

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

IZVEŠTAJ O OCENI DOKTORSKE DISERTACIJE

I **PODACI O KOMISIJI**

1. Datum i organ koji je imenovao komisiju:

Na osnovu člana 127 Statuta Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i člana 128 Zakona o visokom obrazovanju, Nastavno-naučno veće na sednici održanoj 16. novembra 2017. godine, donelo je odluku da se obrazuje komisija za odbranu doktorskog rada.

2. Sastav komisije sa naznakom imena i prezimena svakog člana, zvanja, naziva uže naučne oblasti zakonu je izabran u zvanje, datuma izbora u zvanje i naziv fakulteta, ustanove u kojoj je član komisije zaposlen:

prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka, Italijanski jezik, 14. jul 2010. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, mentorka,

prof. dr Jelena Filipović, redovna profesorka, Španski jezik, 30. decembar 2010, članica, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu,

prof. dr Antonio Lopeš, vanredni profesor, Departman za strane jezike, književnosti i kulture Fakulteta za Edukaciju i komunikaciju, 28.11.2006, Univerzitet Algarvea, Faro, Portugalija, član.

II **PODACI O KANDIDATU**

1. Ime, ime jednog od roditelja i prezime kandidata:
Danijela, Ljubiša, Manić

2. Datum i mesto rođenja (opština, grad, država):
29.06.1973. Užice, Srbija

3. Datum odbrane, mesto i naziv master rada:

„Simplifying the English Language of Aircraft Maintenance Technicians“, 2010, mentor prof. dr Boris Hlebec, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

4. Naučna oblast iz koje je stečeno akademsko zvanje magistra nauka:

Primenjena lingvistika, Engleski jezik

5. Akademsko zvanje:
Master engleskog jezika i književnosti

III NASLOV DOKTORSKE DISERTACIJE:

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

IV PREGLEDDOKTORSKE DISERTACIJE:

Doktorski rad kandidatkinje Danijele Manić “EVALUACIJA PROJEKTNIH ZADATAKA U INTEGRISANOM UČENJU STRANOG JEZIKA I SADRŽAJA“ ima 313 strana. Rad je organizovan u devet delova i sadrži obimnu literaturu od 227 bibliografskih jedinica, tabele I priloge.

U prvom delu rada kandidatkinja Manić je predstavila predmet naučnog istraživanja, ciljeve i hipoteze, kao i očekivane rezultate. Prikazala je plan rada i metode istraživanja.

U drugom delu rada iznela je načela savremene obrazovne politike i politike učenja stranih jezika, koji promovišu značaj poznavanja stranih jezika u Evropi, ulogu engleskog jezika kao *lingua franca* na formiranje obrazovnih jezičkih politika u Evropi, integrisano učenje jezika i sadržaja, CLIL, kao pogodan način za ostvarivanje stvaranja višejezičnog okruženja u Evropi. Kandidatkinja se zatim osvrnula na glavne karakteristike CLIL (Content and Language Integrated Learning) pristupa kao i na metode i tehnike podučavanja u ovom obliku nastave, kompetencije CLIL nastavnika. U ovom delu predstavljeni su i novi oblici bilingvalne nastave zastupljeni u Evropi.

U trećem delu opisana je projektna nastava zasnovana na zadacima Task Based Language Teaching -TBLT) kroz definicije termina zadatak i karakteristike ovog pristupa (očekivane ishode zadatka, teme, kognitivnu složenost, vrste informacije koje se razmenjuju u zadatku, diskurs) (Long, 1985; Crookes, 1986; Prabhu, 1987; Skehan, 1996a; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Vanden Branden, 2006; Samuda & Bygate, 2008). U ovom poglavlju kandidatkinja Manić je izvršila pedagošku (Willis, 1996) i kognitivnu (Prabhu, 1987) klasifikaciju zadataka. Na primeru CLIL nastave objašnjena je relevantnost TBLT pristupa, naročito za potrebe časa, gde je fokus sa značenja neophodno prebaciti na formu, budući da se TBLT bavi prevashodno značenjem, ne zanemarujući ni formu (Bonces & Bonces, 2010). Iako je ovakav vid nastave nastao za potrebe komunikativnog pristupa, pogodan u nastavi jezika struke (ESP), gde je fokus na značenju (Ellis, 2003:16), lingvistička forma ne sme biti zanemarena. Premeštanjem fokusa na značenje i stavljanjem gramatičke korektnosti u drugi plan, učenik većinom uspešno komunicira, ali ukoliko nastavnik ne ispravlja greške, lako dolazi do fosilizacije, što učenika sprečava da dostigne više jezičke nivoe (Cook, 2003). Ovo poglavlje povezuje elemente CLIL i TBLT pristupa zajedničkom karakteristikom, integrisanim učenjem jezika. U ovom poglavlju kandidatkinja predstavlja modele i okvire zadataka koji se koriste u projektnoj nastavi, pri čemu

svaki zadatak ima triciklusa, bez obzira na to da li seradi o Elisovom (Ellis, 2003) ili Vilisovom (Willis, 1996) modelu. Takođe, kandidatkinja prikazuje mogućnosti upotrebe informacionih tehnologija (IKT) u procesu izrade zadataka u ovom pristup u nastavi. Kandidatkinja je prikazala i interkulture vrednosti TBLT zadataka sa ciljem postizanja interkulture kompetencije.

