

Temel İlkeler ve Yaklaşımlar

- Ana Dil Eğitiminin Özellikleri ve Zorlukları
- Göç Alan Ülkelerde Pedagoji, Didaktik ve Yöntembiliminin Temelleri
- Ana Dil Eğitime ve Dersin Planlanmasına İlişkin Somut Örnekler ve Uygulamalar



Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri

Ders ve Çalışma Kitabı



Temel İlkeler ve Yaklaşımlar

- Ana Dil Eğitiminin Özellikleri ve Zorlukları
- Göç Alan Ülkelerde Pedagoji, Didaktik ve Yöntembiliminin Temelleri
- Ana Dil Eğitime ve Dersin Planlanmasına İlişkin Somut Örnekler ve Uygulamalar

Basil Schader

Yayınlayan

Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri

Ders ve Çalışma Kitabı

“Ana Dil Eğitimi için Ders Materyalleri Serisi” (HSU – İsviçre’ de HSK: Ana Dil Eğitimi ve Kültürü); Ders ve Çalışma Kitabı.

Zürih Eğitim Fakültesine (PH Zürich) bağlı Eğitimde Uluslararası Projeler Merkezi (Zentrum IPE) tarafından yayınlanmıştır



Proje Sorumlusu/
Yayınlayan:

Basil Schader, Prof. Dr. Dr., Zürich Eğitim Fakültesinde
(PH Zürich) Dil Öğretimi ve Kültürler Arası Öğretimi alanında
Öğretim Üyesi, Ders Materyalleri Yazarı

Görsel Tasarım:

Barbara Müller, Erlenbach

Almanca aslından çeviren:

Dr. Çiğdem Başar

Baskı:

Bu sayının sponsoru Zürich Kantonu Lotarya Fonudur.

**LOTTERIEFONDS
KANTON ZÜRICH**

Ana Dil Eğitimi için Ders Materyalleri” Serisi İsviçre Eyalet
Kültür Müdürlüğü (BAK) katkısıyla hazırlanmaktadır.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Bu proje Avrupa Birliği Komisyonu’nun kısmi
katkılarıyla finanse edilmiştir. Yayının içeriğine
ilişkin sorumluluk tamamen yazara aittir; AB Komisyonu
hiçbir biçimde kitapta verilen bilgilerin başka şekillerde
kullanımına ilişkin sorumluluk üstlenmez.



Lifelong
Learning
Programme

İçindekiler

Önsöz: "Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri" Serisi	5
---	---

"Temel İlkeler ve Yaklaşımlar" Ders ve Çalışma Kitabı Hakkında	7
---	---

I Ana Dil Eğitimi (ADE): Ders ve Çalışma Kitabı Hakkında

1 Ana Dil Eğitimi (ADE)'nin Tanımı ve Amacı (Basil Schader, Markus Truniger)	10
2 ADE Öğretmenlerini Bekleyen Zorluklar Neler? (Selin Öndül, Rita Tuggener)	21

II Göç Ülke Gözüyle Günümüz Pedagoji, Didaktik ve Yöntembiliminin Temelleri

3 İyi Dersin Temelleri: Özet (Andreas Helmke, Tuyet Helmke)	34
4 Göç Ülkelerinde Güncel Pedagojik Temeller I: "Dünya Görüşüyle İlgili" Üst Anlaşma Esasları (Judith Hollenweger, Rolf Gollob)	42
5 Göç Ülkelerinde Güncel Pedagojik Temeller II: "Eğitim ve Okulla İlgili" (Wiltrud Weidinger)	52
6 Göç Ülkelerinde Güncel Didaktik ve Metodolojik Temeller I: Uygun Öğretme ve Öğrenme Yöntemlerini Seçmek (Dora Luginbühl, Xavier Monn)	63
7 Göç Ülkelerinde Güncel Didaktik ve Metodolojik Temeller II: Performansın Destek Odaklı Değerlendirilmesi (Christoph Schmid)	77
8 Göç Ülkelerinde Güncel Didaktik ve Metodolojik Temeller III: Kapsamlı Dil Desteği (Claudia Neugebauer, Claudio Nodari)	88

III

Ana Dil Eğitime Özgü Maddeler

- | | | |
|----|--|-----|
| 9 | Uygun İçerik ve Konu Seçimi
(Sabina Larcher Klee) | 104 |
| 10 | Uygun Materyal Seçimi
(Basil Schader, Saskia Waibel) | 113 |
| 11 | Ana Dil Eğitiminin Önemine Yönelik
Dersin Somut Olarak Planlanması
(Basil Schader) | 123 |
| 12 | Göç Ülke Okuluyla İşbirliği
(Regina Bühlmann, Anja Giudici) | 135 |

IV

Bilgilendirme Bölümü: Temel Yaklaşımlar, Sorun Alanları

- | | | |
|---------------------------|---|-----|
| 13 | Farklı Göç Ülkelerinde ADE ve Okul
Sistemiyle Bağlantısı: Özet, Gerçekler, Modeller
(Anja Giudici) | 148 |
| 14 | ADE Öğretmenlerine Eğitim: Gereksinimler, Modeller
(Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck) | 157 |
| 15 | Ana Dil Eğitiminin Etkisine İlişkin Araştırmalar –
Araştırmada Son Durum, Araştırma Sorunları,
Araştırma Talebi
(Hans H. Reich, Edina Krompàk) | 168 |
| 16 | Son Söz:
Dil Edinimine Yeni Bir Anlayış Getiren Mükemmel
Ana Dil Eğitimi Dersi – Geleceğe Yönelik Bir Vizyon
(Ingrid Gogolin) | 176 |
| A Bölümü Yazarları | | 182 |

“Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri” Serisinin Önsözü

Ana dil eğitimi dersi, (HSU: herkunfts- oder muttersprachlicher Unterricht; (Ana Dil Eğitimi Dersi); İsviçre’de HSK dersi: Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur, Ana Dil Eğitimi ve Kültürü Dersi), öğrencilerin kimlik ve dil gelişimi açısından önemli bir rol oynadığı gibi, değerli bir toplumsal kaynak olan çok dilliliğinin gelişimi açısından da önem taşımaktadır. Bu yaklaşım İsviçre’de, uzun zamandan beri, ilgili mevzuatta, bilim dünyasında ve dil eğitiminde uygulanan genel ilkeler çerçevesinde kabul görmektedir. Buna rağmen ana dil eğitimi dersi, diğer derslere kıyasla, daha zor şartlarda sağlanabilmektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır:

- Ana dil eğitimi dersi, çoğu yerde, kurumsal ve mali açıdan yeterince güçlü bir zemine oturtulamamıştır. İsviçre’de ana dil eğitimi veren öğretmenlerin ücretleri genelde köken ülkeler ve hatta ebeveynler tarafından karşılanmaktadır.
- Ana dil eğitimi dersi, çoğunlukla öğretim programında öngörülen diğer derslerle uyumlu biçimde bütünleştirilememektedir. Sınıf ve branş öğretmenleri ile ana dil eğitimi öğretmenleri arasındaki iletişim ve işbirliği genelde çok zayıftır.
- Ana dil eğitimi dersi haftada sadece 2 saat olduğu için sürekliliğe dayalı verimli bir öğrenme süreci zorlaşmaktadır.
- Ana dil eğitimi dersi zorunlu değildir ve isteyen öğrenciler katılmaktadır. Bu nedenle dersin bağlayıcılığı yok denecek kadar düşük düzeydedir.
- Ana dil eğitimi dersine, genelde, 1. sınıftan 9. sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerinde olan öğrenciler aynı sınıf ortamında katılmaktadır. Bu, öğretmenin farklı sınıf seviyelerine göre farklı ders işleme yöntemlerini aynı sınıf ortamı içinde uyguladığı yüksek didaktik beceri gerektiren bir ders biçimidir.
- Ana dil eğitimi dersi alan öğrenciler arasında ana dil hâkimiyeti bakımından büyük farklılıklar görülebilmektedir. Bazı öğrenciler, ana dilinde standart dil ile yerel ağız veya lehçeyi ev ve aile ortamda iyi düzeyde öğrenirken, diğerleri ana dilni sadece belirli bir yerel ağız veya lehçeyle öğrenmiş olabilirler. İkinci veya üçüncü nesil öğrenciler arasında, yaşadıkları ülkenin dil (örneğin Almanca) güçlü ve hâkim dil haline gelerek ana dilleri, sadece yerel ağız veya lehçeyle ve aile ortamında kullanılan kelime dağarcığıyla sınırlı kalabilmektedir.

- Ana dil eğitimi veren öğretmenler, köken ülkelerde genelde iyi bir temel öğretmenlik eğitimi alarak İsviçre’ye gelmektedirler. Ancak yeni ülkede, farklı sınıf seviyelerinden gelen öğrencilerle aynı sınıf ortamında ders yapmanın özelliklerine ve zorluklarına yeterince hazır olmayabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin göç edilen ülkede katılabilecekleri meslek içi eğitim kursları da yeterince yaygın değildir.

“Ana Dil Eğitimi Dersi için Ders Materyalleri” dizisinin amacı, bu dersi veren öğretmenlere, yaptıkları önemli ve zor görevlerinde yardımcı olmak ve ana dil eğitiminin en yüksek nitelikte verilmesine katkı sağlamaktır. Elinizde tuttuğunuz el kitabı, bir yandan, Batı ve Kuzey Avrupa’da göç alan ülkelerde uygulanan güncel pedagojik ve didaktik ilkeleri benimserken (bkz. mevcut cilt), diğer yandan, “Didaktik Öneriler”, derste uygulamaya dönük pratik ve somut etkinlikleri ele almaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin dil yeterliliklerini ve özellikle yazma becerilerini geliştirmeleri öncelikli amaçtır. El kitabında uygulanan didaktik ilkeler ve öneriler, öğrencilerin diğer derslerden ve öğrenme araçlarından alışık oldukları yöntem ve teknikler arasından seçilmiştir. Böylece, ana dil dersi ile diğer dersler arasında olabildiğince iyi bir uyum ve yakınlaşma sağlanmaktadır. Öte yandan, yurtdışından gelen öğretmenler, öğrencilerin alışık oldukları güncel didaktik yaklaşım ve yöntemleri kullanarak, bir anlamda uygulamalı meslek içi eğitimle de tanışma fırsatı bulacaklardır. Nihayet, iki dilli ve iki kültürlü öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit partner olarak katılacak olan ana dil eğitimi öğretmenlerinin eğitimci kimliklerinin bu yaklaşımla güçleneceği düşünülebilir.

“Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri” serisi, Zürih Öğretmen Eğitimi Üniversitesi (PH Zürich) Uluslararası Eğitim Projeleri Merkezi (IPE) tarafından yayınlanmaktadır. Bu seri, İsviçre ve diğer Batı Avrupa ülkelerindeki eğitim bilim uzmanları ile köken ülkelerdeki eğitim bilim uzmanlarıyla yakın bir işbirliği içinde hazırlanmıştır. Böylece, el kitabında ele alınan bilgi, öneri ve etkinliklerin, ana dil eğitimi dersinin gerçek ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte işlevsel ve uygulanabilir olmaları sağlanmaktadır.

“Temel İlkeler ve Yaklaşımlar” Ders ve Çalışma Kitabı Hakkında

Elinizdeki bu ders kitabının çıkmasına “Keşke elimizde, buradaki güncel pedagojik ve didaktik alanda yol gösterecek bir kaynak olsa!” şeklinde hayıflanmış bir Ana Dil Eğitimi Öğretmeni (=ADE Almanya’da HSU; İsviçre’de HSK) vesile olmuştur. Gerçekten yol gösterecek bir rehber yaratma fikri, o kadar akla yakın ve cazipti ki – o öğretmenimizin isteğinden yaklaşık üç yıl sonra – elinizdeki bu ders kitabı ortaya çıkmıştır.

Rehber niteliğindeki bu kitap, hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli ADE öğretmenleri ve de farklı ülkelerde onlardan sorumlu kurumlar (konsolosluklar, yerel Eğitim Müdürlükleri vs.) için oluşturulmuştur. Kitap, sayılan bu kişilere ve kurumlara anlaşılabilir ve uygulanabilir bir biçimde şu üç alanda bilgi vermektedir:

- Batı ve Kuzey Avrupa ülke okullarının karakteristik özellikleri olan güncel pedagojik didaktik ve yöntembilim temelleri. Kitabın özellikle 3–8 arası bölümleri bu konuda yol gösterici niteliktedir. Bu bölümlerde dersin üzerinde kısmi de olsa anlaşma sağlanan nitelikler ve pedagojik görüşler, güncel öğretim ve öğrenme yöntemleri, öğrencilerin performans değerlendirme veya dil desteğinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar ele alınmaktadır. Bu bilgiler, öğretmenin ana dil öğretiminde kendi ders tarzıyla resmi okulun ders süreci arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırması açısından önem arz etmekte ve öğrencilerin ADE ile örgün eğitimleri arasında kopukluk yaşamamasına katkı sağlamaktadır.
- ADE’nin özel durumuna ilişkin gerekli uygulamalar 9–12 arası bölümlerde ele alınmakta; burada içerik, konu ve materyal seçimi irdelenip ders planlama önerileri sunulmakta ve örgün derslerle işbirliği olanakları gösterilmektedir.
- ADE öğretmenlerinin karşı karşıya olduğu ADE hedef ve zorluklarına ilişkin bilgi temellerini 1. ve 2. bölümde bulabilirsiniz. Diğer konu ve sorun alanlarını – örneğin ADE öğretmenlerinin eğitim görmeleri ya da farklı örgün eğitim sistemine dâhil edilme modelleri gibi konular 13–15 arası bölümlerde işlenmekte ve kitap bir çeşit gelecek vizyonu gösteren 16. bölümle son bulmaktadır.

İlk 15 bölümün her biri A, B ve C olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır: A bölümü temel yaklaşımları kapsar; B bölümü bu temel kuram ve yaklaşımları ADE alanından uygulama örnekleriyle ve faaliyet raporlarıyla somutlaştırmakta; C bölümünde, A ve B bölümlerine ilişkin dönüt, tartışma ve pekiştirme amaçlı öneriler sunulmaktadır. A bölümü konu alanının güncelliğini ve niteliğini belirler, B bölümü ADE’nin uygulamayla bağ-

lantısını sağlarken, C bölümü bu fikir içeriklerinin derinlemesine irdelenmesini destekler ve bu el kitabının eğitim seminerlerinde ya da tartışma gruplarında çalışma materyali olarak kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Kitap bölümlerinin birbirinden bağımsız olması, sıralı takibi gerektirmeyip kitabın arzu edilen herhangi bir bölümüyle başlanıp okunabilmesini ve rahat çalışabilmeyi mümkün kılmaktadır.

Elinizdeki yüksek seviyeli bu kitabın oluşmasını sağlayan bir projenin üstesinden gelmek uzman yardımı olmaksızın düşünülemezdi. Gerçekten de kitabın oluşması için beş ülke ve 17 dil grubundan 67 kişi çalışmıştır. A bölümlerinde İsviçre, Almanya ve Avusturya’dan alanında tanınmış 21 uzman, B bölümlerinde İngiltere, İsveç, Almanya Avusturya ve İsviçre’den 33 ADE öğretmeni ve 10 öğrenci ve başka üç öğretmen ve bakanlık çalışanları emek vermiştir. Metinlerin orijinal karakterini ve aslına uygunluğunu bozmamak adına yayım için asgari ölçüde düzenleme yapılmış, bu durum, A bölümlerinde farklı somutlaştırmalara olanak sağlarken kitabın özünü değiştirmemiştir.

Bu geniş çaplı yazarlar ve uzmanlar ekibini yönetmek, bilgilendirmek ve koordine etmek kuşkusuz zorlu bir süreçti. Ancak kitabın kuramsal anlamda sağlam ve güncel, uygulanabilirliği yüksek ve birçok ülke ve dil grubundan çok yönlü ve deneyimli görüşlere yer vermiş olması, bu konuda verilen emeğe değdiğini de göstermektedir.

Teşekkür

Kronolojik olarak ilk sırada yer alan Nexhmije Mehmetaj'e yukarıda bahsedilen haklı zerzenışı için olduğu gibi, verdiği değerli öneriler listesi için de teşekkür ediyorum. Görevlerini isteyerek, zamanında ve üst düzey nitelikte yerine getiren ortak yazarlarımıza da içten teşekkürlerimi iletiyorum. ADE-öğretmen ve öğrencilerinin bir araya getirilmesinde emeğini esirgemeyen Zürih Claudia Ulbrich, Londra Lutfi Vata, Viyana Hazir Mehmeti ve Landskrona/İsveç'ten Rizah Sheqiri'ye teşekkür ederim. Projenin sponsorluğunu üstlenen Zürih Kantonu Lotarya Fonuna özellikle teşekkürlerimi sunuyorum. Zürih Eğitim Fakültesi Eğitimde Uluslararası Projeler Merkezinden (IPE) meslektaşlara, grafiker ve sayfa tasarımcımız Barbara Müller'e olağanüstü desteği ve işbirliği; eşim Erica Bauhofer'e kitabın yazılması sırasında verdiği büyük destek, eleştirel fikir ve sayısız görüşme için teşekkür ediyorum.

*Basil Schader
Zürih, 2015 Sonbaharı*

Ana Dil Eğitimi (ADE): Özü, Özellikleri, Hedefleri, Zorlukları

1. Giriş; ADE Kavramı

ADE'den anlaşılması gereken göçmen öğrencisinin birçok göç ülkesinde köken veya ana dilinde gördüğü isteğe bağlı destek dersidir. Almanca konuşulan bölgede ADE'nin ülke ve bölgesine bağlı olarak ana dil dersi denmektedir (örneğin Avusturya ve Kuzey Ren Vestfalya) veya köken dili ve kültüründe ders (HSK; İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgesinde). Fransızca konuşulan bölgede ELCO (enseignement de langue et culture d'origine), İngilizce'de ise supplementary schools.

Ana dilden kasıt, öğrencilerin ebeveynlerinin, büyük anne ve babalarının dilidir ve aile içinde (anne ve babayla) genelde veya kısmen konuşulan dildir. Destek ders ise ADE'ye veya temel derslere ek olarak verilen derstir.

ADE'nin sebep ve amaçlarına ilerki sayfalarda ayrıntılı yer verilecek; özet olarak saymak egerekirse, ana dilinin geliştirilmesi, köken kültürünün edinilmesi, ailelerin ikamet ettiği semt ve ülkeye uyum sürecinin desteklenmesidir.

ADE öğretmenleri, ana dil konuşurlarından oluşmakta, bu, söz konusu dili, ana dil veya ilk dil olarak konuşmaları demek. Diplomalı olmakla birlikte eğitimi ağırlıklı olarak geldiği ülkede tamamlamış öğretmenlerdir.

Zamanlama ise dersler haftada iki (nadir olarak üç veya dört) üniteden oluşan bloklar halinde ve örgün eğitimi devlet okullarında verilmektedir. Aynı ADE sınıfında, çoğunlukla farklı yaşlarda ve iki veya üç farklı (kreş, ilk ve orta öğretim I/II) kademedeki öğrenci bulunmaktadır.

Bazı ülkenin yasal çerçevesi veya yasal temelinde (örn. Kosova ve Sırbistan) ayrıntılı olarak hazırlanmış bir ADE ders planı mevcuttur. Bazı göç ülkesinin de ADE eğitimcileriyle işbirliği içinde oluşturdukları ADE ders planı mevcuttur.

İsviçre için bu plan; Zürih'de doğan İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgesinde uygulanan "Köken Dili ve Kültürü Çerçeve Ders Planı"dır.

Sadece birkaç ülke, ADE için başlıca ders materyali (ders kitabı vs.) geliştirmiştir. Diğer dil ve ulusların öğretmenleri, ders malzemelerini ülke ders kitaplarından seçtikleri metinleri kolaylaştırıp uygun hale getirerek uzun ve zorlu süreçte kendileri geliştirmektedir.

ADE arzı ilk etapta talep, kuruluş ve veli, dil topluluğu ve köken ülkenin sunduğu maddi desteğine bağlıdır. Destek dendiğinde, küçük ölçekli yerel veli derneklerinden tutun ülke çapında etkili okul aile birlikleri, az ya da çok destek veren köken ülkeleri, tam maddi ve organizasyon desteği veren çıkış ülkelerinden (daha doğrusu elçilik ve konsoloslukları), ADE'yi tek başına veya birlik içinde organize eden göç ülkenin eğitim sistemine kadar.

Birçok yasal, idari ve yerel düzenlemeler ülkeden ülkeye, eyaletten eyalete hatta kantondan kantona fark gözetmektedir. Bu, dil birliğinin, ana dil eğitimi sunan kurumu (örneğin Konsolosluk ve/veya özel bir kurum) kim olacak, ADE'nin örgün okul sistemine uyumu, ADE ve örgün okul işbirliği, ADE öğretmenlerinin işe alımı, finanse edilmesi ve eğitimi gibi soruları kapsamaktadır. Bu soruların bazıları önümüzdeki bölümde, diğerleri ise ilerki bölümlerde işlenecektir.

2. ADE'nin Hedefleri

ADE'nin ders planları, yasal düzenlemeleri, velilere bilgilendirme, öneri (bkz. (= bakınız) bibliyografya) ve benzeri güncel belgeler kıyaslandığında, ADE'nin görev ve hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- **Öğrencilerin Ana Dillerinde Desteklenmesi**

Birçok göçmen öğrenci için göç ettikleri ülkenin dili (çevresinde kullanıp örgün derste sistematik olarak öğrenip içselleştirdiği) güçlü olduğu dildir.

Ana dillerinin, çoğunlukla günlük konuşma dağarcığına ve şivesel kullanıma yönelik olması özellikle eğitime daha uzak (=eğitim düzeyi düşük) ailelerde söz konusudur. ADE’de okuma yazma konusunda destekleme olmasa, çoğu eninde sonunda kendi dili ve yazı kültüründen yoksun olurdu. Ana dilde destekle(n)menin diğer önemli etkenleri özel harfleri veya yazı dilini öğrenmek, sözcük dağarcığını genişletmek, dilbilgisi ve edebiyatını edinmektir.

- **İki veya Çok Dilliliğin Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesi**

Bu hedef yukarıdaki hedefle bağlantılıdır. Çok dillilik canlı tutulması gereken kişisel, sosyal, kültürel ve toplumsal iş piyasasına bağlı bir kaynaktır. Burada kastedilen, sözcük dağarcığının ilk dilde sistematik olarak geliştirildiği, diller arası karşılaştırmaların yapıldığı veya ilk ve ikinci dilin bilinçli ve bağlantılı bir şekilde verildiği bir ADE dersidir..

- **Köken Kültürü ve Ülkesi Hakkında Bilgi Verilmesi ve Geliştirilmesi**

Ülke veya (örneğin Arapça ADE’sinde) Ülkeler Coğrafyası, Tarihi, Kültürü (edebiyat, resim, müzik vs.) hakkında bilginin yaşa uygun olarak aktarılması. Öğrencinin, araştırmasını kendisinin yapacağı İnternet, Skype vs. gibi medyal araçlarının kullanılması; önemli olan yaşadığı, hatta köken ülkesinden daha iyi bildiği ülkeyle bağlantı kurulması (karşılaştırma yapılması; benzerlikler ve farklılıklar; sebepleri).

- **(Göç) Ülke Okulunda Uyuma ve Uyum Sağlama Sürecine Destek**

Bu durum, bir yandan özellikle eğitime daha uzak ailelerden gelen ebeveyn ve öğrencilerin ADE dersinde kendi kültüründen gelen kişi tarafından verilen alan bilgisinin yanı sıra öğrenme yöntemleri, motivasyon, öneri ve bilgiden yararlanabilmeleri gerçeğini yansıtır. Diğer yandan da anadil veya ilk dilde hakimiyet öneminin yanında diğer dilleri öğrenmede yararlı olacağı gerçeğini haklı göstermektedir (Hamburg Eyalet Öğretmenler ve Okul Geliştirme Enstitüsü). ADE dersinin göç ülke okulunun başarısına olumlu katkısının olması yüksek ihtimaller dahilinde; bu da bahsedilen etkenlere bağlıdır.

- **(Göç) Ülke Toplumunda Uyuma ve Uyum Sağlama Sürecine Destek**

Yeni belirlenen kanun gereği ADE’nin görevleri arasında, öğrencilerin (göç) ülke toplumunda uyum ve oryantasyon sürecine destek sağlanmaktadır.

Bu işlevi, (köken) ülkesine geri dönüş ve okul sisteminde intibak konusunda eskiden merkezi desteğinin yerini almaktadır. Bu değişimin sebebi öğrencilerin çoğunun artık geriye dönmeyeceği (ya da çok az sayıda öğrencinin döneceği) gerçeğidir. Sözü edilen destek hedefe ek, ADE öğretmenlerinin ders içeriğini sadece köken ülkesi ve diliyle doldurmak değil, göçmen gencini içinde bulunduğu çokkültürlü çevresine, buna bağlı olanak ve sorunlara (ayrıcılık vs.) hazırlamaktır. Bkz. Hamburg Mevzuat detayları:” ADE öğretmenlerinin 01.08.2009’dan beri iki görevi vardır: Ana dillerini öğretir ve birer dil ve kültür elçisidirler” (Hamburg Eyalet Enstitüsü).

- **Kültürlerarası Uygulama ve Yeterliliğin Desteklenmesi**

Bu hedef, sadece ADE’yi değil, tüm okul hayatı ve eğitimi kapsar. ADE öğrencileri iki kültürde ve iki kültür arasında yetişmekte, varlık sebebi buna bağlı olduğundan bu hedef, ADE’de gerçek bağlamı içersinde ele alınabilmesi mümkündür.

Hedef ve fikirler toplu bir şekilde “(Köken) Dil ve Kültüre Yönelik Zürich Çerçeve Ders Planı” 3. bölümünde bulunmakta ve 20 farklı dilde İnternet üzerinden indirilebilmektedir (bkz. Kaynakça 1 A bölümünün sonunda).

3. Finansörler; ADE Öğretmeninin İşe Alınması ve Maaşı

(bkz. Bölüm 13 A)

Farklı dil gruplarının ADE üç tip finansör tarafından sunulup organize edilmektedir:

- 1) Göç ülkesinin eğitim kurumları tarafından (örn. İsveç, Avusturya veya Almanya'nın bazı eyaletlerinde),
- 2) (Köken) ülkenin konsolosluk veya elçilikleri (İsviçre'deki Portekizce, Hırvatça ve Türkçe ADE için geçerli),
- 3) devlete bağlı olmayan kurumlar (dernek ve vakıf; örneğin: İsviçre'deki Arnavutça öğretmen veli derneğince organize edilen Arnavut ADE veya bir veli derneğince finanse edilen Kürtçe ADE).

ADE sunabilmek, devlet okullarına girip derslikleri kullanabilmek ve ADE notunu okul karnesine eklettirebilmek 2.) ve 3.) madde için birçok yerde yetkili ulusal, kantona bağlı eğitim kurumundan izin almayı gerektirir. Bu iznin alınması, genelde ilgili ADE'nin siyasi, dini ve kazanç maksatlı olmayıp yetkin öğretmenler tarafından verilmesine bağlıdır.

Tanınan finansörlerin yanı sıra özel mekanda ADE'ye destek veren tanınmayan finansörler de vardır (örneğin: dini dernekler).

Özel durumlarda, yukarıda belirtilen üç tipin karması söz konusudur. İsviçre'de ADE'nin örgün ders eğitimine bağlı olarak işlendiği birkaç okul denemesi vardı ve hala da var (Basel'deki St. Johannis, Zürich'deki Limmat A). Bu okullar, ADE diğer kantonlarda tip 2) ve 3)e göre organize edilse bile tip 1'e denk gelirdi.

Devletin finansör olduğu Tip 2)'de göç ülkesinde çalışma süresi rotasyon ilkesi gereği genelde 4 yıldır. Bu durum, devlete bağlı olmayan finansörlerde geçerli değildir. Kültür aktarımı ve uyum desteği gibi işlevlerin devralınabilmesi için göç ülkesinde uzun süreli kalmanın yararlı olduğu düşünülebilir.

ADE öğretmenin işe alınması ve maaşı, sorumlu finansör (yuk. tip 1–3), yerel eğitim bakanlığı, (köken) ülke veya devlete bağlı olmayan finansörlerce sağlanır. Devlete bağlı olmayan finansörlerin maddi olanağı az olması ve ailelerin aidat ödemesi gerektiği durum, kuşkusuz en dezavantajlı (bkz. Calderon & Fibbi (2013) S.9, 67f. Ve 81ff.). Bu grupta, öğretmenlerinin maaşı yetmemekte ve ek iş gerektirmekte. Bazı Güney Avrupa devletleri finansal kriz sebebiyle ADE'yi finanse etmekte büyük sorun yaşadığı, bu yüzden de ailelerden aidat almaya başladığı eklenmelidir.

4. Okul Sistemine Uyum

(bkz. Bölüm 13 A)

ADE'nin ülkenin (veya eyaletin, kantonun veya belediyenin) örgün okul sistemine intibak biçimi ve boyutu birbirinden fark gözetmekte. Yelpazenin bir ucunda ADE, okulun ve örgün derslerin bir parçası olduğu yerlerde, olumlu durumları beraberinde getirmekte – İsveç, Viyana, Hamburg veya Kuzey Ren Vestfalya'da olduğu gibi. Burada, dersin organizasyonu ve idaresi, öğretmenlerin maaş politikası devletin veya yerel eğitim müdürlüklerin görevi. ADE öğretmenleri için eğitim seminerlerine katılım olağan bir gereklilik (örn. Hamburg'ta bir yıl boyunca 30 saatlik eğitim zorunluluğunu her ders yılında 5 farklı seminer dizisinden seçerek yerine getirir). Bu model, örgün ders ile ADE arasında aynı zamanda okul başarısına olumlu etkisi kanıtlanmış olan koordineli, etkili işbirliği için en uygun şartları sunar.

Diğer ucunda ise olumsuz durumlar var; ADE'nin intibakı, en iyi ihtimalle fiziki koşulların kullanımıyla kısıtlı (bu durum sadece örgün ders saatleri dışında – öğleden sonra ve Cumartesileri – dersliklerin kullanımı anlamına gelmekte), bunun dışında dersler arası koordinasyon söz konusu değil. Durum böyle olunca, ADE öğretmenleri kendilerini ve derslerini değersiz bulmaları doğal, ebeveynler ve çocuklar için de cemberin dışında kalmak kuşkusuz motivasyon düşürücüdür (bkz. Bölüm 1 B.3).

Ortada olan durum ise eyalet ve kantonların ADE öğretmenlerinin maaş ödemelerine karışmamaları, ancak tanınma süreci, kurumsallaşmış çalışmalara, ADE notunun okul karnesine eklenmesi, eğitim seminerleri, pedagojik işbirliği ile ADE'nin okullarda değer kazanması ve işlevselleşmesi için aracı olmasıdır. Burada, sınıf öğretmenlerinden, göçmen çocuk ve velisini ADE konusunda bilgilendirmesi veya kayıt ettirmesi de istenir.

ADE öğretmenlerinin çoğunlukla ders saati dışında ve farklı okullarda ders vermeleri en büyük sorun. Bu yüzden intibak ve sınıf öğretmenlerle birlikte çalışmaları ciddi anlamda zorlaşmaktadır. (bkz. Bölüm 2 B.1)

Bu sorun, ADE'nin örgün okul sisteminin temel bir parçası olmasıyla çözülür; ADE öğretmenleri böylelikle okul ekibinin öğretmen kadrosuna dahil edilmiş, işbirliği ve hazır bulunuşlulukları için ödüllendirilmiş olur.

5. ADE'nin Öğrenci Profili

ADE sınıflarının çoğunun büyük ölçüde heterojen olması farklı açılara bağlıdır (bkz. 1 B ve 2 B):

- **Yaş:**

Aynı sınıfta farklı yaş ve okullardan öğrenci mevcut (uç örnekler ana sınıfından 8. veya 9. sınıfa kadar).

- **Göç Geçmişi ve Kimlik:**

Bazısı henüz göç etmiş ve (köken)ülkelerinde okula gitmiş, ama geldikleri ülkenin dil ve kültürüne alışmaya çalışmakla fazlasıyla meşgul. Diğerleri – bu da ADE-öğrencisinin çoğu – burada doğmuş ya da uzun yıllardır göç ülkesinde yaşamakta ve dilini anadillerinden daha iyi konuşmaktadır. Üçüncü nesile dahil olanların sayısı da az değil. Birçok aile ülkenin vatandaşlığına geçmiş, iki kültür (birincil ve ikincil kültür) arasında hem kültürel hem dilsel açıdan oldukça rahat hareket etmekte; en azından burada ebeveyn veya büyükanne-babanın geçmişiyle göç geçmişi kavramı arasında temel bir bağlantı kurulabilmektedir.

- **Dil Yeterlilikleri:**

Bazı öğrenciler anadillerinde yetkin bilgiye sahipken, diğerlerinin bilgisi çok eksik ve sadece lehçe ve sözel kullanımıyla sınırlı. Bu, yaşa bağlı bir durum değil; 9 yaşındaki bir çocuğun 13 yaşındakine oranla ana dilini daha iyi bildiği görülmektedir.

- **Ailenin Kültürel Yapısı:**

Kültür düzeyi nispeten yüksek aileler, çocuklarının okul durumuyla yakından ilgilenip destek gösterirken; diğerleri okullarıyla ilgilenmiyor ya da ilgilenebilecek konumda değil.

Özellikle yeni gelen ADE öğretmenleri için önemli bir bilgi:

Tüm ADE öğrencileri, özkültür, göçkültürü, belli sosyal çevre ve kendi grubuna has ikincil kültüre dair ilgi, bilgi ve tecrübeyi içersinde barındıran çokyönlü bir kimliğe sahip.

Burada ("Türk olarak ... yapmalısın.") şeklindeki tektarafli olan her tesbit, durumu kısırlaştırır ve öğrencilerin gerçeğini ve tecrübe dağarcığını ıskalar.

6. ADE'nin Karakteristik Özellikleri

Ana dil eğitimi dersi köken ülke dersinden (hatta göç alan ülke dersinden de) 1 B ve 2 B bölümlerinde de tekrar tekrar sözü edilen bazı belirgin noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. Sözü edilmeyen noktalar 2. bölümde ele alınacaktır. Ana maddeleri özetlemek gerekirse:

- Sınıfların farklı yönlerden (bkz. üstte) saydamsızlığı, karma yaş gruplarıyla (çoklu sınıflarda ders) öğrenmenin ve kişiselleştirmenin zorluğu.

- Genelde haftada sadece 2 ünite; düzen arz etmeyen bir çalışma şekli.

- Birçok yerde öğretmenlerin yerel okul sistemine dahil edilmemeleri (yerli öğretmenlerle iletişiminin az olması, uyum korkusu; konuyla ilgili bkz. 1 B.5 öneriler).

- Çoğu zaman zor çalışma şartları: Birden fazla okulda ve okul dışı saatlerde çoğu zaman yorgun öğrencilerle çalışma; kısmen de sembolik maaşlar.

- Öğretmenler, ülkelerinde aldıkları eğitimleriyle göç ülke dersinin spesifik durumuna hazırlıklı değil.

- Yeni yerinde eğitim olanağının az olması.

- İki veya üç ders planına uyma zorunluluğu: Kendi ülkesinin ADE ders planı (varsa eğer böyle bir plan), göç ülkenin ADE ders planı (varsa eğer böyle bir plan), göç ülkenin örgün ders planları.

- Çıkış ülkenin ders materyalleri çoğu zaman uygun değil ya da kullanılamaz, örneğin dili ağır, içerik açısından da iki kültür içinde ve arasında büyüyen ADE öğrencilerinin bu özel durumuyla bağlantı kurmamakta.

- Spesifik ADE ders materyalleri sadece çok az dil grubunun kullanımına açık.

- Öğretmenlerin, veli işbirliği, uyum konusunda destek verme, kültür aktarımı gibi artı görevleri.

- Yeni gelen ADE öğretmenleri: Yeni ortama uyum sağlama ve yönelim; ülke diliyle olası sorun; olası maddi sıkıntılar.

7. ADE'nin Tarihçesi

(bkz. Bölüm 13 A.2)

Ana Dil Eğitimi (ADE) bazı endüstri devletleri, sadece yabancı işçi gücü talep etmekle kalmayıp aileleri de yanlarına alırdabilmenin sağlandığı 20.yüzyılının başlarından beri var. İsviçre'de 1930'lı yıllarda (19.Yüzyılda kendisi de bir dış göç ülkesiyken) İtalyan ADE vardı, Fransa'da 1925'den beri var (bkz. altta Kaynakça: Giudici/Bühlmann; Fransa). 2. Dünya Savaşı sansürü ve batı endüstri devletlerinin kalkınmasından sonra örneğin Almanya, İsviçre ve Avusturya'dan 1950'lerden 70'lere kadar yine işçi gücü istenmiş, bu sefer ağırlıklı olarak Güney ve Güneydoğu Avrupadan. Birçoğu birkaç yıl para kazanıp ülkesine dönmeyi planlasalar da, ailelerini yanına aldılar. Özellikle bu geri dönüş planı için ADE organize edilip sunulmuş; birincil amacı söz konusu öğrencilerin ülkeye döndüklerinde okul sistemine yeniden uyum sağlamalarını önceden sağlamaktı. Siyasi mülteciler de kendi başlarına ADE'lerini kurdular, örn. 2. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında faşist karşıtı İtalyanlar.

İş göçüne özellikle 1990'lardan itibaren siyasi ve savaş kaçakları eklenmiş; 90'ların ortasında ve sonlarında Kosovalı Arnavutlar, Sri Lankalı Tamiiler ya da şu anda olduğu gibi Suriyeli mülteciler. Bu dillerde ADE'ni sağlamak için aile birlikleri harekete geçmiş, talep etmiş ve/veya sunmuş.

Avrupa'da serbest dolaşım ve küreselleşme ile beraber yüksek kalifiye kişilerdeki göç sayısı 2000 yılı itibarıyla artmıştır. Bu "yeni" göçmenler de çocuklarına verilecek ana dil eğitimine (ADE) ilgi göstermekte, sunabilmek adına da aile birliği kurmakta; bunu da çıkış ülkenin kısmi desteğiyle ancak yönetini altında olmamakla İsviçre'de Fransızca, Hollandaca, Rusça ve Çince ADE için geçerli.

Yeni grupların gelmesiyle dillerin artması ve kurs çeşitliğine gidilmesine paralel olarak göç ülkesi de (ya da eyalet, kanton ve belediye) harekete geçip kanton, öneri vs. ile ADE'nin örgün eğitim sistemine intibakının çeşit ve büyüklüğünü ayarlamaları gerekmiş. Bunun farklı yollarla yapılmış olduğu ve yapıldığı yukarıda gösterilmiştir; bkz. Böl. 13. Giudici/Bühlmann (2014) S. 12–22'de İsviçre, Almanya, Fransa ve Avusturya hakkında iyi bir özet vermektedir.

Kaynakça

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Deutschland (Beispiel Hamburg): Landesinstitut Hamburg (o.D.). Link: <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Frankreich: Link: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.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». Link: <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
- Österreich: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.). Link: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Link: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>
- Schweiz (Beispiel Zürich). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (dort auch der 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» (div. Beiträge).

1. Djordje Damjanović: Viyana’da ADE Öğretmeni Olarak Göreve Başlamak

Djordje Damjanović Djordje Damjanović Bosna-Hersekli, 22 yıldır Viyana’da yaşamakta ve Bosna/Hırvat/Sırp dillerinde ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Avusturya’ya gelmeden önce Hırvatistan’da Teknik İş diplomamı alıp Zagreb’te bu alanda ders vermeye başladım. Yugoslavya’yı savaş sebebiyle terk etmek zorundaydım ve 1992’de Viyana’ya geldim. Viyana’daki mülteci çocukları için verdiğim ilk ders yılım, onlarınkinden farklı değildi. Ben mülteciydim, onlar da. Buraya gelmek istememiştim, onlar da, zorunluluyduk. Almanca bilmiyorlardı, ben de bilmiyordum; tesadüfen sınıfta karşılaşmıştık.

Bir ortaokulda çalışıyordum ve sadece teknik iş dersi için yetkinliğim sinanmıştı. Sonrasında öğrencilerime anadilde Avusturya Tarihi, Avusturya Coğrafyası ve başka dersleri de vermem istendi. Kötü Almancama rağmen sadece Avusturya’nın ders kitaplarıyla çalışıyordum. Ders hazırlığım sırasında, önceden öğrenemediğim kadar çok şey öğrenmiştim. Hepimiz öğreniydik. Öğrencilerim buraya sonradan müdahil olsalar da, kendi yollarını buldular, hatta birçoğu üniversiteye bile bitirdi.

