

Osnove i polazišta

- Osobnosti i izazovi nastave jezika porekla
- Osnovna pedagoška, didaktička i metodička načela u zemljama imigracije
- Iskustva i konkretni primeri iz nastave i njenog planiranja)



Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama

Priručnik i radna sveska



Osnove i polazišta

- Osobnosti i izazovi nastave jezika porekla
- Osnovna pedagoška, didaktička i metodička načela u zemljama imigracije
- Iskustva i konkretni primeri iz nastave i njenog planiranja

Basil Schader

(urednik)

Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama

Priručnik i radna sveska

Serija priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika“
(HSU; u Švajcarskoj HSK: Unterricht in Heimatlicher Sprache
und Kultur) Priručnik i radna sveska

Izdavač: Zentrum/Centar IPE (International Projects in Educa-
tion) Pedagoške visoke škole (Učiteljskog fakulteta) u Cirihi
(PH Zürich) po nalogu Švajcarske konferencije kantonalnih
direktora za vaspitanje (EDK)



Rukovodilac projekta
i urednik izdanja

Basil Schader, prof. dr dr, didaktičar nastave jezika na PH
Zürich, stručnjak za interkulturalnu didaktiku, autor nastav-
nih sredstava

Vizuelni koncept
i realizacija:

Barbara Müller, Erlenbach

Prevod:

Jelena Gall, M.A., Cirihi

Štampa:

Serija priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika“
objavljuje se uz finansijsku pomoć švajcarskog Federalnog
zavoda za kulturu (BAK). Ovaj priručnik finansiran je iz fon-
dova Lutrije kantona Cirihi.

**LOTTERIEFONDS
KANTON ZÜRICH**



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

U finansiranju ovog projekta delimično je učestvovala Evrop-
ska komisija. Za sve sadržaje ovog priručnika odgovoran je
isključivo autor; Komisija ne odgovara za dalje korišćenje
podataka iz ovog priručnika.



Lifelong
Learning
Programme

Sadržaj

Predgovor seriji priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika“	5
---	----------

O priručniku i radnoj svesci „Osnove i polazišta“	7
--	----------

I Dopunska nastava maternjeg jezika u inostranstvu: suština, specifičnosti, ciljevi, izazovi

1 Šta je nastava maternjeg jezika i šta se njome želi postići? <i>(Basil Schader, Markus Truniger)</i>	10
--	-----------

2 Pred kojim izazovima stoje nastavnici maternjeg jezika? <i>(Selin Öndül, Rita Tugener)</i>	21
--	-----------

II Osnovna pedagoška, didaktička i metodička načela iz perspektive zemalja imigracije

3 Pregled osnova dobre nastave <i>(Andreas Helmke, Tuyet Helmke)</i>	34
--	-----------

4 Osnove aktuelne pedagogije u zemljama imigracije I: „Pogled na svet“ – elementi oko kojih postoji konsenzus <i>(Judith Hollenweger, Rolf Gollob)</i>	42
--	-----------

5 Osnove aktuelne pedagogije u zemljama imigracije II: vaspitni i nastavni aspekti <i>(Wiltrud Weidinger)</i>	52
---	-----------

6 Osnove aktuelne didaktike i metodike u zemljama imigracije I: izbor odgovarajućih oblika nastave i učenja <i>(Dora Luginbühl, Xavier Monn)</i>	63
--	-----------

7 Osnove aktuelne didaktike i metodike u zemljama imigracije II: podsticajno ocenjivanje uspeha <i>(Christoph Schmid)</i>	77
---	-----------

8 Osnove aktuelne didaktike i metodike u zemljama imigracije III: sveobuhvatno podsticanje jezičkih sposobnosti <i>(Claudia Neugebauer, Claudio Nodari)</i>	88
---	-----------

III Glavne specifičnosti nastave maternjeg jezika u inostranstvu

- | | | |
|----|---|-----|
| 9 | Odabir odgovarajućih sadržaja i tema
(<i>Sabina Larcher Klee</i>) | 104 |
| 10 | Nalaženje i izbor odgovarajućeg materijala
(<i>Basil Schader, Saskia Waibel</i>) | 113 |
| 11 | Konkretno planiranje nastave s obzirom na specifičnosti
nastave maternjeg jezika
(<i>Basil Schader</i>) | 123 |
| 12 | Kooperacija sa školama zemlje imigracije
(<i>Regina Bühlmann, Anja Giudici</i>) | 135 |

IV Informativni deo: Polazišta, problematična mesta

- | | | |
|---------------|---|-----|
| 13 | Nastava maternjeg jezika u različitim zemljama imigracije
i njeno povezivanje sa školskim sistemom u zemlji
(<i>Anja Giudici</i>) | 148 |
| 14 | Usavršavanje nastavnika dopunskih škola: potrebe i modeli
(<i>Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck</i>) | 157 |
| 15 | Istraživanja delotvornosti nastave maternjeg jezika –
trenutni status istraživanja, problemi i pitanja koja
zahtevaju dalja istraživanja
(<i>Hans H. Reich, Edina Krompàk</i>) | 168 |
| 16 | Umesto zaključka: Optimalna nastava maternjeg jezika kao deo
nove kulture u jezičkom obrazovanju – vizija budućnosti
(<i>Ingrid Gogolin</i>) | 176 |
| Indeks autora | | 183 |

Predgovor seriji priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“

Nastava maternjeg jezika ili jezika zemlje porekla (HSU, u Švajcarskoj: HSK, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur – nastava jezika i kulture domovine), kao jedan od vrednih društvenih resursa, igra važnu ulogu u razvoju identiteta i jezika i u negovanju višejezičnosti. To se već duže vreme jasno očituje kako u istraživanjima tako i u okvirnim smernicama poput švajcarskog višejezičkog koncepta. Uprkos tome, nastava maternjeg jezika se, u poređenju s nastavom u redovnim školama, često odvija pod otežanim okolnostima. Za to postoji više razloga:

- Institucionalna i finansijska podrška za nastavu maternjeg jezika je često slaba. U manje-više celoj Švajcarskoj nastavnici u školama maternjeg jezika plaćaju matične zemlje ili čak roditelji.
- Nastava maternjeg jezika je obično loše povezana s redovnom nastavom; kontakti i saradnja sa nastavnicima iz redovne škole su često vrlo slabo razvijeni.
- Nastava maternjeg jezika se po pravilu održava samo tokom dva časa nedeljno, što otežava kontinuet i nadgradnju u radu.
- Pohađanje nastave maternjeg jezika po pravilu je dobrovoljno, obaveza učenika da pohađaju nastavu nije posebno jaka.
- Nastava maternjeg jezika se najčešće odvija u grupama polaznika različite dobi – jednu grupu često čine učenici od 1. do 9. razreda. To od nastavnika zahteva veliku sposobnost diferenciranja unutar grupe i didaktičku umešnost.
- Heterogenost grupa na nastavi maternjeg jezika je i u pogledu jezičke kompetencije učenika izuzetno visoka. Dok jedni iz kuće donesu dobro vladanje i dijalektom i standardnim jezikom, drugi govore samo dijalekat. Mnogi od onih koji pripadaju već drugoj ili trećoj generaciji koja živi u novoj zemlji koriste jezik te zemlje (npr. nemački) kao svoj glavni jezik, a maternjim jezikom vladaju samo u nekom od dijalektalnih varijeteta, isključivo usmeno, pri čemu je fond reči ograničen na usko polje poznatih tema.
- Nastavnici maternjeg jezika u inostranstvu su za taj posao po pravilu dobro obrazovani u matičnim zemljama, ali nisu pripremljeni za sve realne specifičnosti predavanja u heterogenim grupama migranata. Mogućnost usavršavanja u imigracionim zemljama uglavnom je vrlo skromna.

Želja je autora serije priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“ da se nastavnicima pruži potpora u njihovom važnom i zahtevnom poslu i doprinese optimalnom kvalitetu nastave maternjeg jezika. To podrazumeva predstavljanje, s jedne strane, osnova i principa pedagogije i didaktike u zapadnoevropskim imigrantskim zemljama i, s druge strane, konkretnih i u praksi upotrebljivih predloga i modela nastave (upor. ovaj priručnik). Poboljšanje jezičke kompetencije je pritom u središtu pažnje. Didaktički predlozi su svesno zasnovani na principima i načinima rada koji su učenicima poznati iz nastave i udžbenika redovne škole. Na taj bi način, po mogućstvu uz visok stepen koherencije, trebalo približiti nastavu maternjeg jezika i redovnu nastavu. Upoznajući aktuelna didaktička polazišta i konkretne metode rada u redovnim školama koje đaci pohađaju, nastavnicima maternjeg jezika se pruža mogućnost usavršavanja kao i, nadamo se, suštinska potpora njihovom pozicioniranju kao ravnopravnih partnera u obrazovnom procesu učenika koji odrastaju bilingvalno i bikulturalno.

Priručnici serije „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“ nastaju u tesnoj saradnji švajcarskih stručnjaka i drugih zapadnoevropskih stručnjaka, s jedne strane, i eksperata i nastavnika u školama maternjih jezika, s druge strane. Time je obezbeđeno da informacije i predlozi odgovaraju stvarnim uslovima, potrebama i mogućnostima nastave maternjeg jezika, kao i da za nju budu funkcionalni i upotrebljivi.

O priručniku i radnoj svesci „Osnove i polazišta“

Prvi impuls za pisanje ovog priručnika došao je s uzdahom jedne nastavnice maternjeg jezika, odnosno, jezika zemlje porekla (HSU, u Švajcarskoj: HSK, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur – nastava jezika i kulture domovine): „Ah, kad bismo imali nešto što bi nam pomoglo da se bolje snađemo u ovde aktuelnoj pedagogiji i didaktici!“ Ideja da se napravi takav orijentacioni priručnik bila je toliko logična i privlačna da je – tri godine nakon pomenutog uzdaha – dovela do realizacije ovog priručnika.

Priručnik je koncipiran kako za početnike, tako i za one iskusne nastavnike maternjeg jezika, ali i za ministarstva i institucije koje su u različitim imigracionim zemljama zadužene za njih (konzulate, lokalne obrazovne institucije itd). Svima njima ovaj priručnik na jednostavan i praktičan način prezentuje informacije koje se tiču tri oblasti:

- Osnovne karakteristike aktuelne pedagogije, didaktike i metodike u školskim sistemima zapadnoevropskih i severnoevropskih imigracionih zemalja. Boljoj orijentaciji posvećena su pre svega poglavlja 3–8, koja, između ostalog, pokazuju o kojim kvalitativnim kriterijumima nastave već postoji konsenzus, koji oblici nastave i učenja su aktuelni i šta je važno prilikom ocenjivanja ili usmenog motivisanja učenika. Osim toga, ove informacije mogu doprineti boljem povezivanju sopstvenog načina nastave sa onim u redovnoj školi, čime se može izbeći stvaranje jaza između dopunske nastave maternjeg jezika i redovne nastave.
- Praktičnim aspektima dopunske nastave maternjeg jezika i njenim specifičnostima posvećena su poglavlja 9–12. U njima se govori o odabiru sadržaja, tema i materijala za nastavu, daju se predlozi za planiranje nastave i navode mogućnosti kooperacije sa redovnom nastavom.
- Informacije o polazištima, ciljevima i izazovima u dopunskoj nastavi maternjeg jezika mogu se naći u poglavljima 1 i 2. Ostalim aspektima i problematičnim poljima – npr. pitanje usavršavanja nastavnika, kao i različiti modeli usklađivanja ove nastave s redovnim školskim sistemom – bave se poglavlja 13–15, nakon kojih sledi završno poglavlje u kojem se predstavlja neka vrsta vizije budućnosti.

Poglavlja 1–15 podeljena su na po tri dela: deo A predstavlja polazišni tekst, deo B ilustruje taj tekst praktičnim primerima iz nastave maternjeg jezika, izveštajima o iskustvima itd. Deo C daje impulse za dalje promišljanje, diskusiju i produbljivanje sadržaja kojim se poglavlje bavi. Delom A su zagarantovani stručna aktuelnost i kvalitet, delom B se stvara veza sa praktičnom nasta-

vom, a impulsi u delu C podstiču dublje razmatranje sadržaja i olakšavaju upotrebu priručnika kao radnog materijala na seminarima za usavršavanje ili u okviru grupnih diskusija. Ovakvu upotrebu priručnika olakšava i činjenica da njegovo linearno čitanje tj. korišćenje nije nužno. Poglavlja su nezavisna jedna od drugih i mogu se obrađivati redosledom po ličnom izboru.

Da bi pisanje ovakve knjige zadovoljilo visoke kriterijume, bilo je neophodno sarađivati sa stručnjacima. Tako je stvaranje priručnika rezultat rada ni manje ni više nego 67 ljudi iz pet zemalja i 17 jezičkih grupa. Deo A oblikovao je 21 priznati stručnjak iz Švajcarske, Nemačke i Austrije, na delu B je radilo 33 nastavnika i 10 učenika iz Engleske, Švedske, Nemačke, Austrije i Švajcarske, kao i tri dodatna nastavnika i službenika ministarstava. U želji da njihov rad sačuva originalan karakter i autentičnost, tekstovi su samo minimalno redaktorski prilagođeni. U delu A su zato vidljive određene razlike u stepenu konkretizacije, što celom projektu ipak nimalo ne šteti. Sastavljanje, upućivanje u materiju i vođenje tako šarolikog tima autora bilo je samo po sebi veliki izazov. Ipak, takav se napor isplatio, jer je priručnik na taj način dobio odličnu i aktuelnu teorijsku osnovu, a istovremeno je okrenut praktičnim problemima, pri čemu je očuvao multiperspektivni pristup zasnovan na iskustvima iz mnogih zemalja.

Zahvalnost

Hronološki se na prvom mestu zahvaljujem Nedžmiji Mehmetaj, ne samo na pomenutom uzdahu i prvobitnom impulsu, nego i na mnogobrojnim vrednim podsticajima. Srdačno se zahvaljujem i svim saradnicima i saradnicama koji su svoje zadatke obavili rado, na vreme i veoma kvalitetno. Za praktičnu potporu u nalaženju nastavnika i učenika u školama maternjeg jezika koji su saradivali s nama zahvaljujem, između ostalih, Klaudiji Ulbrih iz Ciriha, Lutfiju Vati iz Londona, Haziru Mehmetiju iz Beča i Rizi Šećiri iz Landskrone u Švedskoj. Posebna zahvalnost za finansiranje projekta sleduje fondovima Lutrije kantona Ciriha. Kolegama i koleginicama Centra International Projects in Education (IPE) pri Pedagoškoj visokoj školi u Cirihi (PH Zürich), kao i grafičarki i dizajnerki knjige Barbari Miler zahvaljujem se na optimalnoj potpori saradnji; svojoj supruzi Eriki Bauhofer zahvaljujem na безусловnoj podršci, kritičkim primedbama i brojnim diskusijama tokom rada na knjizi.

*Bazil Šader,
Cirih, krajem 2014.*

Dopunska nastava maternjeg jezika u inostranstvu: suština, specifičnosti, ciljevi, izazovi

1. Uvod; o pojmu dopunske nastave maternjeg jezika

Dopunska nastava maternjeg jezika ili jezika porekla je izraz koji označava dobrovoljnu dopunsku nastavu maternjeg, ili prvog jezika, koja se nudi u mnogim imigracionim zemljama za učenike poreklom iz drugih zemalja. U zavisnosti od zemlje i regiona, nastava jezika porekla se na govornom području nemačkog jezika naziva i nastavom maternjeg jezika (recimo u Austriji, ili Severnoj Rajni-Vestfaliji), ili nastavom jezika i kulture domovine (Heimatliche Sprache und Kultur – HSK, tako je u Švajcarskoj na nemačkom govornom području). Na francuskom govornom području koristi se izraz enseignement de langue et culture d'origine (ELCO), a na engleskom supplementary schools.

„Jezikom porekla“ označava se jezik roditelja, odnosno jezik baka i deda, kojim se učenici sporazumevaju u porodici (tj. s roditeljima), pri čemu komunikacija teče prevashodno ili delimično usmeno. „Dopunska nastava“ znači da se ova nastava odvija dodatno, van redovne nastave.

O ciljevima i razlozima biće više reči u daljem tekstu; pre svega se radi o jačanju kompetencija na maternjem jeziku, sticanju znanja o kulturi zemlje porekla i potpori procesima integracije i orijentacije u mestu i u zemlji u kojoj porodice žive.

Nastavnici u dopunskim školama u inostranstvu su *native speakers*, što znači da je jezik koji predaju njihov prvi, odnosno maternji jezik. U najvećem broju slučajeva reč je o kvalifikovanim nastavnicima koji su obrazovanje stekli u zemlji porekla.

Nastava maternjeg jezika se po pravilu izvodi jednom nedeljno u dvočasovnim (ređe tročasovnim ili četvoročasovnim) blokovima i to u redovnim školama. U razredima su često učenici različitog uzrasta i školskog nivoa (vrtić, niži i viši razredi osnovne škole).

Neke zemlje porekla, kao npr. Kosovo i Srbija, izradile su posebne nastavne planove za dopunske škole koji služe kao okvirni priručnici ili predstavljaju zakonsku osnovu ove nastave. I neke imigracione zemlje su,

u saradnji sa dopunskim školama, načinile posebne nastavne planove. Takav je, recimo, „Okvirni nastavni plan za nastavu jezika i kulture zemlje porekla“ (nem. orig. „Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur“) koji je napravljen za kanton Cirihi, ali se koristi i u mnogim drugim švajcarskim kantonima na nemačkom govornom području.

Posebne nastavne materijale (udžbenike i sl.) za dopunske škole napravilo je vrlo malo zemalja porekla. Predavači u dopunskim školama se po pravilu sami nose sa zahtevnim poslom pripremanja materijala, pri čemu često koriste tekstove iz udžbenika u zemljama porekla koje pojednostavljaju i prilagođavaju.

Ponuda u dopunskim školama zavisi pre svega od zainteresovanosti, inicijative i truda roditelja, jezičke zajednice u imigracionim zemljama, kao i od zemalja porekla. Finansijska potpora je veoma raznolika – od malih lokalnih udruženja roditelja, preko jakih i u celoj zemlji angažovanih udruženja roditelja i nastavnika, uz zemlje porekla koje su negde manje, a negde više spremne da pruže potporu (recimo, putem ambasada i konzulata), pa do obrazovnih sistema imigracionih zemalja koji omogućavaju rad dopunskih škola u kooperaciji s redovnom školom, ili u sopstvenoj „režiji“.

Mnoga organizaciona i administrativna rešenja se razlikuju ne samo od zemlje do zemlje nego i unutar pojedinih zemalja od regiona do regiona ili kantona. Razlike se, između ostalog, tiču pitanja kome će biti izdata dozvola za otvaranje dopunske škole za neki jezik (hoće li to biti, npr., konzulat ili neka privatna institucija), kako će dopunske škole biti integrisane u redovnu nastavu, kakva će biti kooperacija dopunskih i redovnih škola, ko će i za koju platu raditi kao nastavnik u dopunskoj školi, kao i pitanja usavršavanja nastavnika. O nekim od ovih pitanja govori se u ovom poglavlju, o daljim aspektima će biti reči u narednim poglavljima.

2. Ciljevi dopunske nastave maternjeg jezika

Kada se uporede aktuelni dokumenti o dopunskoj nastavi maternjeg jezika (okvirni planovi, reglementi, informacije i preporuke za roditelje itd., vidi bibliografiju), u njima će se uvek naći sledeća obrazloženja, zadaci i ciljevi ove nastave:

- **Usavršavanje poznavanja maternjeg jezika**

Kod mnogih učenika sa migracionim poreklom je jezik zemlje u koju se porodica doselila postao tzv. jak, odnosno, prvi jezik – to je jezik koji koriste u svakodnevnici i koji sistematski usavršavaju u redovnoj školi.

Jezikom zemlje porekla deca – pre svega iz manje obrazovanih porodica – često vladaju samo u usmenom obliku koji je ograničen na svakodnevne situacije, a neretko je reč i o nekom dijalektu. Bez usavršavanja pismenosti u dopunskim školama maternjeg jezika, ta deca pre ili kasnije u pogledu svog maternjeg jezika postaju analfabeti i gube dodir sa pismenom kulturom. Zbog toga upoznavanje sa specifičnim grafemama, ili uopšte sa pismom maternjeg jezika, širenje fonda reči, sticanje sigurnosti u pogledu gramatike i dodir sa književnošću zemlje porekla predstavljaju važne elemente kojima počinje usavršavanje maternjeg jezika.

- **Razvoj i učvršćivanje dvojezičnosti ili višejezičnosti**

Ovaj cilj je tesno povezan s prethodnim. Višejezičnost je lični, socijalni, kulturni i društveni resurs, važan i na tržištu rada, koji mora biti negovan. Ovde je pre svega reč o onim aspektima nastave maternjeg jezika koji su posvećeni sistematičnoj izgradnji fonda reči, poređenju dva ili više jezika, ili svesnom povezivanju prvog i drugog jezika.

- **Sticanje i širenje znanja o zemlji porekla i njenoj kulturi**

Ovde se misli na poznavanje geografije, istorije, kulture (književnosti, slikarstva, muzike itd.) u zemlji ili (u slučaju nastave arapskog) zemljama porekla, koje kod učenika treba širiti na način koji odgovara njihovom uzrastu. Pri tom je moguće koristiti medije poput interneta, skajpa itd., uz čiju pomoć učenici mogu sami istraživati određene teme. Važno je sadržaje povezivati sa zemljom u kojoj učenici žive i o kojoj često znaju više nego o domovini (poređenja; sličnosti i razlike; razlozi za to).

- **Potpora u procesu integracije i orijentacija u školi imigracione zemlje**

Ovo se odnosi s jedne strane na činjenicu da upravo đaci i roditelji s nižim nivoom obrazovanja mogu imati koristi ako im neka osoba iz iste zemlje porekla u dopunskoj školi ponudi ne samo stručno znanje, nego i strategije učenja, motivaciju, ideje i informacije. S druge strane, ovde se govori i o opravdanoj pretpostavci da „sigurno vladanje maternjim ili prvim jezikom [...] nije samo vrednost po sebi, nego je od pomoći i prilikom učenja svakog drugog jezika“ (Landesinstitut Hamburg). Vrlo je verovatno da se pohađanje dopunske škole pozitivno odražava na školski uspeh u imigracionoj zemlji, što je u vezi sa oba pomenuta faktora.

- **Potpora u procesu integracije i orijentacija u društvu imigracione zemlje**

Prema novijim pravilima, jedan od zadataka dopunske nastave je pomoć učenicima, a delom i njihovim roditeljima, u procesu integracije i orijentacije u društvu imigracione zemlje.

Ova funkcija zamenjuje raniji osnovni zadatak po kojem su dopunske škole pomagale u procesu reintegracije u zemlju porekla i (ponovno) uklapanje u tamošnji školski sistem. Razlog za ovakvu promenu je u uviđanju da se većina učenika neće vraćati u zemlju porekla. S ovim ciljem povezan je, za nastavničke materijale, zadatak da ne obrađuju samo sadržaje u vezi sa zemljom porekla i maternjim jezikom, nego da svesno uključe teme koje govore o mladim ljudima sa migracionim poreklom u višekulturalnom okruženju u imigracionoj zemlji i sa time povezanim šansama i problemima (diskriminacija i sl). Upor. eksplicitno uputstvo iz Hamburga: „Nastavnici jezika zemalja porekla imaju od 01. 08. 09. dva zadatka: oni predaju maternji jezik i istovremeno su posrednici između jezika i kultura“ (Landesinstitut Hamburg).

- **Jačanje interkulturalnih sposobnosti i kompetencija**

Ovaj cilj se ne tiče samo nastave maternjeg jezika u dopunskim školama, nego uopšte škole i vaspitanja. Ali, u okviru nastave maternjeg jezika se na njemu može raditi u autentičnom kontekstu, jer su đaci ovih škola egzistencijalno u dodiru s dvema kulturama (pri čemu je jedna specifično tzv. sekundarna ili tercijarna).

Ciljevi, odnosno ideje vodilje dobro su pobrojane u 3. poglavlju čirškog „Okvirnog nastavnog programa za nastavu maternjeg jezika i kulture“, koji je na internetu dostupan na 20 jezika (v. bibliografiju).

3. Finansiranje; zapošljavanje i plaćanje nastavnika u dopunskim školama maternjeg jezika

(Upor. i pogl. 13 A)

Nastava različitih jezičkih grupa u dopunskim školama po pravilu se organizuje i finansira na tri načina:

- 1) putem obrazovnih institucija u imigracionim zemljama (tako je, npr., u Švedskoj, Austriji, ili pojedinim saveznm pokrajinama u Nemačkoj),
- 2) putem konzulata ili ambasada zemalja porekla (npr. dopunske škole portugalskog, hrvatskog i turskog u Švajcarskoj),
- 3) putem nedržavnih finansijera (udruženja, zadužbina – recimo, albansku dopunsku školu u Švajcarskoj finansira albansko udruženje nastavnika i roditelja „Naim Frashëri“, a kurdsku jedno udruženje roditelja).

Da bi jedna dopunska škola bila zvanično priznata često je u slučajevima navedenim pod 2) i 3) potrebno dobiti odobrenje odgovarajućih državnih, kantonalnih i dr. vaspitnih ustanova – to je neophodno da bi škola bila priznata kao javna ustanova i mogla koristiti učionice, kao i da bi ocene iz dopunske škole bile upisane u svedočanstva koja izdaju redovne škole. Odobrenje za rad po pravilu dobijaju samo one škole koje su politički i konfesionalno neutralne i neprofitabilne.

Pored zakonski priznatih organizatora dopunskih škola, ima i onih koji to nisu (npr. religiozna udruženja) i koji organizuju neku vrstu dopunske škole na privatnim lokacijama. Povremeno se udruže organizacije navedene gore i privatni finansijeri, ali je reč o izuzecima. U Švajcarskoj je bilo i ima takvih pokušaja (St. Johann u Bazelu, Limmat A u Cirihi), pri čemu su dopunske škole uključene u regularnu nastavu i s njom povezane. Takve škole odgovaraju načinu navedenom pod br. 1), iako su dopunske škole u ostalim delovima kantona organizovane na načine navedene pod 2) i 3).

Treba dodati da, kada je finansijer zemlja porekla (br. 2), radni odnos nastavnika u zemlji imigracije po pravilu prestaje nakon npr. četiri godine, zbog rotacionog principa. To nije tako kod nedržavnih finansijera. Može se poći od pretpostavke da je za poslove u oblasti posredovanja među kulturama i pomoći u integraciji poželjan duži boravak u imigracionoj zemlji.

Zapošljavanje i plaćanje nastavnika u dopunskim školama obavlja po pravilu za to zaduženi finansijer (navedeni pod 1-3), dakle, lokalno ministarstvo obrazovanja, zemlja porekla ili nedržavni finansijer. Finansiranje od strane nedržavnog finansijera je po pravilu najslabije, jer nedržavne organizacije ne raspolažu s

mного novca te se roditelji nalaze u ulozi sufinansijera (upor. i Calderon & Fibbi (2013), str. 9, 67–68 i 81 i dalje). Mnogi nastavnici u tako finansiranim školama ne mogu živeti od te plate i moraju tražiti dodatne poslove. Treba dodati da mnoge južnoevropske zemlje zbog finansijske krize imaju velikih problema u finansiranju dopunske nastave u inostranstvu te su državni finansijeri takođe počeli da zahtevaju doprinose od roditelja.

4. Integracija u školski sistem

(Upor. i pogl. 13 A)

Način i obim integrisanosti dopunskih škola maternjeg jezika u redovan školski sistem imigracionih zemalja (saveznih pokrajina, kantona ili opština) međusobno se veoma razlikuju. U boljem položaju su one škole koje su prihvaćene kao deo redovne nastave i školskog sistema, kao što je slučaj, recimo, u Švedskoj, u Beču, Hamburgu ili u Severnoj Rajni-Vestfaliji. Sva organizaciona i administrativna pitanja, kao i plate nastavnika, stvar su države, odnosno lokalnih obrazovnih ustanova. Specifični oblici usavršavanja nastavnika u dopunskim školama maternjih jezika se podrazumevaju (npr. u Hamburgu nastavnici imaju obavezu usavršavanja od 30 sati godišnje i mogu svake godine birati između pet različitih serija seminara). Takav model nudi najbolje predispozicije za koordinisanu i plodnu saradnju dopunske i redovne nastave i već se pokazalo da daje pozitivne rezultate u pogledu uspeha u školi (upor. između ostalog Codina (1999), citirano u: Reich i dr. (2002), str. 38).

Na drugom, mnogo lošijem kraju su one škole čija integracija u redovni sistem je ograničena, u najboljem slučaju, na korišćenje učionica onda kada se u njima ne odvija redovna nastava (kasnije popodne, u slobodna popodnevna ili subotom) i koje inače nemaju nikakvu saradnju s redovnom nastavom. Nastavnici dopunskih škola tada s pravom osećaju da se njihov rad ne ceni dovoljno, a i kod roditelja i dece takva vrsta marginalizacije smanjuje motivaciju (upor. o ovome pogl. 1 B.3).

Između dva kraja nalaze se one zemlje, pokrajine ili kantoni koji, istina, ne pružaju finansijsku potporu dopunskim školama jezika zemalja porekla, ali doprinose funkcionisanju i cenjenju ovih škola jer ih zakonski priznaju, institucionalizuju saradnju sa redovnim školama, dopuštaju unošenje ocene iz dopunske škole u svedočanstva, omogućavaju usavršavanje nastavnika, daju preporuke za pedagošku kooperaciju itd. Ovde se nastavnicima u redovnim školama savetuje da informišu decu i roditelje s migracionim poreklom o dopunskim školama, u koje se deca mogu i upisati.

Veliki problem je, međutim, činjenica da se dopunska nastava odvija u vanškolsko vreme i da nastavnici časove maternjeg jezika drže po različitim školama. Ovo znatno otežava integraciju i kooperaciju s nastavnicima redovnih škola (upor. o ovome pogl. 2 B.1).

Taj problem se istinski rešava samo pod uslovom da se dopunske škole u potpunosti uključe u redovan školski sistem, tako da nastavnici dopunskih škola automatski postaju deo nastavničkog tima i bivaju plaćeni kako za sednice na kojima učestvuju, tako i za vreme koje posvećuju koordinaciji svoje nastave s redovnom nastavom.

5. Učenici dopunskih škola maternjeg jezika

Većinu razreda u dopunskim školama maternjeg jezika odlikuje izuzetna raznolikost i to u pogledu više činilaca (upor. i pogl. 1 B i 2 B):

• **Uzrast:**

Često su u istom razredu učenici različitog uzrasta koji pohađaju različite razrede u redovnoj školi; u ekstremnim slučajevima u istom razredu se mogu naći deca od vrtića do osmog ili devetog razreda redovne škole.

• **Identitet i migraciona biografija:**

Neki učenici su se tek doselili, možda su u zemlji porekla prikupili već solidna školska iskustva, ali su intenzivno posvećeni jezičkoj i kulturnoj orijentaciji u novoj zemlji. Drugi su – a to se odnosi na većinu učenika u dopunskim školama – ili rođeni u imigracionim zemljama, ili u njima već dugo žive i bolje vladaju jezikom te zemlje nego maternjim. Neki od njih su već treća generacija. Mnoge porodice su već uzele državljanstvo zemalja u koje su došle i za njih se podrazumeva da se kreću između prve i druge kulture. Za tu decu izraz „migraciono poreklo“ pre svega označava biografije roditelja ili baka i deda.

• **Jezičke kompetencije:**

Neki učenici dobro vladaju maternjim jezikom, drugi pak veoma loše, pri čemu koriste samo dijalekt u usmenom obliku. Stepen kompetencije ne zavisi od uzrasta – sasvim je moguće da, recimo, devetogodišnje dete bolje vlada maternjim jezikom od trinaestogodišnjeg.

• **Porodične okolnosti:**

Neki učenici dolaze iz obrazovanih porodica, koje su zainteresovane za školovanje dece i mogu im u tome i pomoći. Drugi, međutim, imaju roditelje koji ne brinu mnogo o školi i ne mogu im pomagati na tom polju.

Za sve nastavnike u dopunskim školama maternjeg jezika, posebno za početnike, izuzetno je važna sledeća spoznaja:

Sve učenike odlikuje višestruki identitet koji je mešavina elemenata, iskustava i interesovanja vezanih za kulturu zemlje porekla, kulturu imigracione zemlje, određenih socijalnih miljea, kao i specifične „sekondo-kulture“ („Secondo“ – reč koja u Švajcarskoj označava decu iz imigracionih porodica u smislu 2. ili 3. generacije doseljenika).

Svaki je jednostrani pristup („ti kao Turkinja bi morala...“) nedostatan, potpuno promašuje realnost i iskustveni svet učenika.

6. Specifičnosti nastave maternjeg jezika u dopunskoj školi

Nastava maternjeg jezika razlikuje se od nastave u zemlji porekla (baš kao i od nastave jezika u imigracionoj zemlji!) u više značajnih aspekata, o kojima se više puta govori u poglavljima 1 i 2 pod B. Neke smo već pomenuli, drugi će biti detaljnije predstavljeni u pogl. 2. Glavni aspekti su sledeći:

- Na više načina veća heterogenost razreda (vidi gore), otežano učenje u grupama učenika različitog uzrasta (istovremena nastava u više razreda), kao i individualizacija.
- Po pravilu samo 2–3 časa nedeljno; jak nedostatak kontinuiteta.
- Često slaba povezanost nastavnika s lokalnim školskim sistemom (slabi kontakti sa nastavnicima u regularnim školama, nesigurnost pri orijentaciji itd.; upor. savete u pogl. 1 B.5).
- Često otežani uslovi rada: rad u više škola, često pre ili posle regularne nastave kada su učenici uglavnom umorni, novčana nadoknada delom tek simbolična.
- Obrazovanje u domovini često nije – bar ne u dovoljnoj meri – pripremio nastavnike za specifične uslove rada u imigracionim zemljama.

- U inostranstvu često nema mnogo mogućnosti za usavršavanje.
- Orijentacija prema dva ili tri nastavna programa: nastavni program matične zemlje za nastavu maternjeg jezika u inostranstvu (ukoliko takav program postoji), nastavni program za dopunsku nastavu maternjih jezika u imigracionoj zemlji (ukoliko takav program postoji), nastavni programi u regularnim školama imigracionih zemalja.
- Udžbenici iz zemalja porekla često ne mogu biti korišćeni za dopunsku nastavu, ili je mogućnost njihove upotrebe veoma mala, jer su, npr., jezički suviše zahtevni, dok sadržaj nije prilagođen specifičnostima sa kojima se susreću učenici u dopunskim školama u inostranstvu koji odrastaju u dvema kulturama.
- Nastavna sredstva urađena specijalno za potrebe dopunskih škola postoje samo za malu grupu jezika.
- Dodatne obaveze nastavnika na polju saradnje s roditeljima, potpore u integraciji i kulturnog posredovanja.
- Kod samih nastavnika koji tek stižu u imigracionu zemlju: problemi sa orijentacijom i integracijom u novom kontekstu, eventualno problemi s jezikom, eventualno finansijski problemi.

7. Istorija nastave maternjeg jezika u dopunskim školama

(upor. i pogl. 13 A.2)

Prve dopunske škole maternjeg jezika počele su raditi početkom 20. stoleća kada su neke industrijske zemlje ne samo zaposlile strane radnike i radnice, nego omogućile da im se pridruže porodice. U Švajcarskoj (čiji su stanovnici još u 19. veku posao često tražili u drugim zemljama) od 30-ih godina 20. veka postoje dopunske škole italijanskog, u Francuskoj čak od 1925. (izvor v. dole: Giudici/Bühlmann; „Frankreich“). Nakon cezure prouzrokovane Drugim svetskim ratom i zahvaljujući novom usponu zapadnih industrijskih zemalja, države kao npr. Nemačka, Švajcarska i Austrija zapošljavale su strance od 50-ih do 70-ih godina – ovaj put prevashodno iz južne i jugoistočne Evrope. Mnogi od njih su uskoro doveli svoje porodice, iako su prvobitno nameravali samo nekoliko godina boraviti u inostranstvu da bi zaradili novac. Dopunske škole maternjeg jezika organizovane su upravo zbog te njihove orijentacije na povratak u domovinu; primarni cilj nastave bila je uspešna (re)integracija đaka u školski sistem njihovih matičnih zemalja. Istovremeno, dopunske škole maternjeg jezika otvarale su samoinicijativno i političke izbeglice – recimo, italijanski antifašisti u Švajcarskoj pre i tokom Drugog svetskog rata.

Emigraciji zbog posla pridružila se od 90-ih g. prošlog veka migracija političkih i ratnih izbeglica, kao npr. sredinom i krajem devedesetih emigracija Albanaca sa Kosova, Tamila iz Šri Lanke ili, trenutno, izbeglica iz Sirije. Inicijativa za otvaranje dopunskih škola često bi potekla od roditeljskih udruženja.

Globalizacija i slobodno kretanje ljudi u EU doprinele su od 2000. rastu migracije kvalifikovanih osoba. I ovi „novi“ imigranti pokazuju zainteresovanost za dopunske škole za svoju decu i stvaraju udruženja roditelja kako bi omogućili takvu nastavu; zemlje porekla često daju izvesnu potporu, ali same nisu organizatori nastave. Tako je, na primer, u Švajcarskoj sa dopunskim školama francuskog, holandskog, ruskog i kineskog.

Paralelno s doseljavanjem novih grupa i širenjem ponude kurseva jezika, imigracione zemlje (odnosno, određene savezne pokrajine, kantoni i opštine) su se morale aktivirati da bi putem reglemenata, preporuka i sl. regulisale način i obim integracije dopunskih škola u redovan školski sistem. Gore smo pokazali da je u tome bilo i da i danas ima velikih razlika; upor. i pogl. 13. Dobar pregled prilika u Švajcarskoj, Nemačkoj, Francuskoj i Austriji daju Giudici/Bühlmann (2014), str. 12–22.

Bibliografija

- Austrija: Schule mehrsprachig, Österreich (nedatirano): <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>.
- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Download: [www.rc-consulta.ch/pdf/HSK Erhebung_d_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK_Erhebung_d_def.pdf).
- Francuska: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%20.html>.
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Download: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>.
- HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Link: hsk-info.ch.
- Nemačka (primer Hamburg): Landesinstitut Hamburg (nedatirano): <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht/>.
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth i dr. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Download: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>.
- Švajcarska (primer Cirihi): <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (na istom linku i: Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich [2011]).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (različiti prilozi).

1. Đorđe Damjanović: Kako sam postao nastavnik maternjeg jezika u dopunskoj školi u Beču

Đorđe Damjanović je poreklom iz Bosne i Hercegovine. U Beču živi 22 godine i skoro isto toliko dugo radi kao nastavnik u dopunskoj školi za bosanski/hrvatski/srpski jezik.

Pre nego što sam došao u Austriju stekao sam diplomu tehničkog obrazovanja u Hrvatskoj i predavao sam taj predmet u Zagrebu. Jugoslaviju sam morao napustiti zbog rata i tako sam 1992. došao u Beč. Moj život tamo prve godine, kada sam radio kao nastavnik za izbegličku decu u Beču, bio je po mnogo čemu sličan životu mojih učenika, čak identičan. Bio sam izbeglica, baš kao oni. Nisam hteo da napustim zemlju, nisu ni oni – morali smo. Oni nisu znali nemački – nisam ni ja. Slučajno smo se sreli u jednoj učionici. Zaposlio sam se u jednoj osnovnoj školi, gde su proverene samo moje kvalifikacije za nastavnika tehničkog. Ali, onda su mi rekli da treba da predajem i austrijsku istoriju, geografiju i ostalo – na maternjem jeziku mojih učenika. Iako sam loše znao nemački, imao sam samo austrijske udžbenike na raspolaganju. Prilikom pripremanja tih časova ja sam u najkraće vreme naučio toliko mnogo kao nikada ranije. Svi smo bili učenici. Iako su počeli kao „autsajderi“, moji đaci su našli svoj put, mnogi od njih su napravili i univerzitetske karijere. Već naredne godine sam preuzeo posao pravog nastavnika jedne dopunske škole čiji je glavni zadatak očuvanje maternjeg jezika. Predavao sam maternji jezik i u obliku integrativne nastave i u obliku kurseva. Najveći izazov su predstavljale ogromne razlike kod mojih đaka u poznavanju maternjeg jezika, a radili smo praktično bez ikakvih udžbenika. Rad je bio moguć jedino zahvaljujući pomoći kolega iz tima, bečkog Gradskog školskog saveta, Ministarstva za obrazovanje i našoj dobroj povezanosti. U vrlo kratkom roku je čak i onim kolegama i koleginicama koji su bili skeptični prema nastavi maternjeg jezika postalo jasno da sam im potreban ne samo u razredu i u školi, nego i na roditeljskim sastancima i uopšte za komunikaciju sa migracionom zajednicom. Višejezičnim razredima neophodni su višejezični nastavnici. Nakon 20 godina došli smo dotle da nastavu izvodim zajedno sa svojim nekadašnjim učenicima!

2. Hyrije Sheqiri: Biti nastavnik maternjeg jezika u dopunskoj školi: zadatak koji se obavlja s ponosom i odgovornošću

Hyrije Sheqiri [Hirije Šećiri] je sa Kosova. Od 1995. živi u Švedskoj, gde je prvo u Ronebiju i Karlskroni bila zadužena za nastavu albanskog u dopunskoj školi, a od 2007. radi u Karlshamnu.

Sećanje na početak mog rada kao nastavnice u dopunskoj školi u Švedskoj izaziva u meni jake emocije iz više razloga. Kao prvo, to je bilo vreme rata na Kosovu. U izbegličkim logorima bilo je mnogo albanske dece. Iako većina njih nije imala dozvolu boravka, priznato im je pravo na pohađanje škole na maternjem jeziku. Mnoga deca su bila traumatizovana ratom i progonima, švedski niko nije znao. Sporazumevanje s novim, švedskim društvom i školom bilo je izuzetno teško, čemu su doprineli novi običaji i način komunikacije koji nisu poznavali. Zato ne čudi što su rado dolazili u školu maternjeg jezika i što sam im ja bila ne samo nastavnica, nego pomalo i majka, savetodavka, sestra, psiholog i prevodilac! Ukratko: ja sam za njih predstavljala njihov jezik, kulturu i domovinu. I ništa me nije mimoilazilo – njihova ljubav, njihov bol, njihove brige i njihova čuđenja. U središtu je ipak stajala moja uloga nastavnice maternjeg jezika, kojoj sam se potpuno posvetila. Rad je bio naporan, težak i odgovoran, ali i lep i zadovoljavajući.

Posebne napore sam morala da ulažem u pravljenje nastavnog materijala koji ne samo odgovara takvoj nastavi, nego je usklađen sa švedskim nastavnim programom (škole maternjih jezika su u Švedskoj deo regularne nastave i podležu regularnim nastavnim planovima). Kao predložak nastavnog materijala koji smo sastavljali služili su nam uglavnom švedski školski udžbenici i materijali. Nije bilo lako prilagoditi ih našim potrebama i ciljevima, to je zahtevalo profesionalan pristup. Potrebne kompetencije sticali smo najčešće kroz svakodnevni blizak kontakt sa švedskim kolegama, ali i kroz saradnju s nastavnicima dopunskih škola za druge grupe jezika.

3. Birsen Yılmaz Sengül: Sve je za mene bilo drugačije...

Birsen Yılmaz Sengül [Birsen Jilmaz Sengil] je poreklom iz Turske. Od pre tri godine živi u Nirnbergu, gde radi kao nastavnica u turskoj dopunskoj školi.

Sve je za mene bilo drugačije u poređenju s nastavom u Turskoj!

U svakom razredu su bili učenici različitog uzrasta. Nastava turskog se odvijala u popodnevnom satima, posle „normalne“ škole. Neka su deca zbog toga bila gladna i dekoncentrisana. Mnoga jednostavno nisu imala volje da posle pet ili šest sati nastave prionu na učenje turskog tokom dodatna dva sata.

Pohađanje dopunske škole je bilo, a i danas je dobrovoljno, što za posledicu ima to da mnogi učenici dolaze neredovno ili uopšte ne dolaze. Mnogima je zanimljivije da se napolju igraju s drugarima ili se zabavljaju u produženom boravku. Ali i kod onih koji su dolazili poznavanje maternjeg jezika je bilo veoma loše. Razlog tome je činjenica da se kod kuće retko govori maternji jezik, a čak i kad se govori, ne koristi se standardni jezik. Mnogi roditelji ni sami ne vladaju dobro turskim, često čak ni svakodnevnim jezikom, iako toga nisu svesni.

S obzirom na to da dopunska škola nije obavezna i da nije povezana s ocenama u regularnoj školi, motivacija i angažman većine učenika su slabi. Zbog toga sam pokušala da pobudim njihovo interesovanje tako što sam početak nastave koncipirala kao igru. Prvih 15 minuta svakog časa pretvarala sam u igru i na taj način pravila blagi uvod u učenje turskog. Tražila sam i izmišljala različite igre koje deci pomažu da bolje razumeju i uče jezik. Na ovaj način sam postigla da njihova motivacija poraste, počeli su redovnije da dolaze na nastavu, a vremenom je čak porastao i broj đaka.

Ipak, u svemu postoji još jedan problem: nas niko nije shvatao, niti nas sada shvata kao prave nastavnike – ni roditelji, ni učenici, a ponekada ni bavorski nastavnici u redovnim školama. Mene su ljudi već pitali jesam li prava nastavnica, ili tek neko ko jednom sedmično drži kurs turskog. Razlog ovom potcenjivanju je najverovatnije pre svega u tome što mi ne delimo „zvanične“ ocene, odnosno, te ocene ne ulaze u sve-doćanstva regularnih škola. Tako je i učešće roditelja u celom procesu minimalno, baš kao i njihovo dolazanje na roditeljske sastanke. Čak i neki nastavnici u regularnim školama smatraju da su dopunske škole nebitne, a neki čak doslovno preporučuju roditeljima da decu ne šalju u te škole, jer će inače „pomešati“ jezike.

Sem toga, susrela sam se sa još nekim problemima na koje u Turskoj nisam nailazila, kao što je, recimo, velika razlika u poznavanju maternjeg jezika među učenicima. Tako može da se dogodi da je, npr., znanje deteta u petom razredu na nivou drugog razreda. Mi smo, istina, od turske države dobili nastavna sredstva,

ali ih nije lako prilagoditi tako heterogenim sposobnostima učenika. Novo je za mene bilo i to što sam svakog dana morala da radim u drugoj školi. Sve to otežava uspostavljanje kontakta sa nastavnicima nemačkog. A na samom početku mog rada u dopunskoj školi morala sam, naravno, i da se snađem u nemačkom školskom sistemu i da razumem kako je strukturan.

4. Hazir Mehmeti: Stari i novi izazovi

Hazir Mehmeti je poreklom s Kosova. U Beču živi 17 godina, gde od 1999. radi u više dopunskih škola kao nastavnik albanskog jezika.

Kada sam u Beču počeo da radim kao nastavnik u dopunskoj školi, u mojim razredima je bilo mnogo dece izbeglica. Pored problema i trauma izazvanih političkom situacijom, bilo je i određenih metodičko-didaktičkih teškoća. Moji ondašnji đaci su u domovini bili navikli na nastavu koja je u poređenju s austrijskom bila metodički drugačija i mnogo jednostavnija. Nastava koja povezuje teme iz više predmeta, praktično učenje, orijentisano na konkretizaciju, bilo im je potpuno nepoznato, oni su bili navikli pre svega na pasivnu konzumaciju frontalne nastave u velikim razredima.

Ovde u Austriji je kontakt nastavnika s učenicima potpuno drugačiji, moguće je sa decom raditi individualno i približiti im se. Ja sam se sa tim drugačijim pristupom, sa glavnim ciljevima i metodama upoznao pre svega na seminarima za nastavnike dopunskih škola. To je znatno doprinelo mojoj integraciji kao nastavnika u Austriji. Jedan od najvažnijih elemenata tog procesa je razmena iskustava s kolegama i kolegicama.

Poseban izazov predstavljao je rad u „sistemu više razreda“, tj. sa grupama učenika različitog uzrasta i znanja. Predavanje u takvim heterogenim razredima podrazumeva posebne metode i pedagoške principe, specifično i zahtevno planiranje nastave i veliku dozu kreativnosti. Moji đaci su uvek najviše voleli da uče kroz igru, što zvuči jednostavnije nego što jeste i još uvek za mene predstavlja izazov.

Metode koje su se pokazale plodnim su, recimo, dvojezično učenje, koje pospešuje razumevanje, učenje uz pomoć muzike i metoda preuzimanja uloga, s kojom sam na više načina imao dobra iskustva. U „nabavljanje“ nastavnog materijala danas u velikoj meri uključujem same učenike (pretrage interneta i biblioteka), a i sam koristim internet na albanskom i nemačkom.

5. Valeria Bovina: Saveti za nastavni-ke-novajlije

(upor i pogl. 12)

Valeria [Valerija] Bovina je iz Bolonje u Italiji. Od 2009. radi u Cirihi kao nastavnica italijanskog u dopunskoj školi.

Prva godina u novoj zemlji, novom školskom sistemu, novoj školskoj kulturi, u novim strukturama je – teška! Pokušala sam da sistematizujem svoja iskustva u Cirihi i da ih pretvorim u niz preporuka. Možda mogu da pomognu kolegama i kolegicama koji tek počinju, da im početak napornog ali lepog rada u dopunskim školama ne bude suviše težak.

Saveti za komuniciranje s *direktorima* (i, u zavisnosti od strukture, sa drugim *školskim institucijama*)

- zakažite sastanak da biste se predstavili
- pokažite spremnost i zainteresovanost za kooperaciju
- informišite se o školskim raspustima i drugim slobodnim danima (sportski dan, ekskurzije, usavršavanja itd.)
- informišite se o internim običajima i navikama u školi (zbornica, mašina za kafu, zatvaranje vrata ...)
- informišite se o organizacionim pitanjima i infrastrukturi (gde se kopira materijal, kako treba da izgleda učionica kada iz nje izlazite i sl.)
- vodite računa o tome da dobijete adekvatnu učionicu (ponekad se za dopunske časove dobiju neodgovarajuće prostorije, jer „strana“ deca sve diraju i glasna su...)
- u slučaju konflikta obratite se instituciji zaduženoj za koordinaciju dopunske nastave (konzulat, udruženje nastavnika...), lokalnim obrazovnim institucijama ili sindikatu

Saveti za komuniciranje sa službom za održavanje

(Rukovodilac službe za održavanje škole je često jedna od najvažnijih osoba u školi, nikako nekakav podređeni radnik!)

- zakažite termin da biste se predstavili
- upoznajte se sa kućnim redom i pridržavajte ga se (koja pravila važe za dvorište, igralište, jelo i piće u učionicama, smeće...)
- uzmite ključeve škole i dobro ih čuvajte
- izvinite se ako se dogodi neka nezgoda...

Saveti za komuniciranje sa nastavnicima regularne nastave

- predstavite se nastavnicima u zbornici ili prilikom nekog sastanka, nađite i negujte kontakte
- pokažite interesovanje i spremnost za saradnju
- pokažite da škola dobija na raspolaganje jednog specijalistu za određeni jezik i kulturu
- nemojte se demoralisati ako su domaći nastavnici u početku suzdržani i distancirani i ako vama ovlada utisak da ste „nevidljivi“
- raspitajte se o mašini za kafu, aparatu za kopiranje i sl.
- pokušajte da objasnite funkciju i značaj dopunske škole i pozovite zainteresovane na razmenu i obostrano posećivanje časova

Saveti za komuniciranje s roditeljima

- negujte kontakt s roditeljima putem razgovora i roditeljskih sastanaka (najmanje dva godišnje)
- predstavite sadržaj, ciljeve i način rada na svojim časovima
- objasnite važne pedagoške didaktičko-metodičke aspekte
- razgraničite ulogu roditelja od uloge nastavnika (= stručnjak za nastavu!)
- uprkos eventualnoj kritici, budite uvek fer, mirni, otvoreni, ali i jasni i određeni

Saveti u vezi s usavršavanjem i kulturnom ponudom

- informišite se o ponudama za usavršavanje i koristite ih (ponude pedagoških akademija, obrazovnih institucija itd; informacije možete eventualno dobiti i u upravi škole)
- po potrebi idite na kurseve jezika zemlje domaćina (važno za integraciju i saradnju!)
- obavestite se o kulturnom životu u gradu u koji ste došli (kulturni program, muzeji, biblioteke, udruženja, priredbe, ponuda za đake...)

Pre i posle nastave...

- budite u učionici najmanje 10 min. pre časa (tako obezbeđujete vreme da sve pripremite)
- posle časa obavezno sve vratite na svoje mesto, tako da učionica izgleda onako kako ste je zatekli (tabla, klupe, pod...)

1. Molimo vas da sami još jednom pogledate ciljeve nastave u dopunskim školama navedene u odeljku 1 A.2. Ramislite prvo sami, a onda (ako je moguće) unutar manje grupe o pitanjima ili nejasnoćama u vezi sa tim ciljevima. Razgovarajte o tome.
2. Pogledajte sada ciljeve nastave u dopunskim školama još jednom. Razmislite o tome koji od tih ciljeva su za vas posebno relevantni i šta treba da radite da biste ih ispunili.
3. Još jednom o ciljevima: razmislite i diskutujte o tome gde i kako već doprinosite ciljevima „Potpora u procesu integracije i orijentacija u društvu imigracione zemlje” i „Potpora u procesu integracije i orijentacija u školi imigracione zemlje” – ili šta biste mogli raditi da još bolje ostvarite ovaj važan zadatak.
4. Pročitajte ponovo odeljak 4, „Integracija u školski sistem”. Kakav je položaj vaše dopunske škole? Koje su vaše želje i vizije i šta biste (sami, ili zajedno sa drugima) još mogli da uradite da bi te želje postale realnost?
5. U šestom odeljku opisana je velika heterogenost među učenicima. Razmislite i razgovarajte o sopstvenim iskustvima. Opišite jedni drugima šta ste po tom pitanju već preduzeli i sa uspehom rešili.
6. Pročitajte izveštaje nastavnika u delu B prvog poglavlja (eventualno i drugog). Koja od opisanih iskustava ste i sami imali kada ste počeli sa radom u dopunskoj školi, šta vas posebno „dodiruje”?
7. Kad se osvrnete na svojih poslednjih godinu-dve rada kao nastavnika u dopunskoj školi – koji su trenuci za vas bili najlepší? Razmenite iskustva sa drugima, dajte jedni drugima podsticaj!

1. Uvod

Pred kojim izazovima stoje nastavnici maternjih jezika u dopunskim školama? Detaljan odgovor – kao što to pokazuju izjave nastavnika u delu 2 B – razlikovaće se od jedne do druge imigracione zemlje u zavisnosti od, na primer, integrisanosti dopunske nastave u regularni školski sistem. Međutim, podrazumeva se da ima aspekata koji su zajednički. Sledećih nekoliko odeljaka bliže opisuje devet takvih aspekata; neke od njih smo upoznali već u prvom poglavlju, drugi će u narednim poglavljima biti produbljeni. Cilj je pritom da se određeni izazovi učine vidljivim, da se pomogne nastavnicima u njihovom savlađivanju i da se nastavnicima predoče eventualna preopterećenja.

2. Okvirni uslovi rada, strukture školskog sistema

U većini zemalja, pokrajina, kantona i opština dopunske škole maternjeg jezika imaju status predmeta koji se bira dobrovoljno, a opseg časova je dva do (retko) četiri časa nedeljno. Nastavu organizuju i nude, kao što je opširno predstavljeno u odeljku 1 A.3, ili obrazovne ustanove imigracione zemlje, konzulat ili ambasada zemlje porekla, ili nedržavni finansijeri (udruženja, zadužbine itd). Uslovi pod kojima se zapošljavaju nastavnici, kao i njihova zarada, znatno zavise od finansijera. Jedna studija u Švajcarskoj (Calderon, Fibbi, Truong, 2013) pokazuje da je raspon zarade po jednom času od 0 do preko 100 švajcarskih franaka. Od finansijera (ali i broja učenika) takođe zavisi da li je za nastavnike dopunskih škola to zaposlenje glavno, dodatno ili čak dobrovoljno.

U pogledu okvirnih mogućnosti, zahteva i očekivanja, dopunske škole se nužno orijentišu u prostoru između zakonskih propisa zemlje domaćina, nastavnog plana za dopunske škole, nastavnog plana zemlje porekla i različitih očekivanja – npr. institucija i kolega u zemlji domaćinu ili roditelja (vidi i pogl. 1 A.2, Ciljevi dopunske nastave maternjeg jezika). To može prouzrokovati konflikte po pitanjima lojaliteta i druge probleme – recimo, kada roditelji, kojima je nacionalnost izuzetno važna, traže „više patriotizma“, dok nastavni program izričito upućuje na negovanje tolerancije i međusobnog razumevanja. Važno je da nastavnik zauzme odlučan i jasan stav koji je u saglasnosti sa nastavnim planom i da tu poziciju zastupa i pred roditeljima i kolegama.

Nastava maternjeg jezika se po pravilu odvija izvan vremenskog okvira redovne škole, slabo je povezana s redovnom školom, održava se u različitim školama ili opštinama i to delom u neodgovarajućim ili neadekvatno opremljenim prostorijama. Prva tri uslova nastavnici dopunske škole, kao pojedinci, uglavnom ne mogu menjati. Ipak, pored direktnog razgovora sa odgovornima u opštinama i školama, isplati se uključivanje u neki sindikat uz čiju pomoć bi se uslovi rada mogli poboljšati.

Pomenuti nepovoljni uslovi mogu se loše odraziti na motivaciju kako kod učenika, tako i kod nastavnika. Pored gorepomenutih razgovora i pregovora na različitim nivoima, oprobano sredstvo protiv problema s motivacijom je zabavna i zanimljiva nastava koja pokreće i učenike i nastavnike.

Ako se uz to postigne makar i minimalna saradnja sa regularnim školama ili pojedinim nastavnicima regularne škole, poboljšaće se ne samo motivacija, nego i jezički i psihosocijalni razvoj đaka.

Mnogobrojni predlozi mogu se naći u poglavlju 12; recimo, predložak za pisanje kratke biografije, kojom se nastavnici dopunske škole mogu predstaviti kolegama u regularnoj školi. Vidi i konkretne „Savete za nastavnike-novajlije“ Valerije Bovine u pogl. 1 B.5.

3. Potpora i priprema nastavnika za specifične zadatke u dopunskoj školi

Nastavnici u dopunskim školama vrlo brzo shvate da se ta nastava znatno razlikuje od regularne, za koju su se pripremali tokom školovanja. Glavne razlike su, npr., razredi sa đacima različitog uzrasta, izuzetna heterogenost u pogledu vladanja maternjim jezikom, svedenost nastave na veoma mali broj časova, đaci koji su navikli na otvorene i individualizujuće nastavne metode, nedostajuća ili neadekvatna nastavna sredstva, loša integracija u regularni školski sistem itd. (upor. pogl. 1 A.6 i 2 B.1).

Novi nastavnici u dopunskim školama po pravilu nisu pripremljeni za ove razlike i specifičnosti. Zato im je neophodna pomoć u orijentaciji i potpora u vidu usavršavanja i daljeg informisanja.

Dobar primer predstavlja obavezni modul „Uvod u ciriški školski sistem“, koji je opisan u pogl. 14 A.3. Nakon i pored ovog prvog uvođenja u lokalni kontekst veoma je važno upoznati se sa osnovama pedagogije, didaktike i metodike koje važe u imigracionoj zemlji, kao i sa specifičnim pitanjima i planiranjem nastave u dopunskim školama i mogućnostima saradnje sa regularnom školom. Za to je neophodno usavršavanje koje nude kako imigraciona tako i zemlja porekla (upor. pogl. 14). Nadamo se da će i ovaj priručnik (između ostalog uz pomoć impulsa za razmišljanje i diskusiju u delu C svakog poglavlja) biti od koristi u tom smislu. U svakom slučaju, neophodni su intenzivni kontakti s kolegama u sopstvenoj dopunskoj školi, u drugim dopunskim školama, kao i u regularnim školama, a sem toga i sa obrazovnim institucijama u imigracionoj zemlji.

4. Kulturna medijacija i posredništvo kao nova osobenost posla

Svaki nastavnik ima jasan radni zadatak, bilo u domovini ili imigracionoj zemlji. Kompetencije koje su za to neophodne stižu se dobrim delom tokom školovanja za nastavnika. Kada nastavnik počne da radi u dopunskoj školi u inostranstvu, sreće se sa novim zadacima za koje nije pripremljen. U te zadatke ubraja se između ostalog višestruka obaveza medijacije i posredovanja između roditelja i nastavnika (ili daljih instanci) imigracione zemlje. Nastavnici koji dobro znaju jezik zemlje u koju su došli potvrdiće: vrlo brzo stižu pozivi za prevođenje na roditeljskim sastancima. Ovo je posebno korisno kada je reč o učenicima koje poznaju i nastavnici dopunske i nastavnici redovne škole. Jasno je da se u takvim situacijama ne radi tek o prevođenju. Uzgred, više je nego korektno kada nastavnik za takvo prevođenje bude i plaćen.

I kada nastavnici dopunskih škola prevode razgovore o učenicima koje ne poznaju, oni ipak obavljaju jedan dodatni zadatak kao kulturni medijatori, odnosno, interkulturalni prevodioci. Poznajući lokalni školski sistem i očekivanja koja on stavlja pred učenike, baš kao i kulturno zaleđe porodice i njihovu specifičnu predstavu o školi i vaspitanju, oni mogu graditi važan most, davati dodatne informacije i doprineti boljem razumevanju kako kod nastavnika regularne škole, tako i kod roditelja.

Prenošenje nepisanih normi i očekivanja koja važe u imigracionoj zemlji i razgovor o njima od izuzetnog su značaja, posebno za neobrazovane roditelje imigrante, jer ih oni često nisu ni svesni.

U to ubrajamo, na primer, „nepisana“, podrazumevajuća pravila o „pravom“ vremenu u koje veća ili manja deca treba da idu na spavanje, o tome šta deca doručkuju ili uopšte treba da jedu, kakav je odnos prema domaćim zadacima i kakvo treba da bude kućno okruženje kada se uči itd. Važan zadatak nastavnika dopunske škole je da se o ovome informiše i da informacije prenese drugima.

Kada je nastavnik dopunske škole dovoljno upoznat s lokalnim školskim sistemom i sa pomenutim „nepisanim pravilima“, on može (po mogućstvu u saradnji sa lokalnom školom) organizovati roditeljske sastanke na kojima informiše roditelje o vrednostima, stavovima i očekivanjima škole u imigracionoj zemlji. Istovremeno, važno je istaknuti da vladanje dvama jezicima ne osposobljava nekoga automatski za prevođenje. U svakom slučaju treba voditi računa o tome da zahtevan zadatak interkulturalnog prevođenja ne postane teret te je preporučljivo takve prilike držati u okvirima izvodljivog.

5. Potencijali i šanse dopunskih škola maternjeg jezika

Potencijali, značaja i šanse koje pruža predavanje u dopunskoj školi maternjeg jezika spadaju u prijatne izazove ovog posla. Ograničimo se na četiri aspekta.

a) Značaj dopunskih škola za razvoj biliteraliteta

Dopunske škole imaju odlučujući uticaj u razvoju biliteralnih kompetencija (sposobnost čitanja i pisanja i na svom prvom jeziku). Dopunska škola predstavlja manje-više jedinu šansu da se jezik zemlje porekla nauči u standardnom i pisanom obliku i da se postigne istinska dvojezičnost koja obuhvata i kulturu pismenosti. Ovo važi pre svega za đake iz slabije obrazovanih porodica, u kojima se govori prevashodno dijalekat, a slabo se čita i piše.

Školovanje literalnih sposobnosti u dopunskoj školi doprinosi kod takvih učenika kompetentnosti u vladanju prvim jezikom. Oni na taj način stiču i razvijaju jednu važnu posebnu kompetenciju, kao i integralni deo svog bikulturalnog identiteta. Dopunska škola im pomaže da ne izgube dodir sa pismenošću svog prvog jezika i ne postanu analfabeti. Tome treba dodati da većina dece i mladih ljudi sa migracionom biografijom razvije određeni jezički fond kojim bez problema savladava svakodnevne, porodične situacije. No, kad se treba posvetiti kompleksnijim temama i zahtevnijim tekstovima, oni se suočavaju sa sopstvenim granicama.

Dopunske škole imaju, između ostalog, važnu funkciju širenja fonda reči na prvom jeziku i osposobljavanja učenika da njime obuhvate i teme vezane za školu, ili druge zahtevnije oblasti.

Tako se može sprečiti i „raspad“ jezičkog fonda, što je inače česta pojava: vokabular vezan za porodicu i svakodnevicu razvijen je uglavnom na prvom jeziku, dok je školski i „akademski“ vokabular rezervisan pre svega za školski jezik, tj. jezik imigrantske zemlje.

O obe ove funkcije – razvoju literalnih kompetencija i širenju fonda reči na prvom jeziku – treba razgovarati sa učenicima i roditeljima da bi oni postali svesni njihovog značaja.

b) Doprinos višjezičnom društvu

Dopunske škole mogu značajno doprineti sprovođenju dva jezička postulata Evropske unije. Prvi se zalaže za što ranije učenje bar dva strana jezika. Drugi zahteva davanje potpore individualnoj višjezičnosti, sve dok svi građani i građanke ne steknu, pored maternjeg, praktično poznavanje najmanje još dva jezika (upor. Evropska unija, 2005; v. bibliografiju). Da bi ovi postulati mogli biti ispunjeni, neophodno je da se u

regularnom školskom sistemu stvore uslovi za izvođenje dopunske nastave maternjih jezika, kao i da roditelji o takvoj ponudi i njenim koristima budu ozbiljno i detaljno obavešteni.

c) Potencijali za jačanje svesti o jeziku (*language awareness*)

Višjezično odrastanje se isplati pogotovo ako su svi jezici uključeni i u školski sistem – u pogledu čitanja, pisanja, vladanja standardnim jezikom, izgradnji širokog fonda reči i svesti o jeziku.

Dopunske škole ovome značajno doprinose, posebno zato što to regularne škole ne mogu. Izuzetan doprinos dopunskih škola – ako se stvore za to neophodni uslovi – leži na polju razvoja svesti o jeziku (engl. *language awareness*).

S obzirom na to da đaci dopunskih škola od samog početka vladaju najmanje dvama jezicima (prvi jezik, jezik imigracione zemlje i eventualno strani jezici koji se uče u školi), nastava u dopunskim školama je prilika da se na mnogo načina poredi i posmatraju različiti jezici. Časovi koji se time bave su privlačni i pomažu đacima da bolje povežu jezike koje znaju.

Tome treba dodati pozitivne efekte rada na polju svesti o jeziku (*language awareness*), koji su već dugo i poznati i priznati, pa tako učenici širom Evrope već više godina vode evidenciju o jezicima koje uče (tzv. Evropski jezički portfolio). Iz širokog spektra tih pozitivnih efekata navedenih kod James & Garrett (1992) izdvojimo samo nekoliko, koji su, naravno, karakteristični i za poređenja i posmatranja jezika na časovima u dopunskim školama:

- buđenje radoznalosti i zainteresovanosti za jezik
- poboljšanje jezičkih kompetencija i sposobnosti učenja stranih jezika
- podsticanje interesovanja i prihvatanja jezičke raznovrsnosti
- razvijanje svesti i ponosa u odnosu na sopstvenu višjezičnost
- buđenje i jačanje želje i motivacije za učenje jezika
- izgradnja stava koji izražava poštovanje prema drugim jezicima i kulturama

- podsticanje sposobnosti posmatranja i analize jezika i komunikacije
- razvoj metajezičkih sposobnosti

d) Koristi za nastavnika dopunske škole

Rad u dopunskoj školi maternjeg jezika nije samo zahtevan, nego je i obogaćujući. Raznolika iskustva sa zadacima u pedagoškom radu i u tretiranju kulture imigracione zemlje pružaju jedinstvenu priliku za razvijanje sopstvenih transkulturalnih kompetencija i njihovu eventualnu primenu u nekom novom ili dodatnom nastavničkom poslu.

6. Poseban izazov: sopstvena integracija u imigracionoj zemlji

Nastavnici koji u imigracionoj zemlji rade po ugovoru na određeno vreme moraju i da se integrišu i da istovremeno vode računa o povratku u domovinu. To je naporno i može značiti da članovi porodice ostaju u domovini, da supružnici za to vreme žive odvojeno, ili i da se deca odvajaju od roditelja. Nastavnici dopunske škole nisu deo nekog tima u kojem se kolege svakodnevno sreću i razmenjuju iskustva, nego rade po pravilu pre ili posle redovne nastave i često idu od škole do škole. Oni su za mnogo toga sami odgovorni. Oni su u stalnom kontaktu sa ljudima odgovornim i zaduženim za različite aspekte posla, moraju se stalno snalaziti u različitim strukturama, pravilnicima, normama i istovremeno raditi svoj posao. Nakon što uspeju da nađu stan, oni i u svom privatnom okruženju moraju stvoriti mrežu poznanstava i negovati kontakte. Dobro poznavanje jezika, spremnost za rizike, radoznalost, istrajnost i otvorenost za nova poznanstva su optimalni preduslovi za uspešne kontakte kako u školskom, tako i u ličnom socijalnom okruženju. Ako se navedenim faktorima ne posveti dovoljno pažnje i dozvoli da za preuzimanje posla nastavnika u dopunskoj školi preovladaju finansijski motivi, posledice mogu biti izolacija, psihička opterećenja i bolest.

Preporučljivo je da se nastavnici pre preuzimanja ovog posla što bolje informišu o imigracionoj zemlji i uslovima rada u dopunskoj školi i da se za to pripreme. Najvažnije je pritom dobro savladati jezik (ponegde se zahteva nivo B1 prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike) i obezbediti siguran smeštaj.

7. Heterogenost kao šansa i izazov

Jedna od osobenosti nastave u dopunskim školama danas je izuzetna heterogenost, kako u pogledu poznavanja jezika, tako i u pogledu različitih biografija i uzrasta učenika. Uzrok tome su migracione, demografske i druge okolnosti. O heterogenosti u razredima dopunskih škola bilo je već reči u pogl. 1 A.5; ovde ćemo govoriti podrobnije o tri aspekta koja su tamo pomenuta.

a) Jezička heterogenost

Dopunske škole maternjeg jezika su u prvobitnom obliku nudile nastavu koja je bila orijentisana na povratak učenika u domovinu i njihovu lakšu reintegraciju u tamošnje škole. Tada su dopunske škole pohađala uglavnom deca „gastarbajtera“, čiji je boravak u imigracionoj zemlji trebalo da bude privremen. Porodične okolnosti su, baš kao i poznavanje jezika, bili uglavnom homogeni. To danas definitivno više nije slučaj. Tako danas, na primer, dopunsku nastavu italijanskog ili hrvatskog jezika pohađaju kako deca koja su već treća generacija migranata, tako i deca koja su sa roditeljima došla tek pre nekoliko meseci. Sem toga, sve je više dece iz mešovityh brakova kod koje samo jedan od roditelja vlada jezikom koji se uči u dopunskoj školi te su jezičke kompetencije te dece srazmerno slabije.

Izraz „prvi jezik“ je za neku od te dece već nedovoljno precizan – bilo da su od rođenja odrastala dvojezično, ili su im kompetencije u znanju školskog jezika, jezika zemlje u kojoj žive, znatno više nego u poznavanju jezika zemlje porekla.

Upravo zbog toga ta deca na odmorima u dopunskim školama, ili u opuštenim razgovorima, najčešće ne razgovaraju na „prvom jeziku“, nego na jeziku zemlje u kojoj žive.

b) Heterogenost u pogledu uzrasta

Razredi u dopunskim školama su skoro bez izuzetka sastavljeni od učenika različitih uzrasta; u ekstremnim slučajevima u jednom razredu nađu se deca od vrtića do devetog razreda redovne škole. To je utoliko zahtevnije s obzirom na pomenutu činjenicu da ovde uzrast i jezička kompetentnost nisu po definiciji povezani (motivisana učenica trećeg razreda biće možda mnogo bolja u maternjem jeziku nego učenica osmog razreda koja maternji jezik koristi još samo kad kod kuće razgovara s majkom). Različiti uzrasti mogu biti i prednost, jer deca u takvim grupama mnogo uče jedni od drugih. Međutim, to može postati i problem kada su razlike u kognitivnom i socijalnom razvoju tolike da je skoro nemoguće naći zajedničke teme i interesovanja. Ovde je neophodna kreativnost nastavnika. Razmena mišljenja i obostrana pomoć prilikom priprema ovde može mnogo značiti; dalje mogućnosti su predstavljene u poglavljima 9–12 ovog priručnika.

c) Porodična istorija

Nivo obrazovanja i životni uslovi u porodici predstavljaju još jednu dimenziju heterogenosti. I kada su porodice iz iste zemlje, njihovi nivoi obrazovanja, uslovi života u imigracionoj zemlji i dr. se ponekad drastično razlikuju. To je u vezi s činjenicom da političke i ekonomske prilike u emigraciju odvedu porodice s potpuno različitim statusom i uslovima života. Razlike u sociokulturalnoj pozadini učenika mogu – uz jezičke i uzrasne razlike – predstavljati jak izazov za nastavnike dopunskih škola; ali, to istovremeno može postati povod zanimljivim i poučnim diskusijama i uvidima.

Ono što je zajedničko svim učenicima u dopunskim školama je njihova dvojezičnost ili višejezičnost i, u vezi s tim, njihovi dvostruki resursi i potencijali. Zbog toga savetujemo nastavnicima koji rade s ovim đacima da se iscrpno informišu o temi dvojezičnosti tj. višejezičnosti.

Prvo je važno razumeti da dvojezičnost ne označava savršeno vladanje jezicima ili perfektan izgovor dvaju jezika. Nivoi jezičke kompetencije se u pogledu dva jezika razlikuju, što je normalno, od toga se u nastavi i polazi. Veoma je važno priznanje jezičkih sposobnosti – posebno kada je u pitanju prvi jezik – jer se ove kompetencije u regularnoj školi i u društvu uglavnom zapostavljaju i ne cene dovoljno.

Veoma je preporučljivo pročitati knjigu (nažalost, samo na engleskom) „The Psycholinguistics of Bilingualism“, autora Grosjean & Li (2013). Ona nudi jednostavna polazišta i pomaže nastavnicima u dopunskim školama da se profesionalno razvijaju i da savetuju roditelje i druge osobe koje sa skepsom gledaju na dvojezičnost.

8. Nastavni materijal i domaći zadaci

a) Nastavni materijal

U izazove koji stoje pred mnogim nastavnicima dopunskih škola ubraja se i veoma nezadovoljavajuća situacija u pogledu nastavnih sredstava i ostalih specifičnih nastavnih materijala za nastavu u ovakvoj školi (upor. pogl. 1 A.6 i 2 B.2). O ovome je opširno reč u poglavlju 10 A.4 („Mogući izvori nastavnog materijala“) gde se može naći (kao i u poglavljima 10 A.5 i A.6) niz konkretnih i praktičnih saveta za nabavljanje materijala.

U svakom slučaju se isplati sa kolegama razmeniti iskustva, razgovarati o nastavnim materijalima i izvorima (elektronskim i drugim) koji se koriste. Mnogi nastavnici koriste samostalno pripremljen materijal. Razmena tih materijala ili stvaranje jednog (eventualno elektronskog) arhiva može biti od velike pomoći za mnoge nastavnike.

b) Domaći zadaci

Suštinski su domaći zadaci smisleni i u dopunskoj školi, tim pre što je nedeljni i godišnji broj časova veoma mali. Ali, domaći zadaci se razlikuju od zemlje do zemlje te je veoma važno da se nastavnici orijentišu prema običajima koji po tom pitanju važe u regularnom lokalnom školskom sistemu. Mora se povesti računa i o ostalim obavezama đaka tokom nedelje, kao i o slobodnom vremenu koje im stoji na raspolaganju.

Ako domaći zadaci za učenike predstavljaju preopterećenje, to će pre biti prazlog da prestanu dolaziti u dopunsku školu. Ali ako su zadaci smisljeni i izvodljiva dopuna nastave, onda su oni potpora procesu učenja i po pravilu ih i roditelji odobravaju.

