela akulturacije (Schumann, 1978). Ovaj model podrazumeva sledeći uzročni-posledični odnos između kulture i jezika: ukoliko govornik prihvati akulturaciju, naučiće i jezik, dok sa druge strane, ako ne dođe do akulturacije, pojedinac neće ni naučiti jezik. Na ovaj način akulturacija izaziva lančanu reakciju koja podrazumeva, u središnjem delu ovog procesa,

kontakt sa kulturom, dok u finalnom delu predstavlja rezultat koji se odnosi na usvajanje jezika (Gass & Selinker, 2001:332).

Takođe, važno je istaći da dvojezični govornik ne razvija dva paralelna identiteta već spaja dve kulture u jedinstven identitet u kom su aspekti dve kulture u tesnom međusobnom odnosu. Ovo spajanje kultura predstavlja rezultat uzajamnog dejstva između procesa enkulturacije, akulturacije i dekulturacije. Pored toga, dvojezičnost utiče i na opšte stavove o drugim kulturama i nacijama (Hamers & Blanc, 1989:124).

Rezultati mnogih istraživanja ukazuju da su dvojezični govornici manje podložni stereotipima od jednojezičnih, i da su otvoreniji prema drugim kulturama (Hamers & Blanc, 1989: 133; Anisfeld & Lambert, 1964; Lambert & Tucker, 1972). Slični rezultati dobijeni su na osnovu poređenja stavova prema drugim kulturama između učenika bilingvalnih i redovnih odeljenja. Rezultati ukazuju da su učenici bilingvalnog odeljenja otvoreniji prema stranim kulturama i jezicima, te da imaju i tolerantniji stav prema nacionalnim manjinama u svojoj zemlji, kao i da su zainteresovaniji i spremniji za upoznavanje drugih kultura²⁵ (Vučo & Zavištin, 2011).

U slučaju uravnoteženog dvojezičnog bikulturnog govornika čiji je maternji jezik drukčiji od nacionalnog jezika zajednice u kojoj živi, Hamers i Blank (Hamers & Blanc, 1989:127) daju sledeće preporuke koje pojedinac treba da sledi za razvoj kulturnog identiteta: 1) da se pozitivno identifikuje sa obe kulturne i etničke zajednice; 2) da podjednako vrednuje oba jezika; 3) da doživljava obe kulture kao dinamične kategorije; 4) da neguje obe kulture i 5) da ne doživljava sebe kao osobu koja ne može da se kulturno identifikuje s obzirom na to da je član obe grupe. Kada se pojedinac uklopi sa jednom grupom, on treba

²⁵U navedenom istraživanju bilingvalna odeljenja se odnose na kontekst školskog bilingvizma u CLIL nastavi, dok su redovna odeljenja ona u kojima se primenjuje tradicionalna nastava stranog jezika i nejezičkih predmeta.

da se na isti način uklopi i sa drugom. U ovom kontekstu je posebno izražena uzajamna zavisnost jezika i kulture (ibidem).

Značaj razvoja interkulturene kompetencije (svest o sličnostima i razlikama među kulturama) povezan je sa značajem razvoja akademskih kompetencija na maternjem i stranom jeziku u CLIL nastavi.

Ukoliko se u CLIL nastavi zanemari značaj maternjeg jezika i sopstvene kulture, te cilj postane dostizanje CALP kompetencije isključivo na stranom jeziku, moguće je izazvati osnovanu zabrinutost i negativne reakcije stručnjaka i šire javnosti koje u ovom slučaju vide CLIL nastavu kao pretnju maternjem jeziku i kulturnom identitetu. Tako, na primer, Klaudio Magris (Magris, Corriere delle Sera, 25. 07. 2012.) vidi u mogućnosti da se na univerzitetima u Italiji drže predavanja na engleskom jeziku pretnju italijanskom jeziku i identitetu a sa tim i kreativnosti, bogatstvu ideja i izražavanja. Pored toga, autor u ovakvoj odluci pojedinih univerziteta vidi odraz servilnog i iskompleksiranog mentaliteta društva čiji predstavnici kao sluge *smatraju da je vredan poštovanja samo stil gospodara*²⁶ stavljajući se u podređeni položaj prema engleskoj kulturi i društvu (ibidem).

Pored razvoja pozitivnog i tolerantnog stava prema drugim kulturama, značaj razvoja kulturne kompetencije ogleda se i u jezičkim aspektima. Tako je, na primer, Konor (Connor, 1996) proćuvao uticaj kulturnog aspekta na adekvatan izbor registra, oblikovanje diskursa i ućenja stranog jezika (Spolsky, 2004: 498). Autor pritom dokazuje da kulturne razlike utiću na: izražavanja ideja (na primer, u nekim kulturama se zaključak iznosi na početku izlaganja, a u drugima na kraju), način uključivanja čitaoca (autori pojedinih kultura izražavaju eksplicitno svoje stavove, dok drugi prepuštaju čitaocu da samostalno odgonetne njihove stavove), kao i na nivo jasnog i autoritativnog stava autora (ivi).

²⁶ (ital. *servi che considerano degno di stima solo lo stile dei padroni*)

II.4.1. Razvoj interkulturalne kompetencije²⁷ u CLIL nastavi

U jednoj od definicija CLIL nastave nalazimo jasno istaknut značaj kulturnog aspekta ovog pristupa. Tako, Marš (Marsh, 2002) smatra da je CLIL pristup, koji obuhvata jezike, interkulturalno znanje, razumevanje i veštine, priprema za internalizaciju i unapređenje obrazovanja.

U vezi sa komponentama CLIL nastave najčešće se u literaturi spominju takozvana „četiri C“: sadržaj (engl. *Content*), komunikacija (engl. *Communication*), saznanje (engl. *Cognition*) i kultura (engl. *Culture*) (Coyle et al. 2010:41). Sadržaj upućuje na podučavanje različitih nastavnih nejezičkih predmeta na stranom jeziku, kao što su istorija, geografija, informatika i dr. Pojedini CLIL programi podrazumevaju i međusobnu povezanost različitih predmeta u okviru nastavnog plana i programa, te tako učenici mogu izučavati istoriju, geografiju i umetnost određene oblasti. U CLIL kontekstu od izuzetne važnosti predstavlja proučavanje nastavnog sadržaja iz ugla stranog jezika kako bi se nejezički sadržaj predstavio učenicima na razumljiv način. Komunikacija označava razvoj usmene i pisane produkcije stranog jezika kod učenika, kao i interaktivnu nastavu. Saznanje upućuje na unapređenje kognitivnih veština kod učenika, kao što su: rasuđivanje, kreativno razmišljanje i evaluacija. Kultura podrazumeva razvoj svesti kod učenika o lokalnoj i globalnoj kulturnoj pripadnosti. U vezi sa tim CLIL nastava pruža različite mogućnosti za uvođenje širokog spektra kulturnog konteksta (Bentley, 2010:7). Otuda CLIL predstavlja spoj sledećih činilaca: usvajanja znanja, veština i razumevanja nastavnog sadržaja, razvoja kognitivnih veština, interakcije u komunikativnom kontekstu, razvoja znanja o jeziku i jezičkih veština, kao i produbljivanja interkulturalne svesti (Coyle et al. 2010:41). Međutim, neophodno je naglasiti da ova četiri elementa ne postoje kao zasebni segmenti, već je njihovo spajanje u celinu osnova za planiranje CLIL nastave (ivi, 55).

²⁷ V. Glosar: interkulturalna kompetencija

Stoga uključivanje kulturnih aspekata u CLIL nastavu ne treba posmatrati kao opciju, već kao neophodnost (Coyle et al. 2010, 64).

Stoga pojedini autori naglašavaju da cilj CLIL nastave u vezi sa kulturnim aspektom predstavlja razvoj pozitivnih stavova kod učenika i svesti o odgovornosti kao građanina u globalnom, ali i u lokalnom kontekstu (Bentley, 2010:7)

Pored toga, kako zapaža Fredi (Freddi, 1999:2, 3), niko ne može dostići savršeni bilingvizam bez bikulturalnosti. Iza procesa usvajanja jezika i njegovih morfosintaksičkih struktura nalazi se poseban način sagledavanja sveta, organizacije života i uspostavljanja društvenih odnosa. Iz toga proizilazi da nije dovoljno samo naučiti nove reči, već je neophodno usvojiti njihova autentična i prenosna značenja. Kako Fredi ističe, savršeni dvojezični govornik poseduje bikulturnu kompetenciju ukoliko zna da koristi određene jezičke oblike koji odgovaraju komunikativnoj situaciji i sagovornicima (ibidem).

Stoga su i u CLIL-u elementi poput jezika, kulturnog razumevanja, kognitivnog zalaganja i promišljanja sastavni delovi sadržaja i konteksta ovog oblika nastave. Ukoliko prihvatimo ideju da kultura određuje način na koji doživljavamo svet oko nas i da se služimo jezikom kako bismo izrazili naše tumačenje sveta, tada CLIL nastava predstavlja interkulturni svet u kome učenici imaju prilike da dožive iskustva kakva ne može da im pruži jednojezična nastava. (Coyle et al, 2010:39). S tim u vezi, Kramšova (Kramsch, 1993:240) smatra da je u učionici moguće razviti takozvanu treću kulturu, koja predstavlja pre svega višestruku komunikaciju, a ne skup informacija koje je potrebno naučiti. Međutim, Baba (Bhabha, 1994:218) u metaforičnom trećem prostoru (eng. *third place*) vidi neravnotežan odnos između kultura. Ovaj prostor nije kohezivan, već predstavlja prostor u kome se izaziva kolonijalni autoritet i stvara hibridni identitet.

Smatramo da interkulturni kontekst u okviru CLIL nastave koja je predmet našeg rada odgovara viđenju Kramšove. U prilog našoj tvrdnji govore rezultati upitnika učenika u okviru istraživanja čiji je cilj bio da utvrdi sličnosti i razlike u stavovima učenika bilingvalnih i redovnih odeljenja Treće beogradske gimnazije o postojanju eventualnih kulturnih i jezičkih predrasuda. Rezultati su potvrdili postavljenu hipotezu da su učenici bilingvalnog odeljenja (koji prate CLIL nastavu) otvoreniji prema stranim kulturama i jezicima, te da imaju i tolerantniji stav prema nacionalnim manjinama u svojoj zemlji, kao i da su zainteresovaniji i spremniji za upoznavanje drugih kultura. Tolerantniji stav prema stranim kulturama dovodimo u vezu sa većom izloženošću i kontaktima sa nematernjim kulturama i jezicima, što je direktna posledica bilingvalne nastave, nastavnih i ekstrakurikularnih sadržaja (Vučo & Zavišin u Akbarov, 2011:721)

III. 1. Dvojezično (bilingvalno) obrazovanje:²⁸ teorijski okvir

U ovom delu rada nastojaćemo da najpre odredimo pojam dvojezičnosti i pokušaćemo da nađemo odgovor na pitanje ko se može smatrati dvojezičnim govornikom. Potom ćemo razmotriti različite oblike dvojezičnosti u zavisnosti od određenih kriterijuma.

Nezavisno od toga koji oblik dvojezičnosti se posmatra, moguće je izdvojiti određene prednosti i eventualne nedostatke, kao i proučavati međusoban odnos i uticaj dva jezika kod dvojezičnih govornika.

U drugom delu poglavlja bavimo se definisanjem dvojezičnog obrazovanja, različitim oblicima, kao i prikazom određenih modela bilingvalnih škola za koje smatramo da su relevantne za model bilingvalne škola koja je predmet ovog rada.

U trećem delu poglavlja izdvajamo glavne aspekte jezičke politike, sa posebnim osvrtom na evropsku jezičku politiku, te izdvajamo primarne činioce od kojih zavisi primena jezičke politike u obrazovnom sistemu svake zemlje.

²⁸U radu koristimo naizmenično dva termina (dvojezičnost i bilingvizam) za određivanje jednog istog pojma: prisustvo dva jezika kod osoba ili u određenoj sredini.

III.1. Dvojezičnost: određenje pojma

Razlikujemo pet kriterijuma na osnovu kojih je moguće definisati posebne oblike bilingvizma (Baker & Jones, 1998:3). Prvi kriterijum odnosi se na razliku između jezičkih veština (engl. *ability in language*) i upotrebe jezika (engl. *use of language*). Neko može da poznaje dva jezika, ali da teži da govori samo jedan. Takođe, neko može da govori dva jezika, ali da ne poseduje istu elokventnost na oba jezika. S tim u vezi moguće je govoriti o nivou jezičke kompetencije i jezičke funkcije (stvarne upotrebe dva jezika).

Drugi kriterijum dovodi se u vezu sa različitim nivoom koji neko poseduje za svaku jezičku veštinu. Neko može tečno govoriti jedan jezik, ali služiti se u pisanoj produkciji ili u čitanju isključivo drugim jezikom. Takođe, moguće je da neko razume veoma dobro jedan jezik u pisanom ili usmenom obliku, ali da nije u mogućnosti da se služi njime u usmenoj ili pisanoj produkciji. Za takvu osobu kaže se da poseduje pasivno znanje ili receptivne kompetencije na jednom jeziku²⁹ (Baker & Jones, 1998:3).

Treći kriterijum za određivanje bilingvizma odnosi se na pojavu nejednakog poznavanja dva jezika: jedan jezik je obično bolje razvijen od drugog. U tom slučaju reč je o dominantnom jeziku koji ne mora biti nužno maternji jezik (engl. *native language*) bilingvalne osobe (ibidem).

Četvrti kriterijum dovodi se u vezu sa nivoom kompetencija na oba jezika: mali broj bilingvalnih osoba poseduje jezičke kometencije na istom nivou kao i maternji govornici jednog ili drugog jezika. Razlog za ovu pojavu nalazimo u tome što bilingvalne osobe koriste jezike za različite ciljeve i funkcije (Baker & Jones, 1998:3).

²⁹Tradicionalno razlikujemo četiri jezičke veštine: govor, slušanje, čitanje i pisanje

Peti kriterijum na osnovu kog možemo odrediti o kom obliku bilingvizma je reč, podrazumeva mogućnost da jezičke kompetencije govornika variraju vremenom u zavisnosti od različitih uslova. Tako, na primer, neko može da uči jedan manjinski jezik (engl. *minority language*) kao dete u porodičnom okruženju, a potom da uči drugi, većinski jezik u školi (eng. *majority language*). Vremenom, drugi jezik može postati dominantan u odnosu na prvi. Ukoliko se osoba preseli iz okoline koja se koristi prvim jezikom i izgubi kontakt sa njegovim govornicima, moguće je da izgubi tečan izgovor u upotrebi prvog jezika (ibidem).

Pored različitih kriterijuma za određivanje oblika dvojezičnosti, postoje i različita tumačenja samog pojma dvojezičnosti koja se oslanjaju na neke od spomentih kriterijuma.

Tako na primer Blumfild (Bloomfild, 1935:56 u Hamers & Blanc, 1995: 6) definiše pojam dvojezičnosti kao posedovanje „kontrola nad dva jeziku na nivou izvornih govornika“.³⁰ Na sličan način Dikro (Ducrot) i Todorov (Todorov) smatraju da je neko bilingvalan govornik ukoliko vlada sa dva jezika, tačnije ukoliko ih je usvojio kao maternje jezike koje govori „savršeno dobro“³¹ (Ducrot & Todorov, 1972 u Dewaele, 2007:104). U ovakvo viđenje bilingvizma svstavamo i stav Ostrajkera (Oestreicher, 1974 u Cummins & Swain, 1986: 7), koji smatra da je neko bilingvalan ukoliko u potpunosti vlada sa dva različita jezika ne pokazujući interferenciju između dva jezička sistema.

Grožan (Grosjean, u Asher & Simpson, 1994:352) smatra da jezičke kompetencije bilingvalnih govornika ne treba meriti sa kompetencijama monolingvalnih govornika. Kao analogiju navodi da na sličan način nije moguće porediti sprintera i skakača u vis sa trkačem prepona. Ovaj poslednji je usredsređen na dve različite veštine koje treba da razvije na visokom nivou. Tako, zaključuje Grožan, ima malo atletičara koji u trci sa preponama mogu biti brži od sprintera ili skočiti više od skakača u vis, što nikako ne treba da nas navede na

³⁰“native-like control of two languages“

³¹„perfectly well“

zaključak da je trkač sa preponama lošiji atletičar od ostale dvojice. Zato svako međusobno poređenje sa ciljem određivanja ko je bolji sportista od spomenute trojice nema smisla. Stoga autor zaključuje da je iz istih razloga i poređenje jezičke kompetencije monolingvalnih govornika sa bilingvalnim govornicima nepravedno. S tim u vezi Grožan ističe da testiranje jezičkog nivoa kod bilingvalnih govornika treba da obuhvati isključivo opšte komunikativne sposobnosti, dok tradicionalni jezički testovi sa fokusom na gramatičku korektnost nisu primereni u ovom slučaju. Ova posebna procena jezičkog nivoa kod bilingvalnih govornika zasnivala bi se na ukupnoj proceni upotrebe dva jezika u svim domenima, kako pojedinačno svakog jezika, tako i oba jezika istovremeno.

Nasuprot ovome pojedini autori kao što je Meknamara (Macnamara, 1967a u Cummins & Swain, 1986:7) smatraju da se neko može takođe smatrati bilingvalnim govornikom ukoliko poseduje, na jeziku koji mu nije maternji, jezičke kompetencije na niskom nivou u jednoj od četiri jezičkih veština (usmeno i pisano razumevanje ili usmena i pisana produkcija).

Tako, pojedini autori koji smatraju da je moguće govoriti o dvojezičnosti i u slučajevima kada se drugi jezik (L2) ne nalazi na nivou vladanja jezikom, oslanjaju se na stav, koji na primer zastupa Kuk (Cook, 2002 u Dewaele, 2007:104), da autori treba da napuste platonistički ideal savršenog dvojezičnog govornika. Stoga ovaj autor predlaže da se koristi termin „korisnici L2 jezika“ (engl. *L2 users*) za osobe koje „poznaju i koriste drugi jezik na bilo kom nivou za potrebe svakodnevnog života“.³² Reč je o korisnicima L2 jezika koji su obično odrasli, dvojezični ili višejezični govornici i koji više ne uče aktivno drugi jezik u formalnom okruženju (ibid, 105).

Neophodno je naglasiti, kao što smatra Kristal (Crystal, 1987:362), da ne možemo smatrati da je neko bilingvalan ukoliko nepravilno koristi prvi ili drugi jezik, kao ni u slučaju kada osoba ne koristi više godina jedan jezik (u tom slučaju

³² „the average person who uses a second language at any level for the needs of his or her everyday life“, ibid.

reč je o takozvanim „uspavanim bilingvalnim osobama“³³). Sa druge strane, smatra Kristal, ne možemo tvrditi da je neko bilingvalan ukoliko je razvio visok nivo veštine razumevanja jednog stranog jezika (pisano ili usmeno), ali ne poseduje ni početni nivo produktivnih veština.

Postavlja se pitanje koji jezički nivo je neophodno dostići da bi se moglo govoriti o dvojezičnosti. Ukoliko odbacimo ideju pojedinih prethodno navedenih autora da se neko može smatrati bilingvalnim govornikom ukoliko poseduje osnovne kompetencije na stranom jeziku, te prihvatimo da taj nivo treba da bude približan nivou maternjih govornika, da li nužno treba da smatramo da je nivo Iskusnog kandidata (C2) ZERO-a³⁴ referenca za kriterijum za određivanje dvojezičnosti? U dokumentu ZERO-a C2 nivo je opisan na sledeći način : „Iako je **Nivo C2** nazvan **Nivo vladanja jezikom**, nije nam namjera da ga izjednačimo sa kompetencijom izvornog govornika ili blizu tog cilja. Cilj i namjera su da se odredi stepen preciznosti, primjerenosti i lakoće upotrebe jezika koji se može prepoznati kod učenika najvišeg dostignutog nivoa“ (ZERO: 55). Deskriptori za ovaj nivo predviđaju da govornik može da prenosi suptilne nijanse značenja, da dobro vlada idiomatskim i familijarnim izrazima svestan konotativnog značenja, kao i da može da preformuliše izraz koji mu je predstavljao problem (idem).

Takođe, u dokumentu ZERO-a moguće je naći podatak da govornik sa znanjem stranog jezika na B nivou može da odgovori na mnoge društvene potrebe u različitim kontekstima. U vezi sa tim, u okviru takozvane Globalne skale, B1 nivo je opisan kao nivo na kom govornik može da se snađe u većini situacija na putovanjima, da govori o poznatim stvarima i stvarima koje ga interesuju na jednostavan i koherentan način, da izrazi očekivanja, cilj ili da obrazloži razloge koji se odnose na neki projekat ili ideju. Nivo B2 podrazumeva da je govornik u stanju da razume suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja, kao i stručnu raspravu

³³„dormant bilinguals”

³⁴ V. Glosar: Zajednički evropski referenti okvir

iz svoje oblasti. Takođe, govornik koji poseduje B2 nivo može da se izražava sa određenim stepenom spontanosti, jasno i potpuno o velikom broju tema, kao i da iskaže svoje mišljenje o aktuelnim dešavanjima (ZERO:56).

Kada je reč o potrebama u okviru akademskih institucija, govornik koji poseduje B1 nivo može da vodi beleške sa konferencija koje potom može i da koristi, ukoliko se radi o sadržajima iz domena njegovog interesovanja. Nivo B2 podrazumeva da kandidat sa ovim nivoom može da razume izlaganja o temama koje su mu bliske, kao i da vodi uspešno beleške i u slučajevima kada mu „izmakne“ poruka (ZERO:101).

S tim u vezi, državne insititucije i univerziteti u Italiji zahtevaju da učenik (strani državljanin) prilikom upisa na univerzitet mora da poseduje nivo B2 ZERO-a kao neophodni jezički nivo za praćenje nastave na akademskom nivou.³⁵

Na osnovu opisanih karakteristika B nivoa ZERO-a, smatramo da govornik koji poseduje ovaj nivo za oba jezika, poznat kao nivo Nezavisnog kandidata (ZERO: 34) može se smatrati bilingvalnom osobom. Učenik koji poseduje jezičke kompetencije na B nivou može da se služi stranim jezikom za potrebe svakodnevnog života, ali i za potrebe akademskog konteksta.

Takođe, potrebno je naglasiti da većina govornika ne poseduje isti jezički nivo za dva jezika. Tako Kristal (Crystal, 1987:362) navodi da je čest slučaj da se dvojezični govornik koristi jednim jezikom na višem nivou od drugog, kao i da je

³⁵Podatak preuzet sa internete sajtova:

Ministarstvo za nauku i prosvetu Republike Italije (MIUR) - <http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/1-1.html> (26.06.2012.)

Univerzitet za strance u Sijeni - http://www.unistrasi.it/243/705/FAQ_CILS.htm (26.06.2012.)

Univerzitet za strance u Peruđi -

<http://www.cvel.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=14>

(26.06.2012.)

Univerzitet u Milanu - http://www.unimi.it/cataloghi/unicom/Welcome_ITA_2011.pdf

(26.06.2012.)

prisutan uticaj jednog jezika na drugi, ali i da se u određenim situacijama govornik opredeljuje isključivo za jedan jezik.

Kao primer Kristal (ibid, 362) navodi slučaj žene iz englesko-francuskog mešovitoг braka, koja je stekla osnovno, srednje i visoko obrazovanje u Francuskoj i postala je nastavnik geografije. Kasnije se udala za Engleza i otišla da živi u Engleskoj, gde je i dobila dete. Ona se bez poteškoća koristila engleskim jezikom u svakodnevnim situacijama, ali nije bila u mogućnosti da predaje geografiju na engleskom jeziku, dok sa druge strane, nije mogla da koristi francuski jezik u vezi sa temama o brizi i podizanju dece.

Smatramo da navedeni primer ukazuje na značaj takozvanog školskog bilingvizma (posebnog oblika bilingvizma koji je moguće razvijati u okviru školskih institucija), koji je neophodan za postizanje akademske kompetencije. Za prisustvo dva jezika u kontekstu obrazovanja koristićemo termin „školski bilingvizam“³⁶ (engl. *school bilingualism*) nezavisno od modela bilingvalnog programa. Ovim pojmom ćemo razlikovati bilingvalne govornike kao učenike koji prate nastavu na dva jezika od bilingvalnih govornika u drugim društvenim kontekstima.

³⁶ V. Glosar: školski bilingvizam

III.1.1. Oblici dvojezičnosti

Kada opisujemo kontekst u kome su prisutna dva jezika, neophodno je napomenuti da autori u ovim slučajevima prave razliku u vezi sa upotrebom dva jezika, tačnije u vezi sa njihovim domenom u odnosu na pojedinca i zajednicu.

Pojedini autori (Hamers & Blanc, 1989:6) ukazuju na dva pojma između kojih prave značajnu razliku. Reč je o pojmovima biligvalnost i bilingvizam. Prvi pojam odnosi se na „psihološko stanje pojedinca koji ima pristup jednom ili više jezičkih kodova koji imaju određenu ulogu u društvenoj komunikaciji“. ³⁷ Nivo pristupa varira u zavisnosti od više dimenzija, kao što su: psihološke, kognitivne, psiholingvističke, sociolingvističke, sociokulturne i jezičke dimenzije (ibid).

Pod pojmom bilingvizma autori podrazumevaju širi pojam koji uključuje biligvalnost ili pojedinačni bilingvizam, ali se odnosi na „jezičku zajednicu u kojoj su dva jezika u kontaktu tako da je moguće koristiti dva koda u okviru jedne interakcije“ ³⁸ (Hamers & Blanc, 1989: 6).

Takođe, moguće je klasifikovati biligvalne osobe na osnovu različitih kriterijuma, a posebno iz individualnog i društvenog aspekta, te će i njihova podela zavisiti od našeg fokusa na određeni segment. Osim ovoga, neophodno je napomenuti da je nemoguće strogo razdvojiti sve kategorije, pa je svaka podela uslovna i individualna (Butler & Hakuta, 2006:118).

Izdvojićemo nekoliko oblika biligvalnosti koje ističu pojedini autori (Hamers & Blanc, 1989:8) u skladu sa različitim kriterijumima kao što su: jezičke kompetencije, kognitivna struktura, starosno doba usvajanja jezika, egzogenost, socijalno-kulturni status i kulturni identitet.

³⁷“ psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication“

³⁸ “ linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction“

Jezičke kompetencije podrazumevaju nivo poznavanja oba jezika koji govornik poseduje, kao i njihov međusobni odnos. S tim u vezi, razlikujemo uravnoteženu bilingvalnost kod osoba koje imaju razvijene podjednake kompetencije na oba jezika i dominantnu bilingvalnost koja se odnosi na pojavu u kojoj govornik poseduje viši nivo kompetencija na jednom jeziku, najčešće maternjem (Lambert, 1955 u Hamers & Blanc, 1989:8). Uravnoteženu bilingvalnost ne treba poistovećivati sa posedovanjem visokog nivoa kompetencija dva jezika, već je ovde reč o stanju ravnoteže na određenom jezičkom nivou koju govornik poseduje na dva jezika u odnosu na jednojezičnu kompetenciju. Takođe, uravnoteženu bilingvalnost ne treba izjednačavati sa upotrebom dva jezika za sve jezičke funkcije i domene. Dominantna ili uravnotežena bilingvalnost nisu podjednako prisutni u svim jezičkim funkcijama i domenima, već svaki pojedinac poseduje svoju ličnu strukturu dominantnosti (Hamers & Blanc, 1989:8).

Osim grupisanja na osnovu navedenih kriterijuma, moguće je napraviti i podelu u okviru bilingvalnosti u skladu sa razlikama u kognitivnim funkcijama. S tim u vezi, Ervin i Osgood (Ervin & Osgood, 1954 u Hamers & Blanc, 1989:8) razlikuju složene i usklađene jezičke sisteme. U složenom sistemu dve strukture jezičkih znakova povezane su istom značenjskom strukturom, dok su u usklađenom sistemu ekvivalenti prevoda dva jezika vezani za dve različite pojmovne strukture. Autori kao primer navode pojam porodice koji u jedinstvenom jezičkom sistemu ima istovetno značenje iz aspekta oba jezika, dok u usklađenom sistemu pojam porodice nosi jedno značenje u jednom jeziku, a drugačije značenje ima u kontekstu drugog jezika. Neophodno je istaći da pomenute podele nisu zasebne kategorije, već se različiti gorespomenuti oblici bilingvalnosti kreću od složenog do usklađenog sistema. Bilingvalna osoba može posedovati istovremeno složene sisteme za jedne pojmove, ali i usklađene sisteme za drugu vrstu pojmova (Hamers & Blanc, 1989:10).

Ovim dvema podelama moguće je dodati i podređeni jezički sistem (Weinreich, 1953 u Butler & Hakuta, 2006:118), koji se odnosi na pojavu u kojoj se jezički kodovi na drugom jeziku interpretiraju posredstvom prvog jezika. U ovom slučaju bilingvalni govornik je naučen da poseduje dva jezička koda, ali samo jednu značenjsku jedinicu, koja je dostupna isključivo posredstvom prvog jezika.

U skladu sa starosnom dobi razlikujemo dečiju bilingvalnost, adolescentsku bilingvalnost i bilingvalnost u odraslom dobu. Razlikovanje različitih oblika bilingvalnosti u skladu sa kriterijumom starosne dobi prožima se sa drugim aspektima dvojezičnog razvoja, a posebno u vezi sa jezičkim, neuropsihološkim, kognitivnim i društveno-kulturnim aspektom, kao i kontekstom u kome se usvajaju i koriste dva jezika. Posebno je izražena isprepletanost kriterijuma starosne dobi i konteksta. Tako je, na primer, rano usvajanje dva jezika često vezano za porodično okruženje, dok se adolescentska bilingvalnost drugog, odnosno stranog jezika stiže u školskom kontekstu (Hamers & Blanc, 1989:10).

U zavisnosti od prisustva ili odsustva jezičkih zajednica oba jezika u društvenom okruženju u kome dete raste, razlikujemo endogenu i egzogenu bilingvalnost. Endogeni jezik odnosi se na maternji jezik u zajednici i nije nužno nacionalni jezik društvene zajednice, dok je egzogeni zvanični jezik jedne zemlje, ali nema jezičku zajednicu u političkom kontekstu. Primer za egzogene jezike predstavljaju engleski ili francuski jezik u zapadnoj, centralnoj ili istočnoj Africi: dete iz tih zemalja govori u kućnom okruženju maternji jezik, dok se u školi koristi francuskim, te će tako razviti egzogenu bilingvalnost na svom maternjem i francuskom jeziku (Hamers & Blanc, 1989:10).

Pored navedenih kriterijuma, Lambert (1974) razlikuje dva oblika bilingvizma u skladu sa uticajem drugog jezika na prvi. Govornici koji mogu da usavršavaju drugi jezik, a da pritom ne ugrožavaju prvi, pripadaju grupi aditivnih bilingvalaca.

Sa druge strane, govornici koji su usvojili drugi jezik i pritom potisnuli prvi nazivaju se suptraktivni govornici (Lambert, 1974 u Butler & Hakuta, 2006:118)

Međutim, bilingvizam nije samo odlika savremenog društva. U vezi sa opštom podelom bilingvizma Edwards (Edwards u Bhatia & Ritchie, 2006:20) razlikuje elitni i narodni bilingvizam. Autor primećuje da je ovakva klasifikacija bila prisutna i u prošlosti kada je u određenom istorijskom periodu bilo neprihvatljivo da obrazovana osoba ne poznaje grčki, latinski ili francuski jezik pored svog maternjeg jezika.

Tako je još pre početka Nove ere, u vreme Akada, Aramejaca i Starih Grka, bilo prisutno dvojezično obrazovanje (Vučo, 2009:40). Ovaj oblik obrazovanja prisutan je od samih istorijskih početaka, kao što je slučaj sa sumerskom i semitskom kulturom čiji su govornici koristili oba jezika. Sumerski je, pre svega bio pisani jezik kulture, religije i književnosti (ibidem, 42).

Sa druge strane i kod nižih društvenih slojeva je bio prisutan bilingvizam: pod vlašću Ptolomeja,³⁹ na primer, bilo je neophodno poznavanje grčkog jezika i za društveno niža radna mesta, dok su i atinski robovi često bili bilingvalni govornici jer su obavljali domaće poslove te su morali da nauče grčki.

Pojedini autori ograničavaju se na uži izbor kriterijuma za podelu bilingvizma. Tako, na primer, Fredi (Freddi, u Balboni, 1999:1) razlikuje tri oblika bilingvizma: individualni, društveni i kolektivni. Prvi oblik odnosi se na bilingvizam prisutan kod osobe čiji roditelji su govornici dva različita maternja jezika, kao i kod pojedinca koji, na primer, studira u inostranstvu na stranom jeziku.

³⁹Ptolomej I Soter (367–283 p.n.e.), general Aleksandra Makedonskog. Vladao je Egiptom od 323. do 283. god. p.n.e.

Društveni bilingvizam podrazumeva prisustvo dva jezika na određenom geografskom području na kome koegzistiraju grupe sa različim maternjim jezicima (kao što je slučaj sa Bolcanom gde su italijanski i nemački prisutni kao maternji jezici), dok se kolektivni bilingvizam vezuje za pojavu u kojoj celokupna grupa, poput Ladina u oblasti Val Badia, govori dva ili tri različita jezika: ladino, nemački i italijanski (ibid).

III.1.2. Prednosti i eventualni nedostaci bilingvalnih osoba

Pedesetih godina prošlog veka grupa psihologa (Danesi, 1999:7) sprovela je opsežno istraživanja na američkim univerzitetima testirajući jednojezične i dvojezične govornike, te je zaključeno da dete koje odrasta u dvojezičnoj sredini pokazuje zaostatak u jezičkom razvoju. Međutim, Pil i Lambert (Peal & Lambert, 1962:21 u Cummins & Swain 1986) objavljuju deceniju kasnije rezultate svojih studija u kojima opisuju dvojezično dete kao osobu koja poseduje bogato iskustvo u okviru dve kulture i znatne prednosti u odnosu na jednojezične vršnjake. Ova dva autora zaključuju da iskustvo sa dva jezička sistema omogućava detetu veću mentalnu fleksibilnost, prednost u formiranju pojmova i izrazito diferencirane psihičke sposobnosti.

Mnogi autori koji su sproveli naknadne analize prvih istraživanja u vezi sa bilingvizmom primetili su da su u testiranju učestvovala dvojezična deca koja su pripadala društveno i kulturno inferiornom delu zajednice, te se tako i mogu objasniti prvi rezultati koji su doveli do zaključka o lošem uticaju dvojezičnosti (Danesi, 1999:7). Stoga je zaključeno da su prva istraživanja odraz socioloških činilaca, a ne psiholoških (Fishman, 1970:83 u Danesi, 1999:7).

Mnogobrojna dosadašnja istraživanja ukazuju da je moguće izdvojiti brojne prednosti koje donosi poznavanje dva jezika⁴⁰ (Titone 1972, 1978, 1990; Cummins 1979, 1981, 1984; Cummins & Swain 1986; Skutnabb - Kangas 1984).

Tako, na primer, Vigotski (Vygotsky, 1962:110) zaključuje da bilingvalna deca poseduju u većoj meri analitičku svest u vezi sa jezikom u odnosu na jednojezičnu decu. Pritom autor tvrdi da mogućnost izražavanja istih misli na različitim jezicima pruža detetu mogućnost da sagleda svoj jezik kao poseban sistem među drugim jezicima, da uoči jezičke pojave kao opšte kategorije – što vodi dete ka svesti o jezičkim procesima. Takođe, Lambert i Taker (Lambert &

⁴⁰U ovom poglavlju navodimo različite slučajeve bilingvizma koji nisu isključivo ograničeni na školski kontekst i strani jezik, ali su značajni za shvatanje bilingvizma i njegov uticaj na opšti razvoj pojedinca.

Tucker, 1972) tvrde da slične procese primenjuju i deca koja su uključena u program imerzije. Oni su uvideli da deca, nakon što razviju visok nivo veština na dva jezika, često primenjuju takozvanu početnu kontrastivnu jezičku analizu tako što porede sintaksu i leksiku dva jezika.

Stepen razvoja kompetencija na oba jezika u dvojezičnoj nastavi predstavlja predmet mnogih istraživanja. U Kanadi izvršena su, na primer, poređenja između učenika koji su bili isključivo izloženi u bilingvalnim školama stranom jeziku na kome su pratili nastavu (engl. *full immersion*) i onih koji su pohađali redovnu nastavu na maternjem jeziku. Primećeno je da su obe grupe postigle isti uspeh u nivou znanja iz nejezičkog predmeta, kao i nivou znanja maternjeg jezika, ali su učenici koji su pratili nastavu na stranom jeziku dostigli nivo poznavanja stranog jezika približno govornicima čiji je to maternji jezik, posebno na receptivnom nivou (Snow, Brinton, 1997:6).

Pored merenja postignutih rezultata iz L2, predmet istraživanja su često i poređenje rezultata iz L1 učenika iz imerzionog programa sa učenicima koji pohađaju nastavu po redovnom školskom programu. Mnoga istraživanja ukazuju na bolje rezultate iz jezičkih kompetencija na L1 učenika iz imerzionih programa koji su nastavu pratili na L2, u odnosu na učenike iz redovnih odeljenja (Barik & Swain, 1978; Swain, 1975; Tremaine, 1975).

Kada je reč o prednostima dvojezičnosti, autori najčešće izdvajaju pet oblasti u kojima se one ogledaju: komunikacija, razvijanje jezičkog senzibiliteta, kulturno bogatstvo, profesija i kognitivne sposobnosti (Baker & Jones, 1998:6).

Ukoliko je reč o bilingvalnom govorniku koji upotrebljava dva jezika u porodičnom okruženju, on može da komunicira sa svakim roditeljem na očevom odnosno majčinom maternjem jeziku. Ova sposobnost omogućava stvaranje prisnije i suptilnije veze sa svakim roditeljem. Na sličan način bilingvalni govornik ostvaruje i vezu sa širim porodičnim krugom, posebno ukoliko jedan deo porodice živi u zemlji porekla roditelja. Pored toga, bilingvalni govornik ima mogućnost da

komunicira sa većem brojem osoba od jednojezičnog govornika i tako ostvaruje raznovrsnije kontakte. Na ovaj način bilingvalni govornici posredstvom jezika premošćuju prepreke između nacija i etničkih zajednica i imaju mogućnost da utiču na uspostavljanje i očuvanje međusobnih prijateljeskih odnosa i poštovanja (Baker & Jones, 1998:6).

Takođe, bilingvalne osobe mogu imati razvijeniji senzibilitet u komunikaciji u odnosu na jednojezične govornike. One često vode računa koji će jezik koristiti u određenom društvenom kontekstu i okruženju, te se lakše prilagođavaju komunikativnim potrebama sagovornika. Dosadašnja istraživanja ukazuju da bilingvalne osobe poseduju veći stepen empatije ka drugima (Baker & Jones, 1998:6, Danesi, 1999:8).

Bilingvalni govornici su u mogućnosti da posredstvom jezika bolje upoznaju druge kulture od osoba koje ne govore jezik određenih kultura. Takođe, poznavanje dva i više jezika pruža i veće mogućnosti na profesionalnom planu: lakše pronalaženje posla u multinacionalnim kompanijama, uspostavljanje poslovnih kontakata i slično. U pojedinim zemljama, u oblastima naseljenim različitim etničkim zajednicama, neophodno je poznavanje i manjiskog jezika, pored zvaničnog jezika određene zemlje. Takav je slučaj u Britaniji i Kataloniji (Baker & Jones, 1998:6).

Mnoga istraživanja ukazuju da bilingvalni govornici imaju kognitivne prednosti u odnosu na jednojezične govornike. Najčešće se navode prednosti u kreativnom mišljenju, bržem napredovanju u ranom kognitivnom razvoju i razvijenijem senzibilitetu u komunikaciji.

Bilingvalna osoba poznaje dve ili više reči za jedan predmet ili pojam, što utiče na to da vlada širokim rasponom značenja, asocijacija i predstava. U slučaju kada su različite asocijacije vezane za svaku reč, bilingvalna osoba je u stanju da razmišlja na kreativniji i fleksibilniji način od jednojezičnog govornika (Baker & Jones, 1998:7).

Takođe, dvojezična deca ranije razvijaju metalingvističku svest i pokazuju razvijen veći senzibilitet za jezičke izraze od svojih jednojezičnih vršnjaka. Interesantno je napomenuti da se do ovakvih rezultata dolazi i kod dece kojime je drugi jezik jedan od fakultativnih predmeta u školi (Swain & Lapkin, 1982).

Pored toga, primećeno je da bilingvalna deca poseduju u proseku opštu inteligenciju na višem nivou od jednojezične. U vezi sa tim nalazimo rezultate istraživanja Pila i Lamberta (Peal & Lambert, 1962 u Cummins & Swain, 1986:15) koja ukazuju da su desetogodišnja bilingvalna deca (francuski i engleski govornici) pokazala viši nivo verbalne i neverbalne inteligencije od kontrolne grupe jednojezične dece sličnog društvenog statusa. Slične rezultate nalazimo i kod drugih autora, kao na primer kod Litkea i Nelsona (Liedke & Nelson, 1968 u Cummins & Swain, 1986:15), koja ukazuju da su bilingvalna deca postigla značajno bolje rezultate u zadacima prema Pijažeoovom konceptu formalnih operacija (Pijažeoovim formalnim zadacima⁴¹) od jednojezične dece istog uzrasta, društvenog statusa i nivoa inteligencija.

U vezi sa eventualnim negativnim uticajima koje bilingvizam može da ima, autori navode da je takva situacija moguća u slučajevima kada su u dečijem uzrastu nedovoljno razvijena oba jezika. U takvim okolnostima dete ne uspeva za kratko vreme da savlada školsko gradivo ni na jednom jeziku. Ovakav nedovoljan razvoj oba jezika je veoma redak i predstavlja nedostatak koji može bilingvalnoj osobi stvoriti određene probleme u društvenom i školskom kontekstu (Baker & Jones, 1998:8)

⁴¹ U psihologiji se razlikuju sledeće karakteristike mišljenja na stadijumu formalnih operacija: razdvajanje realnog i mogućeg, hipotetičko-deduktivno mišljenje, odvajanje forme od sadržaja, propozicionalno mišljenje i kombinatorika. Pijaže ova svojstva razmatra u kontekstu poređenja sa prethodnim stadijumom s obzirom da razvoj shvata kao restrukturaciju u kojoj se stara struktura inkorporira u novu (Stepanović, 2004).

Pored toga, mogući problem bilingvizma ogleda se u izazovu koji sebi postave ponekad roditelji da odgoje dvojezično dete, posebno u višejezičnim zajednicama, kao i u slučajevima kada jednojezični roditelji žele da podstaknu bilingvizam kod deteta (Baker & Jones, 1998:8)

Treći problem u vezi sa bilingvizmom, koji se može javiti u nekim slučajevima, odnosi se na problem identiteta (iako je ovde pre reč o bikulturalizmu). Ukoliko dete potiče iz mešovitog englesko-francuskog braka i govori tečno oba jezika, moguće je postaviti pitanje njegovog kulturnog identiteta. Za mnoge osobe, ovo pitanje identiteta ne predstavlja problem. U literaturi se često navodi primer da svako od nas ima više identiteta: tako na primer, žena može biti majka, direktorka jedne firme, profesionalni sportista, ćerka, unuka i slično. Naše uloge će zavisiti uvek od konteksta u kome se nalazimo. Poznavanje dva ili više jezika može uticati na broj takozvanog subidentiteta jedne osobe. Za druge, ova situacija može da izazove krizu identiteta, ali ona nije nužno rezultat jezičke situacije (Baker & Jones, 1998:9). Osim ovoga, neki autori su primetili da se dvojezičnost kod pojedinca razvija često istovremeno sa socijalizacijom, te su poznati slučajevi takozvane emotivne konfuzije u ranom stadijumu bilingvizma (Diebold, 1968). Međutim, primećeno je u navedenom istraživanju da su dvojezična deca sa ovakvim problemima poticala iz društveno siromašnijih slojeva za koje autor primećuje da su u određenoj zajednici označeni kao društveno inferiorni (ibidem).

Na osnovu analize rezultata u vezi sa pozitivnim i negativnim posledicama dvojezičnosti primećeno je nekoliko relevantnih činilaca koji utiču na ishod istraživanja (Cummins & Swain, 1986:17). U najvećem broju slučajeva pozitivni rezultati se dovode u vezi sa sredinama u kojima L1 i L2 imaju društvenu i ekonomsku vrednost. Takođe, primećeno je da određeni uticaj ima i društveno-ekonomski status učenika. Što je ovaj nivo viši, to su rezultati učenika bolji (Paulston, 1975 u Cummins & Swain, 1986:17). Pored ovih činilaca, školski programi takođe imaju važnu ulogu, te se ispostavilo da su pozitivni rezultati

najčešće vezani za imerzione programe (Cummins & Swain, 1986:17). Značajan činilac koji je izdvojio Lambert (Lambert, 1977) u pozitivnim rezultatima odnosi se na maternji jezik dvojezičnih učenika. Ukoliko je L1 dovoljno razvijen i dominantan u odnosu na L2, te tako L2 ne može nikako da ugrozi maternji jezik učenika, u takvim okolnostima učenik uspešno razvija aditivni oblik bilingvizma i visok nivo kompetencija na oba jezika.

Sa druge strane, mnoge studije u kojima su dvojezični govornici ostvarili lošije rezultate od jednojezičnih dovode se u vezu sa suptraktivnim oblikom dvojezičnosti kada bi učenici iz manjinskih jezičkih grupa postepeno potiskivali L1 prestižnim L2 (Lambert, 1977). U takvim slučajevima primećeno je da dvojezični govornici nisu uspeli da dosegnu nivo maternjih govornika ni na jednom od dva jezika.

Najčešći uzrok za dobijanje kontradiktornih rezultata o odnosu dvojezičnosti i metajezickog i kognitivnog razvoja, autori nalaze u primeni različitih istraživačkih metodologija (Cummins & Swain, 1986:4). Tako, na primer, promenljive zavisne varijable koje su korišćene u studijama, a koje određuju merenje funkcionisanja metajezickih ili kognitivnih aspekata, veoma se razlikuju od slučaja do slučaja. Tako su merenja obuhvatala različite aspekte: od otkrivanja dvosmislenosti u jezičkim strukturama u izolovanim rečenicama do izrade Pijažeovih zadataka i standardizovanih testova inteligencije.

Stoga nije uvek bilo jasno šta imaju zajedničko raznovrsne promenljive varijable koje su korišćenja u istraživanjima. Isto tako i dvojezičnost se kao nepromenljiva varijabla merila na različite načine. Ova merenja su se kretala od analize prezimena ispitivanih studenata do poređenja rezultata na testovima jezičkih kompetencija na oba jezika.

U svetlu iznetih činioaca možemo zaključiti da, ukoliko nam je cilj da učenik dostigne optimalni jezički nivo na dva jezika uključujući akademske i kognitivne veštine, tada je preporuka da se u školski program primeni aditivni oblik bilingvizma (Cummins 1979).

III. 1.3. Dvojezičnost: međusoban odnos dva jezika

Jedno od pitanja koje glotodidaktičari sebi postavljaju jeste u kakvom su odnosu dva jezika u mentalnom sklopu bilingvalnog govornika.

Jedan od čestih, pogrešnih odgovora odnosio se na ideju da dva jezika stoje jedan naspram drugog poput tegova na vagi, te kako se drugi jezik razvija, tako se prvi jezik smanjuje. Ovaj način shvatanja odnosa dva jezika poznat je pod nazivom Osnova odvojenih kompetencija (eng. *Separate Underlying Proficiency*) (Cummins, 1984 u Baker & Jones, 1998:81). Ovakvo poimanje odnosa dva jezika podrazumeva da je jezička veština koja se stekne na L1 odvojena od veštine na L2, te se tako veštine stečene na maternjem ne mogu preneti na L2 i obratno (Cummins & Swain, 1986:81).⁴²

Meknamara (1967) ističe da bi ovakav odnos između dva jezika prilično otežao „komunikaciju“ dvojezičnog govornika sa samim sobom. Bilingvalni govornik bi imao velikih poteškoća da objasni na L2 ono što je čuo ili rekao na L1.

Najčešće se ovakvo poimanje bilingvizma predstavljalo u obliku dva balona u glavama bilingvalaca, dok su jednojezični govornici zamišljeni kao osobe sa jednim balonom. U ovom balonu zamišljeno se da se nalaze mnogobrojne pojedinačne prostorije ispunjene rečnikom, gramatičkim pravilima, asocijacijom između reči i slično. Upravo ovako dobro ispunjen balon smatrao se kao najdelotvornije jezičko okruženje. Sa druge strane, bilingvalni govornici su zamišljeni kao osobe koje imaju dva, do polovine ispunjena, balona. U odnosu na jednojezične govornike ova dva balona podrazumevaju manje prostora na raspolaganju za smeštaj reči, gramatičkih struktura, asocijacija i ideja za oba jezika. Model SUP podrazumeva da kod bilingvalnih govornika nema dovoljno prostora da se ispune jezički baloni kao kod jednojezičnih govornika. Pored toga, smatra se da, kako se balon za drugi jezik uvećava, tako se proporcionalno balon

⁴² Uprkos činjenici da nijedan autor naučno ne podržava ovakav koncept dva jezika, pojedini nastavnici i kreatori obrazovne politike zastupaju upravo ovakav stav (Cummins & Swain, 1986:95).

prvog jezika smanjuje. Nažalost, mnogi roditelji, nastavnici, političari i predstavnici nekih državnih institucija instinktivno vide ovu sliku balona kao odraz kognitivnih funkcija kod dvojezičnih govornika. Takođe, autori koji zastupaju ovakav stav o odnosu dva jezika pretpostavljaju i da između dva balona ne postoji nikakva interakcija i da svaki jezik deluje zasebno. Važno je međutim naglasiti da do sada ne postoje rezultati istraživanja koji bi potvrdili ove pretpostavke (Baker & Jones, 1998:81).

Sa druge strane (Cummins, 1984), postoji drukčije poimanje bilingvizma, poznato pod nazivom Osnova združenih kompetencija (eng. *Common Underlying Proficiency - CUP*). Istraživanja su pokazala da je pogrešna pretpostavka da naš mozak ima ograničen prostor za dva jezika. Kao prvo, mnogi dokazi upućuju na to da u mozgu ima dovoljno prostora ne samo za dva, već i za više jezika, te se ovaj prostor čini beskonačnim. Takođe, istraživanja ukazuju da postoji značajan transfer između dva jezička balona, odnosno da postoji međusobna interakcija kao smena dva jezika (engl. *switching*)⁴³. Sa tim u vezi objašnjava se pojava da deca koja su naučila da koriste rečnik ili kompjuter, mogu da objasne ove veštine i na drugom jeziku.

Ovakvo shvatanje dva jezika najčešće se objašnjava analagijom sa ledenim bregom. Na površini vode moguće je uočiti dva ledena brega poput dva jezika koji se najčešće koriste odvojeno u govoru. Međutim, ispod površine se odvija proces skladištenja i povezivanja pojmova, kao i različitih predstava (na primer u rečima i slikama) koje pripadaju posebno svakom jeziku.

⁴³Kao dokaz za ovu tvrdnju navodi se primer da ukoliko dete nauči na jednom jeziku, na primer računsku radnju oduzimanje, ono ne mora da ponovo uči tu materiju na drugom jeziku. Naime, ideje, znanja i veštine prenose se i na drugi jezik.

Takođe, tu se nalazi i zajednički prostor u kome se dva lednika spajaju i gde je smešten centralni, jedinstven sistem obrade poznat kao Osnova združenih kompetencija koji oba jezika koriste i na koji oba jezika imaju uticaj (Cummins, 1984). Kamins (Cummins) izdvaja šest implikacija koje proizilaze iz analogije sa ledenim bregom: 1) nezavisno od jezika, sve ideje koje prate govor, čitanje, pisanje i slušanje dolaze iz istog takozvanog centralnog motora koji predstavlja jedinstven izvor pojmova; 2) dvojezičnost i višejezičnost su moguće jer osobe imaju sposobnost da vladaju sa dva ili više jezika i da ih lako skladište; 3) sve veštine i znanja je moguće razviti na dva jezika kao i na jednom; kognitivne funkcije i školska dostignuća moguće je razviti posredstvom jednojezičnog, kao i dvojezičnog kanala jer oba kanala podržavaju isti centralni procesor; 4) jezik kojim se dete služi u nastavi mora biti dovoljno razvijen kako bi dete moglo da se suoči sa kognitivnim izazovima; 5) sve četiri jezičke veštine na prvom ili drugom jeziku utiču na razvoj celokupnog kognitivnog sistema;⁴⁴ 6) ukoliko jedan ili oba jezika nisu funkcionalno dovoljno razvijena, na primer zbog negativnog stava da se prati nastava na drugom jeziku, ili pritiska okoline da se zameni jezik koji se govori u porodici sa zvaničnim, odnosno većinskim jezikom, može doći do nezadovoljavajućih rezultata u okviru kognitivnih funkcija i akademskog rezultata.

⁴⁴Međutim, ukoliko deca imaju nedovoljno razvijen drugi jezik, kognitivni sistem neće moći da funkcioniše na najbolji način zbog diskrepance između kvaliteta i kvantiteta složenog nastavnog gradiva i onoga što učenici mogu usmeno i pismeno da reprodukuju, a što može biti nedovoljno za obradu nastavnog materijala. Za ovakav stav nalazimo potvrdu u istraživanju sa finskom decom koja su bila primorana da prate nastavu na švedskom u švedskim školama (Skutnabb – Kangas & Toukamaa, 1976): deca su postigla skromne školske rezultate, kako na finskom tako i na švedskom, jer nisu imala dovoljno razvijen nijedan od jezika, te nisu bila u mogućnosti da prate nastavu.

III. 2. Oblici bilingvalnog obrazovanja

Bilingvalno obrazovanje podrazumeva upotrebu dva ili više jezika u nastavi i kao takvo javlja se još 3000. pre nove ere, kada su se pisari u Mesopotamiji školovali istovremeno na sumerskom i akadskom jeziku (Brisk u Spolsky, 1999: 311).

Kada je reč o bilingvalnoj nastavi, obično se javljaju kontroverzna mišljenja i stavovi u vezi sa definisanjem ovog oblika nastave. Uzrok ove nedoumice nalazi se u određivanju ciljne grupe kojoj je ovakav oblik nastave namenjen, kao i u zadacima i ciljevima bilingvalnog programa (Freeman, 2004:3).

Bilingvalno obrazovanje označava pojam koji se odnosi na škole u kojima se pojedini predmeti ili kompletna nastava vodi na dva jezika. Ovakav oblik nastave poznat je kao jak model bilingvalnog obrazovanja (Baker, 2006). Nasuprot ovome, razlikujemo slab model bilingvalnog obrazovanja u kojem je učenicima dozvoljeno da koriste svoj maternji jezik u kratkom, prelaznom periodu, nakon čega se manjinski jezik u potpunosti zamenjuje zvaničnim jezikom zajednice. U pojedinim slučajevima termin bilingvalno obrazovanje pogrešno se koristi kada se nastava vodi isključivo na jednom jeziku, ali su u razredima prisutni bilingvalni učenici. Potrebno je istaći da se bilingvalno obrazovanje isključivo odnosi na nastavu u kojoj se strani jezik koristi kao posredni jezik. Nastava stranog jezika ne podrazumeva bilingvalno obrazovanje, iako neki učenici mogu postati bilingvalni kroz ovakav oblik nastave i dostići nivo bilingvalnih govornika isključivo u kontekstu jakog modela bilingvalne nastave (Baker u Auer & Wei, 2007:131)

Tradicionalno, razlikujemo četiri vrste bilingvalnih programa: dualni jezički program (engl. *dual language program*), zamena jezika (engl. *language switch*), imerzija po kanadskom modelu (engl. *Canadian Immersion*) i prelazno bilingvalno obrazovanje (engl. *transitional bilingual education*). Prvi program podrazumeva upotrebu dva jezika tokom celokupnog školovanja. Drugi model se odnosi na upotrebu jednog jezika do određenog stepena školovanja, dok se neki

drugi jezik koristi u daljem školovanju. Imerzija po kanadskom modelu podrazumeva vođenje nastave na stranom jeziku u početnoj fazi školovanja, te se postepeno uvodi i prvi jezik, dok istovremeno traje nastava na stranom. Prelazno bilingvalno obrazovanje koristi maternji jezik učenika u kratkom periodu koji služi kao „most“ ka učenju stranog jezika. (Brisk u Spolsky, 1999:312).

Pored toga, moguće je klasifikovati različite modele bilingvalnog obrazovanja na osnovu statusa koji imaju jezici u nastavi. Ovakav kriterijum predlaže Brisk (Brisk, u Spolsky, 1999:311) izdvajajući sledeće situacije: jedan od jezika je obično zvanični ili nacionalni jezik, dok drugi jezik u nastavi može biti: jezik starosedelaca (kečua u Peruu), drugi zvanični jezik (npr. arapski u Izraelu), jezik određene oblasti (francuski u Kanadi), jezik imigranata (finski u Švedskoj), jezik radnika na privremenom radu (marokanski u Holandiji) ili međunarodni jezik (engleski u Argentini).

Najčešća nedoumica nastaje u vezi sa upotrebom istog termina (bilingvalna nastava) za široku lepezu programa koji zastupaju različite ideološke poglede prema jezičkoj i kulturnoj različitosti, ciljnoj grupi i opštim ciljevima (Hornberger, 1991 u Freeman 2004:4). Pojedini autori (Freeman, 2004:4) vrše osnovnu klasifikaciju bilingvalne nastave na prelazni model i dvojni model. Glavna razlika između ova dva modela ogleda se u programskim ciljevima. U prelaznom modelu koristi se strani jezik u ranom uzrastu i cilj ovog programa jeste dostizanje akademskog nivoa isključivo na stranom jeziku. Za razliku od ovog oblika nastave, ciljevi dualnog programa jesu bilingvizam, dvojna pismenost i dostizanje akademskog nivoa na oba jezika. Prelazni model teži ka suptraktivnom bilingvizmu, dok dualni program vodi ka aditivnom (Freeman, *ibid*).

Varijanta dualnog programa koji će se primenjivati u obrazovanju zavisi u velikoj meri od ciljne grupe kojoj je namenjen. Najčešće učenici na početku školovanja znaju jedan od jezika koji se koristi u nastavi. U pojedinim slučajevima mali procenat učenika ima različite maternje jezike. Takav je slučaj u SAD, u

takozvanom dvosmernom programu (engl. *two – way programs*), u kome zajednički pohađaju nastavu učenici kojima je maternji engleski jezik i učenici sa drugim maternjim jezikom. Nastava se odvija na engleskom i na drugom jeziku (najčešće španskom). Ovo prisustvo maternjih govornika dva jezika predstavlja pomoćno sredstvo u razvoju drugog jezika kod učenika (Brisk,u Spolsky, 1999:312; Baker u: Auer, P. & Wei, L. 2007:132). Takođe, prisustvo dva jezika varira u nastavi u okviru dualnog programa. Negde su jezici podjednako zastupljeni u nastavi tako što se naizmenično smenjuju u dnevnim ili nedeljnim intervalima. U nekim školama jedan jezik se upotrebljava isključivo u pojedinim školskim predmetima (Brisk,u Spolsky, 1999:312)

U okviru navedenih modela možemo naći još neke naknadne podele. Tako, na primer, Bejker (Baker u Auer &Wei, 2007:132) klasifikuje tradicionalne oblike bilingvalnih programa u dve podgrupe u okviru sopstvene podele na jak i slab model. U jak model bilingvalne nastave ovaj autor svrstava sledeće oblike: imerziju po kanadskom modelu, dualni jezički program, i dodaje takozvani model obrazovanja nasleđenog jezika (engl. *heritage language education*).⁴⁵ Ovaj model podrazumeva da se učenici podučavaju na maternjem (nasleđenom) jeziku na predmetima koji čine polovinu od ukupnog školskog programa.

⁴⁵Nastava na nasleđenom jeziku ima dugu tradiciju u SAD i predstavlja otpor jezika manjine prema monolingvizmu dominantnog engleskog jezika, kao i težnju za očuvanjem sopstvene kulture i jezika. Termin „nasleđeni jezik” odnosi se kako na jezik imigranata, tako i na jezik starosjedelaca u kolonijalnom kontekstu (Wiley & Valdés, 2000).

III.2.1. Modeli bilingvalnih škola

Tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka sve više škola u Evropi počelo je da, u skladu sa pravom na bilingvalno obrazovanje, uvodi dva jezika, od kojih jedan nije maternji jezik učenika. Primarni razlog za ovaj postupak nalazimo u želji da se očuvaju manjinski jezici kojima prete opasnost od nestajanja usled nepreduzimanja odgovarajuće zaštite, kao i u nameri da se obogati izbor jezika u nastavi i ujedno poboljša njihovo usvajanje. Na kraju XX i početkom XXI veka glavni pokretač u razvijanju ovakve svesti nalazimo u Evropskoj komisiji koja, u skladu sa težnjom za očuvanjem i razvijanjem višejezične i višekulturne Evrope, zahteva od svake zemlje članice da čuva manjinske jezike koji su prisutni na njenoj teritoriji. Takođe, komisija smatra da je poželjno da svaki građanin Evropske zajednice govori tri jezika, od kojih je jedan maternji. U vezi sa tim, istakli bismo da je od posebnog značaja predlog Evropske komisije da se koristi jedan strani jezik Evropske unije kao posredni jezik u nastavi, što upravo predstavlja osnov za bilingvalnu nastavu (Coonan u Balboni, 1999:57).

U skladu sa predmetom našeg rada istaći ćemo primere bilingvalne nastave u kojima je, pored maternjeg, zastupljen strani jezik učenika kao posrednički jezik u nastavi.

III. 2.1.1. Modeli bilingvalnih škola u Finskoj

Osamdesetih godina XX veka finska vlada je pokazala veliko interesovanje za strane jezike, te je uvela u škole učenje stranog jezika od devete godine, dok učenici u jedanaestoj godini mogu fakultativno da se opredele za drugi strani jezik. Ovakva odluka predstavlja nastojanje vlade da uspostavi ravnotežu između dominantnog engleskog jezika, ali i da se poboljša opšta jezička kompetencija učenika. U skladu sa ovakvim težnjama, Ministarstvo prosvete Finske obrazovalo je radnu grupu koja podstiče uvođenje stranog jezika kao posredničkog jezika u tradicionalnim školama u Finskoj (Coonan u Balboni, 1999:58).

U skladu sa ovom odlukom, 1989. godine komisija pri Ministarstvu prosvete je preporučila uvođenje stranog jezika kao posrednog jezika u obrazovanju (CLIL program) u svim školama u Finskoj (Coonan, 2002: 60)

Od 1991. godine u školama je moguće organizovati nastavu nejezičkog predmeta na stranom jeziku bez dobijanja posebne dozvole. Od te godine broj škola (osnovnih i srednjih) u kojima su formirane bilingvalne grupe ili odeljenja u stalnom su porastu.⁴⁶ Pored toga, Finska se nalazi na čelu istraživanja kad je reč o otkrivanju novih tematskih polja u okviru bilingvalne nastave koja su se javile u posebnim uslovim i zahtevima današnje Evrope (Marsh et al, 1997 u Coonan, 2002:60).

⁴⁶Od 4787 osnovnih i srednjih škola u Finskoj, u 251 školi je zastupljen neki oblik CLIL nastave. Između 1990. i 1996. godine došlo je do porasta od 25% škola u kojima je pokrenut CLIL program (Coonan, 1999:59)

III. 2.1.2. Modeli bilingvalnih škola u Italiji

U Italiji je moguće uočiti dva oblika bilingvalne nastave: programi čiji je cilj očuvanje manjinskih jezika (posebno aktivni na ovom planu su oblasti severne Italije: Vale d Aosta / Valle d'Aosta, Alto Adide / Alto Adige i Friuli Venecija Đulija / Friuli Venezia Giulia) i oni čiji je cilj poboljšanje jezičkih kompetencija učenika na stranom jeziku.

Od 1992. godine u Italiji postoje dva nezavisna projekta koje je odobrilo Ministarstvo za nauku i prosvetu Republike Italije (MIUR) a čiji je cilj uvođenje takozvane evropske dimenzije u nastavni kurikulum. Reč je o projektima evropske gimnazije (ital. *Licei Europei*) i jezičke evropske gimnazije (ital. *Licei Linguistici Europei*) u kojima je neophodno da jedan on stranih jezika bude i posredni jezik u okviru jednog ili dva nejezička predmeta. Trenutno je reč o neznatnom broju škola koje su uključene u ovaj projekat, dok se kao glavni nedostaci najčešće navode nedostatak strukture koja bi povezivala škole i služila kao centar za razmenu informacija i različitih iskustava, kao i rešavanje problema (Coonan, u Balboni, 1999: 66 – 67).

Od 1999. godine svaka srednja škola u Italiji može, u skladu sa organizacionim mogućnostima i interesovanjima učenika, da primenjuje CLIL metodu. Uprava svake škole zadržava pravo da odluči koji predmet ili predmeti će se predavati na nekom stranom jeziku, kao i u kom obimu: da li će se nastava na stranom jeziku izvoditi za celokupni ili delimičan nastavni program. Neophodno je da Nastavničko veće škole odobri projekat za CLIL nastavu u kom treba da se nalaze informacije u vezi sa sadržajem programa, načinom realizacije, instrumentima za praćenje i vrednovanje programa.⁴⁷

⁴⁷ Dekret predsednika Republike Italije, član 4. tačka 3. Br. 273, od 8.3.1999. god. (ital. *art. 4 comma 3 del D.P.R. -Decreto del Presidente della Repubblica, n.273, 8 marzo 1999*) u: Barbero & Clegg, 2012: 11

Od 2008. godine u skladu sa reformom italijanskog školskog sistema, za svaki smer gimnazije predviđeno je podučavanje jednog nejezičkog obaveznog predmeta na stranom jeziku za učenike svih razreda. Pored toga, za gimnazije jezičkog smera predviđeno je u prvom ciklusu izučavanje jednog nejezičkog predmeta na jednom stranom jeziku, dok se u drugom preporučuje da se jedan nejezički predmet izvodi na stranom jeziku koji bi bio drugačiji od onog u prvom ciklusu. Takođe je naglašeno da se izbor drugog stranog jezika sprovede u skladu sa zahtevima učenika i roditelja.⁴⁸

Za usavršavanje nastavnika koji će biti uključeni u CLIL nastavi predviđena je obuka nastavnika na univerzitetima. Ove specijalizovane kurseve će voditi nastavni kadar sa iskustvom u radu u CLIL nastavi. Za nastavnike srednjih škola, koji budu pohađali ove vrste kurseva i steknu sertifikate za CLIL nastavu, Ministarstvo za prosvetu i nauku Republike Italije nije predvidelo dodatnu finansijsku nadoknadu, već će nastavnici steći određene kredite koje Ministarstvo treba u predstojećem periodu da precizno definiše.⁴⁹

⁴⁸Detaljnije na Internet sajtu Ministarstva za nauku i prosvetu Republike Italije (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca):
<http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=217468>

⁴⁹Okrugli sto *CLIL: Una finestra sul futuro*, održan 9. maja 2012. godine na Univerzitetu u Torinu u organizaciji Nacionalne Agencije za razvoj školske autonomije Pijemonta (ital. Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica, Piemonte) pri Ministarstvu prosvete.

III. 2.1.3. Modeli bilingvalnih škola u Nemačkoj

Nemačka ima dugu tradiciju bilingvalne nastave u kojoj se izdvajaju dva modela: aditivni model i integrativni model. Prvi model podrazumeva prisustvo dva nastavnika za nejezičke predmete. Tako, na primer, lokalni nastavnik drži nastavu na nemačkom, dok strani nastavnik predaje gradivo na svom maternjem jeziku. U integrativnom modelu jedan nastavnik podučava nejezički predmet na dva jezika (nemačkom i stranom jeziku). Tako nastavnik koristi dva jezika od kojih je jedan (na primer francuski) strani jezik za učenike, a maternji za nastavnika, dok je drugi jezik (nemački) strani za nastavnika, a maternji za učenike (Coonan, 2002:65)

Posebno se ističe francusko – nemačka gimnazija koja je ustanovljena 1963. godine. Od 1992. godine se u velikom broju srednjih škola uvodi poseban program - *Content Based Bilingual Education* (CBBE) koji podrazumeva dvojezičnu nastavu u nastavi nejezičkih predmeta (Kroschewki et al. u Coonan, 2002:66). Ova bilingvalna odeljenja su danas prisutna u različitim srednjim školama u kojima se nejezički predmeti predaju na stranom jeziku, dok je pored francuskog i engleskog jezika zastupljena i nastava na italijanskom, španskom, holandskom, ruskom i savremenom grčkom jeziku. U ovim školama je posebno izražena kulturna dimenzija nastave na stranom jeziku: u njima su posredni strani jezici ujedno i sredstvo za bolje upoznavanje sa drugim kulturama (Coonan, 2002:66).

Iako su CBBE programi isključivo prisutni u srednjim školama, u jednom delu Nemačke je uveden bilingvalni program na italijanskom i nemačkom jeziku u osnovnim školama (Coonan, u Balboni, 1999: 62).

III. 2.1.4. Španija: primer jednog modela CLIL nastave⁵⁰

U Španiji je došlo do povećanog interesovanja za CLIL nastavu u poslednjih pet godina i ona se uvodi u tradicionalnim školama. Sprovođenje ovih programa podržavaju državne obrazovne institucije. Primena CLIL programa se razlikuje u zavisnosti od regije kojoj škola pripada: tako, na primer, u autonomnim pokrajinama jezici zajednica imaju španskim ustavom zagarantovan status, te tako imaju značajnu ulogu u obrazovnom sistemu. Kurikulum se može sprovesti na najmanje dva jezika (na jednom se podučava jedna grupa predmeta, a na drugom druga grupa) i to na sledeći način: na državnom zvaničnom jeziku⁵¹ i na drugim zvaničnim jezicima⁵², kao i na državnom zvaničnom jeziku i delimično na jednom ili dva strana jezika (Eurydice, 2006 u Martín, 2008:222).

S obzirom na to da je predmet našeg rada biligvalna nastava koja podrazumeva upotrebu maternjeg i stranog jezika, prikazaćemo ukratko organizaciju takozvanog andaluzijskog modela nastave koja uključuje pored državnog zvaničnog jezika i jedan strani jezik.

U osnovnoj školi CLIL nastava je zastupljena sa 30 do 50% od ukupnog broja časova kurikuluma, što podrazumeva 3,5 sati nedeljno. U srednjoj školi ovaj broj časova varira u zavisnosti od izabranog programa, u proseku on iznosi od 3 do 4 sata nedeljno, dok se trećina nastave odvija na engleskom jeziku. Kada je reč o ravnoteži između sadržine i jezika, ona je prilično ujednačena iako neznatno usmerenija ka sadržini. U srednjoj školi naglašena je upotreba stranog jezika u prenosu sadržine, uključujući i nastavu jezika.

U vezi sa usavršavanjem nastavnog kadra i stručne podrške istakli bismo da nije predviđena CLIL obuka pre uključenja nastavnika u nastavu, iako su se u

⁵⁰Opisani model u Španiji preuzet je iz članka: Martín, M. J.F. (2008). CLIL implementation in Spain: an approach to different models. U: Coonan, C.M. (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 221 – 231). Venezia: Università Ca' Foscari Venezia

⁵¹španski

⁵²baskijski, katalonski, galisijki i valensijski

poslednje vreme pojavili određeni master kursevi u vezi sa CLIL-om. Sa druge strane, određeni centri za usavršavanje nastavnika (engl. *Teacher Training Centres*) organizuju kurseve stranih jezika i metodike nastave koje nastavnici mogu „pohađati direktno“ ili pratiti posredstvom interneta. Pored toga, nastavnici angažovani u CLIL nastavi imaju i podršku države koja im omogućava da pohađaju kurseve u inostranstvu. Takođe, moguće je da škola povremeno obezbedi asistenta za strani jezik (engl. *language assistant*) preko Evropske komisije za program permanentnog obrazovanja čiji je zadatak da saraduje sa nastavnikom nejezičkog predmeta, kao i sa nastavnikom stranog jezika.

Broj i izbor predmeta koji se podučavaju na stranom jeziku zavise od vrste obrazovnih ustanova i raspoloživosti nastavnika. Osnovne škole se podstiču da obezbede najmanje dva nastavna predmeta na stranom jeziku, od kojih jedan mora biti prirodna nauka. U srednjim školama moguće je uključiti bilo koji predmet u CLIL nastavu, a najčešće je reč o društvenim naukama.

Jezički nivo stranog jezika u bilingvalnim školama je sledeći: u osnovnoj školi učenici počinju sa nivoom A1,⁵³ a završavaju je sa nivoom A2 ili B1. Na početku srednjeg obrazovanja učenici poseduju nivo A2, a nakon završene srednje škole dostižu nivo B2.

Broj škola koje su uključene u bilingvalni projekat svake godine raste, što potvrđuju i sledeći podaci: septembra 2007. godine bila je uključena 401 škola (201 osnovnih i 200 srednjih). Od ovog broja škola 343 škole primenjuju CLIL program na engleskom jeziku, 50 na francuskom i 8 na nemačkom jeziku. Prema podacima iz 2008. godine broj škola je porastao na 518.

⁵³Zajednički evropski referenti okvir (ZERO) nudi šest nivoa kompetencije koji se mogu koristiti kao markeri progressa u procesu učenja za sve žive jezike. Ovih šest nivoa klasifikovani su u tri grupe: 1. Kandidat početnik (*Basic User*) pripada jezičkim nivoima A1 i A2; 2. Napredni kandidat (*Independent User*) poseduje znanje jezičkih nivoa B1 i B2; 3. Samostalni kandidat (*Proficient User*) odgovara jezičkim nivoima C1 i C2.

Razlozi zbog kojih se škole i učenici opredeljuju za CLIL nastavu neznatno se razlikuju od osnovne do srednje škole. U osnovnoj školi cilj za uvođenje ovog oblika nastave predstavlja razvijanje međukulturnog razumevanja i upoznavanja sa različitim kulturama, omogućavanje učenicima sticanje međunarodnih sertifikata, samopouzdanja, kao i podsticanje učenja stranog jezika. Osnovne škole se podstiču da uvedu najmanje dva predmeta na stranom jeziku, od kojih jedan treba da bude iz oblasti prirodnih nauka, dok je drugi najčešće matematika, umetnost, fizička kultura ili muzičko vaspitanje, u zavisnosti od raspoloživosti nastavnika.

Na srednjoškolskom nivou posvećuje se dodatna pažnja učenju nejezičkih sadržaja, te se tako učenici pripremaju za buduće studije i poslove. Pored toga, zajednička osobenost za oba školska nivoa predstavlja raznolikost nastavnih oblika i metoda.

Kada je reč o didaktičkim materijalima, treba napomenuti da prevođenje španskih knjiga na engleski jezik za osnovnu školu nije dalo zadovoljavajuće rezultate, te većina nastavnika samostalno priprema materijale za CLIL nastavu. Nastavnici se posebno oslanjaju na vizuelna sredstva, ludičke aktivnosti, kao i na savremene informacione tehnologije od kojih je najviše zastupljen Internet.

U vezi sa ocenjivanjem predmeta na stranom jeziku, moguće je primetiti da učenike u osnovnoj školi ocenjuje nastavnik koji predaje dati predmet. U srednjoj školi su kriterijumi za ocenjivanje predmeta na stranom jeziku isti kao i za predmet koji se predaje na maternjem jeziku. Sveobuhvatna evaluacija CLIL programa verovatno će tek uslediti.

Posebno bismo istakli sledeće posledice CLIL nastave koje su primećene u vezi sa učenicima, nastavnicima i nastavom: kod učenika je povećana motivacija za učenje engleskog jezika, škola ima na raspolaganju više nastavnog osoblja i tehničke podrške, nastavnici usavršavaju stručna znanja i nivo stranog jezika, kod učenika je primećeno poboljšanje usmene produkcije i komunikativnih veština na stranom jeziku, razvija se nov oblik saradnje između nastavnika stranog jezika i nastavnika nejezičkih predmeta i podstiče se međukulturna saradnja.

III. 2.1.5. Bilingvalna nastava u Mađarskoj⁵⁴

Bilingvalna nastava u kojoj je zastupljen jedan strani jezik kao posredni jezik u nastavi najmanje tri nejezička predmeta počela je da se primenjuje u Mađarskoj od 1987. godine. Prva dvojezična nastava se odvijala na engleskom, francuskom, nemačkom, španskom, italijanskom i ruskom jeziku (Vámos, 1998). U najvećem broju škola zastupljen je dvojezični program na engleskom (50 %) i nemačkom jeziku (30%).

Bilingvalna nastava je u mađarskom kontekstu poznata pod nazivom „dvojezično obrazovanje“ (mađ. *kéttannyelvu oktatás*), te se za ovaj oblik nastave koristi skraćenica KTO. Dvojezično KTO obrazovanje opisano je u dokumentu „Smernice za dvojezično obrazovanje“ koje reguliše Ministarstvo prosvete. Primena ovih smernica nije obavezno, ali škole koje ih sprovode dobijaju dodatna budžetska sredstva uvećana za 30 procenata u odnosu na ostale srednje škole. Izdvojićemo neke od najvažnijih smernica: škole sa dvojezičnim programom se obavezuju da imaju u programu nastavnika čiji je maternji jezik posredni jezik u nastavi; u odeljenjima u kojima se vodi nastava na stranom jeziku ne sme da bude više od 18 učenika; svaka škola ima pravo da sama odredi iz kojih predmeta će se nastava izvoditi na stranom jeziku; srazmera između broja časova stranog jezika i predmeta na stranom jeziku ne sme biti niža od 35 % od celokupnog broja časova nastavnog kurikulumuma (u slučaju ranog dvojezičnog obrazovanja u okviru osmogodišnje osnovne škole ovaj odnos ne sme preći 50 % od ukupnog nastavnog programa); svi nejezički predmeti se mogu podučavati na stranom jeziku osim mađarskog jezika i književnosti; po okončanju srednje škole učenik ima pravo da polaže završni ispit iz nejezičkog predmeta na stranom jeziku na kojem je pratio nastavu iz tog predmeta; pored stranog jezika koji je posredni jezik u nastavi njezičkih predmeta, škola mora da ima u ponudi i drugi strani jezik; dvojezični

⁵⁴Opisani model preuzeti sa internet sajta:
<http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/results/Kapitanffy.htm>

programi moraju predvideti nastavu u vezi sa kulturom zemlje čiji strani jezik je posredni jezik u nastavi.

Dokument „Smernice za dvojezično obrazovanje“ predviđa tri oblika dvojezičnih programa za srednje škole: četvorogodišnji, šestogodišnji i petogodišnji. Prva vrsta programa namenjena je učenicima nakon osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja (za učenike 14 – 15 godina) čije je poznavanje stranog jezika na dovoljno visokom nivou, te su u mogućnosti da prate nastavu na stranom jeziku. Dvojezični program u trajanju od šest godina primenjuje se nakon šestog razreda osnovne škole za učenika koji imaju između 12 i 13 godina. Tokom prve dve godine učenici prate intenzivnu nastavu stranog jezika, dok u trećoj godini počinju da prate nastavu na stranom jeziku. U Mađarskoj postoji mali broj škola koje sprovode ovakav program s obzirom da su propisi u vezi sa maksimalnim dnevnim brojem časova izuzetno strogi, što posebno otežava organizovanje ovakvog oblika programa. Petogodišnji program namenjen je učenicima koji nakon osmogodišnje osnovne škole nisu u mogućnosti da prate nastavu na stranom jeziku. U ovom slučaju učenici koji prate petogodišnji dvojezični plan završavaju srednju školu nakon ukupno 13 godina, dok obavezno školovanje u Mađarskoj traje 12 godina. Posebnim pravilnikom Ministarstva prosvete⁵⁵ omogućeno je učenicima koji prate KTO programe da polažu završni ispit za srednju školu na kraju trinaeste godine, tačnije da njihovo osnovno i srednje obrazovanje traje godinu dana duže od ostalih programa. U toku prve godine ovog programa (deveti razred) učenici pohađaju intenzivnu nastavu stranog jezika (18 – 20 časova nedeljno) kako bi se osposobili da prate nastavu na stranom jeziku od desetog razreda.

⁵⁵Pravilnik LXXIX od 1993. godine (Ministarstvo prosvete Mađarske).

Kao primer jedne škole sa bilingvalnim programom prikazaćemo srednju školu „Tančiš Mihalj“ (mađ. *Táncsis Mihály*) iz Budimpešte. Reč je srednjoj školi u kojoj se primenjuje CLIL program. Predmeti koji se izučavaju na stranom jeziku su sledeći: matematika, fizika, crtanje i umetnost. Od ukupnog broja nastavnika 41,5 procenat čine nastavnici stranog jezika koji predaju i jedan nejezički predmet ili još jedan strani jezik.⁵⁶ U školi su zastupljeni takozvani KTO timovi za engleski i nemački, kao i za francuski, španski i ruski jezik.⁵⁷ Svaki tim ima svog predsednika koji je odgovoran za rad svoje grupe. Timovi neguju saradnju u vidu sastanaka i međusobnih poseta časovima. Nastavnici smatraju da je ovakva saradnja od izuzetnog značaja za njihovo usavršavanje.

U srednjoj školi „Tančiš Mihalj“ primenjuje se petogodišnji KTO program. U devetom razredu učenici prate intenzivne časove engleskog jezika raspoređeni u manje grupe u kojima ne sme da ima više od 12 učenika, a u skladu sa jezičkim nivoom.⁵⁸ Svaka grupa ima četiri nastavnika engleskog jezika, od kojih je jedan maternji govornik. Jedan nastavnik drži devet časova nedeljno, dok ostala tri imaju po tri časa nedeljno. Cilj nastave je razvijanje sve četiri jezičke veštine kod učenika. „Glavni“ nastavnik (sa najvećim brojem časova) posebnu pažnju posvećuje razvijanju veštine razumevanja čitanjem i formalnim aspektima jezika, dok se maternji govornik posebno bavi razvijanjem usmene produkcije.

Ciljevi kurikuluma nakon devetog razreda za engleski jezik odnose se u prvom redu na razvijanje autonomije u učenju stranog jezika kod učenika, na jačanje motivacije za usavršavanje jezičkih veština, na dostizanje B2 nivoa ZERO-a, kao i na razvijanje veštine hvatanja beležaka na stranom jeziku i usvajanja osnovne stručne terminologije iz nejezičkih predmeta koje će pratiti od desetog razreda.

⁵⁶Nastavnici stranog jezika u srednjim školama u Mađarskoj poseduju univerzitetsku diplomu iz stranog jezika i još jednog predmeta koji može biti neki drugi strani jezik ili neki nejezički predmet.

⁵⁷Engleski i nemački jezici su prenosni jezici u dvojezičnoj nastavi, dok je jedan od ostalih navedenih jezika drugi strani jezik koje učenik može da izabere.

⁵⁸U proseku učenici poseduju A2 nivo ZERO-a.

Nakon devete godine učenici polažu ispit iz engleskog jezika.⁵⁹ Ukoliko učenik ne položi ispit, savetuje mu se da napusti dvojezičnu nastavu (svaki učenik ipak ima pravo da ostane u dvojezičnom programu ukoliko to želi).

Pored engleskog jezika u toku intezivnog programa, učenici prate časove mađarskog jezika, matematike, informatike, muzičke kulture, crtanja i fizičkog vaspitanja. Pored engleskog jezika, u nastavi se koristi i mađarski jezik, a poseban cilj jeste razvijanje veština tehnika učenja kod učenika, kao i pružanje pomoći učenicima koji treba da nadoknade eventualne zaostatke iz predmeta kao što su mađarski i matematika. S obzirom da učenici u desetom razredu prate nastavu matematike na engleskom jeziku, u devetom razredu nastavnici uvode učenike u gradivo narednog razreda kako bi im olakšali učenje određenih elemenata na stranom jeziku.

Od desetog razreda smanjuje se drastično nedeljni broj časova engleskog jezika i predmet se nadalje zove Engleski jezik i studije kulture.⁶⁰ U toku poslednje četiri godine fokus nastave stranog jezika se pomera sa samog jezika na upoznavanje kultura zemalja u kojim se govori engleski jezik, a sadržaj se prenosi na engleskom jeziku.

Cilj nastave na engleskom jeziku⁶¹ je da učenici dvojezičnog programa steknu podjednake kompetencija iz nejezičkih predmeta kao i učenici koji prate ove sadržaje na maternjem jeziku. Učenici biligvalne nastave moraju da ispune iste uslove za završni ispit kao i njihovi vršnjaci iz drugih škola, zadržavajući pravo da polažu završni ispit na stranom jeziku.

⁵⁹ Za prolaznost na testu neophodno je da učenik uradi 60% od ukupnog broja poena.

⁶⁰ English Language and Cultural Studies

⁶¹ Reč je o sledećim predmetima: matematika, fizika, muzička kultura i umetnost

Na osnovu dosadašnjeg iskustva autorke Kapitanfi (Kapitánffy) moguće je izneti nekoliko zaključaka: pripreme za uvođenje KTO programa zahtevaju višegodišnji pripremni period; primećeno je da je od izuzetne važnosti za uspešno sprovođenje programa bliska saradnja između nastavnika koji učestvuju u programu; u Mađarskoj se pokazalo da je do sada najbolje rezultate dao petogodišnji program, pre svega zbog pripreme godine u kojoj učenici usvajaju solidne jezičke osnove, kao i da je od presudnog značaja kompetencija nastavnika koja se ne odnosi samo na poznavanje stranog jezika, već prevashodno na primenu posebnih didaktičkih metoda.

III. 2.1.6. Imerzioni program po kanadskom modelu

Imerzioni program označava takozvani program „potapanja“ učenika u nastavu stranog jezika, u početku sa ograničenom upotrebom maternjeg jezika, dok se kasnije u potpunosti isključuje iz nastave. Ovaj program moguće je uvesti na bilo kom školskom nivou: od obdaništa do viših nivoa (Cummins, 1984:152).

Imerzioni program izazvao je značajne kontraverze u SAD. Ovaj oblik nastave doveden je u vezu sa pripadnicima manjinskih zajednica: početni uspeh koji je donela nastava na stranom jeziku u Kanadi opovrgnuo je zahteve za dvojezičnim obrazovanjem u SAD, odnosno potkrepio je stavove nekih autora da jezički nesklad koji ima dvojezični govornik u porodici i školi predstavlja uzrok zaostatka na akademskom nivou. Na osnovu kanadskih rezultata, mnogi političari SAD podržavali su „englesku imerziju“ (jednojezični engleski program) kao odgovor na nezadovoljavajuće rezultate pripadnika manjinskih jezičkih grupa (ibidem, 151).

Međutim, da bismo shvatili ovu razliku u nastavnom kontekstu između dve zemlje, neophodno je, kako tvrde pojedini autori (Cohen & Swain 1976 u Cummins, 1984:154), uporediti program imerzije u Kanadi i takozvani program potapanja (eng. *submersion*). Poslednji termin odnosi se na pristup „plivaj ili potoni“ (eng. *sink or swim*) koji nije podrazumevao nikakvo prilagođavanje nastave za govornike manjinskih zajednica. Tako su ova deca izmešana sa decom čiji je maternji jezik posredni jezik u nastavi, te se njihov slabiji uspeh na posrednom jeziku tumačio kao odraz ograničenosti na intelektualnom planu i akademskim veštinama. Sa druge strane, u imerzionom programu svi učenici započinju školovanje sa skromnim znanjem stranog jezika i ohrabruju se za napor da koriste strani jezik. Međutim, učenici su u programu potapanja često su frustrirani zbog otežavajuće komunikacije sa nastavnikom koji ne poznaje maternji jezik učenika ili zbog različitih kulturnih modela. U suprotnom slučaju, nastavnik u programu imerzije poznaje maternji jezik učenika i kulturni kontekst, te može na

odgovarajući način da izađe u susret učenikovim potrebama. Maternji jezik učenika koji pripada manjinskoj zajednici često se posmatra kao uzrok teškoća u akademskom kontekstu i kao prepreka za učenje stranog jezika. Stoga, zaključuje Svejnova (Swain, 1979 u Cummins, 1984:154, 155) da, uprkos površnoj sličnosti ova dva programa, imerzija i potapanje predstavljaju dva različita programa, te vode i ka različitim rezultatima.

S tim u vezi, moguće je izdvojiti tri glavne karakteristike imerzije po kanadskom modelu: 1) kompetentni dvojezični nastavnici kako na stranom, tako i na maternjem jeziku učenika; 2) korišćenje u nastavi jezičke redundance i ponavljanja, kao i jaka težnja nastavnika da stvori razumljiva uputstva na stranom jeziku kako bi olakšali učenicima razumevanje; 3) u cilju formiranja aditivnog bilingvizma i pismenosti, podučavanje na maternjem jeziku u početnom periodu imerzije naglašeno je u ranom periodu, te nastava podrazumeva polovinu predmeta na maternjem jeziku.

Imerzioni programi za francuski jezik često se analizirao iz aspekta struktura, materijala, nastavnika i učenika. Međutim, neki zagovarači ovog programa smatraju da je to pogrešan način procene programa (Burns u Mollica, 1986: 578). Pre svega, imerzioni program za francuski jezik podrazumeva određenu organizaciju škole, razvijanje jezičkih kompetencija na engleskom i francuskom jeziku, primenu određenih nastavnih metoda i pristupa, načela, materijala, kao i stavova i vrednosti (ibidem).

III.2.1.7. Evropske škole

Evropske škole (engl. *European schools*) postoje pedesetak godina u nekoliko zemalja Evropske unije i uživaju dobru reputaciju škola koje su primer dobre jezičke i nastavne prakse (Hamers & Blanc, 1989). Bejker ubraja ove škole u jak model bilingvalne nastave (Baker u Auer & Wei, 2007:132) jer predstavljaju multikulturalne ustanove u kojima više jezika ima posrednu ulogu u nastavi.

Osnovni cilj (Beardsmore, 1993) evropskih škola jeste da omoguće učeniku školovanje na maternjem jeziku i razvoj kulturnog identiteta, dok istovremeno učenik prati nastavu na još najmanje dva strana jezika, uz obavezno učenje trećeg jezika, dok mu se nudi i mogućnost učenja i četvrtog stranog jezika⁶².

Evropske škole su pod direktnom kontrolom prosvetnih institucija zemalja članica Evropske zajednice. Svaka škola ima različite jezičke podsekcije u kojima svi prate iste programe, nezavisno od jezika na kojima se odvija nastava.

Sa jedne strane u ovim školama cilj je da se kod učenika razviju maternji jezik i kulturni identitet, dok se sa druge strane teži da se podstakne razvijanje evropskog identiteta podučavanjem dva strana jezika uz obavezni treći jezik, a kao izborni se nudi i četvrti jezik.