Bir sonraki ders yılında gerçek bir ADE öğretmeni olarak ana dilin korunması konusunda görevlendirilmiştim. Ana dilde dersimi hem süreli derslerin bir parçası, hem kurs olarak vermekteydim. En çok zorlandığım, öğrencilerimin ana dil bilgisinin farklı olması ve ders malzemesinin olmamasıydı. Öğretmen arkadaşlarım, Belediye Okul Meclisi, Eğitim Bakanlığı ve kuvvetli iletişim ağıımız sayesinde görevimizi ancak yerine getirebiliyorduk. Ana dil derslerine önceleri şüpheyle yaklaşan meslektaşlar, beni ders ve okulun dışında, veli ve göçmen grubuyla iletişim konusunda da kullanabileceklerini kısa sürede anladılar.

Çok dilli sınıfların, çok dilli öğretmenleri de olmalıdır. 20 yılın sonunda bu gerçekleşebildi ve okuttuğum öğrenciler benimle birlikte ders vermekteler!

2. Hyrije Sheqiri: ADE Öğretmeni Olmak: Gurur ve Sorumluluk Dolu bir Görev

Hyrije Sheqiri Kosovalı, 1995’den beri İsveç’te yaşamakta, Ronneby/Karlskrona ve 2007’den beri de Karlshamm’da Arnavutça ADE’inden sorumludur.

İsveç’te ADE öğretmenliğine başladığım zamanı hatırlamak benim için yoğun duygularla dolu; Kosova’da savaş ve mülteci kamplarında çok sayıda Arnavut çocukları vardı. Çoğunun oturma izni olmamasına karşın okula gitme ve ana dil dersi görme hakkı tanınıyordu. Çoğu, savaş ve kovulmuş olmaktan travma yaşamış, İsveççe bilmiyordu. Yeni toplum ve okulla iletişimde aşırı zorlanıyor, buna tanımadıkları yeni gelenek ve görenekler ekleniyordu. Bu yüzden ana dil derslerine severek gelmeleri, onlar için sadece öğretmen değil, aynı zamanda Anne, danışman, abla, psikolog ve çevirmen olduğum gerçeğine şaşmalıydı! Kısaca onlar için dil, kültür ve memleketlerinin temsilcisiydim. Ve tüm – sevgi, acı, sorun ve yaralarını – fazlasıyla görüyor ve hissediyordum.

Tüm bunların yanı sıra, severek ve büyük özveriyle yerine getirdiğim ana dil öğretmeni olmak aslı görevimdi. Bu zor ve yorucu görev, büyük sorumluluk yüklerken, güzel ve tatmin ediciydi de aynı zamanda.

Hem Arnavutça ADE dersi için uygun, hem İsveç ders planıyla uyumlu ders materyali hazırlığı oldukça meşakkatliydi (ADE örgün eğitimin parçası olarak ders planına da tabi). Geliştirdiğimiz ders materyallerimize model olan İsveç ders kitapları ve malzemeleriydi. Bunları amaç ve ihtiyaçlarımıza adapte etmek yorucuydu ve uzmanlık gerektiriyordu. Konuya ilişkin yetkinliği İsveçli meslektaşlarımızla yakın plan ve diğer dillerin ADE öğretmenleriyle çalışmalarımızdan da ediniyorduk.

3. Birsen Yılmaz Şengül: Birçok şey benim için farklıydı ...

Birsen Yılmaz Şengül Türkiye’den gelmekte, üç yıldır Türkçe ADE öğretmeni olarak Nürnberg’te yaşamaktadır.

Benim için birçok şey, Türkiye’deki derslere kıyasla farklıydı!

Her bir sınıf, farklı yaş grubu öğrencilerinden oluşmaktaydı. Ana dilde Türkçe dersi, öğleden sonraları “normal” derslerden sonraydı. Bu yüzden bazı çocuğun karnı acıkıyor, iyi konsantre olamıyordu. Çoğu için beş – altı saat dersten sonra yeniden konsantre olup iki saat Türkçe öğrenmek zor geliyordu.

ADE’ye devam zorunluluğu olmaması, öğrencilerin düzensiz hatta hiç gelmemelerini de beraberinde getiriyordu. Çoğu, arkadaşlarıyla dışarıda oynamak ya da etüt merkezinde eğlenmek istiyordu; ancak gelenlerin seviyesi, istenilenin de çok uzağındaydı. Sebebiyse, evde ana dilde nadir konuşulması, konuşulsa da düzgün bir Türkçe’den uzak olmasıydı. Çoğu ebeveyn Türkçe’yi iyi bilmediği gibi günlük konuşma dilinden yoksun olduğundan da bihaber.

ADE, seçmeli ve nota bağlı olmamasından dolayı öğrencinin motivasyonu ve çabası düşüktü. Bu sebeple ilgilerini oyunlarla arttırmaya çalışıyor, dersin ilk 15 dakikası boyunca oyunla Türkçe’ye girişi yumuşatmaya çalışıyor, bunun için kendimce çocukların Türkçe’yi daha iyi anlayabilmeleri ve kullanmalarını sağlayacak oyunlar yaratıyor ve var olanlarından faydalanıyordum. Zamanla öğrencinin ilgisini arttırmayı başarıp düzenli derslere gelmelerini hatta sayılarını çoğaltmayı sağlayabildim.

Burada, gerçek bir öğretmen olarak görülmememiz başka bir sorun ve sorun olmaya devam ediyor; ne ebeveyn, ne öğrenciler ne de Bavyalı Alman öğretmenler tarafından.

Gerçekten öğretmen olup olmadığım ya da sadece haftada bir kez Türkçe kursu veren birisi olduğum sorusuna da maruz kaldım. Bu denli değersiz görülmemizin sebebi, resmi olarak not verememiz ya da notlarımızın resmi karne için önem arz etmemesidir. Buna istinaden veli katılımı da çok az. Sınıf öğretmenlerinin bir bölümü de ADE’yi önemsiz görmekte, bazılarıysa velilere dillerin karışacağını söyleyerek yollamamalarını önermektedir.

Türkiye’de görmediğim diğer bir sorun, öğrencilerin farklı dil seviyeleri; 5.sınıf öğrencisinin 2.sınıf öğrencisinin dil seviyesine sahip olması. Türk devletince sunulan ders materyallerine sahibiz, ancak bunları bu denli heterojen bir performans yelpazesıyla uyumlu kılmak çok zor. Benim için yeni olan başka bir durum, her gün farklı okullarda ders verme zorunluluğuydu. İlk zamanlar Almanya’nın okul sisteminin farklı yapısını anlayıp uyum sağlamam da başka bir sorundu (benim için).

4. Hazir Mehmeti: Eski ve Yeni Uğraşı

Kosova kökenli Hazir Mehmeti 17 yıldır Viyana’da yaşamakta ve 1999’dan beri Arnavutça ADE öğretmeni olarak farklı okullarda çalışmaktadır.

Viyana’da ADE öğretmeni olarak başladığımda, sınıflarımda birçok savaş mültecisi çocuk ve genç vardı. Bu durumun beraberinde getirdiği sorun ve travmanın yanında bazı yönetsel sorunlar da vardı; memleketlerinden Avusturya’da olduğundan farklı, daha basit bir ders yöntemine alışkındılar. Derslerin arasında bağlantı kurarak etkinliklere katılmayı, uygulamaya yönelik ve somutlaştırarak ders çalışmayı bilmiyorlardı, büyük sınıflarda öğretmen merkezli ders biçimine alışkındılar.

Avusturya’da öğrenciyle kurduğunuz iletişim farklı olmakla birlikte, onlarla bire bir çalışmalarla ihtiyacına eğilme olanağına sahipsiniz. Bu yönlü yaklaşım ve yöntemleri, kendim de ADE öğretmeni için sunulan seminerlerden öğrendim, ki bu, Avusturya’ya öğretmen olarak uyum sağlamam için önemliydi; meslektaşlarla fikir alışverişleri de, bunda önemli bir etkendi.

Çoklu sınıf sisteminde farklı yaş ve seviyeden öğrenci gruplarıyla çalışmak özel bir sınavdı benim için. Bu tip heterojen sınıflarda ders vermek, özgün yöntem ve pedagojik prensip, ayrıntılı ders planı hazırlığı ve yaratıcılık gerektirir. Öğrencilerin en sevdiği öğrenme yöntemi oyunlarla olanı; basit gibi görünse de, zorlu bir sınavdır, olmaya da devam edecektir.

Kendini kanıtlamış yöntemler örneğın anlamayı kolaylaştıran iki dilli öğrenme; müzikli öğrenme ve farklı açılardan tecrübesine inandığım rol oyunları. Ders materyalleri hazırlarken artık öğrencileri de dahil ediyor (internet ve kütüphane araştırmaları), kendim de Arnavutça ve Almanca’da internetten faydalanıyordum.

5. Valeria Bovina: ADE'ye Yeni Katılanlara Öneriler

(bkz. Bölüm 12)

İtalya/ Bologna kökenli olan Valeria Bovina 2009'den beri Zürih'de İtalyan ADE için çalışmaktadır.

Okul sistemi ve kültürü, yapısı farklı bir ülkede öğretmen ve yeni olmak, özellikle ilk yılda zordur. Zürih'de edindiğim tecrübelerimi sistematize ederek bir dizi öneri oluşturmaya çalıştım. Yeni başlayan ADE öğretmenlerine bu zorlu, ancak bir o kadar güzel görevi, daha ılımlı halde yerine getirmelerinde yardımcı olması ümidiyle.

Okul İdaresiyle İletişim İçin Öneriler (Okul Müdürlükleriyle de)

- Tanışmak için randevulaşma ayarlamak
- İşbirliğine hazır ve ilgili olunduğunun sinyalini vermek
- Okulun tatil ve etkinlik (spor müsabakası, kamp, seminerler vs.) planını öğrenmek
- Okul içi gelenek ve görenek hakkında bilgi edinmek (öğretmenler odası, kahve otomatu, kapıların kapanması vs.)
- Organizasyon ve altyapı ilgili konuları öğrenmek (fotokopi nerede çekilir, sınıflar nasıl bırakılmalı vs.)
- Uygun dersliklerin kullanıma tahsis edildiğinden emin olmak (bazen "yabancı" çocukların her şeye dokunduğu ve gürültü yaptığı gerekçeyle ADE'ye uygun olmayan derslikler tahsis edilmekte ...)
- Anlaşmazlıklarda ADE'nin bağlı olduğu birimle (konsolosluk, öğretmenler derneği ...), yerel eğitim müdürlükleri ya da sendika ile iletişime geçmek

Okulun Teknik Birimiyle İletişim Önerileri

Okulun Teknik Biriminin şefi basit bir çalışan değil, sıklıkla okulun merkezinde bir kişiliktir!)

- Randevu ayarlayıp kendini tanıtmak
- Okulun kuralları hakkında bilgi edinmek ve dikkate almak (bahçede teneffüs kuralı, oyun araçları, sınıfta yeme içmeyle ilgili kuralların öğrenilmesi, çöp...)
- Okulun anahtarlarını kabul etmek ve sahip çıkmak
- Yanlışlık olduğunda özür dilemek...

Örgün Ders Öğretmenleriyle İletişim Kurma Önerileri

- Öğretmenler odası ya da okul toplantısında kendini tanıtmak, iletişim kurmaya çalışmak
- İşbirliğine hazır olmak ve ilgi göstermek
- Dilin ve kültürün uzmanı olarak danışılabilir olmak
- Yerli öğretmenlerin başlarda mesafeli durması ya da "görünmez" olduğunuz hissini vermesine aldırış etmemek
- Okul içi kuralları öğrenmek (kahve otomatu, fotokopi vs.)
- ADE'nin işlevi ve önemini anlatmak, ilgilenenleri bilgi alışverişine ve karşılıklı okul ziyaretine davet etmek

Ebeveyn ile İletişim Önerileri

- Görüşmelerle ve veli toplantılarıyla (yılda en az iki kez) iletişimi canlı tutmak
- Kendi dersinin içeriği, hedefleri ve yöntemi hakkında bilgi vermek
- Pedagojik ve yönetime dair önemli noktaları açıklamak
- Ebeveyn ve öğretmenin (= dersin uzmanı) rolünü belirlemek
- Olası eleştirilere karşın adil, sakin, açık, ama net ve kararlı olmak

Eğitim ve Kültürel Olanaklar İçin neriler

- Yerel eğitim olanakları hakkında bilgi edinip yararlanmak (Eğitim Fakültesi, Eğitim Müdürlüğünün vs. olanakları hakkında okul idaresi bilgi verebilir)
- Mümkünse lke dilini daha iyi konuşmak adına kurslara katılmak (uyum ve işbirliği için önemli!)
- Kültürel yaşam hakkında bilgi edinmek (kültür programı müzeler, kütüphane, dernek, etkinlikler ve öğrencilere sunulan etkinlikler)

Dersten önce ve Sonra ...

- Dersten en az 10 dak. nce sınıfta olmak (gerekli malzemeleri hazırlamak için zaman ayırmak)
- Dersten sonra her şeyi mutlaka toplayarak önceki haline getirmek (yazı tahtası, sıralar, yer ...)

1. Bölüm 1 A.2 ADE hedeflerine tek başınıza tekrar bakınız. Önce tek başınıza sonra (mümkünse) küçük bir grupta bu hedeflerin hangisinden emin olmadığınızı ya da sorunuzun olduğunu düşünün; grupta tartışın.
 2. Bölüm 1 A – ADE hedeflerine tekrar bakınız; bu hedeflerden hangisinin sizin için önem taşıdığını ve bunları yerine getirmek için neler yaptığınızı düşünün.
 3. Hedeflere tekrar bakalım: “Göç Ülke Toplumunda Uyuma ve Uyum Sağlama Sürecine Destek” ve “Göç Ülke Okulunda Uyuma ve Uyum Sağlama Sürecine Destek” hedefleri için nerede ve nasıl katkı sağladığınızı düşünün ve tartışın – ya da bu önemli görevi daha da iyiye götürmek adına neler yapabileceğinizi düşünün.
 4. “Okul Sistemine Uyum” konulu 4. bölümü lütfen tekrar okuyun. ADE için sizde durum nedir? Sizin dilek ve vizyonunuz nedir ve bunları (ya tek başına ya da başkalarıyla birlikte) yerine getirebilmek adına neler yapabilirsiniz?
 5. 6. bölümde öğrenci grubunun heterojenlik boyutu tanıtılmaktadır; lütfen bununla ilgili kendi tecrübelerinizi gözden geçirip tartışın. Bununla ilgili sorunları çözmek için neler yaptığınızı grupta paylaşınız.
 6. Bölüm 1 B’yi lütfen tekrar okuyun (gerekirse 2’nin B’sini de). Hangilerini ADE öğretmenliğinizin ilk döneminde deneyimlediniz?
 7. ADE öğretmenliğinizin son iki yılına düşündüğünüzde; en güzel an veya durum hangileriydi? Paylaşın ve birbirinize fikir veriniz!
-

1. Giriş

ADE öğretmenlerini bekleyen zorlu görevler hangileri? Bu sorunun ayrıntılı cevabı – 2 B'nin açıklamalarından da anlaşıldığı gibi – bir göç ülkesinden diğerine göre örneğin, ADE'nin örgün okul sistem uyumuna bağlı olarak farklılık gösterecektir. Örtüşen noktalar da var kuşkusuz. Bunların bazıları 1 A'dan biliniyor, 9'u aşağıda bulunan altbölümlerde, diğerleri daha sonraki bölümlerde irdelenecektir. Amaç, söz konusu "sınavı" görünür kılmak, öğretmene görevini yerine getirirken destek vermek ve olası zorluklara karşı duyarlı kılmaktır.

2. Çerçeve Şartlar ve Okulun Altyapısı

ADE, ülke, eyalet, kanton ve belediyenin birçoğunda, haftada 2 (nadir ol.) 4 saatlik seçmeli ders statüsünde; organizasyonu ve sunulması ya göç ülkenin eğitim kurumu, konsolosluk ya da çıkış ülkenin elçiliği veya bağımsız finansörce yapılmakta (dernek, vakıf vs.). ADE öğretmenlerinin işe alınma şartları ile maaşları genelde finansöre göre büyük ölçüde değişmekte. İsviçre'de yapılan bir araştırmaya göre (Calderon, Fibbi, Truong 2013) alınan ücretin ünite başına 0-100 İsviçre Frangı arasında geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir. Bazı ADE öğretmeni finansörün çeşidine (ve öğrenci sayısına) bağlı olarak işini tam zamanlı, yarı zamanlı hatta gönüllü yapmaktadır.

ADE, kanun çerçevesi, talep ve ülke beklentisi açısından göç ülke kanunu, köken ülke ADE ders planı ile (örn. göç ülke makamları ve meslektaşları yfinansörşerde a da ebeveynin) farklı beklentiler arasında yön belirlemek zorundadır (bkz. ADE amaçları 1 A.2 ve açıklamalar 2 B.2). Bu durum, örn.aşırı milliyetçi ebeveyn vatana daha fazla bağlılık talep eder, ama göç ülkenin çerçeve ders planı tolerans ve karşılıklı iletişime ağırlık veriyorsa eğer ciddi sadakat sorunlarına yol açabilir. Önemli olan ADE öğretmenin kanunun çerçevesiyle uyumlu ve kararlı bir duruşunun olması, bu kararlılığını da ebeveyn ve meslektaşlara karşı korumasıdır.

ADE genelde okul zamanının dışında ve örgün dersle bağlantısız olarak farklı binalara dağıtılarak uygun olmayan donanımsız dersliklerde gerçekleşmekte. Çerçeve şartlarının ilk üçünde, ADE öğretmeni olarak tek başınıza değişiklik yapamıyorsunuz. Ancak okul ve belediye binasının yetkilileriyle doğrudan görüşmek, meslek birlikleri ya da bir sendikada organize olup daha uygun çerçeve şartlar oluşturmaya değer.

Sözü edilen elverişsiz çerçeve şartları, öğrenci ve öğretmenler için motivasyon kırıcı olabilir. Farklı statüde yapılan görüşme ve anlaşmanın yanı sıra dersi heyecanlı ve ilginç kılmak, hem öğrenci hem öğretim elemanı için motivasyon sorununu önleyici bir tedbirdir.

Ayrıca okullarla ya da örgün eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapılabilirse, bu sadece motivasyonu arttırmakla kalmaz, öğrencinin psikolojik ve dilsel gelişimine de katkısı olur.

Buna ilişkin çok sayıda öneri Bölüm 12'de verilmektedir, örneğin ADE öğretmenin kendini okullarda tanıtabilmesi için tanıtım künyesi gibi. Valeria Bovina'nın 1 B 5'de ADE'ye yeni katılanlar için verdiği önerilere de bakınız.

3. ADE Öğretmeninin Görevlerine İlişkin Hazırlık ve Destek

ADE öğretmenleri ADE'nin örgün eğitimden – ki yükseköğrenimlerini örgün eğitime yönelik görmekteler – çok farklı olduğunu çabuk anlarlar. Farkları saymak gerekirse; çok-sınıflı dersler, dil bakımından oldukça heterojen öğrenci topluluğu, haftalık ders saatlerinin azlığı, açık ve kişilik geliştirici ders yöntemine alışkın öğrenciler, eksik ya da uygun olmayan ders materyali, örgün okul sistemine az uyum vs. (bkz. 1 A.6 ve 2 B.1).

Yeni ADE öğretmenleri, bu spesifik durum ve farklılıklara genelde hazır değiller; oryantasyon, seminer desteği ve başka bilgilere ihtiyaç duyarlar.

Bunun en iyi örneği, Bölüm 14 A.3'de tanımlanan "Zürich Okul Sistemine Giriş" adlı zorunlu modüldür. Yerel ortama girişten sonra ve yanı sıra göç ülkesinde geçerli olan pedagoji, didaktik ve yöntem esasları, ders planının ADE'ye ilişkin soruları ile örgün ders ile işbirliği olanaklarını tanımak da büyük önem arz eder. Bunun için, hem göç ülke hem köken ülke tarafından eğitim seminerlerin sunulması gerekmektedir (bkz. Bölüm 14). Son çare olmamakla birlikte umudumuz bu kitabın da bu konu(lar)da (her bölümün C noktasındaki düşünme ve tartışmaya sevk edici firkirleriyle) kıymetli bir yardımcı ders kitabı olabileceği ve olmasıdır. ADE'den meslektaşlar, diğer dillerin ADE temsilcileri, örgün eğitimin öğretmenleri ve göç ülkenin eğitim müdürlük ve yetkilileriyle sağlam iletişim kurmak her halukarda gereklidir.

4. Mesleki Görevin Yeni Yüzü Olarak Kültür Elçiliği ve Aracılık

İster köken ülkesi olsun, ister göç ülkesinde olsun, sınıf öğretmeni olarak mesleki görevinizin tanımı net ve açıktır; gerekli yeterliklerinin bir bölümü gerekli oranda öğretmenlik eğitiminde verilir. Yurtdışında ADE öğretmeni olarak çalışmak kişiye eğitimini almadığı yeni görevler yükler; göç ülkede ebeveyn ve öğretmenler (ya da başka makamlar) arasında elçilik ve aracılık gibi görevler. Göç edilen ülkenin diline vakıf olanlardan ebeveyn görüşmelerinde çevirmen yardımı istendiğini kendileri de onaylayacak; bu, özellikle örgün eğitim ve ADE öğretmenlerince de bilinen öğrenciler konusunda anlamlı olabilir. Burada (bu görüşmelerde) beklenenin salt çeviri olmadığı ortada; ayrıca harcadığı zaman ve emeğinin karşılığını alması da hakkıdır.

ADE öğretmeni söz konusu öğrenciyi tanımadığı durumlarda bile kültür elçisi ve/veya kültürler arası çevirmenlik görevini yerine getirir. Yerel eğitim sistemini ve eğitimin kültürel beklentisi ile ailenin kültürel geçmişini bilmesi, köprü kurması, bilgi eksiğini kapatması, hatta sınıf öğretmeni ve ebeveyne de yardımcı olmasını sağlar.

Önemli olan eğitim düzeyi düşük göçmen aile ebeveyninin bilmediği yazılı olmayan (göç ülke-) yasalarının tematize edilerek (=anlamlandırılarak) aktarılması.

Yazılı olmayan ancak olması gereken kurallardan olan "doğru" zamanlama: yaşça küçük ve büyük çocukların uyku vakti, kahvaltı ya da öğünleri, ödev ve ders çalışmaları vs. gibi. Bu konuda bilgi edinip iletmesi ADE öğretmenin temel görevidir:

ADE öğretmeni yerel okul sistemi ve yazılı olmayan bu kurallar hakkında yeterince bilgiye sahipse (mümkünse okulla işbirliği içinde) veli toplantıları düzenler ve göç ülke okulun değerleri, tutumu ve beklentisiyle ilgili bilgi aktarımında bulunabilir. İki dili biliyor olmak kişiye çevirmen olarak çalışabilme yetkisini vermediği bilgisini de eklemek, zorlu bir iş olan kültürlerarası çevirmenlik göreviyle kendini yormamak ve konuyu da titizlikle seçmek gerektiğini söylemek gerekir.

5. ADE'nin Potansiyeli ve Olanakları

Bu dersin potansiyeli, önemi ve olanaklarının bilincinde olmak gerektiği, ADE öğretmeni olarak çalışmanın ılımlı zorlukları arasında sayılması gerekir. Burada dört unsurdan bahsedeceğiz.

a) İki Yönlülük Gelişimi İçin ADE'nin Önemi

ADE'nin iki yönlü yeterlilikler geliştirmekteki katkısı oldukça büyük (ana dilde de okuyup yazabilmek). İlk dillerini standart ve yazılı dilde de öğrenip yazı kültürünü de içeren iki dillilikte bütünlük elde edebilmek adına ADE tek olanak gibi görünmektedir. Bu durum, lehçeyle konuşup yazı yazma ve okuma alışkanlığının pek olmadığı eğitime uzak (=eğitim düzeyi düşük) ailelerden gelen öğrenciler için geçerlidir.

Ana dil eğitiminde okuma yetisini geliştirmek, çocuk ve öğrencileri ana dillerinde de yetkin birer dil kullanıcısına dönüştürür. Böylece özel bir yetkinlik ile iki kültürlü kimliklerinin olmazsa olmazını koruyup geliştirilir. ADE, yazı kültürüyle bağlantısını koparma tehlikesini ve ilk dillerinden bihaber olmalarını önlemektedir. Göçmen geçmişli çocukların çoğu, olağan günlük ve ailevi durumları ifade edebilecek sözcük dağarcığına sahipken, karmaşık konulu zor metinler sınırlarını zorlamaktadır.

ADE'nin önemli bir işlevi de, ilk dilin sözcük dağarcığını geliştirip okula yönelik ve zorlu metinlerde kullanımını işlevselleştirmek.

Çoğu zaman görülebilen sözcük dağarcığının ikiye bölünmesi durumu – aile içi /günlük konuşma ilk dilde, okul ve akademik dağarcık öncelikli ol. ülke dilinde mevcut olması – bununla önlenabilir.

Okuma yeterliliği ile geniş sözcük dağarcığı oluşturma işlevleri, öğrenciler ve ailelerle konuşulup önemi konusunda bilinçlendirilmeli.

b) Çok Dilli bir Topluma Doğru

ADE, AB'nin dile yönelik iki talebinin gerçekleştirilmesi adına önemli bir katkı sağlayabilir. İlki, en az iki dilde erken eğitim; ikincisi her bir vatandaşın ilk diline ilaveten en az iki dilde pratik bilgiye sahip, çokdilli olma durumunu geliştirmek (bkz. Kaynakça: AB, 2005). Bu taleplerin olmazsa olmaz şartı; örgün okul sisteminin ADE için uygun çerçeve şartlarını yerine getirip ebeveynleri konunun yararı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirmesidir.

c) Language Awareness/Dil Bilinci Potansiyeli

Diller okul tarafından, örneğin: okuma, yazma, standart dilin bilinmesi, geniş bir sözcük dağarcığı ve dil bilincinin oluşturulması gibi konularla destekleniyorsa eğer, çok dilli yetişmenin avantajları çok geniş.

ADE'nin burada örgün eğitimin sağlayamayacağı kadar önemli bir katkısı olabilir; özellikle – uygun öğrenme ortamı sunulursa eğer – özellikle "Dilde Farkındalık / Dil Bilinci" alanının geliştirilmesinde önemi büyük.

ADE öğrencilerinin baştan itibaren en az iki dil bilmeleri (ilk dil; göç ülkenin dili; okulda öğrendiği yabancı dil) ADE'de diller arası karşılaştırmaya olanak sağlar. Bu denli ilginç ve çekici öğrenme olanakları, öğrencinin dilleri arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırır.

Dilde Farkındalık/Dil Bilinci alanındaki çalışmalarının uzun süredir bilinen ve tanınan olumlu etkilerinin eklenmesi, öğrencilerin tüm Avrupa'da dil portfolyosu hazırlamalarını beraberinde getirmiştir. James & Garrett (1992) geniş kataloğundan diller arası karşılaştırma ve dile bakış açısından da geçerli olan sadece birkaçını sıralıyoruz:

- Dillere yönelik merak ve ilgi uyandırmak
- Dilde yeterlilik ve dil öğrenme yetkinliğinin iyileştirilmesi
- Dil çeşitliliğine karşı ilgi uyandırmak ve kabullenmek
- Çokdillilik bilinci ve gururunu geliştirmek
- Dil öğrenme isteği ve motivasyonu uyandırmak ve güçlendirmek
- Diğer dil ve kültürlerle karşı değer bilinci oluşturmak
- Dil ve iletişimde gözlem ve analiz yetisini geliştirmek
- Dilüstü yetiyi geliştirmek

d) ADE Öğretmenine Yararı

ADE öğretmeni olarak çalışmak zorlu bir görev olmanın yanında yararı da çoktur. Eğitimbilimsel alanda görev yapmak ve göç ülke kültürüyle çalışmanın getirdiğiengin tecrübe, farklı kültürlerden edindiği yetileri geliştirmek, öğretmen olarak olası yeni bir görevde kullanmak için mükemmel bir şanstır.

6. Zorlu bir Görev: Öğretmenin Göç Ülkesine Uyumu

Görevini bir süreliğine göç ülkesinde yerine getirecek öğretmenler bu süre içinde hem buraya uyum, hem geri dönüşünü de sağlama almak için uğraş vermelidir. Bu zorlu bir görev ve aileyi de yanına alamama, eşlerin birbirinden ve çocukların ebeveyninden uzak kalması anlamına da gelmekte. ADE öğretmeni birbirini her gün görüp fikir alışverişinde bulunan bir ekibe bağlı olmadığı gibi, bir okuldan diğeri arasında örgün okul saatleri dışında gidip gelmekle meşgul ve büyük bir şahsi sorumluluk yüklenmekte; farklı yetkili kişilerle iletişim kurmak, içinde bulundukları sistemin norm ve kurallarına uymak ve görevini yerine getirmek zorunda. Ayrıca kalacak ev bulduktan sonra sosyal ağını kurmak ve geliştirmek zorunda. Okul ve sosyal bağlamda başarılı olmak için ülke dilini bilmek, risk alabilmek, merak, dayanma gücü ve dışa dönük olmak mükemmel sayılan şartlardır. Bunlara önem verilmeyip maddi ve ADE öğretmeni sıfatının cazibesine kapılmanın sonucu ise ise yalnızlık, psikolojik baskı ve hastalıktır.

Bu görevi üstlenmeden önce göç ülke ve ADE öğretmenin çalışma şartları hakkında mümkün olduğu kadar fazla bilgi edinmek ve buna hazırlık yapmak önerilir. Özellikle göç ülke dilini bilmek (Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi gereği en az B1 seviyesi) ve ikamet (konsunun) teminat altına almak önemlidir.

7. Heterojen Sınıflar: Şans ve Zorlu Görev

Günümüz ADE sınıflarının belirleyici özelliği; dil, göç geçmişi ve yaş bakımından hiçbir şekilde saydam olmayışı. Bunun sebebiyse göç geçmişi, demografi vs. durumlar. ADE sınıflarının saydamlık göstermemesi 1 A.5’de irdelenmiş; burada sadece üç noktanın altı çizilecek.

a) Dil Etkeni

ADE eskiden, bildik haliye köken ülke okuluna uyumu kolaylaştıran dönüş odaklı bir dersti. Bu derse öncelikli olarak göç ülkede geçici olduğu düşünülen işçi göçmen çocukları devam ederdi. Aile geçmişi ve dil konusunda bilgileri aslında saydamdana dil eğitimine hem üçüncü göçmen neslin çocukları, hem birkaç ay önce si ebeveyninin yanına gelen çocuk devam etmektedir. Bunun yanında karma evlilikten olan çocuğa ADE’de verilen dilin, tek bir ebeveynin dili olması sebebiyle ilk dil seviyesi haliyle düşüktür.

Bazı çocuk ve genç için “İlk Dil” kavramının belirgin olmaması - doğuştan itibaren iki dilli büyümüş olmaları ya da bulundukları okul ve ülke dilini kendi çıkış dillerinden çok daha iyi bilmelerindendir.

Öğrenciler ADE teneffüslerinde veya resmi olmayan ortamda birbiriyle ilk dilde değil de okul ve ülke dilinde konuşmaları, işte tam da bu sebepten istisnai bir durum değildir.

b) Yaş Etkeni

ADE sınıfları karma yaş gruplarından oluşmakta; uç noktalarda kreşten – 9. sınıfa kadar öğrenci bulunmaktadır. Buna göre ve dil yeterliliğinin yukarıda belirttiğimiz sebeplerden yaşa bağlı olmaması, ders zorlu hale getirir (ders çalışmayı seven bir 3. sınıf öğrencisinin ilk dili salt anneye evde konuşan bir 8. sınıf öğrencisinden daha kuvvetli olabilmektedir). Karma yaş gruplarından olan çocuklar birbirinden öğrendikleri için avantaj da sağlayabilir; bilişsel ve sosyal gelişimlerdeki uçurum, ortak konu ve ilgi alanı yaratamayacak kadar büyükse sorun haline de gelebilir. Burada ADE öğretmenin didaktik yaratıcılığı önplana çıkmaktadır. Hazırlık aşamasında karşılıklı fikir alışverişinin önemli ölçüde yardımı olabilir; destek için bkz. ders kitabımızın 9–12 arası bölümlerine.

c) Ailesel Etkenler

Heterojenliğin bir başka boyutu, ailelerin eğitim geçmişi ve yaşam şartlarıyla ilgili. Aynı ülkeden geliyor olsalar da, göç ülkesindeki eğitimi, hayatları vs. birbirinden çok farklılık göstermekte. Bu durum, ekonomik ve siyasi açıdan farklı farklı statülerden gelen aileleri göçe zorlamasına bağlıdır. Öğrencinin sosyokültürel geçmişi ile dil ve yaş farklılıkları ADE öğretmeni için zorlu bir süreç haline gelebileceği gibi; heyecan verici ve eğitici birer gözlem ve tartışma olanağına dönüşebilir.

Tüm ADE öğrencilerinin ortak yönü iki- veya çokdilli ve buna bağlı çift kaynak ve potansiyele sahip olmaları. Bu yüzden bu öğrencilerle çalışan öğretim elemanlarına iki veya çok dillilik konusu hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerini tavsiye ediyoruz.

Temelde bilinmesi gereken, ikidilli olmanın mükemmel ve aksansız konuşabilme anlamına gelmediği görüşüdür. Öğrencilerin dil seviyelerinin genelde farklı olması, amaçlanan desteğin çıkış noktasını oluşturmakta. Dilde gösterdikleri performans ve yeterliliğinin takdiri büyük önem taşımakta, özellikle de ilk dildeki yeterlilik, zira bulundukları örgün okul sisteminde çoğu zaman dikkate değer bulunmamakta. Bu konuda Grosjean & Li'nin (ne yazık ki sadece İngilizcesi bulunan) "The Psycholinguistics of Bilingualism" (2013) adlı eseri şiddetle tavsiye olunur. Kolay anlaşılır temel bilgileriyle ADE öğretmenine kendini geliştirmesi, ADE ve iki dillilik konusuna şüpheyle bakan ebeveyn ve kişilere danışmanlık yapabilme anlamında destek sunmaktadır.

8. Ders Materyalleri ve Ödev

a) Ders Materyalleri

Birçok ADE öğretmenin karşı karşıya olduğu zorluklar arasında ders malzemesi ve ADE'ye yönelik ders materyallerinin yetersizliği (bkz. 1 A.6 ve 2 B.2). Ders materyallerinin tedariki için bir dizi öneri ve pratik bilgiyi içeren Bölüm 10 A.4 ("Ders Materyallerinin Olası Kaynakları") ayrıntılı olarak ele alınmaktadır (10 A.5'de de olduğu gibi).

Hangi malzeme ve (elektronik, vs.) kaynakları kullandıkları hakkında meslektaşlarla görüşmek kesinlikle faydalı olacaktır. Birçok öğretim elemanının oluşturduğu kendine ait materyalleri mevcut; bunun karşılıklı kullanımı ya da (muhtemel bir elektronik) arşiv oluşturulması, birçok öğretim elemanı için anlamlı ve faydalı bir destek olabilir.

b) Ödev

Ödev vermek ADE için temelde yararlı bir destek; yıl ve haftaya düşen ünite sayısının oldukça düşük olduğu da düşünülecek olursa. Ancak ödev konusu ülkeden ülkeye değişkenlik gösterdiğinden yerel okul sisteminin uygulamasına uymak; çocukların hafta içindeki diğer sorumluluklarıyla arda kalan boş zaman konularını da dikkate almak gerek.

Verilen ödev öğrencileri zorluyorsa, ADE'ye devam etmemeleri için bir sebep; ancak dersler destekleyici ve anlaşılır nitelikteyse eğer, öğrenme sürecine katkısı olduğu gibi ebeveyn tarafından da onay görecektir.

Verilen ödevin sayısının yanı sıra niteliği de aynı derecede önem taşır: heyecan verici, anlaşılır ve ilginç bir ödev için özel zamanından seve seve feragat ederken, zorunlu ve sıkıcı bir ödev için 20 dakikayı çok görecektir.

9. Öğrencilerin Yeterlik ve Performans Değerlendirmesi

Heterojen öğrenci grubuyla çalışırken hedef, içerik ve beklentiyi bireye göre belirlemek nitelikli ders yapmanın önemli unsuru (bkz. Bölüm 3 “İyi Dersin Özellikleri”). “Bireyselleştirme”, performansın değerlendirilmesine yönelik soru ve zorlukları da beraberinde getirecektir. Buna göre güncel noktalar 7. bölümde (“performansı, desteğe yönelik değerlendirmek”) görücüye çıkarken; fikir verebilecek nitelikte uygulama örnekleri 7 B’de sıralanmakta; sınıfların oldukça heterojen ve zamanın kısıtlı olması, öğrenci grubun bireysel yeterliliklerinin gösterecek sağlıklı notların verilmesini neredeyse olanaksız kılmaktadır.

Bir taraftan ebeveynin, diğer taraftan da örgün dersin öğretmenlerinin, ADE notlarından farklı beklentilerine cevap vermek de zorlayıcı: Sınıf öğretmenleri ilk dil yetisi ve çalışma disiplinine ışık tutacak “gerçekçi” notlar görmek isterken, ebeveyn iyi notlar görmek ister; kötü notlar, zaten seçmeli olan ana dil eğitimi dersinden almalarını neden olabilir. Bu ikilemi çözmek oldukça zor, bunun en uygun yolu her iki tarafla, ebeveyn ve sınıf öğretmenlerle görüşmek olacak. Burada ADE öğretmenin üzerindeki zaman baskısı da sorun olabilir. Bu durumda, örneğin dikkat çekici özellikte olanlar veya ülkeye henüz gelen öğrencilerin birlikte destek almasını gerektiren sebeplerde görüşmeyi birkaç öğrenciyle sınırlamak önerilmektedir.

ADE öğretmenin değerlendirme kapasitesiyle aşabilecek (nitelikte) zor bir görev ve azımsanmamalıdır.

Bu konuyu ciddiye alıp yerel yetkililerle görüşmeyi; destekleme konusunu belirlerken, öğrenciye notundan başka mutlaka yazılı ve sözlü geri dönüş vermeyi ve anlaşılır kriterlerle özdeğerlendirme yetkinliği konusunda desteklemeyi önermekteyiz.

10. Sınıfın Yönetimi ve Kontrolü: Öğrenci Tutumuyla Başetmek

Mesleki yetkinliğinin yanı sıra değer ve sosyal beceri aktarımı da okulun görevleri arasında sayılmakta (bu ilköğretimin eğitim – öğretim kurumu olarak çifte göreve denk gelmekte). Bu konudaki düşünce ve öncelikler ülkelere göre değişmekte; birinde okul sistemi bağımsız çalışmaya önem verirken, diğerinde çalışkan, itaatkar ve dakik olmak özdeğerler arasında sayılırken, üçüncüsü demokrasi eğitimi odağına almaktadır (Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinde büyük ölçüde örtüşen noktalar hakkında bkz. Bölüm 4 ve 5).

Söz konusu noktalar, öğretmenden öğretmene de farklılık gösterirken sınıf yönetimi ve sınıf içi kuralların oturtulmasını da etkiler. Öğrenciler, göç ülkenin sınıf yönetim biçimini bilir ve norm ya da normal kabul eder. Ancak ADE öğretmenin sınıf yönetim biçiminden çok farklı olabilir, önemli olan farkları bilip öğrencilerle görüşerek kendi kural düzenini oluşturmak.

ADE öğretmenleri, sırf göç ülke sınıf yönetim biçimiyle öğrenci ve öğretmenin karşılıklı beklentilerinin birbirinden farklı olması sebebiyle sıklıkla disiplin sorunlarından bahsetmektedir.

ADE öğretmenlerine tavsiyemiz, okul ziyaret ve görüşmelerle yerel davranış örneklerini, rollerin dağılımını (öğrenci ve öğretim elemanı) ve sınıf alışkanlıklarını tanımaya çalışmak. Sonrasında bilinçli ve özgün sınıf kurallarını oluşturabilirler. Bunlar kendi ülke ve göç ülkenin değer, norm ve alışkanlıklarına ilişkin olabilir. Bu kurallar – kural ihlali sonuçları – öğrencilerle (üzerinde) konuşulup görüşüldüyse eğer kabul edilip uyulması kolaylaşacaktır.