U četvrtom delu svoje doktorske teze kandidatkinja govori o razvoju, problemima i izazovima bilingvalne nastave u Srbiji, o faktorima na koje treba obratiti pažnju pri uvođenju bilingvalne nastave u školski obrazovni sistem, a posebno u srednje (stručne) škole, probleme i izazove u vezi sa kurikulumom i odabirom nastavnog materijala ne ophodnog za rad, ulogom i kompetencijama nastavnika predviđenih za rad u CLIL učionici i njihovom profesionalnom razvoju. Na primeru Vazduhoplovne akademije, srednje stručne škole u Beogradu, predstavila je način pripreme škole, nastavnog kadra i nastavnih materijala za ulazak u ovaj tip nastave.

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

Problemi ocenjivanja u CLIL-u razmatrani su u šestom poglavlju. Osnovna nedoumica u ovom domenu je u vezi je sa pitanjem da li poznavanje sadržaja i jezičkih kompetencija treba ocenjivati odvojeno ili zajedno, da li jezičke veštine treba ocenjivati i u kojoj meri. Odgovarajući model ocenjivanja još nije predložen. U radu se predstavljaju veoma oskudnadosadašnja istraživanja (Short, 1993; Poisel, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Hoenig, 2010; Wewer, 2013), pri čemu nijedno ne nudi odgovarajući sveobuhvatni model. Kandidatkinja ističe da evropski CLIL stavlja akcenat na ocenjivanje sadržaja, ali da se mora voditi računa o jezičkoj ispravnosti i jezičkim greškama. Prvi korak u ocenjivanju je ocenjivanje sadržaja (Coyle *et al.*, 2010:115). Prilikom ocenjivanja sadržaja potrebno je odrediti šta je fokus ocenjivanja (uopšteno znanje ili detalji) i kako doći do određenih informacija (*ibid.*:116). Učenik treba da poznaje kriterijumime ocenjivanja, što je u radu kandidatkinja pokazala kao prednost u primeni vršnjačke evaluacije i samoocenjivanja. Isti ciljevi važe i prilikom ocenjivanja jezika gde se vodi računa o poznavanju vokabulara, nivoima jezičkih veština potrebnih za razumevanje i poznavanje jezičkih struktura koje je učenik u stanju da formira. U ovom poglavlju prikazana je razlika između vežbi i zadataka kao i razlika u njihovom ocenjivanju. Tradicionalni oblici ocenjivanja putem bodova i tačnih odgovora, nisu prikladni za CLIL nastavu. Merenje rezultata kroz zadatke koji predstavljaju osnovu TBLT nastave, ukazuje na ocenjivanje realnih aktivnosti u određenim područjima rada. U tom slučaju, reč je o „autentičnom ocenjivanju koje predstavlja potvrdu da su učenici sposobni da svoje znanje primene u svakodnevnom životu” (Wiggins, 1998).

U sedmom delu rada kandidatkinja je prikazala posebnosti nastave stranog jezika struke na opštem nivou, a posebno na primeru Vazduhoplovne akademije u Beogradu. Uvidom u kurikulum predstavljeno je nastavno gradivo stručnih predmeta stranog jezika struke, objašnjena potreba za odvajanjem stručnog engleskog jezika od jezika za opšte namene. Na osnovu istraživanja u Vazduhoplovnoj akademiji u školskoj 2012/13. godini na temu motivacije učenika za učenje stručnog engleskog jezika i opšteg engleskog jezika prikazani su vidovi motivacije učenika. Kandidatkinja je predstavila i uslove koji se odnose na poznavanje jezika za pilote. Zbog specifičnosti jezika struke u vazduhoplovstvu kao i metodologije rada sa učenicima

razmotreni su dodatni alternativni načini ocenjivanja u Vazduhoplovnoj akademiji, kao i TBLT zadaci koji se koriste u nastavi jezika struke. Kako je za rad u CLIL nastavi poželjno koristiti autentične materijale (Hunter & Cooke, 2007; Moore & Lorenzo, 2007; Coyle *et al.*, 2010), izvršena je analiza zadataka koji se koriste u nastavi jezika. Prikazani zadaci korišćeni su za potrebe istraživanja ocenjivanja učenika.

Osmi deo rada obuhvatio je istraživanje sprovedeno kvantitativnim i kvalitativnim metodama u Vazduhoplovnoj akademiji. Za potrebe ovog istraživanja kandidatkinja Manić je koristila tri upitnika za učenike i nastavnike i intervju, na osnovu čega je urađena analiza rezultata o stavovima i motivaciji u pogledu uvođenja novih metoda ocenjivanja kao i utvrđivanje njihove funkcionalnosti.

Prva anketa sprovedena je među učenicima Vazduhoplovne akademije u vezi sa stavovima i motivacijom u nastavi jezika struke sa elementima CLIL/TBLT metode. Ovim se potvrđuje prva hipoteza da su učenici motivisaniji za rad i učenje kroz autentične zadatke i njihovo ocenjivanje.

Drugi deo istraživanja obuhvatio je analizustavova i motivacije učenika za primenu TBLT zadataka i njihovo alternativno ocenjivanje u nastavi jezika struke.

Treći deo istraživanja odnosio se na stavove i motivaciju nastavnika za alternativan način ocenjivanja zadataka u nastavi jezika struke.

