



UNIVERZITET U BEOGRADU
UNIVERZITET U KRAGUJEVCU



MASTER AKADEMSKE STUDIJE
STUDIJE PRI UNIVERZITETU

Studijski program:
OBRAZOVNE POLITIKE

-Master rad-

**NASTAVA SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA ZA UČENIKE
MIGRANTE, IZBEGLICE I TRAŽIOCE AZILA: PREDLOG
MERA ZA UNAPREĐENJE PRAKSE U REPUBLICI SRBIJI**

Mentorka:

prof. dr Tinde Kovač Cerović

Studentkinja:

Ema Štefanac, 110/2018

Beograd, septembar 2020.



UNIVERZITET U BEOGRADU
UNIVERZITET U KRAGUJEVCU



MASTER AKADEMSKE STUDIJE
STUDIJE PRI UNIVERZITETU

Studijski program:
OBRAZOVNE POLITIKE

-Master rad-

**NASTAVA SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA ZA UČENIKE
MIGRANTE, IZBEGLICE I TRAŽIOCE AZILA: PREDLOG
MERA ZA UNAPREĐENJE PRAKSE U REPUBLICI SRBIJI**

Komisija:

(zvanje, ime i prezime, mentorka)

(zvanje, ime i prezime, članica komisije)

(zvanje, ime i prezime, članica komisije)

Datum odbrane: _____

Ocena: _____

**NASTAVA SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA ZA UČENIKE
MIGRANTE, IZBEGLICE I TRAŽIOCE AZILA: PREDLOG
MERA ZA UNAPREĐENJE PRAKSE U REPUBLICI SRBIJI**

Zahvaljujem se majci Tatjani, ocu Darku, sestri Tini i prijateljicama Tatjani, Nađi i Anji na podršci i razumevanju.

Sažetak

Ovaj rad će se baviti problematikom nastave srpskog kao stranog jezika za migrante, izbeglice i tražioce azila¹ u Republici Srbiji. Naime, podučavanje jeziku na kojem se odvija nastava, odnosno jeziku okruženja ili *drugom* jeziku izuzetno je komplikovan i zahtevan proces i to, u ovom slučaju, upravo zbog toga što uspeh u usvajanju jezika jeste preduslov za integraciju u novi društveni sistem. Da bi se nastava kvalitetno odvijala potrebno je uložiti dodatni napor i znanje u sve aspekte rada škole, nastavnika i drugih aktera. Različite evropske zemlje primenjuju drugačije politike kako bi rešile pomenute poteškoće. U Srbiji se, bar na formalnom nivou, svake godine uključuju deca migranti/izbeglice/tražioci azila u školski sistem. Međutim, izgleda da postoji raskorak između planiranog i učinjenog. Cilj ovog rada jeste upravo predlog mera izvedenih iz analize različitih aspekata nastave za migrante, izbeglice i tražioce azila, sa posebnim akcentom na nastavu srpskog kao stranog jezika i iz različitih uglova, tj. analizom literature koja se bavi metodikom nastave stranog jezika, međunarodnih evropskih praksi, dokumentacije i zakonskih rešenja u Republici Srbiji, kao i iskustava nastavnika koji rade sa decom migrantima/izbeglicama/tražiocima azila u Srbiji.

Ključne reči: migranti, izbeglice, nastava jezika, primenjena lingvistika

¹ U ovom radu će se posebno ili zajedno koristiti reči migrant, izbeglica, tražilac azila da bi se označili svi ljudi koji su iz različitih razloga (sigurnosnih, ekonomskih, socijalnih itd.) pristigli u Srbiju u bilo kom trenutku, a čija deca imaju i pravo da pohađaju nastavu u Republici Srbiji. Takođe, sve imenice muškog ili ženskog roda označavaće oba roda, i kada su upotrebljene samo u jednom od ta dva oblika.

Abstract

This paper is to elaborate on the issue of the Serbian as a foreign/second language acquisition for migrants and refugees in the Republic of Serbia. Namely, learning the language of education, social environment or the second language is highly complicated and demanding process due to, in this case, the fact that a successful language acquisition is a precondition for an integration in the new social system. To keep the learning process ongoing, it is necessary to put an additional effort and knowledge in all the aspects of school itself, the teachers and other relevant subjects and stakeholders. Various European countries apply a wide range of policies in order to solve the existing problems. A number of migrant or refugee children are enrolled in the Serbian schooling system each year, at least at a formal level. However, there is a gap between the planned and accomplished. The aim of this paper is to propose the measures which are induced from the analysis of different aspects of migrant and refugee education with the emphasis on the Serbian as a Foreign/Second language acquisition. It is viewed from different perspectives i.e. analysis of foreign language methodology literature, international practices in Europe, documents and legal acts of the Republic of Serbia as well as from the experience of the teachers who work with the migrant and/or refugee children.

Key words: migrants, refugees, language teaching, applied linguistics

Radna biografija sutdentkinje

Ema Štefanac

Rođena: 19.10.1994.

imejl: stefanacemma@gmail.com

Obrazovanje:

Srednja ekonomska škola „9. maj“ Sremska Mitrovica – profil: finansijski administrator (završila 2013. godine)

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu – Osnovne studije: italijanski jezik, književnost i kultura (završila 2018. godine)

Master program: Obrazovne politike, Univerzitet u Beogradu (upisala 2018. godine)

Radno iskustvo:

Iskustvo u radu sa decom u predškolskim ustanovama u Beogradu (PU *Plavi čuperak*, Zvezdara; PU *Maštarije*, Zvezdara), srednjim školama u Sremskoj Mitrovici (Ekonomska škola „9. maj“ i Muzička škola „*Petar Krančević*“), kao i u privatnim školama jezika u Beogradu (*Fun for you*, *Swanbell*, *Cambridge academy*). Trenutno zaposlena u omladinskoj organizaciji „*Vega omladinski cenar*“ u odeljku za tzv. *Design For Change* metodologiju neformalne nastave koja za fokus ima participaciju dece.

Aktivno volontersko iskustvo u organizaciji civilnog društva Građanske inicijative u Beogradu.

Beograd, septembar 2020.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Studentkinja: _____

Broj indeksa: _____

Izjavljujem da je master rad, pod naslovom:

NASTAVA SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA ZA UČENIKE MIGRANTE,
IZBEGLICE I TRAŽIOCE AZILA: PREDLOG MERA ZA UNAPREĐENJE PRAKSE U
REPUBLICI SRBIJI

1. Rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
2. Da ovaj master rad, ni u celini, niti u delovima, nisam prijavljivala na drugim fakultetima, niti univerzitetima;
3. Da nisam povredila autorska prava, niti zloupotrebila intelektualnu svojinu drugih lica;
4. Da sam radi mišljenja drugih autora koje sam koristila u ovom radu naznačila ili citirala u skladu sa Uputstvom;
5. Da su svi radovi i mišljenja drugih autora navedeni u spisku literature/referenci koji su sastavni deo ovog rada pisani u skladu sa Uputstvom;
6. Da sam svesna da je plagijat korišćenje tuđih radova u bilo kom obliku (kao citata, parafraza, slika, tabela, dijagrama, dizajna, planova, fotografija, filma, muzike, formula, vebajtova, kompjuterskih programa i slično) bez navođenja autora ili predstavljanje tuđih autorskih dela kao mojih, kažnjivo po zakonu (Zakon o autorskim i srodnim pravima, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 104/2009, 99/2011, 119/2012), kao i drugih zakona i odgovarajućih akata Univerziteta u Beogradu;
7. Da je elektronska verzija master rada identična štampanom primerku i pristajem na njegovo objavljivanje pod uslovima propisanim aktima Univerziteta;
8. Da sam svesna posledica ukoliko se dokaže da je rad plagijat.

U Beogradu,

_____, 2020. godine.

Potpis studentkinje:

Sadržaj

1. UVOD	13
1.1 Pravo na obrazovanje	14
2. INTEGRISANJE MIGRANATA U ŠKOLE: ZAŠTO JE VAŽNO SPROVODITI JAKU JEZIČKU PODRŠKU I KVALITETNU NASTAVU „JEZIKA OKRUŽENJA	16
2.1 Nastava jezika kao <i>brzo rešenje</i> za obrazovne politike	16
2.2 Integrisanje učenika migrantskog porekla u škole u Evropi: Nacionalne politike i mere ..	19
2.2.1 <i>Potreba za uključivanjem migranata u školski sistem u Evropi</i>	22
2.2.2 <i>Modeli uključivanja migranata u evropske škole</i>	22
2.2.3 <i>Vreme zadržavanja dece u pripremnim odeljenjima i sprovođenje dodatne nastave</i>	23
2.2.4 <i>Kompetencije nastavnika za rad sa decom migrantima</i>	24
3. NASTAVA STRANOG/DRUGOG JEZIKA U PRIMENJENOJ LINGVISTICI: OBRAZOVANJE DECE MIGRANATA/IZBEGLICA/TRAŽILACA AZILA	25
3.1 Šta je (strani) jezik?	25
3.2 Šta znači „usvojiti“ strani jezik?	26
3.3 Izazovi u učenju i podučavanju stranog/drugog jezika i kako ih savladati	28
3.3.1 <i>Poteškoće i dileme u nastavi drugog jezika</i>	31
3.3.2 <i>Preporuke za realizaciju nastave drugog jezika</i>	34
4. PREPORUČENI MODELI I METODE UČENJA DRUGOG/STRANOG JEZIKA U KONTEKSTU ŠKOLA U REPUBLICI SRBIJI	38
4.1 Preporučeni modeli nastave	38
4.2 Tri nastavna Modula kao okvir za realizaciju nastave	41
4.3 Dodatna preporuka, uz modele uključivanja: Obuka nastavnog kadra	42
4.4 Preporučene metode	43
4.5 Evaluacija znanja	49
5. PRAKSA U OBRAZOVANJU MIGRANATA/IZBEGLICA/TRAŽILACA AZILA U REPUBLICI SRBIJI	50
5.1 Zakonski okvir: uključivanje migranta/izbeglica/tražilaca azila u škole u Republici Srbiji	50
5.2 Iskustva nastavnika u nastavi za migrante/izbeglice/tražioce azila u Srbiji	54
5.2.1 <i>Metodologija rada</i>	54
5.2.2 <i>Uključivanje dece migranta/izbeglica/tražioca azila u škole</i>	55
5.2.3 <i>Stavovi o uključivanju i prihvatanju dece migranta/izbeglica</i>	57
5.2.4 <i>Poteškoće i barijere</i>	57
5.2.5 <i>Pripremljenost nastavnika i iskustvo u nastavi</i>	58
5.2.6 <i>Priprema i realizacija rada</i>	60

5.2.7 Evaluacija znanja	64
5.2.8 Rezultati učenja jezika kod dece i zainteresovanost za učenje	65
5.2.9 Kulturološka razmena	65
5.2.10 Odnos sa roditeljima	65
5.2.11 Nastava na daljinu.....	66
5.2.12 Kako unaprediti nastavu srpskog jezika za migrante/izbeglice?.....	66
5.3 Opservacija časa bilingvalne nastave jezika	67
5.3.1 Osnovna škola za obrazovanje odraslih „Branko Pešić“, Zemun	67
6. PREPORUKE.....	73
7. ZAKLJUČAK.....	79
LITERATURA	81
Prilozi	84

Lista skraćenica

ACT – (engl. *Adaptive Control of Thought*) Adaptivna kontrola misli

CLIL – (engl. *Content and Language Integrated Learning*) – Integrisano učenje jezika i nejezičkih sadržaja

EU- Evropska unija

HIPPY- (engl. *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*) Učenje kod kuće za roditelje dece predškolskog uzrasta

IOM – (engl. *International Organization for Migration*) Međunarodna organizacija za migracije

MPNTR – Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja

NVO – Nevladina organizacija

OECD – (engl. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*) Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj

RS – Republika Srbija

UNICEF – Dečiji fond Ujedinjenih nacija

UN - Ujedinjene nacije

UNHCR- Visoki komesarijat Ujedinjenih nacija za izbeglice

ZUOV- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja

Popis slika

Slika 1 - Preporučene mere za pomoć pri edukaciji dece migranata i izbeglica (str. 16)

Slika 2: Tri sistemska polja i komponente dopunske nastave (str. 40)

Popis tabela

Tabela 1: Politike i mere zemalja Evropske Unije u vezi sa uključivanjem dece migranata u škole i nastavom jezika zemlje „domaćina“ (str. 19)

Tabela 2. Razlika između učenja i usvajanja jezika u odnosu na uslove učenja (str. 30)

Tabela 3. Tri dileme u nastavi drugog jezika. (str. 32)

Tabela 4. Neki od principa na kojima bi trebalo da se bazira nastava drugog jezika. (str. 34)

Tabela 5. Opšti principi nastave usmerene na učenje. (str. 47)

Tabela 6. Broj učenika migranata u školama prema školskim upravama u decembru/januaru 2017/2018. godine (str. 52)

Tabela 7. Broj dece migranata uključenih u nastavu koju organizuju škole u izbegličkim centrima u decembru/januaru 2017/2018. godine (str. 53)

Tabela 8. Osnovni podaci o uzorku. (str 54)

Tabela 9. Preporuke za kvalitetan proces uključivanja i realizacije nastave srpskog kao stranog jezika za decu migrante/izbeglice/tražioce azila u Republici Srbiji. (str. 76)

Tabela 10. Moguće vrste podrški u obrazovanju (posebno u toku dodatne nastave) za migrante/izbeglice/tražioce azila (str. 84)

Tabela 11. Tradicionalni naspram alternativnog modela evaluacije (str. 88)

Tabela 12. Ishodi učenja: Modul 1 (str. 89)

Tabela 13. Ishodi učenja: Modul 2 (str. 90)

Tabela 14. Ishodi učenja: Modul 3 (str. 91)

1. UVOD

Prema poslednjim podacima iz „Globalnog izveštaja“ za 2019. godinu (UNHCR, 2020) u svetu je do kraja te godine prinudno raseljeno oko **79.5 miliona ljudi** (prođenja radi, 2018. godine je prema izveštaju za tu godinu bilo 68.5 miliona prinudno raseljenih ljudi) što čini 1% ukupne svetske populacije.² Taj broj je dvostruko veći u odnosu na period od pre desetak godina: na primer, broj prinudno raseljenih lica 2006. godine bio je 32.9 miliona ljudi. Prema pomenutom poslednjem izveštaju 40% ukupnog broja izbeglica čine deca ispod 18 godina, što je između **30 i 34 miliona dece**. U 2019. godini je 11 miliona ljudi raseljeno, a samo 5,6 miliona se vratilo kući.³

Svake dve sekunde neko ljudsko biće je prinudeno da se iseli zbog nasilja, konflikata ili je prognano.⁴

Više od dve trećine (68%) svih izbeglica raseljenih u inostranstvo dolaze iz samo pet zemalja: Sirije (6,6 miliona), Venecuele (3,7 miliona), Avganistana (2,7 miliona), Južnog Sudana (2,2 miliona) i Mjanmara (1,1 milion).⁵

Najnoviji podaci Eurostat-a⁶ pokazuju da je ukupan broj ljudi koji su zatražili azil u Evropi u poslednjih 12 meseci iznosio **616.355**. U prvom kvartalu 2020. godine najveći broj zatraženih azila je bilo u Španiji (36 600), zatim u Nemačkoj (32 300), Francuskoj (28 100) i Grčkoj (20 000) , a ove četiri zemlje čine 80% zemalja u kojima je zatražen azil u čitavoj Evropskoj uniji za taj period.

Evropska izbeglička kriza je otpočela krajem 2015. godine kada je kulminacija građanskog rata otpočetog još 2011. godine primorala izuzetno veliki broj ljudi iz Sirije da napusti svoju zemlju u strahu za svoj život i život svoje dece. UNHCR procenjuje da je Mediteransko more u 2016. godini prešlo oko 362.000 izbeglica i migranata (od toga je tada oko 181.400 ljudi stiglo u Italiju, a 173.450 u Grčku). Tokom prve polovine 2017. godine je preko 105.000 izbeglica i migranata ušlo u Evropu.⁷ Srbija je upravo u pomenutom periodu početka krize zajedno sa drugim zemljama u okruženju postala tranzitna zemlja tzv. Balkanske rute. Nakon što je od marta 2016. godine prolazak Balkansom rutom do zapadne Evrope značajno otežan, moguće je očekivati da će u narednom periodu Srbija postati konačna destinacija za migrante i izbeglice koji se već u njoj nalaze, a možda i za one koji će dolaziti u narednom periodu.⁸

² preuzeto sa <https://www.unrefugees.org/infographics/> (pristupljeno 27. 07.2020.)

³ preuzeto sa <https://www.unrefugees.org/infographics/> (pristupljeno 27.07.2020.)

⁴ preuzeto sa <https://www.unrefugees.org/infographics/> (pristupljeno 27.07.2020.)

⁵ preuzeto sa <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf> (pristupljeno 27.07.2020.)

⁶ preuzeto sa https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_quarterly_report#Main_trends_in_the_numbers_of_asylum_applicants (pristupljeno 27.07.2020.)

⁷ preuzeto sa: <https://www.unhcr.org/europe-emergency.html> (pristupljeno 21.08.2020.)

⁸ preuzeto sa <http://www.apc-cza.org/sr-YU/> (pristupljeno 02.01.2019.)

Potvrda ovom trendu jesu i brojke u vezi sa podnetim zahtevima za azil u Srbiji. Naime, prema podacima predstavništva UNHCR- a iz juna 2018. godine, azil je zatražilo **3694** lica i to najviše njih iz Avganistana (900), Pakistana (1016), Irana (758), Iraka (388) i Arapske Republike Sirije (212). Na kraju 2013. godine bilo ih je ukupno **5066**. Danas taj broj iznosi **9054 zahteva**.⁹

S obzirom na takvo stanje, ali i razne druge činioce Republika Srbija je u obavezi (kao i sve druge zemlje potpisnice) da svim migrantima, izbeglicama i tražiocima azila omogući sva prava zagarantovana Njujorškom deklaracijom za izbeglice i migrante iz septembra 2016. godine koju je usvojila Generalna Skupština Ujedinjenih nacija, a koju je Republika Srbija priznala zajedno sa 192 druge zemlje članice Ujedinjenih nacija. Deklaracija se pre svega zasniva na poštovanju Konvencije o statusu izbeglica iz 1951. godine i Protokola o statusu izbeglica iz 1967. godine, pa samim tim i na obavezi poštovanja osnovnih ljudskih prava. Poštovanjem Deklaracije **zemlje članice se obavezuju da će omogućiti brz i stabilan prijem izbeglica i ustanoviti dobre mere prihvatanja i integracije izbeglica, kao i pružiti jaku podršku potrebama izbeglica kao što su zaštita, zdravlje i obrazovanje uz borbu protiv rasizma, ksenofobije i trgovine ljudima**. Za migrante i izbeglice to znači sigurno i zdravo novo društveno okruženje koje im pruža priliku da se dalje obrazuju, uče, napreduju, odrastaju i zapošljavaju se bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi, kao i mogućnost da se bezbedno i slobodno dalje kreću i migriraju (UNHCR, 2018).

1.1 Pravo na obrazovanje

Za većinu nas, obrazovanje je način na koji hranimo znatiželjne umove i otkrivamo strasti u našim životima. Takođe je i način da naučimo kako da brinemo o sebi – kako da se snalazimo u svetu posla, organizujemo kuću, izborimo se sa svakodnevim obavezama i izazovima.

Za izbeglice, obrazovanje je sve to, i još više. Ono je najsigurniji put do povratka osećanja smisla i dostojanstva nakon traume prouzrokovane iseljavanjem. Obrazovanje je – ili bi trebalo da bude – ruta ka tržištu rada i ekonomskoj samostalnosti, stavljanju tačke na mesece, i ponekad godine, u kojima zavise od drugih.

(Filipo Grandi u UNHCR, 2020, str. 5)

Važno je pre svega razgraničiti određenu terminologiju i dodatno objasniti pravni okvir i zakonsku regulativu koji se tiču statusa i obezbeđivanja **prava** izbeglica, migranata i tražilaca azila u trenucima kada oni to postanu na teritorijama zemalja Evropske Unije ili državama koje su u procesu pristupanja kao što je Republika Srbija, kao i drugim državama članicama Ujedinjenih nacija.

Konvencija o statusu izbeglica iz 1951. štiti prava izbeglica. Pod izbeglicom se podrazumeva svaka osoba koja je prisiljena da napusti svoju zemlju iz straha od proterivanja i onda kada joj država ne pruža potrebnu zaštitu. Migranti su sva lica koja napuštaju svoju državu iz različitih

⁹ preuzeto sa <http://www.unhcr.rs/en/dokumenti/statistike/azil.html> (pristupljeno 27.07.2020.)

razloga koja nisu u vezi sa proterivanjem, kao što su zaposlenje, pripajanje porodice ili studije. Migrant i kada napusti svoju državu uživa njenu zaštitu i zaštitu njene vlade. Prema Članu 33 Konvencije o statusu izbeglica, izbeglica ne može biti vraćena u državu gde postoji ozbiljna opasnost po njegov ili njen život i slobodu.

Takođe, Konvencija (UNHCR, 2011) nalaže i druga prava koja izbeglice imaju kao što su:

- pravo da ne budu proterana (član 32)
- pravo da ne budu kažnjena zbog ilegalnog ulaska na teritoriju države članice UN (član 31)
- pravo na rad (članovi od 17 od 19)
- pravo na smeštaj (član 21)
- pravo na **obrazovanje** (član 22)
- pravo na kretanje unutar teritorije zemlje (član 26)
- pravo da mu/joj se izdaju lična dokumenta (član 27 i 28)

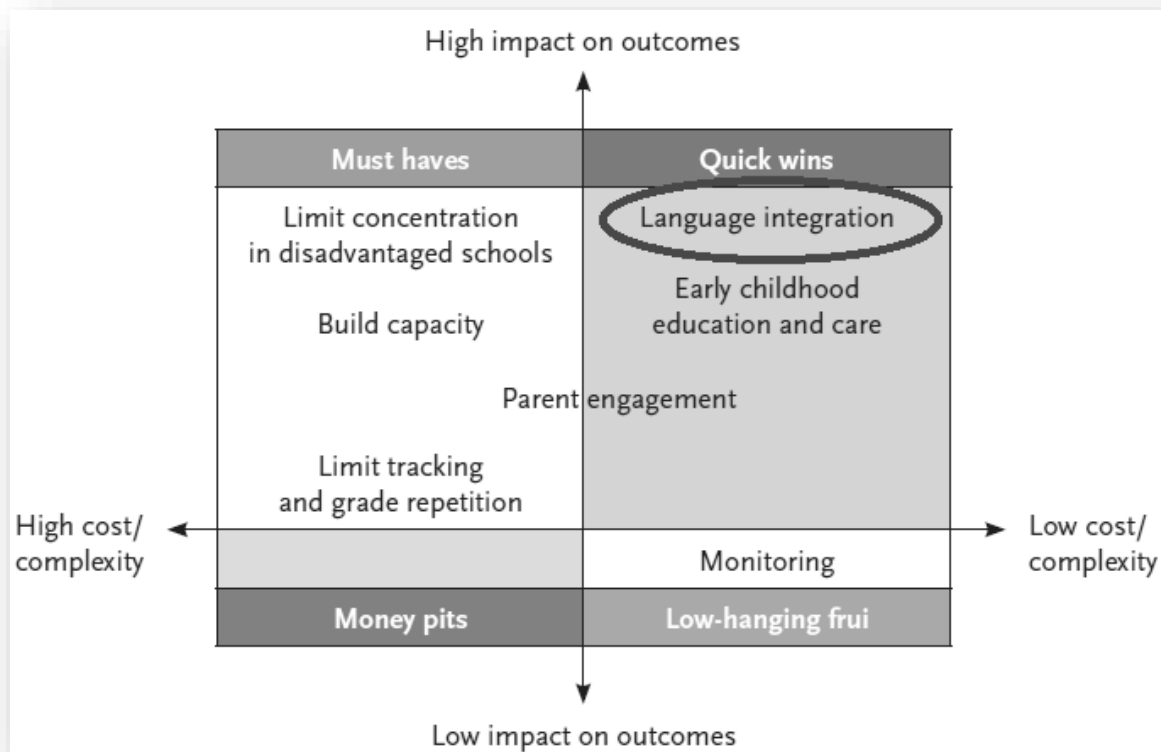
Dakle, sva globalno raseljena lica imaju - međunarodnim pravnim dokumentima zagarantovana – pored drugih prava i **pravo na obrazovanje, kao i bilo koji drugi stanovnik bilo koje zemlje na svetu**. Integracija kroz proces obrazovanja dece migranata i izbeglica je izuzetno važna, jer se tako omogućava socijalna integracija, razvoj međuljudskih odnosa na vršnjačkom nivou, povratak samopouzdanja i prilike za zaposlenje (Kovač Cerović i Vulić, 2016).

Svi ljudi koji su izbegli iz svojih zemalja to su učinili iz straha za svoj život i u želji da pobegnu od ratnog stanja i/ili teške ekonomske situacije, ili bilo kojih drugih političkih, ekonomskih i socijalnih razloga. Kada je reč o izbeglicama, važno je napomenuti i pretrpljen stres što u svojoj zemlji, što tokom dugotrajnog i teškog puta koji su prelazili kako bi dospeli do tla tzv. zemlje „domaćina“. Boraveći na novoj teritoriji, u novom okruženju i socijalnom sistemu, i migranti i izbeglice suočavaju se sa novom vrstom stresa i šoka, a zatim i sa teškoćama privikavanja na novonastalu situaciju. Ono što je svakako izuzetno važno i sadržano u Konvenciji iz 1951. godine, ali i drugim međunarodnim dokumentima, jeste da sve države „domaćini“ učine najviše moguće da izbeglicama i migrantima omoguće tolerantno i sigurno okruženje koje će im pomoći u procesu privikavanja i integracije u društvo. Obrazovanje je sasvim sigurno najvažniji deo procesa integracije izbeglica/migranata/tražilaca azila, jer je bez njega za sve raseljene ljude gotovo nemoguće da svoj život nastave dalje. Većina država „domaćina“ na različite načine pokušava već dugi niz godina da obezbedi kvalitetno obrazovanje za decu i odrasle koji su imigrirali na njihove teritorije, a problemi pri kreiranju obrazovnih politika vezane za nastavu za izbeglice i migrante su zaista veliki i razni. Međutim, pre svega je najvažnije uopšte omogućiti deci pohađanje nastave regulacijom pravnih okvira i stabilizacijom pravnog sistema koji im dozvoljava polazak u školu kako ne bi dolazilo do bilo kakve vrste segregacije i kako bi svi mogli da otpočnu ili dalje nastave svoje obrazovanje na svim nivoima.

2. INTEGRISANJE MIGRANATA U ŠKOLE: ZAŠTO JE VAŽNO SPROVODITI JAKU JEZIČKU PODRŠKU I KVALITETNU NASTAVU „JEZIKA OKRUŽENJA

2.1 Nastava jezika kao *brzo rešenje* za obrazovne politike

S obzirom na raznovrsnost prepreka i poteškoća sa kojima se kreatori obrazovnih politika mogu suočiti (četiri vrste prepreka i poteškoća: *pristupačnosti nastave, pohađanje nastave, postignuća u školi i napredak* (Kovač Cerović i Vulić, 2016)¹⁰ bitno je razlikovati i određene *mere* koje mogu pomoći pri boljem, efikasijem, ali kvalitetnijem rešavanju tih problema. Sledi nacrt preporučenih mera koje mogu pomoći pri edukaciji dece izbeglica i migranata, a koje će takođe i pomoći da razumemo zbog čega je od ključnog značaja uvođenje kvalitetne nastave jezika na kojem se odvija nastava, i to što pre.



Slika 1: Preporučene mere za pomoć pri edukaciji dece migranata i izbeglica.

(Izvor: OECD, 2015, str. 84)

¹⁰ Svaka od ovih prepreka ima dva aspekta: vrste poteškoća tokom procesa obrazovanja dece migranata/izbeglica/raseljenih lica i širenje socijalnih barijera ka integraciji i blagostanju

Iz gornje tabele može se videti da se preporuke baziraju na razlikovanju komplikovanih i skupih od manje komplikovanih, a jeftinijih mera, kao i onih koje imaju veći ili manji uticaj na ishode. Ono što bi trebalo uraditi jeste ograničiti broj dece koja idu u „lošije škole“, izgraditi kapacitete koji mogu da prihvate veliki broj dece koja su krenula ili bi trebalo da krenu u škole, uključiti roditelje, i slično - ali su to mere koje su veoma skupe i komplikovane. Veliki troškovi i monitoring se smatraju manje efektivnim u odnosu na druge pomenute mere. Sa druge strane, **integracija putem učenja jezika zemlje domaćina**, rano pohađanje nastave, ponovo uključivanje roditelja čine se kao mere koje mogu dati najbolje rezultate, a nisu izuzetno skupe i imaju pozitivan uticaj na ciljeve obrazovne politike.

U ovom radu će najviše biti reči o nastavi jezika zemlje domaćina - odnosno jezika na kojem se odvija nastava - pa je važno istaći koliko je i zbog čega nastava jezika jedan od ključnih elemenata integracije migranata i izbeglica u obrazovne sisteme zemalja domaćina. Kao što se iz prethodne tabele moglo videti, kvalitetna nastava jezika na kojem se odvija nastava se predlaže kao jedno od najboljih i najefikasnijih rešenja pri kreiranju obrazovnih politika koje mogu da potpomognu kako integraciju migranata i izbeglica u obrazovni sistem, tako i socijalnu integraciju i mogućnost za dalji napredak, profesionalno razvijanje, zapošljavanje i slično.

Da je učenje jezika veoma važan preduslov za dobar uspeh deteta u školi pokazuju i rezultati PISA istraživanja gde je nađeno da učenici migranti koji ne govore jezik na kojem se odvija nastava kod kuće postižu na PISA testovima iste rezultate kao domicilna deca u jednom razredu niže, a ona deca koja kod kuće govore jezik na kojem se odvija nastava su „u zaostatku“ šest meseci za domicilnom decom (OECD, 2015). Takođe, istraživanja pokazuju i da je deci migrantima potrebno oko dve godine da razviju tzv. komunikativne jezičke veštine¹¹, a čak i do sedam godina da veoma dobro ovladaju tzv. akademskim jezikom¹² (Cummins, 1979 prema OECD, 2015;), i upravo je zbog postojanja takve vrste problema potrebno deci obezbediti dobru i kvalitetnu jezičku podršku tokom celog procesa školovanja.

Većina uspešnih i kvalitetnih programa jezičke podrške uglavnom imaju određene zajedničke karakteristike, a to su:

- **jezička podrška na svim nivoima učenja,**
- **dobro razvijen kurikulum,**
- **posebno obučeni nastavnici jezika,**
- **procena pojedinačnih potreba i napretka učenika,**
- **rano otpočinjanje procesa učenja jezika,**
- **uključivanje roditelja u proces učenja,**
- **fokus na učenju tzv. akademskog jezika,**
- **integrisano učenje jezičkih i nejezičkih sadržaja,**

¹¹ o ovom terminu više u drugom poglavlju

¹² Akademskim jezikom smatra se onaj registar jezika koji se koristi u procesu obrazovanja, u različitim obrazovnim okolnostima, u učionici i van nje, u udžbenicima i ostalim nastavnim materijalim svih predmeta na jezicima obrazovanja. To je jezik instrumenata za proveru znanja, jezik testova, ispita, naloga svake vrste za proveru znanja svih jezičkih i nejezičkih sadržaja i predmeta, nivoa jezičke kompetencije svih jezika uključenih u obrazovni proces itd. Obuhvata akademsko čitanje, slušanje, govor, pisanje, informatičku pismenost, istraživačke veštine, veštine izlaganja i formulisanja ispitnih sadržaja, razvoja akademskog rečnika itd. (Vučo, Đurić, Krajišnik, Strizak, Suković, Filipović, 2018).

- **uvažavanje postojanja međusobno različitih jezika** (OECD, 2010 prema OECD, 2015).

Pomenuto integrisano učenje jezičkih i nejezičkih sadržaja jeste veoma efikasan model za kvalitetnije uključivanje dece migranata u školski sistem.¹³ Jezička podrška bi tako trebalo da bude dodatak redovnoj nastavi, a ne njena zamena - bez obzira na to kojeg je dete uzrasta i kada se doselilo u određenu državu (OECD, 2010 prema OECD, 2015). O ovom modelu će biti reči u drugom poglavlju.