Kvalitet zadataka je pritom jednako važan kao kvantitet: učenici će rado uložiti nešto više slobodnog vremena u zadatke koje rado rade; 20 minuta za dosadan a obavezan zadatak je svakom đaku već previše.

9. Ocenjivanje kompetencija i uspeha učenika

S obzirom na visoku heterogenost đaka, delimična individualizacija ciljeva, sadržaja i zahteva se pokazuje kao važna mogućnost za vođenje kvalitetne nastave (upor. i poglavlje 3, Karakteristike dobre nastave). Međutim, sa individualizacijom je povezano pitanje ocenjivanja uspeha. Poglavlje 7 (Podsticajno ocenjivanje uspeha) bavi se najvažnijim aktuelnim tačkama; u delu B su navedeni primeri iz prakse koji mogu dati dobre podsticaje. Naravno, čak i tako je gotovo nemoguće, s obzirom na veliku heterogenost razreda i nedovoljno vreme, učenicima davati ocene koje odgovaraju njihovim različitim kompetencijama.

Naporno je i odgovoriti na različita očekivanja roditelja, kao i nastavnika regularne škole: nastavnici žele da vide što „realističnije“ ocene, na osnovu kojih je moguće doneti izvesne zaključke, recimo, o jezičkoj kompetenciji u prvom jeziku, ili o odnosu prema zadacima. Roditelji žele da vide što bolje ocene. Loše ocene lako mogu dovesti do toga da decu ispišu iz dopunske škole, što je i moguće, s obzirom na to da je škola fakultativna. Rešavanje svih tih problema je zahtevno; razgovori s obe strane (s roditeljima i nastavnicima redovne škole) bi najbolje doprineli povoljnom ishodu. Pri tom se može pojaviti problem manjka vremena za nastavnika dopunske škole. U tom slučaju je preporučljivije ograničiti komunikaciju na nekoliko učenika kod kojih ima upadljivih problema, ili onih koji su, npr., tek nedavno došli u zemlju imigracije i neophodna im je posebna potpora.

Ocenjivanje učenika u dopunskim školama lako može da preraste u veliko preopterećenje koje ne sme biti olako shvaćeno.

Preporučujemo da se nastavnici ovim ozbiljno pozabave i da o tome razgovaraju sa odgovornima u lokalnim institucijama. U smislu koncentracije na poboljšanje, preporučljivo je u svakom slučaju učenicima pored običnih ocena dati i diferencirani pismeni ili usmeni izveštaj i pomoći im na način koji mogu razumeti u jačanju sposobnosti za samoocenjivanje.

10. Vođenje razreda i disciplina: stav prema ponašanju učenika

U zadatke svake škole spada, pored stručnosti, i prenošenje vrednosti i socijalnih kompetencija (to odgovara dvostrukom zadatku osnovne škole kao obrazovne i vaspitne institucije). Ipak, predstave i prioriteti se u tom pogledu delom razlikuju od zemlje do zemlje. U jednoj zemlji je moguće da školski sistem posebno insistira na samostalnosti, dok se u drugoj zemlji prioritet daje poslušnosti, vrednom učenju i tačnosti, a u trećoj je posebno na ceni vaspitanje u duhu demokratije (uporedi i poglavlja 4 i 5, u kojima su pobrojane najvažnije tačke oko kojih u zapadnoevropskim zemljama i zemljama na severu Evrope postoji širok konsenzus).

Pomenute razlike, koje mogu zavisiti i od nastavnika, utiču na način vođenja razreda i sprovođenje školskih pravila. Učenici su upoznati s načinom vođenja nastave u imigracionoj zemlji i prihvataju ga kao normalan, kao normu. Ipak, taj način vođenja razreda se može mnogo razlikovati od onog u dopunskoj školi maternjeg jezika. Važno je upoznati se sa razlikama i u razgovoru sa učenicima sastaviti sopstvena pravila.

Nastavnici dopunskih škola često pominju „probleme s disciplinom“ samo zato što se njihov način vođenja nastave razlikuje od rituala u imigracionoj zemlji te učenici i nastavnici jedni od drugih ne očekuju isto.

Nastavnicima dopunskih škola preporučujemo da se kroz posete redovnim školama i razgovore upoznaju sa onim što u lokalnom sredini važi kao prihvatljivo ponašanje, sa podelom uloga (između učenika i nastavnika), kao ritualima u razredima. Posle toga oni mogu svesno i autentično načiniti sopstvena pravila ponašanja u razredu. Ta pravila mogu uključiti vrednosti, norme i rituale kako imigracione tako i zemlje porekla. Kada su pravila – baš kao i konsekvence u slučaju njihovog kršenja – nastala u dogovoru s učenicima, ona nailaze na veće odobravanje i đaci će ih se češće pridržavati.

Bibliografija

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Download: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Europäische Union (2005): Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Link: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm oder <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Grosjean, François; Ping Li (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA, & Oxford: Wiley-Blackwell.
- James, Carl; Peter Garrett (1992): The Scope of Language Awareness. U: C. James and P. Garrett (ur.): Language Awareness in the Classroom. London: Longman, str. 3–20.
- Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»; Didaktische Anregungen 1 [Serija priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“; Didaktički podsticaji 1]).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

1. Violeta Brakus: Pred kojim problemima stoje nastavnici dopunskih škola; kako sama rešavam te probleme?

Violeta Brakus je poreklom iz Srbije. Ona radi u delu Švajcarske sa francuskim jezikom (u Lozani, Krisijeru, Klarensu, Lejsinu i Nojšatelju) kao nastavnica srpskog jezika u dopunskoj školi.

Školovanje za nastavnika u zemlji porekla (na primer, na Balkanu) ne nudi programe koji bi nastavnike pripremili za „eksteritorijalni“ rad (npr. neka vrsta magistrature ili mastera, koji bi nastavnicima omogućio dodatne kvalifikacije u metodičko-didaktičkom i sociokulturalnom pogledu). Zato se nastavnici uglavnom tek prilikom dolaska u imigracionu zemlju konfrontiraju sa za njih potpuno novim tipom nastave u dopunskoj školi. U pogledu izmenjenih organizacionih uslova ove nastave, kao i učenika kojima maternji jezik mora biti predavan bezmalo kao strani, nastavnici dopunskih škola neminovno i sami postaju učenici, moraju da improvizuju, da budu inovatori, da se usavršavaju i da se orijentišu u novom pedagoško-didaktičkom kontekstu – i sve to uz rad!

Udžbenici, radne sveske i listovi, kao i pedagoška literatura iz naše domovine zasnovani su na monolingvalnom i monokulturalnom pristupu. Za migrantsku decu, rođenu u novoj domovini, oni uglavnom nisu adekvatni u pogledu sadržaja, preobimni su, napisani teškim jezikom koji se u praksi retko koristi, jer nisu nastali na bilingvalnoj osnovi. Takođe nedostaju diferencirani, po mogućstvu dvojezični ili višejezični radni listovi. Bilo bi dobro imati materijal za nastavu koji polazi od principa dvojezične metodike, uz koji bi se izradile radne sveske sa sadržajima iz istorije, geografije, muzike i umetnosti zemlje porekla.

Vreme izvođenje dopunske nastave maternjeg jezika je (u Švajcarskoj) demotivisajuće. Nakon nastave u redovnoj školi – a često i posle treninga ili nekih drugih aktivnosti – dopunska škola dolazi na sam kraj, negde između 17 i 20 h. Ako đaci uopšte i dođu, to je, posebno u višim razredima, češće pod pritiskom roditelja nego dobrovoljno. Izrazita heterogenost u razredima (u pogledu uzrasta, vladanja jezikom itd), kao i diskontinuitet nastave (samo dva časa nedeljno) predstavljaju za nastavnike veliki izazov i otežavaju planiranje. Primer: u istoj nastavnoj grupi (razredu) imam učenike svih uzrasta, od vrtića do viših razreda osnovne škole. Tako sam tokom nastave praktično stalno „na rošulama“ između grupa različitog uzrasta i nivoa znanja. A pošto istovremeno radim u različitim školama i opštinama, ja sam stalno i „na šinama“, takoreći, večiti putnik.

Svi ovi problemi doprinose slabljenju nastave maternjeg jezika. Za generacije učenika koje odrastaju u višejezičnom okruženju i s plurikulturalnim resursima, ova nastava u pogledu sadržaja, a ni organizaciono (zato što je odvojena od redovne nastave i rasporeda časova) nije adekvatna.

Za mene kao „praktičara“ bilo bi neophodno što pre poboljšati saradnju zemlje porekla i imigracione zemlje. Trebalo bi izraditi zajedničke strategije i osnovati instituciju koja bi se bavila očuvanjem jezičko-kulturnog identiteta migracione dece. Kroz saradnju stručnjaka i nastavnika iz obe zemlje trebalo bi doći do rešenja za poboljšanje organizacije i metodičko prilagođavanje postojećih nastavnih planova, kao i izraditi odgovarajući materijal. Hitno je neophodno modernizovati organizacione oblike nastave, koja mora postati dinamičnija i imati na raspolaganju moderna nastavna sredstva i medije. Pored periodičnih i redovnih usavršavanja u zemlji porekla i imigracionoj zemlji, neophodno je inicirati zajedničke obrazovne projekte, recimo, istraživačke projekte ili stručne seminare. Saradnje na pojedinačnom nivou već ima, ali su u pitanju uglavnom pilot-projekti, često nedovoljni i kratkoročni.

Sama sam, nakon pripreme u domovini, uvek iznova otkrivala „tajne“ nastave maternjeg jezika, učila sam uz rad, na brojnim seminarima u domovini i u Švajcarskoj govorila o problematici nastave maternjeg jezika, usavršavala se, pravila dvojezične radne listove i materijal i učestvovala u pilot-projektima dopunskih škola i švajcarskih redovnih škola. Međutim, da bi ova nastava zaista postala kvalitetnija, neophodna je potpuna „mobilizacija“ nastavnika i saradnja svih onih koji čine okruženje te nastave. To podrazumeva i veću prisutnost dopunskih škola, njihovih problema i šansi, u medijima i u javnom pedagoškom i školskom diskursu.

2. Yergahem Belay: Tri velika izazova

Yergahem Belay [Jergahem Belaj] potiče iz Etiopije. Ona od 1995. živi u Londonu, gde od 2001. predaje jezik tigrinija u dopunskoj školi.

Počela sam da radim u etiopijskoj dopunskoj školi 2002. godine. Već tokom prve tri nedelje suočila sam se sa sledećim glavnim pitanjima i problemima:

Kako da se postavim prema očekivanjima različitih grupa (đaci, roditelji, nastavnici redovne škole)? Da bismo uopšte mogli početi s nastavom, morali smo prvo da razgovaramo s učenicima, da ih podelimo u tri grupe i o tome da komuniciramo s roditeljima. To je bilo teško, jer podela učenika po uzrastu nije imala smisla: neki od njih (uključujući mlađe) govorili su već dobro eritrejski, drugi (uključujući starije) nisu. Dakle, morali smo obrazovati grupe nezavisno od uzrasta, a s obzirom na nivo znanja maternjeg jezika – što je takođe izazvalo probleme na drugoj strani.

Kakav metodičko-didaktički pristup da odaberem? S obzirom na veliku uzrasnu heterogenost grupa i različite načine učenja morala sam postati veoma kreativna da bih održala pažnju i zainteresovanost svih učenika. Ubrzo sam primetila da je najbolje kada odaberem interaktivan metod koji učenike primetno aktivira.

Kako da savladam izazove u vezi sa udžbenicima i nastavnim materijalima? Etiopijske obrazovne ustanove nisu stavile na raspolaganje nikakav materijal za nastavu u inostranstvu. Koncipiranje programa i sastavljanje materijala koji uvažava i prevazilazi sve interkulturalne prepreke, samostalno, bez ičije pomoći, bilo je veoma zahtevno. U početku sam se oslanjala na etiopijske udžbenike. Uskoro sam bolje upoznala svoje učenike i njihove životne okolnosti i shvatila da tekstovi koji odgovaraju prilikama u Etiopiji nisu jednako primenljivi na situaciju u Engleskoj. Bilo je potrebno nešto novo, nešto što će tematizirati vezu etiopijske i engleske kulture. Posledica je bila to da sam počela sama da pravim materijal na temu „etiopijska tradicija i kultura“ da bih zainteresovala učenike za pitanja njihovog kulturnog identiteta i kulturnih vrednosti. Taj posao je veoma naporan – između ostalog i zato što metoda „s vrha“, kojom se radi u Etiopiji, ne funkcioniše u Engleskoj, a i zato što mnogi tekstovi zbog svog sadržaja nisu bili upotrebljivi u nastavi. Često sam bila frustrirana i srećna sam što sam poslednjih godina naučila da koristim internet kao izvor za nastavne materijale.

3. Hyrije Sheqiri: Moj trenutno najveći problem

Hyrije Sheqiri [Hirije Šečiri] je sa Kosova. Od 1995. živi u Švedskoj, gde je prvo u Ronebiju i Karlskroni bila zadužena za nastavu albanskog u dopunskoj školi, a od 2007. radi u Karlshamnu. Tekst koji sledi je poslednji odlomak njenog izveštaja u pogl. 1 B.2.

Moj trenutno najveći problem – a sigurno je tako i kod mnogih mojih kolega i koleginica – predstavlja pitanje kako privući što više učenika u dopunsku školu maternjeg jezika. Dopunske škole imaju važnu funkciju i u sticanju znanja i uspehu u redovnim švedskim školama, o čemu svedoče i naučno-pedagoška istraživanja. Veoma se nadam da ćemo uz više angažovanosti i pojačanu svest roditelja premostiti i ovu prepreku. Učešće po mogućstvu svih albanskih učenika u dopunskoj školi, koja je u Švedskoj integrisana u redovnu školu, zaista zavisi skoro isključivo od roditelja – tj. od njihove zainteresovanosti da njihova deca uče maternji jezik, da uz takav fundamet lakše uče i druge predmete i da istovremeno jačaju svoj bilingvalni i bikulturalni identitet. Ovde je reč o dvostrukoj jezičkoj i kulturalnoj koristi: učenici dopunskih škola šire, kao individue, sopstvene kompetencije i vrednosti. Na taj način oni, međutim, ne postaju kompetentniji i vredniji samo za sebe i svoje porodice, nego i za društvo i zemlju u kojoj žive, baš kao i za svoju domovinu.

Uverena sam da će i ova moja briga (koja je istovremeno briga mnogih drugih nastavnika dopunskih škola) već u bliskoj budućnosti nestati uz pomoć snažnog angažmana roditelja.

4. Tri đacke biografije iz dopunskih škola

Gulcan [Guldžan] (ž., 8) živi u Engleskoj (izveštaj nastavnice Zulejhe Toprak iz Londona)

Guldžan je rođena 2006. u Londonu. Oboje roditelja su turske nacionalnosti. Ona ima jednu stariju sestru. Otac je napustio porodicu kada je Guldžan imala pet godina. To ju je izuzetno pogodilo, jer je imala blizak odnos s njim. Njena majka je mlada žena sa različitim fizičkim i mentalnim problemima. Iako živi već duže od deset godina u Engleskoj, ona ne govori engleski. Majka nema rodbine u Engleskoj. Očeva porodica, istina, živi tu, ali ne brine o Guldžan i njenoj sestri. Majka pokušava tokom letnjeg raspusta da šalje kćerke u Tursku, da bi tamo dobile nešto pažnje i ljubavi od njene porodice. Guldžan uživa u takvim raspustima i vremenu koje provodi s bakom i dedom, jer tamo može da se igra napolju koliko hoće. Let u Tursku plaćaju baka i deda; nikakvi drugi odmori ne dolaze u obzir iz finansijskih razloga. Guldžan je majka dovela u dopunsku školu, jer je u redovnoj školi postalo jasno da joj je potrebna dodatna pomoć. Prema majčinih rečima, Guldžan je u školi bila šikanirana – zbog prekomerne telesne težine i zato što uči sporije od ostalih. U državnoj školi ona ima samo nekoliko prijateljica, ali se u dopunskoj školi odlično slaže sa više dece. Njeni hobiji su kompjuterske igre, gledanje TV-a i jelo. Ona obožava „Littlest Pet Shop Toys“ (igračke-životinje za malu decu), kojima ume satima da se igra. Ona se dirljivo ophodi s njima i čuva ih, pri čemu odaje utisak opuštenosti.

Aylin [Ajlin] (ž., 10), živi u Nemačkoj

Zovem se Ajlin. Imam 10 godina. Trenutno sa porodicom živim u Sendenu. To je mali grad u blizini Minstera u zapadnoj Nemačkoj. Moji hobiji su muzika, ples i čitanje. Sem toga rado idem u bioskop. Slobodno vreme uglavnom provodim s prijateljicama koje žive u susedstvu. Imam uglavnom nemačke i kurdske prijatelje. Imam i neke prijatelje iz Turske, Rusije, Poljske, Bosne itd.

Moji roditelji su iz jugoistočne Anatolije u kurdskoj oblasti Turske, oni su Kurdi. Tamo su živeli u jednom malom mestu po imenu Bahdžin. To selo i sada postoji, nalazi se blizu grada Mardina. Mi pripadamo jezidjskoj religijskoj skupini. Imam četvoro braće i sestara, pa sam odrasla u velikoj porodici, što mi je veoma važno. Jer, nas četvoro se uvek drži zajedno. Moja porodica živi u Nemačkoj već preko 20 godina. Moja braća i sestre su rođeni u Nemačkoj, kao ja.

Ja sam odrasla pre svega uz kurdski i nemački jezik. Kod kuće sa roditeljima govorim kurdski. Sa braćom i sestrama, međutim, govorim nemački.

Behar (m., 17), živi u Švedskoj

Zovem se Behar i imam 17 godina. Rođen sam u svojoj domovini, na Kosovu, gde sam i živeo skoro do svoje desete godine. Dva meseca pre svog desetog rođendana došao sam u Švedsku, gde sada živim i idem u prvi razred gimnazije.

Život na Kosovu se znatno razlikuje od života u Švedskoj. Na Kosovu je mnogo siromaštva; ovde u Švedskoj se bogatije i bezbrižnije živi. I škole se veoma razlikuju. U švedskoj školi dobijamo besplatan ručak sa jednim napitkom, dok na Kosovu čak i zemičku i sok morate da platite, što često čini jedan ceo obrok. Na Kosovu sam četiri godine išao u školu. U razredu je bilo 45 đaka, a samo jedna-jedina nastavnica. Ovde u Švedskoj nas je 25 đaka i imamo posebnog nastavnika za svaki predmet. Švedski i engleski sam naučio vrlo brzo. Od sedmog razreda učim i nemački.

Uvek sam hteo da ostanem na Kosovu, ali moji roditelji su se doselili ovamo pa sam i ja morao s njima. Kad još malo porastem i završim školu, možda ću se vratiti na Kosovo da tamo radim. U Švedsku smo došli da bismo imali bolji život i da bismo pobjegli od siromaštva.

Na Kosovu je mnogo bolja disciplina, jer tamo đaci poštuju nastavnike. Ovde u Švedskoj ima mnogo uobraženih đaka koji rade šta god hoće i ne slušaju nastavnike. Video sam vest da ovde opada kvalitet nastave. Nastava i škole na Kosovu su mnogo bolje, jedino država nema mnogo novca koji može uložiti u škole.

Kad budem imao decu, neću dozvoliti da zaborave albanski jezik i kulturu. Za mene je suludo da albansko dete ode na Kosovo a da ne zna albanski. To se mojoj deci sigurno neće dogoditi!

1. U odeljku 2 A.6 se s pravom govori o integraciji nastavnika dopunske škole u imigracionu zemlju kao o ogromnom izazovu (odvajanje od domovine, traženje stana, orijentisanje u društvenom i školskom kontekstu imigracione zemlje itd). Razminite udvoje ili utroje svoja iskustva i napišite spisak najvažnijih tačaka koji može novim nastavnicima olakšati integraciju.
2. Razmislite i diskutujte o tome šta su za vas bili, a i sada su, najvažniji izazovi u različitim svakodnevnim fazama vašeg posla kao nastavnika dopunske škole (u prvo vreme, nakon prvih par godina, danas).
3. U poglavlju 2 A.10 govori se o od zemlje do zemlje različitim konceptima u pogledu vođenja razreda, uključivanju učenika u nastavni proces, ponašanju učenika i disciplini. Jeste li i sami imali takvih iskustava? Kako vi rešavate situacije u kojima se učenici ponašaju potpuno drugačije od dece u zemlji porekla?
4. Više puta je u ovom i drugim poglavljima napomenuto koliko je važno i korisno razgovarati sa nastavnicima redovne škole. Diskutujte sa kolegama i kolegicama u dopunskim školama kakva su njihova iskustva po tom pitanju i na koji način je moguće koristiti pozitivna iskustva, a izbegavati negativna.
5. Razmislite udvoje ili utroje šta biste voleli da saznate, ili o čemu da razgovarate sa nekim nastavnikom redovne škole (ili nekim drugim predstavnikom lokalnog školskog sistema). Sastavite neku vrstu priručnika za vođenje razgovora i planirajte konkretne termine za razgovore ili posete.
6. U pogl. 2 A.5 opisane su različite mogućnosti i potencijali dopunskih škola. Prostudirajte i dopunite spisak. Razmislite kako biste u okviru manjeg predavanja skeptičnim roditeljima ili kolegama u imigracionoj zemlji opisali korist koju donosi pohađanje nastave u dopunskoj školi i njene potencijale.
7. U pogl. 2 A.8 reč je o odnosu prema domaćim zadacima i značaju podsticajnih, motivišućih zadataka. Diskutujte kako vi pojedinačno rešavate ovo pitanje. Isplanirajte na kraju najmanje dve konkretne, atraktivne varijante domaćih zadataka i dajte ih učenicima u naredne tri sedmice.
8. Molimo vas da još jednom pročitate ili izjave nastavnika u pogl. 2 B ili tri članka biografije. Razminite u maloj grupi mišljenja o tome šta vas posebno dodiruje i zašto.

Osnove aktuelne pedagogije, didaktike i metodike iz perspektive imigracionih zemalja

1. Uvod

Koje su odlike „dobrog“ nastavnika, „dobre“ nastavnice? U zavisnosti od toga koji od mnogobrojnih zadataka nastavničkog poziva uzmemo kao polazište – predavanja, vaspitanje, savetovanje, dijagnostifikovanje, inovacije – odgovori će biti različiti. Ali, i kada se ograničimo na osnovne zadatke škole i nastave, ne možemo očekivati jednostavne odgovore: (1) „Dobra“ nastava zavisi u prvoj liniji od toga od kojeg ciljnog kriterijuma polazimo, dakle, „dobra za šta?\": kratkotrajni uspeh u školi ili dugotrajni uspeh na studijama i u poslu; stručne kompetencije ili ključne kompetencije koje povezuju više poziva? (2) Šta je „dobro“ zavisi i od perspektive; „dobro“ – iz čije vizure? Istraživanje nastave pokazuje da često ima znatnih razlika između ocenjivanja sopstvene nastave, mišljenja kolega i oce- na učenika – vidi poglavlje 3 B.

U ovom poglavlju biće reči o bez sumnje ključnom obeležju kvaliteta nastave, naime, o njenom efektu na učenje. O tome postoji već solidna baza saznanja nastala tokom decenija empirijskog istraživanja nastave i njenog dejstva na učenje („teaching effectiveness“), u velikoj meri zahvaljujući Hatijevoj studiji (2012), koja je sažela naučna saznanja širom sveta o preduslovima uspeha u školi.

2. Osobnosti kvaliteta nastave koja podstiče učenje

Istraživači obrazovnog sistema slažu se: način organizacije nastave (kao što je nastava u razredima s različitim uzrastima đaka, veličina razreda itd.) jednako slabo utiče na uspeh kao izbor određenih metoda (npr. frontalna ili otvorena nastava).

Odlučujuća je, naime, kompetentnost nastavnika, kao i dubinske osobnosti kvaliteta nastave nezavisno od predmeta, uzrasta i vrste nastave (te se to odnosi i na dopunske škole maternjeg jezika).

U daljem tekstu govorimo o ovim principima nastave koja podstiče učenje.

2.1 Efikasno upravljanje razredom kao preduslov

Nastava koja podstiče učenje mora ispuniti određene preduslove koji su obuhvaćeni terminom „razredni menadžment“ (upravljanje razredom). Tu ubrajamo (a) konsekventno pridržavanje postavljenog sistema pravila za predupređivanje ometanja nastave, (b) vežbanje procesa učenja tokom samih časova („time-on-task“), (c) efikasno – po mogućstvu brzo i neupadljivo – otklanjanje ometanja, kao i (d) uspostavljanje određenih rutina, signala i procedura koje pojednostavljaju tok nastave i olakšavaju rad.

2.2 Podsticanje obrade informacija

Drugoj velikoj grupi osobnosti dobre nastave je zajedničko to što je tu reč o podsticanju obrade informacija, tj. podsticanju lakšeg sticanja znanja i memorisanja sadržaja. Učenje podstiče nastava koju karakterišu sledeće osobnosti:

- Jasnost

Razumljivost sadržaja kako iz perspektive nastavnika, tako i učenika: koherencija u načinu predstavljanja sadržaja, prepoznatljiva crvena nit, ali i jezička pregnanost u smislu čiste dikcije, primerene retorike, korektne gramatike, jednostavnih rečenica, izbegavanja poštapalica, nedoumica, reči koje otkrivaju zbunjenost, fraza, floskula poput „nekako“, „šta ja znam“, „ja bih rekao/rekla“, „kvazi“ i sl. i dovoljna razumljivost u smislu glasnoće, primerene modulacije i upotrebe standardnog jezika – dakle, izbegavanje dijalekata.

- Kognitivno aktiviranje

Ovaj aspekt je ključni za delotvorno učenje i odnosi se pre svega na sticanje strategija i tehnika učenja, kao i metakognitivnih kompetencija, tj. svesti o sopstvenom učenju i upravljanje njime. Posebno su plodotvorni, kako je Hatijeva studija pokazala, scenariji kooperativnog učenja u kojima učenici privremeno preuzimaju ulogu nastavnika (recipročno podučavanje i učenje; eng. reciprocal teaching, peer tutoring; nem. WELL = Wechselseitiges Lehren und Lernen).

Ovde često nailazimo na nesporazum, na shvatanje da nastavnici tada treba da se povuku i preuzmu ulogu pratioca ili moderatora. Naprotiv, oni u početku kooperativnog učenja, kao i pri sticanju strategija učenja, moraju biti veoma aktivni:

Oni moraju temeljno objasniti i sa učenicima provežbati pravila i procedure kooperativnog učenja, jer će vežba inače biti neuspešna. U vezi sa sticanjem strategija učenja, posebno je delotvorno učenicima konkretno pokazati, „odigrati“ kako to funkcioniše, npr., u obliku razmišljanja naglas.

- Strukturiranje

Olakšano učenje uz pomoć metoda koje podstiču prepoznavanje veza i onoga što je zajedničko, npr. u obliku saveta o strukturisanju tekstova (pregled, rezime, isticanje važnog, „advance organizer“ – pregled zadatka unapred).

- Nejezičke mogućnosti učenja

Korišćenje mnogobrojnih mogućnosti za vanjezičko učenje, pre svega vizualizacije (slike, grafikoni, mind-map), kao i praktično orijentisano učenje, recimo u obliku scenskog učenja (npr. „telesna matematika“).

- Konsolidacija

Stvaranje dovoljno mogućnosti za primenu, uvežbavanje i ponavljanje, da bi naučeno bilo memorisano i da bi se osvežilo predznanaje. Pritom je važno misliti na to da – upravo na planu jezika, recimo pri čitanju – određene sposobnosti moraju biti automatizovane da se ne bi apsorbovao nepotreban kapacitet za memorisanje. Samo tako je moguće savladati kompleksnije zadatke. Ovo zahteva kako „višak učenja“, sve do automatizacije, tako i „inteligentno vežbanje“.

2.3 Podsticanje spremnosti na učenje

Sledeće osobenosti su indirektno podsticajne za učenje: one podstiču spremnost da se uči, čime se pozitivno utiče i na samo učenje i na rezultate.

- Orijentacija prema učenicima

Misli se na to da nastavnik treba da ima uvid u individualne razlike kod učenika u procesu učenja i da pokuša da posmatra učenje iz đачke perspektive (preuzimanje perspektive, „kognitivna empatija“). Nastavnik učenicima stoji na raspolaganju za razgovor kako po pitanjima svog predmeta, tako i po pitanjima vezanim za više predmeta i uključuje učenike, vodeći računa o njihovom uzrastu, u donošenje odluka i traži od njih informacije o tome kako uče i kako razumeju nastavne sadržaje.

- Klima koja pospešuje učenje

Ovo podrazumeva uzajamno poštovanje, ljubaznost, srdačnost, pri čemu nastavnik treba da ceni učenike i da na časovima stvara opuštenu atmosferu u kojoj je dozvoljeno ponekad se i našaliti i nasmejati – suprotnost ovome bi bila nastava kao „zona bez humora“ u kojoj „nema ničeg smešnog“. Za učenje je od izuzetnog značaja pozitivan pristup greškama: greške koje đaci prave tokom procesa učenja se ne sankcionišu, nego se posmatraju kao šansa da se stekne uvid u nedovršene ili loše usmerene procese učenja, kao i da se đacima pomogne odgovarajućim objašnjenjima i savetima.

U elemente klime koja pospešuje učenje ubraja se i sposobnost da se sačeka odgovor od đaka i tolerisanje sporosti („strpljenje“).

San svakog pedagoga su učenici koji uče „sami od sebe“, jer uživaju u radu koji učenje podrazumeva ili ih taj rad čak čini srećnim („flow“). Ipak, bilo bi naivno u kontekstu školskog učenja polaziti isključivo od intrinzične motivacije. Slikovito rečeno, što više motora se pusti u pogon da bi se kod učenika pokrenula i, čak i kod teškoća ili u slučaju dosade, održala aktivnost učenja, to bolje. Motivirajuća nastava zato uključuje i ekstrinzične motive, posebno tematiziranjem korisnosti i važnosti zadataka (u svakodnevicu, u poslu ili daljem školovanju). Dalji motivi koji pospešuju učenje su radoznalost (koja se budi raznovrsnom ponudom), konkurencija (takmičenja s drugima ili sa sobom), kao i socijalno priznanje (cenjenje, pohvala od strane signifikantnih osoba, pre svega nastavnika i roditelja). Često se zaboravlja da su nastavnici uzor učenicima, što učenike takođe motiviše („učenje na osnovu modela“): kada nastavnik očigledno rado predaje, angažuje se i sposoban je da se oduševi („enthusiasm“), to se direktno odražava (kroz „emotional contagion“) na motivaciju za učenje kod učenika.

2.4 Orijentacija prema kompetencijama

Nekada je bilo dovoljno na školskom času „obrađiti“ neko gradivo i pritom se osloniti na udžbenike. U poslednje dve decenije došlo je do suštinske promene, i to u smislu orijentisanja prema kompetencijama. Nastava koja se orijentiše prema kompetencijama ne sledi potpuno ista pravila kao tradicionalna nastava koja „obrađuje gradivo“: nastavni planovi, zadaci i teme pojedinih časova koncipiraju se u zavisnosti od uspeha, doprinosa i sposobnosti učenika. To od nastavnika zahteva sposobnost dijagnostifikovanja, dakle, poznavanje i sposobnost upotrebe instrumenata za merenje đачkih kompetencija – u slučaju dopunskih škola maternjeg jezika, na primer, to je tzv. Evropski jezički portfolio ili pasoš („Europass“), uz koji su dostupni i instrumenti za procenu sopstvenih jezičkih sposobnosti.

(<https://europass.cedefop.europa.eu/hr/resources/european-language-levels-cefr>)

2.5 Odnos prema heterogenim preduslovima za učenje

Prilagođavanje nastave različitim i promenljivim preduslovima za učenje je jedan od suštinskih elemenata kvaliteta nastave, pri čemu se pod „preduslovima za učenje“ ne podrazumevaju samo razlike u predznanju, nego i osobenosti kulturne i jezičke pozadine, sklonosti ka određenim sadržajima, rodne razlike i posebne potrebe („inkluzija“). Princip koji leži u osnovi je uklaпанje (to znači da su učenje i zadaci po mogućstvu optimalno orijentisani prema pomenutim preduslovima kod đака); iz toga proizlazi nužnost variranja sadržaja i metoda, kao i prilagođavanje težine zadataka i brzine predavanja. Za uspeh diferenciranja i individualizacije – shvaćenih samo kao metoda ili tehnika – važno je da oni sami po sebi ne predstavljaju posebnu vrednost u odnosu na tradicionalnu nastavu, mnogo je važniji njihov kvalitet: doziranje, takt, tajming, ali pre svega povezivanje s gorepomenutim principima nastave koja pospešuje učenje.

Uzgred, verovanje da je određena vrsta nastave u jednakoj meri dobra ili loša, delotvorna ili nedelotvorna za sve učenike nekog razreda je – mit. Istraživanja jasno pokazuju da postoji snažna uzajamna uslovljenost metoda predavanja i osobenosti učenika:

Učenicima sa slabim predznanjem i deficitarnim kompetencijama neophodna je jaka potpora (*scaffolding*), davanje povratnih informacija u malim koracima i jasna struktura; ovakvi učenici će biti preopterećeni otvorenom nastavom i otkrivačkim učenjem. Napredniji učenici će, naprotiv, profitirati od otvorenih scenarija za učenje, jer su već stekli dovoljne kompetencije.

3. Dodatne informacije

Nastavu ne izvode principi i varijable, nego osobe, nastavnici. Koliko god bilo važno poznavanje principa delotvorne nastave, toliko je jasna uloga profesionalnosti i ličnosti nastavnika. Iako neke dalje karakteristike nisu centralne za ovaj tekst, treba ih pomenuti, jer jesu centralne za posao; one se pokazuju kao bitne i u mišljenjima učenika u delu 3 B. U Nemačkoj se od studenata koji se obrazuju za nastavnike [nem. Lehramt – mnogi studijski predmeti u Nemačkoj razlikuju dva osnovna smera: za rad u školama ili za naučnu karijeru; prim. prev.] zahteva da se makar informišu o zahtevima koji stoje pred nastavničkim pozivom, bilo na CCT (Career Counseling for Teachers, CCT, vidi <http://www.cct-switzerland.ch/>), ili na portalu „Fit für den Lehrerberuf“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; <http://www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen#>; „Fit za nastavnički poziv“). Ovaj poslednji je vrsta inventara koji sadrži samorefleksije i tuđa mišljenja o 21 relevantnoj karakteristici u četiri oblasti: psihička stabilnost (sposobnost ofanzivnog prevladavanja neuspeha, tolerantnost za frustracije, sposobnost odmaranja i opuštanja, stabilnost pod emocionalnim preopterećenjima i otpor na stres), aktivnost, motivisanost i sposobnost motivacije (uživanje u radu s decom i omladinom, odgovornost, humor, potreba za znanjem i informisanjem, spremnost za napore i odricanja, sposobnost oduševljavanja i poslovni idealizam), socijalne kompetencije (probitačnost u komunikaciji, socijalna senzibilnost, sigurnost u javnim nastupima i ljubaznost/toplina) i osnovne sposobnosti (glas, fleksibilnost, umešnost, sposobnost izražavanja i sposobnost za racionalan rad).

Bibliografija

- Hattie, John A. C. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. izd., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (ur.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

„Dobra nastava“ iz vizure učenika dopunske škole: rezultati malog ispitivanja

Upitnik su popunjavali učenici dopunskih škola u razredima koje vode Sakine Koç, Dragana Dimitrijević, Valeria Bovina, Nexhmije Mehmetaj i Nexhat Maloku, a obradio ga je Basil Schader.

U pet dopunskih škola u Švajcarskoj sprovedeno je malo, neformalno ispitivanje, koje služi kao praktični dodatak delu A ovog poglavlja, a na inicijativu autora tog poglavlja, prof. Helmkea. Cilj je bio sučeljavati naučno-istraživačke perspektive A-dela s vizurom „direktno pogođenih“, dakle, učenika. Koje osobine ima, iz njihove perspektive, „dobar nastavnik / dobra nastavnica“, šta je za njih dobra nastava?

Ispitivanje ne pretenduje na reprezentativnost ili uopšte naučnu solidnost s obzirom na okolnosti sprovođenja i odabira uzorka, ono pre svega predstavlja ilustraciju.

Ukratko o načinu na koji je urađeno ispitivanje: nastavnici dopunskih škola su dobili – nažalost, u poslednjim napornim sedmicama pred letnji raspust 2014. – zadatak, odnosno molbu, da u svojim razredima (ili svom jednom razredu) učenicima daju da popune odštampani upitnik. Zadatak učenika je bio, pored upisivanja uzrasta i pola, sledeći:

„Dovrši rečenice:

- Dobar nastavnik / dobra nastavnica je za mene...
- Nastava je za mene dobra kad...
- Uz pojam (reč) „nastavnik“ ili „poučan“ pada mi na pamet...”

Upitnike koji su se odnosili na nastavnike i nastavu uopšte popunila su četiri razreda sa ukupno 76 đaka; jedan dodatni razred je samostalno modifikovao upitnik i dopisao odgovore na pitanje „koji su kriterijumi za dobru nastavu u dopunskoj školi?“

Upitnik s tri početka rečenice (v. gore, četiri razreda)	niži nivo (8–9 god.)		srednji nivo (10–12 god.)		viši nivo (13–15 god.)		ukupno
	ž	m	ž	m	ž	m	
Dopunska škola turskog, kanton Cirihi (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	14
Dopunska škola srpskog, kanton Argau (D. Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	18
Dopunska škola italijanskog, kanton Cirihi (V. Bovina)	0	0	6	5	0	0	11
Dopunska škola albanskog, kanton Jura (N. Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	33
ukupno	15	3	22	16	17	3	76

Dodatnih 29 strana s odgovorima na pitanje o kriterijumima za dobru nastavu u dopunskoj školi popunio je razred Nedžata Malokua u Cirihi (samo srednji i viši nivo). Nažalost, tu nedostaju podaci o uzrastu i polu.

U sledećem predstavljanju rezultata, od kojih su neki upadljivi, počinjemo sa 76 upitnika sa započetim rečenicama. U katalogizaciji odgovora induktivno su obrazovane kategorije (npr. „Izjave o pedagoškom držanju“) i potkategorije (npr. „zabavan/zabavna je, šali se“). Sistematizovano poređenje s obzirom na uzrast, pol ili jezičku grupu nije moguće s obzirom na nedostatak informacija.

„Dobar nastavnik je za mene onaj nastavnik koji može da mi pomogne“

(Miloš, 10 g.)

Odgovori na započetu rečenicu „Dobar nastavnik / dobra nastavnica je za mene...“ mogu se podeliti u tri velike kategorije:

	br. izjava
Izjave o opštim karakteristikama („ljubazan“, „nasmejan“, „dobar“)	26 (17ž / 9m)
Izjave o pedagoškom držanju (sa 9 potkategorija)	76 (54ž / 22m)
Izjave o didaktičkim i profesionalnim kompetencijama (3 potkategorije)	40 (30ž / 10m)

U karakterisanju dobrog nastavnika / dobre nastavnice najčešće (29 puta) se pominje skup osobina „spreman da pomogne, daje podršku, strpljiv“. Na drugom mestu su opšte karakterne osobine („ljubazan“ itd., 26 izjava). Skoro isto toliko često (25 puta) se pominje didaktičko-profesionalna kompetencija „uči nas nečemu“; tome sledi „jasno objašnjava, dobro pomaže“ i „strog je, ali ume da bude zabavan“, odnosno, „ne grdi nas i ne viče“ (po 10 puta).

Pomenuti redosled odnosi se na ukupan broj u svim grupama; unutar grupa on donekle varira (tako, recimo, kod turskih i srpskih učenika opšte karakterne osobine stoje na prvom, a osobina „spreman da pomogne“ na drugom mestu).

„Dobra nastava je kada se uči nešto novo“ / „... kada razumem“

(Simona, 10 g.; Rodolfo, 11 g.)

Odgovori na rečenicu započetu rečima „Nastava je za mene dobra kada...“ podeljeni su u pet kategorija odnosno kriterijuma sa 0–4 potkategorija:

	br. izjava
Kriterijum efikasnog učenja („kada učim nešto novo“)	35 (30ž / 5m)
Kriterijum metodičko-didaktički aspekti (sa 4 potkategorije)	35 (27ž / 8m)
Kriterijum klima na času / u razredu (2 potkategorije)	17 (12ž / 5m)
Kriterijum pedagoški aspekti*) (2 potkategorije)	13 (9ž / 4m)
Kriterijum socijalni aspekti (susretanje prijatelja, odmori itd.)	6 (3ž / 3m)

*) Pod kriterijumom „pedagoški aspekti“ navedene su i česte izjave analogne kategoriji „dobar nastavnik je...“.

Prilikom karakterisanja dobre nastave daleko najčešće (35 puta) pominje se efikasno učenje („kada nešto (novo) učim“). Slede, uz znatno manje izjava (po 13) „kada je zanimljivo/cool“ i „kada je i nama zabavno, kad se dobro osećam, kad je dobra atmosfera“. Na treće mesto dolazi izjava „kada igramo igre“; od 10 izjava 8 ih je od dece nižeg nivoa nastave. Na 4. mestu našlo se po 8 izjava o pedagoškom aspektu „kada nastavnik sve dobro objasni“ i kriterijum „raznovrsna nastava“.

I ovde ima malih razlika između jezičkih grupa; tako je kod turskih đaka kriterijum „raznovrsna nastava“ i „igranje igara“ na prvom, a efektivno učenje na drugom mestu.

„Ona [nastavnica u dopunskoj školi] mora biti uzor, dakle, ne može da pravi gluposti“

(Demet, 11 g.)

Impuls „Uz pojam ‘nastavnik/nastavnica’ ili ‘poučno’ pada mi na pamet...” bio je manje produktivan od prethodna dva. Izjave su ovde podeljene u četiri kategorije sa po 1–5 potkategorija:

	br. izjava
• Karakterni aspekti nastavnika (3 potkategorije)	19 (13ž / 6m)
• Asocijacije o pedagoškom pristupu nastavnika	4 (2ž / 2m)
• Profesionalni, metodičko-didaktički aspekti (2 potkategorije)	17 (12ž / 5m)
• Različite asocijacije (5 potkategorija)	53 (38ž / 15m)

Najčešće pomenuta asocijacija uz „nastavnik / nastavnica” nije posebno pregnantna: „škola, učenje, različiti školski predmeti” (24 puta), a slede joj „domaći zadaci, testovi, kontrola, ocene” (23 puta) i „neko ko može nečemu da nas nauči” (17 puta). Zanimljivo je eventualno da u kategoriji „karakterni aspekti” 12 od 19 izjava („uzor”, „poštovanje” itd.) dolazi od albanske grupe učenika u kantonu Jura. To podseća na reči 17-godišnjeg Behara iz Švedske u pogl. 2 B.4, koji je do svoje desete godine živio na Kosovu i tamo išao u školu: „Na Kosovu je mnogo bolja disciplina, jer tamo đaci poštuju nastavnike. Ovde u Švedskoj ima mnogo uobraženih đaka koji rade šta god hoće (...)”. To, naravno, ne znači da je iz tih reči moguće izvesti zaključke o kulturnospecifičnim poimanjima pojma poštovanja, odnosno, za to bi bilo neophodno obimnije istraživanje.

„Ekskurzija u Europapark! Kampovanje!!”

(učenik albanske dopunske škole)

29 listova s odgovorima na pitanje o kriterijumima za dobru nastavu maternjeg jezika u dopunskoj školi (koje su popunili albanski učenici srednjeg i višeg nivoa u Cirihi) je u poređenju sa gore opisanim upitnicima jače fokusirano na metodičko-didaktičke aspekte. Ovde je interesantno primetiti kako se oblici nastave i učenja, koje učenici očito poznaju iz redovne škole, i ovde traže.

Tako većina đaka očekuje više učenja kroz igru, više grupnog rada, više (grupnih) referata, organizovanje školskog pozorišta, manje didaktičke monokulture („ne raditi uvek isto [naime: čitati tekst i odgovarati na pitanja o njemu]”, zanimljivije lekcije, školske izlete / ekskurzije / posete muzejima, rad na kompjuteru, zajedničko gledanje filmova). Pored toga, pominju se slične stvari kao u gornjim upitnicima: nastavnik mora da pomaže / daje potporu / ima više vremena za đake / bude stroži / radi više testova itd. Nastavnik u pomenutom razredu – priznat kao angažovan i vredan pedagog – izvodi zaključak da bi učenike trebalo više uključiti u planiranje, ali da istovremeno tesan okvir od samo dva časa sedmično u razredima s đacima različitog uzrasta to jednostavno ne dopušta.

1. Zabeležite tri-četiri za vas najbitnije misli iz teksta u poglavlju 3 A. Diskutujte, ako je moguće, udvoje ili utroje.
2. Isto uradite sa izjavama učenika u poglavlju 3 B. Šta je za vas posebno važno i zašto?
3. Kad uporedite izjave učenika u poglavlju 3 B sa polazišnim tekstom u poglavlju 3 A: gde se pokazuju poklapanja, a gde protivrečnosti?
4. Ima li u pogl. 3 A nekih osobenosti kvaliteta nastave i ličnosti nastavnika koje su iz đачke perspektive (3 B) nebitne? I obratno, ima li izjava učenika koje nemaju ekvivalent u empirijskim istraživanjima?
5. Kada razmišljate o sopstvenom iskustvu u dopunskoj školi: koje osobenosti, skicirane u polazišnom tekstu, smatrate izuzetno važnim za nastavu u dopunskoj školi? Ima li, s druge strane, nekih osobenosti koje su po vašem mišljenju irelevantne za dopunske škole?
6. Uporedite osnovne tačke polazišnih tekstova u poglavljima 3 (Helmke & Helmke) i 5 (Vajdinger): Gde se pokazuju jaka preklapanja i koherencija, a gde razlike u stavljanju težišta i u argumentaciji?
7. Kod kojih osobenosti nastave koja podstiče učenje nalazite sopstvene jače strane, a gde biste voleli da se poboljšate, odnosno, da nadogradite svoje kompetencije?

Odnos prema raznovrsnosti i priznanje drugoga

1. Uvod

U velikim zapadnoevropskim, srednjoevropskim i severnoevropskim imigracionim zemljama, o kojima je u ovom priručniku reč, postoji širok konsenzus o čitavom nizu pedagoških načela i postulata, koji se tiču i pogleda na svet. Misli se na, recimo, postulate o jednakim šansama, o jednakosti polova (ravnopravnost devojčica i dečaka, upor 4 B.2), odgoju u duhu demokratije, priznavanju mnogostrukosti i raznovrsnosti i u smislu kulture i jezika (upor. 4 B.3), po mogućstvu neideološkog pristupa temama i sadržajima itd. Mnoga od ovih načela su, naravno, prihvaćena ili se sprovode i u nekim ili svim zemljama porekla. S obzirom na kontekst u kojem se koristi ovaj priručnik – pomoć nastavnicima dopunskih škola u orijentaciji u imigracionim zemljama – zadržaćemo se na standardima i načelima prihvaćenim u ovim zemljama.

U daljem tekstu predstavimo nekoliko osnovnih načela i zahteva; o ostalima će biti reč u poglavljima 5 i 9.

2. Društvena očekivanja od škole

Obrazovanje osposobljava ljude za odgovorno učestvovanje u društvenom životu, njegovom oblikovanju i bogaćenju. Zbog toga se obrazovna stremljenja uvek moraju posmatrati u kontekstu socijalnih, političkih i ekonomskih odnosa i razvoja. U različitim državama vladaju različite predstave o tome kome je potrebno koliko i kakvog obrazovanja.

Je li strašno kada devojčice nakon obaveznih godina u školi prekinu školovanje? Koliko sama škola treba da se bori za obavezu školovanja ako roditelji u nekim kulturama ili društvenim klasama školu ne smatraju važnom? Mora li ministarstvo obrazovanja nešto da učini kada deca iz manjinskih društvenih grupa nemaju pristup višim nivoima obrazovanja?

Kada učešće određenih socijalnih grupa u oblikovanju društva nije poželjno ili se smatra nebitnim, obično se u te grupe investira manje obrazovanja. Tako društvena struktura ostaje očuvana i postojeće obespravljeno-sti se prenose na sledeću generaciju.

Ali, kada društvenu poziciju više ne određuju samo socijalna struktura, porodica i poreklo, budućnost je u suštini otvorena za svaku individuu (Hradil 2009, str. 89). To je izrazita težnja današnjih demokratskih društava, koja se više zalažu za neprestan razvoj ljudskih resursa, a manje za iskorišćavanje prirodnih resursa. Obrazovanje tako povećava socijalnu mobilnost i otvara šanse za uspon na društvenoj lestvici. Zato je postindustrijskim društvima veoma važno obezbeđivanje što boljeg obrazovanja za svu decu i mlade ljude. Kada društvo dostigne visok nivo stvaranja vrednosti, pre svega uz pomoć visokokvalifikovane radne snage, ono ima jak interes da svim talentovanim mladim ljudima omogući pristup što boljem obrazovanju. Dobro obrazovani građani i građanke hoće da učestvuju u političkom životu. Na taj način politička, socijalna i ekonomska kontrola ne leži više u rukama malobrojne elite; svi članovi društva moraju preuzeti odgovornost da bi se društvo dobro razvijalo (Turowski, 2006, str. 447).

Sve zapadnoevropske, srednjoevropske i severnoevropske imigracione zemlje su demokratske, s manje-više liberalnim shvatanjem države koje podrazumeva kako odgovornost pojedinca, tako i spremnost za učešće u izgradnji društva. U zavisnosti od tipa demokratije (direktna, reprezentativna itd), problemi se rešavaju ili na licu mesta ili centralno. U Švajcarskoj, koja predstavlja primer direktne demokratije, jaki kantoni se solidarizuju sa slabijim putem transfera novca, dok socijalna osiguranja brinu o obezbeđivanju životnog minimuma za najslabije. Tako se stvara ravnoteža i omogućava zajednički život različitih grupa i jezičkih i kulturnih regiona. Nezavisno od države, u većini zemalja se ljudi angažuju za civilno društvo. U socijalnoj mreži postoje mnoga udruženja koja pomažu ljudima. Ona im daju potporu tamo gde državni aparat to ne može ili kada problemi ne mogu adekvatno da se reše putem državnih intervencija (Emmerich [Emerih], 2012).

U prvoj polovini 19. veka u mnogim zemljama je uvedeno obavezno pohađanje osnovne škole, pa tako i u kantonu Cirihi (Zakon o školovanju iz 1832. god). Na taj način je država preuzela odgovornost za obrazovanje sve dece bez obzira na socijalni status. Koliko su opštine i kantoni u ono vreme bili ponosni na taj novi zadatak moguće je i danas prepoznati po reprezentativnosti ondašnjih školskih zgrada. Tada se radilo o borbi protiv dečjeg rada i prenošenju osnovnih znanja; danas su zadaci društva i obrazovanja postali kompleksniji. Tada su zadaci škole i porodice bili jasno razdvojeni (obrazovni zadatak / vaspitni zadatak), danas su ti zadaci nužno isprepleteni i uzajamno se pomažu. Ostao je zadatak da se osigura kohezija društva i kvalificiranja dece i mladih (Tröhler & Hardegger 2008).

Današnja se obrazovna stremljenja u imigracionim zemljama moraju razumevati s obzirom na ovakvu društvenu i istorijsku pozadinu.

Škola mora, u smislu jednakih, odnosno, sličnih šansi, ne samo da obezbedi to da sva deca, nezavisno od porekla, dobiju što bolje obrazovanje. Ona mora i da prenosi socijalne i društvene vrednosti. Višeglasje današnjeg stanovništva se ogleda i u školskoj svakondevisi; svi učesnici ovog procesa su pozvani da tome konstruktivno doprinese.

Odlučujući principi su pritom očuvanje poštovanja vrednosti i priznanja. To zahteva aktivan i respektabilan odnos prema kulturnoj i jezičkoj višestrukosti. Reč je trudu i solidarnosti, o interesima pojedinca i dobrobiti zajednice, o zahtevima, ali i doprinosima. „Obrazovanje je multidimenzionalan posao u kojem dimenzije moraju jedna drugu držati pod kontrolom“, ustanovio je Prisching [Prišing] (2008, str. 226). To se mora postići s jedne strane daljim razvojem škole i s druge strane osiguravanjem prava svih učenika.

3. Živeti demokratiju – šta to znači za školu?

Kada govorimo o demokratiji u vezi sa školom, prvo najčešće pomislimo na pitanja o mogućim nastavnim sadržajima. Šta učenici treba da uče, šta treba da znaju o strukturama demokratije? Koji sadržaji spadaju u koji predmet? Pritom je u prvom planu deklarativno znanje: reč je poznavanju činjenica u vezi s demokratijom, dakle, o „znanju da...“. Na drugom mestu se onda pominju pitanja o učešću đaka u organizaciji škole: pravno regulisani zastupnici učenika, formalno učešće u odlukama nastavnika ili zastupnici roditelja u raznim odborima. Tu je reč o „znanju kako...“, dakle, o poznavanju procedura, odnosno upoznavanju i oblikovanju demokratskih tokova. Međutim, demokratija je i vrednost po sebi, ona je u svim zapadnoevropskim i severnoevropskim imigracionim zemljama pozitivno vrednovan cilj.

Demokratski orijentisanoj školi je stalo da đaci razviju pozitivan odnos prema demokratiji. Oni treba da razviju demokratska uverenja, a škola treba da doprinese tome da učenici postanu demokrati.

Radi se, dakle, o spremnosti i sposobnosti odgovornog korišćenja osnovnih načela demokratije u oblikovanju života. Kada diskutujemo o demokratiji u okviru škole (gde se, naravno, ubrajaju i dopunske škole), uvek moramo misliti na oba aspekta: kako na nastavne sadržaje, tako i na postojeće strukture i procese u školi. A uvek se neizbežno radi i o stavu o vrednostima i očekivanjima, koja se u svakoj školi, na svakom kursu maternjeg jezika i kulture u dopunskoj školi, izražavaju i doživljavaju na jedinstven način. (Retzl [Recl] 2014)

Demokratija je, dakle, sadržaj koji treba opisati. S druge strane, demokratija je vrednost koju zastupamo iz uverenja i želimo praktično da je realizujemo u nastavi. Sadržaji se mogu preneti, za to postoji određen broj časova, a koliko se naučilo može biti ispitano. Međutim, izjednačiti vrednosti sa sadržajima je velika greška. Kad se vrednosti prenose kao nastavni sadržaj, dolazi do indoktrinacije. Vrednosti imaju svoj koren u iskustvu. Demokratija kao vrednost neminovno zavisi od iskustva. Nastava, škola koja đacima ne omogućava da demokratiju iskuse u samom načinu vođenja nastave, treba u krajnjoj liniji da odustane od toga da predaje demokratiju kao nastavni sadržaj. (Krainz [Krajnc] 2014)

Veliki bi nesporazum nastao kada bi se od škole tražilo da simulira demokratiju. Ona to ne može i ne treba da čini. Škola ima jasnu strukturu i jasnu podelu uloga. Škola je instrument demokratije i istovremeno životno polje za buduće demokrate na kojem se, u skladu sa uzrastom, stepenom razvoja i specifičnim situacijama, doživljava i uvežbava preuzimanje odgovornosti i učešće. Drugačije rečeno: učenici tokom školskog vremena (uključujući dopunske škole!) treba da steknu demokratske navike koje su održive i van

škole. Da bi se te navike konkretno ispoljile, potrebno je stvoriti prostore u kojima je moguće razviti i proživeti demokratske kompetencije pojedinca i demokratski kvalitet škole.

Podrazumeva se da u tome, u kontekstu škole, nastava ima veoma važnu ulogu. Nastavu učenici doživljavaju kao mesto i okvir za procese razmene i dobijanje povratnih informacija, kao mesto kooperacije, na kojem učenici i nastavnici prilaze jedni drugima u smislu uzajamnog priznavanja. Ljudska prava i prava dece, na primer, osnov su demokratsko-pedagoški orijentisane školske prakse (upor. linkove u bibliografiji).

Školski projekti su odlična mogućnost uvežbavanja zajedničkog planiranja, ravnopravnog učešća, zajednički osmišljene organizacije, kao i transparentne evaluacije i ocenjivanja. Demokratsko-pedagošku vrednost pokazuju često projekti koji se rade uz cilj da se uči kroz angažovanje, tzv. service learning (npr. zajednički projekat izložbe i prodaje samostalno napravljenih predmeta za neku humanitarnu akciju). Koji god sadržaj i cilj bio odabran, u središtu uvek mora biti proces oblikovanja, što je već samo po sebi podsticanje demokratije. Takvi projekti omogućavaju učenicima lična iskustva i postignuća i treba ih, kad god je to moguće, dokumentovati u obliku portfolija.

Cela jedna škola može bez velikih promena biti iz osnova demokratski organizovana. Ako je legitimisana moć, rešenja se traže zajedno, putem komunikacije, delegiranja i reprezentacije. Škola se, međutim, otvara za društvo i pokazuje učenicima kako se smisleno postavljanje u aktuelnom životnom okruženju može povezati sa nastavom koja prati projekte. Takve projekte karakteriše to što aktivno delovanje uključuju u nastavu kao njen predmet. Na koji način se demokratski principi sprovode u zemljama, obrazovnom sistemu i pojedinačnim školama u kojima rade nastavnici dopunskih škola, kao i koji se materijal koristi, saznaće se u svim pojedinostima u razgovoru s lokalnim kolegama.

Upućujemo na seriju priručnika EDC/HRE „Living Democracy“ Evropskog saveta, koji su odlično primenljivi i na nastavu u dopunskim školama ili na šire projekte. Priručnici su, u zavisnosti od toga, objavljeni već na 10 različitih jezika i moguće ih je naći u obliku knjige, ili fajla koji se može preuzeti s interneta: (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Zajedničko življenje mnogostrukosti – raznolikost i inkluzija

Kao što je pokazalo pogl. 4.3, obrazovanje ne treba samo da osposobi mlade ljude da razviju sopstvenu ličnost, nego je daleko značajnije da uzmu aktivno učešće u oblikovanju društva. Demokratsko društvo živi od mnogostrukosti, od sučeljavanja s mišljenjem drugog i uključivanja svih u nalaženje zadovoljavajućih rešenja. Ali, ono živi i od obavezivanja svih zajedničkom shvatanju države, zajedničkim vrednostima i poštovanju interesa manjina. Iz toga nužno proizlaze, na svim životnim poljima, napetosti između razlika i identičnosti, koje valja konstruktivno rešavati. Osnovna škola, kao državna ustanova, ne može se izolovati od takve dinamike i ima zadatak da razvije smislen odnos prema tome. Njena misija je da doprinese socijalnoj koheziji društva i istovremeno da osigura pravo svakog deteta na obrazovanje. Raznolikost i inkluzija su zbog toga ključni koncepti tretmana razlika u školi. (Ainscow, Booth & Dyson [Ajnskou, But i Dajson] 2006)

Korišćenje termina „nejednakost“ znači naglašavanje i ocenjivanje razlika; nasuprot tome, termini „razlikovanje“, odnosno „raznolikost“ priznaju razlike a da ih istovremeno ne ocenjuju. U savremenoj naučnoj diskusiji opštepriznata kategorija raznolikosti označava svesno suočavanje s razlikama i mnogostrukošću. Osobenosti kao što su pol, starost, nacionalnost, etnicitet, jezik, socijalna situacija, seksualna orijentacija, zdravstveno stanje odnosno posebne potrebe, služe opisanju raznolikosti. Pritom odnos prema manjinama ne treba da podrazumeva tek da ih trpimo i očekujemo da se prilagode, odnosno, asimiluju. Naprotiv, pripadnici manjina postaju učesnici u traženju rešenja za probleme, tamo gde ih ima. Pojam „inkluzija“ se odnosi na taj proces i u školi služi pre svega prevazilaženju problema i teškoća u učenju i kooperaciji. Dok kategorija „integracija“ označava pre svega očekivanje da se manjine prilagode, aktuelni termin „inkluzija“ polazi od aktivnog učešća u zajedničkim rešenjima (Vojtová, Bloemers & Johnstone [Vojtova, Blemers i Džonstoun] 2006). Inkluzivna škola se, dakle, aktivno bavi raznolikošću i osigurava pravedan pristup obrazovanju za sve. Istovremeno, ona ima visoke zahteve u pogledu kvaliteta, kako prema sebi, tako i prema đacima. (Nasir i dr. 2006)

Zašto se deci sa migracionom pozadinom natprosečno često dodeljuju posebne pedagoške mere? Kako je moguće da omladina sa socijalnim deficitima do kraja svog školovanja stekne jedva nešto malo obrazovanja? Zašto je put do jednakih, ili makar sličnih šansi u mnogim sredinama još veoma dug (upor. i pogl. 4 B.1)? Zašto su obrazovne ambicije roditelja odlučujuće u toliko velikoj meri? Ova pitanja stoje na početku razvojnih procesa, od škole i nastave do inkluzivne škole. Novi Zakon o osnovnim školama u kantonu Cirihi, da navedemo samo jedan primer, insistira na integrativnim posebnim pedagoškim merama sa ciljem da predupredi negativne posledice odvojenog obrazovanja. U nekim školama prave se grupe đaka različitog uzra-

sta ili nivoa znanja, da bi se postigla jača personalizacija nastave. Osnivanjem roditeljskih odbora i jačanjem saradnje s roditeljima škole pokušavaju da stvore stabilnu mrežu zajedničke odgovornosti. Projekat „Obrazovni pejzaži“ („Bildungslandschaften“) Jakobsove zadužbine i Sekretarijata za obrazovanje kantona Ciriha (upor. linkove u bibliografiji) ide i korak dalje i uključuje i vanškolska mesta. Potpuno konkretno, radi se i o prevazilaženju postojećih prepreka sa kojima se deca s posebnim potrebama i danas svakodnevno susreću.

Inkluzivna škola se neprestano razvija, ali i svakodnevno zalaže za poštovanje individualnih prava sve dece i omladine. Osnovu ne čini samo Konvencija o pravima dece Ujedinjenih nacija, nego i prava ljudi s posebnim potrebama, koja su pobrojana u Konvenciji prava ljudi s invaliditetom. Većina zapadnoevropskih i severnoevropskih imigracionih zemalja potpisala je i ratifikovala obe konvencije. Ove konvencije ne obezbeđuju samo besplatno obrazovanje za svu decu i omladinu, nego traže od škola da odstrane sve što deci može da šteti, a prouzrokovano je njihovim poreklom, posebnim potrebama ili zdravstvenim problemima. Obrazovna ponuda mora suštinski biti prilagođena dečjim potrebama, jer ista prava ne znače da svima treba isto ponuditi. Takve „premise o homogenosti“ današnji nastavnici moraju biti u stanju da odbace i da se priklone individualizovanom shvatanju učenja. Pritom moraju posebnu pažnju posvetiti sopstvenom shvatanju pravičnosti (Bloch [Blöh] 2014).

Nastavnici dopunskih škola mogu značajno doprineti dostizanju ciljeva jednakih šansi i inkluzije. To se može praktikovati, s jedne strane, odgovarajućom potporom i orijentacijom na samim časovima (upor. i pogl. 5.1), a s druge strane van nastave, putem razgovora i savetovanja s roditeljima i nastavnicima redovne škole (upor. pogl. 12).

5. Predavanje i učenje kao zajednički proces rešavanja problema

Kad svi učenici više ne rade isto u isto vreme, nastavnik ne može da se osloni samo na jedan udžbenik i jedan fiksni nastavni plan. Goreopisana personalizacija i demokratizacija obrazovanja se ne očituje samo u načinu organizacije nastave od strane nastavnika, nego i u nastavnim materijalima i planovima zapadnoevropskih, srednjoevropskih i severnoevropskih imigracionih zemalja. Prilikom oblikovanja nastave vodi se računa o tome da učenici, pored sekvenci koje se predaju, dobiju mogućnost da samostalno uče (Kiper & Mischke [Miške] 2008). Nastavna sredstva sve više uključuju kompleksnije osmišljene zadatke, koji podrazumevaju različite tehnike i socijalne puteve za rešavanje. Aktuelni nastavni planovi – kao, na primer, Nastavni program 21 za švajcarske kantone sa nemačkim jezikom, koji je još u izradi – orijentišu se na kompetencije koje treba steći i koristiti u različitim situacijama. Umesto striktnih uputstava o „inputu“, dakle onome što učenicima treba da bude ponuđeno, više pažnje se poklanja „outputu“, dakle rezultatima obrazovanja (upor. i pogl. 5 A.1).

U skladu sa aktuelnim, širokoprihvaćenim shvatanjem, učenje se smatra aktivnim i interaktivnim procesom. Preuzimanje informacija predstavlja i dalje osnovni preduslov za učenje, ali posle toga učenik mora da se potruži da razume.

Da bi moglo biti upotrebljeno za rešavanje kompleksnih pitanja, znanje mora biti povezano. Nakon što je neki zadatak savladan, rezultat mora biti proveren i evaluiran. Predavanje i učenje se moraju upotpunjavati i zajednički doprinositi rešavanju problema. Nastavnici pomažu u biranju pitanja i tema koje su primerene uzrastu i interesima, kao i u razvijanju sposobnosti razumevanja problema i u jačanju motivacije učenika da se zainteresuju za neki problem i da ga reše. Informacije i znanje neophodno za rešavanje prikupljaju se zajednički; nastavnik učenicima daje potporu onoliko koliko je neophodno i pomaže pri strukturiranju. Kada su prvi koraci urađeni, kreće se na konkretno planiranje. Kada se nađe put koji vodi ka cilju, učenici izvedu potrebne korake i na kraju proveravaju dobijeni rezultat. Procesi predavanja i učenja se prepliću i to preplitanje učenicima, u meri koja odgovara njihovim potrebama, pomaže u strukturiranju, podstiče njihovu autonomnost i osećaj pripadanja (Rohlf s [Rolf s] 2011). Sve ovo, naravno, važi i za nastavu u dopunskim školama i može se primeniti na časovima kao u redovnoj školi.

Teškoće u učenju i interakciji se uvek mogu pojaviti i njima se treba pozabaviti što je brže moguće, pre nego što se deca demoralizuju ili se učvrste u negativnim interakcionim paradigmatama. U dopunskim školama su posebno česti problemi u vezi sa standardnim jezikom i razumevanjem i čitanjem tekstova na prvom jeziku, jer mnogi učenici govore samo dijalekte i retko

čitaju ili pišu na standardnom jeziku (upor. i pogl. 8). Uloga nastavnika u prepoznavanju teškoća i njihovog izvora je od najveće važnosti. Pritom treba prvo poći od specifičnih situacija koje kod nekog deteta izazivaju probleme s učenjem. Uzrok je često to što dete još nije steklo određene kompetencije, ili je (kod kuće ili i u redovnoj školi) naviklo na drugačije stilove interakcije, odnosno, na drugačije strategije učenja. Ako deca uprkos individualizovanom načinu obrazovanja stagniraju, najčešće se tada vode takozvani školski roditeljski sastanci (nem. Standortgespräche; upor. linkove u bibliografiji, termin varira u zavisnosti od regiona). Njihova svrha je u sučeljavanju perspektiva svih učesnika u procesu, analiza situacije i artikulisanje zajedničkih ciljeva, na osnovu kojih se planiraju dalje mere. Na osnovu rezultata školskih roditeljskih sastanaka po pravilu se sastavlja plan za podsticanje učenja kod đaka. Nakon nekog vremena, koje se određuje zajednički, razgovor se ponavlja i proverava se da li su ciljevi ispunjeni. Ovakvi roditeljski sastanci se često vode i onda kada je učenicima neophodna dodatna nastava jezika zemlje domaćina kao drugog jezika. Podrazumeva se da su nastavnici iz dopunskih škola često od velike pomoći pri takvim sastancima.

Ovde opisana jača personalizacija obrazovanja znači i to da škola i nastavnici prihvataju i priznaju ukupan potencijal nekog deteta. Više se ne polazi isključivo od pojedinačnih osobina ili sposobnosti koje se smatraju korisnim za nastavu.

Da bi se individua osposobila za odgovornog čoveka u otvorenom društvu ona mora imati podsticaj za sve svoje talente i sposobnosti. To podrazumeva i bolje korišćenje postojećih resursa kod deteta, u šta spadaju i njegov maternji jezik, njegova specifična kulturna pozadina i njegova dosadašnja životna iskustva.

Za razliku od pogrešno shvaćene „individualizacije“, cilj „personalizacije“ nije svođenje obrazovanja na jedan uzak kolosek nego uvažavanje ličnosti deteta, kao i njegovih prava, odgovornosti i dužnosti (OECD 2006). Pritom su sva deca i mladi ljudi priznati kao jednako vredni (Emmerich [Emerih] & Hormel 2013). U središtu pažnje nije njihova korist kao dobrih đaka, nego njihovo sticanje kompetencija i njihov razvoj. Terminima „raznolikost“ i „inkluzija“ se ovaj proces promene najbolje opisuje. Bez priznavanja raznolikosti, inkluzija postaje prisilna mera, ali bez inkluzije raznolikost se pretvara u proizvoljnost i ravnodušnost. Tek kada su uzete zajedno one demokratskoj školi otvaraju put u budućnost koji moraju zajedno graditi svi učesnici procesa.

Bibliografija

- Ainscow, Mel; Tony Booth; Alan Dyson (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Bloch, Daniel (2014): Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Johannes (2012): Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement. Münster: Lit-Verlag.
- Emmerich, Marcus; Ulrike Hormel (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, Stefan (2008): Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. U: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropp (ur): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt (3. izd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 89–123.
- Kiper, Hanna; Wolfgang Mischke (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krainz, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasir, Na'ilah Suad; Ann S. Roseberry; Beth Warren; Carol D. Lee (2006): Learning as a Cultural Process. Achieving Equity through Diversity. U: R. Keith Sawyer (ur.), The Cambridge Handbook of Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, str. 489–504.
- OECD (2006): Personalising Education. Paris: OECD.
- Retzl, Martin (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prisching, Manfred (2008): Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, Daniel; Urs Hardegger (ur.) (2008): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie. U: Thomas Meyer; Jan Turowski: Praxis der Sozialen Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 447–485.
- Vojtová, Věra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Berlin: Frank & Timme.

Linkovi

- Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: <http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education>
- Children's Rights, Oxfam Education: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights>
- Compasito. Manual on human rights education for children: <http://www.eycb.coe.int/compasito>
- Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: <http://bildungslandschaften.ch>
- Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: <http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf>
- Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx>
- Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html

1. Attila Ender: Razmišljanja o jednakim šansama, interkulturalnoj kompetenciji i demo- kratskom vaspitanju

Attila [Atila] Ender je poreklom iz Turske. On 33 godine živi u Beču, gde radi kao nastavnik turskog u dopunskoj školi i kao dobrovoljni pomoćnik suda za uslovno osuđene.

Iako mnogo toga zavisi od konkretnog sastava razreda i atmosfere u školi, može se naći dosta zajedničkog u pogledu školske svakodnevice i pedagoških uspona i padova jednog nastavnika maternjeg jezika. Ograničicu se na tri aspekta.

Jednake šanse

U školskoj svakodnevici se u suštini samo retko može govoriti o jednakim šansama. Većina porodica s turskim poreklom živi u malim, starim i jeftinim stanovima. Retko gde u tim stanovima sam video knjige ili muzičke instrumente. Ali zato se svuda može naći ogroman televizor.

Većina roditelja ili uopšte ne govori, ili loše govori nemački. Uz par izuzetaka, majke su domaćice. Ne znajući jezik, oni retko mogu deci pomoći oko škole.

Sve to znači da u pogledu roditeljskog doma uopšte ne može biti reči o jednakim šansama u poređenju sa, recimo, austrijskom decom srednjeg staleža. Utoliko je važnije sve ono što škola ili dopunska škola nude kao kompenzaciju i potporu.

Pre više godina sam s jednom kolegicom pokrenuo veoma uspešan projekat s majkama. Mi smo u pravilnim vremenskim razmacima posećivali roditeljske kuće i tamo razgovarali o važnim pedagoškim temama. Nakon početne skepse, majke su se otvorile i počele zainteresovano da sarađuju. One su čak pošle i na kurseve nemačkog da bi mogle više da pomognu deci.

Poboljšanje interkulturalne kompetencije

Kada je o ovoj temi reči, mora se neizostavno pomenuti uloga lokalnih džamija i verskih udruženja. U poslednjih 10–15 godina većina njih je iz političkih i finansijskih razloga pojačala svoj uticaj kod roditelja. Na taj način je kod mnogih roditelja razvijen fundamentalistički pogled na svet. Takav pogled utiče na udaljavanje ne malog broja dece od njihovih školskih drugova. Sklonost ka samoizolaciji dobija delom bolne razmere.

Moja je „protivmera“, kao trenera fudbala u školi, formiranje mešovityh timova da bi se razvio novi „corporate identity“ i stvorila nova zajedništva.

Demokratsko vaspitanje

Mislim da je ova tema kulminaciona tačka svih napora. Uspešno vaspitanje u duhu demokratije bi moglo da reši najveći broj problema. Ali, pošto je većina roditelja pre imigracije živela na selu i radila na zemlji, demokratski način razmišljanja nije uvek prisutan.

Demokratsko vaspitanje uvežbavam s đacima tako što često igramo igre s promenama uloga. Recimo, igra odlučivanja – ko odlučuje: samo jedan, ili svako može reći svoje mišljenje? Ili igramo igre koje uključuju uloge žena i muškaraca i pritom učimo da oba pola treba da imaju ista prava. Deca veoma uživaju u takvim igrama, koje bez ikakve sumnje imaju za njih i vaspitno značenje.

2. Nexhmije Mehmetaj: Planiranje dvočasa s temom rodne ravnopravnosti / „Gender“ za đake tri različita uzrasta i školskog nivoa

Nexhmije [Nedžmije] Mehmetaj je poreklom s Kosova. Ona od 1993. živi u kantonu Jura u Švajcarskoj, gde je pokrenula i vodi albansku dopunsku školu. Pored toga, ona je autorka nastavnih materijala i stručnih tekstova iz oblasti pedagogije.

Zajednička tema i cilj za sve tri grupe:

Svest o ravnopravnosti polova i pitanja roda (jednako vrednovanje dečaka i devojčica, muškaraca i žena). Sem toga, u zavisnosti od uzrasta i nivoa specifični jezički i socijalni ciljevi.

sta i školskog nivoa

- Niži nivo (razredi 1–3): Tema „I devojčice igraju fudbal“ (iz udžbenika albanskog za dopunske škole „Ja i drugi I“). Pedagoški ciljevi: buđenje svesti o predstavama i predrasudama u vezi s polovima i njihovom ulogom i diskusija na tu temu. Jezički ciljevi: jačanje kompetencija čitanja i izražavanja, rad na svesti o gramatici i sintaksi.
- Srednji nivo (razredi 4–6): Tema „Prava i obaveze dečaka i devojčica u našem razredu“, uz ovo radni list sa impulsima za diskusiju. Ciljevi kao gore, s pravljenjem paralele prema sopstvenoj situaciji.
- Viši nivo (razredi 7–9): Tema „Naša prava kao dece i mladih“, rad uz pomoć kopije spiska dečjih prava (9–12 prava po izboru). Ciljevi kao gore; u pogledu jezika naglasak na analizi teksta, nalaženju pravih pojmova i pismenosti.