Kaynakça

- 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
- 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. In: C. James and P. Garrett (eds.): Language Awareness in the Classroom. London: Longman, S. 3–20.
- Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»; Didaktische Anregungen 1). vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

1. Violeta Brakus: ADE Öğretmenleri Ne Gibi Sorunlarla Karşı Karşıyadır? Ben Bu Sorunlarla Nasıl Başediyorum?

Violeta Brakus Sırbistanlı. İsviçre'nin (Lausanne, Crissiere, Clarena, Leysin, Neuchatel) Fransız bölgesinde Sırpça ADE için çalışmaktadır.

ADE öğretmenlerinin karşı karşıya olduğu sorunlar farklı farklı; burada bazı önemli olanları sıralıyorum.

Köken ülkelerin (örneğin balkan ülkelerinin) öğretmenlik eğitiminde, öğretmenleri "ülke dışı" göreve hazırlayan olanaklar (örn. öğretmenlere sosyokültürel ve metodik-didaktik alanda özel yeterlilik kazandıracak yüksek lisanas eğitimi) sunulmamakta. Ancak göç ülkesine geldiğinde kendisi için yepyeni bir öğretim tarzı olan ADE ile tanışmaktadır. ADE öğretmeni, değişen ders hazırlama şartlarında anadilini neredeyse yabancı dil olarak öğretilmesi gereken öğrenci grubu gereği, ister istemez öğrenci konumuna geçmek, doğaçlama yapmak, yaratıcı olmak, eğitim almak ve yeni kültür-eğitim-öğretim bağlamında yolunu bulmak zorundadır – tüm bunlar işinin yanı sıra!

Memleketimizin ders kitabı, çalışma fasikül ve çalışma kağıtları hatta pedagoji kaynakları dahi hepsi tekdilli ve tekkültürlü temele dayalıdır. Yeni ülkede doğan göçmen çocukları için içerik olarak uygun değil; çok kapsamlı, dil açısından zor ve ikidilli temele dayalı olmadığından uygulanabilirlikten de yoksundur. Arzu edilen iki dilli yönetime dayalı ders materyali + ülke tarihi, ülke bilgisi, müzik ve sanatını içeren çalışma fasikülleri.

ADE saatlerinin konumu (İsviçre'de) motivasyonu düşürmekte; zorunlu derslerden – sıklıkla da sportif veya diğer faaliyetlerden – sonra saat 17 ile 20 arası bir saatte ve son sırada yer almaktadır. Öğrenci geliyorsa eğer bu son sınıf öğrencileri ebeveyninin zoruyla kendi isteğiyle değil. Sınıfların karma oluşu (yaş, dilsel altyapı vs.), dersin haftada 2 saat olması öğretmeni için planlama ol zorlu bir görev; örneğin aynı sınıf içinde, anaokulundan liseye kadar her yaştan öğrencim mevcut. Böylece ders boyunca "paten üzerinde" farklı yaş ve düzey grupları arasında slalom yapmakta; farklı okul ve derneklerde ders verdiğimden de "raylarda" (= ray üstünde) bir gezgin edasıyla mütemadiyen gezinmekteyim.

Tüm bu sorunlar, geleneksel ADE'nin sıkça güçsüz ve tükenmiş olmasına sebep olmakta; çok dilli bir ortam ve çokkültürlü bir altyapıda yetişmiş bir öğrenci grubuna uygun olmayan içerik (diğer ders ve ders planından kopuk hali) ile hitap etmemektedir.

Görevin uygulayıcısı olarak çıkış ülkesiyle göç ülkesinin daha sağlıklı bir işbirliği içersine girmeleri benim için bir zarurettir. Göçmen çocuklarının dil ve kültürel kimliği-ne sahip çıkacak bir kurum oluşturulup birlikte strateji geliştirilmeli. Her iki ülkenin uzmanları ve işin uygulayıcıları bir araya gelip var olan ders planı ve materyaller üzerinde gerekli düzeltme ile uygun yöntemler üzerinde çalışmalı. Dersin acilen yeniden organize edilmeye, işin canlı hale getirilmeye ve çağdaş ders materyaline ve teknolojiye ihtiyacı var, köken ve göç ülkede düzenli ve periyodik eğitimlerinin yanı sıra, örn. uzmanlık proje ve semineri gibi eğitim projeleri yaratılmalıdır. Aslında var, ancak tek tük pilotproje olarak ya da yetersiz ve kısa vadeli.

Köken ülkede hazırlık aşamasından sonra çalışma esnasında ADE nin gizlerini keşfettim, ders çalıştım, köken ülke ve İsviçre'de ADE sorunu üzerine sayısız seminer verdim, kendimi geliştirdim, iki dilli çalışma yapıları ile çalışma materyali hazırladım, ADE ile İsviçre okulları pilot projelerine katıldım. ADE nin gerçek anlamda ve ivedilik niteliği kazanması için öğretmenlerin tamamının harekete geçirilmesi ile bu dersin etrafında olan herkesin işbirliği içinde olması gerekmektedir. ADE'nin sorun ve olanaklarıyla medyada varlığını göstermeli ve pedagoji ve eğitimle ilgili söylemlerde yer almalıdır.

2. Yergahem Belay: Üç Büyük Zorluk

Yergahem Belay Etyopyalı. 1995'ten beri Londra'da yaşamakta, 2001'den beri de Tigrinya ADE öğretmenini olarak ders vermektedir.

2002 yılında Amharca ADE öğretmenini olarak başladım. İlk üç hafta içinde bile aşağıda yer alan soru ve sorunlarla karşı karşıya kaldım:

Değişik grupların (öğrenci, ebeveyn, okulun öğretmeni) beklentisiyle nasıl başa çıkarım? Derse başlamak için önce öğrencilerle görüşme yapmak, üç gruba bölmek, bunu da ebeveynlere bildirmeliydik; bu zordu, yaşa göre ayırma anlamsızdı, zira bazıları (daha küçük olanlar da) Eritre diline sahipken, bazıları (yaşça büyük olanlar da) bilmiyordu. Yaşa bakmaksızın ilk dil düzeyine göre grup oluşturmeliydik – bu da başka sorunlara neden oluyordu.

Metodik-didaktik yönden nasıl hareket etmeliyim? Karma yaş grubu ve farklı yaşa uygun öğrenme biçimine göre öğrencinin ilgisini canlı tutabilme adına yaratıcılığımı fazlasıyla kullanmam gerekiyordu. Öğrencileri harekete geçirenin etkililiği yöntemi olduğunu çabuk anladım.

Peki ders kitabı ve materyal konusunda nasıl bir yol izlemeliyim? Etyopya Eğitim Müdürlüğüne yurtdışında kullanılacak herhangi bir ders kaynağı sunulmamıştı. Kültürlerarası engelleri dikkate alacak ve üstesinden gelecek bir programı tek başıma geliştirmek çok zordu. İlk başlarda Etyopya ders kitaplarının üzerine atladım; bir süre sonra öğrencilerimi ve bireysel bilgilerini anlamaya başladım ve Etyopya çıkışlı bir metnin İngiltere'deki duruma uygun olmadığını farkettim. Yenilik isteniyordu; istenen Etyopya ve İngiliz kültürü arasındaki ilişkiyi konu edinmeliydi. Bunu farkedince, öğrenciyi kültürel kimliği ve değerlerine ilişkin duyarlı kılmak adına "Etyopya Geleneği ve Kültürü" konusunda (kendim) materyal geliştirmeye başladım ve geliştiriyorum. Etyopya'da "Top-down-çıkış"lı çalışma İngiltere'ye uymadığı ve var olan metinler içerik bakımından uymadığı için – bu iş çok zaman almaktadır. Çoğu zaman umutsuzdum, 'şimdiyse' İnterneti son yıllardan beri materyal kaynaklı kullanabildiğime seviyorum.

3. Hyrije Sheqiri: Bu Günlerde Kaynayan Sorunum

Hyrije Sheqiri Kosovalı, 1995'den beri İsveç'te yaşamakta ve Ronneby/Karlskrona'da ve 2007'den beri de Karlshamm'da Arnavutça ADE'nden sorumludur. Aşağıdaki metin Bölüm 1 B.2'nin sonu raporudur.

Bu günlerde kaynayan sorunum – ve meslektaşlarımdın çoğu için de öyledir – mümkün olduğunca çok sayıda öğrencinin ADE'ye katılması. ADE, İsveç okullarının bilgi edinimi ve başarısı için de önemli bir görev üstlenmekte; pedagoji alanında yapılan bilimsel çalışmalar bunu doğrular nitelikte. Daha fazla çaba ile ebeveynlerde farkındalık yaratarak bu engeli de aşacağımızı ümid ediyorum. İsveç okul sistemine dahil edilmiş biçimde sunulan ADE'ye tüm Arnavut öğrencilerinin katılımı, gerçekte ebeveynin ilgisi, çocuklarının ana dillerini öğrenmeyi, bu temelde diğer dersleri daha kolay öğrenmesi ile iki dilli ve -kültürlü kimliklerini güçlendirmeyi istemesine bağlıdır. Burada dilsel ve kültürel açıdan çifte yarardan söz edebiliriz; ADE öğrencisi bireysel olarak özbilgi ve özdeğerini geliştirmekte; böylece sadece kendisi ve ailesi için değil, yaşadığı ülke ve toplum, hatta köken ülkesi için de daha yeterli ve değerli olmaktadır.

Endişemin (ki aynı zamanda başka ADE öğretmenlerinin de endişesi) büyük bir özveri ve ebeveynlerin de desteği ile yakın gelecekte ortadan kalkacağından eminim.

4. Üç ADE Öğrencisinin Özgeçmişi

Gulcan (kız, 8 yaşında) İngiltere’de yaşamakta, (Züleyha Toprak adlı öğretmenin raporu, Londra)

Gülcan 2006 yılında Londra’da dünyaya gelmiş, her iki ebeveyni Türk, ablası var. Gülcan 5 yaşındayken babasının onları terk etmesi, ona çok yakın olan Gülcan’ı derinden sarsmıştır. Annesi, 10 yıldır İngiltere’de yaşamasına rağmen İngilizce konuşamamakta ve İngiltere’de akrabası yok; babanın ailesi burada ancak Gülcan ve ablasına destek olmamaktadır.

Gülcan’ın Annesi, kendi ailesinden sevgi ve destek görebilmeleri için kızlarını yaz tatillerinde Türkiye’ye getirmeye çalışıyor. Gülcan bu tatilleri seviyor ve büyükanne ve büyükbabasıyla bir arada olmaktan memnun, çünkü akşamları istediği kadar dışarıda oynamasına izin veriliyor. Uçak biletlerini büyükanne ve büyükbabası karşılıyor; başka bir tatil, maddi açıdan mümkün olmuyor.

Gülcan örgün derslerde dikkat çektiği için annesi tarafından ADE’ye getirildi. Annenin dediğine göre Gülcan okulda kilosundan ötürü ve derslerde öğrenme zorluğu çektiği için çocuklar onunla dalga geçmiş. Devlet okulunda çok az arkadaşı var, ADE’deki çocuklarla arası iyi.

Hobileri; bilgisayar oyunları, TV izlemek ve yemek yemek. “Littlest Pet Shop Toys” (çocuklara göre minik hayvan figürleri) oyuncakları için çıldırır, izin verilse onlarla saatlerce zaman geçirebilir; onlara şevkatle yaklaşmakta ve rahatlamış bir izlenim bırakmaktadır.

Aylin (kız, 10) Almanya’da yaşamakta

Adım Aylin, 10 yaşındayım, ailemle Senden’de yaşıyorum; burası Almanya’nın batısında yer alan küçük bir kent. Hobilerim müzik, dans etmek ve kitap okumak. Sinemaya gitmeyi de seviyor, boş zamanımın çoğunu komşu çevresinden kız arkadaşlarımla geçiriyorum. Özellikle Alman ve Kürt arkadaşlarım var, birkaçı da Türkiye, Rusya, Polonya, Bosna, vs.’den .

Annem ve babam Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu’nun Kürt bölgesinden ve etnik Kürt grubunun bir parçası. Mardin yakınlarında Bahçin adında hala var olan küçük bir köyde yaşamışlar. Ezidi din topluluğuna aیدiz. Beş kardeşiz ve büyük bir ailede büyümüş olmaktan gurur duymaktayım, çünkü biz birbirimize çok bağlıyız. Ailem 20 yıldan uzun bir süredir Almanya’da yaşamakta. Çoğu kardeşim benim gibi Almanya’da doğdu.

Öncelikli olarak Kürt ve Alman dilleriyle büyüdüm. Evde anne ve babamla Kürtçe, ancak kardeşlerimle Almanca konuşmaktayım.

Behar (erkek, 17) İsveç’te yaşamakta

Adım Behar, 17 yaşındayım. Memleketim Kosova’da doğup büyüdüm; 10.yaşıma 2 ay kala şimdi yaşadığım ve lise 1’e gittiğim İsveç’e geldim.

Kosova’daki hayat İsveç’teki hayattan çok farklı; Kosova’da çok fakirlik var, İsveç’te daha zengin ve sınırsız bir yaşam var. Okullar da birbirinden çok farklı, İsveç okulunda öğle yemeği içecek ile ücretsiz, Kosova’da küçük ekmek ile içeceği ödemek zorundasınız, yemeğin tamamı da zaten bu kadar. Kosova’da 4 yıl okula gittim, 45 öğrenciydik ve sadece tek bir öğretmenimiz vardı. İsveç’te sadece 25 kişiyiz ve her derse ayrı öğretmen giriyor. İsveç ve İngilizce’yi çok çabuk öğrendim, 7.sınıftan beri de Almanca öğreniyorum.

Hep Kosova’da kalmak istiyordum, ama ailem buraya taşınınca ben de gelmek zorunda kaldım. Biraz daha büyüüp okulu bitirdikten sonra orada çalışmak için belki yeniden Kosova’ya döneceğim. İsveç’e daha iyi bir yaşama sahip olmak ve fakirlikten kurtulmak için geldik.

Kosova’da disiplin daha fazla, çünkü öğretmenlere saygı duyuluyor. Burada öğretmenlere karşı fütursuzca davranıp dinlemeyen kendini beğenmiş öğrenciler var. Haberlerde derslerin kalitesinin düşmekte olduğundan da bahsettiler. Kosova’daki okullar çok daha iyi, sadece devletin, okullara kaynak aktaracak parası yok, ne yazık ki.

Bir gün çocuklarım olduğunda, Arnavut dilini ve kültürünü unutmalarına izin vermeyeceğim. Arnavut bir çocuğun Kosova’ya gidip Arnavutça konuşamamasını çığgın buluyorum. Bu durum benim çocuklarımla asla başına gelmeyecek!

1. ADE öğretmeninin göç ülkesine uyumu 2 A.6'da haklı olarak zorlayıcı bir görev olarak tanımlanmaktadır (memleketinden ayrılma, ev arayışı, göç ülkenin okul ve toplumsal hayatına alışma). Lütfen iki veya üçlü grupta, bu konuya ilişkin anılarınızı paylaşarak yeni meslektaşların uyumunu kolaylaştıracak noktaların listesini hazırlayınız.
2. ADE öğretmeni olarak günlük iş ortamınızın farklı aşamalarında görevlerin içinden (başlangıçta; birkaç yıl sonrasında; bugün için) hangisinin sizin için en önemlisi olduğunu düşünüp tartışınız.
3. 2 A.10'da sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlamak, öğrenci davranışı ve disiplinine ilişkin ülkeye bağlı ders planlarından söz edilmektedir. Sizin de böyle tecrübeleriniz var mı? Göç ülke çocukları köken ülke çocuklarından farklı davrandığını fark ettiğinizde nasıl tepki veriyorsunuz?
4. Bu ve diğer bölümlerde, örgün eğitim öğretmenleriyle görüşmenin önemine ve okul ziyaretlerinin yardımcı olabileceğine defalarca değinilmektedir. Buna ilişkin tecrübelerinizden bahsediniz, olumlu tecrübelerden nasıl yararlanılır, olumsuzlarsa nasıl kaçınılır, lütfen ADE-meslektaşlarınızla tartışınız.
5. Örgün eğitim öğretmeninden (veya yerel okul sisteminin diğer bir temsilcisinden) neler öğrenmek istediğinizi ya da bir okul ziyaretinde neleri görüp neleri konuşmak istediğinizi iki veya üçlü grupta tartışınız. Bir çeşit görüşme planının üzerinde çalışarak görüşme veya ziyaret tarihinizi kesinleştiriniz.
6. 2 A.5'de ADE'nin olanak ve potansiyelinden bahsedilme. Bu listeyi inceleyip eklemeler yapınız. Örneğin şüphesi olan ebeveyn ya da göç ülkesindeki meslektaşlara ADE'nin potansiyel ve yararlarını anlatacağınız küçük bir sunum hazırlayınız.
7. 2 A.8'de ödev konusu ve ilgi çekici, motive edici ödevin önemi anlatılmakta. Siz ödev konusunda nasıl bir tutum sergilediğinizi konuşunuz. Sonrasında en az iki adet ilginç ödev hazırlığına girişip gelecek üç hafta içinde yaptırın/ uygulayınız.
8. Bölüm 2 B'de ADE öğretmenlerinin açıklamalarını ya da üç ADE öğrencisinin özgeçmişini lütfen tekrar okuyun. Küçük bir grupta karşılıklı olarak sizi en çok neyin ve neden etkilediği üzerinde konuşunuz.

Göç Ülke Gözüyle Günümüz Pedagoji, Didaktik ve Yöntembiliminin Temelleri

1. Giriş

“İyi” bir öğretmen nasıl olmalı? Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü görevlerinden hangisini ele alacaksınız – öğretmek, eğitmek, danışmanlık yapmak, teşhis koymak, yenilik getirmek – cevap ona istinaden farklı olacaktır. Ancak, okulun gerçek işi olan dersi ele alırsak, kolay cevaplar beklenemez: (1) “İyi” bir ders nedir’ sorusu, önce hangi kriteri hedeflediğinize bağlı, yani “ne için iyi?”: okulda kısa vadeli başarı mı ya da yüksek öğrenim ve meslekte uzun vadeli başarı mı; mesleki uzmanlık mı yoksa uzmanlık ötesi anahtar beceriler mi? (2) “İyi”nin ne olduğu, biraz da bakış açısına bağlı, yani kime göre “iyi”? Ders araştırmaları kişinin kendi dersini değerlendirmesi ile meslektaşının verdiği dönüt ve öğrencinin değerlendirmesi arasında çok fark olduğu yönündedir – bkz. Bölüm. 3 B.

Aşağıda, nitelikli dersin merkezinde yer alan ‘etkin öğrenme’ konusu işlenmektedir. Bununla ilgili uzun yıllar süren deneylere dayalı ders ve öğretim-öğrenme araştırmaları (teaching effectiveness), tüm dünyadaki okul görev kapsamını bir araya getiren Hattie (2012) araştırmalarına da dayanan sağlam bilgi temelini oluşturmaktadır.

2. Nitelikli Dersin Öğrenmeyi Destekleyici Özellikleri

Eğitim araştırmalarının hemfikir olduğu nokta: ders organizasyonunun (sınıflararası ders, sınıfın büyüklüğü, vs. gibi) yüzeysel özellikleri ile (öğretmen veya öğrenci odaklı ders gibi) belli yöntemlerin kullanılmasının öğrenme başarısını belirlemediği yönündedir.

Esas olan öğretmenin yetkin becerisi, her okulun farklı yaş grubuna ve derslerine (böylelikle ADE için de) gerekli olan dersler arası bağlantı sağlayacak derin nitelik özellikleridir.

Aşağıda, dersin bu etkin öğrenme prensipleri üzerinde durulacak.

2.1 Bilginin İşlenmesinin Desteklenmesi

Etkin öğrenme temelli bir dersin “Sınıf Yönetimi” adı altında toplanan belli başlı şartları gerektirmekte. Bunlar a) aksaklık önleyici kurallar sisteminin oluşturulması ve inatla korunması, b) ders saatinin öğrenme sürecine yönelik kullanılması (“time on task”), c) aksaklıkları mümkün olduğunca asgariye indirmek, sessiz sedasız gidermek ve d) dersin akışını kolaylaştıracak, aynı zamanda öğretmenin işini hafifletecek işleyiş rutinleri, göstergeleri ve yöntemlerinin oluşturulması.

2.2 Bilginin İşlenmesinin Desteklenmesi

Etkin öğrenme temelli bir dersin özellikleri arasında 2. büyük kümeyi, bilgiyi işlemenin destekleyici tedbirleri oluşturmakta; bunlar destekleme, edinimi kolaylaştırma ve bilgiyi depolama. Buna göre etkin öğrenme temelli bir dersin özellikleri aşağıdaki gibidir:

• Anlaşılrlık

Öğrenci gözüyle anlaşılrlık: İşlenen konunun bağlamının ve ana konunun fark edilir olması gibi düzgün diksiyon, uygun retorik, doğru dil -bilgisi, cümle uzunluğu ve de dolgu kelimelerini ("bir şekilde", "ne bile-yim ben", "şöyle söyleyeyim", "yani") kullanmama ve yeterince anlaşılrlık (ses düzeyi, uygun sesletim, standart dilin kullanılması, bölgesel dilin veya lehçenin aşırı kullanımından kaçınılması).

• Bilişi Aktive Etme

Etkin öğrenmenin özüdür ve öğrenme stratejisi ve biliş üstü yetkinlik, yani ne öğrendiğinin bilincinde olup (= bildiğini bilmek) öğrenmeyi yönetebilmek demek. Hattie'ye göre, öğrencinin kısa süreliğine öğretmenin rolüne büründüğü koordineli öğrenme senaryoları, öğrenmeyi yüksek oranda desteklemektedir (reciprocal teaching, peer tutoring, WELL = dönüşümlü öğretme ve öğrenme).

Burada öğretim elemanı, dersin sunucusu olarak bir kenarda oturmalı yanlıgısına rastlanmaktadır. Tam tersi, öğretmenler koordineli öğrenmenin başlangıç safhasında ve öğrenme stratejisinin edinilmesinde de etkin bir rol üstlenmek zorundadır:

Koordineli öğrenmede başarılı olmak için kural ve süreç, titizlikle öğretilmeli ve alıştırmaya yapılmalıdır. Öğrenme stratejisi ediniminde, örneğn sesli düşünme ile "göstererek örneğ" olmak, öğrenmede özellikle etkili bir yöntemdir.

• Düzlenleme

Bağlantıyı görmeyi ve kurabilmeyi sağlayan tedbirlerle öğrenmeyi kolaylaştırmak; örneğn ana hatları düzenleyen tedbirlerle (tanıtım, özet, öne çıkarma, advance organizer/ öğrenilecek konunun genel hatları).

• Dildışı Öğrenme Olanakları

Dildışı öğrenme ortamlarından, özellikle görselleştirme (görseller, grafikler, mindmap) ve uygulamaya yönelik sahneleme yöntemi ile öğrenme (beden matematiği) gibi birçok olanaktan faydalanmak.

• Pekiştirme

Önbilgiyi tazeleme ve öğrenileni uygulama, deneyimleme ve pekiştirme için mümkün olduğunca fazla olanağın yaratılması. Burada önemli olan, özellikle dil alanında, örneğn okumada, zihin kapasitesinin gereksiz yere absorbe edilmemesi için belli becerileri

otomatikleştirme düşüncesi. Ancak bu şekilde karmaşık konuların üstesinden gelinilebilir. Bu "çalışmaktan fazlasını", "otomatikleştirmeyi" hatta "zekice alıştırmayı yapmayı" gerektirmektedir.

2.3 Öğrenme İsteğinin Desteklenmesi

Aşağıda sıralanan özellikler dolaylı olarak etkin öğrenmeyi sağlamaktadır: Öğrenmeye ve performansa da olumlu etkisi olan öğrenme isteğini desteklemektedir.

• Öğrenci Odaklı Çalışmak

Kastedilen, öğretim elemanının öğrencilerinin farklı bireysel öğrenme süreçlerini ve öğrencinin gözüyle öğrenmenin ne demek olduğunu görmeye çalışması (bakış açısına geçiş, "bilişsel empati"). Öğretmenler, uzman gerektiren derslerle ilgili konularda danışılan, yaşa göre öğrenciyi kararlara dahil eden ve öğrenciden, öğrenme tutum ile dersi algılayışlarına ilişkin dönüt alan yetkili kişilerdir.

• Öğrenmeyi Destekleyici Ortam

Belirgin özellikleri; karşılıklı saygı, öğretmenin derste nezaket, içtenlik ve değer göstermesi, arada sırada da gülünen ve şakalaşılan rahat bir öğrenme ortamının olması – tam tersi bir ders ortamı ise "gülme yasaklı bölge" ilan edilirdi. Olumlu bir hata anlayışının olması; öğrenme için olağanüstü bir anlam taşır. Öğrenme evresinde ortaya çıkan hatalar olumsuz değerlendirilmez, şans olarak görülür; tamamlanmamış ya da şanssız giden öğrenme süreçlerinin farkında olup öğrencilere, üzerlerine biçilmiş dönüt ve öğütlerle destek verilir. Öğrencinin cevabına yeterince (bekleme) süre(-si) tanımak ve yavaş oluşunu toleransla ("sabır" ile) karşılamak öğrenmeyi destekleyici unsurlardandır.

• Motivasyon

Öğrencinin, ders etkinliklerinden keyif aldığı, hatta başarmanın verdiği mutluluk ("Flow") duygusuyla kendiliğinden ders çalışması, her öğretmenin hayalidir. Ancak okul için ders çalışma bağlamında içsel motivasyona güvenmek çocukça olurdu. Mecazi olarak anlatmak gerekirse: Öğrencinin çalışma etkinliğine katılması, hatta zorlandığı ya da sıkıldığında da derste kalması için ne kadar çok motor çalıştırırsanız, o kadar ucuzlaması gibi. Motive edici bir ders, işte bu sebeple, içsel motifleri harekete geçirir, özellikle verilen çalışmaların (günlük hayat, yaşam, meslek veya okul kariyeri için) yararı ve önemi anlatılırsa. Öğrenmeyi destekleyecek

diğer motifler, merak (program çeşidiyle desteklenerek), rekabet (başkaları ve kendisiyle yarışma), ve de toplum tarafından kabul görme (değer görme, kendisi için önemli kişilerden, özellikle öğretmen ve ebeveynlerden övgü görmek). Öğretim elemanının örnek olarak görülmesi sebebiyle motivasyon sağladığı çoğu zaman unutulur ("Modelden Öğrenme"). Öğretmenin dersi severek yaptığını görmek, heyecan ve coşku dolu olması ("enthusiasm" ve "emotional contagion"= tutku ile) öğrencinin öğrenme isteğini doğrudan etkiler.

2.4 Yeterlik Odaklı Ders

Eskiden derste "konu işlemek" ve buna ilişkin ders kitaplarını takip etmek yeterliydi. Bu konu, son 20 yılda – yeterlik odaklı olması yönünde – temelden değişti. Yeterlik odaklı bir ders, "konu işleme"ye dayalı geleneksel dersin uyduğu kurallardan başka: Ders planları, alıştırmalar ve üniteler, daha çok hedeflenen getirisi, yani öğrencinin belgelenebilir becerileri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu konu, öğretmenin çokça teşhis koyabilme yetisini gerektirmekte, bu da becerileri tanımlayabilmek için ölçme kriterlerini bilmek ve yetkin bir şekilde kullanabilmek demek – ADE durumunda, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında örneğin yazılı anlatım yetkinliği için özdeğerlendirme kriterleri mevcut (<https://www.uni-marburg.de/sprachenzentrum/lehreangebot/selbsteinschaetzung>).

2.5 Karma Öğrenme Şartlarıyla Başetme

Dersi farklı ve sürekli değişen öğrenme şartlarına göre belirlemek, nitelikli dersin kilit noktasını oluşturur; öğrenme şartı deyince, sadece ön bilgi farkı değil, kültürel ve dilsel geçmiş özelliği, öğrenme önceliği, cinsiyet farkı ve engeller ("inklusion"= kapsayıcılık) anlaşılmakta. Altında yatan temel prensip; adaptasyon (öğrenme durumlarının ve yönergelerin mümkün olduğunca öğrencinin şartlarına en uygun şekilde oluşturulması); buradan çıkan sonuç, içerik ve yöntemin değişmesi ile alıştırma derecesi ve de ders hızının, var olan şartlara adapte edilmesi gerekliliğidir. Farklılaştırma ve bireysel-leştirme tedbirlerinde başarı elde etmek için – sadece yöntem ya da teknik olarak algılandığında geleneksel dersten daha kıymetli olması değil, daha nitelikli olması: Dozu, ritmi ve zamanlaması, en önemlisi de etkin öğrenmeye dayalı dersin genel prensipleriye bir bütün hale getirilmesidir.

Bir dersin, bir sınıfın tüm öğrencileri için aynı oranda iyi ya da kötü, öğrenmesinde etkilidir ya da değildir demek de ayrı bir efsane – araştırmalar, öğretim yöntemleri ile öğrenci özellikleri arasında güçlü etkileşim olduğunu göstermektedir.

Buna göre eksik ön bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin ihtiyacı güçlü bir iskelet yapı (Scaffolding), kısa dönüt ve net anahatlardır; açık bir ders ve keşfe dayalı bir öğrenme yöntemi onlar için fazla zorlayıcı olurdu. Buna karşın, yeterli öğrenme yetkinliğine sahip ileri düzey öğrencisi, açık öğrenme tarzından daha ziyade faydalanmaktadır.

3. Sonuç

Ders, pek tabiki de prensip ve olanaklarla değil, öğretim elemanları tarafından işlenmektedir. Etkili ders prensiplerini yönetmeyi bilmek, ne kadar önemliyse, öğretmenin profesyonelliği ve kişiliğinin önemi de bir o kadar açık ve büyüktür. Bu bölümün merkezinde yer almasa da, meslekte başarılı olmak, 3B’de belirtilen öğrenci söylemleri açısından da hedefe yönelik bazı esaslı özellikler burada verilmelidir. Alman Dili Öğretimi bölümü öğrencisinden öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği profilden haberdar olması istenmekte, bu CCT Portalı (Career Counselling for Teachers, CCT, <http://www.cct-switzerland.ch/>) ya da "Öğretmenlik Mesleğine Hazır" Portalında (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; <http://www.copin.at/index.php?fit-l-nutzen/>) olabilir. Sözü edilen envanter, 4 alanının 21 zorlu özelliklerine ilişkin öz- ve yabancı değerlendirme içerir: Psikik istikrar (başarısızlıkla başetmede taaruz becerisi, hayal kırıklığını tolere edebilme, dinlenme ve rahatlama becerisi, baskı altında istikrar ve strese karşı direnme), aktivite, motivasyon ve motive edebilme (çocuklarla ve gençlerle bir arada olmayı sevmek, sorumluluk alabilme, espri anlayışı, bilgiye ve bilgilenmeye susamışlık, çaba harcamaya hazır olma ve fergat edebilme, sevinebilme ve mesleki idealizm), sosyal beceri (iletişimsel durumlarda yaptırım gücü, sosyal duyarlılık, kendinden emin duruş ve güleryüzlülük / sıcakkanlılık) ve temel beceriler (ses, esneklik, didaktik beceri/kıvraklık, konuşma becerisi ve akılcı çalışma yetisi).

Kaynakça

- 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. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

ADE Öğrencilerinin Gözüyle İyi Ders: Mini Anket Sonuçları

Sakine Koç, Dragana Dimtirjević, Valeria Bovina, Nexhmije Mehmetaj ve Nexhat Maloku 'nun ADE sınıflarına uyguladıkları anketleri, Basil Schader değerlendirmiştir.

A Bölümü yazarı Prof. Helmke'nin teklifiyle 3A bölümüne ilave olarak İsviçre'de 5 ADE sınıfında kısa ve gayri resmi bir anket girişiminde bulunuldu. Amaç, A bölümünün araştırma ve bilim bazlı bakış açısını – konunun doğrudan muhatabı olan – öğrencilerin bakış açısıyla karşılaştırmaktır. Onların gözüyle “iyi” bir öğretmen nasıl olmalı, “iyi” bir dersin özellikleri neler?

Bu anket – denekleri oluşturma açısından – temsili ya da bilimsel dayanak olmak adına hak iddia edemez; sonuçlar da ancak fikir verebilir.

Kısaca anketi oluşturma aşaması: Zaten yorucu 2014 yaz tatili öncesi dönemde (yaş ve cinsiyet bilgileriyle) ADE öğrencilerine cevaplatma görevi ve ricasıyla bas-kılı anket formu aşağıdaki şekliyle ADE öğretmenlerine verildi:

“Aşağıdaki tümceleri tamamlayın:

- İyi bir öğretmen benim için ...
- Ders benim için ... olduğunda iyidir
- ‘Öğretmen’ veya ‘otoriter öğretmen (tarzı)’ denince aklıma şunlar gelir ... ”

Öğretmen ve derse ilişkin olan bu genel anket formlarını, toplam 76 öğrencili 4 sınıf doldurmuştur; bir başka sınıf “İyi bir ADE’nin kriterleri nelerdir?” sorusunun cevaplarını hazırlayarak anketi kendisi oluşturmuştur.

Anketler; üç cümle başlangıcıyla (bkz. yukarıda 4. sınıf)	Alt Kademe (8–9 yaş)		Orta Kademe (10–12 yaş)		Alt Kademe (13–15 yaş)		Toplam
	k	e	k	e	k	e	
Türkçe ADE Zürih Kantonu (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	14
Sırpça ADE Aargau Kantonu (D. Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	18
İtalyanca ADE Zürih Kantonu (V. Bovina)	0	0	6	5	0	0	11
Arnavutça ADE Jura Kantonu (N. Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	33
Toplam	15	3	22	16	17	3	76

İyi bir ADE'nin kriterleri nelerdir, sorusunun cevaplarını içeren ilave 29 yaprak Nexhat Maloku 'nun Zürih'teki iki ADE sınıfından (sadece orta ve lise kısmı); yaş ve cinsiyet bilgisi yok.

Aşağıda dikkat çeken sonuçları bir araya getirirken sadece 76 adet tümce tamamlama anketine değinmekteyiz. Cevapları kataloglaştırmak için (örneğin: "Pedagojik Tutumlar" gibi) tüme varım bölümü ile (komik, espri yapıyor gibi) alt kategoriler oluşturulmuştur. Yaş, cinsiyet veya dil grubuna göre sistematik kıyaslama/karşılaştırma yetersiz veri sebebiyle mümkün değil.

"Benim için, bana yardımcı olan öğretmen, iyi bir öğretmen."

(Miloz, 10 yaşında)

"İyi bir öğretmen benim için ..." içdürtüsel cevaplar üç büyük bölüme paylaştırılır:

	(Adlandırma) sayısı
• Genel Karakteristik Özellikler ("nazik", "güleryüzlü", "iyi")	26 (17k / 9e)
• Pedagojik Tutum (9 altkategori)	76 (54k / 22e)
• Didaktik ve Profesyonel Yeterlilik (3 altkategori)	40 (30k / 10e)

İyi bir öğretmeni karakterize etmek için en sık (29 kez) tekrarlanan özellikler kümesi "yardımsever, destekleyici, sabırlı". İkinci sırada yer alan (26 kez "nazik" vs.) gibi genel karakter özellikleri yer almakta. Neredeyse aynı sıklıkta (25 kez) söylenen didaktik-profesyonel yeterlilik "bize bir şeyler öğretiyor"u takip eden sırasıyla "dersi açık ve net şekilde anlatıyor" ve "otoriter ama komik de olabiliyor", "kızdırmıyor ve bağırırmıyor" (10ar kez) sayılmaktadır.

Bu sıralama totalde tüm grupların tamamı için geçerli; aynı grup içerisinde biraz değişiklik göstermekte (örn. Türk ve Sırp öğrencilerde genel karakteristik özellikler ilk, "yardımsever" ise ikinci sırada yer almaktadır).

"Ders, yeni bir şey öğreniliyorsa ..." / " Anlıyorsam, iyi bir ders demektir. "

(Simona, 10.; Rodolfo, 11 yaşında.)

"Benim için ders ... olduğunda iyi" tümcesine cevaplar 0–4 alt kategorisi olan kriterli beş büyük bölümde toplanmaktadır:

	(Adlandırma) sayısı
• Etkin Öğrenme Kriteri ("yeni bir şey öğrenirsem")	35 (30k / 5e)
• Yöntemsel – Didaktik Kriteri (4 altkategori)	35 (27k / 8e)
• Ders-/Sınıf Ortamı Kriteri (2 altkategori)	17 (12k / 5e)
• Pedagojik Kriter *) (2 altkategori)	13 (9k / 4e)
• Sosyal Durum Kriteri (arkadaşlarla buluşmak, teneffüs vs.)	6 (3k / 3e)

*) "Pedagojik Durum" kriter söylemlerinde "iyi bir öğretmen ..." de söylenenlerle sıkça örtüşmektedir.»

Konu iyi dersi karakterize etmek olunca, açık arayla en sık ("yeni bir şey öğreneceğim" ile 35 kez) etkin öğrenme kriteri tekrarlanmakta. Bunu takiben (13er kez) "ilginçse / coolsa" ve "eğleniyorsak, kendimi iyi hissediyorsam, ortam iyiye". Üçüncü sırada "oyunla ders" gelmekte; 10'unun 8'i ilk kademedan çocuklara ait. Dördüncü sırada 8er kez "öğretmen her şeyi iyi anlatırsa" ile "ders içi çeşitlilik" kriteri yer almaktadır.

Burada da, dil grupları arasında ufak farklar var; Türk öğrencilerinde "ders içi çeşitlilik" kriteri ile "oyunla ders" birinci; etkin öğrenme ise ikinci sırada gelmektedir.

“ADE-Öğretmeni” örnek olmalı, saçmalamamalı” (Demet, 11 yaşında)

“Öğretmen” veya “otoriter öğretmen (tarzı)” denince aklıma şunlar gelir ... “ilk iki adlandırma kadar verici değildi. 1–5 arası alt kategorisi olan 4 bölümde toplanmaktadır:

	(Adlandırma) sayısı
• Öğretim Elemanının Karakteristik Özellikleri (3 altkategori)	19 (13k / 6e)
• Öğretim Elemanının Pedagojik Tutumuna ilişkin Çağrışımlar	4 (2k / 2e)
• Profesyonellik yöntemsel-didaktik Aç. (2 altkategori)	17 (12k / 5e)
• Çeşitli Çağrışımlar (5 altkategori)	53 (38k / 15e)

Öğretmene ilişkin en sık söylenen çağrışım belirleyici değil: “Okul, ders çalışma, çeşitli dersler” (24 kez), “Ödev, test, kontrol notlar” (23 kez) ve “bize bir şeyler öğretebilen” (17 kez). İlginç olabilecek nokta, “Karakteristik Özellikler” alanının (“rol model olabilme”, “saygı”) adlandırmasının 19 kişiden 12’sinin Jura kantonundaki Arnavut grubundan geldiğidir. Bu bize Bölüm 2 B.4’de 10 yaşına kadar Kosova’da yaşayıp okula giden 17 yaşındaki İsveçli Behar’ı hatırlatmakta: “Kosova’da disiplin daha iyi, çünkü orada öğretmenlere saygı duyulmakta. İsveç’te fütursuzca davranan kendini beğenmiş çok öğrenci var. (...)”. Saygı kavramının kültürspesifik karakteristiği hakkında söylemde bulunmaktan kendimize yasaklıyoruz, zira çok daha titiz araştırma gerektirmektedir.

“Europapark’a sınıf gezisi! Çadır gezisi!” (Arnavut ADE öğrencileri)

‘İyi bir ADE nasıl olmalı’ sorusunun (Zürich’te orta ve liseli Arnavut öğrencilerinin) cevaplarıyla dolu 29 form, yukarıda sunulan anketlerle kıyaslandığında yöntem-didaktik yöne odaklı. Burada ilginç olan, öğrencilerin örgün derslerden alışkın oldukları ders ve öğrenme biçiminin artık ADE’den de talep edilmesi. Böyle olunca birden fazla öğrencinin daha fazla oyun ağırlıklı öğrenme, grup çalışması, grup sunumu, okul

tiyatrosu çalışması daha az didaktik monokültür talep etmektedir (“hep aynı şeyi yapmama: / ‘metni okuma ve soruları cevaplama’ gibi/ , daha heyecanlı üniteler, eğitici geziler / müze ziyaretleri / bilgisayarda çalışma, birlikte film izleme). Burada yukarıdaki anketlerde belirtilen benzer noktalara değinilmektedir: Öğretmen yardım etmeli / desteklemeli / daha fazla zaman ayırmalı / daha çok test çözmeli vs.