Usvajanje jezika je zaista mnogo bolje ako su deca što pre i što više okružena njim, odnosno ako rano počnu da ga uče i ako taj jezik pričaju i kod kuće. Za veći napredak u usvajanju jezika je, pre svega, važno da se sa formalnim obrazovanjem migranta i izbeglica krene što je pre moguće jer je upravo jezik taj koji će, i deci i odraslima, omogućiti bolju komunikaciju i snalaženje u svakodnevnom životu, izgradnju novih međuljudskih odnosa sa vršnjacima ili socijalnim okruženjem pa, s tim u vezi, i sticanje prijatelja i bolju i lakšu integraciju i dalji život. Tako je, na primer, u Nemačkoj 2011. godine kreiran strateški cilj u okviru Nacionalnog akcionog plana za integraciju koji olakšava pristup ranom učenju u predškolskim ustanovama (OECD, 2015b; prema OECD, 2015). U Norveškoj je organizovana posebna podrška porodicama sa niskim prihodima i onim koje pripadaju nekoj od manjinskih populacija, pomoću koje su smanjene takse za upis dece i uvedeni pilot programi koji obezbeđuju do 4 sata boravka u predškolskim ustanovama i besplatna su za decu uzrasta od 3 do 5 godina (OECD, 2015c; prema OECD, 2015).

Participacija roditelja u školovanju dece jeste veoma važan deo obrazovnog procesa i često dosta zaslužan za bolji uspeh dece u savladavanju gradiva, ili u ovom slučaju, kvalitetnijeg učenja novog jezika. Sa druge strane, i roditeljima takav vid aktivacije i učešća može da bude važan u procesu olakšavanja prevazilaženja problema koji nastaju zbog postojanja jezičke barijere na svakodnevnom nivou. Tako se, na primer, u nekoliko OECD zemalja članica realizuje program pod nazivom „HIPPY“ (*Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*) koji je pomogao da se roditelji dece migranata povežu sa tržištem rada i da se poboljšaju učinci njihove dece u školi, dok u Danskoj postoji program vezan za uključivanje majki dece migranata koje – prošavši određenu obuku - posećuju i druge žene u svom okruženju i daju im savete vezane za obrazovanje i potragu za poslom (OECD, 2015).

Međutim, nastava jezika instrukcije odnosno njena realizacija može biti veoma komplikovana i osetljiva na različite kriterijume, pa je zato praksa raznih zemalja zaista različita u skladu sa onim što je ta zemlja odabrala kao prioritet ili sa materijalnim i finansijskim mogućnostima, rešenjima iz prošlosti ili odabir podražavanja primera prakse drugih zemalja. S tim u vezi, postoje razne dileme sa kojima se obrazovne politike susreću u trudu da obezbede dobru nastavu jezika za migrante i izbeglice poput: gde će se i u kom obimu odvijati nastava jezika? kada i kako uključiti decu u redovnu nastavu u školama? kakav oblik dodatne jezičke podrške je potrebno pružiti? kako proceniti znanje jezika? da li je nastavnicima potrebno stručno usavršavanje da bi mogli da rade u takvim odeljenjima? i slično. Odgovori na ova i slična pitanja nalaze se u sledećem poglavlju gde će biti prikazane prakse nekih zemalja kroz stateška

¹³ više o ovom modelu biće u daljem tekstu rada

i sistemska rešenja koja donekle mogu biti dobar model ili inspiracija za kreiranje kvalitetnije obrazovne politike vezane za nastavu jezika za decu migrante/izbeglice/tražioce azila u Srbiji.

2.2 Integrisanje učenika migrantskog porekla u škole u Evropi: Nacionalne politike i mere

Izveštaj mreže Juridajs objavljen 2019. godine za školsku 2017/18. godinu sadrži podatke prikupljene iz 42 obrazovna sistema u Evropi koji se baziraju na postojećim propisima i preporukama na najvišem nivou, kao i na akademskoj literaturi i statističkim analizama.

U tabeli koja sledi nakon ovog teksta izdvojeni su neki od ključnih aspekata, odnosno politika i mera, što uključivanja dece migranata u školske sisteme širom Evrope, što osobina i problema u nastavi jezika na kojem se odvija nastava u različitim zemljama.

Tabela 1: Politike i mere zemalja Evropske Unije u vezi sa uključivanjem dece migranata u škole i nastavom jezika zemlje „domaćina“

Politika/mera	Zemlja
Uzimanje u obzir jezičkih kompetencija novopridošlih učenika	Belgija (oblast u kojoj se govori nemački jezik), Bugarska, Češka, Danska, Nemačka, Španija, Francuska, Hrvatska, Italija, Kipar, Luksemburg, Malta, Rumunija, Slovenija, Slovačka, Finska, Švedska, Švajcarska, Lihtenštajn, Crna Gora, Srbija
Kriterijumi za ocenjivanje utvrđeni na najvišem nivou	Belgija (oblast u kojoj se govori nemački jezik), Bugarska, Danska, Nemačka, Španija, Francuska, Kipar, Luksemburg, Malta, Holandija, Austrija, Portugal, Rumunija, Finska, Švedska, Švajcarska, Lihtenštajn, Crna Gora
Direktna integracija u redovna odeljenja	Češka, Letonija, Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska), Crna Gora

Ograničeno vreme u pripremnim odeljenjima¹⁴	Belgija (oblast u kojoj se govori francuski jezik), Belgija (oblast u kojoj se govori nemački jezik), Belgija (oblast u kojoj se govori flamanski), Nemačka, Estonija, Grčka, Francuska, Hrvatska, Italija, Kipar, Litvanija, Luksemburg, Austrija, Poljska, Rumunija, Slovenija, Finska, Švedska, Švajcarska, Lihtenštajn, Norveška
Propisi/preporuke na najvišem nivou predviđaju da pripremi časovi obuhvate i druge nastavne predmete uz jezik nastave	Belgija (oblast u kojoj se govori nemački jezik), Belgija (oblast u kojoj se govori flamanski), Danska, Grčka, Francuska, Kipar, Litvanija, Luksemburg, Malta, Poljska, Finska, Švedska, Švajcarska
Dodatni jezički časovi	SVE ZEMLJE OBUHVAĆENE ISTRAŽIVANJEM, OSIM: Ujedinjenog Kraljevstva (Engleska), Bosna i Hercegovina i Severna Makedonija
Organizovanje i podržavanje aktivnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja kako bi omogućili nastavnicima da usvoje kompetencije da predaju nejezičke predmete učenicima kojima je jezik nastave drugi jezik	Belgija (oblast u kojoj se govori nemački jezik), Bugarska, Češka, Nemačka, Estonija, Irska, Španija, Grčka, Kipar, Letonija, Luksemburg, Malta, Austrija, Portugal, Slovenija, Slovačka, Finska, Švajcarska, Island, Lihtenštajn, Crna Gora, Norveška
Podizanje jezičke svesti¹⁵ je cilj transverzalnog pristupa¹⁶ učenju u nastavnom planu i programu	Austrija, Nemačka, Finska

¹⁴ U nekim zemljama se takođe nazivaju i „prijemni časovi“ ili „tranzicioni časovi“. To su odvojena odeljenja ili časovi na kojima je novopridošlim učenicima migrantima obezbeđena intenzivna jezička nastava i, u nekim slučajevima, prilagođen nastavi plan i program ostalih predmeta, u nameri da se pripreme za bolju integraciju u redovna odeljenja (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2017 prema European Commission / EACEA / Eurydice, 2019)

¹⁵ Svest o prirodi jezika i njegovoj ulozi u životu čoveka (Donmall, 1985 prema Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019). Podrazumeva, između ostalog, i osetljivost u učenju, nastavi i upotrebi jezika (Ellis, 2012, prema Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019).

¹⁶ Ovde se misli na činjenicu da se jezik na kojem se odvija nastava, a koji je za decu migrante drugi jezik, suštinski podučava kroz ceo kurikulum, odnosno da je on sam element svih ostalih predmeta koliko i zaseban deo nastavnog plana i programa.

Obrazovni sistemi razvili nastavni plan i program za učenje jezika nastave kao drugog jezika	Švedska, Finska
Najviši obrazovni organi pružaju podršku nastavnicima poput alata za kontinuirano ocenjivanje ili nacionalnih testova posebno sačinjenih za ocenjivanje znanja i veština učenika migrantskog poreka.	Belgija (oblast u kojoj se govori nemački jezik), Bugarska, Češka, Danska, Nemačka, Irska, Grčka, Francuska, Italija, Kipar, Letonija, Litvanija, Luksemburg, Austrija, Portugal, Slovenija, Slovačka, Finska, Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels), Ujedinjeno Kraljevstvo (Severna Irska), Švajcarska, Lihtenštajn, Norveška
Psihosocijalna podrška¹⁷ koju podstiču obrazovni organi usmerena na specifične potrebe učenika migrantskog porekla.	Španija (Autonomna zajednica Katalonija), Austrija, Finska; Švedska
Glavni izazov u politikama: nastavnici nemaju kompetencije za rad u raznolikim i multikulturalnim učionicama.	Belgija, Holandija, Bugarska, Češka, Nemačka, Estonija, Grčka, Španija, Italija, Kipar, Letonija, Litvanija, Luksemburg, Malta, Austrija, Portugal, Rumunija, Slovenija, Finska, Švedska, Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska, Vels, Severna Irska), Švajcarska, Island, Lihtenštajn, Crna Gora, Norveška, Turska
Organizuju se, odnosno podržavaju aktivnosti obuke na radnom mestu radi postizanja svesti nastavnika o akademskim i društvenoemotivnim potrebama učenika migrantskog porekla.	Nemačka (Brandenburg), Španija, Italija, Slovenija, Finska
Angažuju se pomoćni nastavnici (koji imaju isti status kao ostali nastavnici).	Španija (Autonomna zajednica Katalonija)
Angažuju se interkulturalni posrednici.	Češka, Nemačka, Španija, Italija, Kipar, Luksemburg, Austrija, Poljska, Slovenija,

¹⁷ Iako se u ovom radu bavimo nastavom jezika na kojem se odvija nastava, ova stavka je važna za napomenuti, jer je upravo mentalno zdravlje dece na prvom mestu i ono, ako ništa drugo, može samo da potpomogne učenju jezika sredine i integraciji u društvo.

Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels, Severna Irska),
Švajcarska, Lihtenštajn

**Usvojene su ciljane ili šire strategije
odnosno akcioni planovi vezani za
holistički pristup¹⁸.**

Bugarska, Češka, Nemačka, Estonija, Irska,
Grčka, Španija, Hrvatska, Italija, Kipar,
Letonija, Litvanija, Austrija, Portugal,
Rumunija, Slovenija, Finska, Ujedinjeno
Kraljevstvo (Vels, Severna Irska, Škotska),
Švajcarska, Island, Crna Gora, Norveška,
Srbija

(Izvor: European Commission / EACEA / Eurydice, 2019)

Iz tabele se mogu izvući različiti zaključci i preporuke, a biće reči samo o nekoliko najvažnijih za obrazovne politike. To su:

2.2.1 Potreba za uključivanjem migranata u školski sistem u Evropi

Naime, kao što se moglo videti i u prvom delu ovog poglavlja, školska postignuća učenika migranata jesu definitivno lošija od postignuća domicilnih đaka. Ovo jeste, pored sveopšte integracije dece u društveni sistem zemalja u koje su se doselila, najvažniji izazov sa kojim se politike susreću i koji veoma često može ukazati na nedostatke u sistemu, ali i smernice za unapređenje obrazovnih i drugih politika a, s tim u vezi, i života i dobrobiti dece migranatskog porekla.

Koliko je znanje jezika okruženja značajno za decu migrante pokazuje i činjenica da je ono povezano sa njihovim osećajem zadovoljstva i rezultata u školi (Thomas & Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009 prema Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019), ali se dešava i da, ako kod kuće ne koriste taj jezik, imaju slabiji osećaj pripadnosti školi (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019).

2.2.2 Modeli uključivanja migranata u evropske škole

Prvenstveno, potrebno je uraditi inicijalnu procenu kompetencija kod učenika (pre svega jezičkih kompetencija, ali i društvenog i emotivnog blagostanja) pre upisa dece u škole, jer je

¹⁸ „Nalazi ovog izveštaja pokazuju da je integrisanje učenika migrantkog porekla u škole pitanje koje zahteva, možda više od bilo kog drugog pitanja iz oblasti obrazovanja, sveobuhvatni pristup u okvirima politika. Ovo implicira ne samo sprovođenje mera u ranije pomenutim oblastima, već i uključivanje zainteresovanih strana iz drugih oblasti politike i na drugim nivoima, kao i onih iz lokalne zajednice (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019, str. 27)“.

to upravo način da se pravilno rasporede u određena odeljenja i da im se pruži potrebna jezička podrška kako bi mogli da prate redovnu nastavu što je ključni element integracije i napredovanja učenika. Takođe, rezultati procene pomažu i nastavnicima da planiraju i sprovode časove i potrebnu podršku (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019).

Dalje, zemlje se na različite načine odlučuju koji tip nastave će praktikovati pri uključivanju dece. Neke to čine kroz direktnu integraciju u redovna odeljenja i uključuju decu u sve časove na svim obrazovnim nivoima. Druge to čine kroz priprema odeljenja, pa tako postoje tri načina organizacije takvih časova:

- u regularnim odeljenjima na većini časova, ali se neki časovi realizuju u odvojenim grupama
- u odvojenim grupama na većini časova, a samo na nekim predmetima (uglavnom fizičko, likovno ili muzičko) u redovnim odeljenjima
- u odvojenim grupama na svim časovima

Kod ovih oblika uključivanja dece izuzetno je važno paziti na moguću segregaciju i usporavanje integracije odvajanjem dece od njihovih vršnjaka, iako su pripremni časovi važni za pružanje dodatne jezičke podrške onoj deci kojoj je ona potrebna. Takođe, moguće je i da se desi da - ako je akcenat većinski na nastavi jezika - kod dece migranata „zakasni“ napredak u obrazovanju, pa čak i da se napredak u ostalim (nejezičkim) predmetima zaustavi. da deca kasnije napreduju u obrazovanju ako je akcenat većinski na nastavi jezika, (Nilsson & Bunar, 2016 prema Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019, str. 15).

2.2.3 Vreme zadržavanja dece u pripremnim odeljenjima i sprovođenje dodatne nastave

U nekim zemljama se, prema Juridajs izveštaju čiji su podaci korišćeni za gornju tabelu, ograničava **vreme zadržavanja dece migranata u pripremnim odeljenjima** na jednu ili dve godine, ali se uglavnom jezička podrška nastavlja i nakon uključivanja dece u redovna odeljenja. Dva su suprotna primera rešenja za ovaj problem:

- U Grčkoj, Francuskoj, Luksemburgu, Finskoj i Švajcarskoj deca nastavu u pripremnim odeljenjima, koja obuhvata veliki broj predmeta, prate u periodu i do 6 godina.
- U Rumuniji i Sloveniji je ovo vreme izuzetno kratko, jer se preporučuje da se deca što pre uključe u nastavu ostalih predmeta.

U vezi sa dužinom zadržavanja dece u pripremnim odeljenjima, može se govoriti i o sprovođenju dodatne nastave jezika upravo zbog toga što je takav oblik nastave prilično fleksibilan (na primer, u smislu načina i vremena održavanja), pa se mogu kombinovati različiti modeli u skladu sa potrebama dece, nastavnika i škola. Naime, najveći deo ispitanih zemalja propisuje ili preporučuje održavanje **dodatnih časova jezika** (u toku ili van održavanja

obavezne nastave, na svim ili na nekim nivoima obrazovanja) i očekuje da nastavnici koji su za to angažovani imaju dodatne kvalifikacije (npr. za podučavanje jezika nastave kao drugog ili dodatnog jezika). Ova vrsta časova se na najbolji način sprovodi kada se, pored ostalog, i:

- formira poseban **kurikulum** za pripremna odeljenja koji uključuje i znanja iz drugih, nejezičkih predmeta, pored nastave jezika (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019).
- iskoristi specifična karakteristika jezika koji u nastavi može da se posmatra i kao **transverzalni fenomen**.¹⁹

2.2.4 *Kompetencije nastavnika za rad sa decom migrantima*

Kako bi preporučeni i korišćeni oblici nastave bili kvalitetni, potrebne su i dodatne kvalifikacije nastavnika za rad u odeljenjima u koje su uključena deca migranti.

„Nastavnici su na samom vrhu kada je reč o pružanju podrške integraciji učenika migrantskog porekla u škole. Međutim, istraživanja pokazuju da se **nastavnici često osećaju nespremno i nesigurno** kada se nađu u učionici sa učenicima različitog kulturnog i jezičkog porekla o čemu govore različiti autori i istraživanja (npr. Nilsson & Axelsson, 2013; Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2015 prema Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019, str. 23.)“. Većina zemalja okvirom kompetencija koje bi nastavici trebalo da poseduju podrazumevaju i one koje su vezane za **nastavu u raznolikim, multikulturalnim učionicama**, i/ili realizuju obuke ovog tipa (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019). Takođe, pored nastavnika, za uspešnu integraciju dece poželjno je angažovati i pomoćne nastavnike (koji bi trebalo da paze na akademski napredak učenika i pomognu im da razviju osećaj zadovoljstva u školi) i interkulturalne posrednike (koji bi trebalo da pomognu prvobitnoj integraciji dece što u školi, što u društvo uopšte) (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019).

Dakle, uopšteno uzeto, rezultati Juridajski istraživanja „Integrisanje učenika migrantskog porekla u škole u Evropi: Nacionalne politike i mere“ na kojem se bazira gornja tabela, potvrđuju da je pristup kvalitetnom obrazovanju (posebno u okviru nastave jezika i kulturološke raznolikosti) uz poseban akcenat na kognitivnom i emotivnom razvoju ključni element integracije dece migrantskog porekla (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019). Dakle, zaista je važno što pre uključiti decu u obrazovni sistem koristeći ulazne testove kao smernice za raspoređivanje dece u sistemu, obezbediti dobru obuku nastavnika i intenzivan kurs jezika za učenike kako bi im nastava jezika pomogla u praćenju nastave drugih predmeta i slobodnoj komunikaciji sa svojim vršnjacima i nastavnicima, pa samim tim i daljem razvojem u svakodnevnom životu. Na kraju, može se iskoristiti i pomenuta transverzalna dimenzija jezika u formiranju i/ili prilagođavanju kurikuluma potrebama dece, ali se pažnja mora obratiti i na inicijalno ili dodatno obrazovanje nastavnika uz potencijalno uključivanje dodatnog nastavnog kadra kao pomoć u realizaciji nastave i podršci deci.

¹⁹ Naime, jezik se može učiti i kroz redovnu nastavu bilo kog nejezičkog predmeta, jer ga je potrebno koristiti tokom časa za bilo koju vrstu aktivnosti i tada je moguće i proširiti upotrebu jezika u realnim jezičkim situacijama, što može doprineti boljem usvajanju jezika na kojem se odvija nastava.

3. NASTAVA STRANOG/DRUGOG JEZIKA U PRIMENJENOJ LINGVISTICI: OBRAZOVANJE DECE MIGRANATA/IZBEGLICA/TRAŽILACA AZILA

3.1 Šta je (strani) jezik?

U prethodnom poglavlju javili su se određeni fenomeni u nastavi jezika okruženja koje je potrebno dodatno pojasniti sa ciljem formiranja okvira u kojem obrazovne politike mogu da kreiraju svoje odluke koje će biti u najboljem interesu svih aktera, a pre svega dece koja pohađaju nastavu. S tim u vezi, da bismo razumeli način na koji valja organizovati i sprovesti kvalitetnu nastavu stranog jezika uopšte (u ovom radu je akcenat svakako na srpskom kao stranom jeziku, odnosno jeziku okruženja), a posebno onu koja je namenjena migrantima, izbeglicama i tražiocima azila, moramo početi od osnovnih karakteristika nastave (stranog) jezika kao takvog.

Za početak je važno objasniti šta su to strani i tzv. „drugi“ jezik i to najpre iz ugla glotodidaktike, odnosno primenjene lingvistike, koja jeste disciplina vodilja ka kreiranju kvalitetne nastave jezika za sve. Ova podela biće važna zbog jasnije predstave o terminologiji koja će se koristiti u daljem radu. Naime, danas se u praksi razlikuju bar tri osnovna pojma koja definišu usvojen (ili potencijalno usvojen) jezik kod govornika, a koja lingvisti nalaze teškim za definisanje i takvu „terminologiju smatraju nejasnom i ponekad prilično konfuznom“ (Stern, 1991, str. 9). Dakle, jezike u primenjenoj lingvistici delimo na:

- *maternji jezik (L1),*
- *tzv. drugi jezik (L2) i*
- *strani jezik*

Maternji jezik²⁰ je uglavnom onaj jezik koji je prvi usvojen (može se zvati i prvim jezikom) i, u zavisnosti od raznih faktora osoba ne mora govoriti samo jedan maternji jezik (npr. ako je dete iz mešovitog braka, ono može govoriti dva različita maternja jezika). **Strani jezik**²¹ je, za neke autore (npr. Elis, 2015), jezik koji se uglavnom uči u učionici, a kako Stern navodi, on se može učiti za različite svrhe: „putovanje u inostranstvo, komunikacija sa maternjim govornicima, čitanje strane književnosti, naučnih i tehničkih radova“ (Stern, 1991, str. 16), dok se L2 „pokupi“ iz okruženja (Stern, 1991, str. 16). Sa druge strane, **drugi jezik (L2)**²² se uči kontekstualizovano, s obzirom na to da se on koristi kao „sredstvo široke komunikacije“ na određenom području (Elis, 2015, str. 20) i potreban je „za potpunu participaciju u političkom i ekonomskom životu nacije (Paulston, 1974, str. 12-13 prema Stern, 1991, str. 16) ili može biti jezik koji je potreban za obrazovanje (Markvart, 1963 prema Stern, 1991, str. 16)“. U kontekstu

²⁰ Termini iskazani na engleskom jeziku mnogo bolje objašnjavaju specifičnost ovog pojma nego reč „maternji jezik“ na srpskom, s obzirom na to da postoji i nekoliko ekvivalenata: *mother tongue* ili *native language* (a takođe i *first language*, *stronger language*, *primary language*).

²¹ engl. *foreign language*

²² engl. *second language*

migracija drugi jezik je onaj koji se u ovom radu uglavnom pominje i tiče se, pre svega, jezika na kojem se odvija nastava, a samim tim i tzv. jezika okruženja.

Kada govorimo učenju jezika na kojem se odvija nastava (koji je ujedno i maternji jezik najvećeg broja govornika na određenom području: u Srbiji je to srpski jezik) treba napomenuti i da gorepomenute distinkcije između *stranog* i *drugog* jezika u Srbiji ne postoje. Naime, dok se u Švedskoj i Finskoj uče *švedski kao drugi jezik* i *šinski kao drugi jezik* (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019) u nastavi jezika za migrante, u Velikoj Britaniji i SAD-u, na primer, se posebno naglašava nastava *engleskog kao drugog* i *engleskog kao stranog jezika*, u Nemačkoj na univerzitetu Hajdelberg²³ može se studirati i izučavati i *nemački kao strani jezik* i *nemački kao drugi jezik* (na master studijama), u Srbiji, po svemu sudeći, još uvek nema jasne razlike između pojmova *drugi* i *strani jezik*, s obzirom na to da se jedino mogu pronaći udžbenici za srpski kao **nematernji jezik**²⁴ i srpski kao **strani jezik**. Na našim fakultetima²⁵ u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i Kragujevcu se mogu izučavati srpski jezik (i književnost, sa komparatistikom itd.) i srpski kao strani jezik (na master programu u Beogradu i Novom Sadu), od kojih jedino Filološki fakultet u Nišu nema odsek ili centar za srpski kao strani jezik. Dodatno, na ovim visokoškolskim institucijama srpski kao strani jezik se nudi kao svojevrsan kurs za, na primer, strane studente na Erasmus+ programu, ali i drugim osobama koje žele da nauče srpski jezik i to po posebnom cenovniku²⁶.

Iz svega predstavljenog moglo bi se zaključiti i da akcenat obrazovnih politika u Srbiji nije na formiranju tačnog i određenog statusa srpskog kao tzv. drugog jezika koji se može učiti kao jezik okruženja i dopunjavati kroz nastavu srpskog kao drugog jezika, što se može primetiti i u priličnom i kontinuiranom nedostatku nastavnog materijala, planova i programa namenjenih ovoj vrsti nastave, odnosno prilagođenih potrebama učenika bez obzira na uzrast (o čemu će biti reči u daljem radu). Objašnjenje za ovaj podatak moglo bi da leži u činjenici da bi, kada bi srpski dobio status drugog jezika, bilo potrebno dodatno iskonstruisati kurikulume, obučiti nastavnike za rad i kreirati nastavni materijal. Verovatno je da to nije fokus sadašnjih obrazovnih politika. O praksi u Republici Srbiji dodatne informacije biće predstavljene u narednom poglavlju.

3.2 Šta znači „usvojiti“ strani jezik?

Kada je donekle jasno šta podrazumeva strani, odnosno drugi jezik, može se dalje govoriti o učenju istog²⁷.

²³ <https://www.uni-heidelberg.de/en/study/all-subjects/german-second-language>

²⁴ ovaj pojam odnosi se na jezik koji u školama uče pripadnici nacionalnih manjina u Srbiji kojima srpski nije prvi jezik.

²⁵ <http://www.fil.bg.ac.rs/>, <http://www.ff.uns.ac.rs/>, <https://www.filfak.ni.ac.rs/studije/osnovne/srbistika>, http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=110&lang=sr,

²⁶ http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=167&lang=sr

²⁷ u ovom radu će se oba termina tretirati kao isti (sa akcentom na to da bi učenje jezika okruženja za migrante/izbeglice/trazioce azila podrazumevalo učenje drugog, a ne stranog jezika) s obzirom na to da u je u Srbiji jedino moguće učiti srpski kao strani jezik sa određenim karakteristikama nastave drugog jezika.

Svakako, kao i kod bilo kog drugog društvenog fenomena i kod učenja i usvajanja jezika, prilično je teško definisati sam pojam i doći do jednoobraznih objašnjenja za određene pojave, a da se ne uzmu u obzir različiti faktori koji na njega utiču. Tako je i sam pojam usvajanja jezika (engl. „language proficiency“) u određenoj meri uokviren dejstvom različitih faktora, ali i drugačijih pogleda na problem izvedenih iz različitih istraživanja. Naime, kako opisuje Rod Elis „usvajanje L2 je kompleksan proces, s obzirom na to da trpi uticaj većeg broja faktora (nego usvajanje maternjeg jezika)“. Zašto je ovo tako? Usvajanje stranog jezika je, prema mišljenju ovog autora, specifično iz mnogo razloga, a ovde će biti pobrojani samo neki koje on pominje, a u cilju prikaza kompleksnosti situacije u kojoj se nalaze kako oni koji uče jezik, tako i oni koji ga podučavaju.

- Pre svega, strani jezik se uči nakon maternjeg jezika i na njega upravo utiče znanje maternjeg jezika.
- Strani jezik je moguće učiti i u odraslom dobu²⁸, dok se maternji jezik uglavnom uči u prvim godinama života.
- Osobe koje uče strani jezik mogu se koristiti određenim strategijama učenja koje nisu dostupne pri učenju maternjeg jezika (pošto je moguće da oni koji usvajaju L2 jesu kognitivno zreliji, ako uzmemo u obzir činjenicu da se maternji jezik uči u prvim godinama života).
- Kontekst u kojem se uči strani jezik se prilično razlikuje od onog u kojem se uči maternji jezik (strani jezik je moguće učiti samo „u učionici“, prema mišljenju ovog autora). (Elis, 2015, str.17)

Sa druge strane možemo postaviti i sledeću definiciju usvajanja jezika koja govori o tome šta podrazumeva „znanje jezika“ kako bi bilo lakše steći širu sliku o tome na šta je izuzetno važno obratiti pažnju u nastavi:

„Znanje jezika nije poznavanje jezičkih pravila i dovoljnog broja reči, niti mehaničkog pisanja (prepisivanja sa jednog pisma na drugo). Znanje jezika podrazumeva **funkcionalnu upotrebu jezičkih sadržaja čiji je cilj komunikacija**. Komunikacija se razvija u dva pravca: a) iniciranje komunikacije (započinjanje razgovora, upućivanje molbe, pismene ili usmene itd.) i b) reakcija na jezički impuls (odgovaranje na postavljena pitanja, uključivanje u razgovor itd.). Složenost procesa komunikacije proističe iz paralelne i sinhronizovanje primene sve četiri jezičke veštine (...). Naime, receptivnim jezičkim veštinama (slušanje i čitanje) prima se informacija na koju se reaguje produktivnim jezičkim veštinama (pisanje i govor). Skoro da ne postoji situacija koja ne zahteva upotrebu različitih aktivnosti jezičkog komuniciranja. (Krajišnik, 2018, str. 181-193)“

Poslednja definicija pruža nam uvid u novu vrstu percepcije učenja jezika kada je u pitanju pedagogija, odnosno, primenjena lingvistika koja se time bavi. Naime, umesto da se zasniva

²⁸ Ovde se postavlja i pitanje tzv. kritičkog perioda za usvajanje jezika koji se tiče određene vrste „granice“ u godinama do koje je moguće usvojiti jezik do visokog nivoa, ali u ovom radu neće biti dodatnih reči o tome, s obzirom na to da je taj pojam izuzetno širok i oko kog, čini se, ni u naučnoj sferi nema jasnog dogovora (Elis, 2015, str. 38).

samo da tzv. „lingvističkoj“, odnosno, jezičkoj kompetenciji²⁹, nastava jezika se sve više okreće razvijanju i upotrebi tzv. „komunikativne kompetencije“³⁰ koja, pre svega, se sastoji od znanja potrebnih za razumevanje i produkciju poruka u jednom jeziku. Zanimljiva je i činjenica da modeli prikaza komunikativne kompetencije zapravo podrazumevaju uključivanje i poznavanje gramatičkih pravila, što bi nekada spadalo pod pomenutu lingvističku kompetenciju, ali i varijetete praktične upotrebe jezika koje se ogledaju u jezičkom ponašanju, odnosno ponašanju govornika u zavisnosti od karakteristika i specifičnosti komunikativne situacije (Elis, 2015).

3.3 Izazovi u učenju i podučavanju stranog/drugog jezika i kako ih savladati

Govorimo naučeni jezik (npr. drugi jezik) koristeći opšte procedure bazirane na pravilima koje primenjujemo na pravila koja smo naučili, pre nego da pričamo direktno, kao što to radimo na našem maternjem jeziku. Ne iznenađuje to što je primena ovog znanja mnogo sporiji i bolniji proces nego primena proceduralno kodiranih znanja našeg jezika.

(Anderson, 1980 prema Elis, 2015, str. 194)

Nastava jezika jeste veoma specifičan element čitavog procesa učenja upravo zbog toga što se tokom nje stiču, pored jezičkih, i sociolingvističke veštine koje se dalje mogu konkretizovati u realnim životnim situacijama. Za nastavu drugog jezika ova karakteristika čak može biti i ograničavajuća, ako se uzme u obzir odsustvo realnih prilika za direktnu i konkretnu komunikaciju u svakodnevnim situacijama, ali kada se radi o nastavi jezika na kojem se odvija nastava kao stranog jezika može se reći da je postojanje raznih mogućnosti upotrebe jezika pozitivan aspekt i da bi trebalo da bude motivišući za učenike raznih uzrasta. Tako je važno i sa druge strane, da se jezik uči na kvalitetan način koji će pružiti učeniku dobru priliku za sticanje nove veštine za kojom sigurno ima potrebu - s obzirom na to da se radi o deci izbeglicama, migrantima i tražiocima azila. Upravo znanje jezika koji je za njih strani, ali je većini stanovništva na teritoriji na kojoj se ova dece nalaze ovaj jezik maternji (u ovom slučaju Srbija i srpski jezik) biće sigurno od velike pomoći svoj deci pri integraciji u školski sistem, boljoj komunikaciji sa vršnjacima ali i sa okruženjem. Zbog već pomenutih sociolingvističkih osobina nastavnog procesa on bi trebalo da obuhvati pre svega baš te osobine, ali i da sadrži i mogućnost za sticanje znanja koje dete dalje može da iskoristi za kontinuirano učenje i napredak.

Da bi se razumelo kako koncipirati nastavu stranog jezika koja najbolje oslikava potrebe učenika, mora se prikazati i to kakvi faktori na njih utiču tokom procesa učenja stranog/drugog jezika.

²⁹ ovaj termin uveo je Noam Čomski koji označava znanje sačinjeno od pravila koja čine gramatiku jednog jezika (Elis, 2015)

³⁰ termin je prvi uveo Hajms još 1972. godine kao kontrast „lingvističkoj kompetenciji“ (Stern, 1991)

Naime, Stern (1991) navodi nekoliko važnih „uslova za učenje“ koji utiču na proces usvajanja jezika. Prvi od njih se odnosi na „**afektivni**“ činilac procesa učenja, odnosno na činjenicu da kod učenika postoji osećaj frustracije nastao usled „nekomunikacije“ odnosno, zbog toga što učenik tek ulazi u interakciju sa jezikom, a nije ga pre koristio. Ovaj element povezan je sa *kulturnim šokom* koji se događa pri izlaganju jezika u početku procesa učenja, pogotovo kada je učenik u novom okruženju u kojem do tada nije boravio i/ili je tek počeo da uči jezik. U slučaju nastave za migrante, kulturni šok ima veliki udeo u razvijanju odnosa učenika sa jezikom. Drugi faktori koji mogu uticati na reakciju učenika jesu i godine, sklonost ka usvajanju jezika, prethodna iskustva sa učenjem jezika, osobine učenika i slično.