Sadržaji i ciljevi za tri grupe dece različitog uzra-

Tok dvočasa

Sivo = aktivnosti u kojima učestvuje nastavnik.

vreme	niži nivo / nivo I	srednji nivo / nivo II	viši nivo / nivo III
10'	Zajedničko otvaranje teme; vođena diskusija: šta je „tipično“ za dečake, šta je „tipično“ za devojčice, je li to uopšte tako? (nastavnik daje unapred pripremljene impulse)		
5'	Objašnjenje zadatka za đake srednjeg i višeg nivoa		
20'	Nastavnica s grupom čita tekst „I devojčice igraju fudbal“ i razjašnjava sve nedoumice u vezi sa sadržajem i jezikom	Rad na zadatku: Diskutujte udvoje o tekstu u radnom listu: „Prava i obaveze dečaka i devojčica u našem razredu“, zapišite svoje stavove.	Rad na zadacima: 1. Diskutovati utroje o po tri dečja prava u skladu sa tezama u radnom listu. 2. Svaka grupa predstavlja jedan plakat (A3) o svoja tri prava i priprema se za kratku prezentaciju.
20'	Deca udvoje odgovaraju na pitanja o tekstu na jednom listu.	Čitanje i diskusija o tekstu, diskusija o rezultatima s nastavnicom. Prođubljivanje bavljenja temom: ko kod kuće ima koja prava i koje obaveze?	
10'	Pauza		
20'	Dalji rad sa istim listom, nakon toga kreativni zadatak (individualno ili udvoje): crtež sa devojčicama i dečacima koji – i jedni i drugi – rade nešto netipično za svoje uloge	Novi zadatak: Napisati sastav na temu „Šta me raduje/ ljuti u mojoj ulozi devojčice/dečaka“, ili „Kad bih bio/bila devojčica/dečak“	Proveriti da li su prezentacije spremne i O.K. Nastavnica upućuje na dokument sa sva 42 prava (internet-link), upućuje decu da to pročitaju kod kuće.
5'	Nekoliko đaka predstavlja razredu svoje crteže. *)	Slušaju.	
5'	Slušaju	Čitaju se 2–3 teksta. *)	Slušaju.
5'	Slušaju.		1–2 grupe predstavljaju i komentarišu svoj plakat. *)
5'	Objasniti domaće zadatke, pevanje pesme na kraju.		

*) Deca koja još nisu stigla da predstave svoje radove učiniće to na početku sledećeg dvočasa.

3. Arifa Malik: Princip interkulturalnosti na primeru „Boje“; skica jednog časa

Arifa Malik je poreklom iz Bangladeša. Ona živi u Londonu, gde radi kao nastavnica bengalskog u dopunskoj školi.

Ciljevi

- Sadržaj: učenici (tri starosne grupe) treba da se pozabave bojama i pridevima koji označavaju boje u njihovoj kulturi porekla (Bangladeš) i u Engleskoj.
- Jezik: ovladavanje pridevima koji označavaju boje u bengalskom u engleskom. Za naprednije đake: učvršćivanje pismenog oblika u bengalskom pismu; poređenje građenja složenih prideva koji označavaju boje (plavozeleni, svetlocrveni itd.) u oba jezika.

Materijal

- Karte A5-formata u različitim bojama; karte sa odgovarajućim pridevima za označavanje boja na bengalskom i karte na engleskom.
- Fotografije (iz Bangladeša npr. tradicionalna odeća, iz Engleske npr. narodne nošnje ili fotografije kraljice Elizabete u raznobojnim kostimima; sve se može naći na internetu), ako je moguće, originalna odeća iz Bangladeša.

Tok časa

1.	5'	Kratak početak: svi đaci su napred kod mene. Kažem im koja deca moraju da stoje zajedno i puštam ih da pogađaju na osnovu kojeg kriterijuma sam oblikovala grupu. (Rešenje: boja njihovih pulovera ili košulja).
2.	5'	Informacija o temi i ciljevima časa. Đaci prvo nabrajaju sve boje koje znaju na oba jezika.

3.	10'	Na sto stavljam karte u boji; đaci slažu karte s engleskim i bengalskim rečima uz odgovarajuće boje. Đacima koji još ne vladaju bengalskim pismom stariji učenici čitaju reči s bengalskih karata, a ovi drugi ponavljaju reči.
4.	25'	Rad na tri različita zadatka za tri nivoa: a) Odeća (ili fotografije odeće) sa „jednostavnim“ bojama (samo 1–2 boje, bez dezena ili sa jednostavnim dezenom). Zadatak: navesti boje i napisati rečima, po mogućstvu na oba jezika. b) Odeća (ili fotografije odeće) sa komplikovanim bojama i dezenima. Zadatak: kao gore, uz po mogućstvu precizan opis. c) Odeća (ili fotografije odeće) s još komplikovanim bojama i dezenima. Zadatak: kao gore, uz što precizniji opis i eventualno lični komentar.
Pauza		
5.	10'	Svaka grupa kratko predstavlja svoje rezultate koje drugi komentarišu.
6.	10'	Jezički input: kako možemo izraziti različite tonove jedne boje na bengalskom i engleskom (tvorba reči, npr. light blue, dark blue itd.)? Uz to eventualno pokazati fotografije kraljice Elizabete u različitim kostimima, navesti nijanse na oba jezika.
7.	10'	Diskusija ili razgovor celog razreda na temu „Boje u bengalskoj i engleskoj kulturi“. Prvo priprema/diskusija u četiri grupe mešovitog uzrasta: a) Koje boje su u Bangladešu/Engleskoj tipične za prirodu? b) Koje boje su u Bangladešu/Engleskoj tipične za gradove? c) Koje boje uopšte preovlađuju u Bangladešu/Engleskoj? d) Kojim bojama biste prikazali svoje raspoloženje kada mislite na Bangladeš/Englesku?
8.	15'	Diskusija ili razgovor celog razreda o četiri gornje teme. Kraj časa.

1. U uvodu (pogl. 4 A.1) su navedeni različiti osnovni elementi i postulati, za koje u imigracionim zemljama postoji širok konsenzus (jednakost šansi, ravnopravnost polova, vaspitanje u duhu demokratije, priznanje mnogostrukosti itd). Razmislite i diskutujte o tome kako doživljavate značenje i moguću primenu ovih postulata u a) obrazovnom sistemu kulture svoje zemlje porekla i b) zemlji u kojoj sada živite i predajete.
2. Koje biste po vama posebno važne pedagoške elemente, principe i postulate, koje ste upoznali u svojoj zemlji i tokom svog obrazovanja, rado održali i negovali i u imigracionoj zemlji?
3. Pogledajte još jednom spisak postulata u pogl. 4 A.1. Šta lično možete učiniti u svojoj nastavi da ih primenite? Šta ste već činili, šta bi još bilo moguće? Isplanirajte, ako je moguće s kolegama, konkretne vežbe za naredne tri do četiri sedmice.
4. U delu A, ali i u pogl. 4 B.1, više puta je reč o jednakim ili sličnim šansama za svu decu. Kako stvari stoje u zemlji u kojoj trenutno radite u dopunskoj školi? Gde po vašem mišljenju ima problema i postoji potreba za optimiranjem? Kako lično tome možete doprineti? I kako se u vašoj domovini rešava pitanje istih šansi?
5. Pogledajte još jednom pogl. 4 A.3 o vaspitanju u duhu demokratije. Ciljevi koji su tamo definisani – pre svega vaspitanje učenika tako da ih odlikuje demokratičnost i svest o demokratiji – odnose se, naravno, i na nastavu u dopunskim školama. Razmislite i prodiskutujte na koji način vi svojim stilom predavanja i izborom nastavnih materijala doprinosite dostizanju ovih ciljeva. Isplanirajte sa kolegama dve-tri konkretne situacije u kojima u narednih nekoliko sedmica možete doprinositi ovim ciljevima.
6. Pogledajte na internetu materijal Saveta Evrope o vaspitanju u duhu demokratije (v. linkove u bibliografiji). Šta od toga možete u narednih nekoliko nedelja primeniti u svojoj nastavi?
7. Pogl. 4 A.5 nosi naslov „Predavanje i učenje kao zajednički proces rešavanja problema“. Šta za vas znači takav naslov (koji je istovremeno i jedan od postulata)? Diskutujte o sekvencama nastave u kojima ste zajedno s učenicima rešavali neki problem, ili vam je pošlo za rukom da učenicima predstavite neku posebno privlačnu i istovremeno zahtevnu temu, tj. problem. Isplanirajte još takvih časova!
8. U pogl. 4 B.2 i 4 B.3 nalaze se dva plana koja se odnose na principe „ravnopravnost polova“ i „interkulturalnost“. Diskutujte o tim planovima; razmislite kakve biste vi planove mogli da napravite u vezi s ovim dvema važnim temama.

1. Uvod

Društvene paradigme i obrazovno-politička težišta, kao što je pokazano u prethodnom poglavlju, utiču na školske sisteme u srednjoj, severnoj i zapadnoj Evropi. Oni predstavljaju neku vrstu ideje vodilje kada je reč tome na osnovu kojih principa i shvatanja uloge obrazovanja funkcionišu škola i nastava u tim zemljama. Kako treba da izgleda nastava i iz koje perspektive posmatramo učenike zavisi od predstave o čoveku koju neguje neki školski sistem i neko društvo. Ideološke stubove na kojima počivaju obrazovni i školski sistem pomenutih zemalja upoznali smo u 4. poglavlju – jednake šanse, integracija, interkulturalnost i višejezičnost, inkluzivno obrazovanje, vaspitanje u duhu demokratije i učešće u društvu. Sve ovo direktno ili indirektno utiče na način na koji posmatramo učenike i nastavnike, kao i na shvatanje, predstavu o samom učenju i ciljevima i sadržajima školovanja.

U ovom poglavlju biće predstavljeni glavni kvalitativni kriterijumi u vezi sa vaspitanjem i školovanjem u zemljama srednje, zapadne i severne Evrope. Oni su podeljeni na osnovu tri glavne oblasti, tj. perspektive:

- Viđenje učenika
- Viđenje nastavnika
- Predstava o učenju i nastavi

2. Viđenje učenika

Orijentacija prema učenicima

Nastava u školama pomenutih imigracionih zemalja odvija se po pravilu u skladu s principom orijentacije na one koji uče. To znači da se polazi od toga da se u nastavi, njenoj strukturi, izboru sadržaja i organizaciji, pre svega mora voditi računa o potrebama đaka. Orijentacija prema učenicima znači da se polazi od individualnosti onih koji uče, odnosno da se učenici prihvataju kao individue s jedinstvenom ličnošću (Helmke 2012).

U nastavi koja se orijentiše prema učenicima, učenici se shvataju ozbiljno i prihvaćeni su nezavisno od svojih sposobnosti za učenje i uspešnosti kao ličnosti.

To znači se prihvataju i poštuju interesi, biografije, životni uslovi i posebne potrebe učenika. Sve ovo ima pozitivan uticaj na samopoštovanje i motivaciju učenika. Istovremeno, to dobro utiče na odnos nastavnika i učenika, jer se na časovima koji se orijentišu prema učenicima oni osećaju bolje i prihvaćeni su kao osobe. To takođe znači da se učenici mogu obratiti nastavnicima ne samo s pitanjima u vezi sa nastavom, nego i s drugim pitanjima i problemima. Vaspitna uloga škole tako dobija na značaju, pored obrazovne uloge.

Pored ove emocionalno-afektivne dimenzije, nastava koja se orijentiše prema učenicima polazi, u svojim planovima i izvođenju, od pojedinačnog razvojnog nivoa učenika i u nastavu uključuje njihovo predznanje, polazišta, iskustva i životno okruženje.

Učenici su viđeni kao učesnici, kao aktivni subjekti, a ne kao prosti objekti nastavnika ili nastavnog programa.

Jedan od centralnih postulata je i taj da učenike u nastavi koja se orijentiše prema učenicima treba sveobuhvatno podsticati da budu aktivni. To podrazumeva da nastavnik kod ovakvog tipa nastave više nije u centru, nego se časovi planiraju polazeći od učenika, zajedno s učenicima i s obzirom na njih (Viater 2012). Ili, kako kaže Helmke (2012): nastavu orijentisanu prema učenicima odlikuje visoko učešće učenika, koji se aktivno uključuju u dešavanja. U poređenju s tradicionalnom nastavom s nastavnikom u središtu, koju

neki nastavnici dopunskih škola poznaju iz vremena svog školovanja, izmenjena definicija uloga u nastavi orijentisanoj prema učenicima predstavlja znatnu promenu – upor. dole odeljak „Novo shvatanje uloge nastavnika: trener (*coach*) i moderator učenja”.

Orijentacija na podsticanje

Kada se nastava orijentiše na učenike, to se odražava i na viđenje njihovih sposobnosti i načina na koji će one biti ocenjivane. Međutim, ako nastavnici žele da doprinesu individualnim sposobnostima učenika, oni moraju imati dovoljno i znanja i umeća u dijagnostifikovanju. Oni, takođe, moraju umeti da nivo zahtevnosti u nastavnim aktivnostima, pitanjima i zadacima prilagode učenicima i njihovom predznanju. Kada su razredi toliko heterogeni kao u dopunskim školama, kako u pogledu sposobnosti, tako često i u pogledu uzrasta učenika, zadaci i pitanja koja se postavljaju prilikom kontrole znanja moraju biti prilagođeni tim razlikama (vidi i dole „Diferencijacija i individualizacija”, kao i pogl. 6).

Da bi se učenicima dala optimalna potpora, nastava orijentisana na podsticanje mora posmatrati i ocenjivati sposobnosti i napredovanje učenika kroz vizuru koja istovremeno uzima u obzir ciljeve nastave i individualne razlike.

Ocenjivanje u nastavi orijentisanoj na podsticanje nije samo sumativno, nego je uvek i formativno.

To znači da se sposobnosti i uspeh učenika posmatraju tokom dužeg vremenskog perioda, komentarišu se i o njima se razgovara s učenicima. Ocenjivanje orijentisano na podsticanje implicira, međutim, i to da su ciljevi jasno formulisani i transparentni za učenike. Istovremeno, orijentacija na podsticanje podrazumeva i učešće po mogućstvu svih učesnika: učenika, roditelja, nastavnika redovne škole i ostalih stručnjaka.

Temom ocenjivanja sposobnosti orijentisanog na podsticanje bavi se opširnije pogl. 7; upućujemo i na dobar i u nastavnoj praksi dopunskih škola takođe upotrebljiv priručnik autorke Helene Nüesch [Nieš], jer nudi modele, ček-liste itd. (upor. bibliografiju).

Orijentacija na kompetencije

U mnogim zemljama srednje, zapadne i severne Evrope je u poslednjih desetak godina odlučujući princip orijentacije na kompetencije. To znači:

- Ciljevi koje učenici treba da postignu podeljeni su u tri oblasti i na tri nivoa. Za učenje u školi, dakle, nisu više odlučujući „kanon” određenih tema ili ciljevi vezani za sadržaj, nego niz međusobno povezanih kompetencija koje učenici treba da steknu.

- Nivo znanja i napredak kod učenika mere se na osnovu uspeha koji učenici postižu u vezi sa određenim nivoom kompetencija (odnosno, umesto o uspehu danas se češće govori o „performanciji”).

U didaktici ima više različitih definicija „kompetencija”. Na nemačkom govornom području najčešće se koristi definicija Franca E. Vajnerta: „Kompetencije su sposobnosti i veštine koje individua poseduje ili stiče učenjem da bi rešavala određene probleme, kao i sa time povezana motivaciona, voljna i socijalna spremnost da uspešno i odgovorno upotrebi određena rešenja problema u različitim situacijama.” (Weinert 2014) Dakle, ne radi se samo o poznavanju činjenica, nego pre svega o sposobnosti rešavanja problema i o stavu i motivaciji koji su za to neophodni. U didaktici se u vezi s time razlikuju stručne i vanstručne kompetencije. U stručne se ubrajaju one koje su u tesnoj vezi sa određenom školskom disciplinom; u dopunskoj školi, recimo, „učenici na kraju treće godine poznaju pismo svog prvog jezika i u stanju su da zapisuju jednostavne sadržaje”. U vanstručne kompetencije ubrajamo sposobnosti i veštine neophodne za život i koje ne stoje u isključivoj vezi sa nekom školskom disciplinom. To su, recimo, lične kompetencije (samostalnost, refleksija itd.), socijalne (sposobnost saradnje, sposobnost rešavanja konflikata itd), ali i metodičke kompetencije (sposobnost komunikacije, sposobnost rešavanja problema itd). Podrazumeva se da izgradnji svih ovih kompetencija dopunska škola može i treba da doprinosi.

Zahtev za orijentacijom na kompetencije odlično se slaže sa orijentacijom prema učenicima i podsticanjem. Možemo zaključiti da nastavu koja se orijentiše na kompetencije odlikuju sledeće karakteristike (upor. Lersch [Lerš] 2010. i Meyer [Majer] 2013):

- kognitivno aktiviranje učenika putem zahtevnih, ali međusobno dobro uklopljenih zadataka
- povezivanje novih sadržaja sa već stečenim znanjem i sposobnostima
- inteligentno vežbanje
- nalaženje pogodnih situacija za primenu naučenog
- individualno praćenje procesa učenja
- samoposmatranje napretka učenja od strane učenika (metakognicija)

3. Viđenje nastavnika

Značenje vođenja razreda (*classroom management*)

Efikasno vođenje razreda je jedan od preduslova kvalitetne nastave. Vođenje razreda daje vremenski i motivacioni okvir nastavi, ono doprinosi tome da se izbegnu nepotrebna ometanja i nered. Internacionalna istraživanja pokazuju da postoji neposredna veza između vođenja razreda i razmera napredovanja učenika u učenju. U tom smislu, obimna Hatijeva metaanaliza (2013) dokazuje da dobro organizovan razred i izrazito angažovanje nastavnika na polju *classroom managementa* ima jasan (srednji i jači) efekat na uspeh u učenju kod učenika. Važni faktori su i unutrašnji stav nastavnika (motivacija, angažovanje) i njihova sposobnost da prepoznaju probleme u ponašanju učenika i da reaguju na njih.

Sledeće tačke (upor. Woolfolk [Vulfolk] 2008) su i u dopunskoj školi od centralne važnosti u oblasti vođenja razreda / *classroom managementa*:

- dobra priprema učionice (materijal, raspored sedenja, organizacija itd.)
- po mogućstvu jako i konstantno aktiviranje svih učenika putem privlačnih, praktično orijentisanih zadataka; prepoznavanje i preusmeravanje glumljene aktivnosti
- postaviti jasna, plauzibilna, po mogućstvu od samog početka dogovorena pravila i načine ponašanja i učiniti ih dostupnim (npr. plakat sa pravilima ponašanja u razredu ili u razgovoru)
- odrediti konsekvence za neadekvatno ponašanje; probleme s disciplinom rešavati bez prevelikog pozorišta i bez prekidanja nastave
- kao nastavnik ne odavati utisak nesigurnosti ili neodlučnosti
- voditi računa o kontinuiranom toku nastave, izbegavati upade nevezane za gradivo i nepotrebne prekide nastave

Predlozi za razmišljanje o sopstvenom načinu vođenja nastave nalaze se dole u Impulsima za razmišljanje, diskusiju i produblјavanje (5 C, pre svega impulsi 6 i 7). Onima koji žele bolje da se upoznaju s ovim aspektom preporučujemo publikaciju Meyer i dr. (2011): *Kompetentno vođenje učenika i učenica*; Zürich : Verlag Pestalozzianum.

Novo shvatanje uloge nastavnika: trener (*coach*) i moderator učenja

Nastava orijentisana na kompetencije i učenike podrazumeva da su đaci veoma aktivni na časovima. Da bi se to postiglo, nastavnici moraju planirati određene oblike učenja (eventualno i na različitim nivoima!) koji prate čak i tokom njihovih aktivnosti i po potrebi im pomažu u savlađivanju gradiva. Nastavnici tako sve češće preuzimaju ulogu „trenera“ (*coach*) učenja, oni, dakle, postaju inicijatori, pomagači i evaluatori procesa učenja; sve ređe su u tradicionalnoj docirajućoj ulozi.

Nastavnici moraju, da bi se snašli u ovoj izmenjenoj ulozi, pre svega biti u stanju da procene individualne potrebe i preduslove za učenje (v. gore „Orijentacija na podsticanje“). Osim toga, situacije u kojima se uče novi sadržaji moraju biti tako isplanirane da za učenike budu motivišuće, a planiranje se odnosi i na razvijanje novih načina učenja, izbor zadataka, posmatranje i praćenje procesa učenja, kao i intervencije kad nastanu problemi. Ceo ovaj proces prati utvrđivanje uspeha u učenju (ko je šta naučio; koji se ciljevi ili kompetencije moraju još produbiti; kako eventualno oceniti uspeh?).

Pored toga, nastavnici s učenicima moraju razgovarati o njihovom napretku u učenju i dokumentovati rezultate. Za ovakve razgovore danas se uglavnom koriste mogućnost vođenja tzv. dnevnika učenja ili pravljenja portfolija, u kojem će biti skupljeni reprezentativni radovi. I jedno i drugo se odlično može primeniti i u dopunskoj školi.

U praćenju procesa učenja odlučujuće je motivisati učenike da sami razmišljaju o svom učenju, govoriti s njima o njihovim uspesima, ali i o onome što još treba razvijati i davati im predloge kako da poboljšaju učenje. Ovaj aspekt praćenja učenja obuhvata i eksplicitno predstavljanje strategija koje učenicima treba da pomognu da optimiraju učenje. Te strategije mogu u centar pažnje staviti sam cilj učenja i kompetencije koje treba steći (npr. strategije za prerađivanje teksta, za korišćenje rečnika ili pretragu interneta), ili mogu indirektno podsticati učenje (strategije za planiranje rada, za stvaranje tandema za učenje itd). Priručnik Didaktički podsticaji 5 u seriji priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika“ posvećen je upravo specifičnim strategijama učenja za dopunske škole.

Sve ovo, naravno, znači i to da se kontakt i saradnja nastavnika i učenika, u odnosu na tradicionalnu nastavu u kojoj je nastavnik u ulozi predavača s autoritarnim i službenim pristupom, znatno menja u pravcu partnerskog odnosa. To za nastavnike u dopunskim školama može predstavljati dodatni izazov, ako su u domovini socijalizovani prema tradicionalnom shvatanju uloga. Ipak, i oni moraju biti svesni činjenice da su njihovi učenici uglavnom već navikli na ovu novu predstavu o nastavnicima i da verovatno neće biti spremni da se prilagode nastavi koja je suviše koncentrisana na tradicionalnog, autoritarnog nastavnika.

4. Shvatanje učenja i nastave

Konstruktivističko polazište

U većini škola srednje, zapadne i severne Evrope polazi se od takozvanog konstruktivističkog shvatanja učenja. Ono počiva na dve glavne pretpostavke (upor. Woolfolk 2008):

1. Učenici su aktivni subjekti u procesu učenja i „konstruišu“ sopstveno znanje (oni, na primer, na osnovu svakodnevnog znanja razvijaju sopstvene predstave i „modele“ o smeni dana i noći, o ratu, ili suprotnosti bogat–siromašan).
2. Socijalne interakcije su za ovaj proces konstruisanja znanja veoma važne.

Konstruktivističko shvatanje učenja polazi od toga da je učeniku okruženje neophodno samo kao podsticaj i „matriks“ za sopstveni razvoj. Odlučujući impulsi za učenje polaze, međutim, od samog učenika. Po ovom shvatanju, učenici aktivno traže ono što u okruženju doživljavaju kao problem („zašto je uveče mrak?“, „zašto toliko ljudi iz moje zemlje živi u inostranstvu?“) da bi rešavanjem problema nadogradili spoznaje. Učenje je, dakle, shvaćeno kao neprekidno novo organizovanje elemenata znanja. Strukture koje učenik poseduje i nadograđuje šire se prilikom svakog novog procesa učenja, iznova se grupišu ili se na novi način konstruišu.

U konstruktivističkoj didaktici značajnije mesto pripada nadgradnji i upotrebi znanja i kompetencija nego memorisanju, aktiviranju i reprodukciji činjenica, koncepata i veština (Woolfolk 2008). Cilj učenja po konstruktivističkoj didaktici predstavlja razvoj sposobnosti za rešavanje problema, kritičkog mišljenja, postavljanja pitanja, samoodređenja i otvorenosti za različita rešenja. Iz konstruktivističke perspektive moguće je sledeće preporuke za nastavu:

- Učenje treba postaviti u kompleksno, realistično i relevantno okruženje i osmisлити ga kao proces koji odgovara na takva pitanja; to podstiče učenike prilikom „konstruisanja sopstvenog znanja“ i prilikom otkrivalačkog učenja.
- Učenike treba ohrabriti da koriste različite perspektive i stanovišta i o njima diskutuju. Sem toga, treba im ponuditi različite prilaze jednoj temi. Istovremeno treba isplanirati prilike za fer diskusije i razmene mišljenja.
- Kod učenika treba jačati svest da su sami odgovorni za svoje učenje i njegov kvalitet (to istovremeno znači i jačanje samosvesti, kao i razumevanja da se učenje konstruiše).

Obično prenošenje znanja i činjenica, karakteristično za tradicionalnu nastavu, na ovaj način se povlači u pozadinu. To i od nastavnika zahteva reorganizaciju u pogledu planiranja zadataka. Umesto „Naučite sledeće nazive biljaka i životinja napamet“, zadatak može da glasi: „Diskutujte utroje i zapišite koje biljke i životinje igraju posebno važnu ulogu na kom ‘spratu’ u šumi; napravite mali plakat na tu temu“.

Samostalnost i samoodgovorno učenje

Nastava u školama zapadne, srednje i severne Evrope, u okviru konstruktivističkog shvatanja učenja, u središte stavlja i važnu dimenziju samostalnosti i samoodgovornosti u učenju. Ovde je najvažniji pojam samoregulisano učenje. To znači da učenici sami upravljaju sopstvenim procesom učenja i njegovim napretkom (uključujući, recimo, rad na domaćim zadacima i dugoročnijim projektima, kao što su referati) i nadziru ga. Tako i samoodgovorno učenje znači da učenici samostalno donose odluke o različitim aspektima sopstvenog učenja i za njih su odgovorni. Ove odluke odnose se pre svega na sledeće oblasti:

Ciljevi učenja:	Šta moram/hoću da umem?
Sadržaji učenja:	Šta moram/ hoću da znam/ naučim?
Metode učenja:	Kako to da naučim, koje metode i strategije da koristim?
Sredstva za učenje:	Koja sredstva koristim za to?
Vremenski okvir:	Koliko mi vremena treba, ili ga imam na raspolaganju?
Tempo rada:	Koliko brzo da radim?
Partner za učenje:	Radim li sam/sama? Radim li s partnerom? Ili u grupi?

U školskoj realnosti ciljevi i sadržaji učenja su uglavnom unapred određeni, dok učenici sami odlučuju o vremenu, tempu, partnerima i delom i o izboru metoda za učenje. Ovo je sasvim moguće i u dopunskim školama, ako su otvorene i orijentisane na učenje (upor. i pogl. 6). Gorepomenute strategije imaju izuzetan značaj za samostalno učenje. One su preduslov za to da učenici svoje učenje planiraju samostalno i samoodgovorno, da ga mogu organizovati i njime upravljati. Istovremeno je za samostalno i samoodgovorno učenje i za stvaranje kompetencija za samoprocenu, naravno, veoma povoljno, ako nastavnici ciljeve i sadržaje učenja ponude na različitim nivoima, tako

da učenici samostalno pronađu one koji im odgovaraju (primer: tri teksta različite težine o Turskoj u 19. veku; tri kontrolna zadatka različite težine o poljoprivredi u Italiji).

Kontakt sa životnim okruženjem

Nastava koja se orijentiše prema potrebama učenika mora se izborom sadržaja što više približiti sadašnjem i budućem životnom okruženju učenika. To znači da sadržaje treba birati tako da za učenike imaju značaja i budu aktuelni. Wolfgang Klafki je to formulisao u obliku pitanja još pre 50 godina: „Koji značaj ima određeni sadržaj, odnosno, kakvo – u duhovnom životu mojih učenika već postojeće – iskustvo, sposobnost ili veština se razvija obrađivanjem ove teme, i kakav značaj bi trebalo, sa pedagoškog stanovišta, da dobije?” (Klafki 1958) Ali, za izbor sadržaja nije relevantan samo značaj za đacku sadašnjicu, nego i za budućnost.

Do nastavnika je da biraju sadržaje bliske životu i relevantne kako za sadašnjicu, tako i za budućnost.

Postulat pripreme nastavnih sadržaja u vezi sa životnim okruženjem učenika za nastavnike je veoma zahtevan, jer podrazumeva stručnu kompetentnost, informisanost o životnom okruženju učenika, problemima i preduslovima. Za nastavnike dopunskih škola ovaj postulat znači pre svega sledeće: ne zaboraviti da njihovi učenici odrastaju u migraciji – u i između dve kulture i s jednom iskustvenom pozadinom koja se znatno razlikuje od one kod učenika u zemlji porekla. Temama kao „život na salašu“, „bajke i legende“, „ja za 20 godina“, „manjine“ i sl. mora se pristupiti na jedan način u redovnoj školi u, recimo, Hrvatskoj, a na drugi način u hrvatskim dopunskim školama u Švajcarskoj ili Austriji. U tom drugom slučaju obavezno se mora voditi računa o dodatnim aspektima iskustva i kompetencijama dece koja odrastaju bikulturalno, ali i o njihovom često slabijem poznavanju maternjeg jezika i kulture. Sem toga, čitav niz tema, koje su u zemlji porekla tradicionalne i etablirane (npr. patriotske ili istorijske teme), gubi na relevantnosti u migracionom kontekstu – dok su teme kao „život u i između dve kulture“, „manjine“ itd. veoma aktuelne i značajne.

Prilagođenost uzrastu

Kao što je već pomenuto u odeljku „Orijentacija prema učenicima“, koncipiranje nastave treba da se orijentiše prema razvojnom stupnju učenika, sastavu grupe i individualnim osobenostima učenika. Prilagođavanje nastave uzrastu učenika dobija na značaju posebno u razredima s različitim uzrasnim grupama, što je karakteristika dopunskih škola. Učenike u takvim razredima odlikuje uzrasna heterogenost i neophodna im je, iz perspektive razvojne psihologije, kao i u pogledu dosadašnjih iskustava s učenjem, različita i individualna potpora.

Učenik prvog razreda može i hoće da uči nešto drugo nego učenica trećeg razreda.

Isključivo kvantitativna diferencijacija, prema količini zadataka koje treba uraditi, po pravilu nije dovoljna; daleko je važniji kvalitativni izbor sadržaja i metoda koji odgovaraju različitim uzrastima.

Poseban izazov u dopunskim školama predstavlja činjenica da se uzrast učenika i njihova kompetencija u prvom jeziku često veoma razlikuju. Na primer, moguće je da učenik šestog razreda, koji dopunsku školu pohađa tek od pre dve godine, daleko lošije čita i piše na maternjem jeziku nego učenica trećeg razreda iz obrazovane porodice. Ipak, ne možemo zbog toga učeniku šestog razreda dati da čita tekstove za malu decu, jer bi ga to vređalo i demotivisalo. Umesto toga, njemu su potrebne pojednostavljene verzije tekstova sa sadržajima primerenim njegovom uzrastu i mnogo lične podrške.

Diferencijacija i individualizacija

Logična posledica zahteva za nastavom koja će se orijentisati prema učenicima, njihovim preduslovima, interesima, potrebama i uzrastu (vidi gore) je postulat, aktuelan već dobrih 30 godina, da nastava mora biti diferencirana i individualizovana. Slikovito rečeno:

Umesto da se svim učenicima servira jedno isto jelo, koje treba da konzumiraju i svere u isto vreme i u jednakoj količini (što bi bilo potpuno nemoguće), treba svaki učenik da dobije ono jelo koje je za njega dobro i koje može da svari.

To zvuči naporno, i jeste tako, posebno za nastavnike koji se sa ovom koncepcijom nisu upoznali tokom obrazovanja. Istovremeno, individualizacija i diferencijacija su u praksi već toliko zastupljene da više gotovo da i nema nastavnika koji predaju po klasičnom modelu frontalne nastave. Podrazumeva se da su nađeni i načini i rešenja, kako u redovnoj školi, tako i u dopunskoj, koja su realistična i praktična: u razredu s 20 učenika nemoguće je i nepotrebno praviti 20 individualnih planova za učenje, za početak je

sasvim dovoljno sastaviti tekstove za čitanje ili zadatke za pisanje na tri ili četiri različita nivoa, tako će deca najverovatnije naći nešto što im odgovara. Umesto potpune individualizacije, ovde se pre može govoriti o unutrašnjoj diferencijaciji nastave (na različite nivoe znanja i različite uzraste). Tome treba dodati – ne u vezi s dopunskim školama, nego s državnim školskim sistemom – spoljnu diferencijaciju na različite tipove škola, pogotovo na nivou srednjih škola (gimnazija, srednja škola sa većim ili manjim zahtevima, specijalne škole itd).

Nastavnik na osnovu svoje pozicije ima direktan uticaj na unutrašnju diferencijaciju, što znači da može i treba da planira nastavu tako da učenici, u pogledu težine sadržaja, kompleksnosti, vremena potrebnog za obradu i načina obrade, mogu tome da priđu na različite načine. U suštini ovde prestaje povezanost celog razreda, u smislu da svaki učenik može da se posveti sadržajima koji mu odgovaraju, čime dobija najbolji podsticaj za učenje. U vezi s time govori se o „adaptivnoj nastavi“, orijentisanoj prema individualnim osobinama učenika i preduslovima za učenje, pri čemu se i zadaci, pomoć u učenju, materijali, mediji itd. na odgovarajući način prilagođavaju.

Perspektiva

Dimenzije nastave obrađene u 5. poglavlju odgovaraju najvažnijim osnovama aktuelne pedagogije i didaktike u imigracionim zemljama srednje, zapadne i severne Evrope. Daleko od toga da su pobrojane sve tačke, tim pre što se pedagogija i didaktika dinamično razvijaju. Ipak, treba izdvojiti jedan elemenat koji se ponavlja, ali nije eksplicitno predstavljen: motivacija učenika.

Svaka nastava ima zadatak da pozitivno podstiče i motiviše učenike na akciju i delanje.

Svi navedeni osnovni elementi se kreću ka tom cilju i posmatraju oblikovanje nastave iz te perspektive. Samo onaj ko je motivisan da uči može i preuzeti odgovornost, može sam sebi postaviti ciljeve, može planirati i reflektovati svoje učenje i postati „agent“ sopstvenog procesa učenja. Uz odgovarajuće oblikovanje nastave od strane nastavnika, kao i uz njihovo angažovanje na podsticanju znanja, kompetencija i odnosa prema učenju kod učenika – kratko rečeno: podsticanju njihove ličnosti – to je moguće postići.

Bibliografija

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. izd.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. U: Die deutsche Schule, Heft 10, str. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturminderium. Institut für Qualitätsentwicklung. Download: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert i dr. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. izd.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Download: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. izd.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

1. Božena Alebić: Moja primena principa individualizacije

Božena Alebić je poreklom iz Hrvatske (Split).
Od 2004–2008. i 2010–2014. radila je kao nastavnica hrvatskog u dopunskoj školi u Cirihiu.

U nastavi hrvatskog u inostranstvu neizbežno je sprovesti princip individualizacije, jer su učenici na to navikli u redovnoj školi. Zato uvek pokušavam da, u što je moguće kraćem vremenu, upoznam svako dete i njegove jezičke kompetencije, njegovo predznanje, njegove sposobnosti i teškoće.

Individualizacija kod mene počinje već pri izboru i planiranju tema. Vodim računa o tome da neka tema može biti obrađena na određenim nivoima, uzrastima ili stepenima težine. Uglavnom počinjem zajedničkom fazom, u kojoj se za sve učenike razjasne svi osnovni pojmovi u vezi s temom. Pritom su neki pojmovi već poznati i etablirani, dok drugi tek moraju biti uvedeni. Zatim često sledi jedan individualizovan pismeni zadatak, koji se radi samostalno ili u paru. Za to pripremam npr. različite, u pogledu zahtevnosti diferencirane varijante jednog radnog lista. Vodim računa o tome da svaka verzija i svaki radni list počne jednostavnim zadacima i da njihova težina polako raste, tako da na kraju stoje najteži zadaci. Tako i slabiji učenici imaju uspeha, jer savladavaju prvih par (jednostavnih) zadataka. I kod kontrolnih zadataka i ispita vodim računa o ovom rastu zahtevnosti. Tad, recimo, mogu tražiti da slabiji učenici odgovore na najmanje prvih pet pitanja, učenici srednjeg nivoa na deset, a najjači na 15 pitanja. Glavni cilj ovog postupka je da svaki radni list bude optimalno prilagođen potrebama i sposobnostima učenika.

Na princip individualizacije obraćam pažnju i prilikom jezičkih vežbi i govornih zadataka. Kao prvo, striktno vodim računa o tome da svi učenici razumeju predstavljeni sadržaj. Često isti zadatak objasnim na više načina, ponekad ga nesigurnim učenicima objasnim i pojedinačno. Zadatke i teme razgovora u razredu oblikujem tako da budu što je moguće bliži iskustvenom svetu svakog pojedinog deteta. Pokušavam da odaberem teme i zadatke koji ih zanimaju, koji pogađaju njihova iskustva, predznanja i sposobnosti. Pošto su razredi u pogledu uzrasta, pola, kompetencija u poznavanju hrvatskog, interesa itd. veoma heterogeni, o nekim temama ne diskutujemo u plenumu, nego u malim grupama. Svaka grupa tada na kraju ukratko prezentuje šta je obrađivala i do kojih zaključaka je došla.

Velika heterogenost u dopunskoj školi, u poređenju s redovnom školom u Republici Hrvatskoj, predstavlja veliki izazov. Često su u istoj grupi deca od vrtića do 8. razreda. U takvoj grupi je veoma teško naći zajedničku motivaciju za rad, čak i kad se radi samo o jednostavnim vežbama koncentracije kroz igru.

Pored individualizacije, u mojoj nastavi se poštuju i drugi pedagoški principi. Smatram da su najvažniji princip samostalnosti, princip učenja kroz igru i princip kreativnosti. Principe učenja kroz igru i kreativnosti pokušavam da primenim kad god mogu, jer već sama reč „igra“ ima motivišući uticaj na učenike. U tom smislu igramo različite jezičke igre, igre memorije, igre učenja napamet, igre za vežbu koncentracije itd., što, naravno, takođe ima veliki uticaj na učenje. Oblikovanje nastave na ovaj način zahteva mnogo kreativnosti i angažovanja; radost i trud učenika, međutim, pokazuju da se to svakako isplati.

2. Saliha Salih Alcon: Individualizacija i podsticanje samostalnosti – razlozi i jedan primer

Saliha Salih Alcon [Alkon] je poreklom iz Španije. Ona devet godina živi u Beču i tamo od pre dve godine predaje arapski i španski jezik kao maternji.

Na mojim časovima arapskog ima učenika sa potpuno različitim jezičkim nivoima i predznanjima.

Mnoga deca potiču iz mešovitih brakova, pri čemu najčešće otac govori arapski. Ta deca slabo govore i razumeju arapski. Dopunska škola je za njih najčešće jedina mogućnost da „dobro“ nauče arapski.

Pored toga, u mojim razredima ima dece čija su oba roditelja Arapi. Ali, pošto oni dolaze iz različitih arapskih zemalja i govore potpuno različite dijalekte, i toj deci je često teško da razumeju i govore standardni arapski.

Neki moji učenici znaju da pišu, ali ne umeju da čitaju tako da razumeju smisao, drugi, opet, imaju loš izgovor koji se mora popravljati. Ima dece koja dobro govore i mnogo toga razumeju, ali ne umeju ni da čitaju ni da pišu. Kada pogledamo ukupnu sliku, dobijamo to da skoro svako dete ima drugačije govorne i pismene kompetencije, drugačija predznanja i potrebe za učenjem. Moj prvi zadatak je da prepoznam na kojem jezičkom nivou je neko dete i u kojoj oblasti mu je potrebna potpora.

Zbog svega ovoga su pedagoški principi individualizacije i samostalnosti veoma važni. Raditi s razredom kao „homogenom grupom“ i svima ponuditi isti materijal bilo bi potpuno nemoguće; bez individualizacije i diferencijacije nastave ne ide. Podstičem samostalnost učenika, ne samo zato da bi naučili da rešavaju zadatke sami ili u grupama, nego da bi razvili sposobnost da razmišljaju o sopstvenom nivou znanja i onome šta još treba da nauče.

Još jedan važan princip je orijentacija nastave na kompetencije. Za mene to znači da pre svakog časa pomno razmislim o redosledu tema, o tome koje činjenične, jezičke, lične i socijalne kompetencije učenici treba da steknu ili prodube i na koji način na kraju mogu da procenim da li je zaista došlo do izgradnje ovih kompetencija.

Primer: planiranje jednog diferenciranog časa za niži nivo; tema: zajednički život različitih religija

1. Uvod: pitam decu da li su već bila u nekoj crkvi ili džamiji, ona kratko govore o tome. Objašnjavam im da ćemo danas zajedno raditi na toj temi i kažem kako će izgledati čas.
2. Obradivanje teme: zajedno gledamo odlomak nekog videa o crkvama i džamijama na arapskom jeziku. Nakon što smo rešili probleme s razumevanjem jezika, delim decu u dve grupe. Deca koja umeju da čitaju dobijaju tekst s prazninama i papir sa rečima koje treba da iseku i zalepe na odgovarajuća prazna mesta. Kad su gotovi, dolaze do mene. Razgovaram s njima o tome kako su uradili zadatak, šta već dobro umeju, a gde eventualno još mogu poboljšati svoje kompetencije. Na kraju dobijaju crtež jedne džamije ili crkve koji treba da oboje. Druga deca imaju zadatak da sa table prepisu i uvežbaju da napišu početna slova reči „džamija“ i „crkva“ na arapskom. Kad su gotovi, pokazuju mi svoje radove i dobijaju moje mišljenje. Na kraju i oni dobijaju crtež koji treba da oboje.
3. Ponavljanje, pamćenje: uz pomoć obojenih crteža, ponavljamo reči koje su đaci čuli u videu (toranj/minaret, sveštenik itd.)
4. Završetak: u plenumu razgovaramo o tome da biti Arap ne znači automatski biti i musliman, jer su mnogi Arapi hrišćani i da je za harmoničan zajednički život važno međusobno poštovanje.

3. Gaca Radetinać: Mali primer orijentacije prema učenicima i moje uloge kao trenera učenja (*learning coach*)

Gaca Radetinać je poreklom iz Bosne i Hercegovine. Ona živi u Karlskroni (Švedska) gde već dugo godina radi kao nastavnica maternjeg jezika za bosanski/hrvatski/srpski.

Na svojim časovima pokušavam koliko je moguće da se povučem da bi učenici sami bili što aktivniji. To je izvodljivo i kod relativno „konvencionalnih“ lekcija. Ovakvim načinom vođenja nastave nismo se naročito bavili tokom mog obrazovanja. Ali, to je jedini mogući način, jer su đaci u Švedskoj navikli na to u redovnoj školi. O ovakvom obliku nastave i izmenjenoj ulozi nastavnika učila sam u Švedskoj, između ostalog kroz razgovore sa švedskim kolegama i posećivanje njihovih časova.

Tema časa (dvočas)

Prava dece

Nivo razreda

2.–6. razred (stariji učenici rade na jednom drugom projektu); 14 učenika.

Polazišta i ciljevi

Bez obzira na to da li smo u nekoj bogatoj zemlji kao Švedskoj, ili nekoj siromašnoj, deca nekad loše žive. Ona uglavnom i ne poznaju Unicefov konvenciju o pravima deteta. Svaka zemlja je odgovorna za to da upozna decu sa njihovim pravima; u Švedskoj to čak zahteva Zakon o školstvu. I za nastavnike u dopunskoj školi je važno da deci prenesu informacije o tome na njihovom maternjem jeziku i da o tome s njima razgovaraju.

Materijal

- 20–30 slika dece (npr. iz novina ili sa interneta) s različitim izrazima lica: veseo, tužan, apatičan i sl.
- Pet listova papira s impulsima za diskusiju: „opišite raspoloženje dece na slikama koje ste dobili s najmanje tri prideva; razmislite zašto se deca tako osećaju; smislite uz svaku sliku jednu kratku priču koja nam pomaže da razumemo izraz lica!“).
- Kopije s najvažnijim paragrafima Konvencije o pravima dece, po mogućstvu u pojednostavljenoj verziji (vidi internet).

Tok časa

1. Kratko informišem razred o temi i cilju časa.
2. Širim po podu 20–30 slika, dvoje-troje dece mi u tome pomaže.
3. Deca obrazuju grupe u parovima. Svaki tim bira 2–3 slike i dobija papir sa impulsima za diskusiju i zadatkom da za deset minuta izveste o tome šta su zaključili. (Prilikom formiranja grupa vodim računa o tome da u paru radi po jedno dete sa slabijim znanjem jezika i jedno sa boljim.)
4. Oko 10 min. Diskusija i beleženje rezultata unutar grupa.
5. Deca dobijaju zadatak da sednu ukrug u dve grupe – u jednoj su tri, a u drugoj četiri tima (= 14 učenika). U obe grupe timovi pokazuju svoje slike i govore o tome šta su zaključili. (Nije nužno da svi čuju sve, otud dva kruga.) Ja ostajem u pozadini kao slušateljka.
6. Dajem kratka obaveštenja o Konvenciji o pravima dece: šta je to, otkad postoji itd.
7. Svako dete dobija papir sa pravima dece (<http://unicef.se/barnkonventionen>). Deca prave grupe utroje i biraju po tri prava o kojima žele da diskutuju i da ih predstavljaju ostalima (šta se tim pravom zahteva, koji nam primeri padaju na pamet itd). Vodim računa o tome da svako pravo bude obrađeno bar jednom.
8. Prezentacije u plenumu.
9. Obaveštavam ih o novoj aplikaciji (app) „Alla Barns Rätt“ (sva prava dece) i preporučujem im da je pogledaju kod kuće. Plan: iduće sedmice razgovaramo o drugim pravima.

1. Pogledajte još jednom 5. poglavlje nakon što ste ga pročitali i razmislite/diskutujte: koje od predstavljenih pedagoških principa ste upoznali još u vreme svog obrazovanja, a koji su za vas manje-više novi?
 2. Šta vam se kod pobrojanih principa čini jednostavnim za sprovođenje u nastavi; šta već radite i kako to radite?
 3. Šta vam se kod pobrojanih principa čini komplikovanim ili problematičnim za sprovođenje u nastavi; zašto? Koja bi rešenja bila moguća?
 4. U kojoj meri ste se lično već suočili s činjenicom da su vaši učenici u redovnoj školi već navikli na pedagoške ili didaktičke koncepte sa kojima se vi tokom svog obrazovanja niste intenzivno upoznali (shvatanje uloga nastavnik-učenici, značaj samostalnog učenja itd). Kako ste rešavali takve situacije?
 5. Nađite i zapišite ili diskutujte najmanje tri konkretna primera iz sopstvenog nastavnog iskustva, kada je primenjen neki od sledećih principa: orijentacija prema učenicima, orijentacija na podsticanje, orijentacija na kompetencije, novo shvatanje uloga, jačanje samostalnosti, individualizacija, kontakt sa životnim okruženjem, nastava primerena uzrastu.
 6. Kakav način vaspitanja i koji stil u vođenju razreda zastupate? Jeste li više za autoritarni stil i strogo vođenje nastave ili ste više za integrativni, demokratski stil? Na koji način konkretno primenjujete odabrani stil u nastavi, u vođenju razreda (*classroom management*)?
 7. Koje su prednosti vašeg načina vođenja nastave i vašeg viđenja podele uloga, šta želite da zadržite; koje kompetencije i strategije na ovom polju želite da počnete razvijati?
 8. Iznesite svoje mišljenje o tri priloga u praktičnom delu (5 B): Kako opisani koncepti i primeri časova izgledaju u poređenju s vašim iskustvima?
-

1. Uvod

Način posmatranja sveta i poimanja kulturnih vrednosti, predstave o kvalitetu nastave i aspekti modernog razvoja škola manifestuju se kroz metodički i pedagoški rad u učionici. Orijentacija na podsticanje, samostalnost i samoodgovornost kao i kontakt sa životnim okruženjem ili prilagođavanje uzrastu (upor. pogl. 5) zahtevaju šire shvatanje predavanja i učenja.

Sem toga, heterogeni sastav školskih razreda (zbog kulturnih, socijalnih i kognitivnih razlika) zahteva od nastavnika i škola razvijanje diferencirajućih koncepata nastave. Oni su više nego ranije okrenuti različitim preduslovima i mogućnostima razvoja učenika.

Odabrani metodi unutrašnje diferencijacije i adaptivne nastave imaju za cilj da svim učenicima ponude po mogućstvu optimalne šanse za učenje i adekvatne sadržaje. Osobine nastave koja pozitivno utiče na učenje pritom nisu ni ignorisanje postojećih razlika ni „radikalna“ individualizacija, koja predviđa poseban program za svakog pojedinog učenika.

Nastavu koja pospešuje učenje odlikuje, posebno u dopunskim školama, svesno, izbalansirano i jasnom cilju okrenuto korišćenje različitih oblika predavanja i učenja. Ona prilagođava ciljeve, sadržaje i vreme učenja, kao i, po potrebi, mesto učenja različitim preduslovima za učenje kod đaka i služi se različitim sredstvima za rad i za demonstraciju sadržaja. Prilagođenim zadacima nastavnici podstiču kod đaka procese razumevanja. Oni ih prate i savetuju unutar celog razreda, grupe ili pojedinačno i vode računa o narednim koracima u učenju. Diferencijacija je moguća kako u vođenim, tako i u otvorenim sekvencama nastave.

Za primeren odabir oblika i načina predavanja i učenja, odlučujući su sledeći aspekti:

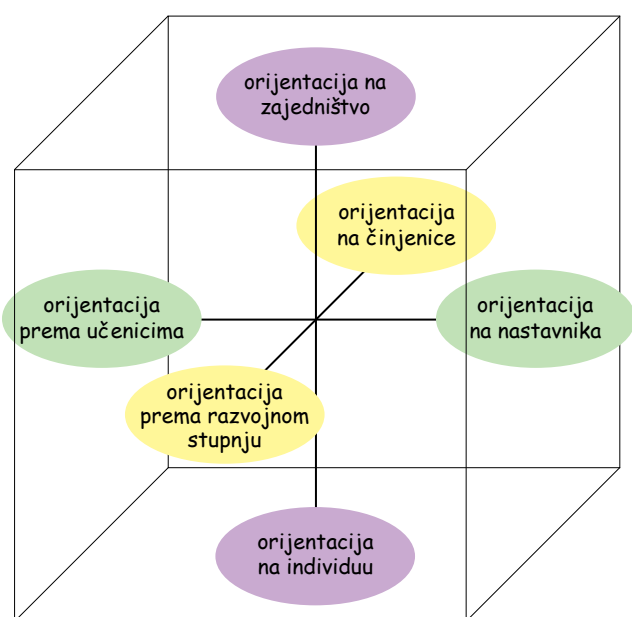
- delotvornost za učenje kod učenika
- adaptivan i prilagođen izbor metoda
- metodička praktična kompetencija nastavnika

Oni će u narednim odeljcima biti predstavljeni i razmotreni s obzirom na nastavu u dopunskim školama, a uz teme predavanja i učenja u heterogenim razredima, kao i dodatnih oblika predavanja, učenja i zadataka. Delom veoma različiti konteksti u kojima se odvija nastava u dopunskim školama moraju obavezno biti uzeti u obzir prilikom razmišljanja o metodici. Ova nastava je uglavnom odvojena kako prostorno, tako i u pogledu rasporeda časova i često marginalizovana te zato ne može u potpunosti početi od istih osnova kao regularna nastava u redovnim školama.

Pregled koji sledi je u velikoj meri u skladu sa brošurom „Shvatanje učenja i nastave“ (nem. „Lern- und Unterrichtsverständnis“, Amt für Volksschule Thurgau, 2013), koju je koautor ovog teksta, Havijer Mon, izradio za Sekretarijat za osnovno obrazovanje Turgau. Delovi te brošure su direktno preuzeti u ovaj tekst.

2. Predavanje i učenje u heterogenim razredima

Nastava orijentisana prema heterogenim đačkim preduslovima za učenje mora uzimati u obzir delom protivrečne uslove i ciljeve. To može prouzrokovati različite vrste napetosti, kao što pokazuje model kocke na slici 1 (iz: Friedli Deuter 2013, str.27; bazirano na neobjavljenim skriptama autora Eckharta (Eckhart) i Bergera). U pogledu odabira nastavnih sadržaja, mora se tražiti ravnoteža između orijentacije na činjenice (npr. ciljeve učenja definisane u nastavnom planu) i orijentacije prema razvojnom stupnju učenika. Osim toga, dimenzija diferencijacije zahteva neprestano uspostavljanje ravnoteže između orijentacije prema individama i potrebe za iskustvom zajedničkog učenja (orijentacija na zajedništvo). Dodatno polje mogućih iritacija otvara se na liniji prenošenja sadržaja i vođenja nastave. Kada se učenje bolje podstiče postavljanjem učenika u središte, a kada je bolje odabrati frontalnu nastavu u kojoj nastavnik rukovodi procesom učenja?



Polja stvaranja napetosti u nastavi prema Fridli Dojter (2013, str. 27).

Nastava u heterogenim grupama učenika, prema tome, ne polazi od nekog ili-ili-principa, nego od i-i-principa. Traži se neprestano, a zavisno od situacije i cilja, uspostavljanje ravnoteže između suprotstavljenih elemenata.

To za nastavnike predstavlja izazov: „Kretanje unutar takvih polja na kojima se stvaraju napetosti u nastavi može da obeshrabri. Međutim, to istovremeno otvara polja novih mogućnosti, to može ohrabriti nastavnika da upozna i isproba različite metode koje se međusobno dopunjuju, što se opet ne sme pretvoriti u proizvoljnost [...], nego zahteva stalnu refleksiju

i razvijanje nastave onako kako to zahtevaju različiti preduslovi za učenje i sposobnosti kod učenika.“ (Eckhart 2008, str. 107).

Meyer (2011) u ovom kontekstu govori i o „zadatku balansiranja“ za nastavnika i u vezi s kriterijumom „raznovrsnost metoda“ daje sledeće predloge:

- analizirati sopstveni repertoar metoda i proširiti ga korak po korak
- izbalansirati predavanja, projekte i slobodan rad
- izbalansirati rad u plenumu, u grupama i samostalan rad
- sistematski rad na repertoaru metoda kod učenika (ne uvežbavati metode izolovano, nego ih integrisati u zadatke vezane za određene sadržaje)
- uključiti u nastavu oblike kooperativnog učenja
- planirati i naći ili razviti odgovarajuće instrumente za kontrolu znanja

Pored ovih opštevažećih predloga, od nastavnika u dopunskim školama se traži da ispune još nekoliko specifičnih zadataka:

- balansiranje između shvatanja predavanja i učenja u imigracionoj zemlji i zemlji porekla
- predavanje maternjih jezika koji su u imigracionom društvu često viđeni kao jezici manjina s „niskim društvenim statusom“
- vremenski ograničena nastava, koja nije uključena u obavezno školovanje

Pored ovih zahtevnih zadataka koje nastava u dopunskoj školi mora da ispuni, ona, s druge strane, može računati sa dobrovoljnim pohađanjem nastave i verovatno na porodičnu potporu (upor. i pogl. 2).

Sledeća pitanja služe kao pomoć u orijentaciji i pitanjima o konkretnom pristupu dimenzijama navedenim u modelu kocke, o kojima se, u vezi sa sopstvenom nastavom može razmišljati i diskutovati:

Orijentacija na individue – orijentacija na zajedništvo (dimenzija diferencijacija)

- Postoje li već diferencirajući oblici rada (planski rad, ponuda radionica odnosno učenje po stanicama itd)?
- Kakvo značenje ima nastavni sadržaj za pojedinačne učenike (veza sa životnim okruženjem, upor. pogl. 5, kao i 6 B, primer 1)?
- Da li se vodi računa o sastavu grupa (pol, sposobnosti, uzrast, interesi)?
- U kojim situacijama se inicira, uvežbava i doživljava kooperacija?
- Kako se rešavaju konflikti? Interkulturalni trening rešavanja konflikata kao deo nastave u dopunskim školama
- Postoje li oblici koji podstiču zajedništvo (rituali, projekti, odeljensko veće...)?
- ...

Orijentacija na razvoj – orijentacija na činjenice (dimenzija nastavni sadržaji)

- Postoji li diferencijacija osnovnog i dodatnog sadržaja?
- Jesu li nastavni sadržaji i nastavni ciljevi tako diferencirani da može da se radi na različitim nivoima i sa gradivom različite težine (upor. 6 B, primer 2)?
- Stoje li na raspolaganju različita pomoćna sredstva i objašnjenja koja podstiču učenje?
- Postoje li instrumenti za kontrolu znanja i razvojnog stupnja pojedinačnih učenika u poznavanju prvog tj. maternjeg jezika?
- Oblikuju li se grupe na različitim nivoima?
- ...

Orijentacija prema učenicima – Orijentacija na nastavnika (dimenzija predavanje)

- Da li se variraju oblici predavanja i učenja?
- Kako se učenici uvode u samostalno učenje?
- Kako je strukturirano okruženje za učenje?
- Koja pomoćna sredstva su na raspolaganju?
- Kako se prate i dokumentuju procesi učenja (npr. portfolio)?
- Kako su osmišljene sekvence vežbi?
- Kako se u nastavu uvode i prate slabiji učenici?
- Postoji li sistem tutorstva (učenje s partnerima, tandemi)?
- Koja pravila, dogovori i granice osiguravaju dobru klimu za rad?
- ...

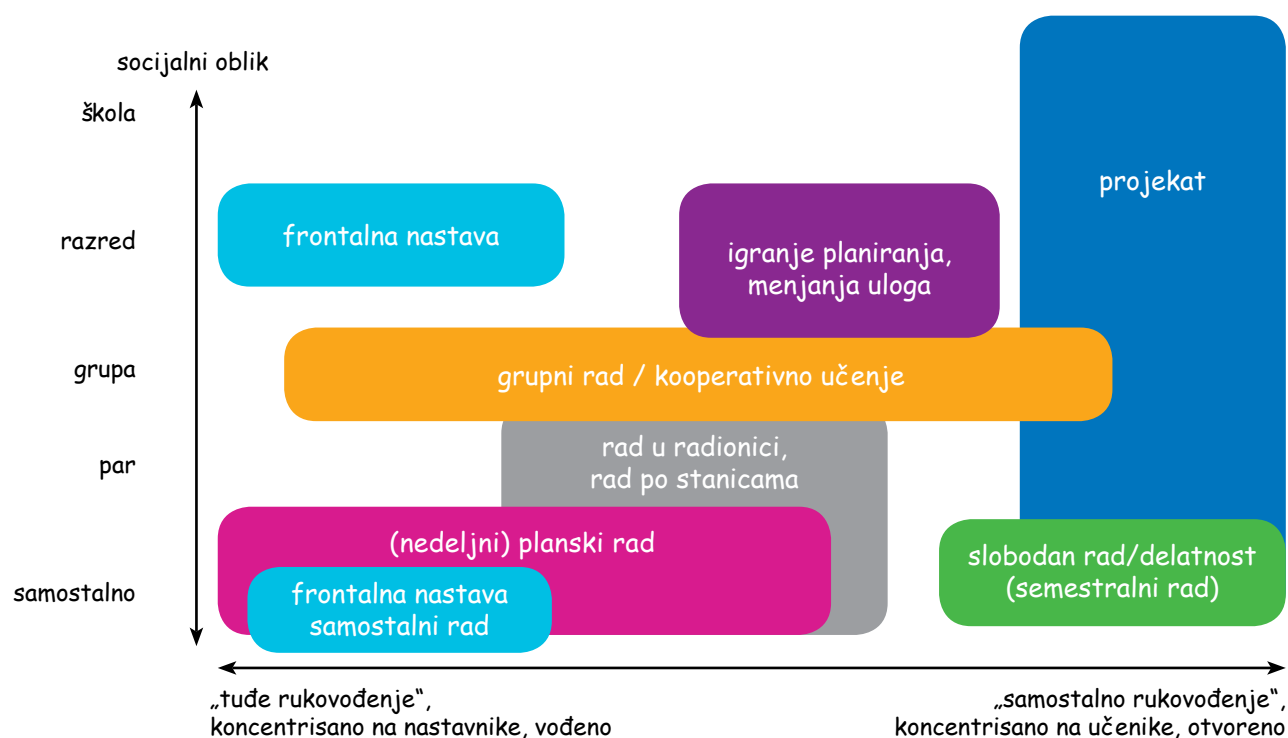
U zavisnosti od toga gde se kreću nastavnici unutar skiciranih dimenzija u modelu kocke, menja se i njihova uloga u procesu nastave i učenja. U skladu sa sopstvenim shvatanjem svoje uloge se, s druge strane, biraju oblici nastave.

3. Dodatni oblici predavanja i učenja

Predavanje u smislu pokazivanja, objašnjavanja, davanja zadataka i postavljanja pitanja je, kao što je gore pokazano, i dalje važno, ali se u prvi plan sve više stavlja samostalno vođeno učenje. Slika 2 vizualizuje nekoliko u praksi često korišćenih oblika nastave u vezi sa socijalnom formom i vođenjem nastave. Različita metodička polazišta, koja se danas sreću u osnovnim školama, smatraju se, s jedne strane, osama „socijalne forme“ (od samostalnog zadatka do radova na nivou cele škole) i, s druge strane, pozicionirana su između polova „tuđe rukovođenje“ (vođeni oblici nastave koncentrisani na nastavnika) i „samostalno rukovođenje“ (otvoreni oblici nastave koncentrisani na učenike).

Nekoliko rasprostranjenih oblika predavanja i učenja

(iz: Sekretarijat za osnovne škole 2013:9; bazirano na neobjavljenim skriptama Kelera [Keller, 2009.])



Kod ose „tuđe rukovođenje – samostalno rukovođenje“ preporučuje se oprez. Izrazi kao „nastavnik u centru / vođeno“ i „učenik u centru / otvoreno“ su samo opšti opisi nastave koji se odnose na način na koji nastavnik vodi čas. Oni često vode polarizaciji. Otvorena nastava nije sama po sebi ni nadređena ni podređena vođenoj nastavi. Step en otvorenosti tj. vođenja nije odlučujući za kvalitet nastave. Vođene sekvence nastave mogu i te kako sadržati otvorene i kognitivno podsticajne zadatke. Otvorena nastava pak, kada učenici odlučuju o, npr., redosledu, trajanju i socijalnom obliku rada, može biti veoma skućena ako je način rada unapred određen, a za zadatke postoji samo jedan tačan rezultat.

Ovo je značajno za nastavu u dopunskim školama. Nastavnici koji se, na osnovu stečenog obrazovanja, orijentišu prevashodno na vođenu frontalnu nastavu mogu svakako pažljivo, korak po korak, proširiti svoj metodički repertoar. Uvek treba imati u vidu glavni cilj – delotvoran način učenja je u središtu svake pripreme nastave i razmišljanja o njoj. Ne treba zaboravljati: što otvorenija nastava, to važnija jasna struktura časa. Sistematika učenja u otvorenom tipu nastave ne funkcioniše kao niz malih koraka i nije linearna. Učenje se ovde odvija uglavnom u jednom iskustvenom prostoru u kojem može biti različitih puteva. Određivanje koordinata kod takvog tipa učenja pomaže učenicima u orijentaciji i olakšava im put ka željenom nastavnom cilju.

4. Pregled različitih oblika predavanja i učenja

Nijednim oblikom predavanja, odnosno, učenja ne može se postići sve. Svi oblici imaju prednosti i mane i posebno su pogodni za postizanje određenih ciljeva. Sledeći spisak je nepotpun, on daje samo pregled nekih oblika, pri čemu je fokus stavljen na takozvane proširene oblike predavanja i učenja. Mnoštvo metodičkih varijanti ovih osnovnih oblika je kratko i pregledno predstavljeno u knjizi Konstancie Asman „Metodički profesionalac – kooperativno učenje“ (nem. „Methodenprofi – Kooperatives Lernen“; Assmann 2013).

Frontalna nastava predstavlja uglavnom nastavu orijentisanu na određenu temu koja se obrađuje jezički. Nastavnici vode i kontrolišu razred u kojem svi rade zajedno. U to su uključene faze samostalnog rada.	
Glavne odlike	• fiksiranje obrađenih sadržaja • transparentno predstavljeni ciljevi • povremeni samostalan rad, ili u paru i grupama, omogućuje diferencijaciju • vođenje računa o dovoljnoj preglednosti
Primeri primene u nastavi	• davanje pregleda • prenošenje osnovnih informacija, neophodnih za dalje korake pri učenju
Važno u dopunskoj školi	Dobro je često ubacivati kratke sekvence (5–15 min.) samostalnog rada ili rada u paru za zadatke koji se, u zavisnosti od nivoa učenika, različito rešavaju.

Radionica (štafeta / rad po stanicama) predstavlja oblik nastave u kojem se radi na različitim mestima u učionici, tj. sa „štafetama“ ili na „stanicama“, gde đaci obavljaju različite zadatke manje-više po slobodnom izboru. Redosled rešavanja zadataka se bira individualno, prema interesovanjima. Potrebni materijal nastavnici prethodno pripremaju i raspoređuju po učionici.	
Glavne odlike	• jasni, transparentni ciljevi • jednostavni, razumljivi i kratki zadaci koji mogu biti rešeni samostalno • različiti nastavni materijali koji omogućuju rešavanje na različite načine • odgovarajuće praćenje učenja od strane nastavnika • vođenje računa o zajedništvu; kod dužih faza u rešavanju zadataka u radionicama organizovati faze razmene saznanja na nivou razreda ili pripremiti grupne zadatke
Primeri primene u nastavi	• podstiče samostalnost i samoodgovornost • omogućuje diferenciranje • radionica za sticanje novih iskustava: samostalno otkrivanje i oprobavanje novih sadržaja (npr. 6 B, primer 2) • radionica kao vežba (npr. širenje fonda reči)
Važno u dopunskoj školi	• štafete ili radionice manjeg obima (2–6 časova) prigodne su, npr., nakon kratkog uvoda u osnovne elemente neke teme • radionica za sticanje novih iskustava: uz neku temu se priprema više mogućih puteva učenja, učenici rade u skladu sa individualnim nivoom znanja i interesovanja

Planski rad (sedmični ili dnevni plan) U planskoj nastavi učenici dobijaju u obliku plana pismene zadatke na različite teme koje rešavaju tokom određenog vremenskog perioda (npr. pola dana, jedan dan ili jednu sedmicu) u vreme časova određenih za tu vrstu rada. U predmetnoj nastavi moguće je organizovati planski rad tokom manjeg broja časova.	
Glavne odlike	• vođenje računa o različitim kanalima učenja • odrediti obavezne i dodatne zadatke • jasan cilj • plan ili sveska za planiranje i zapisivanje urađenih zadataka • razmišljanje i razgovor o odnosu prema učenju i radu
Primeri primene u nastavi	• podstiče samostalnost i samoodgovornost • omogućuje diferenciranje • rad na individualnim teškoćama (npr. vežbanje pravopisa) • preuzimanje zadataka vežbanja i koncipiranja • uzeti u obzir i oblast muzike
Važno u dopunskoj školi	Planski rad je u dopunskim školama moguć samo u veoma malim vremenskim okvirima. Ali, on može biti od pomoći za individualno produbljivanje neke teme. Nakon uvoda, mogu se pripremiti „kratki planovi“ za neki čas, usklađeni s onim što đaci treba da nauče i koji sadrže dovoljno zadataka, tako da se deci omogući izbor i samostalan rad. To nastavnicima pruža priliku da tokom časa rade pojedinačno s učenicima ili razgovaraju s njima.

Grupni rad / kooperativno učenje Označava oblike učenja kao što su partnerski ili grupni rad da bi se došlo do zajedničkog rešenja nekog problema ili da bi se razvilo zajedničko razumevanje neke situacije.	
Glavne odlike	• strukturisani grupni zadaci s definisanim ulogama i promenom uloga • oblici kooperativnog učenja (<i>cooperative learning</i>, po principu <i>think, pair, share</i>, tj. rad u tri faze: 1. individualno razmišljanje, 2. obrazovanje parova, diskusija, 3. prezentacija i diskusija o rezultatima u celom razredu) • učenje kroz predavanje
Primeri primene u nastavi	• rad u parovima, grupni rad • tandemi ili partnerstva za učenje • grupna puzla (upor. 6 B, primer 1) • ekspertski sistemi, „pismena konferencija“ (nem. Schreibkonferenz; zajednička prerada tekstova) itd.; u obzir uzeti i oblast muzičkog i likovnog
Važno u dopunskoj školi	Svi oblici rada u parovima ili grupama, sve do grupne puzle (upor. 6 B, primer 1), kao i druge vrste kooperativnog učenja odlično se mogu primeniti u nastavi dopunskih škola.

Na projektnoj nastavi grupa učenika zajedno radi na jednom cilju (zadatku, gotovom proizvodu). Grupa planira način rada i orijentisana je na praktične korake koji vode ka cilju. Mogući su i individualni projekti.	
Glavne odlike	• nalaženje teme, postavljanje cilja sa članovima grupe • prilagođeno praćenje rada od strane nastavnika • refleksija rada i procesa
Primeri primene u nastavi	• zajedničko planiranje školskog izleta ili ekskurzije • zajedničko pripremanje izložbe
Važno u dopunskoj školi	Veće projekte, koji se u osnovnim školama nekada protežu na celu sedmicu, verovatno je teže realizovati u dopunskim školama. Primer 2 pod 6 B u suštini može biti rađen i u okviru projektne nastave. Manje projekte je svakako moguće realizovati u dopunskoj školi.

Slobodan rad / slobodna delatnost Učenici na neko određeno vreme (od pola sata sedmično do radova tokom celog polugodišta) prate sopstvena interesovanja i pitanja, skupljaju nova iskustva i stiču produbljeno znanje.	
Glavne odlike	• prilikom uvoda ponuditi spisak ideja s mogućnostima (motivacija, pomoć u odluci) • podstičuće okruženje za učenje s različitim materijalima • prilagođeno praćenje učenja od strane nastavnika • razmena rezultata (proizvoda)
Primeri primene u nastavi	• samostalno postavljanje pitanja i traženje odgovora na njih • praktični, likovni radovi (pravljenje i/ili traženje slika, plakata, fotografija, modela i sl. za neku tematsku sekvencu) • npr. semestralni rad / rad na projektu u srednjoj školi
Važno u dopunskoj školi	Ovaj oblik nastave se u dopunskoj školi, s obzirom na ograničeno vreme, može praktikovati samo iznimno. Ali, on se može dobro kombinovati sa radionicama i projektima, što bi, s obzirom na njegov privlačan karakter, i trebalo raditi jednom do dvaput godišnje. Moguće je uzeti ili zaista slobodno odabranu aktivnost (npr. uz temu „iz života naših baka i deda“), ili napraviti „bife za učenje“, gde nastavnici učenicima nude više mogućnosti za učenje, s primerima, knjigama, kompjuterom, štampanim stvarima itd. kao otvorenu mogućnost samoposluživanja.

U igrama uloga	
učenici se oprobavaju u zadatim ili samostalno odabranim situacijama.	
Glavne odlike	• jasna uputstva za svaku ulogu • prilika za pripremanje uloge • razgovor o igri
Primeri primene u nastavi	• igranje problematičnih i konfliktnih situacija (uklj. predloge rešenja) • uživanje u drugu ulogu (npr. istorijska ličnost) • igranje na osnovu pročitanih tekstova, produbljivanje razumevanja pročitano
Važno u dopunskoj školi	Veoma pogodno za dopunske škole u svim razredima. Eventualno je moguće i potrebno postići diferenciranje nivoa i pružanje pomoći u vidu uputstva za određene uloge. Sami učenici takođe mogu osmisлити uloge.

U planskim igrama	
se simulira stvarnost u određenim situacijama i ulogama.	
Glavne odlike	• dobro objašnjena situacija • jasno opisane uloge • refleksija toka igre (u pogledu sadržaja, ličnosti)
Primeri primene u nastavi	• simuliranje stvarnosti (npr. obrazovanje parlamenta za migrante u nekoj političkoj zajednici)
Važno u dopunskoj školi	• preporučuje se tek od 8. razreda • zahteva obimnije pripreme za opisivanje uloga, koje treba pronaći u okruženju ili ih samostalno napisati.

Učenike je moguće motivisati smislenim variranjem metodičkih pristupa. Pored novih oblika učenja, danas motivišu i novi mediji, koji omogućuju nove načine sticanja znanja i zadatke primerene nivou znanja (upor. 6 B, primer 2, Pretraga interneta).

Međutim, lako se može dogoditi da se, istina, radi raznoliko, ali da se pritom ne uči istinski temeljno i efektivno. Delotvorno učenje podrazumeva pre svega podsticajne, motivirajuće i zahtevne zadatke.

5. Visokokvalitetni zadaci za učenje

Aktivnost vidljiva na prvi pogled nije zaista odlučujuća, nego najčešće manje očigledan kvalitet postavljenih zadataka i individualna motivacija i aktiviranje učenika. Ovo saznanje potkrepljeno je jednim novijim istraživanjem Džona Hatija (John Hattie, 2009). U jednoj komplikovanoj analizi podataka iz internacionalnih studija o delotvornosti uspeo je pokazati da – pored učeničkih faktora, koji su odlučujući za polovinu razlika u uspehu – nastavnici, odnosno, kvalitet njihove nastave ima najveći značaj za uspešno učenje (30%). Vidljive strukture, poput didaktičko-metodičkih aranžmana, manje su važne nego što se često pretpostavlja. Važniji je podsticajan sadržaj zadataka koje nastavnici na odgovarajućim mestima uključuju u metodičku strukturu (upor. i pogl. 3).

Rojser (Reusser, 2009) u tom smislu razlikuje površinsku od dubinske strukture nastave. Pod površinskom strukturom podrazumevaju se vidljive karakteristike nastave, dakle, recimo, vidljivo metodičko delanje, odnosno, odabrani metodički oblici predavanja i učenja. Duboka struktura pak cilja na razumevanje i trajno učenje, što jeste u vezi s metodičkim delanjem, ali nije u svakom slučaju i vidljivo. Kakve sve veze postoje između površinske i dubinske strukture nije još u potpunosti razjašnjeno. Ipak, možemo poći od toga da uključivanje novih oblika učenja potpomaže samostalne i trajne procese učenja. Stoga valja u svakom obliku nastave posebnu pažnju pokloniti formuliranju i kreiranju dobrih zadataka.

Iz navedenog se može zaključiti da dobri zadaci imaju najveći značaj. Oni u idealnom slučaju ispunjavaju sledeće kriterijume (Reusser, 2013):

- Oni tematizuju suštinu jedne oblasti nekog predmeta i omogućuju izgradnju za taj predmet specifičnog znanja.
- Oni su uklopljeni u smislene kontekste, snažno su povezani sa svakodnevicom i bude radoznalost (upor. pogl. 5).
- Oni omogućuju i podstiču samostalno konstruisanje i primenu znanja.
- Oni motivišu učenike da se bave određenim sadržajima i podstiču njihovo dublje razumevanje.
- Oni omogućuju uvežbavanje strategija za rešavanje problema i za učenje.
- Njih je moguće rešavati na različitim nivoima i zato ih je moguće koristiti kako sa slabijim, tako i sa jakim učenicima.
- Oni omogućuju mnogostruke prilaze i puteve mišljenja i učenja.
- Oni stvaraju preduslov za doživljaj uspeha u učenju putem uspešnog rešavanja zadatka.

6. Zaključak

Mnoga deca i mladi ljudi u dopunske škole donose iskustva sa novijim oblicima učenja koja su stekla u redovnoj školi. Zbog toga se za nastavnike u dopunskim školama svakako isplati da prošire svoj metodički repertoar. To je od pomoći i za približavanje redovne i dopunske škole i za građenje mosta između dva tipa škole.

Pritom se, međutim, nikada ne sme zaboraviti da sama metoda ili oblik učenja još ne garantuje delotvorno učenje. Zadaci najčešće mogu u različitim oblicima biti tako formulisani da podstiču individualizirane i produbljene procese učenja. Pored mnogostrukosti metoda mora se, dakle, pre svega voditi računa o prilagođenosti metodičkog pristupa specifičnim ciljevima i sadržajima, kao i o kvalitetu zadataka. To oba primera nastave u poglavlju 6 B konkretizuju i pokazuju mogući način na koji se u dopunskim školama može raditi sa novijim oblicima predavanja i učenja.

Bibliografija

- Amt für Volksschule Thurgau (izd.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Download: www.av.tg.ch → Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).
- Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. U: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (ur.; 2008): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, str. 77–110.
- Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Neobjavljeno.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. U: Sabine Andresen, (ur.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, str. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, str. 4–6.

(Uz temu „Izbor adekvatnih oblika predavanja i učenja“ vidi i planove nastave u poglavljima 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B!)

1. Kemajl Çallaku:

Primena različitih nastavnih i socijalnih oblika na dvočas s temom „Prijateljstvo, predrasude, zajednički život“, razredi 5–10.