Izdvojićemo nekoliko osnovnih načela koje slede programi ovih škola: neophodno je negovati učenikov nacionalni, kulturni i jezički identitet posredstvom nastave na maternjem jeziku; učenik mora razviti kompetencije na stranom jeziku kako bi mogao da usvaja nejezički sadržaj i polaže ispite; tokom školovanja povećava se broj predmeta koje učenik prati na stranom jeziku (drugom ili trećem jeziku); na završnom ispitu od učenika se očekuje da izabere

⁶²Opisani model Evropske škole preuzet iz Beardsmore, 1993: 121 – 155

nejezičke predmete na maternjem i stranom (drugom) jeziku, dok treći jezik može biti predmet ispitivanja, kao i posredni jezik u nejezičkom predmetu (u skladu sa učenikovim izborom); kriterijumi za ocenjivanje su istovetni za maternji i strani (drugi) jezik, te su u skladu i sa ispitnim kriterijumima zemlje Evropske unije.

Program evropskih škola ne predstavlja klasičan model dvojezičnog obrazovanja, niti je oblik imerzionog programa. Osnovna razlika između evropskih škola i imerzije po kanadskom modelu (engl. *Canadian Immersion*) nalazi se u podučavanju stranog jezika. U evropskim školama nastava stranog jezika prethodi uključivanju stranog jezika kao posrednog jezika u nastavi. Takođe, i nakon uvođenja nejezičkih predmeta na stranom jeziku, strani jezik se istovremeno izučava i kao jezički predmet. Mnogi autori smatraju da upravo ovaj način organizacije nastave stranog jezika doprinosi visokom nivou poznavanja stranog jezika, posebno gramatičkoj kompetenciji učenika evropskih škola od kojih se zahteva da na završnom nivou poseduju pisanu i usmenu produkciju približno nivou maternjih govornika (Swain & Lapkin, 1982)

III.2.1.7.1. Strani jezik u kurikulumu evropskih škola⁶³

U osnovnoj školi nastava se odvija na maternjem jeziku, dok je strani jezik poseban predmet u okviru kojeg se naročita pažnja posvećuje razvoju usmene produkcije, gramatičkih aspekata i leksike. Nakon 14. godine učenika, u okviru srednje škole strani jezik počinje da se koristi u nejezičkim predmetima kao posredni jezik.

Za učenike koji se upišu u školu u toku školske godine, a koji su došli iz inostranstva ili koji su pohađali jednojezične programe, organizuje se dopunska nastava koja se izvodi dok ostatak razreda pohađa nastavu jezika. Ti učenici nejezičke predmete na stranom jeziku počinju da prate od polaska u školu. Posebni dodatni časovi za nejezičke predmete organizuju se izvan uobičajenog školskog rasporeda.

Autori često ističu glavnu razliku između imerzionog programa na stranom jeziku i modela koji se primenjuje u evropskim školama. U slučaju evropskih škola strani jezik se podučava kao poseban predmet pre njegove primene u nastavi kao posrednog jezika. Pored toga, u početnoj fazi ovog oblika nastave strani jezik se koristi u nejezičkim predmetima koji nisu izrazito kognitivno zahtevni kao i kontekstualizovanim situacijama (Cummins, 1981, 1984) poput fizičkog vaspitanja. Nastava stranog jezika kao posebnog predmeta odvija se i nakon uvođenja stranog jezika kao posrednog.

⁶³Opisani model Evropske škole preuzet iz Beardsmore, 1993: 121 - 155

III.2.1.7.2. Kurikulum u Evropskim školama⁶⁴

Školski program za srednje škole deli se na tri ciklusa: prvi je poznat pod nazivom „ciklus posmatranja“ i traje tri godine (od šestog do osmog razreda). U osmom razredu drugi strani jezik se uvodi kao obavezan predmet. Drugi jezik se izučava kao poseban predmet i ne koristi se kao posredni jezik u nastavi. U ciklusu posmatranja strani jezik dobija značajnu ulogu u nastavi: predmeti poput muzičke kulture i umetnosti u osnovnoj školi se predaju na maternjem jeziku, dok se ovoj fazi počinje sa korišćenjem stranog jezika kao posrednog u navedenim predmetima. Na početku ciklusa posmatranja učenici treba da izaberu dodatne predmete⁶⁵ za koje se koristi strani jezik kao posredni. Cilj ovih predmeta jeste da razviju pored intelektualnih i praktične sposobnosti učenika. Korišćenje stranog jezika kao posrednog u početnoj fazi odnosi se na kontekstualizovane situacije i kognitivno nezahtevne predmete. U šestom i sedmom razredu društvene nauke se (poput istorije i geografije) podučavaju na maternjem jeziku kako bi se učenici približili svom poreklu. Kasnije, u osmom razredu, društvene nauke se podučavaju na stranom jeziku.

U srednjoškolskom programu standardni udžbenici ne zauzimaju tako značajno mesto kao što su imali u osnovnoj školi u okviru nastave na maternjem jeziku. Izuzetak predstavljaju predmeti poput nastave jezika ili predmeti koji se predaju na maternjem jeziku. Za ostale predmete u kojima se koristi strani jezik kao posredni, nastavnici samostalno pripremaju materijale u skladu sa potrebama razreda. Stoga nastavni materijali mogu biti donekle izmenjeni u odnosu na traženi nivo, dok nastavnici mogu da pripreme u okviru njihovog predmeta višejezične rečnike stručnih termina kako bi bili sigurni da su učenici usvojili određenu terminologiju na maternjem i na stranom jeziku.

S obzirom na to da su roditelji učenika često zabrinuti za mogućnost usvajanja apstraktnih sadržaja na stranom jeziku u okviru društvenih nauka,

⁶⁴Opisani model Evropske škole preuzet iz Beardsmore, 1993: 121 – 155

⁶⁵Dodatni predmeti mogu biti: elektronika, informatika, fotografija, slikanje, šivenje i slično.

povremeno se organizuju sastanci između nastavnika i roditelja kako bi nastavnici izložili trenutna stanja i rezultate u okviru programa za društvene nauke. Do kraja ciklusa posmatranja (tj. osmog razreda), nastava koja se odvija na stranom jeziku obuhvata polovinu nastavnog programa.

Izdvojili bismo dve važne odlike za početni stadijum srednjoškolskog obrazovanja. Prva se odnosi na izdvajanje više vremena u korišćenju stranog jezika kao posrednog jezika u nastavi, dok je druga u vezi sa vrstom sadržaja koji se prenosi na stranom jeziku. Dok je u osnovnoj školi i u nižim razredima srednje škole nejezički sadržaj koji se predaje na stranom jeziku visoko kontekstualizovan i kognitivno nezahtevan, od osmog razreda on postaje kognitivno kompleksniji i kontekstualno redukovan (Cummins, 1981), te tako i jezički zahtevniji.

Srednji ciklus srednjoškolskog programa obuhvata deveti i deseti razred i poznat je pod nazivom „poluspecijalizovan ciklus“ u okviru kojeg učenici imaju veći izbor predmeta na raspolaganju koje mogu odabrati u skladu sa svojim interesovanjima.⁶⁶ U ovom ciklusu zapaža se značajan porast časova predmeta na stranom jeziku, te tako učenik može, u zavisnosti od svog izbora predmeta, da prati i dve trećine programa na stranom jeziku.

Finalni ciklus srednjoškolskog programa u evropskim školama (jedanaesti i dvanaesti razred) poznat je kao „specijalizovani ciklus“ u kom postoji ograničen broj obaveznih predmeta. Broj predmeta koje učenici prate na stranom jeziku zavisi od pojedinačnog izbora svakog učenika, ali je izvesno da predmeti koji se prate na maternjem jeziku zauzimaju jednu trećinu nastavnog programa. Pojedini predmeti koji su se ranije izučavali na maternjem jeziku, u ovoj fazi nastave počinju da se podučavaju na stranom jeziku.⁶⁷

⁶⁶Za razliku od osnovne škole u kojoj su učenici raspoređeni u takozvane „fiksne“ razrede, u srednjoj školi učenici imaju mogućnost da za svaki čas prelaze u druga odeljenja u skladu sa izborom predmeta koje su odabrali da prate, dok svaki nastavnik ima svoja fiksna odeljenja.

⁶⁷Reč je o predmetim poput veronauke ili etike.

III.2.1.7.3. Nastavna praksa u Evropskim školama⁶⁸

U vezi sa nastavnom praksom, izdvojicemo pojedine aspekte. U osnovnoj školi strani jezik se izučava isključivo kao poseban predmet pre njegovog uvođenja u nastavu za predmete koji ne podrazumevaju kognitivno zahtevne aktivnosti. Nastavnici posebnu pažnju posvećuju govoru i prate standardnu praksu u podučavanju mlađeg izrasta stranom jeziku.

Prikazaćemo primer nastavne prakse u osmom razredu u okviru predmeta istorije i geografije na francuskom jeziku koji predaje nastavnik kome je francuski maternji. Posmatranje časova vođena je tokom druge nedelje na početku školske godine, kada se strani jezik prvi put koristi kao posredni jezik za kognitivno zahtevne aktivnosti. Udžbenik koji se koristi u nastavi je na francuskom jeziku za učenike kojima je francuski maternji. Nastavnik je sadržaj izložio preko izrazito strukturisanog plana koristeći mnogobrojna pitanja koja je postavljao učenicima. Nastavnik je u uvodnom delu časa zamolio učenike da prepričaju sadržaj gradiva koje su obradili na prethodnom času vodeći računa da uključi sve učenike. Jezičke greške učenika nastavnik je ispravljao ponavljajući ispravne oblike ne zadržavajući se na njima. Nastavnik je potom uveo učenike u novo gradivo tako što je ispisivao na tabli glavne koncepte gradiva, dok su ih učenici prepisivali na desnoj strani sveske. Nastavnik je tražio od učenika da na levoj strani sveske izdvoje nove pojmove, reči i definicije. Za domaći rad učenicima je zadato da pojedine istorijske termine potraže u francuskim rečnicima i da se sprema za diskusiju o njima na narednom času.

⁶⁸Opisani model Evropske škole preuzet iz Beardsmore, 1993: 121 - 155

III.2.1.7.4. Primarni uzroci uspeha Evropskih škola⁶⁹

Rezultati koji su prikupljeni od osnivanja evropskih škola (1958) ukazuju da oko 90% učenika ovih škola nastavljaju uspešnu akademsku karijeru. To potvrđuje da je model primenjen u pvim školama uspešan kako iz jezičkog tako i akademskog aspekta. Ovaj uspeh učenika ne treba vezivati za njihov socijalni status (iako i ovaj faktor ima značajnu ulogu), već pre svega za programska načela koja dovode do ovakvih rezultata.

Izdvojićemo određene elemente programa za koje smatramo da su od značaja i za bilingvalne programe u kojima je strani jezik posredni jezik u nastavi: 1) celokupna nastava počinje na maternjem jeziku kako bi se postepeno uvodio strani jezik kao posredni jezik; 2) maternji jezik ima primarni značaj u formiranju opštih jezičkih kompetencija koje se postepeno razvijaju i na stranom jeziku, dok se nastava maternjeg jezika nikada ne prekida; 3) prelaz upotrebe stranog jezika kao posrednog u nastavi je postepen i počinje sa predmetima koji su kognitivno manje zahtevni, da bi se vremenom koristio i u okviru kognitivno zahtevnijih predmeta; 4) tokom celokupnog kurikuluma odvija se nastava maternjeg i stranog jezika kao posebnih jezičkih predmeta sa posebnom pažnjom na razvijanju formalnih aspekata jezika i leksičke preciznosti; 5) testiranje učenika ima primarni značaj tek u završnoj fazi srednjoškolskog ciklusa, dok rezultati u toku školovanja imaju sekundarni značaj: učenicima je potrebno dati vremena da razviju sigurnost na stranom jeziku; 6) program omogućava međusobnu saradnju učenika kojima je strani jezik maternji sa učenicima kojima to nije; 7) svi nastavnici su dvojezični govornici koji uvek predaju na svom maternjem jeziku; 8) velika pažnja se posvećuje kulturnom aspektu jezika: učenici neguju svoju kulturu i svesni su kulturne različitosti, istovremeno negujući evropski identitet: na taj način neguje se višejezični kulturni identitet koji je odlika savremenog društva.

⁶⁹ Opisani model Evropske škole preuzet iz Beardsmore, 1993:121 – 155

III.3. Jezička politika i jezičko planiranje

Jezička politika se uobičajeno tumači kao strategija ili smernica koju primenjuje jedna država ili državni organ u vezi sa jezikom. Primena ove politike sprovodi se kroz jezičko planiranje koje se odnosi na sve aktivnosti i inicijative koje sprovodi jedna vlada i njeni organi, a u vezi su sa izborom jezika ili jezičkog varijeteta koji će se koristiti u društvu, odnosno biti u službenoj upotrebi (Santipolo, 2006:57). Ovaj aspekt jezičke politike poznat je kao statusna politika. Osim nje, razlikuje se korpusna politika koja se odnosi na normiranje jezičkih formi i leksike zvaničnog jezika, dok se obrazovna politika bavi izborom jezika koji će se koristiti u obrazovanju (Filipović, 2009:54).

Pomenuti uticaj države i državnih organa na jezičku politiku poznat je pod nazivom „odozgo-na-dole“ (eng. *top – down*), dok postoji i takozvani „odozdo – na – gore“ (eng. *bottom – up*) aspekt koji podrazumeva uticaj društvenih promena na smernice jezičke politike. Određeni društveni pokreti mogu značajno da utiču na promene u upotrebi jezika i stavovima prema jeziku u društvima. Tako su, na primer, pokreti za ravnopravan položaj žena u društvu imali značajan uticaj na promenu stava u društvu prema seksističkom jeziku, što je dovelo do velikih promena u mnogim jezicima na leksičkom nivou. Na sličan način su uticale određene interesne grupe na uvođenje dvojezičnog obrazovanja u SAD (Ricento, 2006:20).

Jezička politika podrazumeva političke mere koje se sprovode sa ciljem uvođenja, primene i definisanja upotrebe jezika na jednom području kao što je upotreba posebnih jezika u višejezičnim državama: ovakav proces označava se pojmom jezičkog planiranja. Jezičko planiranje se može posebno odnositi na: transkripciju jezika koji je do tada imao samo govornu formu; osavremenjivanje jezičkog sistema (u prvom redu je reč o proširivanju leksike uvođenjem stručne terminologije) i širenje regionalne upotrebe jednog jezika. Takođe, cilj jezičke politike jeste i prihvatanje zvaničnih i radnih jezika u međunarodnim

organizacijama, kao i donošenje uredbi i sporazuma u vezi sa nastavom stranih jezika. U ovom slučaju reč je o politici jezičkog obrazovanja (Bussmann, 1996:264). Jezičko planiranje se na ovaj način posmatra kao odvojeni aspekt jezičke politike. Međutim, moguće je posmatrati jezičku politiku i planiranje kao multidisciplinarnu istraživačku oblast (Filipović, 2009:54): „[...] koja se ne može jasno i precizno sagledati bez uvida u sociopolitički, naučni i kulturni kontekst u kome se realizuje.“

Smatra se da jedna od najvažnijih mera u kojoj se ispoljava jezička politika neke zemlje jeste obezbeđivanje jezičkog obrazovanja dece. U vezi sa tim moguće je postaviti pitanje koje jezike i jezičke varijetete treba predavati u školama, u kom uzrastu i koliko dugo. Ova pitanja dovode se delimično u vezu sa nastavom i učenjem stranih jezika, ali su mnogo važniji „oni činioci koji proističu iz politike vlasti i popularnog mišljenja, gde se mogu uočiti najrazličitiji stavovi“ (Kristal, 1987:366). Kada je reč o politici jedne vlasti primećeno je da se jezici mogu aktivno podržavati, pasivno tolerisati, namerno ignorisati, javno osuđivati ili, čak, zabranjivati (ibidem).

Moguće je izdvojiti nekoliko činioaca koji su deo jezičke politike (Bright, W. 1992:302). Jedan od činilaca predstavljaju različite organizacije kao što su: zvanične institucije, ministarstvo prosvete, državni organi, komisije za nastavne planove i programe, komisije za izradu projekata za školske silabuse (poput onih pri Evropskoj uniji), nacionalne jezičke institucije, kao i sudske institucije koje tumače ustav ili zakone vezi sa osnivanjem jezičkih odeljenja. Pored njih možemo izdvojiti i stručna tela kao što su lokalna, nacionalne ili međunarodne asocijacije nastavnika jezika ili primenjenih lingvista i relevantna udruženja. Kao treći činilac u okviru jezičke politike postoje različite kulturne i dobrotvorne organizacije – na primer Francuska alijansa, Gete institut, kao i mnoge druge organizacije koje pomažu u širenju posebnih jezika i kultura (Bright, 1992).

Zvanične institucije koje su vezane za vladu direktno utiču na jezičku politiku i njenu primenu, dok druge organizacije i tela deluju lobiranjem, organizovanjem javnih debata, obukama i informisanjem stručnjaka koji su uključeni u stvaranju jezičke politike. Svi nabrojani činiooci se naizmenično dopunjuju, dok ponekad imaju konkurentski odnos u vezi sa određenom jezičkom politikom, prioritetima, nastavnim programima, didaktičkim materijalima, evaluacijom i slično. Delovanje nabrojanih činilaca je izuzetno značajno, ako ne i presudno, za očuvanje jezika u određenim segmentima društva (Bright, 1992:303).

Jezička politika i njena primena značajno zavise od stručnosti osoba koje su njeni nosioci, od dostupnosti informacija, kao i volje osoba koje stvaraju jezičku politiku da prihvate savete stručnjaka. Vladine institucije često radije angažuju osoblje koje ima menadžerske sposobnosti nego znanja iz primenjene lingvistike (Bright, 1992:303). Mnogi propisi jezičke politike zavise od poznavanja procesa usvajanja L2 koje poseduju osobe uključene u donošenje ovih zakona. Tako možemo izdvojiti sledeće činioce od kojih zavise nacionalni jezički programi: a) informacije u vezi sa načinom usvajanja jezika; b) obuka koja može da podrži određeni model usvajanja L2 i c) realne okolnosti i očekivanja u vezi sa određenim programom. Međutim, često se o ovim predmetima raspravlja bez jasnog uvida u predmet diskusije, a to je pre svega, način usvajanja L2 (Gass & Selinker, 2001:4).

Jedan od značajnih faktora koji utiču na jezičku politiku jeste i finansiranje. Najčešće jezičko obrazovanje zavisi direktno od vlade i njenih javnih fondova. Pored vlade u finansiranje projekata u vezi sa jezičkim obrazovanjem mogu učestvovati i posebni imigracioni budžeti, velike kompanije, etničke zajednice, strane vlade i različiti doprinosi (Bright, 1992:303).

Vremenski period koji je predviđen za učenje jezika je takođe veom značajan faktor. Ukoliko se ne obezbedi dovoljno dug vremenski period u kom će se omogućiti učenje nekog jezika, tada neće biti moguće razviti komunikativne

sposobnosti kod učenika, te će se jezik izgubiti iz upotrebe nakon njegovog isključenja iz školskog programa. Jedan od načina da se spreči ovo nestajanje jezika iz upotrebe jeste samostalan rad učenika koji bi se nastavio nakon formalnog školovanja. Interdisciplinarni kursevi, programi imerzije i dvojezične sekcije omogućavaju učenicima duže vremensko izlaganje stranom jeziku ne umanjujući pritom vreme posvećeno drugim predmetima (Bright, 1992:303).

Na osnovu spomenutih činilaca i sagledavanja njihovih međusobnih odnosa proizilazi da je odnos između jezika i jezičke politike veoma složen, da oni stoje u interaktivnom i dinamičnom kontekstu, te da ukoliko dođe do izmena u jednom od njih, automatski se odražavaju posledice na onom drugom (Spolsky, 2004:6)

III.3.1. Jezička politika Evropske unije: višejezično obrazovanje

Kada je reč o jezičkim pravima, najčešće se ima u vidu jezik manjina i pravo pripadnika jezičke, nacionalne ili verske manjine na očuvanje svog jezika, svoje vere i kulture. Ova prava zagarantovana su deklaracijom prava Ujedinjenih nacija 1992. godine (engl. *The 1992 United Nations Declaration of Rights*). U deklaraciji se, između ostalog, napominje da svaka država mora da obezbedi pripadnicima pomenutih manjina uslove za učenje maternjeg jezika i obrazovanje na maternjem jeziku.⁷⁰

Pored očuvanja jezika manjina i obrazovanja na maternjem jeziku u različitim zemljama, predmet jezičke politike jeste i status stranih jezika u obrazovanju. Evropski obrazovni sistem nastoji da stranim jezicima pruži značajno mesto u obrazovanju. Ova opšta težnja posledica je saznanja da poznavanje stranih jezika predstavlja prednost na profesionalnom polju (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003: 22, 23).

U dokumentu ZERO-a ističe se da plurilingvizam ne predstavlja: “cilj da se ‘ovlada’ sa jednim, dva ili tri jezika te da se dostigne ideal izvornog govornika. Cilj je da se razvije određeni jezički repertoar gdje će sve lingvističke sposobnosti doći do izražaja”.⁷¹ Plurilingvizam pored poznavanja više jezika, podrazumeva i posedovanje određenih vrednosti kao što je jezička tolerancija kao osnovni deo interkulturalnog obrazovanja. Za razliku od plurilingvizma, pojam multilingvizam odnosi se isključivo na prisustvo više jezika na jednoj teritoriji, nezavisno od toga ko ih koristi. Tako na primer prisustvo dva jezika na određenoj teritoriju ne znači nužno da svi govore oba jezika (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003:15).

⁷⁰Član 4, stav 3 deklaracija prava Ujedinjenih nacija 1992. godine (Baker & Jones, 1998:279)

⁷¹ZERO, 2002:35

Takođe, neophodno je naglasiti da višejezično obrazovanje (engl. *plurilingual education*) obuhvata obrazovanje čiji je cilj pluringvizam (engl. *education for plurilingualism*), kao i obrazovanje za dostizanje svesti o višejezičnosti (engl. *education for plurilingual awareness*) kod učenika. Obrazovanje koje ima za cilj pluringvizam podrazumeva usavršavanje i razvoj jezičkih kompetencija kod pojedinca od ranog uzrasta i kroz ceo životni proces, dok obrazovanje za dostizanje svesti o višejezičnosti podrazumeva širi pojam od jezičkog obrazovanja te se odnosi i na razvoj jezičke tolerancije, na dostizanje svesti o jezičkoj raznolikosti i stvaranju demokratskog duha kod učenika (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003:16).

Evropski savet (the Council of Europe) predstavlja jednu od ustanova koja se bavi jezičkom politikom u okviru Evropske unije. U mnogim evropskim dokumentima jezička politika zauzima značajno mesto, te mere koje je usvojio Evropski savet predstavljaju osnovu za razvoj jezičke obrazovne politike čiji je cilj formiranje građana Evrope kao višejezičnih govornika (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003:32).

Osnovni preduslov za razvijanje plurilingvizma jeste otvorenost škola za učenje različitih jezika i pružanje mogućnosti učenicima da razviju plurilingvističku kompetenciju. Osim toga, ističe se da je neophodno da obrazovne vlasti i učesnici u nastavnom procesu budu svesni da je poznavanje nekog jezika nemoguće trajno ograničiti na postignut nivo kompetencije u određenom vremenskom trenutku (ZERO, 2002:36).

Evropska komisija promoviše kroz jezičku politiku višejezičnost zasnovanu na očuvanju kulturne i jezičke raznolikosti. Osnovne postavke ovakve politike moguće je naći u preporukama objavljenim u takozvanoj Beloj knjizi (engl. *White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society*). U vezi sa učenjem stranih jezika posebno se naglašava značaj poznavanja stranih jezika

kao osnovni uslov za profesionalni napredak u okviru slobodnog tržišta, kao i za razumevanje kulturne raznovrsnosti na tlu Evrope. Pored toga, posebno je istaknut značaj ranog učenja stranih jezika: učenici koji počnu u ranom uzrastu da usvajaju strane jezike ostvaruju kasnije dobre rezultate u daljem školovanju. Pored mentalne otvorenosti, poznavanje stranih jezika podstiče razvoj intelektualnih sposobnosti i širi kulturne vidike. Smatra se da je multilingvizam deo evropskog identiteta i obrazovnog društva. Takođe, u dokumentu je posebno naglašeno da se visok nivo poznavanja stranih jezika nikako ne sme ograničiti samo na takozvani elitni deo društva. Rezolucijom usvojenom 31. marta 1995. godine, na sastanku ministara obrazovanja Evropske unije, ističe se da je neophodno obezbediti, pored maternjeg jezika, učenje još najmanje dva jezika zemalja članica Evropske unije nezavisno od nivoa obrazovanja. U cilju dostizanja visokog jezičkog nivoa na stranom jeziku, savetuje se da se sa učenjem počne na predškolskom uzrastu. Na taj način u okviru osnovnog obrazovanja usvaja se prvi strani jezik, dok je na srednjoškolskom nivou predviđeno uvođenje drugog stranog jezika. U vezi sa nastavom stranog jezika u srednjim školama, posebno se ističe mogućnost učenja pojedinih nejezičkih predmeta na stranom jeziku, kao što je praksa u evropskim školama. Po završetku školovanja učenici bi trebalo da poseduju visok nivo znanja stranih jezika (*White Book*, 1996:47, 48). Pored toga, u dokumentu se posebno naglašava primena savremenih nastavnih metoda, povezivanje mladih iz raznih zemalja i podsticanje međusobnih kulturnih razmena, kao i podsticanje mobilnosti nastavnika da predaju svoje maternje jezike širom Evropske unije (ibid, 49).

Takođe, osnovne smernice jezičke politike Evropske unije nalazimo u dokumentu *Vodič za razvoj jezičke obrazovne politike u Evropi*: od jezičke raznolikosti do višejeznog obrazovanja (engl. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*). U njemu se konstatuje da evropski obrazovni sistem daje stranim jezicima veću važnost i prostor u školstvu nego ranije, što je posledica spoznaje da poznavanje jezika pruža znatne prednosti u zapošljavanju. Stoga se

preporučuje da se sa učenjem stranih jezika počne na što ranijem uzrastu, sa što većim brojem časova kao i da se omogući raznovrsan jezički izbor (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003: 23). Međutim, važno je naglasiti da nije dovoljno samo ponuditi bogat spektar jezika u školama, već je neophodno omogućiti učenicima da steknu svest o višejezičnosti posredstvom nastavnih aktivnosti na osnovu kojih bi mogli sagledati značaj jezičke raznovrsnosti kod pojedinca i u društvu nezavisno od statusa različitih jezika. U dokumentu se posebno ističe značaj učenja više jezika s obzirom da jezici imaju višestruke društvene uloge: utiču na razvijanje kolektivnog identita (poput nacije, regiona i slično), kao i na formiranje pojedinca. Takođe, neophodan su instrument u okviru profesionalnog života, pomažu u upoznavanju drugih kultura i imaju edukativnu ulogu u borbi protiv netolerancije, rasizma i predrasuda prema drugim jezicima. S obzirom da poznavanje jezika podrazumeva komunikaciju i otvorenost ka drugima, učenje stranih jezika mora biti jedan od glavnih ciljeva jezičke politike (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003:29)

Jedan od paradoksa bilingvalnog obrazovanja, kako ističe Brisk (Brisk, u Spolsky, 1999: 313), odnosi se na sledeću pojavu: kada se bilingvalna nastava primenjuje u privatnim školama čije pohađanje učenicima obezbeđuje povlašćeni status u društvu, tada je prihvaćena kao validan oblik obrazovanja. Međutim, kada ovakav oblik nastave postane predmet javne politike, tada izaziva oprečne stavove.

III.3.2. Jezička politika SAD iz aspekta dvojezične nastave

Kada je reč o bilingvalnoj nastavi u SAD, moguće je primetiti da se ona isključivo dovodi u vezu sa jezicima manjinskih zajednica (španski, kineski i drugi) kao maternjim jezikom učenika i engleskim jezikom. Iako je predmet našeg rada dvojezična nastava koja podrazumeva upotrebu maternjeg jezika učenika, koji je ujedno i nacionalni jezik i stranog, smatramo da su pojedini aspekti, pre svega organizacioni i drugi, značajni i za naš predmet istraživanja.

Tradicionalno je u SAD jednojezičnost je smatrana normom, dok se dvojezičnost dovodila u vezu sa znakom srama i društvenom preprekom. Ovaj neprijateljski odnos prema dvojezičnosti ne dovodi se u vezu sa samim jezikom, već prvenstveno sa kulturom. Dvojezični govornici doživljavali su se kao stranci sa posebnim načinom razmišljanja i vrednostima (McLaughlin, 1978:2, 3). Generalno, u SAD vlada uverenje da upotreba manjinskih jezika i negovanje manjinskih kultura treba tolerisati, ali da ono ne treba da usporava usvajanje engleskog jezika i asimilaciju „stranaca“ (Grosjean, 1982:65).

Grožan (Grosjean, 1982: 67-73) ističe da u SAD prevashodno engleski predstavlja jezik obrazovanja s obzirom da je škola dugo vremena imala značajnu ulogu u amerikanizaciji doseljenika. Stoga su mnoge manjinske zajednice zahtevale da se njihova deca školuju na maternjem jeziku, te su postojale dve mogućnosti: da se nastava prati isključivo na manjinskom jeziku ili uporedo sa engleskim jezikom uključujući i mogućnost razvoja manjinske kulture. Ovakav način obrazovanja podrazumeva pojam dvojezične nastave. Prve dvojezične škole bile su privatne škole u kojima su učenici pratili glavne predmete na engleskom jeziku pre podne, dok bi popodne učili uglavnom istoriju i religiju na maternjem jeziku. Sa druge strane, mali broj državnih škola negovalo je dvojezično obrazovanje. U školama su bili organizovani kursevi engleskog jezika za pripadnike manjinskih grupa koji su pratili nastavu engleskog akademskog jezika koji nije bio u vezi sa njihovim svakodnevnim potrebama van škole. Šezdesetih

godina XX veka donosi se federalni zakon kojim se dozvoljava i podržava dvojezično obrazovanje. Tih godina mnogi lingvisti podržavaju ideju da učenik treba da pohađa nastavu na maternjem jeziku i da dvojezičnost nema negativne posledice na kognitivni razvoj deteta. Ovaj zakon je podrazumevao u najvećem broju škola, trogodišnje prelazno bilingvalno obrazovanje. Tokom tog perioda učenici su razvijali osnovne komunikativne veštine na engleskom i maternjem jeziku prateći nastavu istorije i kulture svoje zemlje i SAD-a. U prvoj godini učenja maternji jezik je bio zastupljen u 95% nastave, u drugoj godini oba jezika su bila ravnopravno prisutna, dok je u trećoj maternji jezik bio u upotrebi od 5 do 10% od ukupnog broja časova. Sedamdesetih godina XX veka jezička prava se priznaju kao deo ljudskih prava, dok je osamdesetih dvojezično obrazovanje sve više prisutno u američkom školskom sistemu.

Vremenom, izdvojeni su određeni problemi u vezi sa dvojezičnom nastavom, od kojih su glavni sledeći: finansijska podrška za razvoj dvojezičnih programa, usavršavanje nastavnika, nedostatak didaktičkog materijala, kao i nedovoljno ulaganje u istraživanje u okviru ovog oblika nastave. Takođe, bilo je teškoća u obezbeđivanju nastavnog kadra koji bi posedovao zadovoljavajući nivo jezičke kompetencije na oba jezika, ali i kulturne kompetencije (ibid, 79).

Glavna nedoumica, kako ističe Grožan (Grosjean, 1982:81), koja ostaje u jezičkoj politici ove zemlje u vezi sa dvojezičnim obrazovanjem jeste da li ovaj oblik nastave treba da bude prelazan i tako olakša učeniku koji pripada manjinskoj grupi da se prilagodi i uklopi u američki školski sistem ili da mu pomogne da održi poznavanje manjinskog jezika i kulture sa ciljem da postane dvojezični govornik, kao i nosilac obe kulture.

IV. Bilingvalni model u Trećoj beogradskoj gimnaziji

U ovom poglavlju prikazaćemo određene organizacione i didaktičke aspekte dvojezične nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji. Pre svega, opisaćemo zakonski kontekst ovog tipa nastave, kao i prijemni ispit sa kriterijumima za upis u dvojezično odeljenje. Nakon prikaza rezultata učenika na domaćim i međunarodnim takmičenjima, osvrnućemo se na organizacione aspekte u vezi sa nastavnim predmetima i kadrom dvojezične nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji. Kada je reč o nastavnim predmetima, pored opšteg pregleda predmeta koji se vode na italijanskom jeziku, posvetićemo posebnu pažnju nastavi italijanskog jezika, istorije i likovne kulture koja je predmet našeg istraživanja. Opisaćemo glavne osobenosti silabusa svakog predmeta, dok ćemo na primeru obrade jedne nastavne jedinice iz ova tri predmeta ukazati na sistem rada koji primenjuje svaki od četiri nastavnika.

IV.1. Bilingvalna nastava u Trećoj beogradskoj gimnaziji: istorijat i zakonski okviri

Godine 2000. Ministarstvo obrazovanja Srbije pokrenulo je nekoliko projekata koje su podržali mnoge međunarodne institucije poput Svetske banke i Saveta Evrope sa ciljem da se osavremeni opšti obrazovni sistem u zemlji. S tim u vezi, predviđen je novi kurikularni okvir za strane jezike koji podrazumeva centralni položaj učenika u nastavnom procesu, kao i interdisciplinarni i modularni pristup nastavi. Takođe, ovim kurikulumom predviđeno je da se najmanje dva strana jezika uče tokom dvanaest godina osnovnog i srednjeg obrazovanja, kao i tri ili više jezika sa statusom izbornih predmeta. U okviru ovog projekta omogućeno je i uvođenje bilingvalne nastave na stranom jeziku u osnovnoj i srednjoj školi (Filipović et al., 2007:234).

Od školske 2004/2005. godine odlukom Ministarstva prosvete i sporta u Osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ i u Trećoj beogradskoj gimnaziji uvedena je bilingvalna nastava na stranom jeziku. S obzirom na to da zakon ne dozvoljava u osnovnoj školi nastavu na stranom jeziku, u Osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ nastava se sprovodi na osnovu ogleda dvojezične nastave na srpskom i francuskom jeziku u osnovnom obrazovanju i vaspitanju. U Trećoj beogradskoj gimnaziji nastava se odvija na osnovu projekta dvojezična nastava na srpskom i francuskom jeziku, odnosno na srpskom i italijanskom jeziku (Vučo, 2006:41). Reč je o takozvanom dualnom programu koji podrazumeva upotrebu maternjeg (srpski) i stranog jezika (italijanski) u podučavanju određenih predmeta tokom celokupnog školovanja (ivi,51).

U Rešenju Ministarstva prosvete i sporta kojim se Trećoj beogradskoj gimnaziji daje saglasnost da se, počev od školske 2004/2005. godine, u posebnim odeljenjima prvog razreda ostvaruje deo nastavnog programa i plana na francuskom, odnosno italijanskom jeziku, istaknuto je da je predviđeno da se dvojezična nastava ostvaruje u sva četiri razreda gimnazije po propisanom

nastavnom planu i programu za gimnazije na srpskom jeziku u obimu od najmanje 55%, a najviše 70% od ukupnog fonda časova na godišnjem nivou, i ostvarivanje dela nastave na francuskom odnosno italijanskom jeziku u obimu od najmanje 30% a najviše 45% od ukupnog fonda časova na godišnjem nivou (Vučo, 2006:42).

Takođe, u Rešenju Ministarstva prosvete i sporta nalazimo i podatak da se polaganje mature vrši u skladu sa zakonima o srednjoj školi i osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, uz obavezu da učenici najmanje jedanaest nastavnih predmeta polažu na francuskom, odnosno italijanskom jeziku, u pismenoj formi i usmeno (Vučo, 2006:42).

S tim u vezi, maturalni ispit iz italijanskog jezika koncipiran je u skladu sa zakonom o polaganju stranog jezika u srednjim školama u kome je propisan sadržaj i način polaganja maturalnog ispita u gimnaziji.⁷² U tekstu zakona precizirano je da se ispit polaže pismeno i da se sastoji od prevoda nepoznatog teksta sa stranog jezika na maternji, uz upotrebu rečnika. Kada je reč o tekstualnim žanrovima, istaknuto je da tekst može biti književni, publicistički ili naučno-popularni. Kao cilj testiranja navodi se da se ispitom proverava: [...] „stepen usvojenosti predviđenih morfosintaksičkih struktura, poznavanje osobenosti jezika sa koga se prevodi, sposobnost nalaženja odgovarajućih reči i izraza u maternjem jeziku i osposobljenost za korišćenje rečnika“ (ibidem).

U vezi sa ciljem izrade maturalnog rada u zakonu o polaganju maturalnog ispita nalazimo da učenik treba da pokaže: „[...] koliko vlada materijom u vezi sa temom, u kojoj meri je usvojio metode i pristup obradi teme, kako se služi literaturom, da li je osposobljen da analizira, kritički razmišlja i da samostalno izrazi svoj lični stav u odnosu na temu koju obrađuje“ (ibidem). Maturalni rad se polaže pismeno i usmeno. Nakon završenog pismenog dela, na usmenoj odbrani rada učenik treba da izloži koncepciju svog rada, da obrazloži metode koje je

⁷² <http://www.zakon.co.rs>

koristio u izradi rada i ukratko predstavi temu rada. Nakon odbrane maturalnog rada, komisija utvrđuje ocenu na osnovu: „[...]vrednosti rada i odbrane maturalnog rada sa aspekta sposobnosti kandidata da samostalno interpretira materiju i da koristi savremene metode i izvore informacija u procesu sticanja novog znanja“ (ibidem).

Pored pomenutog Rešenja Ministarstva prosvete i sporta, predviđeno je i potpisivanja posebnog sporazuma između Republike Italije i Republike Srbije kojim bi se dodatno definisao status dvojezične sekcije u Trećoj beogradskoj gimnaziji. Reč je o Memorandumu o saradnji (ital. *Memorandum d'intesa*) koji bi predstavljao deo sporazuma o međukulturnoj saradnji između dve zemlje. Memorandum do danas nije potpisan, a podrazumevao bi definisanje nekoliko tačaka o saradnji između dve države. Između ostalog, ovim sporazumom⁷³ bila bi omogućena veća finansijska i kadrovska podrška projektu: pored nastavnika italijanskog jezika koji bi držao intenzivnu nastavu jezika, predviđeno je angažovanje i nastavnika drugih (nejezičkih) predmeta. S tim u vezi, od posebnog značaja bi bilo angažovanje još jednog nastavnika čiji je maternji italijanski jezik za prirodne nauke s obzirom da je trenutno angažovan nastavnik za društvene predmete (Italijanski jezik i Istorija). Pored toga, potpisivanje memoranduma bi omogućilo učenicima sticanje posebnih diploma nakon završenog školovanja. Na taj način, učenici dvojezične sekcije Treće beogradske gimnazije bili bi izjednačeni u pravnom smislu sa učenicima u Italiji, te bi sa takvim statusom imali direktnu prohodnost na italijanske univerzitete jer ne bi ulazili u kvotu stranaca za upis.

⁷³Nacrt ugovora o Memorandumu o saradnji (radna verzija), neobjavljen dokument.

Takođe, nacrt sporazuma predviđa uvođenje dvojezične nastave i u osnovnim školama, te bi tako ukupno školovanje učenika u dvojezičnoj nastavi trajalo 12 godina. Pored toga, potpisivanjem sporazuma Italija bi se obavezala da, u skladu sa finansijskim mogućnostima, obezbedi nastavne materijale, savremena nastavna sredstva i udžbenike. Kada je reč o lokalnom nastavnom kadru, sporazum predviđa podršku nastavniciima da pohađaju letnje kurseve italijanskog jezika i neprekidno se usavršavaju. Takođe, sporazum predviđa i trogodišnju proveru svih aktivnosti u vezi sa dvojezičnom nastavom u skladu sa normama sporazuma, a sa ciljem poboljšanja uslova nastave (ibidem).

IV.2. Prijemni ispit za bilingvalnu nastavu u Trećoj beogradskoj gimnaziji

U skladu sa Zakonom o srednjoj školi (član 40, stav 2) i odlukom o uslovima za upis u srednju školi (paragraf 5.3) koju donosi ministar prosvete i nauke, kandidat može da se upiše u školu u kojoj se deo nastave odvija na stranom jeziku na osnovu postignutog uspeha na prijemnom i završnom ispitu, kao i na osnovu uspeha u prethodnom školovanju. Prema ovom dokumentu prijemni ispit za upis u dvojezično odeljenje sastoji se iz posebnog testa iz stranog jezika. Kandidat može da ostvari najviše 20 bodova na prijemnom ispitu na testu iz stranog jezika, dok se smatra da je učenik položio prijemni ispit ukoliko osvoji najmanje 14 bodova.⁷⁴

Traženi nivo za upis učenika u prvi razred dvojezične nastave za italijanski jezik jeste A2 ZERO-a, što je u skladu sa programima za učenje stranog (italijanskog) jezika kao prvog stranog jezika u osnovnim školama Srbije (Vučo, 2007: 267). Posebno se pred učenika postavlja zahtev da poseduje, pre svega, receptivne veštine, potrebnih za razumevanje usmenog i pisanog jezika. Pored toga, učenici koji žele da pohađaju ovakav oblik nastave moraju posedovati i stabilno znanje veština govora i pisanja, koje su neophodne za nesmetano uključivanje u nastavni proces na stranom jeziku (ivi, 268).

Prijemni ispit sastoji se iz dva dela: pismenog i usmenog. Pismeni deo sadrži proveru razumevanja čitanjem i slušanjem, dok se drugi deo sastoji od pisane produkcije. Razumevanje pisanog teksta proverava se najčešće na tekstu dužine do 300 reči i zadacima višestrukog izbora sa četiri distraktora. Provera razumevanja usmenog teksta podrazumeva slušanje snimljenog teksta dužine do 200 reči, u tekstualnoj formi monologa ili dijaloga, sa zadacima višestrukog izbora. Testiranje pisane produkcije podrazumeva da učenik treba da napiše sastav do 100 reči na zadatu temu. Za ovaj zadatak često se koristi vođena produkcija

⁷⁴<http://www.mpn.gov.rs/userfiles/KonkursSrednje2012-13Ver4.pdf>

koja podrazumeva da je učenik usmeren određenim uputstvima i zadacima (Vučo, 2007: 269).

Usmeni deo ispita sastoji se iz razgovora sa učenicima koji se vodi na zadate teme u vezi sa realnim svetom i doživljajima iz svakodnevnog života. Razgovor se najčešće zasniva na opisu situacija, stanja i radnji koje su ponuđene na fotografijama ili ilustracijama. Od učenika se zahteva da opiše određenu situaciju na slici, a potom da se razvija diskusija u vezi sa zadatom temom (ivi, 270).

IV.2.1. Kriterijumi za evaluaciju prijemnog ispita za bilingvalnu nastavu u Trećoj beogradskoj gimnaziji

Svaki deo testa koji meri jednu od četiri jezičke veštine (čitanje, slušanje, pisanje i govor) zastupljen je sa po 5 bodova. Međutim, moguće su oscilacije u broju bodova (na primer 6 bodova za veštinu čitanja, a 4 za veštinu slušanja), ali se zbog praćenja nastave na stranom jeziku teži da receptivni i produktivni deo testa imaju podjednaku vrednost. Vrste zadataka koji se daju u okviru pojedinih veština nisu ograničene fiksnim zahtevima, ali se za proveru razumevanja čitanjem i slušanjem najčešće koriste zadaci višestrukog izbora sa četiri distraktora, što je najpouzdanije za ovakvu vrstu ispitivanja (Read, 2000: 76, 77; Spagnoli u Vedovelli, 2005:170; Balboni, 2002:28, 29). Za ovaj kontekst testiranja neophodno je zahtevati isključivo jednoznačne odgovore kako bi se postigla pre svega što objektivnija evaluacija (Vučo, 2007:272).

S tim u vezi potkomisija za pregled i ocenu provere znanja ustanovila je odgovarajuće kriterijume za ocenjivanje. Za pisanu produkciju predviđeno je 5 bodova, koji su raspoređeni na sledeći način: primerenost sastava podrazumeva razumevanje teme (0,50 bodova) i preciznost i koherentnost (1 bod), dok jezička tačnost podrazumeva morfosintaksičku tačnost (2,00 boda) i primerenost i bogatstvo rečnika (1,50 bodova). Usmena produkcija sadrži dva osnovna kriterijuma: procena komunikativne i jezičke kompetencije. Komunikativna kompetencija podrazumeva razumevanje teme (0,50) i sposobnost vođenja razgovora (0,50), dok se jezička kompetencija dovodi u vezu sa sledećim elementima: izgovor, prozodija i fluidnost (1 bod), morfosintaksička tačnost (1,50 bodova) i bogatstvo i primerenost rečnika (1,50 bodova). Gradiranje bodova za svaki kriterijum moguće je odrediti i u vrednostima manjim od 1 (0,25, 50 ili 0,75 bodova), kako bi se dobilo nijansiranje i mogućnost za precizniju procenu uspeha učenika (Vučo, 2007:274).

IV.3. Rezultati učenika bilingvalnih razreda na domaćim i međunarodnim takmičenjima i vannastavne aktivnosti

Učenici bilingvalnih odeljenja učestvuju na mnogobrojnim nacionalnim i međunarodnim takmičenjima postizujući značajne rezultate.

Na školskim takmičenjima iz poznavanja stranih jezika za osnovne i srednje škole u Republici Srbiji od 2007. godine pored engleskog, ruskog, francuskog i nemačkog jezika uključen je i italijanski jezik (Đorović, Zavišin & Guglielmi, 2008). Na oba školska nivoa mogu da učestvuju učenici finlanih razreda od kojih se očekuje da poseduju sledeće jezičke nivoe po ZERO-u: A2 za osnovne škole i nivo B1-B2⁷⁵ za srednje. Takmičenje obuhvata sledeće klasifikacione nivoe: školski, opštinski, gradski i republički. Na republičkom takmičenju učestvuju učenici sa najboljim rezultatima iz cele zemlje. Test na republičkom nivou za italijanski jezik sadrži sledeće zadatke i provere veština: test za proveru razumevanja slušanjem, test gramatičkih struktura, pisanu i usmenu produkciju (ivi). Učenici Treće beogradske gimnazije (dvojezično odeljenje) postižu svake godine značajne rezultate na takmičenjima iz italijanskog jezika u stalnoj kompeticiji sa Filološkom gimnazijom iz Beograda.

Pored toga, učenici dvojezičnih odeljenja uključeni su svake godine u mnogobrojne međunarodne projekte. Pomenućemo neke od najznačajnijih koji ilustruju svestranost učenika. Tako na primer, svake godine za proslavu Nedelje italijanskog jezika u svetu (it. *Settimana della lingua italiana nel mondo*) učenici učestvuju na međunarodnim konkursima koji se organizuju za učenike srednjih škola u kojima se uči italijanski jezik.⁷⁶ Pored toga, učenici učestvuju i na

⁷⁵Učenici koji su živeli u inostranstvu, kao i učenici Filoloških gimnazija i dvojezičnih odeljenja pripadaju takozvanoj Specijalnoj kategoriji („S“ kategorija). Za njih se primenjuje poseban sistem bodovanja koji je strožiji u odnosu na učenike drugih škola. U ovu kategoriju se ubrajaju Filološka gimnazija iz Beograda i Filološka gimnazija iz Sremskih Karlovaca, kao i Treća beogradska gimnazija (dvojezično odeljenje).

⁷⁶Pomenućemo neke od takmičenja i manifestacija: „Italijanska pesma“ 2010. godine (it. *Canzone italiana*), gde su učenici učestvovali sa takmičenju za izbor najboljeg izvođača italijanske pesme, i

međunarodnim takmičenjima koja nisu isključivo vezana za testiranje znanja iz italijanskog jezika, već su u vezi sa različitim aktuelnim temama, umetnošću i drugim predmetima⁷⁷.

Takođe, u okviru vannastvanih aktivnosti, Treća beogradska gimnazija je uspostavila, do školske 2011/2012. dve saradnje sa italijanskim školama. Reč je o Srednjoj učiteljskoj školi „Ređina Margerita“ iz Palerma (it. *Istituto Magistrale Statale Regina Margherita*) i Srednjoj umetničkoj školi „Karavađo“ (it. *Liceo Artistico Caravaggio*).

Cilj školskih razmena predstavlja, pored razvoja jezičkih kompetencija na stranom jeziku u vannastavnom kontekstu, takođe i razvoj kognitivne svesti kod učenika o vrednosti sopstvene i kulture drugog. U kontekstu školske razmene posebno je naglašen cilj u vezi sa razvojem interkulturene kompetencije, što je u skladu sa četiri glavne komponente CLIL nastave koje se pominju u stručnoj literaturi: sadržaj, komunikacija, saznanje i kultura koje ne postoje kao zasebni elementi, već je njihovo spajanje u celinu osnova za planiranje CLIL nastave (Coyle et al. 2010). Pored toga, mnogi autori ističu da je kulturni izazov, pored afektivnih i jezičkih, jedan od glavnih izazova sa kojim se susreću učenici u kontekstu CLIL nastave (Dale & Tanner, 2012: 41).

literarni konkursi „Piši sa mnom“ (it. *Scrivi con me*), na kome su dve godine (2008. i 2009.) osvojili jedno od prvih pet mesta u pisanju nastavka priče određenog italijanskog autora .

⁷⁷Međunarodni konkurs „150 fotografija za 150 godina“ (it. *150 foto per i 150 anni*) za izbor najboljih učeničkih fotografija koje prikazuju prisustvo italijanske kulture u lokalnoj, a povodom proslave 150 godina od nastanka italijanske države. Nekoliko učenika bilingvalnih odeljenja postiglo je značajan uspeh. Međunarodni konkurs 2011. godine u vezi sa imigracijom (it. *Concorso immigrazione*) za koji su učenici pripremili intervjue sa strancima koji žive u Palermu, prilikom školske razmene, i sa Italijanima koji žive u Beogradu, ističući značaj osnovnih ljudskih vrednosti i načela jednakosti. Konkurs “Svet u boji” (it. *Un mondo a colori*) u vezi sa negovanjem rasne i etničke tolerancije među ljudima. Na ovom konkursu učenici su učestvovali sa grafičkim radovima.

S tim u vezi, afektivni se odnose na emotivne izazove sa kojima se učenici mogu susresti u receptivnoj i produktivnoj upotrebi jezika (nesigurnost, anksioznost i bespomoćnost u upotrebi ili razumevanju sadržaja na stranom jeziku). Jezički izazovi odnose se na mogućnosti razumevanja i produkcije na tri nivoa: diskursa, rečenica i leksema. Izazovi u vezi sa kulturom odnose se na kulturne razlike učenika koji koriste strani jezik kao posredni i kulture zemlje stranog jezika (ibidem)⁷⁸.

⁷⁸ O pozitivnim aspektima školske razmene između učenika Treće beogradske gimnazije i Srednjoj umetničkoj školi „Karavađo“ više u radu Vučo, J. & Zavišin, K. (u štampi) Neki aspekti razvijanja veština višejezičnosti i višekulturnog opštenja učenika, U: *Kulture u Dijalogu*. Vraneš, A. & Marković, Lj. (ur.). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

IV.4. Nastavni predmeti na italijanskom jeziku

U školskoj 2011/2012. godini nastava u dvojezičnim odeljenjima na italijanskom jeziku izvodi se prema sledećem planu: u prvom i drugom razredu nastava na italijanskom jeziku odvija se iz sledećih predmeta: Istorija, Fizika, Latinski jezik, Informatika i Likovna kultura (ukupno devet časova nedeljno); u trećem razredu obuhvaćeni su sledeći predmeti: Istorija, Fizika, Filozofija i Likovna kultura (osam časova nedeljno) i u četvrtom razredu: istorija, filozofija i likovna kultura sa sedam časova nedeljno. U tabeli 1 prikazani su nastavni predmeti koji se podučavaju na italijanskom jeziku sa nedeljnim brojem časova, kao i sa procentom časova na stranom jeziku u odnosu na ukupan fond časova po razredima. Podaci iz tabele odnose se na školsku 2011/2012. godinu.

Predmet	I razred	II razred	III razred	IV razred
Italijanski jezik	3	3	5	5
Latinski	2	2	/	/
Istorija	2	2	3	3
Fizika	2	2	2	2
Informatika	2	2	/	/
Likovna kultura	1	1	1	1
Sociologija	/	/	/	3
Filozofija /Logika	/	/	2	3
Ukupan broj nedeljnih časova:	12	12	13	17
Procentat u odnosu na ukupan fond časova:	40%	39%	42%	53%

Tabela 1 Predmeti na italijanskom jeziku (nedeljni fond časova)

Časove stranog jezika vode dva nastavnika – strani⁷⁹ i lokalni – koji imaju zasebne časove. Strani nastavnik uključen je zajedno sa lokalnim u nastavu istorije, te se ovi časovi odvijaju u prisustvu oba nastavnika. Preostale predmete na

⁷⁹Ministarstvo inostranih poslova Italije obezbeđuje stranog nastavnika za rad u dvojezičnoj nastavi sa četvorogodišnjim mandatom.

italijanskom jeziku drže lokalni nastavnici koji poseduju sertifikate za italijanski jezik B1 i B2, dok jedan nastavnik (latinski jezik) poseduje nivo C1. Lokalni nastavnik za italijanski jezik poseduje diplomu Filološkog fakulteta u Beogradu sa zvanjem profesora italijanskog jezika i književnosti.

Pored toga, strani i lokalni nastavnik italijanskog jezika pružaju podršku kolegama nejezičkih predmeta u jezičkoj proveru didaktičkog materijala,⁸⁰ kao i u časovima italijanskog jezika sa ciljem stalnog usavršavanja.

⁸⁰ Najčešće je reč o prezentacijama koje nastavnici pripremaju za predavanja, kao i testovima na italijanskom jeziku.

IV.5. Nastavni kadar u CLIL nastavi

Generalno se zahteva da nastavnici nejezičkih predmeta u CLIL nastavi treba da poseduju nivo C1 iz stranog jezika, a kao minimalan nivo B2 ZERO-a. Ovi propisi razlikuju se od zemlje do zemlje, tako se npr. u Italiji traži nivo C1, ali je dozvoljeno da se uključi u nastavu i nastavnik koji poseduje B2 nivo.⁸¹ U Poljskoj se, na primer, traži da svi nastavnici poseduju nivo B2 ili B2+ iz jednog stranog jezika. Pored toga, nastavnik treba da se usavršava u još jednom predmetu, te ukoliko se nastavnik nejezičkog predmeta odluči da to bude strani jezik, tada mora posedovati nivo C2 (Eurydice, 2006:44). U Mađarskoj se zahteva da nastavnik u CLIL nastavi poseduje sertifikat za strani jezik B2 ili C1 (ibid: 43).

Pored poznavanja stranog jezika, nastavnici uključeni u ovaj oblik nastave imaju mogućnosti da se posebno usavrše za vođenje nastave u CLIL kontekstu. S tim u vezi, izdvojili bismo specijalizovane kurseve za engleski kao posrednički jezik pri Univerzitetu u Kembridžu,⁸² za koji se traži od nastavnika da poseduju znanje jezika od nivoa B1 do nivoa C2 ZERO-a, u zavisnosti od modula za koji se opredele nastavnici.⁸³ Univerzitet u Oksfordu, na primer, za svoje CLIL kurseve zahteva da nastavnici poseduju nivo B2 za engleski jezik, dok nude pored kurseva iz CLIL metodologije i kurseve za usavršavanje jezika.⁸⁴

U skladu sa školskom reformom za srednje škole koja predviđa uvođenje nastave na stranom jeziku jednog nejezičkog predmeta u poslednjoj godini gimnazija i stručnih škola i u poslednje tri godine u gimnazijama jezičkog smera, u Italiji se od školske 2012/2013. godine organizuju CLIL kursevi za nastavnike srednjih škola na celokupnoj teritoriji zemlje. Za organizaciju kurseva odgovorna je takozvana Nacionalne agencije za razvoj školske autonomije pri Ministarstvu

⁸¹http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/bandiConcorsi//Bando%20CLIL%20-%20Invito%20e%20linee%20guida.pdf

⁸²TKT (Teaching Knowledge Test): CLIL

(<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/teachingqualifications/clil>)

⁸³https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/113848_5282_0Y01_TKT_CLIL_Handbook_w.pdf

⁸⁴<http://www.esl-languages.com/en/initial-refresher-course-teachers/clil-course-types.htm>

obrazovanja, Univerziteta i nauke Republike Italije, koja je objavila u posebnom dekretu uslove za organizaciju kurseva, kao i njihov sadržaj⁸⁵. U opisu predviđenih kurseva koji će se održavati pri italijanskim univerzitetima, istaknuto je da nastavnici srednjih škola koji pohađaju kurseve moraju posedovati sertifikat stranog jezika koji odgovara nivou C1 ili eventualno nivou B2, ali pod uslovom da pohađaju kurs jezika na nivou C1. Pored kurseva, predavačima i polaznicima kurseva Agencija je obezbedila mrežu preko koje je moguće razmenjivati iskustva i didaktičke materijale. Kursevi obuhvataju teorijski uvod u vezi sa osnovnim didaktičko-metodološkim aspektima CLIL nastave i specifičnom didaktikom određenih nejezičkih predmeta na posredničkom jeziku, kao i praktični deo u vezi sa CLIL metodologijom za prirodne i društvene nauke za engleski, francuski, nemački ili španski jezik. Dekretom su takođe izdvojeni nejezički predmeti koji mogu biti predmet kurseva: Filozofija, Istorija, Istorija umetnosti, Fizika, Matematika, Prirodne nauke i Fizičko vaspitanje (pass.).

⁸⁵Dekret br. 211 Nacionalne Agencije za razvoj školske autonomije (it. *Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica*), 26. 06. 2012. Ministarstvo obrazovanja, Univerziteta i nauke Republike Italije

IV.5.1. Nastavni kadar u CLIL nastavi u Trećoj beogradskoj gimnaziji (italijanski jezik)

U Trećoj beogradskoj gimnaziji se od školske 2004/2005. godine koristi dualni program koji podrazumeva upotrebu srpskog i italijanskog jezika u podučavanju određenih predmeta tokom celokupnog školovanja (Vučo 2006:51). Određene predmete predaju lokalni nastavnici koji, pored određenog nivoa poznavanja stranog jezika, moraju imati i priznato univerzitetsko znanje nejezičke materije koju predaju. U cilju ostvarivanja navedenih zahteva predavači uključeni u bilingvalni projekat pohađaju kurseve italijanskog jezika u organizaciji Italijanskog instituta za kulturu u Beogradu, kao i kurseve jezika pri Univerzitetima za strance u Italiji (Vučo 2006: 52).

Pored toga, nastavnici italijanskog jezika imaju mogućnost da pohađaju pripremnu nastavu u Trećoj beogradskoj gimnaziji za polaganje međunarodno priznatog sertifikata CILS DUE koji odgovara nivou B2 ZERO-a. Svi nastavnici uključeni u projekat dvojezične nastave poseduju B nivo ZERO-a (nivoi B1 i B2), osim nastavnika latinskog jezika koji poseduje nivo C1 sertifikata CILS.

IV.6. Silabus, nastavni plan i program: opšte karakteristike

Silabus predstavlja operativni model koji podrazumeva spisak nastavnih sadržaja koji predstavlja rezultat analize potreba date nastave (Balboni, 1999:99). Stoga, u zavisnosti od pristupa koji nastavnik koristi, silabusom se definišu sadržaji poučavanja, kao i njihov redosled. Kada je reč o načinu organizovanja sadržaja i materijala, autori najčešće izdvajaju sedam vrsta silabusa za strani jezik u zavisnosti od kriterijuma za koje se nastavnik odluči. S tim u vezi, silabus može biti: strukturalni (eng. *Structural*) – gramatičke strukture raspoređene su u zavisnosti od složenosti građe ili frekventnosti upotrebe; situacioni (eng. *Situational*) – u vezi sa mestima na kojima se upotrebljava jezik: banka, prodavnica i slično; tematski (eng. *Topical*) – nastava se organizuje u skladu sa temama kao što su ishrana, slobodno vreme, zdravlje i slično; funkcionalni (eng. *Functional*) – jezičke funkcije poput opisa, izveštaja i drugo; pojmovni (eng. *Notional*) – odnosi se na kategorije kao što su: trajanje, kvantitet, lokacija i slično (strukturalni i situacioni mogu biti u njegovoj osnovi); silabus na osnovu veština (eng. *Skills*) – zasniva se rasporedu i korisnosti svake jezičke veštine; silabus zasnovan na zadacima (eng. *Task*) kao što je praćenje uputstava, iscrtavanje mapa i slično (Brown, 1995:7). U literaturi ne nalazimo empirijske dokaze da jedan tip silabusa daje bolje rezultate od drugog, te u praksi mnogi nastavnici kombinuju različite oblike silabusa. Međutim, moguće je primetiti da se komunikativni kurikulumi najčešće oslanjaju na funkcionalni silabus (ibid, 142, 143).

Nastavni plan podrazumeva prikaz svih nastavnih predmeta za školsku godinu. U nastavnim planovima određen je status predmeta (obavezni ili izborni), ukupan fond časova po predmetima, kao i kategorija predmeta (opšti, opštetručni i stručni) (Durbaba, 2011:133). U nastavnom programu predmeta određen je sadržaj, tematske oblasti i redosled usvajanja gradiva.⁸⁶

U okviru dvojezične nastave svaki predmetni nastavnik autor je silabusa za svoj predmet. Prilikom definisanja silabusa nastavnik se oslanja na nastavni plan i program za određeni predmet. U narednom delu opisaćemo ukratko silabuse nastavnih predmeta koji su cilj našeg istraživanja.⁸⁷

⁸⁶ Pravilnike o nastavnim programima usvaja Nacionalni prosvetni savet. Pravilnici su objavljeni u Prosvetnom glasniku Republike Srbije, kao i na internet stranici Ministarstva prosvete Republike Srbije (www.mp.gov.rs/propisi) (Durbaba, 2011:133).

⁸⁷Silabusi iz predmeta Italijanski, Istorija i Likovna kultura dati su u prilogu 6.7. i 8.

IV.6.1. Silabus za Italijanski jezik

Kada je reč o silabusu za Italijanski jezik, moguće je izdvojiti sledeće informacije za svaki razred: nedeljni i godišnji fond časova, preporučena literatura i internet sajtovi za učenike i nastavnike, ciljevi i zadaci nastave, kao i očekivani ishodi u skladu sa ZERO-m.

U vezi sa literaturom i sajtovima koje nastavnici preporučuju učenicima nalazimo pored referenci u vezi sa italijanskim jezikom, takođe i izvore koji su u vezi sa nejezičkim predmetima koje učenici prate na italijanskom jeziku u okviru dvojezične nastave. Pored toga, nastavnici koriste dodatnu literaturu kao što su priručnici za razvijanje jezičkih veština, leksike i gramatike, potom didaktičkim materijalima za dodatne nastavne aktivnosti poput ludičkih aktivnosti, testiranja, ali i časopisima koji su u vezi sa temama nastavnih predmeta koje učenici prate na italijanskom jeziku. Kada je reč o ciljevima i zadacima, u silabusu je posebno naglašeno razvijanje interkulturalnih kompetencija (upoznavanje učenika sa društvenim i kulturnim modelima Italije; razvijanje saznajnih i intelektualnih sposobnosti učenika; sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama uz uvažavanje različitosti), ali i učenikove samostalnosti, strategija u učenju, kao i istraživačkog rada.

Silabusi su za sva četiri razreda organizovani prema nastavnim temama. Stoga, oni pripadaju vrsti tematskih silabusa, međutim posebna pažnja je usmerena na gramatičke celine i jezičke funkcije, te stoga možemo zaključiti da je reč o kombinovanom silabusu. Pored metoda i oblika rada u sadržaju silabusa nalazimo istaknutu korelaciju sa ostalim nastavnim predmetima kao što su Geografija, Istorija, Muzička kultura, Likovna kultura i ostalo.

Takođe, u silabusu nalazimo i predviđen sadržaj za dopunski i dodatnu nastavu, kao i za vannastavne aktivnosti: učestvovanje na međunarodnim i domaćim takmičenjima, posete izložbama i drugim kulturnim manifestacijama koje su u vezi sa italijanskom kulturom.

IV.6.2. Silabus za Istoriju na italijanskom jeziku

Silabus za istoriju na italijanskom jeziku organizovan je prema nastavnim temama, u vezi sa čim su posebno istaknute korelacije sa ostalim školskim predmetima (Likovna kultura, Geografija, Književnost, Muzička kultura i drugo).

Takođe, u nastavi se koriste raznovrsne metode (monološka, dijaloška, rešavanje problema, rad na tekstu, demonstrativna, istraživački rad učenika), oblici rada (frontalni, individualni, rad u paru i grupama) i aktivnosti učenika (analiza istorijskih izvora i sadržaja, vođenje debate, realizacija zadataka i drugo).

Nastavnik koristi i različita nastavna sredstva (istorijske karte, računar i internet), kao i strane priručnike i udžbenike na italijanskom jeziku. Takođe, u dvojezičnoj nastavi koriste se i filmovi i dokumentarne emisije na stranom jeziku. Nastavnik posvećuje posebnu pažnju razvoju samostalnog i timskog istraživanje učenika.

Osim toga, nastavnik predviđa i raznovrsne vannastavne aktivnosti koje obuhvataju posete istorijskih muzeja, izložbi i biblioteka, kako u vezi sa nacionalnom istorijom tako i u vezi sa italijanskom i drugom kulturom. Posebni ciljevi vannastavnih aktivnosti su razvijanje kritičkog i kreativnog mišljenja, kao i nacionalnog, evropskog i svetskog identiteta, te razvoj duha tolerancije.

IV.6.3. Silabus za Likovnu kulturu na italijanskom jeziku

Slično silabusu iz predmeta Istorija, i silabus za predmet Likovna kultura organizovan je prema nastavnim temama. Takođe, nastavnik likovne kulture koristi raznovrsne oblike i metode rada, sa posebnim usredsređenjem na demonstrativni oblik rada. Nastava likovne kulture podrazumeva i istraživački rad učenika u okviru raznih zadataka kao i vannastavne aktivnosti: posete izložbama, muzejima i galerijama sa ciljem vođenja diskusija. U ove aktivnosti uključeno je i učestvovanja učenika dvojezičnih odeljenja na međunarodnim takmičenjima u saradnji sa stranim lektorom.

Pored toga, u silabusu nastavnika likovne kulture posebno su izdvojene korelacije nastavnih tema sa drugim predmetima, odnosno oblastima i temama. U okviru zadataka i ishoda, nastavnik ističe posebne ishode u vezi sa dvojezičnim odeljenjem koji se odnose na usvajanje osnovnih pojmova iz arhitekture, skulpture i slikarstva na italijanskom jeziku za sva četiri razreda. Takođe, u okviru nastave likovne kulture i italijanskog jezika, učenici samostalno izlažu određene teme na stranom jeziku uz prisustvo predmetnog nastavnika i nastavnika jezika.

Kao nastavna sredstva, nastavnik likovne kulture koristi savremene tehnologije i to pre svega prezentacije, filmske projekcije i internet sajtove na italijanskom. Takođe, nastava likovne kulture podrazumeva i upotrebu dodatne pomoćne literature – udžbenika i enciklopedija, kao i filmova na italijanskom jeziku.

IV.7. Italijanski jezik u kontekstu CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji

U vezi sa ciljevima dvojezične nastave Balboni posebno ističe tri glotodidaktička cilja: a) razvijanje jezičkih veština; b) upotreba jezika u funkcionalnom i pragmatičnom smislu i c) poznavanje formalnih aspekata jezika. Ove tri dimenzije ne treba nikako shvatiti kao tri odvojene celine, postavljene u hijerarhijskom redosledu. One sve zajedno čine nedeljivu celinu jer se jezičke veštine razvijaju sa određenim funkcionalnim ciljevima uz pomoć komunikativnih kompetencija (Balboni 1999: 82). Nastava italijanskog jezika u Trećoj beogradskoj gimnaziji koncipirana je u skladu sa navedenim postavkama. Tako, časove stranog jezika vode dva nastavnika: strani nastavnik, koji posvećuje prvenstveno pažnju na razvijanju usmene i pisane produkcije kod učenika, i lokalni nastavnik čiji je glavni predmet nastave formalni aspekt jezika.

Oba nastavnika rade posebno na razvijanju receptivnih veština kod učenika, što je i u skladu sa navedenim zahtevima CLIL nastave (Coonan, 2009; Bentley, 2010; Coady et al., 1993; Laufer, 1992). Nastava italijanskog jezika odvija se u skladu sa Nastavnim planom i programom ogleđa italijanskog jezika kao prvog stranog jezika u gimnaziji.⁸⁸ Međutim, s obzirom na specifičnost bilingvalne nastave i potrebu učenika za većim brojem časova stranog jezika, došlo je do manjih izmena u broju nedeljnih časova po razredima i on je povećan tamo gde su to organizacione okolnosti dopustile. Tako, na primer, umesto dva časa nedeljno u prvom razredu, učenici imaju ukupno tri časa (jedan čas sa lokalnim nastavnikom i dva sa stranim); u drugom razredu propisana su tri časa nedeljno i takav plan se i sprovodi (dva časa sa lokalnim nastavnikom i jedan sa stranim); u trećem razredu, umesto propisanih pet časova, učenici imaju šest

⁸⁸Videti u:Prosvetni glasnik (2001:56)

časova (dva sa lokalnim nastavnikom i četiri sa stranim); u četvrtoj godini umesto četiri časa, učenici imaju pet časova nedeljno (dva sa lokalnim nastavnikom i tri sa stranim).

Na osnovu testiranja produktivnih i receptivnih veština kod učenika sva četiri razreda, sprovedenih u školskoj 2009/2010. godini,⁸⁹ došlo se do definisanja sledećih jezičkih nivoa: u prvom razredu određena je receptivna kompetencija na nivou B1.1, dok je produktivna na nivou A2.2; u drugom razredu receptivna kompetencija odgovara nivou B1.2, produktivna nivou B1.1; u trećem razredu receptivna sposobnost je na nivou B2.1, dok je produktivna na nivou B1.2; u četvrtom razredu receptivna kompetencija je na nivou B2.2, dok je produktivna na nivou B2.1. Udžbenici koji se koriste u nastavi odgovaraju navedenim nivoima.⁹⁰ Opisani nivoi predstavljaju polaznu tačku za definisanje nivoa i testova za nejezičke predmete koji su predmet našeg rada, a koji su prikazani u petom poglavlju rada.

U skladu sa potrebama dvojezične nastave sastavljen je silabus italijanskog jezika za svaki razred, sa posebno definisanim ciljevima, zadacima i očekivanim ishodima.⁹¹ S tim u vezi, nastavnici su se pri izradi silabusa oslanjali na Nastavni plan i program ogleđa italijanskog jezika kao prvog stranog jezika u gimnaziji, ali su ga i delimično korigovali u skladu sa zahtevima dvojezične nastave, predmetima koji se podučavaju na stranom jeziku potrebama CLIL nastave u datom kontekstu.

⁸⁹ Za testiranje korišćeni testovi za međunarodni certifikat CILS, Univerziteta za strance u Sijeni. Primeri testova po jezičkim nivoima dostupni na internet sajtu:

<http://cils.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=89&sez1=0&lng=1&art=202&prev=b>

⁹⁰ U nastavi se koriste sledeći udžbenici po razredima: prvi razred - Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua; drugi razred - Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua; treći i četvrti razred - Marin, T. (2008) *Nuovo Progetto italiano 3*. Roma: Edilingua

⁹¹ Prilog br. 6.A – I razred, prilog 6.B – II razred, prilog 6.C – III razred, prilog 6.D – IV razred

IV.7.1. Značaj formalnih aspekata i receptivnih veština u nastavi stranog jezika u CLIL – u

O važnosti koju imaju časovi gramatike stranog jezika u okviru bilingvalne nastave govore istraživanja stručnjaka iz ove oblasti koja ukazuju na potrebu da se u nastavi jezika posveti veća pažnja fokusu na formu (engl. *focus on form*) kako bi se učenicima omogućilo lakše razumevanje složenijih gramatičkih konstrukcija i poboljšao kvalitet njihove jezičke recepcije i produkcije (Coonan, 2008: 32). S tim u vezi, nakon istraživanja sprovedenih u bilingvalnim školama u Kanadi u kojima su učenici bili isključivo izloženi stranom jeziku (engl. *full immersion*), ne pohađajući časove stranog jezika sa posebnim osvrtom na formalne jezičke aspekte, došlo se do zaključka da u tim uslovima učenici ne mogu u dovoljnoj meri razviti CALP kompetenciju (Swain & Lapkin, 1982).

Takođe, podučavanje gramatike usko je vezano za receptivne veštine. Učenje gramatičkih pravila podrazumeva proces: učenik čuje ili pročita neke primere i delimično ih razume, potom čuje objašnjenja uz pomoć kojih mu građa postane jasnija, kasnije nešto od toga delimično zaboravi, potom usvoji neke nove oblike i tako dalje. U početnoj fazi ovog procesa dominira konfuzija, ali vremenom učenik uočava sličnosti i razlike: upravo ovaj proces razumevanja predstavlja receptivan proces. Stoga je izuzetno važno dati učeniku različite vrste gramatičkih receptivnih vežbi pomažući mu da pažljivo sluša, čita i razume poruku, ali bez pritiska da neposredno nakon toga reprodukuje gramatički ispravne rečenice (Lewis, 1997:88).

Osim što je neophodno obratiti pažnju na gramatičke aspekte, važno je i da u nastavi budu zastupljeni različiti oblici rada. Tako, na osnovu sličnih istraživanja u jednoj italijanskoj srednjoj školi u kojoj se nastava odvija na engleskom jeziku došlo se do sledećih rezultata: usmena produkcija učenika na časovima veoma je ograničena, uočeni su problemi u jezičkoj produkciji u vezi sa izgovorom i na morfosintaksičkom planu, dok u nastavi preovladava frontalni oblik rada. Stoga je za postizanje boljih rezultata u usmenoj produkciji na stranom jeziku neophodno uputiti učenike na grupni rad ili rad u parovima, usmeriti ih na različite zadatke (engl. *task*) u okviru predmeta, ali i posvetiti veću pažnju formalnim aspektima jezika (Coonan, 2008:27).

IV.7. 2. Nastava italijanskog jezika sa bilingvalnim nastavnikom: primer obrade jedne nastavne jedinice

Časovi italijanskog jezika sa bilingvalnim nastavnikom prvenstveno su fokusirani na obradu gramatičke i leksičke građe, kao i na razvoj receptivnih veština.

Za primer obrade jedne nastavne jedinice iz italijanskog jezika navešćemo obradu prostog perfekta (*passato remoto*) u prvom razredu. S obzirom na to da učenici prvog razreda imaju nastavu na italijanskom jeziku iz oblasti istorije i istorije umetnosti u kojima je ovo vreme veoma zastupljeno, smatramo da je poznavanje prostog perfekta na receptivnom nivou izuzetno značajno za praćenje nastave.⁹² Pored toga, nastavnik se opredelio za tekst o Etrurcima⁹³ za obradu navedene nastavne jedinice imajući u vidu da učenici u prvom razredu upoznaju etrusku civilizaciju iz predmeta Istorije i Likovne kulture.

U skladu sa rasporedom faza nastavne jedinice stranog jezika⁹⁴ u prvoj, fazi motivacije, nastavnik postavlja pitanja učenicima u vezi sa istorijskim predznanjem o etruskoj civilizaciji pokazujuću im fotografije koje ilustruju pojedine aspekte ove kulture. Na taj način učenici se upoznaju sa ključnim rečima sa kojima će se susresti u tekstu kao što su: nekropola, grobnica, kralj, nakit, civilizacija i slično.

U sledećoj, globalnoj fazi, učenici samostalno čitaju „u sebi“ tekst prilagođen njihovom jezičkom nivou o etruskoj civilizaciji, sa zadatkom da odgovore na pitanja o opštem razumevanju pročitano. Nastavnik, po potrebi,

⁹²Passato remoto je svojstveno prvenstveno književnim i istorijskim tekstovima te se stoga najčešće obrađuje na višim jezičkim nivoima (uglavnom na nivou B2).

⁹³Tekst je preuzet iz knjige Peccianti, M.C. (1991). *Storie della storia d'Italia*. Firenze: Marietti-Manzuoli

⁹⁴Geštalt teorija je „odredila“ podelu na faze nastavne jedinice po sledećem rasporedu: faza motivacije, globalna faza, faza analize, faza promišljanja, sinteze i kontrole.

navodi učenika na pronalaženje odgovora ukazujući mu na kontekst i dodatne vanekstualne informacije (slike, grafikone, fotografije i slično).

U fazi analize učenici imaju zadatak da u parovima nađu odgovarajuće oblike novog glagolskog vremena za glagole koji su im dati u infinitivu. Nakon toga treba da popune odgovarajuće paradigmatske tabele sa izostavljenim oblicima prostog perfekta koje mogu naći u tekstu. Takođe, u ovoj fazi se vrši i leksička analiza teksta pri čemu se grupišu reči po određenim semantičkim kriterijumima (npr. izdvojiti prideve koji objašnjavaju odeću i nakit Etruraca, imenice koje označavaju oružje i alate i slično).

Nakon toga, u fazi promišljanja nastavnik navodi učenike da dođu do pravila građenja ovog vremena tako što posmatraju zajednički popunjene tabele i diskutuju o pretpostavkama u vezi sa pravilima.

U fazi sinteze nastavnik pruža dodatna objašnjenja u vezi sa gramatičkim aspektima i učenici dodatno uvežbavaju glagolske strukture u strukturalnim vežbanjima, vežbama dopune, transformacije, povezivanja i slično. Pored glagolskih oblika, učenicima se daju i vežbe u vezi sa proširivanjem leksike kao što su sinonimi, antonimi i derivacija reči.

Potom, u okviru kontrolne faze nastavnik koristi istu strukturu vežbi za proveru usvojenog znanja prostog perfekta, kao i leksike u vezi sa obrađenom temom. Svi zadaci se daju u kontekstu, najčešće u obliku kraćih tekstova koji se preuzimaju i adaptiraju iz dodatnih udžbenika i gramatika.

Nakon faze kontrole nastavnik stranog jezika u saradnji sa nastavnikom Istorije i Likovne kulture predlaže učenicima nekoliko tema koje se obrađuju u okviru ovih predmeta, kao što su: razlike i sličnosti između grčke i etrurske umetnosti, etrurska arhitektura, etrursko slikarstvo, uticaj etrurske umetnosti na rimsku, etrurska privreda, društveno uređenje, religija, ishrana, moda i položaj

žena u etrurskom društvu. Učenici u manjim grupama, sa određenim pojedinačnim zadacima, predstavljaju svoje radove u vidu PPT prezentacija ili plakata.

Celokupna aktivnost u vezi sa PPT prezentacijama vodi se u skladu sa fazama zadatka (engl. *task*): početna (engl. *Pre-task*), središnja (engl. *During task*) i finalna (engl. *Post-task*) (Ellis, 2003:244). Početna faza predstavlja fazu planiranja: nastavnik uvodi temu i daje osnovne smernice za rad, dok učenici osmišljavaju plan za rešavanje zadataka. U središnjoj fazi se proverava plan učenika i ustanovljava finalna organizacija. To je faza u kojoj učenici izvršavaju zadatak. U finalnoj fazi učenici promišljaju, izvode zaključke, ispravljaju eventualne greške i po potrebi, ponavljaju zadatak.

Na osnovu opisanog časa možemo izdvojiti nekoliko ciljeva koje nastavnik ostvaruje u okviru prikazane obrade nastavne jedinice. Tako, pored usvajanja formalnih jezičkih aspekata koji predstavljaju glavni cilj tradicionalne nastave stranog jezika, učenici analiziraju iz morfo-sintaksičkog ugla osobnosti stručnog teksta u vezi sa nejezičkim predmetima koji prate na stranom jeziku. Takođe, nastavnik obrađuje stručne termine u vezi sa nejezičkim predmetima, te podstiče upotrebu stranog jezika u funkcionalnom i pragmatičnom smislu, što je i jedan od ciljeva nastave stranog jezika u CLIL kontekstu (Balboni, 1999: 82). Pored toga, u okviru nastave sa lokalnim nastavnikom posebna pažnja se posvećuje razvoju receptivnih veština (u konkretnom slučaju razumevanje čitanjem), ali se ne zapostavljaju ni produktivne (pravljenje PPT prezentacije i usmeno izlaganje u grupi).

IV.7.3. Nastava italijanskog jezika sa stranim lektorom: primer obrade jedne nastavne jedinice

Kao primer strukture časa italijanskog jezika sa stranim lektorom, opisaćemo obradu nastavne jedinice „No mamma, no”⁹⁵ za prvi razred. Reč je o obradi kulturološkog fenomena pod nazivom „mammizmo” koji je svojstven italijanskom društvu, a odnosi se na vezanost muškaraca u zrelim godinama za majku.

U prvoj, fazi motivacije, nastavnik podstiče eventualna predznanja učenika u vezi sa ovom pojavom, odnosno pruža im osnovne informacije u vezi sa njom. Nakon toga, učenici vode diskusiju o prisutnosti ove pojave u lokalnoj kulturi, navodeći eventualne primere. U ovoj fazi nastavnik daje osnovne informacije o kratkometražnom filmu „No mamma, no” uvodeći postepeno leksiku sa kojom će se učenici sresti tokom gledanja filma i svakodnevnne izraze koji bi mogli predstavljati teškoću u razumevanju.

U sledećoj, globalnoj fazi, nakon gledanja filma, nastavnik proverava opšte razumevanje učenika dijaloškom metodom. Potom, učenici odgovaraju u pisanoj formi na pitanja sa višestrukim izborom u vezi sa razumevanjem određenih delova filma.

U fazi analize učenici imaju zadatak da pronađu odgovarajuće odgovore u vezi sa značenjem određenih izraza, da isprave morfo-sintaksičke greške koje se javljaju u govornom jeziku i putem „otkrića“ dođu do značenja deminutiva koji se javljaju u filmu (vežba povezivanja reči sa odgovarajućim objašnjenjima).

Nakon toga, u fazi promišljanja učenici, organizovani u manjim grupama, proveravaju pojedinačne odgovore i diskutuju o pretpostavkama u vezi sa pravilima.

⁹⁵ „No mamma, no” režija: Čečilija Kalvi (Cecilia Calvi), glavne uloge: Iza Barcica (Isa Barzizza) i Alesandro Haber (Alessandro Haber).

Potom, u fazi sinteze nastavnik pruža dodatna objašnjenja u vezi sa eventualnim nejasnoćama i nedoumicama, nakon čega učenici dodatno uvežbavaju gramatičke i leksičke aspekte na zadacima dopune, transformacije, povezivanja i slično.

U okviru kontrolne faze nastavnik koristi istu strukturu vežbi za proveru znanja u vezi sa gramatičkim aspektima, kao i leksikom i izrazima koji su bili predmet obrade u okviru nastavne jedinice.

Nakon ove faze, nastavnik zadaje učenicima zadatak za individualni rad kod kuće: pisani sastav u vezi sa obrađenom temom. Od učenika se traži da opiše datu pojavu, kao i sopstveni stav poredeći situaciju u vezi sa ovom temom u Italiji i svojoj lokalnoj sredini.

Na osnovu opisa časa italijanskog jezika sa stranim lektorom, moguće je izdvojiti sledeće karakteristike: prvo, nastavnik razvija interkulturalne kompetencije kod učenika (pored analize jednog kulturološkog fenomena karakterističnog za italijansko društvo, nastavnik navodi učenike da porede datu pojavu sa njenim aspektima u lokalnoj i stranoj kulturi); drugo, nastavnik razvija kako receptivne veštine (globalno razumevanje filma), tako i produktivne (diskusija u razredu i pisana produkcija u vidu zadate teme za rad kod kuće) i treće, nastavnik ne zapostavlja ni formalne aspekte jezika (dodatna vežbanja u vezi sa ispravljanjem morfo-sintaksičkih grešaka).

IV.7.4. Nejezički predmeti u CLIL nastavi

Cilj upotrebe stranog jezika kao posredničkog u nastavi nejezičkih predmeta predstavlja pored učenja određenih naučnih disciplina i usavršavanje jezičkih kompetencija na stranom jeziku. Takođe, upotreba stranog jezika u spomenutom kontekstu omogućava učenicima da budu više u kontaktu sa stranim jezikom. Međutim, ovaj kvantitativni aspekt nije dovoljan za postizanje željenih ciljeva, već je za razvoj jezičkih kompetencija važna i kvalitativna dimenzija CLIL-a (Coonan, 2009:90).

Mnogi autori, kao na primer Volf (Wolff, 1997 u Coonan, 2009:90), smatraju da se prednost CLIL-a u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika ogleda u autentičnosti učenja koja se ostvaruje uz pomoć: materijala i sadržaja, interakcije i konteksta. Materijali koji se koriste u okviru nastave stranog jezika prvenstveno imaju za cilj usvajanje stranog jezika, međutim koriste se i vannastavni materijali (autentični) koji postaju pseudo-autentični usled neautentične upotrebe u okviru nastave jezika. Sa druge strane, sadržaji koji se učenicima prezentuju u okviru posredničke upotrebe stranog jezika autentičniji su od onih koji su deo tradicionalnih kurseva jezika koje ovaj autor naziva pseudo-istinitim (ital. *pseudo-veri*). Pored toga, interakcija na stranom jeziku moguća je samo ukoliko sagovornici žele da komuniciraju. Međutim, često takozvana pseudo-realnost (ital. *pseudo-realtà*) časa stranog jezika ne podstiče stvaranje uslova za njenu realizaciju. Ukoliko se učenik ne identifikuje dovoljno sa postavljenim zadacima, rezultati učenja nisu zadovoljavajući. S tim u vezi Volf ističe da je interakcija ostvarena sa sadržajima nejezičkih predmeta autentičnija od interakcije sa pseudo-realnim sadržajima časa jezika.

Ovakav stav autor objašnjava na osnovu sledećih tvrdnji: rad na realnim sadržajima uz interaktivne zadatke, kao na primer diskusija o rezultatima jednog eksperimenta, autentičniji je od interaktivnih zadataka na času jezika; čitanje i pisanje postaju autentičnije aktivnosti ukoliko učenik treba da razume i upotrebi određene sadržaje teksta, dok rad na jeziku, na primer na leksici, ima jasno definisan cilj, a on se odnosi na rešavanje nekog problema u vezi sa usvajanjem nejezičkog predmeta (ibid, 92, 93).

Pored navedenih činilaca koji stvaraju kvalitetnije uslove za učenje jezika, moguće je izdvojiti i bogatstvo konteksta (ital. *ricchezza del contesto*) koje omogućava posrednička upotreba stranog jezika. Ovo bogatstvo je moguće uočiti na sledećim karakteristikama CLIL nastave: jezička i pojmovna kompleksnost u tekstovima i zadacima; veća raznovrsnost u tekstualnim vrstama i žanrovima; mogućnost razvoja raznovrsnijih jezičko-kognitivnih funkcija (na primer u okviru nastave fizike gde se od učenika traži da nešto objasni, uporedi, ilustruje primerima ili ukaže na uzrok i posledice i slično). Takođe, prisutna je i veća motivacija za upotrebu stranog jezika: učenik se koristi stranim jezikom kako bi razumeo određeni predmet, usvojio određena znanja i pokazao poznavanje materije, a ne stranog jezika. S tim u vezi treba istaći da je cilj nastavnika stranog jezika da podučava strani jezik, za razliku od nastavnika nejezičkog predmeta koji podstiče učenike da ga koriste. Iz ove poslednje karakteristike proističe i različita uloga učenika: u okviru nastave stranog jezika učenik usvaja jezičke veštine, dok u okviru nejezičkog predmeta koristi usvojene jezičke veštine. Takođe, učenik u nastavi stranog jezika uči da se koristi jezikom u različitim situacijama, dok se u nastavi nejezičkog predmeta koristi jezikom kako bi učio (ibid, 94).

U CLIL nastavi, u kojoj je učenikova pažnja automatski usmerena na značenje a ne na jezičku formu, neophodno je, prema mišljenju mnogih autora, pomoći učeniku da se usredsredi i na formu (Doughty & Williams, 1998 u Coonan, 2008:18), s obzirom da je to pretpostavka za razvoj stranog jezika. Međutim, ovo treba uraditi na način koji neće pretvoriti CLIL nastavu u čas

stranog jezika. Neka od mogućih rešenja koje nude autori jesu sledeća: manipulacija različitim elementima (dužina teksta, sintaksička složenost inputa), gustina informacija, prisustvo i odsustvo konteksta, redundancija i slično, omogućavajući pritom učeniku da se tokom nastave bolje upozna sa sadržajem. (Coonan, 2008:18).

Pored primene različitih metoda i tehnika, za CLIL nastavu je od izuzetne važnosti i stepen upotrebe maternjeg i stranog jezika, odnosno prisutnost bilingvalnih ili isključivo stranih nastavnika.

U nastavnoj praksi se pokazalo da su se javili određeni problemi sa grupom učenika koji su bili izloženi sekvencijalnom bilingvizmu⁹⁶ i usvajali strani jezik u početnim stadijumima školovanja. Reč je o istraživanjima programa imerzije u Kanadi koja su sprovedena na engleskim učenicima koji su učili francuski jezik. Dobre rezultate ostvarili su oni učenici koje su podučavali bilingvalni nastavnici. Autori istraživanja su zaključili da je do uspeha došlo usled dobrog planiranja nastave, kao i činjenice da su učenike podučavali nastavnici koji su razumeli i koristili engleski jezik, dok je francuski bio strani jezik svim učenicima. Sa druge strane, učenici koji su bili izloženi isključivo stranom jeziku u takozvanom potoni ili plivaj kontekstu (engl. *sink-or-swim context*) odavali su utisak da poseduju visok nivo kompetencije u svakodnevnom razgovoru. Međutim, oni su bili neuspešni u usvajanju akademskog jezika, što je uticalo na njihovo dalje školovanje. Ovi učenici nisu bili u mogućnosti da dosegnu akademski nivo znanja na stranom jeziku, a isto tako nisu imali prilike ni da razviju ovu jezičku kompetenciju na maternjem jeziku s obzirom da se on nije koristio u školi (Cummins & Swain 1986 u Letts, 1999:211).

⁹⁶Tradicionalno, razlikujemo dva oblika bilingvizma: simultani (engl. *simultaneous*) i sekvencijalan (engl. *sequential*). Simultano usvajanje jezika se vezuje za istovremeno usvajanje dva jezika u porodici u kojoj roditelji nemaju isti maternji jezik, dok se sekvencijalno odnosi na okolnosti u kojima dete naknadno usvaja drugi jezik.

Navedeni rezultati upućuju na zaključak da je neophodno pažljivo isplanirati uvođenje drugog jezika u nastavu, kao i programa koji će se odvijati na maternjem jeziku, kako bi se zadržala upotreba maternjeg jezika i proširila na nove oblasti. Tako organizovana bilingvalna nastava može dati pozitivne rezultate (Letts, 1999:211).

IV.7.5. Nastava istorije u kontekstu CLIL-a u Trećoj beogradskoj gimnaziji

Časove iz predmeta Istorija vode dva nastavnika: lokalni i strani koji zajednički drže jedan čas nedeljno svim razredima. U prvom i drugom razredu zastupljena su dva časa nedeljno, dok su u trećem i četvrtom zastupljena tri.