Dalje, ovaj autor opisuje **kognitivni** aspekt učenja jezika kao osećaj dezorijentacije kod učenika nastale uvidom u lingvističke, semantičke i sociolingvističke aspekte učenja drugog jezika, pa se tako učeniku „sistem drugog jezika čini (...) nejasnim, arbitrarnim, zamršenim, skoro potpuno beznačajanim, i često veštačkim, čak i <pogrešnim>, ponekad apsurdnim i, u mnogo situacija, neugodno zbujujućim (Stern, 1991, str. 392).“ Možemo pretpostaviti da, kao i svi drugi, i učenici migrantskog porekla imaju ovakav stav prema učenju jezika, i to posebno zbog kulturnog šoka i činjenice da im je drugi jezik izuzetno potreban radi integracije u društvo, a da nisu u početku u mogućnosti da ga razumeju ili govore.

Upravo zbog toga je važno govoriti i o određenom načinu poimanja **socijalnog** aspekta učenja jezika, odnosno činjenici da se učenik „oslanja na model koji mu daju nastavnik, maternji govornici jezika ili osobine miljea drugog jezika koje mora da prisvoji kao sopstveni (Stern, 1991, str. 399).“ Ovaj element je važan upravo zbog toga što je potrebno da nastavnik u učionici, ali i vršnjaci i svi ostali ljudi u okruženju, transformišu ulogu modela koji učenik podražava u ulogu sagovornika koji će preko puta sebe imati osobu sa formiranim sopstvenim mišljenjem i stavovima koje može da izrazi na drugom jeziku, isto kao što to može da učini i na svom maternjem jeziku.

Znamo da društveni faktori određuju mogućnosti za učenike da budu u interakciji sa drugim jezikom kao i njihovu motivaciju da to učine (Elis, 2015, str. 226) zbog čega se učenje i upotreba jezika ne može odvojiti od društvenog konteksta u kojem se on upotrebljava (pa makar to bile i samo osmišljene komunikativne i druge situacije u nastavi ili svakodnevna interakcija u školi). Upravo zato je potrebno posvetiti dodatnu pažnju uticaju socijalnog konteksta na učenje – u smislu okruženja u kojem se govori određeni jezik – kroz način na koji se ono odvija, odnosno kroz razliku u *učenju* i *usvajanju* jezika, i količini i načinu izlaganja jeziku okruženja.

Naime, *učenje* jezika³¹ se vezuje za učenje u kontekstu učionice, gde je izloženost jeziku ograničena okvirom nastavnih jedinica i komunikacije sa vršnjacima i nastavnikom. Ovakvo *učenje* je **eksplicitno učenje** koje obuhvata svesnije operacije u kojima individua pravi i testira hipoteze u potrazi za strukturom (Elis, 2015, str. 26).“ Sa druge strane, pod *usvajanjem* jezika³² se podrazumeva kontekstualizovano, nesvesno usvajanje jezičkih formi, konstrukcija i pravila i na njemu se zasniva tzv. naturalistički pristup, odnosno Krašenova hipoteza imputa koja

³¹ engl. learning

³² engl. acquisition

podrazumeva da se nastava jezika bazira na akcentu na razumljivom imputu (onome što učenik prima kao jezičku informaciju), a ne toliko na vežbanju produkcije (usmene ili pisane). Drugačije se ono može opisati i kao **implicitno učenje** koje podrazumeva „usvajanje znanja o strukturama koje leže iza kompleksnih stimulusa okruženja kroz proces koji se događa prirodno, jednostavno i bez svesnih operacija (N. Elis, 1994 prema Elis, 2015, str. 26)“. Eksplicitno učenje je **namerno** (učenik namerno pokušava da nauči pojam iz drugog jezika), dok je implicitno učenje **slučajno** (nema namere za učenjem, ali se ono dogodi) (Elis, 2015, str. 26).

Tabela 2. Razlika između učenja i usvajanja jezika u odnosu na uslove učenja

	Učionica	Jezičko okruženje ciljnog jezika
<i>Učenje</i>	verovatnije	manje verovatno
<i>Usvajanje</i>	manje verovatno	verovatnije

(Izvor: Stern, 1991, str. 392)

Međutim, ne možemo reći da je nastavu potrebno zasnivati samo na jednom ili drugom pristupu, odnosno kreirati je tako da odgovara eksplicitnom ili implicitnom učenju (i u literaturi postoje različita stanovišta po ovom pitanju), ali je bitno da znamo da te dve vrste učenja postoje i da je veoma važno obratiti pažnju na to kada se i koliko koje događa, pa prilagoditi nastavu onome što kod naših učenika ima većeg efekta, ili jednostavno uključiti metode koje se baziraju na obe pretpostavke. Takođe, nađeno je i da je „svesna pažnja ključni mehanizam za povezivanje imputa sa usvajanjem“ (Elis, 2015, str. 26) jezika, što može da bude ideja kojom se valja voditi kroz planiranje i realizaciju nastave.

Sa druge strane, teorija koja se takođe bavi eksplicitnim i implicitnim znanjima, ali odnos te dve kategorije posmatra na potpuno drugačiji način, učenje vidi kao sticanje veština i polazi od Andersonove teorije *Adaptivne kontrole misli*³³ koja razlikuje dve vrste znanja: **deklarativno** (tj. činjenično)³⁴ i **proceduralno**³⁵. Prema ovoj teoriji moguće je transformisati deklarativno

³³ engl. *Adaptive Control of Thought* (ACT)

³⁴ **Činjenično znanje** obuhvata osnovne informacije, elemente znanja, elemente koje eksperti koriste prilikom razgovora o svojim akademskim disciplinama, koje pokušavaju da razumeju i organizuju. Za ljude koji rade u određenoj oblasti takve informacije su razumljive u formi u kojoj su date i nisu potrebna, ili su malo potrebna, dodatna objašnjenja o njihovoj upotrebi. Činjenično znanje sadrži osnovne informacije koje učenik mora znati da bi uopšte mogao da se upozna sa disciplinom ili da reši neki problem u njoj. Te informacije su obično simboli koji su povezani sa nekim konkretnim stvarima, ili „nizovi simbola“ koji sadrže važne informacije. Najvećim delom činjenično znanje postoji na relativno niskom nivou apstrakcije (Anderson i Krathwohl, 2001, str. 6).

³⁵ **Proceduralno znanje** je „znanje kako“ uraditi nešto. To „nešto“ se može kretati od završavanja sasvim rutinskih vežbi do rešavanja neobičnih problema. Proceduralno znanje je često u formi sleda koraka koji treba ispratiti. Obuhvata znanje o veštinama, algoritmima, tehnikama i metodama, poznatim kao procedure (Alexander, Schallert

znanje u proceduralno kroz praksu i vežbu (DeKeyser, 1998 prema Elis, 2015), dok je to nemoguće učiniti sa eksplicitnim i implicitnim znanjem. U nastavi jezika to izgleda tako što se eksplicitno prikaže određena lingvistička osobina (npr. učenici prvo uče da se u engleskom jeziku množina imenica formira tako što se na imenicu dodaje sufiks -s, i da im se smernica o tome da se „kada postoji više od jedne osobe, predmeta, životinje itd. dodaje nastavak -s na kraju reči), zatim se vežba korišćenje te osobine putem eksplicitnog prikaza koji služi kao pomoć, i na kraju se znanje o toj osobini transformiše u proceduralno kroz automatizaciju njene upotrebe. Tu vidimo da se sa svesnog, kontrolisanog procesuiranja informacija prešlo na nesvesnu i automatizovano procesuiranje (Elis, 2015).

Kod ovog modela važno je napomenuti i da je uticaj komunikativne situacije važan za mogućnost automatizacije jezičke osobine u prirodnoj komunikaciji. Naime, takva automatizacija se dešava u prirodnom kontekstu ako se određena jezička osobina vežbala baš u „komunikativnim uslovima“, što znači da samo mehanička vežba nije dovoljna nego se npr. određeno pravilo mora primeniti u simulaciji realnih razgovornih uslova u kojima će se dalje koristiti (Dekeyser, 2007 prema Elis, 2015, str. 28).

Značaj ove teorije jeste u tome što, pored činjenice da znamo da postoje različite vrste znanja – kao što su činjenično i proceduralno, stavlja akcenat na uvežbavanje i simulaciju jezika koji jesu preduslovi za bolje vladanje istim. U nastavi jezika to podrazumeva dodatne nastavne aktivnosti koje će učenicima omogućiti da deklarativno znanje o jezičkim pravilima praktično upotrebe i tako učvrste znanje o njima kroz konkretne primere. Svima koji su nekada učili strani jezik jasno je koliko je teško upotrebiti (verovatno pogotovo u odraslom dobu) pravila u koja smo sigurni da poznajemo i da smo ih zapamtili, pa taj proces može da postane naporan i komplikovan. Zbog toga je važno da znamo kako proces učenja može da funkcioniše kako bismo mogli da kod učenika to olakšamo i unapredimo, a u slučaju migranata, i otklonimo jezičku barijeru i eventualni manjak motivacije kada je u pitanju upotreba jezika.

3.3.1 *Poteškoće i dileme u nastavi drugog jezika*

Videli smo već da je učenje stranog/drugog jezika jeste do te mere specifično da za mnogo pojmova i tvrdnji ne postoji konsenzus u nauci koja ga izučava. Međutim, to ne znači da se ne može uspostaviti određeni niz pravila koja su važna kao preporuke nastavnicima kako formirati nastavu jezika, odnosno kako posmatrati proces učenja i na taj način pomoći učeniku da ga savlada na najbolji mogući način. U ovom delu ćemo ukratko videti tri prilično velika problema ili dileme vezane za nastavu stranog jezika, ali i nekoliko principa iz kojih se mogu zaključiti određene preporuke primenljive i na kontekst učenja jezika okruženja kao što je slučaj sa učenicima migrantskog porekla.

& Hare, 1991; Anderson 1993; deJong & Ferguson-Hessler, 1996; Dochy & Alexander, 1995 prema Anderson i Krathwohl, 2001, str. 13). Proceduralno znanje takođe obuhvata poznavanje kriterijuma koji se koriste za odlučivanje o tome kada treba koristiti specifične procedure (Anderson i Krathwohl, 2001, str. 13).

Tabela 3. *Tri dileme u nastavi drugog jezika.*

Odnos maternjeg i drugog jezika	Implicitno i eksplicitno učenje jezika	Dilema „kod-komunikacija“
Da li učenik treba da koristi znanja maternjeg jezika kako bi „međujezički“ učio novi jezik ili učenje stranog jezika treba u potpunosti odvojiti od znanja iz maternjeg jezika (odnosno učiti „intrajezički“)?	Da li učenik treba da tretira jezički zadatak intelektualno i sistematično kao mentalni problem ili bi trebalo da izbegava razmišljanje o jeziku i „upije“ jezik intuitivno?	Da li bi nastava jezika u učionici trebalo da bude <i>formalna</i> ili <i>komunikativna</i> ?

(Izvor: Stern, 1991)

Tri postavljena pitanja su prilično komplikovana i zato se mora istaći da ni za jedan od njih ne postoji „tačan odgovor“ nego samo varijacije izvedene iz zaključaka različitih istraživanja koja se pojedinačno bave svakim od ovih, ali i mnogim drugim pitanjima.

Odnos maternjeg i drugog jezika je otvorena debata koja se može svesti na nekoliko zaključaka odnosno pojmova koji je dodatno objašnjavaju kako bi bilo jasnije šta bi trebalo uključiti u nastavu u školama kako bi ona bila usmerena ka realnim potrebama učenika. Dva su potpuno različita odgovora na to da li postoji uticaj maternjeg jezika na učenje stranog: ili se strani jezik uči tako što se u potpunosti kreira nova strukutra kod učenika koja je nezavisna (u velikoj meri) u odnosu na maternji jezik, ili se, sa druge strane, određena znanja maternjeg jezika mogu „preneti“ u strani jezik i potpomoći ili odmoći učenju stranog. Znanja koja se istražuju se tiču svih elemenata jezika, od izgovora do kreiranja diskursa i kroz pismenu ili usmenu produkciju učenika. Neka istraživanja potvrđuju da učenik posmatra jezike kao dva referenta sistema: maternji kao stari i strani jezik kao novi referentni sistem i kreće se iz jednog u drugi (Šuman, 1978 prema Stern, 1991, str. 402), ali i da učenik do određenog nivoa ravija svoj sopstveni sistem drugog jezika na osnovu svog maternjeg jezika (Selinker, 1972 prema Stern, 1991, str. 402). Sa druge strane ovih oprečnih mišljenja stoje i određene vrste holističkih pristupa ovom pitanju:

- Korder uvodi termin intralingvističkog kontinuuma odnosno pojma koji je „između restrukturisanja i ponovnog kreiranja hipoteza“ (Korder, 1978, str. 90 prema Stern, 1991 str. 403) koji može da pomiri dva pristupa nastavi u skladu sa dve teze ranije iznete, tako što će se koristiti ili direktni metod (intralingvistička strategija podučavanja) ili metod prevođenja (međulingvistička strategija podučavanja) (Stern, 1991)
- Kuk uvodi termin *multikompetencije*³⁶ kada govori o ljudima koje naziva balansiranim bilingvalcima (odnosno, imaju veoma visoko znanje dva jezika), ali koji može da se primeni i kod svih ostalih korisnika L2, bez obzira na njihova postignuća (Cook, 2000 prema Elis, 2015 str. 154). Ovaj pojam nam omogućava da posmatramo znanja dva (ili više) jezika kao „super-sistem“ koji se formira u nekoj meri u našem umu, umesto da znanje maternjeg jezika vidimo kao potpuno izolovan sistem od znanja stranog jezika

³⁶ engl. *multicompetence*

(Cook, 2003 prema Elis, 2015 str. 155). Ovako postavljen problem ima zamagljenu liniju razdvajanja dva jezika i stavlja fokus na bilingvalnu/multilingvalnu upotrebu jezika (Elis, 2015 str. 155), tako da i tzv. transfer između znanja iz maternjeg u strani jezik ne može zapravo da postoji, već se takva znanja dopunjavaju i ukrštaju.

Dakle, u kontestu nastave stranog jezika važno je uočiti momente u kojima dolazi do preklapanja ovakvih znanja ili odbijanja upotrebe određenih reči, konstrukcija i sl. usled uticaja maternjeg jezika na učenje stranog i pokušati potpomoći češćom upotrebom stranog jezika savladavanje i prevazilaženje takve barijere, odnosno, posmatrati učenje jezika kao celinu u umu učenika tako da maternji jezik potpomaže, a ne odmaže učenju.

O eksplicitnom i implicitnom učenju i znanju jezika je već bilo govora u prethodnom delu teksta, a kasnije ćemo videti i da je savremena nastava stranog jezika daje preporuku da se nastava koncentriše na eksplicitnom usvajanju jezika.

Na kraju je potrebno i pomenuti dilemu koja se bavi razlikom između formalnog i komunikativnog pristupa nastavi stranog jezika. Naime, formalna nastava jeste i analitična (posmatra jezik kao kod), odnosno ona koja učenje jezika posmatra kao akademsko učenje i praksu. Sa druge strane postoji komunikativna nastava za koju se čini da je u savremenoj nastavi jezika sve više akcentovana kao bolja i kvalitetnija za učenike, i svakako jeste model koji se preporučuje nastavnicima i kreatorima obrazovnih politika (npr. i u Okviru programa jezičke podrške za nastavu za decu migrante/izbeglice/tražioce azila koje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja preporučuje kao izvor smernica u nastavi upravo stoji i preporučena komunikativna nastava jezika), a koja se bazira na „neanalitičko“ učenje kroz iskustvo što se negde podudara i sa ranije iznetom definicijom L2 gde se govori o tome da će u nastavi drugog jezika taj jezik (koji je uglavnom i jezik okruženja) učenici „pokupiti usput“ pre nego sistematično naučiti. Kako bi se imala komunikativna nastava u učionici, potrebno je stvoriti uslove koji odgovaraju realnim komunikativnim situacijama u kojima će se govornici, odnosno, učenici veoma verovatno naći i u realnom životu (Stern, 1991).

Kao što smo mogli videti, komunikativna nastava jezika je model koji se preporučuje kao najbolji vid nastave u situaciji kada je deci najpotrebnije da savladaju jezik na takav način da mogu da prate nastavu drugih predmeta i da ga upotrebe u raznim komunikacijskim situacijama. Razlog tome jeste činjenica da se kroz takav model elementi kulturološkog i sociološkog mogu uvrstiti u nastavu kako bi ona bila i smisaona aktivnost kroz koju se može uvideti i upotrebna dimenzija jezika. U pomenutom Okviru jezičke podrške³⁷ su predstavljene i osnovne odlike komunikativne nastave srpskog kao stranog jezika i one su sledeće:

- „shvatanje jezika kao sredstva komunikacije, odnosno društvenog oruđa koje govornici koriste da prenesu značenje“ (Vučo, Đurić, Krajišnik, Strižak, Suknović i Filipović, 2018 str. 23) a pod komunikacijom se ovde podrazumeva i pismeno i usmeno izražavanje, pa se smatra da jezik u učionici valja podučavati tako da učenici shvate jezik kao veštinu koju koriste u komunikaciji i medijum za prenošenje i primanje poruka
- važnost uključivanja kulturnog i socijalnog konteksta kao vid konkretizacije upotrebe jezika

³⁷ Pun naziv dokumenta je: Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: Okvir programa jezičke podrške. U daljem tekstu: Okvir ili Okvir programa jezičke podrške.

- ishodi nastave jezika se definišu precizno i u skladu sa jezičkim materijalom sa kojim su se učenici susretali tokom nastavnog procesa
- učenici koriste srpski jezik u svim aktivnostima u školi, a jezik komunikacije u učionici treba da bude srpski (uz smislen, kontekstualizovan i način komunikacije koji je primeren uzrastu i potrebama učenika) (Vučo i saradnici, 2018, str. 24)

3.3.2 Preporuke za realizaciju nastave drugog jezika

Pošto smo izneli nekoliko problema, poteškoća i dilema u vezi sa nastavom drugog jezika, potrebno je i dati uvid u to na kojim se principima gradi kvalitetna i uspešna nastava drugog jezika. Počecemo sa primerima iz primenjenj lingvistikje, a potom uključiti i neke od preporuka koje su deo dokumentacije Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, kako bismo imali dvojako stanovište i mogli holistički zaključivati o nastavi srpskog kao stranog jezika.

Tabela 4. *Neki od principa na kojima bi trebalo da se bazira nastava drugog jezika.*

Nastava bi prvenstveno trebalo da bude usmerena razvoju implicitnog znanja L2, a da istovremeno ne zanemari eksplicitno znanje

Implicitno znanje je proceduralno, čuva se na nesvesnom nivou i može se verbalizovati jedino kada se učini eksplicitnim. Do njega se brzo i lako dolazi i zato je potrebno za brzu i *tečnu* komuunikaciju. Eksplicitno znanje je deklarativno i često anomalno znanje fonoloških, leksičkih, gramtičkih, pragmatičkih i socio-kritičkih struktura, zajedno sa metajezikom koji se koristi za označavanje ovog znanja (Elis, 2004 prema Elis, 2005, str. 36). Ono se čuva na svesnom nivou, može se naučiti i verbalizovati i tipično se do njega dolazi kroz kontrolisano procesuiranje kada učenik doživljava neku vrstu poteškoća u korišćenju L2.³⁸ Iako i danas još uvek postoje neslaganja u vezi sa tim da li je i u kojoj meri potrebno eksplicitno znanje u učenju jezika i da li ono može da olakša razvoj implicitnog znanja (i to sve pogotovo u vezi sa učenjem gramatike jezika), konsenzus postoji na nivou da je učenicima potrebna mogućnost da učestvuju u komunikativnoj aktivnosti kako bi razvili implicitno znanje. Zbog toga je potrebno imati nastavu koja je bazirana na zadacima u kojima učenici mogu aktivno da učestvuju (Elis, 2005, str. 36). Bez obzira na to da li eksplicitno znanje u ovom kontekstu ima vrednost za sebe ili ne, ono može da pomogne jezičkom razvoju tako što može da olakša razvoj implicitnog znanja. Zbog toga nastava treba da bude koncipirana i usmerena ka razvijanju obe vrste znanja jezika tako da prioritet ima implicitno znanje. Međutim, neutralan je stav o tome kako to valja postići (Elis, 2005, str. 37).

³⁸ Treba napraviti razliku između eksplicitnog znanja kao analiziranog znanja i kao metalingvističkog objašnjenja. Prvi pojam je vezan za svest o tome kako neka strukturalna osobina jezika funkcioniše, dok se drugi sastoji iz gramatičkog metajezika i sposobnosti da se razumeju objašnjenja pravila (Elis, 2005, str. 36).

Za uspešno učenje stranog jezika u školskom kontekstu potreban je obiman imput iz L2

Učenje jezika je, bez obzira na to da li se dešava u prirodnom okruženju ili u učionici, spor proces koji zahteva mnogo rada. Deca je za učenje maternjeg jezika potreno između dve i pet godina da dostignu potpunu gramatičku kompetenciju, a tokom tog perioda su izloženi ogromnim količinama imputa. Vels u istraživanju dokazuje da postoji jaka povezanost između brzine usvajanja jezika i količine i kvaliteta imputa koji deca dobijaju (Wells, 1980 prema Elis, 2005 str. 38). Isto važi i za L2. Krašen podseća na istraživanja u kojima je dokazano da je družina boravka u određenoj zemlji u kojoj se određeni jezik govori povezana sa uspešnosti usvajanja jezika i da postoji pozitivna korelacija između količine vremena čitanja i pismenosti/uspešnosti usvajanja jezika (Krashen, 1981, 1994 prema Elis, 2005). Adekvatan pristup velikoj količini imputa u nastavi se postiže tako što:

- nastavnici maksimizuju korišćenje L2 u učionici. Idealno bi bilo kada bi L2 bio i medijum i cilj nastave (Elis, 2005, str. 39)
- za učenike postoje prilike da imput dobiju i van učionice. Ovo može da se postigne uvođenjem dodatnih programa čitanja npr. ili da, ako je moguće, škole ustanove centre za čitanje u kojima učenici mogu sami da provode vreme van nastave (Elis, 2005, str. 39).

Međutim, učenici će se potruditi da dodatno uče ako nastavnici učine resurse za učenje njima dostupnim i ako ih poduče o tome kako da efikasno koriste te materijale. Elis zaključuje i da je malo verovatno da će učenici dostići veliku uspešnost u vladanju stranim jezikom ako je jedini imput koji dobiju onaj u kontestu ograničenog broja časova jezika koji se bazira na određenom udžbeniku (Elis, 2005, 38).

Za uspešno učenje stranog jezika u školskom kontekstu potrebne su i prilike za izražavanje na stranom jeziku³⁹

Mogućnost izražavanja na stranom jeziku je važna zbog toga što prukovanje kod učenika služi da bi se bolje generisao imput kroz povratnu informaciju koju izaziva učenikov trud da proizvede jezik; ojačava sintaksičko procesuiranje (npr. moraju da vode računa o gramatici); dozvoljava učeniku da oproba hipoteze o gramatici ciljnog jezika kroz povratnu informaciju koju dobije kada naprave grešku; pomaže automatizaciji postojećeg znanja; daje priliku učeniku da razvije veštine diskursa (npr. produkovanje dugačkih odgovora); pomaže učeniku da razvije „lični glas“ upravljajući razgovor tako da ide ka temi koja ga interesuje; daje učeniku „auto-imput“ (npr. može da dođe do imputa nastalog iz njegovog sopstvenog produkovanja) (Skehan, 1998, Swain, 1995, Elis, 2003 prema Elis, 2005, str. 40-41). Suština

³⁹ engl. *output* – u ovom kontekstu to je produkcija kod učenika (pisana ili usmena), odnosno upotreba jezika

davanja učenicima mnogo prilika za izražavanje jeste da formiraju svoj izraz sopstvenim rečima, umesto da reproduku nečije. Kako bi takve mogućnosti bile kvalitetno iskorišćene bitno je da se nastava bazira na učenju kroz zadatke⁴⁰ i da se od učenika traži da takve zadatke rade i usmeno i pismeno.

Mogućnost za interakciju na stranom jeziku je važna za uspešno usvajanje jezika

Interakcija nije samo način na koji se automatizuju postojeći lingvistički resursi, već i način na koji se kreiraju novi. Interakcionistička hipoteza (Long, 1996 prema Elis, 2005) navodi da interakcija podriva usvajanje jezika kada se dogodi problem u komunikaciji i kada su učenici uključeni u pregovaranje o značenju. Osobine interakcije koje su važne su, uopšteno govoreći, upravo pregovaranje o značenju i tzv. metoda „podupiranja“⁴¹. Prema Džonsonu (Johnson, 1995 prema Elis, 2015) postoje četiri ključna zahteva da bi se putem interakcije mogao kvalitetno usvajati jezik:

- stvoriti kontekst upotrebe jezika gde učenici imaju razlog da ga upotrebe
- dati mogućnosti učeniku da koristi jezik kako bi izrazio svoja lična značenja
- pomoći učeniku da učestvuje u aktivnostima koji su u vezi sa jezikom a koji su van njihovog trenutnog jezičkog nivoa
- ponuditi čitav spektar konteksta koji potpomažu „potpunom izrazu“ na određenom jeziku

Potrebno je i da uslovi u kojima se u učionici radi (npr. struktura lekcije ili prava i obaveze koje sagovornici moraju da ispoštuju u razgovoru) manje ograničavajući (Johnson, 1995 prema Elis, 2005) i da se, kao i u prethodnom delu, više radi na zadacima nego na vežbama. Prema Elis, najbolje bi bilo dati učenicima mogućnost da kontrolišu temu diskursa (Elis, 1999, prema Elis, 2005), za šta kaže i da je sigurno ogroman izazov za nastavnike, a kao rešenje navodi rad u malim grupama (iako tada postoji opasnost da učenici previše koriste svoj maternji jezik u radu) (Elis, 2005).

U nastavi se moraju uzeti u obzir inividualne razlike kod učenika

⁴⁰ engl. *task-based language teaching* podrazumeva uvođenje komunikativnih zadataka i korišćenje metodologije u kojoj je akcenat na komunikaciji baziranoj na značenju (Elis, 2015, str. 353)

⁴¹ engl. *scaffolding* – metoda bazirana na Vigotskoj zoni narednog razvoja (vidi str. 27) gde odrasla osoba ima ulogu medijatora i *poput građevniške skele podupire i podržava procese koje dete nije kadro samo da izvede* (Mercer i Littleton, 2007; Kovač Cerović, 1998 prema Stepanović, 2010) i čini učenje mogućim i onda kada zahtevi zadatka prevazilaze u određenoj meri sposobnosti i znanja deteta. Ova tehnika se uklanja onoga trenutka kada podrška te vrste više nije potrebna. Metoda podupiranja ima prilično veliku upotrebu u integrisanoj nastavi jezika i nejezičkih predmeta.

Nastavnici mogu da pomognu učenicima u učenju tako što će usvojiti fleksibilan pristup podučavanju uključujući raznolikost aktivnosti za učenje. Takođe, mogu i da koriste materijale o učenju kako bi razvili kod učenika svest o alternativnim pristupima učenju i da uvedu različite strategije učenja koje će đacima biti na raspolaganju. Nastavnici moraju i biti svesni toga da je motivacija učenika njihova obaveza koju moraju da održavaju (Elis, 2005 str. 41). Ova preporuka se uglavnom bazira na osnovnoj definiciji kongnitive psihologije i njenoj upotrebi u nastavi koja: učenika posmatra kao izvora planova, namera, ciljeva, ideja, sećanja i emocija, koji se aktivno koriste da bi se odabiralo, konstruisalo i koncentrisalo na značenje koje potiče od draži i znanje koje potiče iz iskustva (Wittrock, 1982: 1-2 prema Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014). Drugim rečima, učenik se posmatra kao centralna figura u konstruisanju svog sopstvenog učenja, umesto kao figura koja reaguje na nagrade i kazne iz svog okruženja. Dakle, izvor kontrole (nad onim što je naučeno) premešta se sa nastavnika na učenika (Vulfolk i sar, 2014, str. 91).

(Izvor: Elis, 2005)

4. PREPORUČENI MODELI I METODE UČENJA DRUGOG/STRANOG JEZIKA U KONTEKSTU ŠKOLA U REPUBLICI SRBIJI

4.1 Preporučeni modeli nastave

Kako bi jasnije bio opisan školski kontekst u Srbiji važno je osvrnuti se i na vrste modela izvođenja nastave koje je poželjno i moguće primenjivati. Nastavne metode i smernice o kojima je bilo reči u prethodnom poglavlju mogu poslužiti kao valjani izvori informacija, ali se uvek mora voditi računa i o tome kom kontekstu se one prilagođavaju. Domaći autori se na prilično savremen način bave upravo takvom problematikom i o njima će biti reči nešto kasnije.

Dokument koji se posebno bavi modelima izvođenja nastave u Srbiji, a koji Ministarstvo prosvete preporučuje kao dobar pregled preporuka jeste **Okvir programa jezičke podrške: Preporuke za realizaciju nastave srpskog kao stranog jezika**. Ovaj dokument predstavlja određenu vrstu teorijskog pregleda literature vezane za nastavu stranog jezika sa donekle akcentovanom specifičnošću izvođenja takve nastave u kontekstu nastave za migrante/izbeglice/tražioce azila i trebalo bi da predstavlja nekakvu „rudimentarnu“ varijantu nastavnog plana i programa za ovaj predmet u nedostatku boljeg, legitimnog dokumenta koji nastavici i škole mogu da prate pri realizaciji nastave. Već smo se sretali sa njim u ovom radu jer su se autori na kratko koncentrisali i na formiranje određenih preporučenih osobine i metoda nastave jezika koje je potrebno inkorporirati u praksu kako bi se ona na kvalitetan način sprovodila u učionicama u Srbiji.

Okvir je 2018. godine sastavio Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu u saradnji sa Danskim savetom za izbeglice, ambasadam Sjedinjenih Američkih Država u RS, Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Komesarijatom za izbeglice i migracije RS i Dečijim fondom Ujedinjenih nacija (UNICEF). Ovaj dokument jeste deo Priručnika za škole u sprovođenju već pomenutog „Stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica/tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja“ i namenjen je deci predškolskog i školskog uzrasta i odraslima koji žele da steknu osnovnu komunikativnu kompetenciju iz srpskog jezika. (Vučo i saradnici, 2018). Sadržaj okvira služi kao predlog za određena rešenja koja mogu biti od pomoći nastavnicima pri realizaciji nastave, ali nemaju preskriptivan karakter (Vučo i saradnici, 2018), pa se tako školama ostavlja prostora da same kreiraju i realizuju nastavu na osnovu svojih i potreba dece koja su uključena u nastavu, što u uređenom i savremenom sistemu koji ima volju da se bavi određenim pitanjima i vodi konkretne obrazovne politike nije uobičajeno i to smo mogli videti u prvom poglavlju ovog rada. Zbog toga ćemo dati uvid u određene delove dokumenta koji su možda u najvećoj meri u skladu sa principima na kojima se baziraju obrazovne politike u zemljama koje se sistemski susreću sa problemom integracije migranata/izbeglica/tražioce azila kao i Republika Srbija.

Okvir programa jezičke podrške kao i gorepomenuti Priručnik Ministarstva već su se koristili u određenoj meri i u prilagođenom obliku od 2008. godine za realizaciju nastave za romsku decu povratnike i decu interno raseljenih Roma i bio je inkluzivnog tipa sa ciljem integracije romske dece u obrazovni sistem RS i učenja srpskog jezika do B1 nivoa *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za učenje, nastavu i evaluaciju jezika* Saveta Evrope iz 2001. godine. (Vučo i saradnici, 2018). Međutim, s obzirom na to da se nastava za romsku decu povratnike i migrante/izbeglice/trazioce azila razlikuje u izuzetno velikoj meri (kulturološki elementi, psiho-socijalni i sl.) može se zaključiti da upotreba ovog Okvira u praksi ne odgovara potrebama onih kojima je namenjen kada je izdat u samo donekle izmenjenom izdanju.