Kemajl Çallaku [Čalaku] je poreklom s Kosova. On 22 godine živi u Nemačkoj (Arnsberg, Severna Rajna-Vestfalija) i 17 godina radi kao nastavnik albanskog u dopunskoj školi.

Prethodne napomene

Dvočas je u kontekstu rada na temi „(Zajednički) život u školi“.

U grupi učenika je 15 devojčica i 11 dečaka od 5. do 10. razreda. Učenici dobrovoljno pohađaju dopunsku školu i motivisani su, čak i kada se nastava odvija na 7. i 8. času. Nivo znanja učenika je veoma heterogen. Tema časa je u tesnoj vezi sa iskustvima i životnim okruženjem učenika i pogodna je za obradu u komunikativnim oblicima učenja. Želim da oprobam nastavni oblik „ekspertske grupe“, u kojem prvo različite grupe učenika diskutuju po jedan aspekt teme, a onda u novim grupama razmenjuju saznanja.

Ciljevi

- Ciljevi koji se odnose na sadržaj: učenici treba da skupe iskustva o zajedničkom životu i prijateljstvu, o predrasudama, problemima i njihovim rešenjima, kao i da o tome diskutuju i da uspostave vezu sa sopstvenom životnom realnošću.
- Socijalni: oni treba da kroz samu temu, ali i kroz rad u grupama heterogenim po predznanju, uče kako da priđu jedni drugima i da se pritom potpomažu.
- Jezički: sposobnost da se razmišljanja o ovoj zaista zahtevnoj temi formulišu usmeno, a delom i pismeno.
- Ciljevi koji se odnose na način i tehnike učenja: učenici treba da se upoznaju sa različitim tehnikama i oblicima učenja.

Materijal

Tekst za čitanje „Ani pianistja“ (Pijanistkinja Ani), tekst i radni list sa pitanjima i impulsima za obradu teme (iz: Gjuha shqipe, sv. 4, upor. http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27).

Tok dvočasa

Vreme	Sadržaj	Oblik predavanja i učenja
5'	Pozdravljanje, uvod: informacije o temi dvočasa: prijateljstvo, predrasude, zajednički život.	Input/informativni uvod
15'	Priprema razgovora s razredom: učenici se dele na tri grupe u kojima se diskutuje o jednom od o sledećih impulsa i kratko (5') prezentuje pripremljeni „plakat“ (A3): a) Šta za mene znači prijateljstvo? (Produbljivanje/dodatak: kakav bi život bio bez prijateljstva?) b) Gde i kako sam već bio/bila suočen(a) sa predrasudama? (Produbljivanje/dodatak: ima li grupa prema kojima i sam(a) gajim predrasude; zašto?) c) Gde se vide prednosti i mane zajedničkog života ljudi iz različitih kultura?	- Grupni rad *) (diskusija, nalaženje konsenzusa, priprema „plakata“) *) U velikim razredima može i više grupa obrađivati jedan impuls!
30'	Tri grupe prezentuju jedna za drugom svoja razmišljanja i „plakate“ (po 5'); posle svake prezentacije oko 4' za pitanja ili komentare. Na kraju eventualno kratak rezime.	- Grupna prezentacija - Razgovor u razredu
Pauza		
25'	Obrazovanje tri „ekspertske grupe“ sa po 2–3 učenika iz gornjih grupa a), b) i c). Zadatak: - Samostalni rad (5'): Razmislite samostalno o pitanju: kako su povezane teme „prijateljstvo“, „predrasude“ i „zajednički život“? Napravite beleške. - Diskutujte u grupi o svojim razmišljanjima. Pokušajte u nekoliko rečenica da sažmete zaključke; napišite zajedno kratak tekst o tome i posle sve napišite na jedan papir A3-formata. Nađite prikladan naslov.	- Samostalan rad - Diskusija u tri „ekspertske grupe“ *) - Zajedničko opremanje teksta *) U velikim razredima moguće je napraviti šest ekspertskih grupa!
15'	Svaka grupa kratko predstavlja svoj tekst, drugi učenici mogu postavljati pitanja ili komentarisati.	- Grupna prezentacija - Razgovor u razredu
10'	Tri teksta se kače na zid jedan do drugog. Nastavnik daje sledeći impuls za završnu diskusiju: Da li to što ste napisali važi specijalno za vašu situaciju u novoj domovini, ili bi važno i u vašoj zemlji porekla? - Prvo 2' za razmišljanje samostalno ili udvoje, onda - diskusija u plenumu (može se eventualno nastaviti sledeći put). Domaći zadatak: Zapišite svoje misli o ovoj temi; donesite tekst od ½–1 strane.	- Individualno razmišljanje - Razgovor u razredu

2. Sakine Koç: Rad s različitim oblicima predavanja i učenja na časovima s temom „Proslave i praznici“

Sakine Koç [Koç] je poreklom iz Turske. Ona pet godina živi u Cirihi i jednako dugo radi kao nastavnica u dopunskoj školi.

Prethodna napomena

Praznici u turskoj kulturi imaju dugu tradiciju. Većina turskih praznika (tur. Bayramları) podseća na važne nacionalne događaje. Na primer, 23. aprila slavimo Dan nacionalnog suvereniteta i deteta. U turskoj dopunskoj školi mi ovaj dan slavimo i u Švajcarskoj svake godine u proleće. Religiozni praznici nisu tema ovih časova; njih obrađujemo posebno.

Za temu proslava i praznika važna su kako lična iskustva učenika u turskoj i švajcarskoj kulturi, tako i informacije o nastanku praznika u obe kulture. Zato je ova tema pogodna za primenu različitih oblika predavanja i učenja, kao i za razmišljanje o interkulturalnosti.

Organizaciona pitanja, trajanje: Ova tematska celina se obrađuje tokom 5 ½ lekcija, podeljenih na tri nedelje. Prve nedelje učenici u poslednjih pola sata časa dobijaju zadatak da „istražuju“ i organizuju se; naredne sedmice se oba časa koriste za rad na prezentacijama o temi „Proslave i praznici“, a u trećoj se drže prezentacije i evaluira rad.

Ciljevi

- Ciljevi koji se odnose na sadržaj: Učenici produbljuju svoje predznanje o proslavama i praznicima u turskoj i švajcarskoj kulturi. Oni porede praznike u obe kulture i razmenjuju misli o sličnostima i razlikama, što širi njihove interkulturalne kompetencije.
- Jezički: Učenici produbljuju kompetencije u usmenom i pismenom izražavanju (čitanje i pisanje, kompetencija nastupanja). Senzibilišu se za pitanja poređenja jezika i prevođenja (nazivi praznika). Nadograđuju svoje kompetencije u korišćenju medija (pretraga interneta).
- Socijalni i ciljevi koji se odnose na učenje: Svesnim korišćenjem različitih oblika predavanja i učenja učenici proširuju polje svoje samostalnosti kao i spektar oblika kooperacije i strategije sticanja znanja. Sem toga, oni su stalno motivisani.

Materijal

Nastavnik se mora prethodno informisati o proslavama i praznicima u Turskoj i Švajcarskoj (uključujući lokalne i kantonalne!) i znati gde učenici mogu naći odgovarajuće informacije (pre svega linkovi na internetu). Nastavnik mora za svakog učenika osigurati mogućnost pristupa kompjuteru s internetom da bi mogao da istražuje. Za „istraživanja“ između prve i druge sedmice moraju biti pripremljeni radni listovi sa zadacima. Radne listove treba pripremiti za tri različita nivoa znanja.

Tok

Vreme	Sadržaj	Oblik predavanja i učenja
1. sedmica, poslednjih pola sata		
30'	Nastavnik najavljuje istraživački projekat „Proslave i praznici u Turskoj i Švajcarskoj“. Naglašava prednosti resursa iz dve kulture i dva jezika. Objašnjava zadatke za istraživanje koje treba uraditi za iduću nedelju i kaže precizno šta učenici treba da donesu (informacije, slike itd. o po jednom turskom i švajcarskom prazniku). Zadaci se daju u pisanoj formi na tri različita nivoa. Rešavaju se pitanja i organizacioni detalji (obrazovanje parova, pristup kompjuteru, strategije pretrage interneta itd.).	• Input (informativni uvod) nastavnika • Diskusija o eventualnim pitanjima i o organizaciji rada između 1. i 2. sedmice

Vreme između 1. i 2. sedmice		
	Učenici se bave istraživanjima u skladu sa zadacima, samostalno ili u parovima, o turskim i švajcarskim proslavama i praznicima.	• Samostalan rad / istraživanje, korišćenje interneta i drugih izvora.

2. sedmica, dvočas		
15'	Učenici izveštavaju o svojim istraživanjima: šta je teklo dobro, gde je bilo problema, šta još treba uraditi? Prve povratne informacije (feedback) i davanje saveta za dalji rad.	• Kratki izveštaji, diskusija, povratne informacije
15'	Zadaci: a) Pripremanje sakupljenih informacija o turskim i švajcarskim proslavama i praznicima za kratku prezentaciju (referat od oko 5', sa plakatom A3 ili A2-formata, sa slikama i tekstem). b) Uz to pripremljen radni list ili kviz sa 3–4 pitanja ili zadatka. Zajednička diskusija o kriterijumima koje referat i radni list treba da ispune (težina zadataka u skladu sa uzrastom). Spisak kriterijuma zapisati na tablu.	• Input • Razjašnjenje pitanja u vezi sa sadržajem • Diskusija o kriterijumima za referate
50'	Rad na zadacima / pripremanje prezentacije i radnog lista. Nastavnik pomaže i savetuje i po potrebi daje dodatne informacije.	• Samostalan rad ili rad u timovima
15'	Diskusija / razjašnjavanje pitanja o prezentaciji za iduću nedelju; ponovno objašnjavanje zadataka i kriterijuma na osnovu kojih će prezentacije biti vrednovane.	• Input, diskusija

Vreme između 2. i 3. sedmice		
	Završavanje prezentacija (sa plakatom i radnim listom).	• Samostalan rad

3. sedmica, dvočas		
10'	Kratak uvod: rekapitulacija kriterijuma za prezentacije, razjašnjenje poslednjih pitanja.	• Input
60'	Prezentacije; po oko 5', plus oko 5' za pitanja i radni list / kviz. Posle svake prezentacije kratka diskusija / evaluacija s obzirom na prethodno definisane kriterijume. Ako nema dovoljno vremena, neke prezentacije se pomeraju za sledeću sedmicu.	• Samostalan rad ili rad u timu • Zajednički rad (radni list ili kviz)
20'	Završna diskusija: Sličnosti i razlike praznika (i načina njihove proslave) u Turskoj i Švajcarskoj. Vraćanje na „istraživački projekat“, ocenjivanje, razgovor o tome kako se učenicima dopao ovaj rad.	• Razgovor sa celim razredom • Evaluacija

1. Koje nastavne metode posebno dobro poznajete (bilo na osnovu svog obrazovanja, ili na osnovu nastavne prakse)? Napravite beleške i diskutujte udvoje ili utroje gde se te metode mogu dobro primeniti, a gde možda ne.
2. U kom pravcu želite da proširite svoj metodički repertoar; koje biste metode i koje oblike nastave, koji se koriste u vašem okruženju, voleli bliže da upoznate i isprobate? Za orijentaciju pogledajte različite oblike nastave u pogl. 6 A.4.
3. Koje konkretne mogućnosti vidite za nadgradnju sopstvenog metodičkog repertoara (poseta časova kod kolega u dopunskoj školi ili regularnoj nastavi; čitanje; diskusije)? Diskutujte s kolegama i sastavite bar jedan konkretan plan.
4. Planirajte (najbolje udvoje ili utroje) jednu ili više nastavnih sekvenci u kojima biste u naredne 3-4 sedmice rado isprobali nešto za vas metodološki novo. Neka vas inspirišu i primeri navedeni u pogl. 6 A.4 i 6 B. Sprovedite plan i diskutujte o iskustvima!
5. Molimo vas da još jednom pogledate model kocke u poglavlju 6 A.1 i pročitate tekst o tome. Koje od tri navedena polja napetosti vam je odlično poznato i pravi vam povremeno probleme u nastavi?
6. Na kraju poglavlja 6 A.2 nalaze se tri kataloga sa korisnim pitanjima o tri polja napetosti naznačena u modelu kocke. Odaberite tri ili više pitanja koja vas posebno zanimaju; napravite beleške i diskutujte o svojim razmišljanjima.
7. U poglavlju 6 A.5 naglašava se važnost kvaliteta zadataka za učenje i uspeh u učenju. (Kriterijume za visokokvalitetne zadatke naći ćete u Rojserovom katalogu na kraju poglavlja 6 A.5.) Molimo vas da razmislite i diskutujete o a) primerima zadataka iz vaše dosadašnje prakse, koji su bili zaista uspešni (podsticajni, produktivni) i b) mogućim visokokvalitetnim zadacima koje biste u naredne tri sedmice mogli dati učenicima uz teme koje ćete raditi!

1. Uvod

Vrednovanje, procenjivanje, davanje stručnog mišljenja, merenje, testiranje, prosuđivanje, evaluiranje, kritičko posmatranje, ocenjivanje i davanje svedočanstava su svakodnevne školske aktivnosti koje imaju velikog uticaja na učenike. One izražavaju priznanje i podstiču konkurenciju; one izazivaju sreću i strah, motivišu i ne motivišu, daju potporu samosvesti i razaraju je. Vrednovanje i ocenjivanje u školi odnosi se na nastavu, zadatke, uspeh, napredak u učenju i često i na same učenike. Nastavnici u razredu vrednuju učenike – i obratno, ali uz pomoć različitih sredstava i sa različitim posledicama. Sveprisutnost i mnogostrukost vrednujućih aktivnosti povezane su u školi s različitim stavovima o vrednostima, zahtevima koje je nemoguće ispuniti, protivrečnostima, ideologijama, razdorima, nejasnoćama i velikim radom.

Ovaj tekst informiše u prvoj liniji o priznatim postulatima i konstruktima, u želji da osnove učini vidljivijim. Na to se nadovezuju odabrane komponente pedagoških perspektiva vrednovanja u oblasti školstva.

2. Vrednovanje kao kultura i umetnost

Vrednovanje znanja i umeća je kao upućivanje u neku umetnost i daleko kompleksnije nego što to podmeću popularna shvatanja. Jednostavnih i dopadljivih primera iz prakse, koji zaslepljuju i mnogobrojne probleme s vrednovanjem čine nevidljivim, ima koliko god hoćete. To počinje već problematičnom floskulom o praćenju i vrednovanju procesa učenja. Učenje je izuzetno kompleksan konstrukt koji obuhvata veliku heterogenost. Ono je mentalno neuhvatljivo za direktno opažanje, merenje i vrednovanje i teško ga je pratiti. Čulima možemo delimično percipirati činove i aktivnosti učenja i emocije koje u tome učestvuju. Mi koristimo indikatore koji upućuju na učenje i naučeno. Mnogobrojnost potencijalnih indikatora pritom mora biti snažno pojednostavljena i ograničena.

Percepcija se prilikom vrednovanja mora istovremeno izoštriti i reducirati – to je velika dilema. Čemu pokloniti ionako uvek veoma ograničenu pažnju? I kako proceniti šta izmiče opažanju?

Ovakva ograničenost, kojom se u praksi moramo zadovoljiti, ima u pogledu pravičnosti i preciznosti vrednovanja teže posledice od često pominjanih grešaka u opažanju ili tendencija ka izopačenju opažanja, kao npr. „halo-efekat“, kod kojeg procenu jedne osobine nesvesno prenosimo na druge osobine, ili efekat redosleda, koji vodi tome da prethodna vrednovanja uspeha utiču na kasnija.

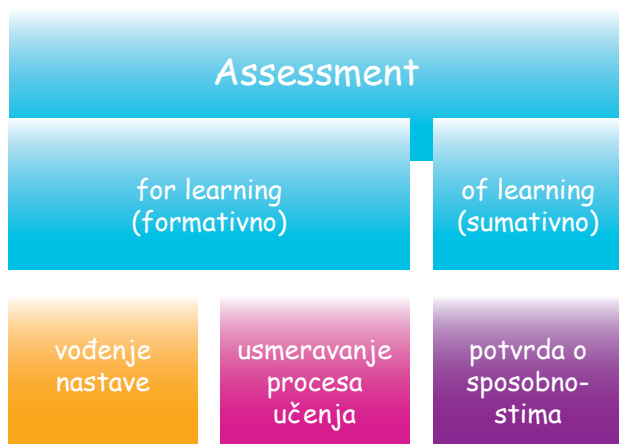
Vrednovanje u školskoj svakodnevici je deo načina ophođenja sa decom i omladinom. Ono, dakle, predstavlja i kulturu škole i izražava norme, koje u demokratskom društvu određuju građani (vidi, npr., Bildungsdirektion des Kantons Zürich [Sekretarijat za obrazovanje kantona Ciriha], 2013). Normirani načini ophođenja mogu biti predmet naučne analize, ali propisivanje ne može pasti na teret nauci. Preskriptivne izjave ne smeju biti pomešane s naučnim. Ono što treba da važi za dobro oblikuje se u javnom diskursu.

3. Rastrzanost između podsticaja i odabira

Nastavnici imaju dvostruku odgovornost: prema detetu, odnosno, omladincu i prema društvu. U vezi s time često se govori o protivrečnosti između podsticaja i odabira. Nastavnici u službi društva vrednuju sposobnosti učenika i upisuju ocene u svedočanstva, čime doprinose selekciji. Procene sposobnosti, zaključci i preporuke za dalje obrazovanje utiču na šanse za posao. S obzirom na činjenicu da se i one procene, koje bi trebalo da služe isključivo optimiranju samog čina učenja i uslova učenja, mogu upotrebiti kao informacije za prognozu nečijeg daljeg puta, dijagnosticiranje potrebnih podsticaja, koje se primarno odnosi samo na pojedinačne učenike, neminovno ide ruku pod ruku sa funkcijom selekcije. U širokom predvorju važnih prelaza [iz škole u školu, prim. prev.] selekcija se neretko shvata kao Damoklov mač.

4. Funkcije vrednovanja

Vrednovanja (*assessments*) bi trebalo da motivišu, disciplinuju i još mnogo toga drugog. Lako se može izdvojiti više od deset različitih funkcija ili svrha (Schmid, 2011, str. 239). U zavisnosti od funkcije, pokazuju se različita mišljenja, a konkretni nastupi i forme variraju. Fokusiranje na dve do tri glavne funkcije (vidi sl. 1) može poslužiti kao pregled.



Glavne funkcije vrednovanja

Suštinsko pitanje je da li vrednovanje treba da služi poboljšanju učenja (*assessment for learning*) ili njime treba da se oceni koja znanja i veštine neko poseduje (*assessment of learning*). Kada se vrednuje, učesnici treba da budu obavešteni o tome da li se njime teži optimiranju nastave i čina učenja, ili obuhvatanju i potvrđivanju ličnih sposobnosti (kompetencija). Generalno se preporučuje: više podsticajnog, formativ-

nog vrednovanja, „assessment for learning“, a manje „assessment of learning“. Dobro dostizanje željenih kompetencija mora ostati u središtu pažnje. Sumativno „assessment of learning“ može, istina, motivisati i stimulisati takmičarski duh, ali može imati i negativne posledice po učenje i socijalno ponašanje i po razvoj ličnosti.

Nešto drugačiji način razlikovanja karakteriše sledeće tri funkcije:

- **Formativno vrednovanje:**

njegov cilj je da predavanja i aktivnosti učenja optimalno prilagodi predznanjima, strategijama za učenje, ciljevima, potrebama i interesovanjima učenika.

- **Sumativno vrednovanje:**

ono prikuplja i dokumentuje informacije o nivou učeničkog znanja na kraju jedne lekcije ili jednog perioda učenja.

- **Prognostičko vrednovanje:**

ono daje informacije o klasifikovanju učenika za određene vrste škole i pravi prognoze za dalje školovanje (prema Allalu [Alal], 2010, str. 348).

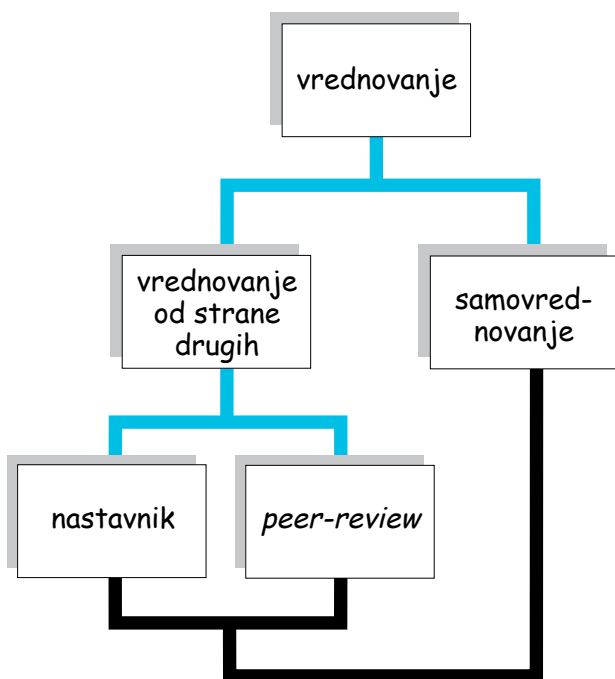
Tipičan primer sumativnog vrednovanja je ukupna ocena, koju nastavnici dopunskih škola na kraju polugodišta upisuju u neki zvaničan formular ili svedočanstvo. Ovaj oblik vrednovanja utiče ponegde snažno na školsku klimu, u pravcu konkurencije i takmičarstva. Teške posledice imaju negativne prognoze koje se donesu prerano. Nastavnici u osnovnim školama treba da se uče što je moguće većem oprezu. Prognostička vrednovanja su u školi samo delimično moguća i ponekad neizbežno pogrešna.

Kada se uspe u tome da učenici imaju osećaj da čin vrednovanja podstiče njihovo učenje, dostignut je glavni cilj. To se postiže formativnim vrednovanjem (lat. formare: oblikovati, formirati).

Ono je u tesnoj vezi s konceptima samoregulacije metakognicije, pod kojima se podrazumeva samostalno nadgledanje, kontrolisanje, vrednovanje, regulisanje sopstvenog ponašanja i odnosa prema učenju i upravljanje njime. Formativna vrednovanja služe regulaciji učenja u najširem smislu: povratne informacije, samoregulacija, regulacija kroz druge ili uz njihovu pomoć (koregulacija), regulacija putem izbora odgovarajućih zadataka, konteksti učenja, tehnologije učenja. Formativno vrednovanje ide pod ruku sa regulacijom kognicija, emocija, motivacije i ponašanja i poboljšava, pored učenja, samoregulatorne, metakognitivne i strateške sposobnosti učenja.

5. Oblici vrednovanja

U svakodnevna školska iskustva spada i ono da nas ne vrednuju samo drugi, nego da i sami sebe vrednujemo. Škola je verovatno mesto na kojem doživljavamo najviše najrazličitijih vrednovanja. Uzajamno prožimanje različitih oblika (vidi grafikon dole) je pritom od najveće važnosti ako hoćemo da podstičemo zrelost, poštu- jemo individualnost i sistematizujemo i intenziviramo učenje.



U budućnosti će oba oblika igrati važniju ulogu – kako vrednovanje od strane drugih učenika (*peer-assessment, peer-feedback*), tako i samo- vrednovanje.

Razlog tome su ophođenje u kojem autoritet više nije u centru zbivanja, kao i otvoreniji oblici nastave, u kojima deca i mladi ljudi sve samostalnije uče, če- sto i kolaborativno u grupama, a ponekad i u uzra- sno mešovitim grupama. Kod samostalnog učenja se vrednovanje i samostalna reži- ja nužno eksplicitnije do- življavaju, i to u svim fazama procesa učenja (Schmid, 2014, str. 313): 1. orijentacija, postavljanje cilja (vred- novanje očekivanja, procena značaja i obima učenja), 2. planiranje i priprema učenja (vrednovanje prethod- nih iskustava u učenju, procenjivanje mogućih načina učenja), 3. sprovođenje planiranih koraka i radnji uče- nja (vrednovanje strategija za učenje, procena motiva- cije) i 4. vrednovanje uspeha u učenju, retrospektiva i perspektiva (samoevaluacija, vrednovanje sposobnosti učenja).

6. Merila za vrednovanje i norme ko- jih se pridržavamo

Onaj ko vrednuje, u igru uvodi određene kriterijume:

- a) znanje i kompetencije koje su nam ranije bile na raspolaganju,
- b) sveobuhvatno razumevanje određenog sadrža- ja i primereno, idealno izražavanje neke vešti- ne, ili
- c) sposobnosti drugih

Pritom različiti sadržaji stoje u centru pažnje:

- **Individualna norma koje se pridržavamo:**

poređenje sa sopstvenim ranijim sposobnostima. Ovaj kriterijum je intraindividualan i odnosi se na sopstveno sticanje tj. uvećavanje znanja.

- **Norma koja se onosi na sadržaje:**

odnos prema kompetencijama i nivoima kompe- tencija. Norma se orijentiše prema kriterijumima, ciljevima, kurikulumu, nastavnom planu i apsolut- na je. Primer predstavlja šest nivoa savladavanja jezika (A1 do C2) Zajedničkog evropskog referen- tnog okvira za jezike (CEFR).

- **Socijalne norme:**

poređenje sa sposobnostima drugih. Kod ovog snažno kompetitivnog načina vrednovanja okvir- na merila su intraindividualna, najčešće jedan razred ili veća grupa učenika. Za vrednovanje je odlučuju- ća pozicija na rang-listi.

Vrednovanje u kojem se porede osobe je veoma deli- katna i etički problematična rabota sa ogromnim po- tencijalom za demotivaciju.

7. Korišćenje i podsticanje samovrednovanja

Samovrednovanje predstavlja samu srž samostalno odabranog, autodidaktičkog načina učenja. Ono se odnosi na važnu oblast metakognitivnih sposobnosti. Samovrednovanja se često odvijaju automatski, veštine samovrednovanja se stiču uglavnom uzgred, nesvesno, bez posebnog poklanjanja pažnje, dakle, implicitno. Koren samovrednovanja je u individualističkim koncepcijama obrazovanja i deluje izuzetno moderno, kao i mnoge druge složenice sa „samo“ – na primer, samoodgovornost i samorefleksija. Ono je izraz sve većeg broja partnerskih načina ophođenja u zajedničkom delovanju u vaspitanju i u školi i u saglasnosti je sa didaktičkim „evergreenovima“ kao što su dnevnici učenja, portfoliji, sedmični plan nastave i slobodan rad.

Uprkos svim pozitivnim konotacijama, samovrednovanje ume biti vrlo nezgodno. Tu se lako stvaraju ambivalentnosti, protivrečnosti, preopterećenja, prazan hod, neefikasnost, gubljenje vremena, pa čak i represija. Recimo, samovrednovanje se može kod ispodprosečnih školskih sposobnosti pretvoriti u samodeklasanje, samooptuživanje i samoponiženje.

Samovrednovanje je važno za preuzimanje odgovornosti, samokontrolu, nezavisnost od drugih i za razvoj autonomnosti.

Sposobnosti samovrednovanja su veoma različito razvijene. Čak i studenti izjavljuju da im je teško da validno procene jesu li, recimo, nešto dobro razumeli, ili imaju li odgovarajuća predznanja. Iako samovrednovanje mora biti podsticano, tome nedostaje odgovarajući kurikulum. Do sada u rukama imamo samo relativno tanke empirijske osnove za uspešne tehnike samovrednovanja u školi.

8. Orijentacija prema kriterijumima kao centralni princip

Kriterijumi su esencijalni za samovrednovanje: „Kod samovrednovanja orijentisanog prema kriterijumima, učenici dobijaju informacije o svojim sposobnostima ili napretku. Oni te informacije stavljaju u vezu sa jasno definisanim kriterijumima, ciljevima ili standardima i orijentišu svoje dalje učenje prema tako stečenim uvidima.“ (prema: Andrade & Valtcheva [Valčeva] 2009, str. 12.) Čekliste sa kriterijumima za različite nivoe (tzv. *scoring rubrics*) tu mogu biti od velike pomoći. Ali, nažalost, ne zaslužuju sve tabele nalik čeklistama za kontrolu učenja to ime. Performativni nivoi moraju biti jasno opisani. Ukoliko oni nedostaju, reč je o najobičnijim spiskovima za vrednovanje (*rating scales*). Jedino prave čekliste, s jasnim kriterijumima i elaboriranim opisima nivoa, mogu dati potporu motivaciji i učenju orijentisanom na neki cilj i olakšati samovrednovanje i

davanje povratnih informacija od strane nastavnika ili drugih učenika.

Poželjno je, svakako, da se kriterijumi vrednovanja razviju zajedno s učenicima i da budu individualno prilagođeni. Površne, suviše uopštene, nejasne, pa čak i potpuno promašene skale su kontraproduktivne.

Nezavisno od korišćenja kriterijuma, praktičan aspekt samovrednovanja je zahtevan. Kompetencije koje treba steći moraju prvo postati eksplicitne, ako je moguće, treba definisati i zajednička jasna očekivanja. Naredne praktične korake treba dobro isplanirati. Već i samokorektura može za učenike predstavljati veliki izazov. Slabiji učenici moraju posebno pažljivo biti uvedeni u samovrednovanje i mora im se posebno pomoći da bi naučili uspešno da koriste samovrednovanje u procesu učenja. Zbog toga, samovrednovanju nije mesto samo na kraju jedne sekvence učenja, nego i tokom procesa učenja, kao i na početku nove sekvence. Ne preporučuje se da se samovrednovanje koristi i prilikom ocenjivanja. Certificiranje sposobnosti u sveđoćanstvu je u potpunosti stvar nastavnika.

9. Portfoliji kao dobar motiv za učenje

Poslednjih godina su portfoliji postali popularni. Oni nude brojne mogućnosti za uvežbavanje samoproce-
ne, kao i za sistematičnu refleksiju puteva, iskustava, uspeha, teškoća i strategija. Kratko rečeno, portfoliji su „neka vrsta sistematičnog načina za prikupljanje i dokumentovanje primera sopstvenih sposobnosti, procesa učenja i sopstvenog stila učenja“ (Paris & Ayres [Ajres] 1994, str. 167). Portfolije je moguće koristiti kako za vrednovanje uspeha u učenju (assessment of learning), tako i za poboljšanje učenja (assessment for learning), ali nije poželjno koristiti ih i za jedno i za drugo istovremeno. Kod portfolija s prezentacijama ograničenja su veća. Oni, istina, predstavljaju dobru mogućnost uvežbavanja diferenciranih sumativnih vrednovanja, ali nemaju kapacitet da zamene objektivnije, jednostavnije metode procenjivanja (testove i kontrolne zadatke). Kada se u središtu pažnje ne nalaze najbolji radovi, nego razvoj i učenje tokom određenog vremena (razvojni portfolio, portfolio procesa, radni portfolio), onda se otvara široko polje za formativno vrednovanje i didaktičkoj fantaziji nema granica. Portfoliji mogu postati instrumenti komunikacije i podstreka, pod uslovom da se u nastavi koriste sistematski i onda kada je uspostavljeno uzajamno poverenje. Ipak, nisu sve nade, koje su polagane u portfolije, mogle i praktično da se ostvare (Allemann-Ghionda [Aleman-Gjonda] 2002; Lissmann [Lisman] 2010). Nema dovoljno ubedljivih studija o njihovoj koristi za procenu napretka u učenju, pristup teškoćama u učenju i poboljšanje strategija učenja. Etablirao se Evropski jezički portfolio (Giudici [Đudić] & Bühlmann [Bilman] 2014).

10. Vrednovanje i certificiranje umeća (*performance assessment*)

„Kompetencije u upravljanju automobilom“ ne mogu biti ispitane proverom teoretskog znanja o vožnji auta u gradu, nego tokom vožnje kroz grad. Izrada proizvoda, pozorišne predstave, izložbe, provera kvaliteta vode...: reč je o svakodnevnim, praktičnim, izvedbenim zadacima, kada govorimo o relevantnom umeću.

Sposobnosti, veštine, odnosno, kompetencije treba kad god je to moguće evaluirati onako kako se to radi van škole. „Autentično“ vrednovanje podrazumeva i kontekste u kojima do izražaja dolaze iskušenja.

Mogući primer za dopunske škole: učenici (4-6. razred) su imali zadatak da na jednom plakatu dokumentuju tri primera zajedničkog života različitih jezika i kultura u njihovom okruženju, odnosno (6-9. razred) da sceniski predstave tri primera odgovarajućih konfliktnih situacija i mogućih rešenja. Zatim se o radu diskutuje i vrednuju se rezultati na osnovu prethodno jasno definisanih kriterijuma.

11. Minimiziranje neželjenih efekata

Ne prilagođavaju se obrazovni ciljevi i zahtevi nastavnih planova za sticanje određenih kompetencija kontrolnim zadacima i testovima, nego se načini ispitivanja prilagođavaju kurikulumu. Ispitivanja kompetencija moraju biti ogledalo sposobnosti i veština, onakvih kakve su nam potrebne u životu, razumevanja, transfera i onoga što je u nastavi centralno. Ispitivanja se mogu pozitivno odraziti na nastavu i učenje ako uspostavljaju vezu sa suštinom onoga što je predavano i što se učilo. U načelu svaki oblik vrednovanja (*assessment*) mora biti u skladu, u harmoniji (*alignment*) sa ciljevima nastave (kurikulum) i aktivnostima učenja (instrukcija).

Često se prilikom vrednovanja izgubi uvid u činjenicu da sposobnosti učenika u velikoj meri zavise od kulturno-ekonomskih faktora, socijalnog miljea, škole, nastavnika, roditelja, ostalih učenika i drugih osoba. Sposobnosti neke individue ne mogu se izolovati od determinanti iz njenog okruženja. To u posebnoj meri pogađa deo učenika u dopunskim školama čije su šanse, zbog migracione biografije, nivoa obrazovanja roditelja, a i zato što „govore strani jezik“, često male. Još jedna vrsta osetljivosti mora biti očuvana. Mnogo gde vrednovanje uspeha učenja (*assessment of learning*) pretilo da uguši podsticajno vrednovanje učenja (*assessment for learning*). Imaju li svi učenici uopšte još dovoljno vremena za produktivno učenje? Smeju li oni nešto da pokažu onda kada to zaista umeju, ili uvek moraju da se blamiraju zadacima u testovima za

koje im je jasno da još ne mogu da ih reše? Poželjni su kontrolni zadaci koji stimulišu interesovanja učenika i pokreću na novo učenje.

Principijelno treba ocenjivati ono što pojedini učenici zaista umeju, odnosno, kompetencije koje poseduju već duže vremena. Korisne dopune takvih „dijagnoza statusa“ su informacije o razvojnim koracima koji slede i narednim ciljevima.

U središtu je dugoročan razvoj kompetencija. U dopunskim školama radi se pritom svakako na prvom mestu o kompetencijama u oblastima a) vladanja prvim jezikom, b) sticanju znanja o kulturi zemlje porekla i c) sticanju kompetencija u vezi sa orijentacijom u višejezičnoj i plurikulturalnoj situaciji u imigracionoj zemlji (upor. i pogl. 1 i 2).

Trebalo bi izbeći šumu proizvoljnih minikompetencija, jer to sluđuje. Fokusiranje na napredak u učenju, vrednovanje putem zadataka bliskih svakodnevnici, povratne informacije koje omogućuju i potpomažu dalje učenje – to se sve ubraja u kulturu vrednovanja koja je u skladu sa aktuelnom kulturom učenja i koja daje potporu obrazovnim naporima. U to se, konačno, ubraja i učestvovanje učenika u obrazovanju kontrolnih zadataka, kritičko vrednovanje i uzimanje u obzir uslova učenja prilikom procene sposobnosti, baš kao i izbegavanje svake vrste stereotipizacije učenika. Od nastavnika se traži mudar menadžment dilemâ da postupak ispitivanja ne bi suzio kurikulum na ono što se lako može ispitati, jer se to može negativno odraziti na samosvest pojedinih učenika i odvesti tome da se individualni kvaliteti slabo opažaju, priznaju i cene.

Bibliografija

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. U: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (ur.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, str. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. U: Heinz Rhy (ur.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, str. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. Theory Into Practice, 48, 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (brošura se može skinuti s interneta).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Download: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. U: Günter L. Huber (ur.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, str. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Download: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. U: Hans Berner; Barbara Zumsteg (ur.): Didaktisch handeln und denken 2. Zürich: Verlag Pestalozzianum, str. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. U: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (ur.): Inklusive Pädagogik und Didaktik. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, str. 303–331.

1. Dragana Dimitrijević: Obrasci ocenjivanja za transparentno i prema kriterijumima orijentisano vrednovanje: jedan primer

Dragana Dimitrijević je poreklom iz Beograda / Srbije. Od 1999. radi u kantonu Ciriš kao nastavnica srpskog u dopunskoj školi.

Za različite oblasti rada (npr. držanje referata, čitanje pred razredom, pisanje avanturističkog teksta itd.) razvila sam zajedno s učenicima obrasce za ocenjivanje. Na to su me podstakli obrasci za posmatranje u udžbeniku jezika „Sprachland“ („Zemlja jezika“) koji

se u mnogim švajcarskim kantonima koristi od 4–6. razreda. Bilo mi je važno da obrasce razvijem sa učenicima, da bi oni razumeli kriterijume vrednovanja i stajali iza njih.

Obrasce u razredu koristim da bi učenici razvili sposobnosti posmatranja i kritikovanja, ali i za sopstvena vrednovanja.

Obrasci se mogu napraviti tako da uzimaju u obzir razlike u nivoima: jednostavni kriterijumi obeleženi su kao „I“, njih mogu ispuniti i mlađi učenici; slede kriterijumi za srednji i viši uzrast i nivo znanja (obeleženi kao „II“, odnosno „III“).

Primer: obrazac za ocenjivanje referata
(može i treba da bude dopunjen!)

Ime i razred učenika; datum:					
Tema referata:					
kriterijum	nedovoljan	dovoljan	dobar	odličan	napomene
jasna najava, znamo o čemu se radi (I–III)					
interesantan uvod, zanima nas šta sledi (II–III)					
sadržaj je razumljiv (I–III)					
jasna, transparentna struktura (III)					
za pojašnjenja se koriste i slike, muzika, stvari itd. (II–III)					
na kraju su u rezimeu ponovljene najvažnije tačke (III)					
uz referat je pripremljen radni list, kviz ili diskusija (II, III)					
referat je dovoljno glasan i razumljiv (I–III)					
referat je dinamičan, nije monoton (II, III)					
dobar vizuelni kontakt s publikom (II, III)					

Dobru i jače formativno orijentisanu alternativu za četiri stupca (od „nedovoljan“ do „odličan“) ponudilo bi rešenje sa samo dva stupca, naime: „ovo mi se veoma dopalo u tvom referatu“ (odabrali maksimalno četiri kriterijuma) i „sledeći put na ovo treba da obratiš više pažnje“ (odabrali maksimalno dva kriterijuma).

3. Birsen Yılmaz Sengül: Podsticajno vrednovanje gramatičke vežbe uz konjugaciju u prezentu

Birsen Yılmaz Sengül [Jilmaz Sengul] je poreklom iz Turske. Od pre tri godine živi u Nirnbegu, gde radi kao nastavnica turskog u dopunskoj školi. Učenica Ağelya [Ačelija] K. je rođena u Nemačkoj i ide u 1. razred gimnazije [nemački školski sistem: 5. razred gimnazije, prim. prev].

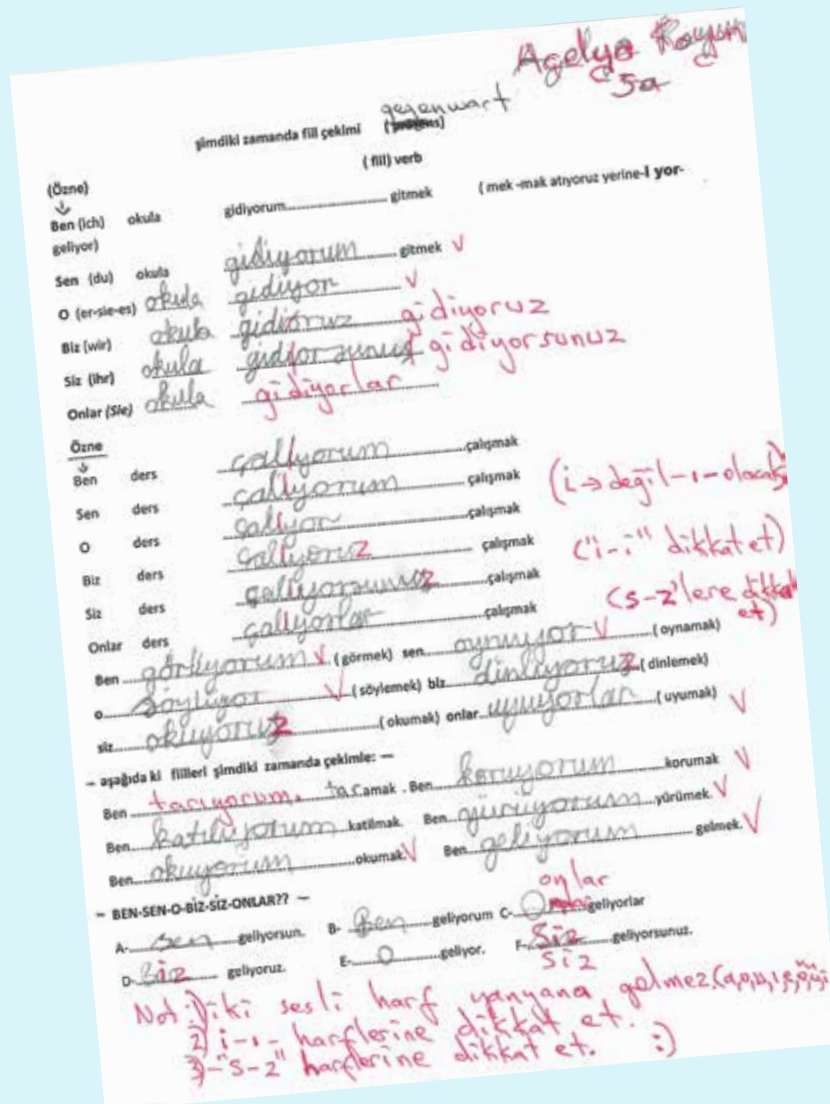
Konstruktivan pismeni komentar radnog zadatka koji je prikazan dole

Napomene uz vežbu:

- U turskom ne mogu (kao u nemačkom) stajati dva vokala jedan do drugog.
- Vodi računa o razlikovanju slova „i“ i „ı“, kao i „s“ „z“!

Ačelija, ti misliš na nemačkom, čak i kad si na času turskog! Ali ti si veoma vredna učenica i uz nešto truda ćeš prevazići ove greške i sledeći put ih sigurno više nećeš praviti!

Korigovani radni list:

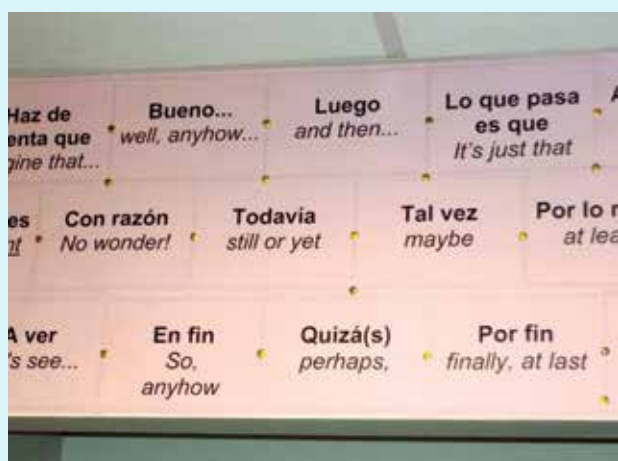


Kratak podsticajni program, iz kojeg učenica vidi kako može i treba konkretno da radi na najvažnijim problemima

- Kada je u reči više vokala zaredom, paziti na „y“: gidiyorum, a ne gidiorum. Napiši kratak tekst u kojem se ovaj „problem“ pojavljuje bar tri puta!
- U turskom su slova i und ı različita! Istanbul i İstanbul nije isto. Pronađi sama 10 takvih reči u turskom da bi to uvežbala!
- U 1. obliku plurala nastavak je uvek „z“, a ne „s“; okuyoruz: Biz gazete okuyoruz, a ne okuyorus. Napiši 5 kratkih rečenica u kojima se pojavljuje taj oblik!
- Pazi: „s“ se u nemačkom ponekad izgovara kao „z“ (zvučno, primer „Sonne“). U turskom je „s“ uvek bezvučno (kao u nem. reči „es“). Zbog toga često grešiš.

4. Nastavnici španskog u dopunskoj školi u Londonu: Pomoć pri sastavljanju tekstova bez suvišnih ponavljanja

U školi St. Augustine's School, u ulici Oxford Road u Londonu, izdavaču ovog priručnika zapali su za oko poster i „zidne dekoracije“ koje ovde prikazujemo. Nastavnici tamošnje španske dopunske škole na taj način svojim učenicima stavljaju na raspolaganje jezička sredstva uz pomoć kojih svoje tekstove mogu da sastave raznoliko, bez monotoni ponavljanja. Plakati ili ovako koncipirani listovi odlična su pomoć u radu orijentisanom na podsticaj, kako za pisanje, tako i za vrednovanje na osnovu određenih kriterijuma.



(Srdačno se zahvaljujemo nastavnicima španskog na dozvoli za štampanje!)

1. Pogledajte tekst u poglavlju 7 A još jednom, nakon što ste ga pročitali. Koje tri stvari su za vas posebno bitne ili nove? Zapišite ih i razgovarajte o tome udvoje ili utroje.
2. Uz odeljak 7 A.4, Funkcije vrednovanja: Setite se, na osnovu svog iskustva kao nastavnika u dopunskoj školi, po 1–2 primera za formativno vrednovanje, orijentisano na podsticanje, i za sumativno vrednovanje na kraju neke nastavne teme. Razgovarajte o tim primerima s kolegama.
3. Pogledajte detaljnije primere 2 i 3 u poglavlju 7 B. To su primeri za formativno vrednovanje, orijentisano na podsticanje. Razmislite i diskutujte šta biste slično sami mogli uraditi u sledeća 2–3 meseca za formativno vrednovanje. Nađite za različite uzrasne grupe po 2–3 primera i sprovedite ih u nastavi.
4. U poglavlju 7 A.5 opisano je vrednovanje od strane drugih učenika (peer-assessment, peer-feedback). Jeste li već imali takvih iskustava? Šta biste u tom pogledu mogli pokušati u naredna 2–3 meseca? Planirajte konkretne korake!
5. U pogl. 7 A.6 predstavljene su individualna norma, norma koja se odnosi na sadržaje i socijalna norma. Nađite primere iz svoje prakse kada ste vodili računa o nekoj od pomenutih normi i diskutujte o tome (jedna ili više situacija kada je u središtu bila individualna norma, norma koja se odnosi na sadržaje ili socijalna norma).
6. Podsticanje sposobnosti samovrednovanja je izuzetno važno. Nađite primere i razgovarajte tim povodom o a) prilikama kada ste to već radili u svojoj nastavi i b) konkretne situacije u narednim sedmicama ili mesecima kada biste to mogli da radite.
7. Vrednovanje se uvek mora voditi određenim kriterijumima, jedino na taj način je ono i za učenike transparentno. Pogledajte, molimo vas, primer 1 u pogl. 7 B i razmislite i diskutujte o situacijama u kojima biste i sami mogli tako raditi. Isplanirajte za različite uzrasne nivoe najmanje po jedan konkretan primer i sprovedite ga u nastavi.
8. Šta znate o načinu vrednovanja i ocenjivanja u regularnim školama u zemlji u kojoj trenutno živite i radite? Ima li odgovarajućih priručnika ili drugih pomoćnih sredstava (npr. brošure koje se mogu preuzeti s interneta kao što je „Beurteilung und Schul Laufbahnentscheide“ Sekretarijata za obrazovanje u Cirihi)? Diskutujte o tim pitanjima sa kolegama iz dopunske škole i iz regularnih škola. Približavanje načina vašeg vrednovanja načinu na koji se vrednuje u regularnim školama je u interesu vaših učenika!

1. Uvod

Tema „sveobuhvatno podsticanje jezičkih sposobnosti“ ima u kontekstu ove knjige tri dimenzije:

- Školski sistem koji ceni višejezičnost i podstiče dvojezično ili višejezično odrastanje učenika. Za ovaj pedagoški postulat upor. poglavlje 4.
- Podsticanje poznavanja školskog jezika, tj. jezika sredine u imigracionoj zemlji. Odgovarajuće kompetencije su odlučujuće za školsku selekciju, perspektive u pogledu poziva, kao i integraciju u imigracionoj zemlji; one treba da budu svesno podsticane u okviru svih nastavnih predmeta.
- Kod dece i omladine s migracionom pozadinom: sveobuhvatno podsticanje kompetencija u prvom jeziku, s ciljem razvijanja uravnotežene dvojezičnosti, kako u pogledu govora, tako i u pogledu pismenosti (bilateralnost). Bez ciljnog podsticanja pre svega pismene i standardne varijante prvog jezika, mnoga ova deca i mladi ljudi bi ostali analfabeti za sopstveni maternji jezik i izgubili bi kontakt s njegovom pisanom kulturom (upor. autobiografske izveštaje učenika u pogl. 8 B.1 i Agnesino gorko iskustvo u 8 B.2). Podrazumeva se da dopunska škola igra glavnu ulogu upravo za decu i omladinu iz manje obrazovanih porodica, jer se njihovi roditelji ne bi snašli sa takvim zadacima.

Dalji tekst se odnosi na polazišta i modele u vezi s jezičkom i tekstualnom kompetencijom koji važe za prvi i drugi jezik. Gde god je moguće, povezivaćemo ih, naravno, direktno sa nastavom u dopunskim školama i njihovim učenicima.

U diskusiji o sveobuhvatnom podsticanju jezičkih sposobnosti u višejezičnom okruženju odlučujuću ulogu igra razlikovanje školskog i svakodnevnog jezika. Školski i svakodnevni jezik se bitno razlikuju, bilo u dopunskoj školi ili u regularnoj nastavi.

S jedne strane, u školi se koristi specifičan fond reči (za nastavne sadržaje, radnje u vezi s učenjem, predmete u školama itd.) i specifični gramatički oblici (pasiv, zavisne rečenice itd), kojih je u svakodnevnom jeziku znatno manje. S druge strane, školsko učenje zahteva dobro razvijenu kompetenciju za savladavanje jezika koji se koristi u određenim situacijama i koji je tekstualno oblikovan, dakle, jezika koji je svesno oblikovan i planiran.

Prvo ćemo predstaviti dimenzije jezičke kompetencije relevantne za školsko učenje. To će biti polazište za diskusiju o razlikama između svakodnevnog i školskog jezika, nakon čega će biti predstavljen koncept tekstualne kompetencije. Poglavlje se završava konkretnim primerima koji pokazuju moguće konsekvence sveobuhvatnog podsticanja jezičkih sposobnosti u dopunskim školama.

2. Dimenzije jezičke kompetencije

Pojmom „jezička kompetencija“ obuhvaćene su sposobnosti i veštine na različitim nivoima jezičke obrade i upotrebe jezika. Portman-Celikas (Portmann-Tselikas 1998) pravi sledeću razliku:

- jezička kompetencija u užem smislu
- pragmatična kompetencija
- jezičko-logična kompetencija
- strateška kompetencija

Dobar pregled ciljeva, odnosno, ideja vodilja može se naći u 3. pogl. Ciriškog okvirnog nastavnog plana za maternji jezik i kulturu (nem. Zürcher Rahmenlehrpläne für Heimatliche Sprache und Kultur), koji se može preuzeti s interneta na 20 jezika (v. bibliografiju).

a) Jezička kompetencija u užem smislu

U jezičku kompetenciju u užem smislu spada poznavanje jezičkog sistema: da bi izražavanje i razumevanje bilo moguće, potreban je određen fond reči, poznavanje gramatike i sistema glasova, kao i prozodije (naglašavanja, ritma itd.) nekog jezika.

Jezičkom kompetencijom u užem smislu, dakle, označavamo osnovne veštine koje nekoj osobi uopšte omogućavaju da savlada svoje osnovne jezičke potrebe na nekom određenom jeziku.

Pošto se rečnik, gramatika, glasovni sistem i prozodija razlikuju od jezika do jezika, jezička kompetencija u užem smislu mora za svaki jezik biti makar delimično iznova sticana.

U dopunskim školama učenici početka poseduju onoliko jezičke kompetencije u užem smislu da su makar u stanju da vode jednostavne svakodnevne razgovore. Jezički nivo je, međutim, često osetno niži nego kod vršnjaka koji odrastaju u njihovoj zemlji porekla. Poseban problem kod nekih jezika javlja se zbog činjenice da deca dolaze iz neobrazovanih, čak i nepismenih porodica koje se služe samo dijalektom. Zbog toga razumevanje tokom nastave može biti ometeno sve dok se ne dostigne neki određeni nivo u varijanti jezika koju svi koriste (a to je najčešće standardna, odnosno, pismena varijanta).

Razmišljanja o različitim varijetetima prvog jezika (standard, dijalekti, govori, jezik starih i mladih ljudi, sleng, tzv. *code-switching* mešavina jezika) i poređenja s drugim jezikom su korisna i poželjna pomoć u jezičkoj orijentaciji i svesti (*language awareness*) dece koja odrastaju višezjezično. Već od nižih razreda nastavnici mogu i treba uvek iznova da nude prilike u kojima se to može vežbati i da motivišu učenike da na jednostavan način poredi jezike i dijalekte na leksičko-loškom i gramatičkom planu.

b) Pragmatička kompetencija

Pod pragmatičkom kompetencijom podrazumeva se poznavanje kulturno uslovljenih oblika ponašanja u nekom određenom jezičkom i kulturnom području. Osoba s izraženom pragmatičkom kompetencijom ume da se ponaša primereno u različitim socijalnim situacijama neke jezičke zajednice. Ona, recimo, zna kako se obraćamo autoritetima, koja pitanja smemo a koja ne smemo da postavimo drugim osobama i kako koga na primeren način pozdravljamo.

Pragmatičke norme se razlikuju od jezika do jezika, često čak i unutar jednog jezičkog područja.

Ljudi koji su odrasli ili žive u nekoj drugačijoj kulturnoj i jezičkoj zajednici moraju upoznati i naučiti da poštuju specifične norme nove zajednice, ako neće da deluju bahato i nepristojno.

Bavljenje specifičnim kulturnim i jezičkim pragmatičkim normama danas je priznat deo nastave jezika; i u dopunskim školama se na taj način uči i razmišlja. Časovi posvećeni toj temi su privlačni i autentični, jer se nadovezuju direktno na iskustva učenika koji odrastaju između dva jezika i dve kulture.

Metajezičko bavljenje pragmatičkim normama može biti podstaknuto putem pitanja kao što su, na primer, sledeća:

- Šta znaš o tikanju i persiranju u kulturi naše zemlje porekla i ovde, gde sada živimo? Ko koga sme da tiče? Ko kome mora da persira? Itd.
- Ko koga kako pozdravlja? Koja pravila pozdravljanja poznaješ? Kada se koriste koje forme pozdravljanja pri susretu i pri odlasku – ovde i u kulturi naše zemlje porekla?
- Šta vam pada na pamet uz reči glasnoća, telesni dodir, distanca između govornika, kada uporedite obe kulture?

c) Jezičko-logička kompetencija

Jezičko-logička kompetencija odnosi se na sposobnost kratkog i razumljivog ponavljanja kompleksnijih sadržaja, odnosno, razumevanja kompleksnijih tekstova. Ona detetu omogućuje, recimo, da prati neku priču, da razume ili samo formuliše neku višestepenu radnju. Jezičko-logička kompetencija se zahteva i u mnogim situacijama u dopunskim školama, npr. kada komunikacija za starije učenike teče isključivo putem pisanih tekstova i zadataka, jer nastavnik upravo radi sa mladima.

Jezičko-logička kompetencija nije vezana za neki određeni jezik i zato ne mora za svaki jezik biti iznova izgrađivana.

Tu je pre svega reč o kompetenciji koju stičemo samo jednom i zatim primenjujemo u svim jezicima koje učimo.

Po pravilu učenici ovu kompetenciju stiču već u redovnoj školi; dopunska škola se tu može nadovezati i nadograđivati. Kod mladih učenika moguće je podsticati jezičko-logičku kompetenciju putem vežbi kroz igru (poređati slike po pravilnom redosledu, pričati priču uz slike, složiti pravilno isečene delove priče, čitati tabele, povezivati ono što pripada zajedno). Stariji na svojoj jezičko-logičkoj kompetenciji rade tako što, recimo, na osnovu jasnih uputstava drže kraće referate ili pišu sastave.

d) Strateška kompetencija

Strateška kompetencija obuhvata sposobnost rešavanja problema kod jezičkog sporazumevanja i kod učenja jezika.

Učenici sa visokorazvijenom strateškom kompetencijom znaju, na primer, koja pitanja treba postaviti kada nastanu teškoće u komunikaciji, kako i gde se mogu naći informacije u knjigama i na internetu, kako se traži pomoć, ili šta treba raditi kada moramo razumeti ili izraziti nešto što je u jezičkom pogledu kompleksno. Kao jezičko-logička kompetencija, strateška kompetencija nije vezana za neki određen jezik i može se koristiti u različitim jezicima.

U dopunskim školama moguće je podsticati stratešku kompetenciju putem ponavljanja dobro strukturiranih zadataka. Jezičke aktivnosti koje se na časovima uvek izvode na isti način, kao npr. obeležavanje, ponavljanje, učenje napamet, nalaženje reči u tekstu, planiranje teksta, traženje i istraživanje itd. vremenom se pretvaraju u rutinu. Razmišljanje o takvim aktivnostima (osveščivanje strategija) moguće je već sa mlađim učenicima i ima pozitivan uticaj na razvoj strateške kompetencije.

Posebno podsticajno za učenje: koordinisan rad

Jezičko-logička i strateška kompetencija su odlučujuće za školski uspeh. Ove kompetencije nisu vezane za neki određen jezik i mogu se poboljšavati kako u dopunskoj školi, tako i u nastavi u zemlji drugog jezika (imigracionoj zemlji). Koordinisan rad dopunskih i redovnih škola bila bi optimalna situacija. Kada, recimo, učenici u dopunskoj i u redovnoj školi istovremeno vežbaju da u nekom tekstu nađu važna mesta i obeleže ih, udvostručuje se efekat na učenje: oni više vežbaju i postaju svesni činjenice da je takav način rada koristan za svaki jezik.

Apsolutno se isplati da nastavnici dopunske škole stupe u kontakt s redovnim školama i informišu se o strategijama i načinima rada koji se trenutno praktikuju u redovnoj nastavi, jer ih je tako moguće uključiti i u rad u dopunskoj školi.

3. Svakodnevni jezik – školski jezik, BICS – CALP

Kanadski istraživač obrazovanja Džim Kamins (Jim Cummins) razlikovao je već oko 1980. dve vrste ili dimenzije jezičke kompetencije: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills; osnovne međuljudske veštine komunikacije) i CALP (Cognitive Academic Language Proficiency; kognitivno-akademske jezičke veštine). Osnovne međuljudske veštine komunikacije (BICS) uče svi ljudi u socijalnom kontaktu. Učešće u svakodnevnom razgovoru, čitanje ili sastavljanje kratkih informacija kao što je jedan SMS, traženje objašnjenja puta itd. jezičke su aktivnosti za koje nije potrebna nikakva školska potpora. Međutim, kada je potrebno pokazati kompleksnije jezičke sposobnosti, neophodne su kognitivno-akademske jezičke veštine (CALP). To su vanjezičke veštine, a u najširem smislu odgovaraju jezičko-logičkim i strateškim kompetencijama opisanim u prethodnom odeljku. Ko ove veštine stekne u jednom jeziku, može da ih koristi i kada upotrebljava drugi. Za uspeh u školi, pa time i za perspektivu u poslu i društvenu integraciju, one su od odlučujućeg značaja. To je glavni razlog zašto je koordinisan rad dopunskih i redovnih škola u interesu učenika i više nego poželjan.

Hipoteza o interdependenciji

Između pojedinih jezika koje neko govori postoji izvesna međuzavisnost, tj. interdependencija. Takozvanom hipotezom o interdependenciji Džim Kamins je mogao da objasni zašto deca koja potiču iz obrazovanih porodica i stekla su dobre osnove u školi efikasnije i brže uče nego deca iz jezički slabih i neobrazovanih porodica. Zahvaljujući dobro razvijenim CALP-kompetencijama, koje nam prenose obrazovani roditelji putem svog diferenciranog načina izražavanja, putem pričanja priča, objašnjavanja sadržaja itd., dete iz takve porodice se može u novoj jezičkoj sredini koncentrisati na jezičke izazove (vokabular, gramatika, izgovor, pragmatika itd). Suprotno tome, deca iz neobrazovanih porodica, u kojima se ne govori jezik škole, odnosno zemlje u kojoj žive, moraju u redovnoj nastavi istovremeno graditi kako drugi jezik, tako i kognitivno-akademske kompetencije (CALP). To ih stavlja pred dvostruki jezički izazov i jedan je od razloga za njihov slab uspeh tokom školovanja.

Nastavnici dopunskih škola mogu znatno doprineti poboljšanju njihovih šansi, ako na svojim časovima što je moguće aktivnije, i u koordinaciji s redovnom nastavom, rade na izgradnji CALP-a i jezičkih i strateških kompetencija.

4. Tekstualna kompetencija

U didaktici jezika tradicionalno se razlikuju sledeće četiri veštine, odnosno, oblasti: slušanje, čitanje, govor i pisanje. Međutim, unutar svake oblasti traže se kognitivno veoma različite sposobnosti. Recimo, daleko je jednostavnije napisati jednu SMS-poruku, nego neki detaljan izveštaj. Kognitivni zahtevi su takođe mnogo niži kada učenici časkaju o svojim raspustima, nego kada moraju pred publikom da drže referat o jednoj istorijskoj eposi svoje zemlje porekla.

Ono što je u prethodnom tekstu opisivano kao jezičko-logička i strateška kompetencija, odnosno kao kognitivno-akademske kompetencije (CALP), Portman-Celikas i Šmelcer-Ajbinger (Schmölzer-Eibinger) (2008) definišu kao tekstualnu kompetenciju. Svojim konceptom oni diferenciraju Kaminsov BICS-CALP-model. U svom modelu tekstualne kompetencije oni razlikuju četiri oblasti jezičkih sposobnosti.

Pritom je reč, s jedne strane, o

- tematskoj orijentaciji prema svakodnevici i
- tematskoj orijentaciji prema sistematskom znanju.

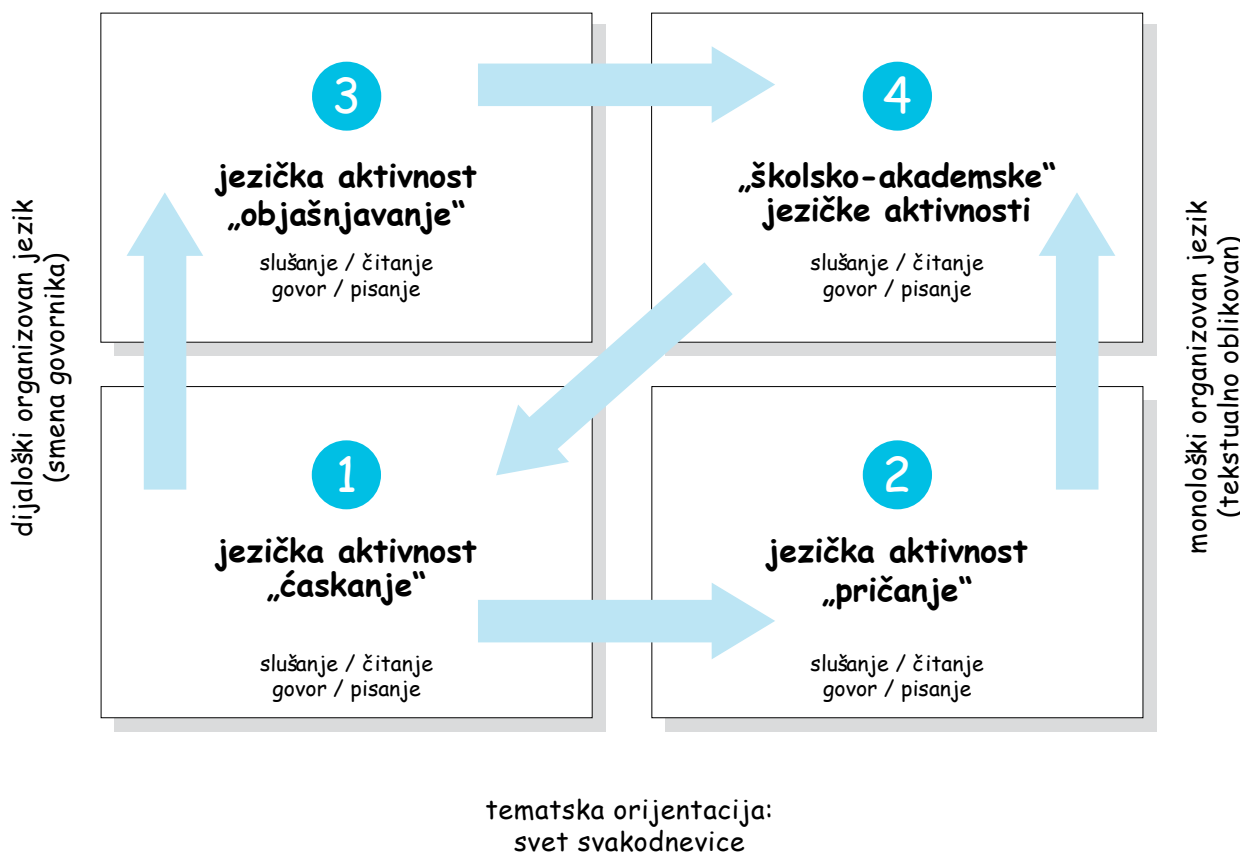
S druge strane, model tekstualne kompetencije razlikuje

- dijaloški organizovane jezičke proizvode i
- monološki organizovane, odnosno tekstualno formirane, „oblikovane“ jezičke proizvode.

Pošto model tekstualne kompetencije nije aktuelan samo u savremenim raspravama didaktike o jeziku, nego je značajan i zanimljiv i za dopunske škole i način kako se u njima podstiče razvoj jezika, pogledaćemo ga detaljnije u daljem tekstu.

Različite jezičke aktivnosti

tematska orijentacija:
svet sistematičnog znanja



Schema tekstualne kompetencije po Portman-Celikas i Šmelcer-Ajbinger (2008)

1 Jezička aktivnost „ćaskanje“

Kvadrat 1 se odnosi na dijaloške jezičke aktivnosti sa sadržajima iz svakodnevice. Tu spada veliki deo naših jezičko-kognitivnih aktivnosti, pre svega iz oblasti slobodnog vremena. Ljudi u takvim situacijama, istina, razmenjuju nove informacije, ali uglavnom ne nadograđuju znanje (u smislu novih koncepata, povezanosti, sadržaja itd).

Jezičke aktivnosti u ovoj oblasti su retko kad planirane, one su spontane i često se ponavljaju isti obrasci.

Njih je moguće označiti kao „ćaskanje“, iako u ovu oblast spadaju i nezahtevni pismeni oblici (kratki tekstovi, kao npr. čitanje i pisanje SMS-poruka, čestitki, spiskova za kupovinu itd.)

Kognitivne kompetencije neophodne za funkcionisanje u ovoj oblasti čovek stiče kroz socijalne kontakte već veoma rano i, naravno, prvo na maternjem jeziku. Kada deca krenu u školu, ona implicitno već znaju kako teče dijaloška komunikacija. Ono što u redovnoj i dopunskoj školi moraju da nauče su pre svega dodatne reči i izrazi relevantni za svakodnevicu, kao i specifične pragmatične norme govora u nekoj grupi.

2 Jezička aktivnost „pričanje“

Kvadrat 2 odnosi se na jezičke aktivnosti u kojima su jezički proizvodi osetno snažnije tekstualno strukturisani, „oformljeni“. To se odnosi na sve moguće oblike pričanja, izveštavanja itd. Bajka koju, recimo, priča neka odrasla osoba već je izrazito tekstualno оформljena, tj. nju pričamo uglavnom celim rečenicama, uz kompletan narativ i zahtevniji vokabular. Isto, naravno, važi i za pisane priče, izveštaje, sastave itd., čiji je nivo zahtevnosti osetno viši od ćaskanja. Kognitivne kompetencije potrebne za praćenje neke priče, govor o pričama i samostalno pisanje odgovarajućih tekstova, deca razvijaju na bazi kompetencija stečenih u 1. oblasti. To počinje veoma rano, recimo, uz priče za laku noć.

Deca iz obrazovanih porodica, u kojima priče igraju važnu ulogu već od detetove druge godine, veoma su rano sposobna da prate isključivo jezičke impulse neke priče.

Deca koja odrastaju uz priče na taj način rano uče da na osnovu jezičkih impulsa (imputa) proizvode slike, da uz priču vide neku vrstu unutrašnjeg filma i da o tom filmu i govore. (U ovom kontekstu govorimo i o mentalnim reprezentacijama.) Nasuprot njima, deci iz jezički siromašnih porodica, u kojima se ne pričaju priče, često nedostaju upravo te kompetencije u trenutku kad kreću u vrtić. Redovna i dopunska škola mogu i treba da, makar i u ograničenoj meri, deluju kompenzatorno, tako što će svesno negovati govor o pričama i podsticati stvaranje unutrašnjih slika.

3 Jezička aktivnost „objašnjavanje“

I za kognitivne kompetencije navedene u 3. kvadratu kompetencije se veoma rano razvijaju, i to u takozvanom zašto-uzrastu. Čim deca počnu da zapitkuju „zašto?“, ona se suočavaju sa kompleksnim odgovorima. Roditelji koji na bazi zašto-pitanja vode intenzivne razgovore s decom prenose im ne samo važno znanje o svetu, nego bitno doprinose izgradnji kognitivnih struktura, kao što su, recimo, uzrok – posledica (ako – onda), uslov/odobrenje (ako...) ili različiti „ako/kada“-scenariji (to bi bilo tako, ako/kada...). Jezičke aktivnosti u ovoj oblasti su organizovane dijaloški, što znači da se partneri u komunikaciji smenjuju u ulozi govornika, ali ne toliko često kao u 1. oblasti. U ovim razgovorima se pojavljuju duže monološke sekvence, npr., kada odrasla osoba nešto duže objašnjava, ili kada dete nešto hoće potpuno da razume. Od pisanih tekstova koji pripadaju ovoj oblasti treba pomenuti, npr., intervju sa stručnjakom, u kojem se na svako pitanje dobija manje-više dug odgovor.

Mnogoj deci iz neobrazovanih porodica nedostaju iskustva sa razgovorima u kojima se nešto objašnjava, tako da su odgovarajuće kompetencije kod njih razvijene samo delimično i u rudimentarnom obliku.

Nastava u dopunskoj školi u pogledu kompetencije „objašnjavanje“ ima dva važna zadatka: kao prvo, ona mora ponuditi odgovarajući tip zadataka, npr.: „Objasni zašto je nešto tako (razvoj neke priče, neka geografska ili istorijska činjenica itd)!“ Drugo, ona mora učenicima dati potporu da u pogledu strukturisanja odgovora i u pogledu vokabulara savladaju taj zadatak na svom prvom jeziku. To često zahteva posebne pripreme, jer mnogi učenici dopunskih škola imaju teškoća sa zahtevnijim fasetama svog maternjeg jezika.

4 „Školsko-akademske“ jezičke aktivnosti

„Školsko-akademske“ jezičke aktivnosti se odnose na usmene i pismene jezičke aktivnosti koje se oblikuju tekstualno (zahtevno) i u pogledu sadržaja prenose nova znanja. S takvim tekstovima deca se susreću pre svega u kontekstu školovanja. Već u vrtiću deca moraju pratiti kratka objašnjenja nekih sadržaja. U osnovnoj školi (1-4. razred) deca dobijaju zadatak da održe kratak referat o nekoj životinji (govor), da pročitaju neki nefikcionalni tekst (razumevanje pročitano) ili da zapišu redosled postupaka pri izvođenju nekog eksperimenta (pisanje). Ove jezičke aktivnosti zahtevaju kognitivne kompetencije koje se moraju izgraditi u okviru škole i koje se oslanjaju na dobro razvijene osnove u oblastima 2 i 3.

Kognitivne kompetencije u ovoj oblasti su odlučujuće za uspeh u školovanju; upor. i gornje navode o CALP-u.

Dopunska škola se u pogledu ove oblasti može, naravno, osloniti na kompetencije i tehnike koje učenici stižu u redovnoj nastavi. Ali, dopunska škola mora ponuditi i prilike (kao i odgovarajuću potporu) u kojima se te kompetencije prenose na teme i jezik zemlje porekla.

Put do kompleksnih jezičkih aktivnosti kroz podsticaje u školi

Razvoj jezika počinje u oblasti navedenoj u 1. kvadratu. Tek nakon što je malo dete izgradilo osnovne sposobnosti komuniciranja, mogu se razvijati kompetencije navedene u 2. i 3. kvadratu. Kada deca kompetencije iz 2. i 3. oblasti nisu mogla razvijati kod kuće, zadatak je vrtića, škole i dopunske škole da im planski pomognu u tome – na primer, putem ponavljanja pričanja i prepričavanja jednostavnih priča ili objašnjavanjem i pokazivanjem toka priče i sadržaja, a na način primeren uzrastu.

Kompetencije u 4. kvadratu mogu se razviti jedino ako su deca već izgradila kompetencije navedene u 2. i 3. kvadratu. Direktna put od 1. do 4. kvadrata ne postoji. Ali, kognitivne kompetencije iz 4. kvadrata se itekako odražavaju „unazad“ na kompetencije iz prvog: ljudi koji su naučili da pišu neki tekst, da jasno i razumljivo izveštavaju itd., uglavnom i u svakodnevnici drugačije govore, odnosno, govore diferenciranije od onih koji u 4. oblasti ne pokazuju nikakve, ili tek slabe kompetencije.

Poseban zadatak dopunske škole u svim ovim procesima sastoji se u tome da daje potporu deci da naprave odgovarajuće korake i razviju kompetencije i na polju jezika porekla.

Mnogi učenici mnogo bolje vladaju jezikom škole u imigracionoj zemlji nego svojim prvim jezikom – što ne čudi, jer se jezik škole radi tokom 30 časova nedeljno, a maternji jezik tek na dva časa u dopunskoj školi! Utoliko je važnije da se ta dva časa iskoriste što je moguće efikasnije i podsticajnije za razvoj jezika.

Dvostruki izazov: savladavanje jezičkog sistema i istovremeno izgrađivanje tekstualnih kompetencija

Za podsticanje razvoja jezičkih sposobnosti u višjezičnom okruženju uopšte, baš kao i u dopunskoj školi, posebno je važno uzeti u obzir činjenicu da se nastava jezika mora istovremeno fokusirati na dve različite jezičke dimenzije:

S jedne strane, učenju jezičkog sistema se mora dati potpora. U dopunskoj školi to se odnosi pre svega na sistem standardne ili pisane varijante jezika zemlje porekla.

S druge strane, istovremeno se moraju izgrađivati i nadograđivati različiti aspekti tekstualne kompetencije (CALP, jezičko-logička i strateška kompetencija, vidi gore), koje su odlučujuće za uspeh u školi, tj. obrazovanju. Ovde dopunska škola može i treba da se nadovezuje na ono što učenici donose sa nastave u redovnoj školi.

Što je bolja kooperacija nastavnika dopunske i redovne škole, pa učenici, npr., uvežbavaju iste strategije čitanja i pisanja na prvom i na drugom jeziku, to je dublji i trajniji efekat takvog učenja.

Jednostrano fokusiranje na savladavanje jezičkog sistema slabo doprinosi tome da dete i u školi može uspešno da uči.



5. Konsekvence za sveobuhvatno poboljšanje jezičkih sposobnosti

Praktično iskustvo pokazuje da su dijaloške aktivnosti u nastavi najčešće u prvom planu. U grafici sa četiri kvadrata tekstualne kompetencije (vidi gore) te jezičke aktivnosti su označene u kvadratima 1 i 3. Nastavnik, na primer, razgovara sa učenicima o raspustu (kvadrat 1), ili s njima razgovara o poljoprivredi u zemlji porekla (kvadrat 3).