U okviru ove doktorske teze kandidatkinja je predstavila rezultate dobijene upoređivanjem ocena dobijenih u procesu evaluacije uz upotrebu rubrika koje su nastavnici jezika i nastavnici predmeta struke koristili za potrebe potvrđivanja hipoteza o pouzdanosti ocenjivanja jezičkih veština i nivoa usvojenosti sadržaja, facilitaciji samog procesa ocenjivanja i ujednačenosti kriterijuma.

U devetom delu rada kandidatkinja je ponudila definisane rubrike i deskriptore za ocenjivanje TBLT zadataka u CLIL nastavi.

Doktorski rad „EVALUACIJA PROJEKTNIH ZADATAKA UINTEGRISANOM UČENJU STRANOG JEZIKA I SADRŽAJA”ima nekoliko ciljeva.

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

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

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

Tokom istraživanja kandidatkinja je potvrdila sledeće hipoteze:

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

V VREDNOVANJE POJEDINIH DELOVA DOKTORSKE DISERTACIJE:

Polazna osnova rada zasniva se na jezičkoj politici koja promoviše svest o važnosti poznavanja stranih jezika (*White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society*). Ako strane jezike posmatramo u obrazovnom kontekstu, potrebno je sagledati nastavni proces od samog početka, od kreiranja silabusa preko odabira nastavnih metoda koje će se primenjivati u nastavi, pa sve do krajnjeg cilja, procene ostvarenosti ishoda nastavnog procesa, što podrazumeva njihovu evaluaciju i ocenjivanje.

Cilj ovog rada bilo je stvaranje modela nastave stranog jezika (CLIL i TBLT nastavne metode) i razvijanje modela alternativnih načina ocenjivanja (samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje) uz pomoć deskriptora i alternativnih instrumenata ocenjivanja, koji bi se koristili pri ocenjivanju ostvarenosti ishoda nastave stranih jezika.

CLIL nastava predstavlja podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku gde strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja, pri čemu se istovremeno vrši usvajanje i sadržaja i tog stranog jezika. Posrednički jezik je uglavnom strani jezik, ali to može biti i drugi jezik ili oblik nasleđenog jezika ili jezika neke zajednice (Coyle *et.al.*, 2010). Van de Branden (Van de Branden, 2006) smatra da ova nastavna metoda sa fokusom na značenje ima za cilj učenje predmeta i jezika zajedno. S obzirom na to da je u osnovi CLIL časa fokus na značenju, nezaobilazni deo ovog rada odnosi se na primenu TBLT metode, koja takođe sadrži osnovni princip CLIL nastave, fokus na značenje. Pored akcenta nastave na značenju, a ne na formi, CLIL omogućava da jezik koji se koristi u učionici ima svoju svrhu, učenje jezika je prirodno ikoličina izlaganja na ciljnom jeziku mnogo je veća nego na tradicionalnim časovima (Dalton-Puffer, 2008). Bol (Ball, 2009) deli CLIL na jak, slab i srednji pristup, a osnovna razlika se ogleda u tome što jaki ima akcent na sadržaju, koji je pri ocenjivanju fokusiran na tematski materijal, za razliku od slabog, koji je zasnovan na jezički vođenom kursu (kandidatkinja se usredsređuje na primer stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji), koji se u ocenjivanju fokusira na lingvistički segment, dok je srednji bliskiji slabom i ima obično akcent na jeziku. Osnovna karakteristika CLIL-a jeste da predstavlja pristup sa dualnim fokusom, koji jednaku pažnju poklanja i jeziku i sadržaju, i kao takav predstavlja obrazovni pristup u kome se sadržaj iz nastavnog plana i programa predaje na stranom jeziku učenicima koji pripadaju nekoj formi redovnog obrazovanja na osnovnom, srednjem ili visokom nivou (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008 u Beko, 2013). Leska (Lesca, 2012:4) ističe prednosti CLIL nastave koje se ogledaju u metodama i tehnikama rada: višestruki fokus, koji podrazumeva integraciju sadržaja u

okviru jezičkih i nejezičkih predmeta kroz autentične nastavne materijale, aktivno učenje, pri čemu učenik ima centralnu ulogu, autentično okruženje i saradnja nastavnika prilikom planiranja nastave. Neophodno je istaći jasno definisane kompetencije nastavnika koji su uključeni u CLIL program, koje se ogledaju u veštinama primene CLIL metode, razlikovanju Kaminsovih BICS i CALP veština, primeni Blumove taksonomije kao i tehnike saradničke interakcije, planiranju i izvođenju planiranih časova s ciljem postizanja odgovarajućeg jezičkog nivoa, razvoja kulturne svesti i interkulturalnosti, zatim primenjivanja znanja o usvajanju L2, kao i poznavanja kognitivnih i metakognitivnih procesa i strategija u CLIL nastavi (Hillyard, 2011 u Banegas, 2012).