Pošto smo videli već i kako nastavu jezika na kojem se odvija nastava regulišu druge zemlje Evrope, ali i šta stoji u preporukama MPNTR, evo i kako izgledaju preporučeni „teorijski“ modeli za izvođenje nastave jezika. U Okviru se navode sledeći modeli:

- *imerzioni*: učenje jezika u izdvojenim odeljenjima bez uključivanja u nastavu ostalih predmeta u određenom početnom periodu
- *inkluzivni*: uključivanje u nastavu svih predmeta (sa dodatnim časovima jezika)
- *kombinovani model*: prvobitno uključivanje u nastavu predmeta za koje nije nužno potrebno poznavanje jezika (npr. fizičko, likovno i muzičko vaspitanje, strani jezik, informatika), a kasnije uključivanje i u nastavu ostalih predmeta u skladu sa napretkom u ovladavanju jezika na kojem se izvodi nastava

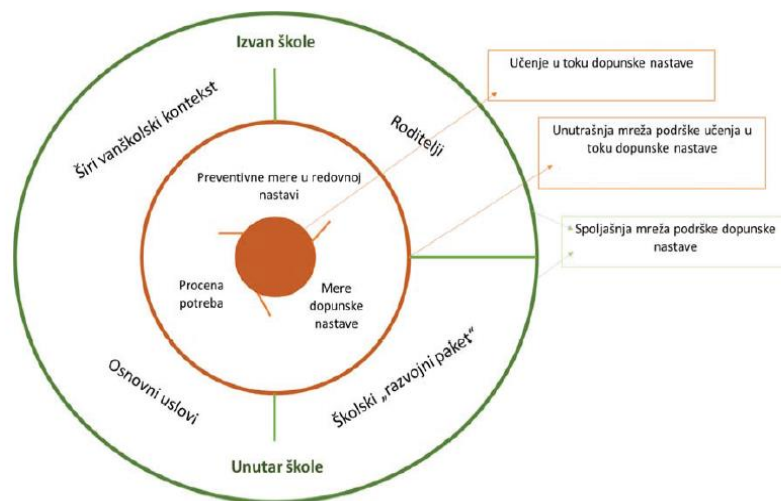
Autori Okvira preporučuju kombinovani model, koji se odvija putem kombinacije nastave stranog jezika i učenja nastavnih predmeta i jezika, kao „najkompletniji i najefikasniji, budući da omogućava postupnu inkluziju“ (Vučo i saradnici, 2018, str. 11), odnosno, skreću pažnju na to da se srpski jezik mora učiti u korelaciji sa drugim predmetima da bi se stečeno znanje moglo na dobar način objediniti, uz istovremeno razvijanje akademske kompetencije⁴² kako bi učenici bili u stanju da kvalitetno prate nastavu drugih predmeta, ali i da se dalje školuju u RS. O ovakvom vidu nastave je već bilo reči u smislu metoda i tehnika koje bi nastavnici trebalo da koriste u radu, a koje su od ključnog značaja za jezički razvoj i napredak učenika, pa možemo zaključiti da se takav pristup smatra najboljim za nastavu drugog jezika za migrante/izbeglice/trazioce azila u RS. Međutim, s obzirom na to da je u takvim modelima nastave jedan od važnih problema koji se javlja jezička barijera stvorena upravo zbog činjenice da deca ne poznaju najčešće uopšte jezik koji uče (a znanje engleskog jezika varira među učenicima, o čemu će biti reči u ostatku rada) u Okviru se preporučuje negovanje *višejezičnosti*⁴³ koja dozvoljava upotrebu raznih drugih jezika koje pojedinac poznaje, a koristi ih u cilju učestvovanja u komunikativnim aktivnostima. Korišćenje znanja (na najčešće različitim nivoima) drugih jezika može i nastavnicima, ali pre svega deci, pomoći da prevaziđu jezičku barijeru - kako u učionici, tako i van nje - ali i u procesu učenja novog jezika (Vučo i sar, 2018, str.20).

⁴² engl. CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* jeste poznavanje stručnih registara i apstraktnih pojmova. Učenik može da razume i izrazi koncepte i ideje relevantne za uspeh u školi. (Pasuljević Shimwell, 2018, str. 299)

⁴³ engl. *translanguaging*

Okvirom jezičke podrške, međutim, nije obuhvaćen i poseban oblik nastave koja može imati prilično dobre efekte na učenje jezika okruženja i umanjenja jezičke barijere jeste i uvođenje i praktikovanje časova **dopunske nastave** na kojima se može podučavati dodatno srpski jezik kao poseban vid podrške učenicima, a oni se mogu uključiti i u redovnu dopunsku nastavu koju pohađaju i domicilna deca (Stanojković, 2017). Na ovaj način se podstiče socijalizacija dece i olakšava se rad i upotreba jezika, ali se mora voditi računa o tome da ovakav vid nastave bude detaljno i pravilno koncipiran kako, pre svega, ne bi dolazilo do segregacije učenika, ali i da bi efekti nastave bili u skladu sa potrebama i predznanjima učenika. To podrazumeva da je dodatnu nastavu potrebno bazirati na elementima i principima koje možemo podeliti na *tri sistemska polja* sa određenim komponentama (Kovač Cerović i sar., 2017, str. 23):

- **spoljna mreža podrške** (tj. podržavajući širi kontekst -istraživanja i primeri dobre prakse; uključenost roditelja – informisanost, podrška, povratna informacija; obezbeđeni osnovni uslovi -mesto, vreme, obezbeđen i finansiran nastavnik; školski „razvojni paket“ – vidljivost, odgovornost, praćenje i istraživanje efekata, nagrađivanje uspeha)
- **unutrašnja mreža podrške** (tj. preventivne mere u toku redovne nastave – više nivoa programa, struktura časa, formativno ocenjivanje; učestala procena potreba⁴⁴; mere u okviru dopunske nastave – motivacija, uvažavanje, doživljaj uspeha, samoeфикаsnost, postavljanje ciljeva, TOTE model, individualizacija i diferencijacija i sl.)
- **uzajamno dejstvo nastavnika i učenika** (nastavnik bi trebalo da bude kreativan, brižan, motivisan, da veruje u uspeh učenika i podstiče njegovu motivaciju, uverenje da učenik može i da treba da veruje u sebe i nastavnika, dok istovremeno deli i informacije iz ličnog života i šireg socijalnog konteksta i tako se približava učeniku (Kovač Cerović i sar., 2017, str. 23).



Slika 2: Tri sistemska polja i komponente dopunske nastave.

(Izvor: Kovač Cerović i sar, 2017, str. 22)

⁴⁴ kod dece migranata to mogu da budu ulazni testovi koji se mogu ponavljati u toku školske godine kako bi se pratio napredak u znanju jezika i drugih parametara (npr. psihološka procena)

Škole bi trebalo da planiraju i sprovede dodatnu nastavu imajući u vidu upravo navedena tri polja, ali i da je posebno prilagode potrebama učenika migrantima/izbeglicama/tražiocima azila, jer ona može da bude mesto na kojem će se oni osećati prijatno i cenjeno, dok će istovremeno imati prilike da detaljno promatraju jezičke probleme i da ih kroz razgovor i dodatni rad sa nastavnikom i vršnjacima prevaziđu i tako postanu sigurniji u sebe, motivisaniji za rad i spremniji da učestvuju u svakodnevnom životu zajednice čiji član postaju.

U prilogu 2 ovog rada nalazi se i tabela koja oslikava različite vrste podrški koje bi trebalo pružiti učenicima kojima je potrebna dodatna nastava iz različitih razloga, pa i kao vrsta dodatne jezičke podrške. Iz tabele se može videti da je ovaj vid nastave potrebno posebno kreirati i usvojiti određeni sistem vrednosti i ponašanja koji će omogućiti atmosferu i okruženje u kojem je moguć napredak i onda kada to redovna nastava ne može da isprati. Nastavnicima se preporučuje, između ostalog, i da obrate pažnju na nastavni materijal i stilove učenja koji treba da budu prilagođeni potrebama učenika, da daju više prostora za manje formalnu nastavu (npr. tako što će dozvoliti učeniku da pri proveri znanja koristi nastavne materijale koji su već obrađeni), da uključe druge učenike kao vrstu vršnjačke (jezičke) podrške, pohvale svaki napredak i označe ga (npr. štiklirati samo tačne odgovore, ne precrtavati pogrešne) i podstiču učenike da rade sopstvenim tempom, dok se prave i česte pauze i slično (Mrše, 2009 prema Kovač Cerović i sar, 2017 str. 92-94). Ove i druge mere se mogu inkorporirati u dodatnu nastavu tako da povećaju motivaciju kod učenika i umanje jezičku barijeru podsticanjem na što veću i spontanu upotrebu jezika u neformalnoj atmosferi rada u kojoj se je akcentat i na građenju prijateljskog odnosa između nastavnika i učenika.

Na kraju valja još jednom pomenuti da i autori Okvira jezičke podrške podsećaju na činjenicu da **jezička podrška mora biti systemska i kontinuirana kako bi integracija bila uspešna** (Vučo i sar, 2018. str. 19), što jeste premisa od koje je potrebno poći pri kreiranju obrazovne politike i njenoj realizaciji u praksi.

4.2 Tri nastavna Modula kao okvir za realizaciju nastave

U ovom Okviru programa jezičke podrške jezički sadržaj podeljen je na tri modula na osnovu različitosti kognitivnih sposobnosti u usvajanju jezika u zavisnosti od uzrasta i različitih potreba učenika. U svakom modulu se razvijaju određeni jezički sadržaji i to: leksički korpus u predviđenim tematskim jedinicama, gramatički sistem i komunikativni modeli u skladu sa lingvističkim i kulturno-sociološkim potrebama (Vučo i saradnici, 2018).

Očekuje se da će osnovno znanje srpskog jezika steći učenici koji su savladali Modul 1 i 2 i da će im to znanje pomoći da prate nastavu drugih predmeta, a svi oni koji su savladali Modul 3 imaće dobru osnovu za dalji nastavak školovanja, zaposlenje i integraciju u društvo. Nastavu Modula 1 bi trebalo da drže učitelji, a Module 2 i 3 nastavnici srpskog ili stranog jezika (Vučo i saradnici, 2018).

U prilogu ovog rada mogu se pronaći tabelarni prikazi pomenutih modula i ishodi učenja u odnosu na njih, iz kojih se može videti da su preporučeni ishodi vrlo otvorenog tipa i da tako

ostavljaju dosta prostora nastavnicima da u odnosu na potrebe đaka kreiraju i izvode svoje časove na različite načine i to uz minimalno učešće dodatnog didaktičkog materijala (što je dobro s obzirom na to da deca izbeglice, migranti i tražioci azila često imaju problema sa manjkom školske opreme). Komunikativni pristup nastavi jezika vidi se u preporučenoj realizaciji nastave kroz svaku od četiri jezičke veštine i deca se dosta podstiču na razgovor sa vršnjacima i nastavnikom, ali je, sa druge strane, možda previše za očekivati da deca kojima srpski nije strani jezik nauče oba pisma (ćirilicu i latinicu) u 240 nastavnih časova, kao što je to namenjeno Okvirom. Teme o kojima se preporučuje da se govori, piše, čita i sluša su prilagođene uzrastu i često prilično prilagođene svakodnevnim realnim komunikacijskim situacijama, ali se javljaju i one koje su za nastavu za decu migrante izuzetno nepovoljne i verovatno uznemirujuće (npr. teme koje se tiču porodice, ulice u kojoj su deca stanovala ili stanuju i slično), pa je potrebno skrenuti pažnju nastavnika da, ako se uopšte odluče da ih uvedu u nastavu, takve teme polako i sa oprezom obrađuju uvek imajući u vidu moguće poteškoće i negativne emocije i reakcije koje one mogu da proizvedu kod dece.

4.3 Dodatna preporuka, uz modele uključivanja: Obuka nastavnog kadra

Prema ovom dokumentu, jedan od glavnih preduslova za izvođenje kvalitetne nastave stranog jezika jeste i kvalifikovan nastavni kadar koji može da omogući učeniku savladavanje jezika na kojem se odvija nastava na najbolji način uz stalnu dodatnu pomoć i podršku. Kao i za druge vrste veština koje nastavnici moraju ili bi trebalo da poseduju, i rad sa decom kojoj srpski nije maternji jezik i koja su u našu zemlju došla relativno skoro zahteva određeno znanje i preporuke u njegovoj upotrebi kako bi bili sposobni da realizuju kvalitetnu nastavu, ali i kako bi im se olakšao rad. Specifičnost nastave jezika ogleda se i u činjenici da se na različit način pristupa i izvodi čas maternjeg jezika od časa stranog jezika (s obzirom na to da deca maternji jezik veoma brzo savladavaju mnogo pre polaska u školu, dok strani jezik mora polako i postepeno da se usvaja), pa je u slučaju nastave srpskog kao stranog jezika potrebna dodatna stručna obuka predavačima kako bi shvatili na šta bi trebalo obratiti pažnju pri svom radu i tako bili u mogućnosti da kvalitetno izvode svoje časove. Preporučene obuke bave se upoznavanjem učitelja i nastavnika sa:

- jezičkim pravilima,
- izborom i distribucijom jezičkog sadržaja u odnosu na uzrast učenika,
- izborom i primenom didaktičkih metoda i sredstava,
- samostalnim kreiranjem potrebnih jezičkih materijala,
- zahtevima interkulturalnog pristupa nastavi,
- procenom uspešnosti i efikasnosti jezičke podrške. (Vučo i saradnici, 2018, str. 42)

Kao dodatna podrška nastavnicima i učiteljima preporučeno je i da se materijali sa obuka podele na zajedničkom vebsajtu kako bi se stvorila, kroz neko vreme, važna zbirka didaktičkih materijala, primeri dobre prakse i zajednica nastavnika. Međutim, na vebsajtu <https://remis.rs/> koji je tek odnedavno postao aktivan, nalaze se informacije o sastancima MPNTR i

Međunarodne organizacije za migracije (IOM) a u vezi sa osnaživanjem škola⁴⁵ u koje idu ili bi trebalo da krenu migranti/tražioci azila, poziv za savetnike-spoljne saradnike za pružanje mentorske podrške školama, obaveštenje o izvođenju onlajn nastave za migrante⁴⁶, kao i nekoliko dokumenata koje je MPNTR izdalo u vezi sa uključivanjem dece migranata u nastavu u RS (sva dokumenta su obrađena u ovom radu), dok pod poljem *resursi* stoje dokumenta na srpskom i engleskom o preporukama za realizaciju časova građanskog vaspitanja, preporuke Saveta Evrope za demokratsko obrazovanje i priručnici koji se bave tom temom.

Na kraju, kada se govori o obuci nastavnog kadra, potrebno je dodatno napomenuti i da su u nastavu jezika na specifičan način uključeni i nastavnici drugih, nejezičkih predmeta na čijim se časovima nesumnjivo koristi srpski jezik (bar većinu vremena) i da je i njima potrebno stručno usavršavanje koliko i nastavnicima srpskog i/ili učiteljima. Kao što je već nekoliko puta ponovljeno u ovom radu, saradnja među nastavnicima na integrisanim programima i predmetima jeste jedno od boljih rešenja i upravo bi dovelo do toga da svi nastavnici budu uključeni u nastavu i dopunjuju kvalitet svog rada različitim veštinama koje poseduju, umesto da se samo zaustave na prenošenju znanja na način na koji su to navikli da rade sa domicilnom decom.

4.4 Preporučene metode

Kao što je prethodno napomenuto, nakon pregleda strane literature, dalje će biti reči i o metodama koje važe za nastavnike koji rade u odeljenjima u kojima se uči srpski kao nematarnji i/ili srpski kao strani jezik, a koje su specifično prilagođene kontekstu rada u Srbiji.

Iako se sa sigurnošću, a nakon analiziranih dokumenata koje izdaje MPNTR u vezi sa uključivanjem migranata/izbeglica/tražilaca azila u sistem u Srbiji (o čemu će biti reči u sledećem poglavlju), može reći da postoji veliki dizbalans između materijala i uputstava i raznih drugih vidova podrške koji su nastavnicima preko potrebni kako bi bili upoznati sa, između ostalog, mogućim načinima realizacije nastave, postoji određeni broj informacija koje su zaista dobrog kvaliteta i mogu se koristiti kao preporuka za upotrebu u nastavi srpskog kao stranog jezika (a, s tim u vezi, i u nastavi drugih stranih jezika).

Naime, u Priručniku za nastavnike o opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematarnji jezik⁴⁷ čija je namena upravo pomoć nastavnicima u razumevanju i obrazovanju standarda i ishoda za taj predmet, preporučene su i određene metode rada koje su, po mišljenju autorki, korisne i nužne za uspostavljanje kvalitetne nastave jezika. S obzirom na to da ne

⁴⁵ školama je upućen otvoren poziv za podnošenje predloga projekata u okviru programa „ Podrška Evropske unije upravljanju migracijama u Republici Srbiji“ koji je trajao do 08.07.2020. godine

⁴⁶ MPNTR na sajtu obaveštava da se nastava realizovala preko kanala RTS i onlajn platformi (Viber, ZOOM, Microsoft teams i nacionalna platforma za onlajn učenje „Moja škola“) usled izbijanja epidemije korona virusa

⁴⁷ Pun naziv dokumenta je: Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematarnji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih: Priručnik za nastavnike

postoji ovakav dokument koji se bavi srpskim kao stranim jezikom, dokument o srpskom kao maternjem će poslužiti kao predložak i za nastavu srpskog kao stranog jezika.

Demonstracija (pokazivanje predmeta, slika, različitog auditivnog i vizuelnog materijala; gestikulacija, izvođenje radnji itd.) se u Priručniku (Krajišnik i Zvekić Dušanović, 2017) pominje kao metoda koja oslikava tzv. direktnu nastavu - odnosno usvajanje stranog jezika bez uključivanja maternjeg jezika o čemu je već bilo reči. Autorke ovu metodu smatraju dobrom za upotrebu na početnim nivoima jezika, pre svega zbog toga što se većinom koristi strani jezik, a materijal se može lako nabaviti, što daje prostora nastavnicima da budu kreativni u nastavi.

Slušanje i reprodukcija je metoda važna za usvajanje pravilnog izgovora jezika imitacijom odslušanog, ali i za pamćenje određenih jezičkih oblika i konstrukcija. Naglašava se i potreba za ponavljanjem kako bi se upotreba ovih osobina jezika ustalila kod učenika i uključivanje i drugih metoda kako bi se razvile veštine i osećaj o pravilnoj upotrebi jezika.

Indukcija, dedukcija⁴⁸ i strukturne vežbe. Preporučuje se korišćenje induktivne metode u nastavi, zbog toga što podstiče razvijanje sposobnosti samostalnog zaključivanja kod učenika. Nastavnik priprema nedvosmislene primere sa jezičkim elementom čije pravilo treba uočiti. Učenici otkrivaju samostalno pravilo koje posle primenjuju dalje. Kako bi se automatizovalo znanje gramatičkih pravila koristi se strukturna vežba tipa supstitucije (zmena jednog elementa drugim u okviru iste rečenične strukture) ili transformacija (preoblikovanje formi). Dodatno, mogu se koristiti i komplementarne vežbe (na dopunjavanje) ili konstitutivne vežbe (stvaranje iskaza od ponuđenih elemenata).

Tekst-metoda se koristi za: ilustrovanje neke gramatičke pojave u jezičkom kontekstu, razvijanje različitih tipova i nivoa komunikativne kompetencije i razvijanje kompetencija iz oblasti Književnost. Ovi tekstovi mogu biti autentični, adaptirani i konstruisani. Što su veće kompetencije kod učenika, više se koriste autentični, neprilagođeni tekstovi. Primena ove metode je široka jer daje prilično prostora nastavniku da je kombinuje sa različitim vežbama u skladu sa potrebama učenika.

Korelacijsko-integracijski sistem. Ova metoda može da podrazumeva povezivanje nastavnih oblasti u okviru jednog predmeta ili, češće, povezivanje drugih, najčešće srodnih, predmeta sa učenjem jezika. U Priručniku se posebno skreće pažnja na povezivanje nastave jezika sa drugim predmetima „jer učenici treba da steknu i kompetencije koje im omogućavaju nastavak školovanja na srpskom jeziku“ (Krajišnik i Zvekić Dušanović, 2017, 2017 str. 134), a u kontekstu nastave srpskog kao stranog jezika to se odnosi i na korišćenje srpskog i van školskog konteksta kao najvažniji element integracije migranata/izbeglica/tražilaca azila u društvo. Jedna od metoda koju preporučuje i Okvir programa jezičke podrške (o kojem će kasnije biti rečeno nešto više) i Priručnik za nastavnike o opštim standardima za strani jezik⁴⁹ (Durbaba, Đurić, Jovanović, Zavišin, Ginić, Medenica, Sekulić, Rašević, 2017, str. 6), a koja se zasniva na

⁴⁸ **indukcija:** put do dolaženja do znanja u kojem se na osnovu pojedinačnih primera dolazi do pravila
dedukcija- obrnuta od indukcije, polazi se od pravila, a zatim se navode primeri (Krajišnik i sar., 2017)

⁴⁹ Pun naziv dokumenta je Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik: Priručnik za nastavnike

međupredmetnoj povezanosti nastave jeste i tzv. **CLIL** (*Content and Language Integrated Learning*) metoda.

Integrisano učenje jezika i ostalih sadržaja - odnosno CLIL metoda - jeste takav način sprovođenja nastave u kojem se jezik koji nije učenikov maternji jezik koristi kao sredstvo za učenje, odnosno on postaje jezik nastave (Dalton Pafer, 2007). To, dakle, znači da se nejezički sadržaji uče na stranom jeziku, dok je maternji jezik u veoma maloj upotrebi ili se uopšte ne koristi. Na ovaj način se učenje i znanje jezika integriše u nastavi sa učenjem i znanjem iz određenog dela predmetne nastave. CLIL metoda tako odgovara situaciji na koju nailaze nastavnici prilikom podučavanja srpskog kao stranog jezika i može biti veoma dobro rešenje za prevazilaženje jezičke barijere i bržeg i boljeg napredovanja dece u usvajanju jezika, ali i nejezičkih sadržaja odnosno sadržaja drugih predmeta. Ova metoda je poslednjih godina veoma popularna u savremenim obrazovnim sistemima zemljama Evropske unije i jeste deo evropske jezičke politike na svim nivoima (Vučo i saradnici, 2018), pa tako autori Okvira preporučuju CLIL metodu kao dobar način za, između ostalog, „prevazilaženje jezičkih, kulturnih i komunikacijskih barijera i razvijanju tolerancije i uvažavanja, kulturne i civilizacijske neograničenosti (Vučo i saradnici, 2018, str. 37).“ Učeći na ovaj način deca bolje shvataju i usvajaju složen jezički sistem i istovremeno razvijaju osnovne komunikativne, ali i kognitivne akademske jezičke sposobnosti. U procesu primene ove metode učenik je u centralnom položaju, a nastavnik ima posredničku ulogu kroz koju pomaže i podstiče učenika na određene aktivnosti i pruža mu potrebnu podršku koja je sve manja što učenik više napreduje (Vučo i saradnici, 2018).

Kod integrisane nastave jezika i nejezičkih predmeta treba pomenuti i mogućnosti upotrebe već pomenute tehnike „**podupiranja**“. Naime, ona je u ovom kontekstu korisna jer pomaže učenicima da razumeju sadržaj i jezik u bilo kom datom materijalu, omogućava im da urade date zadatke kroz prikladno i podržavajuće strukturisanje i pomaže jezičkoj produkciji putem dodavanja fraza, posebnog vokabulara i kolokacija (Meyer, 2010). Ova tehnika ima veći efekat u nastavi kada se kombinuje sa različitim oblicima učenja (npr. uz korišćenje gorepomenute direktne metode sa slikama, dijagramima, realnim predmetima itd.; u grupnom radu ili radu u parovima ili trijadama; i kooperativnom učenju). Takozvana metoda Aronsonove „**slagalice**“ (Aronson, 2010, McTighe & Lyman, 1988 i Niemi, 2002 prema Kovač Cerovic, Cenerić i Jokić, 2017) je odličan primer upotrebe tehnike kooperativnog učenja u nastavi. Može se koristiti i u nastavi drugih predmeta, ali je posebno korisna za nastavu jezika. Funkcioniše tako što su učenici prvenstveno podeljeni u tzv. „ekspertske“ grupe u kojima je fokus naučiti o delovima zadate teme tako da je moguće dobro ih pojasniti drugima. Kada se osećaju ekspertima, učenici se pregrupišu tako da je u svakoj grupi po jedan član iz svake ekspertske grupe i tada je zadatak podučiti druge o sopstvenim saznanjima i naučiti od drugih ono što su oni saznali u svojim ekspertskim grupama. Nakon ovog dela sledi diskusija na nivou celog razreda. Na ovaj način su učenici aktivno uključeni u sticanje novog znanja u koje su sigurni, a istovremeno mora postojati i komunikacija sa vršnjacima na neformalnom nivou u manjim grupama, tako da je atmosfera za rad prirodna i prijatna.

Na kraju, autorke Priručnika za nastavnike (Krajišnik i Zvekić Dušanović, 2017) zaključuju preporuke činjenicom da je nastavnik taj koji bira postupke koje će koristiti u nastavi i daju

određeni set **pitanja** kojima bi svaki nastavnik trebalo da se vodi kako bi kreirao kvalitetan čas jezika:

- Da li aktivnost/metod/postupak o kojem razmišljam doprinosi funkcionalnom vladanju srpskim jezikom?
- Koju specifičnu predmetnu kompetenciju razvija?
- Na koju je veštinu usmerena?
- Kojem nivou postignuća odgovara?
- Da li je predviđena aktivnost primerena uzrastu?
- Kojim predznanjima učenici vladaju?
- Da li ću motivisati učenike i da li će oni biti aktivni?
- Koji oblik rada primenjujem?

Potrebno je dodati i da, kada se radi o nastavi za migrante, nastavnik mora da pazi i na kulturološke i psihosocijalne karakteristike učenika o kojima takođe mora da se zapita pre nego što uvede neku od aktivnosti kako ne bi dolazilo do problema pri realizaciji nastave i kako bi se učenici osećali prihvaćeno i motivisano.

Predložena pitanja se postavljaju iz višestrukih razloga, a autorke ovog dokumenta (Krajišnik i Zvekić Dušanović, 2017, str. 134-135.) objašnjavaju da se ona uglavnom baziraju na tome da:

- učenici treba da iskoriste znanja, veštine i stavove koje će umeti da koriste u različitim životnim situacijama
- je jezička kultura prvenstveno usmerena na razvoj komunikativnih kompetencija
- u standardima postoje četiri osnovne jezičke veštine: razumevanje na sluh, govor, čitanje (tiho čitanje/čitanje u sebi s razumevanjem) i pisanje
- nastavnik treba da vodi računa o tome da kod učenika ravnomerno razvija sve jezičke i druge veštine neophodne za komunikaciju na srpskom jeziku
- nastavnik poznaje svoje učenike i može da odmeri usklađenost postupka sa njihovim mogućnostima (učenici u odeljenju se razlikuju, osim po nivou vladanja jezikom, i po psiho-fizičkim i drugim osobinama)
- je potrebno razlikovati trenutni nivo znanja i onaj nivo koji se želi postići, s tim da očekivanja moraju biti realna jer je jednako štetno preceniti i potceniti mogućnosti kod učenika
- mlađi učenici rado uče pesme napamet, vole igre i dramatizacije, lakše memorišu gotove strukture i lakše usvajaju glasovni sistem drugog jezika, dok adolescenti više vole rasprave o određenim temama, analize apstraktnijeg nivoa i sl.
- vladanje jednim jezikom može znatno doprineti usvajanju drugog jezika i zato nastavnik može da koristi pozitivan transfer postojećeg znanja i veština u funkciji sticanja i razvijanja novih
- bez motivisanosti za učenje nema napretka; ona zavisi od uvažavanja uzrasnih karakteristika i interesovanja, povezanosti s ličnim iskustvima, mogućnosti praktične primene i sl, a različiti načini i oblici rada smanjuju verovatnoću da će se časovi utopiti u monotoniji jednog predvidljivog načina rada.
- u nastavi jezika se mogu koristiti frontalni (samo u pojedinim delovima časa), individualni (za uvažavanje individualnih mogućnosti učenika), grupni (zahteva

saradnju među učenicima i pažljivo planiranje rada nastavnika) ili rad u parovima (npr. za dijaloške vežbe).

Kada nastavnik shvati koji su pravi odgovori na ovakva pitanja imaće veštine, znanje i samopozdanje da nastavu koju je planirao i realizuje.

Ministarstvo prosvete je, takođe, kao pomoć nastavnicima izdalo i dokument pod nazivom Priručnik za škole u realizaciji stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica/tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja: Različitost u školi 21. veka⁵⁰ koji pomaže školama u realizaciji Stručnog uputstva MPNTR (kojim ćemo se baviti u sledećem poglavlju). Ovaj Priručnik je deo projekta „Podrška učenicima izbeglicama/migrantima na teritoriji Republike Srbije“ u realizaciji Centra za obrazovne politike i UNICEF-om i Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS kao partnerima na projektu. Dokument je važan zbog toga što se detaljno i postepeno bavi koracima čija realizacija podrazumeva kvalitetno uključivanje dece u škole u Srbiji, ali i posebno zbog toga što se bavi određenim metodama nastave srpskog kao stranog jezika koje su u skladu sa savremenim tokovima u nastavi jezika. U sledećoj tabeli će biti prikazane preporučene metode.

Tabela 5. *Opšti principi nastave usmerene na učenje.*

Kooperativno učenje i timski rad

Kooperativno učenje smo pomenuli već u kontekstu tehnike „podupiranja“, ali je potrebno i naglasiti da ovakav tip rada jeste izuzetno koristan za rad u heterogenim grupama kao što je slučaj u nastavi srpskog kao stranog jezika jer je, pored mogućnosti aktivnog učenja jezika, i medijum za razvijanje socijalizacije i integracije dece u školi. Vršnjačka podrška se preporučuje kao vid učenja, jer podstiče izgradnju prijatne i podržavajuće atmosfere u učionici. Kooperativno učenje zahteva i dodatne kompetencije nastavnika kao i iskustvo u praksi primene ove metode.

Projektni pristup učenju

Integriše različite strategije učenja: kroz istraživanje, igru, rešavanje problema, učenje zasnovano na imaginaciji, iskustveno učenje i situaciono učenje (Stanojković i saradnici, 2017, str.49.) Ove strategije su za nastavu jezika od ključnog značaja jer podstiču praktičnu primenu stečenih znanja i mogućnost za sticanje novih, dok pružaju i priliku za učenje o znanjima koje se i van školskog okvira mogu praktično primeniti.

Individualizacija i aktivnosti u zoni narednog razvoja

Individualizacija podrazumeva posebno kreiranje situacija za učenje koje odgovaraju mogućnostima i potrebama učenika, dok učenje u zoni narednog razvoja⁵¹ znači da svaki učesnik u aktivnosti dobije donekle različite zadatke koji su nešto složeniji od onoga što on/ona već ume da radi sam/a, a da

⁵⁰ u daljem tekstu: Priručnik

⁵¹Termin je uveo L.S. Vigotski. Označava „distanca između razvojnog nivoa koji je određen samostalnim/nezavisnim rešavanjem problema i nivoa koji je određen kroz rešavanje problema pod vođstvom odrasle osobe ili u sa radnji sa sposobnijim vršnjacima“ (Vigotski, 1978 str. 86)

istovremeno unitar grupe to predstavlja određen doprinos (Stanojković i saradnici, 2017). Takođe, „i učenicima koji najviše znaju i umeju zadatak treba da bude tako postavljen da kroz pomaganje drugima izvlače određene zaključke, refleksije i dobiju dalje uvide (Stanojković i sar., 2017, str. 50)“.

Motivacija

O motivaciji je već bilo reči, ali je još jednom važno napomenuti da je ključno omogućiti učeniku da doživi osećaj uspeha i podsticati autonomiju u učenju. Sa druge strane, kazne, zabrane, pokude, osećanje neuspeha itd. uglavnom blokiraju motivaciju, pa autori smatraju da bi ih valjalo izbegavati. (Stanojković i saradnici, 2017, str. 50).

Konstruktivna povratna informacija

Povratna informacija treba da bude upućena u pravo vreme, odnosno, u trenutku kada je aktuelno ono što je učenik uradio, a za pohvalu je. Ona uvek treba da bude afirmativna, odnosno u sa pozitivnom konotacijom („ovo što si rekao/uradio je veoma dobro, i važno je da u narednom periodu nastaviš vežbanje pisanja... savladaš...“) i potrebno je pohvaliti ne učenika lično nego njegovu aktivnost (ne „ti si dobra“, nego „ovo si dobro uradila“) (Stanojković i sar. 2017 str. 50).