Sveobuhvatno poboljšanje jezičkih sposobnosti polazi od toga da u svim predmetima, u kojima jezik igra važnu ulogu, treba podsticati i monološke jezičke aktivnosti – dakle, aktivnosti označenih u kvadratima 2 i 4. Sledeći didaktički primeri pokazuju kako to može i treba da se postigne i u nastavi jezika zemlje porekla u dopunskim školama.

a) Omogućiti kompleksne jezičke aktivnosti putem zadataka koji služe kao potpora

Zadaci kao potpora govoru ili pisanju su zadaci i uputstva koja učenicima nude jezički materijal i pomoć u struktuiranju i oblikovanju nekog teksta. Primer su različiti počeci rečenica i delovi rečenica, predstavljeni u pogl. 7 B.4. Oni pomažu učenicima španske dopunske škole St. Augustin's u Londonu da svoje tekstove raznovrsnije oblikuju.

Zadaci koji služe kao potpora mogu pratiti jezički razvoj učenika tako što će oni prilikom govora i pisanja koristiti reči, formulacije i konstrukcije koje inače, bez pomoći, ne bi produktivno koristili.

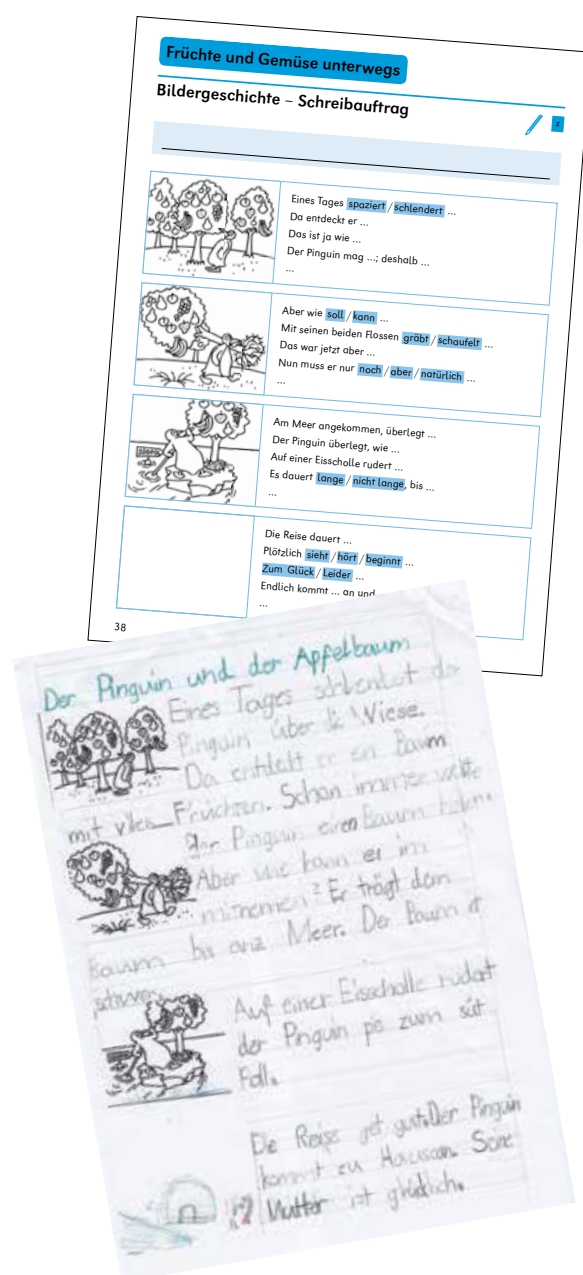
U didaktici jezika govorimo o metodi skela (*scaffolding*; eng. *scaffold* = skela). Zadaci sačinjavaju skelu koja s vremenom – kada se razviju rutine – više neće biti potrebna. Kada učenici uz pomoć ovakvih zadataka postignu dobre rezultate, to često vodi i jačanju motivacije za razvijanje daljih sposobnosti. Istovremeno, redovan rad sa zadacima koji pružaju potporu vodi sukcesivnoj nadgradnji određenog repertoara jezičkih sredstava i strategija i razvijanju rutina koje se koriste sve samostalnije.

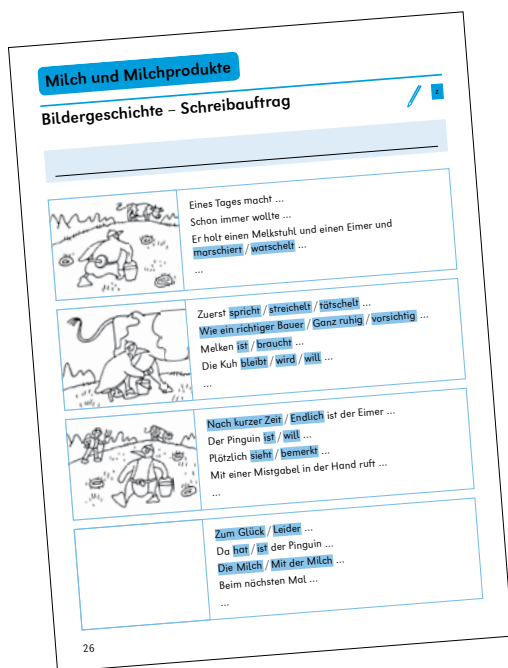
Sledeći primer pokazuje kako jedno jezički slabo osmogodišnje dete zapisuje priču u slikama. Dete dobija predložak (vidi desno) iz kojeg može da preuzme strukturu i nekoliko već napisanih delova teksta. U trećoj rečenici svog teksta dete koristi jedan tekstualni elemenat koji je naučilo uz jednu drugu priču u slikama („On je oduvek hteo...“); vidi sledeću stranu. Ovo dokazuje da memorišemo elemente teksta koji stoje na raspolaganju za upotrebu u kasnijim tekstovima.

Vremenom se „skela“ za određenu vrstu tekstova (npr. priču u slikama) automatizuje. Sada nastavnik može početi s drugom vrstom tekstova (npr. jednostavniji manji referati) i ponovo na početku na raspolaganje staviti korisne skele, tj. govorna sredstva.

Podrazumeva se da se slični predlošci mogu napraviti i za nastavu jezika zemlje porekla u dopunskim školama. Moguće oblasti primene: skela za priču u slikama / za sastave o doživljajima / za nefikcionalne tekstove / za manje referate (struktura; formule za početak i kraj itd); zbirka početaka rečenica i ostalih jezičkih sredstava kao u pogl. 7 B.4.

Mnoštvo ideja može se naći u delu III priručnika „Poboljšanje pisanja na maternjem jeziku“ serije priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“.





b) Izgradnja fonda reči koji omogućuje kompleksne jezičke akcije

Odrasli i deca neprestano uče – i bez učešća škole – nove reči. Za uspešno učenje u školi to spontano širenje vokabulara mora biti dopunjeno planskim radom na širenju fonda reči. Ovo za nastavu prvog jezika, tj. jezika zemlje porekla, važi dvostruko, jer učenici dopunskih škola (a pogotovo oni koji ne pohađaju dopunske škole!) slabije vladaju maternjim jezikom nego školskim jezikom imigracione zemlje. Posebna opasnost pretili od takozvanog raspada fonda reči. Misli se na to da deca za stvari vezane za kuću i porodicu uglavnom znaju reči iz maternjeg jezika (mada, često u dijalektu), dok za sve stvari vezane za školu (lenjir, torba za fizičko, školsko dvorište, meriti, vagati itd.) samo reči iz školskog jezika.

Važan zadatak dopunske škole je da spreči ovakav raspad vokabulara tako što će ciljano i svesno raditi na školskom vokabularu na jeziku zemlje porekla.

Ovo može i treba da bude u vezi sa jezikom imigracione zemlje, kao što pokazuje primer planiranja časa Et-leve Manče u pogl. 8 B.3. (Upor. i zaključak nastavnice u pogl. 8 B.4: „Moje iskustvo kaže da učenici mnogo bolje uče kroz paralelnu nastavu na nemačkom i romskom.“)

Da bi se učenici osposobili za kompleksne jezičke aktivnosti, oni, dakle, moraju biti sistematski praćeni prilikom izgradnje vokabulara koji nadilazi svakodnevni jezik. Rad na tom cilju pokazao je u praksi da je najbolje ako nastavnici prilikom pripremanja neke teme napišu kratak tekst koji je formulisan onako kako se

od učenika očekuje da ga napišu na kraju te nastavne jedinice. Za rad sa mlađom decom nastavnik može pripremiti usmeno izlaganje, za starije to može biti neki napisani tekst.

Takav fiktivni đacki tekst jasno pokazuje koje su reči i formulacije najvažnije za rad na nekoj temi. On predstavlja osnovu za sastavljanje jednog preglednog i uzrastu prilagođenog spiska reči koje treba da postanu deo produktivnog vokabulara (vidi dole). Naravno, moguće je na osnovu fiktivnog đackog teksta napraviti i dva ili tri spiska reči za različite nivoe.

Sledeći primer sa jednog seminara usavršavanja pokazuje zadatak, koji su dobili nastavnici, kao i predlog jednog nastavnika koji predaje jedanaestogodišnjacima i dvanaestogodišnjacima.

Zadatak

Napišite jedan fiktivni đacki tekst na neku temu trenutno aktuelnu u vašoj nastavi. Tekst napišite s obzirom na sledeće pitanje:

Šta učenici na kraju nastavne jedinice treba da umeju da kažu ili napišu; koje važne reči treba da upoznaju i nauče da ih koriste?

(Predlog jednog nastavnika)

Tema Kameno doba – vatra

Ljudi su naučili da **kontrolišu** vatru. **Mogli** su sami da razgore vatru i da je **koriste**.

Vatra je **nudila zaštitu od** životinja i **insekata** koji su aktivni noću i osvetljavala je okolinu.

Vatra je **omogućila preživljavanje** u hladnijim **predelima**. U vatri se moglo peći meso. **Na taj način** je meso postalo lakše za **varenje**.

Sem toga, u vatri se od kore breze **mogao napraviti** katran – vrsta jakog lepka.

c) Produktivni/aktivni i receptivni/pasivni fond reči

U svakom radu na fondu reči važno je razlikovati produktivni i receptivni vokabular. Produktivni vokabular se odnosi na često korišćene, važne reči i izraze, koje učenici treba da umeju aktivno da koriste (u našem primeru: kontrolisati, omogućiti, varenje; sem toga konstrukcije s modalnim glagolom „moći“ itd.) Za to su im, naravno, potrebne i prilike u kojima će ih koristiti, npr., zadatak da ih svesno 2–3 puta upotrebe u nekom govornom ili pisanom tekstu.

Receptivni fond reči se odnosi na ređe korišćene reči i izraze, koje učenici treba pasivno da razumeju, ali (još) ne moraju i obavezno da nauče da ih koriste (u našem primeru: razgoreti, katran itd). U pogledu reči koje treba „samo“ razumeti, korisno je razlikovati sledeće:

1. Reči, izrazi, konstrukcije koje se ne koriste često: ovde je dovoljno kratko – po pravilu usmeno – objašnjenje.
2. Reči, tj. formulacije koje će više puta biti korišćene u daljem radu na temi – npr. u tekstovima koje će đaci čitati ili u nastavnikovim objašnjenjima: u ovom slučaju nije dovoljno objasniti šta reči znače, nego je važno i da đaci to značenje zapamte.

Mnoge reči će, posebno u radu na nefikcionalnim tekstovima, biti usmeno objašnjene. Učenici kojima su takva objašnjenja uglavnom nova, teško mogu sve da zapamte. Objašnjenja mogu biti zapisana na jedan plakat, u svesku s vokabularom, na margine teksta ili na cedulje tako da učenici uvek mogu da se vrate na njih u daljem radu.

d) Važno za kompleksnije jezičke aktivnosti: povezivanje

Da bi kompleksnije formulacije i ono na šta se one odnose mogle da se koriste i van ponuđenih rečenica, učenicima je potrebna posebna grupa reči. To su reči kao, na primer, „jer“, „ali“, „uskoro“ ili i „iznenada“. U nastavi se takvim rečima retko poklanja eksplicitna pažnja. Njih retko nalazimo i u spiskovima reči koje nastavnici pripremaju za svoje razrede (upor. međutim plakate u pogl. 7 B.4!)

Ove reči imaju funkciju da povezuju misli u rečenice ili tekstove. Zbog toga nose naziv „funktionalne reči“ ili „sredstva za povezivanje“. Da bi učenici razumeli značenje sredstava za povezivanje, moramo ih naći smeštene u smislene kontekste. Kada se na času čita tekst jednog učenika ili učenice, nastavnik može izdvojiti rečenicu sa nekim sredstvom za povezivanje i pitati o njegovoj funkciji. I mlađi učenici su zainteresovani za takva metajezika pitanja. Tako se, recimo,

može razgovarati o tome zašto na nekom mestu mora stajati „ili“ umesto „i“. Sa starijim učenicima može se razgovarati o razlikama među rečenicama kao što su „Ne idemo napolje jer pada kiša“ i „Ne idemo napolje kad pada kiša“. Razgovori o dejstvu reči i izraza kao što su „iznenada“, „posle nekog vremena“, „napeto sam iščekivao/iščekivala...“ mogu učenike motivisati na dalje pisanje svojih tekstova.

Podrazumeva se da ovakva razmišljanja (kao i poređenja sa jezikom škole u imigracionoj zemlji) mogu mnogo doprineti jačanju senzibiliteta za jezik zemlje porekla, kao i kompetencija na polju tog jezika.

Bibliografija

(Upor. i priručnike u seriji priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama /Didaktički podsticaji“!)

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK). Download: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clivedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Download: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf (nemački: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Download: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf).
- Krompāk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. U: vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», str. 20 f.
- Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmölzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. U: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, str. 5–16.

1. Odrastanje u, sa i između više jezika: izveštavaju učenici dopunskih škola

Nuhat živi u Nemačkoj

Zovem se Nuhat. Imam 12 godina i rođen sam u Nemačkoj. Živim sa porodicom u Minsteru, u delu grada koji se zove Hiltrup. U slobodno vreme volim da igram fudbal, treniram ga i u jednom fudbalskom udruženju. Kada se nađem sa drugovima, volim da slušam kurdsku muziku i da igram playstation. Moji drugovi su uglavnom iz Kurdistanu i Nemačke. Sem toga imam ruske i poljske drugove. Imam tri brata i sestre, ja sam srednje dete. Moji roditelji žive ovde od 1985. Živimo u kući sa više generacija, pošto i moji baka i deda žive u istoj kući. Oni ne govore nemački. Ja, opet, loše govorim kurdski. Zbog ovih teškoća u komunikaciji mi je nastava maternjeg jezika veoma važna. Jer, mi kod kuće govorimo kurdski. Moji stariji braća i sestre isto odlično govore kurdski, kod mene to, nažalost, nije tako. Odrastao sam sa kurdskim i nemačkim jezikom. Sa svojim kurdskim drugovima govorim i kurdski i nemački. Ali sa drugovima koji nisu Kurdi govorimo nemački. Inače u svom okruženju nailazim na ruski, poljski, engleski, arapski i italijanski jezik.

Marlene živi u Švajcarskoj

Zovem se Marlene Pinto. Imam 13 godina i idem trenutno u 7. razred u Frauenfeldu. Rodila sam se u Švajcarskoj i tu živim. Kod kuće ne govorim samo portugalski, nego i švajcarski nemački. Švajcarski nemački govorim pre svega sa svojom sestrom i sa drugovima u slobodno vreme. Od 7. godine idem svake nedelje u portugalsku školu. Iako je škola u moje jedino slobodno po podne, svaki put se radujem, jer volim da govorim još jedan jezik. Taj jezik mi omogućuje da razgovaram sa rođacima i da se snađem u zemljama kao što su Portugal ili Brazil. U školi učim i govorim ne samo standardni nemački, nego i engleski i francuski. Prednost moje dvojezičnosti je u tome što mnoge reči iz portugalskog mogu da prepoznam u engleskom i francuskom i brzo da ih zapamtim, jer su slične. Jezici u mom životu igraju veliku ulogu, zato je engleski jedan od mojih najdražih predmeta.

Vanessa [Vanesa] živi u Švedskoj

Zovem se Vanesa, imam 14 godina i idem u sedmi razred. Rodila sam se kao ćerka albanskih roditelja u Švedskoj, gde sam i odrasla. U školi osim švedskog učim engleski i španski. Moj omiljeni jezik je albanski. Njega ne učim i ne govorim samo kod kuće, nego i na časovima albanskog u dopunskoj školi. Imamo super uslove u našoj školi: svi učenici imaju laptop sa pristupom internetu. Kompjuter je naš glavni „alat“ na časovima. Koristimo ga i na časovima albanskog, npr. da nađemo materijal na albanskim veb-sajtovima. Na taj način je postalo moguće da puno toga naučim i da budem mnogo bliže svojoj zemlji porekla i rođacima na Kosovu.

Arbër [Arber] i Nora žive u Beču

Arber i Nora su u albanskoj dopunskoj školi dobili papir sa obrisima deteta i uz to sledeći zadatak: „Zamisli da si ti ovo dete. Razmisli koje jezike ti govoriš ili čuješ u svom okruženju. Gde bi na ovom crtežu bilo mesto za koji jezik? Oboji različitim bojama i napiši koja boja označava koji jezik.“



(Deutsch = nemački; Albanisch = albanski; Englisch = engleski; Ungarisch = mađarski; Slowakisch = slovački)

Abir živi u Engleskoj (izveštaj nastavnice Ole Koubajsi (Ola Koubayssi), London)

Abir je rođena u Londonu kao ćerka majke Francuskinje i oca Sudanca. Ona tečno govori francuski i engleski. U dopunsku školu arapskog je došla da nauči jezik svog oca – arapski.

Jedan od njenih hobija je da čita i piše priče na francuskom. Predložila sam joj da joj donosim kraće francuske tekstove koje bih joj prevodila na arapski. Ta ideja ju je veoma motivisala. Radile smo intenzivno i u međuvremenu ona čita i piše arapski bolje od većine drugih učenika u razredu. Na leto će putovati u Sudan na odmor i moći tamo s bakom i dedom da razgovara na arapskom!

2. Gorko iskustvo: gubljenje kontakta s prvim jezikom

Agnesa ima albanske korene i živi u Švajcarskoj.

Zovem se Agnesa, imam 16 godina i rođena sam u Švajcarskoj. Moj maternji jezik je albanski. Trenutno idem u srednju školu. Moja najveća želja je da idem u domovinu na raspustu i da vladam albanskim jezikom. Nažalost, to nije tako. Uvek mi je teško da tamo komuniciram sa ljudima, bilo u nekom supermarketu, bilo na ulici. Takođe mi je teško da sa poznanicima komuniciram pismeno, putem SMS-a ili Facebooka. Najčešće moram da razmišljam kako da prevedem neku reč s nemačkog ili kako da obrazujem rečenicu. Često me je sramota što maternji jezik ne znam dovoljno dobro.

Već dugo živim ovde u Buksu; ovde, nažalost, nikad nije bilo dopunske škole za albanski. To je glavni razlog što sam danas u ovakvoj situaciji. Da je bilo albanske dopunske škole, pohađala bih je s radošću i ponosom. Po mom mišljenju, svako dete ima pravo da nauči svoj maternji jezik, jer je to nešto važno i društvu potrebno. Sama sam već doživela da je maternji jezik korišćen i za posao, jer, koji mlad čovek ne bi radio u nekoj firmi koja pripada njegovim sunarodnicima i gde može da se koristi sopstveni jezik. Ali, ako neko svoj jezik ne zna dobro, ta mogućnost je isključena...

3. Konkretni primeri planiranja s fokusom na sveobuhvatno poboljšanje jezika

Samia Hamdan-El Ghadban: Osnovna struktura jednog dvočasa posvećenog jeziku u dopunskoj školi standardnog arapskog, niži nivo / početnici

Samia Hamdan-El Ghadban [Samija Hamdan el Gadban] je poreklom iz Libana i radi u Ženevi kao nastavnica arapskog u dopunskoj školi.

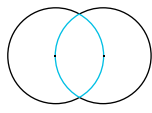
1. 15 min. Konverzacija / razgovor s razredom; temu bira nastavnik ili učenici. Cilj: poboljšanje slobodnog govornog izraza u opuštenoj atmosferi. Istovremeno, učenici se susreću sa različitim regionalnim i dijalektalnim oblicima govornog arapskog.
2. 15 min. Ponavljanje dosad naučenih slovnih znakova i reči. Jednom mesečno diktat. Cilj: Ovladavanje arapskim pismom i vokabular standardnog arapskog.
3. 35 min. Novo gradivo. Uvođenje novog slovnog znaka na različite metodičke načine. Čitanje novog znaka s različitim izgovorom, kao i reči u kojima se on pojavljuje. Ciljevi kao pod 2.
4. 15 min. Pauza.
5. 25 min. Razgovor o nekom tekstu iz udžbenika. Cilj: rad na usmenoj kompetenciji u standardnom arapskom.
6. 10 min. Samostalan rad (nešto popuniti, obojiti itd). Individualno nadgledanje od strane nastavnice. Na kraju svako dete pokazuje razredu šta je uradilo.
7. 10 min. Kraj: pesma (sa uputstvima za pravilno naglašavanje) ili priča koja se čita naglas.

Etleva Mançe: Rad na fondu reči i jeziku u okviru dvočasa s temom „Jelo i piće / zdrava ishrana“; 1–10. razred (3 nivoa)

Etleva Mançe [Mançe] je poreklom iz Albanije. Ona 22 godine živi u Kelnu, gde poslednjih pet godina radi kao nastavnica albanskog u dopunskoj školi.

Tema lekcije: jelo i piće; iskustveno polje: zdrava ishrana. Ciljevi: jezički: vežba i pamćenje vokabulara u vezi s temom (nazivi voća i povrća); primena; povezivanje prvog i drugog jezika. Ciljevi u vezi sa sadržajem: jačanje svesti o zdravoj ishrani i o proizvodima iz zemlje porekla. Socijalni ciljevi: jačanje kooperativne i socijalne kompetencije kroz grupni rad.

Shematski plan:

faza/vreme	dešavanja na času	mediji, materijal	metodičko-didaktički komentar
10 min. uvod	Nastavnik pozdravlja učenike. Svi učenici sedaju napred ukrug. Uvod u temu uz pomoć korpe s voćem i povrćem. Svi nazivi na albanskom i nemačkom.	korpa s voćem i povrćem, kartice	uspostavljanje kontakta / buđenje radoznalosti, aktiviranje predznanja
prelaz	Nastavnik meša kartice (slike i nazivi (nemački i albanski) voća i povrća) i stavlja ih na sto. Učenici povezuju slike i nazive na karticama.		aktiviranje vokabulara, povezivanje prvog i drugog jezika
15 min. rad 1	Svaki učenik bira jedno voće ili povrće i traži odgovarajuće kartice (nemački i albanski). Zatim se kartice slažu u krugove: levo albanski, desno nemački. U presek krugova dolaze reči kao „banana“ koje su u oba jezika ± identične. Diskutuje se i o dijalektalnim i standardnim varijantama pojedinih vrsta (npr. naranča, narandža, pomorandža).	kartice korpa voće i povrće dva kruga koji se presecaju, na podu	buđenje svesti kroz dodir i posmatranje  razumevanje i memori- sanje pojmova prepoznavanje sličnosti i razlika u oba jezika
5 min. memorisanje 1	Na kraju se skupljaju rezultati i o njima se razgovara u plenumu.		
20 min. rad 2	Formiraju se tri grupe. 1–4. razr.: Učenici dobijaju radni list sa slikama, rečenicama, rešenjima (iz „Libri i gjuhës“, str. 34-37). Diferenciranje: alternativni radni list. 5–7. razr.: Učenici dobijaju da čitaju tekst na temu voća i povrća ovde i u zemlji porekla. Diferenciranje/alternativa: pesma „Blega, dega dhe shega“, čitanje i pisanje (npr. reč „shega“ (nar) zameniti drugim vrstama voća). 8–10. razr.: Učenici dobijaju radni list uz dva odlomka teksta (teži stručni tekst) i postaju stručnjaci za svoj odlomak. Diferenciranje: slabiji učenici dobijaju jednostavniji radni list („Nëna në qytet sot ka blerë shëndet“). Zadatak: prepričati sadržaj svojim rečima ili komentarisati.	1–4. razr. RL 5–7. razr. RL, RS 8–10. razr. RL, RS	partnerski rad, uzajam- na kontrola kontrola sposobnosti čitanja i pisanja, partner- ska povratna informacija (feedback) grupni rad, razvoj soci- jalnih kompetencija poboljšanje timskih sposobnosti
5 min.	pauza		
10 min. ponavljanje i memorisanje 2	Učenici istog nivoa porede rešenja unutar grupe. Učenici predstavljaju svoja rešenja u plenumu i diskutuju/komentarišu.	RL RS	razmena mišljenja kontrola
20 min. rad 3	1–4. razr.: RL, domino, puzzle, učenici rade sami, udvoje ili u grupi. 5–7. razr.: Učenici dobijaju ukrštene reči na dva jezika i crtaju piramidu zdravlja. 8–10. razr.: Uz pomoć mind-mapa učenici govore o različitim aspektima. Unutrašnje diferenciranje: učenici koji brzo uče dobijaju dodatni radni list.	igre RL mind-map mali plakati (A3)	poboljšanje timskih sposobnosti i socijalne kompetencije vežbanje sposobnosti argumentovanja memorisanje naučenog kroz igru
5 min. memorisanje 3	Prezentacija malih plakata i diskusija o rezultatima iz prethodne faze u celom razredu.	RL mali plakati (A3)	memorisanje; jačanje samosvesti; motivacija
5 min. Feedback	Učenici pokušavaju da nađu zajedničko stanovište/konsenzus. Učenici sami procenjuju svoj napredak u učenju. Uz pomoć radnog lista „Çfarë të pëlqen?“ (Šta ti voliš?) postavljaju jedni drugima pitanja i – kao domaći zadatak – i članovima svojih porodica.	RL Smiley-kartice (veseo, ozbiljan, tužan)	refleksija o novosteče- nim kompetencijama

4. Rabie Perić Jašar: Dobra iskustva s bilingvalnom nastavom

Rabie [Rabi] Perić Jašar je poreklom iz Makedonije. Ona 24 godine živi u Beču, gde između ostalog radi kao nastavnica dopunske škole za romski i u Centru za posebnu pedagogiju.

Pored predavanja romskog u dopunskoj školi, ja brinem i o novopridošloj romskoj deci. Njihovo znanje romskog je često veoma slabo, jer su pre svega koristili jezik zemlje porekla (npr. makedonski). Moj princip je da sva deca paralelno s maternjim treba da uče nemački (npr. paralelno učenje brojeva ili boja, pesama, izvođenje manjih predstava na nemačkom i romskom). Moje iskustvo kaže da deca kroz paralelnu nastavu na nemačkom i romskom mnogo bolje uče maternji jezik.

1. Molimo vas da pregledate ponovo celo (zahtevno!) poglavlje o sveobuhvatnom poboljšanju jezičkih sposobnosti i da zapišete tri ili četiri po vama najvažnija aspekta ili saznanja! Ako je moguće, diskutujte o tome s kolegama.
2. U pogl. 8 B.1 vidite „jezičke obrise“ koje je crtalo dvoje dece iz Austrije. Dajte učenicima svog razreda isti zadatak i razgovarajte s njima o onome što su nacrtali.
3. Pogledajte ponovo podnaslov 8A.2 „Dimenzije jezičke kompetencije“. Nađite po primer za svaku od četiri kompetencije (npr. situacija u nastavi u kojoj se podstiče određena kompetencija).
4. Sažmite još jednom ono što ste pročitali o BICS-u i CALP-u. Nađite 2–3 situacije koje su specifične za BICS, odnosno, CALP i diskutujte o njima.
5. Pogledajte još jednom grafikon s kvadratima tekstualne kompetencije. Nađite za svaku od četiri oblasti 1–2 odgovarajuće situacije iz sopstvene nastave.
6. Scaffolding – metoda skela, opisana u pogl. 8 A.5a, aktuelna je i važna. Razmislite o 2–3 konkretne prilike u kojima biste na svojim časovima mogli da koristite tu metodu i diskutujte o tome s kolegama! Bilo bi optimalno da napravite mali plan koji ćete sprovesti u narednim sedmicama. Razmenite iskustva s kolegama.
7. U poglavlju 8 A.5b (o radu na vokabularu) naći ćete zadatak predstavljen na jednom usavršavanju u Švajcarskoj. Uradite isti zadatak na neku temu koja je upravo aktuelna u vašoj nastavi! Sastavite dva ili tri spiska reči za različite nivoe. Obeležite crvenim reči koje treba da postanu aktivan deo vokabulara, a plavim one koje spadaju u pasivni.
8. Pregledajte primere planiranja u pogl. 8 B.3 i razmislite/diskusujte o tome šta vam se čini naročito dobrim i korisnim, a šta vam se, i zašto, ne dopada posebno.

Specifična težišta dopunske nastave maternjeg jezika

9A

Polazišni tekst

Sabina Larcher Klee [Larher Kle]

1. Orijentacioni kriterijumi pri izboru sadržaja i tema

Basil Schader [Bazil Šader]

Kada prave grubi plan nastave (godišnji, polugodišnji ili kvartalni plan), nastavnici dopunskih škola se po pravilu orijentišu prema sledećim odrednicama:

Odredbe iz reglementa

1. Odredbe nastavnog plana zemlje porekla za dopunske škole, ukoliko takav plan postoji (upor. pogl. 1 A).
2. Odredbe nastavnog plana ili sličnog reglementa za dopunske škole u imigracionoj zemlji, ukoliko takvi dokumenti postoje (upor. pogl. 1A). Nastavni planovi zemlje porekla za dopunske škole koncentrišu se uglavnom najviše na sadržaje vezane za sopstvenu kulturu, istoriju, geografiju i jezik. Nastavni planovi imigracionih zemalja za dopunske škole (vidi primere u bibliografiji uz pogl. 1 A) fokusirani su, međutim, na teme u vezi sa orijentacijom, integracijom i zajedničkim životom u migrantskoj situaciji.

Ova dva različita fokusa ne smeju izazvati dileme, ali oni nastavnike u dopunskim školama stavljaju pred snažan izazov, jer moraju obe perspektive da uzmu u obzir – što je u potpunosti u skladu s realnošću i iskustvima njihovih učenika. Upor. ovim povodom pogl. 2 A.

Nastavna sredstva i ostali nastavni materijali

3. Nastavna sredstva za dopunske škole ili slični materijali, ukoliko postoje (upor. pogl. 1 A i 10). Kao što se vidi po odgovorima mnogih nastavnika dopunskih škola, oni postojeća nastavna sredstva koja su im zemlje porekla dale na raspolaganje moraju ponekad obimno adaptirati, jer su udžbenici često jezički suviše zahtevni, ili tematski premalo uzimaju u obzir specifičnu situaciju odrastanja u migraciji.

4. Dalji materijali koje su nastavnici skupili i didaktički obradili (iz knjiga, časopisa, sa interneta, udžbenici imigracione zemlje itd.; upor. pogl. 10).

Lokalne institucionalne okolnosti i mogućnosti

5. Okolnosti i mogućnosti kao rezultat kooperacije s redovnom nastavom u imigracionoj zemlji (upor. pogl. 12 i 13). Da li i u kom obimu takve mogućnosti (biranje zajedničkih sadržaja i tema, kooperacioni projekti, projektne sedmice itd.) postoje, snažno zavisi od integracije dopunske nastave u regularnu nastavu u konkretnoj zemlji. Tamo gde su dopunska i redovna nastava tesno vezane, kao npr. u Švedskoj, razvijaju se mnogostruke i plodne mogućnosti; tamo gde je dopunska nastava manje-više izolovana, već i sporadične, male kooperacije predstavljaju uspeh.

Razmišljanja o pedagoškim aspektima i aspektima psihologije učenja

6. Potrebe, interesovanja i preduslovi učenika u pogledu jezika i sadržaja (upor. pogl. 3–5).
7. Orijentacija prema aktuelnim principima i standardima pedagogije i psihologije učenja (upor. o tome pogl. 3–8).

Tačke 6 i 7 su, takoreći, stožeri nastavne prakse i planiranja. O planiranju je detaljno reč u poglavlju 11.

Kao dodatak navedenim poglavljima, u daljem tekstu će biti bliže objašnjeno nekoliko aspekata. Vođenje računa o njima prilikom izbora i oblikovanja sadržaja i tema je izuzetno važno za nastavu koja treba da bude u skladu sa jezičkom i kulturnom realnošću učenika dopunskih škola, njihovom iskustvenom pozadinom, njihovim potrebama u učenju i njihovim bikulturalnim i bilingvalnim kompetencijama.

2. Izbalansirana nastava – prva razmišljanja o sadržajima i temama

Od kasnih 1960-ih godina postoji konsenzus o tome da je školsko podsticanje učenja jezika nastave od prvorazrednog značaja za uspešnu integraciju učenika s migracionim poreklom u lokalni obrazovni sistem (Alleman-Ghionda i dr. 2010). O mestu i važnosti prvog jezika, tj. jezika zemlje porekla učenika se u pogledu obrazovnog uspeha, naprotiv, diskutuje kontroverzno i često bez uzimanja činjenica u obzir: suštinski se radi o pitanju da li dvojezična i bikulturalna socijalizacija za decu i omladinu predstavlja resurs ili problem (isto; upor. i pogl. 15 u ovom priručniku). Iako mnogobrojni rezultati potvrđuju pozitivne efekte i učenje i poznavanje više jezika vide kao potencijal, učenici o kojima je reč se kreću u ambivalentnom kontekstu i određeni su njime. Isto važi i za programe i sadržaje dopunske nastave.

Možda se uzrok nalazi u činjenici da se ti programi i sadržaji retko sistematski evaluiraju u pogledu delotvornosti. U kontekstu sve jače orijentacije prema kompetencijama, ovde treba popuniti rupe u istraživanjima i znanjima i razviti nove perspektive u vezi sa obrazovnim uspehom učenika koje to „pogađa”. I društvenu prihvatljivost i školsko priznavanje migracionih jezika treba uvek iznova pažljivo analizirati: iako oni bez sumnje predstavljaju značajan ekonomski, kao i društveni resurs (Kavacik/Skenderović 2011, str. 33), podređeni su političkim tendencijama koje imaju jak uticaj na školu. Kako tu mogu pomoći dopunske škole, kako može pomoći izbor odgovarajućih tema i sadržaja?

U pogledu nastave, rezultati istraživanja ukazuju na to da se deca i mladi ljudi sa migracionom pozadinom tendencijelno pozitivno razvijaju u školi, ako nastava omoguću procese i sposobnosti transfera, bilo u dopunskim ili redovnim školama imigracione zemlje. To je posebno istraživano u vezi sa efektima poređenja jezika, kao i potporom za procese jezičkog transfera (Göbel, Vieluf & Hesse [Gebel, Filuf i Hese] 2010). Da bi se našao pravi odnos prema mnogostrukosti, a posebno za interkulturalno učenje i interkulturalne kompetencije, neophodni su razvoj i potpora refleksivno-kritičkih kompetencija u nastavi (Blanck [Blank] 2012, str. 143).

Činjenica da je priznat značaj poređenja jezika i interkulturalnog učenja za nastavnike dopunskih škola znači da u centar nastave – nastave koja poredi, koja je izbalansirana – treba da stave procese transfera i refleksivno-kritičke kompetencije (Blanck, isto).

Teme i sadržaje treba birati s obzirom na njihovu sposobnost da to zaista ispune, tj. omoguće. Stručne dimenzije predavanja obuhvataju pritom široku paletu metodičkih pristupa mnogostrukosti i specifično sadržajno oblikovanje obrazovnih ponuda (upor. poglavlje 5). U nastavi koja je izbalansirana i koja podstiče tran-

sfer, i nastavnik i učenici se vode pitanjem „može li biti i drugačije?” Teme i sadržaji su uz pomoć tog pitanja podvrgnuti poređenju, a time i sistematičnoj refleksiji. Sopstveno *ja* i *drugo*, možda i *strano*, nalaze se na taj način u središtu kritičke, ali neideološke nastave.

3. „Može li biti i drugačije?” – poboljšanje sposobnosti jezičkog poređenja i transfera, kao i kompetencija refleksije

Mnogostrukost, jezička i kulturna, prvo mora kao takva biti osvešćena: u kontekstu izbalansirane nastave to znači osvešćivanje razlika i zajedničkih osobina, a ne pripisivanje nepromenljivih osobina ili sposobnosti. To važi kako za dopunsku, tako i za redovnu školu. Zbog toga se pri određivanju tema i sadržaja za nastavu mora voditi računa o cilju, specifičnosti, mogućnostima primene, kao i bazičnom kulturnom pojmu interkulturalne kompetencije i kompetencije jezičkog transfera. Uspeo primer takvog odnosa prema nastavi predstavljaju teme Ciriškog okvirnog nastavnog plana za dopunske škole (2011) za predmete „Jezik” i „Čovek i okruženje”.

Kako pritom stoje stvari sa zahtevom za metakognicijom, kako je to nazvano na početku poglavlja – u vezi sa poređenjem i transferom? Koji su preduslovi za takvu poredbenu nastavu, nastavu koja treba učenike da osposobi da, s jedne strane, nauče i/ili poboljšaju znanje jezika zemlje porekla i, s druge strane, da razviju interkulturalne kompetencije (upor. Okvirni nastavni plan 2011, str. 7)? Koje se odluke moraju doneti s obzirom na izbor sadržaja i tema? Za omogućavanje sistematičnih procesa i sposobnosti transfera i za podsticanje kritičkih refleksivnih kompetencija kod učenika, svakako su odlučujući sledeći koraci u planiranju nastave: Iz nastavnih predmeta u nastavnom planu (nastavni plan za dopunske škole iz zemlje porekla, okvirni nastavni plan imigracione zemlje) biće, s obzirom na predznanja učenika (upor. poglavlje 5), odabran podesan sadržaj, sadržaj koji omogućuje poređenje i transfer. Kombiniranjem odabranih perspektiva – istorijska, geografska, kulturna, strukturna ili lična itd. – biće određene nastavne teme, koje pokazuju potencijal da se razviju u alternative. Praktični deo ovog poglavlja (9 B) pokazuje u tom smislu moguće različite uglove posmatranja: teme u vezi sa kulturom zemlje porekla; pitanje o bivanju između; teme koje direktno preuzimaju transfer, kao i specifične kulturne i jezičke teme. U pogledu željenih efekata, koji su, recimo, pobrojani u Ciriškom okvirnom nastavnom planu, biće odabrani odgovarajući metodički pristupi. Za to je neophodno ukratko se podsetiti promenjenog pojma učenja i s njim u vezi orijentacije prema kompetencijama, kao i pomenuti shvatanje interkulturalne kompetencije.

a) Orijentacija prema kompetencijama i pojam učenja

Orijentacija prema kompetencijama podrazumeva širenje pojma učenja u tom smislu da sada integriše znanja, sposobnosti, veštine, stavove i motivacije (upor. pogl. 5 A). Izbalansirana nastava, razmišljanje u alternativama i kompetencija da se postigne transfer povezano je s time. Planiranje i oblikovanje nastave se u skladu s tim orijentiše na učenje i performanciju učenika, kako kratkoročno, tako i dugoročno (od učenja na pojedinačnim časovima do doživotnog učenja). Učenje u smislu orijentacije prema kompetencijama treba zbog toga shvatiti kao proces, što i pred učenike i pred nastavnike stavlja nove zahteve: omogućavanje metakognicije (u smislu transparentnosti koraka u učenju), planiranje procesa i vremena učenja, strukturiranje nastave itd. – sve to je postalo zahtevnije. Naravno, to važi i za nastavu u dopunskim školama.

Nastava orijentisana prema kompetencijama, istina, ne „izmišlja“ neko novo predavanje i učenje i ne okreće ih naglavačke. Ali, ona zahteva konsekvantnu orijentaciju prema učenicima, tj. učenju. Konsekvantan fokus na personalizaciju učenja sa sobom nosi to da dijagnoza, odgovarajući zadaci i organizacija okruženja učenja, metakognicija, kao i evaluacija sposobnosti odnosno porasta znanja od nastavnika traži odlične kompetencije strukturiranja i planiranja.

b) Interkulturalna kompetencija

Prilikom opisivanja interkulturalne kompetencije diskutuje se o dva modela: s jedne strane o tzv. modelu spiska (nem. Listenmodell), a s druge o strukturnom modelu. Dok se po prvom modelu jednostavno nabrajaju relevantne delimične kompetencije, strukturni modeli ih svrstavaju prema dimenzijama sistematičnog procesa. To je neophodno detaljnije objasniti, tim pre što u okvirnim planovima i programima (npr. u Ciriškom okvirnom nastavnom planu) nema egzaktnih objašnjenja. Pre svega treba naglasiti da odgovor na pitanje čemu uopšte služi interkulturalna kompetencija i u kojim situacijama je relevantna neminovno sadrži informacije o delimičnim kompetencijama od kojih se ona sastoji i u kojim kontekstima te delimične kompetencije postaju vidljive, kao i da li ih je, i kako, moguće naučiti ili preneti (Rathje [Ratje] 2006, str. 3).

Zbog toga je u pogledu samostalnog razvoja dece i omladine presudno poći od modela u čijem središtu pažnje su sledeća ubeđenja: kultura postoji unutar ljudskih zajednica (Hansen [Hanzen] 2000) i nije po definiciji vezana za jedno društvo ili naciju; razlike i protivrečnosti su odlike kultura. Ovo znači da u svim kompleksnim zajednicama „ne postoji samo mnogostrukost, nego i diverzivnost, heterogenost, divergencije i protivrečnosti“ (isto, str. 182). Kulturu je na taj način moguće sagledati kao neku vrstu dostupnih zaliha različitih gledišta i perspektiva, koje se razlikuju od kolektiva do kolektiva.

Odrasli, deca i omladina pripadaju različitim kolektivima koje odlikuju različite kulture. Zbog toga se učenici sa migracionom pozadinom suočavaju sa visokim stepenom kompleksnosti.

Sigurnost i stabilnost se ne stiču pojednostavljenjem, fiksiranjem na nacionalno ili lokalno, nego kroz prihvatanje diferencija kao normalnosti.

Kultura – „a to je njen najdublji kriterijum i u tome je njen najdelotvorniji doprinos – definiše normalnost, a ta normalnost deluje na svoj način, i vezujući i obavezujući, baš kao i socijalne i političke strukture“ (isto, str. 233). Kultura, dakle, počiva na povezanosti poznavanja i normalnosti njenih diferencija, a ne na svojoj koherenciji.

Primenjeno na pitanje interkulturalne kompetencije i njenog razvoja u nastavi (upor. i pogl. 4 A), to u interkulturalnim interakcijama podrazumeva sposobnost stvaranja nedostajuće normalnosti i omogućavanje kohezije tako što se upoznajemo sa diferencijama. Drugačije rečeno: interkulturalna kompetencija je „stvaralačka sposobnost oblikovanja novih plodnih odnosa među ljudima različitih kultura“ (Wierlacher [Virlacher] 2003, str. 216). U rezultatu se dobija kulturalnost (Rathje, 2004, str. 301), a ne nacionalnost.

Bibliografija

- Allemann-Ghionda, Cristina i dr. (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. godište, sv. 55.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. U: Julia Košinàr; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (ur.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. U: Cristina Allemann-Ghionda et al. (ur.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, sv. 55, str. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, sv. 131, str. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), str. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), str. 215–217.

1. Planiranje tema u vezi sa kulturom zemlje porekla

(upor. i pogl. 11 B.4 i 11 B.5)

Silviya Ivanova Popova: Planiranje polugodišta za srednji nivo (4–6. razred); tema bugarski jezik, istorija i praznici i običaji

Silviya [Silvija] Ivanova Popova je poreklom iz Bugarske. Ona 13 godina živi u Cirihi, a 9 godina radi kao nastavnica bugarskog u dopunskoj školi.

Gramatika	Poznavanje prirode i društva (nem. Mensch und Umwelt – čovek i njegovo okruženje)	Praznici i običaji
glagoli: različiti oblici za prošlo vreme	istorija: Tračani, Sloveni i Prabugari	Prvi mart: „baba Marta“ koja nam donosi maternicu. Sami pravimo maternicu. (Pletemo na različite načine narukvicu od crvenog i belog konca i vezujemo je oko zgloba ruke. To je simbol zdravlja, ljubavi i novog početka.) – Upoznavanje s legendama o maternici. Dan žena, 8. mart. Cveti (Cvetnica) – imendan svih ljudi koji nose imena cveća. Uskrs – uskrsnuće – poseban pozdrav.
glagoli: oblici futura	Kan Asparuh – osnivač Bugarske (681.)	
prilozi	Širenje i učvršćivanje nove bugarske države (kan Omurtag, Tervel, Presijan, Krum)	
glavna i sporedna rečenica, pisanje zareza	hrišćanstvo kao samostalna religija: priznanje – knez Boris I – 866.	
upravni i neupravni govor, interpunkcija	Bugarska kao velika sila. Car Simeon I (893–927) – Bugarska sa izlazom na tri mora – procvat kulture i znanja	
neupravni govor	Dan Vojske i hrabrosti u Bugarskoj	6. maj – dan pastira i svetog Đorđa
pisanje sastava: pravila i struktura	bugarska azbuka iz 855. – Ćirilo i Metodije i njihovi učenici (Kliment, Gorast itd.)	24. maj – Dan slovenskog pisma i kulture; narodna igranka
pisanje sastava sa zadatim početkom, vežbe za očuvanje crvene niti	godine ustanaka, borba za nezavisnost, pod vizantijskom vlašću	14. jun: desetogodišnjica udruženja „Rodna reč“
oblici pozdravljanja, specifični završeci reči, pisanje pisma	oslobođenje od Vizantije 1185, car Ivan-Asen I & Petar II	Putovanje u Bugarsku. Posećujemo 4 grada, koja igraju važnu ulogu u našoj istoriji i jedan poseban spomenik u planinama, koji je simbol slobode.
pisanje sastava na zadatu temu, vođenje računa o stilu, gramatici, pravopisu i strukturi	car Kalojan (1190–1207), car Ivan-Asen II (1218–1241), obnavljanje bugarske moći putem diplomacije i jake kraljevske porodice	

2. Planiranje tema u vezi sa životom u novoj domovini: fokus „život u, sa i između dva jezika i dve kulture“

Odlični primeri ove kategorije mogu se naći u više poglavlja ovog priručnika. Izdajamo sledeće:

Poglavlje 6 B.1

Kemail Çallaku (albanska dopunska škola Arnsberg/Nemačka): Dvočas s temom „Priateljstvo, predrasude, zajednički život“, razredi 5–10

Autor pokazuje kako je moguće, i u nastavnom, socijalnom i interaktivnom pogledu, veoma inspirativno obraditi nadasve aktuelnu temu u migraciji – „Priateljstvo, predrasude, zajednički život“. Pritom su u prvom planu autentična iskustva učenika u novoj domovini. Najkasnije prilikom završne diskusije se stvara veza sa kulturom porekla, koja na narednom času može biti vrlo plodno produbljena.

Poglavlje 5 B.3

Gaca Radetinać (dopunska škola bosanskog/srpskog/hrvatskog u Karlskroni, Švedska): Dvočas na temu „Prava dece“

Autorka obrađuje temu „Prava dece“ orijentišući se na praktičan rad i posmatranje. Kao kod planiranja časa o rodnim pitanjima Nedžmije Mehmetaj dole, i ovde se preporučuje tokom časa ili na nekom narednom času govoriti o razlikama i analogijama, prednostima i manama u oblasti prava dece u zemlji porekla i u novoj domovini, kao i o sa time povezanim problemima i konfliktima u migracionoj situaciji (status dece u porodici, slobode, prava i obaveze; eventualno i razgovor o detinjstvu roditelja ili baka i deda).

Poglavlje 4 B.2

Nexhmije Mehmetaj (albanska dopunska škola u delu Švajcarske sa francuskim jezikom): Dvočas s temom rodne ravnopravnosti / „Gender“ za čak tri različita uzrasta i školskog nivoa

Autorka u svom planu pokazuje na koji način se može obraditi tema rodne ravnopravnosti u razredu s tri različita uzrasta i školska nivoa, tako da svakoj grupi bude omogućen pristup temi u skladu sa uzrastom (niži nivo: I devojčice igraju fudbal; srednji nivo: Prava i obaveze dečaka i devojčica u našem razredu; viši nivo: Prava dece). Pritom se može i, naravno, i treba (u okviru lekcije ili kao tema nekog kasnijeg časa) razmišljati i diskutovati o tome na koji način različite predstave i

klišei o rodnim ulogama, kao i „igranje“ uloga u kulturi porekla, odnosno, kulturi nove domovine doprinose problemima ili čak i konfliktima.

3. Planiranje tema u vezi s kulturama zemlje porekla i nove domovine

Dragana Dimitrijević:
Odlomak plana dvočasa s temom „Porodica“, viši nivo (7–9. razred; pojednostavljen pregled bez rubrika za socijalni oblik i medije)

Dragana Dimitrijević je poreklom iz Beograda/Srbije. Od 1999. radi u kantonu Cirihi kao nastavnica srpskog u dopunskoj školi.

Važno: đaci su uz ovu lekciju dobili domaći zadatak da se kod kuće informišu o tome kolika je bila njihova porodica u prošloj ili pretprešloj generaciji, kakve uloge su imali ili imaju određeni rođaci itd. (obrazovanje, međusobni odnosi, odeća, prava žena, prvi školski dan, jezici, igre, igračke, razlog migracije...).

Vidi tabelu na sledećoj strani.

Vreme	Čemu? Pojedinačni ciljevi Koraci u učenju i delimični ciljevi	Šta i kako? Nastavnik radi sledeće:	Šta i kako? Učenici rade sledeće:
7'	1. Porodica Učenici se temeljno bave načinom života u zemlji porekla i u Švajcarskoj i razvijaju otvorenost prema toj temi. Putem svesnog bavljenja iskustvima u porodici, zemlji porekla i Švajcarskoj oni stiču uvid u raznovrsnost socijalnih povezanosti i uzajamnosti. Cilj: upoznavanje funkcija i oblika porodice s obzirom na istoriju i kulturu.	1. deli učenicima pripremljene odlomke teksta (na nemačkom) na temu „Porodica u Švajcarskoj“ objašnjava strane reči i daje zadatak za čitanje (ciljano čitanje): pročitajte tekst, sakupite najvažnije informacije (osobe, veličina porodice, odnosi, mesto radnje, vreme radnje)	1. rade dalje na domaćem zadatku (vidi gore) - čitaju odlomke iz knjige „Das Leben über 80“ (Život posle osamdesete) - rade na razumevanju teksta uz pomoć zadatih pitanja - prikupljaju najvažnije informacije iz njega
10'	2. Učenici razumeju i navode najvažnije informacije na osnovu teksta o nekoj osobi (porodica, poznavanje jezika, obrazovanje, porodični odnosi, uloge pojedinih osoba, razlog emigracije).	2. objašnjava pitanja uz tekst i deli ih učenicima; npr.: odakle dolazi osobin otac/deda?, zašto?, koliko je dece imao?, koje jezike govori?	2. razmenjuju najvažnije informacije na osnovu prikupljenih informacija u tekstu
20'	3. Odnosi u porodici (Srbija-Švajcarska); artikulisanje sličnosti i razlika. - porodica u Švajcarskoj (veličina, uloga, odnosi, rituali...) – upoznavanje, razumevanje - porodica u Srbiji (veličina, uloga, odnosi, rituali...) – upoznavanje, razumevanje - prepoznavanje sličnosti i razlika i diskusija o njima Učenici opisuju funkcije i oblike porodice u Švajcarskoj i Srbiji.	3. obrađuje dalje domaći zadatak (vidi gore) - obrazuje grupe - koordiniše diskusiju - daje grupni zadatak: uporedite prikupljene informacije o srpskoj i švajcarskoj porodici	3. govore: razgovaraju, diskutuju i objašnjavaju šta su otkrili uz pomoć gorepomenutih pitanja
8'	4. Opisivanje svoje uloge i svoje porodice: uloga učenika u sopstvenim porodicama (u Švajcarskoj i Srbiji).	4. deli učenike na grupe i daje zadatak: opisati svoju ulogu u porodici (u CH i u SRB)	4. obrazlažu svoju ulogu u porodici u Švajcarskoj i Srbiji; pričaju svoju priču uz pomoć prikupljenih informacija

Uporedi uz ovu kategoriju i planove 4 B.3 (Arifa Malik, London: Princip „interkulturalnost“ na primeru „boje“) i 6 B.2 (Sakine Koç, Ciri: Nastavna jedinica s temom „Proslave i praznici“)

4. Planiranje tema bez specifičnog odnosa prema kulturi zemlje porekla ili nove domovine

Prethodna napomena: u ovu kategoriju spadaju kulturno i jezički specifične teme (godišnja doba, cveće, životinje, priroda itd), koje je, naravno, moguće dobro obrađivati s obzirom na kulturu zemlje porekla i nove domovine.

Mariana Waked: Planiranje serije nastavnih jedinica s temom „Životinje i priroda“ (6 lekcija za 3 grupe različitog uzrasta i školskog nivoa)

Mariana Waked [Vaked] je poreklom iz Libana, gde je radila kao nastavnica arapskog. Poslednjih 14 godina živi u Karlskroni u Švedskoj, gde 4 godine radi kao nastavnica arapskog u dopunskoj školi.

Arapski *mind map* na temu „konj“ (osobine, ishrana, životni prostor itd.)



	Cilj	Niži nivo	Srednji nivo	Viši nivo
1. lekcija	Prezentacija	Slušanje priče o različitim životinjama. Razgovor i prepričavanje.	Gledanje dokumentarnog filma i pravljenje beležaka. Prepričavanje onoga što smo naučili o pojedinim životinjama.	Slušanje ili čitanje podataka o nekoliko životinja. Samostalno pisanje podataka.
2. lekcija	Klasifikacija različitih životinja	Logičke vežbe uz gradivo. Klasifikacija životinja prema ishrani. Čitanje reči uz pomoć slika. Zapisivanje početnih slova ili naziva pojedinih životinja, crtanje životinja.	Klasifikacija životinja prema ishrani, staništima, načinu razmnožavanja itd. Interpretacija i komentarisanje geografske karte sa rasprostranjenošću određenih životinja.	Sastavljanje spiska zajedničkih osobina životinja koje žive u istom okruženju (fizičke osobine, ishrana, razmnožavanje); prepoznavanje uzajamne uslovljenosti osobina i okruženja.
3. lekcija	Životinje na poljoprivrednom imanju	Poseta poljoprivrednom imanju. Posmatranje i diskusija.	Poseta poljoprivrednom imanju. Priprema intervjua i foto-dokumentacije, eventualno pravljenje videa.	Poseta poljoprivrednom imanju. Ovde u Švedskoj je uobičajeno imati jednu životinju kao deo porodice; a kako je u našim zemljama porekla? Diskutujte. Šta vi mislite?
4. lekcija	Obrada posete poljoprivrednom imanju	Formiranje grupa i priprema različitih aktivnosti u vezi sa životinjama na polj. imanju (radni listovi, kviz, zagonetke...).	Pisanje pisma nekome u zemlji porekla o poseti poljoprivrednom imanju.	Sastavljanje lista s kratkom biografijom (CV) za jednu životinju koja živi na poljoprivrednom imanju. Korišćenje interneta i biblioteke za informacije.
5. lekcija	Mentalna mapa (mind map)	Smišljanje priče s 2–3 životinje sa polj. imanja, pisanje priče uz pomoć nastavnika, samostalno ilustriranje. Uz to uvesti metodu <i>mind map</i> .	Pravljenje <i>mind map</i> za životinju po izboru. <i>Mind map</i> treba da sadrži sve elemente potrebne za pisanje nefikcionalnog teksta o životinji. Rad u malim grupama.	Odaberi jednu životinju kojoj prethodi izumiranje. Razmisli kako joj se može pomoći. Napravi <i>mind map</i> i napisati tekst o tome.
6. lekcija	Prezentacije, izložba	Prezentacija i čitanje tekstova iz 5. lekcije.	Prezentacija i diskusija o nefikcionalnim tekstovima iz 5. lekcije.	Prezentacija i diskusija o nefikcionalnim tekstovima iz 5. lekcije.

-
1. U poglavlju 9 A.1 navedeno je sedam orijentacionih kriterijuma ili determinanti koje igraju ulogu pri odabiru tema i sadržaja. Razmislite i diskutujte koje od navedenih tačaka su za vas posebno relevantne i na koji način o njima vodite računa kad birate teme.
-
2. Ima li orijentacionih kriterijuma koji su za vas važni, ali nisu navedeni u spisku u pogl. 9 A.1? Takođe: koje kriterijume biste vi mogli i želeli jače da uključite, jer poboljšavaju planiranje?
-
3. U poglavlju 9 A.3 se može pročitati da zadaci orijentisani na transfer (pre svega na poređenja jezika i kultura) mogu imati pozitivan uticaj na školski razvoj dece i omladine s migracionom biografijom. Razmislite i diskutujte zašto je to tako i koja iskustva i potencijale u vezi s tim poseduju vaši učenici!
-
4. Koje elemente s orijentacijom na transfer (npr. situacije u kojima se uči o poređenju jezika i kultura) sadrži vaša nastava u dopunskoj školi? Šta biste eventualno mogli uraditi da tu produktivnu perspektivu (koja je u tesnoj vezi s iskustvenom pozadinom i bikulturalnim-bilingvalnim potencijalima vaših đaka) bolje integrišete u nastavu? Razmenite s kolegama ideje i iskustva o što je moguće konkretnijim situacijama!
-
5. U odeljku „Interkulturalna kompetencija“ u poglavlju 9 A.3 piše da u svim kompleksnim zajednicama, odnosno, u svim kulturama ne postoji samo mnogostrukost, nego i razlike, heterogenost, divergencije i protivrečnosti. Šta vam u tom smislu pada na pamet u vezi sa kulturom vaše domovine? O kojim temama biste mogli razgovarati s učenicima, kako bi mogli izgledati časovi posvećeni tome? Napravite što konkretnije planove.
-
6. U dopunskim školama donekle postoji opasnost da se u udžbenicima i na časovima sopstvena kultura prikaže u idealizovanoj, pojednostavljenoj, dakle, nerealnoj dimenziji. Je li tako i u vašoj dopunskoj školi? Šta biste mogli uraditi da učenicima umesto tih klišea i pojednostavljenja približite diferenciraniju perspektivu?
-
7. Pogledajte još jednom primere planiranja časova u pogl. 9 B. Razmislite i diskutujte o tome koji vam se primer posebno dopada i zašto! Ima li primera koje ne smatrate posebno upotrebljivim? Zašto?
-

10A Polazišni tekst

Basil Schader [Bazil Šader], Saskia Waibel [Saskja Vajbel]

1. Uvod: nalaženje materijala nekad i sad

Nekada je nastava često značila jednostavno uraditi gradivo i vežbe iz udžbenika; retko se koristio neki dodatni materijal. Danas su zahtevi koje dobra nastava mora ispuniti i u tom smislu znatno viši. Postulati kao što je orijentacija prema učenicima, kontakt sa životnim okruženjem, individualizacija (upor. pogl. 4 i 5) danas važe i za izbor nastavnih materijala (tekstova, radnih listova, elektronskih medija itd.). Orijehtacija prema učenicima, kontakt sa životnim okruženjem i orijentacija na cilj interkulturalne kompetencije znače da nastava u dopunskim školama mora uzeti u obzir specifičnu situaciju učenika koji odrastaju u i između dve kulture, pri čemu se ne može prosto obrađivati gradivo iz udžbenika koji se koriste u zemljama porekla. Takav pristup bi, s obzirom na heterogenost razreda i različite nivoe znanja u većini razreda, ionako bio gotovo nemoguć; on se, takođe, ne bi uklapao u široku paletu različitih oblika nastave i načina učenja koju su đaci upoznali u redovnoj školi (upor. pogl. 6). Čak i tamo gde su zemlje porekla stavile na raspolaganje posebne udžbenike za nastavu u dopunskim školama, nastavnici pre ili kasnije moraju potražiti dodatni materijal koji tematizuje specifičnu situaciju u određenoj imigracionoj zemlji, ili neku aktuelnu dnevopolitičku situaciju. Srećom, sve ovo ne mora znači beskrajno preopterećivanje nastavnika u dopunskim školama.

Naime, za razliku od prošlih vremena, danas nije samo dozvoljeno, nego je smisleno i poželjno – s obzirom na postulate orijentacije prema učenicima, samostalnosti, kontakta sa životnim okruženjem i kompetentnog korišćenja medija – uključiti učenike u aktivno skupljanje materijala za određene teme.

U 1. i 2. razredu to može značiti da učenici donose slike, slikovnice i predmete za teme kao što je „slobodno vreme“, ili „uspomene s raspusta“; od 3-4. razreda učenici mogu bez problema sami istraživati u bibliotekama i na internetu i profitirati pritom od kompetencije vladanja dvama jezicima.

2. Šta su „odgovarajući“ materijali? Šest kriterijuma.

S obzirom na naslov ovog poglavlja, ostaje još otvoreno pitanje šta se podrazumeva pod odgovarajućim nastavnim materijalima. O tome bi mogle biti napisane čitave knjige. Mi ćemo se ograničiti na sledeći spisak pitanja („čekanu“). Pitanja na koja se može odgovoriti sa „da“ važe kao kriterijumi za odgovarajući materijal.

- Odgovara li materijal (tekst, slike, internet-stranice itd.) uzrastu učenika za koje se priprema? (Kriterijum primerenosti uzrastu.)
- Da nije materijal možda ideološki, religiozno ili polemički obojen; jesu li kritički sadržaji jednostrano ili nedostatno predstavljeni? (Kriterijum što je moguće veće ideološke i verske neutralnosti, kako se to i traži u imigracionim zemljama.)
- Pospešuje li materijal samostalno razmišljanje učenika? (Kriterijum orijentacije prema učenicima i podsticanja samostalnosti.)
- Je li materijal u vezi sa realnošću, iskustvenom pozadinom i bilingvalno-bikulturalnim kompetencijama učenika, koji odrastaju u i između dve kulture i dva jezika? (Kriterijum orijentacije prema učenicima sa posebnom vezom s dopunskim školama.)
- Ne hrani li materijal klišeje o podeli uloga, jesu li oba pola ravnopravno zastupljena? (Kriterijum rodne ravnopravnosti.)
- Da li je moguće – tamo gde je to poželjno i smisleno – preraditi materijal tako da bude jednako obradiv i zanimljiv za slabije, srednje i bolje učenike? (Kriterijum primerenosti za individualizovanu nastavu koja se optimalno orijentiše prema učenicima.)

3. O arhiviranju nastavnih materijala

Pre nego što u daljem tekstu prokomentarišemo različite moguće izvore za nalaženje materijala, osvrnućemo se kratko na značaj arhiviranja, odnosno, čuvanja materijala. Izuzetno je važno, posebno kada je reč o kompleksnoj nastavi u razredima s različitim uzrastima i školskim nivoima učenika, od samog početka raditi efektivno i pregledno. Kada se tako radi, već posle godinu dana imamo spreman materijal koji nam stoji na raspolaganju; ako ne radimo tako, posle godinu dana ćemo stajati pred nesređenom gomilom dokumenata i gubićemo mnogo vremena tražeći potreban materijal.

Dve dimenzije danas odlikuju efikasan arhiv: kao prvo, elektronsko „odeljenje“ u kompjuteru s jasno naslovljenim registrima i podregistrima za različite teme i razrede. Važno: povremeno napraviti sigurnosne kopije! Drugo „odeljenje“ je onaj „realni“ arhiv s predlošcima za kopiranje, slikama, radnim listovima, igrama itd.

Jednostavna varijanta je pripremiti po jedan veliki koverat ili kutiju za svaku temu. U taj koverat ili kutiju mogu se staviti, na primer, četiri folije s materijalima za niži, srednji, viši nivo i materijalom koji je primeren za sve nivoe. Priprema i „nega“ takvog arhiva zahteva nešto vremena i samodiscipline, ali izvanredno olakšava posao.

4. Mogući izvori nastavnih materijala

a) Nastavna sredstva iz zemlje porekla

Treba razlikovati nastavna sredstva koja se koriste u redovnoj nastavi u zemlji porekla i sredstva koja su u zemlji porekla pripremljena isključivo za nastavu u dopunskim školama. Nastavna sredstva koja se koriste u redovnoj nastavi u zemlji porekla (npr. knjige za čitanje i audio-knjige) su sigurno korisna kao potencijalni izvori materijala i treba ih imati pri ruci. Ali, njihova podesnost je iz dva razloga ograničena: ona su, kao prvo, jezički, a delom i u pogledu sadržaja, često suviše zahtevna. Učenici dopunskih škola po pravilu ne vladaju maternjim jezikom (posebno u pisanom i standardnom obliku!) ni blizu onako dobro kao njihovi vršnjaci u zemlji porekla. A kao drugo, udžbenici redovne nastave u zemlji porekla, logično, ne tematizuju realnost, iskustveni horizont i kompetencije učenika dopunskih škola koji odrastaju u drugačijem kulturnom okruženju.

Uprkos svemu tome, ovi udžbenici mogu svaka-ko s vremena na vreme poslužiti kao izvori tekstova, slika itd., ako su nastavnici svesni oba ograničenja i vode računa o tome da u nastavi izbegnu ideološki ili politički jednostrane predstave (npr. u tekstovima o istoriji).

Nastavna sredstva razvijena specijalno za nastavu u dopunskim školama postoje, na primer, za nastavu u portugalskoj i albanskoj školi (upor. ilustracije u delu B). Albanske udžbenike izradio je tim sastavljen od nastavnika dopunskih škola u četiri zemlje i stručnjaka na Kosovu; to je od samog početka garantovalo praktičan pristup migracionoj situaciji u kojoj se učenici nalaze. Za svaki nivo (niži, srednji i viši) pripremljeno je 6 tematskih svesaka, a posebno je napravljena i sveska za predškolski uzrast. Polovina svake od tih šest svesaka po nivou obuhvata specifično albanske teme (geografiju, gramatiku, književnost), a polovina je u vezi sa životom u novoj domovini (rad i slobodno vreme; ja i drugi; jedan svet za sve). Da nastavna sredstva razvijena specijalno za dopunske škole nisu automatski i dobra i funkcionalna, pokazuju, recimo, raniji albanski tekstovi koje su pripremali isključivo stručnjaci u zemlji porekla, a koji su bili jezički preteški za učenike u dopunskim školama.

Nastavna sredstva koncipirana specifično za nastavu u dopunskim školama (u čiju izradu moraju biti uključeni nastavnici dopunskih škola!) predstavljaju van svake sumnje ogromnu pomoć i olakšanje i trebalo bi ih realizovati za što više jezičkih grupa.

b) Materijal s interneta

Internet igra sve značajniju ulogu prilikom traženja pogodnog i aktuelnog nastavnog materijala. Nastavnici dopunskih škola, baš kao i njihovi učenici, imaju veliku prednost da mogu koristiti izvore na dva jezika – maternjem jeziku i jeziku zemlje u kojoj žive.

U pogledu pretrage i ponude moguće je razlikovati najmanje dva oblika:

Prvo, pretrage specifičnih internet-stranica za nastavnike na kojima je dostupan didaktički materijal (radne listove, planove časova itd.) za sve moguće teme. Takvih stranica na internetu ima na mnogim jezicima zemalja porekla i, naravno, i na jezicima imigracionih zemalja. Primeri za obe kategorije nalaze se u praktičnom delu (pogl. 10 B.1 i 2). U svakom se slučaju isplati pogledati te stranice, čak i ako se u početku nije lako orijentisati na njima.

Drugi tip pretrage i ponude odnosi se na sasvim određene teme i pojmove za koje želimo naći materijal: nefikcionalni tekst o psima na hrvatskom, nešto o geografiji Šri Lanke, pesme o proleću na ruskom i sl.

I učenici mogu već od 3-4. razreda pretraživati internet. S obzirom na značaj medijskog obrazovanja i medijske kompetencije u većini zemalja, učenici će verovatno već u redovnoj školi steći dobre preduslove za ovaj zadatak.

Ako tih preduslova ipak nema, mogu u dopunskoj školi stariji učenici pomoći mlađima. Pretraživanje internet-stranica na maternjem jeziku može predstavljati problem ako su pojmovi koje treba pronaći

pogrešno ortografski ukucani. Tada nastavnici moraju pomoći, ili se prethodno traženi pojam mora pronaći u nekom (elektronskom) rečniku.

c) Materijal iz knjiga, časopisa, novina, prospekata itd.

Pored pretrage interneta, tradicionalni štampani mediji, knjige, novine, časopisi, slikovnice i sl. i dalje predstavljaju izuzetno korisne izvore nastavnih materijala. U skladu sa bilingvalnom situacijom, u kojoj odrastaju učenici dopunskih škola, treba koristiti ne samo medije na jeziku zemlje porekla, nego i na jeziku imigracione zemlje.

Knjige na jeziku imigracione zemlje mogu se naći, između ostalog, u bibliotekama. Knjige na različitim jezicima zemalja porekla nalaze se u interkulturalnim bibliotekama, koje danas postoje u mnogim gradovima (za Švajcarsku vidi: www.interbiblio.ch/). Takođe je važno ohrabriti učenike da donesu knjige, časopise itd. koje odgovaraju temi koja se upravo obrađuje; traženje materijala nikako ne treba da bude isključiva obaveza nastavnika.

Pored samih knjiga (nefikcionalnih knjiga, književnih dela, slikovnica, umetničkih knjiga, enciklopedija i leksikona itd.), za nastavu su podesni i časopisi (uključujući časopise za decu i omladinu). Njih je lakše naći i moguće ih je (kao i knjige, naravno) doneti sa raspusta u zemlji porekla.

Isto važi za prospekte i ostali reklamni materijal, koji u aktuelnom konceptu nastave u dopunskoj školi itekako može doprineti zanimljivim prilikama za učenje, širenju fonda reči i poređenjima. Sem toga, taj materijal se može iseći i upotrebiti, recimo, za pravljenje kolaža.

Dnevne novine na većini jezika mogu da se nađu izuzetno lako i veoma su pogodne, već od 4. razreda, kako za čitanje, tako i za dobre i aktuelne diskusije. Ovde, međutim, treba voditi računa o tome da se izbegnu mediji koji neguju jednostranu predstavu političkih, religioznih ili uopšte ideoloških tema. Mnoge dnevne novine ili sedmični časopisi imaju i rubriku sa stripovima, zagonetkama i sličnim priložima, koji se delimično mogu iskoristiti već u nižim razredima.

d) Udžbenici i vizuelni materijali imigracione zemlje

Kada se obrađuje tema u kojoj u centru pažnje nije zemlja porekla, nego ili migraciona situacija ili poređenje sa imigracionom zemljom, isplati se kontaktirati nastavnike redovne škole. Vrlo je moguće da će oni biti zainteresovani za zajednički rad na takvoj temi (to bi bilo optimalno), ili da makar imaju odgovarajući materijal. Primeri: poređenje imigracione zemlje i zemlje porekla s obzirom na temu kao što su domaće životinje / zaposlenja / detinjstvo i slobodno vreme nekad

i sad i sl.; etičke teme poput prijateljstva / zajedničko igranje / rasizam i diskriminacija / integracija itd. Za kooperacione projekte upor. i pogl. 12.

5. Nastavni materijali koje učenici sami pripremaju

Kao što je rečeno već u prvom odeljku, pripremanje materijala je u aktuelnom pedagoškom konceptu tema u koju svakako mogu i treba da budu uključeni i učenici.

U zahtev za orijentacijom prema učenicima, samostalnost, korišćenje resursa u razredu itd. savršeno se uklapa zadatak da učenici, npr., potraže materijal na internetu ili u bibliotekama, ali i pravljenje plakata, dokumentacija i radnih listova. U delu B to ilustruju primeri odeljka 10 B.4: poster sa delovima tela (širenje fonda reči), dva postera (3. i 8. razred) uz referate učenika, dva primera radnih listova koje ti učenici na kraju svojih referata dele kao kontrolu znanja. Spisak vizuelnih materijala i radnih listova koje učenici pripremaju jedni za druge moguće je proizvoljno proširiti: jednostavne jezičke vežbe koje stariji učenici po nekom jednostavnom predlošku prave za mlađe (npr. upotrebiti množinu ili napisati imena predmeta); radni listovi sa pitanjima uz tekstove; prilozi za zajedničku knjigu pesama ili zajednički sastavljene novine; kviz o nekoj nefikcionalnoj temi itd. Pritom je posebno važno uvideti da se ovde uopšte ne radi o rasterećivanju nastavnika, nego o činjenici da učenici prilikom samostalnog pripremanja materijala (kao i prilikom traženja odgovarajućih materijala) mnogo toga nauče i prodube svoja znanja.

6. Korišćenje elektronskih medija od strane učenika

Današnji učenici su najčešće već vrlo rano (a sigurno od 4. razreda) već navikli da koriste kompjutere i mobilne telefone, i u redovnoj školi, a često i kod kuće. Te kompetencije je moguće koristiti i u dopunskoj školi, i to na sledeće načine:

a) Za prikupljanje informacija

Pritom ne treba misliti samo na internet. Informacije je moguće, ako se ima dovoljno vremena (npr. nedelju dana), dobiti i pismeno, putem e-maila ili SMS-a. Usmeno je moguće koristiti oblike kao što su intervju (eventualno snimljen mobilnim telefonom), telefonski razgovor uz pisanje beležaka/protokola, korišćenje



Skypea kao jeftine alternative za telefon. Ukoliko je zadatak da se pretražuje internet, poželjno je prvo pogledati stranicu Wikipedije da bi se stekao prvi uvid u temu ili pojam koji se traži.

b) Za razmenu i povezivanje

Socijalne mreže su veoma podesne za grupe i razrede, jer na njima može da se napravi sopstvena platforma na kojoj se mogu razmenjivati znanja i mišljenja o određenoj temi. Portal za fotografije „Flickr“ je dobar za razmenu i komentarisane fotografije. Na socijalnoj mreži „Facebook“ je moguće napraviti zatvorenu grupu, u kojoj se mogu koristiti funkcije kao što je chat, slanje poruka, pravljenje albuma itd. Za dopunske škole i njihove učenike u Švajcarskoj posebno preporučujemo platformu educanet2 (<https://www.educanet2.ch>): svaki razred tu ima poseban pristup sa ličnim „pisačim stolovima“ i učionicama za ceo razred ili grupe. Mnoge mogućnosti komunikacije stoje na raspolaganju: e-mail, chat, forumi, wiki, blog, foto-albumi, razmena školskog materijala itd.

c) Za prezentaciju informacija

Od 4–5. razreda pa nadalje učenici treba da imaju mogućnost da prezentuju svoje radove pred razredom uz pomoć medijskih sredstava. Vizualizacija znanja i obrada materijala za prezentaciju je zahtevan rad i nastavnici ga moraju pratiti. Prezentacije mogu biti pripremljene uz pomoć postera, radnih listova, power-point prezentacija ili aplikacija na, na primer, iPadu. Sledeće aplikacije su dobre za prezentacije: book creator, comic life i iMovie.

d) Za sastavljanje pismenih zadataka

Tekstovi napisani na kompjuteru, ilustrovani sopstvenim fotografijama ili slikama s interneta, često deluju privlačnije i profesionalnije nego kad su pisani rukom. To se odnosi na sve moguće vrste tekstova: pojedinačne tekstove (npr. opis nekog doživljaja), postere, radne listove, razredne novine, zajednički sastavljenu knjigu. Pravljenje tzv. minibooks nije atraktivno samo za mlađe učenike – kako se to radi objašnjeno je na www.minibooks.ch (istovremeno se na toj internet-stranici mogu „objaviti“ sopstvene mini-knjige). Zanimljiv je program talktyper (<https://talktyper.com/>), koji izgovoreni tekst pretvara u pisani, ali je, nažalost, upotrebljiv samo za ograničen broj jezika.