Slično TBLT nastavnom pristupu, CLIL u praksi primenjuje zadatke. Cilj upotrebe jezika u zadatku odnosi se na fokus na značenje, a naglašena je i upotreba jezika u kontekstu s obzirom na to da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika budući da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnosti u stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno (Ellis, 2003:16). Upoređujući osnovne principe CLIL metode, uočavaju se sličnosti i podudaranja sa TBLT komunikativnim pristupom u nastavi stranih jezika, pri čemu je fokus na značenju (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Samuda & Bygate, 2008; Van den Branden, 2006). Nastava stranih jezika zasnovana na projektnim zadacima omogućava uspešno usvajanje stranog jezika koje se odvija podsvesno, a svesno učenje gramatike nije neophodno (Nunan, 2004). U osnovi ovog metodološkog pristupa je projektni zadatak koji predstavlja ono što „ljudi rade u svakodnevnom životu, na poslu, u igri” (Long, 1985), aktivnost sa jasno definisanim ciljem (Crookes, 1986) koja od učenika zahteva da „postigne rezultat uz pomoć informacija koje procesuje pragmatično” (Prabhu, 1987). Ovakav zadatak od učenika zahteva da „razumesadržaje, manipuliše njima i procesuiraj ih u interakciji sa drugima na ciljnom jeziku” (Nunan, 1989), pri čemu je značenje primarno (Skehan, 1996a), tj. učenici koriste jezik sa fokusom na značenje kako bi postigli rezultat (Bygate *et.al.*, 2001). Učenici usvajaju lingvističke strukture u interakciji sa drugima dok su usredsređeni na značenje zadatka i njegovo obavljanje. TBLT olakšava proces usvajanja stranog jezika i učenje i nastavu čini efikasnom, učenici uče efikasnije kada su usredsređeni konkretno na sam zadatak (Prabhu, 1987), koncentrisani na jezik, strukturu, ulogu jezika ili vokabular ili neka praktična iskustva (izvršavanje zadataka sa elementima rešavanja problema, donošenje odluka itd.). Učenici se služe ciljnim jezikom i raznim jezičkim oblicima radi ostvarivanja uspešne komunikacije u realnim životnim okolnostima. U TBLT nastavi aktivnost učenika je mnogo veća nego u tradicionalnoj nastavi, ali zahteva veće angažovanje nastavnika. Između učenika i nastavnika postoji odnos koji omogućava funkcionalnu komunikaciju između svih učesnika na zadatku. Nastavnik pruža podršku i pomoć svim učeničkim aktivnostima u toku zadatka. On upravlja zadatkom, ali na način koji učeniku ostavlja dovoljno prostora da sam organizuje izradu zadatka. Zadatak karakteriše sledeće: to je radni plan, pri čemu se jezik upotrebljava sa fokusom na značenje, u kontekstu stvarnog sveta, aktivirajući sve četiri jezičke veštine, sa izraženim kognitivnim procesima i jasno definisanim komunikativnim ishodima (Ellis, 2003:9). S obzirom na to da se u osnovi CLIL i TBLT metode nalazi zadatak koji omogućava komunikativni kontekst učenja stranog jezika (Richards, Platt & Weber, 1985) treba voditi računa o tome da zadatak bude isplaniran, ishodi jasni učenicima, i čas mora u središtu da ima učenika, a ne nastavnika. Jedna od bitnih karakteristika zadatka jestenjegova težina koja se meri kompleksnošću koda, kognitivnom složenošću i komunikativnom naglašenošću (Skehan, 1998 u Nunan, 2004). Drugi aspekti kroz koje se može ogledati težina zadatka jesu preciznost, složenost i fluentnost (Skehan & Foster, 1996, 1997 u Nunan, 2004). Polazeći od svih navedenih karakteristika zadatka, može se izvršiti njegova

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

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

Prvi korak u ocenjivanju jeste ocenjivanje sadržaja (Coyle *et.al.*, 2010:114–121). Prilikom ocenjivanja sadržaja nastavnici treba da imaju jasnu predstavu o tome šta je ono na šta se fokusiraju (uopšteno znanje ili detalji) i da znaju kako da dođu do određenih informacija. Ocenjivanje jezika takođe treba da ima iste ciljeve. CLIL nastavnici treba da obrate pažnju na poznavanje vokabulara, nivoa jezičkih veština potrebne za razumevanje i jezičke strukture koje je učenik u stanju da pravi. Najčešće razmatrani načini ocenjivanja u CLIL nastavi jesu samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje (Brown & Hudson, 1998; Short, 1993; Coyle *et.al.*, 2010), dakle, svi vidovi alternativnog ocenjivanja.

Uvidom u Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015) kandidatkinja je uočila da on jasno definiše svrhu i principe ocenjivanja kao sastavnog dela procesa nastave i učenja u toku kojeg se „prati ostvarivanje propisanih ciljeva, ishoda, standarda postignuća učenika i standarda kvalifikacija, kao i napredovanja učenika u razvijanju kompetencija u toku savladavanja školskog programa”. Ocenjivanje ima za cilj da kod učenika