Lokalni nastavnik poseduje međunarodni sertifikat CILS UNO koji odgovara nivou B1 ZERO-a i prati pripremnu nastavu pri Trećoj beogradskoj gimnaziji za polaganje ispita CILS DUE (nivo B2 prema ZERO-u). Časovi istorije se odvijaju u skladu sa Nastavnim planom i programom za društveni smer za gimnazije (Prosvetni glasnik, 2001).⁹⁷

⁹⁷Udžbenik koji se koristi u nastavi sva četiri razreda jeste: De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo*. Milano: Bruno Mondadori.

IV.7.6. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz istorije

Kao primer jedne nastavne jedinice opisaćemo obradu teme civilizacije Mesopotamije u prvom razredu.

U uvodnom delu nastavnik postavlja učenicima pitanja na italijanskom jeziku u vezi sa pređenim gradivom, a koja mogu pomoći učenicima pri povezivanju sa novim gradivom (na primer: objasniti razlike između gradova nastalih u pritokama velikih reka i neolitskih naseobina; objasniti na koji način su metali podstakli jačanje trgovinskih veza i slično).

U sledećoj fazi nastavnik izlaže gradivo na srpskom jeziku dok se novi termini i najvažnije teze ispisuju na tabli i objašnjavaju na italijanskom.

Nakon toga, učenici čitaju naglas sa nastavnikom tekst iz italijanskog udžbenika⁹⁸ i prepričavaju ga ističući najvažnije informacije u vezi sa zadatom temom uz nastavnikovu pomoć koja najčešće podrazumeva postavljanje pitanja. Ukoliko se u tekstu nalaze nepoznate reči, nastavnik uglavnom prevede reč na srpski jezik, iako neretko insistira na opštem razumevanju teksta. Na časovima na kojima su prisutna oba nastavnika, ovaj deo obrade teksta obično je prepušten stranom nastavniku.

U fazi kontrole nastavnik proverava razumevanje gradiva uz pomoć pitanja otvorenog tipa, koristeći se frontalnim načinom rada. Za domaći zadatak učenici obavljaju zadatke iz udžbenika (*Esercizi di laboratorio*) u vezi sa obrađenim gradivom. Reč je o zadacima sa bimodalnim i višestrukim odgovorima, pitanjima otvorenog tipa, parafraziranjem i popunjavanjem tabela. Nakon toga, nastavnik predlaže nekoliko tema u vezi sa društvenim aspektima istočnih civilizacija: kultura odevanja, religiozni obredi, položaj žena, obrazovanje i slično. Celokupna aktivnost se vodi u skladu sa opisanim fazama zadatka (engl. *task*). Učenici u manjim grupama pripremaju prezentacije koje potom izlažu na panou.

⁹⁸Frugoni, C. Magnetto, A. (2007) *Le origini del nostro futuro*. Bologna: Zanichelli.

IV.7.7. Nastava likovne kulture u kontekstu CLIL – a u Trećoj beogradskoj gimnaziji

Nastavu likovne kulture na italijanskom jeziku vodi lokalni nastavnik. Nastava je u sva četiri razreda zastupljena je sa jednim časom sedmično.

Lokalni nastavnik poseduje međunarodni sertifikat CILS UNO koji odgovara nivou B1 ZERO-a i prati pripremnu nastavu pri Trećoj beogradskoj gimnaziji za polaganje ispita CILS DUE (nivo B2 prema ZERO-u). Časovi likovne kulture odvijaju se u skladu sa Nastavnim planom i programom za društveni smer za gimnazije (Prosvetni glasnik, 2001).⁹⁹

⁹⁹Udžbenik koji se koristi u nastavi sva četiri razreda jeste: De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo*. Milano: Bruno Mondadori.

IV.7.8. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz likovne kulture

Za primer obrade jedne nastavne jedinice iz predmeta Likovna kultura, odabrali smo temu Etruska umetnost. Kao nastavna sredstva nastavnik koristi PPT prezentaciju, kao i fotokopije iz udžbenika za likovnu kulturu na italijanskom jeziku¹⁰⁰.

U uvodnom delu časa, u fazi motivacije, nastavnik koristi dijalošku metodu na italijanskom jeziku sa učenicima za obnavljanje prethodno obrađenog gradiva (starogrčka umetnost) na koje je neophodno da se nadoveže sa novim gradivom.

Nakon toga, u globalnoj fazi, nastavnik predstavlja učenicima sadržaj PPT prezentacije koji je napisan na italijanskom jeziku, dok ih prate dodatna objašnjenja nastavnika na srpskom jeziku. Sa druge strane, učenici hvataju beleške na italijanskom jeziku i to zapisujući pre svega nazive umetničkih dela i stručnih termina.

Potom, u okviru faze analize učenici imaju zadatak da pronađu odgovore na nastavnikova pitanja koja se odnose na određene karakteristike umetnosti, odnosno kulture. Tako, na primer, metodom transkodovanja na osnovu crteža mape na kojoj je predstavljena nekadašnja etruska teritorija, od učenika se traži da objasne na italijanskom, uz stalnu nastavnikovu podršku i eventualna dodatna objašnjenja, u kojim delovima Italije je bila prisutna etruska kultura ili da opišu specifičnosti etruske arhitekture, slikarstva i skulpture.

Nakon toga, u fazi promišljanja, učenici, organizovani u manjim grupama rade određene zadatke sa kopija na tekstu u kome treba da pronađu adekvatne odgovore i dodatna objašnjenja uz međusobnu diskusiju. Po potrebi, nastavnik interveniše sa dodatnim objašnjenjima i sugestijama.

¹⁰⁰La Nuova Enciclopedia dell'Arte Garzanti, AA.VV. (1992). Milano: Garzanti

U fazi sinteze nastavnik pruža dodatna objašnjenja, navodeći učenike da donesu zaključke u vezi sa počecima etrurske umetnosti, njenim razvojem i glavnim odlikama, kao i u vezi sa uticajem koji je imala na kasnije umetničke pojave.

U okviru kontrolne faze nastavnik proverava znanja učenika sličnim tehnikama koje je koristio u okviru rada na času: na primer, učenici treba da opišu određenu sliku koja predstavlja određene aspekte etrurske umetnosti i na osnovu nje da opišu glavne odlike ove umetnosti i kulture. Pored toga, nastavnik, po sopstvenim rečima, u ovoj fazi koristi u velikoj meri tehnike svojstvene nastavi stranog jezika. Tako se, na primer, u zadacima sa višestrukim izborom traži od učenika da zaokruži tačan odgovor, poveže određeno delo sa umetnikom ili odgovarajućim opisom, stručne termine sa odgovarajućim opisom i slično.

Nakon ove faze, nastavnik zadaje učenicima odgovarajući zadatak za individualni rad kod kuće koji se najčešće odnosi na popunjavanje takozvane sveske u kojoj učenici beleže, lepe i crtaju određena dela ili karakteristike umetničkih pravaca. U sveskama učenici beleže termine na italijanskom sa prevodom na maternji jezik. Pravljenje takve beležnice je obavezna aktivnost učenika koja se ocenjuje na kraju školske godine. Na taj način učenici po završetku četvrtog razreda poseduju svoju malu istoriju umetnosti, sa terminima na italijanskom i srpskom jeziku.

V. Testiranje učenika Treće beogradske gimnazije, dvojezična odeljenja (TBG), Filološke gimnazije (FG) i Gimnazije „Sveti Sava“ (GSS)

U četvrtom poglavlju našeg rada predstavljamo testiranje učenika Treće beogradske gimnazije (dvojezična odeljenja), Filološke gimnazije i Gimnazije „Sveti Sava“ kao kontrolnih grupa. Testiranje se sastoji iz nekoliko segmenata.

U prvom delu istraživanja analiziramo rezultate testiranja učenika sve tri gimnazije trećih i četvrtih razreda u vezi sa receptivnim nivoom jezičkih kompetencija na CILS testovima (razumevanje čitanjem). Sve rezultate tumačimo za svaku školu posebno, a potom međusobno poredimo njihove rezultate. Takođe, u okviru prvog dela testiranja razumevanja čitanjem iz italijanskog jezika, analiziramo i rezultate testiranja na pomenutim testovima sva četiri razreda TBG i FG.

Drugi segment istraživanja odnosi se na analizu rezultata testova u vezi sa razumevanjem sadržaja iz predmeta istorija i likovna kultura. Ova analiza testova naknadno je podeljena na dva segmenta: pojedinačno i međusobno poređenje rezultata za svaku školu kada je reč o zatvorenim pitanjima, kao i analiza odgovora učenika na otvorena pitanja za sve tri škole. Uspeh učenika na zatvorenim pitanjima analiziramo iz kvantitativnog aspekta: poredimo i tumačimo uspeh učenika u izradi ovog dela zadatka, prema sledećoj skali: minimalno zadovoljavajući – 51% – 60%, dovoljan – 61% – 70%, dobar – 71% – 80%, vrlodobar – 81% – 90% i odličan – 91% – 100%. Potom, analiziramo kvalitativno odgovore učenika na otvorena pitanja primenjujući deskriptivnu metodu tj. klasifikujući greške na pravopisne, morfosintaksičke, sintaksičke, leksičke i stilske.

U okviru analize odgovora na otvorena pitanja težimo da objasnimo uzroke grešaka, ispitujući stepen prisustva pojava poput interferencije, hipergeneralizacije ili pojednostavljenja¹⁰¹, kao i da sagledamo nivo veštine parafraziranja koju učenici poseduju.

U trećem delu istraživanja poredimo odnos rezultata na CILS testovima sa onim postignutim na testovima istorije i likovne kulture. U okviru ove analize razmatrani su i učenički odgovori na upitnike sa posebnim osvrtom na sledeće elemente: godina učenja italijanskog jezika, kontekst usvajanja stranog jezika (školska i vanškolska sredina, boravak u Italiji i učenje drugih stranih jezika), kao i školski uspeh iz sva tri predmeta iz testiranih oblasti.

Četvrti segment istraživanja obuhvata analizu odgovora učenika na upitnike. Upitnici učenika TBG analizirani su sa ciljem prikupljanja stavova učenika TBG o dvojezičnoj nastavi i njenim efektima, teškoćama sa kojima se ispitanici susreću prilikom usvajanja nejezičkih sadržaja na italijanskom, kao i o nastavnom kadru i opštoj organizaciji nastave. Sa druge strane, analiza odgovora iz upitnika učenika TBG i FG odnosi se na izdvajanje njihovog mišljenja o teškoćama prilikom rešavanja testova iz istorije i likovne kulture.

U petom delu istraživanja analiziramo odgovore nastavnika TBG na upitnik u vezi sa dvojezičnom nastavom i to iz organizacionog i didaktičkog aspekta. Pored toga, izdvajamo predloge nastavnika za unapređenje CLIL nastave, kako iz ugla posmatranja učenika, tako i nastavnika.

¹⁰¹ V. Glosar

V.1. Istraživanje u nastavi stranog jezika: teorijski okvir

Istraživanje u nastavi stranog jezika podrazumeva tri osnovna elementa: 1) određeni problem, pitanje ili pretpostavku; 2) podatke i 3) analizu i tumačenje podataka (Nunan, 1992:3). S tim u vezi u okviru istraživanja vezanih za nastavu stranog jezika moguće je primeniti dve metode: kvantitativnu i kvalitativnu. Razliku između ova dva pristupa moguće je sagledati na osnovu različitih kriterijuma (McKay, S.L., 2006:7) kao što su: poimanje realnosti, uloga istraživača, cilj istraživanja, pitanja u vezi sa istraživanjem, plan i dužina istraživanja, vrsta podataka, način analize podataka i opis istraživanja. U vezi sa shvatanjem realnosti kvantitativno istraživanje podrazumeva postojanje jedne realnosti koju je moguće izdeliti na zasebne delove i sagledati ih pojedinačno, dok kvalitativno istraživanje vidi realnost sastavljenu iz više delova koje je moguće proučavati iz holističkog ugla. U kvantitativnom istraživanju istraživač i predmet istraživanja posmatraju se kao razdvojeni činioci, dok je u kvalitativnom njihov odnos međusobno zavistan. Kada je reč o cilju istraživanja, kvantitativnom metodom izvode se opšti zaključci i uzročni odnosi između predmeta istraživanja, dok se kvalitativnom metodom predmeti istraživanja posmatraju i tumače u određenom kontekstu. U vezi sa pitanjima koja se postavljaju u istraživanju, za kvantitativnu metodu karakteristično je da se pre početka istraživanja postave određene hipoteze, dok istraživač u okviru kvalitativne metodologije posmatra određene pojave i formuliše pitanja. Pored toga, plan istraživanja u okviru kvantitativne metodologije podrazumeva da se istraživač nakon postavljene hipoteze opredeljuje za određenu metodologiju, dok se cilj rada zasniva na sumiranju podataka posredstvom numeričkih vrednosti. Sa druge strane, kvalitativno istraživanje podrazumeva fleksibilan plan koji se definiše u toku istraživanja, te istraživač nakon prikupljanja podataka traži obrazac i izvodi pravilnosti. U vezi sa dužinom trajanja istraživanja, kvantitativna metodologija može da se odnosi na kratak vremenski period, dok se kvalitativna metodologija može odnositi na veoma dug period. Kada je reč o vrsti podataka, kvantitativna

metodologija podrazumeva brojne uzorke odabrane slučajno, dok se za instrumente istraživanja najčešće koriste testovi i ankete. Kvalitativnom metodologijom ispituje se određena ciljna grupa ispitanika i to intervjuima i različitim pisanim dokumentima. U analizi podataka kvantitativna metoda podrazumeva statističku analizu, dok se kvalitativna odnosi na tumačenje i kategorizaciju rezultata. Prilikom opisa istraživanja u kvantitativnoj metodi koristi se tehnički jezik, dok kvalitativna metoda podrazumeva deskriptivan opis istraživanja.

Pored navedene metodološke podele, izdvojićemo još dva pristupa u istraživanju u nastavi stranog jezika: longitudinalni i transverzalni.

Prvi termin podrazumeva vremenski kontinuirano prikupljanje informacija u vezi sa ciljem istraživanja u periodu od više godina (Dörnyei, 2007: 79). U longitudinalnom istraživanju podaci se prikupljaju u dva ili više različitih perioda, dok su subjekti ili slučajevi koji se analiziraju identični ili međusobno uporedivi (npr. iz iste populacije), te analiza podrazumeva poređenje podataka iz različitih perioda (Menard, 2002: 2). Pored toga, ovo istraživanje ima dva osnovna cilja: prvi se odnosi na opis određene promene ili uzorka, dok se drugi odnosi na objašnjenje uzročnih veza (Dörnyei, 2007: 79).

Sa druge strane, transverzalni pristup podrazumeva proučavanje pojava u određenom vremenu, na više mesta i u različitim uslovima. Cilj istraživanje predstavlja definisanje uzajamnih odnosa između varijabli, kao i stavova ispitanika, njihovih kognitivnih i ličnih karakteristika (Dörnyei, 2007: 78).

U okviru istraživanja u vezi sa nastavom stranog jezika od posebnog značaja su iskustva i stavovi učenika i nastavnika. S tim u vezi moguće je koristiti takozvane dnevnike učenja nastavnika i učenika. Tako nastavnici i učenici popunjavaju dnevnik u vezi sa nastavom ili učenjem beležeći svoja zapažanja. Na taj način dnevnik pružaju uvid u prethodna iskustva, kao i stavove i motivaciju učenika i nastavnika (McKey, uBurns, & Richards, 2009:284). Ovaj postupak je

izuzetno dragocen za nastavnika koji je tako u mogućnosti da prati sopstveno usavršavanje u nastavi. Takođe, nastavnik može i da stekne uvid u takozvanu individualizovanu prirodu usvajanja stranog jezika iz dnevnika učenika u kome se od njega traži da opiše i komentariše procese razmišljanja u toku učenja ili učestvovanja u određenim zadacima (ibidem).

Za istraživanje u nastavi stranog jezika značajno je imati uvid u nastavne materijale, što je moguće formiranjem takozvanih korpusa. Korpus predstavlja elektronsku zbirku pisane ili usmene produkcije učenika. U savremenoj didaktici razlikujemo takozvani specijalizovani korpus koji se odnosi na određenu oblast, kao što je na primer medicinski diskurs ili jezik učenika. Sa druge strane, opšti korpus obuhvata široki spektar tekstova u vezi sa različitim registrom ili tematikom koji se koriste u nastavi (McKey u Burns, & Richards, 2009: 285). Analiza korpusa je značajna za izradu nastavnih materijala, kao i za njihovu procenu. Kada je reč o izradi nastavnih materijala, moguće je sastaviti na osnovu korpusa frekvencijsku listu reči. Tako na primer, ukoliko sastavimo listu reči u vezi sa akademskim diskursom na osnovu određenog korpusa, možemo steći uvid u akademski rečnik koji je neophodan učenicima stranog jezika za dati kontekst učenja (ibidem).

Ukoliko istraživanja i analize sprovede nastavnici koji drže nastavu, tada je moguće izdvojiti određene pozitivne aspekte u vezi sa tim. Tako su, nastavnici koji su uključeni u nastavu najbolje upoznati sa određenim kontekstom usvajanja jezika, te su stoga u najboljoj poziciji da sprovedu istraživanje. Pored toga, ukoliko sam nastavnik koristi i sprovodi rezultate istraživanja, ona mu mogu pomoći u razrešavanju svakodnevnih problema sa kojim se suočava u praksi. Takođe, mnogi autori preporučuju nastavnicima da međusobno dele rezultate i eventualne probleme jer je to jedan od načina da se izdvoji određeni fenomen, kao i da se reše određeni nedostaci u nastavi (McKey u Burns, & Richards, 2009:286).

S tim u vezi, moguće je govoriti o takozvanom akcionom istraživanju (eng. *action research*) koje podrazumeva dva nastavnikova postupka: određeno delovanje i istraživanje (Burns, 2009 u Burns & Richards, 2009:290). Nastavnikova delatnost usmerena je na uvođenje promena i poboljšanje nastavnog procesa u određenom kontekstu poput razreda, škole i slično, dok istraživanje podrazumeva sistematsko posmatranje i analizu uočenih promena u cilju definisanja postupaka koje je neophodno uvesti u nastavu radi poboljšanja njenog efekta. Cilj akcionog istraživanja jeste da se premosti jaz između idealnog i realnog načina vođenja nastave u datom društvenom kontekstu.

Pojedini autori (Kemmins & McTaggart, 1988; Burns, 1999) smatraju da akciono istraživanje podrazumeva spiralne ili ciklične postupke između akcije i istraživanja. Tako, istovremeno sa uvođenjem određenih promena u datom kontekstu, nastavnik posmatra i beleži prve rezultate. Nastavnik najčešće ne može predvideti rezultate, već dolazi do novih i često neočekivanih podataka koje naknadno potkrepljuje dokazima i prati. U skladu sa shvatanjima mnogih autora (Burns, 1999; Crookes, 1993; Roberts, 1993) akciono istraživanje podrazumeva saradnju između nastavnika i istraživača, uz moguće uključivanje učenika, roditelja i administrativnih radnika kako bi se dostigli zadatciljevi.

S tim u vezi, razmotrićemo nekoliko ciljeva u okviru akcionog istraživanja (Burns, 2005:62). Glavni cilj pomenutog oblika istraživanja, prema ovom autoru, odnosi se na pronalaženje rešenja za određeni problem u specifičnom kontekstu nastave. Takođe, ova metoda koristi se i za sledeće ciljeve: kako bi se podržale i ispitale inovacije u kurikulumu, kao i da bi se smanjio jaz između teorijskih postavki i praktične primene u nastavi.

Pored toga, ova metoda podrazumeva znatan uticaj na nastavnika s obzirom da omogućava njegovo usavršavanje u vezi sa vođenjem istraživanja, kao i stvaranje posebnog tipa nastavnika - takozvanog reflektivnog nastavnika. Pojam reflektivni nastavnik (Dewey, 1938) podrazumeva da je nastavnik otvoren prema različitim stavovima i inovacijama, da neprekidno promišlja o procesu nastave i da je svestan odgovornosti u vezi sa posledicama svojih postupaka.

V.1.1. Predmet, metode, tehnike i instrumenti istraživanja

S obzirom da se od učenika u CLIL nastavi traži da poseduju znanje pre svega receptivnih veština zbog konteksta učenja stranog jezika (Vučo, 2007:267), za predmet istraživanja izdvojena je provera razumevanja čitanjem u vezi sa jezičkim nivoima italijanskog jezika i u vezi sa nejezičkim predmetima koji se drže na italijanskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji. Istraživanje je sprovedeno u Trećoj beogradskoj gimnaziji (dvojezična odeljenja), Filološkoj gimnaziji i Gimnaziji „Sveti Sava“ u školskoj 2011/2012. godini.

U sklopu istraživanja, primenjena je kombinovana metoda koja podrazumeva upotrebu određenih aspekata kvantitativne i kvalitativne metode. Tako, kada je reč o sagledavanju realnosti, sa jedne strane naše istraživanje zasnovano je, u skladu sa kvantitativnom metodom, na proučavanju zasebnih delova svakog od tri konteksta nastave (TBG, FG i GSS), dok sa druge strane, međusobnim poređenjem i analizom sva tri konteksta, kao i rezultata testiranja i anketiranja ispitanika, primenjen je holistički pristup karakterističan za kvalitativnu metodu. Pored toga, cilj našeg istraživanja jeste izvođenje opštih zaključaka i uzročnih odnosa predmeta našeg istraživanja (CLIL nastava), što je u skladu sa principima kvantitativne metode, dok se istovremeno fokusiramo i na određeni kontekst (CLIL nastava u TBG) što je osobeno kvalitativnoj metodi. Kada je reč o planu istraživanja, primenjeni su elementi kvantitativne metode u vezi sa postavljanjem izvesnih hipoteza pre početka istraživanja, dok se u analizi rezultata delimično koriste numeričke vrednosti. U vezi sa analizom podataka koristi se statistička analiza u skladu sa kvantitativnom metodom, kao i tumačenje i kategorizacija rezultata, što je odlika kvalitativne metode.

Od tehnika rada upotrebljeno je testiranje učenika u vezi sa pomenutim predmetom istraživanja, kao i anketiranje u vezi sa problemima na koje su učenici sve tri gimnazije naišli prilikom rešavanja testova za italijanski jezik, istoriju i likovnu kulturu. Posebna grupa pitanja u upitnicima za učenike dvojezičnih

odeljenja odnosi se na opis iskustva u CLIL nastavi, izdvajanje problema, kao i davanje predloga za poboljšanje uslova nastave na stranom jeziku.

Za instrumente istraživanja odabrani su testovi za proveru razumevanja čitanjem (za italijanski jezik, istoriju i likovnu kulturu) i upitnici za anketiranje učenika.

Za testiranje razumevanja čitanjem italijanskog jezika korišćeni su delovi CILS testova koji se odnose na proveru veštine razumevanja čitanjem (it. *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*) za međunarodni sertifikat za italijanski kao strani jezik Univerziteta za strance u Sijeni. Razlog za izbor ovih testova nalazi se u našoj nameri da koristimo objektivni instrument za određivanje jezičkog nivoa učenika, pri čemu bi svi ispitanici bili u jednakom položaju.

Jezički nivoi testova raspoređeni su na sledeći način po razredima: za prvi razred test je nivoa B1.1, za drugi razred nivou B1.2, za treći i četvrti razred test odgovara nivou B2. Iako su CILS testovi podeljeni na šest jezičkih nivoa ZERO-a,¹⁰² za potrebe našeg istraživanja dodatno je razvrstan test B1 nivoa na: B1.1 i B1.2.¹⁰³ Prilikom naknadnog grupisanja odabranih testa na podnivoje razmatrani su sledeći kriterijumi koji su odlika teksta za testiranje: informativni, situacioni i intertekstualni (Strambi, u Vedovelli, 2005:76, 77). Tako, informativni kriterijum podrazumeva stepen u kom su čitaocu tekstualni elementi poznati i očekivani. Situacioni kriterijum podrazumeva određenu komunikativnu situaciju na koju se odnosi tekst, dok intertekstualnost predstavlja poznavanja tekstova sa kojim bi se određeni tekst mogao povezati.

Na osnovu tematskog sadržaja udžbenika koji se koriste u nastavi, kao i na osnovu tema i komunikativnih funkcija propisanih Nastavnim planom i

¹⁰² A1, A2, B1, B2, C1 i C2

¹⁰³ Prilozi: 1.A, 1.B, 1.C i 1.D

programom za srednju školu,¹⁰⁴ testovi su grupisani u navedenu naknadnu podelu na podnivoce.

Testiranje je sprovedeno u trećem i četvrtom razredu GSS, dok je u školama TBG i FG sprovedeno u sva četiri razreda. S obzirom da italijanski jezik ima status drugog stranog jezika u GSS, dok je u ostale dve škole on prvi strani jezik, te se u skladu sa tim znatno razlikuje nastavni plan i program, kao i broj nedeljnih časova, smatramo da je za potrebe naših istraživanja primarno poređenje rezultata iz stranog jezika između Filološke gimnazije i Treće beogradske gimnazije sva četiri razreda. Ujedno, namera nam je da analiziramo odnos između jezičkog nivoa učenika trećeg i četvrtog razreda GSS i rezultate testiranja iz predmeta Istorija i Istorija umetnosti, kao i da ih uporedimo sa rezultatima učenika TBG i FG.

Za testiranje razumevanja čitanjem u vezi sa sadržajem iz predmeta Istorija i Likovna kultura korišćeni su tekstovi iz italijanskih udžbenika koje nastavnici koriste kao dodatni nastavni materijal.¹⁰⁵ Odabrane stručne tekstove nismo naknadno pojednostavljivali, niti na njima vršili značajne morfo-sintaksičke izmene, već su na njima izvršene minimalne korekcije u vezi sa izborom određenih delova originalnog teksta koji su pogodni za testiranje razumevanja čitanjem. Cilj nam je bio da testiramo učenike na tekstovima iz italijanskih udžbenika koji se koriste u dvojezičnoj nastavi TBG iz predmeta Istorija i Likovna

¹⁰⁴Nastavni plan i program za prvi strani jezik:

<http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/03%20prvi%20strani%20jezik.pdf>

Nastavni plan i program za drugi strani jezik:

<http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf>

¹⁰⁵Treći razred, predmet Likovna kultura: Benucci, A. & D'Amico, R.A. (2009). *Io e l'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni; predmet Istorija: Bravo, A. Foa, A. & Scaraffa, L. (2001). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1350 al 1650. Quaderno operativo 1*. Roma-Bari: Editori Laterza). Četvrti razred, predmet Likovna kultura: Benucci, A. & D'Amico, R.A. (2009). *Io e l'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni; predmet Istorija: Bravo, A., Foa, A. & Scaraffa, L. (2002). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1650 al 1900. Quaderno operativo 2*. Editori Laterza: Roma-Bari

kultura bez dodatnih intervencija. Izabrane nastavne teme za oba predmeta obrađene su u sve tri škole iz navedenih predmeta te se tako u trećem razredu, iz predmeta Likovna kultura i istorija sadržaj testa odnosi na temu *renesansa*, dok je u četvrtom razredu tema iz predmeta Likovna kultura *barokna umetnost*, a iz Istorije *prosvetiteljstvo*.

Svi zadaci iz predmeta Istorija i Likovna kultura koncipirani su na takav način da se kod učenika testira razumevanje teksta, a nikako znanje iz određenog nejezičkog predmeta. Tako se sve informacije koje su tražene u pitanjima nalaze u tekstu. Pored toga, svi zadaci dati su u kontekstu kako bi učenici mogli da razumeju ili pretpostave značenje nepoznatih reči. U zadacima su zastupljene sledeće tehnike: dopuna teksta sa četiri distraktora, objašnjenje stručnih termina sopstvenim rečima, provera razumevanja teksta pitanjima sa višestrukim izborom (četiri distraktora), povezivanje reči sa odgovarajućim objašnjenjima na italijanskom jeziku i otvorena pitanja u vezi sa razumevanjem teksta. Za svaki tačan odgovor predviđeno je pozitivno bodovanje, dok je za otvorena pitanja primenjena deskriptivna analiza dobijenih odgovora.¹⁰⁶

Pored navedenih testova, u istraživanju su korišćena i dva tipa upitnika namenjena učenicima koji su bili obuhvaćeni testiranjem: jedan za dvojezična odeljenja i drugi za učenike FG i GSS.¹⁰⁷ Oba upitnika sadrže uvodne napomene i sledeće informacije: lični podaci (ime i prezime, pol, maternji jezik, stručna sprema roditelja, škola i razred); ocena iz predmeta koji su obuhvaćeni testiranjem (Italijanski, Istorija i Likovna kultura) kao i opšti školski uspeh; eventualni kontekst učenja italijanskog jezika van škole i dužina boravka u Italiji; jezički nivo poznavanja drugih stranih jezika; učenikova procena težine tekstova iz oblasti istorije i likovne kulture, izdvajanje eventualnih problema u vezi sa rešavanjem zadataka i razumevanjem stručnih termina, kao i mogućnost da izlože lične komentare i kritike u vezi sa testiranjem. Upitnik za učenike dvojezičnih odeljenja,

¹⁰⁶ V. priloge br. 2. i 3.

¹⁰⁷ V. priloge br.4.A i 4.B

pored gore navedenih podataka, sadrži i pitanja u vezi sa dvojezičnom nastavom kao što su: moguće teškoće u usvajanju sadržaja nejezičkih predmeta na italijanskom jeziku i procena o pogodnosti učenja društvenih i prirodnih nauka na stranom jeziku. Pored toga, cilj nam je i da saznamo mišljenje učenika u vezi sa sledećim temama: kompetentnost nastavnika koji su uključeni u CLIL nastavu (posebno u vezi sa obradom stručnih tekstova na stranom jeziku i pomoći učenicima da razumeju i usvoje nejezički sadržaj), mogućnost da predmete na stranom jeziku predaju zajedno predmetni nastavnik i nastavnik jezika, procena didaktičkih materijala koji se koriste u nastavi, kao i eventualno korišćenje udžbenika sa dvojezičnim rečnikom. Takođe, učenicima je data mogućnost da na osnovu dosadašnjih iskustava izlože predloge za unapređenje dvojezične nastave.

Pored upitnika za učenike, za potrebe našeg istraživanja korišćeni su upitnici za nastavnike stranog jezika, Istorije i Likovne kulture. Upitnik sadrži podatke u vezi sa nastavnim metodama i sredstvima koje nastavnici najčešće koriste u nastavi, sa načinom obrade stručnog teksta, potom sa upotrebom rečnika i maternjeg jezika u nastavi, kao i sa opštim zapažanjima i predlozima za poboljšanje kvaliteta nastave iz perspektive učenika i nastavnika.¹⁰⁸

¹⁰⁸ V. prilog br.5

V.1.2. Hipoteze, ciljevi i zadaci istraživanja

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da će, imajući u vidu nastavni plan i program, status italijanskog jezika i nedeljni fond časova, učenici FG postići najbolje rezultate na CILS testovima. Naša pretpostavka je da učenici FG poseduju visok nivo osnovnih komunikativnih kompetencija (BICS kompetencije) u okviru delimično tradicionalne nastave stranog jezika (koja je istovremeno i specifična s obzirom na kontekst učenja: fond časova i usmerenost nastave ka filološkim studijama). Sa druge strane, od učenika TBG očekivali smo nešto slabije rezultate od učenika FG, ali bolje od učenika GSS. Naša hipoteza zasnovana je na dosadašnjim istraživanjima u okviru CLIL nastave, koja ukazuju da učenici uključeni u ovakav oblik nastave poseduju receptivne veštine na višem jezičkom nivou od učenika koji prate tradicionalnu nastavu stranog jezika (Cummins, 1999: 21).

U vezi sa jezičkim nivoom učenika dvojezičnog razreda TBG i FG u završnoj godini školovanja, pretpostavljamo da će dostići sledeće nivoe: produktivne jezičke veštine – nivo B2.1 ZERO-a; receptivne veštine – nivo B2 ZERO-a. Međutim, smatramo da će učenici FG i na ovim jezičkim testovima ostvariti bolje rezultate od učenika TBG iz gore navedenih razloga, kao i da će manji broj učenika iz obe škole pokazati receptivno znanje i na C1 nivou. Osim toga, kada je reč o rezultatima učenika na CILS testovima, smatramo da će oni biti u korelaciji sa ocenama iz italijanskog jezika i sa vannastavnim kontekstom učenja stranog jezika, sa eventualnom dužinom boravka u Italiji, kao i opštim školskim uspehom.

Cilj ovog segmenta istraživanja odnosi se na utvrđivanje tačnosti naše pretpostavke u vezi sa nivoom receptivnih veština ispitanika sve tri škole, kao i na međusobno poređenje rezultata uz deskriptivnu analizu koja podrazumeva korelaciju između ostvarenih rezultata i školskog uspeha, eventualnog boravka u inostranstvu i učenja italijanskog jezika i u vannastavnom kontekstu.

Kada je reč o testovima u vezi sa sadržajem iz predmeta Istorija i Likovna kultura, pošli smo od pretpostavke da će učenici TBG ostvariti najbolje rezultate s obzirom da imaju iskustva sa tekstovima ovog sadržaja, da poznaju stručne termine iz navedenih oblasti kao i morfo-sintaksičke konstrukcije karakteristične za ovu vrstu tekstova.¹⁰⁹ Sa druge strane, očekivali smo da će učenici FG svakako postići dobre rezultate iz ovih testova imajući u vidu da su im stručni termini iz ovih predmeta poznati na maternjem jeziku, da su oni u testovima dati u kontekstu i da učenici poseduju visok jezički nivo koji podrazumeva poznavanje složenih morfoloških i sintaksičkih struktura, kao i inferencijalne strategije. Kada je reč o učenicima GSS pretpostavili smo da postoji korelacija između rezultata na testovima jezika i rezultata na testovima istorije i likovne kulture, te smo stoga od ovih ispitanika očekivali skromne rezultate.

Cilj analize ovog dela testiranja jeste provera naše hipoteze u vezi sa očekivanim rezultatima, kao i analiza uzroka postignutih rezultata. Posebna pažnja posvećena je utvrđivanju korelacije između školskog uspeha učenika iz stranog jezika i nejezičkih predmeta (Istorija i Likovna kultura) sa ciljem utvrđivanja prioriteta između nivoa poznavanja stranog jezika i poznavanja nejezičkog sadržaja na maternjem jeziku (za učenike FG i SS), odnosno stranom jeziku (za učenike TBG).

U vezi sa upitnicima koji su namenjeni učenicima FG i GSS, naša pretpostavka je da učenici filoloških odeljenja neće izdvojiti posebne teškoće u rešavanju testova za italijanski jezik, već da će se njihova zapažanja najviše odnositi na testove istorije i likovne kulture u vezi sa eventualnim poteškoćama u razumevanju stručnih termina iz ovih oblasti. Smatramo da sintaksička složenost i gramatičke konstrukcije tekstova ne bi trebalo da predstavljaju problem za učenike filoloških odeljenja koji poseduju visok nivo jezičke kompetencije. Sa druge strane, od učenika GSS, očekujemo da će izdvojiti kao problem razumevanje

¹⁰⁹ Više o osobenostima jezika struke u: Đorović, D. (2010). Italijanski kao jezik struke na humanističkim studijama, Beograd: Filološki fakultet, neobjavljena doktorska disertacija

tekstova iz predmeta istorije i likovne kulture ne samo zbog stručnih termina, već i zbog složenih sintaksičkih i gramatičkih elemenata koji su karakteristični za ovaj tip tekstova.

Cilj ovog segmenta istraživanja jeste da utvrdimo u kom stepenu tradicionalna nastava stranog jezika u školskom kontekstu, kao što je slučaj u GSS, i nastava stranog jezika koja je usmerena na razvoj visokog nivoa osnovnih komunikativnih veština (BICS), kao u Filološkoj gimnaziji, omogućava učenicima razvoj akademske kompetencije na stranom jeziku (CALP) na receptivnom nivou.

Kada je reč o upitnicima za dvojezična odeljenja, naša hipoteza je da će učenici izdvojiti sledeće činioce koji su značajni za kontekst CLIL nastave: poznavanje stranog jezika kao presudan faktor za praćenje nastave na stranom jeziku, veću pogodnost prirodnih nauka za učenje na stranom jeziku od društvenih, dok smo za poboljšanje CLIL nastave u TBG-i očekivali predloge kao što su: povećanje nedeljnog fonda stranog jezika, zajednički rad lokalnih nastavnika i stranog lektora na svim časovima predmeta koji se vode na stranom jeziku, kao i potreba za dvojezičnim udžbenicima za bolje razumevanje stručnih tekstova i usvajanja sadržaja.

Cilj analize odgovora u upitnicima za učenike dvojezičnih odeljenja jeste da se analiziraju dosadašnja iskustva učenika sa CLIL nastavom, da se izdvoje teškoće na koje učenici nailaze prilikom usvajanja nejezičkog sadržaja na stranom jeziku kao i predlozi za unapređenje nastave stranog jezika i predmeta u kojima je italijanski posrednički jezik.

U vezi sa rezultatima anketiranja nastavnika, pretpostavili smo da će biti istaknut značaj korišćenja raznovrsnih nastavnih metoda u obradi stručnih tekstova i interakciji sa učenicima, i značaj upotrebe dodatnih nastavnih materijala u skladu sa potrebama CLIL nastave, kao što su zadaci, PP prezentacije i slično. Takođe, naša hipoteza je da nastavnici koriste povremeno maternji jezik za objašnjenja složenijih sadržaja ili stručne termine i da usmeravaju učenike na

korišćenje jednojezičnih i dvojezičnih rečnika, kao i stvaranje dvojezičnih glosara sa stručnim terminima. U vezi sa kriterijumima za ocenjivanje učenika očekujemo od nastavnika da prvenstveno ocenjuju tačnost sadržaja, dok je uticaj jezičkih aspekata minimalan. Pored toga, naša hipoteza je da će nastavnici istaći neophodnost smanjenja obaveznog nedeljnog fonda časova (20 časova) kako bi bili u mogućnosti da odvoje više vremena za nastavne pripreme, kao i za stručno usavršavanje u vezi sa CLIL nastavom.

Cilj tumačenja rezultata anketiranja nastavnika sastoji se u sagledavanju stavova i dosadašnje prakse nastavnika u vezi sa dvojezičnom nastavom, te u izdvajanju problema i potreba CLIL nastave u kontekstu TBG.

V.1.3. Uzorak istraživanja

Instrumente istraživanja – testove CILS za Italijanski jezik, kao i testove za Istoriju i Likovnu kulturu na italijanskom jeziku – primenili smo na uzorku učenika trećih i četvrtih razreda tri škole. Pored toga, u drugom polugodištu koristili smo CILS testove u testiranju učenika svih razreda TBG i FG, u cilju određivanja nivoa receptivnih veština na kraju školske godine za sve razrede ove dve škole. Slučajan uzorak za sve tri škole činilo je 133 učenika. Istraživanjem smo obuhvatili sledeći broj učenika po školama:

Tabela 1 Broj ispitanika u Trećoj beogradskoj gimnaziji – uzorak

Razred:	Br. učenika:
I	19
II	12
III	17
IV	14
Ukupno:	62

Tabela 2 Broj ispitanika u Filološkoj gimnaziji – uzorak

Razred:	Br. učenika:
I	11
II	10
III	9
IV	9
Ukupno:	39

Tabela 3 Broj ispitanika u Gimnaziji „Sveti Sava” – uzorak

Razred:	Br. učenika:
III	7
IV	25
Ukupno:	32

V.1.4. Organizacija istraživanja

Testiranju u TBG, FG i GSS školske 2011/2012. godine prethodilo je probno testiranje učenika sva četiri razreda Treće beogradske gimnazije školske 2008/2009. godine. Tom prilikom predmet istraživanja je bilo testiranje znanja koje učenici poseduju iz formalnih aspekata jezika, kao i razumevanje čitanjem (Zavišin, 2008). S obzirom na to da su svi učenici postigli zadovoljavajuće rezultate (nije bilo negativne ocene ni u jednom razredu), rezultati testiranja su potvrdili naše pretpostavke u vezi sa jezičkim nivoima po razredima za jezičku recepciju: prvi razred – B1.1, drugi razred – B1.2, treći razred – B2.1 i četvrti razred – B2.2. Na taj način definisali smo jezičke nivoe za testiranje učenika po razredima.

U našem ispitivanju primenili smo transverzalni pristup jer smo u određenom vremenu, na više mesta i u različitim uslovima izvršili testiranje učenika. Tako je školske 2011/2012. godine preduzeto testiranje u pomenute tri škole prema sledećem rasporedu: CILS test, test iz oblasti likovne kulture i istorije, a potom upitnik sa ličnim podacima i zapažanjima u vezi sa testiranjima, odnosno sa CLIL nastavom za dvojezična odeljenja. Testovi nisu anonimni jer nam je cilj da analiziramo rezultate učenika iz sva tri testa, kao i korelaciju između određenih podataka dobijenih iz upitnika sa rezultatima testova. Međutim, u radu nećemo navoditi identitet učenika, već je svaki ispitanik označen na sledeći način: učenici dvojezičnog odeljenja nose oznaku slova B, učenici FG označeni su slovom F, dok su učenici GSS označeni slovom S. Kombinacija brojeva koja označava identitet učenika upućuje na razred i redosled po abecednom redu.

V.2. Kontekst učenja italijanskog jezika: Treća beogradska gimnazija, Filološka gimnazija i Gimnazija „Sveti Sava“

U TBG, u dvojezičnim odeljenjima, italijanski jezik ima status prvog stranog jezika sa sledećim nedeljnim fondom časova po razredima: u prvom i drugom razredu sa tri časa, dok u trećem i četvrtom razredu učenici imaju pet časa. Fond časova je podeljen između lokalnog nastavnika i stranog lektora. Dvojezična odeljenja pripadaju društvenom smeru. Časovi italijanskog jezika odvijaju se u skladu sa silabusom za italijanski jezik¹¹⁰ koji je definisan na osnovu Nastavnog plana i programa za italijanski jezik kao prvi strani jezik¹¹¹ i potrebama dvojezične nastave koje su nastavnici izdvojili u toku prakse.¹¹² U Nastavnom planu i programu za italijanski jezik kao prvi strani jezik, kao posebni zadaci nastave izdvaja se razvijanje opštih komunikativnih sposobnosti učenika na stranom jeziku (BICS kompetencije), dostizanje nivoa B1 prema ZERO-u koji će varirati u zavisnosti od konteksta učenja (npr. B1+ za gimnazije društveno-jezičkog smera i opšteg tipa) i izgradnja i unapređenje individualnih afiniteta prema višejezičnosti (ibidem). U nastavi se koristi udžbenički komplet *Nuovo Progetto Italiano*, od nivoa A2 (prvi razred), do nivoa B2.2 (četvrti razred).¹¹³

Filološka gimnazija je specijalizovana škola od posebnog nacionalnog interesa za učenike nadarene za filološke i društvene nauke. Nastava jezika se održava u grupama od 12 učenika. U školi se uče predmeti poput sledećih: Retorika i besedništvo, Uvod u opštu lingvistiku, Osnovi prevođenja i Latinski jezik sa kulturnom istorijom.¹¹⁴ U FG italijanski jezik kao prvi strani jezik ima sledeći nedeljni fond časova: u prvom, drugom i četvrtom razredu italijanski je

¹¹⁰ Prilog br.6

¹¹¹ <http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/03%20prvi%20strani%20jezik.pdf>

¹¹² Detaljnije o silbusu italijanskog jezika za CLIL nastavu u IV odeljku našeg rada.

¹¹³ Prvi razred: Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto Italiano 1. Livello elementare: A1-A2*. Roma: Edilingua; drugi i treći razred: Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto Italiano 2. Livello intermedio: B1-B2*. Roma: Edilingua; četvrti razred: Marin, T. (2008). *Nuovo Progetto Italiano 3. Livello intermedio- avanzato: B2-C1*. Roma: Edilingua

¹¹⁴ <http://www.filoloska.edu.rs/index.php/2012-01-21-15-08-32/spcificnosti>

prisutan sa pet časova nedeljno, dok u trećem razredu učenici imaju sedam časova (pet časova nastave jezika i dva časa prevođenja). U Nastavnom planu i programu za FG, za italijanski jezik kao prvi strani jezik (Službeni glasnik Republike Srbije br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 i 24/96), pored razvijanja sve četiri jezičke veštine na stranom jeziku, posebno je istaknuto da učenici treba da se upoznaju sa italijanskom kulturom, civilizacijom i književnošću. Stoga je nastava usmerena prevashodno na razvijanje BICS kompetencija i na gramatičke sadržaje, dok se za vežbe prevođenja uglavnom koriste književni tekstovi. Nastavu predaju lokalni nastavnici. U nastavi se koriste sledeći udžbenici po razredima: u prvom razredu udžbenik koji odgovara nivou A1-A2 ZERO-a,¹¹⁵ u drugom razredu koristi se udžbenik nivoa B1 – B2, dok se u trećem i četvrtom razredu koristi jedan udžbenik koji obrađuje lekcije nivoa B2 i C1, te se u trećem razredu obrađuju lekcije koje pripadaju nivou B2, a u četvrtom nivou C1.

U gimnaziji Sveti Sava italijanski jezik ima status drugog stranog jezika (prvi je engleski jezik), te se nastava odvija u skladu sa Nastavnim planom i programom za italijanski jezik kao drugi strani jezik („Službeni glasnik Republike Srbije“ br. 5/90 и „Prosvetni glasnik“ br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95 i 23/97). Nastavu izvode lokalni nastavnici, a pohađaju je učenici koji su učili italijanski u osnovnoj školi. U razredima koja smo testirali (treći i četvrti) nastavnik koristi udžbenik B1 nivoa ZERO-a.¹¹⁶ U skladu sa pravilnikom, nedeljni fond časova iznosi dva časa za svaki razred, dok se ciljevi i zadaci nastave odnose na osposobljavanje učenika za uspešnu komunikaciju, razvijanje svih jezičkih veština, kao i na upoznavanje učenika sa osnovnim elementima italijanske kulture i civilizacije.

¹¹⁵Prvi razred: Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto Italiano 1. Livello elementare: A1-A2*. Roma: Edilingua; drugi razred: Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto Italiano 2. Livello intermedio: B1-B2*. Roma: Edilingua; treći i četvrti razred: Marin, T. (2008). *Nuovo Progetto Italiano 3. Livello intermedio- avanzato: B2-C1*. Roma: Edilingua

¹¹⁶Bali & Ziglio (2008). *Espresso 3. Corso di italiano. Livello B1*. Firenze: Alma Edizioni

V.2.1. Testiranje jezičkih nivoa učenika Treće beogradske gimnazije, Filološke gimnazije i Gimnazije „Sveti Sava”

U prvom polugodištu školske 2011/2012. godine testirali smo učenike trećeg i četvrtog razreda iz italijanskog jezika u sve tri škole, u skladu sa sledećim nivoima: za treći razred test odgovara nivou B1.2, dok je za četvrti razred odabran test nivoa B2.¹¹⁷

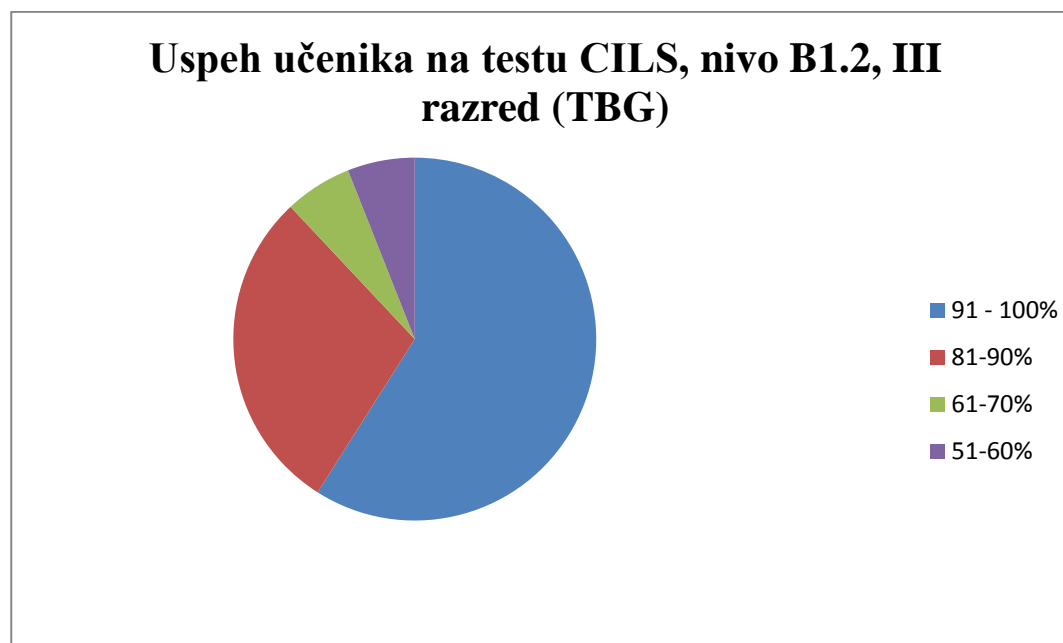
Pored toga, u drugom polugodištu u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Filološkoj gimnaziji obavljeno je testiranje iz italijanskog jezika (receptivne veštine) u sva četiri razreda tako što je za svaki razred pomenen jezički nivo testa za stepen više, te su tako učenici u prvom razredu rešavali test iz italijanskog jezika na nivou B1.1, u drugom je dat test nivoa B1.2, u trećem B2, dok je u četvrtom rađen test na nivou C1.

U narednim poglavljima prikazaćemo pomenute rezultate u skladu sa redosledom opisanog testiranja: prvo, analiza rezultata u prvom polugodištu školske 2011/2012. godine za treći i četvrti razred u sve tri gimnazije i drugo, analiza rezultata u drugom polugodištu za sva četiri razreda u TBG i FG. Za učenike GSS testiranje za sve razrede u drugom polugodištu nije sprovedeno jer pomenuti podaci nisu relevantni za predmet našeg istraživanja.

¹¹⁷ Prilozi br. 1.B i 1.C

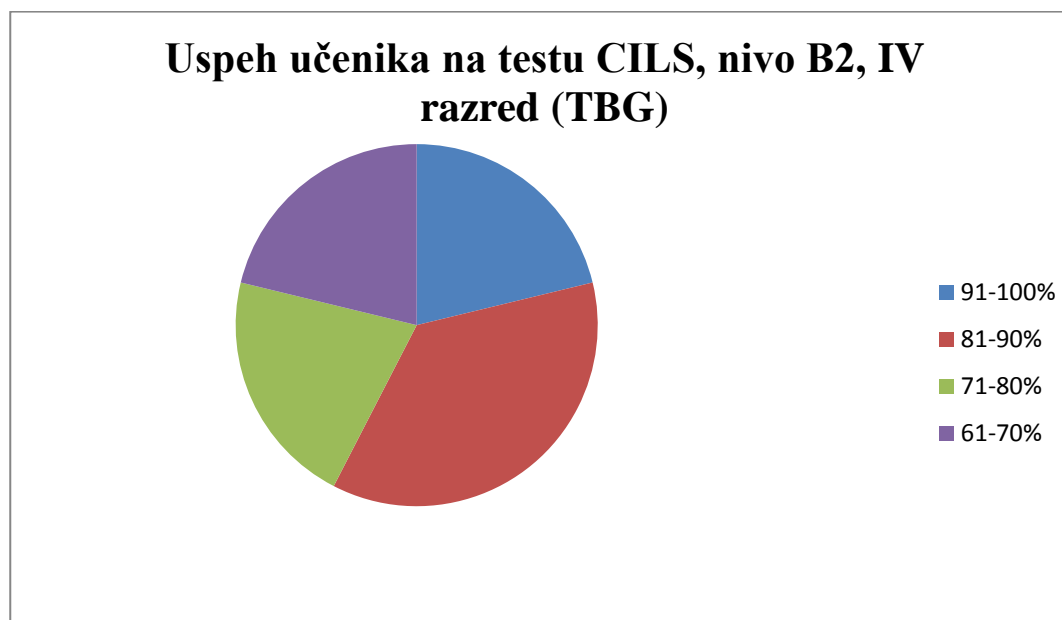
V.2.2. Testiranje jezičkih nivoa učenika TBG (treći i četvrti razred) u skladu sa kriterijumima ZERO - a: Italijanski jezik, receptivne veštine

Rezultati testiranja učenika trećeg razreda TBG prikazani na grafikonu 1.1. nedvosmisleno govore da svi učenici poseduju B1.2 na receptivnom nivou u prvom polugodištu. Zapažen uspeh je postiglo više od pola učenika razreda (59%) koji su uspešno uradili od 91 do 100% testa i tako postigli odličan uspeh. Većina ostalih učenika (29%) osvojila je između 81 i 90% bodova. Manji deo razreda (po 6%) uspešno je uradio od 70% do 51% testa. Možemo primetiti da niko od učenika nije postigao pozitivne rezultate u rasponu od 71% do 80%.



Grafikon 1.1.

Na osnovu podataka na grafikonu 1.2. jasno se uočava odličan rezultat koji su postigli učenici četvrtog razreda TBG u prvom polugodištu na testu za receptivne veštine nivoa B2 ZERO-a.

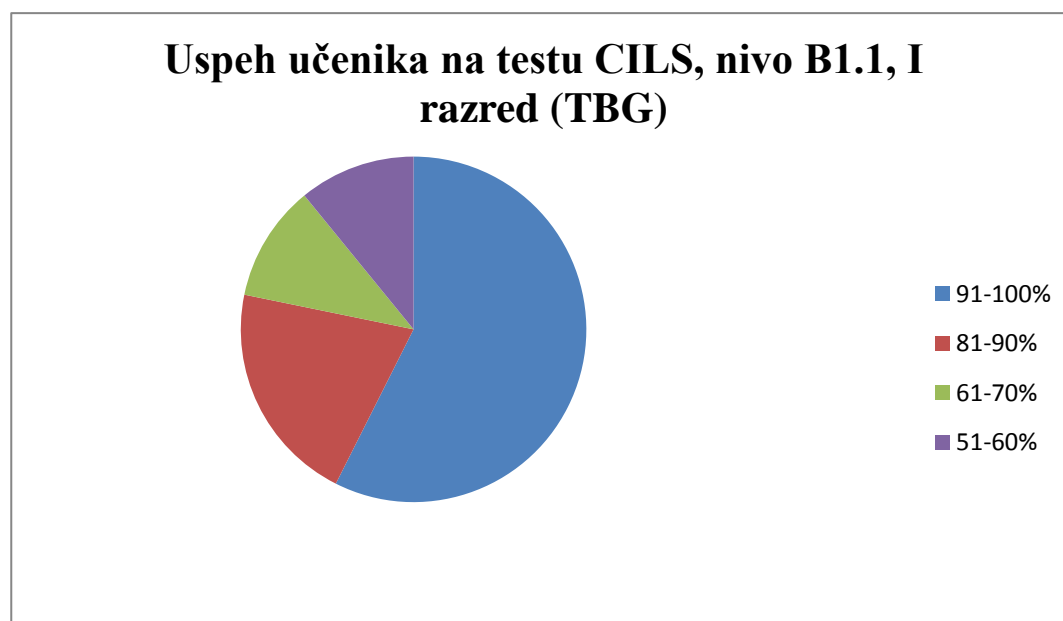


Grafikon 1.2.

Tako je većina učenika (63%) osvojila zavidan broj poena (u rasponu od 100% do 70%), dok je ostali deo razreda (36%) postigao vrlodobar uspeh rešivši od 81 do 90% zadataka testa. Međutim, neophodno je napomenuti da u ovom testiranju nisu učestvovala dva učenika (B4.15 i B4.16) koji sa velikim teškoćama postižu pozitivan uspeh iz italijanskog jezika. Glavni uzrok njihovog nedovoljnog uspeha predstavlja neredovno pohađanje nastave kao i nekontinuirani rad i zalaganje.

V.2.3. Testiranje jezičkih nivoa učenika TBG (drugo polugodište, sva četiri razreda) u skladu sa kriterijumima ZERO-a: Italijanski jezik, receptivne veštine

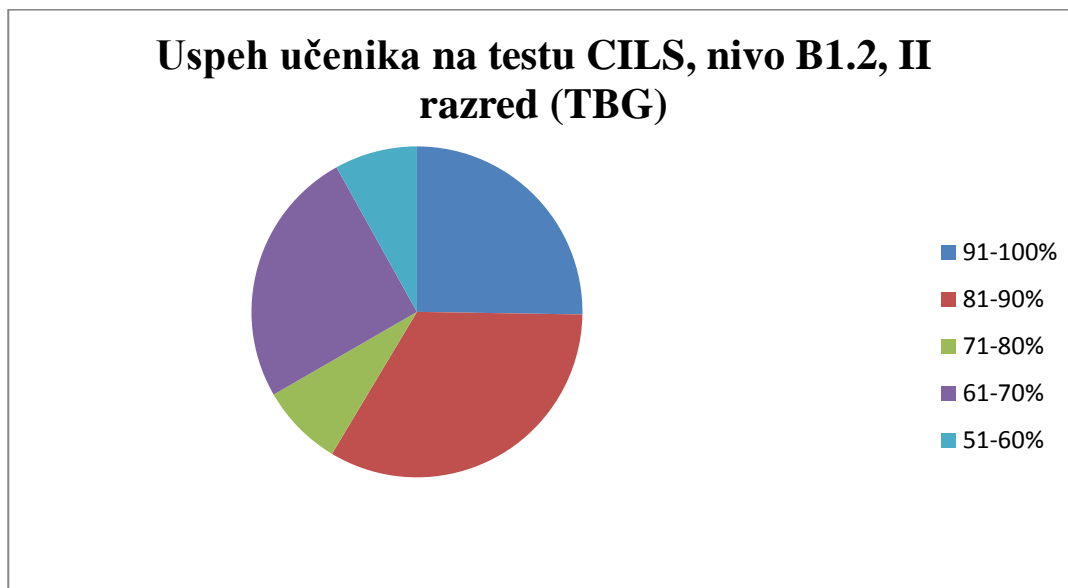
Rezultati u prvom razredu (grafikon 1.3.) potvrđuju našu pretpostavku da učenici po završenom prvom razredu poseduju nivo B1.1 iz receptivnih veština.



Grafikon 1.3.

Tako je većina učenika (ukupno 79%) osvojila između 100% i 81% od ukupnog zbira poena, dok su ostali učenici (po 22%) uspešno uradili od 70% do 51%. Međutim, niko od učenika nije osvojio između 80% i 71% od ukupnog broja poena.

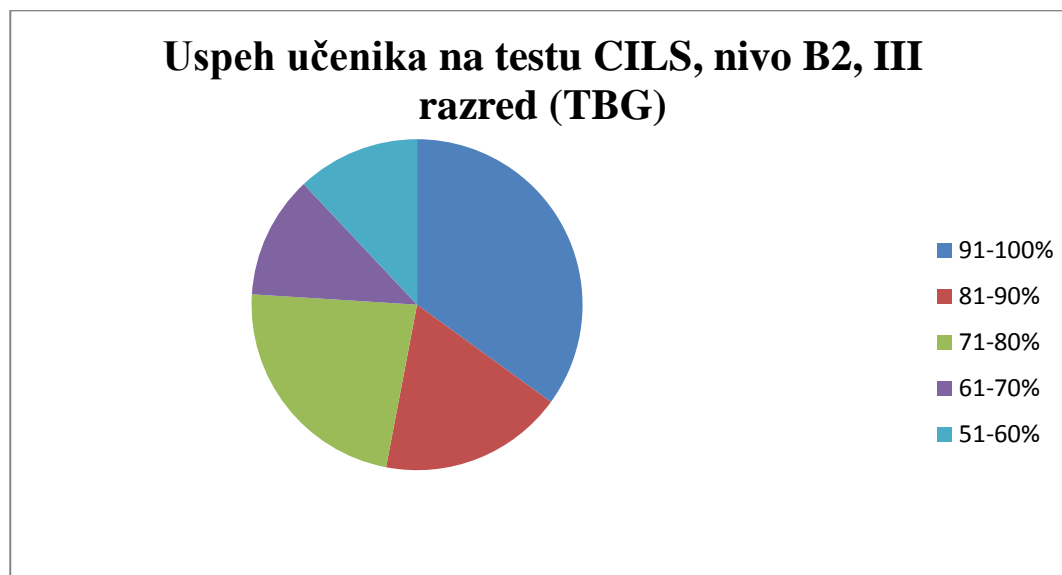
Takođe, rezultati u drugom razredu (grafikon 1.4.) jasno potvrđuju našu pretpostavku da učenici po završenoj drugoj godini školovanja u TBG poseduju nivo B1.2 ZERO-a.



Grafikon 1.4.

Najveći deo drugog razreda (33%) postigao je vrlodobar uspeh osvojivši između 81% i 90% od ukupnog broja poena testa. Podjednak procenat ispitanika (po 25%) postiže između 61% i 70%, kao i između 91% i 100% od ukupnog broja bodova. Najmanji broj ispitanika (po 8%) postiže minimalno zadovoljavajući uspeh (od 51% do 60% bodova testa), kao i dobar uspeh (od 71% do 80% bodova testa).

Na grafikonu 1.5. prikazan je uspeh učenika trećeg razreda koji govori u prilog našoj hipotezi da učenici u drugom polugodištu poseduju nivo B2 ZERO-a.

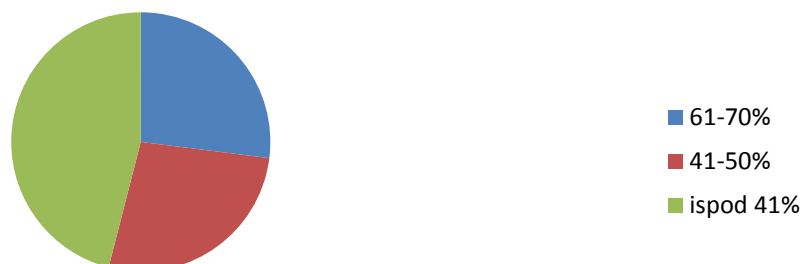


Grafikon 1.5.

Najveći procenat učenika (35 %) postigao je između 91% i 100% od ukupnog broja bodova testa, nešto manji procenat (22 %) osvojio je od 81% do 90% poena, dok je preostali deo učenika podjednako grupisan osvojivši između 80% i 61% poena.

U vezi sa rezultatima testiranja na testu nivoa C1, moguće je uočiti da manji broj ispitanika četvrtog razreda (27%) poseduje nivo C1 ZERO-a što je u skladu sa našom hipotezom.

Uspeh učenika na testu CILS, nivo C1, IV razred (TBG)

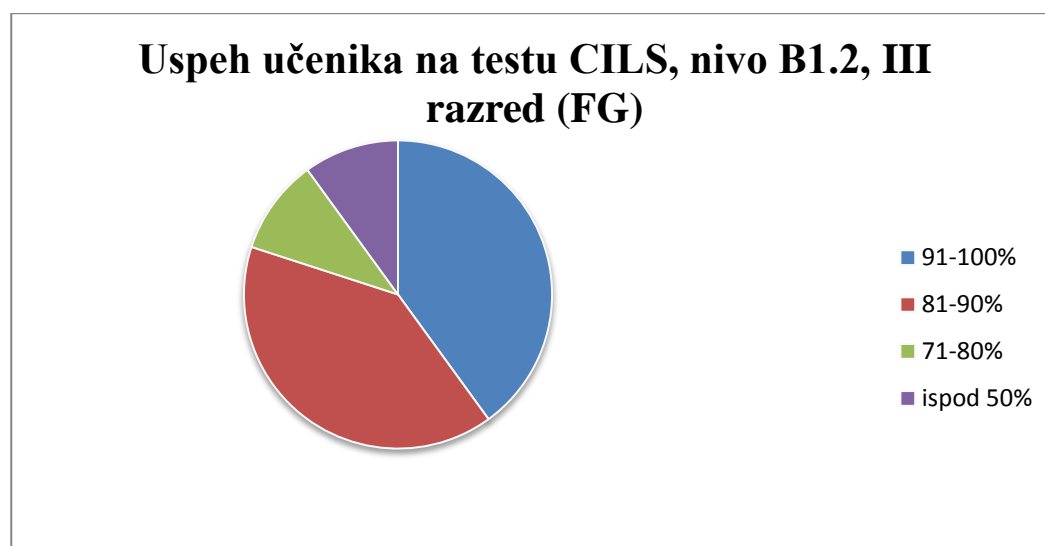


Grafikon 1.6.

Iznenadjući podatak na ovom testiranju ukazuje da je učenik (B4.7) koji nije nikada živeo niti se školovao u Italiji, postigao bolji rezultat od učenika koji su jedno vreme živeli u Italiji i pohađali italijansku osnovnu školu (B4.2 i B4.6). Rezultati testiranja prikazani su na grafikonu 1.6.

V.2. 4. Testiranje jezičkih nivoa učenika Filološke gimnazije (treći i četvrti razred) u skladu sa kriterijumima ZERO-a: Italijanski jezik, receptivne veštine

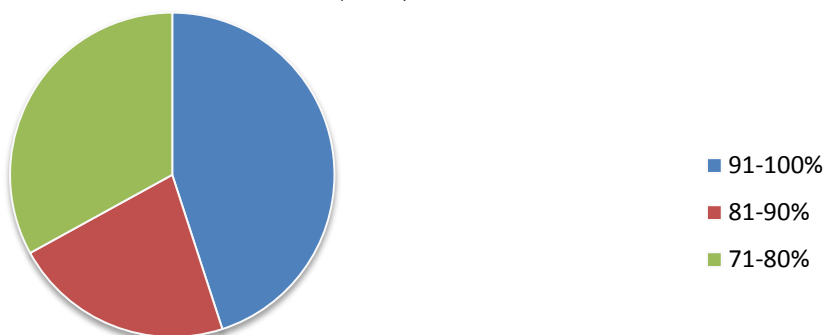
Kao što je prikazano na grafikonu 1.7., najviše učenika trećeg razreda FG (80%) postiglo je u prvom polugodištu odlične rezultate na testovima za receptivne veštine nivoa B1.2 iz italijanskog jezika osvojivši od 100% do 81% od ukupnog broja bodova. Manji deo razreda (10%) postigao je dobar rezultat tako što je rešio između 71 % i 80% testa, dok isti procenat ispitanika nije uspeo da pređe granicu od 50% bodova testa.



Grafikon 1.7.

Kada je reč o četvrtom razredu FG, možemo uočiti da je nešto manje od polovine razreda postiglo odličan uspeh osvojivši između 91% i 100% od ukupnog broja bodova testa, dok je ostali broj učenika (55%) osvojio između 71% i 90% bodova. Rezultati testiranja prikazani su na grafikonu 1.8.

Uspeh učenika na testu CILS, nivo B2, IV razred (FG)



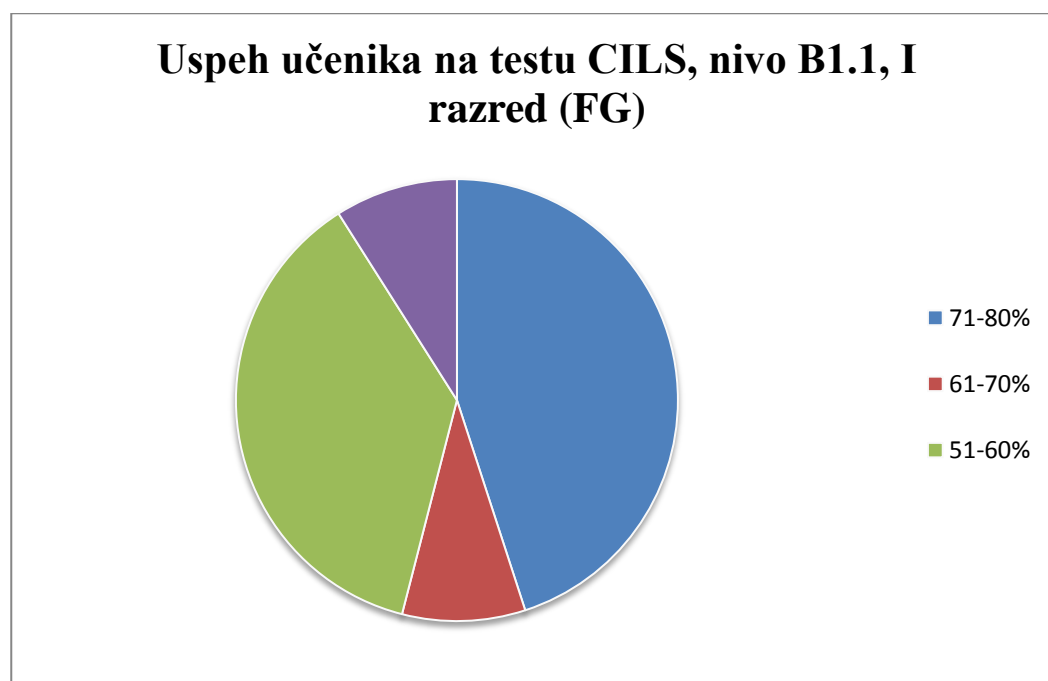
Grafikon 1.8.

Na osnovu prikazanih rezultata možemo primetiti iznanađujući podatak da jedan deo učenika III razreda (grafikon 1.7.) ne dostiže nivo B1.2., iako poseduje ocenu dobar iz predmeta Italijanski jezik. Pretpostavljamo da je reč o učenicima koji se nedovoljno zalažu i neredovno pohađaju nastavu. Sa druge strane, rezultati učenika IV razreda u skladu su sa našim hipotezama (grafikon 1.8.).

V.2.5. Testiranje jezičkih nivoa učenika Filološke gimnazije (drugo polugodište, sva četiri razreda) u skladu sa kriterijumima ZERO-a: Italijanski jezik, receptivne veštine

Kao što smo već napomenuli, u drugom polugodištu sproveli smo testiranje učenika svih razreda FG u skladu sa nivoima ZERO-a.

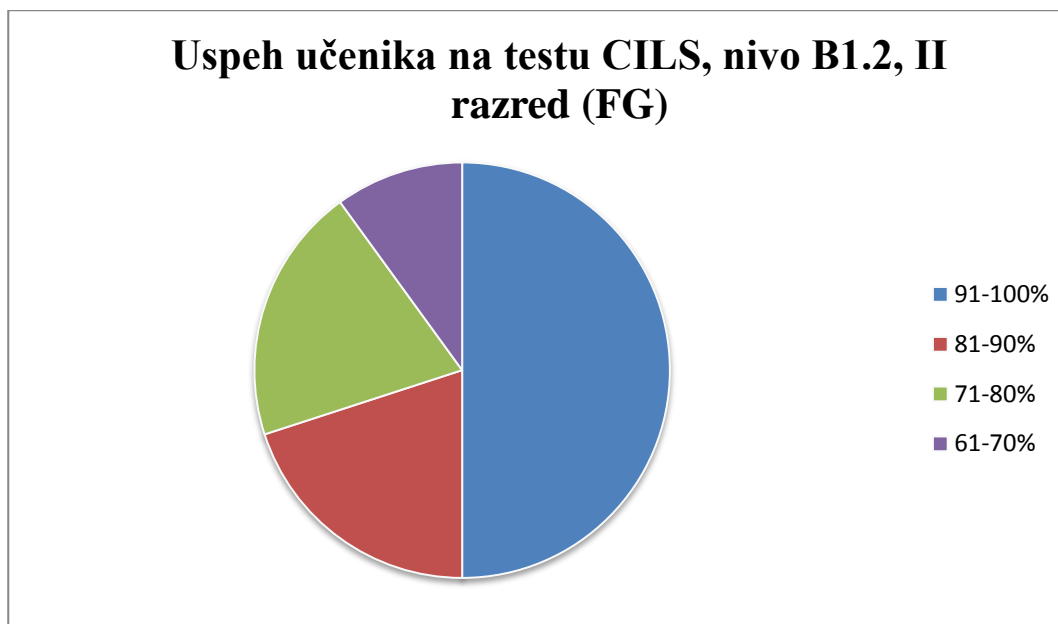
Tako smo, na osnovu rezultata testiranja učenika prvog razreda testovima nivoa B1.1. (grafikon 1.9.), zaključili da je najveći procenat učenika (45%) osvojio između 71% i 80% poena, dok je nešto manji procenat (37%) postigao minimalno zadovoljavajući rezultat. Nizak procenat učenika (9%) ostvario je od 61% do 70% poena, dok isti procenat nije uspeo da stekne više od polovine ukupnog zbira poena.



Grafikon 1.9.

Međutim, u drugom razredu učenici ostvaruju bolje rezultate, te tako polovina razreda postiže odličan rezultat osvojivši između 91% i 100% od

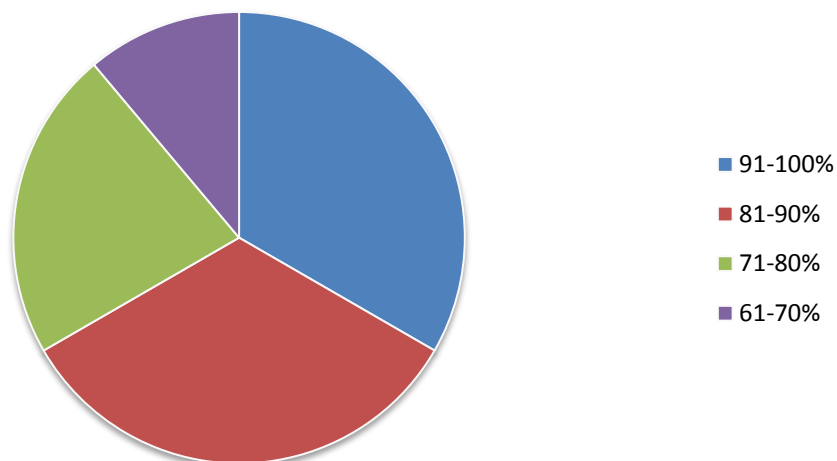
ukupnog broja poena; podjednak broj učenika (po 20%) osvaja od 81% do 90%, odnosno od 71% do 80%; dok najmanji procenat ispitanika (10%) postiže dovoljan uspeh (od 61% do 70% od ukupnog broja poena). Rezultati testiranja prikazani su na grafikonu 1.10.



Grafikon 1.10.

U trećem razredu približno trećina ispitanika (33%) postiže odličan i vrlodobar uspeh osvojivši od 81% i 100% bodova, dok manji broj učenika (22%) rešava sa uspehom između 71% i 80% testa, te preostali procenat razreda (11%) postiže dovoljan uspeh sa osvojenih od 61% do 70% bodova (grafikon 1.11.).

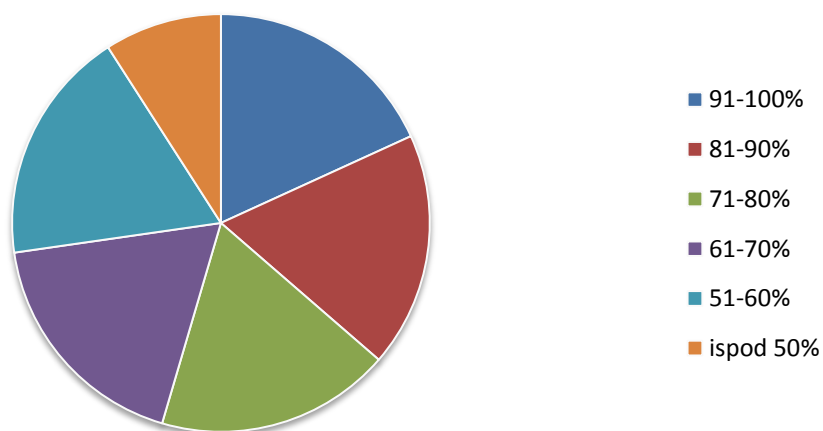
Uspeh učenika na testu CILS, nivo B2.1, III razred (FG)



Grafikon 1.11.

Učenici četvrtog razreda FG na testovim nivoa C1 ostvaruju izuzetan uspeh (grafikon 1.12.).

Uspeh učenika na testu CILS, nivo C1, IV razred (FG)



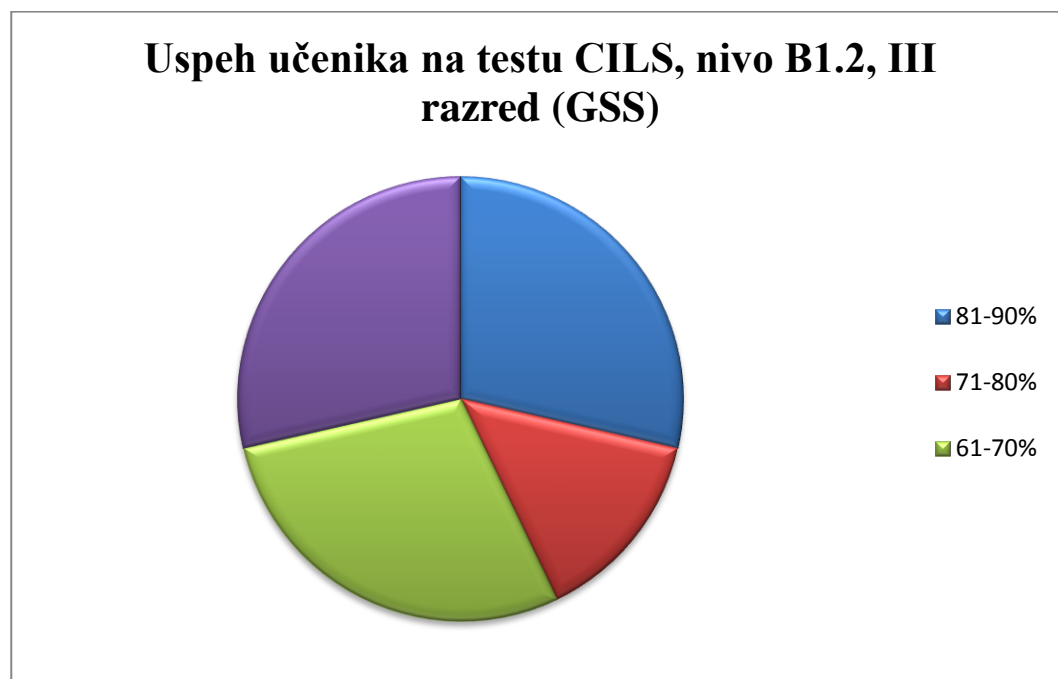
Grafikon1.12.

Tako su učenici po ostvarenim rezultatima ravnomerno grupisani (po 22% ispitanika) u svakom od raspona pozitivnih poena (od 51% do 100%), dok samo 11% učenika ne prelazi više od polovine ukupnog broja poena (grafikon 1.12.).

Prikazani rezultati učenika FG u skladu su sa našim pretpostavkama. Učenici četvrtog razreda ostvarili su izuzetan uspeh na testu nivoa C1.

V.2.6. Testiranje jezičkih nivoa učenika Gimnazije „Sveti Sava” (treći i četvrti razred) u skladu sa kriterijumima ZERO-a: Italijanski jezik, receptivne veštine

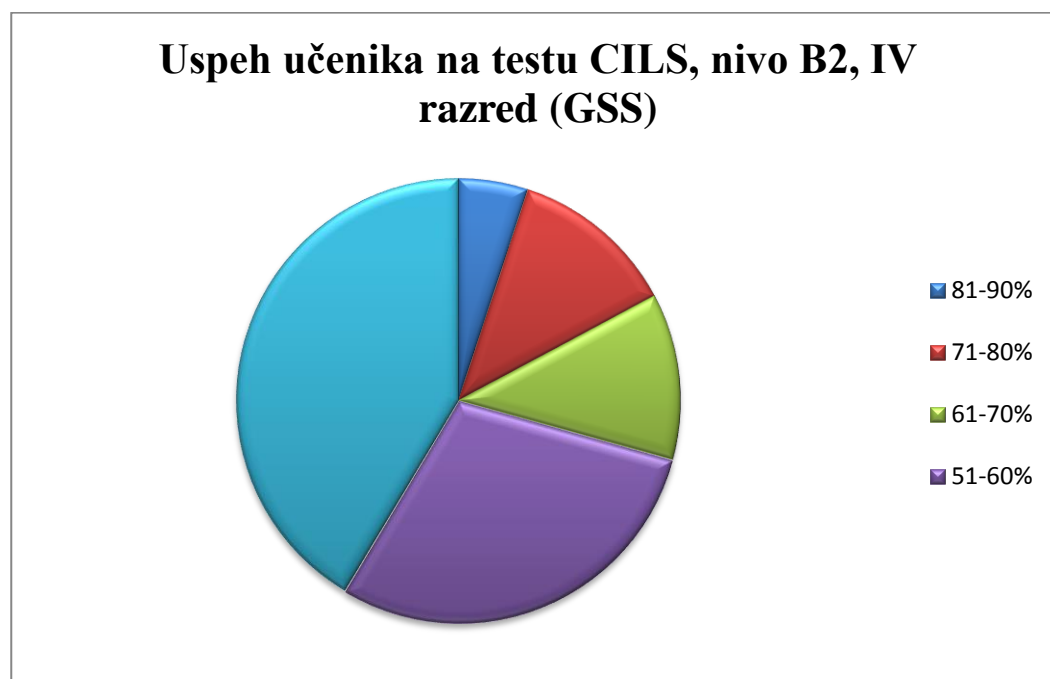
U skladu sa našim očekivanjima, učenici trećeg razreda GSS ostvaruju slabije rezultate u odnosu na ispitanike TBG i FG, ali svakako postižu zadovoljavajuće rezultate ukoliko se uzme u obzir kontekst učenja italijanskog jezika. Najveći procenat učenika (ukupno 56%) osvaja između 81% i 90%, kao i između 61% i 70% od ukupnog broja poena testa, dok manji broj ispitanika (14%) postiže između 71% i 80% poena. Preostali procenat učenika (28%) ne uspeva da postigne minimalno zadovoljavajući uspeh. Rezultati su prikazani na grafikonu 1.13.



Grafikon 1.13.

Kada se posmatra rezultat testiranja učenika četvrtog razreda GSS, moguće je primetiti da je najbolji rezultat sa osvojenim poenima između 81% i 90%

postigao manji procenat ispitanika (5%), dok je po 12% osvojilo između 71% i 80%, kao i između 61% i 70%. Od pozitivnih rezultata najveći procenat razreda (29%) ostvario je minimalno zadovoljavajući rezultat, dok znatan broj ispitanika (41%) nije uspeo da pređe više od polovine od ukupnog broja poena (grafikon 1.14).

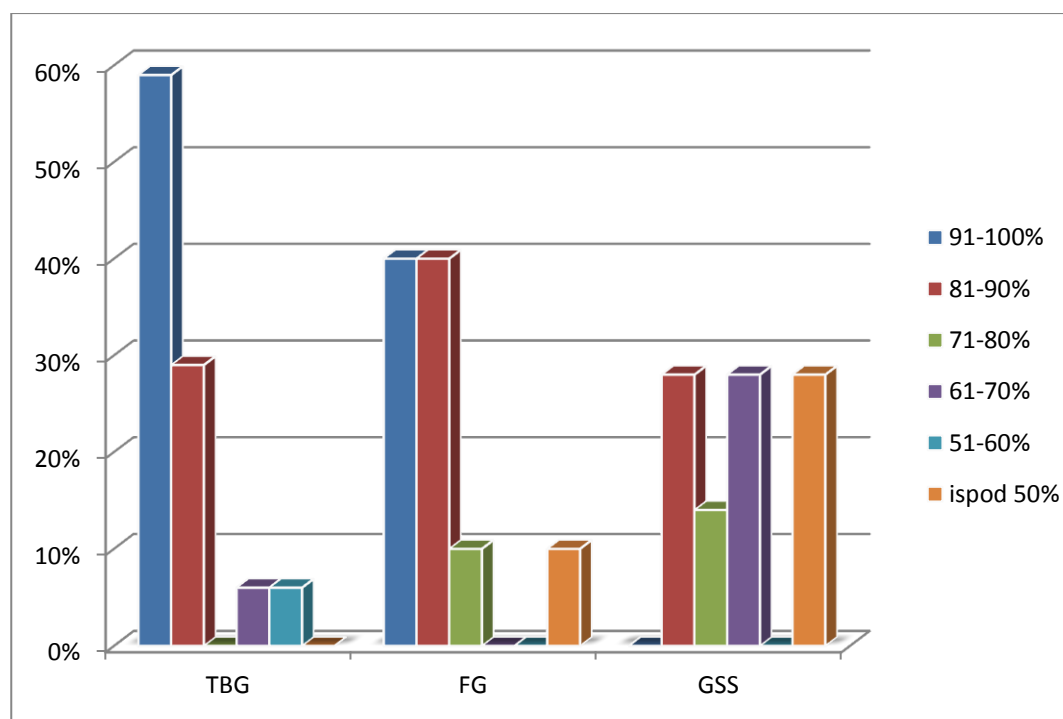


Grafikon 1.14.

Dobijeni rezultati učenika trećeg i četvrtog razreda GSS u skladu su sa našim hipotezama. Učenici koji nisu uspeali da postignu minimalno zadovoljavajući uspeh na testovima poseduju negativnu ili dovoljnu ocenu iz predmeta Italijanski jezik, dok ostali deo učenika sa pozitivnim školskim uspehom postiže uglavnom srazmeran uspeh na testu.

V.2.7. Poređenje rezultata testova Italijanskog jezika, receptivne veštine (III i IV razred): TBG, FG i GSS.

Ukoliko uporedimo rezultate iz prvog polugodišta na testovima iz italijanskog jezika, nivo B1.2, između trećeg razreda sve tri škole (grafikon 2.1.), možemo primetiti da je najveći procenat učenika (59%) TBG postigao od 91% do 100% od ukupnog broja poena.

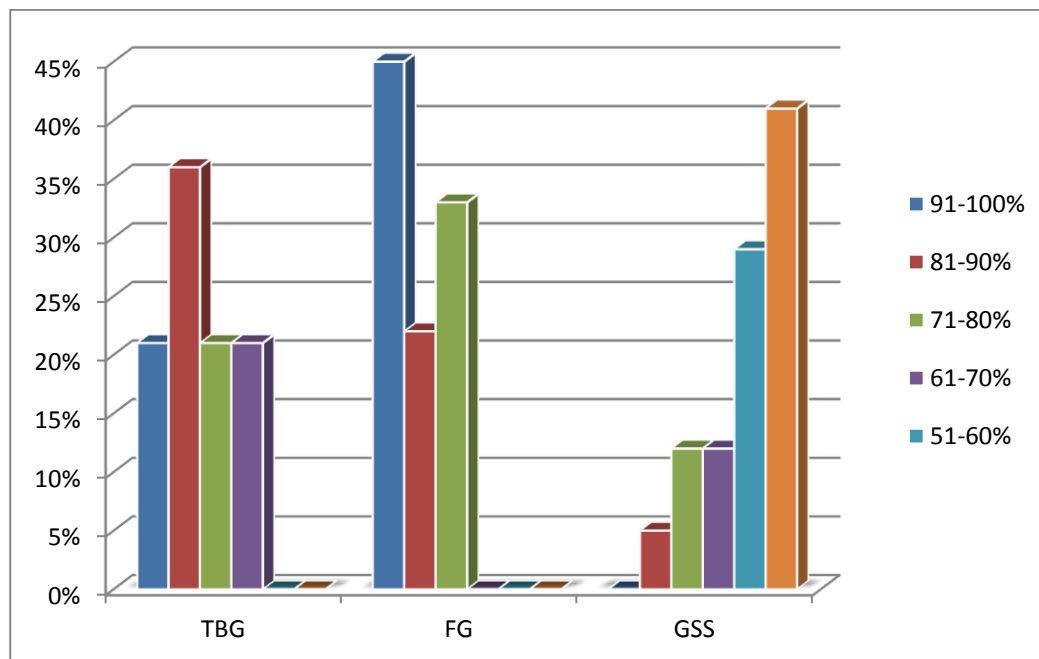


Grafikon 2.1. Rezultati testiranja: italijanski jezik B1.2, III razred: TBG, FG i GSS

Takođe, svi učenici TBG postigli su pozitivne rezultate, za razliku od učenika FG i GSS kod kojih je bilo ispitanika koji nisu uspjeli da tačno reše više od polovine zadataka testa (FG – 10% i GSS – 28% učenika). Sa druge strane, učenici jednog dela razreda FG pokazali su prilično ujednačen kvalitet: po 40% učenika uspešno je uradilo od 91% do 100%, odnosno od 81% do 90% testa.

Međutim, ova ravnoteža uspeha narušena je nedovoljnim rezultatom učenika FG (10%) koji tako nisu dostigli nivo B1.2. Na sličan način, većina učenika GSS (ukupno 70%) poseduje nivo B1.2 iz italijanskog jezika, dok približno trećina ispitanika (28%) nije razvila receptivne veštine na ovom nivou. Na osnovu prikazanih rezultata možemo zaključiti sledeće: najbolje rezultate pokazali su učenici TBG, ispitanici FG postigli su veoma dobre rezultate, dok su učenici škole GSS ostvarili solidne rezultate, ukoliko uzmemo u obzir kontekst učenja stranog jezika (nedeljni fond časova i brojnost razreda). Preostali učenici TBG i FG imaju visoke ocene (vrlodobar, 4 i odličan, 5) iz italijanskog jezika, te postignuti rezultati na testu upućuju na zaključak da su učenici TBG generalno uspešniji od učenika FG na testu razumevanja čitanjem. Uzrok ovakvog rezultata nalazimo u osobenosti časova italijanskog jezika u okviru dvojezične nastave: oba nastavnika (strani lektor i lokalni nastavnik) posvećuju posebnu posebnu pažnju razvijanju receptivnih veština u skladu sa potrebama CLIL nastave (Bentley, 2010:11; Dale & Tanner, 2012: 144 –14; Järvinen, 2009:54,55; Coonan, 2009:135–138) i to upravo tehnikama koje su zastupljene u testovima: pitanja i izbor odgovarajuće leksike sa višestrukim izborom, izdvajanje informacija prisutnih u tekstu kao i stavljanje delova teksta u pravi redosled.

Rezultati testa nivoa B2.1 u četvrtom razredu (grafikon 2.2.) upućuju na zaključak da su učenici FG ostvarili najbolje rezultate: svi učenici uspešno su rešili od 71% do 100% testa, dok su učenici TBG osvojili od 61% do 100% od ukupnog broja poena.