Samoregulisano učenje i metakognicija

Učenik bi trebalo da ume da vrši evaluaciju svojih procesa učenja putem refleksije i razmišljanja o tome kako je do učenja došlo, koje je strategije koristio i koliko su one bile uspešne, da li je imao nekih poteškoća i kada se to dogodilo itd. Refleksija sprovedna na ovaj način razvija samosvest, samopouzdanje, inicijativu i stvara samoregulisano učenje, odnosno zreli oblik učenja koje više na traži stalnu podršku i organizovanu ponudu (Stanojković i sar. 2017, str. 50) Metakognicija je najkorisnija kada su zadaci izazovni, ali ne preteški. Tada planiranje, praćenje i evaluacija (tri osnovne veštine za regulaciju mišljenja i učenja (Brown, 1987; Nelson, 1996 prema Vulfolk i sar. 2014 str. 135) mogu da pomognu (Vulfolk i sar. 2014, str.136).

Komunikacija sa uvažavanjem

Ovaj princip rada ne spada direktno u metode rada u nastavi, ali je za kontekst u kojem uče deca migranti/izbeglice/trazioci azila važno dodatno napomenuti da je od izuzetnog značaja način na koji se u odeljenju i van njega komunicira sa učenicima. Takav odnos bi, dakle, u svojoj suštini podrazumevao **visok nivo uvažavanja prema deci i mladima, njihovim roditeljima/starateljima, njihovoj kulturi, jeziku i prethodnom znanju i iskustvu** (Stanojković i sar. 2017, str. 50) bez kojeg je verovatno da će učenici biti nezainteresovani, anksiozni, uplašeni i da će, sigurno, već prilično velika jezika barijera postati većom i možda nemogućom za prevazilaženje.

(Izvor: Stanojković i sar, 2017)

4.5 Evaluacija znanja

S obzirom na specifičnost komunikativne nastave jezika koja je preporučeni oblik rada u savremenoj nastavi jezika, a koja podrazumeva razne inovacije i otklanjanje konzervativnijih načina shvatanja procesa učenja jezika i evaluacija znanja učenika koji uče po ovakvom modelu se u mnogome razlikuje od tradicionalnog načina ocenjivanja, pa se tako ovde više obraća pažnja na evaluaciju kao mogući oblik motivacije učenika i usmeravanja i diktiranja ritma napretka umesto shvatanja ocena kao vida kazne ili iskazivanja autoriteta nastavnika (Vučo i saradnici, 2018). Poželjan model ocenjivanja jeste tzv. „alternativna evaluacija“. On podrazumeva više insistiranja na obrazovnom procesu nego na njegovim direktnim proizvodima u određenom momentu; pitanja koja su otvorenog tipa i dozvoljavaju učeniku da se izrazi na način koji odgovara njegovim potrebama i sopstvenoj individualnosti; ustanovljen kriterijum ocenjivanja koji je kombinacija raznih kriterijuma vezanih za određene vrste kompetencija deteta; davanje prednosti logičkom mišljenju, dok se realne životne situacije smatraju najboljim načinom konkretizovanja znanja. Čitav proces nastave i ocenjivanja shvata se kao opširan i složen zadatak za koji je potrebno dosta vremena. Svrhe ocenjivanja ogledaju se u ocenjivanju ciljeva, metoda i tehnika, a ne samo krajnjeg proizvoda obrazovnog procesa. Evaluacija se posmatra i kao motivišući element za učenika koji ima priliku da u tom procesu učestvuje. U ovom tipu evaluacije samoocenjivanje i grupno ocenjivanje ima posebnu vrednost, a provera se vrši i kroz prezentovanje učenika i diskusione grupe što opet daje priliku učeniku da izrazi svoj stav i upotrebi razne veštine kako bi ostvario određene zadatke. U prilogu 3 ovog rada može se videti tabelarni prikaz razlike između tradicionalnog i alternativnog modela evaluacije.

5. PRAKSA U OBRAZOVANJU MIGRANATA/IZBEGLICA/TRAŽILACA AZILA U REPUBLICI SRBIJI

5.1 Zakonski okvir: uključivanje migranta/izbeglica/tražilaca azila u škole u Republici Srbiji

Kao što je u uvodu ovog rada napomenuto, Republika Srbija je kao članica Ujedinjenih Nacija potpisnica Konvencije o pravima izbeglica iz 1951. godine i njenog Protokola iz 1967. godine i s tim u vezi u obavezi je da obezbedi poštovanje, pored drugih prava, i pravo izbeglica na obrazovanje odnosno školovanje na svojoj teritoriji.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije je za decembar 2017. i januar 2018.⁵² godine izdalo dokument pod nazivom „Obrazovanje učenika migranata i povratnika po readmisiji u Republici Srbiji: **Proces uključivanja učenika migranata u školskoj 2017/2018. godini**“ u kojem se detaljno pojašnjava postupak i proces obrazovanja učenika izbeglica, migranata i tražilaca azila u Republici Srbiji. U ovom dokumentu pre svega stoji jasno izražen stav Ministarstva o poštovanju Konvencije o pravima deteta, Međunarodne konvencije o zaštiti prava radnika i migranata i članova njihovih porodica, a Ustav Republike Srbije nalaže da svako ima pravo na besplatno i obavezno osnovnoškolsko obrazovanje, dok je srednje obrazovanje besplatno. Svi građani, pod jednakim uslovima, imaju pravo pristupa visokoškolskom obrazovanju. U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (član 23) stoji da **strani državljani, lica bez državljanstva i tražilac državljanstva mogu biti upisani u školu i da „ostvaruju pravo na obrazovanje i vaspitanje pod istim uslovima i na način propisan zakonom za državljane RS**⁵³. Za decu i učenike iz stava 1. ovog člana (lica pomenuta u prethodnoj rečenici), za prognana i raseljena lica, izbeglice i migrante i decu učenike koji su vraćeni u zemlju na osnovu sporazuma o readmisiji, koja ne poznaju jezik na kome se izvodi obrazovno-vaspiti rad ili pojedine programske sadržaje od značaja za nastavak obrazovanja i vaspitanja, ustanova organizuje učenje jezika, pripremu za nastavu i dopunsku nastavu, po posebnom uputstvu koje donosi ministar (MPNTR, 2018, str. 1)“ Naglašeno je takođe i da se zabranjuje bilo kakav vid diskriminacije, ugrožavanja i omalovažavanja lica koja nisu državljani RS i po bilo kojoj osnovi. U ovom dokumentu takođe stoji i da je ministar

⁵² MPNTR nakon ovog dokumenta nije izdalo nikakav opširniji izveštaj o stanju uključivanja dece u škole niti o izvođenju nastave. U najnovijem dokumentu iz 2019. godine ponovljene su informacije iz ranijih godina uz izuzetno kratak dodatak o tome koje projekte je MPNTR zajedno sa drugim organizacijama pokrenulo u cilju unapređenja obrazovanja za migrante. Nema podataka o tome koji broj dece je pohađalo nastavu u školskoj 2019/20. godini. Ovde će biti predstavljen izveštaj iz 2018. godine zbog toga što sadrži mnogo više detaljnih informacija nego izveštaj iz 2019. godine.

⁵³ Prema članu 4 *Uredbe o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je odobreno pravo na azil* koju je 16. decembra 2016. donela vlada RS, svako lice kojem je odobren azil u RS dužno je da pohađa nastavu srpskog jezika i pisma. Republika Srbija dužna je da obezbedi učenje srpskog jezika licima: **koja nisu uključena u redovno školovanje u RS; koja pohađaju redovnu školu i licima koja su starija od 65 godina.** (Službeni glasnik RS, 56/2018-10).

prosvete u maju mesecu 2017. godine doneo „**Stručno uputstvo za uključivanje učenika izbeglica/tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja**“ koje je prosleđeno svim školama. U „Stručnom uputstvu“ stoji, između ostalog i da se maloletne izbeglice/tražioci azila po dolasku u RS, koji imaju dokaz o prethodno stečenom obrazovanju, „upisuju u odgovarajući razred u skladu sa uzrastom i prethodno stečenim nivoom obrazovanja nakon priznavanja strane školske isprave od strane ENIK NARIK centra. Za učenike koji ne poseduju dokaze o prethodnom školovanju iz zemlje porekla, primenjuje se Ženevska konvencija o statusu izbeglica koja propisuje da će **država u kojoj izbeglica boravi nastojati da mu pruži svu pomoć kako bi u potpunosti ostvario svoja prava** (MPNTR, 2017, str. 1).“

„Stručno uputstvo“ ministra određuje i **plan podrške učenicima na nivou škole** i to tako što nalaže stručnom timu za inkluzivno obrazovanje škole da sastavi „Plan podrške škole uključivanju učenika izbeglice/tražioca azila koji treba da sadrži aktivnosti odeljenjskog starešine, organizacije opštih roditeljskih sastanaka, časova odeljenjske zajednice u cilju pripreme roditelja i učenika za dolazak novog učenika kome je potrebna podrška. Tim za prethodnu proveru znanja može biti dopunjen sledećim članovima: prevodilac, nastavnik stranog jezika, pedagoški asistent (ukoliko već radi u školi), koordinator ili član Tima za inkluzivno obrazovanje, sekretar ustanove, pedagoški savetnik ukoliko radi u ustanovi, predstavnik stručne službe ustanove, staratelj iz centra za socijalni rad ili roditelj, a procenu prethodne provere znanja završava u roku od sedam radnih dana. (MPNTR, 2017, str. 2)“

„Plan podrške učeniku“ sadrži:

- program adaptacije i prevladavanja stresa,
- program **intenzivnog učenja jezika sredine** kako bi se učenje jezika odvijalo u skladu sa metodologijom ubranog savladavanja programa Srpskog jezika kao stranog jezika na dopunskim časovima, ali i kroz učešće u redovnoj nastavi i vannastavnim aktivnostima koje škola realizuje⁵⁴,
- individualizaciju nastavnih aktivnosti kroz prilagođavanje rasporeda pohađanja nastave, didaktičkog materijala, metoda i načina rada i
- uključivanje u vannastavne aktivnosti uz vršnjačku podršku (MPNTR, 2017, str. 3).

Procena i praćenje po „Stručnom uputstvu“ zasniva se na celovitom i individualizovanom pristupu, zasnovanom na jednakim mogućnostima u sagledavanju potreba učenika, sa ciljem izrade Plana podrške učeniku, u njegovom najboljem interesu. Praćenje napredovanja učenika se vrši svakodnevno i revidira se na dve nedelje do mesec dana, u zavisnosti od procesa prilagođavanja učenika i realizacije planiranih ciljeva (MPNTR, 2017).

U izveštaju MPNTR iz 2019. godine, a u vezi sa Stručnim uputstvom i Planom podrške, stoji:

„**Ovaj pristup pokazao se kao veoma delotvoran**, a razlikuje se od pristupa u zemljama Zapadne Evrope koje pribegavaju integraciji migranta gde se jezik sredine uči u zasebnim odeljenjima ili školama za decu migrante, pa tek nakon savladanog jezika sredine ulaze u državne škole. U našem sistemu obrazovanja osmišljena je potpuna inkluzija dece migranata u

⁵⁴ Licima koja pohađaju redovnu školu moguće je obezbediti 140 dodatnih časova, pored časova u okviru redovne nastave. (Službeni glasnik RS, 56/2018-10)

kojoj se škola prilagođava potrebama dece. Zahvaljujući dobroj organizaciji sistema, **98,22%** dece iz prihvatnih centara uzrasta za pripremi predškolski program i osnovnoškolski uzrast u Srbiji se nalazi u sistemu obrazovanja. Mladi iznad 17 godina takođe imaju mogućnost pohađanja srednjih škola, ali tamo gde ima mesta, a u skladu sa interesovanjima. (MPNTR, 2019)“

O jasnoj potrebi da se u Srbiji obrazovne politike bave problematikom nastave za migrante/izbeglice, govore podaci o broju uključene dece migranata/izbeglica u škole. Iako podaci iz dokumenata MPNTR nisu dovoljno jasni i precizni (u periodu od 2013. do 2017. za neke godine, na primer 2013., uopšte nema podataka o broju uključene dece, dok onde gde stoje konkretne brojke nema distinkcije između dece migranata po readmisiji i izbeglica/tražilaca azila i slično), trend pokazuje da se svake školske godine u škole uključi određeni broj dece koja ne znaju jezik nastave i kojima je potrebna posebna vrsta jezičke i druge podrške kako bi mogli da započnu i/ili nastave svoje školovanje u Srbiji.

Donje tabele sadrže informacije o broju uključene dece za period decembar/januar 2017/18. godine i to su jedini precizni podaci koji se mogu pronaći u dokumentima MPNTR. Oni se odnose na decu koja su pohađala nastavu u školama i u prihvatnim centrima (MPNTR, 2018, str. 7). Treba napomenuti i da zvaničnih podataka nema za poslednju školsku 2019/20. godinu.

Tabela 6. Broj učenika⁵⁵ migranata u školama prema školskim upravama u decembru/januaru 2017/2018. godine ⁵⁶

Teritorija školske uprave	Broj učenika u OŠ	Broj OŠ	Broj učenika SŠ	Broj SŠ	Ukupno učenika
Beograd	153	14	3	1	156
Valjevo	36	2	-	-	36
Novi Pazar	22	2	11	1	33
Kraljevo	-	-	-	-	-
Niš	52	6	9	4	61
Leskovac	61	6	9	3	70
Novi Sad	73	4	3	1	73
Ukupno	429	33	25	10	454

(Izvor: MPNTR, 2018, str. 7)

⁵⁵ Napomena: promene u broju i strukturi uključenih učenika su na nedeljnom nivou (MPNTR, 2018)

⁵⁶ Nastava se, u toku školske 2017/18. godine, realizovala po modelu:

- **2 časa u razredu** (predmetno) i **2 časa radionica** (jezičke i tematske), ili
- **2 predmeta po izboru** učenika ukoliko poznaju engleski ili srpski jezik.

Najčešće uče predmete: Srpski jezik i drugi strani jezik, Matematiku, Geografiju, Biologiju i učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Deo vremena učenici su provodili na redovnim časovima raspoređeni prema uzrastu u odgovarajuće razrede a deo vremena na dopunskoj nastavi Srpskog jezika. (MPNTR, 2018, str. 2).“

Tabela 7. Broj dece migranata uključenih u nastavu koju organizuju škole u izbegličkim centrima u decembru/januaru 2017/2018. godine

Teritorija školske uprave	Broj učenika	Broj uključenih OŠ
Sombor (Sombor i Subotica)	34	8
Zrenjanin (Kikinda, Banatska Topola i Zrenjanin)	25	4
Ukupno	59	12

(Izvor: MPNTR, 2018, str. 7)

Za kraj valja napomenuti i da se naponi države da se bavi problematikom nastave za migrante i izbeglice vide se u nekoliko rešenja koja su prilično dobro zamišljena i u određenoj meri i realizovana. Naime, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja organizovalo je i Radnu grupu⁵⁷ koja bi trebalo da se bavi sistemskim pitanjima i rešenjima. Prema izveštaju Ministarstva, 350 nastavnika je prošlo obuku o primeni pomenutog Stručnog uputstva, a UNICEF je obezbedio grantove za 45 škole u koje idu deca izbeglice/trazioci azila. Od prvog januara 2018. godine planirano je i korišćenje sredstava iz projekta MADAD 2 iz fonda EU. U devet školskih uprava (Beograd, Niš, Valjevo, Leskovac, Kraljevo, Novi Pazar, Sombor, Zrenjanin, Novi Sad) savetnici spoljnih saradnika su zajedno sa mentorima i poverenicima za izbeglice pripremili akcione planove za podršku deci, nastavnicima i školama, a prema podacima Ministarstva, realizacija ovih planova je u toku. Nastavnici u školama u Nišu su u oktobru 2017. godine prošli još jedan program stručnog usavršavanja (u organizaciji UNICEF-a, Organizacije „Indigo“ iz Niša, Centra za Obrazovne Politike, MPNTR) na kojem je učestvovalo 100 nastavnika, dok je u Beogradu isti program održan u novembru 2017. godine za 120 nastavnika (MPNTR, 2018). Nakon ovog perioda, MPNTR je nastavilo sa planiranjem različitih vrsta obuka i razmena iskustava među nastavnicima.

U izveštaju MPNTR stoji i da se planira i izrada standarda i nastavnog plana i programa za Srpski kao strani jezik, kao i da je otpočeto sa realizacijom projekta „sa Evropskom komisijom i nadležnim ministarstvima“ (MPNTR, 2018, str. 4) gde će biti obezbeđeni grantovi školama za angažovanje podrške prevodilaca, savetnika spoljnih saradnika i slično. Za sada postoje samo standardi za srpski kao nematernalni jezik, a na sajtu remis.rs kojem je do otprilike sredine avgusta 2020. bilo moguće pristupiti, stajao je i poziv za škole na konkurs za pomenute grantove.

⁵⁷ pun naziv: Radna grupa za obezbeđivanje podrške u obrazovanju učenika izbeglica i tražilaca azil au institucijama sistema obrazovanja i vaspitanja

5.2 Iskustva nastavnika u nastavi za migrante/izbeglice/traziocce azila u Srbiji

5.2.1 Metodologija rada

U ovom delu rada biće prikazani stavovi i iskustva nekoliko nastavnika i učitelja koji su radili u nastavi sa decom migrantima/izbeglicama/traziocima azila u Srbiji.

Cilj sprovedenih intervjuja i upitnika bio je određivanje strukture nastave, načina njene realizacije i određenih poteškoća sa kojima su se nastavnici i učenici susreli od trenutka prvog prijema dece u školu do danas.

Uzorak na osnovu kojeg su iznete informacije i stavovi sačinjavalo je devet nastavnika koji se na različite načine bave nastavom za migrante/izbeglice u Republici Srbiji. Do ovog uzorka nastavnika sam došla preko preporuka kolega koji rade ili su radili sa njima, kao i preko prosvetnih radnika koji poznaju neke od nastavnika koje sam intervjuisala. Želela sam da formiram raznoliku strukturu sagovornika kako bih mogla da obuhvatim mišljenja i stavove ljudi koji su na različite načine bili uključeni u rad sa migrantima, kako bih dobila jasniju sliku o specifičnosti nastave srpskog jezika, problemima, preprekama i određenim rešenjima u nastavi i van nje.

Tabela 8. Osnovni podaci o uzorku.

Škola/organizacija	Mesto	Broj nastavnika/učitelja	Oblast rada nastavnika
OŠ „Mile Dubljević“	Bogovađa	2	srpski i engleski jezik
Gimnazija „Sava Šumanović“	Šid	1	srpski jezik
OŠ „Branko Pešić“	Zemun	3	srpski jezik, engleski jezik i nastavnik razredne nastave
OŠ „Mihajlo Petrović Alas“	Beograd	1	srpski jezik
Prihvatni kampovi „Adaševci“ i „Principovac“	Šid	1	engleski jezik
Škola jezika „Akademija Čačak“	Beograd	1	srpski jezik

Ovakvo raznolika grupa ljudi koja je radila sa decom i mladim migrantima/izbeglicama/tražiocima azila podrazumeva i različita iskustva stečena u praksi koja mogu da daju odgovore na nekoliko aspekata problema kojim se ovaj rad bavi. Naime, nastavnice srpskog iz OŠ iz Bogovađe, šidske gimnazije i OŠ Branko Pešić radili su sa decom različitih uzrasta, dok je nastavnica iz škole „Mihajlo Petrović Alas“ prošla obuku za nastavnike, iako u njihovoj školi do sada nije bilo migranta; nastavnica koja predaje u privatnoj školi u Beogradu susretala se sa migrantima iz različitih zemalja i njeno iskustvo je dragoceno upravo zbog metodološkog pristupa, a nastavnica engleskog koja je radila u prihvatnom centru držala je određenu vrstu neformalnog obrazovanja koje je samim konceptom različito od rada u državnim školama. Sa druge strane, pomenuta nastavnica engleskog jezika iz Bogovađe je bila delimično uključena u nastavu jer predaje strani jezik, dok je nastavnica koja je radila u prihvatnim kampovima imala poseban prostor za rad i drugačiji odnos sa svojim učenicama. Kroz iskustva nastavnika videćemo da li se i koliko razlikuje rad u prihvatnim centrima i privatnim školama u odnosu na nastavu u državnim školama, kakve metode rada primenjuju u praksi, koliko je teško raditi u ovakvim odeljenjima, kako im deluje celokupno iskustvo rada sa decom kojoj srpski nije maternji jezik i slično.

Informacije sam prikupila putem telefonskih intervjuua (koje sam snimila ili zapisala) sa svim nastavnicima, osim nastavnika iz OŠ Branko Pešić sa kojima sam razgovarala uživo. Do ovog uzorka nastavnika sam došla preko preporuka kolega koji rade ili su radili sa njima, kao i preko prosvetnih radnika koji lično poznaju neke od nastavnika koje sam intervjuisala.

Razgovori sa nastavnicama i učiteljem iz škole „Branko Pešić“ realizovali su se tokom školske 2018/19. godine, a svi ostali podaci prikupljeni su na kraju školske 2019/20. Telefonski razgovori su trajali oko 20 minuta, s obzirom na to da su nastavnici toliko vremena imali na raspolaganju. Razgovori u školi Branko Pešić su sa sva tri nastavnika ukupno trajali oko dva sata. Nijedan nastavnik nije odbio poziv na razgovor. Pri razgovoru sa svim nastavnicima korišćena su pitanja otvorenog i zatvorenog tipa koja se nalaze u prilogu ovog rada. Pitanja su bila u vezi sa modelom organizovanja nastave u školi, odnosom nastavnika prema radu i deci, obukama i edukacijama za nastavnike, metodama rada u učionici i van nje, organizovanjem onlajn nastave i participacijom roditelja.

5.2.2 Uključivanje dece migranta/izbeglica/tražioca azila u škole

Kao što smo u prethodnom delu rada mogli da vidimo kroz prikaz zvaničnih podataka MPTNR, broj učenika migranta se konstantno menja u učionicama u Srbiji, što većinski i jeste problem održivosti i kvaliteta nastave, jer se dešava da deca nisu redovna na nastavi i vrlo često i ne završe školsku godinu u koju su se upisala. Ovaj broj varira iz godine u godinu, ali se može donekle zbirno govoriti o tome koji broj dece pohđa školu: npr. u OŠ „Mile Dubljević“ u

Bogovađi je u poslednje dve godine prema rečima nastavnika, prošlo **oko 50** dece⁵⁸ (međutim, iz Centra za azil u Bogovađi su „iseljene porodice, a uselili su maloletnike bez pratnje“ tako da se promenila i struktura onih koji bi mogli da pođu u školu u tom mestu), dok je gimnazija u Šidu prema rečima direktorke upisala 2017. godine – **sedmoro** dece, 2018. **petoro** na početku i još **četvoro** u toku školske godine, i 2019. **četvoro** dece. Međutim, direktorka napominje i da „niko (od dece) nije išao (u školu) cele godine“. Osnovna škola za obrazovanje odraslih „Branko Pešić“ u Zemunu jedna je od škola u Srbiji koja prima velik broj dece migranata, i to uglavnom dece koja su starija od 15 godina. Većina dece koja je pohađala nastavu školske 2018/19. godine su maloletnici bez pratnje. Prema rečima nastavnika, **oko 80** je upisano u školsku 2018/2019. godinu u devet odeljenja što je ukupan broj odeljenja u školi. Od tog broja je deo dece - u trenutku kada se odvijao razgovor sa nastavnicima - već otišao iz Srbije, kako kažu nastavnici, deo „čeka da ode“, a ostatak dece „varira“ po tome koliko često dolaze u školu. Oni zaključuju da **uvek ima između 20 i 30 učenika** koji redovno pohađaju nastavu. Prva grupa dece migranata/izbeglica je u ovu školu upisana 22. decembra 2016. godine.

Učenici su uglavnom uključeni u redovna odeljenja prema uzrastu gde sa domicilnom decom **prate nastavu svih predmeta, osim verske nastave**: u školi u Bogovađi postoje i **dodatni**, odvojeni časovi srpskog jezika samo za učenike migrante dva puta nedeljno, dok u gimnaziji u Šidu deca prate samo redovnu nastavu. U školi Branko Pešić deca pohađaju uglavnom četiri časa dnevno od čega su dva časa srpskog jezika prilikom kojih su deca integrisana u **redovna odeljenja** škole, a druga dva časa su orijentisana kao „**radionice**“, kako ih oni nazivaju, a tiču se dodatne nastave srpskog jezika koja se odvija tri puta nedeljno i časova tzv. **bilingvalne nastave** (na engleskom i srpskom se obrađuju određene tematske jedinice) koju deca pohađaju jednom nedeljno. Ove dve vrste radionica formirane su u odvojenim grupama u kojima su samo deca migranti. Časove srpskog jezika (redovnu nastavu i jezičke radionice) drže tri nastavnice srpskog jezika u skladu sa fondom časova, a bilingvalnu nastavu drže zajedno nastavnica engleskog jezika i učitelj.

Kao komentar na pitanje koji je model sprovođenja nastave zastupljen u školi u kojoj radi, nastavnica iz Šida, pored uključivanja dece u redovna odeljenja, navodi kao pozitivan primer i koleginicu engleskog jezika koja je svoju pauzu između časova koristila da radi sa decom migrantima da bi posle mogla „na miru da radi sa *njenima*“, a takođe je i mišljenja da bi nastavnici u njihovoj školi bili zainteresovani da dodatno rade **ako bi to bilo dodatno plaćeno**.

Dodatno, u ovoj gimnaziji su odlučili da rasporede decu u drugi razred škole i da ih podele po polu, tako da su u nekim razredima bili uključeni samo dečaci, a u nekim drugim samo devojčice. Pazili su i na to da braću i sestre ne odvajaju u tom smislu.

Uglavnom smo raspoređivali da bude po dvoje - troje u odeljenju i gledali smo da posebno budu muška i ženske deca i jednom smo spojili brata i sestru, gledali smo da to bude drugi razred, jer u prvom se još ne znaju, treći i četvrti su već veliki, pa ako ima mesta u drugom...

⁵⁸ Ovaj broj je okviran i procena je nastavnice. Međutim, prema zvaničnim podacima dobijenim od učiteljice koja je rukovodilac izdvojenog odeljenja škole u Bogovađi, u školskoj 2018/19. se u septembru upisalo 16 učenika migranata u sve razrede, osim u prvi. Od toga bilo je 10 dečaka i 6 devojčica, iz Irana i sa Kube. Broj se menjao u toku godine, jer su deca napuštala kamp u kojem su bili smešteni, ali su se upisivala i nova deca koja su stizala u kamp. Među ovim učenicima 4 dece već treću godinu pohađaju nastavu u ovoj školi, a jedna učenica dve godine.

5.2.3 Stavovi o uključivanju i prihvatanju dece migranta/izbeglica

Šidska opština je prilično specifičan primer uključivanja dece jer je, prema rečima nastavnice srpskog jezika koja je trenutno direktorka gimnazije, u početku (prve godine kada su uključena deca u školski sistem) bilo **mного otpora lokalne zajednice**, odnosno roditelja i nastavnika/učitelja u nekim školama po ovom pitanju, a neki su čak i štrajkovali. Kaže i da srednja tehnička škola i dalje ne želi da prima migrante/izbeglice. Iako je većina vremenom „spustila loptu kada su videli da su to sve fina deca“ i dalje, kada organizuje roditeljske sastanke na početku školske godine, na kojima obaveštava roditelje o tome koliko će dece migranta biti uključeno u razrede u njihovoj školi, kaže da vidi „da bi je (roditelji) pojeli pogledom, ali ne kažu ništa, iz poštovanja. A posle vide da im ništa ne smetaju ta dvojica/trojica što sede u prvom redu. Ja kažem da sve zavisi od stava.“

Kada govore o deci kojoj su predavale, nastavnice uglavnom imaju **pozitivan stav** obojen razumevanjem i poštovanjem uz saosećanje za težak život koji proživljavaju deca i njihovi roditelji. SVE nastavnice su uopšteno iskustvo rada sa decom migrantima ocenile slično, kao „pozitivno“, „lepo“, „divno“, a o deci kažu: *to su, pre svega, jako dobra deca*; ili *civilizovana deca - usvojili su neka naša pravila, ona pravila ponašanja*; ili *odlični su učenici*. Međutim, i pored takvog opšteg stava, na osnovu izjava nekih od nastavnika može se zaključiti da ipak smatraju da deca migranti nemaju ono što bi oni smatrali osnovnim kodeksom ponašanja u školi i odnos prema radu prilagođen školskom kontekstu koji nastavnici očekuju od svojih učenika. Primere za to ilustruju isti nastavnici čije su izjave citirane dve rečenice iznad, i to kroz činjenicu da su deca kasnila na čas ili da su pričala na času dok je nastavnik ili neko drugi govorio, ili druge situacije - kako kaže nastavnica iz Bogovađe: „u kampu sam videla da su prilično nedisciplinovani, ako ih prevodilac ne potera (ide po sobama da ih tera) neće sami krenuti“. Takvo ponašanje migranta ova nastavnica pripisuje nedostatku formalnog obrazovanja i „kulturološkom fenomenu“, a čudno joj je i što „majke ne znaju gde su im deca“ pre nego što krene autobus koji ih vozi u školu. Nastavnica koja je radila sa devojkama i ženama u Centrima za azil u Šidu kaže i: *nemaju one tu vrstu poštovanja prema nastavniku i prema učenju. One misle da sve njima treba da bude podređeno*. No, neovisno o ovakvim zaključcima, čini se da su nastavnice bile prilično posvećene i ovakve svoje stavove ostavljale po strani pri radu. Sa druge strane, nastavnici iz škole Branko Pešić, na primer, kašnjenje na čas pripisuju problemu sa prevozom dece (autobus koji dovozi decu kasni, pa samim tim i deca) i nisu frustrirani tom činjenicom, prihvataju je kao svakodnevno stanje.

5.2.4 Poteškoće i barijere

Upitani o poteškoćama i izazovima u radu, nastavnici navode većinski navode jezičku barijeru kao najveću prepreku, ali i činjenicu da je broj dece neujednačen u školama u toku školske godine, komplikacije u procesu prilagođavanja nastavnika da srpski jezik predaje kao strani,

nedostatak zvaničnog materijala za rad i slično. U ovom delu će biti opisani stavovi upravo o ovim problemima, kao i o rešenjima do kojih su nastavnici došli u radu.

Jezička barijera je za nastavnike najteža za prevažići, a mišljenja su i da ona može da „uplaši“ nastavnika. Pogled na način prevazilaženja takvog problema se razlikuje u praksi. Neke smatraju da je npr. prevodilac od ključnog značaja, dok druge misle da je potrebno isključiti mogućnost korišćenja maternjeg jezika kako bi se bolje naučio ciljni jezik:

U nastavi ne treba da se koristi prevod. Pošto malo znaju engleski - osuđeni su na to moraju da progovore srpski.

U šidskoj gimnaziji i drugim školama u okruženju nije postojala pomoć prevodilaca (što nastavnica ne vidi kao problem, pošto su se uspešno „sami dovijali“), dok je u OŠ u Bogovađi bio angažovan prevodilac za kojeg nastavnice kažu da im je bio od velike pomoći. Nastavnica engleskog iz ove škole uopšteno ocenjuje nastavu za migrante kao onu koja je „vezana za prevod“, što podrazumeva i pomoć koju je ona pružala drugim koleginicama koje nisu znale engleski, ali i učešće dece koja su bila rada da pomognu učenicima. Na časovima engleskog u prihvatnim centrima je prevodilac bio „dragocen“ i nastava se uglavnom zasnivala na prevodu sa engleskog na farsi ili kurdski dijalekat i obrnuto, a često su i ćerke koje znaju engleski pomagale svojim majkama oko prevoda ili učenja. Domicilni učenici su, kako kaže nastavnica srpskog u gimnaziji, „jedva čekali da pričaju sa nekim engleski“ pa su prevodili sve ono što deca ne mogu da razumeju i pomagali im oko izrade zadataka. Jedne godine se jedan učenik migrant posebno istakao time što je veoma brzo naučio srpski, pa je i on pomagao u radu. Nastavnica engleskog kaže da su učiteljice u školi u Bogovađi imale i neku vrstu priručnika, odnosno srpsko-englesko-farsi rečnik koje su koristile po potrebi, a posebno im je pomagalo kada deca migranti znaju engleski jezik, tako da se komunikacija mogla odvijati većinski na tom jeziku. Ona napominje i da je na svojim časovima uvek davala dodatne instrukcije ili ponavljala gradivo koje deca nisu mogla odmah razumeti.

Druge vrste podrške, osim prevodioca, nastavnici vide u obukama Ministarstva prosvete i NVO, koji su im i pomagali u radu (npr. pribavljanje dodatnog nastavnog materijala), mada su većinom stalne probleme morali da rešavaju sami.

5.2.5 Pripremljenost nastavnika i iskustvo u nastavi

- *Ništa te na fakultetu ne nauče, sve je stvar tvoje volje.*
- *Mi smo prvo njih (učenike migrante/izbeglice) imali, pa tek onda obuke, tako da smo se snalazili sami.*
 - *Sada smo organizovaniji nakon dvogodišnjeg iskustva. „Uhodali” smo se.*
 - *Čas je „živa stvar” i sve što je trebalo da naučim, naučila sam tokom nastave u neposrednom radu.*

Generalno posmatrajući iskustva ovih nastavnika, može se reći da su mnogo više improvizovali u radu nego što su pratili određeni plan, priručnik, uputstva ili udžbenik i da su svoja pređašnja iskustva uklapali u novonastale situacije.