razvija aktivan odnos prema učenju, da podstiče motivaciju za učenje i razvija radne navike (*ibid.*). Kandidatkinja zaključuje da primena ocenjivanja zasnovanog na kompetencijama u srednjim stručnim školama podrazumeva: zadatke povezane sa kontekstom, ocenjivanje znanja i veština i primenu različitih instrumenata i načina ocenjivanja. Jedan od načina ocenjivanja zasnovan na kompetencijama jeste ocenjivanje autentičnih zadataka. Pri utvrđivanju ovakvog vida ocenjivanja bitno je: razviti autentične zadatke, utvrditi set standarda, odrediti kriterijume, odrediti deskriptore kompetencija i napraviti tabelu rezultata koja bi se prilagodila svakom izlaganju (Maggi, 2012u Quartapelle, 2012). Po rečima Barbero (2012), najadekvatniji instrumenti za ocenjivanje integrisanih kompetencija kroz autentične zadatke jesu tabele. One definišu šta učenici znaju i šta mogu da urade; sastoje se od deskriptora i kolona u kojima su navedene odlike i karakteristike izlaganja koje se ocenjuju; pružaju povratnu informaciju nastavnicima i učenicima; ocenjivanje je objektivnije. Kandidatkinja Manić ukazuje na dva tipa tabela: holističku i analitičku. Holistička tabela ocenjuje ishode u celini i opisuje aktivnost na različitim kvalitativnim nivoima, pri čemu svaki ima odgovarajuću ocenu. Analitičke tabele imaju određene kriterijume i koriste sumativno ili formativno ocenjivanje na raznim nivoima. Izražen je veći stepen povratne informacije nego u holističkim tabelama. Ovaj vid ocenjivanja omogućava uvid u sveobuhatan profil učenika.

Kandidatkinja Danijela Manić je sva istraživanja obavila u okviru nastavnih aktivnosti u nastavi jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji, predstavila je posebnosti stručnog engleskog jezika kao i integrisanu nastavu jezika i sadržaja koja se koristi za potrebe školovanja pilota u Vazduhoplovnoj akademiji. Na primeru testa koji služi za procenu znanja engleskog jezika prikazala je upotrebu ICAO deskriptora na osnovu kojeg se uočavaju elementi provere komunikativnih sposobnosti kandidata (veštine govora i slušanja) kroz autentične zadatke koje izvode piloti, ali sa posebnim osvrtom na jezik, a ne na operativne procedure (ICAO Cir 318, 2009:8–9,15).

Primenjujući iskustva stečena istraživanjem teorijske literaure, kandidatkinja Manić je zaključila da je nastava stranog jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji koncipirana na principima CLIL i TBLT metode. U nastavi jezika struke, jezik se koristi u komunikativne svrhe, učenik je u središtu časa, u upotrebi su autentični tekstovi i aktivnosti vezane za „stvaran svet” i od učenika se očekuje da posredstvom vehikularnog jezika, jezika posrednika, pokaže svoje znanje kroz rad u paru, grupi ili samostalno. Istraživanjem kandidatkinje Manić ustanovljeno je da se ciljevi i ishodi stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji ostvaruju kroz aktivnosti koje zahtevaju interakciju između učenika koji razmenjuju informacije ili rešavaju određeni problem; učenici usavršavaju jezičke veštine usvajajući jezik u kontekstu, kroz primenu zadataka, kao i učeći nejezičke predmete na stranom jeziku. Sve ovo dovelo je do potrebe da se razmotre načini ocenjivanja učeničkih znanja, veština i sposobnosti, tj. učeničkih kompetencija. Ocenjivanje kompetencija u stručnom obrazovanju odlikuje povezanost sa kontekstom, integrisani ciljevi i ishodi učenja, raznovrsni instrumenti ocenjivanja, refleksija učenika i formativna upotreba instrumenata za ocenjivanje kompetencija (ZUOV, 2012). Imajući to u vidu, u Vazduhoplovnoj akademiji u nastavi stručnog engleskog jezika u školskoj 2014/15. i 2015/16. godini isprobani su alternativni načini ocenjivanja u pojedinim odeljenjima prvog i trećeg razreda s ciljem motivisanja učenika i podsticanja na bolji rad i podizanja svesti o učenju i ocenjivanju. U ovom načinu ocenjivanja korišćene su aktivnosti specifične za TBLT nastavu, tj. zadaci koji pokazuju kako učenik koristi jezičke veštine u iskazivanju sadržaja.

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

Za potrebe istraživanja kandidatkinja Manić je koristila zadatke dizajnirane za potrebe projekta (PETALL, Pan European Task-based Activities for Language Learning), u kojem je škola učestvovala kao deo konzorcijuma sa Filološkim fakultetom Univerziteta u Beogradu.

Prvi deo istraživanja odnosio se na potvrđivanje hipoteze o motivisanosti učenika za rad i učenje u nastavi jezika struke u kojoj se primenjuju savremene metode, CLIL i TBLT, koje savremenu nastavu čine efikasnijom u odnosu na tradicionalni pristup nastavi stranih jezika. Učenici koji su bili izloženi TBLT metodi i alternativnom načinu ocenjivanja u CLIL kontekstu obuhvaćeni su anketom koja se odnosila na stavove i mišljenja učenika o TBLT metodi kao i o alternativnim načinima ocenjivanja TBLT zadataka u nastavi jezika struke. Sprovedene su dve ankete – pre i posle primene alternativnih načina ocenjivanja TBLT zadataka. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da primena TBLT zadataka u CLIL nastavi i njihovo ocenjivanje motiviše učenike na rad i učenje, za razliku od tradicionalnog pristupa nastavi i ocenjivanju.