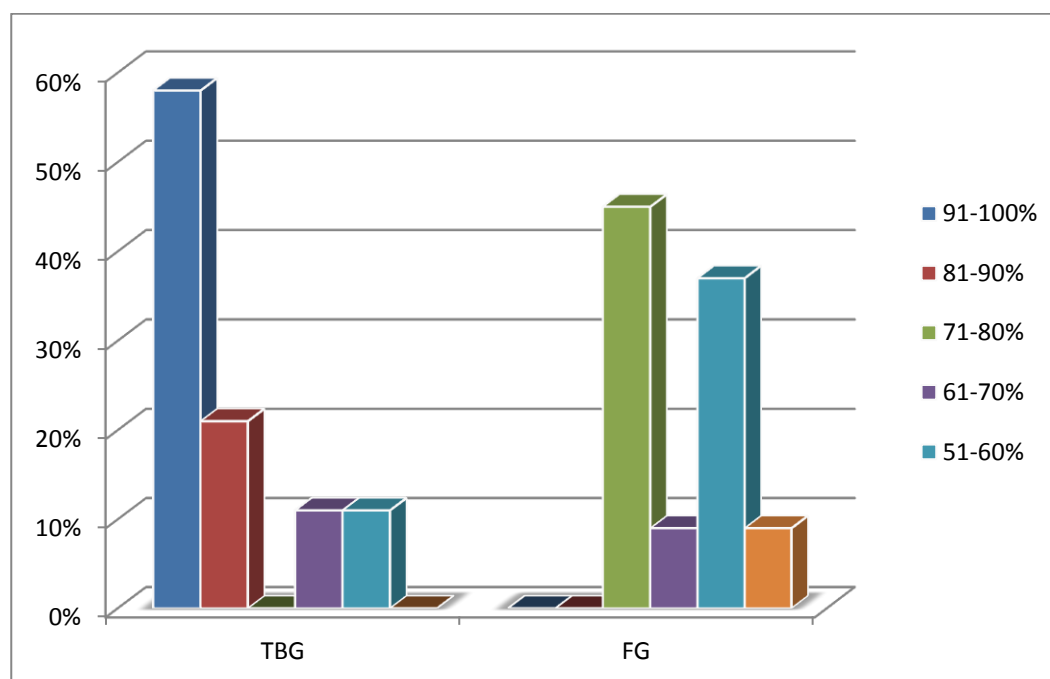


Grafikon 2.2. Rezultati testiranja: italijanski jezik B2.1, IV razred: TBG, FG i GSS

Učenici dvojezičnog razreda TBG (B4.5, B4.10 i B4.14) koji su postigli dovoljan uspeh na testu (rešivši od 61% do 70% testa) imaju ocenu dobar 3 iz italijanskog jezika, dok učenici koji imaju većih poteškoća u usvajanju italijanskog jezika (B4.15 i B4.16) te stoga imaju dovoljnu ocenu 2, nisu rešavali ovaj test. Međutim, razlog za ovakav rezultat nalazimo u slabijem školskom uspehu učenika TBG: prosek ocena iz italijanskog jezika je znatno niži od ispitanika FG (3,81% naspram 4,62%). Pored toga, većina učenika GSS (58%) rešilo je između 51% i 90% testa, iako je znatna većina ovog dela razreda (29%) postigla minimalno zadovoljavajući uspeh (od 51% do 60% poena). Sa druge strane, znatan deo učenika škole GSS (41%) nije pokazao zadovoljavajuće rezultate na ovom testu. Međutim, imajući u vidu prosek ocena odeljenja iz italijanskog jezika (3,25%), kao i celokupan kontekst u kome se odvija nastava drugog stranog jezika, smatramo da rezultati učenika škole GSS govore u prilog zadovoljavajućem uspehu koji su postigli učenici.

V.2.8. Poređenje rezultata testova (drugo polugodište, jezički nivoi po razredima): TBG i FG

U drugom polugodištu školske 2011/12. sprovedeno je testiranje sva četiri razreda TBG i FG. U ovom segmentu istraživanja cilj nam je bio utvrđivanje nivoa po ZERO-u za svaki razred kada je reč o receptivnim veštinama, kao i poređenje postignutih rezultata.

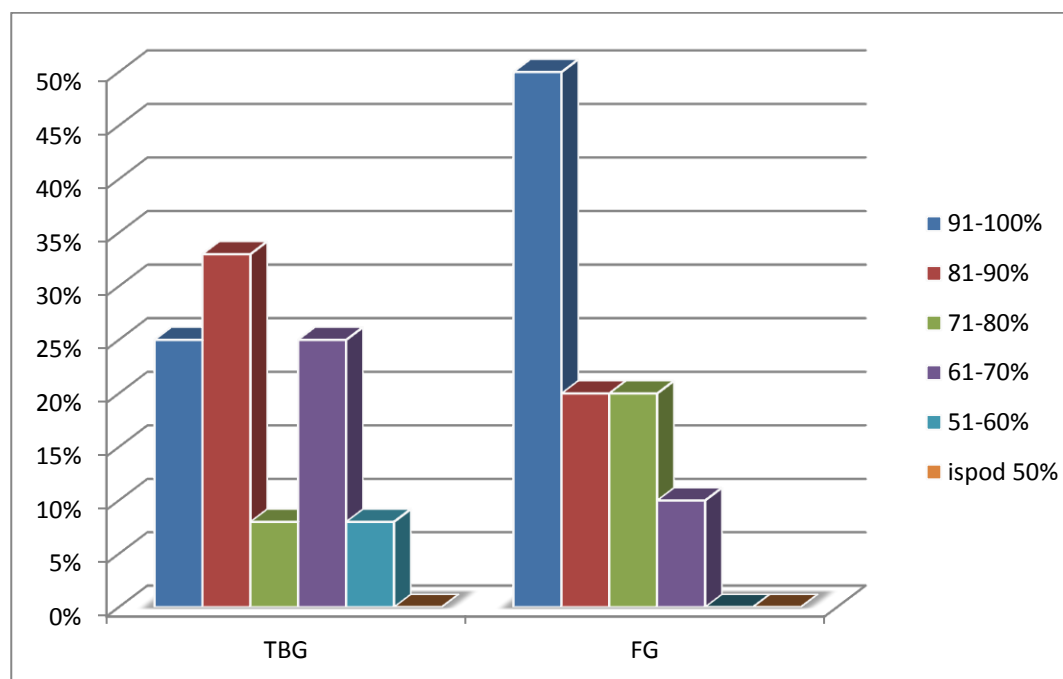


Grafikon 2.3. Rezultati testiranja: Italijanski jezik B1.1, I razred (TBG i FG)

Kada se posmatraju rezultati testiranja na nivou B1.1. u prvom razredu, jasno se uočava prednost učenika TBG (grafikon 2.3.). Najveći deo razreda (79%) uspešno rešava od 81% do 100% testa, dok niko od učenika FG ne uspeva da postigne ovaj rezultat. Pored toga, u slučaju TBG niko od učenika ne postiže rezultat niži od 50%, za razliku od FG. Ukoliko uporedimo ocene iz italijanskog jezika između ova dva razreda možemo uočiti blagu prednost učenika FG od učenika TBG: prosek ocena u dvojezičnom odeljenju iznosi 4,70 dok u filološkom

odeljenju iznosi 4,77. Bolji rezultati učenika TBG u odnosu na FG u skladu su sa našim pretpostavkama: učenici dvojezičnog odeljenja poseduju predznanje italijanskog jezika (nivo A2), za razliku od njihovih vršnjaka iz FG koji počinju učenje italijanskog od početnog nivoa A1 (sa izuzetkom dva učenika koji su pre upisa u školu već stekli jezički nivo A2, odnosno B1.2).

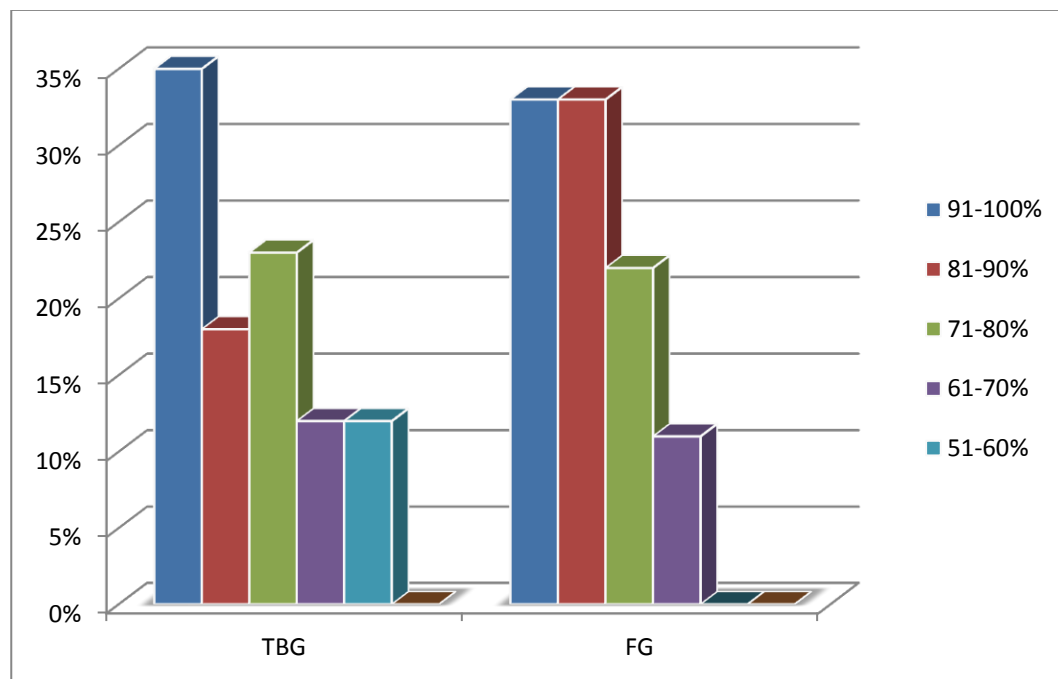
Međutim, u drugom razredu rezultati testiranja na nivou B1.2. (grafikon 2.4.) potvrđuju našu pretpostavku da učenici FG uz intezivan nedeljni fond časova u prve dve godine učenja (pet časova sedmično za FG, naspram tri časa u TBG) uspevaju da premaše učenike dvojezičnog odeljenja u osnovnim komunikativnim kompetencijama.



Grafikon 2.4. Rezultati testiranja: Italijanski jezik B1.2, II razred, (TBG i FG)

Tako polovina dugog razreda FG rešava test sa odličnim uspehom (od 91% do 100% zadataka), dok u TBG takav rezultat postiže tek četvrtina razreda. Takođe, najniži postignut rezultat u dvojezičnom odeljenju ulazi u raspon od 51% do 60% bodova, dok u filološkom razredu on pripada rasponu između 61% i 70% bodova. Ukoliko uporedimo prosek ocena ova dva razreda iz italijanskog jezika, možemo zapaziti da je prosek ocena za nijansu veći u FG: 4,60 naspram proseka 4,55 u TBG.

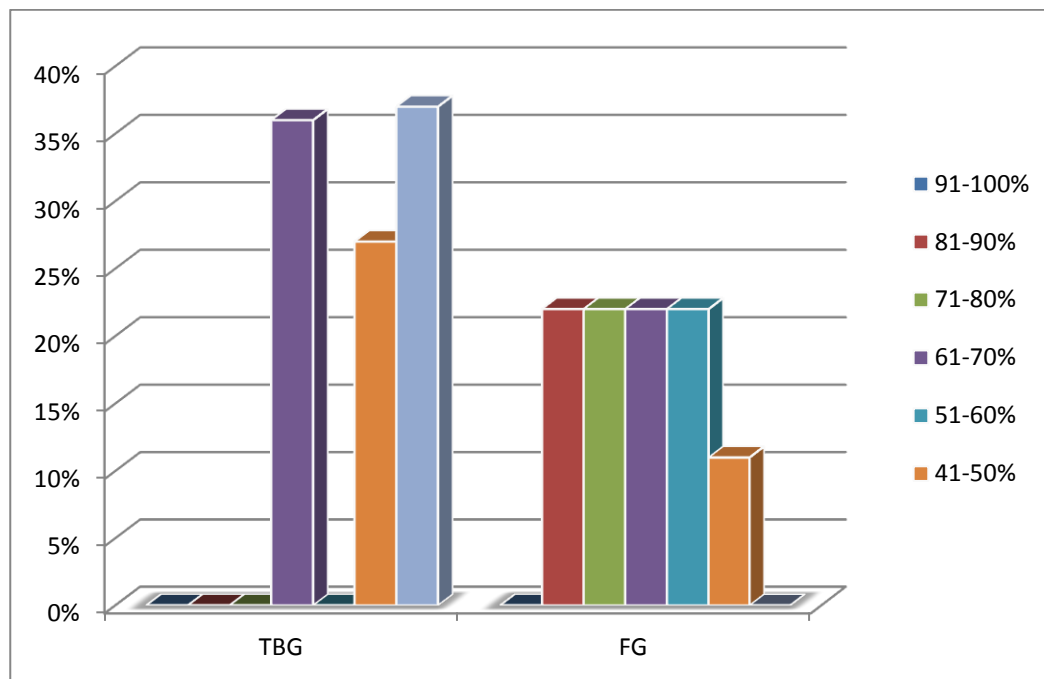
U trećem razredu (grafikon 2.5.) prilikom testiranja učenika u vezi sa razumevanjem tekstova na nivou B2.1 uočavamo da učenici FG zadržavaju prednost u odnosu na učenike dvojezičnog odeljenja, iako razlike u uspehu nisu toliko izražene.



Grafikon 2.5. Rezultati testiranja: Italijanski jezik B2.1, III razred, (TBG i FG)

Tako većina učenika trećeg razreda FG (66%), podjednako grupisana, postiže od 81% do 100% tačnih odgovora, dok taj raspon bodova osvaja malo više od polovine dvojezičnog razreda i to veći deo (35%) postiže odličan uspeh (od 91% do 100%), a manji procenat ispitanika (18%) tačno rešava od 81% do 90% zadataka. Najslabiji rezultat u TBG predstavljaju rezultati između 51% do 60% (minimalno zadovoljavajući uspeh), dok u FG on iznosi od 61% do 70% osvojenih bodova (dovoljan uspeh). Sa druge strane, prosek ocena iz italijanskog jezika u TBG u FG je identičan, i iznosi 4,00. Stoga možemo zaključiti da tip nastave u FG (nastava usmerena prevashodno na razvijanje BICS kompetencija i gramatičkih sadržaja), kao i nedeljni fond časova (sedam časova nedeljno, naspram pet u dvojezičnom odeljenju), predstavljaju značajne faktore za razvoj osnovnih komunikativnih kompetencija na stranom jeziku.

U skladu sa rezultatima u nižim razredima (drugi i treći razred) i rezultati u četvrtom razredu jasno upućuju na zaključak da učenici FG postižu viši nivo osnovnih komunikativnih kompetencija na italijanskom jeziku od učenika dvojezičnih odeljenja (grafikon 2.6.).



Grafikon 2.6. Rezultati testiranja: Italijanski jezik C1. IV razred, (TBG i FG)

Ovu razliku moguće je objasniti činjenicom da postoji nepodudaranje prosečne ocene iz Italijanskog jezika (prosek ocena FG iznosi 4,62 dok u TBG on iznosi 4,00). Osim toga, učenici FG zbog prethodno navedenih razloga (fonda časova i nastavnog programa) u završnoj godini srednje škole obrađuju nastavne jedinice koje pripadaju nivou C1 udžbenika koji se koristi u nastavi, dok učenici dvojezičnog odeljenja stižu do nivoa B2.2 istog udžbenika.¹¹⁸ U skladu sa našim pretpostavkama mali broj učenika TBG (36%) postiže zadovoljavajući uspeh na testu nivoa C1, a preostali ispitanici ostvaruju rezultate koji su niži od polovine od ukupnog broja bodova: jedna grupa učenika (27%) ostvaruje od 41% do 50% bodova, dok najveći deo razreda ne uspeva da reši više od 41% zadataka.

¹¹⁸ Marin, T. (2008). *Nuovo Progetto Italiano 3. Livello intermedio- avanzato: B2-C1*. Roma: Edilingua

V.3. Testiranje učenika iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku): treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS)

Sadržaj testova iz predmeta Istorija za treći i četvrti razred usklađen je sa nastavnim jedinicama koje su prethodno obrađene u sve tri škole (renesansa za treći razred i prosvetiteljstvo za četvrti). Kao što smo već istakli u radu (poglavlje V.1.2.), moguće je izdvojiti tri cilja našeg testiranja u vezi sa predmetom Istorija (na italijanskom jeziku): prvi se odnosi na poređenje rezultata testa na italijanskom jeziku i ocene iz predmeta Istorija na maternjem jeziku (FG i GSS); drugi cilj dovodi se u vezu sa sagledavanjem rezultata testa italijanskog jezika i testa istorije (sve tri škole), dok se treći cilj odnosi na poređenje rezultata testiranja iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku) između ispitanika sve tri gimnazije, i to odvojeno za zatvorena i otvorena pitanja.

Učenici trećeg razreda rešavali su test na italijanskom jeziku iz predmeta Istorija, a u vezi sa temom renesanse. Tekst koji smo odabrali za naše istraživanje preuzet je iz italijanskog udžbenika za srednje škole¹¹⁹ koji nastavnici bilingvalne nastave povremeno koriste kao dodatni materijal. Reč je o leksikčki i sintaksički složenom, argumentativnom tekstu, dužine oko 800 reči. Učenici su imali na raspolaganju jedan školski čas (45 minuta) za njegovo rešavanje. Test¹²⁰ se sastoji iz dve vrste zadataka sa zatvorenim pitanjima: prvi zadatak je višestruki izbor sa 10 pitanja (svako pitanje ima 4 distraktora), za svaki tačan odgovor učenik osvaja 1 bod; drugi zadatak je vežba povezivanja pet stručnih termina sa odgovarajućim sinonimima ili definicijama (svi termini dati su u kontekstu) sa 4 distraktora, svaki tačav odgovor nosi 1 bod. Ukupan broj bodova za pitanja sa zatvorenim odgovorima iznosi 15 bodova. Treći zadatak sastoji se od 3 pitanja sa otvorenim odgovorima u kojima se traži od učenika da svojim rečima objasne određene termine ili društvene pojave sa kojima su se sreli u tekstu.

¹¹⁹Bravo, A. Foa, A. & Scaraffa, L. (2001). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1350 al 1650. Quaderno operativo 1*. Roma-Bari: Editori Laterza)

¹²⁰Test iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku) u prilogu br. 2.A

Za ovaj zadatak nije predviđeno bodovanje, već deskriptivna analiza morfo-sintaksičkih i leksičkih odlika odgovora.

Učenici četvrtog razreda rešavali su test u vezi sa temom prosvetiteljstva. Tekst koji nam je poslužio za proveru razumevanja čitanjem preuzet je iz italijanskog udžbenika¹²¹ za srednje škole koji nastavnici u bilingvalnoj nastavi koriste kao dodatni materijal. I u ovom slučaju radi se o leksički i sintaksički složenom, argumentativnom tekstu, dužine oko 850 reči. Struktura testa identična je strukturi testa za treći razred,¹²² kao i vreme koje su učenici imali na raspolaganju za njegovo rešavanje.

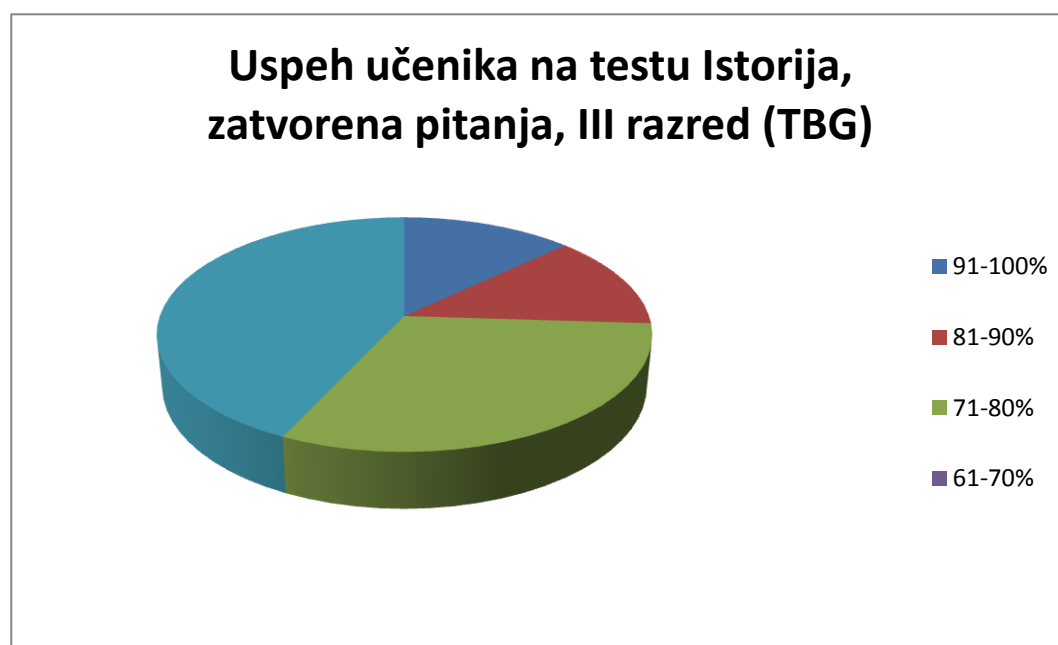
U prvom delu analize testa istorije na italijanskom jeziku prikazaćemo rezultate testiranja za sve tri škole pojedinačno, a potom ćemo ih međusobno porediti uzimajući u obzir sledeće činioce: broj osvojenih poena na zadacima zatvorenih pitanja, kao i opis leksičkih i morfo-sintaksičkih odlika učeničkih odgovora na otvorena pitanja.

¹²¹Bravo, A., Foa, A. & Scaraffia, L. (2002). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1650 al 1900. Quaderno operativo 2*. Editori Laterza: Roma-Bari

¹²² Test u prilogu br.2.C

V.3.1. Testiranje učenika iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG)

Kada je reč o testiranju iz oblasti istorije na italijanskom jeziku (zatvorena pitanja), svi učenici trećeg razreda dvojezičnog odeljenja rešili su sa pozitivnim rezultatom test.



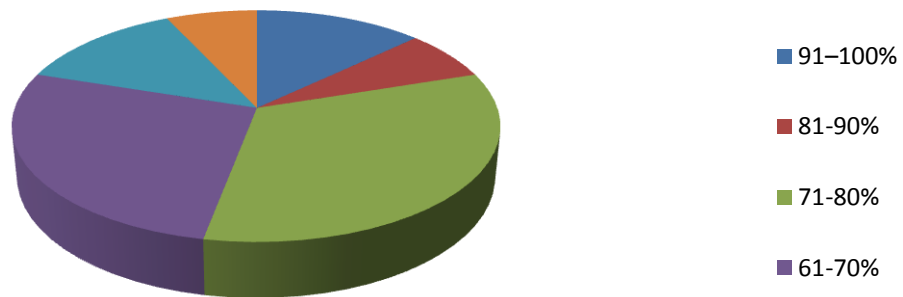
Grafikon 3.1.

Kao što se može uočiti na grafikonu 3.1. najveći procenat ispitanika trećeg razreda (43%) rešio je test sa minimalno zadovoljavajućim uspehom, dok je preostali deo razreda osvojio veći broj poena, raspoređen na sledeći način: 31% ispitanika rešava uspešno od 71% do 80%, dok po 13% osvaja od 81% do 90%, kao i od 91% do 100% bodova. Neophodno je napomenuti da je, na osnovu razgovora sa učenicima i nastavnicima koji su uključeni u dvojezičnu nastavu za predmet Istorija, zaključeno da su tekstovi i zadaci bili izuzetno složeni, te da su kao takvi zahtevali više vremena za rešavanje od predviđenog školskog časa (45 minuta). Interesantno je da od testiranih ispitanika, učenik B3.2 koji poseduje

najnižu ocenu iz istorije (dobar, 3) rešava uspešno test (80%), dok na primer učenici B3.15 i B3.1 koji imaju bolje ocene iz istorije (vrlodobar, 4 i odličan 5) ostvaruju znatno slabiji rezultat: B3.15 – 51%, B3.1 – 60%. Pored toga, sva tri učenika poseduju identične ocene iz italijanskog jezika (vrlodobar, 4), što nas navodi na zaključak da uspeh na testu neće zavisiti uvek od školskog uspeha. S tim u vezi, na osnovu ličnog iskustva u radu sa pomenutim učenicima, smatramo da je odlučujući faktor za pokazane rezultate bio faktor motivacije, kao i pojedinačna sposobnost u vezi sa primenom stečenih znanja i inferencijalnih strategija. Ukoliko uporedimo ocene iz predmeta Istorija i Italijanski jezik za sve ostale učenike, uočavamo pozitivnu korelaciju između ovih predmeta: učenici sa odličnim i vrlo dobrim ocenama iz oba predmeta postižu bolje rezultate od onih sa nižim ocenama.

Na osnovu grafikona 3.2. jasno se zaključuje da je najveći broj ispitanika četvrtog razreda TBG (33%) postigao dobar uspeh rešivši od 71% do 80% testa, dok je ostatak ispitanika uglavnom uspešno rešio test, osim jednog učenika koji nije rešio više od polovine zadataka (47%).

Uspeh učenika na testu Istorija, zatvorena pitanja, IV razred (TBG)

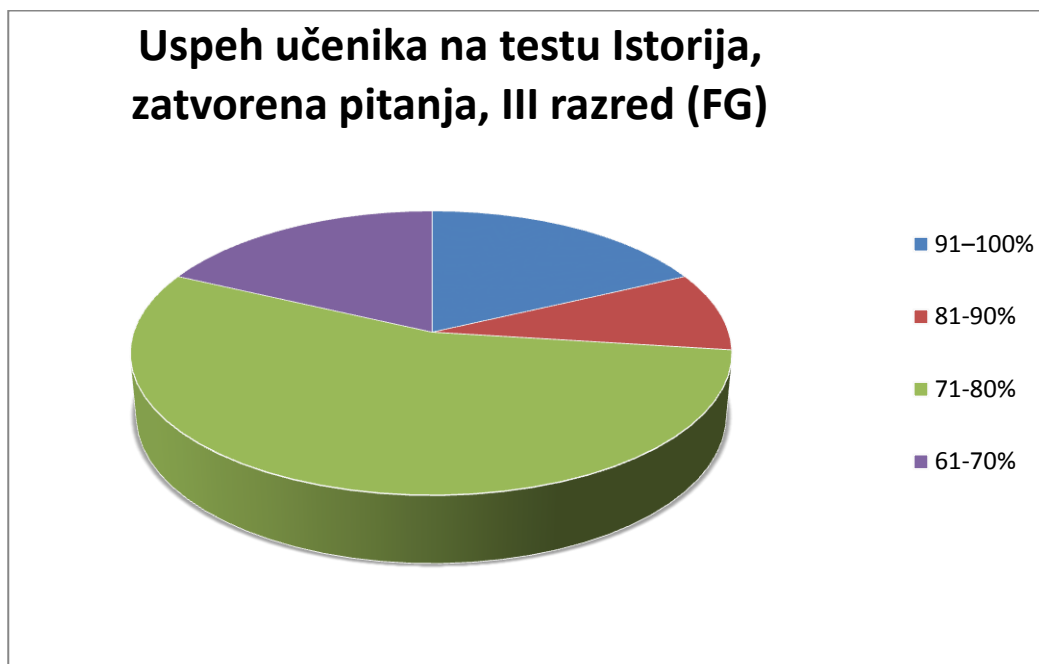


Grafikon 3.2.

Učenik četvrtog razreda koji nije uspeo da postigne minimalno zadovoljavajući uspeh (B4.16) sa teškoćom postiže dovoljan uspeh iz predmeta Italijanski jezik i neredovno pohađa nastavu, te je ovaj rezultat u skladu sa našim očekivanjima.

V.3.2. Testiranje učenika iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (FG)

Na osnovu grafikona 3.3. koji prikazuje rezultat testiranja učenika III razreda FG u vezi sa razumevanjem čitanjem iz predmeta Istorija (nastavna jedinica renesansa), možemo uočiti da je većina ispitanika postigla dobar uspeh rešivši od 71% do 80% testa. Ostali deo razreda tačno je rešio većinu zadataka, što je u skladu sa našim očekivanjima.

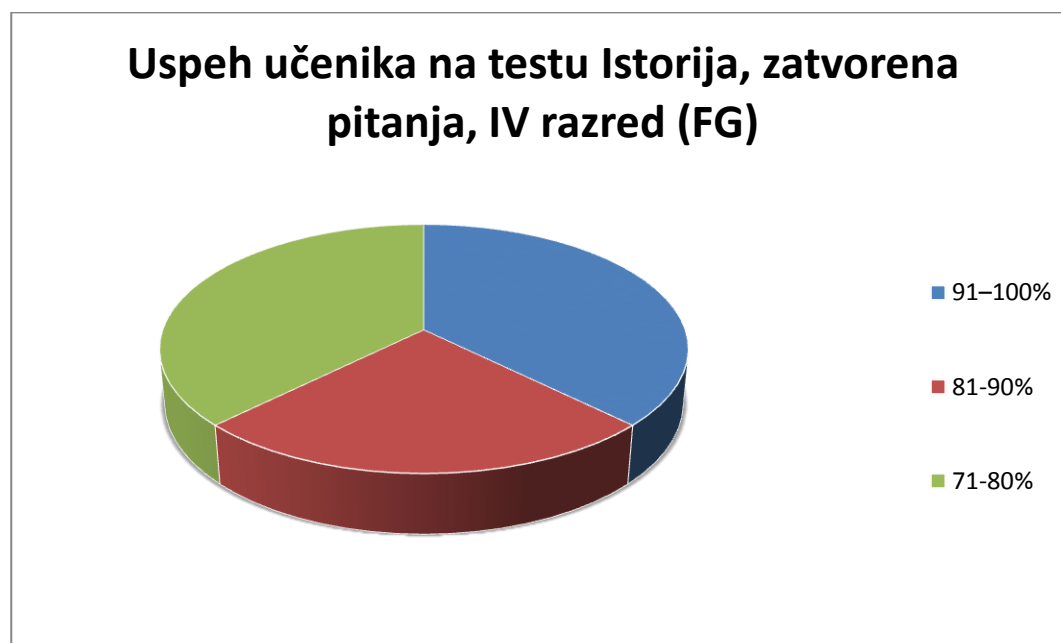


Grafikon 3.3.

Interesantno je da su i u ovom slučaju nastavnici i učenici imali primedbu da su tekstovi i zadaci izuzetno složeni i zahtevni za vreme koje su imali na raspolaganju (45 minuta), ali uprkos tome ispitanici postižu odlične rezultate. Ukoliko uporedimo prikazane rezultate testiranja iz istorije sa ocenama učenika iz predmeta Italijanski i Istorija, možemo uočiti pozitivnu korelaciju: tako, na primer, učenik F3.9. koji je ostvario dobar rezultat na testu iz predmeta Istorija (73%), poseduje iz oba predmeta ocenu dobar, 3. Međutim, uočena pozitivna korelacija ne odnosi se na sve ispitanike. Tako su, na primer, učenici koji imaju odličan uspeh iz

oba predmeta (F3.11 i F3.7), ostvarili lošiji rezultat na testu iz predmeta Istorija od učenika F3.9. Pretpostavljamo da se razlog za ovakav rezultat nalazi u motivaciji i pojedinačnoj sposobnosti u vezi sa primenom stečenih znanja i inferencijalnih strategija.

Rezultati testiranja učenika četvrtog razreda FG na testu iz predmeta Istorija jasno upućuju na zaključak da su ispitanici ostvarili izuzetne rezultate u ovom delu testa (grafikon 3.4.).



Grafikon 3.4.

Kao što je moguće primetiti najveći deo učenika četvrtog razreda (po 37%) tačno rešava od 91% do 100% testa, kao i od 71% do 80% testa. Ostali deo ispitanika postiže vrlodobar uspeh (od 81% do 90% bodova). Ukoliko uporedimo rezultate testiranja sa ocenama iz predmeta Istorija i Italijanski jezik, uočavamo da između ovih elemenata postoji jasna korelacija: svi učenici poseduju odlične i vrlo dobre ocene.

V.3.3. Testiranje učenika iz predmeta Istorija (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (GSS)

Kao što se vidi iz priloženog grafikona 3.5. učenici trećeg razreda gimnazije GSS ostvarili su izuzetne rezultate ukoliko se uzme u obzir kontekst učenja stranog jezika (nedeljni fond časova, brojnost razreda i nastavni plan i program). Većina ispitanika (44%) ostvarila je minimalno zadovoljavajući uspeh osvojivši između 51% i 60% bodova, dok je ostali deo razreda u dve jednake grupe ostvario dovoljan uspeh (od 61% do 70%) i nedovoljan rezultat (ispod 50% bodova). Dva učenika (S3.3 i S3.5) koja su postigla najbolji rezultat (63%) navode nas na sledeće zaključke. Prvi govori u prilog pozitivne korelacije između školskog uspeha iz predmeta Istorija i Italijanski jezik: učenik S3.5 ima ocenu odličan, 5 iz oba predmeta. Sa druge strane, učenik S3.3 poseduje ocenu dobar, 3 iz oblasti italijanskog i ocenu dovoljan, 2 iz istorije, što nas upućuje na zaključak da učenik poseduje razvijene tehnike za razumevanje pročitano teksta¹²³, pa je tako uspeo da na osnovu skromnog ličnog lingvističkog i ekstralingvističkog znanja postigne dovoljan uspeh. Takođe, dovoljan uspeh ovog učenika na testu upućuje i na zaključak da je za razumevanje teksta bilo presudno lingvističko znanje.

Zanimljiv podatak nalazimo kod ispitanika koji su ostvarili nedovoljan uspeh na testu (učenici S3.4 i S3.6). Tako učenik S3.4 poseduje ocenu dobar, 3 iz italijanskog jezika i ocenu vrlodobar, 4 iz istorije, ali uspeva da ostvari tek 33% od ukupnog broja bodova, dok učenik S3.6 poseduje ocenu dovoljan 2 iz italijanskog jezika i ocenu dobar, 3 iz istorije ali ostvaruje bolji rezultat od svog vršnjaka: 47% bodova. Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je primaran bio faktor motivacije i primena strategije inferencije.¹²⁴

Pored toga, nalazimo zanimljiv podatak u slučaju učenika S3.1 i S3.5: oba učenika imaju odličnu ocenu iz predmeta Istorija i Italijanski jezik, međutim

¹²³ V. Glosar: tehnike za razumevanje pročitano teksta

¹²⁴ V. Glosar: inferencija

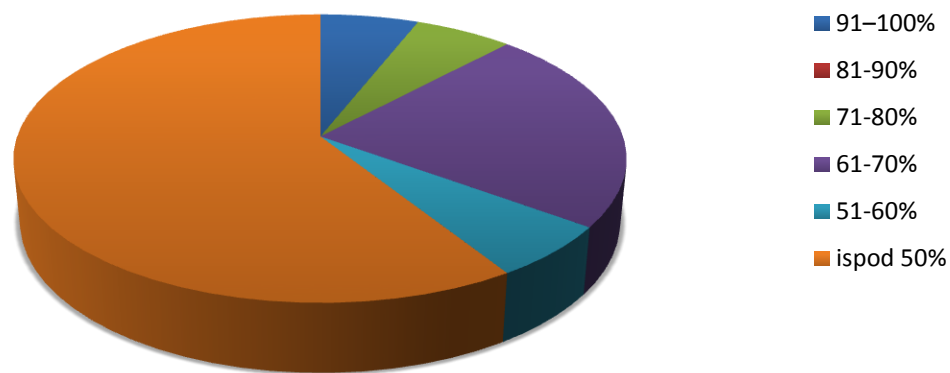
učenik S3.1 nije obradio istorijsku građu koja je predmet testiranja na maternjem jeziku, dok drugi učenik jeste i on postiže bolji rezultat od prvog (S31: 60%, S35: 67%). Pored toga, smatramo da je još jedan element značajan za razliku u postignutim rezultatima, a u vezi je sa posedovanjem jezičkih kompetencije iz drugog stranog jezika: učenik sa slabijim rezultatom (S3.1) poseduje nivo B1 iz engleskog jezika, dok učenik S3.5 poseduje nivo C1.



Grafikon 3.5.

Na osnovu podataka iz grafikona 3.6. možemo uočiti da je većina ispitanika (59%) IV razreda gimnazije GSS imala poteškoća prilikom rešavanja testa iz istorije na italijanskom jeziku, te tako nije uspela da reši više od polovine zadataka. Ovakav rezultat u skladu je sa našim pretpostavkama pre izvršenog testiranja.

Uspeh učenika na testu Istorija, zatvorena pitanja, IV razred (GSS)

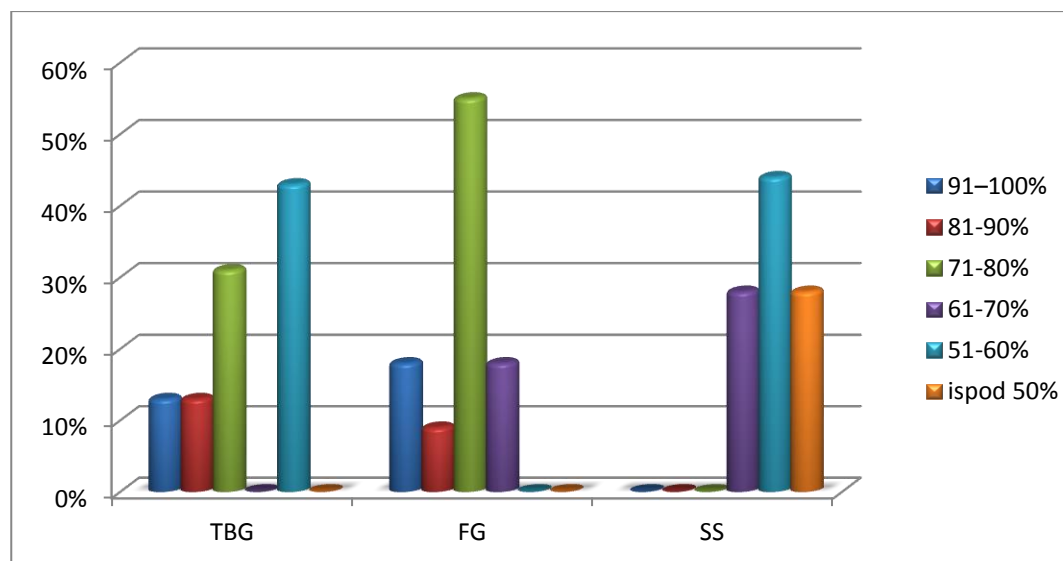


Grafikon 3.6.

Ostali broj ispitanika ostvaruje pozitivne rezultate, a posebno interesantan podatak jeste da jedan učenik (S4.5) postiže izuzetan rezultat osvojivši 93% bodova. Učenik je istorijsku građu koja je bila predmet testiranja (prosvetiteljstvo) učio na maternjem jeziku, ali s obzirom da pohađa prirodni smer gimnazije u završnoj godini, nema više predmet Istorija, te je utoliko i uspeh značajniji. Sa druge strane, učenik je samo jednom prilikom kraće boravio u Italiji (4 dana na eskurziji) i ne uči italijanski van škole. Kada je reč o poznavanju drugih stranih jezika, učenik poseduje nivo B2 za engleski jezik i A1 za ruski jezik. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da je od presudne važnosti za ovakav rezultat motivacija ispitanika koji gaji posebno interesovanje za učenje stranih jezika i ima razvijenu sposobnost inferencije.

V.3.4. Usporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS)

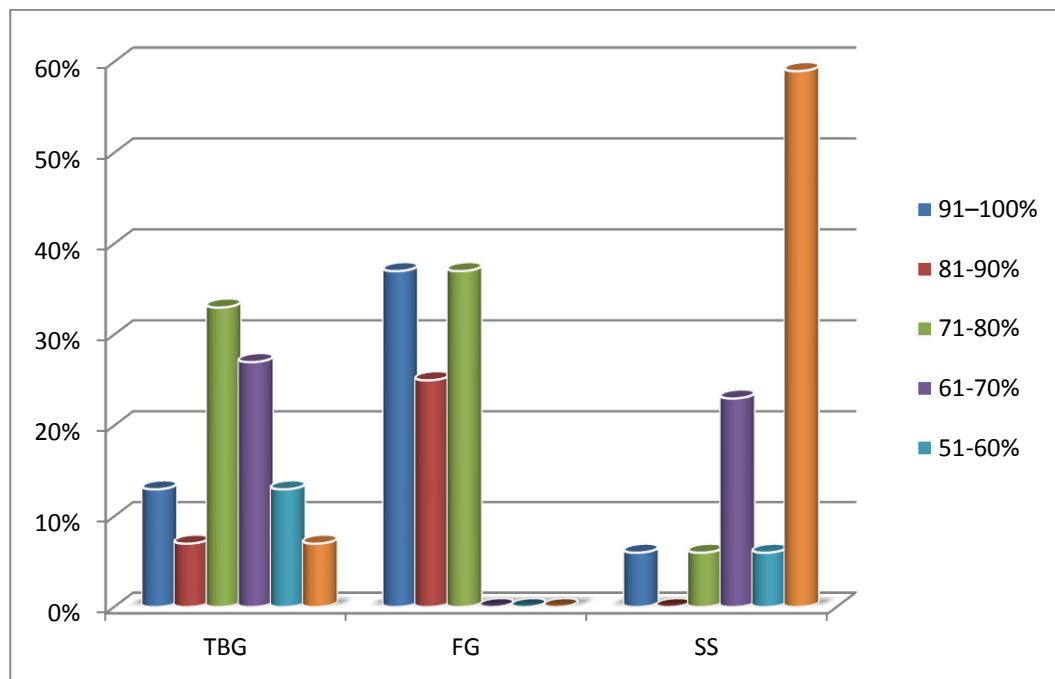
Na osnovu grafikona 3.7.u vezi sa rezultatima testa iz istorije (zatvorena pitanja) za treći razred, jasno se uočava da su učenici FG postigli najbolje rezultate od sve tri škole: najveći deo ispitanika trećeg razreda (55%) postigao je dobar rezultat osvojivši između 71% i 80% bodova, dok je taj raspon bodova postigao manji procenat dvojezičnog odeljenja u odnosu na filološki razred (31%). Pored toga, najviši raspon bodova (od 91% do 100%) osvojilo je 18% ispitanika FG, dok je u TBG taj rezultat postigao manji broj učenika (13%). Međutim, kada je reč o procentu bodova između 81% i 90%, učenici TBG (13%) bili su uspešniji od vršnjaka FG (9%). Niko od učenika ove dve škole nije postigao manje od polovine ukupnog broja bodova. Sa druge strane, učenici gimnazije GSS postigli su, kao što je i očekivano, znatno slabije rezultate: najveći procenat ispitanika (44%) postigao je između 51% i 60% od ukupnog broja bodova, dok je najbolji rezultat raspon bodova od 61% do 70% testa koji je osvojilo 28% ispitanika. Isti broj učenika GSS nije uspeo da reši više od polovine zadataka testa.



Grafikon 3.7. Rezultati na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: treći razred (TBG, FG, GSS)

S obzirom na to da je prosek ocena iz italijanskog jezika u TBG u FG identičan (4,00), a prosek ocena iz istorije ukazuje na blagu prednost učenika FG (4,70) u odnosu na ispitanike TBG (4,66), rezultati testa sa zatvorenim zadacima nisu u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima. Razlog za ovakav rezultat sigurno leži u višem jezičkom nivou učenika FG u odnosu na učenike dvojezičnog odeljenja, ali i usredsređenost učenika FG prevashodno na zatvorena pitanja testa (u narednoj analizi otvorenih pitanja otkrićemo da je veći deo učenika FG rešio isključivo zadatke sa zatvorenim pitanjima). Sa druge strane, bolji rezultati TBG i FG koje su učenici ove dve škole postigli u odnosu na GSS, u skladu su sa našim očekivanjima. Međutim, ukoliko sagledamo pojedinačno rezultat ispitanika GSS, jasno uočavamo da veliki deo razreda (ukupno 72%) uspešno rešava test iz istorije na italijanskom jeziku, što predstavlja generalno zadovoljavajući uspeh ukoliko uzmemo u obzir broj nedeljnih časova stranog jezika. Takođe, smatramo da je izuzetno važan podatak za naše istraživanje da učenici koji nisu uspešno rešili test imaju dovoljnu, odnosno dobru ocenu iz italijanskog, dok iz istorije imaju odličnu ocenu što nas upućuje na jasan zaključak o primarnoj važnosti znanja stranog jezika u odnosu na nejezički sadržaj u kontekstu CLIL nastave.

Kada uporedimo rezultate testova iz istorije (zatvorena pitanja) učenika četvrtog razreda za sve tri škole (grafikon 3.8.), primećujemo da su ispitanici FG u prednosti u odnosu na ostale dve škole. Najveći deo razreda FG (po 37%) postiže odličan (od 91% do 100% bodova) i dobar uspeh (od 71% do 80%). Preostali broj ispitanika osvaja od 81% do 90% od ukupnog broja bodova. Pored toga, najveći broj učenika TBG (33%) osvaja od 71% do 80% bodova, nešto manji broj (27%) od 61% do 70%, dok ostali ispitanici postižu ostale raspone bodova, uključujući i nedovoljan broj poena (ispod 50%): reč je o učeniku (B4.16) koji sa teškoćom postiže dovoljan uspeh iz italijanskog jezika i istorije.



Grafikon 3.8. rezultati na testu iz predmeta istorije, zatvorena pitanja: četvrti razred (TBG, FG, SS)

Sa druge strane, većina učenika GSS (59%) ne uspeva da reši više od polovine zadataka testa, te tako ostvaruje najlošiji rezultat od svih četvrtih razreda.

Učenik TBG koji postiže najbolje rezultate (B4.9) poseduje odličnu ocenu, 5 iz italijanskog i istorije, dok je slična situacija i sa učenicima FG (F4.2, F4.5 i F4.6.), osim što jedan učenik (F4.7) poseduje ocenu vrlo dobar, 4 iz istorije. Takođe i učenik gimnazije GSS (S4.5) koji ostvaruje najbolji rezultat na testu, poseduje ocenu odličan, 5 iz oba predmeta. Ovaj podatak nam govori o jasnom primatu poznavanju stranog jezika u odnosu na nejezički predmet u kontekstu CLIL nastave. Pored toga, učenici sve tri škole koji su postigli najbolje rezultate kratko su boravili u Italiji kao turisti, te nisu pohađali italijansku osnovnu školu. Učenici sve tri škole gaje posebnu zainteresovanost prema stranim jezicima: tako ispitanik TBG (B4.9) poseduje nivo C1 za engleski i A1-španski; svi učenici FG poseduju nivo C1 za engleski, a jedan od njih (F4.2) poseduje i nivo B1 za nemački jezik, dok učenik GSS (S4.5) poseduje nivo B2 za engleski i A1 za ruski

jezik. U skladu sa ovim podacima, možemo zaključiti da je motivacija i poznavanje drugih jezičkih sistema od velikog značaja za CLIL nastavu, kao i školski kontekst učenja stranog jezika.

Ukoliko posmatramo odnos između rezultata na testu iz italijanskog jezika i istorije, možemo zapaziti sledeće: generalno postoji pozitivna korelacija između rezultata na testu stranog jezika i istorije. Tako, na primer, učenik TBG osvojio je na testu jezika približan procenat bodova kao na testu iz istorije (83% – italijanski, 87% – istorija), slično je i sa učenicima FG: na testu italijanskog dva učenika (F4.5 i F4.6) postižu odličan uspeh osvajivši od 95% do 100%, te iz istorije osvajaju 93%.

Međutim, moguće je izdvojiti i primere koji ukazuju na pojavu da učenik pokaže skromne rezultate na testu stranog jezika, a mnogo bolje na testu iz nejezičkog predmeta (B4.14 – 80% istorija, 69% – jezik), iako je češća pojava da učenik ostvari bolje rezultate na testu jezika, a slabije na testu istorije (B4.1 – 83% jezik, istorija – 73%; B4.3 – 95% jezik, 80% – istorija; B4.4 – 80% jezik, 60% – istorija; B4.7 – 90% jezik, 67% – istorija). Slične primere nalazimo i u filološkom razredu, gde je češća pojava da učenici ostvare bolje rezultate na testu jezika nego na testu istorije.

Takođe, i na primeru GSS moguće je uočiti istu tendenciju da učenici postižu bolje rezultate na testu jeziku od testa istorije. Sa druge strane, i ovde nalazimo suprotne primere (učenik S4.5: jezik – 79%, istorija – 93%; učenik S4.2 – jezik – 33%; istorija – 67%).

Iz navedenih primera možemo uočiti da je poznavanje stranog jezika primarno u kontekstu CLIL nastave i usvajanju sadržaja na stranom jeziku.

V.3.5. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Istorija, otvorena pitanja: treći razred (TBG, FG, GSS)

U ovom poglavlju upoređićemo rezultate testa iz predmeta Istorija (otvorena pitanja) učenika trećeg razreda sve tri škole, u kojem se od učenika traži da odgovori svojim rečima (od 30 do 40 reči) na tri pitanja u vezi sa razumevanjem teksta (v. Prilog br. 2.B)

Napominjemo da su učenici i nastavnici generalno zapazili da je predviđen jedan čas za rešavanje testa bio većini ispitanika nedovoljan. Međutim, najveći deo učenika TBG (58%) odgovorio je na sva tri pitanja, manji broj (25%) odgovorio je na dva pitanja, dok je po 8% učenika odgovorilo na jedno pitanje, odnosno nijedno. Sa druge strane, najveći procenat ispitanika FG (45%) uradio je sva tri zadatka, ali ipak u manjem procentu od učenika dvojezičnog odeljenja. Potom sledi 36% razreda koji je dao jedan odgovor, dok je po 9% učenika odgovorilo na dva pitanja, odnosno ni jedno. Kada je reč o učenicima GSS, najveći procenat ispitanika (44%) odgovorio je na dva pitanja; potom sledi deo razreda (28%) koji nije odgovorio ni na jedno pitanje, a preostali broj ispitanika je ravnomerno raspoređen (po 14%): jedna grupa učenika odgovorila je na sva tri pitanja, dok je druga odgovorila samo na jedno pitanje.

Sledi analiza odgovora učenika na prvo pitanje (Prilog br. 2B, tekst A) sa približno sličnim rezultatima iz tri testa. U cilju jasnijeg uvida u odgovore učenika dva razreda, navodimo uz svakog učenika rezultate sa tri testa i citiramo odgovore bez ispravki.¹²⁵

Predstoji analiza odgovora učenika dvojezičnog odeljenja (B3.3) koji je postigao sledeći uspeh: test iz predmeta Istorija (zatvorena pitanja): 87%, test iz oblasti italijanskog, nivo B1.1: 97%, nivo B1.2: 93% i učenika filološkog

¹²⁵ Nepostojeće ili pogrešno napisane reči obeležene su zvezdicom u okviru analize pojedinačnih odgovora.

odeljenja (F3.6) sa sledećim rezultatima: procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 87%, test italijanskog, nivo B1.1: 97% i nivo B1.2: 90%:

È maggiormente composto da due elementi principali: 1) lo sviluppo della cultura (sviluppo delle arti delle lettere) e 2) lo sviluppo delle scienze (si basa sulla riscoperta della lingua e della letteratura classica).(B3.3)

Gli elementi che caratterizzano il Rinascimento sono lo sviluppo delle arti, lettere, scienza e la riscoperta della cultura classica. C'è anche l'interesse per la filologia e la fondazione e istituzione delle Accademie, scuole umanistiche dove si applicavano nuovi criteri pedagogici. (F3.6)

Ukoliko uporedimo odgovor učenika dvojezičnog odeljenja (B3.3) sa odgovorom učenika filološkog odeljenja (F3.6), možemo primetiti da se prvi učenik koristi svojim rečima, da je slobodniji u izražavanju i nije se vezao isključivo za leksičke i morfosintaksičke odlike polaznog teksta. Sa druge strane, odgovor učenika F3.6 je sa morfosintaksičkog aspekta jednostavniji, te je sveden na nabranje traženih informacija bezličnom konstrukcijom „esserci“ („C'è anche l'interesse...“), dok učenik B3.3 koristi sintaksički složeniji oblik (pasivna konstrukcija sa glagolom „essere“: „È maggiormente composto da...“ i sa zamenicom „si“: „...si basa sulla riscoperta“...). Pored toga, učenik filološkog razreda koristi nepostojeću reč u italijanskom jeziku za pojam „zasnivanje, uvođenje“: **istituzione* umesto *istituzione* i pravi ortografsku grešku: **umanistiche*, umesto *umanistiche*.

U narednom primeru možemo primetiti veću gramatičku tačnost kod učenika TBG (B3.4) u pisanoj produkciji, iako učenik FG (F3.10) postiže bolji rezultat na testu iz jezika na nivou B1.2. Učenik dvojezičnog odeljenja (B3.4) postiže sledeće rezultate: test iz predmeta Istorija (zatvorena pitanja): 87%, test italijanskog, nivo B1.1: 100% i nivo B1.2: 74%; dok učenik filološkog odeljenja (F3.10) postiže sledeći uspeh: test iz predmeta Istorija (zatvorena pitanja): 80 %, test italijanskog, nivo B1.1: 93% i nivo B1.2: 80 % :

Rinascimento è un periodo che si sviluppò nei secoli XV e XVI, gli elementi che lo caratterizzano sono lo sviluppo della cultura, cioè le arti e le lettere e della scienza. (B3.4)

Il concetto di Rinascimento caratterizzano un sviluppo delle arte, lettere, scienze – generalmente di cultura. Il Rinascimento è un riscoperto delle lingue e lettere classiche. (F3.10)

Učenik dvojezičnog odeljenja (B3.4) sažetim odgovorom pruža osnovne informacije na postavljeno pitanje, pri čemu pravi manje sintaksičke greške u upotrebi predloga sa određenim članom („...*lo sviluppo ...* le arti e le lettere...*“, umesto: „...*lo sviluppo ...delle arti e delle lettere*). Međutim, u odgovoru ispitanika filološkog razreda (F3.10) zastupljeno je više morfoloških i morfosintaksičkih grešaka: **un sviluppo*, umesto *uno sviluppo* (nepravilan morfološki oblik neodređenog člana); **delle arte*, umesto *dell'arte* (nepravilan morfološki oblik spoja predloga *di* i određenog člana); *...sviluppo....*lettere, scienze*, umesto *delle lettere, delle scienze* (sintaksička greška: izostavljen predlog sa određenim članom), *... sviluppo ... *di cultura*, umesto *della cultura*; **e un riscoperto...*, umesto: *è una riscoperta* (nepravilan morfološki oblik glagola *essere* i rod imenice: upotrebljen nepostojeći muški rod imenice *riscoperta*); (*riscoperta*) ... **lettere classiche*, umesto: *della letteratura classica*.

Sa druge strane, učenici GSS su dali polovične odgovore i u retkim slučajevima su uspevali da konstruišu celovite rečenice. Među odgovorima moguće je izdvojiti sledeća dva primera na kojima uočavamo da su ispitanici uspešno odgovorili koristeći svoje reči.

Tako učenik GSS (S3.1) koji je na testu iz predmeta Istorija (zatvorena pitanja) uspešno rešio 60% zadataka, dok je na testu italijanskog, nivoa B1.1 tačno odgovorio na 86 % pitanja, daje sledeći odgovor na prvo pitanje:

Il Rinascimento è il periodo storico catterizzato da uno straordinario sviluppo della cultura. Il Rinascimento si sviluppò nei secoli XV e XVI sulla base dell'umanesimo. (S3.1)

Na sličan način još jedan učenik GSS (S3.5, procenat bodova na testu iz istorije, zatvorena pitanja: 67 %, test italijanskog , nivo B1.1: 77 %), odgovora na

pitanje u skladu sa svojim jezičkim nivoom, pri čemu jasno prenosi traženu informaciju:

Il Rinascimento era un periodo molto bello. Si è sviluppata la cultura, in particolare le arti e le lettere. Anche gli umanisti hanno riscoperto la lingua e la letteratura classica. (S3.5)

U odgovorima jasno se uočava niži jezički nivo i oskudno poznavanje leksike (*un periodo molto bello*), sa ortografskom greškom: ... **classicha* ..., umesto: *classica*, što je u skladu sa pokazanim rezultatima na jezičkom tesiranju i našim hipotezama.

Kada je reč o odgovoru na drugo pitanje u vezi sa ulogom i karakteristikama istorijskih nauka u renesansi (Prilog br.2.B, tekst B), gotovo svi učenici obe škole u manjoj ili većoj meri prepisuju prvu rečenicu iz pasusa koja se odnosi na postavljeno pitanje. Pretpostavljamo da je razlog za to kratko vreme koje su imali na raspolaganju i uverenje da je najlakše dati odgovor prepisivanjem odgovarajućeg dela rečenice koji je prepoznat kao izvor tačne informacije. Stoga ćemo navesti i analizirati primere koji odražavaju težnju učenika da se izraze sopstvenim rečima, a koji imaju približno jednak rezultat na ostalim testovima. Tako, učenik TB (B3.4) koji na ostalim testovima postiže sledeće rezultate: predmet Istorija (zatvorena pitanja): 87%, test italijanskog, nivo B1.1: 100% i nivo B1.2: 75%, odgovara na sledeći način:

Il ruolo e le caratteristiche degli studi storici secondo molti storici erano la conoscenza del passato per lo più la conoscenza dei interessi politici ed etici. (B3.4)

U odgovoru učenika dvojezičnog odeljenja B3.4 moguće je primetiti jednu morfološku grešku: ...**dei interessi...*, umesto: *degli interessi* (nepravilan spoj predloga *di* i određenog člana ispred imenice muškog roda u množini koja počinje samoglasnikom).

Sa druge strane, učenik filološkog odeljenja (F3.8) koji postiže sledeće rezultate: Istorija (zatvorena pitanja): 80%, test italijanskog B1.1: 75%, te bolji uspeh na testu iz italijanskog jezika, na nivou B1.2 (95%) odgovara na sledeći način:

Studi storici erano visti come strumenti di compresione del presente.

U ovom primeru uočavamo da učenik FG poseduje visok jezički nivo i koristi pravilno u svom odgovoru pasivnu konstrukciju (*Studi storici erano visti ...*), međutim pravi leksičku grešku: **compresione*, umesto: *comprensione* (učenik je upotrebio nepostojeću imenicu u italijanskom jeziku) i daje oskudan i sadržinski nedovoljan odgovor. Osim toga, neki učenici dvojezičnog odeljenja sa nižim jezičkim znanjem uspevaju da svojim rečima odgovore na postavljeno pitanje. Takav primer nalazimo u odgovorima učenika B3.2 (TBG) i F3.7 (FG).

Učenik dvojezičnog odeljenja (B3.2) (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 80 %, test italijanskog, nivo B1.1: 66% i nivo B1.2: 65%) odgovara na sledeći način:

Era importante studiare la storia per capire che cosa succede adesso. (B3.2)

Učenik odgovara služeći se prilično jednostavnom leksikom, te tako pribegava mehanizmu pojednostavljivanja, međutim njegov odgovor je jasan i pokazuje da je razumeo odgovarajući deo teksta koji se odnosi na dato pitanje. Sa druge strane, ovakvom odgovoru moguće je zameriti korišćenje nižeg registra od očekivanog za ovu vrstu akademskog izražavanja.

Učenik filološkog odeljenja F3.7 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 67%, test italijanskog, nivo B1.1: 93% i nivo B1.2: 95%), odgovara na postavljeno pitanje svojim rečima, ali se fokusira na deo teksta u kojem se ne nalazi odgovor na to pitanje. Iz odgovora se vidi da je učenik tražio

odgovor u odlomku koji govori o stvaranju filološke nauke, kao i o falsifikatu Konstantinove donacije koji je otkrio Lorenzo Vala:¹²⁶

Secondo molti storici rinascimentali, gli studi storici hanno aiutato alla nascita della Filologia. E grazia alla Filologia Lorenza Valla ha scoperto che „donazione di Costantino“ era un documento falso. (F3.7)

U navedenom odgovoru uočavamo nekoliko sintaksičkih i leksičkih grešaka: ...*hanno aiutato *alla nascita della Filologia.*, umesto: *hanno aiutato la nascita della filologia* (sintaksička greška – pogrešna rekcija glagola *aiutare*); ...**grazia alla Filologia...*umesto: *grazie alla ...* (leksička greška - pogrešno upotrebljena reč: *grazia* – ljupkost, umiljatost, umesto izraza *grazie a* – zahvaljujući); **documento*, umesto: *documento* (leksička greška – učenik je upotrebio nepostojeću reč u italijanskom jeziku, verovatno omaška u pisanju).

Kod učenika GSS nalazimo samo jedan odgovor na drugo pitanje. Reč je o učeniku S3.7 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 53 %, test italijanskog B1.2: 88 %) koji daje sledeći odgovor:

Loro hanno sostenuto i valori etici e culturali dalla antica Greccia e dalla antica Roma, e hanno partecipato nel governare i stati.(S3.7)

Ispitanik uspeva da prenese određenu informaciju, što ukazuje da je pravilno shvatio pitanje i našao odgovor na pravom mestu u tekstu, ali pravi nekoliko gramatičkih grešaka, te je jezički odgovor manje prihvatljiv: ...**dalla antica Greccia e dalla antica Roma...*, umesto: *della Grecia e Roma antica* . Moguće je izdvojiti sledeće greške: sintaksičku u vezi sa prisvojnim značenjem – upotrebeljen pogrešan predlog *da* sa članom, umesto predloga *di*; ortografsku – pogrešno napisana reč *Grecia* sa udvojenim konsonantom, kao i sintaksičku – pogrešan položaj prideva *antica* u odnosu na imenice *Grecia* i *Roma*.

¹²⁶„La volontà di riportare i testi alla loro forma originale contribuì alla nascita della filologia, la scienza volta alla ricostruzione e interpretazione di documenti scritti. Fu proprio con l’ausilio della filologia che Lorenzo Valla dimostrò la falsità della “donazione di Costantino”.

Kada je reč o trećem pitanju testa iz predmeta Istorija (Prilog br.2B, tekst C) većina učenika TBG odgovorila je bez parafraziranja, uglavnom prepisujući prvi deo navedenog poglavlja. Iz razgovora sa učenicima saznajemo da je razlog za ovakav postupak u nedovoljnom vremenu koje su imali na raspolaganju. Međutim, iznenađujuće je da veliki deo učenika FG nije odgovorio na treće pitanje.

Najčešći odgovori učenika dvojezičnog odeljenja bili su sledeći: (učenik B3.11, procenat bodova na testu iz oblasti istorije, zatvorena pitanja: 80%, test italijanskog B1: 95%, B1.2: 79%):

Il rapporto era che le istituzioni ecclesiastiche e statali rappresentavano la commitenza dell'attività letteraria o artistica. (B.3.11)

Na sličan način, verno originalnom tekstu, odgovara i učenik B3.13 (procenat bodova na testu iz istorije, zatvorena pitanja: 93%, test italijanskog B1.1 i B1.2: 95%):

Le istituzioni ecclesiastiche rappresentano la „commitenza“ dell'attività letteraria o artistica: ciò trasformò molti intellettuali in „cortigiani“, che vivevano nella corte e avevano la funzione di magnificare il proprio padrone.(B3.13)

Sličan je i odgovor učenika B3.4 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 87%, test italijanskog, nivo B1.1: 100% i nivo B1.2: 75%):

Il rapporto tra le istituzioni ecclesiastiche e statali e gli intellettuali rinascimentali rappresentava la „committenza“ delle attività letterarie e artistiche.(B3.4)

Kada je reč o FG, moguće je izdvojiti odgovor jednog učenika koji je, uz određene gramatičke greške, odgovorio svojim rečima na pitanje (učenik F3.6

procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 87%, test italijanskog, nivo B1.1: 97% i nivo B1.2: 80%):

Le istituzioni ecclesiastiche e statali erano „mecenati“ degli intellettuali – li finanziavano, li trasformavano in „cortigiani“ che vivevano spesso presso una corte ed lavoravano sempre per mostrare la grandezza dei suoi mecenati.(F3.6)

U većem delu odgovora učenik uspeva da svojim rečima delimično odgovori na zadato pitanje, ali pritom pravi nekoliko ortografskih i morfoloških grešaka od kojih izdvajamo sledeće: ... **financiavano...*, umesto: *finanziavano* (ortografska greška); ... **ed lavoravano ...*, umesto: *e lavoravano* (ortografska greška); ... *dei suoi mecenati...*, umesto: *dei loro mecenati* (morfološka greška prisvojnog prideva za treće lice množine).

Takođe, pojedini učenici filološkog razreda daju polovične odgovore iako ostvaruju odlične rezultate na testu razumevanja čitanjem iz predmeta Istorija i italijanskog jezika: (učenik F3.4, procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 93%, test italijanskog, nivo B1.1: 100% i nivo B1.2: 95%):

La Chiesa non aveva reazioni negative verso gli intellettuali rinascimentali perché loro non negavano mai il valore della religione.(F3.4)

Pored toga, zapažamo da pojedini ispitanici sa visokim procentom bodova na testu jezika (zatvorena pitanja), imaju znatnih teškoća u prenošenju sadržaja. S tim u vezi izdvajamo odgovor učenika F3.8 (procenat bodova na testu iz istorije, zatvorena pitanja: 80%, test italijanskog B1.1: 75%, B1.2: 95%):

La chiesa non ebbe generalmente reazioni negative verso li umanisti e il suo concetto, Rinascimento, anche per loro, pur affermando l'autonima del sapere, glu umanisti mai negavano il valore della religione e la chiesa. (F3.8)

U odgovoru izdvajamo sledeće greške: ... **li umanisti...*, umesto: *gli umanisti* (morfološka greška određenog člana); ... *il *suo concetto ...*, (morfološka greška prisvojnog prideva); ... **glu umanisti...*, umesto: *gli umanisti* (greška u morfološkom obliku određenog člana). Ukoliko sagledamo rečenicu u celini, možemo uočiti da je nejasna i sintaksički nekoherentna. Drugi deo rečenice bi

trebalo da glasi: *Pur affermando l'autonomia del sapere, gli umanisti non negavano mai il valore della religione.*

Kada je reč o odgovorima učenika GSS, izdvajamo odgovor ispitanika S3.1 (procenat bodova na testu iz istorije, zatvorena pitanja: 60%, test italijanskog B1.1: 86 %) koji je jedini odgovorio na treće pitanje:

Il rapporto tra le istituzioni ecclesiastiche e statali e gli intellettuali rinascimentali era molto cattivo.(S3.1)

Odgovor nas navodi na zaključak da učenik poseduje skroman leksički fond, te se izražava rečenicom sintaksički jednostavne konstrukcije, odnosno koristi se pojednostavljuvanjem jezičkog izraza.

Kao što se može primetiti na osnovu analize odgovora učenika sa približno sličnim brojem bodova iz testa jezika, nameće nam se zaključak da su odgovori učenika dvojezičnog odeljenja precizniji i jasniji, kao i da je većina učenika usvojila određene morfosintaksičke odlike stručnih tekstova i na produktivnom nivou pisanja. Učenici dvojezičnog odeljenja pokazuju veću veštinu u parafraziranju teksta što nas navodi na zaključak da je ova aktivnost u velikoj meri zastupljena u nastavi stranog jezika. Tako na otvorena pitanja učenici dvojezičnog odeljenja sa većom slobodom parafraziraju delove teksta koji u sebi sadrže odgovore, kao što možemo videti na osnovu prikazanih primera.

Takođe, ukoliko uporedimo broj ispitanika koji su odgovorili na zadata pitanja, možemo uočiti da su učenici TBG u najvećem procentu odgovorili na tražene zahteve kako kvantitativno (rešili su veći broj zadataka), tako i kvalitativno (dali su sadržinski bolje odgovore). Razlog za ovakav uspeh dvojezičnog odeljenja nalazimo u uvežbanosti učenika na ovim tipovima zadataka, kao i u boljem poznavanju nejezičkih sadržaja datih na italijanskom jeziku, što se direktno odražava na stepen slobode i lakoće izražavanja kada je reč o predmetu Istorija na italijanskom jeziku.

V.3.6. Usporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Istorija, otvorena pitanja: četvrti razred (TBG, FG, GSS)

U ovom segmentu istraživanja cilj nam je bio da uporedimo odgovore učenika četvrtog razreda sve tri gimnazije na otvorena pitanja u okviru testa iz predmeta Istorija. Postupak analize identičan je analizi odgovora za učenike trećeg razreda (v. V poglavlje).

Za razliku od učenika FG i gimnazije GSS, većina učenika dvojezičnog odeljenja (80%) odgovorila je na sve zadatke testa, uključujući i deo koji podrazumeva otvorena pitanja, a koji se ispostavio kao najsloženiji deo testa. Kada je reč o učenicima FG, 37% razreda odgovorio je na sva otvorena pitanja, dok je tek mali procenat učenika GSS (17%) odgovorio na jedno od otvorenih pitanja.

Navedeni rezultati u skladu su sa našim pretpostavkama: učenici dvojezičnog odeljenja naviknuti su na ovakvu vrstu zadataka, prepoznaju na receptivnom, i koriste na produktivnom nivou stručne termine iz oblasti istorije, ali i složene sintaksičke strukture koje su odlika tekstova struke. Međutim, imajući u vidu visok jezički nivo učenika FG i rezultate na testu stranog jezika,¹²⁷ pretpostavljali smo da će više učenika filološkog odeljenja odgovoriti na ove zadatke, kao i da će njihovi odgovori biti jezički kompletniji i adekvatniji jezičkom kontekstu.

U nastavku rada iznećemo primere odgovora učenika koje smo rasporedili u skladu sa rezultatima postignutim na testu iz italijanskog jezika.¹²⁸ Na ovaj način želimo da uporedimo jezički nivo odgovora učenika sa rezultatima na testu nivoa B2 italijanskog jezika.

¹²⁷ V. Paragraf V.2.4.

¹²⁸ U radu prenosimo odgovore učenika u originalnoj verziji, sa eventualnim gramatičkim i ortografskim greškama. Delovi odgovora koji su podvučeni označavaju da je taj deo učenik doslovno prepisao iz originalnog teksta iz kog je bilo potrebno izvući tražene informacije u pitanju.

U okviru odgovora učenika dvojezičnog odeljenja jasno uočavamo da su učenicima poznati stručni termini date discipline i da ih koriste u odgovorima, kao i tehnike parafraziranja i izražavanja sopstvenim rečima. Naredni primeri odgovora na prvo pitanje (v. Prilog br.2.D, tekst A) ilustruju izneto zapažanje.

Tako učenik B4.14 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 80%, rezultat na testu B2: 69 %, C1: 31%) daje sledeći odgovor:

L'intellettuale illuminista cerca di educarsi, sosteneva le idee moderne che lui voleva propagare in popolo. Voleva liberare l'uomo dai pregiudizi e superstizioni che ci erano dappertutto. (B4.14)

Na osnovu odgovora možemo zaključiti da ispitanik dvojezičnog odeljenja B4.14, u skladu sa jezičkim nivoom koji poseduje, uspeva da svojim rečima prenese osnovne informacije o osobnostima intelektualca prosvetiteljstva. Moguće je izdvojiti sledeće dve greške: [...] *le idee che lui voleva propagare *in popolo* [...], umesto: *le idee che lui voleva propagare / diffondere nel popolo* (sintaksička greška – izostavljen spoj člana sa predlogom *in*), kao i: [...] **ci erano* [...], umesto: *c'erano* (ortografska greška - neizvršena elizija rečice *ci ispred* glagola *essere*).

Kao što smo prikazali u analizi rezultata testa na zatvorena pitanja, učenici FG postigli su odličan rezultat, međutim u odgovorima na otvorena pitanja primećujemo izražene poteškoće u upotrebi istorijskih termina (što je delimično bilo i očekivano), ali i u korišćenju morfosintaksičkih konstrukcija, kao i odsustvo veštine parafraziranja. Na osnovu njihovih odgovora možemo uočiti tendenciju doslovnog prepisivanja rečenica ili delova rečenica, što je moguće ilustrovati sledećim primerima.

Učenik F4.4 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 87%, rezultat na testu B2: 73%, C1: 52%) odgovora na pitanje prepisujući veliki deo originalnog teksta:

L'intellettuale illuminista significa una sfida della ragione umana alle superstizioni e ai pregiudizi che liberano l'uomo. Anche tolleranza religiosa, patto sociale, primato delle scienze e della filosofia sono considerati importanti. (F4.4)

Međutim, učenik B4.12 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 67%, test italijanskog B2: 95%, C1: 33%) odgovora na pitanje izražavajući se jasno, parafrazirajuće određene delove teksta, sa gramatičkim greškama koje ne utiču na razumevanje:

L'intellettuale illuminista fu il critico di Chiesa. Pensò del bene di popolo e che l'uomo deve liberarsi dalle paure e superstizioni. Ogni illuminista pensò ai diritti di ciascun individuo e che la sovranità deve esprimersi solo rispettando il popolo.(B4.12)

U svom odgovoru učenik zapostavlja pravilo o slaganju vremena i upotrebi konjunktiva (morfosintaksička greška):[...] *Pensò del bene di popolo e che l'uomo *deve liberarsi [...], umesto: Pensò del bene di popolo e sosteneva che l'uomo dovesse liberarsi [...]; Ogni illuminista pensò ai diritti di ciascun individuo e che la sovranità *deve esprimersi [...], umesto: dovesse.*

Sa druge strane, učenik FG koji postiže odlične rezultate na zatvorenim pitanjima iz jezika i istorije (ispitanik F4.6, procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja 93 %, test italijanskog B2: 100%, C1: 80%) u pisanoj produkciji pravi greške koje su neočekivane na datom nivou:

L'intellettuale illuminista è libero dai precudizi e superstizioni, usa soltanto il potere del senso e razionalità per fare i conclusioni ed è dedicato al sviluppo della società.(F4.6)

Reč je prevashodno o morfološkim i ortografskim greškama: [...] *dai *precudizi e superstizioni*[...], umesto: *dai pregiudizi e dalle superstizioni* (ortografska greška kod reči *pregiudizi* i izostalo spajanje predloga sa članom u ženskom rodu ispred reči *superstizioni*);[...] **i conclusioni*[...], umesto: *le conclusioni* (upotrebljen nepostojeći oblik množine u muškom rodu imenice *conclusione*); [...] **al sviluppo* [...], umesto: *allo sviluppo* (pogrešan morfološki oblik određenog člana ispred imenice) kao i o pogrešno upotrebljenoj reči *senso* (čulo, osećaj, *buon senso* – zdrav razum) u značenju *moć razuma* umesto: *il potere della ragione umana* (leksička greška).

Na sličan način poput učenika filološkog odeljenja, i učenici GSS pokazuju tendenciju prepisivanja, ponekad i kompletnih rečenica. Tako učenik S4.6, (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 67%, rezultat na testu B2: 68%) u svom odgovoru prepisuje nabrojane elemente u originalnom tekstu, pri čemu pravi ortografsku grešku: [...] *science[...], umesto *scienze*:

I caratteri specifici del intellettuale illuminista sono tolleranza religiosa, patto sociale, primato delle scienze e della filosofia, importanza della tecnica. (S4.6)

Slično kao na primerima odgovora na prvo pitanje, i u odgovorima na drugo pitanje (v. Prilog br. 2.D, tekst B) možemo uočiti da su učenici TBG spontaniji i slobodniji u pisanoj produkciji i da se jasnije izražavaju. Tako učenik B4.4 (procenat bodova na testu Istorija, zatvorena pitanja: 67%, rezultat na testu B2: 80%, C1: 40%) daje sledeći odgovor:

Una delle idee fondamentali del movimento fu la critica della Chiesa. Voltair fu a criticare con maggior forza la religione e le dogme sacre che si dovevano accettare. Lo Stato sviluppò una politica anticuriale con le grandi riforme nella struttura ecclesiastica. Quindi il rapporto fra Chiesa e Stato diventò sempre più conflittuale. (B4.4)

Kao što se može primetiti, učenik preuzima iz originalnog teksta izraz *con maggior forza*, dok celokupan odgovor upućuje na zaključak da se ispitanik jasno izražava sopstvenim rečima i da ima razvijenu veštinu parafraziranja. Pored ortografske greške *accettare, umesto: *accettare* (izostavljeno udvojeno pisanje konsonantske grupe), učenik nije napravio nijednu grešku.

Sa druge strane, ukoliko se uporedi odgovor učenika B4.4 sa odgovorom učenika filološkog razreda F4.1 koji je postigao bolje rezultate na svim testovima sa zatvorenim pitanjima (procenat bodova na testu iz istorije, zatvorena pitanja: 87%, rezultat na testu B2: 86 %, C1: 73%), jasno se uočava viša jezička komeptencija na nivou pisanog izražavanja u korist učenika dvojezičnog odeljenja:

Erano sempre in conflitto, perchè fin da quel punto, la Chiesa aveva avuto tutto il potere, e poco a poco gli Illuministi hanno diminuito l'influenza della Chiesa.(F4.1)

Odgovor učenika filološkog razreda jasno upućuje na zaključak da je pisana produkcija učenika F4.1 na znatno nižem nivou od receptivnih veština. S tim u vezi, učenik koristi nepostojeći izraz u italijanskom: **fin da quel punto*, umesto: *da quel punto* (od tada), i greši u upotrebi glagolskih vremena u datom kontekstu: pluskvamperfekat (trapassato prossimo) i perfekat (passato prossimo), umesto prostog perfekta (passato remoto) u oba slučaja.

Sličan primer diskrepance između visokog receptivnog i niskog produktivnog nivoa moguće je primetiti kod učenika filološkog razreda F4.6 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 93%, rezultat na testu B2: 100 %, C1: 80%) koji na drugo pitanje daje sledeći odgovor:

Mentre gli illuministi cercano di liberare la mente dei pregiudizi e dedicarsi al sviluppo delle scienze, la Chiesa vuole che tutto rimane lo stesso, chiede credere senza le prove. Per causa di atteggiamenti diversi, la lotta tra Chiesa e gli altri illuministi c'era.(F4.6)

U odgovoru je moguće izdvojiti morfološke, sintaksičke i leksičke greške koje se ne očekuju na jezičkom nivou koji poseduje učenik: **dei pregiudizi*, umesto: *dai pregiudizi* (sintaksička greška – pogrešna upotreba predloga, kao i leksička – upotreba nepostojeće reči na italijanskom); **al sviluppo*, umesto: *allo sviluppo* (morfološka greška – pogrešan oblik predloga sa članom ispred imenice); [...] *la Chiesa vuole che tutto *rimane* [...], umesto: *la Chiesa vuole che tutto rimanga* (sintaksička greška - pogrešna upotreba glagolskog načina indikativa umesto konjunktiva); [...] *chiede credere senza le prove* (nejasno izražavanje i nemogućnost prenošenja komunikativne poruke); [...] **la lotta tra Chiesa e gli altri illuministi c'era*, umesto: *c'erale lotta tra Chiesa e gli altri illuministi* (sintaksička greška – nepravilan red reči u rečenici, ali i neadekvatno stilsko izražavanje – upotrebljen registar koji odgovara pre govornom nego akademskom jeziku).

Učenici GSS, odgovorili su u veoma malom broju na otvorena pitanja, te stoga izdvajamo samo jedan odgovor učenika S4.5 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 93%, rezultat na testu B2: 79%):

Il rapporto tra la Chiesa e gli Illuministi era uno dei maggiori terreni di riforma, perchè gli Illuministi hanno criticato la religione, superstizione e ataviche paure. Tra gli illuministi fu Voltaire a criticare con maggior forza la Chiesa. (S4.5)

Kao što se može zapaziti na osnovu podvučenih delova rečenica, učenik S4.5 je većim delom prepisao odgovor iz polaznog teksta, čineći pritom i sintaksičku grešku: upotrebljava perfekat (passato prossimo): *hanno criticato*, umesto prostog perfekta (passato remoto) u delu rečenice koji samostalno reprodukuje

Kao u prethodnim odgovorima i u trećem pitanju učenici dvojezičnog razreda pokazuju da solidno vladaju tehnikom parafraziranja. Tako učenik B4.9 (procenat bodova na testu iz istorije, zatvorena pitanja: 87 %, test italijanskog, nivo B2: 83 %, nivo C1: 40%) odgovara na sledeći način:

Le idee principali furono creare un progetto culturale ricco dai vari settori della conoscenza, e il punto principale fu di avvicinare tutte queste idee al popolo e non solo agli accademici.(B4.9)

Na osnovu odgovora moguće je uočiti razvijenu veštinu parafraziranja kod učenika B4.9, kao i sažetog izražavanja upotrebom svojih reči. Učenik pravi manje gramatičke greške sintaksičkog tipa koje ne utiču na razumevanje sadržine: [...] *furono* creare* [...], umesto: *furono di creare* (izostavljen predlog *di*); [...] *ricco *dai vari settori* [...], umesto: *ricco di vari settori* (pogrešna rekcija prideva *ricco*, upotrebljen predlog *da*, umesto predloga *di*).

Sličan primer nalazimo u odgovoru učenika B4.14 (procenat bodova na testu Istorija, zatvorena pitanja:80 %, test italijanskog, nivo B2: 69 %, nivo C1: 32%):

Le idee degli intellettuali erano di raccogliere tutto il sapere di quel tempo in un libro. Questo sapere era non accademico ed il scopo era di avvicinare il sapere al popolo.(B4.14)

Učenik se jasno izražava svojim rečima i pravilno izdvaja tražene informacije potrebne za odgovor. Moguće je izdvojiti morfološku grešku određenog člana: **il scopo* , umesto: *lo scopo*.

Kod učenika FG zapaža se tendencija ka prepisivanju odlomaka teksta, što se ogleda u sledećim primerima. Tako učenik F4.4 (procenat bodova na testu iz predmeta Istorija, zatvorena pitanja: 87%, test italijanskog, nivo B2: 73%, C1: 52%) u odgovoru na treće pitanje preuzima sva jezička sredstva iz originalnog teksta:

Loro volevano presentare in Enciclopedia fondamenti di un nuovo sapere, non accademico e aprirsi ai problemi della società, attraverso un grande sforzo di divulgazione rivolta a un ampio pubblico.(F4.4)

Sa druge strane, ispitanik koji postiže izuzetne rezultate na svim testovima (učenik F4.2, procenat bodova na testu Istorija, zatvorena pitanja: 93%, test italijanskog, nivo B2: 95%, C1: 88%), izražava se jasno svojim rečima:

Loro volevano che anche il popolo che non poteva raggiungere il livello accademico potesse conoscere i fondamenti di tutti gli aspetti delle scienze e della vita, avendo come lo scopo l'iscrizione di un vasto pubblico.(F4.2)

Međutim, ispitanik F4.2 pokazuje kroz odgovor da jedan deo originalnog teksta nije razumeo : [...] L'Enciclopedia volle raccogliere [...] rivolto a un ampio pubblico (v. Prilog br.2.D, tekst C). Ovaj deo teksta koji govori o otvaranju intelektualaca prema društvenim problemima preko popularizacije Enciklopedije među širom publikom, učenik pogrešno shvata kao da je cilj delovanja intelektualaca da se šira publika upiše u red intelektualaca : *avendo come lo scopo l'iscrizione di un vasto pubblico* (F4.2).

Učenici GSS uglavnom nisu odgovorili na poslednje pitanje (v. Prilog br.2.D, tekst C), izuzev jednog učenika: S4.10 (procenat bodova na testu Istorija, zatvorena pitanja 67%, test italijanskog, nivo B2: 56%):

Quelle idee tra le qui i più importanti sono la tolleranza religiosa, la sovranità e libertà del popolo e anche l'importanza dello sviluppo scientifico e tecnico, avevano lo scopo di liberare l'uomo e migliorare la qualità della vita.(S4.10)

Kao što se može primetiti iz odgovora, učenik S4.10 preuzima informacije za ovo pitanje iz pogrešnih delova teksta, te tako ne odgovara tačno na zadatak. Osim toga, uočavaju se određene gramatičke greške: **tra le qui*, umesto: *tra le cui* (morfosintaksička greška u vezi sa oblikom relativne zamenice); *i più importanti (le idee)*, umesto: *le più importanti* (reč je o morfološkoj greški – pogrešan rod u superlativnoj konstrukciji, upotrebljen oblik muškog roda, iako je reč o imenici ženskog roda – *le idee*); *libertà*, umesto: *la libertà* (sintaksička greška – izostavljen određeni član ispred imenice).

V.4. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku): treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS)

Testovi za predmet Likovna kultura za treći i četvrti razred sadrže, analogno koncepciji testova za istoriju, nastavne teme koje su obrađene u sve tri škole (renesansa za treći, odnosno barok za četvrti razred). Pored toga, i u kontesktu testiranja razumevanja teksta u vezi sa predmetom Likovna kultura, definisali smo tri cilja kao i u testiranju učenika iz predmeta Istorija: prvi se odnosi na poređenje rezultata testa likovne kulture na italijanskom jeziku sa ocenom iz italijanskog jezika, drugi na poređenje rezultata testa likovne kulture na italijanskom jeziku i ocene iz likovne kulture na maternjem jeziku (FG i GSS); treći cilj dovodi se u vezu sa tumačenjem rezultata testa italijanskog jezika i testa istorije, dok se četvrti cilj odnosi na poređenje rezultata između sve tri škole.

Učenici trećeg razreda rešavali su test na italijanskom jeziku iz predmeta Likovna kultura u vezi sa temom renesanse. Tekst koji smo odabrali za naše istraživanje preuzet je iz udžbenika za likovnu kulturu¹²⁹ koji nastavnik bilingvalne nastave povremeno koristi kao dodatni materijal. Reč je o leksikčki i sintaksički složenom, argumentativnom tekstu, dužine oko 400 reči. Učenici su imali na raspolaganju jedan školski čas (45 minuta) za njegovo rešavanje. Test¹³⁰ se sastoji iz dve vrste zadataka sa zatvorenim pitanjima: u prvom zadatku učenici treba da dopune tekst sa ponuđenim rečima (za svaki odgovor ponuđena su 4 distraktora), zadatak sadrži 12 ajtema, za svaki tačan odgovor učenik osvaja 1 bod; u drugom zadatku učenici treba da objasne svojim rečima određene pojmove i termine vezane za temu renesanse (svi termini su dati u kontekstu), dok svaki tačan odgovor nosi 1 bod. U trećem zadatku učenici treba da povežu termine i pojmove u vezi sa renesansnim slikarstvom sa odgovarajućim definicijama (ponuđena su 4 distraktora). Ukupan broj bodova za pitanja sa zatvorenim odgovorima iznosi 16 bodova, dok za zadatak koji se sastoji se od otvorenih

¹²⁹Benucci, A. & D'Amico, R.A.(2009) *Io e l'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni

¹³⁰Test iz oblasti likovne kulture za treći razred u prilogu br.3.A

odgovora nije predviđeno bodovanje, već deskriptivna analiza morfosintaksičkih i leksičkih odlika odgovora.

V.4.1. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG)

Na grafikonu 4.1. koji prikazuje rezultate testa razumevanja čitanjem (zatvorena pitanja) iz predmeta Likovna kultura za učenike trećeg razreda, vidi se da su učenici TBG ostvarili očekivne rezultate: svi učenici uspešno su rešili zadatke, osim jednog učenika (B3.12) koji ima poteškoća u savladavanju gradiva iz italijanskog jezika, te je takav rezultat bio očekivan. Najveći broj ispitanika (31%) rešava uspešno od 61% do 70% zadataka, a odmah sledi grupa učenika (25%) koja osvaja između 81% i 90% od ukupnog broja bodova.



Grafikon 4.1.

Dva učenika (B3.3 i B3.13), koji su postigli najviše bodova na testu, imaju odlične ocene iz italijanskog jezika i likovne kulture, živeli su u Italiji i pohađali italijansku osnovnu školu, ali i savesno izvršavaju nastavne zadatke. Međutim, pohađanje italijanske škole nije presudno za postizanje odličnih rezultata; tako, na primer, učenik (B3.16) koji je živio u Italiji približno isti period kao i učenik B3.13, ali nije revnostan u izvršavanju školskih obaveza, uspešno rešava tek 63% zadataka, dok ima ocene dobar, 3 iz italijanskog jezika i likovne kulture.

Treći učenik (B3.6) koji postiže odličan rezultat na testu (94%) ima ocenu vrlodobar, 4 iz oba predmeta, međutim, redovno pohađa nastavu i izvršava nastavne obaveze, ali i nenastavne aktivnosti kako u okviru školskih programa aktivnosti (posete izložbama, predavanjima i slično) tako i u okviru slobodnog vremena (čitanje literature na italijanskom i gledanje italijanskih televizijskih programa).

Pored toga, učenik koji je postigao najbolji rezultat (B3.3 sa osvojenih 100% bodova) uči pored engleskog, još dva strana jezika (francuski, trenutni nivo B1 i nemački, trenutno na nivou A1).

Kao što se može primetiti na prikazu rezultata testiranja razumevanja čitanjem iz predmeta Likovna kultura učenika četvrtog razreda (grafikon 4.2.), najveći deo razreda (38%) osvojio je između 71% i 80% od ukupnog broja bodova, dok nešto manji broj (33%) rešava između 81% i 90% zadataka. Učenik koji nije uspeo da reši više od polovine zadataka (B4.15), sa znatnim teškoćama postiže pozitivnu ocenu iz italijanskog jezika, dok iz predmeta Likovna kultura ima ocenu vrlodobar, 4. Ovaj podatak još jednom potvrđuje našu pretpostavku o primarnom značaju stranog jezika u CLIL nastavi, u razumevanju stručnih tekstova nejezičkih predmeta.

Uspeh učenika na testu Likovna kultura, zatvorena pitanja, IV razred (TBG)



Grafikon 4.2.

Učenici koji postižu najbolje rezultate u odeljenju (od 81% do 90% osvojenih bodova) imaju odlične ili vrlo dobre ocene iz italijanskog jezika i likovne kulture. Reč je o učenicima (B4.7, B4.9) koji redovno izvršavaju nastavne obaveze, ali i posvećuju deo slobodnog vremena čitanju knjiga i časopisa na italijanskom, elektronskom dopisivanju sa vršnjacima iz Italije, kao i učenju drugih stranih jezika (španski i engleski).

V.4.2. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (FG)

Učenici trećeg razreda FG postižu odlične rezultate prilikom rešavanja testa za proveru razumevanja čitanjem iz predmeta Likovna kultura, zatvorena pitanja (grafikon 4.3.). Najveći deo učenika (64%) postiže odličan uspeh osvojivši od 91% do 100% bodova testa, dok ostatak razreda, u dve podjednake grupe osvaja od 81% do 90%, kao i od 71% do 80% testa.

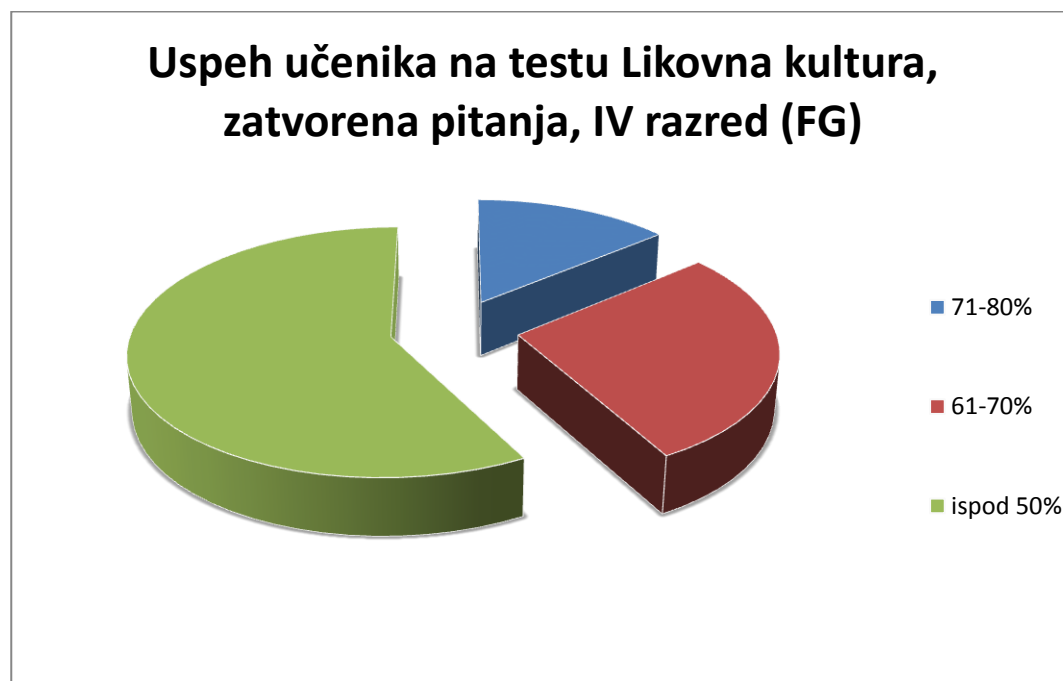


Grafikon 4.3.