Söz konusu sınıfların – çalışkanlığıyla ünlü ve pedagoğ sıfatını hak etmiş – öğretmenin buradan çıkartacağı sonuç, öğrencilerin dersin planlanmasına dahil olması ve edilmesi gerektiği, aynı zamanda çoklu sınıflarda haftada iki saat ders ile birçok yapılmak istenenin mümkün olamayacağıdır.

1. Bölüm 3 A'dan lütfen size göre önemli olan üç ya da dört fikri not edin; iki veya üç kişiyle tartışınız.
2. Bunu lütfen 3 B.'deki öğrenci söylemleriyle de yapın; burada sizin için önem arz eden nedir ve neden?
3. 3 B.'deki öğrenci söylemlerini 3 A'daki temel yaklaşımlarla kıyasladığınızda: örtüşme nerede, çelişki nerede?
4. 3 A'da sıralanan nitelikli ders ve öğretmen kişiliği ile ilgili özelliklere bakıldığında, öğrencinin (3 B) gözüyle önemsiz görünen bir özellik var mıdır? Ve de tam tersi, deneye dayalı araştırmalarda örtüşmeyen öğrenci söylemleri var mıdır?
5. Kendi ADE deneyiminizi düşündüğünüzde: temel yaklaşımlarda belirtilen özelliklerden hangisi ADE için özellikli bir anlam taşımaktadır? Diğer tarafta etkin bir öğrenme adına ADE için önemsiz bir özellik var mıdır?
6. Lütfen Bölüm 3 (Helmke & Helmke) ve Bölüm 5 (Weidinger)'in temel düşüncelerini bir kıyaslayın. Önem ve sebeplendirmelerin neresinde güçlü bir bağlantı ve örtüşme, neresinde farklılıklar görülmektedir?
7. Etkin öğrenmeye dayalı bir dersin, hangi özelliklerinde kendinizi oldukça iyi buluyorsunuz, hangisini düzeltmeli, hatta yeterlilik geliştirmelisiniz?

Çok Çeşitlilik İle Başetme ve Başkası Tarafından Kabul Görme

1. Giriş

Bu el kitabına konu olan Batı-, Orta- ve Kuzey Avrupa'nın büyük göç alan ülkelerinin çoğunda bir dizi pedagojik ve ideolojik talepler açısından görüş birliği esastır. Kastedilen: şans eşitliği, cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması (kız ve erkek çocuklarının eşit haklara sahip olması (bkz. 4 B.2), demokrasi eğitimi, çeşitlilik ve farklılığın kültürel ve dilsel anlamda da değer görmesi, (bkz. 4 B.3), konu ve içeriğin mümkünse ideolojik olmaması konusundaki taleplerdir. Bu esasların çoğu, köken ülkelerin bazısında veya tümünde kabul görmekte veya uygulanmaktadır. El kitabımızın kullanım alanını – ADE öğretmenine göç ülkede uyum sağlama sürecinde yardımcı olmasını – düşünerek, bu ülkelerde geçerli standart ve esaslara uymaktayız.

Aşağıdaki açıklamalar, bazı temel esaslara ve taleplere değinmekte; diğerleri Bölüm 5 ve 9'da ele alınacak.

2. Toplumun Okuldan Beklentisi

Eğitim, insanları sorumluluk sahibi bireyler olarak toplumsal hayata katılması, şekillendirmesi ve zenginleştirilmesi için yetkin kılmaktadır. Bu yüzden eğitim görme çabaları, her zaman sosyal, siyasi ve ekonomik ilişki ve gelişme bağlamında görülmeli. Devletlerin, kimin, ne kadar ve hangi eğitime ihtiyacı olduğu konusunda farklı görüşleri var.

Kızların, zorunlu derslerin dışında, okuldan arta kalan zamanda artı eğitim görmeleri kötü müdür? Belli kültür ve katmanlardan gelen ebeveynler buna önem vermiyorsa eğer, okul, okula devam konusuna ne derece müdahale etmeli? Azınlık çocukları, yükseköğretimde yerini bir şey yapmalı mıdır?

Belli sosyal grupların toplum hayatını şekillendirmesi istenmiyor veya önemsiz görünüyorsa, bu grupların eğitimine de yatırım yapılmamakta. Böylelikle toplumsal yapı korunmakta ve süregelen mağduriyet bir sonraki nesle aktarılmaktadır.

Günümüzde bireyin toplumdaki yerine belirleyen sadece sosyal yapı, aile ve köken değilse eğer, bireyin önü prensipte açıktır (Hradil 2009, 89). Bu, doğal kaynakların sömürülmesinden çok, insan kaynaklarının sürekli gelişimine inanan demokratik toplumların büyük arzusudur. Böyle olunca, eğitim, sosyal hareket ve yükseliş şansını arttırır. Tüm çocuk ve gençlere mümkünse iyi bir eğitim olanağı sağlamak, post-endüstriyel toplumlarda çok önemlidir. Değer artışı, özellikle yüksek kalifiye çalışanlarla elde edilirse, toplum tüm yetenekli gençlere iyi eğitim olanağı sunmanın yollarını arar. İyi eğitimli vatandaş ise politik hayatın da içinde yer almayı ister. Böyle olunca da siyasi, sosyal ve ekonomik kontrol, artık sadece küçük bir elit grubun elinde olmaktan çıkar; herkesin iyi olması adına toplumun tüm üyeleri sorumluluk üstlenmelidir (Turowski, 2006, 447).

Batı-, Orta- ve Kuzey Avrupa'nın göç alan ülkeleri, öz sorumluluk ile vatandaşının şekillenmesine hazır, az çok liberal anlayışlı demokrasilerdir. Sorunlar, demokrasinin çeşidine göre (doğrudan demokrasi, temsili demokrasi, vs.) ya yerinde ya da merkezi olarak ele alınıp yerel veya ulusal bazda çözümlenir. İsviçre'de (doğru-

dan demokrasinin temsilcisi) güçlü kantonlar ödeme transferleriyle güçsüz olanla dayanışma içinde; sosyal sigortalar güçsüzün yaşam temelini olanaklı kılar. Bu şekilde denge kurulur, farklı gruplar, dil bölgeleri ve kültür bölgeleri bir arada yaşamaları sağlanır. Birçok yerde, birçok insan devletten bağımsız olarak sivil toplum için çalışır; çok sayıda dernek, sosyal alanda başka insanlar için çabalar. Ve devletin görev alanına girmeyen ya da devlet müdahalesiyle etkin şekilde çözümlemeyen sorun nerdeyse, yardım ve destek sağlarlar (Emmerich, 2012).

19.Y.y'ın ilk döneminde birçok eyalette zorunlu devlet okulları kurulmuş, Zürih kantonunda da olduğu gibi (1832 yılının okul kanunu). Devlet böylelikle sosyal katmandan gelen tüm çocukların eğitimini üstlenmiş. Belediye ve kantonların bu görevle ne denli gururlandıkları, o dönemi temsil eden okul binalarından anlaşılmaktadır. O dönemin konuları, çocuk çalıştırmaya karşı savaş ve temel bilgi aktarımıydı, bugüne toplumsal görevler ve eğitim misyonu daha da kapsamlıdır. Okul ve ailenin görevleri birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaktaydı, (eğitim misyonu / yetiştirme görevi), şimdiye içiçe olması ve karşılıklı destek gerekmektedir. Aynı kalansa toplumun sosyal tutkunluğu ile çocuk ve gençlere yeterli kazandırmayı sağlamaktır (Tröhler & Hardegger 2008).

Söz konusu göç ülkelerinde günümüzün eğitim çabaları bu toplumsal ve tarihsel esaslara göre anlaşılmalıdır.

Okul, şans eşitliği anlamında tüm öğrencilerin, geçmişinden bağımsız olarak mümkün olduğunca iyi bir eğitim almalarını sağlamakla yükümlü ve toplumsal değerleri de aktarmalıdır. Günümüzde halkın bu konudaki fikir birliği, olağan okul hayatına da yansımakta; buradaki herkesten yapıcı katkı beklenmektedir.

Değer bilincini koruma ve kabul görme ilkeleri önemlidir; kültürel ve dilsel çeşitlilikle etkin ve saygılı yaklaşım gerektirir. Burada aslolan çalışma ve dayanışma, bireyin ilgisi ve toplumun iyiliği; talep ve teşvik. Pirsching'in de dediği gibi "Eğitim çok boyutlu bir çabadır ve bu boyutlar birbirini kollamak zorundadır" (2008, 226); bu da, bir tarafta okulun gelişimi, diğer tarafta da tüm öğrencilerin bireysel haklarının korunmasıyla olmalıdır.

3. Demokrasiyi Yaşamak – Okul için ne anlama gelir?

Okul kapsamında demokrasiden bahseden, çoğu zaman olası ders içeriği ile ilgili soruları kasteder. Öğrenci neyi öğrenmeli, demokrasi yapısı hakkında neyi bilmeli? Önplanda olan açıklayıcı bilgi: demokrasi gerçeğine ilişkin bilgi, yani "... dığını bilmek ...". İkinci sıradaysa, öğrencinin okul kurumuna müdahil olmalarına ilişkin sorular yer alır: Hukuki düzenlemesi yapılan öğrenci temsilciliği, öğretim elemanının resmi kararlara dahil olması veya değişik kurullarda ebeveyninin temsilen yer alması. Burada konu edilen "nasıl ... dığını bilmek", yani prosedüre ilişkin bilgi ya da demokratik eylem planı hazırlama ve oluşturma. Demokrasi, tüm Batı ve Kuzey Avrupa göç ülkeleri için olumlu değerlerde bir hedef, kendince bir değerdir.

Demokratik bir okul, öğrencisinin demokrasiyle olumlu bir ilişkisinin olmasını; demokratik inanç geliştirebilmesini ister ve okul, öğrencisinin demokratik olması yönünde çaba harcar.

Demokrasi aynı zamanda yaşamı şekillendirmede demokratik ilkeleri mesuliyetli kullanma becerisidir.

Demokrasiyi okul (ADE de dahil) kapsamında tartışıyorsak, şu iki açıdan bakmak gerek: Ders içerikleri ve de okulun var olan yapısı. Her bir okulda, her ADE kursunda kendine özgü tarzıyla ifade edilen değerler tutumu ve beklentisi, ister istemez konu edilir (Retzl 2014).

Demokrasi tanımlanması gereken bir olgudur. Ve de inançla savunduğumuz ve derste uygulamayı istediğimiz bir gerçek. İçeriği aktarılabilir, ders saati eklenebilir ve öğrenilen bilgi sınanabilir. Ancak değerleri gerçek olgularla eşdeğer görmek büyük hata olurdu. Değerleri derste aktarmak yaptırıma (= beyin yıkamaya) dönüşür. Değerlerin temeli tecrübeye dayanır. Değer olarak demokrasi bu tecrübeden beslenir. Bu değerleri ders içinde deneyimlenebilir kılmayan bir ders ve bir okul demokrasiyi değer olarak öğretmemelidir. (Krainz 2014).

Okulun demokrasiyi simule etmesi gerektiği ise büyük bir yanılgı. Bunu yapamaz ve yapmamalı. Okulun şeffaf bir yapısı ve biçilmiş rolleri var. Okul, demokrasinin bir aracı, aynı zamanda da geleceğin demokratları için yaşa, gelişime ve duruma uygun mesuliyet alma ve paylaşımın yaşanıp deneyimlendiği bir yaşam alanıdır. Başka deyişle: Öğrenciler okul süresince (ADE de dahil) okul sınırlarını aşacak bir demokrasi alışkanlığı edinmeli. Bunu somutlaştırmak için bireyin demokratik eylem becerisi ve demokratik okul niteliğini geliştirip deneyimleyebileceği uygulama alanları seçilmelidir.

Okul kapsamında tabiki ders büyük önem taşımakta. Ders, öğrencinin tarafından tartışma-anlaşma süreçli ve dönüt alabileceği, içinde öğretmen ve öğrencinin karşılıklı kabul görme ruhu ile işbirliği içersinde olduğu bir yer ve çerçeve. Çocuk ve insan hakları örneğin, demokrasi-eğitiminin uyguandığı bir okulun yapı taşlarıdır (bkz. Kaynakça linkleri).

Okul projelerinin en büyük faydası, birlikte yapılan planlama, eşit haklara dayalı katılım, oylamalı organizasyon ve de şeffaf değerlendirmeyi öğrenmek ve sağlamaktır. Demokrasi eğitimi açısından değerli projeler, sosyal katılımlı öğrenme yaklaşımına, yani Service Learning'e sahip olanıdır (örnek: Sergi ve elışı ürününün satışına yönelik ortak yardım projesi). İçerik ve hedef ne olursa olsun, işin odağında planlama süreci olmalı, zira demokrasiyi destekler. Bu gibi projeler, öğrenciye deneyim ve performans olanağı sağlar, mümkünse portfolyo ile belgelenip değerlendirilmelidir.

Okul birimi tamamiyle büyük değişiklik olmaksızın temelden demokratik yapıya kavuşturulabilir. Güç meşrulaştırılmış, çözüm ise iletişim, delegasyon ve temsil yoluyla birlik içinde araştırılır. Okul, kendini topluma da açar ve öğrenciye günlük yaşam içinde mantıklı hareketleri proje bazlı dersle bağdaştırmayı gösterir. Toplum odaklı bu amaçların, belirgin özelliği, etkin katılımı ders konusu yapmasıdır. Demokratik ilkelerin eyaletlerde, eğitim sisteminde ve tek tek okullarda ne şekilde uygulandığına dair bilgiye, en iyi yerel meslektaşlarınızla görüşerek bulursunuz.

ADE'de kullanmak veya alanlararası geçişli projelere uygun materyal olarak Avrupa Konseyi'nin EDC/HRE 'Living Democracy' adlı kitap dizisini önermekteyiz, bazı ciltler neredeyse 10 farklı dilde kitap olarak yayınlanmış veya internetten ücretsiz indirilebilmektedir (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Çok Çeşitliliği Birarada Yaşamak – Farklılık ve Kapsayıcılık

Bölüm 4.3'te gösterildiği gibi eğitim, genç insanın salt kişiliğini geliştirmek üzere yetkin kılmakla kalmamalı, daha çok toplumu şekillendirme konusunda etkin olarak yer almalıdır. Demokratik toplumlar, çokseslilik, diğerinin fikriyle tartışma, akıllıca çözüm üretmeye dahil olmasından feyz alır. Tek devlet anlayışı, ortak değerler ve azınlıkların menfaatlerine saygı duyma konusunda, herkesin ortak sorumluluk anlayışından da beslenir. Buradan çıkan sonuç; yaşam alanlarının hepsinde farklılık ve eşitlik arasında meydana gelen gerginliğin olması, bunun da yapıcı şekilde giderilmesidir. Devlet kurumu olarak ilköğretim, bu dinamizmden uzak duramaz ve bununla mantıklı başetme yolları geliştirmekle yükümlüdür. Görevi, toplumsal birliği korumak, aynı zamanda her çocuğun eğitim hakkını sağlamak. Bu sebeple farklılık ve kapsayıcılık, okuldaki farklılıkların işlenmesinde, merkez taslakların arasında yer alır (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

"Eşitsizlik" kavramının kullanımı, farkları vurgulamak ve değerlendirmek demek; "benzemezlik" ve "farklılık" kavramları ise farkları yaftalamadan kabul eder. Günümüz tartışmalarda kabul gören farklılık kategorisi, benzemezlik ve çok yönlülük kavramlarını bilinçli olarak incelemek demek. Cinsiyet, yaş, uyruk, etnik köken, dil, sosyal durum, cinsel tercih, sağlık durumu veya engel gibi özellikler farklılık'ı tanımlar. Azınlıklar, sadece katlanılması gereken bir grup gibi görünüp uyum sağlamaları beklenmemelidir. Bu kişilerin daha çok katılımcı olması ve sorun olan yerde sorunların çözümü için birlikte çalışması istenir. Kapsayıcılık kavramı bu süreçle ilgili ve okuldaki birincil hedefi, ders çalışma ile katılımı ilgili sorun ve zorluklarla baş etme. "Uyum" kategorisinde azınlıklardan asimile olma gayreti beklenirken, daha güncel olan "kapsayıcılık" kavramından birlikte çözüm için etkin katkı beklenmektedir (Vojitova, Bloemers & Johnstone 2006). Böyle olunca kapsayıcı bir okul, farklılık ile etkin biçimde ilgilenir ve herkes için eğitime adil giriş olanağı sağlar. Nitelik(li eğitim) açısından kendisinden ve tüm öğrencilerden de beklentisi yüksek olur (Nasir et al. 2006).

Göç geçmişi olan öğrencilerin, sıkça özel eğitim şartlarına uygun görülmesi, ortalamanın çok üzerinde olmasının nedeni nedir? Elverişsiz sosyal şartlarda büyüyen gençler, okulu bitirdiklerinde nasıl olur da eğitim adına pek bir şey öğrenemezler? Şans eşitliği ya da sadece şans benzerliği adına neden birçok yerde katedilmesi gereken uzun bir yol olur (bkz. Bölüm 4 B.1)? Ebeveynin eğitim hırslarının etkisinin bu denli belirgin olmasının sebebi nedir? İşte bu sorular, kapsayıcı okula kadar olan eğitim- ve ders sürecinin başında yer almaktadır. Zürih kantonu örneğinde, ilköğretim yasasıyla, ayırıcı ders desteğinin olumsuz sonuçlarına karşı koymak için dahili özel eğitim tedbirlerine ağırlık verilmiş. Bazı okul, derse güçlü özelleştirme kazandırmak için karma yaş- veya düzeye sahip öğrenci gruplarında ısrar etmektedir. Okullar, ebeveyn kurulları oluşturma

ve veli işbirliğini artırma yoluyla tüm öğrencilerin kaldırılabileceği ortak sorumluluk ağı geliştirmeye çalışıyor. JacobsVakfı ile Zürih Kantonunun Eğitim Müdürlüğü (bkz. Kaynakça link listesi) hatta bir adım ileri giderek okul dışı kuruluşları da dahil etmektedir. Konu, somut olarak var olan – hatta günümüzde bile engelli çocukların hala her gün karşılaştığı engellerin ve güçlüklerin kaldırılmasıyla da – ilgilidir.

Kapsayıcı okul, sürekli gelişim göstermekle kalmaz, tüm çocuk ve gençlerin kişisel haklarının korunması için her gün çalışır. Baz alınan salt Birleşmiş Milletlerin çocuk hakları değil, Engelli Hakları Anlaşmasında yer alan engelli insan hakları da mevcuttur. Çoğu Batı ve Kuzey Avrupa göç ülkesi bu her iki anlaşmayı da imzalamıştır. Bu anlaşmalar, tüm çocuk ve gençler için parasız eğitim sağlamakla kalmaz, okulların geçmiş, engel ya da sağlık sorunları nedeniyle meydana gelebilecek olası olumsuzlukları kaldırmasını talep eder. Eğitim, aslında çocuğun şartlarına göre şekillenmeli, çünkü eşit haklara sahip olmak herkese aynı eğitimi verebilirsiniz anlamına gelmez. Günümüzün öğretmeni, kişiselleştirilmiş öğrenme anlayışını güçlü kılmak adına “saydamlık şartından” vaz geçebilmeli. Burada özellikle adalet anlayışını da gözden geçirmelidir (Bloch 2014).

ADE öğretmenler şans eşitliği ve kapsayıcılık konusunun hedeflerine ilişkin öğrencilerine önemli katkı sağlayabilir. Bir taraftan derste, hedefe yönelik destek vererek ve öğrenciye odaklanarak (bunun için bkz. Bölüm 5.1), diğer taraftan ders dışında, ebeveyn ile örgün öğretmenlerle görüşüp danışarak (bkz. Bölüm 12).

5. Ortak Sorun Çözme Sürecinde Öğretmek ve Öğrenmek

Öğrencilerin hepsi aynı zamanda aynı şeyleri yapmıyorsa eğer, öğretim elemanı tek bir ders kitabı ve sabit bir ders planından yola çıkamaz. Yukarıda tanımlanan eğitimin özelleşip ve demokratikleşmesi, kendini sadece öğretmenin ders hazırlığında göstermez, Batı-, Orta- ve Kuzey Avrupa göç ülkelerinin ders araç gereç ve ders planında da gösterir. Ders hazırlarken, yönergeli bölümlerinin yanı sıra öğrenciye özyönetimli (kendini kendine) çalışma olanağı sunmaya dikkat edilir (Kiper & Mischke). Ders materyalleri, değişik etkinlikler, farklı çalışma şekli ve malzemeyle çalışma gerektiren karmaşık yönergelerden oluşur. Güncel ders planları – İsviçre’nin Almanca konuşulan kantonları için hazırlanmakta olan 21 adlı ders planı gibi – değişen durumlarda edinilip uygulama gerektiren yeterliliklere göre oluşturulmuş. Input’a, yani öğrenciye verilmesine gerekenlere dair net bilgi vermek yerine, dikkat ağırlıklı olarak output’a, yani eğitim sonuçlarına çekilmektedir (bkz. Bölüm 5 A.1).

Güncel ve geniş kitlelerce kabul görmüş anlayışa göre ders çalışmak, aktif (= etkin) ve interaktif (= etkileşimli) bir süreç olarak algılanır. Bilgi alımıyla ders çalışmanın önşartı yerine getiriliyor, ancak öğrenci sonrasında anlamak için çaba sarfetmelidir.

Bilgi, karmaşık soruların çözümünde kullanılabilmesi adına bağlantı kurmayı gerektirmektedir. Bir görev tamamlandıktan sonra başarılı sonuç kontrol edilip değerlendirilmeli. Öğretme ve öğrenme birbirini, sorunların çözümüne yarar bir şekilde tamamlamalıdır. Öğretmen; yaşa, ilgi alanına yönelik soru ve konuların seçimi, öğrenciye soruyu anlaması, motive edilmesi, soruya yaklaşımı ve çözmesi konusunda yardımcı olur. Çözüm için gerekli bilgi ve beceriler üzerinde birlikte çalışılır; öğretmen gerektiğinde aşamalandırmada destek olur. Temel oturtulduktan sonra kesin planlamaya geçilir. Amaca giden yol bulunduğu anda ise öğrenci gerekli çalışmayı yerine getirip sonucu kontrol eder. Öğretme ve öğrenme süreçleri iç içe geçmiş bu ortaklık, öğrenciye ihtiyacına uygun ölçüde aşamalandırma, özyönetim desteği ve aidiyet hissi verir (Rohlf 2011). Tüm bunlar – örgün derslerde de olduğu gibi – tabiki ADE için de geçerli olup ünitlerinde uygulanabilirliği söz konusudur.

Ders çalışma ve etkileşim sırasında her an olabilecek zorlukların – çocuklar demotive olmadan ya da olumsuz etkileşim örnekleri edinmeden – hemen çözümüne gidilmelidir. ADE’de sıkça rastlanan sorun, ana dilin standart dil kullanımı ve okuma anlamayla bağlantılı olması, birçok öğrenci ana dilinde sadece lehçeyi kullanıp okuma ve yazmaya pek bilmemesinden kaynaklanmaktadır (bkz. 8. bölüm). Burada öğretmenin zorlukları erken teşhis edip ortaya çıkarma becerisi esastır. Bunun için çocuk için sorun olabilecek spesifik öğrenme durumu baz alınmalı. Bunun sebebi, çoğu zaman belli becerileri henüz edinmemiş olması,

(evinden ya da örgün dersten) farklı etkileşim üslubuna alışkın ya da farklı öğrenme stratejileri kullanıyor olması. Çocukların okuldaki sorunları, özelleştirilmiş eğitim modeline rağmen süreklilik arz ediyorsa, birçok yerde okul-yerinde- görüşme yapılmaktadır (bölgeye göre kavram değişebilir, bkz. Kaynakça – link listesi). Amaç, söz konusu kişilerin görüşünü bir araya getirmek, çocuğun durumunu çözümlemek ve birlikte alınacak tedbirlerin temelini planlamaktır. Genelde okul-yerinde-görüşme sonuçlarına göre destek planı yapılır. Bu görüşme, birlikte belirlenen tarihte tekrarlanır ve amaca ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilir. Okul-yerinde-görüşme yöntemi birçok yerde, öğrenci 2. dil olarak ülke dilinde derse ihtiyacı olduğunda da yapılır. ADE öğretmenlerinin bu gibi okul-yerinde görüşmelerinde değerli birer danışman olması doğaldır.

Burada tanımlanan eğitimin, yoğun şekilde kişiselleştirilmesi, bir çocuğun tüm potansiyelinin okul ve öğretmen tarafından bilinmesi ve değer görmesi anlamına da gelir. Örgün derslerde yararına inanılan tek bir özellik ya da beceriden yola çıkmak artık söz konusu değildir.

Sorumluluk sahibi bir insanın açık bir toplumda bilinçli hareket edebilmeyi öğrenmesi için tüm yetenekleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Buna, çocukta var olan ilk dil, kültürel geçmiş ve şimdiye kadarki yaşam tecrübesi gibi kaynakların daha iyi kullanılması da dahildir.

Yanlış anlaşılan “bireyselleştirme” den farklı olarak “kişiselleştirme”nin amacı eğitimin tekelleştirilmesi değil, çocuğun birey olarak haklarının sorumluluk ve görevlerinin dikkate alınmasıdır (OECD 2006). Tüm çocuk ve gençler, eşit kabul edilmeli (Emmerich % Hormel 2013). İyi bir öğrenci olarak yararı değil, beceri edinimi ve gelişimi aslolan. Burada değişim süreci “farklılık” ve “kapsayıcılık” kavramlarıyla kapsamlı biçimde tanımlanmaktadır. Farklılık kabul görmezse kapsayıcılık zorunlu bir tedbire, kapsayıcılık olmadan farklılık da herhangi bir şeye ve de kayıtsızlığa dönüşür. Ancak her ikisi beraber, demokratik okula, geleceğe giden yolda rehberlik edecektir.

Kaynakça

- 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. In: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropf (Hrsg.): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 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. In: R. Keith Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, S. 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 (Hrsg.) (2008): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie. In: Thomas Meyer; Jan Turowski: Praxis der Sozialen Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 447–485.
- Vojtová, Věra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Berlin: Frank & Timme.

Linkler

- 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:

Şans Eşitliği, Kültürlerarası Beceri ve Demokrasi Eğitimi

Attila Ender Türkiye’den gelmekte ve 33 yıldır Viyana’da yaşamakta; Türkçe ADE öğretmeni ve şartlı tahliye danışmanı olarak çalışmaktadır.

Birçok şey, sınıfın kimlerden oluştuğu ve okul ortamına bağlı olmasına rağmen, ana dil öğrencisinin okul rutini ile pedagojik zafer ve mağlubiyetine bakarak genelleştirme yapmak mümkündür. Üç ana maddeyle özetlemek istiyorum.

Şans Eşitliği

Okul rutininde nadir vakalarda şans eşitliğinden bahsedebiliriz. Türk kökenli ailelerin çoğu küçük ve eski düşük kiralı evlerde oturmaktadır. Çok az evde kitap ve müzik aleti gördüm. Onun yerine dev televizyon aleti mevcut.

Ebeveyn ya hiç ya da çok az Almanca bilmekte. Anneler, birkaç istisna dışında ev hanımı. Çocuklarına okul işlerine dil bilmediklerinden yardımcı olamıyorlar.

Bütün bunlar ev durumuna bakılacak olursa orta katman Avusturyalı çocuklarla şans eşitliğinden bahsetmek söz konusu olamamakta. Okul ve ADE’nin destek anlamında tamamlayıcı rolü daha da önemli hale gelmektedir.

Karşı tedbir olarak birkaç yıl önce bir meslektaşımın çok başarılı anneler projesi hayata geçirdim. Belli aralıklarla ev ziyaretlerine gidip önemli pedagojik konular üzerine konuştuk. Anneler başlarda şüpheli yaklaşıyorlardı, sonra açılıp ilgiyle çalışmamıza katıldılar. Hatta iki tanesi çocuklarına yardım edebilmek için Almanca kursuna bile katıldı.

Kültürlerarası Becerinin Geliştirilmesi

Bu konuyla ilgili mutlaka söylenmesi gereken, yerel camii ve dini derneklerin rolüdür. Son 10–15 yılda siyasi ve maddi anlamda ebeveynleri etkisi altına aldılar. Böyle olunca birçoğunda kökten dinci bir dünya görüşü oluşmuştur. Bu dünya görüşünden ötürü sınıf arkadaşlarından uzaklaşan çocuk sayısı az değil. İzolasyon eğilimi de zaman zaman can acıtıcı ölçülere varmaktadır.

Karşı tedbir olması açısından okulun futbol antrenörü yeni bir takım ruhu (Corporate-Identy) geliştirmek ve ortak yön oluşturmak için karma takım kuruyorum.

Demokrasi Eğitimi

Bu konu, bana göre tüm çabaların en üst noktası, zira başarılı bir demokrasi eğitimi, güncel sorunların büyük bir kısmını çözebilir. Ama ebeveynlerin çoğu, göç etmeden önce basit çiftçiydiler, bu yüzden demokratik düşünce tarzı her zaman beklenemez.

Demokrasi eğitimi için sıkça rol oyunlarını kullanıyorum. Karar verme oyunları oynuyoruz, örneğin (kararları kim verecek: tek bir kişi mi yoksa herkes mi kararını söylesin?). Ya da erkeğin ve kadının rolüyle ilgili oyunlar oynuyoruz ve her iki cinsin de eşit haklara sahip olması gerektiğini anlıyoruz. Çocuklar, bu rol (değiştirme) oyunları ile çok eğleniyorlar; pedagojik açıdan da önemi büyük kuşkusuz.

2. Nexhmije Mehmetaj: Üç Farklı Yaş- Ve Düzey Grubuna Cins- ler Arası Eşitlik Prensipleriyle İlgili Blok Dersin Planlanması

Nexhmije Mehmetaj Kosovo/Kosova'dan gel-
mekte; 1993'dan beri İsviçre'nin Jura kantonun-
da Arnavutça ADE için dersleri planlamış olma-
nın ve yürütmenin yanı sıra, ders materyali ile
pedagojik metin yazarlığı yapmaktadır.

Üç Grubu Kapsayan Konu ve Hedef:

Cinsiyet eşitliği (kız ve erkekler, kadın ve erkeklerin eşit
değerde oluş) bilincinin yanı sıra; kademeli dilsel ve
sosyal hedefler.

Üç Farklı Yaş ve Düzey Grubuna İçerik ve Hedef:

- Altkademe (1–3. Sınıflar): Konu “Kızlar da futbol oynar” (“Ben ve diğerler I” adlı Arnavut ADE ma-
teryalinden). Pedagojik hedefler: Cinsiyet- ve rol-
lere bağlı düşünce ve önyargı konusunda bilinç-
lendirmek ve tartışmak. Dilsel hedefler: Okuma ve
ifade yetisi, dilbilgisel ve sözdizimsel bilinç geliştir-
me çalışmaları.
- Orta Kademe (4–6. Sınıflar): Konu “Sınıfımızdaki
kız ve erkeklerin hak ve görevleri”, bununla ilgili
çalışma kağıdı ve tartışma önerileri. Hedefler yuka-
rındaki gibi; dilsel alanda ağırlık metin çözümlemesi,
kavram oluşturma ve yazı yazma üzerinde.
- Üstkademe (7–9. Sınıflar): Konu “Çocuk ve genç
olarak haklarımız”, Çocuk Hakları Anlaşmasının
bir kopyasıyla çalışma (9–12 hak arasından seçim).
Hedefler yuk. gibi; ağırlık metin inceleme, kavram
oluşturma ve yazılı ifade becerisi olmak üzere dilsel
alanda.

Blok-Ders Planı

Gri/koyu: Öğretmenin katıldığı aktiviteler.

Süre	Altkademe /Düzey I	Orta Kademe Düzey II	Üstkademe Düzey III
10'	Birlikte konuya giriş; sunuculu tartışma: Tipik “erkek”, “tipik” kız hareketi nedir; doğru mudur bu? (Öğretmenin hazırladığı fikirler)		
5'	Orta- ve Üstkademe Öğrencisine Çalışmaların Açıklanması		
20'	Öğretmen grubuyla “Kızlar da futbol oynar” metnini okur ve içerik ve dile ilişkin soruları açıklar.	Yönergeye göre çalışma: “Sınıfımızdaki kız ve erkeklerin hak ve görevleri” konulu çalışma yaprağındaki düşünceleri tartışmak ve görüşleri not almak..	Yönergelere göre çalışma: 1. Üçlü grupta her birin topl. üçer çocuk hakkını çalışma kağıdında verilen fikir doğrultusunda tartışmak. 2. Her bir grup A3 boyutunda kartona üç hakkını anlatıp kısa bir sunumla sunar.
20'	Çocuklar ikiye böl. ol. metinle ilgili soru kağıdını hazırlar.	Metnin okunup tartışılması, Öğretmenle tartışma sonucu üzerinde konuşmak. Evdeki kişilerin hak ve görevleri neler? konusunu derinlemesine irdelemek.	
10'	Ara		
20'	Çalışma kağıdına devam, yaratıcılık görevi (yalnız veya ikiye böl): Rollere uymayan bir oyun vs. içeren bir çizim	Yeni görev: “Kız/erkek rolümde beni kızdıran neydi” ya da “kız / erkek olsam” konusuyla ilgili metin yazmak.	Sunumun hazır ve uygun olup olmadığına bakmak. Öğretmen, 42 hakkın tümünü içeren belgeye dikkat çeker (İnternet-Linki), evde incelenmesini ister.
5'	Birkaç öğrenci çizimlerini sınıfa sunar. *)	Dinlerler	
5'	Dinlerler	2–3 metin okunur. *)	Dinlerler
5'	Dinlerler		1–2 grup afiş sunar. *)
5'	Ev ödevini açıklamak; kapanış için şarkı.		

*) Çalışmasını sunamayan çocuklar, bir sonraki blok-dersin başında giriş olarak sunarlar.

3. Arifa Malik: “Renkler” Örneğinde Kültürlerarası Etkileşim Prensipleri; Ders Örneği

Arifa Malik Bangladeş’ten gelmekte ve Bengal dili ADE için çalışmaktadır.

Hedefler

- İçeriksel: (Üç farklı yaş grubundan) öğrenciler köken kültürü ve İngiltere’deki renk ve renk sıfatlarıyla ilgilenmesi istenir.
- Dilsel: Bengal dili ve İngilizce’de renk sıfatlarının pekiştirilmesi. İleri seviye öğrencisi için: Bengal dilinde yazı yazmayı pekiştirme, bileşik renk sıfatlarının iki dilde türetiminin karşılaştırılması (mavi yeşil, açık kırmızı vs.).

Materyal

- A5 boyutlu farklı renkte kartlar; Bengalce renk sıfatları ve İngilizce renk sıfatlarıyla eşleşmiş kartlar.
- Fotoğraflar (geleneksel Bangladeş giysisi, İngiltere’den Kraliçe Elisabeth’in farklı renkte geleneksel kıyafet veya kostümlü fotoğrafları; İnternette bulunabilir), mümkünse orijinal Bangladeş giysileri.

Ders Akışı Planı

1.	5’	Kısa Giriş Etkinliği: Tüm öğrenciler önde benim yanımdalar. Hangi çocukların birlikte durmaları gerektiğini söylüyor, hangi kritere göre gruplandırıldığını tahmin ettiriyorum. (Çözüm: Kazak ya da gömleklerinin rengi).
2.	5’	Konuyla ilgili bilgi ve ünitenin hedefleri. Giriş olarak öğrenciler iki dilde bildikleri renk sıfatlarını sayıyorlar.
3.	10’	Renkli kartları önlerine koyuyorum; öğrenciler uygun olan İngilizce ve Bengalce kartlarla eşleştiriyor. Bengal yazısını henüz tanımayan kartı yaşça büyük bir öğrenciye okutturup sözcükleri tekrarlıyor.
4.	25’	Üç farklı seviyede öğrenme: a) “Basit” renklerle giysiler (ya da fotoğrafları) (sadece 1–2 renk, desensiz ya da sade desenli). Yönerge: Renkleri adlandırma ve yazmak, mümkünse iki dilde. b) Giysiler (ya da fotoğrafları) zor renk ve desenli. Yönerge: Yukarıdaki gibi, tam tasvir. c) Giysiler (ya da fotoğrafları) daha zor renk ve desenli. Yönerge: Yukarıdaki gibi, tam tasvir + kişisel yorum.
Ara		
5.	10’	Her grup sonuçları sunar, diğerleri yorumlar.
6.	10’	Dilsel Input: Bengalce ve İngilizce’de bir rengin farklı tonları nasıl dile getirilir (türetim: örn. light blue / açık mavi, dark blue / koyu mavi vs.)? Bunun için Kraliçe Elisabeth’in farklı kostümünü göstermek, iki dilde nüansları adlandırmak.
7.	10’	“Bengal ve İngiliz kültüründe renkler” konusunu sınıfta görüşmek. Önce 4 karma yaş grubunda hazırlık/ görüşmek: a) Bangladeş/İngiltere’de doğada tipik renkleri hangileri? b) Bangladeş/İngiltere’de kentlerin tipik renkleri? c) Bangladeş/İngiltere’de hangi renkler baskın? d) Bangladeş/İngiltere’yi düşündüğünüzde sizi hangi renk temsil eder?
8.	15’	Yukarıki 4 konuyla ilgili sınıf görüşmesi. Ders bitimi.

1. Girişte (Bölüm 4 A.1) bazı göç ülkelerinde kabul görmüş temel prensipler (şans eşitliği, cinsiyet adaleti, demokrasi eğitimi, çok çeşitliliğin değerinin bilinmesi vs.) sıralanmış. Bu prensiplerin anlamını ve uygulamasını lütfen
 - a) köken kültürünüzün eğitim sistemi ve
 - b) şu an yaşadığını ve ders verdiğiniz ülke açısından nasıl yaşadığınızı düşünüp tartışınız.
2. Geldiğiniz yeri ve eğitiminizi düşünürseniz, bu göç durumunuzda da sürdürmek istediğiniz en önemli pedagojik temel prensipler hangileri?
3. Bölüm 4 A.1'in prensipler listesine lütfen bir daha bakın. Bu isteği yerine getirmek adına siz kişisel olarak dersinizde ne yapabilirsiniz? Şimdiye kadar neler yaptınız, başka neler yapılabilir? Gelecek 3–4 hafta için, mümkünse meslektaşlarınızla birlikte öğrenme planı yapınız.
4. A-Bölümü ve de 4 B.1'de de, tüm çocuklara şans eşitliği ve şans benzerliğinden bahsediliyor. Bu durum, şu an ADE öğretmeni olarak çalıştığınız ülkede nasıl? Sorunlar ve iyileştirilmesi gerekenler neler? Bunun için sizin ne yönde katkınız olur? Ve: Köken ülkenizde şans eşitliği hakkı nasıl hayata geçiriliyor?
5. Demokrasi eğitimi ile ilgili Bölüm 4 A.3'e lütfen bir kez daha gözden geçirin. Orada belirtilen hedefler – özellikle demokratik ve demokrasi bilincine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi – tabiki ADE için de geçerlidir. Ders işleme üslubunuz ve bu hedefler doğrultusunda içerik seçiminizi düşünüp tartışınız.
6. Lütfen internetten Avrupa konseyinin demokrasi eğitimine ilişkin materyaline bakınız (bkz. Kaynakça'da linkler). Bunlardan hangisini önümüzdeki haftalarda ele alıp derslerinizde kullanabilirsiniz?
7. Bölüm 4 A.5 konu başlığı "Birlikte Sorun Çözme Süreci Olarak Öğretmek ve Öğrenmek". Bu (aynı zamanda bir tür prensibi anlatan) başlığın, sizin için anlamı nedir? Öğrencilerle birlikte irdelediğiniz bir problem ya da önlerine koyduğunuz çalışmaktan hoşlandıkları, ilginç buldukları konunun ders bölümlerini tartışın. Bu gibi öğrenmeyi pekiştiren durumlar planlayınız!
8. Bölüm 4 B.2 ve 4 B.3'de "Cinsiyet Eşitliği" ve "Kültürlerarası Etkileşim" prensiplerine ilişkin iki plan bulabilirsiniz. Bu planları tartışın; lütfen dersiniz için bu iki önemli konuyla ilgili bir ya da daha fazla planı nasıl yapabileceğinizi düşünün.