Na osnovu analize podataka anketiranih učenika kandidatkinja je zaključila da su učenici najviše zainteresovani za: gledanje video-materijala, diskusiju o stručnim temama, čitanje stručnih tekstova i usvajanje stručne terminologije, što opravdava karakteristike CLIL i TBLT metode, tj. upotrebu autentičnih materijala u integrisanoj nastavi jezika i sadržaja (Hunter & Cooke, 2007; Moore & Lorenzo, 2007; Coyle *et. al.*, 2010; Prabhu, 1987; Lesca, 2012; Wolff, 1987). Učenici nisu zainteresovani za pisanje eseja i sastava na časovima jer veština pisanja u jeziku struke (jeziku vazduhoplovstva) nije primarna ni naročito relevantna, već se akcenat stavlja na veštine slušanja i govora (ICAO Cir 318, 2009). Dakle, uvođenje TBLT nastavne metode u srednje stručne škole vodi ka opravdanosti cilja CLIL nastave, tj. razvoju ili povećanju komunikativnih kompetencija učenika (Richards, 2001:29). Iz priloženog se može zaključiti da učenici već na tom uzrastu imaju svest o potrebi razvijanja CALP veština (Cummins, 1981).

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

Analizom odgovora anketiranih učenika izvedeni su zaključci o stavovima učenika o TBLT/CLIL metodi i jezičkim veštinama koje su primarne u jeziku struke. Naime, učenici su jedinstveni u stavu da je prilikom ocenjivanja stručnog engleskog jezika bitna veština govora, što objašnjava specifične potrebe jezika struke i poznavanje određenih jezičkih veština u vazduhoplovstvu. Učenici su mišljenja da u centru nastave treba da je učenik, i na taj način

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

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

Na osnovu analiziranih podataka u upitniku o stavovima i motivaciji učenika o nastavi stručnog engleskog jezika sa elementima CLIL i TBLT metode kandidatkinja Danijela Manić zaključuje da je veoma važan odabir materijala, sadržaja i glotodidaktičkih tehnika u samom procesu CLIL i TBLT nastave, što podrazumeva: rad sa autentičnim nastavnim materijalima, rad kroz TBLT zadatke i komunikativne aktivnosti, upotrebu vizuelnih materijala u nastavi, primenu zadataka koji su fokusirani na rešavanje problema, interaktivni pristup nastavi kroz prezentacije, rad u grupi ili u paru (Coonan, 2002; Bentley, 2010; Coyle, 2005; Ellis, 2003).

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

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

Na osnovu analize odgovora učenika, koji tvrde da tradicionalni vid ocenjivanja ne treba da bude i jedini način ocenjivanja, kandidatkinja Manić zaključuje da samoevaluacija i vršnjačko ocenjivanje podstiču učenike na rad, pomažu im u procesu učenja, podstiču samopouzdanje pri izlaganju na stranom jeziku, razvija se aktivni odnos prema učenju kao i radne navike.

Pored analize stavova i mišljenja učenika o alternativnim načinima ocenjivanja u jeziku struke, sproveden je upitnik među nastavnicima jezika struke da bi se dobio uvid u njihova iskustva u ocenjivanju stručnog engleskog jezika. Odgovori su se kretali u okvirima osnovnog problema šta ocenjivati (jezik i/ili sadržaj) u CLIL kontekstu. Analizom odgovora nastavnika kandidatkinja zaključuje da su jezik i sadržaj neodvojivi deo pri ocenjivanju učenikovih znanja. Nastavnici koji su bili obuhvaćeni anketom izjasnili su se da pri ocenjivanju učenika ocenjuju poznavanje sadržaja i jezika struke istovremeno, smatraju da bi im deskriptori i rubrike za ocenjivanje sadržaja i jezika olakšali proces ocenjivanja, a i kriterijumi i ocene bili bi ujednačeniji, što je jedan od osnovnih preduslova pouzdanosti i validnosti ocenjivanja i ocene. Ispitani nastavnici jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji najčešće ocenjuju poznavanje vokabulara kroz usmeno izražavanje (opisivanje slika i prezentacije), a relevantne veštine u jeziku struke su govor i slušanje, što je posledica već pomenutog, zakonskom regulativom nametnutog standarda jezika vazduhoplovstva. Međutim, nastavnici se ponekad opredeljuju za alternativne instrumente ocenjivanja (neki od ispitanika se nisu nikad oprobali u primeni samoocenjivanja učenika i vršnjačke evaluacije): polovina njih veruje da su alternativni načini ocenjivanja korisni i delotvorni, da nastavnik uz pomoć ovih instrumenata ocenjivanja može otkriti poteškoće kod učenika prilikom učenja, ocenjivanje smanjuje nervozu kod učenika i pomaže im da lakše uče. Većina nastavnika smatra da je primena alternativnih metoda ocenjivanja težak i zahtevan proces, ali da veruju da doprinose povećanoj motivaciji učenika za rad i učenje.