Ovakav rezultat učenika FG govori u prilog tezi da od nivoa znanja italijanskog jezika zavisi razumevanje stručnog teksta. Tako učenik (F3.4) radi bez greške test iz italijanskog jezika i likovne kulture, ima odlične ocene (5), iz italijanskog jezika i likovne kulture i nikada nije bio u Italiji. Sličnu pozitivnu korelaciju zapažamo i kod drugih učenika (F3.2, F3.3, F3.6 i F3.7), koji rešavaju oba testa sa najvišim rasponom bodova (od 91% do 100%) i isto tako imaju odlične ocene iz italijanskog jezika i likovne kulture.

Sa druge strane, u znatno manjem broju slučajeva nalazimo nepodudaranje između uspeha na testu iz stranog jezika i nejezičkog predmeta: tako, na primer, učenik koji postiže maksimalan broj bodova iz testa likovna kultura (F3.5), na testiranju iz italijanskog jezika osvaja 81% bodova, iz italijanskog jezika ima ocenu dobar, 3, dok iz predmeta likovna kultura ima ocenu odličan, 5. Kao i u prethodnim analizama korelacije između rezultata sa testa italijanskog jezika i nejezičkog predmeta, i u ovom segmentu istraživanja možemo zaključiti da je nivo jezičkog nivoa od presudne važnosti za razumevanje teksta nejezičkog sadržaja, a ne poznavanje nejezičkog sadržaja.

Međutim, iznenađujuće rezultate nalazimo prilikom analize rezultata učenika četvrtog razreda FG na testu razumevanja čitanjem iz predmeta Likovna kultura na italijanskom jeziku (grafikon 4.4).



Grafikon 4.4.

Najveći broj ispitanika (58%) ne uspeva da reši više od polovine zadataka, dok najbolji postignuti rezultati iznose od 71% do 80% osvojenih bodova (14% razreda). Tako svi učenici generalno postižu znatno lošije rezultate na testu iz likovne kulture u odnosu na test iz italijanskog jezika. Kada je reč o ocenama učenika, svi imaju ocene vrlo dobar (4) ili odličan (5) iz predmeta Italijanski jezik i Likovna kultura. Učenici koji postižu polovinu od ukupnog broja bodova na testu iz likovne kulture (F4.1, F4.7 i F4.9), imaju ostvarene slabije rezultate iz testa za italijanski jezik u odnosu na druge ispitanike (F4.1 – 86%, F4.7 – 73% i F4.9 – 75%).

Interesantan je podatak da učenik (F4.5) koji sa jedne strane, na testu iz likovne kulture postiže tek 44% bodova, sa druge strane, na testiranju iz jezika, nivoa B2 osvaja 95% od ukupnog broja bodova, dok je sličan slučaj sa učenikom (F4.6) koji rešava nepogrešivo test za italijanski jezik, a iz testa likovne kulture osvaja 69% bodova.

Ovakvi primeri navode nas na zaključak da učenici četvrtog razreda FG nemaju razvijenu veštinu inferencije, kao i da verovatno nisu bili posebno motivisani za rad na tekstu koji je tematski vezan za likovnu kulturu, te i da ne obrađuju na časovima stranog jezika tekstove sa ovakvom tematikom.

V.4.3. Testiranje učenika iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (GSS)

Rezultati učenika trećeg razreda gimnazije GSS ukazuju na pozitivnu korelaciju između rezultata na testu iz likovne kulture i testu iz italijanskog jezika. Tako, na primer, učenici koji su osvojili između 62% i 63% bodova na testu likovne kulture, ostvarili su donekle sličan broj bodova na testu iz italijanskog jezika: 69% i 77% (S3.3 i S3.5), kao i učenik sa slabijim rezultatima (S3.6): italijanski – 44%, likovna kultura – 31%.

Jedino odstupanje nalazimo kod učenika S3.4 sa sledećim rezultatima: italijanski – 64% i likovna kultura – 44%. Rezultati su prikazani na grafikonu 4.5.



Grafikon4.5.

Rezultati testiranja na testu razumevanja čitanjem iz likovne kulture učenika četvrte godine GSS, upućuju na zaključak da više od polovine ispitanika (63%) nije uspelo da reši više od polovine zadataka testa. Od ostalog broja učenika, najveći broj (31%) postiže između 51% i 60% bodova, dok najmanji deo razreda (6%) rešava između 61% i 70% testa. Rezultati su prikazani na grafikonu 4.6.



Grafikon 4.6.

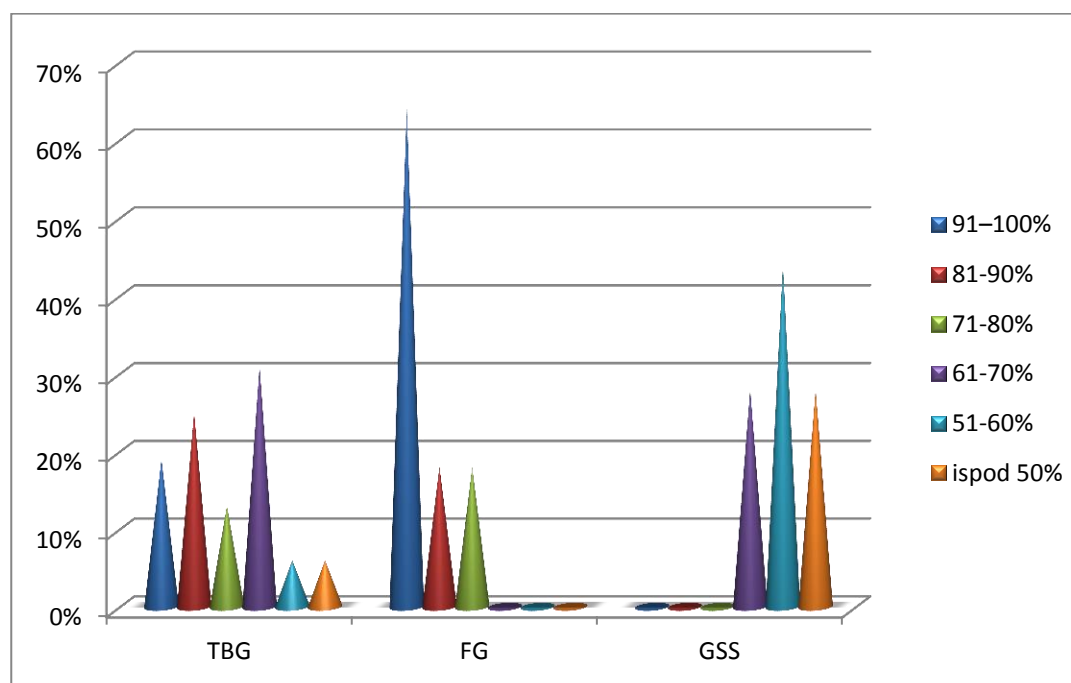
Ukoliko uporedimo opisane rezultate sa rezultatima testiranja iz italijanskog jezika i likovne kulture, uočavamo pozitivnu korelaciju: učenici koji su uspešno rešili test iz stranog jezika, postižu dobre rezultate i na testu iz nejezičkog predmeta na stranom jeziku. Tako učenici (S4.6, S4.7 i S4.17), koji su osvojili između 51% i 60% bodova na testu likovne kulture, prilikom testiranja iz italijanskog jezika, nivo B2, pokazuju sledeće rezultate: S4.6 rešava 68% testa, S4.7 osvaja 74% bodova i ispitanik S4.17 postiže 53% od ukupnog broja bodova. Na osnovu odgovora učenika iz upitnika, saznajemo sledeće podatke: sva tri

učenika uče italijanski jezik isključivo u školskom kontekstu, nikad nisu boravili u Italiji (izuzev učenika S4.6 koji je bio u kraćem periodu na školskoj eskurziji), imaju ocenu vrlo dobar, 4 iz italijanskog jezika, te da su prethodne godine obradili gradivo iz likovne kulture koje su rešavali na testu na italijanskom jeziku.

Sa druge strane, učenici koji su postigli lošije rezultate (ispod 50% bodova), potvrđuju mogućnost da znanje iz nejezičkog predmeta na maternjem jeziku može pomoći učeniku u razumevanju nejezičkog sadržaja na stranom jeziku. S tim u vezi, možemo primetiti da pojedini učenici (S4.9, S4.8 i S4.14), koji su postigli slabije rezultate na testu iz italijanskog jezika (S4.8 – 29%, S4.9 – 33% i S4.14 – 32%), uspešnije rešavaju test iz likovne kulture (S4.8 – 37%, S4.9 – 44% i S4.14 – 50%). Na osnovu podataka iz upitnika jasno se uočava isti odnos i školskog uspeha iz ovih predmeta: sva tri učenika imaju nižu ocenu iz italijanskog jezika od ocene iz likovne kulture. Kao i u prethodnoj analizi vannastavnih aktivnosti, i u ovom slučaju sva tri učenika uče italijanski jezik isključivo u školskom kontekstu i kraći vremenski period boravili su u Italiji (školska eskurzija).

V.4.4. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku), zatvorena pitanja: treći i četvrti razred (TBG, FG, GSS)

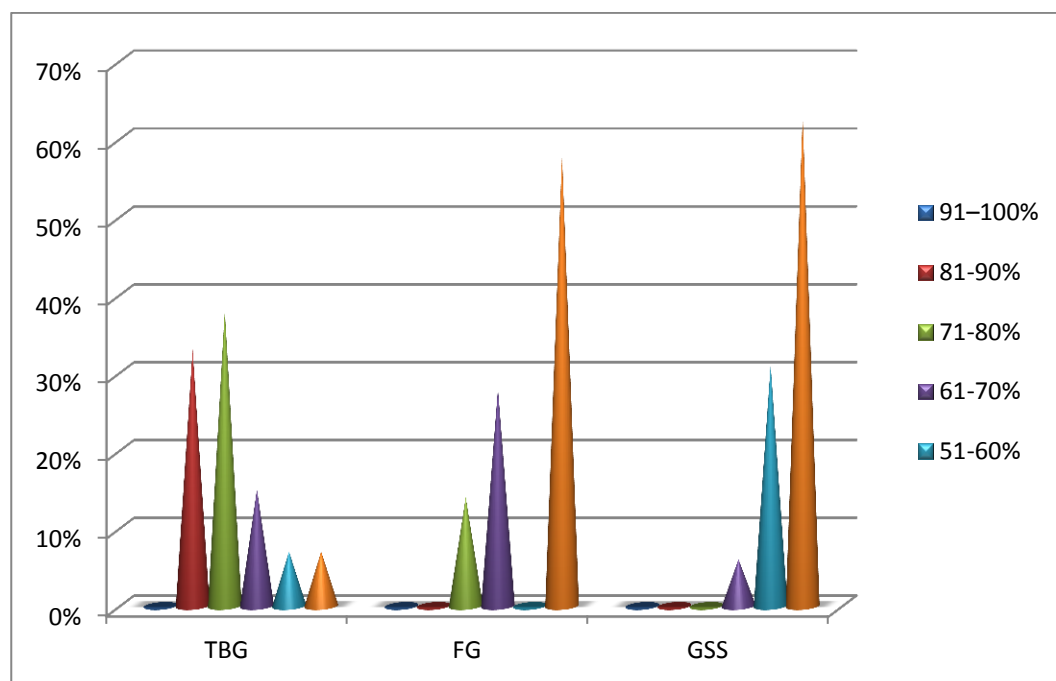
U ovom segmentu istraživanja analiziramo rezultate koje su učenici trećeg razreda iz sve tri škole (TBG, FG, GSS) postigli na testovima iz likovne kulture. Na osnovu prikazanih rezultata (grafikon 4.7.) jasno se uočava uspeh koji su učenici FG postigli na ovom testiranju u odnosu na preostale dve škole: najveći deo razreda (64%) postigao je odličan uspeh osvojivši između 91% i 100% bodova, dok je u TBG takav rezultat postiglo 19% ispitanika. Sa druge strane, najveći procenat učenika (31%) dvojezičnog razreda osvaja od 61% do 70% bodova, dok najveći deo trećeg razreda škole GSS postiže minimalno zadovoljavajući uspeh (od 51% i 60 % bodova), te je prednost učenika TBG u odnosu na učenike gimnazije GSS u skladu sa našim očekivanjima.



Grafikon 4.7. Poređenje rezultata testiranja: Likovna kultura, zatvorena pitanja, treći razred (TBG, FG, GSS)

Ukoliko posmatramo rezultate TBG i FG, možemo zaključiti da prikazani rezultati testa sa zatvorenim pitanjima nisu u skladu sa našim očekivanjima: uzimajući u obzir iskustvo učenika TBG u radu na tekstovima na italijanskom jeziku iz predmeta Likovna kultura, očekivali smo bolje rezultate dvojezičnog razreda. Pored toga, imajući u vidu da je prosek ocena iz italijanskog jezika u TBG u FG identičan (4,00), dok prosek ocena iz likovne kulture ukazuje na blagu prednost učenika FG (5,00) u odnosu na dvojezično odeljenje (4,60), očekivali smo da će razlika između rezultata testiranja ova dva razreda biti manja.

Kada posmatramo rezultate sve tri gimnazije četvrtog razreda na testiranju razumevanja čitanjem u vezi sa predmetom Likovna kultura, zatvorena pitanja (grafikon 4.8.), možemo primetiti da su učenici dvojezičnog odeljenja postigli znatno bolji rezultat u odnosu na učenike FG i GSS. Većina ispitanika TBG (71%) postiže dobar uspeh osvojivši između 71% i 90% bodova, dok većina učenika FG (58%) i GSS (63%) ne uspeva da reši više od 50% testa.



Grafikon 4.8. Poređenje rezultata testiranja: Likovna kultura, zatvorena pitanja, četvrti razred (TBG, FG, GSS)

Ukoliko uporedimo prosek ocena četvrtog razreda TBG i FG možemo primetiti da učenici filološkog razreda imaju veći prosek iz oba predmeta: za italijanski jezik u FG on iznosi 4,62, dok je u TBG 4,00, te za predmet Likovna kultura u FG iznosi 4,90, a u TBG 4,60. Razlog za bolji rezultat učenika dvojezičnog odeljenja nalazimo u iskustvu učenika TBG u radu na tekstovima na italijanskom jeziku iz predmeta Likovna kultura, kao i razvijenim veštinama inferencije i nastavnim tehnikama koje primenjuju nastavnik likovne kulture na stručnim tekstovima na italijanskom jeziku (kao što su vežbe *cloze*, dopuna teksta, višestruki izbor i slično).

V.4.5. Usporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku), otvorena pitanja: treći razred (TBG, FG, GSS)

U testu likovne kulture, u zadacima sa otvorenim pitanjima, od učenika trećeg razreda tražilo se da objasne svojim rečima sedam termina u vezi sa umetnošću (v. Prilog br.3.A): reči kao što su: pozadina (ital. *sfondo*), portet (ital. *ritratto*), atelje (ital. *bottega*) i slično. Najbolje rezultate u ovom delu testa postigli su učenici TBG: tako je 45% učenika objasnilo svih sedam pojmova, dok je preostali procenat učenika ravnomerno grupisan (po 18%) u objašnjavanju šest, pet i četiri pojma. Za učenicima dvojezičnog odeljenja dolaze po uspehu učenici filološkog odeljenja, ali sa znatno slabijim rezultatima, kako po broju objašnjenih termina, tako i po kvalitetu njihovih odgovora. Tako najveći broj ispitanika (36%) objašnjava pet pojmova, podjednaki procenat učenika (po 27%) objašnjava sedam, odnosno šest termina, dok preostali deo razreda (10%) ne objašnjava ni jedan termin. Najslabiji rezultat postižu učenici GSS: polovina razreda objašnjava tek tri termina, dok druga polovina ne odgovara ni na jedan od postavljenih zahteva.

Slično rezultatima analize pisane produkcije na testu istorije, i u ovom segmentu istraživanja pokazalo se da su ispitanici dvojezičnog odeljenja sa približno istim rezultatima na testovima jezika uspešniji od ispitanika filološkog razreda. U sledećim primerima analiziramo odgovore učenika sve tri škole u skladu sa osvojenim bodovima na testu jezika, kako bismo dobili kompletan uvid u kvalitet njihove jezičke produkcije, što je bio kriterijum i za analizu na testu istorije.

Tako učenik B3.3 (procenat bodova na testu Likovna kultura: 100%, zatvorena pitanja: 87%, test italijanskog B1.1: 97%, B1.2: 93%) objašnjava stručne pojmove u skladu sa svojim jezičkim nivoom:

lo sfondo: ciò che funge da base agli elementi che si trovano in primo piano. Serve ad abbellire e a dare un maggior senso al dipinto; il ritratto: rappresentazione dei volti delle persone; le botteghe: luoghi dove i commercianti, o in questo caso i pittori, lavorano e dipingono, per poi vendere i loro dipinti; la torsione: piegamento; esaltare: mettere in primo piano qualcosa o qualcuno. Fare in modo che qualcosa venga notato.; marmo grezzo: non lavorato; tuttotondo: un'opera intorno alla quale si può fare un giro completo. Non attaccato al muro. (B3.3)

Na osnovu iznetih primera može se zaključiti da se učenik TBG jasno izražava i uspešno definiše sve pojmove bez gramatičkih grešaka.

Sa druge strane, učenik filološkog odeljenja F3.6 (procenat bodova na testu Likovna kultura, zatvorena pitanja: 94%, test italijanskog B1.1: 97%, B1.2: 90%) uspešno odgovara prenoseći komunikativnu poruku, ali praveći gramatičke greške, pri čemu je kvalitet odgovora znatno niži od odgovora njegovog vršnjaka iz dvojezičnog odeljenja:

lo sfondo: davanti al quale si trovano le figure nei dipinti, il contrario del primo piano; il ritratto: dipinto da qualcuna persona; le botteghe: i officini dove lavorano pittori, dove maestri di pittura insegnano gli altri dell'arte e dove si vendono i dipinti; la torsione: la tensità; marmo grezzo: un tipo di pietra, minerale; tuttotondo: scultura che si vede dalle tutte parti, si può circolare (F3.6)

Ukoliko analiziramo odgovore učenika F3.6, uočavamo sledeće greške: *dipinto da* qualcuna persona*, umesto: *da qualche persona/artista* (morfološka greška: pogrešno upotrebljenja neodređena zamenica *qualcuno* kao pridev); **i officini*, nepostojeća reč u italijanskom jeziku (reč je o leksičkoj grešci), te se pretpostavlja da je učenik želeo da upotrebi reč *officina* u značenju *radionica*. Sličnu grešku učenik pravi u nameri da objasni reč *la torsione* (uvrtanje, uvijanje) pri čemu koristi nepostojeću reč *la tensità*, pretpostavlja se da je namera učenika bila da koristi reč *tensione* (napregnutost, tenzija, napetost); **dalle tutte parti*, umesto: *da tutte le parti* (pogrešna upotreba određenog člana, reč je o sintaksičkoj grešci).

Slične rezultate, koji govore u prilog kvalitetnijih odgovora ispitanika dvojezičnog odeljenja, moguće je zapaziti i kod učenika koji su postigli izuzetne rezultate na testovima jezika. Tako na osnovu odgovora učenika TBG B3.13.

(procenat bodova na testu Likovna kultura, zatvorena pitanja: 94%, test italijanskog B1.1 i B1.2: 95%), uočavamo da u okviru pisane produkcije poseduje viši jezički nivo od učenika filološkog odeljenja sa boljim rezultatima na testovima sa zatvorenim pitanjima (F3.4):

lo sfondo: *quello che si trova „dietro“ le figure o le cose che sono in risalto; il ritratto*: *sono i dipinti di persone, di solito nel quadro è raffigurata la faccia della persona che si dipinge; le botteghe*: *i posti nei quali lavorano gli artisti, stanze appropriate per questo tipo di lavoro la torsione*: *una posizione (del polso); esaltare*: *quello che si fa notare per primo, che per prima cosa vediamo, molto notevole, ci salta all'occhio; marmo grezzo*: *duro, non lavorato; tuttotondo*: *è una scultura, nella quale è raffigurata sia la parte posteriore sia quella anteriore. Ci si può girare intorno a vedere tutte le caratteristiche, come se fosse reale (viva).* (B3.13)

Kao što se može primetiti, učenik TBG poseduje bogat leksički fond, gramatičku korektnost i preciznost u pisanom izražavanju. Pored toga, učenik dvojezičnog odeljenja objašnjava tačno sve zadate termine, dok učenik filološkog razreda F3.4 ne odgovara na sve zadatke (rešava pet zadataka od sedam), pri čemu za jedan termin daje pogrešno tumačenje (*la torsione*). Takođe, učenik F3.4 (procenat bodova na testu Likovna kultura, zatvorena pitanja:100%, test italijanskog B1.1:100 %, B1.2: 95%) poseduje oskudniji leksički fond i koristi jednostavnije gramatičke oblike u pisanoj produkciji:

lo sfondo: *le cose che si trovano dietro delle cose principali che si trovano nel primo piano; il ritratto*: *si dipingono le faccie degli uomini, donne, bambini, e anche ci sono i ritratti dove si dipinge tutto il corpo; le botteghe*: *i posti (officine, le scuole) dove si va ad imparare la pittura; la torsione*: *la parte del corpo dove si trova il petto, la pancia; tuttotondo*: *una scultura che è scolpita per vederla da tutte le parti.* (F3.4)

U odgovorima učenika F3.4 moguće je izdvojiti sledeće greške: *dietro *delle cose*, umesto: *dietro le cose* (sintaksička greška u vezi sa pogrešno upotrebljenim predlogom *di* iza nepravog predloga *dietro*); *le *faccie*, umesto: *le facce* (morfološka greška množine imenice *faccia*); *una scultura che è scolpita per*

vederla da tutte le parti (komunikativno razumljiva rečenica, ali gramatički nekoherentna: u datom slučaju posle pasivne konstrukcije u prvom delu iskaza pravilno bi bilo upotrebiti pasivnu konstrukciju i u drugom delu: *per essere vista* ili *perché si possa vedere*)

Slične rezultate možemo izdvojiti i ukoliko uporedimo odgovore sledećih ispitanika: učenika dvojezičnog odeljenja B3.8 (procenat bodova na testu Likovna kultura, zatvorena pitanja: 75%, test italijanskog, B1.1: 97%, B1.2: 90%) koji je na testu jezika B1.2 i na testu Likovna kultura postigao lošiji rezultat sa zatvorenim pitanjima od učenika FG F3.8 (procenat bodova na testu Likovna kultura, zatvorena pitanja: 80%: test italijanskog, B1.1: 75%, B1.2: 95%). Slede odgovori učenika dvojezičnog odeljenja, B3.8:

lo sfondo: *la parte dietro la immagine*; il ritratto: *la statua di qualche persona importante*; le botteghe: *gruppo delle persone che lavorano per un maestro (ad esempio di pittura)*; la torsione: *movimento circolare del polso*; esaltare: *presentare in modo evidente*; marmo grezzo: *il marmo di tanti colori*; tuttotondo: *l'opera che si può vedere dai tutti gli angoli*. (B3.8)

Iako učenik dvojezičnog odeljenja (B3.8) nije dao u potpunosti tačne odgovore u vezi sa značenjem stručnih termina, tako na primer, slikarske radionice (*le botteghe*) objašnjava kao grupu ljudi koja radi za jednog majstora (*gruppo delle persone che lavorano per un maestro*), neobrađen mermer (*marmo grezzo*) definiše kao mermer različitih boja (*il marmo di tanti colori*), dok portret (*il ritratto*) objašnjava kao statuu neke važne osobe (*la statua di qualche persona importante*), kada je reč o jezičkom aspektu odgovori su gramatički tačniji i precizniji od odgovora vršnjaka iz filološkog odeljenja, što je moguće primetiti na odgovorima učenika filološkog odeljenja, F3.8:

lo sfondo : si trova dietro al temà dei dipinti. Questo spesso è paesaggio o edificio, etc; il ritratto: Le pittura di un uomo o una donna; le botteghe: officina dove gli attori creano e lavorano. Loro spesso li hanno dei apprendisti i quali seguono questi maestri di pittura; la torsione: la mancanza del calmo, rapresenta la vita; esaltare: rapresentare indirettamente qualche cosa che non può essere direttamente rapresentato; marmo (grezzo): un tipo di materiale da cui si fa scultura, un tipo di pietra; tuttotondo: una scultura fatta per essere veduta da tutte le parti. (F3.8)

Moguće je izdvojiti kod učenik FG leksičke greške koje se odnose na upotrebu nepostojećih reči u italijanskom jeziku, poput: *temài *pietro, umesto: tema i pietra. Pored toga, učenik koristi sledeće reči u pogrešnom značenju: attori (glumci), umesto: artisti; pridev calmo (miran, tih) umesto imenice: calma (mir, spokojstvo). Takođe, ispitanik filološkog odeljenja pravi sintaksičku grešku: dietro *al (pogrešno upotrebljen predlog a posle nepravog predloga dietro), *rapresentare, umesto rappresentare (ortografska greška, izostavljeno udvajanje suglasnika), *dei apprendisti, umesto: degli apprendisti (morfološka greška – pogrešan oblik spoja predloga sa članom ispred imenice); *le pittura, umesto: la pittura (sintaksička greška – pogrešan oblik određenog člana uz imenicu ženskog roda u jednini). Ispitanik iz filološkog odeljenja greši na sintaksičkom planu, na primer u rečenici: *Questo spesso è paesaggio o edificio, etc. što se ne očekuje od ispitanika koji poseduje visok B1 nivo ZERO-a. Moguće rešenje za sadržaj koji je učenik imao nameru da prenese u odgovoru bilo bi: Si tratta di un paesaggio o di un edificio ecc. Kao što se može primetiti, ispitanik izostavlja neodređeni član, koristi latinsku skraćenicu za izraz i tako dalje, kao i pogrešan red reči koji predstavlja interferenciju sa maternjim jezikom: questo spesso è (srp. ovo često je). Sličan primer nalazimo i u objašnjenju slikarskih radionica: *Loro spesso li hanno dei apprendistii quali seguono questi maestri di pittura, umesto: Ci sono degli apprendistiche /i quali/ imparano il mestiere dai loro maestri. Osim toga, umesto seguono questi maestri: (srp. prate ove majstore), bilo bi prikladnije upotrebiti glagol imparare, te bi rečenica glasila: imparano dai loro maestri (srp. uče od njihovih majstora).

Učenik filološkog odeljenja na pogrešan način objašnjava reč *la torsione*: *la mancanza del *calmo, rappresenta la vita* (srp. uvijanje, izvijanje: nedostatak smirenog), kao i reč *esaltare* (srp. uzdizati, isticati): *rappresentare indirettamente qualche cosa che non può essere direttamente rappresentato* (srp. predstaviti nešto na indirektan/neposredan način što se ne može predstaviti na direktan/posredan način).

Sa druge strane, mali broj učenika GSS odgovara na otvorena pitanja: polovina učenika objašnjava samo tri termina: *il ritratto* (srp. portret), *le botteghe* (slikarske radionice) i *la torsione* (uvrtanje) koristeći oskudnu leksiku i praveći gramatičke greške. Svi učenici GSS reč *torsione* (uvrtanje) zamenjuju terminom *torso* (srp.torzo).

Izdvojićemo nekoliko primera kako bi se stekao uvid u kvalitet nivoa pisane produkcije učenika GSS. Tako npr. učenik S3.3 (procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 69%; test italijanskog, B1.1: 62%), pravi sledeće greške u svojim objašnjenjima: il ritratto: *I quadri con le teste (visi) di uomi*; la torsione: *la parte sopra di corpo*. U ovom primeru moguće je uočiti sledeće greške, poput hipergeneralizacije: **uomi*, umesto: *uomini* (pogrešan oblik množine imenice *uomo*, srp. muškarac); dok je imenica *torsione* pogrešno interpretiranu kao torzo i objašnjena kao: *la parte sopra *di corpo* (srp. deo iznad tela), pri čemu pravi i sintaksičku grešku u vezi sa upotrebom predloga *di*. Pored toga, učenik na nedovoljno precizan način tumači reč *bottega* (srp. slikarska radionica): *Il posto dove lavorano le persone – artisti* (srp. mesto gde rade osobe – umetnici).

Učenik S3.5 (procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 63%, test italijanskog, B1.1: 77%) objašnjava pomenute termine na sličan način kao prethodni učenik. Tako je portret definisan kao: *Il quadro delle persone, però solo il viso* (srp. slika ljudi, ali samo lice), dok su slikarske radionice objašnjena kao: *posti dove lavorano i maestri di pittura* (srp. mesta gde rade slikarski majstori).

V.4.6. Uporedna analiza rezultata na testu iz predmeta Likovna kultura (na italijanskom jeziku), otvorena pitanja: četvrti razred (TBG, FG, GSS)

U testu likovne kulture za četvrti razred, u zadacima sa otvorenim pitanjima učenici treba da objasne svojim rečima 10 stručnih termina koji su dati u kontekstu. Najbolje rezultate postigli su učenici TBG: većina učenika dvojezičnog odeljenja (72%) odgovorilo je na sve zadatke, dok ostatak odeljenja (27 %) nije dao objašnjenja za sve termine, već za neke od njih. Sa druge strane, učenici FG ostvarili su lošije rezultate od učenika TBG, te je tako nešto više od polovine ispitanika (57%) odgovorilo na sve zadatke. Takođe, ispostavilo se da je test iz predmeta likovna kultura na italijanskom jeziku prilično zahtevan za učenike gimnazije GSS: niko od učenika nije odgovorio na sve zadatke, već je većina razreda (59%) odgovorila samo na dva ili tri zadatka.

U ovom segmentu istraživanja analiziraćemo odgovore na otvorena pitanja učenika sve tri škole koje smo odabrali kao uzorke i koje smo razvrstali u skladu sa njihovim osvojenim bodovima na testu iz italijanskog jezika, nivo B2.

Pored većeg broja rešenih zadataka, učenici TBG pokazali su u svojim odgovorima da poseduju viši nivo kada je reč o pisanoj produkciji od učenika FG (na morfosintaksičkom i leksičkom planu). S tim u vezi, kod učenika TBG, jasno se uočava visok nivo poznavanja stručnih termina iz ove oblasti likovne kulture, što je u skladu sa našim pretpostavkama. Odgovori koje smo izabrali da predstavimo ovde kao primere jasno ilustruju sposobnost učenika da svojim rečima objasne stručne termine na jasan i koncizan način. Sa druge strane, odgovori učenika FG upućuju na zaključak da ispitanici poseduju siromašan rečnik u vezi sa nastavnom temom što je u skladu sa našim pretpostavkama i činjenicom da predmet Likovna kultura prate na maternjem jeziku. Međutim, s obzirom da su stručni termini dati u kontekstu i da su učenici obradili nastavnu temu na maternjem jeziku, te da generalno poseduju visok jezički nivo, očekivali smo bolje rezultate i viši nivo pisane produkcije.

Kao ilustracija odgovora ispitanika TBG, poslužiće nam objašnjenja opštestručnih akademskih termina koje je dao učenik B4.14 (procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 62%, test italijanskog, B2: 69%, C1: 32%):

cambiamenti radicali: *Quando qualcosa viene cambiato moltissimo (dai radici), cambiamento così grande da influenzare l'arte di futuro (in questo caso).*

pittore realista: *pittore che non esagera e non mette le scene irreali, dipinge in modo reale (per esempio, dipinge le persone come sono nella realtà)*

bottega: *un tipo di atelier (francese) del pittore, il posto dove pittore dipinge i quadri*

natura morta: *significa che il tema dei quadri non sono le persone e gli animali (in solito sono i paesaggi con "natura morta")*

la svolta decisiva: *un'azione che è molto importante e di quale dipendono altri quadri e lo stile (del barocco, rinascimento)*

tele: *un certo tipo di quadro*

si affermò: *è riuscito a dipingere anche i quadri con il tema sacra, mitologica (in questo caso)*

storia sacra: *quadri che hanno il tema mitologica, sacra (qualcosa collegato con Dio)*

influenza: *ha cambiato lo stile di pittori successivi in modo che il loro stile assomigliava al suo (dipingevano così, in modo che il suo stile era principale nella loro pittura)*

contemporanei: *le persone (i pittori) che vivevano a stesso tempo come Caravaggio (B4.14)*

Pomenuti učenik dvojezičnog odeljenja objasnio je sve termine koji su bili zadati na testu, od čega je delimično pogrešno objasnio glagol *affermarsi* (srp. afirmisati se, istaći se) povezujući sa datim kontekstom značenje, što učenik i naglašava: *è riuscito a dipingere anche i quadri con il tema sacra, mitologica (in questo caso)*. Ostale termine ispitanik uspeva da objasni na adekvatan način, uz određene gramatičke greške koje ne utiču značajno na jasnoću komunikativne poruke. Izdvajamo greške za koje smatramo da su relevantne za analizu nivoa pisane produkcije učenika: [...] *qualcosa viene cambiato moltissimo *dai radici* [...], reč je o pogrešnom obliku množine imenice ženskog roda *la radice* (koren)

nastalom doslovnim prevođenjem na italijanski jezik izraz iz maternjeg jezika: promeniti iz korena. Pored toga, u odgovorima se primećuje izostavljanje članova: pittore realista: **pittore che non esagera [...]*, umesto: *un pittore che [...]*; [...] *il posto dove* pittore dipinge i quadri*, umesto: *il posto dove un pittore dipinge i quadri*. Takođe, ispitanik pogrešno upotrebljava predloge u sledećim izrazima: **in solito*, umesto: *di solito*; **di quale dipendono*, umesto: *dal quale dipendono*; **a stesso tempo*, umesto: *nello stesso tempo/allo stesso tempo*. Interesanto je da učenik prepoznaje gramatičko pravilo kada je reč o imenici *il tema* (imenica muškog roda), ali greši u morfološkim oblicima prideva koji ovu imenicu određuje: koristi ga u ženskom obliku: *il tema* sacra, *mitologica*.

Sa druge strane, učenik filološkog odeljenja F4.4 (procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 62%, test italijanskog B2: 73%, C1: 52%), koji postiže znatno bolje rezultate na testovima jezika sa zatvorenim pitanjima, pravi greške koje ukazuju na znatno niži nivo kada je reč o pisanoj produkciji:

cambiamenti radicali: *sono per esempio i modi di dipingere, colorare o costruire scultura e sono molto differenti di precedenti modi di artisti qualli sono stati popolari prima*; pittore realista: *è un pittore che fa i suoi operi in modo realistico cioè prova di presentare una cosa molto vero come in realtà*; natura morta: *è natura, ma non viva, per esempio il mele ma non al albero e invece su un tavolo*; la svolta decisiva: *il modo ultimo cui lui ha usato per fare i suoi operi*; si affermò: *è stato famoso è notato artista*; storia sacra: *i operi che presentano motivi sacri di Biblia*; influenza: *i altri artisti hanno seguito qualche suo modo di dipingere o colorare i quadri*; contemporanei: *pittori qualli sono stati presenti nello stesso tempo come lui*. (F4.4)

Pored toga što ispitanik F4.4 ne uspeva u svim objašnjenjima da prenese komunikativnu poruku (la svolta decisiva: *il modo ultimo cui lui ha usato per fare i suoi operi*), ona su po sintaksičkoj strukturi i leksičkom fondu na nižem nivou od objašnjenja ispitanika dvojezičnog odeljenja B4.14. Na osnovu primera jasno se uočava učenikova nedovoljna kompetencija u primeni određenih gramatičkih pravila koja se podrazumevaju na jezičkim nivoima testova koje je ispitanik uspešno rešio. Reč je o sledećim pravilima: oblici predloga spojeni sa članovima ispred imenica (**al albero*, umesto: *all'albero*), oblici članova ispred imenica (** i*

altri artisti, umesto: *gli altri artisti*), oblici promenljive relativne zamenice *quale*, kao i pravilo da se uz nju koristi uvek određeni član (*pittori*qualli*, *artisti qualli*, umesto: *i quali*). Pored toga, učenik nije usvojio na nivou produkcije reči kao što su: *l'opera* (srp. delo, tvorevina), *precedente* (srp. prethodni, raniji) i *la mela* (srp. jabuka) s obzirom da koristi njihove nepostojeće oblike u italijanskom (**i operi*, **precedenti*, **il mele*). U vezi sa tim, istakli bismo da nismo očekivali od učenika koji poseduje receptivne veštine na nivou C1 da nije u mogućnosti da reprodukuje reči koje su u vezi sa privatnim i javnim kontekstom upotrebe jezika (up. ZERO, 2002:47 – 49). Pored toga, učenik u svojim odgovorima koristi takozvanu strategiju kompenzacije, kojom se služi zbog nepoznavanja italijanske reči, te je zamenjuje oblikom nastalim po uzoru na ekvivalent u maternjem jeziku (Biblija – Biblia).

Slično se zapaža i u odgovorima dva naredna primera ispitanika, koje navodimo u nastavku (učenici: B4.7 i F4.5). U ovom slučaju učenik dvojezičnog odeljenja ostvaruje više bodova na zatvorenom delu testa iz oblasti likovne kulture (učenika B4.7, procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 87%, procenat osvojenih bodova na testu B2: 90%, C1: 69%), dok je na testovima jezika (razumevanje čitanjem, zatvorena pitanja) uspešniji učenik filološkog odeljenja (učenik F4.5, procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 44%, procenat osvojenih bodova na testu B2: 95%, C1: 83%).

Tako, ukoliko sagledamo odgovore učenika dvojezičnog odeljenja B4.7, možemo uočiti razvijenu veštinu parafraziranja, bogat leksički fond na produktivnom nivou, kao i jasnoću u izražavanju u sintaksički koherentnim rečenicama:

cambiamenti radicali: *nell'arte significa le caratteristiche completamente innovative, prima non esistenti;*

pittore realista: *un artista che dipinge in modo di rappresentare sulla tela la realtà in totale, senza abbellimenti;*

bottega: *la "scuola" dove gli alunni s'imparano a dipingere. Ogni bottega ha un certo stile che influenza gli alunni;*

natura morta: una tema della pittura molto sviluppata nel Barocco. Si rappresentano in modo realistico i frutti, i legumi e vari oggetti;
la svolta decisiva: il punto di cambiamento nel senso che si “entra” in un periodo nuovo (di produzione artistica, nel caso di Caravaggio);
tele: il materiale su quale si dipinge;
si affermò: si dimostrò di nuovo come un artista talentato;
storia sacra: si riferisce alla Bibbia;
influenza: influsso sulle persone (sugli artisti) in modo che loro accettino e usino le caratteristiche o i modi di pensare dalle persone significative di storia;
contemporanei: le persone che vivono nello stesso tempo (periodo di storia).
(B4.7)

Ispitanik TBG u svojim objašnjenjima pravi određene gramatičke greške morfološkog tipa koje ne utiču negativno na razumevanje poruke, te smatramo da nisu relevantne u datom kontekstu. Izdvojićemo neke od njih: pogrešna upotreba predloga u izrazu: *in modo di, umesto: in modo da; pogrešan oblik glagola *imparare* (srp. učiti, naučiti): *gli alunni *s'imparano a dipingere*, umesto: *gli alunni imparano a dipingere* (glagol je prelazan u italijanskom jeziku, a ne povratan); pogrešan rod imenice *tema*: *una tema, umesto: un tema (imenica je muškog roda u italijanskom jeziku, a ne ženskog); izostavljen određeni član kod promenljive relativne zamenice *quale*: *su* quale*, umesto: *sul quale*; neadekvatan oblik prideva za reč *talentovan*: *un artista* talentato*, umesto: *di gran talento*.

Sa druge strane, učenik FG na nivou pisane produkcije pokazuje da ne poseduje razvijenu veštinu parafraziranja, odnosno da je ona na niskom nivou, te da pravi gramatičke greške svojstvene nižim nivoima ZERO-a, što u pojedinim slučajevima dovodi u pitanje jasnoću sadržaja iskaza:

cambiamenti radicali: *cominciare a fare l'arte nell completamente altre modo, novazione, nuove idee, contrasti a priviose*; pittore realista: *che fa il suo arte come era in realtà, rispetta le regole*; bottega: *pittura di una persona*; natura morta: *picture con le cose che non sono “vive”, fruta per esempio*; la svolta decisiva: *la cosa che finalmente e sicuramente fa qualcosa*; si affermò: *sicuramente ha successo*; influenza: *l'altri (pittori) fanno cose come (lui) una persona che ha il suo modo di dipingere*. (F4.4)

Tako, uočavamo da učenik nije usvojio na produktivnom nivou određene italijanske reči, odnosno da pribegava morfološkim oblicima po uzoru na engleski, koji je učeniku prvi strani jezik: na primer, oblik nepostojeće reči u italijanskom jeziku **priviose* predstavlja najverovatnije interferenciju iz engleskog jezika *previous* umesto italijanske reči *precedente* (srp. prethodni, pređašnji), identičan je slučaj i sa upotrebom engleske reči *picture* koja na italijanskom glasi *quadro* (srp. slika). Pored toga, učenik na pogrešan ili nepotpun način objašnjava sledeće termine: *bottega* (srp. slikarska radionica): *pittura di una persona* (srp. slikarstvo jedne osobe); la svolta decisiva: *la cosa che finalmente e sicuramente fa qualcosa* (srp. odlučujući preokret: stvar koja konačno i sigurno radi nešto); si affermò: *sicuramente ha successo* (srp. afirmisao se: sigurno ima uspeha). Takođe, učenik pravi nekoliko značajnijih morfoloških grešaka, kao na primer u izrazu: **nell completamente altre modo*, umesto: *in un modo completamente diverso* (nepostojeći oblik predloga sa članom: **nell*, kao i izraza: **altre modo*, umesto: *altro modo*); **l'altri*, umesto: *gli altri*. Pored toga, koristi nepostojeću reč *novazione* za italijansku reč *innovazione* i pravi ortografsku grešku u pisanju reči **fruta*, umesto: *frutta* (srp. voće).

Kada je reč o rezultatima učenika GSS, veliki deo odeljenja (42%) daje kratka objašnjenja za samo dva pojma: *cambiamenti radicali* (srp. radiklane promene) i *bottega* (slikarska radionica). S tim u vezi, zanimljivo je da su svi učenici koji su odgovorili na ovaj zadatak objasnili termin *bottega* (srp. atelje) na pogrešan način: *è una taverna/un posto dove la gente mangia e beve; è una trattoria; un piccolo intimo ristorante*. Možda bi se moglo pretpostaviti da su učenici napravili ovu grešku pod uticajem španskog jezika: *bodega* (srp. podrum; krčma, gostionica). Pojam *cambiamenti radicali* najčešće objašnjavaju: *sono grandi cambiamenti* (srp. velike promene).

Takođe, ukoliko sagledamo celokupne rezultate testa sa otvorenim pitanjima, možemo uočiti da učenici gimnazije GSS ne poseduju razvijene inferencijalne strategije (strategije zaključivanja) tokom čitanja na stranom jeziku: iako su reči date u kontekstu koji bi trebalo da pomogne učenicima da zaključe značenje pojedinih reči, mali broj učenika uspeva da odgovori na većinu pitanja.

Pored toga, moguće je uočiti da ispitanicima nije poznata vežba parafraziranja, te je mnogi shvataju kao navođenje primera upotrebe određenog pojma u rečenicima. S tim u vezi navešćemo neke primere koje su učenici dali za objašnjenje pojma *influenza* (srp. uticaj): *La sua famiglia ha una grande influenza sul i suoi bambini* (učenik S4.17); *Michael Jordan ha un maggiore influenza dei ragazzi che giocano palacanestra* (učenik S4. 23); *Il genitore ha grande influenza *sul suoi bamibini* (S4.24). Iako ispitanici prave određene gramatičke greške (upotreba predloga, kao i njegovi oblici sa određenim članom: **sul i suoibambini*, umesto: *sui suoi bambini*; **un maggiore influenza *dei ragazziche giocano*palacanestra*, umesto: *ha una grande influenza sui ragazzi che giocano a palacanestro*), uopšteno gledano njihovi primeri uspevaju da prenesu komunikativnu poruku.

Učenici GSS generalno pokazuju da im je pisana produkcija još uvek na niskom nivou i da imaju ograničen leksički fond. Stoga su njihova objašnjenja pojmova prilično leksički svedena, dok su na sintaksičkom planu jednostavna, što se može uočiti u narednim primerima.

Učenik S4.17 (procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 56%, procenat osvojenih bodova na testu B2: 53 %) daje generalno jasna objašnjenja zadatih pojmova sa prilično svedenom leksikom:

cambiamenti radicali: *il cambiamento grande*; pittore realista: *può essere un artista o scultore che fa il suo arte fondato alla realtà.*; natura morta: *è la natura che non è viva come montagna, pioggia, mare...*; si affermò: *quando venni famoso*; storia sacra: *è una storia della Biblia.* (S4.17)

U svojim objašnjenjima učenik S4.17 pravi određene gramatičke greške morfološkog tipa: **il suo arte*, umesto: *la sua arte* (imenica *arte* u italijanskom jeziku je ženskog roda, dok je učenik koristi u muškom rodu, verovatno pod uticajem maternjeg jezika); **venni*, umesto: *venne* (pogrešno lice glagola *venire* u prostom perfektu); **Biblia*, umesto: *Bibbia* (upotrebljena reč na maternjem jeziku, verovatno zbog nepoznavanja termina na stranom jeziku, učenik je pribegao strategiji kompenzacije).

Među odgovorima je moguće naći primere objašnjenja koja nisu dovoljno jasna: *natura morta*: *è natura „materiale”*. *Per esempio oggetto morta nella nostra aula sono la natura*; (učenik S4.13, procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 50%; procenat osvojenih bodova na testu B2: 65 %) ili *pittore realista*: *È un primo grande realista cui è fondato al mondo* (učenik S4.24, procenat bodova na testu iz likovne kulture, zatvorena pitanja: 56%, procenat osvojenih bodova na testu B2: 55%).

V.5. Analiza upitnika za učenike TBG: dvojezična nastava

Kada je reč o upitnicima za dvojezična odeljenja, posebno ćemo tumačiti odgovore učenika po razredima u vezi sa organizacijom i poboljšanjem nastave, kao i sa poteškoćama sa kojima se učenici susreću u kontekstu CLIL nastave.

Učenici prvog razreda TBG izdvajaju određene poteškoće u razumevanju stručnih tekstova. S tim u vezi, kao glavni problem ističu nerazumevanje stručnih termina i složenih rečeničnih konstrukcija, te smatraju da je stoga neophodno da predmetni nastavnici u većoj meri pojednostavljaju tekstove iz kojih treba da usvajaju nastavni sadržaj. Kada je reč o teškoćama na koje učenici nailaze prilikom učenja nejezičkih predmeta na stranom jezika, mišljenja ispitanika ravnopravno su podeljena na one koji smatraju da uzrok teškoća leži u samom predmetu, odnosno sadržaju koji se uči, i onih koji smatraju da strani jezik predstavlja otežavajuću okolnost. U daljem obrazloženju odgovora većina učenika ističe da najviše problema imaju sa usvajanjem fizike, među prirodnim predmetima (učenici pohađaju društveni smer gimnazije), ali i kao glavni uzrok navode nesposobnost nastavnika da objasni definicije na stranom jeziku jednostavnijim sintaksičkim konstrukcijama pošto je nesiguran u poznavanju stranog jezika. Takođe, učenici zameraju pojedinim nastavnicima da koriste suviše srpski jezik u okviru dvojezične nastave. Sa druge strane, primećuju da je jezik društvenih nauka složeniji i leksički bogatiji od jezika prirodnih nauka, ali istovremeno ističu da presudnu ulogu u uspešnom prenošenju nejezičkog sadržaja ima i nastavnikovo poznavanje stranog jezika i veština pojednostavljanja tekstova i objašnjenja.

Interesantno je i da mali procenat ispitanika (30%) smatra da bi nastava na stranom jeziku bila kvalitetnija ukoliko bi nastavu vodila dva nastavnika (predmetni nastavnik sa nastavnikom stranog jezika), te većina ističe da je dovoljan jedan predmetni nastavnik sa solidnim znanjem stranog jezika. Pored toga, svi učenici misle da je neophodno da uče nejezičke predmete iz jednostavnijih tekstova na italijanskom jeziku, kao i da koriste strane udžbenike sa dvojezičnim rečnicima. Kada je reč o predlozima za poboljšanje dvojezične nastave, izdvajamo sledeća mišljenja učenika: neophodno je povećati nedeljni fond časova italijanskog jezika i na časovima stranog jezika raditi složenije tekstove (slične predmetima na italijanskom), povećati broj predmeta na italijanskom jeziku (pre svega društvenih), dok se od nastavnika traži da više koriste strani jezik i pomognu učenicima u razumevanju složenih tekstova.

Učenici drugog razreda dali su slične odgovore kao učenici prvog razreda, istučući kao problem u dvojezičnoj nastavi nedovoljna i nejasna objašnjenja na italijanskom jeziku pojedinih predmetnih nastavnika. Interesantno je da ispitanici koji podržavaju ideju prisustva dva nastavnika (predmetnog i nastavnika jezika), ujedno dodaju da bi nastava bila kvalitetnija, ali da to nije smisao dvojezične nastave. Dakle, učenici smatraju da je prevashodno za nastavu na stranom jeziku važno imati jednog nastavnika sa solidnim znanjem stranog jezika i mogućnost korišćenja postojećih stranih udžbenika sa dvojezičnim rečnikom. Takođe, naglašavaju da im teškoće u razumevanju stručnih tekstova predstavljaju stručni termini i predlažu da se na časovima stranog jezika obrađuje više tekstova koji su tematski vezani za nejezičke predmete.

Učenici trećeg razreda kao otežavajuće okolnosti za razumevanje stručnih tekstova navode stručne termine i složene morfosintaksičke konstrukcije. Kada je reč o tome da procene težinu prirodnih i društvenih nauka, učenici uglavnom ističu da su prirodne nauke kompleksnije, ali da su društvene obimnije, dok kao glavni uzrok poteškoća sa prirodnim naukama izdvajaju nedovoljnu jezičku kompetenciju nastavnika koji im predaju prirodne nauke na italijanskom. Pored toga, ispitanici

naglašavaju da nastavnici nejezičkih predmeta uglavnom gradivo prvo objasne na maternjem jeziku, a potom obrađuju tekstove na italijanskom jeziku. Takođe, učenici smatraju da časovi gramatike sa lokalnim nastavnikom i časovi sa lektorom treba da budu usklađeniji, kao i da treba da imaju više predmeta na italijanskom jeziku.

Kada je reč o učenicima četvrtog razreda, i oni smatraju da su tekstovi koje obrađuju u okviru nejezičkih predmeta složeniji od tekstova koji se koriste u nastavi jezika. Tako, poput učenika ostalih razreda, i oni razlog za njihovu složenost nalaze u stručnim terminima koji im nisu u dovoljnoj meri objašnjeni i u rečeničnim konstrukcijama. Pored toga, učenici procenjuju da su prirodne nauke kompleksnije za učenje na stranom jeziku, navodeći slične razloge kao i ispitanici iz ostalih razreda vezane za jezičke kompetencije nastavnika fizike i nedovoljna objašnjenja definicija i stručnih tekstova na stranom jeziku. Na sličan način kao i učenici ostalih razreda, i učenici završne godine dvojezičnog razreda smatraju da je dovoljno da im nejezički predmet predaje jedan nastavnik sa zadovoljavajućim znanjem italijanskog jezika, da im nastavnik pomaže u razumevanju tekstova i stručnih termina, te da imaju i dvojezične rečnike vezane za udžbenike.

V.5.1. Analiza upitnika za učenike FG i GSS: testovi iz predmeta Istorija i Likovna kultura (na italijanskom jeziku)

U skladu sa našim očekivanjima učenici Filološke gimnazije trećeg i četvrtog razreda istakli su da su najviše poteškoća u rešavanju zadataka na testovima istorije i likovne kulture imali zbog stručnih termina sa kojima se do tada nisu sreli na italijanskom jeziku. Jedan deo ispitanika primetio je da su tekstovi bili prilično suvoparni, dok su drugi imali zamerku da su se ponuđeni odgovori u pitanjima razlikovali u nijansama. Međutim, većina učenika oba razreda tvrde da generalno nisu imali problema sa opštim razumevanjem tekstova, kao ni da im složene gramatičke strukture nisu zadavale poteškoća, što je u skladu sa ostvarenim rezultatima na zatvorenim pitanjima testa i našim očekivanjima za ovaj segment testiranja.

Sa druge strane, učenici Gimnazije „Sveti Sava” primećuju da su imali velikih poteškoća u razumevanju tekstova u vezi sa istorijom i likovnom kulturom, iako im je građa bila poznata na maternjem jeziku. Pored stručnih termina, učenici GSS izdvajaju kao problem složene rečenične konstrukcije, što je u skladu sa našim pretpostavkama. Određeni broj učenika u komentarima zaključuje da im je rešavanje ovakvih testova bilo zanimljivo, što nas navodi na zaključak da je moguće i u tradicionalnoj nastavi stranog jezika uključiti tematski raznolike tekstove na kojima će nastavnici primeniti interdisciplinarni pristup i omogućiti učenicima razvijanje jezičke kompetencije na višem nivou.

V.5.2 Analiza upitnika za nastavnike dvojezične nastave

U vezi sa rezultatima anketiranja nastavnika pretpostavili smo da će nastavnici istaći značaj korišćenja raznovrsnih nastavnih metoda u obradi stručnih tekstova i interakciji sa učenicima, kao i važnost upotrebe dodatnih nastavnih materijala u skladu sa potrebama CLIL nastave. Takođe, naša hipoteza je da nastavnici koriste povremeno maternji jezik za objašnjenja složenijih sadržaja ili stručne termine, i da usmeravaju učenike na korišćenje jednojezičnih i dvojezičnih rečnika, kao i na stvaranje dvojezičnih glosara sa stručnim terminima. U vezi sa kriterijumima za ocenjivanje učenika očekujemo od nastavnika da prvenstveno ocenjuju tačnost sadržaja, dok je uticaj jezičkih aspekata minimalan. Pored toga, naša hipoteza je da će nastavnici istaći neophodnost smanjenja nedeljnog fonda časova kako bi bili u mogućnosti da odvoje više vremena za nastavne pripreme, kao i za stručng usavršavanje u vezi sa CLIL nastavom.

U analizi ankete za nastavnike koji su uključeni u dvojezičnu nastavu, posebno ćemo se osvrnuti na aspekte nastavne prakse relevantne za naš segment istraživanja: korišćenje nastavnih metoda, sredstava i tehnika, načine obrade stručnih tekstova, primenu kriterijuma za ocenjivanje, kao i predloge i sugestije u vezi sa radom dvojezične nastave.

Uzorak nastavnika nad kojima je sprovedena anketa u ovom segmentu istraživanja obuhvata četiri predavača čiji nastavni predmeti predstavljaju predmet našeg istraživanja: nastavnik istorije, likovne kulture i italijanskog jezika (lokalni nastavnik) i strani lektor koji je ujedno predavač italijanskog i istorije. Svi nastavnici poseduju višegodišnje iskustvo u tradicionalnoj nastavi (od 10 do 30 godina). Pored toga, lokalni nastavnici angažovani su u dvojezičnoj nastavi od njenog uvođenja u TBG (od 2004/5.), dok strani lektor poseduje nešto duže iskustvo u dvojezičnoj nastavi u inostranstvu (od 2000. godine).

Pored znanja engleskog jezika koji poseduju svi nastavnici (nivoi B1-B2), strani lektor poznaje i španski (nivo B1) i francuski (nivo A2). Smatramo da je od

velike važnosti da nastavnici uključeni u dvojezičnu nastavu poseduju znanja i iskustva u učenju stranih jezika, kako bi iz ličnog iskustva bili svesni procesa koji se aktiviraju prilikom usvajanja stranog jezika i kako bi im bile poznate didaktičke tehnike.

S tim u vezi, ukoliko nastavnici poznaju didaktičke tehnika koje se primenjuju u nastavi stranog jezika, oni ih mogu prilagoditi i nastavi nejezičkih predmeta sa ciljem razvijanja četiri veština na stranom jeziku, te svoje didaktičke materijale posmatrati istovremeno kao resurs za usvajanje stranog jezika i nejezičkog sadržaja (Dale & Tanner, 2012:20).

Kada je reč o nastavnim metodama, svi ispitanici primenjuju raznovrsne metode kao što su: monološka, dijaloška, rad na tekstu, demonstrativna, istraživački rad učenika, kao i ludičke aktivnosti. U vezi sa nastavnim sredstvima, njihova upotreba donekle se razlikuje od predmeta do predmeta, te tako nastavnik istorije koristi istorijske karte i istorijske izvore, dok svi nastavnici koriste PP prezentacije i fotografije (na ovo sredstvo posebno se oslanja nastavnik likovne kulture), internet, tekstove, sheme i slično. Svi nastavnici podstiču istraživački rad učenika, najčešće u manjim grupama, koji se zasnivaju na principama tehnike task-a.

U vezi sa načinom obrade stručnog teksta, on se delimično razlikuje od nastavnika do nastavnika. Tako se lokalni nastavnik istorije služi uglavnom prevodom stručnih termina na maternji jezik zbog nedovoljnog fonda časova koje ima na raspolaganju (u prva dva razreda po dva časa nedeljno, dok u trećem i četvrtom razredu nedeljni fond iznosi tri časa), te ističe da nema vremena za detaljnu leksičku analizu tekstova. Jezičkom obradom stručnog teksta na časovima istorije više se posvećuje strani lektor kada drži čas u prisustvu lokalnog nastavnika, te se leksička analiza prevashodno sastoji od objašnjenja stručnih termina na italijanskom, ali i pronalaženja sličnosti i razlika sa odgovarajućim izrazima na maternjem jeziku uz pomoć lokalnog nastavnika istorije.

Sa druge strane, u okviru samostalnih časova stranog jezika, strani lektor primenjuje na obradi teksta najčešće grupni rad učenika, čiji je cilj brzo traženje potrebnih informacija u tekstu (eng. *scanning*). Ovoj aktivnosti obično prethodi usmena provera razumevanja uz prethodnu intervenciju nastavnika koja se sastoji od kratkog uvoda u sadržaj teksta.

Kada je reč o nastavi stranog jezika koju vodi lokalni nastavnik, možemo primetiti da se u obradi teksta (pisanog i usmenog) koriste različite tehnike u zavisnosti od faze nastavne jedinice. Tako u okviru faze globalnog razumevanja teksta (eng. *skimming*), nastavnik najčešće podstiče učenike da iznesu pretpostavke u vezi sa sadržajem teksta na osnovu naslova i pratećih ilustracija, dok u narednim fazama koristi različite tehnike: povezivanje (delova teksta ili teksta sa fotografijama i slično), *cloze*, otvorena i zatvorena pitanja, tabele i slično.

Nastavnik likovne kulture posebno ističe da su časovi italijanskog jezika imali veliki uticaj na čas likovne kulture, te tako koristi određene tehnike, karakteristične za nastavu jezika, poput vežbe povezivanja (sinonima, antonima ili umetnika sa njegovim delom) izdvajanje prisutnih informacija u tekstu i slično. Na sličan način kao nastavnik istorije, i nastavnik likovne kulture primenjuje tehnike usmenog prevođenja sa učenicima: najčešće je reč o delovima teksta koji su značajni za određenu nastavnu jedinicu. Pored toga, nastavnik likovne kulture ističe da zbog nedostatka vremena prosleđuje stručne tekstove stranom lektoru koji na svojim časovima radi prvenstveno leksičku analizu, proveru opšteg razumevanje teksta i organizuje diskusiju u grupama.

Lokalni nastavnik italijanskog jezika povremeno koristi u nastavi tekstove koji su tematski vezani za predmete u kojima je italijanski posrednički jezik, te na njima vrši gramatičko-leksičku analizu sa posebnim osvrtom na vežbe parafraziranja i traženja sinonima i antonima. Međutim, ni u okviru časova sa lokalnim nastavnikom italijanskog jezika nije moguće, zbog nedostaka fonda časova,¹³¹ posvetiti više pažnje obradi stručnih tekstova i to pre svega sa gramatičkog aspekta koji podrazumeva morfološko-sintaksičku analizu i proširivanje leksike.

Kada je reč o upotrebi rečnika, lokalni nastavnik istorije povremeno koristi u radu sa učenicima dvojezične rečnike za prevođenje stručnih termina čije se značenje prethodno analizira na stranom jeziku. Strani lektor i lokalni nastavnik italijanskog upućuju učenike na rad sa jednojezičnim rečnicima, kako na časovima, tako i u samostalnom radu kod kuće (za leksičke vežbe u kojima se koriste perifrize, parafraze, antonimi, sinonimi, tvorba reči i slično). Nastavnik likovne kulture povremeno u nastavi koristi vizuelne rečnike prilikom objašnjavanja stručnih termina. Nastavnici istorije i likovne kulture podstiču učenike u sastavljanju dvojezičnih glosara u vezi sa gradivom svake nastavne jedinice.

U vezi sa upotrebom udžbenika u dvojezičnoj nastavi nastavnik istorije smatra da prevod lokalnog udžbenika na strani jezik ne bi bio od velike koristi, već da je od značaja upotreba lokalnog i stranog udžbenika koje nastavnik koristi na sledeći način: nakon obrade glavnog dela sadržaja na maternjem jeziku, za dalji rad koristi delove stranog udžbenika za analizu, diskusiju i vežbe u vezi sa određenom nastavnom jedinicom.

¹³¹Nedeljni fond časova italijanskog jezika sa lokalnim nastavnikom u prvom razredu iznosi jedan čas, dok u drugom, trećem i četvrtom razredu iznosi po dva časa.

Tako nastavnik istorije vidi upotrebu domaćeg i stranog udžbenika kao sredstvo koje pruža veće mogućnosti učenicima da prošire znanja, unaprede istraživačko, kritičko i kreativno mišljenje, a posebno razumevanje multikulturalnosti, razvijanje tolerancije i kulture argumentovanog dijaloga.

Za usvajanje gradiva likovne kulture učenici koriste nastavnikove prezentacije na italijanskom jeziku, materijale sa internet mreže, kao i odabrane tekstove iz italijanskih udžbenika. Nastavnik likovne kulture povremeno koristi strane udžbenike na času za rad sa učenicima u grupama (posebno za njihov istraživački rad u okviru realizacije zadataka).

Strani lektor koristi više udžbenika na italijanskom jeziku čije delove kopira u skladu sa potrebama nastave, te smatra da bi bilo moguće i korisno sastaviti udžbenike za predmete na italijanskom jeziku zajedničkim radom lokalnih i stranih nastavnika.

Lokalni nastavnik italijanskog jezika koristi strane udžbenike za učenje italijanskog jezika koji imaju odobrenje Ministarstva prosvete i sporta,¹³² a koji su u skladu sa jezičkim nivoima ZERO-a po razredima.

Kada je reč o kriterijumima za ocenjivanje, svi nastavnici predmeta na stranom jeziku ocenjuju pre svega tačnost informacija u odgovorima učenika, dok se jezički aspekti uzimaju u obzir isključivo ukoliko utiču na nerazumevanje poruke. S tim u vezi, moguće je zaključiti da nastavnici prilikom ocenjivanja primenjuju kriterijum prihvatljivosti (Chomsky, 1988:10,11) koji podrazumeva da su iskazi tačni ukoliko su prirodni i razumljivi bez detaljnog jezičkog analiziranja.

¹³²U nastavi se koriste sledeći udžbenici po razredima: prvi razred – Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua; drugi razred – Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua; treći i četvrti razred – Marin, T. (2008) *Nuovo Progetto italiano 3*. Roma: Edilingua

U vezi sa predlozima i sugestijama za efikasniju dvojezičnu nastavu, nastavnici ističu nekoliko stvari. Pre svega, neophodno je povećati broj predmeta na stranom jeziku, kao i nedeljni fond časova predmeta koji se trenutno drže na italijanskom jeziku, ali i nedeljni fond časova stranog jezika. U vezu sa nastavnim sredstvima nastavnici ističu da je od izuzetne važnosti mogućnost korišćenje savremenih tehnologija, te da je potrebno da u većoj meri budu dostupni učenicima i nastavnicima kao dodatna literatura na italijanskom jeziku za sve predmete, kako za nastavnike, tako i za učenike.

Osim toga, nastavnici ističu da je od posebne važnosti za kvalitet nastave mogućnost usavršavanja nastavnika u zemlji i inostranstvu: kontinuirano pohađanje kurseva jezika i mogućnost finansijske pomoći za dobijanje međunarodnih sertifikata, kao i pružanje mogućnosti za praćenje specijalizovanih kurseva za CLIL nastavu. Takođe, za kvalitetniji nivo nastave na stranom jeziku neophodno je pored dosadašnjeg stranog lektora za društvene predmete, uključiti i jednog stranog nastavnika za prirodne predmete.

Takođe, od velikog značaja za organizaciju nastave bila bi mogućnost da nastavnici uključeni u dvojezičnu nastavu budu dodatno rasterećeni u pogledu nedeljnog fonda časova, kako bi imali više prostora za pripreme, usavršavanje i vannastavne aktivnosti u okviru dvojezične nastave (angažovanje na organizovanju razmene učenika sa italijanskim školama, praćenje kulturnih i drugih sadržaja u lokalnoj sredini koji su u vezi sa italijanskom kulturom i aktuelnostima i drugo). S tim u vezi, bila bi poželjna i veća podrška institucija obeju zemalja (pre svega Ministarstva prosvete, Ministarstva spoljni poslova i kulturnih institucija).

Nastavnici smatraju da je za uspešnu CLIL nastavu neophodno kombinovati različite metode i nastavna sredstva, povećati nedeljni broj časova, kao i omogućiti prisustvo stranog lektora na časovima, i to pre svega kada je reč o ispitivanju ili o diskusiji u vezi sa određenim temama, kako navode nastavnici, u cilju korekcije jezičkih aspekata.

V.6. Zaključak o analizi rezultata testiranja učenika iz perspektive CLIL nastave

U analizi rezultata testiranja učenika Treće beogradske gimnazije, Filološke gimnazije i Gimnazije „Sveti Sava” tumačićemo i izdvojiti zaključke u vezi sa segmentima istraživanja obrađenim u radu.

Prvi segment analize odnosi se na jezički nivo učenika (receptivne veštine) po razredima za TBG i FG (poglavljja: V.2.3., V.2.5. i V.2.8.). Drugi segment analize podrazumeva tumačenje rezultata u vezi sa jezičkim nivoom učenika TBG i GSS (poglavljje V.2.7.). Treći segment usmerili smo na analizu rezultata na testovima iz predmeta Istorija (zatvorena pitanja) za treći i četvrti razred učenika TBG, FG i GSS (poglavljje V.3.4.). U okviru četvrtog segmenta analize, tumačili smo rezultate na testu istorije (otvorena pitanja) učenika završnih godina TBG, FG i GSS (poglavljja: V.3.5. i V.3.6.). Analogno sa planom analize rezultata na testovima iz oblasti istorije, i za predmet Likovna kultura primenili smo identičnu strategiju. Stoga, peti segment analize obuhvata analizu rezultata na testu iz oblasti likovne kulture (zatvorena pitanja) učenika trećeg i četvrtog razreda TBG, FG i GSS (poglavljje V.4.4.). Šesti segment analize odnosi se na tumačenje rezultata testiranja učenika trećeg i četvrtog razreda TBG, FG i GSS, iz predmeta Likovna kultura na italijanskom jeziku, otvorena pitanja (poglavljja: V.4.5. i V.4.6.). Sedmi segment analize u vezi je sa tumačenjem odgovora učenika TBG na upitnik u vezi sa različitim aspektima dvojezične nastave kao što su: teškoće u praćenju nastave na italijanskom jeziku, organizacioni aspekti i predlozi za unapređenje nastavnog procesa u kontekstu CLIL nastave (V.5.).

Osmi segment analize odnosi se na analizu odgovora učenika FG i GSS u vezi sa teškoćama u toku rešavanja testova (V.5.1.). Konačno, deveti segment analize podrazumeva tumačenje odgovora nastavnika italijanskog jezika, istorije i likovne kulture u vezi sa nastavnim metodama i materijalima koji se koriste u nastavi, upotrebom stranog i maternjeg jezika, kriterijumima za ocenjvanje, kao i u vezi sa predlozima za poboljšanje CLIL nastave u kontekstu TBG (V.5.2.).

V.6.1. Prvi segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i FG (Italijanski jezik, receptivne veštine)

Na osnovu rezultata koje su učenici ostvarili na testovima Univerziteta za strance iz Sijene, moguće je uočiti da generalno učenici obe gimnazije u drugom polugodištu školske godine poseduju znanje na receptivnom nivou (razmevanje čitanjem) u skladu sa našim pretpostavkama: u prvom razredu B1.1 nivo, u drugom razredu B1.2 nivo, i u trećem i četvrtom razredu B2 nivo.

Kada uporedimo rezultate dvojezičnih i filoloških razreda, zapažamo generalno bolje rezultate učenika FG, osim u prvom razredu, što je takođe u skladu sa našim hipotezama.

Tako učenici prvog razreda dvojezičnog odeljenja postižu bolje rezultate na testu nivoa B1.1 od učenika filološkog razreda: najveći deo razreda (79%) uspešno rešava od 81% do 100% testa, dok niko od učenika FG ne uspeva da postigne ovaj rezultat. Pored toga, u slučaju TBG niko od učenika ne postiže rezultat niži od 50%, za razliku od FG (9%). Rezultate tumačimo činjenicom da na početku prvog razreda učenici TBG poseduju predznanje italijanskog jezika (nivo A2 koji je preduslov za upis u dvojezično odeljenje), za razliku od njihovih vršnjaka iz FG koji počinju učenje italijanskog od početnog nivoa A1 (sa izuzetkom u konkretnom slučaju dva učenika koji su pre upisa u školu već stekli jezički nivo A2, odnosno B1.2).

Međutim, ova prednost učenika dvojezičnog odeljenja u daljem školovanju prelazi u korist učenika filološkog odeljenja, te tako u drugom polugodištu drugog razreda na testu B1.2, polovina razreda FG rešava sa odličnim uspehom test (od 91% do 100% zadataka), dok u TBG takav rezultat postiže četvrtina razreda. Takođe, najniži postignut rezultat u dvojezičnom odeljenju iznosi od 51% do 60% bodova, dok u filološkom razredu učenici koji osvajaju između 61% i 70% bodova postižu najslabiji rezultat.

Slične rezultate nalazimo i u trećem razredu u drugom polugodištu: većina učenika FG (66%), podjednako grupisana, postiže od 81% do 100% bodova, dok taj raspon bodova osvaja malo više od polovine dvojezičnog razreda (53%). Takođe, najslabiji rezultat u TBG predstavljaju rezultati između 51% do 60% (minimalno zadovoljavajući uspeh), dok u FG on iznosi od 61% do 70% osvojenih bodova (dovoljan uspeh).

Osim toga, u četvrtom razredu rezultati testiranja u prvom polugodištu upućuju na zaključak da su učenici FG ostvarili najbolje rezultate: svi učenici uspešno su rešili od 71% do 100% testa, dok su učenici TBG osvojili od 61% do 100% od ukupnog broja poena. Dok je u prethodnim razredima prosek ocena između dvojezičnog i filološkog odeljenja bio približno sličan, u četvrtom razredu je ova razlika veća, te je ona uticala i na rezultat testiranja: prosek ocena učenika dvojezičnog odeljenja iz italijanskog jezika je znatno niži od ispitanika FG (3,81 u dvojezičnom odeljenju naspram 4,62 u filološkom). Tako, skoro polovina razreda FG (45%) osvaja između 91% i 100% bodova, dok taj rezultat postiže manji procenat dvojezičnog odeljenja (21%).

Kada je reč o rezultatima testa C1 nivoa, pokazalo se da tek određeni procenat učenika dvojezičnog razreda (36%) poseduje ovaj nivo u vezi sa receptivnim veštinama. Sa druge strane, većina učenika filološkog razreda (88%) rešava uspešno više od polovine testa na C1 nivou.

Na osnovu opisanih rezultata na CILS testovima možemo zaključiti da specifičan tip nastave u FG usmerava učenike na razvijanje visokog nivoa BICS kompetencija na receptivnom nivou.

Smatramo da su od presudnog značaja sledeći faktori koji su uticali na postizanje ovakvog rezultata: mali broj učenika u razredu (do 12 učenika), veliki nedeljni fond časova (u prve dve godine i u četvrtoj godini učenja italijanski je prisutan sa pet časova nedeljno, dok u trećem razredu učenici imaju sedam časova: pet časova nastave jezika i dva časa prevođenja), kao i posebni ciljevi nastave stranog jezika koji se odnose na obradu gramatičkih elemenata i upoznavanje učenika sa italijanskom kulturom i književnošću.

V.6.2. Drugi segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i GSS (Italijanski jezik, receptivne veštine)

Kada je reč o poređenju rezultata na CILS testovima koje su postigli učenici trećeg i četvrtog razreda TBG i GSS, uočava se dominantna prednost učenika dvojezičnih odeljenja što je u skladu sa našim hipotezama.

Tako, u vezi sa testom nivoa B1.2 koji rešavali učenici trećeg razreda, moguće je primetiti da najveći procenat učenika (59%) TBG postiže odličan uspeh (od 91% do 100% od ukupnog broja poena). Takođe, svi učenici TBG postigli su pozitivne rezultate, za razliku od učenika GSS kod kojih jedan deo ispitanika (28%) nije uspeo da tačno reši više od polovine zadataka testa. Sa druge strane, većina učenika GSS (ukupno 70%) poseduje nivo B1.2 iz italijanskog jezika na testu razumevanja čitanjem.

Ova razlika u uspehu u korist dvojezičnog odeljenja postaje izraženija u četvrtom razredu na testu B2 nivoa. Tako, svi učenici dvojezičnog odeljenja postižu pozitivne rezultate na testiranju, od 61% do 100% bodova. Međutim, znatan broj učenika GSS (41%) ne uspeva da reši uspešno više od polovine zadataka testa. Ostali procenat razreda (29%) osvaja od 51% do 60% zadataka, te po 12% učenika postiže između 61% i 80% bodova, dok ostali broj (5%) rešava od 81% do 90%.

Pored razlike u nedeljnom fondu časova (u TBG on iznosi: u prvom i drugom razredu tri časa, dok u trećem i četvrtom razredu učenici imaju pet časova, za razliku od GSS u kojoj se nastava italijanskog odvija dva puta nedeljno u celom ciklusu), smatramo da je uzrok ovakvog rezultata specifičnost nastave italijanskog jezika u okviru dvojezične nastave: oba nastavnika (strani lektor i lokalni nastavnik) posvećuju posebnu pažnju razvijanju receptivnih veština u skladu sa potrebama CLIL nastave (Bentley, 2010:11; Dale & Tanner, 2012:144 – 14; Järvinen, 2009:54, 55; Coonan, 2009:135 – 138) i to upravo tehnikama koje su zastupljene u testovima: pitanja i izbor odgovarajuće leksike sa višestrukim izborom, izdvajanje informacija prisutnih u tekstu, kao i stavljanje delova teksta u pravi redosled.

Na osnovu opisanih rezultata moguće je zaključiti da učenici dvojezičnog odeljenja poseduju na višem nivou razvijene osnovne jezičke kompetencije (BICS) od učenika koji uče strani jezik u kontekstu tradicionalne nastave.

V.6.3. Treći segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i FG, treći i četvrti razred (Istorija na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja)

U vezi sa rezultatima testa iz istorije za treći razred (zatvorena pitanja), jasno se uočava da su učenici FG postigli bolje rezultate od učenika TBG: najveći deo ispitanika (55%) osvojio je između 71% i 80% bodova, dok je taj raspon bodova postigao manji procenat dvojezičnog odeljenja u odnosu na filološki razred (31%). Pored toga, najviši raspon bodova (od 91% do 100%) osvojilo je 18% ispitanika FG, dok je u TBG taj rezultat postigao manji broj učenika (13%). Međutim, kada je reč o procentu bodova između 81% i 90%, učenici TBG (13%) bili su uspešniji od vršnjaka FG (9%). Niko od učenika ove dve škole nije postigao niži broj od polovine ukupnog broja bodova.

Donekle slične rezultate beležimo na testiranju četvrtog razreda. Tako, kada uporedimo rezultate testova iz istorije učenika četvrtog razreda (zatvorena pitanja), primećujemo da su ispitanici FG u prednosti u odnosu na ispitanike TBG. Najveći deo razreda FG (po 37%) postiže odličan uspeh (od 91% do 100% bodova) i dobar uspeh (od 71% do 80%). Preostali broj ispitanika osvaja od 81% do 90% od ukupnog broja bodova. Sa druge strane, najveći broj učenika TBG (33%) osvaja od 71% do 80% bodova, nešto manji broj (27%) od 61% do 70%, dok ostali ispitanici postižu ostale raspone bodova, uključujući i nedovoljan broj poena (ispod 50%): reč je o učeniku (B4.16) koji sa teškoćom postiže dovoljan uspeh iz italijanskog jezika i istorije.

Rezultati testa sa zatvorenim zadacima za treći i četvrti razred nisu u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima. Razlog za ovakav rezultat svakako leži u višem jezičkom nivou učenika FG u odnosu na učenike dvojezičnog odeljenja, ali i u usredsređenosti učenika FG prevashodno na zatvorena pitanja testa. Tako, prilikom analize otvorenih pitanja za oba razreda uočavamo da je veći deo učenika FG rešio isključivo zadatke sa zatvorenim pitanjima. Stoga smatramo da je

neophodno uzeti u obzir i kvalitet odgovora na otvorena pitanja kako bi se dobila celokupna slika u vezi sa rezultatom testa.

Nakon sprovedene analize rezultata odgovora na otvorena pitanja, primenom deskriptivne analize morfosintaksičkih i leksičkih karakteristika učeničkih odgovora, i to ispitanika koji su postigli približan broj bodova iz testa jezika, stekli smo uvid u znanja o jeziku koji ispitanici poseduju. Na ovaj način, pored kvantitativnih podataka u vezi sa testiranjem učenika, dobijamo i kvalitativnu analizu jezika. Osim toga, u cilju sticanja kompletnog uvida u rezultate testiranja razmotrili smo u kom broju su učenici odgovorili na sve zadatke testa.

Prilikom analize odgovora učenika sa približno sličnim brojem bodova iz testa jezika, nameće nam se zaključak da su odgovori učenika dvojezičnog odeljenja sadržinski precizniji i jasniji, kao i da je većina učenika usvojila određene morfosintaksičke odlike stručnih tekstova i na produktivnom nivou pisanja. Osim toga, učenici dvojezičnog odeljenja pokazuju veću veštinu u parafraziranju teksta, što nas navodi na zaključak da je ova aktivnost u velikoj meri zastupljena u nastavi stranog jezika. Stoga na otvorena pitanja učenici dvojezičnog odeljenja sa većom slobodom parafraziraju delove teksta koji u sebi sadrže odgovore. Takođe, uočavamo da pojedini učenici dvojezičnog odeljenja, sa nižim jezičkim znanjem od učenika filološkog odeljenja, uspevaju sa većim uspehom da svojim rečima odgovore na postavljeno pitanje. Sa druge strane, zapažamo da većina učenika filološkog razreda daje polovične odgovore, kao i da pojedini ispitanici sa visokim procentom bodova na testu jezika (CILS testovi sa zatvorenim pitanjima) imaju znatnih teškoća u prenošenju sadržaja (služe se najčešće rečenicama koje su u celini nejasne i sintaksički nekoherentne).

Osim toga, ukoliko uporedimo procenat ispitanika trećeg razreda koji su odgovorili na otvorena pitanja, možemo uočiti da su učenici TBG u najvećem procentu (58%) odgovorili na sva tri pitanja, manji broj (25%) odgovorio je na dva pitanja, dok je preostali broj (po 8%) učenika odgovorio na jedno pitanje, odnosno nijedno. Sa druge strane, učenici filološkog razreda odgovorili su u manjem procentu (45%) od učenika dvojezičnog odeljenja na sva tri zadatka, nešto manji broj (36%) dao je jedan odgovor, dok je preostali broj učenika (po 9%) učenika odgovorilo na dva pitanja, odnosno ni na jedno.

Ukoliko razmotrimo procenat učenika četvrtog razreda koji su odgovorili na otvorena pitanja, rezultati su slični kao i za treći razred. Tako je većina učenika dvojezičnog odeljenja (80%) odgovorila na sve zadatke testa. Sa druge strane, kada je reč o učenicima FG, manji deo ispitanika (37%) odgovorio je na sva otvorena pitanja.

U skladu sa iznetim tumačenjima rezultata testa iz predmeta Istorija (razumevanje čitanjem) možemo uočiti da bolji rezultati učenika filološkog razreda na zadacima sa zatvorenim odgovorima od učenika TBG, navode na zaključak da su ispitanici FG u okviru nastave stranog jezika upućeni prevashodno na ovakav tip provere razumevanja čitanjem. Takođe, bolji rezultati mogu se objasniti i činjenicom da su učenici filološkog razreda posvetili više vremena rešavanju ovog dela testa, za razliku od učenika dvojezičnog odeljenja koji su se trudili da odgovore na sve zadatke testa.

Sa druge strane, generalno gledano, veći broj učenika dvojezičnog odeljenja odgovorio je na sve zadatke testa, ali je i dao sadržinski potpunije odgovore, gramatički preciznije i leksički bogatije od učenika filološkog razreda. Takođe, detaljnom analizom odgovora dolazimo do zaključka da ispitanici TBG poseduju u većoj meri razvijene veštine perifraziranja i parafraziranja od ispitanika FG.

Stoga smatramo da, ukoliko sagledamo rezultate celokupnog testa (zatvorena i otvorena pitanja), možemo dobiti kompletnu sliku rezultata testiranja koja govori u prilog našoj pretpostavci da učenici dvojezičnog odeljenja poseduju kvalitetnije jezičko znanje stranog jezika koje predstavlja značajan segment u razvijanju CALP kompetencije, dok učenici filološkog odeljenja prevashodno poseduju visok nivo osnovnih komunikativnih kompetencija (BICS).

V.6.4. Četvrti segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i GSS, treći i četvrti razred (Istorija na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja)

Kada je reč o poređenju rezultata učenika TBG i GSS na testu istorije na italijanskom jeziku za treći razred, moguće je uočiti znatno bolje rezultate učenika dvojezičnog odeljenja kako na delu testa sa zatvorenim pitanjima, tako i na zadacima sa otvorenim pitanjima. Ovakvi rezultati u skladu su sa našim pretpostavkama.

Tako, na pitanjima zatvorenog tipa, učenici dvojezičnog odeljenja postižu od 51% do 100% bodova, dok učenici GSS beleže znatno slabije rezultate: najveći procenat ispitanika (44%) osvaja između 51% i 60% od ukupnog broja bodova, dok najbolji rezultat raspona bodova od 61% do 70% testa postiže 28% ispitanika. Isti broj učenika gimnazije GSS nije uspeo da reši više od polovine zadataka testa.

Međutim, ukoliko sagledamo pojedinačno rezultat ispitanika gimnazije GSS, jasno uočavamo da veliki deo razreda (ukupno 72%) uspešno rešava test iz istorije na italijanskom jeziku, što predstavlja generalno zadovoljavajući uspeh ukoliko uzmemo u obzir celokupan kontekst nastave stranog jezika.¹³³ Takođe, smatramo da je izuzetno važan podatak za naše istraživanje da učenici koji nisu uspešno rešili test imaju dovoljnu, odnosnu dobru ocenu iz italijanskog, dok iz istorije imaju odličnu ocenu, što nas upućuje na jasan zaključak o primarnoj važnosti znanja stranog jezika u odnosu na nejezički sadržaj u kontekstu CLIL nastave.

Ukoliko uporedimo rezultate učenika četvrtog razreda TBG i GSS, uočavamo znatnu prednost učenika dvojezičnog odeljenja i u ovom segmentu istraživanja. Tako, najveći broj učenika TBG (93%) osvaja od 51% do 100% bodova, dok jedan učenik ne uspeva da postigne zadovoljavajući rezultat. Sa druge strane, većina učenika četvrtog razreda GSS (59%) ne uspeva da reši više od

¹³³V. poglavlje IV

polovine zadataka testa, te tako ostvaruje izuzetno slabiji rezultat od vršnjaka iz dvojezičnog odeljenja

U vezi sa analizom odgovora na otvorena pitanja, uočava se dominantna prednost učenika dvojezičnog odeljenja u odnosu na učenike GSS i to kako u kvantitativnom smislu (procenat učenika koji odgovara na sve zadatke), tako i u kvalitativnom (morfosintaksičkih i leksičkih karakteristika učeničkih odgovora).

Učenici trećeg razreda TBG u najvećem procentu (58%) odgovoraju na sva tri pitanja, manji broj (25%) odgovora na dva pitanja, dok preostali broj (po 8%) učenika odgovara na jedno, odnosno nijedno pitanje. Kada je reč o učenicima GSS, najveći procenat ispitanika (44%) odgovorio je na dva pitanja, potom sledi deo razreda (28%) koji nije odgovorio ni na jedno pitanje, a preostali broj ispitanika je ravnomerno raspoređeno (po 14%): jedna grupa učenika odgovorila je na sva tri pitanja, dok je druga odgovorila samo na jedno pitanje.

Slične rezultate nalazimo i kod učenika četvrtog razreda: sa jedne strane, znatna većina učenika dvojezičnog odeljenja (80%) odgovara na sve zadatke testa, dok sa druge, tek mali procenat učenika GSS (17%) odgovara na jedno od otvorenih pitanja.

U vezi sa analizom odgovora na otvorena pitanja za oba razreda, moguće je istaći da su odgovori učenika TBG sadržinski jasni i tačni. Takođe, zapaža se da je većina učenika usvojila određene morfosintaksičke konstrukcije akademskih i stručnih tekstova i na produktivnom nivou pisanja. Osim toga, učenici dvojezičnog odeljenja pokazuju da poseduju veštinu parafraziranja, te da su naviknuti na zadatke ovog tipa.

Međutim, učenici GSS uglavnom daju polovične odgovore i u retkim slučajevima konstruišu kompletne rečenice. U slučajevima kada ispitanici uspevaju da prenesu traženi sadržaj u odgovorima, tada uglavnom prave znatne gramatičke greške koristeći se skromnim leksičkim fondom.

Na osnovu analize odgovora na otvorena pitanja moguće je zaključiti da učenici GSS u okviru tradicionalne nastave stranog jezika nemaju dovoljnu praksu sa ovakvim tipom zadataka, te stoga nemaju razvijene veštine perifraziranja i parafraziranja, kao i da poseduju siromašan leksički fond u vezi sa datom temom.

Smatramo da prikazani rezultati upućuju na zaključak da CLIL nastava, za razliku od tradicionalne nastave stranog jezika, omogućava učenicima da steknu osnovu za razvijanje akademske jezičke kompetencije (CALP) na stranom jeziku, kao i da razviju viši nivo osnovne jezičke kompetencije (BICS).

V.6.5. Peti segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i FG, treći i četvrti razred (Likovna kultura na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja)

Na testu za likovnu kulturu učenika trećeg razreda sa zatvorenim pitanjima jasno se uočava uspeh koji su učenici FG postigli na ovom testiranju u odnosu na dvojezično odeljenje. Najveći deo razreda (64%) filološkog odeljenja osvojio je između 91% i 100% bodova, dok je u TBG takav rezultat postiglo 19% ispitanika. Ostali deo trećeg razreda FG postiže od 71% do 90% bodova, dok ostali učenici TBG osvajaju od 51% do 90%, sa jednim učenikom koji ne uspeva da tačno reši više od 50% testa

Ukoliko posmatramo rezultate TBG i FG, možemo zaključiti da prikazani rezultati testa sa zatvorenim pitanjima nisu u skladu sa našim očekivanjima: uzimajući u obzir iskustvo učenika TBG u radu na tekstovima na italijanskom jeziku iz predmeta Likovna kultura, očekivali smo bolje rezultate dvojezičnog razreda.

Međutim, kada je reč o testu za učenike četvrtog razreda sa zatvorenim pitanjima, možemo primetiti da su učenici dvojezičnog odeljenja postigli znatno bolji rezultat u odnosu na učenike FG. Većina ispitanika TBG (71%) postiže između 71% i 90% bodova, dok većina učenika FG (58%) ne uspeva da postigne ni minimalno zadovoljavajući uspeh.

Rezultati koje su postigli učenici dvojezičnog odeljenja u skladu su sa našim pretpostavkama. Međutim, iznenađujući je loš rezultat učenika filološkog razreda s obzirom na to da generalno učenici FG poseduju viši nivo poznavanja jezika. Razlog za bolji rezultat učenika dvojezičnog odeljenja nalazimo u iskustvu učenika TBG u radu na tekstovima na italijanskom jeziku iz predmeta Likovna kultura, kao i u razvijenim veštinama inferencije i nastavnim tehnikama koje primenjuje nastavnik likovne kulture na stručnim tekstovima na italijanskom jeziku (kao što su vežbe *cloze*, dopuna teksta, višestruki izbor i slično).

Kada je reč o delu testa sa otvorenim pitanjima u kojima se od učenika trećeg razreda traži da objasne svojim rečima sedam termina u vezi sa umetnošću, najbolje rezultate u ovom delu testa postižu učenici TBG: tako je 45% razreda objasnilo svih sedam pojmova, dok je preostali procenat učenika ravnomerno grupisan (po 18%) u objašnjavanju šest, pet i četiri pojma. Sa druge strane, učenici filološkog odeljenja postižu znatno slabije rezultate, kako po broju objašnjenih termina, tako i po kvalitetu odgovora. Tako najveći procenat ispitanika FG-e (36%) objašnjava pet pojmova, podjednaki procenat učenika (po 27%) objašnjava sedam, odnosno šest termina, dok preostali deo razreda (10%) ne daje objašnjenje ni za jedan termin.

U testu likovne kulture za četvrti razred, u zadacima sa otvorenim pitanjima u kojima se od učenika traži da objasne svojim rečima deset stručnih termina koji su dati u kontekstu, najbolje rezultate postižu učenici TBG. Većina učenika dvojezičnog odeljenja (72%) odgovara na sve zadatke, dok ostatak odeljenja (27 %) nije dao objašnjenja za sve termine, već za neke od njih. Sa druge strane, učenici FG ostvaruju lošije rezultate od TBG, te je tako nešto više od polovine ispitanika (57%) odgovorilo na sve zadatke ovog dela testa.