5A

Temel Yaklaşımlar

Wiltrud Weidinger

1. Giriş

Önceki bölümlerde açıklanan toplumsal kıstaslar ve eğitim politikasına ilişkin esaslar Orta, Kuzey ve Batı Avrupa'daki eğitim sistemini belirler. Bu, ülkedeki okul ve dersin, hangi temel dayanak ve rol anlayışına göre işlediğinin ana çizgisini oluşturur. Dersin nasıl olması gerektiği ve öğrenciye hangi açıdan bakıldığı konusu, bir (ülkenin) eğitim sisteminin ve toplumunun insana ne şekilde baktığı ile ilgilidir. Bölüm 4'te, söz konusu ülkelerin öğretim ve eğitim sistemini inşa eden idyolojik sütunlar olarak toplumda şans eşitliği, uyum, kültürlerarası etkileşim, çokdillilik, okul içi eğitim, demokrasi eğitimi ve paylaşım olduğu itirafını duyduk. Bütün bunlar, öğrenci, öğretmen, öğrenme anlayışı, okulun hedef ve içeriğinin aslında ne olması gerektiğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

Önümüzdeki bölümde, Orta, Kuzey ve Batı Avrupa'daki okul ve ders kültürünün en önemli eğitim ve okul nitelik kriterleri üç anabölümde toplanarak tanıtılacaktır:

- Öğrenciye bakış açısı
- Öğretmene bakış açısı
- Öğrenme ve dersten anladığımız

2. Öğrenciye Bakış Açısı

Öğrenci Odaklı

Söz konusu göç ülkelerinde okullarda ders, genelde öğrenci odaklı prensibine göre; ders yapısı, içerik seçimi ve organizasyonu öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmelidir. Öğrenci odaklı demek, öğrencinin bireyselliğinden yola çıkarak ya da özgün bireyler olduklarını kabul etmek demektir (Helmke 2012).

Öğrenci odaklı derste; öğrenci, performansı ve başarısından bağımsız bir şekilde birey olarak ciddi alınır ve değer görmektedir.

Bu, öğrencinin ilgisi, özgeçmişi ve ardında yatan sebepleri, yaşam ortamı ve özel ihtiyaçları fark edilip dikkate değer gördüğü anlamına gelir. Tüm bunlar, öğrencinin özgüveni ile öğrenme isteğine olumlu etki eder; aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi de olumlu etkiler, öğrenci kendisini iyi hissedip ciddiye alındığını görür. Bu sadece dersle ilgili değil, diğer soru ve sorunlarıyla öğretmene başvurabilecekleri anlamına gelmektedir. Öğretimin yanı sıra eğitim işlevi de ağırlık kazanmaktadır.

Öğrenci odaklı ders, duygusal boyutunun yanında planlama ve uygulamada öğrenci seviyesinden yola çıkar ve ön bilgi, çıkış noktası, tecrübe ve yaşamlarını da dikkate alır.

Öğrenciler öğretmenin ya da ders programının - salt nesnesi değil – etkin birer göstergesi olarak görülmektedir.

Bir temel prensip de, öğrencilerin öğrenci odaklı derste bireysel etkinlik yapması için teşvik edilmeleridir. Bundan çıkarılacak sonuç, bu ders modelinde öğretmenin, artık dersin odağında olmadan dersini öğrenciden yola çıkarak onlarla birlikte ve onlara doğru planlamasıdır (Wiater 2012). Ya da Helmke'nin (2012) dediği gibi: "Öğrenci odaklı ders, öğrencinin derse etkin ol. katılımı ve şekillenmesine de katkısının sağlanması demektir. Bazı ADE öğretmeninin kendi okul zamanından tanıdıkları geleneksel öğretmen odaklı derse karşın, öğrenci odaklı derste rollerin değişmiş olması, belirgin bir fark oluşturmaktadır, aşağıdaki "yeni rol anlayışı: öğrenme koçu ve sunucusu" bölümüyle kıyaslayınız.

Destek Odaklı

Ders, öğrenci odaklıysa, bu performansa bakış açısı ve değerlendirme şekline de bağlıdır. Öğretmenler öğrencinin bireysel becerisine katkı koymak istiyorsa, yeterli düzeyde teşhis edebilme bilgi ve becerisine sahip olması gerekir. Ve dersteki aktivite ve problemleri öğrenciye ve seviyesine uygun olarak belirleyebilmelidir. Özellikle ADE sınıflarının karma performans ve oldukça sık olan karma yaş durumunda sınav yönerge ve soruları, sürekli farklı seviye ve de farklı performans düzeyine göre yazılmalıdır (bkz. aşağıda “farklılaştırma” ve “kişiselleştirme” ve Bölüm 6).

Öğrencileri en iyi şekilde destekleyebilmek için destek odaklı derse, öğrencinin performans ve ilerlemesine, bireysel ve öğrenme hedefi açısından bakmak ve değerlendirmek zorundadır.

Destek odaklı derste değerlendirme, sadece düzey belirlemeye yönelik değil, her zaman teşhise dayalı yapılıdır.

Bu, performansın uzun süreli izlenmesi, yorumlanması ve öğrencilerle görüşülmesi demektir. Destek odaklı değerlendirme aynı zamanda, öğrenme hedefinin konması ve öğrenci için de açık olması; öğrenci, ebeveyn, örgün dersin öğretmenlerin ve diğer uzmanlarının kısacası herkesin katılması da demektir.

Destek odaklı performans değerlendirme konusunu, bölüm 7 ayrıntılı olarak ele almaktadır; ADE için de model, yapılacaklar listesi vs. uygulamaya yönelik olarak Nuesch ve diğerlerinin broşürüne yönlendirmek isteriz (bkz. Kaynakça).

Yeterlik Odaklı

Orta, Kuzey ve Batı Avrupa’nın birçok ülkesinde yaklaşık 10 yıldır yeterlik odaklı prensip derslere yol göstermektedir. Bu şu anlama gelmektedir:

- Öğrencinin varması istenen hedefler farklı yeterlik alanı ve basamak şeklinde gösterilmektedir. Okullu öğrenmenin çıkış noktası, bitirilmesi gereken konu müfredatı ya da içerik hedefleri değil, öğrencinin edinmesi istenen birbirinin uzantısı olan bir dizi yeterlikler.
- Öğrencilerin ne öğrendikleri ve ne kadar ilerleme kaydettikleri belirli bir yeterlik düzeyine ilişkin başardıklarına göre belirlenir. (ya da gösterdikleri performansa göre de denilebilir).

Ders biliminde “yeterlik” kavramına nelerin dahil olduğunun tanımları mevcuttur. Almanca konuşulan bölgede en sık kullanılan Franz E. Weinert’in şu tanımıdır: “Yeterlikler, belli sorunları çözmek için bireyde var olan ya da birey tarafından öğrenilebilir bilişsel beceri demek ve buna bağlı sorun çözümünü değişik durumda başarı ve sorumlulukla faydalanmak için moti-

ve edici, istemli ve sosyal beceri ve yeterliklerdir”. Yani sadece alan bilgisi değil, daha çok istenen sorun çözme becerisi ile bunun için gerekli doğru tavır ve motivasyon. Didaktikbilim’de bu duruma, alan ile alanlarüstü yeterlik farkı denir. Alan yeterlikleri dendiğinde, okul disipliniyle ilgili olanlar kastedilir; örneğin ADE için; “Öğrenciler, 3. sınıfın sonunda kendi dilinin yazı sistemini tanırlar ve yazılı olarak ifade edebilir”. Alanlarüstü yeterlik dendiğinde yaşamın üstesinden gelebilmek için gerekli ve de sadece okul disipliniyle bağlantısı olmayan beceriler kastedilmektedir. Örneğin kişisel yeterlikler (ayakları üzerinde durabilmek, refleksiyon vs.), sosyal yeterlikler (kooperasyon becerisi, çatışma ile başetme becerisi vs.) ve de yönetime ilişkin yeterliklerdir (iletişim becerisi, sorun çözme becerisi vs.). Bu yeterliklerin tümü ADE için de oluşturulmalıdır.

Yeterlilik odaklı olma talebi, öğrenci ve destek odaklı olma taleplerinden sonra gelmelidir. Özet olarak söyleyebileceğimiz, yeterlik odaklı dersin belirgin özellikleri şunlardır (Lersch 2010 ve Meyer 2013):

- Öğrenciye zorlayıcı, ama birbirini bütünen yönergelerle biliş aktivasyonu
- Yeni öğrenilenle var olan bilgi ve becerisi arası bağ kurma
- Zekice ders çalışma
- Uygun uygulama durumu bulma
- Öğrenme sürecinin bireysel takibi
- Öğrenme başarısının öğrenci tarafından geri bildirimi (bilis ötesi)

3. Öğretmene Bakış Açısı

Sınıf Yönetiminin Önemi (Classroom Management)

Bir sınıfın verimli yönetimi, üstün nitelikli bir dersin önşartlarındandır. Sınıf yönetimi, dersin zaman ve motivasyon çerçevesini oluşturmakta; gereksiz karmaşının önüne geçmektedir. Uluslararası araştırmalardan, öğrencinin ilerleme kaydetme oranıyla sınıf yönetimi arasında doğrudan bir bağ olduğu bilinmektedir. Bu anlamda Hattie'nin kapsamlı meta-analizi (2013) de iyi organize edilmiş sınıf ile öğretmenin sınıf yönetimi alanında büyü çaba göstermesi, öğrencinin ders başarısı üzerinde (orta – yüksek dereceli) etkisinin olduğunu kanıtlamaktadır. Bununla ilgili diğer etkenler de öğretim elemanının tavrı (motivasyon, çaba) ile öğrencinin davranış sorunlarını görüp eğilebilme becerisinin derecesidir.

Sınıf yönetimi alanında çalışmalarının odağında maddeler aşağıdaki gibidir (Woolfolk 2008):

- Fiziki ortamın iyi hazırlanması (materyal, oturma düzeni, organizasyon vs.)
- Tüm öğrencilerin çekici ve uygulamaya yönelik yönergelerin yüksek ve sürekli aktivasyonu, çakma aktiviteyi farkedip kanallize edebilme
- Açık, akla yatkın, en iyisi birlikte oluşturulan kural ve davranış şeklini görünür kılmak (örn. sınıf- ve konuşma kurallarının yazılı olduğu afiş asmak)
- Uygunsuz davranışın olası sonuçlarını belirlemek; disiplin sorunuyla büyütmeden ve ders, bölmeden başıtmak
- Öğretmen olarak emin olmayan ve kararsız tutum sergilememek
- Dersin akıcı olmasını sağlamak; dersin akışını gereksiz yere bölmek

Ders yönetim tutumunun geri bildirimi için aşağıda "Dönüt, Tartışma ve Pekiştirme Fikirlerinde" bulabilirsiniz (5 C, özellikle de 6 ve 7). Bu konuyu derinlemesine incelemek isteyenlere önerimiz: Meier ve diğerleri "Schülerinnen und Schüler kompetent führen" = Öğrencileri etkin yönetmek" (2011); Zürih Pestalozzianum.

Yeni Rol Anlayışı: Öğrenme Koçu ve Sunucusu

Yeterlik ve öğrenci odaklı demek, öğrencinin derse etkin biçimde katılması demektir. Bunun için öğretmen uygun öğrenme etkinlikleri planlayıp etkinliğe eşlik edip takip edip gerektiğinde etkin şekilde desteklemeli. Öğretmen giderek daha fazla "öğrenme koçu", yani öğrenme sürecinin uygulayıcısı, destekleyicisi ve değerlendiricisi rolünü üstlenmeye; geleneksel doçent rolünden uzaklaşmaya başladılar.

Değişen rollere uyum sağlayabilmek için öğretmen öncelikli olarak tek tek öğrencinin öğrenme ihtiyacını ve şartlarını tahmin edebilmeli (bkz. yukarıda "destek odaklı"). Diğer görevleri, öğrenme ortamını içerik ve didaktik (öğretim yöntemi) açıdan güdümlerici planlamayı öğrenme yolları geliştirmek, ödev seçmek, refakat etmek ve problemde müdahale etmek. Öğrenme biriminin sonunda başarıyı belirlemek (kim ne öğrendi; hangi hedef ve yeterlikler pekiştirilmeli; verilecek not ne olmalı?).

Bunun dışında, öğrenciyle görüşme yaparak öğrendiklerinin yansımalarını yorumlamak; bunun için günümüzde, içinde çalışmalarının toplandığı bir öğrenme kayıt defteri ya da portfolyo dosyası tutma gibi olanaklardan yararlanılır; ikisi de ADE için uygulanabilir.

Öğrenme süreç takibinde önemli olan öğrencinin ders çalışma şekliyle hesaplaşmasını sağlamak, güçlü yanı ve de gelişim potansiyeline dikkat çekmek ve uygun çalışma önerileri vermektir. Öğrenme takibinin bir yüzü de, öğrencinin ders çalışmasını mükemmelleştirecek yöntemi vermektir. Öğrenme stratejileri, doğrudan hedefe yönelik ve öğrenilecek yeterliklere odaklanabilir (örneğin metin çalışma, sözlük ve internette strateji) ya da dolaylı olarak öğrenmeyi destekleyebilir (çalışma planı, öğrenme tandemleri oluşturma stratejileri). Öğrenme stratejileri özel olarak elinizdeki "ADE Materyalleri" dizisinin 5. kitapçık konusudur.

Bütün bunlar tabiki de öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki ilişki ve işbirliğinin makam sahibi edasıyla verdiği geleneksel dersten oldukça farklı, daha arka- daşça ve yoğun şekillenmesi anlamına gelmektedir. Ülkesinde sosyalleşmenin daha ziyade geleneksel rol anlayışından geçen ADE öğretmenleri için, bu değişmiş rol ve işbirliği düzenine uymak zorlayıcı olabilir. Ancak bilincinde olmaları gereken, öğrencilerin çevre derslerinden bu yeni öğretmen modeline alışkın olduklarıdır. Hal böyle olunca onlar, öğretmen odaklı ve gelenekçi-otoriter dersi dinlemeye razı olmayacaklardır.

4. Öğrenme ve Ders Anlayışı

Yapılandırmacı Yaklaşım

Çoğu Orta, Batı ve Kuzey Avrupa okulunun uyguladığı yapılandırmacı öğrenme anlayışının iki temel dayanağı vardır (bkz. Woolfolk 2008):

1. Öğrenciler, öğrenme anlayışının etkin birer öznesi olarak kendi bilgi dağarcığını kendileri oluşturmaktadır (sahip oldukları günlük bilgi ışığında gece – gündüz değişimi, savaş ya da zengin – fakir farkına dair kendilerine özgü düşünce ve “modeller” geliştirmektedir).
2. Sosyal etkileşimler bu bilgi yapılandırma süreci için önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı bilgi anlayışı aslında öğrencinin sadece çevresinin gelişiminin bir vesilesi, bir basamağı olarak görmesidir. Öğrenebilmesinin asıl itici gücü kendi içinden gelmekte. Öğrenci bu anlayışa göre çevresinde neyi sorun ediyorsa onu arar (‘Hava akşamları neden kararır?’ ya da ‘Neden ülkemden bu kadar insan göç durumunda yaşamaktadır?’) ki sorunun çözümüyle kendisine bir bilgi inşa edebilsin. O halde öğrenme bilgi parçalarının yeniden organize edilmesi demek. Öğrencinin kendisinin oluşturduğu yapılar her yeni öğrenme süreci ya da adımıyla geliştirilir, farklı gruplandırılır ya da tamamiyle yeniden yapılandırılır.

Yapılandırmacı yöntemde olguların, becerilerin belleğe yüklenmesi, geri çağırılması ve yeniden üretilmesi karşısında öncelik bilgi ve yeterliliklerin inşası ile uygulanmasında (Woolfolk 2008). Yapılandırmacı yöntemin odağında; sorun çözme becerisi, eleştirel düşünebilme, soru yönergeleri, bireysel çalışabilme ve farklı çözüm yollarına karşı açık olmayı geliştirme gibi öğrenme hedefleri vardır. Yapılandırmacı bakış açısıyla ders için aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğrenmenin öğrenme çevresi ile soru sorma biçimi bütün, gerçekçi ve alakalı olmalı; bunlar öğrenciyi “bilgi inşası” ve keşfedici öğrenme motive eder.
- Öğrenciler farklı bakış açılarından bakabilme ve tartışabilme konusunda desteklenmeli. Bunun için farklı içerikte konular sunulmalı. Adil tartışma ve bilgi alışverişi için ortam yaratılmalıdır.
- Öğrenciler nitelikli öğrenmenin sorumluluğunun kendilerinde olduğu bilincinde desteklenmeli (bu aynı zamanda ben-bilinci ve öğrenmenin yapılması gerektiği anlayışının geliştirilmesi demek).

Geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi sadece bilgi ve hakikat aktarımı artık çok geri planda kalmaktadır. Bu, ADE öğretmeni için ders yönergelerini farklı planlaması gerektiği anlamına gelmektedir. Yönergede “Aşağıdaki Bitki ve Hayvan Adlarını Ezberleyin” demek yerine belki de: “Üçlü Grupta Hangi Bitkilerin ve Hayvanların, Ormanın Hangi “Katmanında” Önemli Olduğunu Tartışıp Not Edin; Afişlendirin” demek daha doğru olacaktır.

Bağımsızlık ve Sorumluluk Gerektiren Öğrenme Şekli

Batı, Orta ve Kuzey Avrupa okullarında eğitim, yapılandırmacı ders anlayışı çerçevesinde önem taşıyan bağımsızlık ve sorumluluk boyutunda toplanır. Bu anlayışın odağında, öz yönetimli çalışma kavramı vardır. Bundan kasıt, öğrencinin öğrenme süreç ile gelişimini (örneğin ödev ve sunum gibi uzun vadeli proje çalışmaları da buna dahil) kendisinin yönetmesi (ayarlaması) ve kontrol etmesidir. Bağımsız ders çalışma, aynı zamanda öğrencinin derste yaptığı farklı çalışmalara ilişkin kararlarını kendisinin vermesi sorumluluğunu da kendisinin taşımasıdır.

Bu kararlar özellikle şu alanlarda söz konusudur:

Öğrenme hedefleri:	Neyi yapabilmeliyim? Neyi bilmeyi hedefliyorum?
Öğrenme içerikleri:	Neyi bilmeliyim? Neyi öğrenmek istiyorum?
Öğrenme yöntemleri:	Nasıl öğrenirim, hangi yöntem ve stratejiyi kullanırım?
Öğrenme araçları:	Bunun için hangi araçları kullanırım?
Zaman çerçevesi:	Bunun için ne kadar zaman harcarım ya da ne kadar zamanım var?
Çalışma temposu/hızı:	Ne hızda çalışırım?
Çalışma arkadaşı:	Yalnız mı çalışırım? Partnerle mi çalışırım? Ya da grupla mı?

Okul geçteğinde çoğu zaman öğrenme hedef ve içeriği verilir; öğrenci, süre, hız, çalışma arkadaşını belirleme ve kısmen de öğrenme yöntemini seçme özgürlüğüne sahiptir. Bu öğrenci odaklıysa, ADE için de pekala olanaklıdır (bkz. Bölüm 6). Bağımsız ders çalışmada, yukarıda sözünü ettiğimiz öğrenme stratejileri büyük önem taşır. Bunlar, öğrencinin çalışmasını bağımsız şekilde ve kendi sorumluluğunda planlaması, organize etmesi ve yönetebilmesinin şartıdır. Öğretmen tarafından öğrencinin içinden kendisine uygun olanını seçtiği farklı zorluk seviyesinde öğrenme hedef ve içeriğinin belirlenmesi, bağımsız ve özyönetimli çalışma ile öz değerlendirme yeterliliğın oluşabilmesi için pek tabiki faydalıdır (örnek: 19.Yüzyıl Türkiye'sinin üç farklı zorluk dereceli metinleri; İtalya'nın tarımına ilişkin üç farklı düzeyde öğrenme kontrolü).

Yaşam Tarzıyla İlişkilendirme

Öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bir ders, içerik seçiminde öğrencinin bugünkü ve yarınki yaşamına mümkün olduğunca yakın olmalı. Bu içerik, öğrenci için güncel ve anlamlı olacak şekilde seçilmelidir. Wolfgang Klafki bunu 50 yıl öncesinde tam olarak soru şeklinde dile getirmiş: "Söz konusu içeriğin, hatta bu konudan edinilecek tecrübe ve becerinin sınıftaki çocukların manevi yaşamındaki anlamı nedir – pedagojik açıdan anlamı ne olmalıdır?" (Klafki, 1958). Ancak içerik seçiminde sadece bugünün anlamı değil, öğrencinin geleceği için farklı konuların da önemi büyüktür.

Hem günümüzde, hem gelecekte anlamlı ve hayata yakın içerik seçmek öğretmenin elindedir.

Ders içeriğinin öğrencinin yaşam biçimine uygun olması talebi, öğretmeni uzmanlık bilgisi ve öğrencilerin yaşam tarzı, sorun ve koşullarına dair bilgisini zorlaması demek. ADE öğretmenleri için bu talep şu anlama gelir: Öğrencilerinin göç kültüründen geldiğini – iki kültürde ve iki kültür arasında ve de ülke öğrencilerinden çok farklı bir tecrübeden gelerek büyüdüğü unutulmamalıdır. "Çiftlikte Yaşam", Masal ve Efsaneler", "20 Yıl sonra Ben" "Azınlıklar" gibi konuların, örn. Hırvatistan ya da İsviçre ya da Avusturya'daki Hırvatça ADE'den farklı işlenmesi gerekmektedir. İkincil olarak iki kültürde büyüyen çocukların tecrübe ve yeterlilikleri ile köken diline ve kültürüne ait bilgilerinin zayıf olması da göz önünde bulundurulmalıdır. Köken ülkesinde geleneksel ve yerleşik olan (örn. milliyetçi ve tarihi konular) bir dizi konu, göç bağlamında daha az önem taşıırken – "İki Kültürde ve İki Kültür Arası Yaşam", "Azınlıklar" gibi konular çok günceldir ve anlamlıdır.

Yaşa Uygunluğu

"Öğrenci Odaklı" bölümünde de belirtildiği gibi, dersi planlarken öğrencinin gelişim noktası, öğrenci grubu ve öğrencinin bireysel kişilik özellikleri dikkate alınmalı; özellikle ADE'nin karakteristiği, çoklu sınıfta derste yaşa uygunluk boyutu da önem kazanmaktadır. Çoklu

sınıflı öğrenme grubunda öğrenciler farklı yaşlardan oluşur ve eğitim psikolojisi ile şimdiye kadarki ders tecrübesine bakarak farklı ve bireysel açıdan desteklenmelidir.

1. sınıf öğrencisi 3. sınıf öğrencisinden farklı bir konuyu işleyebilir ve işlemek ister.

Burada çalışılacak yönergeleri, miktara göre sadece nicelik açısından ayırtmak yeterli olmaz; daha çok yaşa uygun içerik ve yöntemin nitelikli seçimidir söz konusu olan.

ADE için özellikle zorlayıcı olan öğrencilerin yaşı ve ilk dillerine ilişkin yeterliliklerinin birbirinden çok farklı oluşudur. Örneğin ADE'ye henüz iki yıldır devam eden bir 6. sınıf öğrencisinin okuma ve yazma becerisinin eğitilmiş aileden gelen 3.Sınıf öğrencisinden çok daha kötü olması mümkün. Ancak yine de 6. sınıf öğrencisini zorlamayacak küçük çocuk metinleri vermek, onu için kırıcı ve motivasyon düşürücü olurdu. Bunun yerine içerik olarak yaşına uygun dili sadeleştirilmiş metinlere ve kişisel desteğe ihtiyaç vardır.

Farklılaştırma ve Bireyselleştirme

Öğrenciye, koşullarına, ilgisine, ihtiyacına ve yaşına göre şekillenen ders isteğinin doğal sonucu; 30 yıldır güncel olan dersi farklılaştırmak ve bireyselleştirmek gerektiğini gösteren talep. Somutlaştırmak gerekirse:

Tüm öğrencilere, aynı sürede ve aynı kapsamda tüketip hazmetmesi istenen (ki bu bir illüzyon olurdu) tek tip bir menü sunmak yerine, her öğrenciye kendisi için iyi olan, hazmedebileceği ve destek olacak menüyü vermek.

Kulağa zor geliyor, zor da zaten, özellikle de kendi eğitiminden, bu çalışma taslağına alışkın olmayan öğretmenler için. Bireyselleştirme ve farklılaştırma kendini artık uygulamada ve ders materyallerinde de kabul ettirdi ki öğretmen odaklı klasik yöntemle ders anlatan öğretmen modeli yok denecek kadar az. Hem örgün hem de ADE derslerinde, tabiki gerçekçi ve uygulanabilir çözümler bulunmuş: 20 kişilik bir sınıfta 20 ayrı bireysel öğrenme programı geliştirmek gerekmiyor, ilk etapta üç ya da dört ayrı düzeyde okuma metni ve yazma yönergesi oluşturulur ki çocuklar kendilerine uygununu bulma olasılığı olsun. Tamamını bireyselleştirmeden ziyade ders içi farklılaştırmadan (farklı düzey ve yaş gruplarına ayırtmaktan) bahsedebiliriz. Buna – ADE için değil, resmi okul sistemine ilişkin – ders dışı farklılaştırma, özellikle üst kademe I' de farklı okul tipine ayırttırma eklenir (lise, zorluk dereceli ve zorluk derecesiz üst kademe; özel eğitim okulu vs.).

Öğretmen olarak ders içi farklılaştırmaya doğrudan etki edebilmek mümkün; öğretmen, öğrenme planının zorluk derecesi, kapsamı, çalışma süresi ile çalış-

ma şeklini öğrencilerin farklı şekilde yararlanabileceği şekilde oluşturmaktır. Aslında her öğrenci kendisine en uygun çalışma olanağıyla boğuşur, böylece en iyi şekilde destek görmesi uğurda sınıf bütünü dağıtılır. Bu bağlamda, öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme şartları ile derse, yönergelere, yardımcı araca, materyale, medyaya vs'.ye uyumlu "adapte ders" de diyebiliriz.

Sonuç

Bölüm 5'te ele alınan ders boyutları Orta, Batı ve Kuzey Avrupa göç ülkelerinin güncel pedagoji ve yöntembiliminin temel noktalarıyla örtüşmektedir. Bu sıralama tabiki noktalanamaz, zira pedagoji ve yöntembilimsel-dinamik bir gelişme göstermektedir. Öne çıkarılması gereken, sürekli karşımıza çıkan, ancak ayrıntılı olarak irdelenmeyen: öğrenci motivasyonudur.

Her dersin görevi, olumlu öğrenme vesilesi vermek ve öğrenciyi harekete ve etkinliğe güdümlenektir.

Sıralanan ana maddelerin hepsi, bu yönü hedefler ve dersin planlamasını da bu açıdan görür. Öğrenme motivasyonu olan kişi sorumluluk üstlenebilir, hedefini kendi koyar, çalışmasını planlayıp yansıtır ve kendi öğrenme etkinliğinin de yaratıcısı olabilir. Dersin, öğretmen tarafından bu yönde planlanması ve öğrencinin bilgisi, yeterliği ve görüşlerini desteklemek için gösterdiği çaba ile – kısaca kişiliklerini geliştirmek için – bu sonuca varmak mümkündür.

Kaynakça

- 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. Aufl.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, S. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturmünisterium. Institut für Qualitätsentwicklung. Link: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (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. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: 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. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

1. Božena Alebić: Bireyselleştirme Prensibi ile Çalışma Tarzım

Božena Alebić Hırvatistanlı (Split). 2004–2008 ve 2010–2014 yıllarında Zürih’te Hırvatça ADE için çalışmıştır.

Yurtdışındaki Hırvatça dersinde -öğrencilerin normal derslerden alışkın oldukları bireyselleştirme prensibine- uymamak olmaz. Bu yüzden, her zaman ve en kısa sürede her bir çocuğun dilsel yeterlikleri, ön bilgisi, becerileri ve zorluklarını tanımaya çalışıyorum.

Bireyselleştirme, benim için konunun seçimi ve planlanmasıyla başlar. Konunun farklı düzey ya da yaş ve zorluk derecelerinde kullanılabilmesine dikkat ederim. Genelde, tüm öğrencileri konuya hazırlamak için, gerekli temel Hırvatça kavramlarının açıklamasıyla başlarım. Bu arada bazı kavramlar bildik ve oturmuş, bazıları ise henüz anlatılması gerekir. Akabinde öğrencilere tekli veya ikili çalışılacak bireyselleştirilmiş bir yazılı yönerge verilir. Bunun için farklı zorluk seviyesi için çalışma kağıdı varyasyonları düzenlerim. Her varyasyonun ve her çalışma kağıdının basit yönergelerle başlayıp yavaş yavaş artan zorluk derecesiyle, sonunda kapsamlı komutla bitmesine dikkat ederim. Böylelikle zayıf öğrenci de, ilk birkaç basit soruyu cevaplayarak başarıyı tatma olanağı bulur. Öğrendiklerini kontrol ederken ve de sınavlarda bu artışa dikkat ederim. O zaman, zayıf öğrenciden ilk beş, orta düzeyli öğrenciden on ve iyi düzeyde öğrenciden de 15 soruyu cevaplamasını isteyebilirim. Bu yaklaşımın ana hedefi, her bir çalışma kağıdının öğrencinin ihtiyacı ve becerisiyle uyumlu olmasıdır.

Bireyselleştirme prensibini, konuşmaya yönelik egzersiz ve yönergelerde de dikkate alırım. İlk önce, her bir öğrencinin sunulan içeriği anladığından emin olurum. Bir yönergeyi, çoğu zaman farklı şekillerde, zaman zaman da emin olmayan öğrencilere de tek tek anlatırım. Yönerge içeriği ve sınıf içinde görüşülen konular, çocukların yaşadığı hayat tecrübesine yakın olmasına dikkat ederim. İlgisini, tecrübesini, ön bilgi ve bilgisine yakın konu ve yönergeler seçmeye çalışırım. Öğrenciler yaş, cinsiyet, Hırvatça bilgisi, ilgileri vs. bakımından fazlasıyla karma olduklarından bazı konuları, büyük değil, küçük grupta tartıştırırım. Sonunda her grup, kısaca çalışmasını ve vardığı sonucu paylaşır.

Hırvatistan Cumhuriyetinin örgün derslerine kıyasla ADE’de öğrencilerin karma oluşları büyük bir zorluk. Aynı grupta sıklıkla kreşten 8. sınıfa kadar çocuk bulmak mümkün. Böyle bir grupta ortak çalışma motivasyonu yaratmak – bu basit konsantrasyon oyunu bile olsa – oldukça zordur.

Dersimde bireyselleştirmenin yanı sıra pedagojik prensipler de uygulanmaktadır. En önemlileri, kendi kendine çalışabilme prensibi, oyunla öğrenme prensibi ve yaratıcılık prensibidir. Oyunla öğrenme ile yaratıcılık prensiplerini, öğrenciye “oyun” kavramının motive etkisinden dolayı mümkün olduğunca uygulamaya çalışırım. Bu anlamda öğrenmeye de etkisi güçlü değişik dil oyunları, hafıza oyunu, ezber oyunu, konsantrasyon oyunları vs. oynarız. Dersi, bu şekilde yapabilmek yaratıcılık ve çaba gerektirmekte; öğrencilerin sevinci ve katılımı buna değiştiğini göstermektedir.

2. Saliha Salih Alcon: Bireyselleştirme ve Bağımsız Çalışma- nın Desteklenmesi, Sebepler ve Bir Örnek (Model)

Saliha Salih Alcon İspanya'dan gelmekte, 9 yıldır Viyana'da yaşamakta ve iki yıldır da Arapça ve İspanyolca ADE için çalışmaktadır.

Arapça dersimde çok farklı dil düzeylerinden ve şartlardan gelen öğrencilerim var.

Çoğu çocuk, genellikle babanın Arapça konuştuğu karma evliliklerden değildir. Bu çocuklar çok az Arapça konuşmakta ve çok az anlamaktadır. ADE, onlar için Arapça'yı "tam manasıyla" öğrenmenin tek yoludur.

Bunun yanı sıra sınıfta, anne ve babanın da Arap olduğu çocuklar var. Ancak farklı Arap ülkelerinden gelmeleri ve farklı lehçe kullanmaları sebebiyle Standart Arapçayı anlamakta güçlük çekmektedirler.

Öğrencilerimden bazıları yazabiliyor, okuduğunu anlamlandıramıyor, diğerlerinin konuşması acilen düzeltilmesi gerekiyor. Başkalarının konuşması ve anlaması iyi, ancak ne okuyabiliyor, ne de yazabiliyorlar. Toplama bakıldığında neredeyse her bir çocuğun konuşma ve okuma yeterliliği, bilgisi, şartları ve öğrenme ihtiyaçlarının farklı farklı olduğu görülmektedir. İlk görevim, her bir çocuğun durumunu ve hangi alanlarda desteklenmesi gerektiğini belirlemektir.

Bu temele dayalı olarak bireyselleştirme ve bağımsız çalışmanın pedagojik ilkeleri çok önemlidir. Sınıfı, "homojen bir grup" olarak görmek ve herkese aynı materyali sunmak kesinlikle mümkün değil; dersi bireyselleştirip farklılaştırmadan olmaz. Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını, tek başına ve grup içinde yönergelerin üstesinden gelmelerini ve kendi bilgi birikimlerini ve öğrenme ihtiyaçları hakkında düşünmelerini sağlamak için destekliyorum.

Bir başka önemli prensipse dersin yeterlilik durumudur. Bu benim için; ünite ya da konu dizisi öncesi, öğrencinin hangi nesnel, dilsel, kişisel ve sosyal yeterliliği edinmeleri ya da pekiştirmeleri gerektiği ve akabinde bu yeterliliğin gelişip gelişmediğini nasıl belirleyebileceğimi düşünmek demektir.

Örnekleme: Alt kademe için farklılaştırılmış bir ders ünitesinin planlanması; konu farklı dinlerin bir arada yaşaması.

1. Giriş:

Çocuklara kiliseye veya camiye gidip gitmediklerini soruyor ve anlattırıyorum. Bu konuyu birlikte ele alacağımızı ve dersin gidişatını anlatıyorum.

2. Çalışma:

Birlikte kilise ve camilerle ilgili kısa bir Arapça video izliyoruz. Anlama sorununu hallettikten sonra, çocukları iki gruba ayırıyorum. Okumada iyi olan çocuklara boşluk doldurmacalı bir metin ile kesip yapıştırmak üzere sözcükler veriliyor. Bitirdiklerinde bana geliyorlar. Yönergeyi nasıl başardıklarını, nerede iyi, neyi nasıl daha iyi yapabileceklerini görüşüyorum. Akabinde boyamak üzere cami veya kilise resmi veriyorum. Diğer çocuklara "cami" ve "kilise" sözcüklerinin ilk harflerini tahtadan Arapça olarak yazmalarını istiyorum. Bitirdiklerinde çalışmalarını bana gösteriyorlar ve dönüt veriyorum. Onlara boyamak üzere bir resim veriyorum.

3. Pekiştirme:

Boyanmış bir kilise/cami resmiyle videoda geçen kavramları denetliyorum (minare, din adamı vs.)

4. Bitiş:

Arap olmakla Müslüman olunmadığını, birçok Arap'ın Hristiyan olabildiğini, saygı çerçevesi içinde bir arada olmanın ahenkli bir yaşam için önemli olduğunu grupta konuşturuyoruz.

3. Gaca Radetinać: Öğrenci Oryantasyonu İçin Bir Küçük Örnek Ve Öğrenme Koçu Olarak Görevim

Gaca Radetinać Bosna'dan gelmekte, (İsveç) Karlskrona'da yaşamakta ve uzun yıllardır Bosna/Hırvat/Sırp dilleri için ana dil öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Dersimde mümkün olduğunca geri planda kalarak öğrencilerimin derse etkin katılımı arttırmaya çalışıyorum. Bu "geleneksel" konularda da mümkündür. Bu tarz derse kendi eğitimimden pek alışkın değilim. Ancak öğrenciler İsveç okulundan bu tertipte çalışmaya alışkın olduğundan tek olanaklı olanıdır. Bu tarz dersi ve farklı öğretmen modelini İsveç'te İsveç'li meslektaşların derslerini ziyaret ederek de tanıdım.

Ünite Konusu (Blok Ders)

Çocuk hakları

Sınıf Düzeyi

2.–6. sınıf (yaşça büyük olanlar farklı projedeler); 14 öğrenci.

Temeller ve Hedefler

İster İsveç gibi refah bir ülkede yaşayın, ister yoksul bir ülkede yaşayın, çocukların kötü şartlarla karşılaştıkları durumlar olabiliyor. Çoğu zaman UNICEF Çocuk Bildirgesini de pek tanımıyorlar. Her okul, çocukları, hakları hakkında aydınlatma sorumluluğunu taşır; hatta İsveç'te bunu, okul kanunu talep eder.

ADE öğretmeni olarak öğrencilere bu bilgileri ilk dillerinde de aktarmak ve üzerinde tartışmak önemlidir.

Materyal

- Farklı yüz ifadeli 20–30 çocuk resmi (örn. dergiden ya da internetten): neşeli, üzgün, isteksiz vs.
- "Resimlerin üzerimdeki çocukların her birinin yüz ifadesini en az 3 sıfatla tanımlayın; çocukların neden böyle hissettiklerini düşünün; resme, yüz ifadesini anlamaya yardımcı olacak bir hikaye uydurun" gibi tartışma fikirlerinin bulunduğu 5 kağıt.
- Çocuk bildirgesinin en önemli maddelerinin kopyası, mümkünse sadeleştirilmiş biçimde (bkz. İnternet).

Ünitenin Akış Planı

- Sınıfı ünitenin konusu ve hedefi hakkında kısaca bilgilendiriyorum.
- 20–30 remi yere serpiştiriyorum, çocuklar yardım ediyor.
- Çocuklar ikili grup kurarlar. Her ekip 2–3 resim seçer ve tartışma fikirlerin bulunduğu çalışma kağıdı ile on dakika sonra neler bulduğu paylaşması istenir. (Grupları oluştururken dilleri zayıf öğrencilerin dili güçlü bir öğrenciyle birlikte çalışmasına dikkat ederim).
- Grupta yaklaşık 10 dak tartışma ve not tutma.
- İki çember oluşturun, birinde üç, diğerinde dört grup (= 14 öğrenci.) Gruplar bu iki çemberde resimleri ve neler bulduklarını gösterirler. (Herkesin her şeyi duyması gerekmez, bu yüzden iki çember). Dinleyici olarak arka planda kalıyorum.
- Çocuk hakları bildirgesi üzerine kısa bilgi aktarımı: Nedir, ne zamandan beri var, vs.
- Her çocuk, çocuk haklarının bulunduğu bir çalışma kağıdı alır: (<http://unicef.se/barnkonventionen>). Çocuklar üçlü grup kurup tartışacakları ve diğerlerine tanıtmak isteyecekleri üç hak seçerler (bu hak ne talep eder, hangi somut örnekleri akla gelir vs.). Tüm hakların az bir kez irdelendiğine dikkat ediyorum.
- Grupta sunum.
- Yeni "Alla Barns Rätt" uygulamasına dikkat çekiyorum (tüm çocuk hakları) ve evde gözden geçirmelerini öneriyorum. Sonuç: Bir dahaki hafta başka hakları tartışacağız.

1. Bölüm 5'i okuduktan sonra lütfen bir daha üzerinden geçip düşünün ve tartışın: İzahı yapılan pedagojik prensiplerden hangisini kendi eğitim hayatınızdan tanıyorsunuz, hangileri yeni?
 2. İzah edilen prensiplerden ve derste uygulanması kolay olan hangisi; hangisini uyguluyorsunuz ve nasıl?
 3. İzah edilen prensiplerden ve derste uygulanmasıyla ilgili size karmaşık ya da sorunlu gelen nedir; neden? Olası çözümler neler olabilir?
 4. Kendi eğitim hayatınızda belki de görmediğiniz, öğrencilerinizin örgün derslerden pedagojik ya didaktik plana alışkın olduğu gerçeği ile karşı karşıya kaldınız mı (öğretmen rol anlayışı, bağımsız çalışmanın önemi vs.). Bu gibi durumla nasıl baş ettiniz?
 5. Aşağıdaki prensiplerden biri ya da bir kaçıyla lütfen kendi ders uygulamalarınızla bağlantı kurarak özellikle başarılı olunan en az üç somut örnek bulup not edin ya da tartışın: Öğrenci odaklı, destek odaklı, yeterlilik odaklı, yeni rol anlayışı, bağımsız çalışmanın teşviki, kişiselleştirme, yaşamla ilişkilendirme, yaş uygunluğu.
 6. Hangi eğitim- ve yönetim tarzını benimsiyorsunuz? Daha çok yönetimi elinde, otoriter mi yoksa daha çok dahil edici, demokratik bir tarz mı? Bu ders tarzınızı derste/sınıf yönetiminde somut olarak nasıl uyguluyorsunuz (classroom management)?
 7. Yönetim ve rol anlayışınızın korumak istediğiniz güçlü yönleri hangileri; hangi yeterlilik ve stratejilerinizi geliştirmek istersiniz?
 8. Uygulama bölümündeki (5 B) üç yazıya fikrinizi söyleyiniz: Bu bölümdeki ifadelerle dersinizde tecrübe ettiğiniz uygulamalar ne derece örtüşüyor?
-

1. Giriş

Dünya görüşü ve kültüre dair değerler tutumu, nitelikli ders anlayışı ve okulun çağdaş gelişimini sınıf ortamında uyguladığınız yöntem ve pedagojide kendini göstermektedir. Destek odaklı, bağımsız çalışma ve sorumluluk üstlenebilme, yaşamla ilişkilendirme ya da yaşa uygun bir ders (bkz. Bölüm 5), gelişmiş bir öğrenme ve öğretme anlayışı gerektirir.