Na osnovu odgovora nastavnika, kandidatkinja Danijela Manić izvela je zaključak da je u CLIL kontekstu potrebno ocenjivati jezik i sadržaj istovremeno, ali da je alternativno ocenjivanje korisno jer podstiče učenike da pažljivije i zainteresovanije prate izlaganje/odgovaranje drugih učenika, da obraćaju pažnju na različite aspekte njihovog izražavanja/prezentovanja, da ih objektivno vrednuju i da kasnije primenjuju svoja zapažanja na ono što sami rade. Takođe, potrebno je iskustvo i vreme da bi se uspešno primenilo alternativno ocenjivanje, a najveću autonomiju imaju učenici završnog razreda jer su tada zreliji i samosvesniji. Ustanovljeno je da alternativno ocenjivanje stvara dobru atmosferu na času, kao i mogućnost da se kod učenika razvije kritička misao, koja im može pomoći da i ubuduće prate svoj rad i napredak. Na ovaj način se učenje ne svodi na numeričku ocenu u dnevniku nakon pismene ili usmene provere, već dobija realnu vrednost, a učenik postaje odgovoran za svoj rad i rezultate rada. Kandidatkinja Manić je zaključila da je svest o dobrim stranama alternativnih pristupa ocenjivanju prisutna kod nastavnika, što je pozitivna osnova za uvođenje ovih metoda u obrazovni proces. Kandidatkinja Manić ističe da ovaj vid ocenjivanja zahteva veći angažman nastavnika, bolju pripremu i pažljivo uvođenje učenika u alternativni vid ocenjivanja kako bi se izbegla subjektivnost učenika pri proceni svojih i tuđih znanja, ali krajnji cilj tog načina ocenjivanja je evidentan.

U nastavku istraživanja izvršena je primena deskriptora i rubrika u ocenjivanju TBLT zadataka u praksi, u nastavi jezika struke u Vazduhoplovnoj akademiji. U ocenjivanju su učestvovali nastavnici jezika struke i nastavnici nejezičkih predmeta iz kojih su preuzete teme za

izradu zadataka. Rezultati do kojih se došlo nakon analize i upoređivanja ocena dobijenih primenom rubrika i deskriptora koje su nastavnici koristili na časovima stručnog engleskog jezika, zaključuje se da su ocene ujednačene. Kao najčešći krajnji proizvod TBLT zadataka nastavnici su ocenjivali prezentacije. Uprkos detaljnom i pouzdanom opisu potrebnih kvaliteta i načina izrade i prezentovanja zadataka, veliki broj izlaganja i prezentacija bio je lošeg kvaliteta. Učenici nisu savladali veštinu izlaganja, a prezentacije su loše koncipirane. Ova analiza dovela je do zaključka da učenici u nižim razredima nisu naviknuti na formalno obraćanje i izradu stručnih prezentacija, iako su pokazali visok nivo poznavanja struke, da im je potrebna obuka vezana za tehniku akademskog rada i izražavanja. Učenici uvišim razredima pokazali su znatno bolji profesionalni i akademski pristup radu. Rezultatu se razlikovali u pogledu ocenjivanja jezika i sadržaja, ali bez znatnog uticaja na konačnu ocenu.

Kandidatkinja Danijela Manić je nakon analize dobijenih rezultata zaključila da rubrike i deskriptori olakšavaju proces ocenjivanja, doprinose ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti kako ocene tako i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke).

Paralelno sa nastavnikovim ocenjivanjem, eksperimentalno je isprobana metoda samoevaluacije. U prethodnim istraživanjima primećeno je da učenici koji imaju visok nivo poznavanja jezika često potcenjuju svoje jezičke sposobnosti (Blanche, 1988 i Yamashita, 1996 u Brown, J. D. & Hudson, T., 1998). Upoređivanjem ocena nastavnika i ocena učenika dobijenih procesom samoevaluacije zaključeno je da je većina ocena usaglašena, ali da je znatan broj učenika sebe ocenio nižom ocenom od nastavnika. Učenici su pokazali veliku odgovornost i objektivnost pri ocenjivanju svojih znanja i veština, a kod učenika koji su potcenili svoje veštine kandidatkinja smatra da treba razmotriti faktore koji su delovali na njihovo samopouzdanje.

Eksperimentalno je sprovedenovršnjačko ocenjivanje TBLT zadataka u nastavi jezika struke. Analizom i upoređivanjem ocena vršnjačke i nastavničke evaluacije dobili smo ujednačene ocene. Rezultati istraživanja ukazuju da se problem sa objektivnošću u ovom domenu ne javlja. Doktorandkinja Manić smatra da je potrebno ispitati prisustvo subjektivnosti u ocenjivanju u slučajevima kada je alternativno ocenjivanje sastavni deo realnog ocenjivanja i kada su učenici svesni toga da ocene zaista imaju uticaj na konačni sud nastavnika. U slučajevima kada se ovaj instrument ocenjivanja koristi u istraživačke svrhe zaključili smo da se vršnjačko ocenjivanje pokazalo kao vrlo uspešan i objektivan metod ocenjivanja.

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

Preporučujući primenu deskriptora u ocenjivanju TBLT zadatka u CLIL kontekstu, kandidatkinja Mnaić je definisala nove deskriptore zajedno sa holističkim i analitičkim rubrikama usklađene sa nivoima ZEROJ (A2–B2) kojima se ocenjuju kako jezik tako i sadržaji kao sastavni deo svakog TBLT zadatka. Deskriptorima su obuhvaćene veštine izlaganja tema na nivoima poznavanja stranog jezika i jezičkih veština. Holističke i analitičke tabele u svom opisu sadrže kriterijume koji se odnose podjednako na TBLT zadatak u celini, jezičke veštine, poznavanje sadržaja, ali i ostvarenost ishoda zadatka u opštem smislu.