Međutim, pored većeg broja rešenih zadataka u trećem i četvrtom razredu, učenici TBG pokazali su u svojim odgovorima da poseduju viši nivo pisane produkcije od učenika FG, i to prvenstveno na morfosintaksičkom i leksičkom planu. S tim u vezi, kada je reč o učenicima TBG, jasno se uočava visok nivo poznavanja stručnih i akademskih termina, što je u skladu sa našim pretpostavkama. Nakon detaljne analize odgovora učenika sa približnim rezultatom na testu iz italijanskog jezika jedne i druge škole, može se uočiti generalna sposobnost učenika TBG da objasne svojim rečima stručne termine na jasan i koncizan način. Pored toga, u pojedinim slučajevima učenici dvojezičnog odeljenja koji su ostvarili lošiji rezultat na testu iz italijanskog jezika od učenika FG gimnazije, uspevaju da objasne umetničke termine rečenicama koje su sa

morfološkosintaksičkog aspekta pravilnije i preciznije u prenošenju sadržaja od učenika filološkog odeljenja.

Sa druge strane, odgovori učenika FG upućuju na zaključak da ispitanici poseduju siromašan rečnik u vezi sa nastavnom temom, što je u skladu sa našim pretpostavkama i činjenicom da predmet Likovna kultura prate na maternjem jeziku. Međutim, s obzirom na to da su stručni termini dati u kontekstu i da su učenici obradili nastavnu temu na maternjem jeziku, te da generalno poseduju visok jezički nivo znanja italijanskog jezika, kao i znanja latinskog jezika i drugih stranih jezika, očekivali smo bolje rezultate i viši nivo pisane produkcije.

V.6.6. Šesti segment analize: rezultati testiranja učenika TBG i GSS, treći i četvrti razred (Likovna kultura na italijanskom jeziku, zatvorena i otvorena pitanja)

Analiza rezultata učenika trećeg i četvrtog razreda TBG i GSS ukazuju na jasnu prednost učenika dvojezičnog odeljenja kako u delu testa sa zatvorenim pitanjima, tako i u zadacima sa otvorenim pitanjima. Ovakvi rezultati u skladu su sa našim pretpostavkama.

Na testu sa zatvorenim pitanjima znatna većina učenika trećeg razreda dvojezičnog odeljenja (94%) postiže od 51% do 100% bodova, od toga najveći deo odeljenja osvaja od 61% do 70% testa. Sa druge strane, najveći deo trećeg razreda GSS (44%) postiže minimalno zadovoljavajući uspeh, dok najbolji rezultat koji postiže deo odeljenja (28%) jeste osvajanje između 61% i 70% bodova. Takođe, kada je reč o ispitanicima koji ne uspevaju da reše test sa zadovoljavajućim uspehom, učenici TBG postižu bolji rezultat: tako je reč o neznatnom delu odeljenja (6%) dvojezičnog odeljenja, naspram broja učenika GSS (28%).

Kada je reč o testovima učenika četvrtog razreda sa zatvorenim zadacima, moguće je uočiti da je razlika još više izražena u korist učenika dvojezičnog razreda. Tako, skoro ceo razred (93%) osvaja od 51% do 100% bodova, dok izuzetno mali deo (7%) ne uspeva da reši više od polovine zadataka. Sa druge strane, najveći deo odeljenja GSS (63%) postiže rezultat niži od 50% od ukupnog broja bodova. Najbolji rezultat postiže manji deo ispitanika (6%) sa bodovima koji se kreću od 61% do 70%.

Na testu likovne kulture sa otvorenim pitanjima razlika u rezultatima je još izraženija. Sa jedne strane učenici dvojezičnog odeljenja poseduje bogat leksički fond, gramatičku korektnost i preciznost u pisanom izražavanju. Sa druge, učenici GSS koriste u objašnjenjima oskudnu leksiku, sa gramatičkim greškama koje često utiču na nerazumevenja sadržaja.

Pored toga, većina učenika trećeg i četvrtog razreda TBG rešava kompletan deo testa sa otvorenim pitanjima: u trećem razredu skoro polovina razreda je (45%) objasnila svih sedam pojmova, dok u četvrtom razredu većina učenika dvojezičnog odeljenja (72%) odgovara na sve zadatke. Sa druge strane, izuzetno mali broj učenika trećeg razreda GSS odgovara na otvorena pitanja: polovina razreda objašnjava tek tri termina, dok druga polovina ne odgovara ni na jedan od postavljenih zahteva. Kada je reč o četvrtom razredu GSS, niko od učenika nije odgovorio na sve zadatke, dok je većina razreda (59%) odgovorila samo na dva ili tri zadatka.

Na osnovu analize odgovora na otvorena pitanja moguće je zaključiti da učenici GSS u okviru tradicionalne nastave stranog jezika nemaju prilike da razvijaju veštine perifraziranja i parafraziranja, kao i da poseduju siromašan leksički fond u vezi sa temom umetnosti.

Smatramo da prikazani rezultati upućuju na zaključak da CLIL nastava, za razliku od tradicionalne nastave stranog jezika, omogućava učenicima da steknu osnovu za razvijanje akademske jezičke kompetencije (CALP) na stranom jeziku, kao i da učenici uspevaju da razviju na znatno višem nivou osnovne interpersonalne kompetencije (BICS).

V.6.7. Sedmi segment analize: anketiranje učenika dvojezičnog odeljenja

U ovom nivou analize razmotrićemo odgovore učenika TBG u vezi sa teškoćama u praćenju nastave na stranom jeziku, organizacionim aspektima, te predlozima za unapređenje nastavnog procesa u kontekstu CLIL nastave.

Kao glavne teškoće u okviru nejezičkih predmeta na italijanskom jeziku, moguće je uočiti da učenici najčešće ističu nedovoljnu jezičku analizu stručnih tekstova i oskudna objašnjenja stručnih pojmova na stranom jeziku, što se direktno odražava na otežano razumevanja sadržaja. Kao najčešća zamerka nastavnicima nejezičkih predmeta javlja se kritika na jezičke kompetencije nastavnika, kao i kritika zbog veoma česte upotrebe maternjeg jezika u nastavi. Takođe, mali procenat ispitanika (30%) smatra da bi nastava na stranom jeziku bila kvalitetnija ukoliko bi nastavu vodila dva nastavnika (predmetni nastavnik sa nastavnikom stranog jezika), te većina ističe da je dovoljan jedan predmetni nastavnik sa solidnim znanjem stranog jezika. Kada je reč o nastavnim sredstvima, generalno učenici ocenjuju tekstove iz kojih uče kao jezički suviše složene, pa tako zaključuju da je neophodno koristiti strane udžbenike sa dvojezičnim rečnicima. Kada je reč o predlozima za poboljšanje dvojezične nastave izdvajamo sledeće stavove učenika: neophodno je povećati nedeljni fond časova italijanskog jezika, na časovima stranog jezika raditi složenije tekstove (slične predmetima na italijanskom), povećati broj predmeta na italijanskom jeziku (pre svega društvenih), dok se od nastavnika traži da više koriste strani jezik i pomognu učenicima u razumevanju složenih tekstova.

V.6.8. Osmi segment analize: anketiranje učenika FG i GSS

Osmi segment analize odnosi se na analizu odgovora učenika FG i GSS u vezi sa teškoćama u toku rešavanja testova na italijanskom jeziku.

U skladu sa našim očekivanjima, učenici FG trećeg i četvrtog razreda istakli su da su najviše poteškoća u rešavanju zadataka na testovima istorije i likovne kulture imali zbog stručnih termina sa kojima se do tada nisu sreli na italijanskom jeziku. Međutim, većina učenika oba razreda tvrdi da generalno nisu imali problema sa opštim razumevanjem tekstova, kao ni da im složene gramatičke strukture nisu zadavale poteškoća, što je u skladu sa ostvarenim rezultatima na isključivo zatvorenim pitanjima testa.

Sa druge strane, učenici GSS primećuju da su imali znatnih poteškoća u razumevanju tekstova u vezi sa istorijom i likovnom kulturom, iako im je građa bila poznata na maternjem jeziku. Pored stručnih termina, učenici GSS izdvajaju kao problem složene rečenične konstrukcije, što je u skladu sa našim pretpostavkama.

Pored toga, jedan broj učenika zaključuje da im je rešavanje ovakvih testova bilo zanimljivo i izazovno. Ovakav komentar navodi nas na zaključak da je moguće koristiti tematski raznolike tekstove u vezi sa nejezičkim predmetima, na kojima će nastavnici primeniti interdisciplinarni pristup i omogućiti učenicima razvijanje jezičke kompetencije na višem nivou u tradicionalnoj nastavi stranog jezika.

V.6.9. Deveti segment analize: anketiranje nastavnika TBG (CLIL nastava)

Deveti segment analize podrazumeva tumačenje odgovora nastavnika italijanskog jezika, istorije i likovne kulture u vezi sa nastavnim metodama i materijalima koji se koriste u nastavi, upotrebom stranog i maternjeg jezika, kriterijumima za ocenjvanje, kao i u vezi sa predlozima za poboljšanje CLIL nastave u kontekstu TBG.

Kada je reč o nastavnim metodama, svi ispitanici primenjuju raznovrsne metode, a najčešće: monološku, dijalošku, rad na tekstu, demonstrativnu, istraživački rad učenika, kao i ludičke aktivnosti. Pomenute metode predstavljaju preporuke pedagoga i psihologa u našim školama. U vezi sa nastavnim sredstvima, pored neimovnih razlika u skladu sa specifičnošću svakog predmeta (kao na primer, nastavnik istorije koristi istorijske karte i istorijske izvore, dok nastavnik likovne kulture koristi ilustracije i fotografije), generalno svi anketirani nastavnici koriste PP prezentacije, fotografije, internet, tekstove, sheme i slično. Svi nastavnici podstiču, najčešće u manjim grupama, istraživački rad učenika, najčešće u manjim grupama, koji se zasniva na principima tehnike task-a.

U vezi sa načinom obrade stručnog teksta, moguće je uočiti da se on delimično razlikuje od nastavnika do nastavnika. Tako se lokalni nastavnik istorije služi uglavnom prevodom stručnih termina na maternji jezik zbog nedovoljnog fonda časova koje ima na raspolaganju (u prva dva razreda po dva časa nedeljno, dok u trećem i četvrtom razredu nedeljni fond iznosi tri časa), te ističe da nema vremena za detaljnu leksičku analizu tekstova. Jezičkom obradom stručnog teksta na časovima istorije više se posvećuje strani lektor kada drži čas u prisustvu lokalnog nastavnika, te se leksička analiza prevashodno sastoji od objašnjenja stručnih termina na italijanskom, ali i pronalaženje sličnosti i razlika sa odgovarajućim izrazima na maternjem jeziku uz pomoć lokalnog nastavnika istorije

Kada je reč o nastavi stranog jezika, u okviru samostalnih časova stranog jezika, strani lektor primenjuje najčešće grupni rad učenika na obradi teksta čiji je cilj brzo traženje potrebnih informacija u tekstu (eng. *scanning*). Ovoj aktivnosti obično prethodi usmena provera razumevanja, uz prethodnu intervenciju nastavnika koja se sastoji od kratkog uvoda u sadržaj teksta.

Kada sagledamo nastavu stranog jezika koju vodi lokalni nastavnik, možemo primetiti da se u obradi teksta (pisanog i usmenog) koriste različite tehnike u zavisnosti od faze nastavne jedinice: u slučaju opšteg razumevanja teksta (eng. *skimming*), nastavnik usmerava učenike da pruže pretpostavke u vezi sa sadržajem teksta na osnovu naslova i pratećih ilustracija, dok u narednim fazama koristi različite tehnike kao što su: povezivanje (delova teksta ili teksta sa fotografijama i slično), *cloze*, otvorena i zatvorena pitanja, tabele i slično.

Nastavnik likovne kulture posebno ističe da su časovi italijanskog jezika imali veliki uticaj na ličnu koncepciju čas, te tako koristi određene tehnike, karakteristične za nastavu jezika, poput vežbe povezivanja (sinonima, antonima ili umetnika sa njegovim delom), izdvajanje prisutnih informacija u tekstu i slično. Na sličan način kao nastavnik istorije, i nastavnik likovne kulture primenjuje tehnike usmenog prevođenja sa učenicima: najčešće je reč o delovima teksta koji su značajni za određenu nastavnu jedinicu. Pored toga, nastavnik likovne kulture ističe da zbog nedostatka vremena odnosno nedeljnog broja časova (jednom nedeljno), prosleđuje stručne tekstove stranom lektoru, koji na svojim časovima radi prvenstveno leksičku analizu, proveru opšteg razumevanje teksta, kao i diskusiju u grupama.

Lokalni nastavnik italijanskog jezika povremeno koristi u nastavi tekstove koji su tematski vezani za predmete u kojima je italijanski posrednički jezik, te tako na njima vrši gramtičko-leksičku analizu sa posebnim osvrtom na vežbe parafraziranja i traženja sinonima i antonima.

Međutim, ni u okviru časova sa lokalnim nastavnikom italijanskog jezika nije moguće, zbog nedostaka fonda časova¹³⁴ posvetiti više pažnje obradi stručnih tekstova, i to pre svega sa gramatičkog aspekta koji podrazumeva morfološkosintaksičku analizu i proširivanje leksike.

Što se tiče upotrebe rečnika u CLIL nastavi, lokalni nastavnik istorije povremeno koristi u radu sa učenicima dvojezične rečnike za prevođenje stručnih termina čije se značenje prethodno analizira na stranom jeziku. Strani lektor i lokalni nastavnik italijanskog upućuju učenik na rad sa jednojezičnim rečnicima, kako na časovima, tako i u samostalnom radu kod kuće. Nastavnik likovne kulture povremeno u nastavi koristi vizuelne rečnike prilikom objašnjavanja stručnih termina. Nastavnici istorije i likovne kulture podstiču učenike u sastavljanju dvojezičnih glosara u vezi sa gradivom svake nastavne jedinice.

U vezi sa upotrebom udžbenika u dvojezičnoj nastavi nastavnici imaju delimično različite stavove. Tako, nastavnik istorije smatra da prevod lokalnog udžbenika na strani jezik ne bi dalo željene efekte, već da je od značaja upotreba lokalnog i stranog udžbenika koje nastavnik koristi na sledeći način: nakon obrade glavnog dela sadržaja na maternjem jeziku, za dalji rad koristi delove stranog udžbenika za analizu, diskusiju i vežbe u vezi sa određenom nastavnom jedinicom. S tim u vezi, nastavnik istorije vidi upotrebu domaćeg i stranog udžbenika kao sredstvo koje pruža veće mogućnosti učenicima da prošire znanja, unaprede istraživačko, kritičko i kreativno mišljenje, a posebno razumevanja multikulturalnosti, razvijanja tolerancije i kulture argumentovanog dijaloga.

Za usvajanje gradiva likovne kulture učenici koriste nastavnikove prezentacije na italijanskom jeziku, materijale sa internet mreže, kao i odabrane tekstove iz italijanskih udžbenika. Nastavnik likovne kulture povremeno koristi strane udžbenike na času za rad sa učenicima u grupama (posebno za njihov istraživački rad u okviru realizacije zadataka).

¹³⁴Nedeljni fond časova italijanskog jezika sa lokalnim nastavnikom u prvom razredu iznosi jedan čas, dok u drugom, trećem i četvrtom razredu iznosi po dva časa.

Strani lektor koristi više udžbenika na italijanskom jeziku čije delove kopira u skladu sa potrebama nastave, te smatra da bi bilo moguće i korisno sastaviti udžbenike za predmete na italijanskom jeziku zajedničkim radom lokalnih i stranih nastavnika.

Lokalni nastavnik italijanskog jezika koristi strane udžbenike za učenje italijanskog jezika koji imaju odobrenje Ministarstva prosvete i sporta,¹³⁵ a koji su u skladu sa jezičkim nivoima ZERO-a po razredima. Nastavnik povremeno koristi u nastavi tekstove u vezi sa sadržajem nejezičkih predmeta. Smatra da bi za potrebe CLIL nastave trebalo češće da koristi dodatne didaktičke materijale ove vrste, ali mu aktuelan nedeljni fond časova ostavlja nedovoljno vremena za njihovu primenu u nastavi stranog jezika.

Kada je reč o kriterijumima za ocenjivanje, svi anketirani nastavnici predmeta na stranom jeziku ocenjuju pre svega tačnost sadržaja u odgovorima učenika, dok se jezički aspekti sankcionišu isključivo ukoliko utiču na nerazumevanje poruke.

U vezi sa predlozima i sugestijama za efikasniju dvojezičnu nastavu, nastavnici ističu nekoliko aspekata, i to pre svega povećanje broja predmeta na stranom jeziku, kao i nedeljnog fonda časova predmeta koji se trenutno drže na italijanskom jeziku, ali i nedeljnog fonda časova stranog jezika. Kada je reč o nastavnim sredstvima, nastavnici ističu da je od izuzetne važnosti mogućnost korišćenje savremenih tehnologija, kao i da je neophodno da je u većoj meri dostupna učenicima i nastavnicima dodatna literatura na italijanskom jeziku za sve predmete, kako za nastavnike, tako i za učenike.

¹³⁵U nastavi se koriste sledeći udžbenici po razredima: prvi razred – Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua; drugi razred – Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua; treći i četvrti razred – Marin, T. (2008) *Nuovo Progetto italiano 3*. Roma: Edilingua

Osim toga, nastavnici zapažaju da je od posebne važnosti za kvalitet nastave mogućnost usavršavanja nastavnika u zemlji i inostranstvu, i to prvenstveno: kontinuirano pohađanje kurseva jezika i mogućnost finansijske pomoći za polaganje međunarodnih sertifikata, kao i pružanje mogućnosti za praćenje specijalizovanih kurseva za CLIL nastavu.

Takođe, nastavnici posebno ističu da bi od velikog značaja za organizaciju nastave bilo omogućiti nastavnicima koji su uključeni u dvojezičnu nastavu da budu dodatno rasterećeni u pogledu nedeljnog fonda časova kako bi se mogli posebno posvetiti nastavnim pripremama, usavršavanju i vannastavnim aktivnostima u okviru dvojezične nastave. S tim u vezi, nastavnici zaključuju da bi bila poželjna veća podrška institucija obeju zemalja (pre svega Ministarstva prosvete, Ministarstva spoljni poslova i kulturnih institucija).

Svi nastavnici imaju isti stav po pitanju nastavnih metoda i materijala, te smatraju da je za uspešnu CLIL nastavu neophodno kombinovati različite metode i nastavna sredstva, povećati nedeljni broj časova, kao i omogućiti prisustvo stranog lektora na časovima, i to pre svega kada je reč o ispitivanju ili o diskusiji u vezi sa određenim temama, kako navode nastavnici, u cilju korekcije jezičkih aspekata.

VI. Predlozi za nove smernice CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji

U šestom poglavlju iznosimo naše predloge za nove smernice CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji i to iz sledećih aspekata: glotodidaktičke smernice za nastavu italijanskog jezika i nejezičkih predmeta, opšta organizacija dvojezične nastave (silabus stranog jezika i nejezičkih predmeta, nedeljni fond časova, broj predmeta na stranom jeziku, nastavno osoblje, nastavne metode i didaktički materijali, maturalni ispit, vannastavne aktivnosti), metode rada u okviru nastave italijanskog jezika i nejezičkih predmeta, kao i usavršavanje nastavnika (u vezi sa jezičkim i didaktičkim kompetencijama).

Na osnovu predloga za Treću beogradsku gimnaziju, kao i na osnovu primera iz drugih nastavnih konteksta, u ovom poglavlju predstavljamo i smernice CLIL nastave na stranom i maternjem jeziku u školskom sistemu Srbije. Naši predlozi odnose se na sledeće aspekte: definisanje posebnog nastavnog plana i programa za dvojezičnu nastavu na stranom i maternjem jeziku (regulisanje fonda časova nastavne nedelje za nastavnike uključene u ovaj oblik nastave, povećanje fonda časova stranog jezika), uvođenje CLIL nastave u osnovne i srednje škole, uvođenje nastave stranog jezika u nižim razredima osnovne škole, uvođenje posebnih sertifikata za CLIL nastavu za učenike u skladu sa kriterijumima ZERO-a, uvođenje posebnih sertifikata za CLIL nastavu za nastavnike (jezičke i didaktičke kompetencije), obrazovanje radne grupe za stalnu evaluaciju CLIL programa, kao i organizovanje mreže za nastavnike za razmenu iskustava i njihovo povezivanje sa školama u inostranstvu.

VI.1.1. Smernice za nastavu italijanskog jezika u CLIL kontekstu

S obzirom da nastava stranog jezika ima specifične karakteristike u CLIL kontekstu, smatramo da je za definisanje smernica neophodno preuzeti određene elemente iz raznih metoda, u skladu sa pojedinačnim ciljem ovog oblika nastave. Na taj način nastavnik stranog jezika u ovom kontekstu nije prinuđen da primenjuje isključivo jednu metodu, već smatramo da je poželjno da kombinuje različite metode, kao što je definisano eklektičkom metodom. Ova metoda (Brown, 2000:14) podrazumeva da se svaki nastavni kontekst, nastavnik i učenik posmatraju se kao jedinstveni elementi nastavnog procesa.

U odnosu na tradicionalnu nastavu, CLIL nastava omogućava veću izloženost učenika stranom jeziku, bogatstvo konteksta koje podrazumeva žanrovski i tematski raznovrsne tekstove, kao i primenu verbalno – komunikativnih funkcija kao što su: objašnjenja, definicije, provera informacija, poređenje, opisivanje, zaključivanje i drugih funkcija višeg nivoa na stranom jeziku (Wolff, 1977 u Coonan, 2009:90).

Od posebne važnosti za CLIL nastavu jeste objedinjavanje nastave stranog jezika i nejezičkog sadržaja pri čemu je važno posvetiti posebnu pažnju razvoju leksičkog fonda koji je neophodan za nejezičke predmete. Neophodno je da nastavnik koristi zadatke (eng. *task*) koji će omogućiti učeniku da usvaja istovremeno gramatičke oblike i sadržaje iz određene oblasti. Osobnost CLIL nastave ogleda se u upotrebi opšteg i posebnog akademskog diskursa u vezi sa određenim nejezičkim predmetom. S obzirom na to da pravila za akademski diskurs nije moguće implicitno usvajati, neophodno je omogućiti eksplicitno usvajanje akademskog jezika (Järvinen, 2009:13)

S tim u vezi, u zavisnosti od jezičkog nivoa učenika, nastavnik stranog jezika može da koristi u nastavi stručne tekstove nejezičkih predmeta i da ih prilagodi za obradu na svom času. Najčešće se preporučuju vežbe popunjavanja

tekstova ponuđenim rečima s obzirom na njihovu morfosintaksičku, ali i leksičku složenost (Dale & Tanner, 2012: 141–143).

Pored toga, smatramo da bi za razvoj leksičke kompetencije od izuzetnog značaja bila analiza elektronskog korpusa, kao što je na primer RIDIRE.¹³⁶ Mišljena smo da bi na ovom projektu mogla da se ostvari saradnja nastavnika italijanskog i nejezičkih predmeta (u našem slučaju posebno Istorije i Likovne kulture s obzirom na tematske oblasti koje ovaj korpus sadrži). Jedna od aktivnosti koju predlažemo jeste sastavljanje dvojezičnih glosara stručnih termina za svaki predmet. Mišljenja smo da je značajno da učenici razviju akademske kompetencije na maternjem i stranom jeziku po uzoru na Evropske škole.¹³⁷ Pored prevoda stručnih termina na maternji jezik, glosar bi sadržao primere koje bi učenici preuzeli iz korpusa, a koji bi prikazali i njihove kolokacije. Druga aktivnost bila bi u vezi sa analizom vrste tekstova za svaki predmet. Tako bi učenici prikupili primere različitih tipova teksta iz elektronskog korpusa (kao na primer, deskriptivnog, argumentativnog i drugih) sa ciljem izdvajanja specifičnih izraza za svaki tip teksta. Pored semantičkih, izdvojili bi i funkcionalne odlike uz morfosintaksičku analizu.

Mišljenja smo da je vežba prevođenja značajna u kontekstu CLIL nastave jer omogućava učeniku da bude samostalan prilikom usvajanja sadržaja iz tekstova nejezičkih predmeta (Marello, 2009:1, 2). Posebno je u ovom procesu učenik usredsređen na sintaksičku strukturu rečenica (ibidem), što smatramo da je značajno za razvijanje akademskih kompetencija na stranom jeziku.

Osim toga, smatramo da bi bilo značajno da nastavnici stranog jezika, uz pomoć nastavnika nejezičkih predmeta, kreiraju korpus sastavljen od učeničkih pisanih radova iz predmeta Italijanski jezik i predmeta na stranom jeziku.

¹³⁶ RIDIRE (it. Risorsa Dinamica Italiana di Rete), dostupno na internet sajtu: <http://www.ridire.it/it.drwolf.ridire/home.seam>

¹³⁷ V. Poglavlje III.2.7.1.

Na taj način, nakon izvršene jezičke analize pisane produkcije učenika, mogle bi se definisati dodatne smernice za nastavu stranog jezika u cilju poboljšanja jezičke kompetencije učenika.

Na osnovu iznetih osobenosti nastave LS-a u CLIL kontekstu, možemo zaključiti da je od presudnog značaja usmeravanje nastavnih aktivnosti na razvoj leksičkog fonda koji je karakterističan za nejezičke predmete. S tim u vezi preporučuje se tesna saradnja nastavnika stranog jezika i nastavnika nejezičkog predmeta. Iz aspekta nastave LS-a ova saradnja odnosi se na upotrebu tekstova u vezi sa predmetom nejezičkog sadržaja.

Međutim, smatramo da saradnja između nastavnika LS-a i predmetnog nastavnika ne treba da bude ograničena na jezičku analizu tekstova u vezi sa nejezičkim sadržajem. Zato se preporučuje (Dale & Tunner, 2012:21) da nastavnik stranog jezika i nastavnici nejezičkog predmeta direktno saraduju na izradi projekata iz više predmeta. Tako na primer, u kontekstu TBG pored pomenute saradnje nastavnika italijanskog jezika i nastavnika istorije i likovne kulture na izradi projekata u vidu zadataka, preporučljivo je da se u ovakve aktivnosti uključe i nastavnici drugih predmeta, posebno prirodnih nauka. Ova saradnja bi se mogla ostvariti na projektima u vezi sa, na primer, italijanskim renesansnim umetnicima: tako, na primer, moguće je predstaviti umetnička dela i tehničke izume Leonarda da Vinčija zajedno sa prikazom istorijskog konteksta njegovog vremena. Na ovaj način, svako od nastavnika bi u okviru svog predmeta omogućio učenicima leksičko bogatstvo konteksta, ali i raznovrsnost verbalno-komunikativnih funkcija.

Pojedini autori naglašavaju da je za usvajanje jezika neophodno da učenik zapaža gramatičke oblike prisutne u inputu. Upravo je zapažanje određenog jezičkog oblika preduslov za usvajanje gramatičkih oblika. Sa druge strane, u CLIL kontekstu ova mogućnost zapažanja je umanjena jer je učenikova pažnja usmerena na sadržaj poruke, a ne na gramatički oblik (Coonan u Cardona, 2008:19). Stoga je neophodno da nastavnik eksplicitno usmeri učenikovu pažnju na jezičke elemente koji su progresivno sve više prisutni u nastavi, a čiji je fokus

na značenju ili komunikaciji (Doughty & Williams, 1998:3). Pored toga, ističe se često da je izuzetno važno da učenik shvati važnost usmeravanja pažnje na jezičke oblike, s obzirom na to da se uz njihovo posredstvo dolazi do poruke (ibidem, 4).

U vezi sa ovim ciljem nastave LS-a u CLIL kontekstu, smatramo da je neophodno primeniti u nastavi pojedine aktivnosti iz gramatičko – prevodilačke metode, kao što je: (Krashen, 1987: 127) sastavljanje dvojezičnih glosara u okviru svakog predmeta na stranom jeziku i vežbe sa fokusom na gramatičke i leksičke elemente lekcije sa prevodom u oba smera.

Pored primene navedenih aktivnosti iz gramatičko – prevodilačke metode, smatramo da je za CLIL kontekst od velikog značaja razvoj veštine čitanja budući da su učenici često upućeni na čitanje tekstova u vezi sa nejezičkim predmetima, te da je veština razumevanja primarna u CLIL nastavi. Istraživanja u vezi sa aktivnim čitanjem (Kristal, 1987:250) govore o primeni kognitivnih veština koje su neophodne za efikasno čitanje. Istraživanja su pokazala da su veštine klasifikovanja, sekvenciranja i pronalaženje odgovarajućih shema izuzetno važne za efikasno čitanje. Ovakvi postupci zahtevaju aktivan pristup čitanju. Na primer, kada učenik naiđe na reč koju ne razume, nastavnik ga usmerava da samostalno dođe do rešenja tako što će primeniti određene tehnike.

Najveći broj aktivnosti koje treba primenjivati u nastavi stranog jezika čine one koje su osobene za komunikativnu metodu. Izdvojićemo najvažnije (Kaplan, 2002:208): interaktivne aktivnosti između učenika ili drugih sagovornika kako bi razmenili informacije ili rešili određeni problem; upotreba autentičnih tekstova i aktivnosti vezanih za „stvaran svet” posredstvom pisanih ili usmenih kanala; centralni položaj učenika, u skladu sa njegovim potrebama i ciljevima, pri čemu se učeniku omogućava ispoljavanje kreativnosti.

Kako bi se omogućili spomenuti uslovi, komunikativni pristup mora uključiti: nastavu koja podstiče kooperativno učenje (eng. *cooperative learning*) u grupama ili parovima, mogućnost da se učenici usredsrede na usavršavanje jezičkih veština preko usvajanja jezika u kontekstu, primenu zadataka kao i učenje nejezičkog predmeta na stranom jeziku koji u datom kontekstu dobija ulogu posredničkog jezika (ibidem).

Na osnovu opisanih rezultata na CILS testovima koje su postigli učenici TBG i FG po razredima, a koji navode na zaključak o prednosti učenika FG kada je reč o BICS kompetencijama na receptivnom nivou, smatramo da u CLIL nastavi ne treba zapostaviti ni razvoj BICS kompetencija na stranom jeziku. Stoga je neophodno obezbediti veći nedeljni fond časova za strani jezik kako bi se omogućilo postizanje ciljeva u vezi sa razvojem BICS i CALP kompetencija. Na taj način, nastavnik stranog jezika bi imao mogućnosti da primenjuje veći broj aktivnosti u vezi sa razvojem osnovnih komunikativnih veština.

VI.1.2. Smernice za nastavu nejezičkih predmeta u CLIL kontekstu

Krajem devedesetih godina prošlog veka glavni cilj stručnjaka za CLIL nastavu bio je da razvije kod nastavnika nejezičkih predmeta jezičku svest. Na ovaj način težilo se da se spreči da nastavnici zapostavljaju jezičke aspekte na časovima predmeta koje predaju na posredničkom jeziku. Tako nastaju kursevi za usavršavanje nastavnika¹³⁸ čiji je cilj da pruže nastavnicima teorijsku osnovu o dvojezičnom obrazovanju, ali i da omoguće međusobnu razmenu iskustava (Guazzieri u Cardona, 2008:52).

Kao što smo već napomenuli, integrisani pristup podrazumeva da nastavnik nejezičkog predmeta u CLIL kontekstu mora da unese pojedine aspekte stranog jezika u svoju nastavu (Dale & Tanner, 2012:19). Tako, nastavnik nejezičkog predmeta treba da podučava svoj predmet kroz strani jezik, tačnije da pomogne učeniku da nauči istovremeno i strani jezik i sadržaj nejezičkog predmeta u okviru svog predmeta.

S tim u vezi, neophodno je da nastavnik nejezičkog predmeta koristi slične aktivnosti kao i nastavnik stranog jezika. Tako, na primer, nastavnik treba da navodi učenika da koristi strani jezik u različitim komunikativnim funkcijama kao što su: davanje objašnjenja i definicija; provera informacija; opisivanje događaja ili pojava; zaključivanje i slično (Wolff, 1977 u Coonan, 2009:90).

Takođe, nastavnik nejezičkog predmeta treba da podstiče učenika da obogaćuje leksički fond koji je vezan za određeni nejezički predmet. Pored sastavljanja dvojezičnog glosara, neophodno je da nastavnik podstiče upotrebu zadataka koji će pomoći učeniku da usvaja sadržaj, ali i jezičke elemente (Järvinen, 2009:13)

¹³⁸Pomenućemo neke: DIESeLL (*Distance Inset for Enhanced Second Language Learning*), TIE-CLIL (*Translanguage in Europe*), Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne, Indirizzo CLIL (Univerzitet Ca' Foscari u Veneciji) i drugi.

Smatramo da je za usvajanje sadržaja na stranom jeziku u okviru nejezičkih predmeta značajno da učenici primenjuju kognitivne strategije za učenje stranog jezika (Brown, 2000:125, 126) kao što su: ponavljanje (imitiranje jezičkih modela); prevođenje (korišćenje maternjeg jezika za razumevanje sadržaja i/ili za produkciju na stranom jeziku); grupisanje pojmova (klasifikacija sadržaja u skladu sa zajedničkim karakteristikama); hvatanje beležaka (izdvajanje glavnih ideja i informacija); preformulacije (kombinovanje poznatih elemenata na različite načine); kontekstualizacija (stavljanje reči ili rečenica u značenjski niz); elaboracija (povezivanje nove informacije sa usvojenim konceptima) i inferencija (korišćenje dostupnih informacija u cilju odgonetanja i pretpostavljanja značenja novih elemenata).

Osim toga, u nastavi nejezičkog predmeta važno je da učenik zna da primenjuje različite stilove čitanja koje primenjuje i u nastavi stranog jezika. S tim u vezi, učenik treba da zna da primenjuje sledeće stilove (Durbaba, 2011:180, 181): globalni (eng. *skimming*), selektivni (eng. *scanning*), orijentacioni, detaljni ili koncentrični. Globalni stil čitanja se koristi kada učenik treba da stekne osnovni utisak o tematici, selektivni podrazumeva da učenik traži određenu informaciju, orijentacioni služi da učenik razazna gde se u tekstu nalaze za njega relevantne informacije, detaljni stil podrazumeva da učenik želi da razume svaki detalj u nekom tekstu, dok se koncentrični stil odnosi na kombinaciju različitih stilova.

Na ovaj način postiže se integrisani pristup nastave nejezičkih predmeta sa nastavom stranog jezika.

VI.1.3. Organizacija CLIL nastave u TBG: nedeljni fond časova, broj predmeta na stranom jeziku i didaktički materijali

Nakon analize odgovora učenika i nastavnika na upitnike u vezi sa organizacijom CLIL nastave u TBG, moguće je izdvojiti smernice za poboljšanje kvaliteta dvojezične nastave na italijanskom i srpskom jeziku.

Većina učenika sva četiri razreda dvojezičnih odeljenja ističu da je neophodno povećati nedeljni fond časova italijanskog jezika, kao i broj predmeta na italijanskom jeziku¹³⁹. Na identičan način odgovaraju i nastavnici uključeni u dvojezičnu nastavu¹⁴⁰, zahtevajući ujedno i smanjenje fonda časova radne nedelje nastavnika kako bi se mogli kvalitetnije pripremati za CLIL nastavu, ali i kako bi mogli više vremena odvojiti za usavršavanje stranog jezika.

Mišljenja smo da su zahtevi učenika i nastavnika u potpunosti u skladu sa potrebama CLIL nastave, te da je neophodno povećati nedeljni fond stranog jezika, kao i broj predmeta na stranom jeziku. U prilog našem predlogu govore mnogi primeri modela bilingvalnih škola¹⁴¹, od kojih možemo izdvojiti „španski model“ u kome je CLIL nastava zastupljena sa 30% do 50 % od ukupnog broja časova kurikuluma.

Kada je reč o didaktičkim materijalima, na osnovu iskustva u dvojezičnim školama u Evropi¹⁴², moguće je zaključiti da je preporučljivo da nastavnici samostalno pripremaju materijale za CLIL nastavu.

¹³⁹ V. poglavlje V.5.

¹⁴⁰ V. poglavlje V.5.2.

¹⁴¹ Za sve navedene primere bilingvalnih škola videti poglavlje III.2.1.

¹⁴² V. Poglavlje III.2.1.4. i III.2.1.7.2.

Sličan stav primećujemo i u anketama nastavnika TBG: pored upotrebe udžbenika (stranih i lokalnih u slučaju predmeta Istorija ili samo stranih u slučaju predmeta Likovna kultura i Italijanski jezik), nastavnici su svesni specifičnosti CLIL nastave za koju se preporučuje da nastavnik priprema materijale u skladu sa potrebama učenika. S tim u vezi smatramo da je neophodno obezbediti tešnju saradnju nastavnika na izradi dodatnih didaktičkih materijala za svaki predmet. Tako bi, na primer, nastavnici predmeta Istorija, Likovna kultura i Italijanski jezik zajednički birali stručne tekstove koje bi nastavnici stranog jezika koristili u nastavi. Sa druge strane, nastavnici italijanskog jezika bi mogli da upute nastavnike nejezičkog sadržaja kako da primenjuju određene tehnike i načine rade svojstvene nastavi stranih jezika u obradi nejezičkog sadržaja.

Osim toga, ova bliža saradnja nastavnika bi trebalo, po ugledu na praksu u mađarskoj srednjoj školi „Tančiš Mihalj“¹⁴³, da neguje i saradnju u vidu međusobnih poseta časovima, što je od velikog značaja za usavršavanje nastavnika i poboljšanje kvaliteta nastave.

¹⁴³ V. Poglavlje III.2.1.5.

VI.1.4. Organizacija CLIL nastave u TBG: nastavni kadar

Izuzetan značaj za nastavnike nejezičkih predmeta i celokupnu organizaciju ima nastavnik stranog jezika. Tako Dejl i Tener (Dale & Tanner, 2012:24) izdvajaju sedam uloga koje nastavnik LS-a ima u kontekstu CLIL nastave: 1) jezički savetnik za predmetne nastavnike; 2) osoba koja dobija povratnu informaciju od učenika u vezi sa nejezičkim predmetima; 3) osoba koja podstiče razvoj jezičkih veština na stranom jeziku u pisanom i usmenom kontekstu; 4) metodičar nastave stranog jezika; 5) timski saradnik; 6) procenjivač i 7) savetnik za međunarodnu saradnju.

S tim u vezi, smatramo da je pored dosadašnjih kurseva za jezičko usavršavanje, neophodno organizovati kurseve na kojima bi nastavnik LS-a predstavio glotodidaktičke metode i tehnike koje bi nastavnici nejezičkih predmeta mogli da primenjuju. Takođe, mišljenja smo da i međusobne posete časova (kako posete nastavnika LS-a časovima nejezičkih predmeta, tako i obratno) mogu značajno da doprinesu proceni kvaliteta nastave kao i usavršavanju nastavnog procesa. Na osnovu povratnih informacija koje nastavnik stranog jezika dobija od učenika u vezi sa teškoćama sa kojima se susreću u nastavi na italijanskom jeziku, mogao bi da se organizuje timski rad sa ciljem da se unapredi nastava i pomogne učenicima u usvajanju stranog jezika i sadržaja.

Najčešći problem sa kojim se suočava nastavnik nejezičkog predmeta jeste njegovo nedovoljno poznavanje stranog jezika, zbog čega se javlja nesigurnost u upotrebi stranog jezika. Međutim, ukoliko nastavnik preusmeri pažnju sa sebe na učenike i omogući im međusobnu interakciju na stranom jeziku, tada može da uvidi da stavljanjem lične jezičke nesigurnosti u drugi plan podstiče učenike na upotrebu stranog jezika što i predstavlja jedan od glavnih ciljeva CLIL nastave (Dale & Tanner, 2012:19).

Treba imati na umu da nastavnik ne predstavlja jedini izvor stranog jezika, već je moguće koristiti različita nastavna sredstva pomoću kojih učenici mogu biti izloženi tečnom i pravilnom inputu na stranom jeziku (npr. audio i video materijali sa radija, televizije, interneta i slično). Takođe, ukoliko je nastavnik nematernji govornik stranog jezika, on učenicima može da olakša razumevanje sadržaja jednostavnijim jezičkim konstrukcijama koje, kao nematernji govornik, obično češće koristi od nastavnika kome je strani jezik učenika maternji jezik (ibidem).

U vezi sa organizacijom nastavnog kadra, smatramo da je podjednako važno da nastavnici nejezičkih predmeta steknu znanja o specifičnosti CLIL nastave i da pohađaju kurseve ovog tipa u zemlji i inostranstvu. Tako, pored dosadašnje saradnje sa Filološkim fakultetom¹⁴⁴ u vezi sa prijemnim ispitom i pripremama nastavnika za polaganje CILS testova, neophodno je predvideti stručne seminare koje bi vodili stručnjaci iz ove oblasti, kao i pohađanje seminara i obuke u vezi sa CLIL-om u Italiji.

Osim toga, neophodno je omogućiti nastavnicima u Srbiji da se povežu sa nastavnicima koji su uključeni u CLIL nastavu u drugim zemljama, a posebno sa onima koji primenjuju slične programe ovog oblika nastave¹⁴⁵. Takođe, smatramo da je izuzetno značajno za usavršavanje nastavnika da prate preko interneta savremene tendencije i literaturu u vezi sa dvojezičnom i CLIL nastavom. S tim u vezi pomenućemo samo neke internet sajtove: Tejlor i Frensis (Taylor & Francis), Evropski centar za moderne jezike (The European Centre for Modern Languages) i Euridiče (Eurydice).¹⁴⁶

¹⁴⁴ V. poglavlje IV.1.

¹⁴⁵ Neki od njih su opisani u poglavlju III.2.1.

¹⁴⁶ Internet sajt o istraživanjima u dvojezičnoj nastavi:

<http://www.tandfonline.com/toc/ubrij20/current>

Publikacije u vezi sa CLIL nastavom: The European Centre for Modern Languages:

<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Themes/cle/PublicationID/-1/language/en-GB/Default.aspx>

Eurydice, Italia: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1188

Univerzitet iz Baria, članci o CLIL nastavi:

<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/10>

Takođe, u skladu sa iskustvom bilingvalnih škola u Evropi¹⁴⁷, smatramo da je neophodno omogućiti prisustvo asistenta za strani jezik za društvene i prirodne nauke, koji bi se po potrebi angažovao za određene predmete. Takođe, po uzoru na „španski model“, istakli bismo postojanje centra za usavršavanje nastavnika koje nastavnici mogu pohađati „direktno“ ili pratiti posredstvom interneta. Osim toga, nastavnici uključeni u CLIL nastavu imaju i podršku države koja im omogućava da pohađaju kurseve za usavršavanje u inostranstvu. Pored primera iz Španije, moguće je izdvojiti i „mađarsko rešenje“ koje predviđa da škole koje uvedu CLIL nastavu dobijaju dodatna budžetska sredstva od Ministarstva prosvete. Smatramo da je ovakav oblik podrške nastavnicima neophodan za bolji kvalitet CLIL nastave u TBG.

Kurs za nastavnike u CLIL nastavi: <http://www.teachingenglish.org.uk/clil>
(sajtovima pristupljeno 20.12.2012.)

¹⁴⁷ V. poglavlje III.2.1.

VI.1.5. Organizacija CLIL nastave u TBG: maturalni ispit

U skladu sa opisanim programima maturalnih ispita dvojezičnih škola¹⁴⁸ smatramo da je neophodno uneti izmene u program polaganja maturalnog ispita za strani jezik u CLIL kontekstu za TBG.

Umesto pisanog prevoda književnih i popularno – naučnih tekstova, kako je propisano Planom i programom za italijanski jezik kao prvi strani jezik za gimnazije,¹⁴⁹ mišljenja smo da nastavnik stranog jezika treba da koncipira ispit po ugledu na međunarodne sertifikate nivoa B2 ZERO – a. Pored testiranja osnovnih jezičkih kompetencija, značajno je da nastavnik ne zapostavi testiranje akademskih kompetencija učenika na stranom jeziku. Tako, prilikom testiranja receptivnih i produktivnih veština učenika, ne treba zanemariti teme i jezičke strukture koje su svojstvene nejezičkim predmetima koje je učenik pratio na italijanskom jeziku.

Kada je reč o nejezičkim predmetima, smatramo da je neophodno zadržati dosadašnju praksu pisanja maturalnog rada na italijanskom jeziku i njegove usmene odbrane.

Napominjemo da je i u ovom segmentu organizacije značajna saradnja nastavnika stranog jezika i nejezičkog predmeta. Ova saradnja podrazumeva zajednički rad prilikom odabira tema i tekstova, kao i završnog ocenjivanja učenika.

¹⁴⁸ V. poglavlja: III.2.1.5.1. i III.2.1.7.

¹⁴⁹ Pravilnik o Nastavnom planu i programu ogleđa italijanskog jezika kao prvog stranog jezika za gimnaziju: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=42>

VI.1.6. Organizacija CLIL nastave u TBG: vannastavne aktivnosti

U skladu sa dosadašnjom praksom u vezi sa vannastavnim aktivnostima¹⁵⁰ TBG, smatramo da je značajno nastaviti saradnju sa italijanskim školama, kao i podsticati učenike dvojezičnih odeljenja da učestvuju na domaćim i međunarodnim takmičenjima i manifestacijama.

Osim toga, mišljenja smo da je korisno organizovati zajedničke projekte učenika TBG, FG i ostalih srednjih škola u kojima se uči italijanski jezik. Na taj način, učenici bi podsticali jedni druge u razvijanju jezičkih i kulturnih kompetencija na stranom jeziku.

¹⁵⁰ V. poglavlje IV.3.

VI.1.7. Obrazovanje radne grupe za kontinuiranu evaluaciju CLIL programa

U cilju praćenja kvaliteta nastave, neophodno je da radna grupa, koju bi činili stručnjaci i nastavnici sa iskustvom u CLIL nastavi, kontinuirano vrši evaluaciju dostignuća i rad učenika i nastavnika u CLIL programu.

Cilj ovakve evaluacije bi bila analiza kompletnog CLIL programa i njegovih značajnih delova, a posebno načina podučavanja nastavnika i dostignuća učenika¹⁵¹. Za evaluaciju programa preporučujemo primenu formativnog pristupa kojim bi se kontinuirano pratio rad i dotignuća učenika i nastavnika u toku školske godine. To podrazumeva posetu časovima u cilju praćenja rada nastavnika i učenika u svim fazama obrade nastavnih jedinica; analizu silabusa za svaki nastavni predmet; procenu stepena međusobne saradnje nastavnika, uspešnosti izrade zadataka, organizovanje vannastavnih aktivnosti i slično.

Osim toga, zadatak radne grupe bi bio da upućuje nastavnike u istraživački rad u skladu sa postavkama akcionog istraživanja (Burns, 2009 u Burns & Richards, 2009:290).¹⁵² Na taj način nastavnik bi sprovodio promene i poboljšanje nastavnog procesa u skladu sa analizom rezultata sopstvenog rada, a uz stalnu podršku radne grupe. Cilj ovakvog zajedničkog rada jeste da se premosti jaz između idealnog i realnog načina vođenja nastave u datom CLIL kontekstu. Pored saradnje nastavnika i istraživača, preporučljivo je, u skladu sa shvatanjima mnogih autora (Burns, 1999; Crookes, 1993; Roberts, 1993) da u ovaj proces budu uključeni učenici, roditelji i administrativni radnici.

¹⁵¹ Više o smernicama za CLIL program u: Evropski okvir za nastavnike u CLIL nastavi (European Framework for CLIL Teacher Education), dostupno na sajtu:

<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>

¹⁵² V. poglavlje: V.1. Istraživanje u nastavi stranog jezika: teorijski okvir

Takođe, uključivanjem nastavnika u istraživački rad stvaramo reflektivnog nastavnika (Dewey, 1938) koji je otvoren prema različitim stavovima i inovacijama, neprekidno promišlja proces nastave i svestan je odgovornosti u vezi sa posledicama svojih postupaka.

VI.2. Predlozi za uvođenje CLIL nastave na stranom i maternjem jeziku u školskom sistemu Srbije: osnovne i srednje škole

Na osnovu pozitivnih iskustva bilingvalnih škola u Evropi¹⁵³, smatramo da je neophodno uvesti CLIL nastavu u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Ovi dvojezični programi mogli bi da podrazumevaju dve mogućnosti za učenike: intenzivno pohađanje stranog jezika pre uvođenja učenika u CLIL nastavu („mađarski model”) u toku osnovne škole, kao i praćenje nastave nejezičkog predmeta na stranom jeziku u osnovnim i srednjim školama (model u većini evropskih škola).

Tako na primer, u skladu sa praksom u Španiji, mišljenja smo da u osnovnim školama treba, pre svega, podsticati učenje stranog jezika sa ciljem razvijanja međukulturnog razumevanja i po mogućstvu uvesti najmanje dva predmeta na stranom jeziku. Na srednjoškolskom nivou treba posvetiti dodatnu pažnju učenju nejezičkih sadržaja na stranom jeziku.

Smatramo da je neophodno uključiti CLIL nastavu u osnovnim i srednjim školama u skladu sa organizacionim uslovima i interesovanjima učenika.

Iako je od 2000. godine zakonski omogućeno uvođenje dvojezične nastave na stranom i maternjem jeziku u osnovnim i srednjim školama u Srbiji (Filipović, Vučo & Đurić, 2007:234), ono se u praksi sprovodi sa teškoćama i bez značajne podrške Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije.

Slično „italijanskom modelu”, za svaki nastavni predmet na stranom jeziku bilo bi neophodno izraditi projekat sa sadržajem programa, načinom realizacije, instrumentima za praćenje i vrednovanje programa.

¹⁵³ Za sve navedene primere videti poglavlje III.2.1.

Takođe, po uzoru na italijanski školski sistem, moguće je predvideti za svaki smer gimnazije jedan nejezički predmet na stranom jeziku koji bi bio obavezan. Smatramo da bi se isti model mogao organizovati i u srednjim stručnim školama u kojima bi se jedan stručni predmet vodio na stranom jeziku, u skladu sa mogućnostima nastavnog kadra i interesovanjima učenika.

VII. Zaključak

U našem radu oslonili smo se na teorijske postavke u vezi sa dvojezičnom nastavom i to prevashodno na aspekte koji su po našem mišljenju relevantni za CLIL nastavu koja podrazumeva upotrebu stranog i maternjeg jezika. S obzirom na to da CLIL metoda podrazumeva stapanje nastave stranih jezika i nejezičkih predmeta (Coyle et al. 2010:1), posvetili smo posebnu pažnju aspektima ova dva oblika nastave. Na osnovu opisanih teorijskih postavki CLIL nastave i kritičke analize dvojezične nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji, moguće je izdvojiti smernice za uvođenje CLIL nastave u školski sistem Srbije, kao i za slične kontekste u drugim sredinama.

Opisane metode u drugom poglavlju rada, u vezi sa učenjem stranog jezika, moguće je dovesti u vezi sa CLIL nastavom jer se određene karakteristike mogu uočiti i u ovom kontekstu usvajanja stranog jezika. Imajući u vidu da su u CLIL nastavi zastupljeni određeni aspekti nastave opisanih metoda (gramatičko-prevodne, *reading* i komunikativne metode), smatramo da je neophodno primenjivati određene elemente ovih metoda u CLIL nastavi. Tako, na primer, prisustvo maternjeg i stranog jezika u nastavi (objašnjenje stručnih termina na maternjem jeziku, sastavljanje dvojezičnog glosara vezanog za određeni predmet), kao i upućivanje učenika na gramatičke aspekte jezika, predstavljaju odlike gramatičko-prevodne metode. Sa druge strane, induktivna obrada sadržaja, usvajanje leksičkog i gramatičkog sadržaja u kontekstu, zastupljeni oblici rada u nastavi (kao što su rad u paru i grupama, kooperativno učenje, upotreba stranog jezika, primena zadataka i slično) upućuju na elemente komunikativne metode u nastavi. Takođe, specifičnosti *reading* metoda od velikog su značaja za osposobljavanje učenika da razvije neophodne veštine za razumevanje teksta u cilju postizanja CALP kompetencije.

U skladu sa Veberovima stavom (Weber, 1933 u Borneto, 2002:18) smatramo da je pogrešno vezivati nastavnika stranog jezika isključivo za jednu metodu jer svaka metoda ima dobre strane i iz svake je moguće naučiti nešto. Stoga je poželjno da nastavnik poznaje sve metode kako bi mogao iz svake da izvuče ono najbolje. Smatramo da je neophodno za nastavnika stranog jezika, kao i za nastavnika nejezičkog predmeta, da poznaju karakteristike opisanih metoda u našem radu kako bi ih primenjivali u CLIL nastavi. Na taj način bi nastavnici u CLIL nastavi primenjivali poseban oblik eklektičke metode koja bi objedinila izvesne karakteristike gramatičko – prevodne, *reading* i komunikativne metode.

Kada je reč o pozitivnim aspektima CLIL metode i razlogu za njegovu primenu u nastavi, možemo izdvojiti sledeće relevantne karakteristike (Grabe & Stoller, 1997:19, 20): 1) učenici su izloženi u velikoj meri stranom jeziku u okviru nejezičke nastave na stranom jeziku: jezik u ovom kontekstu ima ulogu sredstva za učenje koji mora biti razumljiv, u skladu sa sadržajem i potrebama učenika; 2) jezik se podučava u kontekstu sadržaja, a ne u izolovanim fragmentima, te učenici imaju često prilike da slušaju, koriste i „pregovaraju“ o sadržaju koristeći se stranim jezikom: na ovaj način se eksplicitno podučavanje jezika upotpunjuje usvajanjem sadržaja; 3) postepeno uvođenje složenih nastavnih materijala omogućava učenicima da se oslanjaju na prethodno stečena znanja kako bi usvojili nove jezičke i nejezičke sadržaje; 4) učenici su izloženi složenim kognitivnim podsticajima i uključeni u zahtevne aktivnosti koje podstiču unutrašnju motivaciju; 5) objedinjavanje sadržaja i jezika podstiče primenu i razvoj kognitivnih strategija: teme nejezičkih predmeta podstiču upotrebu strategija za različite sadržaje i zadatke; 6) usvajanje jezika i sadržaja omogućava fleksibilnost i prilagodljivost kurikuluma i aktivnosti i 7) nastava je usmerena na učenika i omogućava mu da poseduje veću moć odlučivanja u izboru tema i aktivnosti.

Takođe, posebno ističemo slučaj kada je posrednički jezik strani jezik. Tada, kao što zapaža Kunanova (Coonan u Cardona, 2008:16), uvođenje stranog jezika kao posredničkog jezika u školsko obrazovanje predstavlja neelitističko rešenje učenja stranog jezika s obzirom da čini sastavni deo školskog sistema na nacionalnom nivou. Pored toga, mnogi autori ističu i posebnu kulturnu dimenziju koja se daje na ovaj način školskom sistemu jer CLIL pristup utiče i na razvoj interkulturene kompetencije (Marsh, 2002:28).

Kao značajnu prednost CLIL nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu možemo izdvojiti razvoj akademske kompetencije na stranom jeziku. Dok u tradicionalnoj nastavi učenik može da razvije isključivo osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti (engl. *Basic Interpersonal Communicative Skills* – BICS), CLIL nastava mu omogućava razvoj kognitivne akademske jezičke sposobnosti (engl. *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP), kako ističe Kamins (Cummins, 1984:136, 137).

S tim u vezi, iako je u proseku potrebno pet do sedam godina da učenik dosegne akademske kompetencije (Saville – Troike, 1983; Snow & Hoefnagel – Höhle, 1978 u Cummins, 1984:133), smatramo da metode koje se primenjuju u CLIL nastavi, kao što je podsticanje učenika na izlaganje mišljenja i pretpostavki o nekoj temi; analiza, sinteza i tumačenje dokaza na stranom jeziku, predstavljaju značajnu prednost CLIL nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika. Stoga smatramo da su opisane odlike od primarnog značaja za uvođenje CLIL nastave u obrazovni sistem neke zemlje, u konkretnom slučaju Srbije. U prilog ovom predlogu govore i rezultati testiranja u našem radu¹⁵⁴: učenici dvojezičnog odeljenja poseduju na višem nivou razvijene jezičke kompetencije od učenika koji uče strani jezik u kontekstu tradicionalne nastave.

¹⁵⁴ V. poglavlje V.6.2.

Kao bitan preduslov za razvoj akademske kompetencije kod učenika, pojedini teoretičari poput Savil Troika (Saville – Troike, 1983 u Cummins, 1984:133) ukazuju da je poznavanje leksike najvažniji aspekt u dostizanju akademskog nivoa u usmenoj produkciji učenika. Isti autor primećuje i da je od presudnog značaja i maternji jezik učenika: što učenici bolje vladaju maternjim jezikom, to će im biti lakše usvajanje pojmova i sadržaja na LS. Tako je većina učenika, koja je dostigla zavidan uspeh u testiranju znanja iz određenih disciplina na L2, imala prilike da diskutuje na maternjem jeziku o pojmovima sadržaja koje je učila na drugom jeziku sa starijima ili sa drugim učenicima (ibidem). Stoga u nastavi stranog jezika u CLIL kontekstu treba posvetiti posebnu pažnju usvajanju leksike u vezi sa nejezičkim predmetima kod učenika, ali i razvoju ovih kompetencija i na maternjem jeziku, što nas navodi na zaključak da je uputno koristiti maternji jezik za diskusije u vezi sa značenjem pojmova.

Pored značaja razvoja leksike i upotrebe maternjeg jezika u nastavi stranog jezika, autori ističu i značaj izučavanja formalnih aspekata stranog jezika, odnosno da se jezičke forme i sadržaj ne razdvajaju u nastavi stranog jezika (Swain, 1988; Snow, Brinton, 1997). Ovi aspekti, kako potvrđuju analize pomenutih autora, utiču na kvalitet jezičke produkcije učenika (ibidem).

Osim nastavnika stranog jezika, neophodno je da se jezičkim aspektima bavi i nastavnik predmeta koji vodi nastavu na stranom jeziku. Integrisani pristup podrazumeva da nastavnik nejezičkog predmeta u CLIL kontekstu mora da unese pojedine aspekte stranog jezika u svoju nastavu, dok na isti način nastavnik stranog jezika mora da prožme svoju nastavu sadržajem nejezičkih predmeta (Dale & Tanner, 2012). Tako, nastavnik nejezičkog predmeta treba da podučava svoj predmet kroz strani jezik, tačnije da pomogne učeniku da nauči istovremeno i strani jezik i sadržaj nejezičkog predmeta u okviru svog predmeta. Na sličan način, nastavnik stranog jezika teži da poveže učenje nejezičke sadržine sa usvajanjem stranog jezika, najčešće razvijanjem akademske kompetencije preko zadataka vezanih za nejezički predmet.

Na osnovu rezultata koje su učenici ostvarili na testovima Univerziteta za strance iz Sijene, moguće je uočiti da generalno učenici TBG i FG u drugom polugodištu školske godine poseduju znanje na receptivnom nivou (razumevanje čitanjem) u skladu sa našim pretpostavkama: u prvom razredu B1.1 nivo, u drugom razredu B1.2 nivo i u trećem i četvrtom razredu B2 nivo.

Kada uporedimo rezultate dvojezičnih i filoloških razreda, zapažamo generalno bolje rezultate učenika kontrolne grupe, osim u prvom razredu, što je takođe u skladu sa našim hipotezama. Međutim, ova prednost učenika dvojezičnog odeljenja u daljem školovanju prelazi u korist učenika filološkog odeljenja. Na osnovu ostvarenih rezultata na CILS testovima možemo zaključiti da specifičan tip nastave u FG usmerava učenike na razvijanje visokog nivoa BICS kompetencija na receptivnom nivou. Smatramo da su od presudnog značaja sledeći faktori koji su uticali na postizanje ovakvog rezultata: mali broj učenika u razredu (do 12 učenika), veliki nedeljni fond časova (u prve dve godine učenja i u četvoroj godini italijanski je prisutan sa pet časova nedeljno, dok u trećem razredu učenici imaju sedam časova: pet časova nastave jezika i dva časa prevođenja), kao i posebni ciljevi nastave stranog jezika koji se odnose na obradu gramatičkih elemenata i upoznavanje učenika sa italijanskom kulturom i književnošću. Stoga, mišljenja smo da je neophodno povećati fond časova stranog jezika u TBG kako bi nastavnik bio u mogućnosti da razvije viši jezički nivo kod učenika.

Sa druge strane, rezultati na testovima jezika, kao i na testovima iz istorije i likovne kulture govore u korist učenika dvojezičnog odeljenja što je u skladu sa našim očekivanjima i rezultatima mnogih autora koji su potrdili prednosti CLIL nastave u odnosu na tradicionalnu (Thomas & Collier, 2002; Howard, Christian & Genesee, 2003; Fortune & Tedick, 2008; Swain, 1984; Wesche, 2000).

U vezi sa rezultatima testova iz istorije i likovne kulture (razumevanje čitanjem) dobijene su dve vrste rezultata. Sa jedne strane, na delu testa sa zatvorenim pitanjima generalno najbolje rezultate postižu učenici FG, dok su učenici TBG uspešniji od učenika GSS. Međutim, prilikom uporedne analize odgovora učenika FG i TBG sa približno sličnim brojem bodova iz testa jezika, nameće nam se zaključak da su odgovori učenika dvojezičnog odeljenja sadržinski precizniji i jasniji, kao i da je većina učenika usvojila određene morfosintaksičke konstrukcije akademskih i stručnih tekstova i na produktivnom nivou pisanja. Osim toga, učenici dvojezičnog odeljenja pokazuju veću veštinu u parafraziranju teksta, što nas navodi na zaključak da je ova aktivnost u velikoj meri zastupljena u nastavi stranog jezika. Stoga na otvorena pitanja učenici dvojezičnog odeljenja sa većom slobodom parafraziraju delove teksta koji u sebi sadrže odgovore.

Takođe, uočavamo da pojedini učenici dvojezičnog odeljenja, sa nižim jezičkim znanjem od učenika filološkog odeljenja, sa većim uspehom odgovaraju svojim rečima na postavljeno pitanje. Sa druge strane, zapažamo da većina učenika filološkog razreda daje polovične odgovore, kao i da pojedini ispitanici sa visokim procentom bodova na testu jezika (CILS testovi sa zatvorenim pitanjima), imaju znatnih teškoća u prenošenju sadržaja (služe se najčešće rečenicama koje su u celini nejasne i sintaksički nekoherntne).

Ukoliko razmotrimo generalne rezultate testova iz istorije i likovne kulture za oba razreda TBG i FG, veći broj učenika dvojezičnog odeljenja odgovorio je na sve zadatke testa, ali je i dao sadržinski potpunije odgovore, gramatički preciznije i leksički bogatije od učenika filološkog razreda. Takođe, detaljnom analizom odgovora dolazimo do zaključka da ispitanici TBG poseduju u većoj meri razvijene veštine perifraziranja i parafraziranja od ispitanika FG.

Stoga smatramo da, ukoliko sagledamo rezultate celokupnog testa (zatvorena i otvorena pitanja), možemo dobiti kompletnu sliku rezultata testiranja. Ona govori u prilog našoj pretpostavci da učenici dvojezičnog odeljenja poseduju kvalitetnije jezičko znanje stranog jezika koje predstavlja značajan segment u razvijanju CALP kompetencije, dok učenici filološkog odeljenja prevashodno poseduju visok nivo osnovnih komunikativnih kompetencija (BICS).

S tim u vezi, smatramo da rezultati našeg istraživanja upućuju na zaključak da je neophodno postaviti kao jedan od ciljeva CLIL nastave razvijanje osnovnih komunikativnih kompetencija pored akademskih, a nikako ih ne potceniti u ovom kontekstu učenja stranog jezika.

U vezi sa organizacijom CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji u radu je istaknuto da je neophodno povećati nedeljni broj časova stranog jezika, kao i predmeta koji se izučavaju na stranom jeziku. Osnove za ovakve zahteve nalazimo u rezultatima anketiranja učenika i nastavnika TBG, kao i u primerima dvojezičnih škola u Evropi. Takođe, u radu je posebno istaknut značaj saradnje između nastavnika stranog jezika i nejezičkih predmeta u odabiru i obradi didaktičkog materijala, kao i u zajedničkoj podršci učenicima u vezi sa integrisanim usvajanjem jezika i sadržaja. Posebno je istaknut značaj usavršavanja nastavnika nejezičkih predmeta u vezi sa jezičkim kompetencijama, kao i nastavnim metodama i tehnikama koje su svojstvene nastavi stranog jezika. S tim u vezi predlaže se osnivanje radne grupe stručnjaka CLIL nastave koja bi vršila evaluaciju CLIL programa, ali i pružala podršku nastavnicima u istraživačkom radu i poboljšanju nastavnog procesa uz stalnu saradnju učenika, roditelja i školskog sistema

Osim toga, na osnovu analize nastave stranog jezika u CLIL kontekstu, u radu su date smernice za koncept maturalnog ispita stranog jezika kojim bi se, pored osnovnih komunikativnih kompetencija, testirao i nivo akademske kompetencije učenika na stranom jeziku. Posebno je istaknut značaj vannastavnih aktivnosti poput saradnje sa italijanskim školama i njihov uticaj na razvoj interkulturene kompetencije učenika. U radu je naglašena prednost dvojezične nastave na osnovu pozitivnih iskustava evropskih i američkih škola, te su izneti predlozi za njeno uvođenje u osnovnim i srednjim školama Srbije.

Nadamo se da će rezultati analize sprovedenog istraživanja u Trećoj beogradskoj gimnaziji koji su nas doveli do iznetih zaključaka naći svoju primenu u CLIL nastavi u ovom konkretnom slučaju i tako doprineti poboljšanju kvaliteta dvojezične nastave na italijanskom i srpskom jeziku. Takođe, naš cilj je da teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji postanu smernice za uvođenje ovog oblika nastave u školski sistem Srbije.

GLOSAR

audilingvalna metoda – zasnovana je na razvoju veštine slušanja i govora koja je podrazumevala primat govorne veštine. Nastao je kao deo obuke vojnika SAD koji su morali za kratko vreme da nauče strani jezik. Osnovni princip ovakvog kursa podrazumevao je usvajanje pomenutih jezičkih veština imitacijom. Metod je zasnovan na biheviorističkom shvatanju učenja uslovljavanjem koje podrazumeva sticanje navika u ponašanju putem imitacije i ponavljanja. Autor ove metode je Leonard Blumfeld. (Durbaba, 2011: 96,97).

audiovizuelna metoda – podrazumeva primenu vizuelnih sredstava i /ili auditivnog materijala (slike i/ili snimljenog materijala), objašnjavanje i ponavljanje dijaloga, učenje napamet, vežbanje struktura putem *pattern drill*-a i sastavljanje sopstvenog dijaloga. Tvorac ove metode je Petar Guberina sa grupom saradnika francuskog istraživačkog centra CREDIF (Centre de Recherches et Études pour la Diffusion du Français) (Durbaba, 2011:99).

output (eng. *output*) – podrazumeva jezik koji učenik stvara u toku komunikativne interakcije ili prenošenja poruke. Auotorka Meril Svejn (Merrill Swain) uvodi takozvanu „Hipotezu o autputu“ nakon što je uočila da se u glotodidaktici posvećuje isključivo pažnja inputu, dok se zanemaruje autput. Do ovog zaključka došla je nakon analize rezultata učenika koji su učestvovali u programu imerzije u Kanadi, a koji nakon više godina učenja stranog jezika nisu uspeali da se „približe“ maternjim govornicima. Po Svejnovoj, u ovom programu nedostaje autput, odnosno nastavnik treba da navodi učenike da stvaraju razumljiv autput tokom usvajanja. Tako, podsticanjem stvaranja razumljivog autputa, učenik se više oslanja na sintaksu stranog jezika nego na semantiku, i time obraća više pažnje na način kako se poruka saopštava, a ne isključivo na samu poruku (Van Patten & Benati, 2012:119, 120).

direktna metoda – metoda zasnovan na uvođenju govornog jezika u nastavu. Tvorci ove metode su Gotlib Henes i Lamber Sover (Gottlieb Hennes, Lamnert Sauveur), dok je sličnu ideju primenjivao i Berlic (Berlitz) upotrebom isključivo stranog jezika u nastavi, korišćenjem razgovornog stila i intezivnog slušanja i govora (Durbaba, 2011:95).

drugi strani jezik (L2) – odnosi se na jezik koji se uči nakon usvajanja maternjeg (eng. *Native language, L1*). Obično teoretičari drugi strani jezik dovode u vezu sa učenjem nematrnjeg jezika u sredini u kojoj je taj jezik maternji (npr. Italijan koji uči engleski u Engleskoj). U literaturi se često pod pojmom „drugi jezik“ podrazumeva bilo koji jezik koji se uči posle maternjeg jezika, u školskom ili *prirodnom* kontekstu. Strani jezik (eng. *Foreign Language, FL*) odnosi se jezik koji se uči na časovima u sredini u kojoj taj jezik nije u upotrebi (npr. engleski u Italiji) (Gass & Selinker, 2001).

U radu koristimo oznaku LS za strani jezik, dok za maternji upotrebljavamo skraćenicu L1, s obzirom da se dvojezična nastava u predmetu našeg rada odnosi na upotrebu stranog i maternjeg jezika, a ne maternjeg i nacionalnog (zvaničnog) jezika – što se najčešće u literaturi podrazumeva kada je reč o dvojezičnom obrazovanju.

ekstenzivno čitanje – vrsta čitanja u okviru nastave stranog jezika koja podrazumeva da učenici čitaju veliku količinu materijala iz zadovoljstva. Cilj ovakvog čitanja jeste da učenik razume glavne ideje i temu teksta koji je u skladu sa njegovim interesovanjima (Krashen, 1987:164). Ekstenzivno čitanje predstavlja oblik učenja iz inputa sa fokusom na značenje. Tokom ekstenzivnog čitanja učenik je usredsređen na značenje, a ne na jezičke oblike (Nation, 2009: 50).

feedback – povratna informacija koju učenika dobija kao odgovor na svoju jezičku produkciju (VanPatten & Benati, 2010:84).

formativno ocenjivanje – podrazumeva redovno praćenje uspeha učenika u toku školske godine. Ono sadrži preporuke i zapisuje se u pedagoškoj dokumentaciji koju vodi nastavnik. Reč je o procesu sabiranja informacija o slabijim i jačim stranama u učenju, te tako služi nastavniku za organizaciju nastave i davanje povratne informacije učenicima (ZERO, 2007:197, 198).

fosilizacija – označava pojam koji se dovodi u vezu sa završnom fazom usvajanja stranog jezika. Reč je o trenutku u kome prestaje da se razvija mentalna predstava o jeziku, razvojni sistem ili međujezik kod učenika. Na teorijskom planu, ovaj termin moguće je primeniti na podsisteme u okviru učenikove mentalne predstave, tako da je moguće da dođe do fosilizacije, na primer, fonološkog sistema, dok se sintaksičke i semantičke komponente mogu i dalje razvijati (Van Patten & Benati, 2012: 87).

hipergeneralizacija (it. *ipergeneralizzazione*) – proces koji označava opštu primenu jednog morfološkog ili sintaksičkog pravila na slučajeve za koje ne važi (Cattana & Nesci, 2000:216).

input – predstavlja jezik kojem je izložen učenik u komunikativnom kontekstu. To je jezik koji učenik čuje ili pročita, te ga nakon toga obrađuje kako bi došao do poruke ili značenja (VanPatten & Benati, 2010:94). Pojam koji se odnosi na nove informacije koje pruža nastavnik, a koje su razumljive učeniku (Balboni, 1999:54).

inferencija – proces koji podrazumeva svako izvođenje zaključaka na osnovu implicitnih i sporednih informacija, uz aktiviranje sopstvenog predznanja (Durbaba, 2011:83).

intejk (eng. *intake*) – odnosi se na onaj deo jezičke građe koju učenik „prima“ (eng. *take*). Prema Korderu (Corder), koji je tvorac ovog termina, odnosi se na ono što učenik zaista procesuirao i usvaja i što ujedno postaje deo njegove kompetencije (Van Patten & Benati, 2012:98)

intenzivno čitanje – vrsta čitanja koje nastavnik primenjuje kada je cilj da se učenik usredsredi na leksičke i gramatičke elemente, kao i na koheziju teksta i ideje kojima se postiže komunikativni cilj (Nation, 2009:47). Ovaj oblik čitanja podrazumeva analizu pisanog teksta, čitanja i provere razumevanja sadržaja na osnovu pitanja, kao i način pripreme za diskusiju ili pisanu produkciju (Krashen, 1987:164).

interferencija (it. *interferenza*) – uticaj jednog jezika na drugi. Najčešće je reč o uticaju maternjeg jezika na strani jezik. Učenik prenosi pravila maternjeg jezika na strani jezik, kao i pravila jednog stranog jezika (na primer engleskog) na neki drugi (na primer italijanski), pri čemu pravi greške (Cattana & Nesci, 2000:216).

interkulturalna kompetencija – podrazumeva sposobnost interakcije sa drugima, prihvatanja drugačije percepcije sveta, posredovanja između različitih pogleda na svet i posedovanje svesti o proceni različitosti koju poseduju drugi (Byram & Zarate, 1997)

internalizacija – označava proces usvajanja društvenih normi i standarda ponašanja kao svojih ličnih stavova (Klajn & Šipka, 2008)

kooperativni rad – poznat i kao grupni rad, predstavlja oblik socijalne forme, gde su učenici raspoređeni u grupama kojima se dodeljuju određeni nastavni zadaci. Ovim načinom rada podstiče se aktivnost učenika i njihova međusobna saradnja (Schwerdtfeger, 2001 u Durbaba, 2011:126)

naizmenično smenjivanja jezika, promena koda (eng. *code-switching*) – podrazumeva pojavu koja je karakteristična za dvojezične govornike, a odnosi se na naizmenično smenjivanje dva jezika u istom iskazu (Hamers & Blanc, 1989:35).

pojednostavljanje (it. *semplificazione*) – pojava kada učenik primenjuje pojednostavljen jezički sistem koji poseduje, te koristi, na primer, jednostavnije strukture za međusobno povezivanje rečenica, jedno glagolsko vreme u službi drugih vremena ili jedan termin koji označava i druge iz istog semantičkog polja (Cattana & Nesci, 2000:217).

scaffolding (sr. *građevinska skela*) – označava svaki oblik pomoći koju učeniku pruža nastavnik u cilju olakšavanja zadatka za koji se pretpostavlja da će učeniku biti pretežak i da ga bez pomoći neće moći obaviti (Bruner, 1975 u Durbaba, 2011:40).

strategije – podrazumevaju metode koje učenik koristi prilikom rešavanja određenog problema ili zadatka, kao i planove za obradu i kontrolu informacija (Brown, 2000: 113).

školski bilingvizam – pojam koji se najčešće koristi kako bi se istakle razlike između bilingvizma razvijenog u nastavnom kontestu i onog stečenog u porodici, odnosno u kući (engl. *home/school bilingualism*) (Lopez, 1976).

tehnike (glotodidaktičke) – podrazumevaju aktivnosti koje nastavnik koristi prilikom obrade didaktičkog materijala. Nastavnik navodi učenike da uz pomoć različitih tehnika analiziraju, obrade i reprodukuju jezičku građu (Balboni, 1999:100).

tehnike za razumevanje pročitano g teksta – podrazumevaju sledeće procese: 1) dekodiranje (vizuelnu analizu na nivou grafema, slogova i reči), 2) elaboraciju (sintaksičku i leksičku analizu), 3) rekonstrukciju značenja (funkcionalnu i strukturno – shematsku analizu) (Durbaba, 2011:179).

usvajanje / učenje stranog jezika – razlika između ova dva pojma predstavlja jednu od osnova Krešenove teorije o usvajanju drugog/stranog jezika. Usvajanje jezika (eng. *Acquisition*) podrazumeva nesvestan proces, sličan načinu na koji deca usvajaju jezik. U školskom kontekstu ovaj proces se odnosi na okolnosti u kojima učenik koristi jezik za komunikaciju sa drugima. Učenje (eng. *Learning*) podrazumeva svesno znanje drugog/stranog jezika, pre svega gramatičkih pravila i mogućnosti da se o njima diskutuje (Krashen, 1987: 10).

vežbe (eng. *exercises*) – termin koji se odnosi na aktivnosti čiji je cilj uvežbavanje gramatičkih jezičkih struktura (Ellis, 2003:3).

zadaci (engl. *task*) - ovde bismo posebno istakli značaj zadatka s obzirom da je u njemu cilj upotreba jezika sa fokusom na značenje (eng. *meaning-focused language use*), dok se u vežbama jezik koristi sa fokusom na formu (eng. *form-focused language use*). Takođe, u zadatku se koristi pragmatično značenje (eng. *pragmatic meaning*), tačnije, naglašena je upotreba jezika u kontekstu s obzirom da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika (eng. *language users*) jer moraju da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnostima u stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno (Ellis, 2003:16).

Zajednički evropski referentni okvir – ZERO (engl. *Common European Framework of Reference for Languages*) predstavlja zvanični dokument Evropske unije za učenje, nastavu i ocenjivanje živih jezika. Dokument nudi šest nivoa kompetencije koji se mogu koristiti kao markeri progressa u procesu učenja za sve žive jezike. Ovih šest nivoa klasifikovani su u tri grupe: 1) Kandidat početnik (eng. *Basic User*) pripada jezičkim nivoima A1 i A2; 2) Nezavisni kandidat (eng. *Independent User*) poseduje znanje jezičkih nivoa B1 i B2; 3) Iskusni kandidat (eng. *Proficient User*) odgovara jezičkim nivoima C1 i C2 (ZERO, 2007).

zbirno ocenjivanje – izražava se ocenama na kraju određene celine ili klasifikacionog perioda. Ovaj oblik ocenjivanja obično ne vrši procenu sposobnosti i često predstavlja kombinaciju ocenjivanja u određenom trenutku, određenih standarda i testova znanja (ZERO,2007:197, 198)

LITERATURA:

- Abuja, G.** (2007). Austria. U: (prir.) Maljers, A. Marsh, D. & Wolff, D. *WINDOWS ON CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Ter Burg Offset, str.14-24 Alkmaar (NL): <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Austria.pdf> (pristupljeno 27. 01.2013.)
- Altus, G. T.** (2012). W.I.S.C. patterns of a selective sample of bilingual school children. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 83, 1953, 241-248.
- Ammon, U.** (1987). *Funktionale Typen/Statustypen von Sprachsystemen* U: Berruto, G. (2003). *Fondamenti di sociolinguistica* Roma, Bari: Laterza
- Anisfeld, E.& Lambert, W.E.** (1964). Evaluation reactions of bilingual and monolingual children to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 89-97. U: Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Anthony, E. M.** (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17: 63-7. U: Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Baker, C. & Jones, S.P.** (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Baker, C.** (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, C.** (2007). Becoming bilingual through bilingual education. U: Auer, P. & Wei, L. (prir.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter
- Balboni, P. E.** (2002). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET
- Balboni P.E.** (1999). (prir.) *Educazione bilingue*. Perugia. Guerra Edizioni
- Balboni, P.E.** (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni

- Barbero, T. & Clegg, J.** (2012). *Programmare percorsi CLIL*. Roma: Carocci Faber
- Barik, H.C. & Swain, M.** (1978). Evaluation of a French immersion program: the Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behaviour Science* 10: str. 192-201
- Cummins, J. & Swain, M.** (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman
- Beardsmore, H. B.** (1993). The European School Model. U: Beardsmore, H. B. (prir.) *European Models of Bilingual Education*. (str. 121 – 155). Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Bentley K.** (2010). *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C.** (2006). (prir.) *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D. R.** (1977). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman
- Bloomfield, L.** (1935). *Language*. U: Hamers, J.F. & Blanc, M. H. A. (1995) *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Blum, B.S.** (1981) *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja
- Borneto, C. S.** (prir.) (2002). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci
- Bright, W.** (1992). (prir.) *International Encyclopedia of Linguistics*. Volume 2. New York, Oxford: Oxford University Press
- Brisk, M.E.** (1999). Bilingual Education. U: Spolsky, B. (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. (pp. 311-315). Cambridge: Cambridge University Press
- Brown, H.D.** (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education
- Brown, J. D.** (1995). *The Elements of Language Curriculum. A systematic Approach to Program Development*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers

- Burns, A. & Richards., J. C.** (2009). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Burns, A.** (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. U: Burns, A. & Richards., J. C. (2009). (prir.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Burns, A.** (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Burns, G. E.** (1986). French Immersion Implementation on Ontario: Some Theoretical, Policy and Applied Issues U: Mollica, A. (1987) French Immersion. Selected Readings in Theory and Practise. Welland: The Canadian Language Review (str.573 – 589)
- Bussmann, H.** (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. (prir. i prev.) Trauth, G. & Kazzazi, K. London: Routledge
- Butler, Y.G & Hakuta, K.** (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. U: Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (2006) *The Handbook of Bilingualism*. (str. 114 – 144) Malden: Blackwell Publishing
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M.** (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman
- Byram, M. & Zarate, G.** (1997). Definitions, objectives and assessment sociocultural competence. U: Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (ur.) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe
- Canale, M. & Swain, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:str. 1-47 Oxford: Oxford University Press
- Cardona, M.** (2008). Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive. U:Coonan, C. M. (2008). (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. (str.177-192) Venezia: Università Ca' Foscari
- Cattana, A. & Nesci, M. T.** (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Tipografia Gravinese

Chamot, A.U. (1981). Applications of second language acquisition research to the bilingual classroom. *Focus*, No.8 U: Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

Chomsky, N. (1988). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology

Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney, J. & Mokhtari, K. (1993). High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. U: Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (ur.) *Second Language Reading and Vocabulary* (str. 217-228). Norwood, NJ: Ablex

Cohen, A.D. & Swain, M. (1976). Bilingual Education: The immersion model in the North American context. U: Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

Connor, U. (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University U: Spolsky, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

Cook, V. (2002) Background to the L2 user. U: Dewaele, J.M. (2007) Becoming bi- or multi- lingual later in life. U: Auer, P. & Wei, L. (prir.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. (pp.101 – 131) Berlin: Walter de Gruyter

Coonan, C. M. (1999) Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa. U: Balboni, P.E. (prir.) *Educazione bilingue*. (pp. 56-81) Perugia: Guerra edizioni

Coonan, C. M. (2007). Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self – observation – Introspection. U: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol.10, str.625 - 646

Coonan, C. M. (2009). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università

Coonan, C.M. (2008). Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni. U: Cardona, M. (2008). *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci Editore

Coonan, C.M. (2008). The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications. U: Coonan, C.M. (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue*. Le

sfide del nuovo ambiente di apprendimento (str. 13-35). Venezia: Università Ca' Foscari Venezia

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

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

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

Crandall, J. (2012). Content –Based Instruction and Content and Language Integrated Learning. U: Burns, A. & Richards, J.C. (prir.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Crandall, J. (1999). Content –Based Instruction. U: Spolsky, B. (prir.) *Concise encyclopedia of educational linguistics* (str. 604-610). Amsterdam: Elsevier

Crookes, G. & Gass, S. (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters

Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, 14 (2), str. 130-144

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2005). Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities. U: Davison, C. (prir.) (2005) *Information Technology and Innovation in Language Education*, Hong Kong: Hong Kong University Press, str. 105 – 26

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

Cummins, J. (1999). L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica. U:
Balboni, P.E. (prir.) *Educazione bilingue*.(str. 13-23). Perugia: Guerra Edizioni

Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

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

Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1, 97-111*. U:
Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. U. Review of Educational Research, 49 U:
Danesi, M. (1999). Educazione bilingue: miti e realtà. U: Balboni, P.E. (prir.) *Educazione bilingue*. (pp. 5-12) Perugia: Guerra Edizioni

Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated learning (CLIL): Current research from Europe. U: Delanoy, W. & Volkman, L. (prir.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter

Dalton-Puffer, C. (2009) Communicative Competence and the CLIL Lesson. U:
De Zarobe, Y.R. & Catalán, R. M. J. (prir.) (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*.(str. 197-214). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters

Danesi, M. (1999) *Educazione bilingue: miti e realtà*. U: Balboni, P.E. (prir.) *Educazione bilingue*. (pp. 5-12) Perugia: Guerra Edizioni

Deller, S. & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press

Dewaele, J.M. (2007) *Becoming bi- or multi- lingual later in life*. U: Auer, P. & Wei, L. (prir.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. (pp.101 – 131) Berlin: Walter de Gruyter

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books U: Burns, A. & Richards., J. C. (2009). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press

Diebold, A.R. (1968) *The consequences of early bilingualism in cognitive and personality information*. U: Norbeck, E., Price – Williams, D. & McCord, W. M. (prir.) *The Study of Personality: An Interdisciplinary Appraisal*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press

Doughty, C. Williams, J. (1988). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, U: Coonan, C.M. (2008) *The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications*. U: Coonan, C.M. (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (str. 13-35). Venezia: Università Ca' Foscari Venezia

Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. U: Dewaele, J.M. (2007). *Becoming bi- or multi- lingual later in life*. U: Auer, P. & Wei, L. (prir.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. (str. 101 – 131) Berlin: Walter de Gruyter

Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike

Đorović, D. (2010). *Italijanski kao jezik struke na humanističkim studijama*. Beograd: Filološki fakultet, neobjavljena doktorska disertacija

Dorović, D., Zavišin, K. & Guglielmi, L. (2008). *Il concorso nazionale di lingua italiana in Serbia: analisi di un percorso e prospettive*, Bollettino ITALS, n. 26 settembre 2008 U:

http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=437 (sajtu pristupljeno 18.12. 2012.)

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

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

Ervin, S.M. & Osgood, C.E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology, Supplement*, 49, str. 139-46. U: Hamers, J.F. & Blanc, M. H. A. (1995) *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press

Feyerabend, P.K. (1979). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli

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

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

Fortune, T.W. & Tedick, D.J. (2008). (prir.) *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters

Freddi, G. (1992) Bilinguismo e biculturalismo. U: Balboni, P.E. (prir.) (1999) *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni

Freddi, G. (1999) Bilinguismo e biculturalismo. U: Balboni, P. E. (1999) (ur.) *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra

Freeman, R. (2004) Reviewing the Research on Language Education Programs. U: García, O. & Baker, C. (prir.) (2007) *Bilingual Education. An Introductory Reader*. (pp. 3 – 19) Multilingual Matters LTD: Clevedon, Buffalo, Toronto

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

Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, VIII, str. 4-10. <http://www.sfu.ca/~jcnesbit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf> (sajtu pristupljeno 20.01.2013.)

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

Grabe, W. (2002). Reading in a Second language. U: Kaplan (prir.) (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (str.49-59) Oxford: Oxford University Press

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

Grosjean, F. (1994). Individual Bilingualism. U: Asher, R.E. & Simpson, J. M. (prir.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (Volume 3). Oxford: Pergamon

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press

Guazzieri, A.V. (2008). CLIL e apprendimento cooperativo. U: Cardona, M. (prir.) *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci Editore (str.45-70)

Gumperz, J. J. (1967). The linguistic markers of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, No. 2, 48-57.

Gumperz, J.J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities”, *American Anthropologist* 66, No.2, 37-53.

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press

Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. U: Freeman, R. (2004). Reviewing the Research on Language Education Programs. U: García, O. & Baker, C. (prir.) (2007). *Bilingual Education. An Introductory Reader.* (str.131 – 155) Multilingual Matters LTD: Clevedon, Buffalo, Toronto

Howard, E. R., Christian, D. & Genesee, F. (2003). The development of bilingualism and biliteracy from grade 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education. Research report 13. Santa Cruz, CA, Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence

Järvinen, H.M. (2009). (ur.) Handbook. Language in Content instruction. Turku: University of Turku

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

Kemmins, S.& McTaggart, R. (1988). (prir.) *The action research planner.* Geelong, Victoria: Deakin University Press

Klajn, I. & Šipka, M. (2008) *Veliki rečnik stranih reči i izraza.* Novi Sad: Prometej

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: Oxford University Press

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Hertfordshire: Prentice Hall International

Kroschewki, A. et al (1997). Language Teaching Training and Bilingual Education. U: Coonan, C. M.(2002) *La lingua straniera veicolare.* Torino: UTET

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment. Rowley, Mass: Newbury House U: Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A.(1989) Bilinguality & Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press

Lambert, W. E. (1955). Measurement of the linguistic dominance in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, str. 197 – 200. U: Hamers, J.F. & Blanc, M. H. A. (1989) Bilinguality & Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press

Lambert, W.E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Massachusetts: Newbury House, Rowley U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London, New York: Longman

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. U: F. E. Aboud and R.D. Meade (prir.) *Cultural factors in learning and education*. Bellingham: Western Washington State College. U: Butler, Y.G & Hakuta, K. (2006) *Bilingualism and Second Language Acquisition*. U: Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (2006) *The Handbook of Bilingualism*. (str.114 – 146) Malden: Blackwell Publishing

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. U: Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London, New York: Longman *Language and Content*. New York: Longman.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? U: Arnaud, P.J.L. & Bejoint, H. (ur.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill u:Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Letts, C. (1999) *Becoming Bilingual*. U: Spolsky, B. (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (pp. 209-211). Cambridge: Cambridge University Press

Lewis, M. & Hill, J. (1997). *Practical Techniques for Language Teaching*. Sussex: Language Teaching Publications

Liedke, W.W. & Nelson, L.D. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research* 14: 225-32 U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

Littlewood W.T. (1999) *Second Language Teaching Methods*. (U:) Spolsky B. (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*.(str. 658 – 668) Cambridge: Cambridge University Press

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. U: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (ur.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters

López, D. E. (1976). The Social Consequences of Chicano Home/School Bilingualism. Social problems. Education: Straitjacket or Opportunity? (dec. 1976), pp. 234-246. University of California Press. Society for the Study of Social Problems. Internet sajt: <http://www.jstor.org/stable/800342> (sajtu pristupljeno 26.06.2012.)

Mackey, W, F. (1989) *Determining the Status and Function of Languages in Multinational Societies*. U: Berruto, G. (2003) *Fondamenti di sociolinguistica* Roma, Bari: Laterza

Macnamara, J. (1967) The bilingual's linguistic performance. Journal of Social Issues, 23, 58-77. U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

Magris, C. (2012, 25.07.) L'inglese non cancelli la nostra identità. *Corriere della Sera*, str. 34

Marello, C. (2009). (ur.) *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attarverso la lingua madre dello studente straniero*. Perugia: Guerra Edizioni

Marsh, D. (2002) *CLIL/EMILE - The European Dimension: Action, trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland

Marsh, D. et al (1997) Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes. Univesity of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Jyväskylä. U: Coonan, C. M. (2002) *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET

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

Marsh, D., Enner, C.& Sygmund, D. (1999). *Pursuing Plurilingualism*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland

Mazzota, P. (2006). Il CLIL nella didattica dell'italiano agli immigrati. U: Di Sabato, B. & Cordisco, M. (prir.) *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*. Monografija *RILA*, XXXVIII, 1, str. 77-84.

McKay, S.L. (2009). Second Language Classroom Research. U: Burns & Richards (ur.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press (str. 281 – 288)

McKay, S.L. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

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

Menard, S. (2002). *Longitudinal Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Met, M. (1998) Curriculum decision-making in content-based language learning. U: Cenoz, C. & Genesee, F. (prir.) (1998) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters

Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press

Munoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. U: Lorenzo, F., Casal Madinabeitia, S., de Alba Quinones, V., Moore, P. (prir.) *Models and Practice in CLIL*. Volume Monografico di Revista Espanola de Linguistica Aplicada, (str. 17-26).

Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge

Nixon, J & Rondahl, B. (1996) *Sweden. A Country of Rapidly Increasing Bilingual Education*. U: Fruhauf, G. et al. (prir.) *Teaching Content in a Foreign Language*. European Platform for Dutch Education, Alkmar U: Coonan, C. M.(2002) *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET

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

Nunan, D. (1998). *The Learner Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Oestreicher, J. P. (1974). The early reaching of a modern language. Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe 24: 9-16 U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

O'Malley J. M., Chamot, A.U., Stewner – Manzanares, G., Kupper L. & Russo, R. P. (1985). *Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly*, 19: str. 557 – 584.

Paulston, C. B. (1975) Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data. *Working Paper on Bilingualism* 6: 1 – 44. U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962) The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76 U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

Pica, T. (2002). Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *Modern Language Journal* 86 (1), str: 1-19. (pdf)

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press

Ricento, T. (2006). (ur.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing

Richards, J. & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J., Platt J. & Weber, H. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman

Roberts, J. R. (1993). Evaluating the impact of teacher research. *System*, 21 (1), str.1-19

Santipolo M. (2006) *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università

Saville – Troike, M. (1983) What really matters in second language learning for academic achievement? Toronto: TESOL Summer Institute U: Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

Scaglioso, C.M. (2008) Suonare come parlare: linguaggi e neuroscienze, implicazioni pedagogiche. Roma: Armando

Schumann, J. (1978) The acculturation model for second language acquisition. U: Gass, S. M. & Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah

Schwerdtfeger, I. Ch. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. Berlin/München: Langenscheidt. U: Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike

Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni, Welland Ontario: Soleil

Shuy, R.W. (1981). Conditions affecting language learning and maintenance among Hispanics in the United States. *NABE Journal*, 6, 1-18.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. 17, 38-62.

Skinner, D.C. (1981) Bi-modal learning and teaching: Concepts and methods. Neobjavljen rukopis. Hispanic Training Institute. U: Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

Skutnabb-Kangass, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters U: Danesi, M. (1999) Educazione bilingue: miti e realtà. U: Balboni, P.E. (prir.) *Educazione bilingue*. (str. 5-12) Perugia: Guerra Edizioni

Skutnabb-Kangass, T. & Toukoma, P. (1976) Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of Socio-Cultural Situation of the Migrants Family. Tampere Finland: Tukimuksia Research Reports. U: Baker, C. & Jones, S.P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD

Snow, C.E. & Hoefnagel – Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-28. U: Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

- Snow, M.A. & Brinton, D.M.** (1997). (ur.) *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content.* N.Y.: Longman
- Spagnoli, L.** (2005). La costruzione delle prove. U: Vedovelli, M. (2005). *Manuale delle Certificazione dell'italiano L2.* (str. 165-206) Roma: Carocci
- Spolsky, B.** (2004). *Language Policy.* Cambridge: Cambridge University Press
- Stepanović, I.** (2004). Formalne operacije: Pijaževov koncept, istraživanja i najvažnije kritike Psihologija. Vol 37 (3), 311-334
- Stern, H.H.** (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press
- Swain, M. & Carroll, S.** (1987). The Immersion Observation Study. U: Harley, B., Allen, P., Cummins, J. Swain, M. (prir.) *The Development of Bilingual Proficiency. Final Report.* Toronto: Modern Language Centre
- Swain, M. & Lapkin, S.** (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study.* Clevedon: Multilingual Matters
- Swain, M.** (1975). Writing skills of grade three French immersion pupils. *Working paper on Bilingualism 7:* 1-38 U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education.* London: Longman
- Swain, M.** (1984) A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. U: *Studies on immersion education: A collection for United States educators* (str. 87-122). Sacramento, CA: California Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education
- Swain, M.** (1985). Communicative competence, Some roles of Comprehensible Output in its Development. U: Gass, S. & Madden. C (prir.) *Input in Second Language Acquisition.* Newbury: Newbury House
- Swain, M.** (1979). Bilingual education: research and its implication. U: Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters
- Swain, M.** (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6 (1), 68-83
- Taft, R.** (1977). Coping with unfamiliar cultures. U: Warren, N. (prir.) *Studies in Cross-Cultural Psychology.* London: Academic Press, Volume 1.

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, Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence

Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando

Titone, R. (1978). Some Psychological Aspects of Multilingual Education. U: *International Review of Educational*, 24

Titone, R. (1990) Early Bilingual Growth as an Objective of Basic Education. U: *Canadian Modern Language Review*, 46

Tremaine, R. V. (1975) *Syntax and Piagetian operational thought*. Washington: Georgetown University Press U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman

Vámos, Á. (1998) *The Hungarian Map of Languages of Instruction*. Budapest: Keraban U prikazu studije slučaja mađarske srednje škole *Táncsics Mihály* na internet sajtu: <http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/results/Kapitanffy.htm> (sajtu pristupljeno 03.02.2012.)

Van de Craen, P. (2006). *Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories*. Brussels: Vrije Universiteit Brussel. U: Bentley K. (2010). *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press

VanPatten, B. & Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London, New York: Continuum

Vučo J. (2007). Definisane zahteva provere jezičkih sposobnosti italijanskog jezika učenika zainteresovanih za dvojezičnu nastavu. *Srpski jezik i društvena kretanja*. (str. 263-278) Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet

Vučo, J. & Zavišić, K. (2011). Bilingual education: the road to multilingualism. U: Akbarov, A. (ur.) *Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo: International Burch University

Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. U: *Inovacije u nastavi*. (XIX, pp. 41-54). Beograd: Učiteljski fakultet

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

Vučo, J. & Zavištin, K. (u štampi) Neki aspekti razvijanja veština višejezičnosti i višekulturnog opštenja učenika, U: *Kulture u Dijalogu*, Vraneš, A. & Marković, Lj. (ur.) Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Weber, W. (1933). *Metodik des Deutschunterrichts mit Ausländern*. Wolfenbüttel, u: Borneto (prir.), Borneto, C. S. (prir.) (2002) *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton U: Butler, Y.G & Hakuta, K. (2006) *Bilingualism and Second Language Acquisition*. U: Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (2006) *The Handbook of Bilingualism*. (str. 114 – 146) Malden: Blackwell Publishing

Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, u: Järvinen, H.M. (2009) (ur.) *Handbook. Language in Content instruction*. Turku: University of Turku

Wesche, M.B. (2000). *A Canadian perspective: Second language teaching and learning in the university*. U: Rosenthal, J.W. (prir.) *Handbook of undergraduate second language education: ESL, bilingual, and foreign language instruction for a multilingual world* (str. 187-208). New York: Routledge

Widdowson, H.G. (1998). *Skills, abilities and context of reality*. Annual Review of Applied Linguistics 18: Foundations of second language reaching. New York: Cambridge University Press. 323 – 333

Wiley, T.G. & Valdés, G. (2000): *Editors'Introduction: Heritage Language Instruction in the United States: A Time for Renewal*, Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education, 24:4, iii-vii

Wolff, D. (1997). *Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*. U: Marsh, D. et al. (prir.) *Aspects of*

Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes. Jyväskylä: University of Jyväskylä U: Coonan, C. M. (2009). *La lingua straniera veicolare.* Torino: UTET Università

Zavišin, K. (2008). Bilingvalna nastava i podučavanje gramatike: studija slučaja. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti.* Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu (str.521 – 529)

DOKUMENTA:

Beacco, J.C. & Byram, M. (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe

Dekret predsednika Republike Italije, član 4. tačka 3. Br. 273, od 8.3.1999. god. (ital. *art. 4 comma 3 del D.P.R. -Decreto del Presidente della Repubblica, n.273, 8 marzo 1999*) u: Barbero & Clegg, 2012: 11

Eurydice (2006). Apprendimento integrato do lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa. Bruxelles: Commissione europea

Guida alla nuova scuola secondaria superiore. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della ricerca (2010: 13), PDF format, dostupno na sajtu: <http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=217468> (pristupljeno 02.07. 2012.)

Konkurs za upis u srednje škole 2012/2013 (sajtu pristupljeno 15.12. 2012.): <http://www.mpn.gov.rs/userfiles/KonkursSrednje2012-13Ver4.pdf>

Konkurs za pohadanje kurseva CLIL za nastavnike srednjih škola u Italiji http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/bandiConcorsi///Bando%20CLIL%20-%20Invito%20e%20linee%20guida.pdf (sajtu pristupljeno 18.12.2012.)

Nacrt ugovora o Memorandumu o saradnji između Ministarstva spoljnih poslova Republike Italije i Ministarstva Republike Srbije u vezi sa radom italijansko – srpske dvojezične nastave (*Memorandum d’Intesa tra il Ministero degli Affari Esteri della Repubblica Italiana ed il Ministero ... della Repubblica di Serbia sul funzionamento delle Sezioni scolastiche bilingui italo-serbe*), neobjavljen nacrt dokumenta.

Nastavni plan i program za prvi strani jezik u gimnazijama. Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. (dokument dotupan na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja: <http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/03%20prvi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 10.11.2012.)

Pravilnik o Nastavnom planu i programu za obdarene učenike u Filološkoj gimnaziji, *Službeni glasnik Republike Srbije* br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 i 24/96, sajt Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja:

<http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=42> (sajtu pristupljeno 05.11. 2012.)

Pravilnik o Nastavnom planu i programu ogleda italijanskog jezika kao drugog stranog jezika za gimnaziju „*Službeni glasnik Republike Srbije*“ br. 5/90 и „*Prosvetni glasnik*“ br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95 i 23/97, sajt Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=42> (sajtu pristupljeno 05.11. 2012. godine)

Prosvetni glasnik (2001, IV). Beograd: Službeni glasnik.

Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika. (2002) Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke

Zakoni Republike Srbije. <http://www.zakon.co.rs> , (sajtu pristupljeno 13. 12. 2012.)

White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society. PDF format, dostupno na sajtu:

http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf

INTERNET ANDRESE U VEZI SA CLIL NASTAVOM:

CILS testovi, Univerzitet za strance u Sijeni

<http://cils.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=89&sez1=0&lng=1&art=202&prev=b>

(sajtu pristupljeno 18. 12. 2012.)

Eurydice, Italia:

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1188

(sajtu pristupljeno 20.12.2012.)

Evropski okvir za nastavnike u CLIL nastavi

(European Framework for CLIL Teacher Education)

<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>

(sajtu pristupljeno 20.12.2012.)

Filološka gimnazija, Beograd <http://www.filoloska.edu.rs/index.php/2012-01-21-15-08-32/spcificnosti> (sajtu pristupljeno 11.11.2012.)

Internet sajt o istraživanjima u dvojezičnoj nastavi:

<http://www.tandfonline.com/toc/ubri20/current>

(sajtu pristupljeno 20.12.2012.)

Kurs za nastavnike u CLIL nastavi:

<http://www.teachingenglish.org.uk/clil>

(sajtu pristupljeno 20.12.2012.)

Kurs (modul) za usavršavanje CLIL nastavnika za engleski jezik, Univerzitet u Kembridžu:

<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/teachingqualifications/clil> (sajtu

pristupljeno 18.12. 2012.)

Kurs (modul) za usavršavanje CLIL nastavnika za engleski jezik, Univerzitet u Oxfordu:

<http://www.esl-languages.com/en/initial-refresher-course-teachers/clil-course-types.htm> (sajtu pristupljeno 18.12. 2012.)

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ministarstvo prosvete i nauke Republike Italije):

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

Model dvojezične škole u Mađarskoj (*Táncsics Mihály, Budapest*): Antoinette Camilleri Grima *Using a foreign language as a medium of instruction. Introduction to Johanna Kapitánffy's case study. Ensemble: promoting linguistic diversity and whole-school development*
<http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/results/Kapitanffy.htm> (05.07.2012.)

Objava za on-line CLIL kurs za nastavnike srednjih škola, Univezitet Ca' Foscari, Venecija: http://www.unive.it/media/allegato/DIP/Studi_ling_cult_comparati/ladils/formazione/CLIL_secondaria_2012-13.pdf

Publikacije u vezi sa CLIL nastavom: The European Centre for Modern Languages:
<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Themes/cle/PublicationID/-1/language/en-GB/Default.aspx>
(sajtu pristupljeno 20.12.2012.)

RIDIRE – elektronski korpus za italijanski jezik:
<http://www.ridire.it/it.drwolf.ridire/home.seam?cid=188>

Univerzitet iz Baria, članci o CLIL nastavi:
<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/10>

UDŽBENICI:

AA.VV. (1992). *La Nuova Enciclopedia dell'Arte Garzanti*. Milano: Garzanti

Bali & Ziglio (2008). *Espresso 3. Corso di italiano. Livello B1*. Firenze: Alma Edizioni

Benucci, A. & D'Amico, R.A. (2009). *Io e l'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni

Bravo, A., Foa, A. & Scaraffa, L. (2001). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1350 al 1650. Quaderno operativo 1*. Roma-Bari: Editori Laterza

Bravo, A., Foa, A. & Scaraffa, L. (2002). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1650 al 1900. Quaderno operativo 2*. Editori Laterza: Roma-Bari

Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto Italiano 1. Livello elementare: A1-A2*. Roma: Edilingua

Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto Italiano 2. Livello intermedio: B1-B2*. Roma: Edilingua;

Marin, T. (2008). *Nuovo Progetto Italiano 3. Livello intermedio- avanzato: B2-C1*. Roma: Edilingua

Peccianti, M.C. (1991). *Storie della storia d'Italia*. Firenze: Marietti-Manzuoli

PRILOZI:

PRILOG BR. 1.A: CILS TEST B1.1

PRILOG BR. 1.B: CILS TEST B1.2

PRILOG BR. 1.C: CILS TEST B2

PRILOG BR. 1.D: CILS TEST C1

PRILOG BR. 2.A: TEST ISTORIJA – RENESANSA

PRILOG BR. 2.B: TEST ISTORIJA – RENESANSA, OTVORENA PITANJA

PRILOG BR. 2.C: TEST ISTORIJA – PROSVETITELJSTVO

PRILOG BR. 2.D: TEST ISTORIJA – PROSVETITELJSTVO, OTVORENA PITANJA

PRILOG BR.3.A : TEST LIKOVNA KULTURA - RENESANSA

PRILOG BR.3.B: TEST LIKOVNA KULTURA - BAROK

PRILOG BR.4. A: UPITNICI ZA UČENIKE - FG, GSS

PRILOG BR.4. B: UPITNICI ZA UČENIKE – TBG

PRILOG BR. 5: UPITNICI ZA NASTAVNIKE

PRILOG BR. 6.A: SILABUS ITALIJANSKI JEZIK – I RAZRED

PRILOG BR. 6.B: SILABUS ITALIJANSKI JEZIK – II RAZRED

PRILOG BR. 6.C: SILABUS ITALIJANSKI JEZIK – III RAZRED

PRILOG BR. 6.D: SILABUS ITALIJANSKI JEZIK – IV RAZRED

PRILOG BR. 7.A: SILABUS ISTORIJA - I RAZRED

PRILOG BR. 7.B: SILABUS ISTORIJA - II RAZRED

PRILOG BR. 7.C: SILABUS ISTORIJA - III RAZRED

PRILOG BR. 7.D: SILABUS ISTORIJA - IV RAZRED

PRILOG BR. 8. A : SILABUS LIKOVNA KULTURA – I RAZRED

PRILOG BR. 8. B: SILABUS LIKOVNA KULTURA – II RAZRED

PRILOG BR. 8. C: SILABUS LIKOVNA KULTURA – III RAZRED

PRILOG BR. 8. D: SILABUS LIKOVNA KULTURA – IV RAZRED

LIVELLO UNO - B1

Sessione GIUGNO 2004

Tempo a disposizione 40 minuti

87

**Test di comprensione
della lettura**

Numero delle prove 3



Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo.

IL PIZZAIOLO

Il pizzaiolo svolge l'attività di creazione e lavorazione della pizza. La può fare come dipendente, oppure in maniera autonoma, anche in una pizzeria da asporto che fa la consegna della pizza nelle case. Alla attività di creazione della pizza, si può unire una attività di intrattenimento, che consiste nel fare ruotare la pizza sulle mani, nel "giocarci": in questo caso si parla di pizzaiolo acrobatico. Tutto questo con musica e scenografia, che può raggiungere alti livelli con veri e propri spettacoli in piazza e con la partecipazione a gare nazionali e internazionali.

Non è necessario un titolo di studio, si può imparare la professione direttamente in una pizzeria. Ma esistono anche scuole, nate dalle associazioni dei pizzaioli, che gestiscono corsi, con una parte teorica e uno *stage*, sia per la creazione della pizza, sia per gli spettacoli acrobatici.

Il pizzaiolo deve conoscere tutti i tipi di farine ma soprattutto le dosi degli ingredienti, l'acqua, il lievito, il sale, per ottenere un impasto di qualità e che lievita nel modo giusto. Deve sapere come lavorare la pizza, conoscere i prodotti che usa per il condimento, sapere come metterli insieme e come cuocerli a seconda dei vari tipi di forno.

Per avere una testimonianza di esperienza reale intervistiamo Ferruccio Napolitano pizzaiolo acrobatico di Castelfranco Emilia.

In che cosa consiste il suo lavoro?

"Sono un pizzaiolo un po' particolare, mi definisco un "pizzaiolo consulente". Sono uno dei soci fondatori dell'associazione AIPIR - Associazione Italiana Pizzaioli e Ristoratori - la quale raccoglie le richieste di assistenza di pizzerie in difficoltà che vogliono aumentare i loro clienti, e mi manda nei singoli locali per una o più serate, secondo le esigenze. L'associazione gestisce anche una catena di pizzerie da asporto, a Bologna. Quando lavoro per una pizzeria, oltre a fare le pizze, qualche volta faccio spettacoli acrobatici con la pizza, do anche consigli sulla composizione del menù, sull'organizzazione del locale, e su tutto ciò che può attirare i clienti. Principalmente mi occupo dei gusti della gente, e per soddisfarli posso fare diversi tipi di pizza".

Qual è stato il suo percorso personale e, in particolare, come è arrivato a scegliere questa "specializzazione" in acrobatica?

"Ho cominciato quando avevo solo 11 anni nella pizzeria di famiglia e ho anche provato a cambiare lavoro per 3 o 4 anni, perché fare il pizzaiolo è pesante, soprattutto quando sei giovane e vedi i tuoi amici che vanno in giro o in discoteca e tu devi lavorare. Così ho provato a lavorare in fabbrica, ma alla fine non ho resistito. Ho bisogno del contatto con la gente, e così sono tornato a fare il pizzaiolo. Per quanto riguarda l'acrobatica, è stato un caso: ho visto uno spettacolo in televisione con due ragazzi che mi ha molto impressionato. La cosa che mi ha stupito di più è il fatto che un cibo come la pizza può diventare uno strumento per fare spettacoli, un'arte. Io ho imparato questa abilità da un ragazzo che è stato campione a Los Angeles, e da allora non ho mai smesso".

Che cosa le piace di più e che cosa di meno di questo lavoro?

"Mi piace la creatività, il fatto che creo un prodotto. È come un'arte, che dà grandi soddisfazioni quando i clienti ti fanno i complimenti. Quello che mi piace di meno è che, nel rapporto con i clienti, non puoi sempre esprimere le tue idee".

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Le seguenti frasi riguardano il testo che hai letto. Completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento che ti diamo per ogni frase. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. **Quando si parla di attività ricreative in pizzeria si intende**
 - A) un intrattenimento musicale.
 - B) un'esibizione di ballerini.
 - C) uno spettacolo di giocolieri.
 - D) un'esibizione di pizzaioli acrobatici.

2. **Per diventare pizzaiolo è importante soprattutto**
 - A) fare pratica diretta in una pizzeria.
 - B) avere un titolo di studio di scuola secondaria.
 - C) sostenere un esame teorico presso pizzerie autorizzate.
 - D) frequentare un corso delle associazioni del settore.

3. **Il segreto per riuscire ad avere un buon impasto è**
 - A) lavorare a lungo la pasta.
 - B) utilizzare prodotti biologici.
 - C) usare un lievito di buona qualità.
 - D) usare gli ingredienti nella giusta proporzione.

4. **Ferruccio Napolitano, oltre ad essere pizzaiolo, è anche**
 - A) consulente per l'arredamento delle pizzerie.
 - B) gestore di una catena di pizzerie da asporto di Bologna.
 - C) consulente per aumentare il numero di clienti delle pizzerie.
 - D) esperto di gastronomia che dà consulenze per i menù.

5. **Nella sua vita Ferruccio Napolitano ha lavorato anche in fabbrica perché voleva**
 - A) lavorare insieme ai suoi amici.
 - B) fare nuove esperienze di lavoro.
 - C) evitare il contatto con il pubblico.
 - D) avere più tempo libero per divertirsi.

6. **Ferruccio Napolitano è diventato pizzaiolo acrobatico perché**
 - A) ha frequentato un corso specializzato in acrobatica.
 - B) ha assistito a un'esibizione di pizzaioli acrobatici.
 - C) ha una tradizione di pizzaioli acrobatici nella sua famiglia.
 - D) ha lavorato in una pizzeria "acrobatica" di Los Angeles.

7. **A Ferruccio Napolitano piace fare il pizzaiolo perché può**
 - A) lavorare senza dipendere da nessuno.
 - B) conoscere molte persone.
 - C) esprimere la propria creatività.
 - D) manifestare le proprie idee.

89



ATTENZIONE:
devi scrivere la risposta giusta nel 'foglio delle risposte'

Leggi il testo.

ISCRIVITI AD AMBIENTE E AIUTACI A COSTRUIRE UN MONDO MIGLIORE

Ambiente è un'associazione che unisce tante persone, che vogliono vivere in modo da rispettare l'ambiente. *Ambiente* ha realizzato nuovi canali informativi di cultura ambientale: radio, giornali, sito internet. Fino ad oggi l'associazione è andata avanti grazie ai finanziamenti dei soci fondatori. Ma oggi abbiamo bisogno anche del tuo aiuto. Abbiamo intenzione di realizzare molte iniziative concrete: ristoranti biologici, assicurazione etica e fondi etici. Tali iniziative possono assicurare la crescita dell'associazione *Ambiente* nel futuro. Se vuoi sostenerci e vuoi aiutarci a costruire un futuro migliore per noi e per i nostri figli, iscriviti alla nostra associazione. Gli iscritti possono scegliere tra due Carte: la Carta Verde e la Carta Socio Sostenitore.

La Carta Verde è una tessera gratuita che dà diritto gratuitamente a:

- una donazione di 1 euro da parte di *Ambiente* per ogni nuovo iscritto che può scegliere a quale progetto destinarlo;
- un abbonamento alla rivista bimestrale *Ambiente informa*;
- una casella di posta elettronica;
- la possibilità di utilizzare "Spesabio" per acquistare da casa propria la spesa *on line* sul sito internet;
- la possibilità di conoscere il proprio profilo psicologico attraverso un test sul sito internet.

Per richiedere la Carta Verde è necessario compilare il modulo di richiesta e inviarlo per posta oppure richiederla attraverso il sito internet www.ambiente.it nello spazio "Registrati" al momento dell'iscrizione oppure telefonare a *Ambiente*.

Entro 60 giorni dal ricevimento della richiesta la nostra associazione spedisce la Carta Verde insieme alla rivista *Ambiente informa*.

La Carta Socio Sostenitore è una tessera a pagamento per chi vuole sostenerci. La Carta ha un costo di 24 euro per 12 mesi dalla data dell'iscrizione e dà diritto, oltre agli stessi vantaggi della Carta Verde, anche:

- all'iscrizione ad assicurazioni a condizioni vantaggiose;
- all'ascolto di Radio Ambiente via internet senza limiti di tempo;
- a visite e cure a prezzi scontati presso Ambiente Clinica Olistica di Milano;
- a sconti presso negozi di prodotti biologici, ristoranti biologici, agriturismi, hotel, terme, teatri e librerie il cui elenco completo si trova nello spazio "agevolazioni associati" del sito.

Si può richiedere la Carta Socio Sostenitore attraverso il sito internet dell'associazione o per telefono. Il pagamento può avvenire attraverso carta di credito, bollettino di conto corrente postale o bonifico bancario. Per avere l'indicazione del conto corrente postale o bancario è necessario telefonare all'associazione.

I soci ricevono la Carta Socio Sostenitore entro 15 giorni dalla comunicazione del pagamento.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi le seguenti informazioni. Non tutte le informazioni sono presenti nel testo che hai letto. Scegli le informazioni che sono presenti nel testo. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Attraverso diversi canali di comunicazione l'associazione *Ambiente* dà informazioni su come rispettare l'ambiente.
2. Tra i mezzi di informazione dell'associazione c'è anche una rete televisiva.
3. Fino a questo momento l'associazione ha ricevuto finanziamenti di assicurazioni e banche etiche.
4. I ristoranti biologici sono uno dei progetti che l'associazione vuole realizzare.
5. L'associazione *Ambiente* mette a disposizione dei soci due diversi tipi di carte (la Carta Verde e la Carta Socio Sostenitore).
6. Tutte e due le carte sono a pagamento.
7. I soci che hanno scelto la Carta Verde ricevono la rivista *Ambiente informa* e hanno a disposizione una casella di posta elettronica.
8. La Carta Verde fornisce anche buoni sconto per acquistare prodotti biologici nella catena di negozi "Spesabio".
9. È possibile richiedere la Carta Verde solo per posta attraverso un modulo stampato che il socio deve compilare.
10. L'associazione *Ambiente* invia la Carta Verde entro 15 giorni dal momento che ha ricevuto la richiesta.
11. Per avere la Carta Socio Sostenitore i soci devono pagare 24 euro all'anno.
12. Con la Carta Socio Sostenitore i soci ottengono anche i vantaggi della Carta Verde.
13. Con la Carta Socio Sostenitore ci sono sconti per visite e cure presso cliniche mediche convenzionate in tutta Italia.
14. La lista dei negozi delle altre attività che offrono sconti ai soci sostenitori si trova su sito internet.
15. La richiesta della Carta Socio Sostenitore può arrivare all'associazione anche per posta.

91



Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi il testo. Il testo è diviso in 11 parti. Le parti non sono in ordine. Ricostruisci il testo. Scrivi il numero d'ordine accanto a ciascuna parte. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

LA MIA GIORNATA

- 1** A. Questa mattina mi sono svegliato alle sei e mezza, ma non mi sono alzato subito. Sono rimasto a letto e ho ascoltato un po' di radio.
- B. Abbiamo deciso di andare al campo di calcio perché c'era una partita importante. Ci siamo divertiti molto.
- C. Ho mangiato soltanto tre biscotti e un po' di latte. Dopo sono andato dal mio amico e sua madre ci ha portato a scuola.
- D. Ho pranzato con la mamma. Abbiamo mangiato la pasta al sugo, i piselli e un po' di frutta.
- E. Ho inventato una storia d'avventura che ho raccontato a mia madre quando sono andato a casa.
- 92** F. All'ultima ora avevamo letteratura. Il professore ci ha insegnato a scrivere un racconto.
- G. Alle sette mi sono alzato e ho fatto una colazione leggera.
- H. Alle prime due ore avevo francese. Nella pausa delle 10.30 ho bevuto un cappuccino al distributore automatico.
- I. Dopo la lezione di storia dell'arte, che io odio perché non ho buoni voti, alle 11.30 avevamo scienze che mi piace ed è interessante.
- J. Dopo mi sono riposato un po', poi ho telefonato al mio amico Gianni, che abita vicino a casa mia.
- K. Abbiamo parlato degli animali e la professoressa di scienze ci ha anche spiegato come organizzare il nostro quaderno.



ATTENZIONE:
devi scrivere la risposta giusta nel 'foglio delle risposte'

LIVELLO UNO - B1

SESSIONE Dicembre 2003

Tempo a disposizione 40 minuti

53

**Test di comprensione
della lettura**

Numero delle prove 3



Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo.

IL MEDICO DI BASE

In Italia il medico di base, o di famiglia, è un libero professionista che ha una convenzione con il Servizio Sanitario Nazionale. Il medico di base deve fornire al cittadino l'assistenza di base gratuita. Per sceglierlo, o cambiarlo, dovete andare agli sportelli della Unità Sanitaria Locale, cioè l'insieme dei servizi di assistenza medica a disposizione dei cittadini su un determinato territorio, più vicino al luogo in cui vivete. Se conoscete il nome di un bravo medico, basta comunicarlo all'impiegato e riempire un modulo. Il medico deve appartenere alla vostra Unità Sanitaria Locale e non deve aver raggiunto il massimo consentito di 1.500 pazienti. Se non conoscete nessun medico, potete consultare l'elenco dei medici convenzionati della zona.

Se andate a vivere in un'altra città per diversi mesi, potete avere gratuitamente il medico di base nella città dove vi trovate provvisoriamente.

Il cittadino che, per esempio, da Bologna si trasferisce a Milano per motivi di lavoro o di studio deve presentare alla USL milanese una autocertificazione e dichiarare le ragioni del trasferimento.

Che cosa può pretendere il cittadino dal medico di famiglia? Il medico non deve firmare richieste di medicine che non sono necessarie o che il paziente chiede per telefono senza una visita. Può invece ottenere una richiesta per una medicina che già prende. Il medico deve essere a disposizione dei suoi pazienti dalle ore 8 alle ore 20 dal lunedì al venerdì. Nei giorni festivi, prefestivi e di notte ci si può rivolgere alla Guardia Medica. Gli orari possono cambiare a seconda delle varie regioni d'Italia. In ogni caso, lo studio medico deve essere aperto almeno 5 giorni la settimana; l'orario deve permettere al medico di rispondere alle esigenze di tutti i pazienti.

54

53

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Le seguenti frasi riguardano il testo che hai letto. Completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento che ti diamo per ogni frase. **DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.**

1. **Il medico di base ha il compito di**
 - A) fornire ai malati cure specialistiche.
 - B) assicurare la salute a tutti i cittadini.
 - C) garantire l'assistenza primaria ai pazienti.
 - D) curare tutti i membri della stessa famiglia.

2. **Per scegliere il medico di base è necessario**
 - A) scrivere una lettera ad un ufficio del Comune.
 - B) telefonare a un impiegato del Servizio Sanitario Nazionale.
 - C) consegnare un modulo all'Unità Sanitaria Locale.
 - D) informare direttamente il medico scelto.

3. **Il cittadino che ha bisogno di un medico di base deve scegliere un medico che**
 - A) ha almeno 1.500 pazienti.
 - B) abita abbastanza vicino a lui.
 - C) ha una lunga esperienza.
 - D) fa parte della sua stessa Unità Sanitaria Locale.

4. **Se un cittadino si trasferisce per un breve periodo in un'altra città deve**
 - A) continuare a consultare il proprio medico.
 - B) chiamare i medici dell'ospedale della zona.
 - C) rivolgersi a un medico locale.
 - D) pagare un medico locale.

5. **Il medico ha il dovere di**
 - A) firmare tutte le richieste di medicine dei pazienti.
 - B) visitare tutti i pazienti a domicilio.
 - C) visitare i suoi pazienti prima di segnare le medicine.
 - D) indicare per telefono le medicine ai pazienti.

6. **Uno studio medico dovrebbe**
 - A) stare aperto dalle ore 8 alle ore 20 dal lunedì al sabato.
 - B) essere in grado di soddisfare le esigenze di tutti i pazienti.
 - C) avere una segreteria telefonica 24 ore su 24 per le richieste urgenti.
 - D) tenere bene esposto l'orario di apertura al pubblico.

55



ATTENZIONE:
devi scrivere la risposta
giusta nel 'foglio delle risposte'

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi il testo.

LIBRERIE IN RETE

Il sito internet www.libriscelti.it vi offre:

- un catalogo con migliaia di titoli, aggiornato settimanalmente, dove potete trovare novità e testi di riferimento selezionati per voi con cura;
- un aiuto prezioso per scegliere i vostri libri grazie ai riassunti in linea;
- la rapidità e la comodità di poter ordinare i vostri libri via telefono, fax o direttamente dalle nostre pagine Web e di poter utilizzare la formula di pagamento preferita: carta di credito, assegno, conto corrente postale o contrassegno;
- fantastiche promozioni, il Premio Fedeltà e le Offerte Omaggio.

Consultate il nostro catalogo e ricercate i libri per argomento oppure attraverso il nostro motore di ricerca.

Leggete i riassunti dei libri, scegliete i vostri libri, infine ordinarli attraverso un semplice CLICK. Se non potete ordinare tramite internet, contattateci via telefono o fax e grazie alla formula Ordini rapidi, che potete utilizzare con tutti i metodi di pagamento tranne il contrassegno, potete ricevere i vostri libri entro le 24 ore con un costo di spedizione molto basso (€ 6,50 fino a 20 Kg).

Tel. +39 - 0226149008 / + 39 - 0226149225

Fax. +39 - 0226149657

info@libriscelti.it

Internet Editori Italia (www.ibs.it) è un servizio per biblioteche, università, scuole ed enti pubblici. È possibile acquistare libri anche se non avete la carta di credito.

Internet Editori Italia propone un servizio speciale, unico nel suo genere in Italia, adeguato alle esigenze delle biblioteche, che offre tutti i vantaggi della libreria in linea:

- pagamento dopo il ricevimento dei titoli ordinati;
- libertà di cercare ed ordinare libri in un catalogo di oltre 230.000 titoli aggiornato ogni giorno;
- possibilità di fare gli ordini 24 ore su 24, 365 giorni all'anno;
- servizio di assistenza telefonica ai clienti dal lunedì al venerdì (ore 9.00 - 18.00);
- possibilità di controllare sul computer la situazione dei propri ordini;
- spedizioni con corriere espresso indipendentemente dall'importo degli acquisti.

Abbonatevi a Internet Editori Italia. Stampate e compilate la domanda di adesione. Poi inviate la domanda via fax al numero 39 02 7528485. Vi apriamo un conto e ricevete una password con cui potete fare i vostri ordini via internet.

Tutte le spedizioni avvengono tramite corriere espresso.

Alla fine di ogni mese Internet Editori Italia vi manda la fattura dei libri spediti. Dovete pagare la fattura entro 30 giorni mediante bonifico bancario o versamento su conto corrente postale.

56

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi le seguenti informazioni. Non tutte le informazioni sono presenti nel testo che hai letto. Scegli le informazioni che sono presenti nel testo. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Nel sito internet www.libriscelti.it puoi conoscere l'argomento e il contenuto.
2. Il catalogo dei libri di libriscelti.it ha un aggiornamento quotidiano.
3. Puoi ordinare i libri a libriscelti.it solo tramite il computer.
4. Puoi pagare gli ordini a libriscelti.it esclusivamente con carta di credito.
5. Il sito www.libriscelti.it fornisce anche varie formule promozionali.
6. Per ricevere i libri ordinati tramite libriscelti.it è sufficiente un giorno.
7. Internet Editori Italia è un servizio rivolto a tutti i cittadini.
8. Per aprire un conto presso Internet Editori Italia devi inviare per fax la richiesta di adesione.
9. Le spese di spedizione dei libri di Internet Editori Italia hanno un costo fisso, indipendentemente dalla quantità di libri.
10. Puoi scegliere una password per collegarti a Internet Editori Italia.
11. Con Internet Editori Italia puoi ordinare i libri in ogni momento dell'anno.
12. Con Internet Editori Italia puoi verificare sul computer se i libri che hai ordinato sono disponibili.
13. Internet Editori Italia garantisce un servizio di assistenza telefonica 24 ore su 24.
14. Devi pagare la fattura di Internet Editori Italia entro 30 giorni da quando l'hai ricevuta.

57



Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi il testo. Il testo è diviso in 11 parti. Le parti non sono in ordine. Ricostruisci il testo. Scrivi il numero d'ordine accanto a ciascuna parte. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

UNA BELLA GITA

- 58
- 1 A. Questa estate Marco, i bambini ed io abbiamo fatto una gita all'isola d'Elba.
 - B. Durante la traversata abbiamo visto un branco di delfini che saltavano intorno al traghetto.
 - C. Poi abbiamo cenato in un ristorante sul porto.
 - D. I bambini erano eccitati e felici perché era la prima volta che vedevano i delfini.
 - E. Nel pomeriggio siamo ripartiti per Piombino. È stata una gita breve ma bellissima.
 - F. Per prima cosa siamo andati a Piombino da dove partono i traghetti per l'isola d'Elba.
 - G. A Piombino però c'era lo sciopero dei traghetti.
 - H. Circa un'ora dopo siamo arrivati a Porto Azzurro e abbiamo visitato il paese.
 - I. Il giorno dopo siamo partiti alle quattro dopo che era finito lo sciopero.
 - J. La mattina dopo siamo andati sulla spiaggia e abbiamo fatto un bagno bellissimo.
 - K. Allora abbiamo dovuto fermarci a dormire là.



ATTENZIONE:
devi scrivere la risposta
giusta nel 'foglio delle risposte'

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo.

L'ITALIA DEI CENTO OSTELLI

Papà albergatore e mamma albergatrice accolgono il turista sul mare delle Cinque Terre o della Costiera Amalfitana, nel verde della campagna umbra o nel cuore del centro storico romano. I gestori di ostelli per la gioventù chiedono ai loro clienti di chiamarli ancora così per tradizione, ma alla tradizione uniscono un'ospitalità che con il tempo anche in Italia è diventata sempre più curata e diffusa sul territorio.

Se, infatti, in Europa e nel mondo andare per ostelli rappresenta un modo comune di viaggiare a partire dal 1909 – data in cui il maestro tedesco Richard Shirmann cominciò a usare alcune aule scolastiche per permettere anche ai giovani con limitate possibilità economiche di praticare turismo culturale – nel nostro paese tutto è cominciato molto più tardi e, anche adesso, spesso prevalgono le diffidenze sulla qualità dei servizi e sulla collocazione di queste strutture. Invece oggi, anche in Italia, gli ostelli sono diventati punti d'incontro culturale, tanto per gruppi di giovani quanto per famiglie. E all'economicità – pernottamento e prima colazione costano in media 10-15 euro a persona – uniscono il fascino dei luoghi dove sono situati e degli stessi edifici, che spesso sono vecchi conventi, case coloniali e palazzi storici ristrutturati.

122

Ma chi è oggi il frequentatore tipico degli ostelli italiani? Oltre il 65 per cento degli ospiti degli alberghi per la gioventù sono stranieri, che arrivano soprattutto dal Nord Europa: si tratta di turisti interessati ai luoghi più caratteristici e storici del nostro paese, con un'età media tra i 25 e i 30 anni, anche se sono in costante aumento le famiglie, compresi i nonni, e i visitatori italiani. L'ospitalità è garantita da norme molto rigide che riguardano gli standard igienici e la sicurezza: diventano sempre meno numerosi i posti letto per stanza e oggi esistono molte strutture con camere familiari, doppie e con il bagno interno.

Certo, resiste la regola secondo la quale la sera si chiude alle 23.30, anche se le eccezioni non mancano (se papà albergatore lo permette). In compenso gli ostelli sono spesso luoghi ricchi di suggestioni. Le stanze dell'ostello di Manarola, uno dei borghi arroccati sulla costa delle Cinque Terre, sono per esempio tutte affacciate sul mare. L'ente Parco delle Cinque Terre ne ha affidato la gestione a una cooperativa locale e ha attivato convenzioni con le università grazie alle quali, in cambio dell'ospitalità, gli studenti contribuiscono a ricostruire i muretti a secco franati, a ripristinare i sentieri interrotti e si occupano della conservazione dell'ambiente naturale.

Sempre sul mare, ma sul blu della costiera Amalfitana, l'ostello Beata Solitudo occupa invece le scuderie del Castello del Generale Avitabile ad Agerola e offre anche delle ampie terrazze verdi per il campeggio. Residenza storica e ricca di suggestioni anche presso l'Antico convento di San Francesco a Bagnocavallo in provincia di Ravenna: con 16 euro a testa in camera doppia, colazione compresa, ci si può addormentare nelle antiche celle dei monaci con soffitto a volta e affacciate sul chiostro interno.

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Le seguenti frasi riguardano il testo che hai letto. Completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento che ti diamo per ogni frase. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Gli ospiti degli ostelli italiani possono godere di
 - A) una cucina genuina.
 - B) un'atmosfera familiare.
 - C) un'accoglienza raffinata.
 - D) un servizio di animazione.

2. In Europa e nel mondo, viaggiare per ostelli offre la possibilità di
 - A) incontrare gente diversa.
 - B) praticare le lingue straniere.
 - C) frequentare persone di cultura.
 - D) muoversi senza spendere molto.

3. Gli italiani, ancora oggi, pensano che gli ostelli
 - A) offrano servizi poco qualificati.
 - B) si trovino in luoghi poco sicuri.
 - C) siano luoghi difficili da trovare.
 - D) siano strutture riservate solo ai giovani.

4. I frequentatori degli ostelli italiani sono per lo più
 - A) famiglie del Nord Europa che hanno molti figli.
 - B) nonni del Nord Europea che hanno nipoti tra i 25 e i 30 anni.
 - C) genitori di giovani del Nord Europa che frequentano le università italiane.
 - D) giovani del Nord Europa che desiderano conoscere le particolarità dell'Italia.

5. Ultimamente gli ostelli hanno provveduto a garantire un buon livello di ospitalità grazie a
 - A) una maggiore disponibilità di posti letto.
 - B) un'ottima pulizia dei bagni e delle camere.
 - C) una cura particolare nell'arredamento delle camere.
 - D) una migliore distribuzione dei posti letto.

6. I genitori che mandano i loro figli negli ostelli possono stare tranquilli, perché
 - A) la sera i ragazzi non possono uscire.
 - B) chi esce deve rientrare prima delle 23.30.
 - C) gli ospiti devono cenare prima delle 23.30.
 - D) prima di mezzanotte tutti devono essere a letto.

7. Gli studenti di alcune università italiane possono alloggiare gratuitamente presso l'ostello di Manarola se
 - A) si rendono utili per curare la vegetazione del Parco.
 - B) entrano a far parte della cooperativa locale di servizi.
 - C) danno la loro disponibilità per la manutenzione dell'ambiente circostante.
 - D) accettano di svolgere lavori occasionali all'interno delle università cui sono iscritti.

123



Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi il testo.

L'AUTO IN COMUNE

Il servizio dell'auto in comune è l'uso collettivo di un insieme di auto da parte di un gruppo di persone associate per questo scopo. L'iniziativa è nata tra privati nel Nord Europa negli anni 80, poi si è sviluppata come servizio complementare al trasporto pubblico. È un sistema economico, in quanto permette di ridurre i costi di gestione dell'auto, inoltre contribuisce a migliorare l'ambiente e la qualità della vita con la riduzione del traffico e dell'inquinamento. Costa molto meno di un'auto di proprietà e può essere utile per spostamenti in zone dove non arriva il trasporto pubblico. Per iscriversi al club del servizio dell'auto in comune occorre sottoscrivere un contratto, che comprende l'indicazione delle modalità di pagamento bancario. I documenti necessari sono la patente B valida, il codice fiscale e le coordinate bancarie ABI-CAB del proprio conto corrente bancario. Si può richiedere il modulo del contratto via fax allo 051/350838 o in via elettronica a caratc@atc.bo.it. Le tariffe comprendono tutti i costi, inclusi IVA, bollo, carburante. Il pagamento è mensile e avviene attraverso un addebito diretto sul conto corrente bancario. Il cliente al momento della sottoscrizione del contratto riceve una Carta Servizi e un codice personale. Quando decide di utilizzare la macchina, telefona per la prenotazione al centralino, indica il proprio codice personale, per verificare se l'auto che richiede è disponibile nel parcheggio che sceglie. Se va tutto bene si attiva la prenotazione, mentre se la vettura non è disponibile il centralino propone un altro tipo di vettura nel parcheggio indicato o una vettura in un parcheggio vicino. Si può fare la prenotazione fino a pochi minuti prima dell'effettivo utilizzo. Il centralino chiede da che ora a che ora il cliente vuole prenotare la macchina. Il cliente si reca al parcheggio dove ha prenotato la macchina, avvicina la Carta Servizi al vetro in corrispondenza del lettore, e lo sportello si apre. Entra e digita il codice personale, mette in moto e può usufruire del servizio. Quando ha finito di utilizzare la vettura, la deve riportare nello stesso parcheggio, la parcheggia, scende lascia le chiavi in auto, avvicina la Carta Servizi al vetro per farla leggere dal lettore e la macchina si chiude. Al momento del rilascio della macchina il serbatoio di benzina deve essere oltre la metà. Se si ha necessità di fare rifornimento di carburante, si può effettuare con la carta di credito carburante che c'è a bordo di ogni vettura (il costo del carburante è compreso nel servizio dell'auto in comune). Si può fare rifornimento in tutti i distributori in Italia e pagare con la carta carburante (è richiesto uno specifico codice della tessera).

24

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi le seguenti informazioni. Non tutte le informazioni sono presenti nel testo che hai letto. Scegli le informazioni che sono presenti nel testo. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Il servizio dell'auto in comune è nato nel nord Europa come servizio pubblico dello Stato.
2. Il servizio dell'auto in comune è un modo di spostarsi economico che rispetta l'ambiente.
3. Per poter utilizzare il servizio dell'auto in comune è necessario firmare un contratto.
4. Per avere il modulo del contratto è necessario andare presso gli uffici del gestore del servizio dell'auto in comune.
5. Per stipulare il contratto è necessario presentare anche la carta di identità.
6. Gli utenti devono pagare il servizio ogni volta che ne fanno uso.
7. Ogni utente ha una propria Carta Servizi e un proprio codice personale.
8. Il cliente che vuole prenotare un'auto del servizio può contattare il gestore anche per posta elettronica.
9. Al momento della prenotazione l'utente deve comunicare il proprio codice personale.
10. Se l'auto che l'utente ha richiesto non è libera il gestore del servizio propone al cliente un'altra auto nello stesso parcheggio o in un parcheggio vicino.
11. Il cliente deve fare la prenotazione dell'auto almeno 30 minuti prima del momento in cui ha bisogno dell'auto.
12. Quando va a prendere l'auto nel parcheggio, l'utente usa la Carta Servizi per farsi riconoscere e per aprire l'auto.
13. Quando ha finito di usarla, il cliente può lasciare l'auto in un qualunque parcheggio che poi deve indicare per telefono al gestore del servizio.
14. Quando l'utente lascia l'auto, deve anche lasciare il serbatoio della benzina pieno almeno più della metà.
15. Spetta al cliente pagare il rifornimento di carburante.

125



Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi il testo. Il testo è diviso in 11 parti. Le parti non sono in ordine. Ricostruisci il testo. Scrivi il numero d'ordine accanto a ciascuna parte. DEVI SCRIVERE LE TUE SCELTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

UNA SERATA SPECIALE

- 126
- 1 A. Mi ero laureato in storia antica, con una tesi sulla Quarta Crociata che aveva provocato quasi una rissa con la commissione perché la mia tesi era un po' polemica.
 - B. L'idea del principe mi fece sorridere, poi incominciammo a ballare e pensai che ero molto contento di festeggiare la mia laurea in questo modo speciale.
 - C. All'improvviso vidi entrare un'incredibile ragazza bionda con un gruppo di amici. Andarono a sedersi ad un tavolo in un angolo.
 - D. La sera dopo la laurea non avevo tanta voglia di festeggiare, ma per non restare a casa decisi di andare in un locale trasformato in un finto pub inglese.
 - E. Una volta seduto, incominciai ad osservarla meglio, mi sembrava che non fosse di Milano, parlava con un forte accento. Mi sembrava toscana, ma non ero sicuro.
 - F. Sul momento rimasi male ma poi, pensai di far contente mia madre e mia nonna e, invece di difendere le idee scritte sulla mia tesi di laurea, accettai di buon grado quel voto senza la lode.
 - G. Io per vederla meglio feci il giro del locale e andai a sedermi ad un tavolo praticamente di fronte a quello della misteriosa ragazza.
 - H. Entrai e mi avvicinai ad un gruppo di ragazzi che conoscevo appena. Mentre ascoltavo la musica andai al bancone e ordinai una birra.
 - I. Ad un certo punto il gruppo musicale che stava suonando intonò una canzone veramente straordinaria e io mi feci coraggio e andai a invitare la ragazza misteriosa a ballare.
 - J. Anche se avevo lavorato sulla tesi per un anno e scritto 250 pagine documentate, la commissione mi liquidò con un 110 senza lode.
 - K. Lei rimase un po' imbarazzata dall'invito, non se l'aspettava. Accettò e disse che un invito così garbato non l'aveva mai ricevuto. Mi chiese se ero un principe moderno.

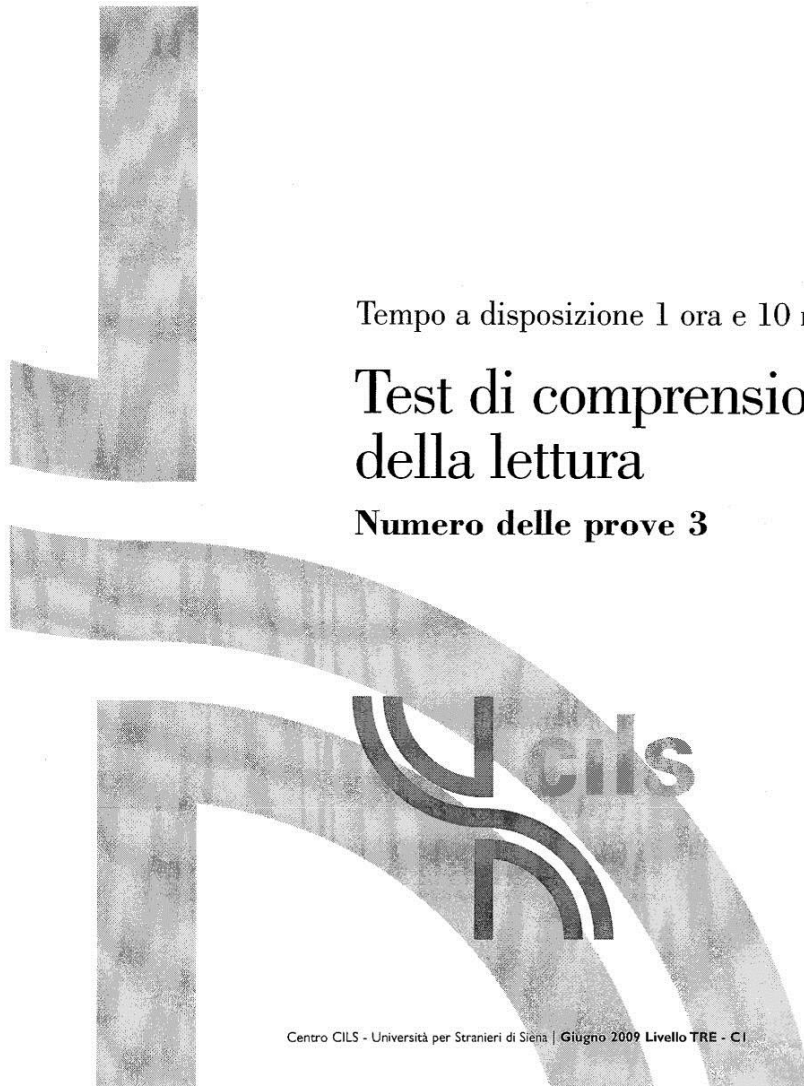


PRILOG BR. 1D: CILS TEST C1

Tempo a disposizione 1 ora e 10 minuti

**Test di comprensione
della lettura**

Numero delle prove 3



Centro CILS - Università per Stranieri di Siena | Giugno 2009 Livello TRE - C1

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo.

NUOVI PROTAGONISTI: ELIO GERMANO

Prima, sulla carta di identità aveva scritto "impiegato". Oggi è finalmente orgoglioso della sua professione di attore. E, a ventotto anni, è stato già diretto dai migliori registi italiani: da Scialoja a Luchetti, passando per Virzi e Crialesi.

Ha lo sguardo come la lama. Elio Germano. In una faccia normale, da ragazzo che potrebbe essere il fratello più giovane del tuo migliore amico, colpisce e incanta. Arriva trafelato, sorride, si scusa, e capisci quello che è successo al pubblico del film *Mio fratello è figlio unico*, grande successo dell'inverno scorso: fiumi di spettatori, e non solo donne, entrati in sala per ammirare gli occhi blu di Riccardo Scamarcio e usciti con il cuore toccato dalla passione per Elio Germano. Del resto uno che riesce a farti amare il personaggio del picchiatore deve avere qualcosa di speciale.

Elio Germano dimostra appena i suoi ventotto anni: magro, capelli arruffati, jeans larghi e zaino sulle spalle. Ma quando parla non ha età: maturo, spiritoso, intelligente e, soprattutto, vero. Si agita sulla sedia, spiega, agitando le braccia nervose, quanto è difficile diventare attore in Italia. Umiliazione e fatica. Passione e rabbia.

"Prima di *Mio fratello è figlio unico*, sulla carta d'identità avevo scritto 'impiegato': mi vergognavo all'idea che qualcuno mi potesse riconoscere, però io questo mestiere l'ho sempre amato e non certo per dire faccio l'attore, ma proprio perché mi piaceva salire sul palco".

Da ragazzino era un'ossessione. Non è facile vivere così: andare a scuola, giocare con gli amici al pallone, fare judo ma, in fondo, pensare solo a quello. L'unica occasione di sfogo erano i villaggi turistici dove i genitori, papà architetto e mamma impiegata di banca, lo portavano in vacanza: "Mi lanciavo come un pazzo su tutti i teatri dei club estivi, provavo per ore mentre gli altri andavano al mare e poi tornavo a Roma e tormentavo i miei".

A quel punto la decisione di famiglia: cercare un qualsiasi aggancio per questo figlio così determinato. "Non è una cosa facile, le persone normali non frequentano il giro del cinema. Mio nonno era arrivato dal Molise a Roma, per fortuna era riuscito a trovare lavoro come portinaio in un palazzo del quartiere Prati. Proprio in quello stabile abitava Jolè Silvani, un'attrice teatrale che lavorava con Paolo Poli. Per i miei nonni lei era l'attrice, un valore assoluto, ancora ricordo tutti i nomi dei condomini sul citofono e quello della Silvani che, secondo me, risplendeva più degli altri". L'attrice gli dette il consiglio giusto: iscriversi a una scuola di teatro. Ripensandoci, gli occhi si addolciscono un poco. "Tre pomeriggi la settimana fuggivo dalla mia routine di studente e entravo in un mondo nuovo fatto di Shakespeare, Cechov, esercizi di pronuncia. Da un lato mi sembravano tutti matti, dall'altro era meraviglioso aver trovato una cosa che mi piaceva e che era un'estensione dell'anima di bambino. Erano anni schizofrenici: a casa parlavo romano, a teatro mi esprimevo in versi".

Passioni così, però, stravolgono l'esistenza. Allontanano e possono fare male: "I miei erano preoccupati del fatto che trascuravo la scuola e gli amici; ero come uno che si è innamorato e ha perso di vista la realtà". E la realtà di Elio non era esattamente da cartolina.

Era quella delle periferie romane. Anzi, della *Periferia*, quella di Corviale, il quartiere divenuto famoso perché ci hanno costruito un palazzo lungo un chilometro. Quando ne parla s'irrigidisce, la lama degli occhi non perdona i finti romanticismi. "Questa storia di Corviale me l'hanno appiccicata addosso e sembra quasi una favola, io non ci vedo niente d'originale. Sono nato nel quartiere vicino e ci sono rimasto perché comprare casa da un'altra parte sarebbe stato molto caro. C'è del bello in

quei posti estremi ed è che sono rimasti i soli dove ci sono rapporti umani, è come se il degrado migliorasse i sentimenti. Però non trovi mai un autobus, manca il verde e hanno eliminato le botteghe per costruire grandi centri commerciali”.

Dopo le scuole di teatro per Elio Germano è arrivato il cinema, qualche partecina in televisione, le pubblicità. Senza sfiorare troppo il naso: “La differenza per un attore è rappresentata da chi lavora per mantenersi e chi, grazie ai soldi, può scegliere di fare solo quello che desidera. La povertà aiuta perché insegna che nel lavoro non c’è nessuna vergogna. Io mi sono confrontato con il mondo reale sin da ragazzo e credo sia la migliore lezione”.

Dopo *Il cielo in una stanza*, commedia per i fratelli Vanzina, Elio prende il volo: *Concorrenza sleale*, *Respiro*, *Che ne sarà di noi*, *Romanzo Criminale*. Con *Mary* Elio arriva alla mostra del Cinema di Venezia, Gabriele Salvatores e Paolo Virzì lo scritturano per *Quo vadis Baby?* e per *N-Lo-è Napoleone*. Di lui Virzì dice: un attore straordinario. Basta puntargli la macchina addosso e lasciarlo andare. Sai che qualcosa accade sempre”.

Ma il successo vero arriva con *Mio fratello è figlio unico* di Daniele Luchetti, ispirato ad un romanzo di Antonio Pennacchi. Per quel film vince il David di Donatello come miglior attore protagonista 2007. Poi interpreta il personaggio principale de *Il mattino ha l’oro in bocca*, quindi un altro film di Virzì, *Tutta la vita davanti*, e *Il grande sogno*, sempre insieme a Scamarcio. E poi ancora il film di Salvatores, *Come Dio comanda*, tratto da una storia di Niccolò Ammaniti.

Un’attività frenetica, che gli ha finalmente tolto di dosso l’insicurezza del precariato: “A un certo punto mi hanno piazzato in tutti i lavori perché il sistema funziona così: se hai successo in un film, sono convinti che funzionerai anche negli altri. Però adesso che finalmente mi posso permettere di scegliere, ho cominciato a farmi delle domande e ho capito che voglio recitare in film che mi fanno stare bene, in cui condivido qualcosa con gli altri. Se devo scegliere tra una buona squadra e un prodotto di sicuro successo, preferisco la prima perché il valore di un film non lo vedi quando esce, ma da quanta gioia ti dà quando lo prepari”. In uscita a breve *Come Dio comanda* di Gabriele Salvatores. Faticoso? “Sicuramente, ma niente rispetto alla necessaria promozione”.

7

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Completa le seguenti frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento che ti diamo per ogni frase. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

- 8
1. Il film *Mio fratello è figlio unico* ha suscitato nel pubblico
 - A) un forte coinvolgimento emotivo.
 - B) un certo interesse per la novità del soggetto
 - C) un'identificazione con il personaggio principale.
 - D) un apprezzamento dell'interprete meno famoso.
 2. Quando era un ragazzo Elio Germano
 - A) desiderava soltanto recitare.
 - B) era rabbioso e aggressivo.
 - C) aspettava con ansia le vacanze.
 - D) seguiva tutti gli spettacoli teatrali cittadini.
 3. Elio Germano afferma che per la sua carriera di attore ha avuto importanza
 - A) la figura di suo nonno.
 - B) il suggerimento di un'attrice.
 - C) la casa in cui è cresciuto.
 - D) il suo aspetto fisico.
 4. Elio Germano racconta che nel periodo in cui studiava teatro
 - A) si sentiva come se visse una doppia vita.
 - B) si innamorò follemente di una giovane studentessa.
 - C) riusciva facilmente a conciliare scuola e recitazione.
 - D) approfittò della recitazione per imparare le lingue straniere.
 5. Per Elio Germano nel lavoro di un attore è fondamentale
 - A) seguire una scuola di teatro fin da piccolo.
 - B) recitare anche in programmi televisivi.
 - C) cimentarsi in parti drammatiche.
 - D) poter decidere il ruolo in cui recitare.
 6. Secondo il regista Virzi, Elio Germano è un grande attore perché
 - A) interpreta i ruoli con passione.
 - B) ha uno sguardo magnetico.
 - C) è molto attento alla dizione.
 - D) ha grandi doti di improvvisazione.
 7. Secondo Elio Germano, nella realizzazione di un film è importante soprattutto
 - A) pensare a quello che vuole il pubblico.
 - B) essere in sintonia con i colleghi di lavoro.
 - C) curare la parte pubblicitaria e promozionale.
 - D) fare attenzione ai dettagli scenografici.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi il testo.

PRESIDENZA CONSIGLIO DEI MINISTRI -
DIPARTIMENTO DELLA GIOVENTÙ
BANDO PER LA PRESENTAZIONE DI PROGETTI VOLTI A
PROMUOVERE LA CULTURA D'IMPRESA TRA I GIOVANI

Art. 1 - Finalità del bando

1. Con il presente bando si intende dare attuazione a programmi di azioni di interesse nazionale volti a promuovere l'avvicinamento dei giovani universitari, compresi tra i 18 e i 30 anni, al mondo dell'imprenditoria attraverso la diffusione della cultura d'impresa, favorendo collaborazioni e sinergie tra Università e associazioni studentesche.

Art. 2 - Destinatari dei progetti

1. I progetti devono essere attuati sul territorio nazionale e rivolti a favore degli studenti universitari di età compresa tra i 18 e i 30 anni.

Art. 3 - Risorse programmate

1. L'ammontare delle risorse destinate ai progetti di cui al presente avviso è di euro 4.800.000,00 (quattromilionioottocentomila/00) a valere sulle risorse assegnate al Fondo per le politiche giovanili di cui all'art. 1 della legge 4 agosto 2006, n. 248.

Ciascun progetto è finanziabile nella misura massima di euro 240.000,00 IVA inclusa. Il finanziamento dei progetti avverrà in tre fasi successive:

- 20% non prima di trenta giorni dalla stipula della Convenzione con il Dipartimento, alla presentazione della documentazione attestante gli impegni economici assunti dal proponente e la correlativa sussistenza di crediti certi, liquidi ed esigibili da parte di terzi. Tale documentazione dovrà riferirsi a non meno del 20% dei costi progettuali ammessi a finanziamento;
- 50% non prima di sei mesi dall'avvio delle attività progettuali, previa presentazione di idonea rendicontazione finanziaria corredata da un report dettagliato delle attività svolte;
- 30% a conclusione del progetto, a presentazione della documentazione contabile, del report finale e previa verifica amministrativa.

Qualora il progetto preveda un costo superiore al contributo concedibile dal presente avviso, il proponente deve indicare, in sede di domanda, le modalità di finanziamento del costo residuo, sia esso riferito a risorse pubbliche e/o private.

Art. 4 - Proponenti

1. Possono presentare progetti organismi privati senza scopo di lucro quali enti, associazioni e consorzi di associazioni comunque denominati, ad esclusione delle associazioni politiche, costituiti per atto pubblico o scrittura privata registrata, composti in maggioranza da studenti universitari, con una esperienza pregressa in progetti rivolti ai giovani.

2. Ciascun proponente può presentare un solo progetto.

Art. 5 - Requisito di ammissibilità

Il progetto per essere ammissibile deve prevedere una collaborazione e/o partenariato con Università Italiane pubbliche e/o loro Facoltà.

Art. 6 - Durata dei progetti

1. Ai fini del presente bando sono ammessi alla valutazione progetti della durata massima di 24 mesi. Possono essere altresì presentati progetti di durata superiore, fermo restando che il

9

finanziamento a carico del Dipartimento, subordinato ad una chiara identificazione degli obiettivi da raggiungere e dei risultati attesi nei due anni di riferimento, e la relativa rendicontazione, saranno limitati alle due annualità.

Art. 7 - Documentazione richiesta per la presentazione dei progetti

1. I progetti devono essere corredati da:

- a) domanda, firmata dal legale rappresentante del soggetto proponente ed accompagnata, a pena di inammissibilità, dalla fotocopia del documento di identità in corso di validità;
- b) copia dello statuto e atto costitutivo del proponente e autocertificazione dell'esperienza pregressa in progetti rivolti a giovani;
- c) dichiarazione sostitutiva di atto notorio del rappresentante legale del soggetto proponente che attesti che la maggioranza dei propri iscritti sia costituita da studenti universitari;
- d) relazione illustrativa del progetto nella quale sono descritti: contesto e giustificazione del progetto; strategia e obiettivi; risultati attesi e attività previste; numero e caratteristiche dei destinatari; indicazione dei soggetti pubblici e privati eventualmente coinvolti nel progetto, modalità di collegamento tra i diversi attori dell'intervento e risorse o competenze apportate; natura, caratteristiche ed esperienze del soggetto proponente, con riguardo alle attività oggetto del progetto; modalità di esecuzione; modalità di valutazione in itinere e di verifica finale; diffusione dei risultati;
- e) piano finanziario, compilato analiticamente e suddiviso nelle categorie di spesa;
- f) documentazione comprovante l'accordo di collaborazione e/o partenariato con università italiane pubbliche e/o loro facoltà;
- g) indicazione delle risorse umane e strumentali poste a disposizione del progetto, e curriculum vitae, in formato europeo, del responsabile del progetto.

Art. 8 - Assistenza tecnica per la definizione delle domande

1. Per avere informazioni sul presente avviso e sulle procedure di presentazione dei progetti, i soggetti interessati potranno contattare il Dipartimento all'indirizzo di posta elettronica: info@gioventu.it. Laddove i quesiti siano di interesse generale, le relative risposte saranno pubblicate come FAQ (domande frequenti) nel sito www.gioventu.it.

Art. 9 - Valutazione dei progetti

1. La valutazione dei progetti sarà effettuata da apposita Commissione nominata dal Responsabile del Dipartimento. Essa verificherà, in prima istanza, l'ammissibilità della domanda; in seconda istanza passerà all'esame delle proposte progettuali presentate.

10

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi le seguenti informazioni. Scegli le informazioni presenti nel testo. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Il bando del Dipartimento della Gioventù mette in atto programmi che favoriscono l'occupazione giovanile e la creazione di nuove imprese.
2. Il bando intende promuovere la collaborazione dei giovani con il mondo delle piccole e medie imprese.
3. I progetti presentati per il concorso devono coinvolgere giovani al di sotto dei trent'anni non iscritti alle università.
4. Possono partecipare ai progetti anche giovani stranieri purché appartenenti all'Unione Europea.
5. I finanziamenti dei progetti derivano dal Fondo per le politiche giovanili.
6. I finanziamenti dei progetti saranno erogati in tre rate di importo uguale.
7. La prima parte del finanziamento verrà assegnata nei trenta giorni successivi alla pubblicazione della graduatoria dei progetti ammessi al finanziamento.
8. Per ricevere la seconda parte del finanziamento i proponenti dovranno presentare un resoconto contabile e la documentazione delle attività svolte.
9. I progetti che hanno costi di realizzazione superiori alla cifra massima del finanziamento concesso non sono tenuti a dare indicazioni sul reperimento e gestione del costo residuo.
10. Possono presentare progetti per il concorso enti privati, associazioni il cui atto costitutivo, sia pubblico sia privato, abbia avuto una registrazione ufficiale.
11. Possono concorrere alla presentazione dei progetti anche associazioni che fanno capo a partiti politici.
12. Il progetto per il concorso deve essere presentato da enti o associazioni che hanno precedentemente lavorato in progetti rivolti a giovani.
13. Un'associazione o un ente può proporre anche più di un progetto purché si riferiscano alla realizzazione di idee imprenditoriali diverse.
14. I progetti possono contemplare la collaborazione di università pubbliche italiane o di singole facoltà di università pubbliche italiane.
15. Saranno accettati soltanto i progetti la cui realizzazione si esaurisca nell'arco di due anni.
16. Il finanziamento di un progetto potrà prolungarsi per oltre i 24 mesi previsti se gli obiettivi fissati nel progetto non sono stati raggiunti completamente.
17. La domanda di partecipazione al concorso deve riportare la firma del legale rappresentante dell'ente o associazione proponente.
18. Alla domanda deve essere allegato il curriculum vitae di tutte le persone che prendono parte al progetto.
19. Tutte le informazioni sulle modalità di presentazione delle domande sono pubblicate sul sito www.gioventu.it del Dipartimento della gioventù.
20. La Commissione responsabile della valutazione creerà una graduatoria solo dei progetti che avranno riportato un punteggio pari o superiore a 55/100.

11

Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi il testo. Il testo è diviso in 16 parti. Le parti non sono in ordine. Ricostruisci il testo. Scrivi il numero d'ordine accanto a ciascuna parte del testo. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

VOLARE NEL CIELO

- 12
- 1** A. Allacciando le cinture, Paolo udì l'accensione dei motori, il cuore batteva decisamente più veloce del previsto. Questo sarebbe stato il suo primo lancio da solo con il paracadute.
 - B. Tutti in fila lungo il corridoio verso l'uscita, che venne aperta in quell'istante provocando un rumore fortissimo, mentre l'aria, che entrava a forte velocità, creava un brusco cambio della temperatura.
 - C. Per calmarsi un po', Paolo chiuse gli occhi e fece un grosso respiro. "Se mi agito prima del decollo dell'aereo, chissà dopo!" pensò mentre teneva ancora gli occhi chiusi.
 - D. Per depistare la sua forte emozione, tentò di pensare alla sua ragazza Sara che doveva aspettarlo sulla pista con la telecamera a filmare l'atterraggio.
 - E. L'adrenalina era ai livelli massimi, fuori dall'aereo l'aria era fredda ma veniva compensata dal calore del suo corpo rialzato dall'emozione fortissima.
 - F. Anzi, Sara per essere più vicina al suo ragazzo si faceva trovare tutte le volte sulla pista e gli faceva tante foto e video. Adesso aveva pure una bella collezione.
 - G. Poi senti una spinta e il vuoto lo avvolse, il rumore del motore sparì in pochi secondi. Sotto di lui la terra era veramente distante, gli uscì un urlo liberatorio che gli provocò un senso di sollievo.
 - H. Si avvicinava velocemente al suolo e allungò la mano per tirare la cordicella, era giunto il momento di tirarla, fece un lungo sospiro, il paracadute si aprì... forse aveva rischiato, ma ne era valsa la pena.
 - 9** I. L'accelerazione decisa lo spinse contro il sedile e gli fece sentire strano lo stomaco, come se tutto all'interno si spostasse. L'aereo prese il volo verso la quota per il lancio.
 - J. Arrivati alla quota giusta tutti si alzarono e a coppie verificarono le cinghie dei paracaduti, ascoltando le ultime raccomandazioni di Flavio, il secondo pilota, che si mise di fianco allo sportello.
 - K. Si era lanciato altre volte, ma sempre insieme all'istruttore e aveva provato davvero un'emozione fortissima, ma oggi l'avrebbe superata.
 - L. Paolo era il penultimo della fila, il cuore ormai galoppava, gli lacrimavano anche gli occhi, si asciugò con la manica e si abbassò gli occhiali che aveva in testa: era pronto per il grande salto.
 - M. Sara, quando aveva saputo che si era iscritto al corso di paracadutismo, gli aveva detto che era un pazzo ma con l'andare del tempo aveva accettato la decisione.
 - N. Ma adesso doveva smettere di pensare a Sara; il rumore dei motori diventò fortissimo e Paolo aprì gli occhi e si mise a guardare dal finestrino capendo che si preparavano per la partenza.
 - O. Si lanciò quello che lo precedeva. Paolo si accostò allo sportello incrociando lo sguardo con quello del pilota che contraccambiò con un sorriso, il cuore viaggiava come il motore di una auto da corsa.
 - P. Adesso doveva concentrarsi, non era una sciocchezza quello che stava per fare, non poteva permettersi di sbagliare, in gioco c'era la sua vita.

PRILOG BR. 2.A:**TEST ISTORIJA – RENESANSA**

Nome: _____

Scuola: _____

Cognome: _____

Classe: _____

Data: _____

RINASCIMENTO

È chiamato Rinascimento il periodo storico caratterizzato da uno straordinario sviluppo della cultura - in particolare delle arti e delle lettere, ma anche della scienza - che si sviluppò nei secoli XV e XVI sulla base dell'Umanesimo, ossia della riscoperta della lingua e letteratura classiche. Il passato, ossia la classicità, veniva ora percepito nella sua distanza storica, al di là dell'epoca di barbarie rappresentata dal Medioevo, ed era assunto come modello per la cultura presente.

La civiltà rinascimentale ebbe essenzialmente radici italiane, irradiandosi poi in tutta Europa. Tra gli autori latini riscoperti, le cui opere erano state dimenticate o si pensavano perdute, vi erano Cicerone, Vitruvio e Lucrezio; la riscoperta della cultura greca avvenne anche grazie all'immigrazione intellettuale provocata dalla conquista di Costantinopoli da parte dei Turchi: furono così disponibili testi di Platone, Epicuro, Euclide e Tolomeo. La volontà di riportare i testi alla loro forma originale contribuì alla nascita della filologia, la scienza volta alla ricostruzione e interpretazione di documenti scritti. Fu proprio con l'ausilio della filologia che Lorenzo Valla dimostrò la falsità della "donazione di Costantino". Dal Quattrocento cominciò infine a diffondersi l'uso del volgare per la stesura di atti ufficiali e privati.

La cultura umanistico - rinascimentale si sviluppò al di fuori dei tradizionali luoghi di cultura come le università, dove dominava la cultura scolastica, trovando nuovi spazi nelle scuole umanistiche, nelle accademie e presso le corti signorili. Nelle scuole umanistiche si applicavano nuovi criteri pedagogici, basati sul dialogo, sul confronto con i maestri e soprattutto sulla lettura diretta dei testi. Le Accademie, nate come luoghi di incontro informale, si dettero nel Cinquecento una forma istituzionale, collegandosi con i centri di potere, da cui erano spesso protette e finanziate, come quella platonica fiorentina, patrocinata dai Medici.

Tra le più importanti innovazioni tecniche, in campo artistico, vi fu la scoperta delle regole della prospettiva, che permettevano una riproduzione realistica della realtà osservata, testimoniata ad esempio dalla diffusione del *ritratto*.

Decisiva per lo sviluppo nel campo della comunicazione fu poi l'invenzione di Gutenberg della stampa a caratteri mobili, sollecitata dalla cresciuta domanda di testi da parte delle università ma anche degli apparati burocratici delle corti, e resa possibile dall'introduzione in Europa della carta, più adatta della pergamena alla riproduzione meccanica. La stampa si diffuse velocemente in tutta Europa: le stamperie erano ora in grado di stampare diverse decine di copie in un solo mese, con una netta caduta dei prezzi. Tra i più celebri editori – stampatori del Quattrocento vi fu il veneziano Aldo Manuzio.

Quello degli artisti e dei letterati rinascimentali fu un gruppo piuttosto ristretto, una “élite creativa” composta per lo più da uomini, di origine urbana e proveniente in larga misura dall'Italia centro-settentrionale. L'estrazione sociale dei letterati era nobile o borghese, mentre gli artisti provenivano per lo più da famiglie di artigiani. L'attività artistica divenne anche un mezzo di promozione sociale.

La cultura rinascimentale fu patrocinata dalle istituzioni ecclesiastiche e statali, che rappresentavano la “committenza” dell'attività letteraria o artistica; ciò trasformò molti intellettuali in “cortigiani”, che vivevano presso una corte, assolvendo la funzione di magnificare il proprio signore, mostrandone la grandezza: il *Libro del Cortegiano* del Castiglione (1518) divenne uno dei libri più tradotti e diffusi del tempo. Un notevole sviluppo conobbe anche l'architettura che, grazie alla volontà di principi e papi, si impegnò nello sforzo di trasformare le città secondo ideali di armonia, bellezza e razionalità.

Avversari della cultura umanistico – rinascimentale furono gli ordini religiosi e il mondo universitario, anche se quest'ultimo finì per aprirsi in parte alla nuova civiltà. La Chiesa non ebbe generalmente reazioni negative verso gli umanisti, anche perché essi, pur affermando l'autonomia del sapere, non negavano mai il valore fondamentale della religione. Grande sviluppo ebbero anche gli studi storici, visti come strumenti di comprensione del presente attraverso la conoscenza del passato, in stretto connubio con interessi politici ed etici. Molti storici, basti pensare a Machiavelli, che nel suo *Principe* delinea la figura di un sovrano capace con l'abilità politica di governare la *fortuna* e quindi di garantire solidità allo Stato, parteciparono in prima persona alla vita politica, rivestendo anche incarichi ufficiali. Machiavelli è rimasto nella storia come colui che seppe dare una dimensione autonoma alla politica, sottraendola alla religione e alla morale. Un altro autore importante fu Guicciardini, che nella sua *Storia d'Italia* cercò di spiegare come l'Italia fosse approdata alla subordinazione verso le potenze straniere. Entrambi, pur dando risposte diverse, seppero muovere da eventi contingenti per operare una riflessione sul più generale significato della storia e sulle leggi che la governano.

Nel resto d'Europa l'Umanesimo cominciò a svilupparsi alla fine del Quattrocento, grazie ai contatti con gli intellettuali italiani, che più avanti presero l'abitudine di emigrare, chiamati dalle corti principesche o dalle università europee. Un importante ruolo fu svolto anche dalle relazioni diplomatiche, intensificate a causa delle complesse vicende delle guerre d'Italia. La figura chiave dell'Umanesimo europeo fu Erasmo da Rotterdam, sostenitore di un profondo rinnovamento della Chiesa e della necessità di trovare nuove strade di conciliazione tra i testi antichi e la parola di Dio, anche attraverso una lettura diretta della Bibbia che la sottraesse alla mediazione ecclesiastica.

(adattato da: Bravo, A. Foa, A. & Scaraffa, L. (2001) *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1350 al 1650. Quaderno operativo 1*. Roma-Bari: Editori Laterza)

I INDICARE LA RISPOSTA CORRETTA:

1. Gli umanisti, a differenza di quanto accadeva nel Medioevo

- A) rifiutavano gli autori antichi perché li consideravano superati.
- B) percepivano la loro distanza dagli antichi.
- C) si sentivano contemporanei agli autori antichi.
- D) rifiutavano gli autori antichi perché li consideravano dei “barbari”.

2. La civiltà rinascimentale ebbe origine

- A) in Francia e Germania e poi si diffuse in tutta Europa.
- B) contemporaneamente in Francia e in Italia.
- C) in Italia.
- D) a Costantinopoli.

3. La cultura umanistica non si affermò subito nelle università perché

- A) nelle università era predominante la filosofia araba che era chiusa verso le altre culture.
- B) le università stesse erano dominate dalle accademie.
- C) nelle università era predominante il pensiero platonico.
- D) nelle università era ben viva la tradizione Scolastica.

4. La scoperta delle regole della prospettiva scientifica fu motivata dall'esigenza

- A) di riprodurre la realtà in modo realistico.
- B) di riprodurre uno spazio bidimensionale.
- C) di superare una rappresentazione troppo realistica della realtà.
- D) di diffondere un nuovo tema nella pittura – il ritratto.

5. Rispetto alla pergamena, la carta

- A) era meno resistente ma più economica.
- B) era più resistente e più economica.
- C) permetteva la stesura di codici miniati.
- D) era meno resistente ma più decorativa.

6. Gli scrittori del Rinascimento italiano provenivano per lo più

- A) dal ceto mercantile.
- B) dal ceto artigiano.
- C) dalle file della nobiltà.
- D) dal ceto religioso.

7. Guicciardini nella sua opera *Storia d'Italia*

- A) cercò di spiegare i motivi per cui l'Italia era dipendente dagli altri Stati stranieri.
- B) cercò di rispondere alle domande a cui Machiavelli non riuscì a rispondere.
- C) cercò di spiegare la superiorità dell'Italia nei confronti degli altri Paesi europei.
- D) pose molte domande sul significato della storia e sulle leggi che la governano senza dare una risposta precisa.

8. Nel resto d'Europa, l'Umanesimo si sviluppò alla fine del Quattrocento perché

- A) gli intellettuali italiani dovettero emigrare a causa delle guerre d'Italia.
- B) gli intellettuali stranieri si confrontavano con la Chiesa.
- C) le corti e le università europee contattavano gli intellettuali italiani e li invitavano da loro.
- D) gli ordini religiosi e il mondo universitario impedirono la sua diffusione oltre i confini italiani prima del Quattrocento.

9. Mecenati della cultura rinascimentale furono

- A) ricche famiglie di artigiani.
- B) le istituzioni clericali e statali.
- C) ricche famiglie straniere.
- D) alcuni ordini religiosi.

10. Gli storici rinascimentali cercavano di capire il presente

- A) tramite la conoscenza del passato, prendendo in considerazione interessi politici ed etici.
- B) conoscendo meglio la filosofia greca.
- C) tramite le biografie dei sovrani potenti dell'epoca precedente.
- D) tramite il rapporto tra la Chiesa e lo Stato nelle epoche precedenti.

**II ABBINARE LE PAROLE ALLE DEFINIZIONI O SINONIMI GIUSTI
(le parole sono sottolineate nel testo):**

- | | |
|---------------------|--|
| 1. conquista | a) occupazione, annessione
b) perdita, abbandono
c) esodo, spopolamento
d) costituzione, formazione |
| 2. ordine religioso | a) astensione dal cibo per motivi religiosi
b) pena o censura di diritto canonico
c) complesso delle Sacre Scritture (Antico e Nuovo Testamento)
d) associazione di religiosi che pronunciano voti solenni di povertà, castità e obbedienza |
| 3. subordinazione | a) indipendenza, superiorità
b) dipendenza, inferiorità
c) cambiamento, mutazione
d) federazione, confederazione |
| 4. governare | a) osservare, seguire
b) sorpassare, superare
c) guidare, condurre
d) allontanare, espellere |
| 5. sostenitore | a) la persona che difende, propugna
b) la persona che fa opposizione
c) ogni componente di un gruppo
d) capo dell'amministrazione comunale |

PRILOG BR. 2.B

Predmet: Istorija, Renesansa, III razred

Otvorena pitanja sa delovima teksta u kojima se nalaze odgovori:

1. Quali elementi caratterizzano il concetto di Rinascimento?

Tekst A:

[...] “È chiamato Rinascimento il periodo storico caratterizzato da uno straordinario sviluppo della cultura - in particolare delle arti e delle lettere, ma anche della scienza - che si sviluppò nei secoli XV e XVI sulla base dell’Umanesimo, ossia della riscoperta della lingua e letteratura classiche. Il passato, ossia la classicità, veniva ora percepito nella sua distanza storica, al di là dell’epoca di barbarie rappresentata dal Medioevo, ed era assunto come modello per la cultura presente. [...] La volontà di riportare i testi alla loro forma originale contribuì alla nascita della filologia, la scienza volta alla ricostruzione e interpretazione di documenti scritti. [...] Tra le più importanti innovazioni tecniche, in campo artistico, vi fu la scoperta delle regole della prospettiva, che permettevano una riproduzione realistica della realtà osservata, testimoniata ad esempio dalla diffusione del *ritratto*. Decisiva per lo sviluppo nel campo della comunicazione fu poi l’invenzione di Gutenberg della stampa a caratteri mobili [...]”

2. Quali erano il ruolo e le caratteristiche degli studi storici secondo molti storici rinascimentali?

Tekst B:

[...] “Grande sviluppo ebbero anche gli studi storici, visti come strumenti di comprensione del presente attraverso la conoscenza del passato, in stretto connubio con interessi politici ed etici. Molti storici, basti pensare a Machiavelli, che nel suo *Principe* delinea la figura di un sovrano capace con l’abilità politica di governare la *fortuna* e quindi di garantire solidità allo Stato, parteciparono in prima persona alla vita politica, rivestendo anche incarichi ufficiali. Machiavelli è rimasto nella storia come colui che seppe dare una dimensione autonoma alla politica, sottraendola alla religione e alla morale. Un altro autore importante fu Guicciardini, che nella sua *Storia d’Italia* cercò di spiegare come l’Italia fosse approdata alla subordinazione verso le potenze straniere. Entrambi, pur dando risposte diverse, seppero muovere da eventi contingenti per operare una riflessione sul più generale significato della storia e sulle leggi che la governano.” [...]

3. Qual era il rapporto tra le istituzioni ecclesiastiche e statali e gli intellettuali rinascimentali?

Tekst C:

[...] “La cultura rinascimentale fu patrocinata dalle istituzioni ecclesiastiche e statali, che rappresentavano la “committenza” dell’attività letteraria o artistica; ciò trasformò molti intellettuali in “cortigiani”, che vivevano presso una corte, assolvendo la funzione di magnificare il proprio signore, mostrandone la grandezza: il *Libro del Cortegiano* del Castiglione (1518) divenne uno dei libri più tradotti e diffusi del tempo. Un notevole sviluppo conobbe anche l’architettura che, grazie alla volontà di principi e papi, si impegnò nello sforzo di trasformare le città secondo ideali di armonia, bellezza e razionalità. [...]

[...] Avversari della cultura umanistico – rinascimentale furono gli ordini religiosi e il mondo universitario, anche se quest’ultimo finì per aprirsi in parte alla nuova civiltà. La Chiesa non ebbe generalmente reazioni negative verso gli umanisti, anche perché essi, pur affermando l’autonomia del sapere, non negavano mai il valore fondamentale della religione.” [...]

Con il termine “Illuminismo” si definisce l’insieme di quelle trasformazioni culturali che caratterizzarono l’Europa nel periodo compreso tra la prima metà del Settecento e la rivoluzione francese. Immanuel Kant può, a buon diritto, esserne considerato uno dei massimi esponenti. L’illuminismo era per lui una sfida della ragione umana alle superstizioni e ai pregiudizi, che -liberando l’uomo - poteva garantire il sorgere di una società rinnovata, in grado di assicurare all’umanità felicità e benessere. Sebbene le radici del movimento illuministico affondino nei secoli precedenti, solo nel Settecento le nuove idee (tolleranza religiosa, patto sociale, primato delle scienze e della filosofia, importanza della tecnica) confluirono in una critica radicale dei vecchi schemi mentali.

Parigi (dove si raccolse una folta schiera di intellettuali), Londra, Edimburgo e Berlino furono i principali centri del pensiero illuminista europeo. Il suo risultato più consistente fu indubbiamente la redazione dell’*Enciclopedia*, un progetto culturale intorno a cui si radunarono i migliori intellettuali francesi, tra cui Diderot, d’Alembert e d’Holbach. L’Enciclopedia volle raccogliere in sé i fondamenti di un nuovo sapere non accademico e al contempo aprirsi ai problemi della società, attraverso un grande sforzo di divulgazione rivolto a un ampio pubblico. Nonostante gli ostacoli della censura e i ripetuti attacchi dei gesuiti, l’opera trovò infine compimento nel 1766.

Uno degli aspetti principali dell’Illuminismo fu la sua critica alla religione. Tra gli illuministi fu Voltaire a criticare con maggior forza la Chiesa, muovendo dall’intento fondamentale di liberare l’uomo dalle proprie ataviche paure e superstizioni.

Il pensiero illuminista incise anche sul comportamento sociale, determinando un lento processo di laicizzazione, anche se per il momento solo in ambienti molto ristretti. Tra i punti di scontro degli intellettuali con la Chiesa compare la questione del suicidio, presentato dai filosofi come un atto eroico e comunque di libera scelta personale. Anche la Chiesa conobbe fermenti di riforma, con un intellettuale come Muratori. Ma il suo progetto – una religione depurata dagli aspetti più esteriori, aperta agli apporti dell’Illuminismo, riformata nella struttura ecclesiastica – fallì di fronte a un conflitto sempre più esteso e radicalizzato tra la Chiesa e il mondo laico.

In campo politico, la riflessione sul potere ebbe un ruolo centrale: il monarca doveva realizzare il bene della società e del popolo sotto la guida illuminata dei filosofi. Tale visione “dall’alto”, condizionata da una valutazione negativa delle masse, venne riassunta nel motto: “tutto per il popolo e nulla attraverso il popolo”. Due testi in particolare ebbero una vasta eco nel mondo culturale europeo: *Lo spirito delle leggi* (1748) di Montesquieu – che esalta la separazione dei poteri tipica del modello parlamentare inglese – e *Il contratto sociale* (1762) di Rousseau. In tale opera si considerava la proprietà privata come la prima causa dei mali sociali e si sosteneva una visione egualitaria del contratto sociale, che si configurava come l’alienazione dei diritti di ciascun individuo in favore di un corpo sociale fondato sulla “volontà generale”, nella quale la sovranità poteva esprimersi solo attraverso la democrazia diretta, senza alcuna delega dei poteri.

Nella seconda metà del XVIII secolo, gli Stati assolutistici vararono una politica di riforme volte a modernizzare lo Stato, l’economia e la società; tale movimento – detto “assolutismo illuminato” – si avvale indubbiamente del contributo del pensiero illuministico. La Russia, la Prussia di Federico II e soprattutto l’Austria degli Asburgo, sotto Maria Teresa e Giuseppe II, ne furono le principali protagoniste.

Uno dei maggiori terreni di riforma riguardò il rapporto tra Stato e Chiesa, per tradizione avversaria naturale del potere assoluto dei principi. In generale, gli Stati svilupparono una politica anticuriale, volta ad attribuirsi la maggior parte dei privilegi ecclesiastici: la lotta riguardò in particolare il diritto di *manomorta* e comportò la tassazione per i beni del clero e la soppressione di conventi e ordini religiosi. I gesuiti, in particolare, furono bersaglio di tale scontro, specie per l’influenza da loro esercitata sulla politica e sulla società attraverso l’istruzione dei ceti dominanti, fino a che nel 1773 non si giunse alla soppressione dell’Ordine da parte del Papa Clemente XIV (l’Ordine fu poi ricostituito alcuni anni dopo).

La necessità di creare un settore educativo del tutto nuovo, rispondente a rinnovate esigenze sociali, comportò inoltre lo svecchiamento delle tradizionali istituzioni scolastiche, il rinnovamento delle università e la creazione di nuove scuole statali. Nonostante gli ostacoli, si vararono riforme per la centralizzazione dell’amministrazione e si attuò un profondo rinnovamento delle tecniche agricole.

Anche gli Stati italiani furono nel Settecento protagonisti delle riforme: la società colta fu percorsa da un intenso fervore intellettuale e si reinserì nel circolo culturale europeo. Il movimento si esprime fin dagli ultimi decenni del Seicento, dando vita a giornali e Accademie e attraverso figure di intellettuali della statura di P. Giannone e G.B. Vico.

Uno dei maggiori apporti al rinnovamento provenne dal campo del diritto, grazie alla battaglia che gli illuministi ingaggiarono contro la tortura e la pena di morte. Si segnala in particolare il gruppo italiano di giuristi e filosofi riuniti attorno alla rivista "Il Caffè" di Pietro Verri. In tale contesto culturale, l'opera di Cesare Beccaria (*Dei delitti e delle pene*, 1764), incontrò una grande diffusione e influenzò giuristi e principi, contribuendo in alcuni Stati all'abolizione della pena di morte o alla riforma dei codici giudiziari, civili e penali.

(Bravo, A., Foa, A. & Scaraffia, L. (2002) *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1650 al 1900. Quaderno operativo 2*. Editori Laterza: Roma-Bari)

COMPRESIONE DEL TESTO

I Indicare la risposta corretta:

1. Scopo fondamentale del potere, per il pensiero illuministico, è
 - A) il bene del potere stesso.
 - B) il bene della chiesa.
 - C) il bene della società.
 - D) il bene dei ceti dominanti.

2. Per gli Illuministi, la funzione del popolo nel processo riformatore dev'essere
 - A) fondamentale.
 - B) importante ma subordinata a quella delle élites.
 - C) importante ma subordinata a quella della chiesa cattolica.
 - D) nulla.

3. *L'Enciclopedia* fu un progetto culturale che
 - A) rappresentava un movimento di un gruppo di intellettuali di Londra, Edimburgo e Berlino.
 - B) rappresentava una proposta educativa dei Gesuiti.
 - C) trattava l'argomento della censura e il rapporto tra gli intellettuali e la Chiesa, usando metodi non accademici.
 - D) trattava i principi del sapere ed i problemi sociali con lo scopo di avvicinare queste idee al pubblico.

4. Le idee di tolleranza religiosa e di primato delle scienze e della filosofia
 - A) appartengono esclusivamente al pensiero illuminista e ad alcuni intellettuali ecclesiastici.
 - B) furono un'invenzione di Diderot e Voltaire.
 - C) erano presenti anche prima del Settecento.
 - D) furono un'invenzione di Muratori e di un gruppo di intellettuali religiosi.