Ayrıca heterojen sınıflar (kültürel, sosyal ve bilişsel farklılıklar sebebiyle) öğretmenin ve okulların farklılaştırılmış ders planı hazırlamalarını gerektirir. Bu ders planı eskisi gibi değil, öğrencilerin farklı şartları ve gelişim olanaklarına göre belirlenmelidir.

Ders içi farklılaştırma ve adapte ders için seçilen tedbirler, tüm öğrencilere eşit öğrenme şansı ve en uygun dersi sunmayı amaçlar. Etkin öğrenme sağlayan bir dersin özellikleri, ne var olan farkları, ne de her öğrenciye özgün programı öngören “radikal” kişiselleştirmeyi gözardı eder.

Etkin öğrenme odaklı bir ders, özellikle ADE’de kendini daha çok değişik öğretim ve öğrenme şekillerinin bilinçli, hedef odaklı ve dengeli kullanımıyla gösterir. Öğrenim hedefleri, ders içerikleri, çalışma süresi, gerekirse çalışma yerinin de öğrencilerin farklı çalışma şartlarına uyarlar ve görsel çalışma malzemelerini de dikkate alır. Öğretmenler, uygun alıştırmalarla öğrencilerin öğrenme ve anlama süreçlerini destekler. Sınıfta ve grup içinde ya da bireysel olarak bir sonraki çalışma adımlarına yönelik takip eder ve danışmanlık yapar. Farklılaştırma hem öğretmenli, hem açık ders bölümlerinde olanaklıdır.

Ders ve çalışma şekillerinin uygun seçimi için aşağıdaki noktalar esastır:

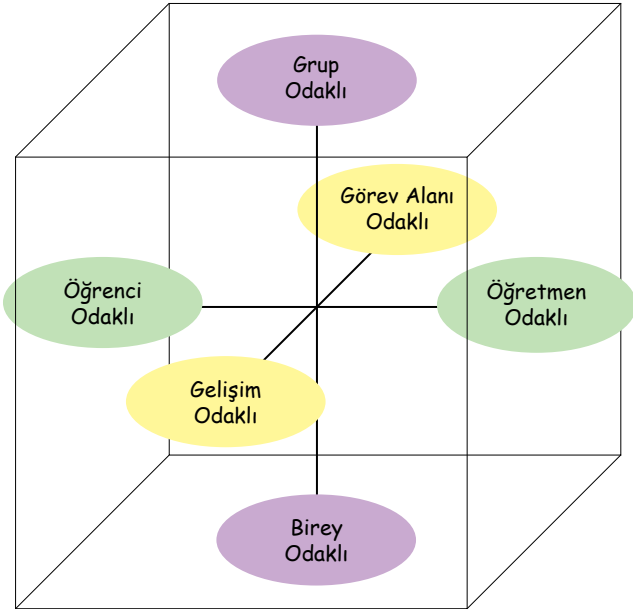
- Öğrencilerde etkili öğrenme
- Uyarlanabilir ve uyarlanmış yöntem seçimi
- Öğretmenin yöntemsel yeterliliği

Aşağıdaki alt bölümlerde, heterojen sınıflarda öğretim ve öğrenme konularının etrafında geliştirilmiş öğretim ve öğrenme şekilleri ve çalışma yönergeleri gösterilir ve ADE’ye uyarlanır. ADE’nin kısmen farklı bağlamsal şartları, metodik düşüncelere mutlaka dahil edilmelidir. Bu özel amaçlı dersler, çoğu zaman örgün derslerden ayrı, hem fiziki hem ders planı olarak kenara köşeye itildiğinden ilköğretiminin örgün derslerle aynı yöntemsel temele dayandırılmamaktadır.

Önümüzdeki plan, ağırlıklı olarak “Öğrenme ve Ders Anlayışı” adlı broşürü (Thurgau İlköğretim Müdürlüğü, 2013) izlemektedir; yazarlarından olan Xavier Monn Thurgau İlköğretim Müdürlüğü için üzerinde çalışmıştır. Bazı bölümleri doğrudan bu metne dahil edilmiştir.

2. Heterojen Sınıflarda Öğretim ve Öğrenme

Öğrencilerin heterojen öğrenme şartlarına odaklı bir ders, kısmen birbiriyle tezat hedef ve şartlar altında gelişmek zorundadır. Bu da, farklı tezat alanlarını meydana getirmekte, şekil 1 zar modelinde görüldüğü gibi (Friedl Deuter 2013, S. 27; Eckhart ve Berger'in yayınlanmamış yazısının temeline dayanır). Bu arada, öğrenme içeriğinin seçimine ilişkin görev (örneğin ders planına ilişkin öğrenme hedefleri) ile çocuk ve gençlerin gelişim durumu arasında ara bulmak gerekmektedir. Bunun yanı sıra farklılaştırma boyutu, bireye odaklanma ile birlikte (grup odaklı) öğrenme ihtiyacı arasında sürekli dengelemeyi gerektirmekte. Diğer bir gerginlik alanı, dersin yapılması ile yönetilmesinde oluşmaktadır. Öğrenci odaklı olması, öğrenmeyi nerede teşvik eder, nerede sadece öğretmenin öğrenme sürecini yönettiği direktif bir derstir?



Friedl Deuter'e göre dersteki tezat alanları
(2013, S. 27)

Buna göre, heterojen gruplarla ders "ya bu prensip ya da bu prensipten" yola çıkmaz, 'hem bu prensip, hem bu prensipten' yola çıkar. Talep edilen söz konusu temel çizgiler doğrultusunda sürekli duruma ve hedefe yönelik dengeleme.

Bu durum, öğretmenler için zorlu bir sınavdır: "Bu gibi ders içi tezat alanlarının arasında hareket etmek, özgüveni sarsabilir. Ancak aynı zamanda, ders içi hareket alanı yaratmakla beraber birbirini tamamlayan değişik yaklaşımları tanımak ve denemek için de cesaret verir. Bu istenildiği kadar genişletilmemeli, aksine ders, sınıfın çeşitli öğrenme ve beceri şartlarına uygun geliştirilmeli ki uygulamayı yansıtabilsin." (Eckhart 2008, S. 107).

Meyer (2011) bu bağlamda öğretmenin "dengeleme yönergelerinden" bahsetmekte ve "yöntem çeşitliliği" kalite kriterine ilişkin aşağıdaki önerileri vermektedir:

- Kişisel yöntem dağarcığını analiz edip adım adım geliştirmek
- Kurslar, proje ve serbest çalışmayı dengelemek
- Kurul ve grup dersi ve bireysel çalışmaları dengelemek
- Sistematiği olarak Öğrencilerin yöntem dağarcığını oluşturmak (yöntem çalışmaları ayrı olarak değil, yönerge içeriğine dahil ederek)
- Birlikte çalışma şekillerini derse dahil etmek
- Öğrenme durumu tesbit çalışmasını planlamak ve gerekli malzemeyi bulmak ya da geliştirmek

Genelgeçer önerilerinin yanı sıra ADE öğretmenlerine duruma özel dengeleme görevleri de yüklenmektedir:

- Göç ülke ile kendi köken kültürünün öğretim-öğrenme anlayışı arasında dengeleme
- Göç ülkesinde çoğu zaman düşük statülü azınlık dillerinden sayılan ilk dillerin aktarılması
- Zorunlu derse dahil olmayan kısa süreli ders üniteleri

ADE bu gibi zorlu dengeleme görevlerinin yanı sıra derse kendi isteğiyle katılım ve büyük oranda ailelerin olası desteğine güvenebilir. (bkz. Bölüm 2).

Zar modelinin boyutlarıyla baş edebilmek için odaklanabilme ve yansıtılabilme yardımı olarak dersiniz için düşünüp tartışılabilir sorular aşağıdaki gibidir:

Birey Odaklı – Grup Odaklı (Farklılaştırma Boyutu)

- Farklı çalışma şekilleri mevcut mu (plan çalışması, workshop daha doğrusu yönergeli bağımsız çalışma vs.)?
- Ders içeriğinin her bir öğrenci için anlamı nedir (yaşla ilişkilendirme, bkz. Bölüm 5 ve 6 B, örnek 1)?
- Bilinçli grup oluşturma söz konusu mu (cinsiyet, başarı, yaş, ilgi)?
- Hangi durumlarda işbirliği canlandırılmakta, çalışılmakta ve hayata geçirilmektedir?
- Sorunlar nasıl çözülür? ADE'nin parçası olarak kültürler arası sorun çözme çalışmaları
- Birliği geliştiren şekiller var mı (ritüeller, projeler, sınıf kurulu....)?
- ...

Gelişim Odaklı – Görev Alanı Odaklı (Öğrenme İçeriği Boyutu)

- Esas ders konusu ile ek ders konusu arasında ayrım yapılabilir mi?
- Ders içeriği ve hedefleri, farklı öğrenme düzeyi ve zorluk derecesine göre mi belirlenmekte? (bkz. 6 B, örnek 2)
- Yardımcı materyaller ve öğrenmeyi destekleyici görseller halihazırda mevcut mu?
- Öğrencinin ilk dil veya aile dilinin öğrenme ve gelişim seviyesini belirleyici değerlendirme araçları var mı?
- Çalışma grupları farklı seviyelere göre mi oluşturulmakta?
- ...

Öğrenci Odaklı – Öğretmen Odaklı (Aktarma Boyutu)

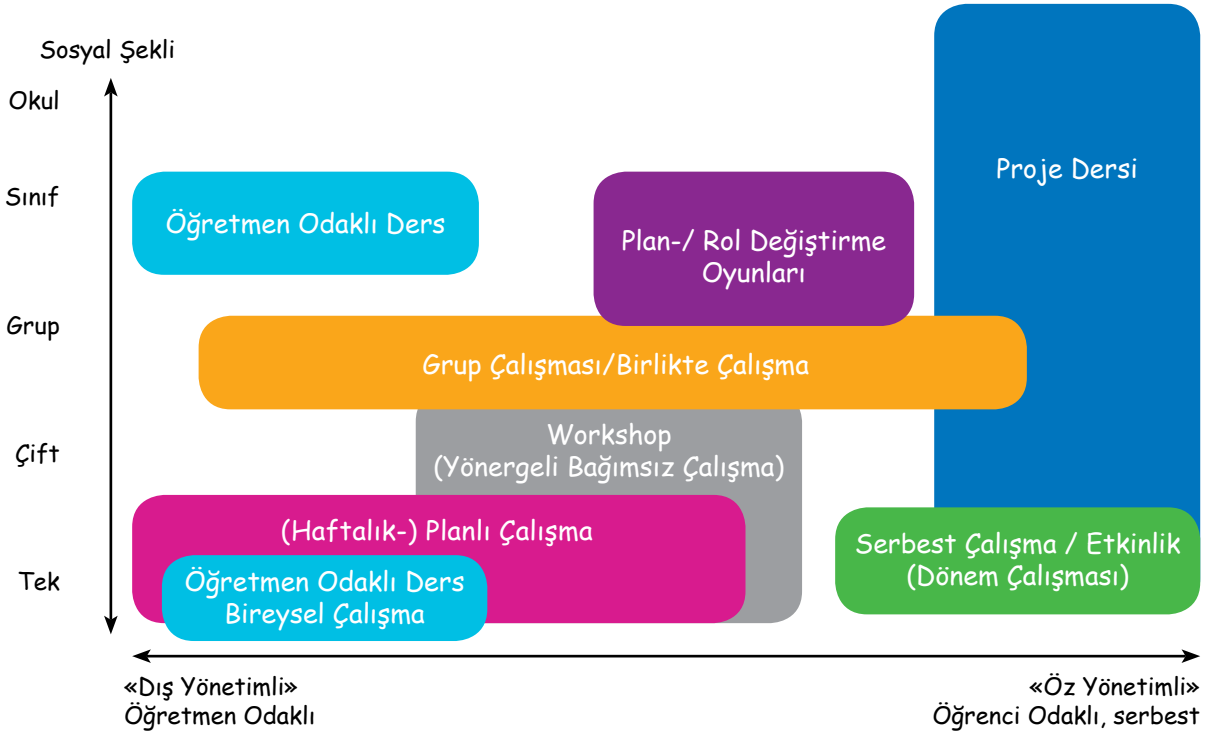
- Öğretim ve öğrenme şekilleri değişir mi?
- Öğrenciler özyönetimli çalışma biçimine nasıl motive edilmekte?
- Öğrenme/Çalışma ortamı nasıl?
- Hangi yardımcı olanaklar mevcut?
- Öğrenme süreci takibi ve belgelenmesi nasıl yapılmakta (örn. portfolyo)?
- Alıştırma üniteleri nasıl hazırlanmakta?
- Zayıf öğrenciler nasıl takip ve motive edilmekte?
- Danışmanlık sistemi mevcut mudur (çalışma arkadaşlığı, tandem)?
- Hangi kural, anlaşma ve sınırlamalar olumlu bir çalışma ortamını sağlamakta?
- ...

Öğretmen, zar modelinin hangi boyutunda hareket ediyorsa, öğretim ve öğrenme sürecindeki rolü de ona göre değişir. Ders anlatım biçimi seçimi ise öğretmenin kendi rol anlayışına göre belirlenir.

3. Geliştirilmiş Öğretim ve Öğrenme Şekilleri

Yukarıda gösterildiği gibi göstermek, açıklamak, yönerge oluşturmak ve soru sormak anlamında öğretim hala önem taşımakta, ama özyönetimli çalışma gide-rek daha çok önplana çıkmaktadır. Şekil 2 sosyal şek-li ve ders yönetimi açısından uygulamada sıkça kul-lanılan ders anlatım biçimlerini görselleştirmektedir. Günümüzde ilköğretimde rastlanılan farklı yöntemsel yaklaşımlar bir taraftan “sosyal biçim” ekseninde (bi-reysel çalışmadan tüm okulla çalışmalara kadar), diğer tarafta “dışyönetimli” (öğretmen odaklı ders biçimi, yönetimli) ile “özyönetimli” (serbest, öğrenci odaklı ders biçimi) ekseninde dolaşmaktadır.

Birkaç yaygın öğretim ve öğrenme biçimi
(İlköğretim Müdürlüğü 2013: 9; bkz. Keller'in yayınlanmamış yazısı 2009)



“Dış Yönetimli – Öz Yönetimli” eksenini dikkat gerektirir. “Öğretmen Odaklı – Öğrenci Odaklı/ serbest” gibi adlandırmalar, öğretmenin yönetimindeki dersin genel tanımlama şeklidir. Kutuplaşmaya da müsait kavramlardır. Açık öğrenme ortamları yönetimli derslerden ne bir üstünlüğü ne de bir aşağı değeri vardır. Serbest ve de yönetimli olmasının derecesi dersin kalitesini belirlemez. Yönetimli ders üniteleri pekala açık ve biliş açıcı yönergeler içerebilir. Öğrencinin sıra, süre ve sosyal şeklini belirlediği serbest öğrenme ortamları ise çalışma yönteminin ve tek doğru çözümü olan alıştırmaların verildiği dersler ise çok dar olanaklı olabilir.

Bu ADE için önemli. Eğitimlerinden yabancı yönetimli dersten yola çıkan öğretmenler yönetime dair dâğırcığını dikkatle ve adım adım genişletebilirler. Ders hazırlığı ile yansımalarının odağında, her zaman etkin öğrenme olmalıdır. Dikkat edilmesi gereken: Ders ne kadar açık ve serbest olursa, planlama da o kadar açık ve net olmalı. Açık ve serbest öğretim şeklinin öğrenme-sistematiği adım adım olmamakla gidişatı da çizgisel değil; öğrenme daha çok deneyimlenerek gerçekleşir. Bu alanda değişik yollar izlemek mümkündür. Belli koordinatlar doğru yolu bulup istenen öğrenme hedefini takip etmeye yardımcı olmaktadır.

4. Farklı Öğretim ve Öğrenme Biçiminin Özeti

Öğretim ve öğrenme yöntemlerinin herşeyi bir anda kotarması mümkün değil. Her birinin avantajı da var, dezavantajı da; her biri belli hedef ve öğrenme içeriklerine uygun. Aşağıdaki tam olmayan derlemenin geliştirilmiş öğretim ve öğrenme biçimlerine dair bir özet. Bu temel biçimlerinin zengin yöntem çeşitleri kısa ve görsel olarak "Yöntem Uzmanı" kitabında verilmektedir (Assmann, 2013).

Öğretmen Odaklı Ders	
Genelde konu odaklı ve dil aktarımlı ders şeklidir. Öğretmen, birlikte çalışan sınıfı yönetir ve kontrol eder. Bireysel çalışma evreleri dahil.	
Önemli noktalar	• Çalışılmış içerikleri not etmek • Hedefler açık ve net hale getirmeli • Bireysel-, ikili- ve grup çalışmaları serpiştirmek farklılaştırma olanağı sağlar • Yeterli görselleştirmeyi dikkate almak
Ders örnekleri	• Özet vermek • Derse ilişkin öğrenme adımlarının olmazsa olmazı temel alan bilgisini vermek
ADE için dikkat edilecek noktalar	Bireysel ve de ikili çalışmalardan serpiştirilmiş, örn. başarı düzeyine göre farklı çözüm gerektiren yönergeli (5–15') kısa üniteler.

Workshop/Atölye Çalışması (Çalışma Komutları /Yönergeli Bağımsız Çalışma)	
Genelde konu odaklı ve dil aktarımlı ders şeklidir. Öğretmen birlikte çalışan sınıfı yönetir ve kontrol eder. Bireysel çalışma evreleri dahil.	
Önemli noktalar	• Hedefler açık ve net olmalı • Basit, anlaşılır ve kısa tek başına çözümlenebilir çalışma komutları • Farklı öğrenme kanalına hitap eden farklı öğrenme materyalleri • Uygun öğretmen takibi • Grup oluşturma; uzun soluklu workshoplarda sınıf içi değiş tokuşu organize etmek ya da gruba vermek üzere önceden çalışma komutları hazırlamak
Ders örnekleri	• Bağımsız çalışmayı ve özsorumluluk bilincini destekler • Farklılaştırmayı sağlar • Deneyim Atölyesi: Öğrenme içeriğini kendi başına keşfetme edinme (örn. 6 B, örnek 2) • Atölye Çalışması: (örn. sözcük dağarcığının geliştirilmesi)
ADE için dikkat edilecek noktalar	• Küçük çaplı çalışma komutları (2–6 ünite) örn. bir konunun temel-lerine giriş sonrası için uygun. • Deneyim Atölyesi: Bireysel performans ve ilgiye göre çalışılabilecek değişik konulu ders hazırlığı.

Planlı Çalışma (Haftalık Plan ya da Günlük Plan)

Planlı ders için öğrencilere belirlenmiş zaman diliminde (örn. yarım gün, bir gün ya da bir haftada) ilgili ünitelerde çalışacakları farklı alanlardan yazılı komutlar içeren ders planı verilir. Alan dersi için az üniteli planlı çalışma da düşünülebilir.

Önemli noktalar

- Farklı öğrenme kanallarına dikkat etmek
- Zorunlu alıştırmalar ve ek alıştırmaları belirlemek
- Hedefler açık ve net olmalı
- Plan/Planlama defteri ve bitirilmiş çalışmaları kaydetmek
- Öğrenme ve Çalışma tutumu hakkında dönüt verme/görüşme

Ders örnekleri

- Bağımsız çalışmayı ve özsorumluluk bilincini destekler
- Farklılaştırmayı sağlar
- Bireysel zorluklar üzerinde çalışmak (örn. imla alıştırmaları)
- Alıştırma ve şekillerle çalışmaları dahil etmek
- Müzik alanını dikkate almak

ADE için dikkat edilecek noktalar

ADE’de planlı çalışma sadece kısa zaman dilimlerinde mümkün. Ama bir konunun bireysel pekişmesine yardımcı olabilir. Bir giriş yaptıktan sonra bir derste çocukların bağımsız çalışabilecekleri seçeneklerinin olması ve öğrenme ihtiyaçlarıyla uyumlu “kısa planlar” oluşturulabilir.

Grupîçi Öğrenme

soruna birlikte çözüm üretmek ya da bir durumu görev paylaşımli çözmek için ikili ve grup çalışması gibi öğrenme aracını kasteder.

Önemli noktalar

- Roller ve rol değişimli planlanmış grup yönergeleri
- “Cooperative learning” biçimleri (“think, pair, share” prensibine göre yani üç evrede çalışma
1. bireysel düşünme,
2. ikili grup oluşturma, tartışma,
3. sonuçların sınıfta sunumu ve tartışılması)
- Öğreterek öğrenme

Ders örnekleri

- İkili çalışma, grup çalışması
- Öğrenme tandemi ya da çalışma arkadaşlığı
- Grup puzzle (bkz. 6 B, örnek 1)
- Ekspertiz sistemleri; yazma konferansı vs. Müzik alanı da dikkate alınmalı!

ADE için dikkat edilecek noktalar

İkili ve grup çalışmasından grup puzzle’ına kadar tüm çalışma biçimleri (bkz. 6 B, örnek 1) ya da cooperative learning’in diğer türleri ADE’de kullanıma uygun.

Proje Dersinde	
Bir grup ortak bir hedefe doğru çalışır (komut, sonuç). Gidişatı planlar ve uygulamalı olarak hedefe yönelik çalışır. Bireysel proje çalışması yapmak da mümkündür.	
Önemli noktalar	- Konunun belirlenmesi, ekiple hedefin belirlenmesi - Uygun öğretmen takibi - Çalışma ve süreç refleksiyonu
Ders örnekleri	- Okul gezisi, inceleme gezisini birlikte planlama - Birlikte fuar hazırlama
ADE için dikkat edilecek noktalar	İlköğretimde bir ders haftasına yayılabilen projeler, ADE için gerçekleştirmek zor olabilir. 6 B'nin 2. örneği temel olarak ve de proje bazlı ders olarak düşünülmüştür. Küçük çaplı projeler gerçekleştirilebilir.

Serbest Çalışma/Serbest Etkinlik	
Öğrenciler belli bir süre için (haftada yarım saat uzun süreli ders çalışmaya kadar) kendi ilgi alanları ve soru yönergeleriyle ilgilenip yeni tecrübeler edinir ve bilgisini derinleştirir.	
Önemli noktalar	- Girişte önerilerin olduğu bir liste sunmak (fikir, karar vermeyi kolaylaştırıcı yardım) - Farklı materyallerle motive edici öğreme ortamı - Uygun öğretmen takibi - Sonuçların görüşülmesi
Ders örnekleri	- Kendilerinin oluşturduğu soru yönergelerini çalışmak - Segileme çalışması (konulu ünite için resim, afiş, fotoğraf, modeller vs. oluşturmak, bulmak vs.) - Orta kademedeki örn. dönem/proje çalışması
ADE için dikkat edilecek noktalar	Bu ders biçimi ADE'de kısıtlı süre nedeniyle sadece istisnai durumlarda uygulanır. Ama workshop ve proje çalışmasıyla çok iyi kombine edilir, ilgi çekici karakteri nedeniyle de yılda bir ve iki kez yapılmalı. Bu, ya gerçek serbest seçimli bir etkinlik (örneğin "büyük anne ve babamızın yaşamından" konusu), ya da öğretmenin oyun, kitap, bilgisayar, fotokopileri açık kullanıma sunduğu bir "öğrenme büfesi" şeklinde olabilir.

Rol Oyunlarında	
Öğrenciler önceden hazırlanmış ya da kendi belirledikleri mizansele göre oynarlar.	
Önemli noktalar	• Rol komutlarının açık ve net olarak verilmesi • Role hazırlanma olanağı • Oyunun görüşülmesi
Ders örnekleri	• Sorun ve çatışma durumunun oynanması (çözüm yaklaşımı da dahil) • Bir başka role bürünmek (örn. tarihi bir kişiliğin yerine geçmek) • Okunmuş metni oynamak, okuma anlamayı pekiştirmek
ADE için dikkat edilecek noktalar	ADE’de tüm sınıflara çok uygun. Rol komutlarıyla olası düzey belirleme ve yardım sağlanabilmeli. Roller öğrenciler tarafından da adlandırılabilir.

Planlı Oyunlarda	
Gerçek belirli durum ve rollerle oynanır.	
Önemli noktalar	• Durumun açık ve net olarak verilmesi • Rollerin açık ve net olarak tanımlanması • Oyun gidişatının geri bildirimi (içerik, kişisel)
Ders örnekleri	• Gerçek simülasyon (örneğin politik dernekte bir göç parlamento-sunun oluşturulması)
ADE için dikkat edilecek noktalar	• 8. sınıftan itibaren tavsiye edilir. • Rol tanımı için çokça hazırlık, çevreden aranmalı ya da kendileri yazmalarını gerektirir.

Öğrenciler motivasyonu anlamlı ölçüde yöntem çeşitliliğinden alabilir. Yeni öğrenme biçiminin yanı sıra günümüzde bilgi edinimi ve düzeye uygun yönerge olanağı sağlayan yeni medyadan da motivasyon sağlayabilirler (bkz. 6 B, örnek 2, internet araştırmaları).

Yöntem açısından çok yönlü çalışıldığı görülür ancak fazla derinliği ve kalıcılığı olmayan bir öğrenme riski de söz konusu. Etkin öğrenme her şeyden önce öğrencilerini motive edici ve zorlayıcı yönergeler gerektirir.

5. Yüksek Nitelikli Çalışma Yönergeleri

İlk bakışta görünen etkinlik değil, yönergelerin çoğu zaman görünmeyen niteliği ve öğrencilerin bireysel teşviki ile harekete geçirilmesidir önemli olan. Bu anlayış, John Hattie’nin (2009) yeni araştırmalarıyla desteklenmektedir. Uluslararası alanda etki gücünü araştırdığı külfetli değerlendirmeleri - başarı oranının yarısını açıklayan öğrenci faktörünün yanı sıra – öğrenmeyi sağlayan büyük payın (%30) öğretim elemanının ders kalitesi olduğunu kanıtlamaktadır. Yöntem düzenlemeleri, düşünülenin aksine daha az önem taşımakta. Öğretmenin yönetsel yapıya uygun olarak oturttuğu yönergelerin teşvik edici oranı daha ziyade önem taşımaktadır (bkz. Bölüm 3).

Reusser (2009) bu bağlamda, dersin yüzey yapısı ile derin yapısı arasında ayrım yapmaktadır. Yüzey yapıdan anlaşılması gereken dersin görünen özellikleri, örneğin izlenebilir yöntem uygulamaları, yani seçilen öğretim ve öğrenme biçimleri. Derin yapı ise anlamayı ve öğrenmenin devamlılığını amaçlar, yöntemin uygulanmasına bağlı olsa da, hemen her durumda gözle görülebilir değildir. Yüzey yapı ile derin yapı arasında nasıl bir bağlantı olduğu halen tam olarak açıklanmadı. Ancak öğrenme biçimlerinin genişletilmesinin bağımsız ve sürdürülebilir bir öğrenme sürecinde yardımcı olacağını söyleyebiliriz. Doğru çalışma yönergeleri formüle etmek ve yaratmak her ders biçiminde özellikle dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Bu bağlamda doğru çalışma yönergelerinin ehemmiyeti işin odağına oturur. En uygunu, aşağıdaki kriterleri yerine getirir (Reusser, 2013):

- Bir alanın özünü tematize eder ve alan bilgisinin oluşmasını sağlar.
- Anlamli bağlamda yer alır, günlük yaşamla bağlantılıdır ve merak uyandırır (bkz. Bölüm 5).
- Bilginin kendi başına edinilmesi ve uygulanmasını sağlar ve destekler.
- Çalışılması gereken içeriğe dalabilmeyi motive eder ve derin anlamayı sağlar.
- Sorun çözme ve öğrenme stratejileri geliştirmeye olanak sağlar.
- Farklı seviyede çözüm olanağı sağlar ve bu sebeple hem zayıf, hem iyi öğrencilere uygundur.
- Çok yönlü yaklaşım, düşünme ve öğrenme yolları sağlar.
- Etkin çalışmayla öğrenme başarısı için zemin hazırlar.

6. Sonuç

Birçok öğrenci ve genç, örgün derslerden geliştirilmiş öğrenme yöntemleri konusundaki deneyimini ADE'ye beraberinde getirir. Bu yüzden ADE öğretmenlerinin yöntem bilgilerini geliştirmeleri lehde bir tutum olmalıdır. Bu durum ayrıca ADE'yi örgün derslere yakınlaştırmaya ve iki okul türü arasında köprü kurmaya yarayacaktır.

Yöntem ya da öğrenme biçiminin tek başına etkin bir öğrenme sağlamadığı gerçeği hiçbir zaman unutulmamalıdır. Çalışma yönergeleri farklı yöntemlerde bireyselleştirilmiş ve derinleştirilmiş öğrenme sürecini teşvik edici şekilde formüle edilebilir. Yöntem çeşitliliğinin yanında öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken, yöntem açısından yaklaşımın hedef ve içeriğe uygun olması ve alıştırmaların niteliğidir. Bölüm 6 B'deki iki ders örneği bunu somutlaştırmakta ve ADE'de öğretim ve öğrenme biçimleriyle olası uygulamayı görselleştirmektedir.

Kaynakça

- Amt für Volksschule Thurgau (Hrsg.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Download unter: 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. In: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, S.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. Unveröffentlicht.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Sabine Andresen, (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, S 4–6.

("Uygun öğretim- ve öğrenme biçimini seçmek" konusuyla ilgili 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B! bölümlerinin ders planlarına bakınız)

1. Kemajl Çallaku: Farklı Ders Ve Sosyal Biçimlerinin "Arkadaşlık, önyargı, birlikte yaşa- mak" Konulu Blok Derste Kullanılma- sı, Sınıflar 5–10.

Kemajl Çallaku Kosovo/Kosovalı, 22 yıldır Alman-ya (Arnsberg, Kuzey Ren Vestfalya)'da yaşamakta ve 17 yıldır Arnavut ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Ön Açıklama

Çift dersin bağlamı "Okuldaki Yaşam" konulu çalışma.

Öğrenci grubu 5–10 Sınıflarından 15 kız ve 11 erkekten oluşmakta. Öğrenciler ADE'ye kendi istekleriyle devam ediyor ve ders okulun 7. ve 8. saatinde de olmasına rağmen motiveledir. Öğrencilerin başarı düzeyi fazlasıyla heterojen.

Dersin konusu, öğrencilerin deneyimlediği ve yaşadıkları hayatla doğrudan bağlantılı, iletişimsel öğrenme biçiminde işlenmeye uygun. Özellikle denemek istediğim önce farklı öğrenci grubunun konuyu bir açıdan tartışıp sonra yeni karma gruplarda fikir alış ve-rişinde bulundukları ders biçimi "Uzmanlar Grubu".

Hedefler

- İçerik:
Öğrenciler birlikte yaşam ve arkadaşlık, önyargı ve sorunlar ve çözümü konularında tecrübe edinip tartışmalı ve kendi yaşam gerçekleriyle ilişkilendirmeliler.
- Sosyal:
Öncelikle konuyla, özellikle de başarı konusunda heterojen gruplarla yapılan çalışma ile birbiriyle il-gilenmeyi ve desteklemeyi öğrenmeleri.
- Dil:
Zorlu konularla ilgili kendi düşüncelerini sözlü ve kısmen de yazılı olarak ifade edebilmek.
- Öğrenme tutumu ve tekniğine ilişkin:
Öğrenciler farklı öğrenme tekniği ve biçimlerine alışmalı.

Materyal

"Ani pianistja" (Piyanist Ani) okuma metni, metin + soru ve fikir içeren çalışma kağıdı (Gjuha shqipe, cilt 4, bkz. http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27).

Blok Ders Akış Planı

Süre	İçerik	Öğretim/Öğrenme Biçimi
5'	Selamlama, Giriş: Çift Ders konusuyla ilgili bilgilendirme.	Input/Bilgilendirici Giriş
15'	Sınıf görüşmesi hazırlamak: Suşler üç gruba bölünür; bunlardan her biri aşağıdaki konulardan birini görüşüp kısa bir sunum (5 dakika) için A3 boyutunda kısa notlarla dolu bir "afiş" hazırlar: a) Benim için arkadaşlık ne demek? (Pekiştirme/Ek: Arkadaşlıkların olmadığı bir yaşam nasıl olurdu?) b) Önyargılarla nerede ve nasıl karşılaştım? (Pekiştirme/Ek: Önyargılı olduğum gruplar var mı, neden?) c) Farklı kültürlerden insanların bir arada yaşamasının bizim olumlu ve olumsuz yanları?	Grup çalışması *) (Tartışma, uzlaşma, "afiş" hazırlama) *) Büyük sınıflarda bir konu için iki grup da oluşturulabilir!
30'	Üç grup sırasıyla fikirlerini ve "afişlerini" sunarlar (her grup 5'); sunumdan sonra soru veya yorum için aş. yuk. 4' süre sonunda kısa özet	- Grup sunumu - Sınıfça konuşma
Ara		
25'	Yukarı a), b), c) gruplarından 2-3 öğrencili üç "uzman grubu" oluşturma. Yönerge: 1. Bireysel çalışma (5'): Tek başına şu soru üzerinde düşünün: "Arkadaşlık", "Önyargılar", ve "Birlikte Yaşamak" konularının birbiriyle bağlantısı nedir? Not alın. 2. Düşüncelerinizi grupta görüşün. Birkaç cümleyle özetlemeye çalışın; bununla ilgili kısa bir metin oluşturup büyük yazıyla A3 kağıdına yazın. Uygun başlık bulun.	- Bireysel çalışma - Üç "uzman grupta" tartışma *) - Birlikte metin redaksiyonu *) Büyük sınıflarda 6 uzman grup da oluşturulabilir!
15'	Her grup kısaca metnini sunar, diğer öğrenciler soru sorabilir ya da yorum yapabilir.	- Grup sunumu - Sınıfça konuşma
10'	Üç metin yan yana asılır. Öğretmen sonuç görüş – mesi için konu verir: Yazdıklarınız yeni memleketinizde bulunduğunuz durum için mi geçerli yoksa köken ülkenizde de benzer olur muydu? - Önce 2 dakika yalnız ya da ikili düşünmek için, sonra - Grupta görüşme/tartışma (bir dahaki sefere de devam edilebilir) Ödev: Bu fikre ilişkin düşüncelerinizi yazın; yarım ile bir sayfa arası metin getirin.	- Bireysel dönüt - Sınıfça konuşma

2. Sakine Koç: “Bayramlar ve Kutlamalar” Konulu Derste Farklı Öğretim ve Öğrenme Biçimleriyle Çalışma

Sakine Koç Türkiye’den gelmekte, 5 yıldır Zürih’te yaşamakta ve aynı süreden beri Türkçe ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Önsöz

Türk kültüründe bayramlar uzun bir geleneğe dayanır. Çoğu Türk Bayramları ulusal alandaki önemli olayları hatırlatır. 23 Nisan’da örneğin Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nı kutluyoruz. Bu bayramı Türkçe ADE’de her yıl ilkbaharda İsviçre’de de kutluyoruz. – Dini bayramlar ve kutlama günleri bu ünitenin konusu değil; ayrıca işlenecektir.

Bayram ve kutlamalar konusunda öğrencilerin Türk ve İsviçre kültüründe hem kendi başına edindikleri tecrübeleri, hem de iki kültürde kutlamalarının ardında yatan bilgiler önemlidir. Bu konu, bu yüzden farklı öğretim ve öğrenme biçimlerinin uygulanması ve kültürlerarası yaklaşım için uygundur.

Düzenleme (organizasyonla ilgili), süre: Ders – üç haftaya dağıtılarak – 5 üniteden oluşur. İlk haftada öğrenciler son yarım saatte “araştırma yönergesi” alır ve organize olurlar; ikinci haftada bayram ve kutlamalar konulu sunum çalışması için iki ünite kullanılır, üçüncü haftada sunumlar ve değerlendirmeye sıra gelir.

Hedefler

- İçerik:

Öğrenciler Türk ve İsviçre kültüründe bayram ve kutlamaların ardında yatan bilgilerini derinleştirir. İki kültürdeki sebepleri kıyaslayıp benzerlik ve farklılara ilişkin düşüncelerini paylaşırlar, böylelikle kültürler arası bilgilerini genişletirler.

- Dil:

Öğrenciler sözlü ve yazılı yeterliklerini derinleştirir (okuma ve yazma, sunum becerisi). Dillerin karşılaştırılması ve çeviri (bayram ve kutlamaların adları) ile ilgili sorulara duyarlılık kazandırılır. Medya bilgilerini genişletirler (internet araştırmaları).

- Sosyal ve öğrenmelerine ilişkin:

Farklı öğretim/öğrenme biçimlerinin bilinçli kullanımı ile öğrenciler bağımsız çalışma, birlikte çalışma şekilleri ve bilgi edinim stratejilerini genişletirler. Bunun dışında da motivasyon oranları yüksek.

Materyal

Öğretmen öncesinde Türkiye ve İsviçre’deki bayram ve kutlamalarla ilgili bilgiyi toplamış ve öğrencinin konuyla ilgili bilgiyi nerede bulabileceğini biliyor olmalı (özellikle İnternet linkleri).

Öğretmen tüm öğrencilerin araştırmalarını yapabilecekleri İnternet bağlantılı bir bilgisayara ulaşabilecekleri konusundan emin olmalı.

İlk ve ikinci hafta arasındaki araştırmalar için açık ve net komutların bulunduğu çalışma kağıtları hazır olmalı. Bu kağıtlar üç zorluk düzeyinde olmalıdır.

Ders Akış Planı

Süre	İçerik	Öğretim/Öğrenme Biçimi
Hafta 1, son yarım saat		
30'	Öğretmen "Türkiye ve İsviçre'deki bayram ve kutlamalar" konulu araştırma projesini duyurur. İki kültür ve dil kaynağının avantajlarını öne çıkarır. Bir sonraki hafta yapılacak araştırma yönergelerini açıklar ve öğrencilerin neleri yanında getirmeleri gerektiğini söyler (bir Türk, bir de İsviçre bayram ve kutlaması için bilgi, resim, vs.). Yönergeler üç farklı zorluk düzeyinde yazılı olarak verilir. Soru ve organizasyona dair her şeyin aydınlatılması (ikili grup oluşturma, bilgisayar olanağı, internet araştırma stratejileri vs.).	- Öğretmenin Input - Soruları açıklamak üzere görüşme ve çalışmanın organizasyonu

Hafta 1 ve Hafta 2 arasındaki Süre		
	Öğrenciler araştırmalarını anlatırlar: ne iyi gitti, nerde sorun vardı, daha ne yapılmalı? Karşılıklı dönüt ve öğüt / çalışma önerileri.	Kendi başlarına çalışma/araştırma, internet ve diğer kaynakların kullanılması.