Podrazumeva se da u dopunskim školama često nedostaju i tehnička sredstva i vreme; ali, pošto mnogi učenici mogu koristiti kompjuter ili kod kuće, ili u redovnoj školi, ovakve zadatke je uglavnom moguće uraditi kao jednonedeljne domaće zadatke.

e) Za učenje ili produbljivanje znanja

Za ovo postoje aplikacije, programi za vežbanje, elektronske knjige, softveri za učenje itd. Periodično se mora proveriti kakva je ponuda na jeziku zemlje porekla; ponuda se neprestano menja i širi. Ovde ćemo istaknuti dve mogućnosti:

Internet-stranica www.quizlet.com, otvorena za sve, nudi mogućnost učenja reči na različite načine. Tu već ima mnogo spiskova koji stoje na raspolaganju i koje je moguće naći uz pomoć pretrage stranice. Moguće je, međutim, napraviti i svoje spiskove, za šta je obavezna registracija.

Aplikacija i CD-ROM „Multidingsda“ je program za učenje, za nadogradnju i učvršćivanje osnovnog fonda reči uz pomoć tzv. Wimmelbildern (slike s vrlo mnogo objekata). Uči se 600 reči na osnovu 40 svakodnevnih situacija, putem slušanja, čitanja i pisanja. Može se odabrati jedan od četrnaest jezika: albanski, arapski, bosanski, engleski, francuski, hrvatski, italijanski, makedonski, nemački, portugalski, ruski, srpski, španski, tamilski i turski.

f) Za razmišljanje o jeziku

Međusobna komunikacija učenika, ali i komunikacija s članovima porodice ili prijateljima u zemlji porekla, često teče putem digitalnih medija (pre svega SMS-a i chatova). Ti tekstovi mogu biti iskorišćeni za zanimljiva poređenja usmenog i pisanog jezika: gde su razlike, a gde sličnosti?, mešamo li jezike?, koje skraćenice i simbole koristimo?

Pritom se, naravno, ne radi o vrednovanju. Facit takve jedne analize treba pre svega da bude uvid u činjenicu da se u zavisnosti od situacije i oblika komunikacije koriste različiti jezički registri.

Bibliografija

- Maloku, Nexhat; Basil Schader (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. U: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», str. 53 f.
- Nodari, Claudio; Sabina Wittwer (2010): Multidings-da. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, dostupno i kao aplikacija)
- Schieder-Niewierrra, Steffi (2011): Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Der Computer als Werkzeug. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schrackmann, Iwan et al. (2008): Computer und Internet in der Primarstufe. Aarau: Sauerländer.
- Cela knjiga u pdf-formatu: <http://www.ictip.ch>

1. Primeri internet-stranica sa didaktičkim materijalima na različitim jezicima porekla

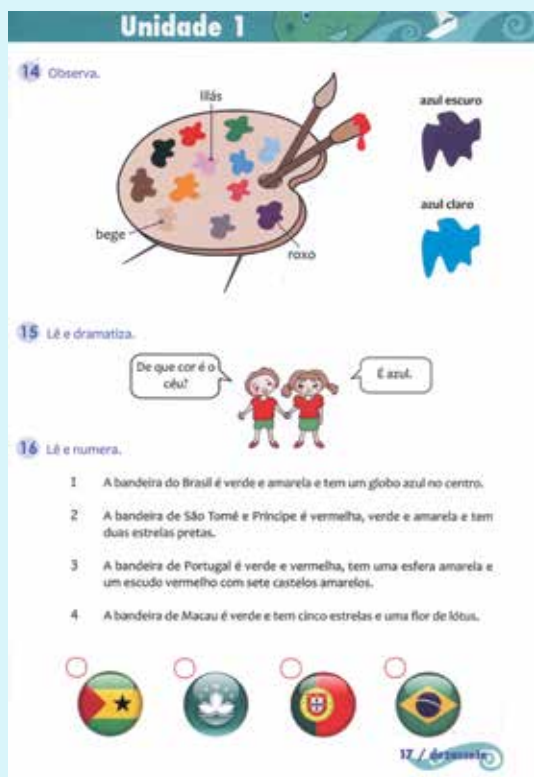
Internet-stranice s nastavnim materijalom za različite jezike
http://modersmal.skolverket.se (izvanredan sajt sa materijalom za mnogo jezika; obavezno pogledati!)
http://bildungsserver.hamburg.de/sprachen
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9 (bosanski/hrvatski/srpski; turski; albanski)
http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien
Internet-stranice s italijanskim nastavnim materijalom
http://www.dienneti.it/risorse/italiano/stranieri.htm
www.italianol2.info
www.italianoperlostudio.it
http://www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp
http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm
http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda_di_attitudine_alle_LS_L2.doc
Internet-stranice s turskim nastavnim materijalom
http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr
http://oenelverlag.com
http://bildungsserver.hamburg.de/tuerkisch
http://www.ders.at
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://www.egitimhane.com/downloads.html
Internet-stranice s albanskim nastavnim materijalom
http://www.masht-gov.net (= internet-stranica kosovskog Ministarstva obrazovanja; nastavna sredstva za dopunske škole nalaze se na ovom linku: http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354)
http://albas.al (tu su npr. testovi, nastavni planovi, komentari nastavnika)
http://www.gjuhaime.com
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://modersmal.skolverket.se/albanska

2. Primeri nemačkih, engleskih i švedskih internet-stranica sa didaktičkim materijalima

nemački
http://bildungsserver.hamburg.de
http://www.schule.at
http://materials.lehrerweb.at
http://www.schulportal.de
http://www.iik.ch/cms/home-2/jubilaumsgeschenk (bajke na različitim jezicima)
www.supra-lernplattform.de (za oblasti prirode & tehnike i vremena & istorije)
www.grundschulstoff.de (generator radnih listova itd.)
www.sachunterricht-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-schule.de
www.4teachers.de
www.lernarchiv.bildung.hessen.de
http://www.manfred-huth.de
http://www.aufgaben.schubert-verlag.de (zadaci i radni listovi za nemački kao drugi jezik; mogu se dobro adaptirati)
http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools (banka podataka sa linkovima za različite programe)
drugi
http://www.eun.org (Euroopan Schoolnet; engleski)
www.educationworld.com (engleski)
http://www.abcteach.com (engleski)
http://modersmal.skolverket.se (švedski)
http://www.elodil.umontreal.ca
http://www.elodil.com

3a) Dve strane iz portugalskog udžbenika za dopunske škole „Timi“, sv. 3

(Isabel Borges i dr. (2011): Timi 3 [za nivo A2]. Lisboa: Lidel)



Str. 17



Str. 122

3b) Dve strane iz albanskih udžbenika za dopunske škole

(Grupa autora; izd. Ministarstvo obrazovanja Kosova [2011–13]; Peja: Dukagjini [19 svezaka; po 6 za svaki nivo i jedan za predškolski uzrast])



Str. 30 iz udžbenika za predškolski uzrast (vežba za akustičko razlikovanje pojmova)



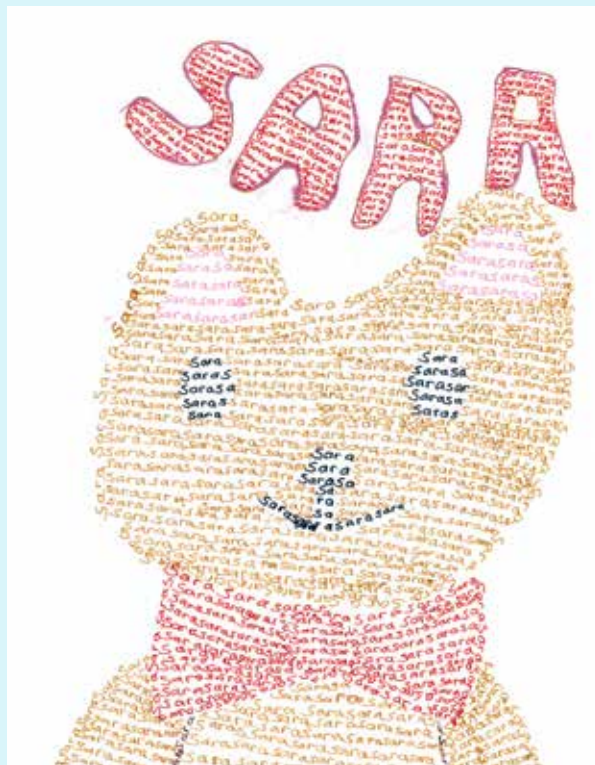
Str. 23 iz udžbenika „Albanska kultura“ za predškolski uzrast

4. Primeri nastavnih materijala koje su sačinili sami učenici

Primeri su uzeti iz nastavnih materijala nastavnica Eli-ze Ešiman Ferreira (Elisa Aeschmann Ferreira) i Rakel Roha (Raquel Rocha) u portugalskoj dopunskoj školi (Švajcarska, kantoni Lucern und Argau).



Poster uz delove tela, 2. razred



Prilog jednom rečniku u slikama, 4. razred

Helaine

Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern



A Cidade de Luzern:
Luzern é uma cidade no centro da Suíça. Com muitos emigrantes portugueses! Luzern é visitada por vários turistas de todo o mundo. Tem a ponte de madeira mais longa de Europa chamada "Kappelbrücke". Essa faz o caminho por cima do rio chamado: "Reuss". E nessa Cidade se fundou o nosso



Rancho que compeliu 6 anos no passado dia 21 de outubro.

Histórico do nosso Rancho:
O Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern foi fundado em 21 de Outubro 2007 e conta com cerca de 55 elementos. Somos os únicos a divulgar a nossa cultura e as nossas tradições no cantão de Luzern. O trajar e dançar são recolhidas feitas de norte a sul de Portugal. A juventude realça e embelece este grupo e demonstra que as nossas tradições e as nossas raízes estão bem vivas e que nos enchem de orgulho em sermos Portugueses.

Jedan od tri lista u prezentaciji jedne portugalske folkorne grupe (8. razr.)

Luzern

- a) Como se chama a ponte de madeira mais longa da cidade de Lucerna?

b) Como se chama o rio que ela atravessa?

- a) Como se chama o Rancho folclórico de Lucerna, ao qual se refere este trabalho?

b) Em que ano foi fundado?

- De que zona de Portugal provém o dançar e o trajar deste grupo?

- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?

- Completa:

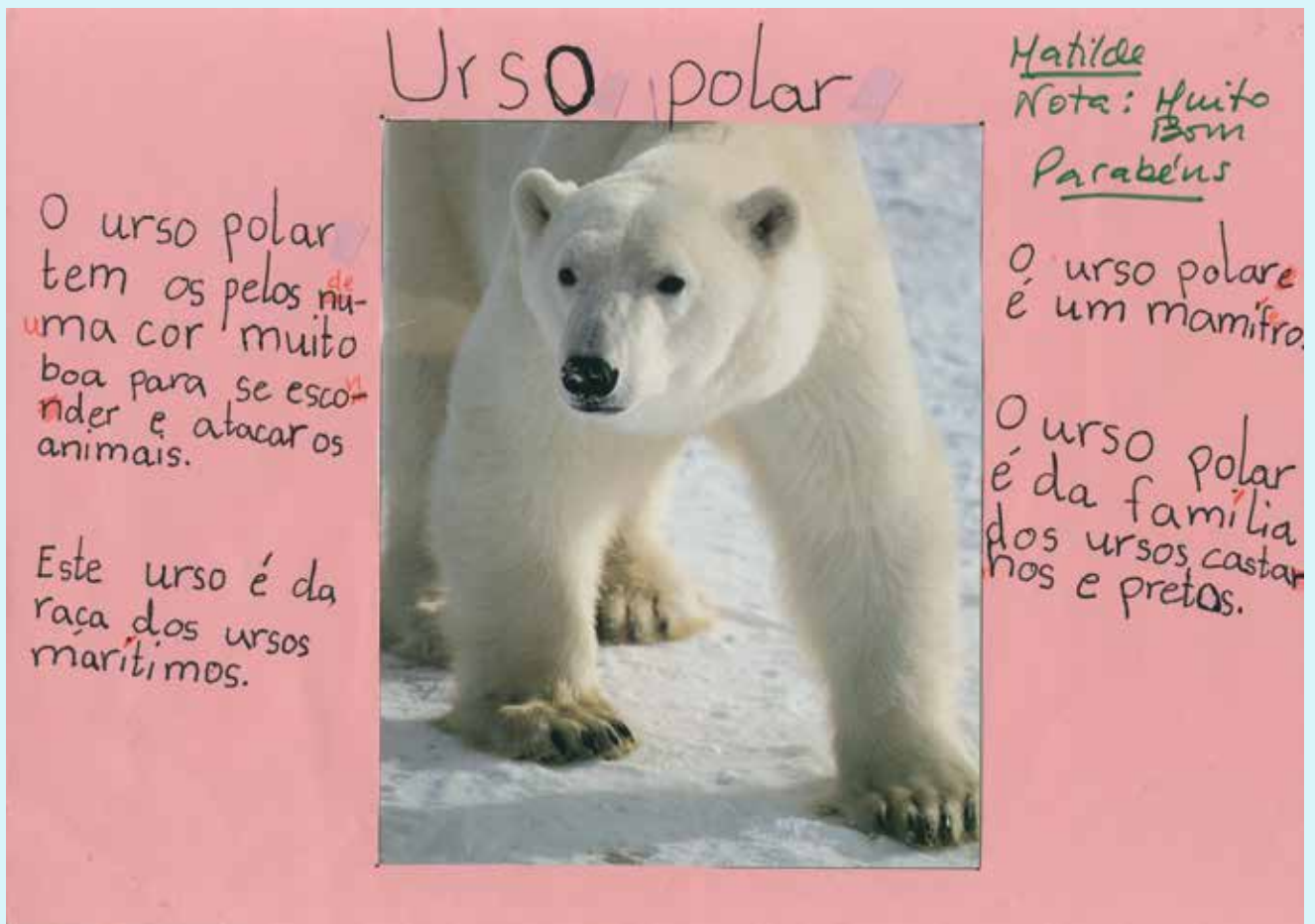
a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, _____ e _____

b) Os elementos do Rancho calçam _____ ou _____

c) Os principais acessórios são _____ e _____

Este trabalho

List sa pitanjima koja je zapisala učenica uz referat („kontrola znanja“)



Jedan od tri postera uz referat o polarnim medvedima (3. razred)

Urso Polar

- De que cor é o urso polar?

- O urso polar é

ovíparo ☐

mamífero ☐
- O furo do urso polar serve para ele _____
- Por que razão é que o urso polar tapa o focinho quando quer atacar uma foca?

- Os ursos polares vivem no Polo Norte ou Polo Sul?

- Os ursos polares comem _____

Bom trabalho

List sa pitanjima koja je uz referat zapisala ista učenica („kontrola znanja“)

10C Impulsi za razmišljanje, diskusiju i produbljivanje

1. Molimo vas da razmislite kako biste sami organizovali traženje materijala i koje biste izvore koristili. Razmenite izvore i strategije sa kolegama.
2. Pogledajte sami, ili u manjoj grupi, odeljke 4a–4d. Kakva su vaša iskustva sa pojedinim izvorima? Koje ste mogli bolje da iskoristite? Smislite 2–3 konkretne ideje za naredne mesece. Najmanje jedna ideja treba da bude u vezi sa tačkom 4d.
3. Kako arhivirate, odnosno, čuvate svoj nastavni materijal? Pročitajte još jednom odeljak 2 i porazgovarajte s kolegama o tehnikama arhiviranja i mogućnostima njegovog poboljšanja!
4. Uključivanje učenika u prikupljanje ili pripremanje nastavnih materijala I: jeste li već uključivali učenike u prikupljanje ili pripremanje nastavnih materijala? Kako ste to radili? Razmenite mišljenja i iskustva sa kolegama.
5. Uključivanje učenika u prikupljanje ili pripremanje nastavnih materijala II: Pročitajte još jednom odeljke 1 i 5 i pogledajte primere u praktičnom delu 10 B4. Razmislite ili porazgovarajte o tri konkretne mogućnosti uključivanja učenika različitih uzrasta i nivoa znanja u prikupljanje ili pripremanje nastavnih materijala u naredna 3–4 meseca!
6. Pogledajte više linkova u praktičnom delu, pogl. 10 B1. Šta vam nude ti linkovi? Znate li i koristite li i neke druge linkove, bilo iz zemlje porekla ili iz imigracione zemlje?
7. Korišćenje elektronskih medija od strane učenika (upor. pogl. 6): Razmislite i razgovarajte o tome šta ste u tom pogledu već radili i gde vidite eventualne probleme. Diskutujte o realističnim rešenjima za te probleme.
8. Korišćenje elektronskih medija od strane učenika II: Pročitajte još jednom odeljke 6a–f. Pogledajte neke od navedenih internet-stranica ili programa. Razmislite koje biste ideje, navedene u odeljcima 6a–f, mogli sprovesti u nastavi u naredna 3–4 meseca.

11A Polazišni tekst

Basil Schader [Bazil Šader]

1. Uvod; o značaju planiranja

Nastava je kompleksan čin, u kojem se prepliću niz isplaniranih aspekata sa nizom faktora koje je teško ili nemoguće planirati. U aspekte koje je moguće planirati ubrajamo: sagledavanje preduslova, definisanje ciljeva, odabir sadržaja, odlučivanje o oblicima nastave, strukturisanje toka časova, razmišljanje o tome kako je moguće postići i evaluirati uspeh u učenju.

U faktore koje je teško ili nemoguće planirati spadaju, između ostalog, dispozicija svih ili pojedinih učenika (koji su, na primer, pod uticajem nekog konflikta na školskom odmoru, ili porodičnih problema), dispozicija nastavnika, vreme (npr. vrućina koja smanjuje sposobnost učenja), dekoncentracija zbog nekog događaja u skoroj budućnosti (npr. školska ekskurzija, raspust, ispit), procesi grupne dinamike itd. S obzirom na to da su ovi faktori uvek u igri, čak ni potpuno optimalno planiranje ne daje punu garanciju da će nastava biti uspešna.

Ipak, niko bolje od nastavnika u dopunskim školama ne zna koliko je planiranje nužno, jer oni ne drže nastavu samo za jedan razred, nego najčešće moraju da rade s više razreda i nivoa istovremeno. Bez prethodnog pažljivog razmišljanja o tome koja grupa kada treba šta da uradi, na njihovim bi časovima brzo nastao pravi haos, dok bi se motivacija učenika logično brzo svela na nulu.

To bi imalo fatalne posledice, tim pre što je pohađanje dopunske škole najčešće fakultativno, pa je opstanak nastave uslovljen što je moguće višim kvalitetom i privlačnošću časova – što je, opet, nemoguće postići bez profesionalnog planiranja.

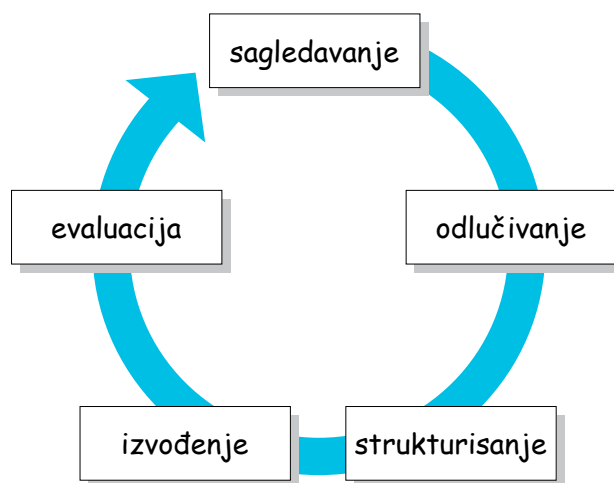
U daljem tekstu prvo ćemo se pozabaviti različitim faktorima i elementima koje je moguće planirati. Pritom se orijentišemo prema jednom aktuelnom instrumentu planiranja, koji su razvili saradnici Pedagoške visoke škole (Učiteljskog fakulteta) u Cirihi, a koji smo prilagodili specifičnostima nastave u dopunskim školama. Zatim ćemo govoriti o različitim vremenskim oblicima planiranja – od godišnjeg plana, do planiranja pojedinačnih sekvenci. Za konkretizaciju oba ova

aspekta važan doprinos daju prilozi i primeri u delu B, koji potiču iz nastavne prakse nastavnika u dopunskim školama maternjeg jezika.

2. Pregled koraka i elemenata planiranja

Ovde se govori o grubom i detaljnom planiranju duplih časova (dvočasa), jer se nastava u dopunskim školama na većini mesta izvodi u tom vremenskom obliku (jedan dvočas sedmično). Podrazumeva se da se za taj oblik časova razmišlja na isti način kao kada se sprema jedan čas (45 min.) ili veći blok časova. Za godišnje, kvartalne i tematske planove vidi dole.

Planiranje nastave se može shvatiti kao kružni tok, koji vodi od jednog dvočasa do drugog, od jedne sedmice do druge. Pojedini koraci (podeljeni na tri faze: prethodna razmišljanja – izvođenje časa – evaluacija) biće u daljem tekstu detaljnije objašnjeni.



1. Prethodna razmišljanja, grubo i detaljno planiranje

sagledavanje

Sagledavanje „ukupne kompozicije“, svih tema, preduslova itd. Reč je o prethodnim razmišljanjima i grubom, okvirnom planiranju; prave se prve beleške.

Pitanja na koja se u ovoj fazi moraju dobiti odgovori:

- „Ukupna kompozicija“: Planiram li dvočas sa zajedničkom temom za sve nivoe (npr. „Priateljstvo“), sa zadacima diferenciranim prema nivoima, ili planiram dvočas sa 2–3 specifične teme za svaki nivo posebno (npr. 1–2. razred: uvođenje novog slova; 3. razred: vežbanje čitanja; 4–6. razred: rad na temi „Pisanje tekstova“; 7–9. razred: pripremanje referata), ili planiram mešoviti oblik časa (npr. 20 min. zajednički razgovor na temu „Priateljstvo“, zatim 40 min. rada na jezičkim temama za svaki nivo posebno, zatim 30 min. zajedničko gledanje filma i razgovor o njemu).
- Izbor teme ili specifičnih tema, ili priprema odgovarajućih zadataka za pojedine nivoe (primere tema vidi gore).
- Razmišljanje o pedagoškoj relevantnosti, najvažnijim tačkama sadržaja, vezi teme/tema sa životnim okruženjem učenika.
- Preduslovi kod učenika: kakvi su preduslovi i predznanja učenika u vezi s temom dvočasa? Koja bikulturalna-bilingvalna predznanja i kompetencije mogu biti od koristi, kako u obrađivanje teme optimalno uključiti životno okruženje i realnost učenika? Na koje gradivo od prošle sedmice eventualno mogu da se nadovežem, šta da produbim itd.?

odlučivanje

Odlučivanje o tome koje ciljeve i sadržaje odabrati za koju grupu, koji nastavni i socijalni oblici su odgovarajući i kako se može postići uspeh u učenju. Reč je o konkretizaciji prethodnih razmišljanja. Uz to se prave diferencirane beleške i eventualno prvi zapisi na formularu za planiranje.

Pitanja na koja treba dati odgovor:

- *Ciljevi / sadržaji*: koje ciljeve postavljam za određene nivoe; koje sadržaje biram za njih? (Mogu početi ili od ciljeva, pa na osnovu njih tražiti sadržaje, ili od sadržaja, pa uz njih definisati ciljeve.) Primeri: učenici nadograđuju svoju kompetenciju u poznavanju maternjeg jezika [= cilj] tako što nakon uvoda sastavljaju jednostavne opise predmeta [= sadržaj], ili: učenici čitaju kratke pesme i snimaju svoj govor [= sadržaj] da bi na taj način poboljšali svoju kompetenciju izražavanja [= cilj].
- *Nastavni i socijalni oblici*: Koji nastavni oblici (diskusija, referat, izrada materijala, rad na radnim listovima itd.) i koji socijalni oblici (pojedinačan, timski ili grupni rad) odgovaraju ciljevima i sadržajima odabranim za pojedine uzrasne grupe? Je li izbor nastavnih i socijalnih oblika realističan s obzirom na nastavu u razredima s više različitih nivoa; jesu li za svaku grupu isplanirani zadaci koje učenici mogu rešavati bez moje pomoći, tako da se u to vreme posvetim drugim grupama?
- *Evalvacija uspeha*: kako mogu zaključiti da li su moji ciljevi ostvareni, jesu li učenici zaista učili i shvatili ono što sam im dao/dala da uče? Mogućnosti: završni razgovor (bolje: završne beleške učenika) o pitanju „šta sam danas konkretno naučio/naučila?“; posmatranje i pravljenje beležaka o učenju pojedinačnih učenika; zadatak da učenici svom partneru u grupi još jednom objasne sadržaj; pismeni test kao provera znanja (to treba da bude samo jedan od više oblika!).

strukturisanje

Strukturisanje časa/časova na osnovu konkretne sheme plana, koja pokazuje vremensku strukturu nastavne jedinice, aktivnosti nastavnika i različitih grupa učenika, a tokom časa/časova služi kao „scenario“. Dakle, radi se o tome da se razmišljanja i zaključci doneseni tokom prethodna dva koraka konkretizuju u detaljan plan, tj. zapišu u formular plana časa/časova u obliku hronološkog redosleda.

- Posebna pažnja u nastavi sa više razreda – što je karakteristično za nastavu u dopunskim školama – mora biti posvećena raspodeli aktivnosti nastavnika i učenika. Nastavnici treba najmanje jednom da se potpuno posvete svakoj pojedinoj uzrasnoj grupi, pri čemu je mlađim učenicima potrebno više potpore nego starijima. Naravno, stariji učenici mogu (a to je i veoma poželjno!) mlađima nešto objasniti ili raditi s njima u tandemima ili manjim grupama; ovo je dobro i kao rasterećenje nastavnika.

- Formular plana časa treba da bude funkcionalan i pregledan. U svakom slučaju bi trebalo da sadrži s leve strane jedan stubac sa informacijama o trajanju pojedinih sekvenci. Kada se radi paralelno sa tri grupe različitog nivoa, potrebno je napraviti još tri stupca za svaki nivo, u kojima će biti navedene aktivnosti koje se rade sa svakom pojedinom grupom učenika. Različitim bojama su uokvirene ili podvučene one faze u kojima nastavnik radi sa jednom grupom. Takvo markiranje takođe olakšava uvid u to gde se nastavnik kada nalazi. Upor. primer u pogl. 11 B.6.

Primer formulara za plan časa

(upor. i pr. u 11 B.6)

Opšti podaci			
Datum		Razred, mesto	
Tema (dvo)časa			
Tema niži nivo / nivo I	Tema srednji nivo / nivo II	Tema viši nivo / nivo III	
Ciljevi (dvo)časa			
Ciljevi niži nivo / nivo I	Ciljevi srednji nivo / nivo II	Ciljevi viši nivo / nivo III	
Mediji koje treba pripremiti			
Domaći zadaci			
Domaći zadaci niži nivo / nivo I	Domaći zadaci srednji nivo / nivo II	Domaći zadaci viši nivo / nivo III	
Konkretnan plan časa (markirati kada nastavnik/nastavnica radi sa određenom grupom učenika; upor. primer u pogl. 11 B.6)			
Vreme	Niži nivo / nivo I	Srednji nivo / nivo II	Viši nivo / nivo III

Ako se pravi plan samo za jednu uzrasnu grupu tj. jedan školski nivo, moguće je sačiniti nešto diferenciraniji plan, kao u sledećem primeru:

Opšti podaci				
Datum	Razred, mesto			
Tema (dvo)časa				
Ciljevi (dvo)časa				
Mediji koje treba pripremiti				
Domaći zadaci				
Konkretan plan časa				
Vreme	Aktivnosti učenika	Delimični ciljevi, socijalni oblici itd.	Aktivnosti nastavnika	Mediji

2. Izvođenje nastave

izvođenje

Ovde će se pokazati, kao što je već nagovešteno u prvom odeljku, da je često nemoguće bez problema tematizovati i postići sve što je bilo planirano. To nije tragično i zahteva od nastavnika fleksibilnost i kreativnost. Utoliko je, međutim, važniji sledeći korak:

3. Evaluacija

evaluacija

U kojoj meri se postiglo ono što je bilo planirano; zašto nešto nije postignuto; šta eventualno treba još malo ponoviti ili produbiti, šta treba raditi kao sledeće itd.?

Odgovori na ova pitanja služe pre svega sopstvenoj refleksiji i profesionalizaciji. Sem toga, to je nezaobilazno kao osnova daljeg rada na sledećim časovima, odnosno, za korak „sagledavanje preduslova“ u daljem radu. Na taj način se zatvara kružni tok predstavljen grafikom na početku ovog poglavlja.

3. Različite dimenzije planiranja: od godišnjeg plana do pojedinačne sekvence

U školskoj realnosti detaljno planiranje pojedinačnih časova / dvočasa o kojima je prethodno bilo reči stoji u stvari tek na poslednjem mestu jednog dužeg procesa. Taj proces počinje po pravilu relativno grubim, orijentacionim, ali veoma korisnim godišnjim ili polugodišnjim planiranjem, koje se zatim razgranava i sve više konkretizuje u obliku kvartalnog ili mesečnog, ili i tematskog planiranja, sve dok se konačno ne dobije solidan kontekst i okvir unutar kojeg se na kraju može uraditi smislen plan pojedinačne lekcije.

Godišnji i polugodišnji planovi su posebno važni iz više razloga:

- Oni daju pregled nastave u dužem vremenskom periodu i služe kao orijentacioni okvir za detaljne planove.
- Oni su prilika da se osigura kompatibilnost predviđenih sadržaja sa nastavnim planovima zemlje porekla i imigracione zemlje.
- Oni treba da budu prilika da se pri izboru tema odaberu upravo takve koje nude kooperaciju sa redovnom školom. Dogovore sa nastavnicima redovne škole u vezi s tim najbolje je obaviti što ranije.

Po jedan primer za polugodišnji i tematski plan može se naći u delu B (11 B.4 i B.5); ti primeri istovremeno ilustruju različite načine i mogućnosti sistematizacije. Polugodišnji plan u 11 B.4 ima četiri stupca u kojima su navedeni meseci, nadređena tema (ako postoji) i detaljniji podaci za tri nivoa. (Vidi dole: Primer polugodišnjeg plana.)

Tematski plan prikazan pod 11 B.5 polazi od godišnjeg ili polugodišnjeg plana, u kojem veći tematski blokovi slede jedan drugi (slično kao gore mesečne teme, ali možda nešto fleksibilnije). Sistematika je ovde u skladu sa četiri velike oblasti jezičke obrade – govor, razumevanje čitanog teksta, slušanje i pisanje, za koje je napravljen po jedan stubac. Naravno, obrazac je moguće proširiti stupcima za, npr., poznavanje geografije, interkulturalne sadržaje, književno učenje. (Vidi dole: Primer tematskog plana.)

Naravno, obrazac prikazan pod 11 B.4 moguće je koristiti i za tematsko planiranje, kao što je i obrazac predstavljen u 11 B.5 moguće uzeti za godišnji plan.

Valja još dodati da prvi razred, a delom i drugi, ima poseban status, jer se na tom nivou radi na alfabetizaciji, što u zavisnosti od jezika i pisma zahteva mnogo ili manje vremena. Za taj razred ili razrede treba, dakle, pripremiti poseban plan.

Primer polugodišnjeg plana

Mesec	Tema	Niži nivo / nivo I	Srednji nivo / nivo II	Viši nivo / nivo III

Primer tematskog plana

Tema, trajanje u sedmicama:				
Nivo	Govor	Razumevanje čitanog teksta	Razumevanje slušanog teksta	Pisanje
Niži nivo / nivo I				
Srednji nivo / nivo II				
Viši nivo / nivo III				

Bibliografija

- Grunder, H.-U. i dr. (2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. 3. izdanje, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schneider, Jost; Schlechter, Dirk (2013): Unterricht einfach planen und vorbereiten: Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Zumsteg, Barbara i dr. (2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 5. izdanje, Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Upor. i Rahmenplan HSK (HSU) – Okvirni plan za nastavu u dopunskim školama – Direkcije za obrazovanje kantona Ciriha iz 2011, preveden na 20 jezika: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Zahvalnost

Srdačno se zahvaljujem Barbari Cumšteg (Barbara Zumsteg) sa Pedagoške visoke škole (Učiteljskog fakulteta) u Cirihi na kritičkom čitanju i dopunjavanju teksta.

1. Šta dve nastavnice dopunskih škola kažu o svojim nastavnim planovima

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević je poreklom iz Beograda/ Srbije. Od 1999. radi u kantonu Cirihi kao nastavnica srpskog u dopunskoj školi.

Za *polugodišnji plan* beležim u obliku tabele:

- grube ciljeve za svaki uzrast / nivo
- teme i lekcije koje planiram da radim svakog meseca i sedmice (za svaki nivo)
- nastavne metode, socijalne oblik i medije koje nameravam da koristim.

Pritom vodim računa o tome da planom uzmem u obzir naše proslave i praznike, kao i druge važne elemente naše kulture.

Za *mesečne ili tematske planove* konkretizujem gornja razmišljanja u pravcu neke određene teme (po mogućstvu teme za sva tri, ili makar dva nivoa, pri čemu se ciljevi, sadržaji i zahtevi prilagođavaju specifičnostima pojedinih nivoa). U pogledu ciljeva i sadržaja vodim se srpskim Nastavnim planom za dopunske škole i cirkškim Okvirnim planom za dopunske škole (koji se koristi na celom području Švajcarske s nemačkim jezikom). Pre svega se trudim da krenem od realnih predznanja, preduslova i interesa samih učenika. Moja nastava se odvija po koncentričnom spiralnom principu: sadržaji i ciljevi nižeg nivoa ponavljaju se na srednjem nivou, ali u širem i zahtevnijem obliku.

Da li su *ciljevi* ispunjeni proveravam putem praćenja učenja (posmatranja, razgovori, pomoć u učenju), a delom i putem usmenih i pismenih kontrolnih zadataka. Trudim se da oni što manje liče na ozbiljne ispite koji prouzrokuju stres.

Nastavni materijal iz Srbije moram prilagoditi svojim učenicima u dopunskoj školi. Na početku, recimo, zamenjujem ćirilicu latinicom, pojednostavljujem način na koji su formulisani zadaci i prilagođavam tekstove rečniku ovdašnje dece. Tek nakon ovakve pregrade i rasterećenja učenici mogu početi efikasno da rade.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud [Nadja el Tigani Mahmud] je poreklom iz Sudana. Ona od 1992. živi u Londonu, gde radi u redovnoj školi i u pripremnim školskim odeljenjima za decu iz inostranstva, kao i u dopunskoj školi kao nastavnica arapskog.

Planiranje nastave mi pomaže da odredim šta učenici treba da uče, kako nameravam da strukturisem i pritim procese učenja i kako da im pomognem da uče uspešno.

Po pravilu svoje časove planiram 2–3 sedmice unapred. Pritom se rukovodim nastavnim planom. Moje planiranje uključuje sledeće elemente: ciljeve, jezičku kompetenciju, jezičke aspekte (fond reči itd.), dalje aktivnosti. Izuzetno vodim računa da moji planovi obuhvate različite načine učenja (auditivno, vizuelno, kinestetičko), tako da potporu u učenju dobiju svi učenici.

U planiranje uključujem i razmišljanje o oblicima vrednovanja. Samo tako mogu biti sigurna da su učenici zaista učili i samo tako mogu da vidim gde sa pojednim učenicima ili celim razredom nešto treba da ponovim i produbim.

2. Šta bi tri nastavnice dopunskih škola u Švajcarskoj preporučile svojim mlađim kolegama/koleginicama

(upor. i savete Valerije Bovine u pogl. 1 B.5)

Sakine Koç (dopunska škola turskog u Cirihi)

Da bi učenici izbegli konflikt kultura i jezika, preporučuje se uspostavljanje kontakta sa nastavnim osobljem švajcarskog školskog sistema. Pritom treba u centar pažnje staviti nastavu jezika. Za đake u prvom razredu je veoma važno da na oba jezika obrađuju isto gradivo – odnosno, ista slova ili iste priče i sl.

Dragana Dimitrijević (dopunska škola srpskog u Cirihi)

Mlađim kolegama i koleginicama preporučujem da obavezno od samog početka povežu ciljeve i sadržaje nacionalnih nastavnih planova s nastavnim planovima imigracione zemlje (u Švajcarskoj: Okvirni nastavni plan za dopunske škole). Takođe je važan i jezički podsticaj, nalaženje veza sa jezikom imigracione zemlje (kojim učenici često bolje vladaju nego jezikom zemlje porekla!), kao i sa kulturom i običajima u novoj domovini. Na taj način učenici mogu mnogo bolje razumeti sadržaje, jer se u nastavu optimalno uključuju njihove bikulturalne i bilingvalne kompetencije.

Nexhmije Mehmetaj (dopunska škola albanskog u kantonu Jura/Švajcarska)

Pri planiranju i izvođenju nastave uvek je važno uzeti u obzir stvarni razvojni nivo učenika na planu prvog jezika.

Ciljevi nastave moraju uvek biti jasni i proverivi. Jedino tako mogu evaluirati da li je nešto zaista naučeno.

Teškoće i probleme bi trebalo izbeći, koliko god je to moguće, uz pomoć jasne strukture (od jednostavnijeg ka složenijem) i transparentnog planiranja.

Svi učenici, i oni slabiji, moraju obavezno biti integrisani i uključeni u nastavu. Svi treba da dobiju i podsticajnu, konstruktivnu i konkretnu povratnu informaciju.

3. Gruba shema godišnjeg plana

Nexhmije [Nedžmije] Mehmetaj je poreklom s Kosova. Ona od 1993. živi u kantonu Jura u Švajcarskoj, gde je otpočela i vodi albansku dopunsku školu.

U grubom planu školske godine na prvom mestu razlikujem dva tipa časova:

a) časove koji služe sticanju novih znanja (75%) i

b) časove koji služe pre svega produbljivanju, ponavljanju i primeni naučenog (25%).

Stručno razlikujem sledeće oblasti na koje delim dostupno vreme:

a) Kulturno obrazovanje i komunikacija (uključujući interkulturalne aspekte): 60% odnosno 48 časova.

b) Jezičko obrazovanje (gramatičke strukture, rečnik itd.): 40% odnosno 32 časa. Oblasti rada na jeziku – razumevanje slušanog teksta, razumevanje čitanog teksta, pisanje i govor – integrisane su u obe pomenute velike oblasti.

Gruba shema godišnjeg plana:

vremenski budžet: 80 lekcija (40 sedmica po dva časa)	nivo I (1–3. razr.)	nivo II (4–6. razr.)	nivo III (7–9. razr.)
sticanje novih znanja	64 lekcije (32 x 2)	64 lekcije (32 x 2)	64 lekcije (32 x 2)
produbljivanje, ponavljanje, primena	16 lekcija (8 x 2)	16 lekcija (8 x 2)	16 lekcija (8 x 2)

4. Primer polugodišnjeg plana

Danijela Stepanović je poreklom iz Požarevca u Srbiji. Ona 12 godina živi u Štutgartu, gde radi kao nastavnica srpskog u dopunskoj školi.

(upor. i primer u pogl. 9 B.1!)

Mesec	Tema	Niži nivo (1–3. razr.)	Srednji nivo (4–6. razr.)	Viši nivo (7–9. razr.)
septembar	Slike iz domovine	- provera verbalnih sposobnosti - usmene vežbe - stan, kuća, škola - saobraćaj - narodne pesme - vežba posmatranja i opisivanja - uvod u latinično i ćirilično pismo - obrada, pisma - Dušan Kostić: Septembar (pevanje, pesništvo, pesnik) - Lj. Ršumović: Au, što je škola zgodna - Dragan Lukić: Šta je otac?	- izveštaji (usmeno i pismeno): Na raspustu smo bili... - porodična priča, migracija - domovina nekad i sad - pravopis i gramatika: - pisanje velikog slova, padeški nastavci, gde?, kuda?, čime?, najčešće greške u govoru i pisanju, uvod u latinično i ćirilično pismo D. Erić: Domovina B. Nušić: Autobiografija - lokalizacija gradova, reka, planina, banja na geografskoj karti	- izveštaji s raspusta P. Ugrinov: Stara porodična kuća - istorija, socijalni i institucionalni aspekti - pravopis: geografski pojmovi - poređenje života u Švajcarskoj i Srbiji - lokalizacija gradova, reka, planina i banja na geografskoj karti - Ivo Andrić - ko su naši pradedovi i gde su živeli? - porodično stablo, najdraža osoba u porodici
oktobar	Šira porodica („loza“)	- glas, slovo, reč, rečenica - porodica, poseta - prijatelji, prijateljstvo - devojčice i dečaci - porodica i šira porodica - imena članova porodice - čitanje iz bukvara - tvorac pisma Vuk Stefanović Karadžić - izreke, rime, jezikolomke	- simboli domovine - porodica i rodbinske veze - imena članova porodice po ženskoj i muškoj liniji - rad na tekstu „Pastir iz Tršića“ - imena sa značenjem (simbolička imena) u geografiji, botanici itd.	- pred kartom Srbije - porodično stablo - priznavanje različitosti - rad na tekstu „Pastir iz Tršića“ - kompleksne rečenice - narodna književnost - jezikolomke itd. - izreke, fraze - ep: klasifikacija epskih narodnih pesama
novembar	Srpsko pismo i njegov tvorac	- izgradnja vokabulara - porodica, pozivi, godišnja doba, delovi dana - razrada latinična/ćirilična slova - deminutivi - rad na tekstovima iz bukvara - razmišljanje o jeziku: sličnosti i razlike u odnosu na nemački - Srbija – glavni grad, simboli, odakle su došli moji čukundeda i čukunbaba?	- Vuk Stefanović Karadžić: život, rad - imenice: pojam i značenje, vrste - prepričavanje i sažimanje - bajke - Srbija – Švajcarska: poređenje, topografija - jedno putovanje iz Srbije u Švajcarsku – planovi za raspust - Balkan u praistorijsko i antičko doba	- Vuk St. Karadžić – život i tradicija srpskog naroda kako je nastalo pismo? - opisivanje u Srbiji - uvođenje hrišćanstva, Ćirilo i Metodije - padeži: poređenje s nemačkim - seobe Srba i otpor turskim vlastima - dinastija Obrenović - oslobodilački rat i nezavisnost - nacionalni parkovi, okruženje
decembar	Tradicije – most koji povezuje narode	- vrste rečenice (iskaz, pitanje, naredba) - dani u nedelji - meseci - Božić, Badnje veče, Deda Mraz (Božić Bata) - božićne pesme	V. Ilić: Zimsko jutro - usmeno i pismeno izražavanje - pridevi: pojam, značenje, broj, rod; poređenje s nemačkim - sv. Stefan - dinastija Nemanjića - stvaranje prve srpske države - Vuk Karadžić - božićni običaji - božićne pesme	- Prvi srpski ustanak - Milan Đ. Milićević - Karađorđe (portret) - svetac zaštitnik, vera, običaji, religiozne ceremonije - život i običaji u Srbiji i Švajcarskoj - hrišćanski praznici: Božić
januar	„Putuje bez puta. I put se za njim rađa“ (Vasko Popa) Sveti Sava	- razvijanje usmenih kompetencija, npr. uz pomoć slika - karakter i rad svetog Save - Himna Svetom Savi	- usmeno i pismeno izražavanje uz temu božićnog raspusta „Nigde nebo nije tako lepo kao u mom kraju“, D. Maksimović - dinastija Nemanjića 12–14. v. - manastiri – centri kulture - karakter i rad Svetog Save - narodna pesma Sveti Sava	- imenice: pojmovi i sistem (rod, broj, promena po padežima) - Rastko Nemanjić - Sveti Sava u književnosti - srpski manastiri i svetinje

5. Primer tematskog plana o Turskoj (oko 4 sedmice)

Sakine Koç je poreklom iz Turske. Živi pet godina u Cirihi i jednako dugo radi kao nastavnica u dopunskoj školi.

(upor. i primer u pogl. 9 B.4!)

Nivo	Govor	Čitanje	Slušanje	Pisanje
Niži nivo	Impulsi za razgovor: govorite o gradu iz kojeg dolazite! Pričajte i pokažite na karti šta ste još videli u Turskoj! Opisivanje fotografija / suvenira iz Turske. Podsticanje dece na govor. Korigovanje grešaka tek na kraju. Izgradnja odnosa prema zemlji porekla.	Čitanje jednostavnih tekstova o Turskoj. Prioritet ima shvatanje sadržaja; prilikom čitanja voditi računa o jasnoći i preciznosti.	Objašnjavanje istorije osamostaljenja Turske. Skupljanje i sažet pregled informacija o himni i državnoj zastavi.	Pismeni sastavi o posećenim gradovima itd. u Turskoj. Fokus: nadgradnja i ortografija
Srednji nivo	Karakteristike određenih regiona (jelo, planine, građevine itd). Šta ste vi doživeli na različitim mestima? Pokazati sličnosti sa Švajcarskom, naći veze sa Švajcarskom.	Čitanje tekstova o Turskoj, odgovaranje na pitanja o njima. Čitanje tekstova o svakodnevnom životu u Turskoj, poređenje sa Švajcarskom. Pravilan izgovor.	Gledanje turskog pozorišta senki (Karadoz pozorište); razgovor o glavnim likovima i tradiciji.	Završavanje pisanja započete priče. Pravilno konjugiranje glagola.
Viši nivo	Sistem planina, dolina, reka, ravnica, mora u Turskoj; turizam u Turskoj; poređenje sa Švajcarskom. Obrazloženja, upotreba upitnih reči.	Čitanje teksta o Turskoj. Standardni jezik visokog stila, relativno detaljan. Prepričavanje pročitano (dogadjaji, osobe, vreme). Prepoznavanje glavnih misli i „poruke“.	Slušanje poezije (npr. „Slušam Istanbul“). Prepoznavanje glavne teme, događaja, vremena. Informacije o pesniku i njegovom značaju.	Priprema i držanje referata. Korišćenje izraza i poslovice, građenje zavisnih rečenica.

6. Primer plana časa za 1–6. razred

Nexhat Maloku je poreklom iz Gnjilana (Kosovo).
On od 1991. živi u Cirihi, gde od 1992. radi kao
nastavnik u albanskoj dopunskoj školi.

(upor. i primere u pogl. 4 B.2 (1–9. razred), 8 B.3 itd.)

Vreme	Niži nivo, 1. razr.	Niži nivo, 2–3. razr.	Srednji nivo, 4–6. razr.
5'	Početak sa sve tri grupe, pozdravljanje. Objašnjenje zadataka za grupe 2–3. i 4–6. razred.		
8'	1. razred: uvođenje slova J. Akustička identifikacija i ortografski simbol „J, j“.	2–3. razred: tema „Ja i drugi. Intervjuisanje partnera u grupi: po dvoje učenika pričaju jedno drugom o svojim porodicama.	Tema: glagoli, prošlost. Radni list sa 20 rečenica. Zadatak: podvući glagole; markiranje upotrebljenih oblika za prošlo vreme.
8'	Individualni rad na četiri zadatka uz slovo J, j u radnom listu.		
10'	Kontrola radnog lista. Ponavljanje izgovorenih reči sa J. Deljenje reči sa J kao što su java, jata. Pomoćni glagol jam. Objašnjenja uz novi radni list.		
5'		Prezentacije o porodici intervjuisanog deteta. Individualno čitanje „Në familjen e Albanës“; markiranje nejasnog.	
8'			Kontrola radnog lista. Poređenje korišćenja oblika za prošlo vreme u albanskom i u nemačkom.
3'	Kontrola novog radnog lista. Novi zadatak: obojiti 4 crteža sa slovom J.		Rad na tekstu iz „Gjuha shqipe 3“ (markiranje glagola olovkom u boji).
7'		Razjašnjenje problema sa tekstem „Familja e Albanës“. Čitanje priče deo po deo; pitanja za razumevanje teksta. Zadatak: nacrtati svoju porodicu.	
15'	Pauza		
10'	Učenici čitaju jednostavan tekst. Ja im pomažem kod teškoća.	Dalji rad (vidi gore).	Samostalno čitanje teksta „Princi i lumtur“; svi učenici pripremaju po jedan odlomak da ga pročitaju naglas.
20'	Zadatak da se tekst (vidi gore) vežba kao diktat, uz pomoć poznatih oblika vežbanja (rad u paru i samostalno).	Rad na zadacima u udžbeniku i na posebnom radnom listu.	Učenici sedaju u krug, svako čita pripremljen deo teksta. Nastavnik sluša i interveniše objašnjenjima tamo gde je to potrebno.
3'	Kontrola goreopisanog zadatka. Domaći zadatak: naučiti reči iz teksta kao diktat.		Čitanje teksta o autoru „Princi i lumtur“. Kontrola razumevanja teksta putem intervjua u paru.
5'		Diskusija o tekstu, fokus na poređenje porodičnog života na Kosovu i u Švajcarskoj. Domaći zadatak: ispitivanje o motivima za migraciju.	
3'			Razjašnjenje pitanja. Domaći zadatak: odgovoriti na pitanja iz udžbenika.
5'	Razjašnjenje poslednjih pitanja, pozdravljanje pri odlasku.		

Sivo = aktivnosti u kojima učestvuje nastavnik.

11C Impulsi za razmišljanje, diskusiju i produbljivanje

1. Tokom obrazovanja za nastavnika, sigurno ste i sami dosta toga naučili na temu planiranja nastave. Šta od toga možete iskoristiti u svom radu u dopunskoj školi, a šta vam nedostaje? U čemu su najveće teškoće planiranja časova u dopunskoj školi?
2. Pogledajte sami ili udvoje odeljak 11 A.2, „Pregled koraka i elemenata planiranja“. Zabeležite i/ili diskutujte: koji koraci su za vas posebno zahtevni? Zašto?
3. Udvoje ili utroje razmenite iskustva sa planiranjem nastave (od godišnjeg, polugodišnjeg plana do plana jednog časa). Šta se za vas pokazalo efikasnim i praktičnim? Gde vidite potrebu za daljim optimiranjem?
4. Kako konkretno definišete ciljeve učenja i sadržaje? Razmenite iskustva i razmislite, da li i kako ovaj važan aspekt može biti optimiran.
5. Kako konkretno vodite evaluaciju uspeha u učenju, koje mogućnosti koristite, koje bi još mogle biti korišćene? (Pročitajte još jednom odgovarajući odeljak.) Razgovarajte o tome i razmislite da li bi i kako ovaj aspekt mogao biti optimiran, pre svega u smislu korišćenja kreativnijih oblika provere znanja, pored onih klasičnih.
6. Pogledajte različite obrasce planova koji su predstavljeni u delovima A i B ovog poglavlja. Šta vi mislite o tome? Koji obrazac biste želeli sami nekad da isprobate; za koje oblasti se sami već razvili bolje varijante?
7. Molimo vas da (sami ili u manjoj grupi) pročitate još jednom odeljak B.2 u delu B, „Šta bi tri nastavnice dopunskih škola ... preporučile mlađim kolegama i kolegamicama“. Šta biste vi preporučili mlađim kolegama i kolegamicama? Koje su za vas najvažnije tačke planiranja nastave?

12A Polazišni tekst

Regina Bühlmann [Bilman], Anja Giudici [Đudići]

1. Uvod

Evropa je kontinent sa mnogo jezika i evropske države su za svoj cilj formulisale očuvanje i podsticanje jezičke i kulturne mnogostrukosti kao važnog dobra (upor. pogl. 13). Prevesti to i u praksu je, naravno, povećati izazov. Pojedine zemlje su odabrale različite načine na koje praktično podstiču višejezičnost. Ali, svim je državama zajedničko to što je uloga državne škole u ovome velika: njen osnovni zadatak je, između ostalog, i predavanje školskog jezika sa ciljem da svi učenici imaju jednake šanse za pohađanje nastave – dakle, i oni kojima školski jezik nije prvi jezik – i predavanje određenog broja stranih jezika, u koje se u nekim zemljama ubrajaju i tzv. migracioni jezici.

Integracija dopunskih škola u obrazovni sistem, odnosno državna potpora dopunskim školama je u evropskim zemljama – a u tim zemljama delimično i na regionalnom i lokalnom nivou – različito regulisana. Zbog toga, u zavisnosti od radnog mesta, nastavnici nailaze na različite preduslove za svoj nastavni rad, kao i za kooperaciju sa redovnom školom.

Dolaženje do orijentacionih znanja

Najosnovniji zadatak svakog novog nastavnika dopunske škole je da prvo dođe do znanja koja će mu pomoći u orijentaciji.

Jedan od mogućih pristupa predstavljaju online-informacije o obrazovnim sistemima u Evropi koje nudi EURYPEDIA: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page (stanje 20. 10. 2014.)

Neke zemlje objavljuju specifične informacije za nastavnike dopunskih škola na svojim obrazovnim portalima ili na internet-stranicama svojih obrazovnih institucija. Tu su često navedene i osobe u tim institucijama koje nastavnicima stoje na raspolaganju za informacije i savetovanje.

Iz perspektive sveobuhvatne didaktike višejezičnosti, saradnja svih nastavnika je osnovni preduslov za uspeh koherentnog jezičkog razvoja učenika (diskusija o didaktici višejezičnosti, odnosno integrativnoj/integrisanoj didaktici jezika može se naći, npr., u: Hutterli [Huterli] 2012, str. 64: nastavnici maternjeg jezika u dopunskim školama tu su predstavljeni kao važni partneri redovnih škola). Mnogi nastavnici redovnih škola su otvoreni za saradnju sa nastavnicima dopunskih škola, npr. za razmenu informacija o jezičkom statusu učenika, ili i za zajedničko planiranje određenih tema ili nastavnih sekvenci. Ali, čak i kada saradnja dopunskih i redovnih škola još nije, ili nije dovoljno etabliрана, moguće je inicirati kooperaciju.

Sledećim primerima želimo upravo to da postignemo.

2. Polja kooperacije

1. Svaki početak je i susret

2. Učestvovanje u oblikovanju škole i nastave

3. Planiranje učenja i poboljšanja uspeha

4. Saradnja s roditeljima

1. Svaki početak je i susret

Osnovni preduslov svake saradnje je upoznavanje i razumevanje. Za to je s obe strane neophodna otvorenost i spremnost da se uči – zajedno, i jedno od drugog. Sem toga, kooperacija uslovljava dogovore. Za to se mora naći – u doslovnom i u prenesenom značenju – zajednički jezik.

Dobre kompetencije nastavnika dopunskih škola u lokalnom jeziku (najmanje nivo B1 Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike CEFR) neophodne su za pedagoško-didaktičku saradnju sa nastavnicima redovnih škola. Zbog toga neke obrazovne ustanove od nastavnika dopunskih škola zahtevaju određena jezička (pred)znanja. Investiranje vremena u učenje lokalnog jezika se svakako isplati!

Uspostavljanje poslovnih kontakata

Prvi korak ka saradnji je prilaženje drugome: vođenje nastave je zahtevan posao i zato razmena iskustava sa drugim nastavnicima može biti od pomoći. Osnivači dopunskih škola često nude formalne sastanke, kao što su npr. redovni sastanci za razmenu iskustava, sednice ili usavršavanja za nastavnike. Čak i kad nema ovakvih formalno organizovanih susreta, moguće je ostvariti ih na drugi način, i nezvanično.

- Ima li u mom okruženju nastavnika koji su zainteresovani za profesionalnu razmenu ili uzajamni *coaching*?
- Da li lokalne obrazovne institucije organizuju mogućnosti razmene, npr. redovne konferencije, na kojima mogu učestvovati?
- Postoje li udruženja nastavnika ili sindikati, u okviru kojih mogu negovati razmenu koju želim da ostvarim?
- Ima li ponuda za usavršavanje od strane institucija koje školuju nastavnike (npr. učiteljski fakulteti i sl.) i koje potpomažu umrežavanje i razmenu iskustava nastavnika?

Upoznavanje sa lokalnom školom

Nastavnici maternjeg jezika koji tek počinju da rade u dopunskim školama, treba prvo da saznaju kod koga mogu da se informišu o opštim pitanjima, ko može da im omogući pristup školskoj infrastrukturi i da im da važne informacije o, npr., direktorima škola, sekretarijatu itd. (vidi i savete u poglavlju 1 B.5).

- Ima li u školi informativnih materijala koji su za mene zanimljivi (adrese nastavnika, adrese učenika, kalendar s važnim terminima itd.)?
- Ima li (višejezičnog) materijala ili knjiga koje mogu koristiti u nastavi maternjeg jezika u dopunskoj školi?
- Kakva infrastruktura mi stoji na raspolaganju (aparati za kopiranje, internet, poštanski fah u zbornici itd.)?
- Da li škola ili lokalne školske institucije nude potporu, u smislu, npr., informisanja roditelja o ponudi dopunske škole ili prilikom prijavljivanja?
- Ima li već iskustava u saradnji nastavnika redovne i dopunske škole?

Nastavnici dopunskih škola često rade u više školskih zgrada, od kojih svaka ima sopstvena (nepisana) pravila i „zakone“. Sem toga, te zgrade koristi mnogo osoba i grupa. Zajednički život u njima je, naravno, mnogo jednostavniji ako se svi pridržavaju određenih pravila – koja, međutim, moraju svima biti poznata!

- Postoji li kućni red u kojem su opisana moja prava i obaveze? Koja pravila važe za korišćenje prostorija (npr. učionica) i infrastrukture?
- Imam li pristup zbornici, školskoj biblioteci, prostoriji s kompjuterima itd.? Moram li, ili mogu li učestvovati na sastancima tima?

Odgovarajuće obrazovne ustanove često daju preporuke u pogledu prava i obaveza nastavnika dopunskih škola, ili štampaju brošure i sličan informativni materijal ili formulare za nastavnike, koji su delom prevedeni na više migracionih jezika.

Uspostavljanje kontakta sa nastavnicima i razrednim starešinama

Konkretna saradnja odvija se u prvom redu između nastavnika dopunskih škola i nastavnika redovne škole zaduženim za saradnju (posebno razrednim starešinama i nastavnicima jezika). U centru pažnje je zajednička potpora učenicima. Ima mnogo mogućnosti za saradnju. Ako škola ne napravi prvi korak, možda se isplati da nastavnici dopunske škole aktivno potraže kontakt.

- Predstavite se razrednim starešinama svojih učenika, po mogućstvu lično.

- Sastavite kratku biografiju (CV) i dajte je nastavnicima koji predaju vašim učenicima. Biografija treba svakako da sadrži vaše ime, vaše koordinate (telefon, e-mail), kao i podatke kada ste dostupni za kontakt u školskoj zgradi. Moguće je dodati nekoliko podataka: vaše obrazovanje i usavršavanja, poznavanje jezika, ranija ili dodatna radna mesta i posebna zanimanja. Ako biografiju upotpunite fotografijom, vaše buduće kolege će već dobiti prvi ličan utisak o vama.

Biografija (CV) Gordane Todorove

Nastavnica makedonskog u dopunskoj školi



Drage nastavnice i nastavnici,

odnedavno u vašoj školi radim kao nastavnica dopunske škole za makedonski jezik. Radujem se svom novom zadatku i spremna sam da se aktivno uključim u podsticanje učenika, kao i u školske aktivnosti.

Ovde ćete naći najvažnije informacije o meni, kao i moje podatke za kontakt.

Nadam se plodnoj saradnji sa vama!

G. Todorova

Moje obrazovanje i usavršavanja

Rođena sam i odrasla u Makedoniji. Posle mature sam na Univerzitetu Skoplje studirala makedonski i nemački i obrazovala sam se za nastavnicu. Od 2002. do 2008. sam predavala u jednoj srednjoj školi u Skoplju. 2009. sam sa mužem i naše dvoje dece, Elizabetom i Zoranom, otišla u Nemačku, jer je muž tamo dobio mesto kao koncertni muzičar. Od 2011. predajem makedonski kao nastavnica dopunske škole, između ostalog i u vašoj školi. Posećujem kurseve za usavršavanje i želim da upišem master-studije psihologije. U slobodno vreme volim da sviram i čitam.

Poznavanje jezika

- makedonski (prvi/maternji jezik)
- nemački (CEFR C2), engleski (CEFR C1)
- albanski (CEFR B2)
- turski (usmeno CEFR A2)

Moj posao

Trenutno kao nastavnica dopunske škole za makedonski radim u sledećim školama:

- ponedeljak 16:30–18:00: Osnovna škola Anne-Frank
- utorak 16:30–18:00: Osnovna škola Grossendorf
- sreda 14.00–16.00: Osnovna škola Eva-Ries

Moje koordinate

Telefon: 0049 123 456 789
Email: gordana@dmil.mk
Adresa: Alban-Berg-Straße 77

2. Učestvovanje u oblikovanju škole i nastave

U nekim zemljama, na primer, u Švedskoj, ili u nemačkoj saveznoj pokrajini Severna Rajna–Vestfalija, etablirano je i podrazumeva se da nastavnici dopunskih škola učestvuju u oblikovanju školskog života i nastave. U drugim zemljama i regionima, međutim, koraci u tom pravcu su prilično novi, ili tek moraju biti inicirani. Kako stvari stoje na konkretnom radnom mestu, nastavnici dopunskih škola mogu saznati od svojih kolega ili nadležnih obrazovnih institucija: isplati se, svakako, nadovezati se na već postojeća iskustva!

Nastavna veća i sednice nastavničkog tima

U školama se vode diskusije i donose odluke koje se odnose kako na školsku svakodnevnicu, tako i na nastavu – npr. planiranje školskih aktivnosti i projekata, ili razgovor o pedagoško-didaktičkim pitanjima u vezi sa poboljšanjem rada i uspeha učenika. Na koje oblasti sama škola može uticati i ko tačno donosi odluke, razlikuje se od zemlje do zemlje, ili od regiona do regiona. I ovde važi isto: pitajte kolege na licu mesta!

Važne mogućnosti za susret su nastavna veća i sednice nastavničkog tima, na kojima nastavnici dopunskih škola mogu (ili čak moraju) dati svoj doprinos u manje-više institucionalizovanom obliku:

- Je li moje prisustvo na nastavničkim većima i/ili sednicama nastavničkog tima obavezno (= deo mog radnog ugovora kao nastavnika/nastavnice dopunske škole)?
- Je li u školama u kojima predajem uobičajeno da nastavnici dopunskih škola prisustvuju sednicama nastavničkog veća ili nastavničkog tima? Ako nije, mogu li sam/sama to predložiti?

Kao nastavnik/nastavnica dopunske škole, vi često radite u različitim školama i resursi su vam ograničeni. Zbog toga prilikom dobrovoljnih angažmana treba da postavite i sledeća pitanja:

- Koji angažman je za mene kao nastavnika/nastavnicu dopunske škole važan? Koje prioritete postavljam?
- Postoji li možda mogućnost da moj angažman bude finansijski honorisan (npr. iz nekog posebnog budžeta nadležne obrazovne institucije)?

Školske proslave i sedmični projekti

Događaji u kojima učestvuje cela škola su suštinski dobra prilika za upoznavanje i za predstavljanje svog rada u dopunskoj školi.

Često u školama već postoje institucionalizovani događaji u čijoj se organizaciji može učestvovati, ili i u samom izvođenju, npr. proslave završetka školske godine, (višejezične) večeri čitanja u školskoj ili gradskoj biblioteci, sedmični projekti u okviru kojih se sa više razreda radi na različitim temama, ili proslave i priredbe povodom nacionalnih i internacionalnih svečanih dana, praznika i godišnjica (npr. 26. septembar: Evropski dan jezika).

- Šta se od pomenutog radi u mojoj školi ili mojim školama, i ko je zadužen za organizaciju? Uzgred: ponekad takve događaje organizuje neko van škole, recimo, biblioteke ili udruženja roditelja.
- Nudi li konkretan događaj mogućnost da se prezentuje rad u dopunskoj školi? Može li moj razred dati mali doprinos, npr. pozdraviti publiku na različitim jezicima, ispričati kratku bajku ili odrecitovati neku pesmu, ili prikazati malu predstavu? Možda je i roditelje učenika dopunskih škola moguće motivisati da se u to uključe.
- Postoji li mogućnost da se, recimo, za neki sedmični projekat predloži neka od glavnih tema i učestvuje u realizaciji?

Uzajamne posete razreda / hospitalizacije nastavnika

Nastava u redovnoj i nastava u dopunskoj školi mogu, u zavisnosti od konteksta, delovati kao dva „strana“ sveta, kratko rečeno: ljudi se međusobno malo ili uopšte ne poznaju. Za to postoji više razloga, koji mogu imati kumulirajući efekat: slaba institucionalna integracija dopunskih škola u redovni obrazovni proces uopšte; nastavnici redovne škole su slabo ili nikako informisani o dopunskim školama, nastavnik/nastavnica dopunske škole je retko u školskoj zgradi, odnosno, najčešće pre ili posle redovne nastave, jezički preduslovi za razmenu iskustava među kolegama nisu optimalni itd. Sve to može otežati zajednički rad.

Ipak: upoznavanje gradi poverenje! Zato, ako je nužno, napravite prvi korak i pozovite svoje kolege iz redovne škole, na primer, da poseti vaš razred u dopunskoj školi. Pitajte da li i vi možete napraviti takvu posetu – na kojem god jeziku bilo: (skoro) uvek se nađe put da se uspostavi komunikacija.

Evo nekoliko primera tema iz nastave u dopunskoj školi koje biste mogli prezentovati svojim kolegama iz redovne škole i zajedno sa njima ih produbiti prilikom jedne posete:

- Rad sa heterogenim razredima: nastava u dopunskoj školi, npr., često znači rad sa učenicima različitog uzrasta i školskog nivoa sa veoma različitim jezičkim kompetencijama, adaptacija različitih nastavnih ciljeva zemlje porekla i imigracione zemlje itd.
- Rad sa učenicima u transkulturalnoj situaciji: gde se osećaju kao kod kuće? Šta im se posebno dopada u kulturi zemlje porekla, a šta u kulturi nove domovine? Sa kakvim se porodičnim i socijalnim očekivanjima susreću?
- Rad sa roditeljima: sa kakvim se preprekama susreću roditelji s migracionom biografijom u kontaktu sa redovnom školom?

Zajednički čas

Postoji više modela koje nastavnici dopunskih i redovnih škola mogu iskoristiti za izvođenje zajedničkih nastavnih sekvenci. Za više takvih modela postoje i materijali. Tri zanimljiva predloga su, recimo:

- EOLE/ELBE (koristi se pre svega u Švajcarskoj): „Eveil aux langues/Language awareness/ Begegnung mit Sprachen/Svest o jeziku“ je model koji je nastao u britanskoj didaktici jezika. Cilj mu je jačanje ukupne svesti o jeziku. Zato je ovaj model veoma podesan za rad sa učenicima koji govore više jezika. To se praktikuje u Švajcarskoj u različitim kontekstima (v. Giudici i Bühlmann 2014, Saudan et al. 2005, Schader 2010 (DVD) i 2012).
- Koala (rasprostranjen uglavnom u Nemačkoj): Model nastao u okviru jednog projekta za pospešivanje jezičkih sposobnosti kod dece čiji maternji jezik je turski. Naziv Koala nastao je skraćivanjem nemačkog naziva „Koordinierte Alphabetisierung Deutsch/Türkisch im Anfangsunterricht“ (koordinisano opismenjavanje na nemačkom/turskom u početnoj nastavi). Model upućuje na važnost koordinisanog podsticanja, kako u pogledu sadržaja, tako i metodološki. Autori ne nude samo nastavni materijal, oni ocrtavaju i puteve pojednostavljivanja koordinacije između različitih nastavnih oblika. (www.koala-projekt.de; stanje 11.11.2014).

- Cross curricular links and primary languages (iz Velike Britanije): Modeli razvijeni Velikoj Britaniji u okviru nacionalnih kampanja za podsticanje jezičkog razvoja da bi se koordinisali kurikulumi redovnih i dopunskih škola. Rezultati rada na ovom projektu su danas javno dostupni i nude zanimljive napomene, savete i materijale koji se mogu iskoristiti u okviru različitih školskih predmeta u redovnim školama kao podsticaj za poboljšanje poznavanja jezika zemalja porekla. (http://www.primarylanguages.org.uk/teaching_and_learning/embedding/cross_curricular_links/cross_curricular_links.aspx; stanje 11.11.2014.).

Zajednička poseta biblioteci

Priopetke i uopšte priče imaju važnu ulogu u školi. Zbog toga su one veoma podesne za zajedničke aktivnosti dopunske i redovne nastave. U većim školama se eventualno nalazi i školska biblioteka, ili nastavnici pozajmljuju knjige iz gradskih biblioteka. Takozvane interkulturalne biblioteke su specijalizovane za višejezični fond knjiga i zato su posebno zanimljive za nastavu maternjeg jezika u dopunskoj školi (u Švajcarskoj, na primer, postoji mreža interkulturalnih biblioteka, „Interbiblio“ – www.interbiblio.ch). Proverite kako stvari stoje u vašem okruženju!

- Postoji li školska biblioteka ili neka biblioteka u blizini škole, u kojoj se mogu iznajmiti knjige na različitim jezicima zemalja porekla? Ili, postoji li neki školski servis za iznajmljivanje dvojezičnih knjiga školske lektire?
- Postoji li mogućnost da zajedno s razrednim starešinom posetimo biblioteku, ili da napravimo dvojezični projekat čitanja lektire?
- Da li je moguće snabdeti školsku biblioteku višejezičnim knjigama? Ako za to nema finansijskih sredstava, možda vam mogu pomoći roditelji, tako što bi pozajmili ili poklonili privatne knjige koje su već pročitane.

3. Planiranje učenja i poboljšanja uspeha

Učenici dopunskih škola kreću se između dva različita školska konteksta – onog koji čini razred redovne škole i onog u dopunskoj školi. Nastavnici u dopunskoj školi sagledavaju učenike na način koji značajno nadopunjuje perspektivu nastavnika redovne škole. To je šansa za sveobuhvatnije školsko planiranje učenja i poboljšanja uspeha kod dece koja odrastaju višjezično.

Zajedničko planiranje poboljšanja uspeha kod višjezične dece

Razmena iskustava među nastavnicima dopunske i redovne škole doprinosi kompletiranju procene učenika i adekvatnijem planiranju mera za poboljšanje uspeha.

- Kontaktirajte razredne starešine svojih učenika i pitajte kakva vrsta razmene iskustava se očekuje među nastavnicima.
- Govorite o sopstvenim zaključcima i inicirajte zajedničko planiranje mera za poboljšanje uspeha.

Zajednički elementi planiranja tema i sadržaja nastave

Kada nastavnici dopunske škole predaju grupi dece iz istog razreda redovne škole izuzetno je poželjno da nastavnici obe škole zajedno isplaniraju neke sadržaje. To se odnosi na teme na časovima jezika (npr. izgradnja fonda reči o nekoj zajedničkoj temi, vežbe sintakse), ali i na teme u okviru predmeta Priroda i društvo (nem. Mensch und Umwelt – čovek i okruženje), ili dr.

- Informišite razredne starešine o temama koje obrađujete u dopunskoj školi. Pitajte ima li mogućnosti da se nađu zajednički elementi. Dobre predloge naći ćete, npr., u brošuri „Mehrsprachig und interkulturell“ [višjezički i interkulturalno, prim. prev.] Direkcije za obrazovanje kantona Ciriha (Öndül i Sträuli 2011, str. 25–28), u Schader 2010. i 2013. i u priručnicima „Didaktički podsticaji“ ove serije priručnika.

Učešće u vrednovanju sposobnosti učenika

Oblast formalizovanog vrednovanja sposobnosti i uspeha je u svim državama egzaktno opisana u reglamentima. Zbog toga je izuzetno važno da se poznaju pravila u imigracionoj zemlji:

- Moram li ocenjivati uspeh svojih učenika ili ne? Kojih pravila se moram pridržavati? Ima li predložaka za vrednovanje i unošenje ocena? Kome i kada najkasnije moram predati ocene?
- Preuzima li imigraciona zemlja potvrdu pohađanja ili ocenu iz dopunske škole u školsko sveđočanstvo ili ne?
- Obavezno se raspitajte i o tome da li se uspeh učenika u dopunskoj školi uzima – formalno ili neformalno – u obzir prilikom odluka o pogodnom obliku daljeg školovanja.

4. Saradnja sa roditeljima

U evropskim obrazovnim sistemima saradnja škole i roditelja ima važnu ulogu. Nastavnici od roditelja očekuju da budu zainteresovani za događaje u školi i da svojoj deci daju potporu prilikom planiranja njihove budućnosti. Za neke roditelje koji su se tek doselili u imigracionu zemlju to je ponekada dosta neobično i može biti teško, recimo, kada jedva razumeju ili uopšte ne razumeju lokalni jezik nastave i ne poznaju školsku strukturu i navike. Na tom polju nastavnici dopunskih škola mogu dati potporu i prenositi informacije.

Važno: sigurnost u pogledu sopstvene uloge

Kao nastavnik/nastavnica dopunske škole, vi po pravilu imate pedagoško-didaktičko obrazovanje koje vas kvalifikuje za vođenje nastave u školi. Tome treba dodati eventualne dalje kvalifikacije u okviru usavršavanja i prakse.

Kao nastavnik/nastavnica dopunske škole, vi ste ključna osoba između škole i roditelja s migracionom pozadinom. Dalji zadaci, kao što je, na primer, interkulturalno prevođenje ili posredovanje, po pravilu ne spada u vaše radne obaveze. Sem toga, u mnogim zemljama postoji mreža prevodilaca i posrednika, koje škole angažuju kada im je potrebna profesionalna potpora za zajednički rad sa roditeljima (u Švajcarskoj su, na primer, ove usluge sistematizovane u udruženju Interpret – www.inter-pret.ch). Upor. takođe pogl. 2 A.4.

Učešće na roditeljskim sastancima za ceo razred

Roditeljski sastanci na koje se pozivaju svi roditelji jednog razreda su po pravilu institucionalizovani; oni se održavaju jednom do dvaput u jednoj školskoj godini, organizuje ih i vodi razredni starešina. Oni su, ako to okolnosti dopuštaju, vrlo dobra prilika za nastavnike dopunskih škola da upoznaju roditelje i predstave im svoj rad u dopunskoj školi.

- Razmislite da li bi za vas bilo zanimljivo da prisustvujete jednom roditeljskom sastanku (npr., kada imate više učenika iz istog razreda redovne škole u dopunskoj školi) i porazgovarajte o mogućnosti prisustvovanja sa razrednim starešinom.

Učešće na roditeljskim sastancima za pojedinačnu decu

Razgovori s roditeljima jednog deteta su individualni razgovori razrednog starešine ili nastavnika redovne škole i roditelja i često se vode u posebnim prilikama, npr. kada se bliži vreme odluci u koju dalju školu poslati dete. Ali, oni služe ponekada i za razgovor o individualnim problemima, ili za traženje zajedničkog načina za poboljšanje uspeha u školi. Organizacija i vođenje ovakvih razgovora je, baš kao i roditeljski sastanci za roditelje sve dece u razredu, obaveza redovne škole. U zavisnosti od radnog ugovora, učešće nastavnika dopunskih škola u jednoj ili drugoj vrsti sastanaka shvata se kao dobrovoljni dodatni rad i trebalo bi u skladu sa time da bude i honorisan.

- Razredni starešina će vas eventualno zamoliti da učestvujete na nekom određenom roditeljskom sastanku. Razjasnite šta se od vas očekuje i razmislite o tome kako biste mogli da doprinesete sastanku, a kako ne.
- Možda će vas roditelji zamoliti (ili sami mislite da je to potrebno) da prisustvujete nekom razgovoru. Odluku o tome ko prisustvuje sastanku donosi nastavnik/nastavnica redovne škole. Naravno, vi imate slobodu da u svim drugim prilikama vodite razgovore s roditeljima.

3. Zaključak

Polja kooperacije i predlozi predstavljeni u poglavlju 12 nisu, naravno, jedine mogućnosti kooperacije. Suviše su različiti konteksti, na koje nailazite na svom radnom mestu, baš kao i vaši lični preduslovi (npr. da li tek počinjete da radite u nekoj dopunskoj školi, ili ste već duže tu). Odlučujuće je da, uprkos svim mogućim teškoćama, ne izgubite energiju i spremnost za saradnju.

Bibliografija

- Council of Europe: Education and Languages, Language Policy. Link: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?
- European Commission (2014). European Encyclopedia on National Education Systems (Eurydice). Link: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Hutterli, Sandra (ur.; 2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK. Link: <http://www.edk.ch/dyn/25876.php>
- Öndül, Selin; Barbara Sträuli (2011): Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule. Zürich: Volksschulamt. Link: <http://edudoc.ch/record/99952?ln=en>
- Saudan, Victor; Christiane Perregaux i dr. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern: EDK. Link: <http://edudoc.ch/record/463/files/StuB22.pdf>
- Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (razl. prilozi, pre svega str. 38 f., 41 f., 96 f., 100 f.)