5. Per Rousseau, l'origine della disuguaglianza tra gli uomini è da ricercarsi

- A) nell'imporre della volontà generale sulle volontà particolari.
- B) nell'influsso che la chiesa esercita sui suoi fedeli.
- C) nel patto sociale.
- D) nell'introduzione della proprietà privata.

6. Rousseau è un esplicito sostenitore

- A) della democrazia diretta.
- B) della democrazia rappresentativa.
- C) della democrazia totalitaria.
- D) del regime totalitario.

7. Le riforme realizzate in Prussia nel Settecento si concentrarono

- A) sul miglioramento della posizione della donna nella società.
- B) sulla soppressione dell'Ordine dei Gesuiti.
- C) sul rinnovamento dell'amministrazione e della burocrazia.
- D) sull'abolizione della religione.

8. Nel periodo dell'Illuminismo, il rapporto tra Stato e Chiesa

- A) diventò più stretto grazie all'influenza politica della Chiesa sullo Stato.
- B) non fu diverso dai secoli precedenti.
- C) diventò più armonico, avendo le due istituzioni trovato dei punti comuni di reciproco interesse.
- D) diventò sempre più conflittuale.

9. Nel corso del Settecento l'intervento dello Stato nell'ambito dell'istruzione

- A) crebbe.
- B) diminuì.
- C) lasciò spazio alle istituzioni religiose.
- D) rimase sempre uguale come nei secoli precedenti.

10. Le riforme dell'Illuminismo negli Stati italiani riguardavano:

- A) solitamente la letteratura e il giornalismo.
- B) innanzitutto settori della vita pubblica come giornalismo, sistema scolastico e giudiziario.
- C) il sistema elettorale, che per la prima volta diede la possibilità alle donne di votare
- D) gli sforzi degli intellettuali italiani per grande influenza e potere del papa.

II ABBINARE LE PAROLE ALLE DEFINIZIONI O SINONIMI GIUSTI (le parole sono sottolineate nel testo):

- | | |
|-----------------|---|
| 1. esponente | a) figura rappresentativa
b) ogni componente di un gruppo
c) capo dell'amministrazione comunale
d) la persona che sostituisce temporaneamente un insegnante o un impiegato |
| 2. proprietà | a) offerta, invito
b) qualità, caratteristica
c) possesso, patrimonio
d) ricchezza, agiatezza |
| 3. ceto | a) gruppo di soldati
b) gruppo di persone con medesime condizioni economiche e sociali
c) organizzazione politica di più persone
d) gruppo di artisti |
| 4. rinnovamento | a) rimodernamento, svecchiamento
b) decadimento, logoramento
c) base, sostegno
d) mutamento, variazione |
| 5. movimento | a) azione che mira a reprimere
b) violento, profondo rivolgimento dell'ordine politico-sociale costituito, che cerca di mutare radicalmente governi e istituzioni
c) gruppo di cantanti o musicisti
d) corrente culturale, artistica e simile, generalmente ispirata da idee innovatrici |

PRILOG BR. 2.D

Predmet: Istorija, Renesansa, IV razred

Otvorena pitanja sa delovima teksta u kojima se nalaze odgovori:

1. Quali caratteri specifici ha “l’intellettuale illuminista?”

Tekst A:

[...] “Sebbene le radici del movimento illuministico affondino nei secoli precedenti, solo nel Settecento le nuove idee (tolleranza religiosa, patto sociale, primato delle scienze e della filosofia, importanza della tecnica) confluirono in una critica radicale dei vecchi schemi mentali.[...]Uno degli aspetti principali dell’Illuminismo fu la sua critica alla religione.[...] In campo politico, la riflessione sul potere ebbe un ruolo centrale: il monarca doveva realizzare il bene della società e del popolo sotto la guida illuminata dei filosofi. Tale visione “dall’alto”, condizionata da una valutazione negativa delle masse, venne riassunta nel motto: “tutto per il popolo e nulla attraverso il popolo”.[...] La necessità di creare un settore educativo del tutto nuovo, rispondente a rinnovate esigenze sociali, comportò inoltre lo svecchiamento delle tradizionali istituzioni scolastiche, il rinnovamento delle università e la creazione di nuove scuole statali. Nonostante gli ostacoli, si vararono riforme per la centralizzazione dell’amministrazione e si attuò un profondo rinnovamento delle tecniche agricole.[...]Uno dei maggiori apporti al rinnovamento provenne dal campo del diritto, grazie alla battaglia che gli illuministi ingaggiarono contro la tortura e la pena dimorte. Si segnala in particolare il gruppo italiano di giuristi e filosofi riuniti attorno alla rivista “Il Caffè” di Pietro Verri. In tale contesto culturale, l’opera di Cesare Beccaria (*Dei delitti e delle pene*, 1764), incontrò una grande diffusione e influenzò giuristi e principi, contribuendo in alcuni Stati all’abolizione della pena di morte o alla riforma dei codici giudiziari, civili e penali.”

2. Descrivi il rapporto tra la Chiesa e gli Illuministi.

Tekst B:

[...] Il pensiero illuminista incise anche sul comportamento sociale, determinando un lento processo di laicizzazione, anche se per il momento solo in ambienti molto ristretti. Tra i punti di scontro degli intellettuali con la Chiesa compare la questione del suicidio, presentato dai filosofi come un atto eroico e comunque di libera scelta personale.[...] Uno dei maggiori terreni di riforma riguardò il rapporto tra Stato e Chiesa, per tradizione avversaria naturale del potere assoluto dei principi. In generale, gli Stati svilupparono una politica anticuriale, volta ad attribuirsi la maggior parte dei privilegi ecclesiastici: la lotta riguardò in particolare il diritto di *manomorta* e comportò la tassazione per i beni del clero e la soppressione di conventi e ordini religiosi.

3. Spiega le idee degli intellettuali che parteciparono alla redazione dell'Enciclopedia.

Tekst C:

[...] Parigi (dove si raccolse una folta schiera di intellettuali), Londra, Edimburgo e Berlino furono i principali centri del pensiero illuminista europeo. Il suo risultato più consistente fu indubbiamente la redazione dell'*Enciclopedia*, un progetto culturale intorno a cui si radunarono i migliori intellettuali francesi, tra cui Diderot, d'Alembert e d'Holbach. L'Enciclopedia volle raccogliere in sé i fondamenti di un nuovo sapere non accademico e al contempo aprirsi ai problemi della società, attraverso un grande sforzo di divulgazione rivolto a un ampio pubblico. Nonostante gli ostacoli della censura e i ripetuti attacchi dei gesuiti, l'opera trovò infine compimento nel 1766.[...]

PRILOG BR.3. A

I Completare il testo. Scegliere una delle proposte di completamento.

ARTE RINASCIMENTALE

Nel Rinascimento le città si abbelliscono di opere d'arte, palazzi, chiese e nascono scuole di pittura nelle corti principesche finanziate da (1.)_____ Pittura, scultura e architettura diventano molto importanti e anche gli artisti godono di una situazione di privilegio nella società rinascimentale, tanto che nel 1550 è pubblicata la prima storia dell'arte: *Vite dei più eccellenti architetti, pittori e scultori italiani* di Giorgio Vasari, in cui si narrano le (2.)_____ dei maggiori artisti del tempo.

Nell'arte c'è un ritorno alla bellezza e all'armonia (3.)_____: l'arte antica è ammirata e presa ad esempio. Domina il concetto dell'(4.)_____ del naturale ed emerge la figura dell'artista creatore anziché semplice artigiano, ricercato dai Signori e Papi dell'epoca, come Botticelli che lavora alla (5.)_____ di Lorenzo il Magnifico e Michelangelo che (6.)_____ la Cappella Sistina per Papa Giulio II.

Sandro Botticelli (Firenze, 1445-1510) è uno dei pittori più importanti del Rinascimento per l'eleganza, l'armoniosità delle (7.)_____ e la delicatezza dei colori: "La Primavera" e "La nascita di Venere", che si trovano nel museo degli Uffizi a Firenze, sono tra i suoi (8.)_____ più famosi.

L'architettura rinascimentale si sviluppa per opera di un uomo di genio: Filippo Brunelleschi (1377-1446). Alla base del nuovo stile c'è l'adozione delle forme architettoniche dell'antichità greca e romana perché imponenti e monumentali, scelta dettata dalla nuova visione del mondo, fondata non più sulla (9.)_____ come nel Medioevo, ma sulla ragione: l'architettura classica si basa infatti su principi e razionalità. L'altro elemento basilare è la prospettiva (10.)_____ (lunghezza, larghezza e altezza): lo slancio verticale, gli (11.)_____ acuti, le guglie e le torri del Medioevo lasciano il posto a strutture orizzontali segnate da angoli retti e semicerchi, simmetriche e regolari su tutti gli assi, in orizzontale e in verticale. Nelle chiese l'elemento dominante è la cupola, (12.)_____ alla cupola del Pantheon a Roma: esempi mirabili sono la cupola di Santa Maria del Fiore a Firenze, opera del Brunelleschi, e di San Pietro a Roma, opera di Michelangelo.

(adattato da: Benucci, A. & D'Amico, R.A.(2009) *Io e l'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni)

1.	A) mecenati	B) sostenitori	C) difensori	D) soppressori
2.	A) narrazioni	B) biografie	C) storie	D) novelle
3.	A) classista	B) classistica	C) claustrale	D) classica
4.	A) imitatore	B) imitazione	C) imitativo	D) imitabile
5.	A) casa	B) fortezza	C) corte	D) casata
6.	A) dipinge	B) fa	C) crea	D) modella
7.	A) figurine	B) figure	C) figuranti	D) figuracce
8.	A) quaderni	B) quadratini	C) quadretti	D) dipinti
9.	A) fede	B) fiducia	C) fedeltà	D) fiera
10.	A) triennale	B) tripla	C) tridimensionale	D) ricolorata
11.	A) arcobaleni	B) elementi	C) archi	D) atrii
12.	A) disegnata	B) fatta	C) ispirata	D) costruita

II Dopo la lettura spiegare in italiano le parole sottolineate (scrivere da 5 a 20 parole):

A) Nel Rinascimento c'è una vera rivoluzione nel campo delle arti figurative con l'uso della prospettiva. Alle figure medievali piatte, su fondo oro, in una rappresentazione gerarchica del mondo (in alto Dio e i Santi, in basso gli uomini), la pittura rinascimentale sostituisce uno sfondo naturale e paesaggistico e personaggi mitologici o comuni che affiancano quelli religiosi.

Ci sono poi molti ritratti e autoritratti, questi ultimi sono una novità dell'epoca. La riscoperta della bellezza e dell'armonia dell'arte greco-romana consiste anche in un recupero delle forme architettoniche antiche: cupole, porticati e colonne, come si può notare in uno dei più famosi dipinti di Raffaello, lo *Sposalizio della Vergine*, nel cui sfondo c'è un immaginario edificio che racchiude tutti gli elementi dell'architettura antica.

Tutti i grandi artisti del Rinascimento cominciano a lavorare come apprendisti nelle botteghe dei maestri di pittura.

(Benucci, A. & D'Amico, R.A. (2009) *Io e l'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni)

lo sfondo:

.....
.....
.....

il ritratto:

.....
.....
.....

le botteghe:

.....
.....
.....

B) La figura di David di Michelangelo rappresenta le virtù della forza e dell'ira. La torsione del polso, lo scatto della testa e la concentrazione dello sguardo esaltano il movimento di questa scultura. Michelangelo lavora all'opera senza interruzione per due anni creando, da un gigantesco blocco di marmo grezzo, un giovane uomo al massimo della forza fisica. L'opera è un tuttotondo ed è caratterizzata da forme perfettamente regolari.

(Angelino, M.& Ballarin, E. (2006) *L'italiano attraverso la storia dell'arte*. Perugia: Guerra Edizioni)

la torsione:

.....
.....
.....
.....

esaltare:

.....
.....
.....
.....

(marmo) grezzo:

.....
.....
.....
.....

tuttotondo:

.....
.....
.....
.....

III ABBINARE LE PAROLE ALLE DEFINIZIONI O SINONIMI GIUSTI:

1. Michelangelo scolpisce il David da un blocco in marmo bianco alto 16 metri.

- scolpire
- a) lavorare pietra, marmo, legno e sim., in modo da formare una o più figure
 - b) ornare con pitture
 - c) restituire allo stato primitivo delle opere d'arte, riparandole
 - d) ideare la costruzione di un edificio, di una struttura o di una macchina

2. Con il Rinascimento l'affresco conosce il momento di maggior diffusione.

- affresco
- a) attrezzo formato da una piccola mazza metallica con un manico di legno
 - b) tecnica di pittura murale eseguita sull'intonaco fresco con colori diluiti in acqua pura
 - c) tecnica della scultura in cui la figura scolpita è libera da tutti i lati
 - d) tomba di eccezionale grandiosità

3. Tra le teste scolpite c'è un fregio con animali, maschere di satiri e lo stemma degli Strozzi.

- fregio
- a) cortile con porticato o colonnato
 - b) intelaiatura di legno o altro materiale che circonda quadri, specchi e fotografie
 - c) parte decorata, in orizzontale di un edificio
 - d) metodologia di indagine ottica che utilizza i raggi infrarossi

4. Giorgione abolisce il contorno grafico delle forme per fondere le zone contigue di colore; attraverso la modulazione tonale e le sfumature dei colori arriva a compenetrare paesaggio e figure, eliminando ogni stacco traumatico.

- sfumature
- a) traccia, segno di vario colore, lasciata da una sostanza su una superficie
 - b) paesaggio caratterizzato da architetture fantastiche e invenzioni prospettiche
 - c) procedimento di stampa in rilievo che utilizza una matrice di legno
 - d) passaggio graduale fra le varie tonalità di colore

PRILOG BR. 3. B

I Completare il testo. Scegliere una delle proposte di completamento.

ARTE BAROCCA

La parola “barocco” probabilmente viene dal portoghese “barroco” e dallo spagnolo “barrueco” e significa “perla dai contorni irregolari”. L’arte del Cinquecento viene chiamata barocca poiché, al contrario dell’arte rinascimentale, non rispetta le regole delle (1.) _____ e dell’armonia, ma permette all’artista di esprimere tutte le sue emozioni servendosi di vari (2.) _____ quali il marmo, la ceramica, il legno, il metallo, il vetro. A differenza del Rinascimento che è misura, razionalità, equilibrio, (3.) _____, il Barocco è caratterizzato da fantasia, movimento, desiderio di novità, di voler stupire il pubblico con sovrastrutture e mancanza di (4.) _____. Le caratteristiche del Barocco sono: contrasti di luce, colori forti e scuri, illusioni (5) _____, libertà stilistica nelle (6.) _____, ricerca del movimento e di una dimensione infinita.

Nell’Ottocento il “barocco” diventa sinonimo di “assurdo”, “pomposo”, “grottesco” e “teatrale”. In seguito però perde ogni significato negativo e si riconosce il (7.) _____ importante che gli artisti di questo periodo hanno dato all’arte europea.

Centro del Barocco è Roma, dove i pontefici fanno a (8.) _____ per rendere la sede del cattolicesimo sempre più importante e meravigliosa agli occhi dei pellegrini: fanno costruire fontane e palazzi, le strade vengono allargate e le chiese sono (9.) _____ e rinnovate da monumentali (10.) _____.

Come nelle arti (11.) _____, anche nell’architettura e nella scultura c’è la ricerca del movimento: gli artisti creano alcune forme nuove, tra queste la più importante è la doppia (12.) _____, verso l’interno quella laterale e verso l’esterno quella centrale, che si trova nelle facciate e nei mobili dell’epoca. Nell’architettura i maggiori rappresentanti sono: Gian Lorenzo Bernini, Francesco Borromini e Guarino Guarini.

(adattato da: Benucci, A. & D’Amico, R.A. (2009) *Io e l’Italia*. Perugia: Guerra Edizioni)

1.	A) proposizioni	B) proporzioni	C) proprietà	D) propagazioni
2.	A) contenuti	B) stili	C) materiali	D) pezzi
3.	A) armonium	B) armonia	C) tranquillo	D) sistematico
4.	A) linearità	B) lineamento	C) linearizzazione	D) rughe
5.	A) prospettiche	B) ambientali	C) formative	D) camerali
6.	A) figurine	B) figuracce	C) formalità	D) forme
7.	A) dono	B) talento	C) contributo	D) regalo
8.	A) competizione	B) gara	C) correre	D) corsa
9.	A) abbellite	B) vestite	C) guarite	D) abbattute
10.	A) muri	B) artisti	C) scultori	D) facciate
11.	A) figurate	B) figurative	C) plastificate	D) deformanti
12.	A) curva	B) dritta	C) via	D) immagine

II Spiegare le parole sottolineate in italiano (scrivere da 5 a 20 parole):

1.) Michelangelo Merisi detto Caravaggio (Milano 1571 – Porto Ercole 1610) è un artista geniale del Barocco che ha introdotto cambiamenti radicali nell'arte, tanto da essere considerato il primo vero pittore realista.

cambiamenti radicali:

.....
.....
.....

pittore realista:

.....
.....
.....

2.)Verso il 1592 si trasferisce a Roma dove dipinge presso l'allora famosa bottega del cavalier d'Arpino.

bottega:

.....
.....
.....

3.) La sua prima produzione artistica è caratterizzata dalla "natura morta", ma la svolta decisiva viene dai tre dipinti dedicati a San Matteo nella chiesa di San Luigi dei Francesi, Cappella Cantarelli, a Roma.

"natura morta ":

.....
.....
.....
.....

la svolta decisiva:

.....
.....

4.) Sono di questo periodo anche alcune tele che illustrano momenti e personaggi della vita popolare di Roma.

tele:

.....
.....
.....

5.) Negli ultimi anni del Cinquecento, Caravaggio si affermò con successo anche con alcuni quadri di storia sacra.

si affermò:

.....
.....
.....

storia sacra:

.....
.....
.....

6.) Caravaggio ha una grande influenza sui pittori a lui contemporanei e su quelli futuri che adottano la stessa tecnica e che per questo sono chiamati “caravaggeschi” tra cui: Artemisia e Orazio Gentileschi, Battistello Caracciolo e lo spagnolo Josè de Ribera.

influenza:

.....
.....
.....

contemporanei:

.....
.....
.....

III ABBINARE LE PAROLE ALLE DEFINIZIONI GIUSTE:

1. Francesco Borromini concepisce lo spazio in maniera dinamica e adopera materiali poveri (murature in mattoni, intonaco bianco, decorazioni a stucco) piuttosto che marmi e materiali pregiati.

intonaco

- a) è fatto di terracotta, pieno o forato, cotto al forno e si impiega nelle costruzioni
- b) sottile strato di malta con cui si ricoprono le superfici di muri e soffitti per protezione e abbellimento
- c) luogo in cui si abita
- d) sostanza usata per dipingere

stucco

- a) malta composta di calce grossa e polvere di marmo, usata per fare ornati, cornici e simili
- b) attrezzo formato da una piccola mazza metallica con un manico di legno
- c) intelaiatura di legno o altro materiale che circonda quadri, specchi e fotografie
- d) traccia, segno di vario colore, lasciata da una sostanza su una superficie

2. In questa opera Piero della Francesca coglie i personaggi e la scena in un momento di immobilità e di perfezione quasi irreali. Le figure sono statuarie, in rilievo, tornite dalla luce.

rilievo

- a) effetto di contrasto che si ha in pittura quando una parte in ombra si evidenzia sullo sfondo luminoso
- b) tecnica della scultura che consiste nel far emergere da un fondo piano figure e oggetti. In pittura questo termine si riferisce solo all'effetto ottico
- c) rinforzo in muratura applicata all'esterno di un muro per bilanciare la spinta di un arco o di una volta
- d) decorazione a forma di rombo

3. “La Tempesta” di Giorgione è una delle immagini più famose e più enigmatiche di tutta la storia della pittura. Il senso più profondo di questo quadro da cavalletto sembra essere l’intima relazione tra le figure umane e l’ambiente naturale, forse il vero protagonista del racconto pittorico.

- cavalletto
- a) piccolo strumento costituito da una lamina metallica con manico
 - b) l’insieme, la gamma dei colori preferiti da un pittore
 - c) passaggio graduale fra le varie tonalità di colore
 - d) attrezzo, solitamente di legno, con tre o quattro gambe usato come sostegno per quadri

PRILOG BR.4 A

UPITNIK ZA UČENIKE / QUESTIONARIO PER STUDENTI

Podaci iz ovog upitnika korišćiće 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 i da se za sve što vam nije jasno obratite ispitivaču. HVALA!

Katarina Zavišin

1. Ime i prezime / *Nome e cognome*: _____
2. Pol / *Sesso*: M F
3. Uzrast / *Età*: _____
4. Škola / *Scuola*: _____
5. Razred / *Classe*: _____
6. Ocena iz italijanskog jezika (1-5) / *Voto in italiano*: _____
7. Ocena iz istorije (1-5) / *Voto in storia*: _____
8. Ocena iz likovne kulture (1-5) / *Voto in storia dell'arte*: _____
9. Opšti školski uspeh (1-5) / *Profitto scolastico*: _____
10. Godine učenja italijanskog jezika / *Da quanti anni studi italiano?*: _____
11. Da li učiš italijanski i van škole? Ako je potvrđan odgovor, navedi gde i koliko vremena nedeljno utrošiš na to (škole jezika, internet, TV, knjige, časopisi...):
/ Studi italiano anche al di fuori della scuola? Se sì, indica dove e numero ore settimanali (scuole di lingua straniera, internet, TV, libri, riviste..):

12. Dužina boravka u Italiji i pohađanja italijanskih škola: / *Durata del soggiorno in Italia e scuole frequentate in Italia*:

13. Da li si ranije učio/la gradivo za koje si testiran/a iz istorije na italijanskom (treći razred-Renesansa, IV razred – Prosvetiteljstvo)? Ako je potvrđan odgovor, navedi ocenu koju imaš iz ove oblasti.

/ Hai studiato prima l'argomento di storia che hai avuto nel test in italiano (terza classe – Rinascimento, quarta classe - Illuminismo)?

14. Da li si ranije učio/la gradivo za koje si testiran/a iz likovne kulture na italijanskom (treći razred-Renesansa, IV razred – Barok)? Ako je potvrđan odgovor, navedi ocenu koju imaš iz ove oblasti.

/ Hai studiato prima l'argomento di storia dell'arte che hai avuto nel test in italiano (terza classe – Rinascimento, quarta classe - Barocco)? Se sì, indica il tuo voto in questo argomento.

15. Maternji jezik / *Lingua madre*: _____

16. Stručna sprema roditelja (osnovna, srednja, viša, visoka, specijalista, magistratura, doktorat):/ *Grado di scuola dei genitori*:

17. Koliko često boraviš u Italiji i koja je svrha tvog putovanja (turizam, porodični razlozi, škola i dr.)/ *Quanto spesso visiti l'Italia e qual è lo scopo del tuo soggiorno in Italia (turismo, motivi familiari, scuola o altro)*:

18. Pored italijanskog koje još strane jezike učiš i koliko dugo? Pored svakog jezika navedi jezički nivo koji poseduješ (A1, A2, B1, B2, C1, C2):

/ Oltre l'italiano quali altre lingue straniere studi e da quanto tempo? Accanto ad ogni lingua indica il livello del QCER:

engleski/inglese: _____

francuski/ francese: _____

ruski/ russo: _____

nemački/tedesco: _____

Drugi jezik /Altra lingua (quale?) _____

19. Da li su tekstovi iz istorije i istorije umetnosti bili teži za razumevanje od tekstova koje si radio/la iz italijanskog jezika? Objasni zašto. Da li su ti samo stručni termini iz istorije/istorije umetnosti predstavljali poteškoću za razumevanje teksta ili složene rečenice i složene gramatičke konstrukcije? / *Trovi che i testi disciplinari siano molto più difficili di quelli che avevi affrontato nel corso di lingua italiana? E' solo una questione di lessico specialistico, oppure i testi presentano periodi più lunghi e strutture grammaticali complesse?*

20. Eventualni komentari i kritike / *Eventuali commenti e critiche:*

PRILOG BR.4 B

UPITNIK ZA UČENIKE / QUESTIONARIO PER STUDENTI (SEZIONE BILINGUE)

Podaci iz ovog upitnika korišće 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 i da se za sve što vam nije jasno obratite ispitivaču. HVALA! Katarina Zavišin

1. Ime i prezime / *Nome e cognome*: _____
2. Pol / *Sesso*: M F
3. Uzrast / *Età*: _____
4. Škola / *Scuola*: _____
5. Razred / *Classe*: _____
6. Ocena iz italijanskog jezika (1-5) / *Voto in italiano*: _____
7. Ocena iz istorije (1-5) / *Voto in storia*: _____
8. Ocena iz likovne kulture (1-5) / *Voto in storia dell'arte*: _____
9. Opšti školski uspeh (1-5) / *Profitto scolastico*: _____
10. Godine učenja italijanskog jezika / *Da quanti anni studi italiano?*: _____
11. Da li učiš italijanski i van škole? Ako je potvrđan odgovor, navedi gde i koliko vremena nedeljno utrošiš na to (škole jezika, internet, TV, knjige, časopisi...):
/ Studi italiano anche al di fuori della scuola? Se sì, indica dove e numero ore settimanali (scuole di lingua straniera, internet, TV, libri, riviste..):

12. Dužina boravka u Italiji i pohađanja italijanskih škola: / *Durata del soggiorno in Italia e scuole frequentate in Italia*:

13. Da li si ranije učio/la gradivo za koje si testiran/a iz istorije na italijanskom (treći razred-Renesansa, IV razred – Prosvetiteljstvo)? Ako je potvrđan odgovor, navedi ocenu koju imaš iz ove oblasti.

/ Hai studiato prima l'argomento di storia che hai avuto nel test in italiano (terza classe – Rinascimento, quarta classe - Illuminismo)?

14. Da li si ranije učio/la gradivo za koje si testiran/a iz likovne kulture na italijanskom (treći razred-Renesansa, IV razred – Barok)? Ako je potvrđan odgovor, navedi ocenu koju imaš iz ove oblasti.

/ Hai studiato prima l'argomento di storia dell'arte che hai avuto nel test in italiano (terza classe – Rinascimento, quarta classe - Barocco)? Se sì, indica il tuo voto in questo argomento.

15. Maternji jezik / *Lingua madre*: _____

16. Stručna sprema roditelja (osnovna, srednja, viša, visoka, specijalista, magistratura, doktorat):/ *Grado di scuola dei genitori*:

17. Koliko često boraviš u Italiji i koja je svrha tvog putovanja (turizam, porodični razlozi, škola i dr.)/ *Quanto spesso visiti l'Italia e qual è lo scopo del tuo soggiorno in Italia (turismo, motivi familiari, scuola o altro)*:

18. Pored italijanskog koje još strane jezike učiš i koliko dugo? Pored svakog jezika navedi jezički nivo koji poseduješ (A1, A2, B1, B2, C1, C2):

/ Oltre l'italiano quali altre lingue straniere studi e da quanto tempo? Accanto ad ogni lingua indica il livello del QCER:

inglese: _____

francese: _____

russo: _____

tedesco: _____

Altra lingua (quale?) _____

19. Da li su ti stručni tekstovi (vezani za predmete koje učiš na italijanskom) teži od onih koje čitaš na časovima italijanskog jezika? Da li ti samo stručni termini iz raznih oblasti (istorije, istorije umetnosti, fizike, filozofije) predstavljaju poteškoće za razumevanje teksta ili složene rečenice i gramatičke konstrukcije? Objasni. / *Trovi che i testi disciplinari siano molto più difficili di quelli che avevi affrontato nel corso di lingua italiana? E' solo una questione di lessico specialistico, oppure i testi presentano periodi più lunghi e strutture grammaticali complesse?*

20. Da li misliš da su teškoće prilikom učenja nejezičkog predmeta na italijanskom vezane za sadržaj predmeta? / *Ti pare che la difficoltà di studiare una materia in lingua straniera sia legata alla materia?*

21. Da li misliš da je učenje matematike ili fizike na italijanskom jeziku teže nego učenje istorije i istorije umetnosti? Objasni. / *Pensi che studiare matematica o fisica in una lingua straniera sia più difficile che studiare storia, storia dell'arte? Perché?*

22. Da li smatraš da profesori istorije, istorije umetnosti i drugih predmeta koje slušaš na italijanskom poseduju slabije znanje italijanskog jezika od profesora italijanskog jezika te zato objašnjenja koja daje na italijanskom nisu dovoljno jasna? / *Ritieni che il professore di storia (storia dell'arte, ecc.) abbia una minor padronanza della lingua straniera (rispetto all'insegnante di lingua) per cui le spiegazioni risultano poco chiare?*

23. Da li bi bio dovoljan samo predmetni profesor ukoliko bi tekstovi bili jednostavniji ili ukoliko bi postojao udžbenik sa rečnikom na oba jezika? Imaš li eventualno neke predloge za bilingvalnu nastavu? / *Ritieni che la lezione dovrebbe esser fatta in co-presenza dell'insegnante di storia e di quello di lingua? Basterebbe il solo professore di storia se i testi fossero più semplici, se fosse fornito un lessico bilingue della materia oggetto di studio o altro? Hai eventualmente qualche proposta per l'insegnamento bilingue?*

24. Eventualni komentari i kritike: / *Eventuali commenti e critiche:*

PRILOG BR.5

UPITNIK ZA NASTAVNIKE UKLJUČENE U DVOJEZIČNU NASTAVU (ITALIJANSKI JEZIK, ISTORIJA I LIKOVNA KULTURA)

1. Ime i prezime: _____
2. Godine radnog staža: _____
3. Godine iskustva u dvojezičnoj nastavi: _____
4. Jezički nivo italijanskog jezika: _____
5. Jezički nivo drugih stranih jezika koje poznajete (npr. engleski B nivo i slično):

6. 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):

7. Način obrade stručnog teksta na italijanskom jeziku (npr. da li objašnjavate nepoznate reči na italijanskom ili dajete prevod na srpski; koliko upućujete učenike da samostalno ili u paru i grupama odgonetnu značenje nepoznatih reči ili delova teksta; da li koristite neke tehnike koje ste srele na časovima jezika za razumevanje teksta-npr. povezivanje stručnih termina sa objašnjenjima na italijanskom, sa sinonima ili sa suprotnim značenjima; vežba tačno/netačno; tabele i slično):

8. Koji način rada je po vašem mišljenju uspешan u dvojezičnoj nastavi (primena kojih metoda i sredstava, način obrade stručnih tekstova, prisustvo stranog i/ili lokalnog nastavnika u nastavi itd.):

9. Da li koristite rečnike u nastavi (dvojezične i/ili jednojezične) i objasnite zašto:

10. 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):

11. 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):

12. Da li razmenjujete sopstvena iskustva u dvojezičnoj nastavi sa kolegom/ama iz drugih škola u zemlji i inostranstvu? Objasnite zašto.

13. Vaši predlozi i sugestije za efikasniju dvojezičnu nastavu iz perspektive učenika i nastavnika (broj časova, udžbenici, boravak u Italiji, stručno usavršavanje, nagrađivanje, maturski rad iz vašeg predmeta i drugo):

PRILOG BR. 6. A

ПРОГРАМ ЗА ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК У ОКВИРУ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Трећа београдска гимназија

I РАЗРЕД

Предметни наставници и стручна спрема:

Катарина Завишин - VII степен - професор италијанског језика и књижевности, дипломирани филолог италијанског језика и књижевности-мастер;

Anzia Saccomandi - VII степен - професор историје, филозофије и италијанског језика и књижевности

Настава италијанског језика одвија се у складу са Наставним планом и програмом огледа италијанског језика као првог страног језика у гимназији.¹⁵⁵ Међутим, с обзиром на специфичност билингвалне наставе и потребом ученика за већим бројем часова страног језика, дошло је до мањих измена у броју недељних часова по разредима и он је повећан тамо где су то организационе околности допустиле. Тако на пример, уместо два часа недељно у првом разреду, ученици имају укупно три часа (један час са локалним наставником и два са страним); у другом разреду прописана су три часа недељно и такав план се и спроводи (два часа са локалним наставником и један са страним); у трећем разреду, уместо прописаних пет часова, ученици имају шест часова (два са локалним наставником и четири са страним); док у четвртој години уместо четири часа, ученици имају пет часа недељно (два са локалним наставником и три са страним).

Имајући у виду специфичну улогу италијанског језика у двојезичној настави, настава садржи посебне циљеве и исходе, као и садржаје и методе рада.

Наставна грађа и језичке вештине подељене су на следећи начин: страни лектор посвећује посебну пажњу развијању усмене и писане продукције, док локални наставник превасходно обрађује граматичке целине. Оба наставника развијају код ученика рецептивне језичке вештине (усмену и писану) што је у складу са карактеристикама двојезичне наставе и CLIL наставе (енгл. *Content and Language Integrated Learning*) која подразумева интегрисано усвајање нејезичког садржаја и страног језика.

¹⁵⁵ Просветни гласник (2001:56)

Недељни фонд часова: Три часа (један час са локалним наставником и два са страном)

Годишњи фонд часова: 105

Литература за ученике I разреда:

Први разред:

- Уџбенички комплет (уџбеник и радна свеска): Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 1. A1 – A2* Roma: Edilingua (лекције: 1-8)
- Chiappini, L. De Filippo, N. (2005) *Un giorno in Italia 1.* Roma: Bonacci.
- Zingarelli, N. (2006) *Vocabolario della lingua italiana.* Bologna: Zanichelli Editore
- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo 1 : Storia delle società preindustriale 1.* Milano: Edizione scolastica Bruno Mondadori

Корисни сајтови: <http://corso.italica.rai.it> / www.elimagazines.com / http://www.grecia.cc/arte_antica_greca.html/ <http://www.homolaicus.com/storia/antica/roma/index.htm/>

Литература за наставнике:Први разред:

- Nocchi, S. (2002) *Grammatica pratica della lingua italiana: esercizi, test, giochi.* Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale.* Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *I verbi italiani: grammatica, esercizi e giochi.* Firenze: Alma Edizioni
- Cini, L. (1998) *Strategie di scrittura: quaderno di scrittura.* Roma: Bonacci
- Marin, T. (2000) *La prova orale 1. Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali.* Roma: Edilingua
- Guastalla, C. (2002) *Giocare con la letteratura.* Firenze: Alma Edizioni
- A.V. (1994) *Istruzioni per l'uso 1 dell'italiano in classe: 88 suggerimenti didattici.* Roma: Bonacci
- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo 1 : Storia delle società preindustriale 1.* Milano: Edizione scolastica Bruno Mondadori
- Lironcerti, L. (2009) *In italiano: L2 per stranieri (miti e favole).* Atlas
- Међународни тестови: CILS, CELI: *Livello A2*
- Новински чланци, часописи (Focus), интернет, филмови

Циљеви и задаци:

- оспособљавање ученика да разуме писане и аудио текстове различитих језичких и нејезичких садржаја, а посебно оних предмета који се изводе на италијанском језику;
- оспособљавање ученика да усмено и писано репродукује своје мишљење, ставове и нејезичко знање на страном језику.
- упознавање ученика са друштвеним и културним моделима Италије.
- развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, стицање позитивног односа према другим језицима и културама уз уважавање различитости.
- развијање самосталности, стратегија у учењу и истраживачког рада.
- развијање тимског и индивидуалног рада код ученика.
- усвајање норми вербалне и невербалне комуникације у складу са нормама италијанског језика и културе.
- овладавање вештинама разумевања, говорења, читања и писања;

Образовни стандарди за I разред:

У току I разреда ученик треба да:

- **усаврши** ¹⁵⁶фонолошки састав језика и оне прозодијске елементе који су важни за усмено изражавање и комуникацију;
- активно усвоји око 350 речи и израза у вези са општом комуникацијом и **додатни базични лексички фонд везан за наставне предмете који се изводе на италијанском језику;**
- утврди основна правила читања и писања;
- савлада технике читања у себи и гласног читања;
- разуме глобално и селективно садржај непознатог текста

¹⁵⁶ С обзиром да ученици билингвалних одељење полажу пријемни испит из италијанског језика на нивоу А2, подразумева се да су већ упознати са фонолошким саставом језика, те се у првом разреду он утврђује и усавршава.

Исходи - Први разред (A2.2¹⁵⁷)

Усмено изражавање: Ученик је у стању да поведе, настави и заврши једноставан разговор; довољно добро разуме усмену продукцију да се може сналазити у једноставном и уобичајеном разговору, без претерано великог напора. Успева да буде јасан у размени идеја и информација о блиским темама у предвидљивим, свакодневним ситуацијама. Ученик успева да оствари комуникацију о основним темама, у стању је да тражи помоћ за оно што жели да каже; сналази се у свакодневним ситуацијама предвидљивог садржаја, иако је приморан да прилагођава поруке и тражи праве изразе. Поседује способност за монолошки тип излагања, нпр. Може да говори о утисцима употребљавајући једноставне изразе, даје дужи опис свакодневних радњи из свог окружења (људи, места, школско искуство. Описује прошле активности и лично искуство, свакодневне обавезе и навике, планове и начин организовања; може да објашњава шта воли и шта не воли; може дати краће описе дешавања и активности, описивати ствари које су му блиске или кућне љубимце; може да употребљава једноставно описно изражавање да би кратко причао о предметима и стварима које има и пореди их са другима.¹⁵⁸

Писано изражавање: Ученик је у стању да пише повезане реченице о неким свакодневним аспектима из његовог окружења, као нпр. о људима, местима или школи. Такође, може да напише краћи опис неког догађаја, радњи из прошлости или активности из личног искуства. У стању је да напише краће саставе о породици, условима живота и образовању.¹⁵⁹

Разумевање говора: Ученик треба да буде у стању да разуме једноставну изворну усмену поруку (лексички и синтасички примерену нивоу знања који је предвиђен за прву годину учења) исказану на стандардном италијанском језику и да покаже глобално разумевање поруке да разуме оне изразе које наставник употребљава за време часа да би дао упутства за рад и друго; да разуме кратке дијалоге и монолошка излагања исказана природним темпом од стране наставника и других ученика¹⁶⁰.

Разумевање писаног текста: ученик треба да савлада технике читања у себи и гласног читања; разуме упутства за израду вежбања у уџбенику и приручницима, разуме смисао кратке писане поруке, честитке и разгледнице; разуме глобално и селективно садржај непознатог текста¹⁶¹.

¹⁵⁷ У складу са Европским референтним оквиром

¹⁵⁸ Европски референтни оквир (2007:35)

¹⁵⁹ Европски референтни оквир (2007:65)

¹⁶⁰ Наставни план и програм

¹⁶¹ *ibid*

PRILOG BR. 6.B

**ПРОГРАМ ЗА ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК У ОКВИРУ ДВОЈЕЗИЧНЕ
НАСТАВЕ**

Трећа београдска гимназија

II РАЗРЕД

Предметни наставници и стручна спрема:

Катарина Завишин - VII степен - професор италијанског језика и књижевности, дипломирани филолог италијанског језика и књижевности-мастер;

Anzia Saccomandi - VII степен - професор историје, филозофије и италијанског језика и књижевности

Настава италијанског језика одвија се у складу са Наставним планом и програмом огледа италијанског језика као првог страног језика у гимназији.¹⁶² Међутим, с обзиром на специфичност билингвалне наставе и потребом ученика за већим бројем часова страног језика, дошло је до мањих измена у броју недељних часова по разредима и он је повећан тамо где су то организационе околности допустиле. Тако на пример, уместо два часа недељно у првом разреду, ученици имају укупно три часа (један час са локалним наставником и два са страним); у другом разреду прописана су три часа недељно и такав план се и спроводи (два часа са локалним наставником и један са страним); у трећем разреду, уместо прописаних пет часова, ученици имају шест часова (два са локалним наставником и четири са страним); док у четвртој години уместо четири часа, ученици имају пет часа недељно (два са локалним наставником и три са страним).

Имајући у виду специфичну улогу италијанског језика у двојезичној настави, настава садржи посебне циљеве и исходе, као и садржаје и методе рада.

Наставна грађа и језичке вештине подељене су на следећи начин: страни лектор посвећује посебну пажњу развијању усмене и писане продукције, док локални наставник преваходно обрађује граматичке целине. Оба наставника развијају код ученика рецептивне језичке вештине (усмену и писану) што је у складу са карактеристикама двојезичне наставе и CLIL

¹⁶² Просветни гласник (2001:56)

наставе (енгл. *Content and Language Integrated Learning*) која подразумева интегрисано усвајање нејезичког садржаја и страног језика.

Недељни фонд часова: Три часа (два часа са локалним наставником и један са страним)

Годишњи фонд часова: 105

Литература за ученике II разреда:

- Уџбенички комплет (уџбеник и радна свеска): Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 1. A1 – A2* Roma: Edilingua (лекције: 9-11)
- Уџбенички комплет (уџбеник и радна свеска): Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 2. B1 – B2* Roma: Edilingua (лекције: 1-5)
- Chiappini, L. De Filippo, N. (2005) *Un giorno in Italia 1.* Roma: Bonacci.
- Zingarelli, N. (2006) *Vocabolario della lingua italiana.* Bologna: Zanichelli Editore
- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo 1 : Storia delle società preindustriale 1.* Milano: Edizione scolastica Bruno Mondadori
- Корисни сајтови: <http://corso.italica.rai.it> / www.elimagazines.com / http://www.grecia.cc/arte_antica_greca.htm/ / <http://www.homolaicus.com/storia/antica/roma/index.htm/> / http://www.globalgeografia.com/italia/regioni_italia.htm

Литература за наставнике:

- Nocchi, S. (2002) *Grammatica pratica della lingua italiana: esercizi, test, giochi.* Firenze: Alma Edizioni
- Bertoni, S. Nocchi, S. (2003) *Le parole italiane: esercizi e giochi per imparare il lessico.* Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale.* Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *I verbi italiani: grammatica, esercizi e giochi.* Firenze: Alma Edizioni
- Marin, T. (2000) *La prova orale 1. Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali.* Roma: Edilingua
- Guastalla, C. (2002) *Giocare con la letteratura.* Firenze: Alma Edizioni
- A.V. (1994) *Istruzioni per l'uso 1 dell'italiano in classe: 88 suggerimenti didattici.* Roma: Bonacci
- Di Francesco, A. Naddeo, C.M. (2002) *Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere.* Firenze: Alma Edizioni

- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo 1 : Storia delle società preindustriale 1*. Milano: Edizione scolastica Bruno Mondadori
- Moderc, S. (2004) *Gramatika italijanskog jezika: morfologija sa elementima sintakse*. Beograd: Foto futura
- Међународни тестови: CILS, CELI: *Livello B1*
- Новински чланци (Corriere della Sera, la Repubblica), часописи (Focus), интернет, филмови.

Циљеви и задаци:

- оспособљавање ученика да разуме говор (непосредно и путем медија) и спонтано се изражава у оквиру тема из свакодневног живота као и у оквиру тематике из природних и друштвених наука **са посебним освртом на нејезичке предмете који се изводе на италијанском језику;**
- оспособљавање ученика да разуме писане текстове различитих језичких и нејезичких садржаја, а посебно оних предмета који се изводе на италијанском језику;
- оспособљавање ученика да усмено и писано репродукује своје мишљење, ставове и нејезичко знање на страном језику;
- развијање техника информативног читања и разумевање сложенијих језичко-стилских структура у тексту, упознавање ученика са особеностима језика читањем одломака из познатих књижевних и научно-популарних дела у складу са интересовањима, узрастом, а **посебно у складу са потребама двојезичне наставе;**
- усавршавање вештина разумевања, говорења, читања и писања;
- упознавање ученика са друштвеним и културним моделима Италије;
- развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, стицање позитивног односа према другим језицима и културама уз уважавање различитости;
- развијање способности правилног писаног изражавања, писања краћих самосталних састава и њихове усмене интерпретације;
- развијање самосталности, стратегија у учењу и истраживачког рада;
- развијање тимског и индивидуалног рада код ученика;
- стицање опште културе и развијање међукултурне сарадње и толеранције, моралне, радне и естетске вредности, маште и креативности;
- усвајање норми вербалне и невербалне комуникације у складу са нормама италијанског језика и културе;

- оспособљавање за даље образовање и самообразовање коришћењем речника, лексикона и друге приручне литературе.

Образовни стандарди за II разред:

У току II разреда ученик треба да:

- активно усвоји око 400 нових речи и израза у вези са општом комуникацијом и **додатни базични лексички фонд везан за наставне предмете који се изводе на италијанском језику;**
- овлада предвиђеним морфосинтаксичким структурама;
- усаврши изговор и интонацију;
- разуме глобално и селективно садржај непознатог текста;
- развије говорно споразумевање, разуме саговорника и учествује у разговору;
- самостално монолошки излаже краће целине, а посебно оне које су тематски у вези са предметима **који се изводе на италијанском језику;**
- препознаје научне структуре у писаном језику и чита текстове познате садржине са разумевањем смисла целине и значења познатих речи у новом контексту, **са посебним освртом на садржине које су у вези са предметима који се изводе на италијанском језику.**

Исходи - Други разред (Б1.1/Б1.2.¹⁶³)

Усмено изражавање: Ученик је у стању да се сналази у свим ситуацијама на путовањима кроз земљу у којој се говори језик који учи. Може без припреме да се упусти у разговор када је реч о послу, хобијима или актуелним дешавањима. Ученик је у стању да се изражава једноставним средствима како би испричао неки догађај, сан, надања или стремљења. Може да преприча неку епизоду из књиге или одломак из филма и изрази сопствене реакције.¹⁶⁴

Писано изражавање: Ученик је у стању да састави једноставан и сажет текст у вези са блиским темама и областима интересовања. Може да напише писмо у коме говори о личним искуствима и запажањима.¹⁶⁵ Ученик треба да даље упознаје правила и карактеристичне изузетке када је реч о ортографији; пише сложеније реченице и текстове до 80 речи на основу датог модела, издвоји најбитније елементе из обрађеног текста и преформулише садржај¹⁶⁶ **(ова вештина се посебно развија код ученика у складу са карактеристикама CLIL наставе).**

Разумевање говора: Ученик је у стању да разуме основне поруке на стандардном језику када је реч о блиским темама (школа, хоби и сл.). Може да разуме суштину многих информација које се емитују на телевизији о актуелним дешавањима или о стварима које су у вези са приватним или професионалним планом, уколико се говори полако и разговетно.¹⁶⁷

Разумевање писаног текста: Ученик треба да разуме, глобално и селективно, садржај електронске поруке, телефонске писане поруке, неформалног писма као и садржај непознатог текста који се састоји од познате језичке грађе¹⁶⁸.

¹⁶³ У складу са Европским референтним оквиром /Нивои дефинисани на основу тестирања продуктивних и рецептивних вештина, продуктивни ниво-Б1.1, рецептивни – Б1.2.

¹⁶⁴ Европски референтни оквир (2007:58)

¹⁶⁵ Ibid (2007:58)

¹⁶⁶ Наставни план и програм

¹⁶⁷ Европски референтни оквир (2007: 58)

¹⁶⁸ Наставни план и програм

PRILOG BR. 6.C

ПРОГРАМ ЗА ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК У ОКВИРУ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Трећа београдска гимназија

III РАЗРЕД

Предметни наставници и стручна спрема:

Катарина Завишин - VII степен - професор италијанског језика и књижевности, дипломирани филолог италијанског језика и књижевности-мастер;

Anzia Saccomandi - VII степен - професор историје, филозофије и италијанског језика и књижевности

Настава италијанског језика одвија се у складу са Наставним планом и програмом огледа италијанског језика као првог страног језика у гимназији.¹⁶⁹ Међутим, с обзиром на специфичност билингвалне наставе и потребом ученика за већим бројем часова страног језика, дошло је до мањих измена у броју недељних часова по разредима и он је повећан тамо где су то организационе околности допустиле. Тако на пример, уместо два часа недељно у првом разреду, ученици имају укупно три часа (један час са локалним наставником и два са страним); у другом разреду прописана су три часа недељно и такав план се и спроводи (два часа са локалним наставником и један са страним); у трећем разреду, уместо прописаних пет часова, ученици имају шест часова (два са локалним наставником и четири са страним); док у четвртој години уместо четири часа, ученици имају пет часа недељно (два са локалним наставником и три са страним).

Имајући у виду специфичну улогу италијанског језика у двојезичној настави, настава садржи посебне циљеве и исходе, као и садржаје и методе рада.

Наставна грађа и језичке вештине подељене су на следећи начин: страни лектор посвећује посебну пажњу развијању усмене и писане продукције, док локални наставник преваходно обрађује граматичке целине. Оба наставника развијају код ученика рецептивне језичке вештине (усмену и писану) што је у складу са карактеристикама двојезичне наставе и CLIL наставе (енгл. *Content and Language Integrated Learning*) која подразумева интегрисано усвајање нејезичког садржаја и страног језика.

¹⁶⁹ Просветни гласник (2001:56)

Недељни фонд часова: Шест часа (два часа са локалним наставником и четири са страним)

Годишњи фонд часова: 215

Литература за ученике III разреда:

- Уџбенички комплет (уџбеник и радна свеска): Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 2. B1 – B2* Roma: Edilingua (лекције: 6 – 11)
- Chiappini, L. De Filippo, N. (2005) *Un giorno in Italia 2*. Roma: Bonacci
- Zingarelli, N. (2006) *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli Editore
- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo 2 : Storia della società industriale 2*. Milano: Edizione scolastica Bruno Mondadori
- Корисни сајтови: <http://corso.italica.rai.it> / www.elimagazines.com / http://www.grecia.cc/arte_antica_greca.html/ / <http://www.homolaicus.com/storia/antica/roma/index.htm/> / <http://www.mediasoft.it/italy/> http://www.ks-wiedikon.ch/fachk/it/esercizi_it.html

Литература за наставнике:

Трећи разред:

- Nocchi, S. (2002) *Grammatica pratica della lingua italiana: esercizi, test, giochi*. Firenze: Alma Edizioni
- Bertoni, S. Nocchi, S. (2003) *Le parole italiane: esercizi e giochi per imparare il lessico*. Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale*. Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *I verbi italiani: grammatica, esercizi e giochi*. Firenze: Alma Edizioni
- Marin, T. (2000) *La prova orale 2. Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali*. Roma: Edilingua
- Guastalla, C. (2002) *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma Edizioni
- A.V. (1994) *Istruzioni per l'uso 3 dell'italiano in classe: 88 suggerimenti didattici*. Roma: Bonacci
- Di Francesco, A. Naddeo, C.M. (2002) *Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere*. Firenze: Alma Edizioni
- Moderc, S. (2004) *Gramatika italijanskog jezika: morfologija sa elementima sintakse*. Beograd: Foto futura

- Esempi Prove CILS, CELI: *Livello B1, B2*
- Marmini, P. Vicentini, G. (1998) *Passeggiate italiane*. Roma: Bonacci
- Новински чланци (Corriere della Sera, la Repubblica), часописи (Focus), интернет, филмови, укрштене речи.

Циљеви и задаци:

- оспособљавање ученика да разуме говор (непосредно и путем медија) и спонтано се изражава у оквиру тема из свакодневног живота као и у оквиру тематике из природних и друштвених наука **са посебним освртом на нејезичке предмете који се изводе на италијанском језику;**
- оспособљавање ученика да разуме писане текстове различитих језичких и нејезичких садржаја, а **посебно оних предмета који се изводе на италијанском језику;**
- оспособљавање ученика да усмено и писано репродукује своје мишљење, ставове и нејезичко знање на страном језику;
- развијање техника информативног читања и разумевање сложенијих језичко-стилских структура у тексту, упознавање ученика са особеностима језика читањем одломака из познатих књижевних и научно-популарних дела у складу са интересовањима, узрастом, а **посебно у складу са потребама двојезичне наставе;**
- усавршавање вештина разумевања, говорења, читања и писања;
- упознавање ученика са друштвеним и културним моделима Италије;
- развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, стицање позитивног односа према другим језицима и културама уз уважавање различитости;
- развијање способности правилног писаног изражавања, писања краћих самосталних састава и њихове усмене интерпретације;
- развијање самосталности, стратегија у учењу и истраживачког рада;
- развијање тимског и индивидуалног рада код ученика;
- стицање опште културе и развијање међукултурне сарадње и толеранције, моралне, радне и естетске вредности, маште и креативности;
- усвајање норми вербалне и невербалне комуникације у складу са нормама италијанског језика и културе;
- оспособљавање за даље образовање и самообразовање коришћењем речника, лексикона и друге приручне литературе.

Образовни стандарди за III разред:

У току III разреда ученик треба да:

- активно усвоји око 400 нових речи и израза у вези са општом комуникацијом и **додатни лексички фонд и терминологију везани за наставне предмете који се изводе на италијанском језику;**
- овлада предвиђеним морфосинтаксичким структурама;
- даље се оспособи за разумевање непознатог текста уз коришћење речника;
- разуме глобално и селективно садржај непознатог текста;
- усаврши говорно споразумевање, разуме саговорника и учествује у разговору;
- самостално монолошки излаже краће целине, а посебно оне које су тематски у вези са предметима **који се изводе на италијанском језику;**
- препознаје научне структуре у писаном језику и чита текстове непознате садржине са разумевањем смисла целине и значења познатих и непознатих речи у новом контексту, **са посебним освртом на садржине које су у вези са предметима који се изводе на италијанском језику.**

Исходи – Трећи разред (Б1.2 /Б2.1.¹⁷⁰)

Усмено изражавање: Б1.2 : Ученик је у стању да се сналази у свим ситуацијама на путовањима кроз земљу у којој се говори језик који учи. Може без припреме да се упусти у разговор када је реч о послу, хобијима или актуелним дешавањима. Ученик је у стању да се изражава једноставним средствима како би испричао неки догађај, сан, надања или стремљења. Може да преприча неку епизоду из књиге или одломак из филма и изрази сопствене реакције.¹⁷¹

Б2.1: Ученик може да активно учествује у обичном разговору и да заступа и брани сопствена мишљења и ставове.¹⁷²

Писано изражавање: Б1.2: Ученик је у стању да састави једноставан и сажет текст у вези са блиским темама и областима интересовања. Може да

¹⁷⁰ У складу са Европским референтним оквиром /Нивои дефинисани на основу тестирања продуктивних и рецептивних вештина, продуктивни ниво-Б1.2, рецептивни – Б2.1.

¹⁷¹ Европски референтни оквир (2007:58)

¹⁷² Ibid (2007:59)

напише писмо у коме говори о личним искуствима и запажањима.¹⁷³ Ученик треба да даље упознаје правила и карактеристичне изузетке када је реч о ортографији; пише сложеније реченице и текстове до 80 речи на основу датог модела, издвоји најбитније елементе из обрађеног текста и преформулише садржај¹⁷⁴ (**ова вештина се посебно развија код ученика у складу са карактеристикама CLIL наставе**).

Б2.1: Ученик може да напише писма у којима даје лични печат догађајима и искуствима.¹⁷⁵

Разумевање говора: **Б1.2 :** Ученик је у стању да разуме основне поруке на стандардном језику када је реч о блиским темама (школа, хоби и сл.). Може да разуме суштину многих информација које се емитују на телевизији о актуелним дешавањима или о стварима које су у вези са приватним или професионалним планом, уколико се говори полако и разговетно.¹⁷⁶

Б2.1: Ученик може да разуме већину телевизијских емисија које говоре о актуелним дешавањима или су информативног карактера. Може да разуме већину филмова у којима доминира стандардни језик.¹⁷⁷

Разумевање писаног текста: **Б1.2 :** Ученик треба да разуме, глобално и селективно, садржај електронске поруке, телефонске писане поруке, неформалног писма као и садржај непознатог текста који се састоји од познате језичке грађе¹⁷⁸.

Б2.1: Ученик је у стању да чита текстове у којима аутор изражава сопствене ставове и гледиште. Може да разуме књиге савремених прозних писаца.¹⁷⁹

¹⁷³ Ibid (2007:58)

¹⁷⁴ Наставни план и програм

¹⁷⁵ (Европски референтни оквир 2007:59)

¹⁷⁶ Европски референтни оквир (2007: 58)

¹⁷⁷ Ibid (2007:59)

¹⁷⁸ Наставни план и програм

¹⁷⁹ Европски референтни оквир (2007: 59)

PRILOG 6.D

ПРОГРАМ ЗА ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК У ОКВИРУ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

Трећа београдска гимназија

IV РАЗРЕД

Предметни наставници и стручна спрема:

Катарина Завишин - VII степен - професор италијанског језика и књижевности, дипломирани филолог италијанског језика и књижевности-мастер;

Anzia Saccomandi - VII степен - професор историје, филозофије и италијанског језика и књижевности

Настава италијанског језика одвија се у складу са Наставним планом и програмом огледа италијанског језика као првог страног језика у гимназији.¹⁸⁰ Међутим, с обзиром на специфичност билингвалне наставе и потребом ученика за већим бројем часова страног језика, дошло је до мањих измена у броју недељних часова по разредима и он је повећан тамо где су то организационе околности допустиле. Тако на пример, уместо два часа недељно у првом разреду, ученици имају укупно три часа (један час са локалним наставником и два са страним); у другом разреду прописана су три часа недељно и такав план се и спроводи (два часа са локалним наставником и један са страним); у трећем разреду, уместо прописаних пет часова, ученици имају шест часова (два са локалним наставником и четири са страним); док у четвртој години уместо четири часа, ученици имају пет часа недељно (два са локалним наставником и три са страним).

Имајући у виду специфичну улогу италијанског језика у двојезичној настави, настава садржи посебне циљеве и исходе, као и садржаје и методе рада.

Наставна грађа и језичке вештине подељене су на следећи начин: страни лектор посвећује посебну пажњу развијању усмене и писане продукције, док локални наставник превасходно обрађује граматичке целине. Оба наставника развијају код ученика рецептивне језичке вештине (усмену и писану) што је у складу са карактеристикама двојезичне наставе и CLIL наставе (енгл. *Content and Language Integrated Learning*) која подразумева интегрисано усвајање нејезичког садржаја и страног језика.

¹⁸⁰ Просветни гласник (2001:56)

Недељни фонд часова: Пет часа (два часа са локалним наставником и три са страним)

Годишњи фонд часова: 180

Литература за ученике IVразреда:

- Уџбенички комплет (уџбеник и радна свеска): Bidetti, A. Dominici, M. Piccolo, L. (2009) *Nuovo Progetto italiano 3. B2 – B1* Roma: Edilingua (лекције: 1-10)
- Chiappini, L. De Filippo, N. (2005) *Un giorno in Italia 2*. Roma: Bonacci
- Клајн, И. (2000) Италијанско-српски речник. Београд: Полит
- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo 2 : Storia della società industriale 2*. Milano: Edizione scolastica Bruno Mondadori
- Корисни сајтови: <http://corso.italica.rai.it> / www.elimagazines.com / http://www.grecia.cc/arte_antica_greca.html/ <http://www.homolaicus.com/storia/antica/roma/index.htm/> <http://www.mediasoft.it/italy/> http://www.ks-wiedikon.ch/fachk/it/esercizi_it.html

Литература за наставнике:

Четврти разред:

- Nocchi, S. (2002) *Grammatica pratica della lingua italiana: esercizi, test, giochi*. Firenze: Alma Edizioni
- Bertoni, S. Nocchi, S. (2003) *Le parole italiane: esercizi e giochi per imparare il lessico*. Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale*. Firenze: Alma Edizioni
- Bailini, S. Consonno, S. (2002) *I verbi italiani: grammatica, esercizi e giochi*. Firenze: Alma Edizioni
- Marin, T. (2000) *La prova orale 2. Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali*. Roma: Edilingua
- Guastalla, C. (2002) *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma Edizioni
- A.V. (1994) *Istruzioni per l'uso 3 dell'italiano in classe: 88 suggerimenti didattici*. Roma: Bonacci
- Di Francesco, A. Naddeo, C.M. (2002) *Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere*. Firenze: Alma Edizioni
- Модерц, С. (2004) *Граматика италијанског језика: морфологија са елементима синтаксе*. Београд: Фото футура
- Marmini, P. Vicentini, G. (1998) *Passaggiate italiane*. Roma: Bonacci
- Esempli Prove CILS, CELI: *Livello B2, C1*

- Новински чланци (Corriere della Sera, la Repubblica), часописи (Focus), интернет, филмови, укрштене речи.
- Дела италијанских писаца: L. Sciascia, D. Buzzati, N. Ginzburg, D. Maraini, S. Tamaro, C. Pavese et al.

Циљеви и задаци:

- оспособљавање ученика да разуме говор (непосредно и путем медија) и спонтано се изражава у оквиру тема из свакодневног живота као и у оквиру тематике из природних и друштвених наука **са посебним освртом на нејезичке предмете који се изводе на италијанском језику;**
- оспособљавање ученика да разуме писане текстове различитих језичких и нејезичких садржаја, а **посебно оних предмета који се изводе на италијанском језику;**
- оспособљавање ученика да усмено и писано репродукује своје мишљење, ставове и нејезичко знање на страном језику;
- развијање техника информативног читања и разумевање сложенијих језичко-стилских структура у тексту, упознавање ученика са особеностима језика читањем одломака из познатих књижевних и научно-популарних дела у складу са интересовањима, узрастом, а **посебно у складу са потребама двојезичне наставе;**
- усавршавање вештина разумевања, говорења, читања и писања;
- упознавање ученика са друштвеним и културним моделима Италије;
- развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, стицање позитивног односа према другим језицима и културама уз уважавање различитости;
- развијање способности правилног писаног изражавања, писања краћих самосталних састава и њихове усмене интерпретације;
- развијање самосталности, стратегија у учењу и истраживачког рада;
- развијање тимског и индивидуалног рада код ученика;
- стицање опште културе и развијање међукултурне сарадње и толеранције, моралне, радне и естетске вредности, маште и креативности;
- усвајање норми вербалне и невербалне комуникације у складу са нормама италијанског језика и културе;
- оспособљавање за даље образовање и самообразовање коришћењем речника, лексикона и друге приручне литературе.

Образовни стандарди за IV разред:

У току IV разреда ученик треба да:

- активно усвоји око 400 нових речи и израза у вези са општом комуникацијом и **додатни лексички фонд и терминологију везани за наставне предмете који се изводе на италијанском језику;**
- разуме различите реченичне структуре и лексику у усменим излагањима саговорника и у текстовима, шире од обима усвојене језичке грађе;
- овлада предвиђеним морфосинтаксичким структурама;
- даље се оспособи за разумевање непознатог текста уз коришћење речника и без њега;
- разуме глобално и селективно садржај непознатог текста;
- усаврши говорно споразумевање, разуме саговорника и учествује у разговору;
- самостално монолошки излаже целине различите дужине, а посебно оне које су тематски у вези са предметима **који се изводе на италијанском језику;**
- препознаје научне структуре у писаном језику и чита текстове непознате садржине са разумевањем смисла целине и значења познатих и непознатих речи у новом контексту, **са посебним освртом на садржине које су у вези са предметима који се изводе на италијанском језику.**

Исходи – Четврти разред (Б2.1.¹⁸¹/Б2.2)

Усмено изражавање:

Б2.1: Ученик може да активно учествује у обичном разговору и да заступа и брани сопствена мишљења и ставове.

Б2.2: Ученик може да се споразуме са лакоћом и спонтано тако да је могућа нормална интеракција са изворним говорником. Може да говори дуго и прегледно о великом броју тема које задиру у његов домен интересовања. Може да говори о актуелним догађајима и да објасни предности и мане различитих могућности развоја ситуације.¹⁸²

¹⁸¹ У складу са Европским референтним оквиром /Нивои дефинисани на основу тестирања продуктивних и рецептивних вештина, продуктивни ниво-Б2.1, рецептивни – Б2.2.

¹⁸² Европски референтни оквир (2007:59)

Писано изражавање:

Б2.1: Ученик може да напише писма у којима даје лични печат догађајима и искуствима.¹⁸³

Б2.2: Ученик може да пише прегледно о великом броју тема које задиру у његов домен интересовања. Може да напише есеј (**матурски рад за предмет који је предаван на италијанском језику**) или извештај да би саопштио неку информацију или да би указао на супротстављена мишљења о некој теми.

Разумевање говора:

Б2.1: Ученик може да разуме већину телевизијских емисија које говоре о актуелним дешавањима или су информативног карактера. Може да разуме већину филмова у којима доминира стандардни језик.

Б2.2: Ученик може да разуме и прати конференције/предавања, а уколико му је тематика донекле позната, може да парти и прилично сложену аргументацију.¹⁸⁴

Разумевање писаног текста:

Б2.1: Ученик је у стању да чита текстове у којима аутор изражава сопствене ставове и гледиште. Може да разуме књиге савремених прозних писаца.

Б2.2: Ученик може да чита чланке и извештаје о савременим питањима о којима аутор има посебан став или сопствено гледиште.¹⁸⁵

¹⁸³ Ibid (2007:59)

¹⁸⁴ Ibid (2007:59)

¹⁸⁵ Ibid (2007: 59)

PRILOG 7.A

ИСТОРИЈА – ПРВИ РАЗРЕД

Циљ :

- Стицање хуманистичког образовања и развијање историјске свести;
- Разумевање историјског процеса и времена, историјских догађаја , појава и процеса и улоге истакнутих личности;
- Развијање индивидуалног и националног идентитета;
- Стицање и проширивање знања , развијање вештина и формирање ставова неопходних за разумевање савременог света (у националном, регионалном, европском и глобалном оквиру);
- унапређење функционалних вештина и компетенција неопходних за живот у савременом друштву (истраживачких вештина, критичког и креативног мишљења, способности изражавања и образлагања сопствених ставова, разумевање мултикултуралности, развијање толеранције и културе аргументованог дијалога);
- оспособљавање за ефикасно коришћење информатичко-комуникационих технологија;
- развијање свести о потреби сталног усавршавања
- развијање свести о важности неговања културно –историјске баштине

Задатак:

Ученици треба да :

- стекну и прошире знања о националној и општој историји (политичкој, економској, друштвеној, културној...)
- да разумеју узроке и последице историјских догађаја, појава и процеса, и улогу истакнутих личности у развоју људског друштва
- да поседују свест о повезаности појава из прошлости са појавама из садашњости
- разумеју да национална историја представља саставни део регионалне, европске и светске историје
- развијају истраживачки дух и критички однос према прошлости самосталном анализом различитих историјских извора и литературе и проналажењем и систематизовањем стечених информација
- буду оспособљени за проналажење, прикупљање и коришћење информација датих у различитим симболичким модалитетима (историјске карте, графони,табеле...) и њихово повезивање са претходним историјским знањем
- буду оспособљени да препознају различита тумачења истих историјских догађаја

- повезују стечена знања и вештине са садржајима сродних наставних предмета
 - буду оспособљени за примену стечених знања и практичних вештина у свакодневном животу
 - унапређују вештине неопходне за индивидуални и тимски рад
 - развијају одговорност, систематичност, прецизност и позитиван став према учењу
 - развијају свест о квалитету стеченог знања и потреби сталног усавршавања
- Активности за проверу знања:
- перманентно праћење, посматрање
 - проверавање знања усмено и писмено : белешке ученика, табеле, скице, задаци есејског типа, реферати, презентације

PRILOG 7.B

ИСТОРИЈА – ДРУГИ РАЗРЕД

Циљ :

- Стицање хуманистичког образовања и развијање историјске свести;
- Разумевање историјског процеса и времена, историјских догађаја , појава и процеса и улоге истакнутих личности;
- Развијање индивидуалног и националног идентитета;
- Стицање и проширивање знања , развијање вештина и формирање ставова неопходних за разумевање савременог света (у националном, регионалном, европском и глобалном оквиру);
- унапређење функционалних вештина и компетенција неопходних за живот у савременом друштву (истраживачких вештина, критичког и креативног мишљења, способности изражавања и образлагања сопствених ставова, разумевање мултикултуралности, развијање толеранције и културе аргументованог дијалога);
- оспособљавање за ефикасно коришћење информатичко-комуникационих технологија;
- развијање свести о потреби сталног усавршавања
- развијање свести о важности неговања културно –историјске баштине

Задатак:

Ученици треба да :

- стекну и прошире знања о националној и општој историји (политичкој, економској, друштвеној, културној...)
- да разумеју узроке и последице историјских догађаја, појава и процеса, и улогу истакнутих личности у развоју људског друштва
- да поседују свест о повезаности појава из прошлости са појавама из садашњости
- разумеју да национална историја представља саставни део регионалне, европске и светске историје
- развијају истраживачки дух и критички однос према прошлости самосталном анализом различитих историјских извора и литературе и проналажењем и систематизацијом стечених информација
- буду оспособљени за проналажење, прикупљање и коришћење информација датих у различитим симболичким модалитетима (историјске карте, графици,табеле...) и њихово повезивање са претходним историјским знањем
- буду оспособљени да препознају различита тумачења истих историјских догађаја

- повезују стечена знања и вештине са садржајима сродних наставних предмета
- буду оспособљени за примену стечених знања и практичних вештина у свакодневном животу
- унапређују вештине неопходне за индивидуални и тимски рад
- развијају одговорност, систематичност, прецизност и позитиван став према учењу
- развијају свест о квалитету стеченог знања и потреби сталног усавршавања

Активности за проверу знања:

- перманентно праћење, посматрање
- проверавање знања усмено и писмено : белешке ученика, табеле, скице, задаци есејског типа, реферати, презентације

PRILOG 7.C

ИСТОРИЈА ТРЕЋИ РАЗРЕД

Циљ :

- Стицање хуманистичког образовања и развијање историјске свести;
- Разумевање историјског процеса и времена, историјских догађаја , појава и процеса и улоге истакнутих личности;
- Развијање индивидуалног и националног идентитета;
- Стицање и проширивање знања , развијање вештина и формирање ставова неопходних за разумевање савременог света (у националном, регионалном, европском и глобалном оквиру);
- унапређење функционалних вештина и компетенција неопходних за живот у савременом друштву (истраживачких вештина, критичког и креативног мишљења, способности изражавања и образлагања сопствених ставова, разумевање мултикултуралности, развијање толеранције и културе аргументованог дијалога);
- оспособљавање за ефикасно коришћење информатичко-комуникационих технологија;
- развијање свести о потреби сталног усавршавања
- развијање свести о важности неговања културно –историјске баштине

Задатак:

Ученици треба да :

- стекну и прошире знања о националној и општој историји (политичкој, економској, друштвеној, културној...)
- да разумеју узроке и последице историјских догађаја, појава и процеса, и улогу истакнутих личности у развоју људског друштва
- да поседују свест о повезаности појава из прошлости са појавама из садашњости
- разумеју да национална историја представља саставни део регионалне, европске и светске историје
- развијају истраживачки дух и критички однос према прошлости самосталном анализом различитих историјских извора и литературе и проналажењем и систематизацијом стечених информација
- буду оспособљени за проналажење, прикупљање и коришћење информација датих у различитим симболичким модалитетима (историјске карте, графици,табеле...) и њихово повезивање са претходним историјским знањем

- буду оспособљени да препознају различита тумачења истих историјских догађаја
- повезују стечена знања и вештине са садржајима сродних наставних предмета
- буду оспособљени за примену стечених знања и практичних вештина у свакодневном животу
- унапређују вештине неопходне за индивидуални и тимски рад
- развијају одговорност, систематичност, прецизност и позитиван став према учењу
- развијају свест о квалитету стеченог знања и потреби сталног усавршавања

Активности за проверу знања:

- перманентно праћење, посматрање
- проверавање знања усмено и писмено : белешке ученика, табеле, скице, задаци есејског типа, реферати, презентације

PRILOG 7.D

ИСТОРИЈА ТРЕЋИ РАЗРЕД

Циљ :

- Стицање хуманистичког образовања и развијање историјске свести;
- Разумевање историјског процеса и времена, историјских догађаја , појава и процеса и улоге истакнутих личности;
- Развијање индивидуалног и националног идентитета;
- Стицање и проширивање знања , развијање вештина и формирање ставова неопходних за разумевање савременог света (у националном, регионалном, европском и глобалном оквиру);
- унапређење функционалних вештина и компетенција неопходних за живот у савременом друштву (истраживачких вештина, критичког и креативног мишљења, способности изражавања и образлагања сопствених ставова, разумевање мултикултуралности, развијање толеранције и културе аргументованог дијалога);
- оспособљавање за ефикасно коришћење информатичко-комуникационих технологија;
- развијање свести о потреби сталног усавршавања
- развијање свести о важности неговања културно –историјске баштине

Задатак:

Ученици треба да :

- стекну и прошире знања о националној и општој историји (политичкој, економској, друштвеној, културној...)
- да разумеју узроке и последице историјских догађаја, појава и процеса, и улогу истакнутих личности у развоју људског друштва
- да поседују свест о повезаности појава из прошлости са појавама из садашњости
- разумеју да национална историја представља саставни део регионалне, европске и светске историје
- развијају истраживачки дух и критички однос према прошлости самосталном анализом различитих историјских извора и литературе и проналажењем и систематизационом стечених информација
- буду оспособљени за проналажење, прикупљање и коришћење информација датих у различитим симболичким модалитетима (историјске карте, графици,табеле...) и њихово повезивање са претходним историјским знањем
- буду оспособљени да препознају различита тумачења истих историјских догађаја

- повезују стечена знања и вештине са садржајима сродних наставних предмета
- буду оспособљени за примену стечених знања и практичних вештина у свакодневном животу
- унапређују вештине неопходне за индивидуални и тимски рад
- развијају одговорност, систематичност, прецизност и позитиван став према учењу
- развијају свест о квалитету стеченог знања и потреби сталног усавршавања

Активности за проверу знања:

- перманентно праћење, посматрање
- проверавање знања усмено и писмено : белешке ученика, табеле, скице, задаци есејског типа, реферати, презентације

PRILOG 8.A

ЛИКОВНА КУЛТУРА – ПРВИ РАЗРЕД

Наставна средства:

CD са наставном јединицом посебно припремљен за час

Уџбеник предвиђен од стране Министарства просвете: (В.Галовић и Б.Караџић –*Ликовна култура за гимназије*,ЗУНС,2010)

Уџбеник или фотокопије текстова из уџбеника на италијанском језику :

1. Giorgio Cracco e Francesco Paolo Di Teodoro; *Itinerario nell'arte, Volume I*; seconda Edizione

2.Emma Bernini ,Carla Campanini e Cristina Casoli : *Arti nella Storia* , Volume I ,Editori Laterza,Bari 2007

3.Matteo Cadario *LE BASI DELL'ARTE*, Volume I, Edizioni scastiche Bruno Mondadori,ARTE, milano, 2009

4.*LA NUOVA ENCICKLOPEDIA DELL'ARTE GARZANTI*, Garzanti editore,2000

Сајтови историје уметности за презентације ученика

Филмови из историје уметности на италијанском језику у сарадњи са лектором за италијански језик Анџијом Сакоманди

Посете институцијама културе у земљи и иностранству.

Посете виртуелним музејима и галеријама

Место извођења наставе:

Ликовни кабинет ,који је опремљен компјутером и видео бимом и учионица

Циљеви:

Постепено развијање способности ученика да дефинише, разликује и препознаје различите стилове уметности прошлости

- опште карактеристике античке уметности
- савладавање основних појмова архитектуре
- разликовање основних ликовних техника и тема
- могућност разликовања и поређења једног (архитектонског, скулпторског и сликарског) стила од другог
- контекст дела у оквиру историје и географије
- постепено развијање критичког мишљења кроз анализу уметничког дела
- Развијање опажања кроз посматрање уметничких дела
- Коришћење интернета односно сајтова историје уметности

Задаци:

- Разумевање појмова *Праисторија* и *Историја* и основне карактеристике ових периода
- Стицање знања о развоју архитектуре од преисторије до римске уметности
- Стицање знања о скулптури : од палеолитских Венера до хеленизма односно античког Рима
- Стицање знања о сликарству : од палеолитског до сликарства римских кућа и палата
- Утицај митологије на уметничка дела
Разумевање историјских догађаја и утицај на уметничка дела
- Стицање знања о томе где су се налазиле античке цивилизације
- Усвајање основног речника историје уметности (такође и на италијанском језику)
- Да ураде једну самосталну презентацију на задату тему на италијанском језику

Исходи:

- Ученици ће стећи способност да самостално препознају, дефинишу и разликују процесе и периоде старих култура од преисторије до завршетка римске културе
- Умеће да препознају и разликују знамените уметнике прошлости
- Знаће државу односно град где је уметничко дело настало и где се оно данас налази и зашто
- Савладаће основне појмове из архитектуре, скулптуре и сликарства и на италијанском језику
- Умеће да уоче основне особине уметничког дела, ликовну технику у којој је настало и религиозни односно митолошки контекст дела
- Моћи ће да разликује један стил од другог
- Умеће да се користи литературом и интернетом за израду презентације
- Моћи ће да искажу своје ставове о ликовним делима
- Моћи ће да изразе своју креативност кроз самосталне практичне радове (цртеже)

PRILOG 8.B

ЛИКОВНА КУЛТУРА – ДРУГИ РАЗРЕД

Наставна средства:

CD са наставном јединицом посебно припремљен за час

Уџбеник предвиђен од стране Министарства просвете: (В.Галовић и Б.Карацић –*Ликовна култура за гимназије*,ЗУНС,2007)

Уџбеник или фотокопије текстова из уџбеника на италијанском језику :

1. Giorgio Cracco e Francesco Paolo Di Teodoro; *Itinerario nell'arte, Volume I*; seconda Edizione

2.Emma Bernini ,Carla Campanini e Cristina Casoli : *Arti nella Storia* , Volume I ,Editori Laterza,Bari 2007

3.Matteo Cadario *LE BASI DELL'ARTE*, Volume I, Edizioni sclastiche Bruno Mondadori,ARTE, milano, 2009

4.*LA NUOVA ENCICKLOPEDIA DELL'ARTE GARZANTI*, Garzanti editore,2000

Сајтови историје уметности за презентације ученика

Филмови из историје уметности на италијанском језику у сарадњи са лектором за италијански језик Анџијом Сакоманди

Посете институцијама културе у земљи и иностранству.

Посете виртуелним музејима и галеријама

Место извођења наставе:

Ликовни кабинет ,који је опремљен компјутером и видео бимом и учионица

Циљеви:

Постепено развијање способности ученика да дефинише,разликује и препознаје различите стилове уметности прошлости

- опште карактеристике старохришћанске уметности пре и после Миланског едикта
- савладавање основних појмова хришћанске иконографије путем симбола
- разликовање нових ликовних техника и тема
- могућност разликовања и поређења једног (архитектонског,скулпторског и сликарског) стила од другог
- контекст дела у оквиру историје,националне историје и географије
- постепено развијање критичког мишљења кроз анализу уметничког дела
- Развијање опажања кроз посматрање уметничких дела средњовековне уметности
- Разумевање улоге хришћанства у средњовековној уметности

- Континуирано развијање интересовања за уметност
- Коришћење интернета односно сајтова историје уметности

Задаци:

- Разумевање улоге хришћанства у ранохришћанској уметности, Византији, средњем веку у Србији, Романици и Готици
- Стицање знања о специфичности средњовековне архитектуре
- Препознавање разлика у стилевима средњовековне архитектуре
- Стицање знања о повезаности архитектуре и скулптуре у Романици и Готици
- Стицање знања о архитектури и живопису наших манастира
- Препознавање наших споменика у све три школе
 - Разумевање историјских догађаја и утицај на уметничка дела
- Усвајање специфичних израза и појмова из средњовековне историје уметности
- Да сви ученици појединачно ураде једну самосталну презентацију на задату тему

Исходи:

- Ученици ће стећи способност да самостално препознају, дефинишу и разликују процесе и периоде средњовековне уметности
- Умеће да препознају и разликују знамените споменике прошлости
- Знаће државу односно град где је уметничко дело настало
- Савладаће основне појмове из средњовековне архитектуре, скулптуре и сликарства
- Умеће да уоче основне особине уметничког дела, ликовну технику у којој је настало и религиозни контекст дела
- Моћи ће да разликује један стил од другог
- Умеће да се користи литературом и интернетом за израду своје презентације и на италијанском језику
- Моћи ће да искажу своје ставове о средњовековној уметности
- Умети да учествују у тимском раду
- Покажу своју креативност кроз самосталан рад

PRILOG BR. 8.C

ЛИКОВНА КУЛТУРА – ТРЕЋИ РАЗРЕД

Наставна средства:

CD са наставном јединицом посебно припремљен за час

Уџбеник предвиђен од стране Министарства просвете: (В.Галовић и Б.Карацић –*Ликовна култура за гимназије*,ЗУНС,2007)

Уџбеник или фотокопије из уџбеника на италијанском језику :

Maddalena Angelino e Elena Ballarin:*L'ITALIANO ATTRAVERSO LA STORIA DELL'ARTE* ,Guerra Edizioni,2006

STORIA DELL'ARTE IN TASCA Dalla Preistoria al Novecento:tutti gli artisti e le correnti artistiche italiane e internazionali con tavole illustrative a colori,edizione Simone,2004

Giorgio Cricco e Francesco Paolo Di Teodoro; *Itinerario nell'arte,Volume II*; seconda Edizione

Emma Bernini ,Carla Campanini e Cristina Casoli : *Arti nella Storia* , VolumeII ,Editori Laterza,Bari 2007

Matteo Cadario *LE BASI DELL'ARTE*, Volume II, Edizioni sclastiche Bruno Mondadori,ARTE, milano, 2009

LA NUOVA ENCICKLOPEDIA DELL'ARTE GARZANTI, Garzanti editore,2000

Сајтови историје уметности за презентације ученика

Филмови из историје уметности на италијанском језику у сарадњи са лектором за италијански језик Анџијом Сакоманди

Посете институцијама културе у земљи и иностранству.

Посете виртуелним музејима и галеријама

Место извођења наставе:

Ликовни кабинет ,који је опремљен компјутером и видео бимом и учионица

Циљеви:

Постепено развијање способности ученика да дефинише,разликује и препознаје различите стилове уметности прошлости

- опште карактеристике ренесансе и главни представници
- савладавање основних иконографских појмова ренесансе
- разликовање свих ликовних техника које се јављају у ренесанси

- могућност разликовања и поређења једног (архитектонског,скулпторског и сликарског) стила од другог
- могућност препознавања уметничких дела и њихових аутора
- контекст дела у оквиру историје,националне историје и географије
- постепено развијање критичког мишљења кроз анализу уметничког дела
- Развијање опажања кроз посматрање уметничких дела ренесансне уметности
- Разумевање улоге хришћанства у ренесансној уметности
- Разумевање улоге мецена у ренесансној уметности
- Разумевање нове улоге уметника у ренесанси Италије
- Континуирано развијање интересовања за уметност
- Коришћење интернета односно сајтова историје уметности

Задаци:

- Разумевање појаве Хуманизма ,улоге уметника и мецена у Ренесанси
- Разумевање улоге хришћанства у Ренесанси и Бароку
- Стицање знања о одликама ренесансне архитектуре
- Знање о општим карактеристикама ренесансне скулптуре и сликарства
- Препознавање уметничких дела и стицање знања о значајним уметницима ренесансе
 - Разумевање историјских догађаја и утицај на уметничка дела
- Усвајање специфичних израза и појмова из ренесансне историје уметности
- Проширивање посебног речника на италијанском језику из историје уметности
- Да сви ученици појединачно ураде једну самосталну презентацију на задату тему
- Да одрже предавање на италијанском језику као самостално истраживање
- Да тимски ураде презентацију и предавање о Бароку у Србији

Исходи:

- Ученици ће стећи способност да самостално препознају, дефинишу и разликују карактеристике ренесансе и барока у Италији
- Моћи ће да препознају уметнике и њихова дела у Ренесанси
- Моћи ће да разумеју историјске околности у којима је дело настало
- Савладаће основне појмове из иконографије ренесансе
- Знаће да препознају и разликују ликовну технику у којој је настало уметничко дело
- Моћи ће да разликује Средњи век од Ренесансе
- Моћи ће да разликује специфичности Барока у односу на Ренесансу
- Умеће да се користи литературом и интернетом за израду своје презентације на италијанском језику
- Моћи ће да искажу своје ставове о уметницима
- Умети да учествују у тимском раду
- Покажу своју креативност кроз своје самосталне радове (цртеж, фотографија, плакат, филм и сл.)

PRILOG BR. 8.D

ЛИКОВНА КУЛТУРА – ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

Наставна средства:

CD са наставном јединицом посебно припремљен за час

Уџбеник предвиђен од стране Министарства просвете: (В.Галовић и Б.Караџић –*Ликовна култура за гимназије*,ЗУНС,2007)

Уџбеник или фотокопије текстова из уџбеника на италијанском језику :

1. Giorgio Cricco e Francesco Paolo Di Teodoro; *Itinerario nell'arte, Volume III*; seconda Edizione

2.Emma Bernini ,Carla Campanini e Cristina Casoli : *Arti nella Storia* , Volume III ,Editori Laterza,Bari 2007

3.Matteo Cadario *LE BASI DELL'ARTE*, Volume III, Edizioni scastiche Bruno Mondadori,ARTE, milano, 2009

4.*LA NUOVA ENCICKLOPEDIA DELL'ARTE GARZANTI*, Garzanti editore,2000

5. *STORIA DELL'ARTE IN TASCA Dalla Preistoria al Novecento*:tutti gli artisti e le correnti artistiche italiane e internazionali con tavole illustrative a colori,edizione Simone,2004

6.Emma Bernini e Roberta Roto *Guida alla Storia dell'Arte* ,EIKON, nuova edizione 2, editori Laterza 2006

Сајтови историје уметности за презентације ученика

Филмови из историје уметности на италијанском језику у сарадњи са лектором за италијански језик Анџијом Сакоманди

Посете институцијама културе у земљи и иностранству.

Посете виртуелним музејима и галеријама

Место извођења наставе:

Ликовни кабинет ,који је опремљен компјутером и видео бимом и учионица

Циљеви:

Постепено развијање способности ученика да дефинише, разликује и препознаје различите стилове уметности прошлости

- опште карактеристике барока и главни представници
- савладавање иконографских појмова барока
- разликовање свих ликовних техника које се јављају у бароку, уметности деветнаестог и двадесетог века
- могућност разликовања и поређења једног (архитектонског, скулпторског и сликарског) стила од другог
- могућност препознавања уметничких дела и њихових аутора
- контекст дела у оквиру историје, националне историје и географије
- постепено развијање критичког мишљења кроз анализу уметничког дела
- Развијање опажања кроз посматрање уметничких дела уметности
- Разумевање улоге хришћанства у барокној уметности
- Разумевање улоге друштва у различитим уметничким и временским периодима
- Разумевање нове улоге уметника и уметности у модерној и савременој уметности
- Континуирано развијање интересовања за уметност
- Коришћење интернета односно сајтова историје уметности
- Развијање визуелног опажања и критичког мишљења ученика

Задаци:

- Разумевање појаве различитих уметничких стилова од барока до савремене уметности
- Разумевање улоге хришћанства у Бароку
- Стицање знања о одликама и променама у стиливима архитектуре од барока до савремен уметности
- Знање о општим карактеристикама скулптуре и сликарства од барока до савремене уметности
- Препознавање уметничких дела и стицање знања о значајним уметницима у периоду од барока до савремене уметности
- Разумевање историјских догађаја и утицаја на уметничка дела
- Разумевање друштвених околности које су довеле до појаве модерне уметности
- Усвајање специфичних израза и појмова из историје уметности на српском језику
- Проширивање посебног речника на италијанском језику из историје уметности
- Да сви ученици појединачно ураде једну самосталну презентацију на задату тему
- Да држе предавање на италијанском језику –Уметнички правци XX века
- Да тимски ураде кратки филм

Исходи:

- Ученици ће стећи способност да самостално препознају, дефинишу и разликују карактеристике уметности од барока до савремене уметности
- Моћи ће да препознају најзначајније уметнике и њихова дела из овог периода: од барока до савремен уметности
- Моћи ће да разумеју историјске околности у којима је дело настало
- Савладаће основне појмове из иконографије барока
- Знаће да препознају и разликују ликовну технику у којој је настало уметничко дело
- Моћи ће да разликује један уметнички период од другог
- Моћи ће да разликује једног уметника од другог
- Разумеће друштвене околности у којима настаје модерна уметност
- Умеће да се користи литературом и интернетом за израду својих предавања на италијанском језику
- Умеће да анализира поједина уметничка дела
- Моћи ће да искажу своје ставове о уметницима и њиховим делима
- Умети да учествују у тимском раду
- Покажу своју креативност у изради презентације, фотографије и филма
- Учествују појединачно и тимски на уметничким конкурсима у сарадњи са професорком Анцијом Сакоманди

Katarina Zavišić rođena je 06.06.1973. godine u Beogradu. Diplomirala je 1997. godine italijanski jezik i književnost na Filološkom fakultetu u Beogradu. U septembru 2010. stekla je međunarodni certifikat za nastavnika italijanskog kao stranog jezika (CEDILS, Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri) Univerziteta Ca' Foscari iz Venecije. Godine 2009. upisuje doktorske studije, odsek: metodika nastave italijanskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu gde radi kao saradnik u nastavi. Godine 2008. odbranila je master rad "Kriterijumi za odabir udžbenika u nastavi italijanskog jezika kao prvog stranog jezika u bilingvalnoj nastavi", na odseku za metodiku nastave stranog jezika. Od 2005. do 2012. predaje italijanski jezik u Trećoj beogradskoj gimnaziji u okviru bilingvalne nastave. Od 2002. predaje italijanski jezik u Italijanskom kulturnom centru u Beogradu. Od 2012. radi kao asistent na Filološkom fakultetu u Beogradu, Katedra za italijanistiku.

Drži pripremne kurseve za polaganje međunarodnih ispita CILS (Univerzitet za strance u Sijeni) nastavnicima koji učestvuju u projektu dvojezične nastave. Član je komisije za polaganje prijemnog ispita iz italijanskog jezika u Trećoj beogradskoj gimnaziji (dvojezična nastava). Redovno pohađa kurseve za usavršavanje nastavnika italijanskog jezika u Srbiji i u Italiji. Učestvuje u svojstvu predavača na seminarima za stručna usavršavanja nastavnika italijanskog jezika u osnovnim i srednjim školama pod pokroviteljstvom Ministarstva prosvete.

Koautorica je dva udžbenika za italijanski jezik za sedmi i osmi razred osnovne škole, *Amici 3 i 4*, u izdanju Zavoda za udžbenike iz Beograda. Autorica je nekoliko radova iz oblasti metodike nastave italijanskog jezika i bilingvalne nastave na italijanskom i srpskom jeziku

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписаница КАТАРИЦА ЗАВИШИН
број уписа 08103 А

Изјављујем

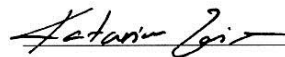
да је докторска дисертација под насловом

„ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА CLIL НАСТАВЕ
НА ИТАЛИЈАНСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ У СРБИЈИ“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, _____



Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора КАТАРИНА ЗАВИШИН
Број уписа 08103 А
Студијски програм ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ
„ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА СЛІЛ НАСТАВЕ НА
Наслов рада ИТАЛИЈАНСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ У СРЕЏУ
Ментор ПРОФ. ДР ЈУЛИЈАНА ВУЧО И ПРОФ. ДР КАРЛА МАРЕЛО

Потписани КАТАРИНА ЗАВИШИН

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, _____



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА CLIL НАСТАВЕ НА ИТАЛИЈАНСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ У СРБИЈИ“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, _____