VI SPISAK NAUČNIH I STRUČNIH RADOVA KOJI SU OBJAVLJENI ILI PRIHVAĆENI ZA OBJAVLJIVANJE NA OSNOVU REZULTATA ISTRAŽIVANJA U OKVIRU RADA NA DOKTORSKOJ DISERTACIJI

1. Manić, D. (2013). Education of CLIL Teachers. *Improvements in Subject Didactics and Education of Teachers*. Serbian Academy of Sciences and Arts. Serbia, Belgrade
2. Manić, D. (2014). CLIL Assessment. *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education*. International Burch University, Sarajevo. str. 417- 423
3. Manić, D. (2014). Clil Teachers' Pre-Service and In-Service Training. *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici*. Nauka i savremeni univerzitet 3. Srbija, Niš str. 398 - 408
4. Manić, D. (2014). Bilingualna nastava – izazov 21.veka. *Naše stvaranje. Zbornik radova sa X simpozijuma sa međunarodnim učešćem. Vaspitač u 21.veku*. Srbija. Aleksinac.
5. Vučo, J., Manić, D. (2015). ICT in Task-Based Language Learning – Analyzing a Lesson Plan in PETALL Project. *ICT for Language Learning*. Florence. Libreriauniversitaria.it. pp.148-152.
6. Vučo, J., Manić, D. (2016). Informacione tehnologije u nastavi jezika zasnovanoj na projektnim zadacima. *Digitalna Humanistika*. Filološki fakultet, Beograd.
7. Vučo, J., Manić, D. (2016). O interkulturalnim vrednostima poječnih zadataka – primer PETALL projekta. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 5. Novi Sad.

VII ZAKLJUČCI ODNOSNO REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Imajući u vidu ciljeve doktorskog rada kandidatkinje Danijele Manić, mogu se istaći sledeći rezultati dobijeni nakon analize sprovedenog istraživanja nastave stranog jezika u CLIL/TBLT kontekstu:

1. model CLIL nastave zasnovane na TBLT principima projektnih zadataka jedan je od modela uvođenja bilingvalne nastave u srednje stručne škole, koji na globalnom nivou doprinosi stvaranju višejezičnog okruženja u sredini u kojoj se odvija, i razvijanju svesti o važnosti poznavanja stranih jezika kroz osnovne principe i načela evropske jezičke politike (sprovođenje politike „odozdo-nagore”), ali se doprinos prepoznaje i kroz povećanu motivaciju i samopouzdanje učenika, razvoj akademske kompetencije, razvoj sposobnosti razmišljanja i usavršavanja produktivnih jezičkih veština kao i znanja iz oblasti kurikularnih predmeta;
2. razvijanjemodela alternativnih načina ocenjivanja projektnih zadataka zasnovanog na upotrebi rubrika, samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja doprinosi razvoju intelektualne nezavisnosti učenika. Učenje postaje efikasnije, učenici preuzimaju odgovornost za sopstvenu aktivnost i učestvuju u formiranju kriterijuma ocenjivanja, smanjuje se osećanje dosade i povećava poverenje u proces ocenjivanja;

3. upotreba deskriptora i rubrika pri ocenjivanju ostvarenosti ishoda projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja olakšava proces ocenjivanja, podjednako doprinosi ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i pouzdanosti ocene i ocenjivača (nastavnika jezika i nastavnika predmeta struke).

VIII OCENA NAČINA PRIKAZA I TUMAČENJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Svojim doktorskim radom kandidatkinja Danijela Manić obuhvatila je značajnu i još neistraženu temu evaluacije projektnih zadataka, TBLT, u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja, CLIL. Veoma zrelo i detaljno pristupila je analizi složene materije, pokazujući odlične sposobnosti formulisanja stečenih saznanja i formiranja jasnih, naučno zasnovanih zaključaka i stavova. Oslanjajući se na bogatu literaturu iz različitih oblasti, pristupila je konstruisanju pionirskih instrumenata i deskriptora koji će ovu nastavu učiniti pristupačnijom nastavnicima i učenicima.

IX PREDLOG:

Pohvaljujući prilježan, kreativan i samostalan, inovatorski rad koji je doveo do rezultata koji će biti značajno u porijeku daljnjim analizama vezanim za istraživanu oblast projektne nastave i integrisanog učenja jezika i sadržaja, ističući vrline kandidatkinje koje su se pokazale kroz sposobnost za sintezu i analizu bogate teorijske literature, poseban, jasnan naučni stil izražavanja, izuzetnu otvorenost za timski rad i organizaciju istraživanja i koordinisanje složenog nastavnog konteksta neophodnog za savremeni pristup nastavi stranog jezika struke, sa zadovoljstvom predlažemo Veću Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu da rukopis pod naslovom "EVALUACIJA PROJEKTNIH ZADATAKA U INTEGRISANOM UČENJU STRANOG JEZIKA I SADRŽAJA" prihvati kao doktorski rad koji ispunjava sve uslove predviđene zakonom, a kandidatkinju Danijela Manić, M.A. pozove na usmenu odbranu.

U Beogradu, 08. decembra 2016.

Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

Prof. dr Jelena Filipović, redovna profesorka
Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Prof. dr Antonio Lopeš, redovni profesor
Univerzitet Algarvea, Faro, Portugalija