1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti: Projekat „Ateljei“ Evropske osnovne škole Goldschlagstrasse u Beču

Renate Neubauer [Nojbauer] je poreklom iz Austrije. Ona 40 godina živi u Beču, gde 21 godinu radi kao nastavnica.

Hazir Mehmeti je poreklom sa Kosova. On 17 godina živi u Beču, gde od 1999. u više škola radi kao nastavnik albanske dopunske škole.

Naša škola se nalazi u petnaestom bečkom okrugu. Ko malo poznaje Beč, taj zna da tzv. Gürtel [nem. pojas, prim. prev.] deli unutrašnje (skuplje) delove grada od (nešto) jeftinijih spoljašnjih. Mnogi doseljenici sebi mogu da priušte samo supstandardne stanove (za koje se više ne dobija odobrenje) na Gürtelu, gde je za nisku stanarinu mnogo osoba smešteno u minijaturan prostor. Tako je deo grada u kojem smo se smestili uvek bio višejezičan. Da bismo školu učinili atraktivnom i izbegli stvaranje „getoa“, bila nam je neophodna i atraktivna ponuda. Tako je nastao koncept „Evropske osnovne škole“: jedna osoba sa engleskim jezikom kao maternjim 3–5 puta sedmično u razredima predaje engleski kao „radni“ jezik. Koncept se pokazao uspešnim. Engleski u osnovnoj školi je privukao zainteresovane roditelje svih jezika i socijalnih grupa i obezbedio je neophodnu mešovitost. Kada se promenilo rukovodstvo škole pre devet godina, pod vođstvom nove direktorice obrazovan je tim za razvoj škole. Taj tim je sebi postavio zadatak da u centar pažnje ne postavlja više samo engleski, nego i mnoge maternje jezike naših učenika i tako bolje koristi postojeće resurse.

Mnogo sati je provedeno na razvijanju nastave maternjeg jezika u jezičkom Ateljeu sa kolegama iz dopunskih škola, u želji da svi jezici dobiju ravnopravno mesto.

Razmišljalo se o tome kako manje prestižne migracione jezike približiti imidžu engleskog. Prvo su se morali upoznati svi nastavnici maternjih jezika svih učenika. U to ime se ti nastavnici svake godine predstavljaju razredima u Ateljeu (2. razredi) i govore o svojoj domovini, malo o kulturi, i bude kod učenika želju da saznaju više. U ateljee se pozivaju učenici kojima predstavljeni jezik nije maternji.

Reč je, dakle, o tome da se jezici, koje govore drugi učenici, upoznaju kao strani jezici i da se pritom tim jezicima oduzme dimenzija stranog.

Učenicima se dele fascikle koje služe tome da se u njih prikupi materijal, radni listovi, slike, tekstovi pesama itd. i tako stvori nešto posebno za sećanje. U francuskom ateljeu, recimo, pravljen su kroasane koje su drugari iz razreda mogli da probaju. U fascikli se nalazi samo jedna slika te poslastice, ali miris nas prati i kad je gledamo godinama kasnije!

Isplanirali smo šest nedelja za jedan kurs u nekom od ateljea. U tih šest nastavnih jedinica (po 1–2 lekcije) đaci uče kako neki jezik zvuči, broje, pozdravljaju se, nauče par elementarnih fraza itd. Oni saznaju ponešto o zemlji, slušaju kako zvuče pesme na tom jeziku i nauče možda stih ili dva neke dečje pesme. Naravno, oni ne nauče da govore taj jezik, ali to i nije cilj. Razgovarali smo o mogućnosti da za ozbiljno zainteresovanu decu napravimo i popodnevni kurs, ali deca su, po svemu sudeći, izuzetno zainteresovana da saznaju nešto o kulturi i da se upoznaju, ali uglavnom ne mogu da se odluče da počnu sistematski da uče neki jezik.

Atelje nudi kurseve za učenike prvog do četvrtog razreda svakog četvrtka pre podne. Za učenike četvrtog razreda razvijeni su kursevi za naprednije polaznike, da bi mogli nešto dodatno da nauče ako odluče da još jednom posete Atelje. Jezička ponuda se uvek prilagođava nastavnicima dopunskih škola, jer želimo da u Ateljeu predaju isključivo govornici maternjih jezika. Trenutno je u Ateljeu moguće upoznati sledeće jezike: albanski, arapski, bosanski/hrvatski/srpski, češki/slovački, mađarski, španski, portugalski i turski.

Nakon ciklusa od šest sedmica svi nastavnici se uvek sastaju da porazgovaraju o eventualnim pitanjima ili novim idejama. Istovremeno je jedna mešovita radna grupa posvećena izradi kurikuluma Ateljea koji bi mogao biti od koristi pre svega novim početnicima.

Link:

<http://www.evsgoldschlagstrasse.at>

2. Škola Sunnadal, Karlskrona; Rizah Sheqiri: Projekat „Ne bez mog jezika“ škole Sunnadal i Pomorskog muzeja u Karlskroni u Švedskoj

Školu Sunnadal pohađa oko 400 učenika, od predškolskog uzrasta do 9. razreda. Većini đaka švedski nije maternji jezik.

Link: <https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan/>.

Rizah Sheqiri [Šećiri] je poreklom s Kosova. On živi u Švedskoj, gde od 1995. radi kao nastavnik albanskog u dopunskoj školi u Karlskroni.

„Ne bez mog jezika“ je uspešan kooperativni projekat škole Sunnadal (u kojoj je nastava maternjih jezika integrisana u nastavni plan) i Pomorskog muzeja u Karlskroni. Cilj projekta je poboljšanje statusa maternjih jezika putem različitih oblika vanškolskog učenja.

Prvi delimični cilj je školovanje „mini-turističkih vodiča“ na različitim jezicima za posete muzeju. Na taj način se stvaraju jezički i kulturni mostovi i omogućuje da se kultura i istorija Karlskrone prenese i pripadnicima drugih kultura (možda pre svega članovima porodica naših učenika) na njihovom jeziku.

Koncept je razvilo pre svega šest nastavnika dopunskih škola, koji su zatim i predložili saradnju dopunske škole sa pedagogima muzeja. Istovremeno su nastavnici dopunskih škola bili važna spona između škole, muzeja i roditelja. Da bi se ideja ostvarila, prvo su se sami nastavnici obrazovali za vodiče u muzeju i sastavili jednu brošuru kao pomoć učenicima, koji bi se kasnije angažovali kao mini-turistički vodiči.

Ono što je bilo i ostalo zanimljivo u projektu je upotreba jezika zemlje porekla u jednom autentičnom vanškolskom kontekstu, a u vezi sa važnom kulturnom institucijom u gradu. Projekat, naravno, ne zamenjuje nastavu u dopunskim školama (koja je integrisana u raspored časova redovne škole); on pre svega predstavlja njihovu dopunu i kvalitativno uzdizanje.

U međuvremenu je samo iz albanske zajednice već 20 učenika školovano za „mini-turističke vodiče“. Četvoro se dodatno angažovalo u albanskoj redakciji jednog prospekta muzeja. Sadržaji, slike i dizajn tog prospekta razvijeni su zajedno s učenicima drugih grupa, kao i švedskih kolega.

Pedagozi muzeja, nastavnici dopunskih škola i švedskih redovnih škola izuzetno su pozitivno ocenili projekat. On je, kako je rekao jedan nastavnik, veoma doprineo boljem povezivanju škole, roditelja, grada, kulturnih institucija i sadržaja i, na taj način, i integraciji uopšte.



3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku: Pionirski projekat: zbirka pesama „Život je pokret ptičjih krila...”

Urs Loppacher [Lopaher] je od 1975–1998. bio nastavnik u srednjoj školi u ciriškom gradskom okrugu 5, u razredima sa visokim procentom učenika iz migracionih porodica.

Nexhat [Nedžat] Maloku je poreklom iz Gnjilana (Kosovo). On od 1991. živi u Cirihi, gde od 1992. radi kao nastavnik u albanskoj dopunskoj školi.

Ovde opisani projekat „Život je pokret ptičjih krila... Pesme učenika i učenica na deset jezika” pionirski je projekat koordinacije dopunskih škola maternjih jezika i redovne škole u Švajcarskoj. Projekat je nastao u srećno školsko vreme 90-ih godina, kada je u kulturno i jezički izuzetno heterogenoj školi Limmat A nastava jezika porekla tokom više godina bila integrisana u redovnu školu (upor. naučnu evaluaciju na internetu: „Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A”; [Integrisana predmetna oblast – kursevi maternjeg jezika i kulture u srednjoj školi Limmat A]).

Svi učenici viših razreda su morali tih godina pohađati nastavu svog jezika porekla. Švajcarski učenici su pohađali švajcarski kurs; za manje grupe bez nastave na maternjem jeziku napravljen je internacionalni kurs.

Svake školske godine nastao je najmanje jedan zajednički interkulturalni projekat u saradnji nastavnika redovne i dopunske škole. To je prezentovano roditeljima, svim nastavnicima i povremeno i široj zainteresovanoj publici.

Školske 1996/97. godine tema projekta je glasila „Pisanje pesama”. Učenici su sastavljali pesme prvo na maternjem jeziku, a onda su ih uz pomoć nastavnika prevodili na nemački.

U okviru projekta pisanja pesama kompetencije učenika u prvom jeziku korišćene su na više načina: najvažnije je, međutim, to što su se učenici oprobali u diferenciranijem izražavanju emocija, što su naučili mnogo novih reči i videli da je njihov maternji jezik važan i vredan resurs.

Na samom kraju projekta – za učenike posebno motivirajućeg, sakupljene su napisane pesme i uz pomoć više sponzora objavljene u pravo izdavačkoj kući kao lepo opremljena publikacija.

„Život je pokret ptičjih krila...” obuhvata pesme na jedanaest jezika: albanski, arapski, bosanski, italijanski, nemački, portugalski, srpski, španski, švajcarski, turski, vijetnamski; sve pesme su prevedene i na nemački. Na kraju školske godine organizovano je književno veče uz prisustvo mnogih roditelja, nastavnika i drugih zainteresovanih krugova. Zbirka je u međuvremenu doživela već treće izdanje (Verlag Pestalozzianum, Zürich; ISBN 3-03755-044-9).



Projekat jasno pokazuje kakve kvalitetne rezultate može dati saradnja nastavnika maternjeg jezika u dopunskim školama i nastavnika redovne škole. Ono što se iz zbirke samo indirektno može iščitati je velika radost, ogroman angažman i dobra atmosfera koji su pratili rad na tom prelepom kooperativnom projektu.

12C Impulsi za razmišljanje, diskusiju i produbljivanje

1. Pročitajte primere iz prakse u pogl. 12 B. Koje od njih biste mogli, u sličnom (ili pojednostavljenom) obliku, primeniti u svojoj okolini; na koje ideje su vas inspirisali predstavljeni projekti?
2. Razmislite, diskutujte i planirajte najmanje dve sasvim konkretne prilike, teme ili dva projekta za saradnju sa nastavnicima redovne škole u idućih pola godine!
3. Sastavite spisak sa imenima, koordinatama i kratkim informacijama o najvažnijim osobama i institucijama sa kojima ste profesionalno u redovnom kontaktu.
4. Molimo vas da razmislite i da zapišete sa kojim osobama ili institucijama želite bliži kontakt, odnosno, intenzivniju kooperaciju! Razmislite i razgovarajte o mogućnostima da se to realizuje.
5. U pogl. 12 A.1 našli ste predlog, ilustrovan jednim primerom, da sami sastavite kratku biografiju tj. svoj CV, koji biste mogli dati razrednim starešinama. Učinite to!
6. Razmislite o okvirnim uslovima u kojima aktuelno radite kao nastavnik/nastavnica dopunske škole i zapišite kojima ste zadovoljni, a koje bi trebalo poboljšati. Razmislite da li postoje nekakve mogućnosti da se nezadovoljavajući uslovi izmene. Isplanirajte dve ili tri konkretne mere koje ćete sprovesti pre kraja školske godine ili na početku nove školske godine.
7. Razmislite i razgovarajte o tome kako konkretno izgleda obrazovni sistem u vašem aktuelnom radnom kontekstu (tipovi škole, kriterijumi selekcije, ponude za usavršavanje u oblasti jezika i drugim oblastima itd). Gde možete pribaviti informacije koje vam eventualno nedostaju (internet, kolege itd)?
8. Razmislite i diskutujte o sličnostima i razlikama u odnosu na obrazovni sistem vaše zemlje porekla. Skicirajte tabelu u kojoj ćete pobrojati sličnosti i razlike. Koje razlike mogu kod vaših učenika prozrokovati probleme; koje posebnosti imigracione zemlje predstavljaju šansu za vaše učenike?
9. Pročitajte državni nastavni plan, recimo, delove o kompetencijama u oblasti školskog jezika, ili o predmetu Priroda i društvo. Razmislite i diskutujte o tome da li i kako se možete na to nadovezati u svojoj nastavi u dopunskoj školi.

**Informativni deo:
Polazišta, problematična mesta**

13A Polazišni tekst

Anja Giudici [Đudiči]

1. Uvod

Podsticanje učenja jezika ima visoki prioritet na celokupnom evropskom političkom nivou. Dugo se kao cilj deklariralo učenje standardnog školskog jezika i još jednog stranog evropskog jezika.

Sa jačanjem internacionalnih migracija, evropskih integracija i sve većom pažnjom posvećenom jezicima manjina i regionalnim jezicima od 1990-ih godina naovamo, i jezici zemalja porekla koje govore deca koja pohađaju evropske škole dospeli su jače u politički fokus.

Savet Evrope je, istina, još 1977. svojom „Preporukom 814 o modernim jezicima u Evropi“ („Recommendation 814 on modern languages in Europe“) upozorio na važnost nastave maternjih jezika u dopunskim školama, ali su prve preporuke bile prilično difuzne. Sem toga, često je pravljena minimalna, ili nije uopšte pravljena razlika između regionalnih jezika nacionalnih manjina i migracionih jezika (vidi npr. „Beli papir o obrazovanju“ – „White Paper on Education and Training“ Evropske komisije iz 1995, ili Uneskovu Rezoluciju 12 iz 1999).

To se promenilo. U najnovijim preporukama iz 2006, „Preporuka 1740, mesto maternjeg jezika u školskom obrazovanju“ – „Recommendation 1740, The place of mother tongue in school education“ – Savet Evrope razlikuje „jake“ i „slabe“ dvojezične obrazovne modele u vezi sa dopunskim školama. Za „jake“ važe oni obrazovni sistemi čiji je cilj obrazovanje učenika sa stranim maternjim jezikom u dvojezične ili višejezične individue i u pogledu govora i u pogledu pisanja. Nasuprot tome, „slabi“ su oni modeli u kojima dopunske škole služe samo efektivnijem podsticanju poznavanja školskog jezika. Savet Evrope preporučuje zemljama članicama da daju potporu „jakim“ dvojezičnim modelima, jer bi oni doneli prednosti celom društvu. Sem toga, Savet Evrope podržava, recimo putem platforme REPA-CARAP (carap.eclm.at; sve internet-stranice su poslednji put ažurirane 17. novembra 2014.), pedagoške napore na tom planu.

Ove preporuke se, međutim, različito interpretiraju u evropskim državama. Cilj ovog poglavlja je da sistematizuje različite praktične pristupe i da pokaže njihove prednosti i mane.

Poznavanje sistema u koji je uključena dopunska škola u kojoj radite omogućuje bolju orijentaciju, poznavanje svojih prava i prepoznavanje mogućnosti koje iz toga proizlaze. Sem toga, iskustva i doprinosi drugih država mogu poslužiti kao informativna osnova za rad na daljem razvoju dopunske škole u zemlji u kojoj živite.

Informacije koje ovde predstavljamo potiču uglavnom iz tri izvora: a) iz Eurydice-dokumenata, nastalih u okviru rada Evropske komisije; b) iz izveštaja „Language Rich Europe“ (Extra & Kutlay, 2012), nastalog po nalogu Saveta Evrope; i c) iz baze podataka o dopunskim školama Švajcarske konferencije kantonalnih direktora za vaspitanje (EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) i izveštaja „Nastava maternjeg jezika i kulture u dopunskim školama, primeri dobre prakse iz Švajcarske“ – „HSK-Unterricht, Beispiele guter Praxis aus der Schweiz“ (Giudici & Bühlmann, 2014). Ovi dokumenti su preporučljivi kao osnova za dalja istraživanja, pre svega zato što sadrže mnoštvo izvora i uputa na druge izvore.

2. Istorija i širenje dopunskih škola

(upor. i pogl. 1 A.7)

Danas neka vrsta dopunskih škola postoji verovatno u većini evropskih zemalja. Dve trećine država članica Evropske unije izdalo je u međuvremenu preporuke za tu oblast (Eurydice, 2009, 22). Ipak, organizacioni i finansijski nosioci dopunskih škola su većinom u potpunosti migracione zajednice. Državna potpora je mnogo gde veoma ograničena.

Najdužu tradiciju dopunske škole imaju u klasičnim imigracionim regionima. Francuska, Nemačka, Švedska ili urbaniji švajcarski kantoni poznaju dopunsku školu kao dodatnu ponudu redovne škole – regulisanu formalnim ugovorima sa odgovarajućim najvažnijim zemljama porekla – od prvih većih imigracionih talasa 1970-ih godina; ali, ta ponuda je tu i tamo postojala još 30-ih godina. Nekadašnji cilj nastave maternjeg jezika u dopunskim školama, međutim, nije primarno bio podsticanje jezičkih kompetencija doseljene dece, nego očuvanje njihove veze sa zemljom porekla, da bi po povratku tamo mogla da se uključe u tamošnji školski sistem. Takva tradicija i danas igra određenu ulogu, u tom smislu da je državna pomoć ograničena na te tradicionalne imigracione zemlje, tj. grupe.

Sa jačanjem internacionalnih migracija i evropskih integracija počele su i druge države da priznaju dopunske škole i delimično da im daju potporu. Priznavanje nacionalnih manjina je posebno u novim državama-članicama EU odvelo iniciranju brojnih programa za podsticanje njihovih (manjinskih) maternjih jezika, od čega su mogle profitirati i migracione zajednice.

Na visinu i oblik državne potpore dopunskih škola utiče više faktora. Činjenica da su dopunske škole rasprostranjene pre svega u tradicionalnim imigracionim zemljama i gradovima, gde i dobijaju znatniju državnu potporu, ukazuje na to da prisustvo većih grupa imigranata sa stranim prvim jezikom može podstaći državne napore na tom planu. Ipak, ovakva veza nije i dokazana (Eurydice, 2009, 31). Drugi faktori utiču, kao što su politički ciljevi neke zajednice, izgradnja i pre svega centralizacija školskog sistema, igraju po tom pitanju jednako važnu ulogu.

3. Modeli dopunskih škola u Evropi

Teško je kategorizovati pojedinačne države u pogledu njihovog tretmana dopunskih škola.

U decentralizovanim državama – posebno Velikoj Britaniji, Nemačkoj, Španiji i Švajcarskoj – ima različitih modela u zavisnosti od regiona. Ali i u nekim centralizovanim državama – npr. u Švedskoj – pojedinačne zajednice škola imaju kompetencije u vezi s tim. Mnogo gde su pojedini gradovi otpočeli, delom uz državnu potporu, sopstvene projekte saradnje dopunskih i

redovnih škola, recimo, u Švajcarskoj i Španiji. Iz tih razloga su i primeri koje dole navodimo različito organizovani (država, kanton / region / pokrajina, grad / zajednica škola).

Preciznu kategorizaciju sprečava i činjenica da je razlikovanje nastave jezika za nacionalne manjine i nastave maternjeg jezika u dopunskim školama za doseljenike ili decu sa migracionim poreklom ponegde teško. Ponekad je moguće da ponudu koja je zamišljena za određene nacionalne manjine koriste i deca sa migracionim poreklom. Dalji tekst se odnosi pre svega na nastavu maternjeg jezika za imigrante; preklapanja, međutim, ne mogu biti isključena.

Kompleksnost i višeslojnost ove oblasti je razlog zbog kojeg se ne mogu obrazovati striktno kategorije u koje bi zemlje Evrope mogle biti svrstane. S obzirom na tu činjenicu, mi predlažemo sistematizaciju u kojoj postojeći modeli mogu biti grupisani na osnovu dvaju razlikovnih kriterijuma: s jedne strane, s obzirom na očuvanje nastave dopunskih škola kao posebnog školskog predmeta (za razliku od integracije njenih sadržaja ili jezika porekla u redovnu školsku nastavu); s druge strane, s obzirom na stepen državne potpore nastavi u dopunskim školama, koje ili uopšte nema, ili je parcijalna, ili jaka. Uz svaki predstavljeni model ponuđen je i jedan ili više portreta odgovarajućih regiona ili zemalja, pri čemu različite osobine dolaze u središte pažnje, u zavisnosti od strukture određenog sistema. Alternativna sistematska poređenja na osnovu prethodno definisanih kriterijuma mogu se naći u gorecitiranim izveštajima i dokumentima.

3.1 Potpora dopunskim školama kao samostalnom obliku nastave

U većini zemalja dopunske škole postoje kao poseban, samostalan predmet ili nastavna ponuda, koja može u manjem ili većem stepenu biti umrežena s redovnom školom. Predstavljamo nekoliko modela, grupisanih prema stepenu potpore od strane imigracionih zemalja.

a) Nikakva ili slaba potpora

U mnogim evropskim imigracionim zemljama nastava u dopunskim školama nema aktivnu potporu institucija, tako da njena organizacija i finansiranje ostaju prepušteni lokalnim udruženjima ili zemljama porekla.

Takvu situaciju nalazimo pre svega u zemljama sa slabijom imigracijom, ili imigracijom novijeg datuma (npr. Irska). Na drugim mestima, međutim, svesno se odustalo od takve potpore, što pokazuje sledeći primer.

Dopunska škola u Holandiji

Holandija se 1970-ih godina još ubrajala u velike imigracione zemlje: od 1974. su dopunske škole dobijale državnu potporu (Benedictus-van den Berg, u Extra & Kutlay, 2012, 164). Nastava dopunske škole odvijala se u obliku samostalne ponude u okviru redovne škole i nastavnici su dobijali državnu platu. Međutim, 2003/04. je ta ponuda izbačena iz osnovnih škola, što je, između ostalog, imalo za posledicu to da je otpušeno 1400 nastavnika. Vlada je svoju odluku obrazložila time što je za glavni cilj holandske integracione politike postavila učenje lokalnog i školskog jezika. Državna potpora dopunskim školama, navodno, otežava dostizanje tog cilja (Extra & Kutlay, 2006, 55). Lokalne zajednice (posebno stanovništvo s turskim maternjim jezikom) pokušavaju od tada da održe tu ponudu. One za osnovne škole – u holandskim srednjim školama je moguće birati između mnogo stranih jezika, među kojima su i migracioni jezici: arapski, španski, turski i delom ruski – samostalno organizuju nastavu u dopunskim školama i pokušavaju pravnim putem da ponovo dobiju državnu potporu. Do sada bez uspeha: internacionalni sudovi zastupaju mišljenje da odluka holandske države nije u protivrečnosti sa evropskim preporukama i da je pitanje dopunskih škola stvar pojedinačnih zemalja (upor. www.aa.com.tr/en/world/251542--turks-in-netherlandsstruggle-for-education-in-mother-tongue).

Druge zemlje, u kojima nema državne potpore dopunskim školama, su Italija, Mađarska, Portugal, ili Vels (v. Extra & Kutlay, 2012).

b) Delimična potpora

Po drugom modelu je odgovornost za nastavu maternjih jezika u dopunskim školama prepuštena lokalnim nosiocima, pri čemu postoji državna potpora za neke oblasti nastave. Stepenn potpore pritom može snažno varirati i postojati u obliku čisto formalne potpore, preko organizacionih oblika pomoći (npr. davanje prostora na raspolaganje), sve do finansiranja pojedinih školskih projekata ili lokalne ponude dopunskih škola.

Dopunska škola u Švajcarskoj

U federalno organizovanoj Švajcarskoj su za obrazovni sistem, pa time i za potporu nastavi dopunskih škola, zaduženi prevashodno kantoni.

Niz kantona se, međutim, 2007. godine članom 4.4 takozvanog HarmoS Konkordata obavezao da putem „organizacionih mera“ daje potporu dopunskim školama. Ta je obaveza, naravno, u praksi sasvim različito sprovedena.

U pojedinim kantonima su škole tek neformalno obavezane da nosiocima dopunskih škola obezbede prostore i infrastrukturu. U urbanijim kantonima Cirihi i Bazeli, međutim, razvijen je formalni postupak pot-

pore i koordinacije: nosioci koji se obavežu da ispunе određene obaveze – između ostalog, da nastavu koncipiraju konfesionalno i politički neutralno, ili da se pridržavaju važećih okvirnih nastavnih planova – bivaju formalno priznati i dobijaju aktivnu potporu institucija za organizaciju dopunske nastave. Kantonalne institucije koordinišu, recimo, prijavljivanje učenika, obezbeđuju raspored prostorija za nastavu i razmenu informacija između redovne i dopunske škole, organizuju usavršavanja za nastavnike dopunskih škola i vode računa o tome da uspeh koji učenici postižu u dopunskoj školi bude zabeležen i u zvanična školska svedočanstva (Giudici & Bühlmann, 2014).

Dopunska škola u Estoniji

Estonija je do 1991. bila deo Sovjetskog Saveza te je zbog toga reč o mladoj nezavisnoj državi sa relativno velikom populacijom koja govori ruski. 2003. godine su u Estoniji uvedene formalne garancije za učenje manjinskih jezika, a 2004. su te garancije proširene i na osobe sa migracionom pozadinom (v. Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Education policy principles and organisation of education, posebno t. 2.3).

Kada to zahteva najmanje deset učenika, škole im moraju, u skladu sa zakonskim garancijama, ponuditi mogućnost da posećuju nastavu na maternjem jeziku.

Lične dohotke i troškove materijala snosi država, a nastava se izvodi tokom redovnog školskog vremena. Odgovornost za nastavu na maternjem jeziku, kao i oblik nastave, snose nastavnici, koji jedino prilikom ocenjivanja moraju voditi računa o nekim procedurama. Učenici sa stranim maternjim jezikom mogu od 2006. birati svoj maternji jezik kao treći obavezni strani jezik u školama. Ponuda je do sada slabo korišćena (Eurydice, 2009, 25f.).

c) Nastava dopunskih škola u organizaciji imigracione zemlje

Broj imigracionih zemalja koje se u potpunosti brinu o finansiranju, organizaciji i sprovođenju nastave maternjeg jezika u dopunskim školama je ograničen. Ipak, neke zemlje su učinile taj korak, pri čemu se nastava u ovom obliku nudi pre svega u nižim razredima osnovne škole, a kasnije je često moguće odgovarajući jezik birati kao strani jezik (v. dole).

Dopunska škola u Austriji

Nastava maternjeg jezika je 1992. u Austriji uključena u redovnu školsku nastavu. Austrijska država je preuzela regulaciju, obezbeđivanje i kontrolu ponude, kao i njeno delimično finansiranje (Giudici & Bühlmann, 2014, 21f.). Nastavnike ovako koncipiranih dopunskih časova biraju, zapošljavaju i plaćaju školske institucije.

U Austriji je takođe neophodno da deset učenika izrazi želju za ovakvom nastavom, da bi ona bila i organizovana.

Ponuda je u međuvremenu razvijena za oko 23 jezika koji se uče u redovnoj školi paralelno s redovnom nastavom, ili integrativno u dve lekcije sedmično.

Paralelno znači da se nastava maternjeg jezika odvija onda kada ti učenici ne posećuju časove nekih drugih predmeta (npr. veronauku). U integrativnom obliku nastave maternjeg jezika se sadržaji redovne škole predaju na maternjem jeziku. Pošto je nastava maternjeg jezika deo redovne škole, napravljen je nastavni plan kojeg se nastavnici moraju pridržavati, a čiji cilj je koordinacija dopunske i redovne nastave.

Nastavu maternjih jezika u Austriji pohađa mnogo učenika. U školskoj 2009/10. godini skoro 30% svih austrijskih đaka je pohađalo i ovu nastavu (Nagel et al. u: Extra & Kutlay, 2012, 84f.; www.schule-mehrsprachig.at).

Dopunska škola u Švedskoj

U Švedskoj je nastava maternjeg jezika, kao integracijska mera, 1975. uključena u redovnu školu. U većini škola je ova vrsta nastave ponuđena kao dodatna nastava, pri čemu po švedskom zakonu o školama sva deca, kod koje neki drugi jezik, a ne švedski, odlučujuće utiče na njihovu socijalizaciju, imaju pravo na nju. Otprilike polovina dece, koja ispunjavaju taj kriterijum, pohađa nastavu maternjeg jezika (1/5 svih učenika).

U osnovnoj školi i gimnaziji u ponudi je više od 90 jezika.

Za dopunske škole nadležne su opštine. Ako petoro ili više dece želi da pohađa jedan kurs jezika, lokalne školske institucije su obavezane da ga organizuju. Sem toga, u nekim gradskim školama nastavnici maternjih jezika imaju stalni radni odnos i rade na integrativnim modelima nastave (Lehmann, 2013; <http://modersmal.skolverket.se>).

Dopunska škola u Nemačkoj

U Nemačkoj su pokrajine zadužene za obrazovnu politiku, pa time i za nastavu maternjih jezika u dopunskoj školi. Na višem nivou je tzv. Kultusministerkonferenz (Stalna konferencija ministara obrazovanja, vaspitanja, visokog obrazovanja, nauke i kulture) instanca koja brine o potpori nastavi prvog jezika. U većini nemačkih pokrajina organizacija ove nastave je u rukama migracionih zajednica. U Bavarskoj, Hesenu, Donjoj Saksoniji, Severnoj Rajni-Vestfaliji i Rajni-Palatinatu nastava maternjih jezika je, međutim, integrisana u redovnu školu, pri čemu su za njenu organizaciju zadužene ondašnje školske uprave.

Tako je u Severnoj Rajni-Vestfaliji dopunska škola za „najčešće korišćene jezike“ organizovana državno, pod uslovom da se prijavi dovoljno učenika. Školske institucije su sačinile obavezujuće nastavne planove i sastavile spisak dozvoljenih nastavnih materijala. Da bi ih država zaposlila, nastavnici maternjih jezika moraju ispuniti određene jezičke i stručne preduslove. Sem toga, organizuju se obavezna stručna usavršavanja. (Giudici & Bühlmann, 2014, 19f.; Gogolin et al. u: Extra & Kutlay, 2012, 135ff.)

3.2 Integracija jezika porekla u redovnu školu

U slučaju integracije jezika porekla u nastavu redovne škole, odustaje se od klasične nastave maternjih jezika u dopunskim školama, a sadržaji te nastave se predaju na drugačiji način. S jedne strane, moguće je koristiti jezike porekla kao nastavne jezike u redovnim predmetima, s druge strane, oni su integrisani u školsku ponudu stranih jezika, pa tako postaju deo redovnog kurikulumu.

a) Jezici porekla kao strani jezici

U različitim zemljama postoji, posebno u srednjim školama, mogućnost učenja jezika porekla kao stranog.

Na taj način su jezici porekla postali redovni školski predmeti, koji se ocenjuju kao svi drugi, imaju nastavne planove, ciljeve i nastavni materijal. U većini zemalja ta ponuda postoji od 7. razreda [u Švajcarskoj se „Sekundarstufe I“ – srednja škola – pohađa posle završnog 6. razreda osnovne škole – prim. prev.], a u Engleskoj odnedavno i u osnovnoj školi.

Strani jezici u Engleskoj

Po novom državnom pravilniku (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), koji je na snazi od septembra 2014, predviđeno je uvođenje prvog stranog jezika u trećem, a drugog u sedmom razredu. Međutim, još pre toga je skoro polovina engleskih škola ispunjavala te uslove. Škole imaju slobodu izbora stranih jezika koji će biti u ponudi, ali se moraju držati pravilnika u pogledu formulisanja nastavnih ciljeva. Najčešće birani jezici bili su do sada pre svega francuski i potom španski (Board & Tinsley, 2014, 8). Migracioni jezici se ređe predaju, ali ima projekata koji obećavaju uspeh (v. www.primarylanguages.org.uk/home.aspx).

Strani jezici u Francuskoj

Učenicima francuskih srednjih škola stoji na raspolaganju širok spektar jezika u obliku obaveznih i izbornih predmeta. U ponudi su pre svega jezici zemalja članica EU, koji dele određene spoljopolitičke ciljeve sa Francuskom (npr. arapski, kineski, japanski). Ove jezike je moguće učiti do mature; 2011. je pohađan ispit iz 57 jezika (Calvet u: Extra & Kutlay, 2012, 118ff.).

U Francuskoj nastava maternjih jezika koju vode strani nastavnici postoji u državnim školama još od 1925. godine (Giudici & Bühlmann, 2014, 21). Nastojanja da se nastava maternjih jezika uključi u školsku ponudu stranih jezika su novijeg datuma i rezultat pre svega širenja nastave stranih jezika u redovnim školama.

b) Ukupno jezičko podsticanje u školama

Na kraju treba pomenuti nekolicinu regionalnih ili lokalnih projekata, kod kojih je podsticanje jezika porekla učenika integrisano u redovnu školsku nastavu. To uglavnom znači da su nastavnici maternjih jezika zaposleni od strane redovne škole sa ciljem da jezike porekla uklope u razrednu nastavu i podstaknu višejezičnost kod sve dece. Takvi modeli su razvijeni pre svega u gradovima sa velikim brojem dece koja govore strane jezike. Ovi projekti su često lokalni i iniciraju ih pojedinci ili gremiji. Istovremeno, njihova realizacija često zavisi od potpore regionalnih ili državnih institucija. Primere takvih projekata moguće je naći, između ostalog, u Švajcarskoj (Grad Bazel, Ženeva i Cirihi), u Švedskoj, ili Austriji.

4. Zaključak

Izbor primera koji je ovde predstavljen pokazuje na koliko različitih načina različite države tretiraju temu i potrebe nastave maternjih jezika. Ako zanemarimo države koje ne nude nikakvu vrstu potpore, moguće je na prvom mestu razlikovati dva modela koordinacije: dok jedna grupa država daje potporu koja je tek formalna i eventualno organizaciona (npr. Estonija i delovi Švajcarske), druga aktivno utiče na pedagoški rad u okviru nastave maternjeg jezika u dopunskim školama (npr. Austrija ili pojedine savezne pokrajine u Nemačkoj).

Prednost prvog modela je u većoj slobodi koju uživaju zajednice u oblikovanju nastave dopunskih škola, dok istovremeno finansijska i brojčana nejednakost može delom biti nadomeštena putem organizacione i finansijske pomoći.

Prednost jačeg pedagoškog uticaja institucija imigracione zemlje na nastavu maternjih jezika – npr. putem propisivanja određenih nastavnih programa, nastavnih materijala ili obrazovanja i usavršavanja nastavnika – leži bez ikakve dileme u mogućnosti bolje koordinacije nastave dopunske i redovne škole. Povezivanje sadržaja i metoda nastave dopunske škole s nastavom redovne škole, ili čak uključivanje delova nastave dopunske škole u nastavu redovne, učenicima donosi velike prednosti i podstiče proces učenja kod njih. Istovremeno, od jače integracije nastave maternjih jezika u redovnu nastavu mogu profitirati i deca koja odrastaju monolingvalno.

U svakom slučaju je važno poznavati jezičku politiku zemlje u kojoj se radi. Samo tako je moguće doprinosti poboljšanju nastave maternjih jezika u dopunskim školama i uslovima u kojima se ona izvodi. Potpuno je jasno da je pritom i veoma korisno poznavati dobre primere u sopstvenoj, kao i u drugim zemljama.

Bibliografija

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
Link: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), str. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Link: http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Link: http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. U: vpod Bildungspolitik (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», str. 76–78.

Nuhi Gashi: Primedbe o nastavi albanskog jezika u dopunskim školama u različitim evropskim zemljama

Nuhi Gashi [Gaši], M.A., bio je nastavnik i direktor škole, zatim nastavnik dopunske škole u Berlinu, a sad je već mnogo godina u Ministarstvu za obrazovanje Republike Kosovo zadužen za albanske dopunske škole u Evropi i na drugim kontinentima. Kroz svoje brojne posete školama i kontakte sa nastavnicima po celom svetu, on savršeno poznaje situaciju u dopunskim školama u različitim zemljama i najbolje može dati uporedni pregled, koji sigurno dobro odslikava i situaciju sa drugim jezičkim grupama. Prenosimo skraćenu verziju originalnog teksta.

Pregled

Albanska nastava jezika zemalja porekla je u ponudi u mnogo zemalja u kojima žive Albanci. Posećuju je pre svega pripadnici novije dijaspori (od 1960-ih godina), ređe i pripadnici ranijih emigracionih talasa. Sve do 1990-ih godina, albanske dopunske škole bile su deo jugoslovenskih dopunskih škola, u kojima je, međutim, albanski često egzistirao u senci (restrikcije sadržaja, veoma ograničena ponuda). Sa jačanjem političkih napetosti koje su kulminirale ratom na Kosovu (1998/99) i proglašenjem nezavisnosti Kosova 2008, razvijeni su još u godinama 1990–95. sopstveni nastavni planovi i nastavna sredstva za nastavu albanskog u dopunskim školama. Istovremeno je broj Albanaca u dijaspori, zbog rata na Kosovu i izbeglica iz Republike Albanije, u toj meri porastao, da trenutno otprilike trećina svih Albanaca živi u migraciji.

Ciljevi albanske nastave u dopunskim školama – prvobitno je to bilo pre svega osiguravanje reintegracije po povratku u domovinu – snažno su se promenili i moguće ih je odrediti na sledeći način:

- Očuvanje kulturnog i jezičkog identiteta porekla i u novoj zemlji.
- Potpora integracije u društvo imigracione zemlje kroz dobro razvijen bikulturalni identitet i interkulturalnu kompetenciju.
- Olakšana integracija u kulturu zemlje porekla u slučaju povratka.

Nastavni planovi, pravni status, broj učenika

Dokumenti koji sa albanske strane definišu ovu nastavu su „Kurikulum za albansku dopunsku nastavu u dijaspori“ (izdanje Ministarstva za obrazovanje Kosova, 2007), 19 priručnika s nastavnim materijalima (po 6 za niži, srednji i viši nivo, tj. nivo I–III i jedan dodatni za predškolski uzrast, koji su nastali u saradnji sa Pedagoškom visokom školom u Cirihi (PH Zürich) 2010–13), kao i nastavni program i materijali za tri nivoa koji su izdati u Republici Albaniji od 2010–2012.

U imigracionim zemljama, s druge strane, postoje različiti dokumenti o osnovama i okvirnim instrumentima za nastavu u dopunskim školama, koji se uglavnom ograničavaju na opšte principe, oblasti itd. Dokumenti ove vrste razvijeni su, između ostalog, u Švedskoj, Austriji, nekolicini nemačkih saveznih pokrajina i švajcarskih kantona, pri čemu je ciroški Okvirni plan za nastavu maternjeg jezika i kulture (2011) po svemu sudeći najpregnantniji takav instrument. U nekim zemljama su sačinjeni čak i nastavni materijali i udžbenici na albanskom, tako npr. u Švedskoj i Austriji (upor. <http://modersmal.skolverket.se/albanska/>, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=47>).

U pogledu pravnog statusa dopunskih škola maternjeg jezika u različitim zemljama, uočljiva su brojna različita rešenja. Taj spektar se kreće od manje-više potpunog izostajanja bilo kakvog pravnog rešenja u pogledu jezika i kultura zemalja porekla, sve do eksplicitne i uspele integracije nastave dopunskih škola u školski sistem imigracionih zemalja. U zavisnosti od toga, moguće je u grubom pregledu razlikovati tri organizaciona oblika nastave dopunskih škola:

- Nastava dopunske škole integrisana u školski sistem (npr. Finska, Švedska, neke nemačke savezne pokrajine).
- Delimična integracija (npr. neki kantoni u Švajcarskoj).
- Drugi oblici, npr. ograničenost kooperacije na određene interkulturalne projekte, sve do kompletne samoorganizacije koju vode albanska kulturna i obrazovna udruženja (npr. u Italiji, Grčkoj, Velikoj Britaniji, Belgiji).

Dakle, dok je u nekim državama nastava maternjih jezika potpuno integrisana u školski sistem (uključujući i zapošljavanje i plaćanje nastavnika), gde je ona i predmet pedagoških i lingvističkih studija, drugde to sasvim drugačije izgleda: dopunske škole maternjih jezika se smatraju dobrovoljnom ponudom, njihova organizacija je prepuštena kulturnim i obrazovnim udruženjima određenih jezičkih grupa, te one uglavnom ne mogu dostići profesionalni kvalitet i obraćaju se samo ograničenom broju učenika. U tom slučaju su i mogućnosti usavršavanja nastavnika dopunskih škola najčešće minimalne ili uopšte ne postoje, kontakti sa nastavnicima redovnih škola su takođe minimalni, a i status i zadovoljstvo poslom samih nastavnika dopunskih škola je na nezavidnom nivou.

Ipak, treba reći da do sada ni Kosovu ni Albaniji nije pošlo za rukom da ovakvu situaciju poboljšaju bilateralnim dogovorima sa imigracionim zemljama, ili sopstvenom finansijskom potporom dopunskih škola.

Zanimljivo je da se u onim zemljama, u kojima su dopunske škole maternjih jezika integrisane u redovan školski sistem, vidno poboljšao školski uspeh dece i omladine s migracionom pozadinom; to je sigurno posledica bolje integracije i interkulturalne kompetencije. U tom smislu nije slučajno što je na univerzitetima u npr. Švedskoj, Austriji ili Severnoj Rajni-Vestfaliji moguće naći mnogo više Albanaca druge generacije doseljenika [nem., pre svega u Švajcarskoj: *Secondos*, prim. prev.] nego na onima u Parizu, Briselu, Rimu ili Atini, gde albanske dopunske škole egzistiraju u senci. Nema nikakve sumnje da nastava dopunskih škola može predstavljati veoma važnu pomoć u izgradnji nečije školske karijere.

Prema statističkim podacima Ministarstva za obrazovanje Kosova, oko 30.000 albanskih učenika pohađa nastavu dopunskih škola. To nije više od 2% svih albanskih učenika u dijaspori. Upadljiva je raspodela po zemljama: najveći broj učenika će se naći u Finskoj (integrisana dopunska škola; oko 80%). Slede Švedska (70%), Austrija (50%), Nemačka (10%, sa velikim oscilacijama među saveznim pokrajinama), Švajcarska (skoro 8%) itd.

Ne treba zaboraviti da u mnogim evropskim zemljama, iako je broj Albanaca u njima velik, iz različitih razloga uopšte nema nastave albanskog u ponudi.

Otvoreni problemi

Sa naučne (interkulturalne, didaktičke, lingvističke i psihološke) strane, značaj nastave maternjih jezika u dopunskim školama je neosporan. Ipak, izrada jednog teoretskog fundamenta i upotrebljivih didaktičko-metodičkih uputstava za ovu nastavu je mnogo gde veoma otežana, zbog nesigurnog pravnog statusa (dobrovoljne ponude) i neodgovarajućih uslova u kojima se odvija (pre ili posle redovne nastave, loše plate, malo mogućnosti usavršavanja itd). Tome tre-

ba dodati sve veće opterećivanje kurikuluma redovnih škola novim predmetima i zadacima, kao i borbu za slobodno vreme učenika, koju vode različiti akteri.

Nastava dopunskih škola se, zbog malog broja učenika, često vodi istovremeno za više nivoa, što znači da su grupe u razredu u pogledu uzrasta, jezičke kompetencije, porodične situacije itd. veoma heterogene. Nastavnički rad u takvim razredima je izuzetno zahtevan i traži pripreme i kvalifikacije koje leže van okvira redovnog obrazovanja.

Samo kada nastavnici dopunskih škola imaju konkretnu potporu, bilo iz zemalja porekla ili imigracionih zemalja, i to ne samo institucionalno (bolja integracija u redovni školski sistem, primereno plaćanje itd), nego i u pogledu usavršavanja – npr. u pogledu sticanja i sprovođenja principa individualizovanog, digitalizovanog učenja i učenja kroz igru, samo tada će se nastava maternjeg jezika u dopunskoj školi moći da se potvrdi kao privlačna i važna ponuda.

13C Impulsi za razmišljanje, diskusiju i produbljivanje

1. Molimo vas da u delu A još jednom pogledate poglavlje 3 „Modeli dopunskih škola u Evropi“. Razmislite i diskutujte: kojem modelu odgovara situacija sa dopunskom školom u zemlji ili gradu gde trenutno živite i radite?
2. Šta smatrate pozitivnim u pogledu položaja dopunske škole u zemlji u kojoj živite i radite?
3. Šta smatrate negativnim, nezadovoljavajućim, gde vidite neophodnost poboljšanja situacije sa nastavom u dopunskoj školi u zemlji ili gradu gde živite i radite? Sastavite što je moguće konkretniji, detaljniji spisak!
4. Kada je reč o onome što ste na spisku ubrojali u stvari koje moraju biti poboljšane: ko, koja instanca bi bila nadležna za koju tačku? Kako bi se moglo ili moralo postupati da bi se te instance informisale i motivisale na poboljšanje?
5. Mnoge odluke i mogućnosti poboljšanja uključuju i nadređene političke ili druge institucionalne nivoe, na koje sam nastavnik teško može uticati. Razmislite koji realni kanali i putevi postoje da se i na tom nivou ipak nešto pokrene.
6. Pored problematičnih situacija koje treba rešiti na tim višim nivoima, postoje često i manji problemi za čije rešenje vi i vaše kolege ipak možete dati doprinos. Razmislite o dve-tri takve manje „situacije za poboljšanje“ i o konkretnim mogućnostima rešenja.
7. Kao što je pokazao prilog u poglavlju 13 B, zanimljivo je uporediti više zemalja. Razmislite i porazgovarajte o tome na koji način možete lično ili elektronskim putem da se informišete o situaciji svojih kolega u dopunskim školama u drugim zemljama i kako biste možda mogli da pokrenete razmenu iskustava!

14A Polazišni tekst

Basil Schader [Bazil Šader] (14 A.1 i A.3); Nuhi Gashi [Gaši] (A.2); Elisabeth Furch [Elizabet Furh] i Elfie Fleck [Elfi Flek] (A.4)

1. Uvod

Nastavnici maternjeg jezika u dopunskim školama rade u okruženju za koje najčešće tokom svog obrazovanja u zemlji porekla nisu bili pripremljeni. Podrazumeva se zato da su usavršavanja za njih od presudnog značaja; uporedi u vezi s time i izjave u praktičnom delu ovog poglavlja. Sadržaji o kojima se pritom radi variraju u zavisnosti od dužine rada i boravka u imigracionoj zemlji. Na početku rada u središtu pažnje je elementarno upoznavanje sa specifičnostima nastave maternjeg jezika u dopunskim školama, kao i lokalnog sistema u kojem se ona odvija. Kasnije se fokus prenosi na dublje sadržajno-stručne analize i razgovore s kolegama, sticanjem dubljih metodičko-didaktičkih saznanja i mogućnosti kooperacije s redovnom nastavom. Privremeno „krunisanje“ potreba za usavršavanjem može se ostvariti kada postoji mogućnost sticanja dodatnog sertifikata kojim se nastavnici dopunskih škola zvanično stavljaju u isti rang sa nastavnicima redovne nastave.

Ponuda za usavršavanje dolazi sa najmanje dve strane (upor. i pogl. 1 i Calderon, Fibbi, Truong, 2013, str. 90):

a) Institucije zemlje porekla

(konzulati, ministarstva obrazovanja, udruženja roditelja i nastavnika itd).

Primeri: Godišnji letnji seminari albanske dopunske škole za nastavnike iz cele Evrope (vidi dole) koju organizuju ministarstva obrazovanja Kosova i Albanije; seminari za dalje usavršavanje s temom novih nastavnih sredstava u organizaciji albanskog udruženja nastavnika i roditelja.

b) Institucije imigracione zemlje

(javne institucije kao što su obrazovne direkcije, učiteljski fakulteti, univerziteti itd; privatne institucije kao što su jezičke škole, narodni univerziteti itd).

Primeri: Obavezni kursevi uvoda u kantonalni školski sistem, koje nude neki švajcarski kantoni; specifični kursevi usavršavanja za nastavnike dopunskih škola od strane različitih učiteljskih fakulteta i univerziteta; redovna ponuda, otvorena i za nastavnike dopunskih škola, za usavršavanje nastavnika; austrijski kurs „Nastava maternjeg jezika: predavanje prvog jezika u kontekstu migracije“ (vidi dole); jezički i integracioni kursevi različitih ponuđača.

Za razliku od kurseva koje nudi zemlja porekla, kursevi u imigracionim zemljama po pravilu zahtevaju dobro poznavanje jezika zemlje. To može znatno otežati pohađanje takvih kurseva za neke nastavnike maternjeg jezika u dopunskim školama. Pored pohađanja kurseva, u Cirihi se etablirao model po kojem se nemački uči paralelno s relevantnim školskim sadržajima.

Širina ponude kurseva usavršavanja – posebno kada je reč o specifičnoj ponudi za nastavnike dopunskih škola – varira od zemlje do zemlje (odnosno, od jedne do druge savezne pokrajine i od kantona do kantona); upor. primere u pogl. 14 B. Dok, recimo, u Hamburgu postoji široka ponuda i obaveza usavršavanja nastavnika dopunskih škola tokom 30 sati godišnje (upor. pogl. 1 A.4), na drugom mestu (npr. u nekim švajcarskim kantonima) nema apsolutno nikakve ponude. Iz široke palete primera u vezi s time, odabrali smo sledeća dva: obavezni modul „Uvod u ciriški školski sistem“ kao predložak solidne potpore na početku rada (vidi kap. 14 A.) i austrijski kurs „Nastava maternjeg jezika: predavanje prvog jezika u kontekstu migracije“, kao predložak sveobuhvatnog i naučno praćenog kursa koji završava sertifikatom (14 A.4). Na početku, kao primer ponude organizovane od strane zemlje porekla, predstavljamo program 10. letnjeg seminara albanskih nastavnika dopunske škole (14 A.2).

2. Primer ponude za usavršavanje od strane zemlje porekla: program 10. letnjeg seminara za albanske nastavnike dopunske škole, Berat/Albanija, 29.07–1.08.2014.

Prethodna napomena:

Ministarstva obrazovanja Kosova i Albanije već deset godina organizuju trodnevne ili četvorodnevne seminare usavršavanja za nastavnike albanskog jezika u dopunskim školama po celoj Evropi. Seminari se odvijaju naizmenično na Kosovu, u Albaniji i delovima Makedonije i Crne Gore gde se govori albanski. Posećuje ih prosečno 130–150 nastavnika. Učešće, smeštaj i hrana su plaćeni. Posebnost ovih seminara predstavlja činjenica da referate, radionice itd. vodi isti broj naučnika iz albanskog jezičkog područja (npr. eksperata sa Univerziteta u Tirani ili Prištini), kao i nastavnika albanskih dopunskih škola u celoj Evropi. Sem toga, svake se godine pozivaju i eksperti za oblast interkulturalne pedagogije iz imigracionih zemalja, kao referenti i učesnici seminara. Pored stručnog usavršavanja i produktivne razmene koja prelazi granice država, ovi seminari ispunjavaju i važnu društvenu i integrativnu funkciju.

Program četvorodnevnog seminara u Beratu (Albanija):

1. dan	29. juli 2014 (Univerzitet Berat)
14–17 h	
Otvaranje seminara:	Svečana predstava učenika iz Berata
Pozdravni govori:	- jedna nastavnica dopunske škole iz Grčke - ministri obrazovanja Albanije i Kosova ili njihovi zamenici - gradonačelnik Berata
17–21 h	
Pregled programa	Input: albanske dopunske škole i aktuelne perspektive njihovog razvoja (N. Gashi, B. Arbana)
Pauza	zatim debata i otvorena diskusija
Završni deo:	zajednička večera i kulturni program (prezentacije knjiga itd.)

2. dan	30. juli 2014 (sala za sednice Univerziteta Berat)
09–13 h	
Referati i video-projekcije:	- Usklađivanje nastavnih planova Albanije i Kosova (G. Janaqi) - Razvoj istorijske svesti u porodicama (L. Qoshi) - Upoznavanje s kulturnim nasleđem na osnovu tradicionalnih igara (B. Avdia) - Dokumentarni film „Vera – nastavnica s dva ostrva“ (A. Melonashi, A. Ashiku) - Pauza za kafu - Video-dokumentacija: Školski izlet i njegovi efekti (K. Çallaku) - Učenje kroz igru na primeru igara s kockicom (R. Hamiti)
13–17 h	
Ručak, popodnevni odmor	
17–22 h	
Društveni i kulturni program:	- poseta gradu i muzejima itd. - zajednička večera i kulturni program (prezentacije knjiga itd.)
3. dan	31. juli 2014 (sala za sednice i različite prostorije Univerziteta Berat)
09–11 h	
Referati i video-projekcije:	- Nastava kao „egzaktna delatnost“ i naš doprinos tome (F. Tafilaku) - Prevođenje i komunikaciji u migraciji (...) (D. Kajtazi) - Prezentacija monografije o albanskoj dopunskoj školi u Solunu (D. Zace) - Pauza za kafu
11–12.30 h	
Radionice po izboru:	- Heterogeni razredi i rad sa njima (N. Mehmetaj) - Nastava albanskog u bečkim gimnazijama i neki problemi u vezi s tim (I. Arapi) - Različiti nastavni stilovi, njihove razlike i kvalitete (Y. Spahiu) - Rad na istorijskim temama iz albanske istorije (F. Xhemalaj)
12.30–15 h	
Ručak i popodnevni odmor	

15–22 h	
Društveni i kulturni program:	• izlet na planinu Tomor ili do klišura i vodopada Osuma • večera
4. dan	1. avgust 2014 (sala za sednice Univerzitet Berat)
9–11 h	
Referati:	• O razvoju kompetencije čitanja na prvom jeziku (E. Koleci) • Predmet „Albanski jezik“ u nastavnim planovima na Kosovu (R. Gjoshi) • Monografija „Albanci u Švajcarskoj“, fokus na albanskim dopunskim školama (R. Rifati) • Pauza za kafu
11–12 h	
Radionice po izboru:	• Mogućnosti nastave u više predmeta u albanskoj dopunskoj školi (A. Tahiri) • Primer lekcije albanskog jezika u prvom razredu (K. Gjoka) • Dva konkretna modela za poboljšanje sposobnosti razumevanja čitanog književnog i nefikcionalnog teksta (R. Sheqiri)
12–15 h	
Formalni završetak 10. seminara:	Dodela potvrda o učešću
Dalji program:	zajednički ručak i odlazak kući

3. Modul „Uvod u ciriški školski sistem“ Pedagoške visoke škole (Učiteljskog fakulteta) u Cirihi

Prethodna napomena:

Pohađanje ovog modula koji se sastoji iz više delova, sa ukupno 42 lekcije, jedna je od obaveza (pored dokaza o završenom obrazovanju za nastavnika ili sticanju ekvivalentne kvalifikacije, kao i dovoljnog poznavanja nemačkog jezika) koju moraju ispuniti nastavnici da bi u kantonu Cirihi dobili dozvolu za rad kao nastavnici dopunskih škola. Ko još ne vlada dobro nemačkim (nivo B1), može na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi pohađati i taj pripremni modul.

Ponedeljak		05. januar 2015
08.30–12 h	Uvod:	• informacije o organizaciji modula • predstavljanje
	Uvod u školski sistem u kantonu Cirihi:	• pravni i strukturni aspekti
Pauza za ručak		
13.30–17 h	Uvod u školski sistem u kantonu Cirihi (deo II):	• organizacija škole
	Podela zadataka 1:	• predstaviti se u školi, posetiti škole
Utorak		06. januar 2015
08.30–12 h	Ponuda potpore za učenike sa posebnim pedagoškim potrebama	
	Institucije u vezi sa školom	
Pauza za ručak		
13.30–17 h	Uvod u Okvirni nastavni plan za dopunske škole:	• funkcija i značenje
	Prvi, drugi i strani jezik:	• osnove pedagogije dvojezičnosti • koncepti i modeli višjezičnosti
	Podela zadataka 2:	• organizacija međusobnog posećivanja nastave

Sreda 04. mart 2015	
08.30–12 h	Dopunska nastava u migracionom kontekstu (HSK = HSU): • kontakt sa životnim okruženjem • interkulturalno učenje Program QUIIMS: • film: Školski uspeh za sve
Pauza za ručak	
13.30–17 h	Planiranje nastave Višejezični projekti u nastavi: • primeri Podela zadataka 3: • planiranje, izvođenje i reflektiranje nastavnih jedinica
Četvrtak 05. mart 2015	
08.30–12 h	Razmena iskustava i vrednovanje zadatka 1: • predstaviti se u školi, posetiti škole Uvid u školsku svakodnevicu jedne direktorke škole (Idil Calis)
Pauza za ručak	
13.30–17 h	Uvid u nastavnu praksu jedne nastavnice maternjeg jezika u dopunskoj školi (Jun-Hi) • izložba Nastavna sredstva za dopunske škole:

Četvrtak 21. maj 2015	
08.30–12 h	Razmena iskustava i vrednovanje zadatka 3: • planiranje, izvođenje i reflektiranje nastavnih jedinica • osobine dobrog plana uz korišćenje Okvirnog plana za dopunsku nastavu
Pauza za ručak	
13.30–17 h	Uvod u ocenjivanje i vrednovanje u dopunskim školama: • razgovor s roditeljima pojedinačnih učenika (nem. Standortgespräch) • vrednovanje jezičkih sposobnosti
Petak 22. maj 2015	
08.30–12 h	Razmena iskustava i vrednovanje zadatka 2: • međusobno posećivanje nastave • osobine dobre nastave Uvid u nastavnu praksu jedne nastavnice ili jednog nastavnika redovne škole
Pauza za ručak	
13.30–17 h	Sažimanje najvažnijih tačaka i razjašnjenje preostalih pitanja • Evaluacija • Završetak

4. Austrijski kurs „Nastava maternjeg jezika: predavanje prvog jezika u kontekstu migracije” Pedagoške visoke škole u Beču

4.1 Nastava maternjeg jezika u Austriji: nekoliko glavnih podataka

Nastava maternjeg jezika je od 1992. deo redovnog školskog sistema. Za razliku od mnogobrojnih drugih evropskih zemalja – recimo, Švajcarske – ova nastava se ne izvodi na osnovu bilateralnog sporazuma sa zemljama porekla i ne organizuju je migrantska udruženja.

Činjenica da Austrija preuzima odgovornost za školsko podsticanje prvih jezika učenika jasan je signal. Poruka glasi: prihvatanje višejezičnosti kao životne činjenice je stvar obrazovne politike. Jezici učenika imaju svoje mesto u školi, gde mora postojati mogućnost za njihov razvoj.

Nastavnike maternjeg jezika – kao i sve ostale nastavnike – zapošljavaju i plaćaju školske ustanove i oni podležu kontroli kvaliteta od strane austrijskih organa za kontrolu nastave. Školski udžbenici i ostali nastavni materijali se stavljaju na raspolaganje besplatno.

• Ciljna grupa

Nastavu na maternjem jeziku mogu pohađati svi učenici koji u porodici ne govore nemački, nego neki drugi jezik, odnosno deca koja odrastaju dvojezično – bez obzira na državljanstvo, zemlju rođenja, kompetencije u nemačkom i dužinu pohađanja škole u Austriji. Poslednjih godina ovu ponudu sve više koriste deca iz bilingvalnih porodica.

• Nastavni planovi za nastavu maternjeg jezika

Trenutno postoje tri nastavna plana, u jezičkom pogledu neutralna, dakle, plana koje je moguće primeniti na sve jezike, što za prednost ima činjenicu da je prilikom uvođenja nekog novog jezika moguće voditi se tim planovima:

- osnovna škola (1. do 4. razred)
- srednja škola I (5. do 8. razred) i politehničke škole
- viši razredi srednjih škola sa opštim profilom obrazovanja (9. do 12. razred)

U stručnim srednjim i višim školama je, istina, moguće organizovati nastavu maternjeg jezika s obzirom na školsku autonomiju, međutim, u praksi toga nema. Ipak, zainteresovani učenici imaju mogućnost da pohađaju kurseve u školama sa opštim profilom (u Austriji AHS; allgemein bildende höhere Schulen), pod uslovom da u njima još ima slobodnih mesta.

• Pravni osnov i uslovi organizacije škola

Nastava se izvodi kao neobavezujuća vežba u osnovnoj školi (dobrovoljno pohađanje bez ocenjivanja), a od srednje škole I kao izborni predmet (dobrovoljno pohađanje sa ocenjivanjem), ili takođe kao neobavezujuća vežba.

Nastava maternjeg jezika se izvodi dodatno u obliku kurseva (recimo, nakon poslednjeg časa u školi, odnosno popodne) ili integrativno u obliku tzv. team-teachinga. To znači da nastavnici dopunske i redovne nastave zajedno sa celim razredom/razredima predaju neku nastavnu temu na jeziku učenika.

Za takav oblik kursa neophodan je minimalan broj učenika, pri čemu se mogu obrazovati grupe koje uključuju učenike različitih uzrasta, školskog nivoa i školskih profila, od čega posebno mogu profitirati manje rasprostranjeni jezici.

• Nastavnici

Većina nastavnika koji su zaposleni u nastavi maternjeg jezika završila je školovanje u zemlji porekla, pri čemu su stečene kvalifikacije veoma različite. Neki su apsolvirali studije za neki određeni predmet za srednje škole I, ali rade u osnovnoj školi, drugi su studirali, recimo, neki prirodnomatemički predmet, ali ne i jezik, a neki su se (u Austriji ili u inostranstvu) školovali za prevodioce, lingviste ili sociologe.

Pošto većina nastavnika nema završene studije neke pedagoške visoke škole (učiteljskog fakulteta) u Austriji, oni su zaposleni na osnovu posebnih ugovora, što za posledicu ima lošiju kategorizaciju kako u pogledu nameštenja, tako i u pogledu ličnog dohotka.

4.2 Usavršavanje nastavnika maternjeg jezika: razvojna istorija

U okviru „Language Education Policy Profile“ Austriji je od strane eksperata Saveta Evrope preporučeno da povede računa o „adekvatnom lingvističkom i stručno-didaktičkom školovanju“ nastavnika maternjeg jezika.

Uzimajući ovu preporuku u obzir, Pedagoška visoka škola u Beču je 2011. dobila zadatak od Ministarstva obrazovanja da razvije kurikulum za studijski predmet usavršavanja nastavnika dopunskih škola.

Da bi se od samog početka osigurala adekvatnost u pogledu ciljne grupe, kao i kvalitet studijskog predmeta, svim nastavnicima koji su u tom trenutku predavali maternji jezik poslat je jedan online-upitnik uz pomoć kojeg su prikupljene informacije o svim eventualnim stručnim nedostacima, kao i težistima koja je sama ciljna grupa postavila u pogledu sadržaja planiranog nastavnog plana. Izrada upitnika i obrada rezultata poverena je prof. dr Brigiti Buš (Brigitta Busch) sa Univerziteta u Beču 2011. godine. Rezultati ovog upitnika, koji je popunilo 60% ispitanika kojima je poslat, poslužili su kao orijentaciona pomoć za konačnu izradu kurikuluma.

Istovremeno, Ministarstvo obrazovanja Austrije je otpočelo pregovore sa Uredom saveznog kancelara i Ministarstvom finansija Austrije – sa ciljem da se poboljšaju uslovi nastavnika koji rade na osnovu posebnih ugovora. Rezultat ovih pregovora bio je izmenjeni ugovor, između ostalog i za (buduće) apsolvante studijskog predmeta za usavršavanje, kojim se poboljšala materijalna pozicija nastavnika maternjeg jezika.

4.3 O studijskom predmetu:

Studijske 2012/13. godine uveden je na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Beču studijski predmet „Nastava maternjeg jezika: predavanje prvog jezika u kontekstu migracije“ koji važi za celu Austriju. Ovaj predmet se vrednuje sa 30 poena (European Credit Transfer System / ECTS). S obzirom na to da je ovaj studijski predmet koncipiran kao predmet uz rad, ukupno šest modula je podeljeno u semične blokove sa 50% obaveznog prisustva nastavi i 50% samostalnog studiranja. Kompletan studijski predmet može biti apsolviran u četiri semestra.

Tekst koji sledi je delimično preuzet iz jednog dokumenta upućenog studijskoj komisiji Pedagoške visoke škole u Beču 2012. godine (upor. Furch/Fleck [Furch, Fleck] 2012):

• Obrazovni cilj

Ovaj studijski predmet služi poboljšanju kvalifikacija osoba zaposlenih kao nastavnika maternjih jezika u celoj Austriji. Pritom se najvažnijim čini pre svega specijalizacija polaznika u oblastima lingvistike, metodike i didaktike u nastavi prvog jezika, a u kontekstu aktuelne obrazovne situacije i uz uzimanje u obzir mnogobrojnosti naučnih teorija, metoda i mišljenja o nastavi.

Studijski predmet će takođe u velikoj meri uzeti učešća u odgovornosti prema razvoju društva; bavljenje aktuelnim promenama u zajedničkom životu ljudi u Austriji vodiće profesionalizaciji apsolvenata u skladu sa savremenim tokovima.

Ciljna grupa ovog studijskog programa su pre svega u školama već zaposleni nastavnici maternjeg jezika u celoj Austriji. Dalje se kao mogući polaznici imaju u vidu i višjezični početnici u poslu, koji nakon apsolviranja studijskog obrazovanja za nastavnika (na nekoj pedagoškoj visokoj školi ili univerzitetu) imaju želju da se, kao govornici određenog maternjeg jezika, zaposle kao nastavnici istog jezika.

• Doprinos razvoju školstva

Jedna od najvažnijih uloga biće učešće nastavnika koji su se na ovaj način obrazovali u budućem razvoju školstva u različitim školama sa prevashodno višjezičnim učenicima i roditeljima, što će biti obezbeđeno stalnom samoevaluacijom i naučnim istraživanjima u vezi sa tim pozivom. Sa apsolviranjem ovog studijskog predmeta nastavnici su dobili mnoge informacije o sprovođenju istih i pravednih socijalnih šansi za sve, jer su stručno i naučno zasnovano naučili da se bolje suprotstave nepravednoj podeli šansi.

• Pregled sadržaja studijskog predmeta

Ovaj studijski predmet osposobljava polaznike za

- refleksiju opšte situacije višjezičnih učenika čiji prvi jezik nije nemački nego neki drugi;
- kao nastavnika koji je govornik maternjeg jezika, izvođenje nastave na jednom izabranom jeziku (ili dva jezika) za učenike koji u porodici i svakodnevici koriste taj (ili oba) jezika;
- nadgledanje odnosno savetovanje učenika na prvim jezicima koji nisu nemački, u oblastima vezanim za školu, kao i van škole;

- savetovanje nastavnika u njihovom odnosu prema višjezičnim učenicima čiji prvi jezik nije nemački;
- samorefleksiju kao nastavnika u nastavi na maternjem jeziku;
- podsticanje realistične samoprocene kod učenika pri savladavanju za njih specifičnog jezičko-kulturnog okruženja;
- otvaranje dijaloga sa roditeljima, nastavnicima ili samim učenicima i zaduženim vanškolskim ustanovama ustanovama o specifičnim problemima u vezi s jezikom i učenjem.

• Pregled modula

- M1:** Uvod u temu
- M2:** Osnovna znanja iz oblasti proučavanja sticanja jezičkih znanja, sociolingvistike i proučavanja migracija
- M3:** Jezička didaktika – putevi ka kompetentnoj nastavi prvog jezika
- M4:** Komunikacija u višjezičnim i multikulturalnim okruženjima
- M5:** Inovativni pedagoški koncepti, uz poseban osvrt na višjezičnost
- M6:** Suočavanje sa školskom realnošću

Detaljnije informacije i napomene o ukupnom konceptu studijskog predmeta nalaze se na internet-stranici Pedagoške visoke škole u Beču:

<http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge>

4.4 Rezultati i perspektive:

Prva generacija polaznika ovog studijskog predmeta – 22 nastavnika, prevashodno za bosanski/hrvatski/srpski i turski, ali i albanski i persijski iz više austrijskih saveznih pokrajina – uspešno je okončala studije.

Jedna prateća naučna studija, zasnovana na pojedinačnim intervjuima o osnovnim pitanjima sa polaznicima i odgovornima za studijski predmet, pokazala je veliko zadovoljstvo sadržajem, načinom prezentovanja i ciljevima: „Studijski predmet je osnažio polaznike u pogledu razvoja diskurzivnih sposobnosti, na bazi naučno zasnovanog stručnog jezika, razvoja svesti o profesiji i njenog opažanja, kolegijalnosti i institucionalizaciji kolegijalnog savetovanja, sposobnosti diferenciranja i odnosa prema heterogenosti, samoopažanja kao učesnika u obrazovnom sistemu: ovi primeri u stručnoj literaturi važe za najvažnije dimenzije profesionalnosti, što uspešna primena ciljeva studijskoj predmeta i potvrđuje. Zajedničko institucionalizovano učenje, relevantnost odabranih sadržaja, radna klima, predavači i stručno osoblje i rukovodioci studijskog predmeta pokazali su se podsticajnim za učenje.“ (Moser, 2013).

Na osnovu velike zainteresovanosti, ovaj studijski predmet je od avgusta 2014. ponuđen i drugi put. S obzirom da je od preko 70 zainteresovanih bilo moguće prihvatiti samo 26, cilj je da se kurs ponovi, ukoliko to finansijski i personalni resursi dopuste.

Bibliografija

- bm:ukk und BM.W_F (izdavač) (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien.
- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Fortbildungsangebote des National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE) in London. Link: <http://www.supplementaryeducation.org.uk>
- Furch, Elisabeth; Elfie Fleck (2012): Curriculum Lehrgang „Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration“. Link: http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf
- Moser, Maria (2013): Endbericht der Begleitforschung zum Lehrgang: „Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration“.
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 „Die Zukunft des Erstsprachunterrichts“, prilozhi str. 58 und 61 f.

1. Sami Thaçi, Nemačkoj

Sami Thaçi [Taçi] je poreklom sa Kosova. On živi u Vupertalu i od 1987. radi kao nastavnik albanske dopunske škole u Vupertalu, Remšajdu i drugim opštinama. Delovi njegove izjave:

U Nemačkoj nastava maternjih jezika u dopunskim školama nije na isti način organizovana u svim saveznim pokrajinama. Severna Rajna-Vestfalija se razlikuje od drugih saveznih pokrajina utoliko što je tu nastava u dopunskim školama organizovana od strane Ministarstva školstva i usavršavanja; ipak, pohađanje dopunske škole je i tu dobrovoljno.

Za početnike u poslu Pokrajinski institut za školu stavlja na raspolaganje različite ponude (seminare, praktične vežbe nastave itd.), uz koje se stiču znanja iz metodike i didaktike.

Da didaktički ne bismo zaostajali, trebaju nam predavanja u vezi s najnovijim razvojem organizacije nastave, npr. u pogledu aktuelnog koncepta orijentacije nastave prema standardu. Za ove i druge metodološke novine školske institucije nude jednodnevne seminare, koje uvek veoma rado posećujem, jer su zaista korisni. Razmena iskustava do koje u tim prilikama dolazi je takođe dobra.

Ponude u oblasti profesionalizacije dolaze od strane Pokrajinskog instituta u Soestu, kao i različitih izvrsnih stručnjaka iz više institucija Severne Rajne-Vestfalije. Tome treba dodati radionice, kojima predstavljamo i razmenjujemo materijale za različite teme. Važan izvor informacija su i višednevni seminari, koje organizuje Ministarstvo obrazovanje Kosova, a koji se održavaju svakog leta na Kosovu, u Albaniji ili Makedoniji. U središtu pažnje tih seminara je razmena sa kolegama albanskih dopunskih škola u celoj Evropi.

2. Yinying Kong, Švajcarska

Yinying [Jinjing] Kong je poreklom iz Kine. Ona tri godine živi u Cirihiu gde je jednako dugo angažovana kao nastavnica kineskog u dopunskoj školi. Delovi njene izjave:

Veoma sam srećna što ovde postoji obavezno predavanje o usavršavanju, naime Uvod u ciriški školski sistem. Tu sam zaista mnogo naučila o školskom sistemu u kantonu Cirihi. Tako nešto bi trebalo da postoji ne samo u Cirihiu, nego u celoj Švajcarskoj. Sem toga, već dugo bih volela da ima više mogućnosti pedagoškog obrazovanja za ljude kao što sam ja, dakle, za nastavnike maternjih jezika dopunskih škola koji pre svega žele da steknu uvid u pedagoške osnove posebnih nastavnih oblasti.

Mislim da je pozitivno to što nas švajcarski školski sistem ozbiljno shvata. Često sam se pitala šta je uopšte moja zemlja porekla uradila za nas. Ne mnogo toga! Zar ne bi bilo lepo kada bi, recimo, bila organizovana neka letnja škola ili kratki boravci u Kini? Tako bi učenici mogli vežbati svoj jezik i bolje upoznati i razumeti zemlju i njenu kulturu; istovremeno, mi nastavnici bismo mogli aktualizovati svoje stručno znanje.

3. Rizah Sheqiri, Švedska

Rizah Sheqiri [Šećiri] je poreklom s Kosova. On živi u Švedskoj, gde od 1995. radi kao nastavnik albanskog u dopunskoj školi u Karlskroni. Delovi njegove izjave:

Dobra škola traži sposobne i visokoprofesionalne nastavnike koji vladaju „misterijom predavanja“. Srećom, školske direkcije mnogih opština ovde su to odavno shvatile i angažovane su, zajedno s univerzitetima i pedagoškim visokim školama, na profesionalizaciji nastavnika. Naravno, i ja kao nastavnik maternjeg jezika u dopunskoj školi koristim tu ponudu i posetio sam, zajedno s mnogo kolega, pedagoške i didaktičke poslediplomske kurseve nivoa C i D. Veoma smo zadovoljni uspehom naših studija, jer samo najbolje kvalifikovani nastavnici mogu – kao jake lokomotive – povući školu i nastavu dalje i razviti ih za budućnost. Naravno, naše usavršavanje nije završeno; usavršavanje u stvari mora biti doživotan proces.

Još nešto: u procesu razvoja nastave i usavršavanja mi, nastavnici, možemo jedni drugima mnogo dati i pomoći. Mi možemo jedni za druge postati izvor inspiracije, jer uzajamno kritički posmatramo i komentarišemo naš rad. Ovi oblici kolegijalne intervizije i diskusije su utoliko vredniji jer ih je moguće jednostavno i dobro ugraditi u školsku svakodnevicu.

4. Hazir Mehmeti, Austrija

Hazir Mehmeti (M.A.) je poreklom sa Kosova. On 17 godina živi u Beču, gde od 1999. u više škola radi kao nastavnik albanske dopunske škole. Izvodi:

U svojoj domovini nisam skupio iskustva na koja bih mogao da se nadovežem ovde u integracionoj nastavi i nastavi maternjeg jezika u dopunskoj školi. Tako sam morao da vidim kako da steknem potrebna znanja za uspešno predavanje i učenje u dopunskoj školi. Posećivao sam seminare na temu izazova integracije, ali to što sam tu naučio još nije bilo dovoljno. Morao sam sâm da „izmislim“ nove metode koje su bolje odgovarale uslovima nastave u dopunskoj školi. Shvatio sam nužnost specifičnih treninga za integraciju i učenje jezika zemlje porekla. Važno je da se na takvim seminarima stalno tematizuju promenljivi socijalni i tehnološki razvoji i tendencije. Bilo bi dobro obrazovati multilingvalne, multikulturne i multidimenzionalne grupe za trening gde bismo se upoznavali sa najnovijim razvojem i saznanjima.

5. Mahamuud Ali Adam, Švedska

Mahamuud [Mahmud] Ali Adam je poreklom iz Somalije, gde je radio kao nastavnik istorije. Sada 6 godina živi u Švedskoj; godinu dana radi kao nastavnik somalskog u dopunskoj školi u Karlshamu. Izvodi:

Kada je reč o usavršavanju, imam mnogo želja da se što brže kvalifikujem za dobrog nastavnika maternjeg jezika. Najbolji bi bili intenzivni kursevi. Moja najveća želja bi bila da ne steknem samo kvalifikaciju kao nastavnik jezika, nego i istorije i poznavanja društva. Do sada sam prevashodno posećivao različite treninge koje su organizovale škole u kojima radim. Za moje usavršavanje je takođe bilo važno uspostavljanje kontakata sa drugim, iskusnim nastavnicima dopunskih škola od kojih sam mnogo naučio.