Hafta 2, Blok Ders		
15'	Öğrenciler araştırmalarını anlatırlar: ne iyi gitti, nerde sorun vardı, daha ne yapılmalı? Karşılıklı dönüt ve öğüt / çalışma önerileri.	Kısa rapor, Tartışma Dönütler
15'	Yönergeler: a) Türk ve İsviçre bayram ve kutlamalarıyla ilgili toplanan bilgiyi kısa bir sunum için hazırlama (aş. yuk. 5 dak.lık sunum, resim ve metinli A3 ya da A2 afişi). b) Bir de 3-4 soru veya yönergeli bir çalışma kağıdı ya da quiz hazırlanır. Sunum ve çalışma kağıdının hangi kriterleri yerine getirmesi gerektiği birlikte görüşülür (yaşa göre farklı zorlukta). Bu kriterlerin listesi panoda sabitlenir.	- Input - İçeriğe ilişkin soruların aydınlatılması - Sunum kriterlerini görüşme
50'	Yönergelerin çalışılması/sunum ve çalışma kağıdının hazırlanması. Öğretmen destekler ve danışmanlık yapar ve gerektiğinde de başka bilgi hazır tutar.	Bağımsız yalnız veya ekiple çalışma
15'	Bir sonraki haftanın sunumlarıyla ilgili soruların görüşülmesi; yönerge ve sunum değerlendirme kriterlerinin tekrar açıklanması.	Input, tartışma

Hafta 2 ve Hafta 3 arasındaki Süre		
	Sunumların tamamlanması (afiş ve çalışma kağıdı dahil)	Kendi başlarına çalışma

Hafta 3, Blok Ders		
10'	Kısa bir giriş: Sunum kriterlerinin tekrardan ortaya konması; varsa son soruların açıklanması.	Input
60'	Sunumlar, her biri 5 dak. + 5 dak. soru ve çalışma kağıdı/quiz için. Her sunum sonunda kısa görüşme/değerlendirme öncesi belirlenmiş kriterlerle bağlantılı. Süre azsa bazı sunumlar bir dahaki haftaya bırakılır.	- Bağımsız yalnız veya ekiple çalışma - Birlikte çalışma (çalışma kağıdı ya da Quiz)
20'	Sonucun görüşülmesi: Türkiye ve İsviçre'deki bayram ve kutlamalar arasındaki (kutlama şekline ilişkin) benzerlikler ve farkları. "Araştırma projesine" bakış. Öğrencilerin beğenip beğenmediklerinin değerlendirilmesi.	- Sınıfça konuşma - Değerlendirme

1. Hangi ders yöntemlerini oldukça iyi biliyorsunuz (gördüğünüz eğitimden ve de şu anki ders uygulamalarınızdan)? Not tutun ve iki ya da üç kişi bu biçimlerin nerede daha iyi, nerede belki daha az tutunabildiğini tartışınız.
2. Yöntem dağarcığınızı hangi yönde genişletmek istiyorsunuz; çevrenizde sizin de yakından tanıyıp denemek istediğiniz hangi yöntem ve biçimler kullanılmaktadır? Oryantasyon için bkz. Bölüm 6 A.4.
3. Yöntem dağarcığınızı genişletmek için hangi somut olanakları ön görebiliyorsunuz (ADE ya da örgün derslerden meslektaşlarınızın derslerini ziyaret; eğitim seminerleri; kitap; tartışma)? Meslektaşlarınızla tartışın ve en az bir somut plan oluşturunuz.
4. Önünüzdeki 3–4 hafta içinde yeni bir yöntemi denemek istediğiniz bir ya da daha fazla somut ders ünitesi hazırlayın (en iyisi iki veya üç kişiyle). Bunun için Bölüm 6 A.4 ve 6 B'nin örneklerinden ilham alın. Planınızı uygulayın ve deneyimlerinizi tartışınız.
5. Lütfen Bölüm 6 A.1'de zar modeline bakın ve ilgili metni tekrar okuyun. Üç tezzat alandan hangisi size tanıdık geliyor ve bazen kendi dersinizde bile sıkıntı yaratıyor?
6. Bölüm 6 A.2 sonunda zar modelinin üç tezzat alanıyla ilgili yararlı sorular içeren üç katalog var. Sizi özellikle ilgilendiren üç ya da daha fazla soru seçin ve düşüncelerinizi tartışınız.
7. Bölüm 6 A.5 çalışma ve öğrenme başarısı için çalışma yönergelerin niteliğinin önemi vurgulanır. (Yüksek nitelikte çalışma yönergelerin kriterlerini Bölüm 6 A.5'in sonunda Reusser'in kataloğunda bulabilirsiniz). Lütfen a) Simdiye kadarki uygulamalarınızdan gerçekten başarılı (teşvik edici, üretken) olan çalışma yönergelerinizi ve b) önümüzdeki haftalarda sizin için güncel konularda verebileceğiniz yüksek nitelikte çalışma yönergeleri düşünün ve tartışınız!

1. Giriş

Karar vermek, tahmini değerlendirmek, rapor etmek, ölçmek, sınamak, değerlendirmek, tahmini belirlemek, notlandırmak ve belgelemek, öğrencinin üzerinde etkisi büyük günlük okul işleri. Takdiri ifade eder ve hırsı harekete geçirir; sevindirir ve korkutur, motive eder ve demotive eder, özgüveni destekler ve özgüveni bozar. Okuldaki değerlendirmeler; ders, alıştırma, başarı, ilerlemelerdir ve çoğu zaman da öğrencinin kendisine ilişkindir. Öğretmenler sınıfta öğrencileri – ve tersi, ancak farklı araç ve sonuçlarla değerlendirir. Bu değerlendirme kriterlerinin her yerde ve çok şekilli oluşu, okulda farklı değerler tutuma, yerine getirilemeyen isteklere, tezzatlıklara, ideolojilere, karışıklığa ve çok çalışmaya bağlıdır.

Temel ilkeyi açıklığa kavuşturmak için aşağıdaki metin önce, tanınmış talep ve oluşumlar hakkında bilgilendirmekte. Ardından okul alanına dair pedagojik değerlendirme görüşünün unsurları gelecektir.

2. Kültür Ve Sanat Olarak Değerlendirme

Bilgi ve beceriyi değerlendirmek sanat öğretmek gibidir ve genel geçer görüşleri varsaymaktan daha karmaşıktır. Göz boyayan cinsten olan ve çok çeşitli değerlendirme sorunlarını körleştiren dikkat çekici uygulama örnekleri yığınla mevcut. Bu durum, daha öğrenme sürecine eşlik etme ve değerlendirme söyleminde sıkıntı yaratır. Öğrenme, içinde çokça heterojen oluşumu barındıran fazlaıyla karmaşık bir oluşumdur. Zihinsel oluşum, kendini doğrudan algılama, ölçme ve değerlendirmeden geçtiği gibi eşlik edilmeye de izin vermez. Çalışmalar, öğrenme etkinlikleri ve duygular duyulara kısmen açılırlar. Öğrenmeye ve öğrenilenlere göndermede bulunan göstergeler kullanılmaktadır. Burada birçok potansiyel gösterge sadeleştirilip sınırlandırılmalıdır.

Değerlendirme sırasında algılama, hem keskinleştirilmeli hem azaltılmalı – büyük bir ikilem. Her zaman çok sınırlı olan dikkat, neye yoğunlaşmalı? Algılamada kaçırılanının ne olduğu, nasıl tahmin emeli?

Uygulamada sadece bir kesitle yetinmek zorunda olmak, değerlendirmenin titizliği ve adaleti açısından temmatize edilen algılama hatalarından ya da algılamanın seyrini değiştiren eğilimlerden çoğu zaman çok daha tehlikelidir. Eğilimleri saymak gerekirse örneğin, bir özelliğin değerlendirilmesinin fark edilmeden diğerlerine aktarılan 'Halo Etkisi' ya da bir önceki performans değerlendirmelerinin ister istemez sonrakileri etkilemesine neden olan 'Sıra Etkisi'.

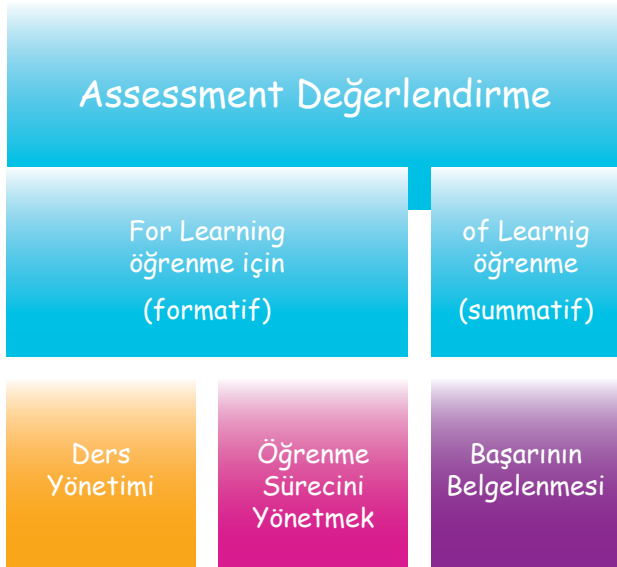
Değerlendirme etkinliği, çocuk ve gençlere davranış biçiminin bir parçasıdır. Bununla okul kültürüne dahil olur ve bir demokraside vatandaşları tarafından belirlenmesi gereken normları ifade eder (bkz. Zürih Kantonu Eğitim Müdürlüğü, 2013). Komutların bilimsel analizi yapılabilir, ancak yönergeleştirilmesi bilime yüklenemez. Komut şeklindeki ifadeler, bilimsel olanlarla karıştırılmamalı. Neyin iyi olduğu, resmi platformda tartışılmalıdır.

3. Görev Alanı Olarak Destekleme ve Eleme

Öğretmenlerin, çocuk ve gençlere ve topluma karşı çifte sorumluluğu vardır. Bu bağlamda sıklıkla destek ile eleme arasındaki çelişkinden söz edilir. Öğretmenler toplumun hizmetinde, başarıları karnede notla belgeler ve elemeye dahil olurlar. Performans değerlendirmeleri, düzey belirlemeleri ve eğitim yaşamı önerileri meslek şansını etkilemektedir. Aslında sadece çalışma etkinlikleri ve öğrenme şartlarını mükemmelleştirmeye yaramalıdır denilen bu değerlendirmeler, kariyer tahminlerinde bilgi olarak kullanılabileceği için her bir öğrenciden birincil derecede yükümlü destek teşhisi, gizliden gizliye eleme işleviyle bağ kurar.

4. Değerlendirme İşlevi

Değerlendirmeler (assessments) motive ve disipline etmeli ve daha birçok şey. Farklı bir düzine işlev ya da amaç ayırt edilebilmek çok kolay (Schmid, 2011, S.239). İşleve göre diğer bir görüş ortaya çıkmakta ve somut yaklaşım ya da biçimler değişmektedir. Özet olarak iki veya üç temel işleve odaklanmak yardımcı olur (bkz. Şekil 1).



Değerlendirmenin Temel İşlevleri

Esas olan, derecelendirmenin, öğrenmenin düzeltilmesine mi yarayacağı (assessment for learning) ya da kişinin bilgi ve yeterliliğini (assessment of learning) mi değerlendireceğidir. Değerlendirme yapılacağı zaman ders ve öğrenme etkinliklerinin mükemmelleştirmek için mi yoksa kişisel başarının (yeterlik) belirlenip belgelenmesi için mi olduğu kişiye söylenmelidir. Genelde tavsiye edilebilecek: destek odaklı, formatif (önbilgi,

hedef, ihtiyaç ve ilgiye yönelik) değerlendirme, "Assessment for Learning" ve daha az "Assessment of Learning". Odaklanılması gereken, istenilen yeterliliklere iyi şekilde varabilmek olmalı. Özetleyici "Assessment of Learning" motive eder ve hırslandırabilir, ancak öğrenme ve sosyal davranışı ve kişilik gelişimini de olumsuz etkileyebilir.

Biraz farklı olanda aşağıdaki üç işlev tanımlanabilir:

• Formatif Değerlendirme:

Öğretim ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önbilgisi, öğrenme stratejileri, hedefleri, ihtiyaçları ve ilgilerine göre belirlemeyi hedefler.

• Özetleyici Değerlendirme:

Dersin ya da öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin bilgi düzeyine ilişkin bilgileri belirler ve belgeler.

• Öngörülü Değerlendirme:

Belirli okullara tahsis konsunda bilgi verir ve eğitim yaşamı hakkında öngöründe bulunur.

(Allal'a göre, S. 348)

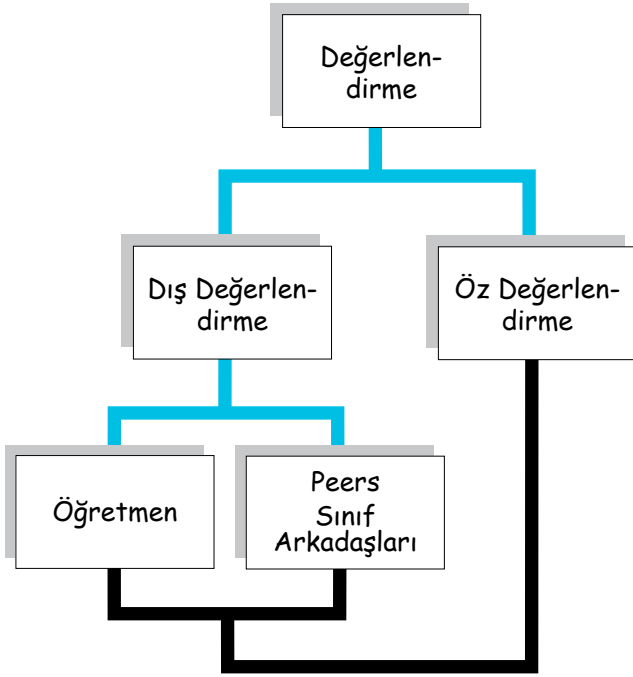
Özetleyici değerlendirme için tipik bir örnek, ADE öğretmeninin dönem sonunda resmi bir rapor veya karneye toplam notu yazmalarıdır. Bu değerlendirme şekli bazı yerde okulun havasını güçlü bir rekabet ve yarış hırsına sokmaktadır. Erken teşhis edilen olumsuz tahminlerin sonuçları ağır; öğretim elemanları ilköğretimde bu konuda sakınlıdır. Öngörülü değerlendirmeler okulda sınırlıdır ve ister istemez hataya sebep verir.

Değerlendirme etkinliğinin öğrencinin ilerlemesine katkı sağlayacağı duygusu verilebilirse, ana hedefe ulaşıldı demektir. Bunu, formatif değerlendirme sağlar (Latince 'formare': biçimlendirmek, şekillendirmek).

Özdenge ve biliş üstü programlarla yakından ilgili; burada esas olan kendi öğrenme tutumunu kontrol etmek, değerlendirmek, dengelemek ve yönetmektir. Formatif değerlendirme geniş anlamda öğrenmeyi dengelemeye yarar: Dönüt verme, özdenge, başkaları tarafından ya da birlikte dengeleme (Ko-Dengeleme), uygun çalışma yönergeleri, çalışma metinleri ve öğrenme teknolojilerinin seçimiyle dengelemedir. Formatif dengeleme biliş, duygu, motivasyon ve davranışın ayarlanmasıyla içiçer ve öğrenme etkinliğinin yanı sıra öğrenme stratejilerini de geliştirmektedir.

5. Değerlendirme Biçimleri

Başkaları tarafından değerlendirilmenin yanı sıra, kişinin kendisini değerlendirmesi de olağan okul tecrübelerindendir. Okul belki de en sık ve en çeşitli değerlendirmelerin yaşandığı yerdir. Bağımsızlığın deteklendiği, bireyselliğin önemsendiği ve öğrenmenin sistematize edilip yoğunlaştırılması isteniyorsa işin odağında farklı biçimlerin etkileşimi vardır



Gelecekte sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmek (Peer-Assessment, Peerfeedback) ve de öz değerlendirme daha popüler bir rol oynayacak.

Bu daha az otoriter tutum ile çocuk ve gençlerin giderek bağımsız ya da grupla işbirliği içinde ve bazen de karma yaşlarla çalıştıkları açık ders biçimleriyle bağlantılıdır. Özyönetimli çalışma biçiminde değerlendirme- nin bilhassa ve özgün iradeyle algılama zorunluluğu var, hem de öğrenme sürecinin tüm evrelerinde (Schmid, 2014, S. 313): 1. Oryantasyon, Hedef Belirleme (beklenti, anlam ve sürenin tahmin edilmesi), 2. Çalışmanın Planlanması ve hazırlanması (önceki çalışma tecrübeleri ve olası öğrenme yönteminin değerlendirilmesi), 3. Planlanan Çalışma Adımları ve Etkinliklerin Uygulanması (öğrenme stratejisi ve motivasyon değerlendirilmesi) ve 4. Başarının Değerlendirilmesi, Geriye Bakmak ve Sonuç (özdeğerlendirme ve başarının değerlendirilmesi).

6. Değerlendirme Kistası ve İlişkilendirme Normları

Değerlendirme yapan ilişkilendirme boyutunu da işin içine katmaktadır:

- a) Önceden sahip olunan bilgi ve yeterlikler,
- b) bir durumun tamamiyle anlaşılması, bir beceri- nin örnek, en uygun uygulaması ya da
- c) diğerlerinin başarıları.

Burada farklı durumlar odak noktasıdır:

• Bireysel İlişkilendirme Normu:

Önceki başarılarla kıyaslama.

• Nesnel İlişkilendirme Normu:

Yeterlik ve yeterlik düzeyleriyle ilişkilendirme. Norm kriter, öğrenme hedefi, yeterlik odaklı, ders planına bağlı ve kesindir. Öğrenme durumu tanımlanmış yeterlikle kıyaslanır ve sınıflandırılır. Bir örnek; Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesinin (GER) dile hakimiyeti- nin altı düzeyi (A1–C2).

• Sosyal İlişkilendirme Normu:

Diğerlerinin başarılarıyla kıyaslama. Fazlasıyla rekabetçi değerlendirme yaklaşımıyla ilişkilendirme çerçevesi bireyler arası, sınıf ya da daha büyük bir çalışma grubudur. Değerlendirme için sınıf düzeyi önemli.

Kişileri kıyaslayarak yapılan değerlendirme fazlasıyla hassas, motivasyonu düşürücü potansiyeliyle hiç de etik olmayan bir iştir.

7. Özdeğerlendirmeden Faydalanmak ve Desteklemek

Özdeğerlendirme öz yönetimli, kendi kendine öğrenmenin can alıcı noktası gibi. Biliş üstü becerilerin önemli alanına işaret etmekte. Öz değerlendirme çoğu zaman kendiliğinden yürür ve öz değerlendirme becerisi çoğunlukla geliş güzel, farkında olmadan, dikkat gerektirmeden, dolaylı olarak edinilmektedir. Öz değerlendirme, bireyci eğitim anlayışından ortaya çıkmakta ve 'öz' - 'lülü' - örneğin özsorumluluk ve özleştirir - birçok birleşik sözcük gibi kulağa çok modern gelir. Aynı zamanda eğitimde ve okulda anlaşmanın gelişmiş arkadaşça davranış tarzının ifadesidir ve çalışma günlüğü, portfolyo, haftalık planlı ders ve serbest çalışma gibi eski yöntemlerle uyum içindedir. Öz değerlendirme, bütün olumlu çağrışımlara karşın tuzakla dolu; içine çifte anlam, tezzat anlam, yorgun ve boşlukta hissetme, yapamama, azarlama hatta yenilgi gizlice karışır. Özdeğerlendirme, örneğin başarı ortalamasının altındaysa eğer, kendini sınıfsız hissetme, yargılama ve aşağılama biçimlerine bürünebilir.

Özdeğerlendirme sorumluluk üstlenme, otokontrol, başkalarına bağımlı olmama ve özerklik için önemlidir.

Özdeğerlendirme becerileri farklı farklı seyretmekte. Üniversite öğrencileri bile bir konuyu doğru anlayıp anlamadıkları ya da gerekli öğrenme şartlarına sahip olup olmadıklarını doğru değerlendirmekte zorlanmaktadır. Özdeğerlendirme, hedefe yönelik desteklenmesi gerekliliğine karşın buna uygun bir ders planı mevcut değil. Bugüne kadar okulda başarılı özdeğerlendirme teknikleri konusunda deneye dayalı oldukça zayıf bir temele sahibiz.

8. Merkezi İlke Olarak Kriterlere Odaklanma

Özdeğerlendirme için esaslı kriterler: "Kriter odaklı özdeğerlendirmede, öğrenciler başarı ya da ilerlemeleri hakkında bilgi edinirler açık ve net tanımlanmış kriter, hedef veya standartlarla ilişkilendirip bu şekilde idrak edilen bu bilgiler ışığında çalışmalara devam ederler" (Andrada & Valtcheva, 2009. S.12). Farklı düzey için hazırlanmış kriter çek listeleri, bu konuda işe yarar (Scoring rubrics). Ancak öğrenme kontrolü için hazırlanan çek listelerinin hepsi bu adı hak etmezler. Ayrıntılı kriterler ve doğru performans düzeyleri açık ve net olarak tanımlanmalıdır. Düzey eksikse, adı salt değerlendirme listesidir ("Rating scales"). Motivasyon ve hedef odaklı öğrenmeyi desteklemek ve öğretmen ya da öğrenci arkadaşlarının özdeğerlendirme ve dönütleri sadece açık ve net kriterlerle genişletilmiş düzey tanımlarıyla hafifletilebilir.

Ancak değerlendirme kriterleri öğrencilerle birlikte kişiye uygun hazırlanırsa avantajdır. Yüzeysel, genelleştiren, açık olmayan hatta yanıltan ölçekler üretkenliği baltalayıcı etkiye sahip.

Kriterlerin uygulanmasından bağımsız özdeğerlendirme zorludur. Hedeflenen yeterlikler önce açıkça ifade edilmeli, mümkünse beklentiler birlikte tanımlanmalı. Uygulanacak sıradaki adımlar iyi planlanmalı. Kendi başına yapılan düzeltmeler dahi öğrenciyi çok zorlayabilir. Özellikle ileri düzeyde olmayanlar için özdeğerlendirmeye hazırlanıp çalışmada en iyi şekilde nasıl yararlanacağı konusunda yardımcı olunmalı. Bu yüzden sadece ünitenin sonunda değil, öğrenme süresince ve ünitenin başında da yer almalıdır. Özdeğerlendirme, notlandırmada kullanmak, tavsiye edilmez. Karnede belgelemek tamamıyla öğretmenin işidir.

9. Daha Fazla Öğrenme İsteği İçin Portfolyo

Portfolyolar son yıllarda popülerlik kazandı. Özdeğerlendirmeyi deneyimlemek için sayısız olanak tecrübeleri, başarıları, zorlukları ve stratejileri sistematik olarak yansıtabilmenin yollarını sağlar. Kısaca portfolyolar "kişisel başarı, öğrenme süreci ve özgün çalışma biçiminin örneklerini biriktirip belgelemenin bir çeşit sistematik yoldur" (Paris & Ayres, 1994, S.167). Portfolyolar temelde hem öğrenme başarısının değerlendirilmesinde (Assessment of Learning), hem de öğrenmeyi iyileştirmede (Assessment for Learning) kullanılabilir, ancak her ikisi için aynı zamanda değil. Sunum portfolyoları (gösterme amaçlı) daha ziyade kısıtlamalara maaruz kalır. Farklı özet değerlendirme için alıştırma alanı sunar, ancak daha objektif, kolay değerlendirme (testler ve öğrenme kontrol) yönteminin yerine alamaz. İşin odağında en iyi çalışmalar değil de, zaman süresince gelişim ve öğrenme (gelişim, süreç, çalışma portfolyosu) olursa, o zaman formatif değerlendirmeye geniş bir alan sağlanmış ve didaktik yaratıcılığa da sınır konmamış olur. Derste sistematik bir şekilde, 'güven ve yapabilirsin' havasında kullanılan portfolyolar iletişim ve destekleme aracı olabilir. Yalnız buna bağlı ümitlerin tümü uygulamada gerçekleşecek diye de bir şey yok (Allemann-Ghionde, 2002); Lissmann, 2010). Öğrenmede ilerleme tahminleri, öğrenme zorlukları ve öğrenme stratejisi desteği yararına ilişkin etki araştırmaları çok anlamlı değil. Geçerlik kazanmış olan Avrupa Dil Portfolyosudur (ESP; Giudici & Bühlmann, 2014).

10. Performans Değerlendirme ve Belgeleme

“Otomobil sürme becerileri”, şehirde araba kullanma hakkındaki teorik bilgisi üzerinden değil, sadece şehrin içinde kullanarak sınanabilir. Odak noktası konuyla bağlantılı beceriyse eğer, ürün üretmek, temsil, fuar, su kalitesini belirlemek: günlük yaşam ve uygulamaya yönelik yönergeler önplandadır.

Yetenek, beceri, yani yeterlikleri, her nerede mümkünse, okul dışındaki şekliyle değerlendirilmeli. “Otantik” değerlendirme kendini kanıtlatma durum ve yerleri de gerektirir.

ADE için olası örnek: Öğrencilere verilen yönerge; farklı çevrelerindeki dil ve kültürlerin bir arada yaşamlarını bir afiş üzerinde belgelemeleri (4.–6. sınıf) veya buna ilişkin çatışmaları ve olası çözüm olanaklarını sahnelemeleri (6.–9. sınıf). Akabinde bu yönergenin sonuçları belli, önceden belirlenmiş net kriterlere göre görüşülüp değerlendirilir.

11. İstenmeyen Yan Etkileri En Aza İndirmek

Ders planının eğitim hedefi ve yeterlik gereklilikleri, öğrenme kontrol ve testlere değil, denetleme/sınav düzeneği ders planlarına uyarlanmalı. Anlayış, aktarım ve dersin merkezinde olan yaşamda gerekli yetenek ve beceriler yeterlik sınavınca yansıtılmalı. Böylece öğretilen ve öğrenilenin özüne dokunuyorsa eğer, derse ve öğrenmeye olumlu etki edebilir. Temelde her bir değerlendirme yöntemi (Assessment) dersin hedef (ders planı) ve öğrenme etkinlikleriyle (yönerge) uyumlu ve uyum içinde olmalı (“Alignment”).

Değerlendirme sırasında, öğrenci başarısının yüksek oranda, kültürel-ekonomik durum, sosyal çevre, okul, öğretmen, ebeveyn ve diğer aktörlere bağlı olduğu düşüncesi çoğu zaman kaybolmakta. Bireyin başarıları, çevre etkenlerinden ayrı düşünülemez. Bu, özellikle göç geçmişi, ebeveyninin eğitim derecesi, “yabancı dillilik” sebebiyle kısıtlı şansa sahip ADE öğrencilerinin bir kısmı için geçerli. Hassasiyet korunmalıdır. Birçok yerde öğrenme başarısının değerlendirilmesi (“Assessment-of-Learning”) destek odaklı öğrenmeyi (“Assessment-for-Learning”) maziye gömme tehlikesiyle karşı karşıya. Öğrencilerin hepsinin üretken öğrenmeye vakti kaldı mı ki? Bir şey biliyorlarsa, göstermelerine izin veriliyor mu ya da çözemeyeceğini bildikleri test surlarıyla rezil mi ediliyorlar? Arzu edilen, öğrencinin ilgisini uyandıran ve öğrenme isteğini arttıran öğrenme kontrolleri.

Belgelenip notlandırılması gereken çocuk ve gençlerin gerçekte tek başına yapabildikleri, yani uzun soluklu yeterlikleridir. Bu gibi “statü teşhis” lerine ilave edilecek kıymetli bilgi, bir sonraki gelişim ve öğrenme hedeflerine dair bilgidir.

Yeterliğin merkezinde uzun vadede gelişim-sidir söz konusu olan. ADE için ilk etapta istenen kuşkusuz şu alanlardaki yeterlikler: a) İlk dile hakimiyet, b) köken kültürüne ilişkin bilgi edinimi c) göç ülkenin çok dilli kültür ortamında uyum sağlamak için beceri gelişimi (bkz. 1. ve 2. bölümlere).

Kafa karıştırıcı çok sayıda ufak yeterliklerle dolu vahşi bir ormandan sakınmalı. Öğrenmede ilerlemeye yararlı dönütler veren günlük yaşam yönergeli değerlendirmelere odaklanma, güncel öğrenme kültürüne uyan ve eğitim çabalarını destekleyen bir değerlendirme kültürüdür. Buna, öğrencinin öğrenme kontrol gelişimine katkısı, başarı ölçmede öğrenme şartlarının eleştirel gözle değerlendirilip dikkate alınması ve de öğrenciyi basmakalıp yaftalardan uzak tutmak da dahildir. Ders planını kolay sınanabilirlik düzeyine indirmemesi, tek tek öğrencilerin özdeğer bilincini olumsuz etkilememesi ve bireysel niteliklerin algılanmayıp az değer görmemesi için sınav sürecinden karmaşanın akıllıca yönetimi beklenmektedir.

Kaynakça

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, S. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 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 (downloadbare Broschüre).
- 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>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, S. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: 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. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): Didaktisch handeln und denken 2. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): Inklusive Pädagogik und Didaktik. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 303–331.

7B Uygulama

1. Dragana Dimitrijević: Kriter Odaklı Şeffaf Değerlendirme Formları: Örneklem

Dragana Dimitrijević Belgrad/Sırbistandan gelmekte; 1999'dan beri Zürih kantonunda ADE öğretmen olarak çalışmaktadır.

Öğrencilerimle birlikte çeşitli çalışma alanları (örneğin sunum, sınıf önünde okuma, bir macera metni yazma vs.) için değerlendirme formları oluşturduk. Bunun için birçok İsviçre kantonunda 4.-6. sınıflarda kullanılan "Sprachland" ders kitabında yer alan göz-

lem formlarından feyz aldım. Benim için önemli olan değerlendirme kriterlerini anlayıp arkasında durmaları için bu formları öğrencilerimle birlikte hazırlamaktı.

Formları, öğrencilerimin gözlem ve eleştiri yetisini geliştirmek için sınıfla birlikte uyguluyorum; kendi değerlendirmelerim için de tabi (bu formlara) ihtiyacım var.

Formlar farklı düzeylerde hazırlanabiliyor: Daha küçük öğrencilerin de yerine getirebileceği basit kriterler "I" ile ardından orta- ve üst yaş ve zorluk düzey kriterleri gelir ("II" ve "III" ile belirlenmiştir).

Sunum için değerlendirme formları örneği (geliştirilebilir ve geliştirilmeli)

Öğrencinin adı ve sınıfı; tarih:					
Sunum konusu:					
Kriter	zayıf	Orta	İyi	pek iyi	Notlar
Duyuru açık ve net, konun ne olduğu anlaşılır (I-III)					
İlginç giriş, ardından ne gelecek merakla beklenir (II-III)					
İçerik anlaşılır (I-III)					
Açık ve net yapı (III)					
Görselleştirmek için resim, müzik, obje vs. kullanılır (II-III)					
Sonunda en önemli noktalar özetlenir (III)					
Sunumla ilgili bir çalışma kağıdı, quiz ya da tartışma (II, III)					
Sunumun ses tonu yeterince sesli ve anlaşılırdı (I-III)					
Sunum şekli renkli, monoton değil (II, III)					
İzleyicilerle göz kontağı iyi (II, III)					

Bu dört ("zayıf"tan "iyi"ye kadar) sütununa alternatif, daha iyi, güçlü formatif alternatif iki sütun olurdu: "Sunumunda şunu beğendim" (en fazla dört kriter işaretlenir) ve "Bir dahaki sefere şu noktaya daha çok dikkat et" (en fazla iki kriter işaretlenir).

2. Aida Haziri: Hedefe Doğru Çalışma İçin Farklı Yorumlar

Aida Haziri Elbasan Arnavutluk'tan gelmekte, 16 yıldır Londra'da yaşamakta ve Arnavutça ADE için çalışmaktadır. – Öğrenci Amanda B. Arnavutça ADE'nin 4. sınıfında.

Aşağıda görülen çeviri alıştırmasına ilişkin yorum (Yorum bu çevirinin ait olduğu diğer testler için de geçerli):

İyi bir iş çıkardın.

Bundan sonra şu noktalara dikkat et:

- Tırnak işaretlerinin kullanımı (" ").
- İlk harfin büyük yazılması (Ocak vs.).
- Cümlelerin başında her zaman büyük harf olur!

- İki nokta üst üste kullanımı: Özellikle liste ya da sıralama yaptığımızda.

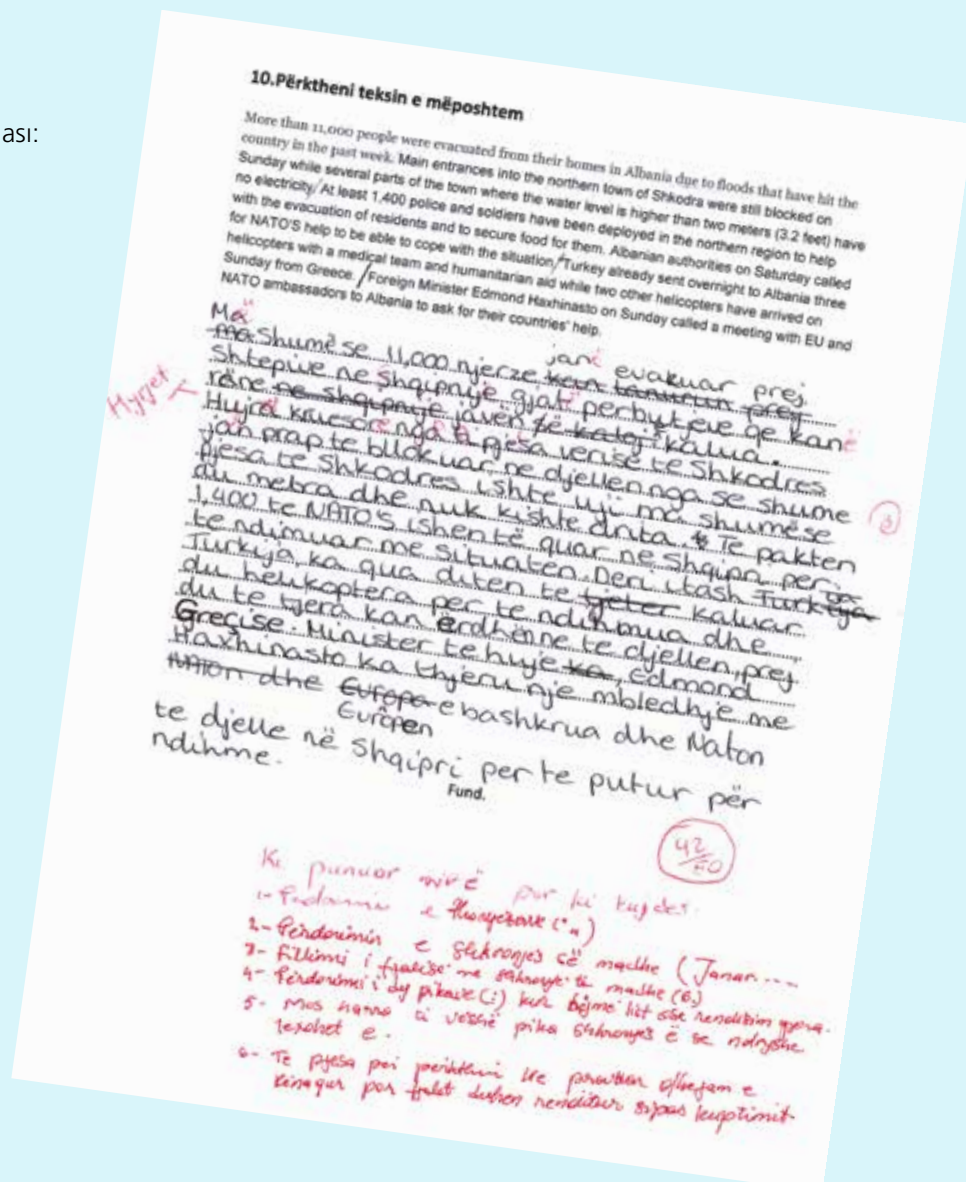
- e üzerindeki noktaları unutma, yoksa e olarak okunur!

- Çevirini beğendim. Sözcüklerin (Arnavutça'da da) anlamlı sıralanmasına dikkat et!

Çalışmaya nasıl devam edeceğimizi öğrencilerle sözlü olarak konuşuyorum:

- Yorumumun (bkz. yukarıda) hangi üç noktasiyla çalışmana devam etmek istersin?
- Sana şu alıştırmayı öneririm: ... (örneğin içinde kez tırnak işaretinin doğru konduğu kısa bir metin yazmak; her cümle başı büyük harfle başlayan kısa bir rapor hazırlamak (kırmızıyla boyamak); kısa bir İngilizce metni Arnavutça'ya çevirmek ve özel olarak cümle yapısına dikkat etmek, vs.).

Düzeltilmiş çeviri alıştırması:



3. Birsen Yılmaz Sengül: Şimdiki Zaman Çekiminde Dilbilgisi Alıştırmasının Destek Odaklı Değer- lendirilmesi

Birsen Yılmaz Sengül Türkiye'den gelmekte, üç yıldır Nürnberg'te yaşamakta ve Türkçe ADE için çalışmaktadır. Öğrenci Açelya K. Almanya'da doğmuş ve Alman lisesinde 5. sınıfta.

Aşağıda verilen çalışma kağıdı ile ilgili yapıcı yazılı yorum:

Alıştırma ile ilgili not:

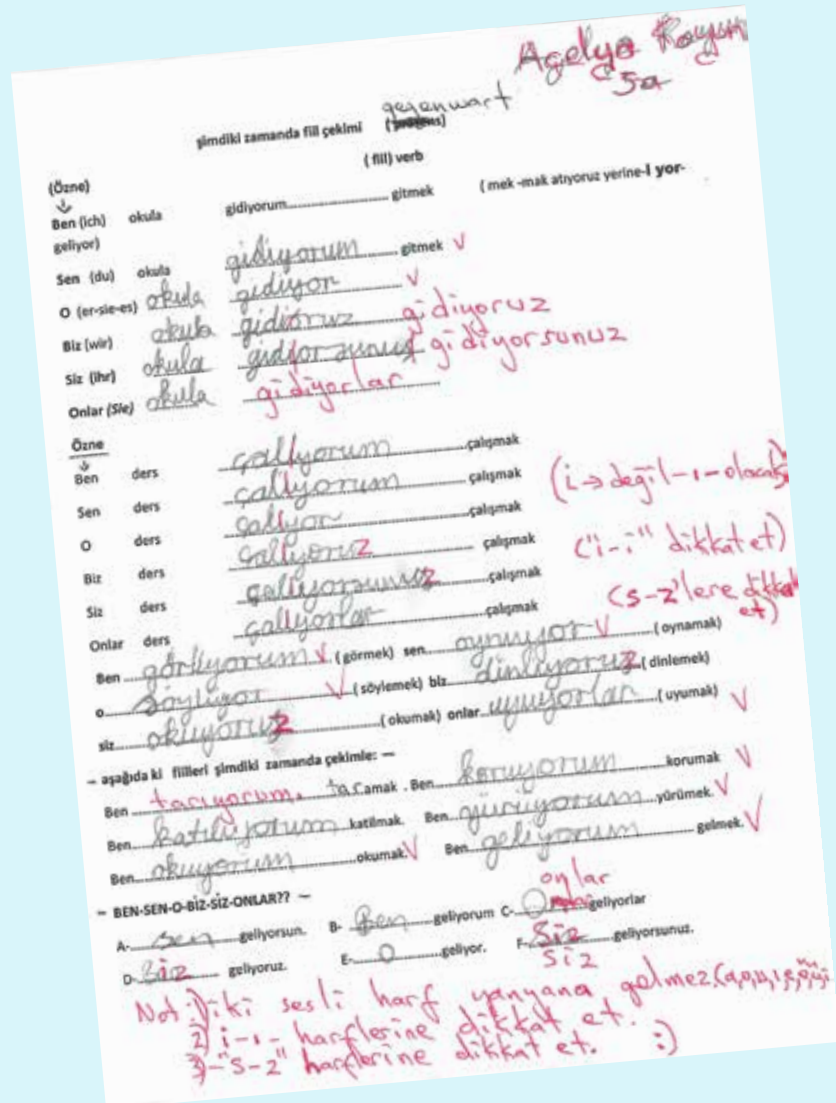
- Türkçe'de iki ünlü yan yana (Almanca'da olduğu gibi) gelmez.
- "ı" ve "i" ve "s" ve "z" arasındaki farka dikkat et!

Açelya, sen Türkçe dersinde olsan da, Almanca düşünüyorsun! Ama çok ilgili bir öğrencisin. Biraz daha çabayla bu hataların üstesinden gelirsın ve bir dahaki sefere kesinlikle yapmazsın!

Öğrencinin en önemli hataları nasıl çalışabileceği ve çalışması gerektiği anlatılan kısa bir destek programı.