5.2.5.1 Obuke

Preduslov za postojanje što manjeg broja problema i prepreka bi trebalo prvenstveno da bude edukovan nastavnik koji u različim situacijama zna kako da reaguje i postupa.

Obuke koje su realizovane bile su različite iz godine u godinu i, što se može videti i izveštaja MPNTR o kojima je bilo reči, drugačije u zavisnosti od projekta koji je u tom trenutku aktuelan. S tim u vezi, nastavnice navode da su bile na obukama koje su izvodili: ZUOV⁵⁹, MPNTR, UNICEF, NVO Grupa „484“ i slično. Na ovim obukama se uglavnom govorilo o različitim elementima uključivanja dece i nešto manje o nastavi srpskog kao stranog jezika. Kažu da su se „uglavnom odnosile na inkluziju“ i „prilagođavanje nastavnih jedinica“ potrebama učenika migranta/izbeglica, a sadržajem je bilo obuhvaćeno „sve: od teorijskih okvira, preko praktičnih primera iz iskustva, do radionica“. Neke obuke su držali i nastavnici koji imaju iskustva u radu sa migrantima ili Romima.

Uopšteno, nastavnici ocenjuju ove obuke kao korisne, a kada komentarišu primenu stečenih znanja u praksi, uglavnom govore o tome da im je **falilo konkretnih praktičnih primera i aktivnosti koje bi mogli da primene**, ali da to nadoknađuju tako što samostalno kreiraju neke delove nastavnih jedinica ili aktivnosti, vežbi i slično. *(Obuka) pomogne, ali kad uđeš u učionicu...može da se primeni (znanje) sa seminara, ali nisam se bazirala na obuke* kaže nastavnica engleskog iz Bogovađe koja posebno za znanje sa obuke koju je organizovao ZUOV misli da „nije primenljivo u učionici“. Nastavnici iz Šida se dogodilo da ju je tek na obuci, pošto su one usledile nekoliko meseci nakon uključivanja migranta u škole, predstavnica MPNTR obavestila o tome da „ni slučajno“ decu ne uči ćirilici, što je ona već počela da radi, pa je naknadno morala da uvede i latinično pismo, tako da su deca iz te generacije, prema njenim rečima, naučila oba pisma. Suprotno tome, nastavnica engleskog jezika u školi u Bogovađi kaže da je im je preporučeno da podučavaju učenike i ćirilici i latinici.

Osim što se svi slažu da im je potrebno više primera iz prakse nastave jezika i rada sa decom migrantima/izbeglicama, nastavnici daju još par primera o tome šta je falilo na obukama. Nastavnica iz OŠ „Mihajlo Petrović Alas“ iz Beograda misli da je na obukama trebalo biti više reči o: *razbijanju stereotipa i predrasuda nastavnika, ne samo onih koji ce raditi sa decom, odnosno u cijim odeljenjima ce biti deca migranti, nego sa celim kolektivom*, kao i da je *potrebno prosiriti podrsku na kompletnu inkluziju*, dok nastavnica srpskog jezika misli da je trebalo nastavnike informisati i o tome kako se „uči komunikacija, ako učenik migrant ne zna nijedan svetski jezik“.

Stručnog usavršavanja ili bilo kakvih obuka za nastavnike OŠ Branko Pešić nije bilo do trenutka održavanja intervjua, osim jedne prilike kada su profesorke iz Centra za srpski kao strani jezik

⁵⁹ Zavod unapređenje obrazovanja i vaspitanja

posetile školu i razgovarale sa nastavnicima o problematici realizacije nastave za šta nastavnici kažu da im je bilo izuzetno korisno. Međutim, upravo su **oni bili ti koji su u saradnji sa Centrom za obrazovne politike i Centrom za srpski kao strani jezik držali obuke drugim nastavnicima** stranog jezika, srpskog jezika i učiteljima koji rade u školama koje su već prilime ili se spremaju da prime decu migrante. Ove obuke su bile organizovane u nekoliko gradova u Srbiji kao što su Niš, Pirot, Beograd, Tršić kada su uključene sve škole koje primaju migrante iz svih školskih uprava. Nastavnici koji drže časove deci migrantima radili su i mesec dana sa decom u kampu za izbeglice, ali kažu da odziv dece nije bio preterano velik - dečaci koji sada idu kod njih u školu su „usredsređeni na to šta će jesti, piti i ostalo“, „devojčice po kampu ne šetaju, one su uglavnom u tim nekim svojim sobama“, druga deca su veoma mala, kako kažu, a ostali već idu u školu i slično.

5.2.6 Priprema i realizacija rada

5.2.6.1 Opšti pristup radu

Tek kad upoznate dete i vidite šta mu treba, šta mu ide, šta ne onda sami osmislite aktivnosti.

Ispitanici misle da je za način rada i upornosti nastavnika odgovorna **motivacija**, a za srpski jezik jedna od nastavnica kaže da je „težak i nije jezik koji može da se uči bez gramatike“. Takođe, zaključuje da je deci potreban **drugačiji pristup** kojem gramatika nije fokus, ali misli da su svi udžbenici koje je eventualno moguće iskoristiti tako koncipirani da pre svega izučavaju gramatičke jedinice.

Jedan od većih izazova u nastavi jezika za decu migrante jeste i percepcija nastave od strane nastavnika. Naime, nastavnici srpskog jezika koji su do tada navikli da tu nastavu drže kao nastavu maternjeg jezika imaju velike poteškoće sa tim kako organizovati nastavu, koju vrstu i obim vokabulara iskoristiti, kako predavati gramatička pravila i slično. U ovom slučaju je važno, kaže nastavnica srpskog jezika iz OŠ Branko Pešić, shvatiti da je svakom nastavniku **„nastavnik stranog jezika najbolji drug“**, odnosno da bi upravo sa njima trebalo da se savetuju nastavnici maternjeg jezika kako bi na kvalitetniji način prevazišli probleme i realizovali nastavu. Takođe, nastavnici se služe i parolom koja je služila kao savet od profesora iz Centra za srpski kao strani jezik: **„bacite čitanke“**, a koja se odnosi na to da je nastava srpskog kao stranog jezika prilično specifična i da je najpotrebnije decu naučiti komunikacijskom nivoom jezika koji mogu da upotrebe, a da gramatiku ipak treba u određenoj meri ostaviti po strani.

5.2.6.2 Materijal za rad

Nastavnice i engleskog i srpskog jezika uglavnom su posebno pripremale časove tako da odgovaraju potrebama učenika. To je većinski podrazumevalo upotrebu raznog **dodatnog materijala** u vidu vežbanja, upotrebu vizuelnog materija (npr. slika), tekstova za prevod i slično. Utisak koji su svi stekli jeste da deca lakše usvajaju jezik ako imaju pred sobom **vizuelne entitete** i povezuju ih sa značenjem određene reči, koju je, potom, potrebno i iskoristiti u rečenici putem npr. usmenog odgovora. Takođe, misle i da je lakše raditi sa mlađom decom, jer takav način rada podrazumeva mnogo veću i češću upotrebu pesama, slika i drugih audio i vizuelnih materijala u radu. Nastavnica srpskog napominje i da je mnogo teže objasniti apstraktne imenice, jer ih je nemoguće prikazati u vidu slike.

„U radu sa decom tražiocima azila **uvek se moraju primenjivati različite metode rada**. Najznačajnija je primena tzv. očiglednih sredstava (korišćenje slika, panoa, video zapisa...).

Vrlo često smo koristili slike iz starih udžbenika (učenici lepe sliku u svesku, a onda zapisujemo reči na srpskom jeziku, posle toga svako dete naglas izgovori ru reč na srpskom jeziku). Veoma često su deca sama crtala ili pravila predmete od papira (ili nekih drugih materijala). Često smo učili kroz igru (igrali smo se kupaca i prodavaca). Tako veoma brzo i lako pamte. Do dodatnih materijala dolazili smo na različite načine (neke je obezbedio sam nastavnik, neke Ministarstvo u okviru programa „MADAD“, sama škola ili NVO.“

(iskustvo nastavnice srpskog jezika iz OŠ „Mile Dubljević“, Bogovađa)

Odabir nastavnog materijala jeste od prilične važnosti za uspešnost realizacije nastave, a u slučaju nastave srpskog kao stranog jezika i drugih predmeta čini se da je upravo taj nedostatak na određeni način primorao nastavnike da pripremaju i izvode nastavu po sopstvenom nađenju. Tako su nastavni materijal: preuzimale sa interneta (mnogo toga su same štampale), iz drugih udžbenika - npr. za engleski jezik ili „Bukvara“ i „Učimo latinicu“ kada su učile decu kako da pišu (ovo su bile stare knjige koje su koristila njihova deca) ili su koristile nešto što je već postojalo u učionici poput postera i slično. Na časovima engleskog u prihvatnom centru, nastavnica je koristila i film i muziku kako bi približila srpski jezik svojim učenicama, a kroz vežbe prevoda reči pesama ili iščitavanja prevoda u filmu. Nastavnica srpskog iz Šida napominje da je vežbanja koristila kako bi deca prepisivala, prevodila sa i na engleski jezik ili pronalazila određene jezičke pojmove.

Okvir programa jezičke podrške Filološkog fakulteta izrađen 2018. godine, kako kažu nastavnici iz OŠ Branko Pešić, nije bio od velike pomoći, jer smatraju da su zahtevi Okvira preterani, pa navode primer savladavanja oba pisma koje se preporučuje u prvom modulu odnosno za decu uzrasta od 6 do 10 godina, za šta kažu da ni deca kojoj je srpski jezik maternji ne mogu da savladaju za vreme od 240 časova jezika (koliko se preporučuje u Modulu 1). Drugi primer ticao se obrade tema kao što je mesto gde živi učenik, pa se od učenika traži da kaže svoju ulicu i broj kuće za šta smatraju da je izuzetno osetljiva tema za razgovor sa decom migrantima. S tim u vezi, druge nastavnice nisu pominjale nikave planove, priručnike ili bilo šta drugo od zvaničnih dokumenata tog tipa koji koriste i/ili su koristile u nastavi.

Bez obzira na to što postoji manjak podrške nastavnicima za rad sa migrantima u formi plana i programa kojima se mogu voditi, nastavnici OŠ Branko Pešić ipak primećuju da im je mnogo **lakše kada nisu ograničeni bilo kakvim planom** u tom smislu da za određeni period moraju učenike nečemu da nauče odnosno da učenici moraju nešto da savladaju u određenom trenutku. Kažu da ovakva situacija jeste komplikovana i da određene kolege više vole da rade onda kada im je striktno propisano šta bi i u kom trenutku trebalo raditi, ali da upravo zbog toga imaju više slobode. Nastavnik srpskog jezika kaže: „...nemam opterećenje: šta ako ja ne postignem to, a pritom ne zavisi od mene jer to dete možda neće sutra doći u školu jer je bolesno, jer treba da pređe (granicu), jer je otišlo na granicu pa će se vratiti...“

5.2.6.3 Metode rada u učionici

Nastava srpskog jezika uglavnom se u školama bazirala na određenim **tematskim celinama** koje su nastavnici prepoznali kao važne za svakodnevni život dece, a na koje im je bilo ukazano na obukama. Tako se učilo o tome „gde i kako mogu da promene novac, fotokopiraju pasoš, šta je levo-desno-pravo, gde je banka/pošta...“, dok je u prihvatnom centru nastavnica engleskog pokušala i da poveže ovaj kurs sa onim što je naučeno na ostalim kursevima za žene i devojke, pa su razgovarale npr. o šminki tako što im je prikazivala slike delova šminke, nakon čega se vodila neka vrsta diskusije o tome kakvu vrstu šminke koriste ili vole ili o onome što su naučile na drugim kursevima. Ova nastavnica kaže da ih je pripremala za one situacije u kojima će se naći „kada odu“, pa su neke od tema koje je obrađivala bile i vrste hrane, dijalози u restoranu i slično, kao i da je svoje časove na kojima je vladala „intimna atmosfera“ započinjala „ćaskanjem“ i da joj je bilo „bitno da se oslobode, a na kraju su i progovorile“. Takođe, nastavnica srpskog koja predaje u privatnoj školi je samostalno došla do zaključka da je potrebno pre svega **učiti decu glagolima koji traže akuzativ**, jer su oni frekventniji u srpskom jeziku, pa je postepeno dodavala pojmove poput članova porodice uz koje je moguće koristiti npr. glagol „ voleti“, boje uz koje se koristi „svidati se“ i slično, tako da je povezivala gramatičke jedinice sa različitim temama. Nastavnica srpskog jezika iz Šida na kraju zaključuje da: *nije toliko efikasna (nastava jezika), koliko je bitno da su u integrisanim odeljenjima.*

Na časovima drugih, nejezičkih predmeta, učenici su uspešno učili matematiku - jer je „univerzalna“, ali i ucrtavali neme karte na geografiji, crtali delove ćelije na biologiji, a kroz časove fizike učili pojmove koje su povezivali sa znanjem srpskog jezika.

*Veoma je teško organizovati nastavu u ovakvom odeljenju (naročito ako u odeljenju imate i romsku decu). Svi oni zahtevaju posebnu pažnju i drugačiji način rada i zadatke. Za decu migrante je potrebno pripremiti posebne materijale i zadatke jer oni **ne mogu pratiti nijednu redovnu nastavnu jedinicu srpskog jezika i književnosti.***

U OŠ Branko Pešić na redovnim časovima srpskog jezika na početku školske godine ili kada deca počnu sa pohađanjem nastave⁶⁰ se uvodi tzv. „**jezik učionice**“ zbog toga što je, kako smatraju nastavnici, takav vokabular potreban deci i na drugim časovima kako bi mogli da se sporazumeju sa nastavnicima i da izraze svoje želje i potrebe. Naime, nastavnik koristi kartice na kojima su slikom i rečima označene radnje poput „ustani“, „sedi“ (za smatraju da svaki nastavnik često koristi u radu, a koji su potrebni deci da bi razumela šta se od njih u datom trenutku traži), ali i glagoli kojima deca mogu da izraze neku potrebu ili da postave pitanje poput „piti vode“, „ići do toaleta“, „naoštriti olovku“ i slično. **Vokabular** koji se obrađuje je uglavnom odabran tako da je „**višenamenski**“ odnosno, radi se o rečima šire upotrebe sa više značenja, pa tako glagoli „otvoriti“ i „zatvoriti“ mogu u raznim situacijama i na razne načine da se upotrebe, za razliku od nekih drugih glagola sa ograničenim značenjem i upravo će takve opšte reči najpre koristiti u nastavi. Nastavnici srpskog jezika koji nastavu drže u integrisanim odeljenjima kažu da **ne insistiraju na potpunoj pravilnosti izgovora jer su svesni toga koliko je teško „prelomiti jezik“**. Na ovim časovima transjezičnost (gde učenici potpomažu učenje srpskog jezika izražavajući se na engleskom jeziku) je dozvoljena onda kada je to „kontekstualno na mestu.“ Na početku se takođe uči i predstavljanje na srpskom jeziku za šta nastavnik kaže da deca uglavnom već znaju jer je to verovatno „prvo što ih nauče“ u kampovima.

Nastavnik se trudi da razvija **znanje jezika na konverzacijskom nivou**, tako da učenici u početku znaju da odgovore na bazična pitanja tipa: Kako si? Kako se zoveš? i slično. Leksika se ne uči odvojeno od konteksta upotrebe nego, kako oni kažu, „kroz rečenicu“. Kažu takođe i da je u početku jedan od izazova bio i prilagođavanje metodici nastave za nastavnike srpskog jezika koji su do tada predavali samo srpski kao maternji jezik. Kao primer za poteškoće u načinu predavanja navode **učenje vokala u srpskom jeziku** koje mora da se odvija kontekstualizovano, odnosno: slovo „o“ ne može da se uči kao izolovani vokal nego se na primeru mora pokazati da se „o“ nalazi u reči „oko“ na šta do tada nisu obraćali pažnju. Takođe, heterogenost grupa je dodatno otežavajući faktor, s obzirom na to da neka deca znaju da pišu na svom maternjem ili engleskom jeziku, a **neka su se prvi put sa pisanjem susrela upravo u ovoj školi u Srbiji**, pa su tako pre naučila da pišu ćirilicu nego svoje pismo. Kod ovakve dece su pre svega uvežbavali motoriku šake kako bi ih naučili da pišu, a tek onda prelazili na učenje izgovora i slično, dok su sa onom decom koja su znala da pišu ipak mogli da otpočnu realizaciju određenog nastavnog plana.

Novac, odnosno **brojevi**, se takođe obrađuje kao tema na času srpskog jezika jer nastavnici smatraju da je to jedan deo leksike bez kojeg deca ne mogu da se snalaze u svakodnevnom životu. Problem kod učenja brojeva (odnosno znanja koje će iskoristiti pri upotrebi srpskog novca) jeste taj što je nemoguće naučiti decu samo brojevima do 10 jer, kako kažu: „šta da radimo kod nas sa deset dinara“ pa su tako odmah morali da uče i veće brojeve. S obzirom na to da su primetili da deci nedostaju neki delovi garderobe ili pribora, uvedena je tematska celina koja podržava tu leksiku kako bi mogli da shvate šta je to što deci fali i eventualno i da im tu garderobu i nabave.

⁶⁰ Broj i struktura dece koja pohađaju nastavu se veoma često menja, pa tako čak i iz sedmice u sedmicu nova deca pristizu u školu, a neka druga odlaze, a veoma je mali broj onih koji su duže vreme uključena u školski sistem.

Jedna od tematskih jedinica koja se obrađuje na časovima srpskog jezika tiče se i **izražavanja osećanja** koja za cilj ima određivanje situacija koje deci nisu prijatne i mogućnosti da se takva osećanja definišu i izraze onda kada za to ima potrebe, jer su svesni toga da je nemoguće vršiti pritisak na decu onda kada ona nešto ne žele ili ne mogu i da će to stvoriti upravo kontraefekat kod dece, odnosno odbojnost ka učenju. Obradu tematskih jedinica objašnjavaju kao „**mapu**“ **želja i potreba učenika po kojoj se oni kreću** i koju prilagođavaju raznim situacijama.

Takođe, u nekoliko navrata je organizovan i određeni vid ambijentalne nastave, pa su tako deca imala mogućnost da se nađu u realnim komunikacijskim situacijama u kojima je potrebno upotrebiti znanje jezika. Kako kažu, **uvek su polazili od sebe**, odnosno od toga kakav nivo jezika bi njima bio potreban kada bi se našli u nekoj zemlji čiji maternji jezik ne znaju, a na kraju su upitali i učenike šta oni žele dodatno da saznaju i nauče.

Nastavnici srpskog jezika su svesni i postojanja tzv. afektivnog filtera kod dece, odnosno činjenice da će neka deca brže i lakše „progovoriti srpski jezik“ dok će drugoj biti potrebno više vremena i truda. Shvatili su kroz iskustvo da su upravo nastavnici ti koji bi trebalo da daju više prostora određenoj deci, odnosno da to prihvate – „**ali da to ne znači da to dete ne zna, ili ne ume, ili ne razume.**“

Nastavnicima su u određenim trenucima za realizaciju nastave koristili i **udžbenici za srpski kao nematernji jezik**, odakle su upotrebljavali određena vežbanja u nedostatku konkretnih didaktičkih materijala.

Na pitanje da li je bilingvalna, odnosno tematsko - integrativna nastava dobro rešenje u ovakvim situacijama kada deca uče tek osnove srpskog jezika, nastavnici škole u Zemunu odgovaraju da je ona izuzetno važna u situaciji u kojoj se oni „**trude da podupru nastavnice srpskog jezika i osnaže jezičku stranu, jer im (deci) je to neophodno (za učenje predmetne nastave).**“

Sa druge strane, u ostalim školama se ne koristi integrisana nastava srpskog jezika i drugih predmeta, stoga je nastavnici nisu dalje komentarisali.

5.2.7 Evaluacija znanja

Praksa ocenjivanja znanja učenika se razlikuje od škole do škole i od nastavnika do nastavnika, tako da su neki koristili brojeane ocene („u zavisnosti od napretka u usvajanju znanja u odnosu na sam početak učenja jezika”), a neki opisno prikazivali stepen napretka. Takođe, nastavnici OŠ Branko Pešić su primetili da deci nije naročito prijalo kada vide da su vršnjaci dobili numerički izražene ocene a oni nisu, jer im znanje ocenjuju opisno – kroz usmeno izlaganje učenika, pa su odlučili da u određenim situacijama (iako se ne preporučuje) daju deci i ocenu izraženu brojem kao neku vrstu podsticaja i motivacije, sa dodatnim opisom „Odlično!“ ili „Super!“ ili „*Excellent!*“ kako bi učenici shvatili da dobro napreduju u učenju. Nastavnik srpskog jezika kaže da ne daje deci jedinice (odnosno lošije ocene), jer smatra da deca zaista mnogo napreduju i da „ne zaslužuju jedinicu.“

5.2.8 Rezultati učenja jezika kod dece i zainteresovanost za učenje

Uopšteno, nastavnici odgovaraju da su deca bila prilično zainteresovana za rad na časovima (navode i da misle da je deci škola bila na neki način „beg“ u sredinu u kojoj se osećaju dobro i koja lepo izgleda, za razliku od kampova koje opisuju prilično negativnim epitetima), kao i da su generalno, prema njihovoj proceni, dobro napredovali u usvajanju jezika. Po imenu navode decu koja su se posebno istakla (uglavnom jedno dete po generaciji) i može se zaključiti da su takvoj deci pružali više podrške u učenju. Ne misle da je deci bilo teško da prate nastavu, a primetili su i da je komunikacija sa vršnjacima bolja što više usvajaju jezik.

Nastavnici OŠ Branko Pešić misle i da se deca koja su tada išla kod njih u školu bolje osećaju na časovima dodatne nastave gde su odvojeni od ostale dece koja idu u ovu školu, jer je to prilika u kojoj se više pažnje posvećuje svakom učeniku posebno, pa se tako na neki način kvalitetnije radi na učenju jezika nego u integrisanim odeljenjima. Kažu da se osećaju samostalnije i sigurnije kako sve više uče srpski i to pokazuju na primerima namirenja potreba dece u kampovima kada npr. mogu sami da objasne lekaru šta im se dešava ili šta ih boli i da jasno to definišu.

5.2.9 Kulturološka razmena

U određenim trenucima, deca su **podučavala nastavnike nekim rečima iz svojih dijalekata**, a nastavnica engleskog je „pomalo znala i arapski“ (jer ga je učila na fakultetu), što je deci bilo posebno zanimljivo.

Škola u Bogovađi i šidska gimnazija imale su posebno lepo iskustvo u **razmeni kulturoloških elemenata**. Tako su, na primer, učenici za 8. mart pravili čestitke svojim majkama koje su ispisivali na engleskom ili farski, pa ih zajedno sa očevima i uručivali. Za pravoslavni Božić su pravili čestitke, a za Novu Godinu koju su deca migranti proslavljali početkom proleća su organizovali odlazak cele škole u prihvatni centar gde su svi zajedno puštali zmajevе, kako je običaj. U isti kamp su deca odlazila često da se igraju zajedno sa decom migrantima na velikom sportskom terenu. Šidska gimnazija je imala stučnu ekskurziju u Beograd gde su sva deca zajedno posetila muzeje i odgledala pozorišnu predstavu. Nastavnica kaže da su svi bili oduševljeni i da „nisu izlazili iz Narodnog muzeja“.

5.2.10 Odnos sa roditeljima

Nastavnice uglavnom zaključuju da je podrška roditelja za uključivanje u škole postojala, ali da često **nisu bili u mogućnosti da isprate šta deca rade u školi jer ne znaju srpski jezik**, kao i da je za roditelje demotivišuća činjenica da se deca uključuju u srpske škole, s obzirom na to da im cilj nije da ostanu u Srbiji, pa im je bilo draže da deca uče engleski i/ili nemački. Svakako, nisu nailazile na neke posebne vrste problema kada je u pitanju odnos sa roditeljima, ali se iz njihovih stavova ne može ni zaključiti da je bilo neke više vrste participacije roditelja u školi. U OŠ Branko Pešić, prema rečima nastavnika, definitivno izostaje bilo kakav vid

podrške deci od strane roditelja jer, kako objašnjavaju nastavnici, roditelji ne znaju srpski i ne mogu da pomognu svojoj deci u učenju. Nastavnici se podsećaju i svog iskustva pri boravku u kampu u okviru radionica gde su imali prilike da vide i upoznaju roditelje dece koja idu kod njih u školu, pa objašnjavaju da su, na primer, neki roditelji zahtevali da im dete bude upisano u određenu školu za koju su možda čuli da je na dobrom glasu što primećuju da i roditelji u Srbiji često rade, pa zaključuju: „**roditelj je roditelj-svud je isti.**“ Svesni toga da roditeljima manjka znanje srpskog jezika, nastavnici se trude da decu nauče vokabularu koji može da pomogne deci da se zajedno sa roditeljima snađu u raznim situacijama (npr. hrana, odnosno kupovina).

5.2.11 Nastava na daljinu

Ni gimnazija u Šidu, niti OŠ Mile Dubljević iz Bogovađe nisu sprovodile **nikakvu vrstu nastave** za migrante/izbeglice za vreme kada su škole bile zatvorene i kada su domicilna deca pratila nastavu na daljinu ili onlajn. Razgovor sa nastavnicima iz škole Branko Pešić je vođen dosta ranije u odnosu na trenutna dešavanja u Srbiji i stoga nema podataka o ovom pitanju. U šidskoj gimnaziji nisu ni pokušali da ih posebno kontaktiraju, a nisu želeli da ih ubace u Viber grupe jer „ne znaju baš toliko srpski“ da bi mogli da razumeju poruke i prate instrukcije. Kada je uvedeno vanredno stanje, svi ljudi koji žive u centrima za azil morali su tamo i da ostanu i tako je i prestao kontakt sa školom. Nastavnica se nada da će moći da uključe decu u nadolazećoj školskoj godini, ako se održi takav oblik nastave, ali kaže da je to veoma teško jer ne znaju „ko je tu ostao od njih, a morate da ih (decu) upoznate, i roditelje“. Ovde je bitno još jednom podsetiti da se na sajtu MPNTR promoviše nastava na daljinu koju su pratili učenici migranti/izbeglice.

5.2.12 Kako unaprediti nastavu srpskog jezika za migrante/izbeglice?

Na kraju, kao odgovor na pitanje šta bi trebalo unaprediti kako bi nastava za migrante/izbeglice/tražioce azila bila kvalitetnija, nastavnice odgovaraju da bi trebalo napraviti posebne udžbenike za srpski kao strani jezik koji se mogu koristiti u školama u ovom kontekstu, kao i:

- *Više časova srpskog jezika,*
- *Adekvatan nastavni materijal,*
- *Uvesti redovnije časove srpskog i preko norme nastavnici/učiteljici platiti taj rad.*
- *Obezbediti im časove kvalitetne časove engleskog jezika, nemačkog jezika...gde bi se sa njima samo to radilo, jer oni to samo i žele*
- *Ništa ne fali, zapravo prija ta vrsta slobode u realizaciji nastave. Novi kurikulum⁶¹ za srpski kao strani jezik će biti dobra smernica za rad.*

⁶¹ Prema rečima nastavnice srpskog jezika iz OŠ Branko Pešić, kurikulum za srpski kao strani jezik zajednički pripremaju profesori jezika sa svih Univerziteta u Srbiji u saradnji sa nekoliko nastavnika srpskog jezika (uključujući i nju) koji je, po njenom mišljenju, mnogo bolje i sistematičnije osmišljen. Ovaj kurikulum nije među

Iz predstavljenih informacija ne mogu se donositi previše „čvrsti“ sudovi i zaključci o tome kakva je uopšteno praksa u Srbiji kada je reč o nastavi za migrante/izbeglice/traziocce azila, ali se može reći da nedostatak sistemskih rešenja i promene načina posmatranja ovakvog vida nastave kod nastavnika, roditelja, dece utične na kvalitet rada i učenja. Videli smo da se priličan broj stavova poklapa (pozitivan odnos prema uključivanju dece i inkluzivnom obrazovanju, želja za samoorganizovanim radom, trud za pronalaženje metoda koje odgovaraju potrebama učenika, jezička barijera, razmena kulturoloških iskustava i sl.), ali postoje i određeni elementi rada koji su drugačiji ili čak suprotni (npr. shvatanje informacija sa obuka, konkretan pristup radu – aktivnosti, ocenjivanje itd.). Utisak koji se generalno stiče iz razgovora sa nastavnicama jeste manjak motivacije i osećaja smislenosti rada, jer često napominju činjenicu da se deca ne zadržavaju mnogo u školama, da imaju želju da uče srpski, ali bi pre svega bili zainteresovani za učenje engleskog i slično. Sa druge strane, bez konkretne vrste svestrane i sistemske podrške za nastavnike, decu i roditelje ovakva nastava i ne može da ima određenu vrstu održivosti. Dobri su primeri kulturološke razmene koji bi morali biti u većoj meri ako se želi postići veća inkluzija i integracija, ali svakako postoji i veliki problem jezičke barijere koja je, čini se, najveći problem na putu ka kvalitetnoj nastavi jezika i nejezičkih predmeta.

5.3 Opservacija časa bilingvalne nastave jezika

5.3.1 Osnovna škola za obrazovanje odraslih „Branko Pešić“, Zemun

5.3.1.1 Metodologija rada

Cilj opservacije koju sam lično uradila u OŠ Branko Pešić bio je analiza realnog stanja na časovima, tj. upotrebu određenih metoda rada, ponašanje nastavnika i dece, određivanje atmosfere pri radu, kao i potvrda prethodnih izjava i mišljenja nastavnika o problematici planiranja i izvođenja nastave za migrante/izbeglice. Posebno je bilo važno prisustvovati baš časovima „bilingvalne nastave“ s ozbirom na specifičan oblik rada.

Na času bilingvalne nastave - koja je trajala dva školska časa - nalazili su se dvadesetoro dece, učitelj, nastavnica engleskog jezika i prevodilac.

Opservacija je sprovedena u školskoj 2018/19. godine, kao i intervjui sa nastavnicama i učiteljem. Časovi nisu snimani, već su zapisani osnovni utisci o gorepomenutim ciljanim kriterijumima koje sam smatrala važnim za ovaj rad.

zvaničnim dokumentima i priručnicima koje MPNTR preporučuje u radu sa migrantima/izbeglicama. Moguće je da i dalje nije dovršen i stavljen u upotrebu u nastavi.

5.3.1.2 Osnovni podaci o školi i nastavi za migrante/izbeglice

S obzirom na to da je već pomenut način uključivanja dece u ovu školu, kao i broj dece koja su u školskoj 2018/19. godini pohađala nastavu, ovde će samo kratko biti ponovljeni takvi podaci radi lakšeg praćenja daljeg teksta.

OŠ za obrazovanje odraslih Branko Pešić iz Zemuna je prve učenike upisala u decembru 2016. godine. U 2018/19. upisano je oko 80 đaka u devet odeljenja. Nastavnici procenjuju da je u toku te godine oko 20 do 30 dece redovno pohađala nastavu.

Struktura nastave u koju su uključena deca migranti/izbeglice sačinjavaju prosečno ukupno četiri časa dnevno, od čega:

- dva časa srpskog jezika u redovnim odeljenjima sa domicilnom decom,
- dva časa dodatne nastave: „jezičke radionice“(tri puta nedeljno) i/ili „bilingvalna nastava“ (jednom nedeljno)

Nastavnici su se zajednički organizovali i, u saradnji i sa profesorima iz Centra za srpski kao strani jezik Filološkog fakulteta u Beogradu, formirali određene nastavne jedinice koje im služe kao tematski okvir onoga što smatraju da bi deca trebalo da nauče. Tako formirane nastavne jedinice obrađuju se na časovima bilingvalne nastave putem tematsko - integrativne metode, a na časovima srpskog jezika se ove teme produbljuju dok se dodatno uči sam jezik. Ove teme su birane tako da budu prilagođene svakodnevnom životu dece i poznavanju opštih pojmova i vrednosti. Teme su birane na osnovu onoga što su uvideli da deca već poznaju, a na osnovu postojanja internacionalizama u leksičkim fondovima većine dece. Nastavnici ove škole - čija su mišljenja gore predstavljena - kažu da sa decom uče „jezik preživljavanja“ u tom smislu da mogu da ga iskoriste u svakodnevnim situacijama u Srbiji i izuzetno su svesni toga da proces učenja jezika podrazumeva upotrebu jezika u raznim situacijama na svakodnevnom nivou. Nastavnici koriste samostalno izrađene materijale u vidu Power Point prezentacija, didaktičkog materijala za vežbanje stečenog znanja na času, audio materijala i slično. Kako kažu, trude se da se deci pojmovi prikazuju vizuelnim putem, odnosno „da sve bude opipljivo“ jer smatraju da deca tako lakše razumeju i upamte materiju. Veoma svesni toga iz kakvih okruženja deca dolaze i kakva je vrsta stresa kroz koji su prošla, prolaze ili će proći, trude se i da „ciljano pokriju njihove potrebe i osećanja“, ali i njihove želje.