S obzirom na to da se školski sistemi u Somaliji i Švedskoj znatno razlikuju, veliki značaj imaju uvodni kursevi u ovdašnji školski sistem. To važi i za posete drugim školama i drugim nastavnicima.

Bilo bi divno kada bi moja domovina izrađivala materijale ili udžbenike specifično za nastavu u dopunskim školama, ali takvih knjiga, nažalost, uopšte nema.

6. Svetlana Matić, Austrija

Svetlana Matić je poreklom iz Srbije i živi u Beču. Ona 20 godina radi kao nastavnica bosanskog/hrvatskog/srpskog u dopunskoj školi i napisala je više knjiga.

Stručno usavršavanje je od velikog značaja za nastavnike maternjeg jezika u dopunskim školama, i u pogledu inovativne realizacije vaspitnih i obrazovnih zadataka. Na do sada ponuđenim seminarima i predavanjima težište je više bilo na pedagoškim teorijama nego nastavnoj praksi. Mislim da bi se u budućnosti trebalo više orijentisati na konkretne potrebe nastavnika i učenika. To se može postići intenzivnijim naučnim istraživanjima u ovoj oblasti. Pritom je važno da se i u oblasti pedagogije razmotre aktuelna teorijska i praktična pitanja u vezi sa obrazovanjem i nastavom.

Austrija je jedna od retkih zemalja koje dopunskim školama posvećuju veliku pažnju; ovde se vodi veoma odgovorna obrazovna politika. Od samog početka su školske institucije bile nadležne za dopunske škole. Od 1992. je nastava u dopunskim školama deo austrijskog školskog sistema, tako da, u pogledu npr. bosanskog/hrvatskog/srpskog zemlje porekla više nemaju mogućnost da utiču na koncepciju nastave. Ali, treba računati s tim da će te zemlje pokazati veći interes za nastavu u dopunskim školama, jer mnogo ljudi sa prostora bivše Jugoslavije živi u Austriji.

Usavršavanja nastavnika u oblasti pedagogije i didaktike je prvorazredna obaveza u svakom modernom društvu. U tom smislu sam se uvek trudila da ispunim zahteve i obaveze koje su bile preda mnom. Zbog toga, takođe, redovno učestvujem na seminarima i naučnim konferencijama. Sem toga, vodim računa o tome da nova saznanja konkretno uključim u svoju nastavnu svakodnevicu. Sopstvenim publikacijama sam pokušala da sažmem svoja iskustva i da ih učinim dostupnim i korisnim i za druge; u istom smislu trenutno radim na doktoratu o dopunskoj nastavi maternjeg jezika u bečkim osnovnim školama.

7. Gulderen Ozyildirim, Engleska

Gulderen Ozyildirim [Ozjildirim] je poreklom iz Turske. Ona živi u Londonu, gde već mnogo godina radi kao nastavnica turskog u dopunskoj školi.

Osnovu mi je pružila nastavnička diploma koju sam stekla u Turskoj. Sem toga, uvek sam se informisala o novostima u vezi sa nastavom turskog sa đacima koji su odrasli u Engleskoj ili su vrlo rano došli ovamo. Mom usavršavanju doprineli su nastavni materijali koje sam sama sačinila: pomoćna sredstva za učenje turskog pisma i materijali za vizualizaciju nastave, npr. kartice za igru *memory* s turskim slovima. Pribavljanje nastavnih materijala je inače često teško. U ponekoj knjižari je, istina, moguće naći mali broj turskih udžbenika, ali je pritom najčešće reč samo o najelementarnijim materijalima za početnike. Ova ponuda bi svakako morala biti proširena. Možda bi i tursko Ministarstvo obrazovanja u tom smislu moglo nešto da preduzme.

14C Impulsi za razmišljanje, diskusiju i produbljivanje

1. Razmislite i diskutujte o potrebama koje ste imali i imate u pogledu usavršavanja tokom svog rada u dopunskoj školi (na početku rada, posle nekog vremena, danas). Koji sadržaji i teme su vas zanimali i zanimaju vas i danas?
2. Koje ste mogućnosti usavršavanja do sada koristili i s kakvim uspehom? Ima li ponuda koje biste preporučili kolegama?
3. Napravite sami ili udvoje spisak tema usavršavanja koje bi vas posebno interesovale. Razlikujte one koje bi trebalo da ponudi vaša zemlja porekla i one koje bi trebalo da ponudi zemlja u kojoj trenutno živite i radite. Razmislite kako biste sami mogli da ostvarite takve potrebe za usavršavanjem.
4. Koje mogućnosti vidite za posećivanje nekog usavršavanja zajedno sa svojim kolegama iz redovne nastave (npr. neko interno usavršavanje u školi u kojoj radite)? Kakav bi vaš doprinos mogao da bude; šta možete preduzeti da budete baš kao nastavnici redovne nastave pozivani na usavršavanja (ukoliko se to već ne dešava)?
5. Istraživanje koje su sprovedi Kalderon, Fibi i Truong (v. bibliografiju) pokazuje da postoji velika ponuda usavršavanja od strane imigracionih zemalja. Kako je to kod vas? Zna li koja ponuda postoji i gde i kako se prijaviti? Zna li za kataloge ili internet-stranice na kojima su objavljene ponude za usavršavanje? – Razmenite informacije sa kolegama i nastavnicima redovne škole da biste saznali sve ono što je neophodno!
6. U poglavlju 14 A.2 opisan je uvodni kurs u ciriški školski sistem koji moraju pohađati svi nastavnici maternjih jezika u dopunskim školama. Postoji li tamo gde vi radite nešto slično; kakva su vaša iskustva; na koji način ste sami došli do informacija o lokalnom školskom sistemu?
7. U poglavlju 14 A.3 opisan je obiman i impresivan austrijski studijski predmet „Nastava maternjeg jezika: predavanje maternjeg jezika u kontekstu migracije“. Postoji li nešto slično tamo gde vi radite; šta bi se moralo uraditi da bi se pokrenuo neki sličan projekat?
8. U poglavlju 14 B nastavnici dopunskih škola iz različitih zemalja opisuju svoja iskustva i potrebe u vezi sa usavršavanjima. Pročitajte primere i diskutujte o svim ili nekim od njih u poređenju sa vašim iskustvima!

15A Polazišni tekst

Hans H. Reich [Rajh]

1. Polazišno pitanje

Pitanje o delotvornosti nastave maternjeg jezika obično ne postavljamo zato što to prosto želimo da saznamo. Najčešće već samo to pitanje ukazuje na činjenicu da je ta nastava predmet rasprava. Traže se argumenti za ili protiv njenog prava da bude deo obrazovnog sistema. U istraživanjima nastave maternjeg jezika se stoga ne razmatraju naročito nastavne metode, nastavna sredstva ili organizacione školske odluke, ne govori se ni o posledicama jezičko-strukturnih ili jezičko-socioloških osobnosti različitih jezika porekla koje one ostavljaju na procese učenja i uspeh u učenju, nego o veoma opštem pitanju – da li pohađanje nastave maternjeg jezika nekako doprinosi uspešnom obrazovanju u imigracionoj zemlji ili ne, da li ga čak ometa.

Treba podrobnije pogledati kako to pitanje valja razumeti. Moglo bi se shvatiti da se pitanje odnosi na sposobnosti koje se stiču u nastavi maternjeg jezika i njihovo priznanje u obrazovnom sistemu, kao i na vrednost tih sposobnosti u poređenju sa onima koje se stiču u drugim predmetima i deo su školskog uspeha. Ipak, retko se tim pitanjem to misli. Moglo bi se razumeti, takođe, da se pita kakav je značaj nastave maternjeg jezika za postizanje glavnih ciljeva obrazovnog sistema koji su isti za sve predmete, npr. da li ona izostrava svest o jezicima, jača interkulturalnu kompetenciju ili podstiče sposobnost autonomnog učenja. Takvi mogući učinci još nisu naučno istraženi. Najčešće se to pitanje razume tako kao da se pita da li nastava maternjeg jezika doprinosi integraciji učenika u obrazovni sistem imigracione zemlje ili joj šteti; oštrije rečeno: da li učenje jezika porekla podstiče ili pre sprečava sticanje znanja jezika nastave i obrazovanja imigracione zemlje.

To je donekle neobično pitanje; niko ne postavlja pitanje da li nastava fizike doprinosi učenju matematike, ili nastava francuskog poboljšava uspeh u engleskom.

Ali, u slučaju nastave maternjih jezika to se pita i tako postavljeno pitanje nailazi na prilično veliko interesovanje; angažovanih pedagoških i političkih mišljenja o tome ne nedostaje. U daljem tekstu biće predstavljene samo one publikacije koje ispunjavaju naučne kriterijume.

2. Istraživanja u SAD-u

Veoma kritičan stav prema nastavi jezika porekla zauzima Hopf (2005; 2011), pozivajući se na istraživanja iz 1970-ih godina u SAD-u koja su ispitivala međusobne uticaje vremena nastave korišćenog za (inter) aktivnu obradu nastavnih zadataka (*time on task*) i uspeha učenika. On argumentuje: „što više vremena učenici-migranti koriste za aktivno učenje L2 [= language 2; drugi ili školski jezik, prim. red.], to će bolje razviti svoje kompetencije. Ako, nasuprot tome svoje – uvek ograničeno! – vreme investiraju u učenje L1 [= language 1; prvi jezik, prim. red.], ostaje, prirodno, manje vremena za drugo“ (Hopf 2011, str. 26). Ovakva argumentacija je, međutim, problematična, jer se njome jedno – u svakom slučaju shvatljivo – opšte didaktičko mišljenje preokreće, na neshvatljiv način, u konkurenciju nastavnih predmeta, pri čemu ostaje neobrazloženo zašto je samo nastava maternjeg jezika predstavljena kao konkurent učenju nemačkog. (U krajnoj liniji, i engleski, fizičko, likovno, matematika i drugi predmeti zahtevaju vreme.) Hopfovu tezu zato valja preispitati.

Taj zadatak je prvo preuzela Söhn [Zen] (2005). Ona poseže za američkim istraživanjima učinkovitosti školskih modela dvojezičnog obrazovanja („effectiveness of bilingual education“) i, pored toga, podvrgava novija istraživanja kritičkom posmatranju. Pritom ona govori posebno o dvema metaanalizama, dakle, radovima koji obrađuju veću količinu pojedinačnih studija i uporedno sažimaju njihove rezultate. Njen facit: „Nema naznaka da se dvojezični školski programi negativno odražavaju na školski uspeh u drugom jeziku (L2). To je istraženo posebno u vezi sa uticajem na kompetenciju čitanja. Ovaj prilično siguran osnovni zaključak, da bilingvalna nastava, odnosno, dodatna nastava maternjeg jezika i na maternjem jeziku nije štetna implicira takođe to da hipoteza *time-on-task* (...) u ovom kontekstu nije mogla biti potvrđena. Ako se jedan deo školskih časova izvodi na nekom drugom jeziku, a ne jeziku redovne nastave, to očigledno ne vodi automatski lošijem uspehu u drugom jeziku i ostalim predmetima“. (Nav. delo, str. 64.)

Američki istraživači se slažu oko sledećeg: nastava maternjeg jezika poboljšava nivo maternjeg jezika u znatnoj meri u odnosu na ono što se uči u svakodnevnoj komunikaciji (upor. isto, str. 60).

To na prvi pogled može delovati trivijalno, ali se svako mora ubrojati u pozitivna dejstva, s obzirom na jezičke uslove u emigraciji i daleko teže uslove nastave.

Neslaganje američkih istraživača postoji oko pitanja koje su moguće pozitivne posledice na učenje drugog jezika, u tom slučaju, dakle, na engleski. O tome još jednom Söhn: „Za hipotezu da se bilingvalni programi, odnosno, nastava maternjeg jezika ne odražavaju neutralno, nego pozitivno na L2-kompetenciju i školski uspeh u L2 trenutno nema ni potpuno jasnih ni pouzdanih dokaza. U zavisnosti od modela nastave i daljih osobenosti konteksta, efekat varira od neutralnog do delimično signifikantno pozitivnog“ (nav. delo, str. 64; v. i Esser [Eser] 2006, str. 387–398). Ni studije koje su narednih godina objavljene u SAD-u nisu mogle okončati diskusije. Najmlađi pregled (Grooms [Grums] 2011) završava zaključkom: „Veći deo naučnika, istina, polazi od toga da je dvojezično obrazovanje bolje od školskih programa koji predviđaju samo engleski, ali ipak ne daje sigurne podatke o nekom određenom modelu nastave, tako da je prostor za debate i različite odluke u obrazovnoj politici i nastavnoj praksi i dalje otvoren“ (nav. delo, str. 147).

Konačan sud onemogućuju pre svega metodološke slabosti mnogih ispitivanja, kao i problemi u poređenju različitih modela u SAD-u. Iz perspektive obrazovnih sistema na nemačkom govornom području treba dodati da „bilingual education“ u SAD-u ne može biti direktno upoređeno sa modelima nastave maternjeg jezika u Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj, jer oni odgovaraju u najboljem slučaju samo jednom manjem broju američkih modela i, sem toga, nalaze se u drugačijem obrazovno-političkom kontekstu.

3. Istraživanja na nemačkom jezičkom području

Odgovarajućih naučnih istraživanja na nemačkom govornom području ima vrlo malo i domet im je često ograničen. Njihov rad na malim uzorcima se ne može uporediti sa američkim dimenzijama.

U godinama 2005/06. sprovedeno je u kantonu Cirihi jedno istraživanje na učenicima 4–6. razreda, od kojih je 51 bio govornik albanskog, a njih 29 govornici turskog, koji su posećivali nastavu maternjeg jezika, i četrdeset šestoro dece koja nisu posećivala takvu nastavu. Ispitivao se uticaj nastave maternjeg jezika na uspeh u školi i napredak u učenju tokom jedne godine u predmetima albanskog, turskog, odnosno, nemačkog jezika (Caprez-Krompæk [Kaprec-Krompak] 2010; detaljnije predstavljeno u pogl. 15 B). Kao osnova su

poslužili rezultati pismenih testova (C-testovi) na oba jezika. Za albanski se može bez dileme zaključiti da su učenici koji su posećivali nastavu maternjeg jezika postigli bolji uspeh i brži napredak u učenju nego oni koji tu nastavu nisu posećivali, kao i da je razlika statistički singifikantna. Rezultati za turski tome ne protivreče, ali su, s obzirom na mali uzorak, suviše nesigurni da bi se iz toga izvukli definitivni zaključci. U nemačkom se pokazuje da napredak u učenju nemačkog kod učenika sa albanskim kao maternjim jezikom zavisi isključivo od već postignih znanja u oblasti nemačkog, dok poseta dopunske škole ne igra gotovo nikakvu ulogu. (Kod govornika turskog se nije testirao razvoj nemačkog zbog pomenute nesigurnosti u pogledu obrade podataka.) Dakle, prva veća studija na nemačkom govornom području dolazi do rezultata koji su veoma slični onima koje je dala diskusija u SAD-u.

U godinama od 2006. do 2008. u Cirihi je sprovedeno jedno istraživanje u vrtićima (Moser [Mozer] i dr. 2010), u kojem je upoređen napredak u učenju kod dece koja su tokom dve godine sistematski podsticana u učenju prvog jezika – njih 181, i dece koja su učila isključivo nemački – njih 118.

Prvi jezici dece bili su albanski, bosanski/hrvatski/srpski, portugalski, španski i tamilski. Ispitivan je napredak u učenju u pogledu fonološke svesti, rečnika i poznavanja slova, odnosno, u čitanju na prvom jeziku i nemačkom kao drugom. Kod oba jezika se pokazalo da je napredak u relativno jakoj zavisnosti od prethodno postignutog nivoa znanja, pri čemu pitanje da li je bilo podsticanja učenja prvog jezika ne igra odlučujuću ulogu. Za oblast prepoznavanja slova, odnosno, prvog čitanja dokazan je srednje jak uticaj kompetencija u prvom jeziku na kompetencije u nemačkom. I ova studija, dakle, uloži prvog jezika kao podloge pripisuje relativno mali značaj. Ipak, autori pišu da ostavljaju otvorenim pitanje da li kvantitet i kvalitet podsticaja u pogledu jezičke situacije dece uopšte može biti posmatran kao dovoljan da bi izazvao efekte transfera (nav. delo, str. 644f).

4. Jedno uopštenije pitanje: dvojezičnost i školski uspeh

Kada je reč o delotvornosti nastave maternjeg jezika, često se koriste i publikacije koje uopšteno, dakle, bez direktnog pozivanja na samu nastavu, postavljaju pitanje o vezi dvojezičnosti i obrazovnog uspeha. Pošto su ta pitanja srodna, svakako ima smisla obratiti pažnju i na argumentaciju ovog tipa.

U ovom pogledu, najviše priznanja dobija pozicija Esera (2006). Eser se poziva na jednu veću studiju u SAD-u, kojom je potvrđen pozitivan uticaj dvojezičnosti na sposobnosti čitanja na engleskom. Eser, međutim, sumnja da je u tome udeo maternjeg jezika odlu-

čujući i uz pomoć jednog novog računa pokazuje da je njegov uticaj zaista zanemarljivo mali. Iz toga on zaključuje da je znanje engleskog, a ne maternjeg jezika, odlučujuće za školski uspeh (nav. delo, str. 371-379).

Za istraživanje koje je preispitalo ovu poziciju može se uzeti ono autora Dollmann [Dolman] & Kristen (2010). Oni su u godinama od 2004. do 2006. u Kelnu pismenim testovima (C-testovima) merili poznavanje nemačkog i turskog kod 739 tursko-nemačkih učenika trećeg razreda i stavili ih u vezu sa rezultatima jednog opšteg testa inteligencije, testa čitanja i testa matematike. Pokazalo se da deca sa dobrim znanjem nemačkog – nezavisno od toga da li istovremeno dobro znaju turski ili ne – dobijaju bolje rezultate na testovima, dok oni sa slabijim znanjem nemačkog, opet nezavisno od njihovog znanja turskog dobijaju daleko lošije rezultate. Iz toga autori zaključuju da dvojezičnost, istina, ne doprinosi lošijim rezultatima na testovima, ali da je za uspeh odlučujuće znanje nemačkog, dok znanje maternjeg jezika ne predstavlja dodatni resurs.

Na jednu vrstu veze, na koju se inače nije mislilo, a koja, međutim, deluje sasvim logično, ukazalo je jedno reprezentativno ispitivanje širom Nemačke o kompetencijama u nemačkom i engleskom kod učenika devetog razreda (DESI-Konsortium 2008). Ispitivanje je pokazalo bolje znanje engleskog kod učenika koji su, pored nemačkog, odrasli sa još nekim drugim jezikom, nego kod učenika koji su odrasli isključivo s nemačkim (nav. delo, str. 215–219). To je, uprkos Eserovih kritika (2006, str. 379f), izuzetno značajna veza koju treba dalje ispitivati.

5. Potencijali i šanse dopunske nastave maternjeg jezika

Dosadašnja rasprostranjena nesigurnost nauke u pogledu mogućih pozitivnih uticaja nastave maternjeg jezika na učenje drugog jezika pokazuje da su potrebna nova, metodički sigurnija ispitivanja sa preciznijim i diferenciranim polazištima.

Čak i Eser, koji prema nastavi maternjeg jezika zauzima izrazito kritičku poziciju, primećuje: „Time [odnosno, prema trenutnim naučnim saznanjima, H.R.] ipak nije isključeno da bi već samo jedna-jedina studija, ali tada zaista upotrebljiva, mogla dati dokaz nekog efekta o kojem vredi govoriti, pa bilo to i pod zaista posebnim uslovima koje bi, međutim, moralo biti moguće artikulirati“ (Esser 2006, str. 398). U istraživanjima se navode zaista mnogobrojni uslovi, koji bi ovde mogli doći u obzir: organizacija i kvalitet nastave, različiti prestiži jezika, strukturna distanciranost jezika, kulturna klima u školi, sopstveno jezičko viđenje migranata i dr.

njeg jezika sa ostalom nastavom – imamo jedno istraživanje iz Kelna iz godina 2006. do 2010. (Reich [Rajh], 2011; 2015). Pratio se razvoj standardnojezičkih sposobnosti kod 66 tursko-nemačkih osnovaca tokom [prve, prim. prev.] četiri godine osnovne škole; zbog metode slučajnih uzoraka rezultate ipak ne treba bez rezerve uopštiti. Cilj ispitivanja je poređenje delotvornosti tri koncepta podsticanja jezičkih sposobnosti: koordinisano opismenjavanje, podsticanje nemačkog s dodatnom nastavom maternjeg jezika i podsticanje nemačkog bez elemenata maternjeg jezika. Koncept koordinisanog opismenjavanja ne obuhvata samo učenje čitanja i pisanja na dva jezika, nego kompleksnije usaglašavanje sadržaja i metoda nastave turskog i nemačkog, uključujući časove na kojima su prisutna oba nastavnika u razredu (*team teaching*). Uticaji o kojima vredi govoriti pokazuju se pre svega pri pisanju teksta: tu grupa koja je koordinisano podsticana pokazuje već u drugom razredu u turskom bolji uspeh od obe druge grupe. U nemačkom se začetak takvog dejstva pokazuje u trećem, ali onda sasvim jasno u četvrtom razredu. To vodi boljem uspehu učenika s koordinisano vođenom nastavom, posebno u pogledu obimnosti teksta i bogatstva rečnika.

6. Facit

Nivo naučnih dostignuća nije zadovoljavajući. Imamo dva rezultata o kojima se više ne mora raspravljati: (1) da nastava maternjeg jezika podstiče sticanje znanja u maternjem jeziku; (2) da ona nema negativan uticaj na učenje nemačkog. A imamo i rezultat koji je toliko otvoren i nesiguran da se ne može uzeti za orijentir u pedagoškom delanju, a to je, naime, (3) da ne može biti dokazano nesumnjivo podsticajno dejstvo nastave maternjeg jezika na učenje nemačkog i uspeh u ostalim školskim predmetima.

U budućnosti bi bilo važno diferencirati jezikovne artikulirati moguće dejstvo i istražiti uslove u kojima se ono pokazuje. Tu u obzir dolaze brojne jezičke i kulturne sposobnosti, kao i brojni društveni, institucionalni i lični uslovi.

Ono malo što imamo ukazuje na to da bi tekstualne sposobnosti u više jezika, kao i sposobnost učenja daljih jezika mogli biti isplativi predmeti naučnog istraživanja i da bi blizina, odnosno, udaljenost nastave maternjeg jezika od „normalnog toka“ škole mogla biti najvažniji aspekt koji treba uzeti u obzir.

Bibliografija

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster i dr.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (izd.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollmann, Jörg; Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, str. 123–146.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.
- Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Diss., Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), str. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. U: Sabine Hornberg; Renate Valtin (ur.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, str. 12–31.
- Moser, Urs; Nicole Bayer; Verena Tunger (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, str. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.
- Reich, Hans H. (2016): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschulern und Grundschülerinnen in Köln. U: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (ur.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (iz štampe verovatno u jesen/zimu 2016).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.

Prethodna napomena

Umesto priloga iz prakse u nastavi maternjeg jezika u dopunskim školama, u praktičnom delu ovog poglavlja nalazi se izveštaj o jednom konkretnom istraživačkom projektu o dopunskoj nastavi maternjeg jezika u delovima Švajcarske u kojima se govori nemački.

Nastava maternjeg jezika u centru pažnje. Rezultati istraživačkog projekta „Razvoj prvog i drugog jezika u interkulturalnom kontekstu“

Edina Krompæk

Nastava jezika porekla, ili kako se ona naziva u Švajcarskoj, nastava maternjeg jezika i kulture (nem. Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur – HSK) sve češće dospeva u centar obrazovno-političkih diskusija. S jedne strane se ponuda nastave maternjeg jezika izričito preporučuje od strane Švajcarske konferencije kantonalnih direktora za vaspitanje (EDK) i omogućena joj je finansijska pomoć članom 16 Zakona o jezicima Švajcarske za „podsticanje poznavanja prvog jezika“. S druge strane, institucionalno podsticanje prvog jezika izloženo je stalnom pritisku za legitimnost (Krompæk, 2014; upor. i Reich pogl. 15 A). Glavni pritisak za legitimnost potiče od pretpostavke da podsticanje prvog jezika olakšava razvoj drugog. Iza ove pretpostavke se skriva hipoteza o interdependenciji (Cummins, 1981), koja se uvek iznova uzima za polazište empirijskih studija o uticaju u vezi sa prvim i drugim jezikom.

i hipoteza o interdependenciji (Cummins 1981). Ona u suštini kaže da postoji pozitivna veza između razvoja prvog i drugog jezika. U originalnom citatu formulišu se dva važna preduslova interdependencije, kao što su ravnomerno podsticanje oba jezika i adekvatna motivacija, koje otežavaju empirijsku proveru hipoteze. U vezi sa hipotezom se tvrdi da se zahtevan nivo drugog jezika može postići samo ako je prvi jezik odgovarajuće dobro razvijen. Ova pretpostavka je izvedena iz hipoteze o tri nivoa vladanja jezikom (Cummins 1984)*). Ova hipoteza, koju je kasnije i sam autor kritički postavio u pitanje (Cummins, 2000), više ne odgovara saznanjima novijih jezičkih istraživanja. Nasuprot hipotezi o tri nivoa vladanja jezikom, razvoj jezika se posmatra ne kao model nivoa, nego kao model koji se dinamično razvija (Herdina & Jessner [Jesner], 2000). Sa konceptom transjezičnosti, eng. translanguaging (García [Garsija], 2009), ističe se dinamičan razvoj jezika i upućuje na to da kod dvojezičnih ili višejezičnih osoba nema čvrstih granica između pojedinih jezika.

*) Po Kuminsovoj hipotezi o tri nivoa vladanja jezikom (Cummins 1984) polazi se od toga da jezički razvoj u prvom i drugom jeziku teče u tri etape (nivoa). Ispod gornje granice prvog nivoa nalazimo semilingvizam (semilingualism – polujezičnost), koji upućuje na slabe jezičke kompetencije i ima negativne kognitivne posledice. Ni pozitivne ni negativne posledice pokazuje bilingvizam kod kojeg je vladanje jednim jezikom na visokom nivou. Kod aditivnog bilingvizma je reč o visokim kompetencijama kako u prvom, tako i u drugom jeziku. Ovaj najviši nivo ima pozitivne posledice na kognitivan razvoj (Caprez-Krompæk, 2010).

Teorijske osnove i istraživački projekti

Istraživački projekat „Razvoj prvog i drugog jezika u interkulturalnom kontekstu“ (Caprez-Krompæk, 2010) postavio je sebi cilj da istraži gotovo sasvim neispitane kurseve maternjeg jezika na nemačkom govornom području u Švajcarskoj, kao i da prikupi saznanja o jezičkom razvoju dece sa migracionom pozadinom. U središtu studije bila su sledeća pitanja: kako se pohađanje nastave maternjeg jezika odražava na razvoj jezičkih kompetencija u prvom i drugom jeziku? Teoretsko polazište studije obrazovala su saznanja o školskom neuspehu dece i omladine sa migracionom pozadinom, kao

Glavna saznanja studije

Da bi se dobila diferencirana slika dopunske nastave maternjeg jezika, odabran je takav istraživački dizajn koji uzima u obzir različita polja i nivoe individue, nivo roditeljske kuće i nivo škole.

Na nivou individue dva puta su učenici četvrtog i petog razreda koji govore albanski i turski testirani C-testom za prvi i drugi jezik. Prvi put je grupa sa nastavom maternjeg jezika brojala 126 učenika, a grupa bez nastave maternjeg jezika 55. Drugi put je testirano 80 učenika sa tom nastavom, a 46 bez nje. Kao kontrolne varijable u analizu su uključeni motivacija za učenje jezika, socioekonomski status roditelja, njihov odnos prema jeziku i kulturi, kao i njihova potpora pri učenju jezika. Glavno saznanje ove studije sastoji se u tome da nastava maternjeg jezika, uz uzimanje u obzir kontrolnih varijabli, ima pozitivan uticaj na razvoj prvog jezika (albanski; zbog smanjenja broja učesnika u testiranju iz kontrolne grupe sa turskim jezikom moralo se odustati od analize turskih C-testova).

Pohađanje nastave maternjeg jezika, kao i roditeljska potpora, pozitivno utiče na razvoj albanskog jezika kod ispitanika. Kod razvoja drugog jezika, nemačkog, pokazao se paralelan razvoj u obe grupe, pri čemu su deca sa dopunskom nastavom oba puta kad su testirana pokazala znatno bolje rezultate nego druga grupa. Ipak, ova razlika nije mogla biti objašnjena pozitivnim učinkom nastave maternjeg jezika. Kontrolne varijable, kao što su socioekonomski status roditelja i motivacija, nisu imale značajan uticaj na razvoj kompetencija u nemačkom. Jezičke sposobnosti u nemačkom na drugom testu objašnjene su isključivo jezičkim sposobnostima s prvog testiranja.

Iz svega se može zaključiti da institucionalizovano podsticanje razvoja prvog jezika, iako je ograničeno na jednu lekciju nedeljno, ima pozitivan uticaj na prvi jezik i ne ometa razvoj drugog jezika. Rezultati pokazuju čak tendencionalno pozitivno dejstvo na opštu jezičku kompetenciju, od čega profitira i drugi jezik (nemački). Na osnovu rezultata kvantitativne analize 111 upitnika za roditelje na nivou roditeljske kuće, jasno se pokazalo da roditeljska potpora igra važnu, ali ne i odlučujuću ulogu. Tu se pokazao drugačiji obrazac u podsticanju razvoja prvog jezika: dok su majke daleko češće komunicirale s decom na prvom jeziku, očevi i deca su često menjali jezike (*code-switching*; upor. i Schader, 2006). Analiza kvalitativnih podataka podvlači značaj roditeljskog stava prema razvoju jezika. Oni roditelji čija deca su posećivala nastavu maternjeg jezika ističu značaj podsticanja razvoja prvog jezika, višejezičnosti i prenošenja znanja o zemlji porekla roditelja, kao i integracije u švajcarsko društvo.

Na nivou škole, glavni rezultati kvantitativnog ispitivanja 338 nastavnika dopunskih škola na nemačkom govornom području švajcarske pokazuju nedostajuću integraciju dopunske nastave maternjeg jezika u redovnu nastavu i, s time u vezi, retko gde prisutnu saradnju sa švajcarskim nastavnicima, baš kao i ne-

sigurnost u pogledu finansiranja dopunskih kurseva maternjeg jezika. S jedne strane, kurseve finansiraju roditelji, s druge to čine konzulati i ambasade, a u nekoliko slučajeva kantoni, odnosno grad (upor. poglavlje 1 A.3 ovog priručnika). U skladu s time pokazuju se velike razlike u dohocima kao i nesigurni uslovi zaposlenja.

Ispitivanje je takođe ukazalo na deficite u obrazovanju i usavršavanju nastavnika dopunskih škola (upor. pogl. 14). Iako je većina ispitanika u domovini fakultetski obrazovana, svega nešto više od 50% se obrazovala za nastavnika jezika. Korišćenje ponuda za usavršavanje je otežano zbog finansiranja (u mnogo slučajeva nastavnici dopunskih škola sami moraju snositi troškove) i radnog vremena. U pogledu podsticanja dvojezičnosti pokazala se jednostrana slika: glavni cilj ispitivanih nastavnika maternjih jezika bio je isključivo podsticanje razvoja prvog jezika i prenošenje znanja o domovini.

Rezime i perspektiva

Može se zaključiti da je hipoteza o interdependenciji dala važan doprinos diferenciranom poimanju jezičkih kompetencija dvojezične dece. Ipak, legitimnost nastave maternjeg jezika u dopunskoj školi ne može počivati na toj hipotezi. S jedne strane je otežana empirijska provera hipoteze u formulisanim uslovima, s druge strane bi argumentacija za podsticanje učenja prvih jezika morala uzeti drugi smer, u kojem bi individualna i društvena višjezičnost bila priznata kao normalno stanje, te bi se u skladu s time (i nezavisno od očekivanog uticaja na drugi jezik) podsticala i vrednovala.

Bilo bi poželjno da se institucionalni oblici podsticanja prvih jezika u dopunskim školama prošire i optimiraju, u oblastima integracije, kao i obrazovanja i usavršavanja nastavnika maternjih jezika. Sem toga, tematika dvojezičnosti i višjezičnosti, odnosno, *translanguaging* (Garcia, 2009) trebalo bi da dobije važniju ulogu u pogledu heterogenosti u obrazovanju nastavnika. I dalje postoji potreba za naučnim istraživanjima mnogostrukosti jezičkih praksi višjezične dece i omladine, kako u porodici, tako i u obrazovnim institucijama. Višjezičnost 21. veka bi mogla i morala i u obrazovnom sistemu, uz poštovanje navedenih mera, sve više da se vidi i doživljava kao važan resurs za sve učesnike procesa.

Bibliografija

- Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.
- Caprez-Krompàk, Edina (2011): Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpod bildungspolitik*, 174, str. 9–11.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. U: California State Department of Education (ur.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, str. 3–49.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Herdina, Philip; Ulrike Jessner (2000): The Dynamics of Third Language Acquisition. U: Jasone Cenoz; Ulrike Jessner (ur.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 84–98.
- Krompàk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. U: Rudolf Leiprecht; Anja Steinbach (ur.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 64–83.
- Schader, Basil (ur.) (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

15C Impulsi za razmišljanje, diskusiju i produbljivanje

1. Gde sami vidite – bez obzira na sve naučne rezultate – pozitivne efekte nastave maternjeg jezika (odnosno, svoje nastave!) na svoje učenike? Formulшите, obrazložite i diskutujte o nekim od tih tačaka!
2. U kom pogledu niste sasvim uvereni u delotvornost i korist nastave maternjeg jezika (odnosno, vaše nastave), tamo gde je izvodite? Zašto? Formulшите, obrazložite i diskutujte i o tim tačkama!
3. Molimo vas da još jednom pogledate poglavlje 15 A.2, „Istraživanja u SAD-u“: kako sami ocenjujete efekte dopunske nastave na vladanje prvim ili maternjim jezikom kod svojih učenika?
4. Molimo vas da još jednom pogledate poglavlje 15 A.2, „Istraživanja u SAD-u“: kakve pozitivne efekte posećivanja dopunske škole vidite u pogledu uspeha u školskom sistemu imigracione zemlje? Odnose li se ti efekti pre svega „povratno“ na nastavu maternjeg jezika ili su u vezi s time da tu nastavu pohađaju uglavnom deca iz obrazovanih porodica (dakle, deca koja ionako imaju dobru perspektivu u školi)?
5. U pogl. 15 A.4 kritički se uzima pod lupu pozicija Hartmuta Esera. Po njoj poznavanje prvog ili maternjeg jezika ne igra nikakvu ulogu za školski uspeh u migraciji; odlučujuća je kompetencija u jeziku imigracione zemlje. Šta vi o tome mislite? Šta bi se moglo suprotstaviti Eserovoj tezi, ili na koji način bi ona morala biti dopunjena?
6. Iz poglavlja 15 A.5 proizlazi da bi bolja koordinacija nastave maternjeg jezika i redovne nastave bila veoma dobrodošla, i u pogledu uspeha učenika dopunskih škola. Imate li iskustva na tom polju i/ili kakve su vaše želje i nade u vezi s tim?
7. U pogl. 15 B Edina Krompàk predstavlja glavne rezultate svog istraživačkog projekta o dopunskoj nastavi maternjeg jezika u nemačkom govornom području Švajcarske, kao i perspektive na tom polju. Da li se ti rezultati i perspektive poklapaju sa vašima? Gde vidite razlike, koje su možda u vezi sa specifičnom situacijom u zemlji u kojoj trenutno živite i radite?
8. U vezi s temom ovog poglavlja – ispitivanja delotvornosti nastave maternjeg jezika u dopunskim školama, naučna saznanja, naučni problemi i potrebe: šta bi po vama bilo neophodno detaljnije ispitati i istražiti u zemlji u kojoj živite i radite, s obzirom na samu nastavu, njenu delotvornost i mogućnosti poboljšanja te delotvornosti?

Prethodna napomena

U prilogima za ovaj priručnik na mnogo mesta i na mnogo načina su predstavljeni argumenti i primeri dobre nastave maternjeg jezika u dopunskim školama. Reč je, s jedne strane, o okvirnim uslovima dobre nastave, recimo, njeno mesto u obrazovnom sistemu, materijalni uslovi ili kvalifikovanost nastavnika. S druge strane, reč je o sadržajima i osobenostima procesa nastave, dakle, o principima dobrog vođenja nastave. Kada bi u pogledu svega pobrojanog mogle biti realizovane dobre ideje, koje su predstavljene u ovom priručniku, rezultat bi najverovatnije bila optimalna nastava maternjeg jezika:

Tada bismo govorili o nastavi koja u obrazovnom sistemu zauzima mesto koje se za nju podrazumeva i koja doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva koje svi priznaju. Ono što se uči na toj nastavi posedovalo bi opštu obrazovnu vrednost. Nastavnici bi bili najbolje moguće obrazovani i usavršavani. Oni bi imali isti formalan status kao i svi drugi nastavnici – sa istim pravima, istim obavezama. Pošto nastava jezika potekla o kojoj ovaj priručnik govori postoji samo u kontekstu jezički i kulturno heterogenih imigracionih društava, ciljevi nastave i njena praksa su orijentisani na to da kod učenika ojačaju jezičke sposobnosti koje su im neophodne za samostalan, odgovoran, dobar život u jezički kompleksnom, heterogenom i brzim promenama podložnom okruženju. Tu nastava maternjeg jezika stoji zajedno sa ostalim nastavama jezika koje nudi obrazovni sistem – to je specifična nastava, ali s jednakim pravima i istim opštim ciljem. I ona se „dobro izvodi“, po principima koje opisuju Andreas i Tuyet Helmke u 3. poglavlju ovog priručnika.

U daljem tekstu želim da pojasnim neke aspekte moje predstave o optimalnoj nastavi maternjeg jezika.

1. Optimalna nastava maternjeg jezika podstiče sposobnost višjezičnosti

Na pitanja o funkciji, poziciji i obliku optimalne nastave maternjeg jezika moguće je odgovoriti jedino u okviru širih razmišljanja o tome sa kojim se društvenim, ekonomskim, tehničkim i kulturnim izazovima susreću škola i vanškolska obrazovna ponuda u 21. veku – jer, konačno, reč je o osnovnim zadacima (ne samo) školskog obrazovanja da deci i omladini obezbedi pristup i sposobnosti koje su im neophodne da vode samostalan i odgovoran život, pod uslovom predvidive budućnosti.

Globalizacija, internacionalna mobilnost i migracije, značajni su izazovi današnjice i skorije budućnosti, sa kojima se suočavaju i obrazovni sistemi. Ovakav razvoj se više ne može zaustaviti – naprotiv: treba računati s tim da će se on i ubrzati. Posledice tog razvoja su rastuća socijalna, ekonomska, jezička i kulturna heterogenost u svakodnevnom okruženju ljudi, manje-više na celom svetu. U sposobnosti koje obrazovni sistemi moraju razvijati kod učenika da bi u takvim uslovima omogućili razumevanje i učešće u procesu, ubraja se „globalna komunikacija“ (*global communication*; Griffin et al. 2012). To se može prevesti kao: kompetencija koja podrazumeva kompetentno ponašanje u konstelacijama jezičke raznolikosti, a često i nesigurnosti – ili, kratko rečeno: sposobnost višjezičnosti.

Sposobnost višjezičnosti znači – manje ili više svuda – poznavanje više od jednog jezika. Istovremeno, ona podrazumeva da čovek ume da se sporazume u situacijama s jezičkim razlikama. Dakle, u sposobnost višjezičnosti spada i jezički senzibilitet i fleksibilnost, kao i kompetencija pribavljanja sredstava za uzajamno razumevanja čak i onda kada se nekim jezikom vlada samo rudimentarno ili nimalo, a na kojem (ili kojima) se upravo komunicira.

Jasno je da će konstelacije višjezičnosti u budućnosti sve više određivati jezičku svakodnevnicu. To pre svega važi za gradske sredine. O jezičkom sklopu stanovništva u evropskim zemljama znamo malo toga sigurnog, jer jednostavno nema pouzdanih podataka. Za razliku od nekih „klasičnih“ imigracionih zemalja (recimo, Kanade i Australije), u Evropi se ne pravi odgovarajuća jezička statistika. Pojedina ispitivanja, međutim, pokazuju da se zajedništvo i koegzistencija različitih jezika

u evropskim velikim gradovima više gotovo i ne razlikuje od onoga što se može naći u klasičnim imigracionim zemljama (Gogolin 2010). To je ponekad i stotinu jezika, u kojima žive stanovnici nekog velikog grada.

Pošto se, dakle, uvek i svuda može dogoditi da se susretnemo s mnogostrukošću i različitošću jezika, u sposobnost višjezičnosti se ubraja i jedan opušten, prirodan odnos prema takvom jezičkom položaju. Višjezičnost je naša sadašnjica i budućnost, i što je više prihvatamo (ili još bolje: rado prihvatamo), to će nam biti lakše da se u njoj snađemo.

Škole i druge obrazovne institucije moraju mlade ljude osposobiti za višjezičnost da bi mogli savladati jezičke zahteve u 21. veku. Ovaj izazov stoji i pred obrazovnim ustanovama koje svoj doprinos jezičkom obrazovanju daju van zvaničnog školskog sistema. On stoji pred svakom nastavom jezika: nastavom školskog, nastavnog jezika, baš kao i pred nastavom stranog jezika ili nastavom maternjeg jezika.

Optimalna nastava maternjeg jezika doprinosi tome da učenici steknu sposobnost višjezičnosti.

2. Višjezičnost kao resurs

Deca i mladi ljudi koji od malih nogu svakodnevno aktivno žive u dva ili više jezika, imaju veoma dobre preduslove za razvijanje sposobnosti višjezičnosti. U te dobre preduslove spada činjenica da je odrastanje u dva ili više jezika odličan trening osnovne sposobnosti za dalja usvajanja jezika. Deca koja odrastaju dvojezično ili višjezično imaju prednosti u odnosu na jednojezičnu decu posebno u razvijanju svesti o jeziku. Ona mogu, recimo, ranije od jednojezične dece razlikovati oblik rečenog od sadržaja nekog izraza. To je posebna duhovna sposobnost koju podstiče odrastanje u dva ili više jezika. Treniraju se, dakle, kognitivne sposobnosti u koje se znanje o jeziku i načinu njegovog funkcionisanja ubraja jednako kao i senzibilitet za funkcije i dejstvo različitih načina izražavanja, kao i sposobnost odlučivanja za odgovarajuću mogućnost izražavanja kada se može birati između više njih.

U naučnim ispitivanjima je pokazano da deca koja odrastaju dvojezično ili višjezično te prednosti donose sa sobom kada se uključuju u obrazovni proces. Studije su se bavile pre svega decom uzrasta između četvrtе i šeste ili sedme godine (Bialystok & Poarch, 2014). Za učenje u školi je posebno važno to što se time otvaraju mogućnosti pozitivnog transfera – dakle, prenošenje osnovnih znanja o jednom jeziku na drugi jezik. Dete ne mora za svaki jezik iznova učiti da se nešto što je prošlo drugačije predstavlja od nečega budućeg. Nova je samo u svakom jeziku drugačija površina na kojoj se izražava prošlost ili budućnost u različitim jezicima.

Višjezično odrastanje i život predstavljaju prednost za duhovni razvoj dece i dobre preduslove za dalje – ne samo jezičko – učenje. U svakoj nastavi jezika treba težiti tome da se ti preduslovi koriste i da se doprinese njihovom daljem razvoju.

Ni u kom slučaju nije samo po sebi sigurno da će deca ove dobre preduslove za učenje jezika i učenje uošte razvijati i van svoje obrazovne biografije. Daleko je verovatnije da će ona putem nastave, u školi i van nje biti podstaknuta na to da aktivno koriste te sposobnosti te im je potrebna sistematična potpora za razvoj tih preduslova. To zahteva posmatranje koje je orijentisano na njihove resurse, na njihova dvojezična ili višjezična znanja i umeća.

Da to znanje i umeće nije „perfektno“ može se očekivati upravo u kontekstu nastave maternjeg jezika u dopunskoj školi. Sposobnosti učenika koje su stečene u životnom okruženju razvijene su veoma različito, u zavisnosti od životnih okolnosti u kojima su nastajale. Ta heterogenost je u više poglavlja ovog priručnika vrlo upečatljivo predstavljena i nemoguće je ignorisati činjenicu da ona otežava nastavu. Ipak, reč je o fundamentu na koji se nadograđuje dalje učenje i jezički razvoj.

Optimalna nastava jezika porekla zato učenike ne posmatra s obzirom na njihove deficite, dakle, stavljajući težište nastave na ono što oni ne umeju ili rade pogrešno. Mnogo je važnije voditi računa o već postojećim sposobnostima i iskustvima. Nastavna ponuda se oblikuje tako da učenici mogu da je nadgrade na već stečeno poznavanje (ne samo maternjeg) jezika i da im otvara put ka sledećem koraku u učenju. Ovo polazište, koje se nadovezuje na saznanja razvojne psihologije Lava Vigotskog (Wygotski, 1964), dopušta da učenici mogu razvijati svoje učenje na sve čvršćem fundamentu. Ozbiljno shvatanje njihovih znanja i sposobnosti istovremeno im otvara mogućnost da se sagledaju kao kompetentne učenike – a to je posebno važan preduslov za uspeh učenja.

Optimalna nastava maternjeg jezika u dopunskim školama koristi već usvojena jezička iskustva i sposobnosti učenika kao resurs za dalje učenje i vodi računa o tome da se oni sagledaju kao kompetentni učenici.

Jezičke sposobnosti stečene u svakodnevnom životu ubrajaju se u posebne resurse dece i mladih ljudi koji žive u dva ili više jezika. Međutim, da te sposobnosti ne bi stagnirale ili se čak i gubile, nego što je moguće bolje dalje razvijale, neophodno je stručno vođenje putem nastave. Pritom se radi o tome da se nauči kako da se te sposobnosti sve svesnije strateški koriste – i to u ime učenja jezika, ali i u svakodnevnoj jezičkoj praksi. Potpora tim sposobnostima se daje tako što se metajezika praksa eksplicitno uključuje u tok nastave. Tu se prevashodno radi o tome da se učenici sistematski uvedu u poređenje jezika i varijeteta u kojima žive.

To je izvodljivo na svim mogućim jezičkim nivoima: na nivou glasova i odnosa između glasovnih i slovnih znakova (da bi se podstaklo ortografsko učenje), na nivou gramatičkih strukturnih principa (da bi se podstakao morfološko-sintaktički razvoj), na nivou dodatnih značenja reči ili načina izražavanja (da bi se podstakao pragmatičan razvoj i metaforičke sposobnosti) ili na nivou mimike i govora tela koji prate govorni izraz (jer ni tu značenja nisu univerzalna, nego su vezana za jezičko-kulturne tradicije i navike). Sistematsko uključivanje poređenja jezika u učenje u nastavi jezika porekla predstavlja za tu nastavu specifičan deo kognitivnog aktiviranja, što je srž učinkovitosti učenja (upor. Helmke & Helmke u ovom priručniku, pogl. 3A, 2.2).

U optimalnoj nastavi maternjeg jezika se učenje na osnovu poređenja jezika koristi sistematski kao sredstvo kognitivnog aktiviranja. Osnova za to su sopstveno znanje i sopstvena jezička sposobnost učenika stečena u svakodnevnom iskustvu.

3. Nastava maternjeg jezika kao elemenat ukupnog jezičkog obrazovanja

Nastava jezika koja radi na tome da učenici steknu jezičke sposobnosti koje odgovaraju 21. veku je svakako nastava koja je zvanično i javno deo obrazovnog sistema i u njega integrisana. Ta integracija može imati veoma različite organizacione oblike – s obzirom na brojnost jezika koji su potencijalno prisutni u jednoj školi kroz učenike koji ih govore, neće uvek biti moguće reagovati na potrebe u jedinstvenom organizacionom obliku. Mnogo je važnije stvoriti kreativne mogućnosti uključivanja u redovan školski život i obezbediti im legitimost. U kontekstu model-programa „Podsticanje dece i omladine sa migracionom pozadinom“ („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ – FörMig) stvoren je okvirni model koji može biti putokaz za takvu integraciju: model ukupnog jezičkog obrazovanja (Gogolin i dr. 2011a). Razvoj modela je pratio nameru da ocrta put ka jednoj „novoj kulturi jezičkog obrazovanja“, kojom se može diskretno reagovati na izazove jezičke i kulturne mnogostrukosti.

Pojam jezičkog obrazovanja odabran je da bi postalo jasno da ne bi trebalo da se radi o tome da se koriste povremene i pojedinačne mere, kao što je, recimo, jedan nastavni projekat u jednoj školskoj godini. Daleko je važnije da se nastava uopšte strukturiše tako da podstiče jezičko obrazovanje i da u celoj školi bude osetna klima u kojoj se vodi računa o jeziku i podstiče jezik. Time se reaguje na saznanje da je jezička obrada suštinski elemenat kao i svaki drugi obrazovni proces. Nastavni predmeti se predstavljaju prevashodno jezički – potpuno bez obzira na to o kojoj nastavi se radi. Sticanje znanja se prevashodno jezički procesuiru. I ko-

načno, provera i vrednovanje uspeha sticanja znanja prevashodno su jezički bazirani. Modelom ukupnog jezičkog obrazovanja skreće se pažnja na tu dimenziju svakog pojedinačnog obrazovnog procesa i zahteva se da nastava i sama ponudi ono što od učenika zahteva u pogledu znanja i sposobnosti.

Pojam ukupnosti bazira na tri dimenzije modela koje su ocrtane u grafikonu na sledećoj strani:

1. Obrazovno-biografska dimenzija

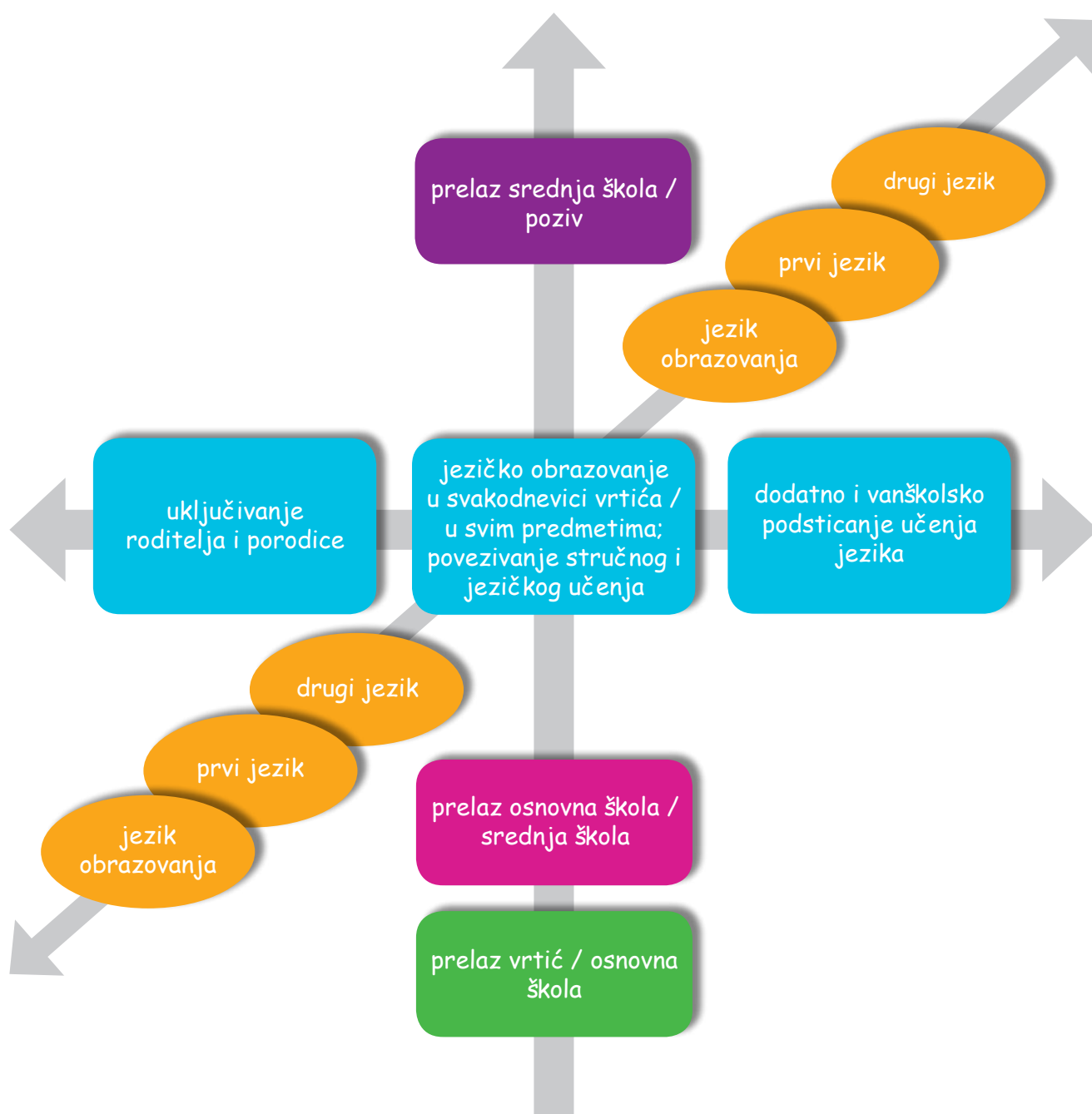
Ona izražava činjenicu da se zahtevi u pogledu jezičkog znanja i jezičkih sposobnosti menjaju tokom ukupne obrazovne biografije. Jezički repertoar koji je neophodan da bi se probilo kroz nadrealističku pesmu Orhana Velija ne može biti smisleno korišćen u nastavi za početnike – mnogo je primerenije njime se pozabaviti onda kad se učenici bave ovim zadatkom.

2. Kooperativna dimenzija

Ovde se apostrofira činjenica da nije zadatak „jedne“ nastave da ponudi jezičko znanje i umeće koje je učenicima potrebno da bi se izborili sa zahtevima obrazovanja tokom svoje obrazovne biografije. Naprotiv, svaka nastava na svoj specifičan način, primeren nastavnom predmetu, doprinosi tome. Što su učesnici složniji u pogledu puteva, ciljeva i svojih udela u jezičkom obrazovanju, to je veća šansa da će kod učenika proces usvajanja biti uspešan. To obrazlaže postulat kooperacije, jer kada svi učesnici zajedno, ali radno podeljeni, doprinose jezičkom obrazovanju, nastaje efikasan obrazovni proces.

3. Dimenzija jezičkog razvoja

Ovde je reč o tome da je zadatak nastave da izgradi mostove za učenike između svakodnevne jezičke prakse u životnom okruženju i iskustvima donesenim iz njega, i jezičkih zahteva koji moraju biti ispunjeni da bi obrazovni proces bio uspešan. Jezička praksa u životnom okruženju teče velikim delom usmenim putem, često u dijalektalnim ili socijalnim varijantama nekog jezika. Te varijante nastavnik mora očekivati kao preduslove obrazovanja. Obrazovni jezički zahtevi, međutim, prate uglavnom strukturne principe pismene upotrebe jezika. Međutim, prenošenje umeća čitanja i pisanja, otvaranje pristupa svetu pisma, eksplicitan je zadatak obrazovnog sistema. Na to se odnosi zahtev za ukupnim jezičkim obrazovanjem u ovoj dimenziji: izgraditi mostove između jezičkih iskustava napravljenih van obrazovnog sistema i onih zahteva koje sam taj sistem postavlja – od svakodnevnog jezika do obrazovnog jezika; od višjejezičnosti životnog iskustva do obrazovno-jezičke višjejezičnosti (vidi i prilog u ovom priručniku, Neugebauer & Nodari).



Förmig" model ukupnog jezičkog obrazovanja

Ne postoji knjiga recepata po kojoj bi model ukupnog jezičkog obrazovanja mogao da se sprovede u praksi. Važnije je prilagođavanje uslovima pod kojima radi određena obrazovna ustanova. U vezi sa nastavom maternjeg jezika jasno je da u jednoj školskoj zajednici u kojoj se predaje deci sa malim brojem zajedničkih jezika porekla mora da se radi drugačije nego u školama koje pohađaju deca sa dvadeset ili trideset različitih jezika porekla. Iskustva sa razvojem obrazovne ponude koja reaguje na takvu situaciju skupljena su i

dokumentovana u kontekstu Förmig-programa – na osnovu njih sigurno nije moguće „kuvati“, ali je u njima svakako moguće naći savete i napomene od pomoći (upor. npr. Gogolin et al. 2011b, ili mnogo-brojne savete na sajtu www.foermig.uni-hamburg.de).

4. Primeri optimalne nastave maternjeg jezika u dopunskim školama

Na kraju svog priloga predstaviću dva primera u kojima su prepoznatljivi obrasci nastave maternjeg jezika prema opisanim očekivanjima. Oba primera uzeta su iz realne prakse. Oni su, dakle, istovremeno i oprobani i utopijski.

Opismenjavanje po rajsferšlus-principu

Zamislimo optimalnu nastavu maternjeg jezika u nekoj osnovnoj školi. Ta nastava je deo školske svakodnevice – ona se, dakle, odvija u okviru redovnog kurikuluma i nastavnici imaju prilike da se dogovore o kooperativnom strukturisanju nastave u narednim sedmicama. Cilj nastave jezika je uvođenje prvih slovnih znakova. Svrha zajedničkog rada nastavnika je da deci približe strategije transfera prilikom učenja da pišu. Zamislimo da su u školi deca sa različitim jezicima porekla, koji se transkribiraju na različite načine.

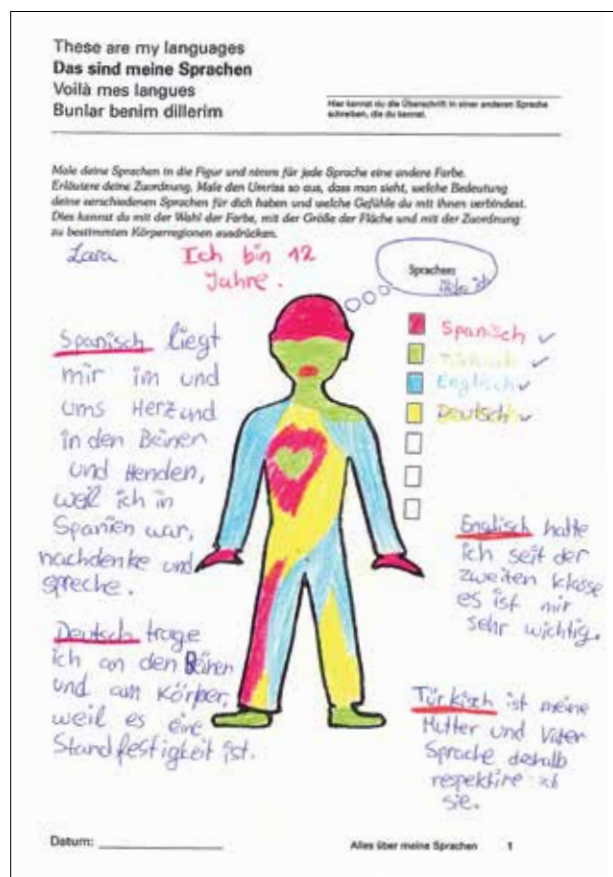
U ovoj konstelaciji je preporučljivo koristiti rajsferšlus-princip opismenjavanja kako u školskom, tako i u maternjem jeziku, kao što je opisano u prilogu Hansa Rajha u ovom priručniku: na jeziku škole, zajedničkom svoj deci (za naš primer: na nemačkom jeziku) prvo se uspostavlja veza između određenog glasovnog i slovnog znaka; na različitim jezicima porekla uzimaju se poznati znaci i povezuju se u pismene oblike koji su primereni za svaki pojedinačni jezik.

Po ovom principu preplitanja nastavne ponude na nemačkom i maternjim jezicima strukturise se nastava tokom cele osnovne škole [prva četiri razreda u Švajcarskoj, prim. prev.], što se odražava, recimo, u tome da se deci uporedno predstavlja osnovni vokabular relevantan za obrazovanje na oba jezika, da se uporedno obrađuju književni žanrovi ili da se upućuje u funkcije sitaktičkih fenomena kao različitih strukturnih principa u dva jezika. Na taj način se za svaki jezik pojedinačno otvara prostor za učenje, ali se kognitivno aktiviranje tokom nastave odigrava po istom zajedničkom principu, što deci pomaže prilikom izgradnje strategija koje će ih voditi ka cilju - učenju jezika i korišćenju jezičkih sredstava.

Nastava maternjeg jezika koja otvara vrata ukupnom jezičkom obrazovanju

Deca i mladi ljudi koji posećuju nastavu maternjih jezika poseduju privilegiju življenja u dva ili više jezika. Jedan od ciljeva nastave maternjeg jezika trebalo bi da bude zajedničko učešće nastavnika i učenika u toj privilegiji. To se može ostvariti tako što će biti inicirane aktivnosti koje stimulišu otvaranje očiju za višejezičnost i njene prednosti. Jedan primer za to potiče iz jedne gimnazije u Saksenu – nemačkoj saveznoj po-

krajini sa relativno slabom imigracijom – koja je učestvovala u programu FörMig. U toj školi ponuđen je ruski kao maternji jezik, ali na nastavu dolaze i učenici kojima ruski nije maternji jezik. Škola sa ponosom prezentuje svoj „višejezički profil“. Jedna od ritualizovanih aktivnosti u tom smislu je početak svake školske godine, kada se skupljaju jezička iskustva učenika koji prelaze u 5. razred (dakle, u prvi razred gimnazije [po nemačkom školskom sistemu, prim. prev.]). Tada nastavnici nemačkog i nastavnici maternjeg jezika rade zajedno. Prikupljanje iskustava teče uz pomoć „jezičkih portreta“ koje je osmislila Ursula Neumann [Nojman]: skica devojčice ili dečaka, u koju deca bojama ucrtavaju jezike koje „imaju“ (Gogolin & Neumann, 1991); upor. sliku dole.



Ovi portreti u našoj školi u Saksenu služe, s jedne strane, daljem pisanju „izveštaja o stanju u jeziku“, što škola redovno radi za svoje potrebe. Ali, oni istovremeno predstavljaju osnovu za tematiziranje jezičke samosvesti i podsticanje svesti o jeziku sa decom tokom nastave. To se, recimo, može ostvariti kroz saradnju nastave jezika porekla, nastave nemačkog jezika i stranih jezika na izradi jezičkih portfolija u koje se beleži razvoj višejezičnosti svakog pojedinog deteta (Sekretarijat za obrazovanje kantona Ciriha, 2010).

Reč je o izgradnji mostova između jezičkog životnog okruženja dece i omladine, njihovog višejezičnog razvoja podsticanog kroz nastavu i doprinosima „novoju kulturi jezičkog obrazovanja“ koji doprinose tome da se optimira nastava maternjih jezika u dopunskim školama u multilingvalnom svetu.

Bibliografija

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), str. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (izd.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolino, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), str. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5 (43), str. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. (Prevod ruskog originalnog izdanja iz 1934. sačinio Gerhard Sewekow..) Berlin: Akademie-Verlag.

Autori i autorke A-delova

(Podaci o autorima i autorkama B-delova nalaze se direktno iznad njihovih priloga.)

Regina Bühlmann, dipl. nastavnica osnovne škole i dipl. nastavnica za obrazovanja odraslih; studij filozofije, germanistike i istorije umetnosti; naučna saradnica i zadužena za pitanja migracije u Generalnom sekretarijatu Švajcarske konferencije kantonalnih direktora za vaspitanje (EDK). Publikacija o nastavi maternjeg jezika (sa Anjom Giudici): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz; EDK 2014. Zadužena za banku podataka o dopunskim školama maternjeg jezika (vidi: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>).

Elfie Fleck, M. A., studij anglistike i romanistike i studij nemačkog kao stranog i drugog jezika. Nastavnica engleskog u jednoj srednjoj školi opšteg smera do 1992, od 1992. zaposlena u Referatu za migraciju i školu u austrijskom Ministarstvu za obrazovanje i žene, zadužena za nemački kao drugi jezik, nastavu maternjeg jezika, višejezičnost i interkulturalnost.

Elisabeth Furch, prof. dr, radi na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Beču i na Univerzitetu u Beču. Bavi se naučno-istraživačkim radom u različitim nacionalnim i internacionalnim projektima, koje vodi ili sarađuje u njima. Težišta istraživanja: bilingvizam, sticanje znanja u drugom jeziku, jezička metodika kod učenja drugog jezika, cultural awareness. Koordinatorica studijskog predmeta „Nastava maternjeg jezika: učenje prvog jezika u kontekstu migracije“.

Nuhi Gashi, M. A., studij albanskog jezika i književnosti; obrazovanje za nastavnika; nastavnik i direktor škole u Mramoru/Kosovo; nastavnik dopunske škole u Berlinu; mnogo godina u Ministarstvu obrazovanja Republike Kosovo zadužen za nastavu albanskog u Evropi i van Evrope. Organizator godišnjih letnjih seminara za nastavnike albanskog u dopunskim školama; saradnik na novim udžbenicima za nastavu albanskog u dopunskim školama i u drugim internacionalnim ko-operationim projektima.

Anja Giudici, M. A., doktorantkinja, naučna saradnica na projektu i asistentkinja na Institutu za nauku o vaspitanju Univerziteta u Cirihi. Njena naučna interesovanja leže na polju školske i jezičke politike. Zajedno sa Reginom Bühlmann pisala je 2014. EDK-izveštaj „Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz“.

Ingrid Gogolin, prof. dr dr h.c.; vodeći tim grupe „Diversity in Education Research (DivER)“ Univerziteta u Hamburgu. Studij za nastavnika, kao i studij pedagogije; disertacija i habilitacija na Univerzitetu u Hamburgu; počasni doktor Tehničkog univerziteta u Dortmundu. Ko-koordinacija pokrajinskog ekscelenc-klastera „Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LiMA)“ Univerziteta u Hamburgu. Koordinacija državnog istraživačkog programa „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“.

Rolf Gollob, prof. dr h.c.; korukovodilac Centra za internacionalne obrazovne projekte (IPE) na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi. Studij etnologije na Univerzitetu u Cirihi. Težišta rada: didaktika, interkulturalna pedagogija, demokratija i ljudska prava (EDC/HRE – Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education). Dvadeset godina aktivan kao ekspert i autor nastavnih sredstava za Savet Evrope (jugoistočna i istočna Evropa).

Andreas Helmke, prof. dr rer. nat, studij prava i psihologije; promocija na Univerzitetu u Konstancu; habilitacija na Univerzitetu u Minhenu; do emeritacije: Katedra za razvojnu psihologiju na Univerzitetu Koblenz-Landau; od tada: Univerzitet Konstanc. Težišta naučno-istraživačkog rada: istraživanja u oblasti nastave i obrazovanja. Savetnik više Ministarstava za kulturu kao i vijetnamskog Ministarstva za vaspitanje; autor standardnog udžbenika „Unterrichtsqualität und Lehrberufprofessionalität“ za obrazovanje nastavnika.

Tuyet Helmke, dr phil, Univerzitet Konstanc / AG empirijsko istraživanje obrazovanja; pre toga predavač na Pedagoškoj visokoj školi u Hanoju/Vijetnam. Vodi odeljenje u Ministarstvu vaspitanja u Vijetnamu. Promocija na Univerzitetu u Potsdamu; senior researcher u projektima istraživanja obrazovanja koje vodi KMK na Univerzitetu Koblenz-Landau; stručna oblast psihologije; koordinacija nemačko-vijetnamskog istraživanja obrazovanja u oblasti škole i visoke škole. Težišta istraživačkog rada: istraživanje odnosa između predavanja i učenja, pedagoška dijagnostika, zdravlje nastavnika.

Judith Hollenweger, prof. dr phil, studij nauke o vaspitanju i psihologije. Docentkinja i rukovodilac projekta „Inklusive Bildung“ na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi. Savetnica za UNICEF i Svetsku zdravstvenu organizaciju, zastupanje Švajcarske u European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Težišta istraživanja: diverzitet i inkluzija, sistemi klasifikacije i indikatora u oblasti obrazovanja i posebnih potreba, internacionalna uporedna specijalna pedagogija.

Edina Krompák, dr phil, naučnica u oblasti nauke o vaspitanju. Studij u Mađarskoj i u Švajcarskoj; promocija na Univerzitetu u Cirihi sa temom „Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung“; docentkinja na Pedagoškoj visokoj školi FHNW, težišta istraživanja: sticanje znanja u prvom i drugom jeziku, višejezičnost, kao i jezik i identitet.

Sabina Larcher Klee, prof. dr, naučnica u oblasti nauke o vaspitanju, prorektor za usavršavanje i naučno istraživanje Pedagoške visoke škole u Cirihi. Istraživanja i publikacije o pitanjima razvoja škole i profesije.

Dora Luginbühl, prof. lic. phil, nastavnica osnovne škole i naučnica u oblasti nauke o vaspitanju. Docentkinja za specijalnu pedagogiju i interkulturalnu pedagogiju na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Turgauu (PHTG), kao i zamenica prorektora za nastavu. Član stručne grupe Interkulturalna pedagogija COHEP-a i Komisije za obrazovanje i migraciju EDK-a. Kao zadužena za heterogenost na PHTG, poslednjih godina se pre svega bavi odnosom prema kulturnoj mnogostrukosti u obrazovanju nastavnika.

Xavier Monn, lic. phil, od 2010. radi u Odseku za osnovnu školu Turgau kao stručni ekspert za razvoj škole. Pre toga je oko 20 godina radio kao nastavnik osnovne škole u kantonu Cirihi i studirao zatim pedagogiju, specijalnu pedagogiju kao i popularne književnosti i medije na Univerzitetu u Cirihi.

Claudia Neugebauer je docentkinja za nemački kao drugi jezik i članica istraživačke grupe „Literalität, Motivation und Lernen“ [Literalnost, motivacija i učenje] na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi. Ona je autorka različitih udžbenika za decu i omladinu koji uče nemački kao drugi jezik. Težišta rada: razvojni projekti nastave i škole u opštinama i delovima gradova sa velikim brojem dece koja odrastaju višjezično; video-coaching o interakciji između stručnjaka i dece u predškolskom uzrastu.

Claudio Nodari, prof. dr phil, vodi Institut za interkulturalnu komunikaciju (www.iik.ch) i docent je za didaktiku nemačkog kao drugog jezika na Pedagoškoj visokoj školi u Cirihi. On je autor udžbenika i kurikula za nemački kao drugi jezik i vodi različita usavršavanja i projekte na temu podsticanja poznavanja jezika u višjezičnim školama.

Selin Öndül, lic. phil I, zadužena za integraciju i QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen – kvalitet u multikulturalnim školama) u Školskoj upravi Grada Ciriha. Naučnica u oblasti nauke o vaspitanju i nastavnica matematike; ranije nastavnica dopunske škole. Projekti i publikacije o kooperaciji između nastavnika maternjeg jezika u dopunskim školama i osnovnih škola. Aktuelna težišta rada: praćenje i savetovanje škola Grada Ciriha po pitanju odnosa prema sociokulturnoj heterogenosti.

Hans H. Reich, prof. dr em, germanista i naučnik u oblasti nauke o vaspitanju, ranije rukovodilac katedre na Institutu za obrazovanje u dečjem i omladinskom uzrastu na Univerzitetu Koblenz-Landau, radna oblast interkulturalnog obrazovanja. Predavanja iz oblasti interkulturalne pedagogije i nemačkog kao drugog jezika. Težišta istraživačkog rada: obrazovna situacija učenika-migranata u evropskim državama, jezička politika, didaktika dvojezičnosti, dvojezični razvoj dece na elementarnom i primarnom nivou.

Basil Schader, prof. dr phil, germanista i albanolog, radi kao predavač na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi i kao rukovodilac projekta u tamošnjem centru Zentrum International Projects in Education (IPE). Težišta istraživanja: didaktika nemačkog kao prvog i drugog jezika, interkulturalna orijentacija nastave, albanski jezik, kultura i migracija. Bogato istraživačko iskustvo i mnogobrojne publikacije i u oblasti nastave maternjeg jezika u dopunskim školama.

Christoph Schmid, prof. dr phil, Pedagoška visoka škola (Učiteljski fakultet) u Cirihi, rukovodilac katedre Razvoj i profesionalni identitet. Težišta istraživanja: dugoročni procesi učenja, osnovna teorijska pitanja znanja, učenja i transfera, pitanja izgradnje kompetencija i razvoja ekspertize, koncepti vrednovanja, razvoj sposobnosti učenja, podsticanje mišljenja i inteligencije i poboljšanje strategija učenja.

Markus Truniger, rukovodilac programa „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ [Kvalitet u multikulturalnim školama], Sekretarijat za obrazovanje kantona Cirihi; obrazovanje i rad kao nastavnik osnovne škole; aktuelna radna težišta: razvoj škole u višjezičnom i multikulturalnom kontekstu; razvijanje okvirnih uslova između ostalog i za nastavu nemačkog kao drugog jezika i dopunsku nastavu maternjih jezika.

Rita Tuggener, dipl. prevodilac, didaktičarka jezika „DaF“ [„Deutsch als Fremdsprache“ – nemački kao strani jezik], docentkinja na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi, rukovodilac odseka Nemački kao drugi jezik, radi na obrazovanju i usavršavanju nastavnika. Dugogodišnji rukovodilac obaveznog modula „Einführung ins Zürcher Schulsystem“ [Uvod u ciriški školski sistem] za buduće nastavnike dopunskih škola; inicijator i rukovodilac daljih ponuda Pedagoške visoke škole u Cirihi za nastavnike maternjeg jezika u dopunskim školama.

Saskia Waibel, lic. phil. I; radi kao docentkinja za nemački i „DaZ“ [„Deutsch als Zweitsprache“ – nemački kao drugi jezik] na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi. Ona je koautorka jezičkih nastavnih sredstava (engleski za više razrede, nemački za niže razrede) i vodi usavršavanja na temu podsticanja poznavanja jezika u višjezičnim školama, kao i korišćenja medija u jezičkim predmetima.

Wiltrud Weidinger, prof. dr; rukovodilac Centra za internacionalne obrazovne projekte (IPE) na Pedagoškoj visokoj školi (Učiteljskom fakultetu) u Cirihi. Studij pedagogije i psihologije u Beču i Njujorku. Težišta rada: internacionalni zajednički projekti i transfer znanja sa fokusom na prenošenje kompetencija u oblasti jednog i više nastavnih predmeta na relaciji škola – profesija, kao i u oblasti tzv. life skills učenika; opšta didaktika; odnos prema transkulturalnim razlikama.

Serija priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“ obuhvata nekoliko priručnika koji doprinose kvalitetu nastave maternjeg, odnosno, prvog jezika i njenom boljem povezivanju sa redovnom nastavom u imigracionim zemljama.

Priručnici su namenjeni budućim i sadašnjim nastavnicima jezika zemlje porekla u dopunskim školama u inostranstvu, kao i institucijama zaduženim za tu nastavu, kako u zemljama porekla, tako i u imigracionim zemljama.

Osnovni priručnik (Priručnik i radna sveska „Osnove i polazišta“) informiše, između ostalog, o glavnim načelima aktuelne pedagogije, didaktike i metodike u zemljama zapadne i severne Evrope.

Priručnici sa didaktičkim podsticajima nude konkretne predloge i planove za različite nastavne oblasti (poboljšanje pisanja na prvom jeziku i sl.). Svi priručnici su rađeni u tesnoj saradnji sa aktivnim nastavnicima dopunskih škola, tako da se od početka mislilo na povezanost s konkretnim radom i mogućnost primene u nastavi.

Serija obuhvata sledeće priručnike:



Serija priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“ objavljena je na nemačkom, engleskom, albanskom, bosanskom/hrvatskom/srpskom, portugalskom i turskom jeziku. Izdavač je Zentrum IPE (International Projects in Education) Pedagoške visoke škole (Učiteljskog fakulteta) u Cirihi (PH Zürich).