Neke od tematskih celina koje obrađuju na časovima bilingvalne nastave su: pojam migracije i velikih svetskih migracija uz paralelu sa migracijama u životinjskom svetu; nastanak ljudske vrste; ratovi koji su promenili mapu sveta; prirodni fenomeni; veliki svetski izumi; savremeni simboli (hrana, odeća, moda), a model za odabir tema bio je plan i program za realizaciju nastave engleskog jezika.

5.3.1.3 *Utisci, zaključci i zapažanja*

Bilingvalna nastava u O. Š. „Branko Pešić“ održava se jednom nedeljno za učenike migrante u formi dodatne nastave i to u trajanju dva školska časa sa pauzom nakon prvih 45 minuta. Času bilingvalne nastave prisustvovalo je 20 dece. Ono što je bilo specifično za ovaj čas jeste struktura dece koja se, po rečima učitelja koji zajedno sa nastavnicom engleskog jezika drži časove, skoro potpuno promenila, pa su tako izostala deca koja uglavnom dolaze na časove, a po prvi put došla nova. Takva situacija stvorila je dodatni problem predavačima jer su, umesto da sa decom ponavljaju već naučeno gradivo sa prošlih časova morali da ponovo predaju lekciju kojoj novi đaci nisu prisustvovali.

Pri ulasku u učionicu učenici pozdravljaju svoje nastavnike na srpskom jeziku. Učenici su raspoređeni u klupama koje se samostalno nameštaju u oblik ćiriličnog slova „П“ pa tako učionica dobija određenu vrstu otvorenosti u odnosu nastavnik-učenik. Prisustvo dece je ubeleženo na odštampanim spiskovima dece. Ovom času, pored nastavnika engleskog jezika i učitelja, prisustvuje i prevodilac koji govori farsi i paštu – maternje jezike ove grupe učenika.

Tematska jedinica koja se obrađuje nazvana je „Prirodni fenomeni“ u kojoj se uvodi vokabular poput: polarna svetlost, strane sveta, južni/severni pol, nebeska tela i slično. Mali broj dece je već učilo o ovoj temi na prethodnim časovima bilingvalne nastave i seća se pojmova koji su obrađeni, ume da ih imenuje na srpskom i engleskom kao i da na ćiriličnom pismu zapiše rečenice tipa: „Zemlja je okrugla.“ ili „Sunce je zvezda.“ Ostatak dece sluša objašnjenja nastavnika i učitelja koji naizmenično govore na engleskom i na srpskom jeziku, a koja prati i prezentacija projektovana pred učenike kao i crteži pojmova na tabli. Prema onome što nastavnici kažu, skoro nijedno dete nije pohađalo nikakv vid formalnog obrazovanja u zemlji iz koje potiče. U slučaju da neko od nastavnika shvati da ne razumeju objašnjenje, prevodilac to dodatno približava deci na njihovim maternjim jezicima.

Nakon objašnjenja o tome šta su i kako se nazivaju npr. strane sveta, učitelj poziva decu da se dobrovoljno jave i na tabli zapišu određene iskaze na srpskom i engleskom jeziku koje će kasnije odeljenje zajednički prekontrolisati i ispraviti ako je potrebno. Ove iskaze deca takođe zapisuju i u svoje sveske. Kako čas odmiče, nastavnik uključuje i druge učenike kako bi ih zainteresovao za rad. Poteškoće pri pisanju postoje kod većine učenika u slučajevima kada je potrebno npr. staviti tačku na kraju rečenice ili zapisati veliko slovo na početku rečenice ili pri pisanju vlastitih imena. Ova greška je potpuno prihvatljiva s obzirom na to da se leksikografija i sintaksa srpskog jezika upravo po tome razlikuje od farsi i paštu jezika, pa nastavnici samo skreću pažnju na grešku ali je ne shavataju kao naročito ozbiljnu. Nastavnici se posebno bave i akcentovanjem reči i rečenica na srpskom jeziku i na taj način naglašavaju važnost učenja komunikativnih veština kod učenika. Deca takođe imaju i poteškoća sa savladavanjem vokala u srpskom jeziku, pa je prevodilac taj koji objašnjava na koji način mogu da povežu znanje iz svog maternjeg i srpskog jezika. U drugom delu časa obrađuje se pojam i upotreba predloga „u“ i „na“ u srpskom jeziku uz pomoć znanja engleskog jezika. S obzirom na to da je upotreba predloga veoma komplikovan i specifičan pojam u svakom jeziku, nastavici pozivaju prevodioca da dodatno pojaśni ovaj pojam nakon čega je deci vidno jasnije kako se upotrebljavaju predlozi u srpskom jeziku. Nakon dobro pojašnjelog gradiva učenici dobijaju

radni materijal u vidu odštampanih vežbanja na engleskom jeziku koje podrazumevaju dopunjavanje rečenica predlozima koji su ponuđeni kroz vežbu višestrukog izbora. Učenici popunjavaju vežbu uz pomoć nastavnika engleskog jezika koji daje dodatna objašnjenja o upotrebi predloga i u engleskom jeziku. Nastavnici na kraju časa pozivaju učenike da provere njihovo znanje paštu ili farsi jezika koji se oni trude da nauče. Učenici veoma rado podučavaju nastavnike o tome kako se formira rečenica na ovim jezicima.

Na času bilingvalne nastave može se veoma lako osetiti prijatna i neformalna atmosfera. Odnos između učenika i nastavnika je izuzetno prijateljski i ispunjen pozitivnom energijom. Učenici su raspoloženi i motivisani za učenje srpskog jezika. Postoji određeni „zdrav“ takmičarski duh među učenicima koji doprinosi produktivnoj diskusiji na času i kvalitetnijem učenju jezika. U grupi postoje određeni pojedinci koji imaju više samopouzdanja i spremniji su da se samostalno jave, ali je od strane nastavnika podstaknut i onaj deo koji ima manjak samopouzdanja. Činjenicu da atmosfera na času prija svim učenicima potvrđuje i učestvovanje u radu čak i one dece koja su prvi put prisustvovala ovim časovima.

5.3.1.4 *Sumiranje rezultata istraživanja*

Razgovor sa nastavnicima i opservacija časa bili su veoma važan deo ovog rada i procesa proučavanja teme nastave srpskog kao stranog jezika za migrante/izbeglice/traziocce azila u Srbiji. Naime, ispitanici su izneli raznolike stavove o različitim aspektima uključivanja i nastave za decu migrante/izbeglice i na taj način su pomogli kreiranju nešto potpunije slike o ovom pitanju u našoj zemlji. S obzirom na izuzetno mali broj ispitanika, ne može se govoriti o opštem stanju u učionicama u Srbiji, ali se mogu podvući određeni elementi koji su važni za markiranje izazova i problema, ali i rešenja koje bi sigurno trebalo uzeti u obzir. U poređenju sa literaturom koja je korišćena u ovom radu, može se doći do određenih tačaka slaganja, ali i suprotnosti koji će potpomoći i ustanovljavanju preporuka koje su prikazane u sledećem poglavlju. Dakle, u tom smislu se može govoriti o određenim aspektima koji slede.

Način uključivanja dece u škole - koji jeste prilično važan element integracije dece u školski i društveni sistem u Srbiji - je u tri različite škole na drugačiji način rešen. Naime, videli smo da u nekim školama deca pohađaju samo redovnu nastavu, negde imaju i dodatne časove jezika, a negde i jezičke radionice i bilingvalnu nastavu. Videli smo, takođe, i da i različite zemlje Evrope posežu za drugačijim vidovima uključivanja migranata (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019) što govori o specifičnosti ovog tipa nastave i problematike koju ona sa sobom nosi. Međutim, kao što literatura preporučuje (npr. Kovač Cerović i Vulić, 2016) potrebno je upravo nastavu jezika iskoristiti kao dobru meru koja može da pomogne kvalitetnijoj i bržoj integraciji dece. Sa druge strane, za nastavnike bi to značilo dodatno angažovanje u planiranju i izvođenju nastave, kao i podršku i zajednički rad većine kolektiva.

Jezička barijera jeste glavna prepreka u radu koju nastavnici smatraju i najvećom, što se poklapa sa nalazima iz literature koji govore i o lošijim postignućima onih učenika koji ne govore jezik na kojem se odvija nastava (OECD, 2015). S tim u vezi, nastavnicima je teško da rade u učionici u kojoj učenici ne govore srpski jezik, a ne poznaju toliko dobro ni engleski

jezik, pa pribegavaju uključivanju drugih učenika u rad (što je zapravo dobra ideja i rešenje, radi bolje socijalizacije obe grupe dece). Videli smo i da su im kriterijumi za ocenjivanje potpuno drugačiji od onih koje primenjuju kada ocenjuju domicilnu decu, ali tvrde da deca migranti/izbeglice dobro napreduju u učenju jezika. Istraživanje Juridajs platforme (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019) govori i o tome da prilično velik broj zemalja primenjuje alate koji su sastavljeni kako bi pružili podršku nastavnicima u praćenju napretka znanja i veština kod dece migranata/izbeglica, a nastavnici u Srbiji imaju veliki problem i sa diskontinuitetom prisustva dece u školama, što dodatno otežava rad i stvara mnogo manje prilika za učenje jezika, odnosno, održava jezičku barijeru na istom nivou, umesto da je umanji.

Kompetencije nastavnika za rad sa migrantima su, čini se, u ovih nekoliko škola u Srbiji, jednako velik izazov kao i u školama u raznim drugim zemljama u Evropi (Evropska Komisija/EACEA/Eurydice, 2019). Naime, nastavnici jesu prošli određene vidove obuke, ali po njihovim rečima, ipak je potrebno da one budu detaljnije, potpunije i smislenije za rad. Takođe, treba naznačiti i da su obuke koje su nastavnici iz različitih škola navodili kao one na kojima su prisustvovali zapravo prilično različitog tipa i u organizaciji različitih aktera. Edukacija nastavnika koji rade u multikulturalnim odeljenjima bi trebalo da bude posebno realizovana, ali je u Srbiji prvenstveno potrebno podučiti nastavnike kako da, usled nedostatka posebnog materijala i zvaničnih smernica u radu, prenesu svoje znanje srpskog jezika na učenike kojima to nije maternji jezik. O potrebi organizovanja kvalitetnih obuka govori se, na primer, i u preporukama iz zvaničnih dokumenata na koje upućuje Ministarstvo prosvete (npr. Vučo i sar, 2018), s obzirom na to da bi pristup nastavi jezika zaista u ovom slučaju morao da bude na praktičan, spontan i dinamičan način, sa fokusom na komunikativnu funkciju jezika. Ministarstvo prosvete jeste realizovalo niz obuka i planira da taj broj uveća u narednom periodu (npr. MPNTR, 2018, MPNTR, 2019), ali se iz razgovora sa nastavnicima ne može zaključiti da su uspeali da stečeno znanje u velikoj meri primene u radu.

Metode nastave jezika jesu aspekt koji se direktno nadovezuje na prethodni pasus upravo zbog toga što sačinjavaju znanje nastavnika o novim, savremenim načinima pristupa radu. Naime, pored toga što bi trebalo da budu posebno obučeni da rade sa decom različitog porekla, nastavnici bi trebalo da u svoj rad uključe određene preporučene metode koje u nastavi mogu da koriste tako da podržavaju potrebe učenika. Iz razgovora sa ispitanicima smo mogli videti da se oni uglavnom okreću svom prethodnom iskustvu i znanju i prilično obraćaju pažnju na učenika kao fokusa nastavnog procesa, ali je potrebno i iskoristiti moderna znanja iz primenjene lingvistike kako bi se posao nastavnika usavršio i postao kvalitetnijim. Jedna od dobrih strategija koju smo, na primer, videli da koriste nastavnici iz škole Branko Pešić jeste „umrežavanje“ sadržaja različitih predmeta i nastavnika koji ih predaju. I drugi nastavnici su приметili da je važno koncipirati svoju nastavu prema određenim tematskim celinama, što jeste osnovni oblik ovakvog vida nastave i polazišna tačka. Ova rešenja su prilično dobra, a preporučuje ih i literatura (npr. Krajišnik i sar, 2017, Vučo i sar, 2018), koja je, uzgred rečeno, dostupna nastavnicima u Srbiji za korišćenje, i ona se ogledaju u tzv. korelacijsko-integracijskom sistemu, ili metodi nastave koja je bliska pomenutom sistemu -CLIL metodi. Međutim, razni su drugi oblici preporuka koji se mogu lako pronaći u, na primer, Priručniku za nastavnike o opštim standardima postignuća za srpski kao nematernji jezik (koji je relevantan dokument s obzirom na to da Standardi postignuća za srpski kao strani jezik još uvek ne postoje

u Srbiji), a tiču se konkretnih metoda i pristupa radu poput kooperativnog učenja, projektne nastave, metoda za pružanje konstruktivne povratne informacije, samoregulisanog učenja, komunikacije sa uvažavanjem i slično (Krajišnik i sar, 2017). Videli smo iz izjava nastavnika da praktikuju u određenoj meri neke od ovih oblika rada, kao što je timski rad i projektni pristup učenju u, na primer, aktivnostima koje su bile deo kulturne razmene, ali je ovakve smernice ipak potrebno usvojiti u celokupnom radu, a ne samo u nekim njegovim delovima. Čini se kao da, možda zbog specifičnosti i težine rada sa decom migrantima, većina ispitanih nastavnika ne pribegava upotrebi modernih metoda rada, već se oslanjaju na tradicionalna nastavna sredstva (npr. Bukvar za učenje pisanja i čitanja na srpskom, što bi predstavljao primer za uglavnom mehaničko prepisivanje i/ili iščitavanje teksta, a videli smo i preporuku da se čitanke „bace“), ali su, sa druge strane, neki od njih shvatili da je potrebno koristiti vizuelne materijale kako bi se deci olakšao proces učenja, što jeste i preporuka iz literature (npr. Krajišnik, 2017). Strana literatura se većinski bavi različitim elementima komunikativnog pristupa nastavi jezika (npr. Elis, 2005), a čini se i da su neki od ispitanih nastavnika na tragu takvom obliku nastave (kao, na primer, na opisanim časovima bilingvalne nastave), ali da za njegovu širu i kvalitetniju upotrebnu nemaju dovoljno znanja i podrške. Takođe, neki od nastavnika su shvatili da ne bi trebalo svoje časove da baziraju samo na učenju gramatičkih celina, već da bi gramatička pravila trebalo i primeniti na konkretnim primerima i govornim situacijama. Sve u svemu, može se reći da sve najvažnije preporuke postoje u javnim dokumentima i literaturi koja je dostupna nastavnicima, samo do njih još uvek nisu stigli na pravi način.

Videli smo i da su predlozi nastavnika za unapređenje sadašnjeg stanja nastave prilično različiti, mada kompatibilni (npr. adekvatan nastavni materijal, više časova srpskog jezika, više časova stranih jezika i sl.), što može da govori i o različitoj vrsti potreba koje svako od njih ima u radu. Ovakve stavove bi trebalo uvažiti kada se kreiraju mere koje za cilj imaju upravo poboljšanje trenutne situacije u školama, a posebno treba nastaviti sa izdavanjem literature koja podržava savremene oblike nastave jezika i realizovati obuke koji se njom bave, jer to jeste jedan od načina da se namire pomenute potrebe nastavnika.

U vezi sa svim što je prethodno rečeno, preporuke koje slede upravo se bave predlogom mera za unapređenje pomenutih aspekata nastave srpskog jezika za migrante/izbeglice, ali i drugih elemenata ovakvog vida nastave.

6. PREPORUKE

U ovom radu bili su prikazani različiti aspekti i problemi integracije dece migranta/izbeglica u školski sistem u Srbiji i Evropi sa posebnim osvrtom na nastavu srpskog kao stranog jezika u Srbiji. Preporuke koje su izdvojene u tabeli ispod odnose se na najvažnije elemente tih procesa i modela, a sve za cilj imaju sažimanje informacija i podataka prikupljenih iz dela postojeće literature, dokumentacije i praktičnih iskustava vezanih za temu rada.

Pre svega, iako možemo da steknemo utisak iz svakodnevnog života da, zbog toga što je Srbija tzv. tranzitna zemlja, primiže manji broj izbeglica i migranta nego u proteklim godinama, ali je ipak taj broj donekle konstantan. To znači da se institucije moraju baviti problemom uključivanja migranta u svoj sistem ili bar pružiti razne vidove podrške u trenucima kada se oni nalaze na teritoriji ove zemlje. Kako bi to bilo moguće, mora se **ozbiljno i kontinuirano pristupiti unapređivanju svih praksi** koje se tiču integracije i truditi se da svi podaci koji postoje u dokumentaciji budu potvrđeni i u praksi, ali i da se oni stalno dopunjuju i ažuriraju uz poseban osvrt na **istinitost i transparentnost podataka**. Na primer, ne bi trebalo prikazivati podatke o onlajn ili nastavi na daljinu za migrante ako ona nije održana, a ako je u tom smislu teško izvodljiva (u uslovima koji su sigurno novi za ceo svet, pa tako i za Srbiju) trebalo bi je transformisati i/ili unaprediti tako da odgovaraju potrebama učenika. Ovakvi vidovi nastave su komplikovani za realizaciju kada nastavni kadar i učenici nisu obučeni za rad i spremni za takvu vrstu promene, a posebno kada se radi o učenicima koji ne govore srpski jezik. Znamo da su se svi časovi na javnom servisu Srbije odvijali na srpskom jeziku, pa je zato i nerealno očekivati da učenici migranti mogu da je prate. Naravno, pre svega moraju postojati **uslovi za rad**, tj. tehnika u prihvatnim centrima u kojima žive, a preko koje mogu da prate nastavu na daljinu. Dakle, potrebno je podržati nastavnike u pružanju pomoći migrantima putem platformi kojima se može, na primer, pristupiti preko telefona (ako znamo da ih deca poseduju) ili štampati poseban nastavni materijal koji će omogućiti nesmetano dalje učešće u nastavi i učenju. U ovom slučaju bi trebalo i odvojiti sredstva za nabavku potrebne tehnike koja deci nedostaje, ali i biti u stalnom kontaktu sa njima kako se ne bi osećali isključeno i zanemareno od strane zajednice.

Dalje, videli smo iz razgovora sa nastavnicima da je opšta slika o migrantima i izbeglicama u Srbiji pomalo „zamagljena“. Postavlja se pitanje da li je potrebno da ih u školi „primoramo“ da prihvate naša kulturno-školska i društvena načela ili je važno podsticati na multikulturalno okruženje. Ovaj aspekt je bitan za nastavu jezika upravo zbog toga što se jezik okruženja koji deca uče smatra i socijalnim konstruktom (pored psihološkog) i, kao što smo iz određene literature videli, može se usavršiti na visokom nivou samo onda kada ga upotrebljavamo u konkretnim i realnim razgovornim i drugim situacijama. Ukoliko ne postoji **visok nivo tolerancije i razumevanja** u društvu, teško da će učenici moći toliko da se oslobode da upotrebljavaju jezik (na bilo kojem nivou) u svom okruženju. Čak i ako ne planiraju da se zadrže u Srbiji, u društvu se mora omogućiti svima da se osećaju prihvaćenim i poštovanim kako bi bili spremni da sigurno žive u bilo kojoj drugoj zemlji i govore njen jezik, pored svog maternjeg jezika. Takođe, potrebno je omogućiti svojoj deci da nastave da uče i svoj maternji jezik i sve što je na njemu stvoreno (književnost, film i sl.) kako bi se osiguralo zadržavanje **kulturnog identiteta** u novom okruženju, što u nekoj meri može da pomogne učenju srpskog jezika, bar zbog toga što bi

učenici imali osećaj da se i njihov jezik ceni, a da ne predstavlja smo jezičku barijeru. Ova preporuka se može realizovati u raznim vidovima neformalnog obrazovanja u kojima bi trebalo da učestvuje i zajednica, a koje bi mogli da sprovede studenti ili profesori koji su diplomirali npr. arapski jezik ili se to može učiniti i uz pomoć prevodilaca.

Na ovu se preporuku nadovezuju sledeće dve koje ukazuju na potrebu da se organizuju dodatni kursevi i obuke za decu migrante u vidu neformalnog obrazovanja, ali i da se omogući aktivno učešće migranta i izbeglica u životu zajednice i škole. Naime, ovo bi ponovo bila prilika da se srpski jezik koristi u **realnim komunikativnim situacijama**, a u manje formalnim uslovima i uz praktičnu primenu znanja koje može da se poveže sa znanjem određene tematike ili terminologije. Sa druge strane, deci bi bilo jasnije kakav je sistem vrednosti u zajednici u kojoj žive, pa bi mogli kritički da razluče da li žele da ga u potpunosti prihvate ili ne, dok se, ponovo stvaraju prilike za komunikaciju na srpskom i engleskom jeziku i razmenu iskustava i znanja. Videli smo u radu da nastava jezika, kao i bilo koji vid nastave mora da se bazira na zainteresovanost učenika za sadržaj i aktivnosti iste. Onda kada je učeniku potrebno da se izrazi na srpskom jeziku kako bi naučio nešto novo i korisno biće mnogo više prostora za napredak i povećanje motivacije za učenjem. Bilo bi dobro u ovakve kurseve **uključiti i domicilnu decu** kako bi i van školskog konteksta imala mogućnost da provode zajednički vreme sa decom migrantima i izbeglicama, smanje jezičku barijeru i otklone predrasude i stereotipe.

Kada, prateći napredak i pružajući podršku deci, možemo da zaključimo da su stvorene sve prilike za podsticaj deci da se uključe u život škole i okruženja, kao i da je zajednica spremna da potpomogne integraciji i učenju jezika kroz razne vidove neformalne komunikacije, potrebno je i obratiti posebnu pažnju na samu nastavu jezika i nejezičkih predmeta u školama.

Videli smo već u ovom radu da zvanično postoje različiti priručnici, pravilnici, stručna uputstva itd, ali i da iskustva jednog (doduše, zaista malog dela) nastavnika i učitelja govore o tome da je većina toga **nedovoljno, niskog kvaliteta, pa čak i neupotrebljivo u nastavi** i slično. Naime, bez obzira na to da li država Srbija u ovom trenutku ima volju da svoje obrazovne politike formira na osnovu činjenice o broju migranta i izbeglica koje u nju pristižu i zadržavaju se ili ne, postojaće potreba da se srpski jezik na kvalitetan način uči i kao strani (tačnije, drugi) jezik, jer migranti i izbeglice definitivno žive u Srbiji i imaju pravo na obrazovanje u njenim školama (a dodatno se može govoriti i o npr. stranim studentima na razmeni ili redovnom školovanju u Srbiji). **Status srpskog kao drugog jezika** pre svega podrazumeva kreiranje udžbenika po kojima je moguće učiti jezik kroz oblike savremenih pristupa učenju (npr. učenje komunikativnih kompetencija, pre nego zapamćivanje gramatike jezika). Ovi udžbenici bi trebalo da budu dostupni za sve uzraste i nivoe znanja, a mogu se sigurno bazirati na postojeće udžbenike za srpski kao maternji jezik i druge strane jezike koji se uče u školama u Srbiji. Na formalnom, školskom nivou to podrazumeva i kreiranje nastavnih planova i programa za učenje srpskog kao drugog/stranog jezika u našim učionicama koji, opet, posmatraju nastavu stranog jezika kroz prizmu modernih shvatanja o usvajanju jezika. **I udžbenici i kurikulum** bi trebalo da uzmu u obzir elemente koji odgovaraju različitom poreklu dece i ljudi koji uče srpski kao strani jezik, njihovim iskustvima, kulturama, maternjim jezicima i slično. Nastavni plan i program, kao i standardi postignuća i ishodi učenja bi trebalo da postoje i zbog pravilne i sistemske evaluacije napretka dece koji bi trebalo da posluže upravo za unapređenje prakse.

Pored zvanične literature i dokumenata, nastavnicima je posebno potrebno obezbediti i dodatni materijal za rad, kao i iskoristiti već postojeću platformu za razmenu materijala, iskustava u radu, mišljenja i slično. Tako se omogućava stvaranje zajednice koja bi trebalo da ima unapređenje prakse kao zajednički cilj i motivišući efekat na sve uključene.

Kako bi se sve pomenuto u prethodnom pasusu moglo sprovesti u pravilnu i kvalitetnu praksu, potrebno je obezbediti i **raznovrstne, ciljane i kontinuirane obuke** koje odgovaraju potrebama nastavnika i škola. Potrebno je saznati kakve konkretne poteškoće nastavnici imaju u radu i na osnovu toga zaključiti kakve vrste podrške i informacija su im potrebne. Obuke mogu da se odnose na razne aspekte nastave i vannastavnih aktivnosti poput: načina uključivanja dece u škole i izgradnje tolerantnog i podržavajućeg okruženja u njima; metoda rada u odeljenju; načina organizovanja nastave; načina za pružanje dodatne podrške učenicima (posebno jezičke podrške); vrsta organizacije vannastavnih aktivnosti; organizacije posebnog vida dodatne nastave; sticanje multikulturoloških veština i slično. Kako bi bile kvalitetne i relevantne za implementaciju, obuke moraju da sadrže različite interaktivne aktivnosti, zadatke i primere iz prakse koji omogućavaju nastavnicima da dobiju uvid u praktičnu primenu znanja i veština, kao i motivaciju za njihovu upotrebu u nastavi. Posebno je važno obratiti pažnju na metodiku nastave srpskog kao stranog jezika i engleskog jezika, s obzirom na to da su upravo ta dva vida nastave najvažniji i prvi koraci ka integrisanju učenika u školski sistem koji im, između ostalog, omogućavaju da redovno i uspešno prate nastavu. Dodatno, na obukama bi trebalo prikazati i vidove integrisane nastave jezika i nejezičkih sadržaja kao dobre primere za realizaciju nastave, a koje se, kao što smo videli iz izjava nastavnika, ne koriste u nastavi u našim školama. Osnaživanje nastavnika putem stručnog usavršavanja trebalo bi da dovede do veće motivacije u radu i kvalitetnijeg, savremenog pristupa nastavi i učenju uopšte.

S obzirom na to da, kako nastavnici kažu, organizacija i realizacija časova u kojima deca imaju potrebu za posebnom jezičkom podrškom može da bude, i jeste, prilično komplikovan i mukotrpan proces, trebalo bi uključiti i druge aktere koji će tom procesu pomoći. Tako je moguće, na primer - pored redovnog rada nevladinih i neprofitnih organizacija koje se bave nastavom i pedagoškim radom, osnaživanjem migranta i slično - uključiti studente pedagoških i filoloških fakulteta (ili **asistenata** sa bilo kakvim drugim odgovarajućim kompetencijama) u nastavu jezika i nejezičkih predmeta kao svojevrsan vid stručne prakse, a koji bi svojim radom pomogli nastavnicima da uspešno izvode nastavne jedinice, aktivnosti i slično, a deci da aktivno učestvuju u sopstvenom učenju. Posebno kvalifikovane osobe za ovakvu vrstu posla bi bili master profesori srpskog kao stranog jezika, koji su taj program završili na Filološkom fakultetu u Beogradu ili Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Na kraju, jednako važan element u unapređenju prakse jeste i **uključivanje roditelja** dece migranata i izbeglica u rad škole, nastavnika i njihove dece. Podrška roditelja i porodice jeste važna za decu u procesu integracije i mada postoji problem jezičke barijere, zaista bi trebalo naći način da se ona prevaziđe (npr. angažovanje prevodilaca, korišćenje engleskog jezika u komunikaciji i slično). Može se, na primer, dodatno uključiti i rad raznih nevladinih organizacija koje mogu da imaju posredničku ulogu između škola i roditelja, odnosno da zajednički rade na tome da se roditelji više zainteresuju za učenje kako srpskog tako i engleskog

jezika, što bi veerovatno dodano motivisalo đake da uče u školama, a i nastavnike da sa đacima kvalitetnije rade.

Tabela 9. Preporuke za kvalitetan proces uključivanja i realizacije nastave srpskog kao stranog jezika za decu migrante/izbeglice/traziioce azila u Republici Srbiji.

Preporuka	Obrazloženje preporuke	Načini implementacije
Transparentno i kontinuirano izveštavati o realizaciji nastave u školama u koje su uključena deca migranti/izbeglice	Kako bi se jasno pratio rad Ministarstva prosvete, škola, nastavnika, drugih organizacija, ali i napredak dece u školi i van nje, potrebno je stalno imati uvid u konkretne, proverene i zvanične informacije o svim aspektima nastave vezane za migrante/izbeglice.	Objavljivati na zvaničnim platformama kroz odgovarajuća dokumenta Ministarstva izveštaje o realizaciji nastave i uključivanja dece u škole, kao i o realizaciji projekata Ministarstva i drugih organizacija koji se tiču podrški za decu migrante/izbeglice. Preporuka se odnosi na MPNTR i različite Nevladine organizacije.
Uticati na promenu svesti kod ljudi o uključivanju dece migranta/izbeglica u školski sistem i društvo u celini	Da bi se umanjile negativne reakcije domicilnog stanovništva na bilo kakve situacije vezane za migrante/izbeglice u Srbiji, odnosno, podsticalo sigurno i podržavajuće okruženje, potrebno je uticati na svest ljudi kroz različite vidove edukacije.	Kontinuirano informisati i podučavati ljude o kulturološkim i društvenim aspektima integracije migranata u Srbiji i okruženju. Umanjiti negativne reakcije i stavove po tom pitanju i proširiti prostor za toleranciju i razumevanje. Mogu se uključiti NVO, različita nadležna ministarstva, lokalna samouprava, škole itd.
Omogućiti nastavak učenja maternjeg jezika	Pored nastave jezika na kojem se odvija nastava, važno je pružiti mogućnost migrantima i izbeglicama da koriste i uče i svoj maternji jezik kako bi se osigurao kontinuitet u praktikovanju sopstvene kulture i napravio korak dalje ka multikulturnom okruženju u kojem svi ostvaruju svoja prava.	Omogućiti svoj deci migrantima i izbeglicama da nastave da uče i usavršavaju svoj maternji jezik i kulturološke, književne i druge elemente. U rad se mogu uključiti NVO, Filološki fakulteti i druge kvalifikovane organizacije i ustanove.
Osnažiti participaciju dece migranata/izbeglica	Učenje o građanskim i ljudskim pravima, kao i njihovo praktikovanje bi trebalo da bude akcenat u procesu integracije migranata/izbeglica. Aktivno učešće u sopstvenom životu i životu okružena bi trebalo da	Omogućiti deci da aktivno učestvuju u svom okruženju i životu škole u koju idu: MPNTR, NVO, lokalne samouprave, škole i druge organizacije mogu inicirati i pomoći realizaciji ove preporuke.

	podstakne osećaj pripadanja i uvažavanja.	
Sprovoditi kontinuirane oblike neformalnog obrazovanja za decu i mlade migrante/izbeglice	Pored učešća u formalnom obrazovanju u Srbiji, trebalo bi omogućiti deci da uče i u neformalnim radionicama i treninzima kako bi se omogućile dodatne situacije za učenje jezika i razvijale različite korisne veštine.	Kreirati posebne kurseve i obuke kao neformalan vid obrazovanja u cilju osnaživanja dece. NVO, organi lokalne samouprave, Komesarijat za izbeglice i druge organizacije se mogu baviti raznim vidovima ove preporuke.
Testirati učenike	U cilju boljeg poznavanja učenika i njegovih potreba potrebno je stalno sprovoditi testiranja kako bi se mogla pružiti potrebna dodatna podrška u raznim trenucima u toku procesa obrazovanja.	MPNTR i škole bi trebalo da detaljnom analizom procene, između ostalih kriterijuma koji se inače koriste u psihološkoj i pedagoškoj proceni učenika, početno znanje jezika i drugih znanja kod dece na ulaznim testovima i takvo testiranje periodično ponavljaju.
Posebno angažovati nastavnike za pružanje dodatne podrške učenicima	Radi organizovanja dodatne jezičke i druge podrške potrebno je uključiti veći broj nastavnika u rad sa migrantima/izbeglicama. Oni, svakako, moraju biti kvalifikovani za rad u takvim oblicima nastave.	Obučiti i angažovati nastavnike za izvođenje posebne vrste dodatne nastave kao podrške učenju i omogućiti im dodatnu naknadu za rad: MPNTR, škole i nastavnici su akteri ove preporuke.
Kreirati nastavne planove i programe za srpski kao strani jezik	Ne postoji plan i program za srpski kao strani jezik. Bez konkretnih kontekstualizovanih smernica za rad, kao i bez kvalitetnog kadra ne može se očekivati da nastava bude kvalitetna. Potrebno je dokumentacijom potkrepiti sve odluke i stavove, pa tako i to kako bi trebalo da izgleda nastava srpskog kao stranog jezika.	Napraviti kurikulum (MPNTR, Filološki i Pedagoški fakulteti) za nastavu srpskog kao stranog jezika koji može posebno da se koristi u nastavi za decu migrante/izbeglice/tražioce azila, ali i za sve one kojima srpski nije maternji jezik, a nisu rođeni u Srbiji.
Kreirati udžbenik za učenje srpskog kao stranog jezika za osnovnoškolski i srednjoškolski uzrast	Kao u prethodnoj preporuci, trebalo bi omogućiti udžbenik koji nastavnici mogu da koriste u svakodnevnom radu, umesto da sami kreiraju materijal za rad.	Napraviti udžbenik koji se može koristiti u nastavi srpskog kao stranog jezika za sve uzraste. U kreiranju udžbenika bi trebalo da učestvuje MPNTR, fakulteti koji obrazuju nastavnike, kao i sami nastavnici koji imaju iskustva u radu sa migrantima/izbeglicama.

Kreirati izvore dodatnog nastavnog materijala	Razmena iskustava među nastavnicima u radu bi trebalo da bude osnova za kreiranje dodatnog materijala, kako bi časovi bili kvalitetniji.	Iskorisiti već postojeću onlajn platformu MPNTR kao bazu podataka iz koje nastavnici mogu da preuzmu dodatni nastavni materijal.
Sprovoditi kontinuiranu obuku nastavnog kadra	Kvalifikovani nastavnici su preduslov za kvalitetnu nastavu za migrante/izbeglice, što se može jasno videti i iz pregleda literature, a i iz izjava nastavnika.	Sprovoditi stalne, detaljne i raznovrsne obuke i seminare za nastavnike, prevodioce i direktore škola. Iskoristiti primere dobre prakse nastave jezika u Srbiji i omogućiti kontinuiranu razmenu iskustava u nastavi. Obuke bi trebalo da organizuju i sprovode: MPNTR, fakulteti koji obrazuju nastavnike, NVO i slično.
Angažovati asistente u nastavi	Kao pomoć nastavnicima u radu, a deci pri integraciji potrebno je da u školi rade i asistenti koji će se posebno posvetiti potrebama i dece i nastavnika i omogućiti da proces nastave bude kvalitetniji.	Uključiti kvalifikovane asistente za pomoć u pripremi i realizaciji nastave. Asistenti mogu da budu studenti koji dolaze sa raznih fakulteta (npr. studenti engleskog i srpskog jezika).
Uključiti roditelje u rad	Participacija roditelja igra važnu ulogu u uključivanju dece u školski i društveni sistem. Potrebno je informisati i edukovati roditelje kako bi pružali potrebnu podršku svojoj deci.	Podržati i podsticati roditelje da se uključe u proces obrazovanja njihove dece u Srbiji putem određene vrste programa nevladinih organizacija ili programa Ministarstva prosvete.
Organizovati posebnu podršku za praćenje nastave na daljinu ili onlajn nastave	S obzirom na to da imaju pravo na obrazovanje, deci migrantima i izbeglicama, potrebno je obezbediti ili iste vidove obrazovanja kao i domicilnoj deci ili prilagoditi nastavu njihovim potrebama i mogućnostima.	Omogućiti različite vidove podrške za učenike u cilju praćenja nastave na daljinu ili onlajn nastave. Preporuka se odnosi na MPNTR i škole.

7. ZAKLJUČAK

Idealno bi bilo da se okruženje i obrazovni tretman dopunjuju

(Stern, 1991, str. 393)

Ovaj rad je za cilj imao odgovor na pitanje o kojim je merama potrebno znati i kakve sprovesti kako bi se unapredila nastava srpskog kao stranog jezika ili jezika okruženja, tj. onog na kojem se odvija nastava za decu migrante/izbeglice i tražioce azila u Republici Srbiji. Sa posebnim osvrtom smo se bavili izazovima i poteškoćama u procesu uključivanja dece, kreiranju i sprovođenju nastave, pravnom regulativom u RS i praksama pojedinih zemalja koje su na određeni način rešile ili rešavaju razne probleme vezane za nastavu svojih maternjih jezika za migrante i izbelice.

Na primerima prakse drugih zemalja može se videti da su obrazovne politike na prilično različit način pristupale problemu uključivanja dece i realizacije nastave, da su uglavnom takva rešenja prilagođena društveno-ekonomskom kontekstu, ali i da postoji dosta prostora i potrebe za unapređenem prakse u skoro svim zemljama.

Videli smo i da je nastava stranog/drugog jezika i dalje prilično „neusavršen“ pojam i da postoje preporuke koje su veoma korisne za praktičnu upotrebu, ali i da i dalje postoje dileme i problemi koji se ne mogu tako lako prevazići i odgonetnuti. Suštinski, potrebno je modernizovati pristup radu uz pomoć drugih nauka, poput psihologije koja sve više proizvodi nova saznanja o učenju i usvajanju jezika, ali i koristiti već postojeća znanja iz primenjene lingvistike i prilagođavati ih kontekstu učenja i potrebama učenika i nastavnika.

Na osnovu analize postojećih zakonskih rešenja i dokumentacije u RS može se reći da je na donekle detaljan način regulisan upis dece migranta u škole i poštovanja njihovih osnovnih prava. Određen je i potreban broj časova jezika, ali nije detaljno razrađen način njihove realizacije. Formalno, obuke za nastavnike su sprovedene ali nisu dovoljno opširne, kvalitete i kontinuirane. Generalno, postoji potreba za kreiranjem konkretnih dokumenata, smernica i preporuka u vidu planova i programa za nastavnike, udžbenika, ali i načina praćenja realizacije nastave i uspešnosti dece i načinima unapređenja prakse. Treba napomenuti i da određeni deo uputstava i preporuka zaista jesu visokog kvaliteta, ali je potrebno posebno se zadržati i na njihovoj primeni u praksi, a to, pre svega, podrazumeva informisanost i obučenos nastavnika za njihovu upotrebu.

Iskustva nastavnika dala su poseban (mada ograničen) uvid u stanje u školama, odnos sa decom i prema radu, načine realizacije nastave, poteškoće na koje skoro svakodnevno nailaze i, ono što je najvažnije, osnovne potrebe koje bi trebalo ispuniti kako bi se nastava unapredila. Čini se i da u Srbiji nastava stranog jezika još uvek ima okvire takoreći pasivnijeg učenja koji se zasniva na eksplicitnom učenju, mada se vidi i pokušaj da se ona unapredi.

Potrebno je još jednom napomenuti i da je Osnovna škola „Branko Pešić“ veoma specifičan primer prakse i da se na osnovu njega ne mogu donositi konkretni širi zaključci za ono što je

praksa drugih škola u Srbiji u kojima uče deca migranti/izbeglice/trazioci azila. Ova škola je među prvim uključena u nastavu sa decom migrantima/izbeglicama i tražiocima azila, a u njoj nastavnici odavno rade i sa romskom decom povratnicima sa kojima se na sličan ili isti način uči srpski jezik, pa je njihova praksa verovatno stabilnija i razvijenija od načina na koji se realizuje nastava u drugim školama. Svakako, ovaj primer poslužio je kao svojevrsan primer dobre prakse u nastavi srpskog kao stranog jezika u Srbiji.

Iz svega prethodno navedenog u radu, može se zaključiti da postoje razni izazovi i poteškoće sa kojima se obrazovni sistem suočava kada je potrebno obezbediti kvalitetnu nastavu za decu migrante/izbeglice/trazioce azila. Stoga je jasno da određenog *savršenog* modela dobre prakse nema i da je veoma važno kreirati obrazovne politike u odnosu na trenutno stanje u sistemu obrazovanja i uopšteno u društvu u Srbiji, a da primeri prakse drugih zemalja i teorijski okviri iz literature mogu biti, kao i uvek, samo dobre smernice za donošenje što kvalitetnijih odluka.

LITERATURA

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Njujork: Longman. 40-88
- Vigotski, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Kembriđ: Harvard University Press
- Dalton Pafer, K. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*. Amsterdam/Filadelfija: John Benjamins Publishing Company
- Durbaba, O., Đurić, Lj., Jovanović, A., Zavišin, K., Ginić, J., Medenica, L., Sekulić, A., Rašević, J. (2017). *Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik: Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa: <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf> (pristupljeno 01.08.2020.)
- Elis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: a literature review. Report to the Ministry of Education*. Novi Zeland: Ministarstvo prosvete
- Elis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oksford: Oxford University Press
- Evropska Komisija/EACEA/Eurydice. (2019). *Integriranje učenika migrantskog porekla u škole u Evropi: Nacionalne politike i mere. Eurydice izveštaj*. Luksemburg: Kancelarija za publikacije EU preuzeto sa https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/eurydice_brief_migrants_report.pdf (pristupljeno 26.07.2020.)
- Kovač Cerović, T., i Vulić, I. (2016). *Supporting Education of Refugee and Migrant Children and Youth*. Open Society Foundation.
- Kovač Cerović, T., Cenerić, I., Jokić, T. (2017). *Kako do kvalitetne dopunske nastave – oslonci za unapređenje i primeri dobre prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike
- Krajišnik, V., Zvekić Dušanović, D. (2017). *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernalni jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih: Priručnik za nastavnike*. Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji. Preuzeto sa: <https://www.osce.org/sr/mission-to-serbia/332541> (pristupljeno 01.08.2020.)
- Krajišnik, V. i N. Strižak (2018). *Srpski kao strani i srpski kao nematernalni jezik- sličnosti i razlike. U: Aktuelni teorijsko-metodološki problemi proučavanja i nastave slovenskih jezika, književnosti i kultura* (Lj. Bajić, J. Ginić, N. Stanković Šošo, ur.), Beograd: Filološki fakultet 181-193., Preuzeto sa: https://www.academia.edu/38010119/Srpski_kao_strani_i_srpski_kao_nematernalni_jezik_sličnosti_i_razlike (pristupljeno 30.07.2020.)
- Meyer, O. (2010). *Towards quality- CLIL: successful planning and teaching strategies*. Katolički univerzitet u Ejštetu. Preuzeto sa: <https://bit.ly/3fmzGuN> (pristupljeno 03.08.2020.)
- MPNTR, 2019. *Obrazovanje učenika migranata u Srbiji*. Beograd: MPNTR preuzeto sa <https://remis.rs/wp-content/uploads/2020/04/2019.Obrazovanje-u%C4%8Denika-migranata-u-Srbiji.pdf> (pristupljeno 27.07.2020.)

- MPNTR, 2018. *Obrazovanje učenika migranata i povratnika po readmisiji u Republici Srbiji: Proces uključivanja učenika migranata u školskoj 2017/2018. godini*. Beograd: MPNTR preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/01/januar-2018.-Obrazovanje-ucenika-migranata-u-RS-1.pdf> (pristupljeno 02.02.2019.)
- MPNTR, 2017. *Stručno uputstvo za uključivanje učenika izbeglica/trazilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: MPNTR preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/06/STRUCNO-UPUTSTVO.pdf> (pristupljeno 10.01.2019.)
- OECD, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing. preuzeto sa https://read.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page123 (pristupljeno 09.02.2019.)
- Pasuljević Shimwell, L.P., (2018). *Istraživanje kognitivno-akademske jezičke sposobnosti učenika uključenih u srpsko-francusku CLIL nastavu u Srbiji: analiza rezultata testiranja iz predmeta Istorija na francuskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet. Preuzeto sa: <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10476?show=full> (pristupljeno 04.08.2020.)
- Službeni glasnik RS 56/2018. *Uredba o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je odobreno pravo na azil*. preuzeto sa <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/uredba/2016/101/2/reg> pristupljeno (03.02.2019.)
- Stanojković, D., Panjković, Lj., Todić, M., Arbutina, Lj., Ranković, T., Cenerić, I., Veselinović, Ž., Čekić Marković, J., Vuković, S., Vušurović Lazarević, A., Stanić, K., Nedeljković, V., Beker, K. (2017). *Priručnik za škole u realizaciji stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica/trazilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja: Različitost u školi 21. veka*. Beograd: MPNTR Preuzeto sa: <http://www.cep.edu.rs/izdanja/prirunik-za-kole-u-realizaciji-strunog-uputstva-za-ukljuivanje-uenika-uzbeglicatrailaca-azila-u-sistem-obrazovanja-i-vaspitanja-razliitost-u-koli-21-veka/78> (pristupljeno 03.08.2020.)
- Stepanović., I. (2010). *Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijaževog i socio-kulturnog pristupa*. Beograd: Psihološka istraživanja Instituta za psihologiju. Preuzeto sa: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-7379/2010/0352-73791002219S.pdf> (pristupljeno 03.08.2020.)
- Stern, H.H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oksford: Oxford University Press
- UNHCR, (2018). *Global trends – forced displacement in 2017*. Ženeva: UNHCR preuzeto sa: <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (pristupljeno 02.01.2019.)
- UNHCR, (2020). *Stepping up: Refugee education in crisis*. Ženeva: UNHCR preuzeto sa: <https://www.unhcr.org/steppingup/> (pristupljeno 27.07.2020.)
- UNHCR, (2020). *Global trends – forced displacement in 2019*. Ženeva: UNHCR preuzeto sa: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf> (pristupljeno 27.07.2020.)
- UNHCR, (2018). *Quick Guide: New York Declaration*. Ženeva: UNHCR preuzeto sa: <https://www.unhcr.org/57e4f6504.pdf> (pristupljeno 02.01.2019.)
- UNHCR, (2011). *Konvencija o statusu izbeglica iz 1951. i njen Protokol iz 1967*. Ženeva: UNHCR preuzeto sa: <https://www.unhcr.org/about-us/background/4ec262df9/1951-convention-relating-status-refugees-its-1967-protocol.html> (pristupljeno 02.01.2019.)
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Novi Sad: Clio.

- Vučo, J., Đurić, LJ., Krajišnik, V., Strižak, N., Suknović M. i Filipović, J. (2018). *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i borazovanja: okvir programa jezičke podrške*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Prilozi

Prilog 1

Tabela 10. *Moguće vrste podrški u obrazovanju (posebno u toku dodatne nastave) za migrante/izbeglice/traziocce azila*

Prilagođavanje metoda, materijala i učila

Predavanje – uvođenje nove lekcije	Davanje zadataka	Provera znanja
<ul style="list-style-type: none">- obezbediti vizuelna pomagala, filmove, šeme, grafičke prikaze- predavati na način koji angažuje više čula (vizuelno, auditorno, kinestetičko), uz korišćenje adekvatnog materijala za učenje (npr. slike, poster, šareni papir, drveni predmeti isl.)- dozvoliti učeniku da snimi lekcije kako bi ih pregledao kasnije- ponoviti uputstva učeniku pošto su data odeljenju, zatim tražiti od njega ili nje da ih ponove i objasne uputstva nastavniku- napisati ključne stavke na tabli i/ili dati adekvatan pregled lekcije sa glavnim pojmovima- tražiti od učenika da pismeno ili usmeno da pregled ključnih stavki- pored usmenih dati i pismena uputstva, kako bi dete moglo da ih ponovo pogleda kasnije- dati primer kako bi se pomoglo učenicima, postaviti primer tako da mogu često da ga pogledaju	<ul style="list-style-type: none">- dati dodatno vreme za završavanje zadataka- pojednostaviti složena uputstva- tražiti manje tačnih odgovora za završavanje (kvalitet naspram kvantiteta)- skratiti zadatke, podelom rada na manje delove- dozvoliti kompjuterski odštampane zadatke koje pripremi učenik ili koje je diktirao učenik, a pripremio neko drugi- koristiti kontrolne liste, šeme, kartice za podsećanje itd.- smanjiti zadate domaće zadatke, posebno zadatke koji zahtevaju mnogo čitanja- dozvoliti štampana umesto pisanih slova- u izradi zadataka pratiti zadatke kojima učenik sam odredi svoju dinamiku (dnevna, nedeljna, dvonedeljna)- organizovati da ode kući sa jasnim, konciznim uputstvima za izradu domaćih zadataka- priznati i nagraditi usmeno učešće učenika na času	<ul style="list-style-type: none">- dozvoliti kontrolne vežbe/testove sa otvorenim knjigama- dati usmene testove- dati testove koji se rade kod kuće- koristiti objektivnija pitanja (npr. manje odgovora koji traže duža pisanja)- praviti česte kratke kvizove, ne duge testove- dati dodatno vreme za test- izbegavati pritisak na učenika u smislu vremena ili konkurencije- dodatna prilagođavanja

-
- koristiti podvlačenje, isticanje za nalaženje glavnih ideja/detalja u tekstu
 - podeliti duža predavanja na kraće delove
 - dodatna prilagođavanja (pr. podeliti učenike u parove da kontrolišu rad jedni drugih, obezbediti učenika koji pomaže u učenju i sl)
- dodatna prilagođavanja (pr. obezbediti obuku iz veština učenja /strategija za učenje
-

Postupci, metode i tehnike praćenja i ocenjivanja	Organizacija učenja	Ponašanje
<ul style="list-style-type: none"> - usmeno ispitivanje; - pismeno ispitivanje – nizovi zadataka objektivnog tipa, testovi, školski i domaći pismeni zadaci; - posmatranje; - ček-liste; - razgovor, debata; - ocenjivanje grupnog rada; - debate koje vode učenici; - analiza grešaka; - vršnjačko ocenjivanje; - samoocenjivanje, - analiza početnog stanja, - portfolio; - različite vrste demonstracija znanja, veština, umenja; - projekti; - ocenjivanje praktičnog rada; - ocenjivanje grafičkih rešenja; - ocenjivanje prezentacija 	<ul style="list-style-type: none"> - obezbediti pomoć oko organizacije učenja - odrediti jedan sistem za povezivanje beleški i zadataka - pripremiti unapred raspored učenja/zadataka sa učenikom - omogućiti učeniku da drži knjige u školi i ima dodatni komplet kod kuće - napraviti sistem nagrađivanja za završavanje rada u školi i domaćih zadataka - slati kući dnevne/nedeljne izveštaje o napredovanju - dodatna prilagođavanja (pr. odrediti jednog druga - dobrovoljca koji će pomagati oko domaćih zadataka) - smestiti učenika blizu nastavnika - smestiti učenika blizu pozitivnog uzora (u slučaju migranata to je bilo koje dete koje želi da pomogne pri učenju) 	<ul style="list-style-type: none"> - pojednostaviti pravila u učionici tako da su jasna i dostupna za podsećanje - koristiti merače vremena za olakšavanje završavanja zadataka - odrediti prelazna / slobodna vremena (npr. odmori, prelaz sa časa na čas, vreme za ručak) - pohvaliti određena ponašanja - koristiti strategije za samokontrolu - dati posebne privilegije/pozitivne podsticaje; ubrzati njihovu primenu “mudro iskoristiti” negativne posledice - dozvoliti kratke odmore između zadataka - podsećati učenika da ne prekida rad na zadatku (različitim neverbalnim signalima) - oceniti tačne odgovore učenika, ne njegove greške - provesti sistem upravljanja ponašanjem u učionici - omogućiti dozvoljeno kretanje, vreme kada učenik nije na svom mestu (npr. poslati ga da izvrši neki nalog)

- | | |
|---|---|
| - stajati blizu učenika
prilikom davanja uputstava
ili predavanja lekcija | - ignorisati
ponašanje koje nije drastično van
granica dozvoljenog u učionici |
| - organizovati više radnih
grupa u prostoriji | - sprovesti razumne procedure/
pauze |
| - dodatna prilagođavanja | - dodatna prilagođavanja |

Prilagođavanje prostora i uslova u kojima se učenje odvija

Otklanjanje fizičkih barijera i postavljanje oznaka

- postavljanje rampe
- postavljanje ili ugradnja dizala i liftova
- adaptacija toaleta
- adaptacija vrata i ulaza
- pristupačnost klupe, table i ostale školske opreme
- postavljanje rukohvata na ulazima i po hodnicima
- označavanje ivica stepenika i hodnika (žuta ili reljefna traka)
- postavljanje vizuelnih orijentira i oznaka
- svetlosna oznaka za školsko zvono
- dodatna prilagođavanja

Specifični aranžman i raspored aktivnosti

- mogućnost dopunske nastave za pojedinačne oblasti ili predmete
- mogućnost dodatne nastave ili korišćenja produženog boravka (pr. mentorski rad, konsultacije i sl.)
- mogućnost učenja kod kuće ili putem interneta
- mogućnost prilagođenog dnevnog, nedeljnog ili mesečnog rasporeda aktivnosti
- osmišljavanje asistivne tehnologije u saradnji sa stručnjacima i roditeljima (pr. pravljenje vizuelnog/slikovnog rasporeda časova i aktivnosti, dodatna prilagođavanja (pr. korišćenje brajevog pisma ili laptopa na času, upotreba gestovnog jezika i sl)

Izmena sadržaja učenja i standarda postignuća

Proširivanje sadržaja za određeni predmet ili grupe predmeta

- uvode se napredniji sadržaji u okviru jednog predmeta (pr. matematika, istorija, muzičko, srpski jezik i književnost, strani jezik i sl)
- uvode se napredniji sadržaji u okviru grupe predmeta (pr. matematika i fizika ili grupa jezičkih predmeta i sl)

Smanjivanje sadržaja za određenu oblast, predmet ili grupe predmeta

- smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru jedne ili više oblasti iz jednog predmeta
- smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru jednog predmeta
- smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru grupe predmeta
- smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru većine ili svih predmeta

Ostale mere podrške: Mere podrške koje obezbeđuju drugi (institucije sistema, lokalna zajednica, donatori, roditelji i sl.)

- materijalna, zdravstvena pomoć
 - asistivne tehnologije
 - druge mere
-

(Izvor Mrše, 2009 prema Kovač Cerović i sar., 2017, str. 92-94)

Prilog 2

Tabela 11. Tradicionalni naspram alternativnog modela evaluacije

TRADICIONALNA EVALUACIJA	ALTERNATIVNA EVALUACIJA
<ul style="list-style-type: none">• provera znanja kroz testove sa brojčanom skalom• ocene se formiraju na osnovu broja ili procenta tačnih odgovora• testovi i ispitni zadaci su u formi pitanja sa više ponuđenih odgovora, pitanja sa kratkim odgovorima ili uputstava za primenu formalnih jezičkih veština (u cilju provere prepoznavanja i, delimično, primene određenih gramatičkih konstrukcija).	<ul style="list-style-type: none">• provera samog obrazovnog procesa, a ne proizvoda istog• materijali koji se koriste u evaluaciji uključuju sve aspekte obrazovnog sadržaja; zadaci su često otvorenog tipa i nude širok izbor mogućnosti pri izradi odgovora koji ostavljaju prsto za individualnu i kolektivnu autentičnost (u psihološkom, kulturnom itd. smislu)• globalna procena znanja koja uključuje i primenu različitih kriterijuma u formiranju ocene (vezanih za različite aspekte komunikativne kompetencije)• provera znanja zahteva aktivno učešće učenika u rešavanju problema; insistira se na logičkom mišljenju i drugim kompleksnim kognitivnim sposobnostima• u proverama se koriste realne životne (odnosno komunikativne, govorne) situacije• provera znanja često predstavlja složen zadatak na kome učenici rade duže vremena.
SVRHA TRADICIONALNE EVALUACIJE	SVRHA ALTERNATIVNE EVALUACIJE
<ul style="list-style-type: none">• provera proizvoda obrazovnog procesa• u nekim sredinama, poređenje različitih društvenih, obrazovnih i sl. grupa stanovništva.	<ul style="list-style-type: none">• provera kako proizvoda tako i samog toka obrazovnog procesa, obrazovnih ciljeva, metoda i tehnika• motivisanje učenika da aktivno učestvuju u obrazovnom procesu• uspostavljanje bliže saradnje i odnosa međusobnog poverenja između učenika i nastavnika, uz spoznaju da se „svi nalaze na istom zadatku“.
NAJČEŠĆE UPOTREBLJAVAN FORMAT	NAJČEŠĆE UPOTREBLJAVAN FORMAT
<ul style="list-style-type: none">• ispitni zadaci i testovi zatvorenog tipa:<ul style="list-style-type: none">- sa više ponuđenih odgovora,- uz kratke odgovore usmerene na proveru gramatičkih struktura i vokabulara,- uz minimalno prisustvo autentične jezičke produkcije- najčešće potpuno dekontekstualizovani	<ul style="list-style-type: none">• individualne i grupne prezentacije,• diskusione grupe• različiti oblici samoevaluacije i evaluacije u grupi (međusobne evaluacije učenika u razredu/grupi)• učenička ostvarenja

(Izvor, Vučo i sar, 2018, str. 26)

Prilog 3

Modul 1

- **uzrast:** od 6 do 10 godina
- **vreme realizacije nastave:** 4 meseca
- **broj časova:** 240
- **dinamika:** svaki radni dan 3 školska časa komunikativne nastave
- **preporučeni udžbenik:**
Milićević-Dobromirov, N., Novković B. i Aranitović, M. (2008). *Аз буки српски I*.
Novi Sad: Azbukum

Tabela 12. Ishodi učenja: Modul 1

Modul 1- ishodi učenja
<u>Slušanje</u>
<ul style="list-style-type: none">- razume uobičajene pozdrave i jednostavne jezičke izraze kulturnog obraćanja u svakodnevnoj komunikaciji- razume jednostavna pitanja o sebi i ljudima iz svog najbližeg okruženja- razume kratke informacije iz svakodnevnog života, u skladu sa uzrastom, izgovorene sporo i razgovetno
<u>Čitanje</u>
<ul style="list-style-type: none">- čita izolovana štampana slova latiničnog i ćiriličnog pisma- čita izolovane reči pisane štampanim slovima na latinici i ćirilici- čita kratak tekst sa poznatim rečima i poznatim gramatičkim modelima, pisan latinicom ili ćirilicom, štampanim slovima- čita brojeve do 20
<u>Pisanje</u>
<ul style="list-style-type: none">- piše izolovana štampana slova latiničnog i ćiriličnog pisam- piše kratke jezičke iskaze o sebi, predmetima i ljudima oko sebe na ćirilici ili latinici- piše brojeve arapskim ciframa
<u>Govor</u>
<ul style="list-style-type: none">- imenuje sebe, ljude i predmete iz svog okruženja- govori osnovne podatke o sebi i ljudima oko sebe- učestvuje u minimalnom razgovoru sa vršnjacima ili odraslima, na poznatu temu- odgovara na jednostavna pitanja, postavlja jednostavna pitanja, otvorena pitanja (Ko?, Šta?, Gde?, Kada? Zašto?)

(Izvor Vučo i saradnici, 2018, str. 43)

Prilog 4

Modul 2

- **uzrast:** od 10 do 15 godina
- **vreme realizacije nastave:** 4 meseca
- **broj časova:** 240
- **dinamika:** 3 školska časa svakog dana
- **preporučeni udžbenik:**
Milićević-Dobromirov, N. i Novković-Adžaić, B. (2013). *Учимо српску 1*. Novi Sad: Azbukum

Tabela 13. *Ishodi učenja: Modul 2*

Modul 2 – ishodi učenja
<u>Slušanje</u>
<ul style="list-style-type: none">- razume uobičajene pozdrave i jednostavne jezičke izraze kulturnog obraćanja u svakodnevnoj komunikaciji- razume jednostavna pitanja o sebi i ljudima iz svog najbližeg okruženja- razume kratke informacije iz svakodnevnog života, u skladu sa uzrastom, izgovorene sporo i razgovetno
<u>Čitanje</u>
<ul style="list-style-type: none">- čita kratak tekst sa poznatim rečima i poznatim gramatičkim modelima, pisan latinicom i ćirilicom- čita kratke informacije (formulari, reklame, obaveštenja) pisanje ćirilicom i latinicom
<u>Pisanje</u>
<ul style="list-style-type: none">- Piše kratke jezičke iskaze o sebi, predmetima i ljudima oko sebe, na ćirilici i latinici- piše brojeve arapskim ciframa- prepisuje kratak tekst sa jednog pisma na drugo
<u>Govor</u>
<ul style="list-style-type: none">- imenuje sebe, ljude i predmete iz svog okruženja- govori osnovne podatke o sebi ljudima oko sebe- učestvuje u minimalnom razgovoru sa vršnjacima ili odraslima, na poznatu temu- odgovara na jednostavna pitanja, postavlja jednostavna otvorena pitanja

(Izvor Vučo i saradnici, 2018, str. 59)

Prilog 5

Modul 3

- **uzrast:** od 15 godina
- **vreme realizacije nastave:** 4 meseca
- **broj časova:** 240
- **dinamika:** 3 školska časa svakog dana
- **preporučeni udžbenik:**
Danilović, M. (2011). *Step by step Serbian*. Beograd: Kornet

Tabela 14. *Ishodi učenja: Modul 3*

Modul 3- ishodi učenja
<u>Slušanje</u> <ul style="list-style-type: none">- razume pozdrave i jednostavne jezičke izraze kulturnog obraćanja u svakodnevnoj komunikaciji- razume jednostavna pitanja o sebi i ljudima iz svog okruženja- razume kratke informacije iz svakodnevnog života, izgovorene sporo i razgovetno
<u>Čitanje</u> <ul style="list-style-type: none">- čita kratak tekst sa poznatim rečima i poznatim gramatičkim modelima, pisan latinicom i ćirilicom- čita kratke informacije (formulari, reklame, obaveštenja) pisane ćirilicom i latinicom
<u>Pisanje</u> <ul style="list-style-type: none">- Piše kratke jezičke iskaze o sebi, predmetima i ljudima oko sebe, na ćirilici i latinici- piše brojeve arapskim ciframa- popunjava formulare ličnim podacima, na ćirilici i latinici
<u>Govor</u> <ul style="list-style-type: none">- govori osnovne podatke o sebi i ljudima oko sebe- jednostavnim rečima iskazuje svoje namere, želje i potrebe- učestvuje u minimalnom razgovoru na poznatu temu- odgovara na jednostavna pitanja, postavlja pitanja, traži pomoć u obavljanju svakodnevnih aktivnosti- adekvatno koristi osnovne modele kulturnog obraćanja

(Izvor Vučo i saradnici, 2018, str.77)

Prilog 6

Nacrt pitanja za intervju

1. Na koji način je u Vašoj školi organizovana nastava srpskog jezika za migrante/izbeglice/traziocce azila? Koliko je dece uključeno u nastavu? Da li su deca pohađala nastavu u odvojenim ili integrisanim odeljenjima? Da li su postojali dodatni časovi jezika (srpskog i/ili engleskog) i na koji način su se oni realizovali?
2. Uopšteno uzeto, kakvo je Vaše iskustvo sa radom sa decom migrantima?
3. Koje su osnovne poteškoće u radu sa decom migrantima?
4. Koji su najveći izazovi za nastavnika kada se radi o nastavi srpskog stranog jezika? Šta mislite da su izazovi i/ili poteškoće za decu?
5. Da li ste imali obuke za rad sa decom migrantima koje su se ticale nastave srpskog jezika? Koliko su obuke bile korisne i šta je ono što smatrate da je falilo, a da je nastavnicima potrebno kako bi kvalitetnije radili sa decom migrantima?
6. Na koje vrste pomoći možete da računate? Na koje se oslanjate u najvećoj meri?
7. Ko Vam pomaže u radu sa decom migrantima? Na koji način to funkcioniše?
8. Na koji način se razlikuje realizacija nastave nakon kreiranih određenih zakonskih rešenja?
9. Možete li ukratko opisati jedan Vaš čas sa migrantima/izbeglicama/traziocima azila? Na koji način pristupate radu? Kakve smernice u radu koristite? Koji nastavni materijal koristite? Koju metodu rada smatrate najefikasnijom pri radu sa migrantima?
10. Da li se u vašoj školi realizuje integrisana nastava srpskog jezika i drugih nejezičkih predmeta za migrante?
11. Na koji način ocenjujete znanje jezika kod dece migranata?
12. Koliko su deca migranti/izbeglice zainteresovani za rad na časovima jezika? Da li im je teško da prate nastavu? Koliko dobro napreduju u usvajanju jezika? Da li ste primetili da imaju bolju komunikaciju sa vršnjacima i/ili okolinom kako sve više usvajaju maternji jezik okruženja?
13. Zna li koliko je roditeljima važno da im deca znaju srpski jezik? Zna li da li i na koji način roditelji rade sa decom kod kuće (učenje jezika)?
14. Kako ste realizovali nastavu za migrante/izbeglice/traziocce azila od uvođenja vanrednog stanja pa nadalje?
15. Šta bi trebalo izmeniti/dodati/unaprediti kako bi nastava (srpskog jezika) bila kvalitetnija u budućnosti?