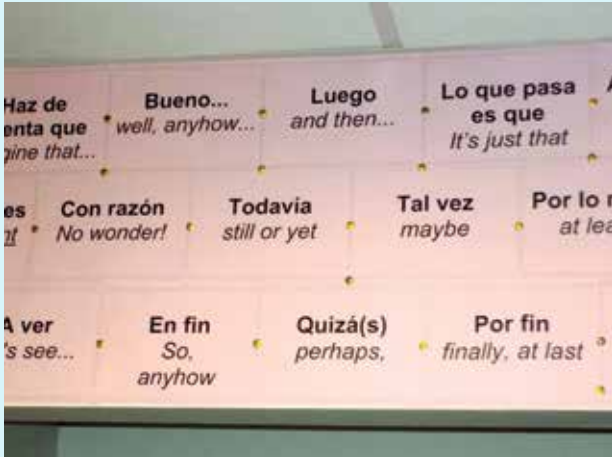
- İki ünlü yan yana geldiğinden "y" ye dikkat et: Gidiyorum, gidiorum değil. Bu sorunun en az üç kez geçtiği kısa bir metin yaz!
- Türkçe'de "i" ve "ı" harfleri farklıdır! İstanbul ve İstanbul aynı şey değil. Çalışmak için kendin Türkçe'de böyle on sözcük bul!
- Birinci çoğulda son ek her zaman "z", "s" değil.: Okuyoruz: Biz gazete okuyoruz, okuyorus değil. Bu biçimin geçtiği 5 kısa cümle yaz!
- Dikkat et: "s" Almanca'da bazan "z" gibi sesletiyor (ötümlü, örnek "Sonne"). Türkçe'de her zaman ötümsüzdür ("es" te olduğu gibi). Bu yüzden sürekli hata yapıyorsun.

Düzeltilmiş çalışma kağıdı:



4. Londra’da İspanyolca ADE Öğretmenleri: Çok Farklı Metin Oluşturmada Yardımcı Araçlara

Londra Oxford sokaktaki St. Augustine okulunda bu kitabın yayıncısının dikkatini çeken aşağıdaki poster ve “duvar dekorları”. Oradaki İspanyolca ADE öğretmenleri öğrencilerine böylelikle farklı ve renkli metinlerini oluşturabilmeleri için dil araçları sunmaktalar. Bu şekilde afiş ya da kağıtlar, yazma alanında destek odaklı çalışmalar ve de kriter odaklı değerlendirmelerde çok işi yarar.



(İspanyolca ADE öğretmenlerine basım izni için sonsuz teşekkürler!)

1. Lütfen Bölüm 7 A metnini okuduktan sonra bir daha bakın. Hangi üç nokta, sizin için özellikle önemli ya da yeni? Not tutun ve iki ya da üç kişiyle not ettiklerinizi tartışınız.
2. Bölüm 7 A 4, Değerlendirme İşlevleri: ADE öğretmeni olarak uygulamalarınızdan ünite sonunda lütfe formatif, destek odaklı değerlendirme ve özet değerlendirme için 1–2 örnek düşünün. Örneklerinizi meslektaşlarınızla tartışınız.
3. Bölüm 7 B'nin örnek 2 ve 3'e dikkatli bakın. Bunlar destek odaklı, formatif değerlendirme örnekleri. Önümüzdeki 2–3 ayda bu şekilde formatif değerlendirme için kendiniz neler yapabilirsiniz düşünün ve tartışın. Farklı yaş gruplarına 2-3'er örnek bulun ve derste uygulayınız.
4. Bölüm 7 A.5'te başarının değerlendirilmesi öğrenciler tarafından betimlenir (Peer-Assessment, Peer-feedback). Kendiniz bu biçimi deneyimlediniz mi? Önümüzdeki 2–3 ayda bu yönde neyi deneyebilirsiniz? Somut sebepler yaratınız!
5. Bölüm 7 A.6'da bireysel, nesnel ve sosyal ilişkilendirme normu açıklanmakta. Her bir ilişkilendirme normu için, kendi dersinizden bir değerlendirme sebebi bulun ve tartışınız (yani bireysel, nesnel ve sosyal ilişkilendirme normunun odak noktası olduğu bir ya da daha çok örnek).
6. Özdeğerlendirme yetisinin desteklenmesi özellikle önem taşır. Bunun için lütfen bulup tartışın: a) dersinizde bunu yaptığınız sebepler ve b) önümüzdeki hafta ve aylarda bunu uygulayabileceğiniz sebepler.
7. Değerlendirme her zaman kriter odaklı olmalı, sadece bu şekliyle öğrenci için şeffaf ve adil. Lütfen bkz. 7 B. 1 örneğine ve sizin de bu şekilde hareket edebileceğiniz durumları düşünüp tartışın. Farklı yaş gruplarından her biri için somut bir örnek planlayıp uygulayınız.
8. Şu anda yaşadığınız ve çalıştığınız ülkenin değerlendirme ve notlandırma uygulaması hakkında ne biliyorsunuz? Bununla ilgili el kılavuzu ya da yardımcı araçlar var mı (örneğin Zürih Eğitim Müdürlüğünün indirilebilir "Değerlendirme ve Okul Kariyeri Kararları" broşürü gibi) ? Bu soruları lütfen ADE ve örgün derslerden meslektaşlarınızla tartışınız. Değerlendirme uygulamalarınız sınıf öğretmenlerinin uygulamalarıyla örtüşmesi öğrencilerin lehinedir!

1. Giriş

“Kapsamlı Dil Desteği” konusunun bu kitap bağlamında üç boyutu vardır:

- Çok dilliliğin okulda değer görmesi ve öğrencilerin iki ya da çok dilli yetişmesinin desteklenmesi. Bu pedagojik talep için bkz. Bölüm 4.
- Göç ülkenin okul ya da ülke diline ilişkin bilgisinin desteklenmesi. İlgili yeterlikler okul seçimi, mesleki gelecek ve göç ülkeye uyum kararı açısından önemli; mümkün olduğunca tüm derslerde hedef odaklı ve bilinçli desteklenmelidir.
- Göç geçmişi olan çocuk ve gençlerde: Sözlü ve yazılı alanda (biliteralite = iki dilde de okuryazarlık) iki dilde dengeli gelişimi hedeflenen ilk dil yeterliklerinin kapsamlı desteklenmesi. Ana dilin yazılı ve standart dile yönelik desteklenmemesi halinde, çocuk ve gençlerin çoğu ilk dilinde okuryazarlığı olmaz ve yazı kültürüne bağlantısı kopar. (ADE öğrencilerinin otobiyografik raporları için bkz. 8 B.1 ve Agnesa'nın acı deneyimi için bkz. 8 B.2). Eğitim uzak ailelerden gelen çocuk ve gençler için ADE'nin önem taşıması olağan, çünkü verilen yönergeler ebeveynleri için ağır gelebilirdi.

Aşağıda verilen açıklamalar ilk ve ikinci dili de kapsayan dil ve metin yeterlikleriyle ilgili sebep ve modellerle bağlantılı. Mümkün olduğunca ana dil eğitimi (ADE) ve öğrencileri ile doğrudan ilişkilendirilecektir.

Çok dilli çevrede, kapsamlı dil desteği tartışması için okul dili ile günlük dil arasındaki fark, önemli bir rol oynar. Okul dili ile günlük dil arasında büyü fark vardır, ister ADE'de olsun, ister örgün derslerde olsun.

Bir taraftan okulda günlük dilde nadir bulunan spesifik bir sözcük dağarcığı (ders içeriği, çalışma tutumu, okul araçları vs.) ve spesifik gramer biçimleri (edilgen yapılar, yan cümleler vs.) kullanılmakta. Diğer taraftan okul çalışmaları duruma bağlı ve metin biçiminde, yani bilinçli şekillenip planlanmış bir dili gerektirmektedir.

Bir sonraki altbölümde önce okuldaki çalışmalar için gerekli dil yeterlik boyutları anlatılır. Bu temelde, günlük dil ile okul dili arasındaki farklar tartışılır, akabinde metin yeterlik programına giriş yapılır. Bölüm, ADE'de kapsamlı dil desteği için ne gibi sonuçların çıkarılabileceğini gösteren somut örneklerle biter.

2. Dil Yeterliği Boyutları

“Dil Yeterliği” kavramı altında dilin işlenmesi ve kullanılması gibi farklı alanlarındaki yetenek ve beceriler toplanmakta. Portmann-Tselikas (1998) aşağıdaki gibi ayırmaktadır:

- a) Dar çerçevede dil yeterliği
- b) pragmatik yeterlik
- c) anlamsal yeterlik
- d) stratejik yeterlik.

Hedefler veya rehber fikirlerin özeti, Köken Dili ve Kültürü Zürih Çeçve Planının 3. bölümünde mevcut ve internetten 20 dilde indirilebilir (bkz. Kaynakça).

a) Dar Çerçevede Dil Yeterliği

Dar çerçevede dil yeterliğine dil sistemi bilgisi de dahil: Bir dilde anlamak ve konuşabilmek için belirli sözcük dağarcığı, dilbilgisi, fonetik (sesbilgisi) ve prosodi (vurgu, ritim vs.) bilgisine ihtiyaç vardır.

Dar çerçevede dil yeterliği deyince kişinin belli bir dilde dilsel ihtiyaçlarını gidermeyi sağlayan temel beceriler kastedilir.

Sözcük dağarcığı, dilbilgisi, ses bilgisi ve prosodi dil den dile değiştiğinden dar çerçevede dil yeterliği her dil için kısmen yeniden edinilmelidir.

Öğrencilerin ana dil yeterliği, ADE’de (dar anlamda) en azından günlük basit konuşmalara katılabilecek düzeydedir. Dil düzeyi çoğu zaman köken ülkede büyüyen yaşlılarından daha düşük; özellikle eğitime uzak, okuryazarlığı olmayan ailelerin çocukları ilk dilinin sadece bölgesel kullanımına sahip olması bazı dillerde problem teşkil etmektedir. Bu yüzden derste anlaşmak, kullanılan ortak dilde belirli bir düzeye (bu çoğunlukla standart dil ya da yazılı dil) erişinceye kadar zordur.

İlk dildeki farklı çeşitlerine (standart dil, lehçeler, ağızlar, yaşlı ve gençlerin dilleri, sokak dili, Code-Switching/karma dil) dönüt yapmak ve ikinci dille karşılaştırmak çok dilli yetişen çocukların dilsel açısından yön bulma bilinci için yardımcı ve değerlidir.

ADE öğrencileri alt kademeden itibaren uygun öğrenme sebepleri yaratabilir ve yaratmalı, öğrencileri dil ve lehçeyi sözlüksel ve dilbilgisel alanda basit kıyaslama yapmaları için motive etmelidir.

b) Pragmatik Yeterlik

Pragmatik yeterlik ile belirli bir dil ve kültür bölgesinde kültüre dayalı davranış biçimi kast edilir. Pragmatik yeterliğe sahip bir kişi dil toplumunun farklı sosyal ortamlarına uygun davranır. Üst düzeyde bir kişiye nasıl hitap edilmesi gerektiğini, bir başkasına neler sorulup, nelerin sorulmayacağını ya da kimi ne şekilde ve ne zaman selam verilmesi gerektiğini bilir.

Pragmatik normlar dilden dile ve de sıklıkla aynı dil bölgesinde değişiklik gösterir.

Başka kültür ve dil topluluğunda yaşayan ya da yetişenler yeni toplumun dikkat çekmek ve kaba görünmek istemiyorlarsa, spesifik normlarını tanıyıp saygı göstermelidir.

Kültürü ve dile ilişkin pragmatik normlar, bugün dil dersinde kabul edilmiş parçası ve ADE’de de önemli ölçüde öğrenmeye ve düşünmeye sevk etmekte. İki dilde ve iki dil ve kültür arasında yetişen öğrencilerin tecrübeleriyle doğrudan bağlantı kurulabilmesi, bu normları daha çekici ve gerçek kılmaktadır.

Pragmatik normların dilüstü incelenmesi öğretimin aşağıdaki sorularla sağlanabilir:

- Köken kültürümüzde ve şu an yaşadığımız yerde sizli bizli konuşmayla ilgili ne biliyorsun? Kim kime sen diye hitap edebilir? Kim kime siz deme zorunda, vs.?
- Kim kimi nasıl /ne şekilde selamlar? Selamlaşmanın hangi kurallarını tanıyorsun? Hangi selamlaşma ve vedalaşma şekilleri ne zaman kullanılır – burada ve köken kültürümüzde?
- İki kültürü karşılaştırdığınızda, iki konuşmacının arasındaki ses yoğunluğu, vücut teması ve me-safe deyince aklınıza ne geliyor?

c) Anlamsal Yeterlik

Anlamsal yeterlik daha karmaşık durumları mantıklı ve anlaşılır şekilde ifade edebilme ya da ilgili metinleri anlama yetisiyle ilgilidir. Örneğin bir çocuğa bir hikayeyi takip edebilmeyi, çok adımlı bir gidişatı dil olarak anlamayı ya da ifade edebilmeyi sağlar. Anlamsal yeterlik ADE’de de birçok durumda beklenir, öğretmenin o anda küçüklerle çalıştığından, yaşça büyük öğrenciler için iletişim, salt yazılı metin ve yönergelerle dayalıysa.

Anlamsal yeterlik belli bir dile bağlı değil ve bu yüzden her dilde yeniden oluşturulmak zorunda değildir. Burada bir kez edinilip sonrasında tüm dillerde uygulanabilen bir yeterliktir söz konusu olan.

Normal şartlarda öğrenciler gerekli ön bilgiyi örgün derslerden getirmeliler; ADE bundan yola çıkar ve geliştirebilir. Küçük yaşdaki öğrencilerle anlamsal yeterlik oyunlarla desteklenebilir. (resim sıralama, resimlere hikaye anlatmak, hikaye parçalarını doğru birleştirmek, tablo okumak, birleştirmek). Yaşça büyükler öğretimin, küçük yönergelerle küçük sunum hazırlayarak ya da rapor yazarak anlamsal yeterlikleri üzerinde çalışırlar.

d) Stratejik Yeterlik

Stratejik yeterlik, dilsel iletişim ve dil öğrenme sırasındaki problemleri çözme becerilerini kapsar.

Örneğin yüksek oranda stratejik yeterliğe sahip öğrenciler iletişimde sorun yaşadığında, hangi soruların sorulacağını, kitap ve internetten nasıl ve nereden bilgi edinildiğini, nasıl yardım istendiğini ya da dilsel açıdan karmaşık bir konuyu anlamak ya da ifade etmek zorunda olduğunda nasıl bir yaklaşımdan bulunması gerektiğini bilir. Stratejik yeterlik de, anlamsal yeterlikte olduğu gibi bir dile bağlı değil ve farklı dillerde kullanılabilir.

Stratejik yeterlik ADE’de doğru planlama ve tekrarlı yönergelerle desteklenebilir. İşaretleme, söyleneni tekrarlamak, ezberlemek, metinde sözcük bulmak, bir metni planlamak, bir yerden bir şey araştırmak vs. gibi derste sürekli tekrarlanan dilsel tutumlar zamanla rutinleşir. Bu gibi tutumların dönütü (stratejileri özümseme) yaşça küçük öğrencilerle bile mümkün ve stratejik yeterliğin gelişimine olumlu etkisi tecrübeyle sabit.

Özellikle Öğrenmeyi Destekleyen: Koordinel Yaklaşım

Okul başarısı için anlamsal ve stratejik yeterlik önemlidir. Bu yeterlikler belli bir dile bağlı değil ve ikinci dil ya da ülke dilinde de geliştirilebilir. En mükemmeli ADE ve örgün derslerin koordineli çalışması olurdu. Öğrenciler ADE ve örgün derslerde örneğin metinde önemli yerleri bulup altını çizmeyi aynı anda çalışmaları etkisini ikiye katlar. Çalışmaya daha fazla zaman kalır ve bu yöntemin her dilde işe yaradığının bilincine varırlar.

ADE tarafından sınıf öğretmenleriyle bağlantı kurup örgün derslerde hangi stratejilerle çalışıldığını ve ADE dersleri için uygulanabilirliğini öğrenmek mutlaka işe yarar.

3. Günlük Dil – Okul Dili, BICS – CALP

Kanadalı eğitim bilimcisi Jim Cummins 1980’de dil yeterliğinin iki çeşidi ya da iki boyutunu tanıttı: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills; günlük temel iletişim becerileri) ve CALP (Cognitive Academic Language Proficiency; bilişsel ve okul odaklı dil becerileri). Bütün insanlar günlük dil becerileri (BICS) genelde sosyal ortamdan öğrenilir. Günlük konuşmaya dahil olmak, SMS gibi kısa bilgileri okumak ya da kavramak, yol sormak vs. okul desteğinin gerekli olmadığı dilsel tutumlardır. Buna karşın daha karmaşık dil çalışmalarında okul odaklı bilişsel dil becerileri (CALP) gerekir. Bu beceriler bir önceki altbölümde tanımlanan anlamsal ve stratejik yeterliklere denktir ve dil ötesidir; yani bir dilde edinmiş olan diğer dillerde de kullanılabilir. Okul başarısı, böylelikle de mesleki gelecek ve toplumsal uyum için büyük önem taşımakta ve öğrencilerin menfaati için ADE ve örgün derslerin bu alanda koordineli çalışmalarının kesinlikle istenmesinin ana sebebidir.

Karşılıklı Bağımlılık Kuramı

Bir insanın hakim olduğu diller arasında bir çeşit bağımlılık ya da karşılıklı bağımlılık söz konusu. Jim Cummins karşılıklı bağımlılık kuramıyla, eğitilmiş aileden gelen ve iyi eğitim temelleri olan çocukların, ikinci dili zayıf ve eğitime uzak ailelerin çocuklarından neden daha yeterli ve cabuk öğrendiklerini açıklayabildi. Eğitilmiş ebeveynin farklı dil tutumu, hikaye anlatımı, olayları anlatışları vs. ile gelişmiş CALP yeterlikleri ile aktarması sayesinde, böyle aileden gelen çocuk yeni bir dil ortamında sadece dilsel zorluklara (sözcük dağarcığı, gramer, telaffuz, pragmatik vs.) konsantre olabilir. Okul ya da ülke dilinde yetişmeyen eğitime uzak aileden gelen çocuklar zorunlu derste, aynı zamanda hem ikinci dili, hem okul odaklı bilişsel (CALP) becerileri geliştirmelidir. Bu onları dil açısından çifte zorlukla karşı karşıya bırakır ve zayıf/düşük okul kariyerin sebeplerindendir.

ADE öğretmenleri şanslarının iyileştirilmesi için kıymetli katkı sağlayabilir; ADE’de CALP’in anlamsal ve stratejik yeterlik oluşumunda mümkün olduğunca aktif ve örgün derslerle koordineli çalışırlarsa.

4. Metin Yeterliliği

Dil eğitiminde geleneksel olarak şu dört beceri ya da alanlar ayırt edilir: dinleme, okuma konuşma ve yazma. Ancak her bir alan, birbirinden çok farklı zorlu bilişsel çalışma gerektirir. SMS yazmak, detaylı rapor yazmaktan kıyaslanamaz kolaylıkta. Aynı şekilde, öğrencilerin tatilleri hakkında sohbet etmeleri, seyirci önünde köken ülkenin tarihi dönemi hakkında sunum yapmak zorunda olmaktan bilişsel anlamda çok daha kolaydır.

Önceki altbölümlerde, anlamsal ve stratejik yeterlikler ve de okul odaklı bilişsel (CALP) becerilerle belirtilen, Portmann-Tselikas ve Schmölder-Eibinger (2008) tarafından metin yeterliliği tanımlanmaktadır. Bu taslakla Cummins’in BICS – CALP-Modelini ayırır. Metin yeterlilik modeli dört farklı dilsel beceri alanına ayrılır.

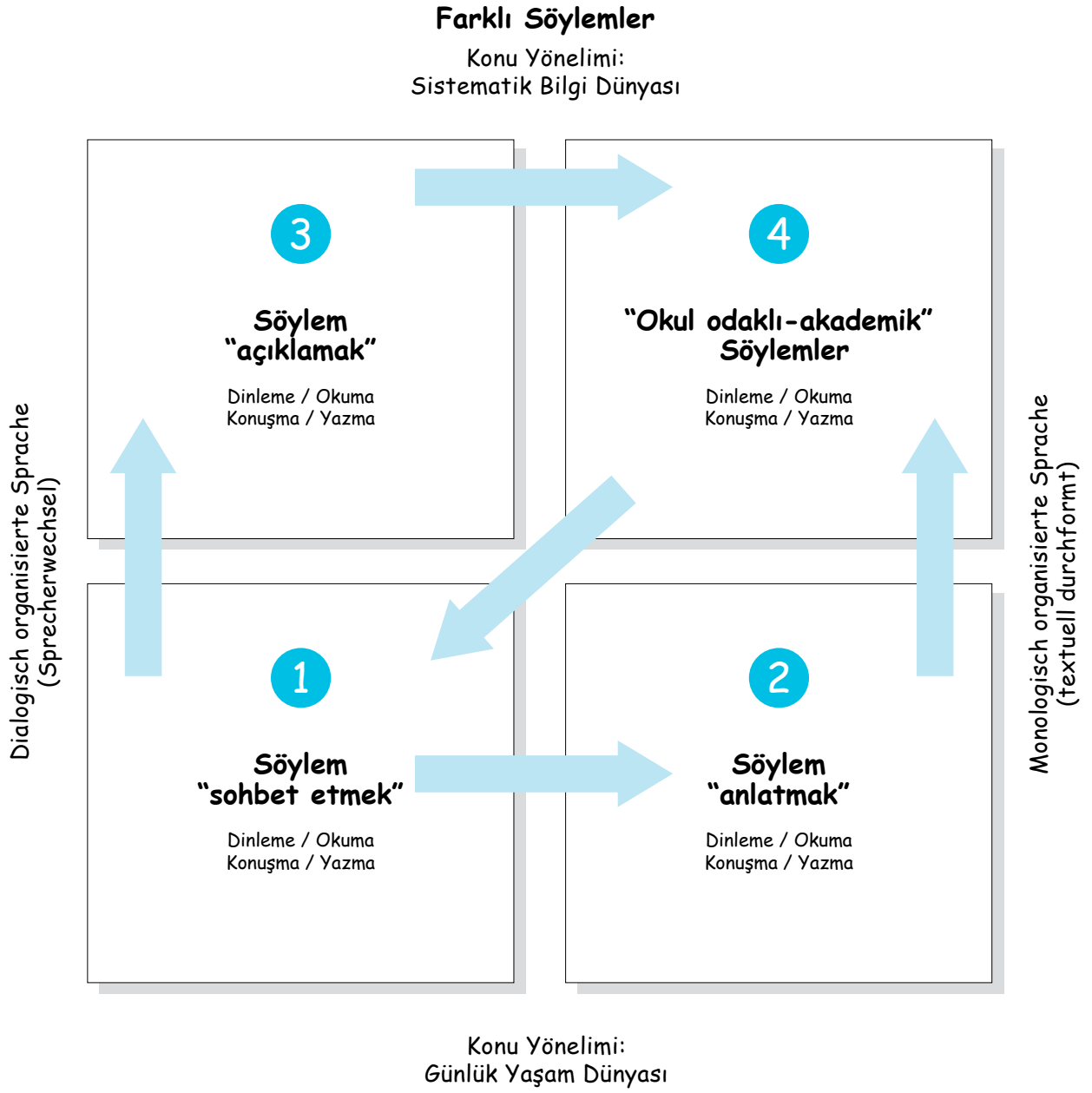
Bir taraftan ilişkilendirme boyutları

- günlük yaşamdan konulara odaklı
- sistematik bilgi odaklı

Diğer taraftan metin yeterlilik modeli

- diyalog şeklinde düzenlenmiş (dil ürünleri =) metinler ve
- monolog olarak düzenlenmiş, yani metin olarak “biçimlendirilmiş” dil ürünleri

arasında ayırt eder. Metin yeterlilik modeli sadece günümüz dil eğitimi tartışmalarında güncelliğini korumakla kalmıyor, ADE ve ADE dil desteği açısından anlamlı ve ilginç olacağı için aşağıda biraz daha yakından ele alacağız.



Portmann-Tselikas ve Schmölder-Ebinger Günlük Yaşam Dünyası Metin Yeterliği (2008)

1 Söylem "sohbet etmek"

Dörtlük 1, günlük yaşam odaklı diyalog söylemleriyle ilgilidir. Buna dilsel bilişsel etkinliklerin büyük bir bölümü dahil, özellikle de boş zaman alanından. Söz konusu durumlarda insanlar bilgi alış verişinde bulunurlar da, yeni bir bilgi edindikleri (yeni taslaklar, bağlantılar, gerçekler anlamında) nadirdir.

Söz konusu söylemler az planlanır ya da hiç planlanmaz, çoğunlukla anlık ve sıkça tekrarlıdır.

"Sohbet" kavramı altında özetlenebilir, basit yazılı biçimler de (SMS yazmak ve okumak gibi kısa metinler) bu dörtlüğe dahil olsa da.

Dörtlüğün işlevselliği için bilişsel yeterlikleri insan sosyal iletişimde çok erken edinir ve tabiki de önce ilk dille. Çocuklar okula başladıklarında diyalog şeklindeki söylemleri doğrudan bilirler. Okulda ve ADE'de öğrenmeleri gereken, artık günlük sözcükler ve deyimler, hatta bir grupta konuşmanın pragmatik normlarıdır.

2 Söylem "anlatmak"

Dörtlük 2 dil ürünlerinin gözle görülür şekilde metinleştirilmiş, "biçimleştirilmiş" söylemlerle ilgili. Bu her türünü hikayeler, rapor vs.'yi kast eder. Bir yetişkin tarafından anlatılan masal örneğin, güçlü bir metin biçimi.

mine sahiptir, yani, tam cümleler, anlatım bütünlüğü ve zorlu sözcük dağarcığına sahiptir. Aynı şey tabiki zorluk derecesi sohbet etmenin üzerinde yazılı metin, rapor ve kompozisyonlar vs. için de geçerlidir. Bir hikayeyi takip etmek, hikaye hakkında konuşmak ve hikaye metni kurgulamak için gerekli bilişsel yeterlikleri çocuklar dörtlük 1 temelinde geliştirir. Bu çok erken, örneğin iyi uykular hikayeleriyle başlar.

Hikayelerin, 2.yaştan itibaren önem kazandığı eğitimli ailelerin çocukları, çok erken yaşta salt dilsel güdülerle bir hikayeyi takip edebilme yetisine sahiptirler.

Hikayelerle büyüyen çocuklar, böyle olunca erken yaşta dilsel verilerden hayalinde resimler canlandırmayı, bir öyküye ilişkin bir film izlemeyi ve de bu film hakkında konuşmayı öğreniyorlar. (Bu bağlamda zihinsel temsillerde deniyor.) Tersi durum, kısıtlı dile sahip hikaye anlatılmayan ailelerin çocuklarında kreşe başlarken tam da bu yeterliklerin eksik olmasıdır. Okul ve ADE burada hassasiyetle, hikaye anlatımı, hikaye hakkında konuşma ve hayali resim oluşturma çabası ve yönetimiyle en azından kısıtlı ölçüde tamamlayıcı olabilir ve olmalıdırlar.

3 Söylem “açıklamak”

Dörtlük 3’teki bilişsel yeterliklerin temeli “neden ve niçin yaşında” (soru sorma yaşında) erken atılır. Çocuklar soru sormaya başladıkları andan itibaren karmaşık cevaplarla karşı karşıya kalırlar. Neden-sorularından yola çıkarak çocuklarıyla koyu sohbe giren ebveynler sadece hayata dair önemli bilgi vermekle kalmıyor, örneğin sebep – sonuç (şöyle olursa – bu da böyle olur), şart / onaylama (eğer ...) ya da faklı “... sa senaryoları” (... san ... şu şöyle olurdu) gibi bilişsel yapının oluşumuna önemli katkıda bulunuyor. Dörtlük 3’teki söylemler diyalog şeklindedir, bu şu demek; iletişim halinde olanlar konuşmacı rollerini karşılıklı değiştirirler, ancak dörtlük 1’deki kadar sık değil. Bu konuşmalar da uzun monolog bölümleri de var; örn. bir yetişkin uzun bir açıklama yaptığında ya da bir çocuk bir konuyu daha iyi anlamak istediğinde. Bu dörtlükte örn. bir uzmanla yapılan ve her bir soruya az uzun ya da çok uzun cevap verilen bir röpotaj, yazılı metinlerden sayılırdı.

Eğitime uzak ailelerin çocuklarının birçoğu, açıklayıcı konuşmaya dair tecrübeden yoksun olması sebebiyle uygun bilişsel yeterlikler az gelişmiştir.

ADE “açıklamak” yeterliğine bakıldığında iki önemli görevi üstlenir: Birincisi uygun yönergeler sunmalı; örn. “Bir şey (olay süreci, ülke bilgisel ya da tarihsel bir gerçek vs.) neden şöyle ya da böyledir?” İkincisi bu yönergenin ilk dilde yapısı ve sözcük dağarcığı bakımından üstesinden gelmesi için öğrenciyi desetklemek zorundadır. Bu durum, ADE öğrencilerinin ilk dillerinin zorlu yönleriyle zorlanmaları sebebiyle özenli hazırlık gerektirir.

4 “okul odaklı-akademik” Söylemler

Dörtlük 4, metin olarak biçimlendirilmiş ve içerik olarak yeni bilgiaktaran sözlü ve yazılı söylemlerle ilgilidir. Öğrenciler, bu gibi metinleri okul bağlamında görürler. Kreşte bile kısa durum açıklamalarına kulak vermek zorundalar (dinleme). Sonra ilkokul döneminde, bir hayvan hakkında sunum yapmaları (konuşma), öğretici bir metin okumaları (okuma anlama) ya da bir deneyin gidışatını not almaları (yazma) istenir. Bu söylemler, okul tarafından geliştirilip dörtlük 2 ve 3’te oluşturulan ve sağlam temellere dayanan bilişsel yeterlikler gerektirir.

Eğitim başarısının bu alandaki temeli bilişsel yeterliklerdir, yukarıda CALP ile ilgili açıklamalara bkz.

ADE, öğrencilerin örgün derslerde edindikleri bu dörtlükle ilgili yeterlik ve tekniklere güvenebilir. ADE, bu yeterliklerin ADE konularına ilişkin ve köken dilde de uygulandığı sebepler yaratabilir ve yaratmalıdır da (ve gerekli desteği sağlamalıdır).

Okul Desteği ile Karmaşık Söylemlere

Dilsel gelişim, dörtlük 1 çıkışlıdır. Küçük bir çocuk, ancak temel iletişim becerilerini edindikten sonra, dörtlük 2 ve 3 geliştirilebilir. Çocuklar dörtlük 2 ve 3’ün bilişsel yeterliklerini oluşturmadıysalar, bu alanda hedefe yönelik destek vermek kreş, okul ve ADE’nin görevidir – örneğin basit hikayeleri tekrar tekrar anlatarak ve öğrenciyi tekrar anlattırmakla ya da dersin gidışatı ve konusuyla ilgili yaşa uygun basit açıklamalar yaparak.

Dörtlük 4’teki yeterliklerin gelişebilmesi, çocukların dörtlük 2 ve 3’te temel yeterlikler oluşturmuş olmasına bağlıdır. Dörtlük 1’den dörtlük 4’e doğrudan giden bir yol yoktur. Ancak dörtlük 4’ün bilişsel yeterliklerinin dörtlük 1’e geri dönütü vardır: Metin yazmayı, bir olayı net ve hayal ettirecek şekilde anlatmayı vs. öğrenmiş olanlar, çoğu zaman günlük hayatta da dörtlük 4’te hiç ya da zayıf yeterliğe sahip olanlardan başka ve farklı konuşurlar.

ADE’nin tüm bu süreçlerdeki özel görevi, çocukları gerekli adım ve gelişimleri ilk dillerinde de göstermelerini desteklemek.

Birçok öğrencinin, göç ülkenin okul dilinde, kendi dilinden çok daha iyi olması – aslında mucize değil – okul dili haftada 30 dersle desteklenirken, ilk dillerini sadece haftada iki ders olarak ADE’de görmektedirler. Böyle olunca, bu iki dersin daha etkin ve dili desetkleyici kullanılmasının önemi artmaktadır.

Çifte Zorluk: Dil Dizgesini Öğrenmek ve Eşzamanlı olarak Metin Yeterliğini Oluşturmak

Dil dersi, genelde çok dilli çevrede, dil desteği için, özellikle de ADE için, iki farklı boyutu aynı anda dikkate almak zorundadır:

Bir taraftan dil dizgesinin öğrenilmesinin desteklenmesi. ADE’de bundan kasıt, köken dilinin standart ya da yazılı dil dizgesidir.

Diğer taraftan metin yeterliği (CALP, anlamsal ve stratejik yeterlik, bkz. yukarıda), okul ve eğitim başarısı için önemli olduğundan, aynı anda farklı yönleri oluşturup geliştirmek zorundadır. Burada ADE, öğrencilerin örgün eğitimden beraberinde getirdikleriyle bağlantı kurabilir ve kurmalıdır da.

ADE ve sınıf öğretmenleri, birlikte çalışma konusunda ne kadar iyi olurlarsa, örneğin ilk dil ve ikinci dilde aynı okuma stratejilerini çalıştırlarsa, öğrenme etkisi bir o kadar kalıcı olmaktadır.

Dil dizgesine tek taraflı odaklanmak, çocuğun okulda başarılı olmasına çok az katkısı olmaktadır.



5. Kapsamlı Bir Dil Desteği İçin Sonuçlar

Uygulama deneyimleri, dersin büyük bir bölümünde diyalog söylemlerinin önplanda olduğunu göstermektedir. “Metin yeterliği dörtlüğü” grafiğinde (bkz. yukarıda) bu söylemler, dörtlük 1 ve 3’e dahil edilmiştir. Öğretmen öğrencileriyle örneğin tatil (dörtlük 1) ya da köken ülkenin tarımı hakkında konuşur (dörtlük 3).

Kapsamlı dil desteği, dilin önemli olduğu tüm derslerde monolog söylemlerinin de – yani dörtlük 2 ve 4’ün söylemleri – hedef odaklı desteklenmesi gerekliliğinden yola çıkar. Aşağıdaki didaktik örnekler, bunun ana dil eğitiminde ve köken dille ilişkilendirilerek de nasıl yapılabilir olduğunu ve nasıl yapılması gerektiğini göstermektedir.

a) Destekleyici Yönergelerle Karmaşık Söylemleri Olanaklı Kılmak

Konuşma ve yazma için destekleyici yönergeler, öğrencilerin metnin yapısını oluşturmaları için dil materyali ve yardımı sunan yönerge ve talimatıdır. Bölüm 7 B.4’te verilen cümle başı ve cümle yapı taşları buna bir örnektir. Bunlar, St. Augustin’s Okulunun İspanyol ADE-öğrencilerinin metinlerini değişik şekillerde yazmalarını sağlar.

Öğrenciler destekleyici yönergelerle, konuşma ve yazma sırasında yarımsız kullanamayacakları sözcük, ifade şekilleri ve yapıardan yararlanmasını sağlayabilir.

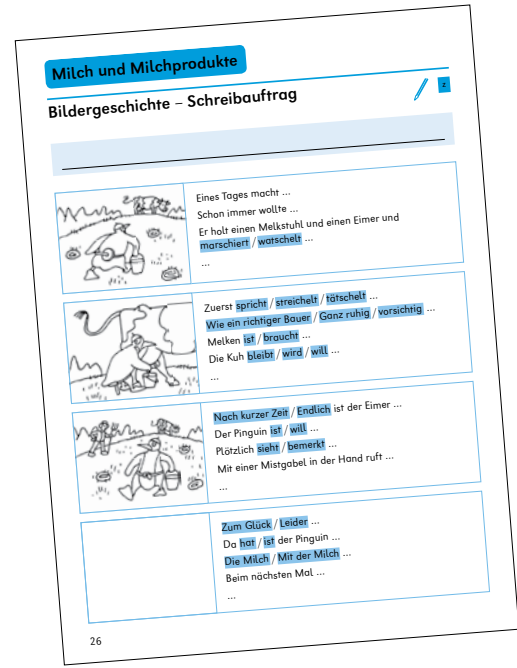
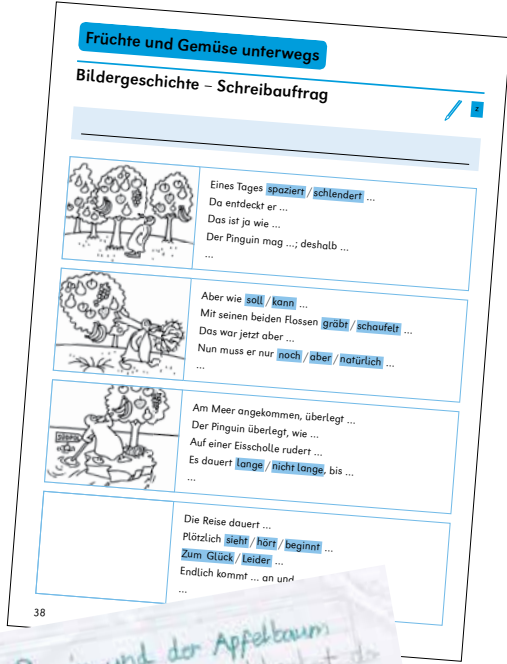
Dil öğretiminde, buna Scaffolding denir (İng. Scaffold = iskele). Yönergeler, zamanla rutin geliştirildiğinde, gerek duyulmayan iskeleyi oluşturur. Öğrencilerin destekleyici yönergelerle başarılı olmaları, sıklıkla başarıyı arttırıcı, yüksek motivasyon sağlamaktadır. Destekleyici yönergelerle düzenli çalışma(k) aynı zamanda dil araç ve strateji dağarcığının başarılı bir şekilde oluşmasını ve her geçen gün kendi başına kullanılabilecek rutinlerinin gelişmesini sağlar.

Bir sonraki örnek, 8 yaşında dili zayıf bir öğrencinin resimli hikayeyi nasıl yazıya döktüğünü göstermektedir. Çocuğa, içinden yapı ve verilen metin yapı taşlarını alabileceği bir çalışma kağıdı verilir. Hatta özgün metnin üçüncü cümlesinde daha önce yazdığı resimli hikayede öğrendiği bir metin yapı taşını (“... hep yapmak isterdi”) kullanır; bkz. bir sonraki sayfa. Bu, metin yapı taşının kaydedilip daha sonraki metinler için halihazırda beklediğini gösterir.

“İskele” zamanla belli bir metin türü (örn. resimli hikaye) için içselleştirilmiş olur. Öğretmen ondan sonrasında yeni bir metin türüyle (örn. basit küçük sunumlar) devam edebilir ve burada da başta yardımcı olacak iskeleleri ve ifade şekillerini sunabilir.

Buna benzer çalışma kağıtları, ADE’de köken dilde de kolayca hazırlanabilir. Kullanım alanları: Resimli hikaye, yaşanmış macera-kompozisyonu, öğretici metinler ve küçük sunumlar için iskele (plan; başlangıç ve sonuç ifadeleri vs.); 7 B.4’deki gibi cümle başlangıçları ve diğer ifade biçimlerinin derlemesidir.

“ADE İçin Ders Materyalleri” dizisinin “Ana Dilde Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi” kitapçığının III. bölümünde bir dolu fikir bulabilirsiniz.



b) Karmaşık Söylemleri Olanaklı Kılacak Bir Sözcük Dağarcığı Oluşturmak

Yetişkinler ve çocuklar – okul versisi olmadan da – sürekli yeni sözcük öğreniyorlar. Bu yetersiz eğitim, okul başarısı için hedef odaklı (sözcük) dağarcık çalışmasıyla tamamlanmalıdır. Bu, birçok ADE öğrencisinin (özellikle de ADE’siz olanlar) göç ülkenin okul dilinden daha zayıf oldukları ilk dil ya da köken dil için iki katı geçerlidir. Sözcük dağarcıklarının birbirinden ayrılması, özellikle dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bundan kasıt, çocukların ev ve ailevi konulara ilişkin sözcükleri, köken dilde (ancak çoğunlukla lehçede), okula dair olanları ise (cetvel, beden eğitimi çantası, okul bahçe alanı, ölçmek, tartmak vs.) sadece okul dilinde bilmeleridir.

ADE’nin önemli görevi; köken dilin okul dağarcığının hedefe yönelik ve bilinçli çalışılmasıyla sözcük dağarcıklarının ayrılmasını önlemek.

Bu, Etleva Mança’nın 8 B.3 plan örneğinde görselleştirdiği gibi göç ülkenin diliyle ilişkilendirilerek olabilir, olmalıdır da. (Bkz. Bölüm 8 B.4 öğretmenin ifadesi): “Çocukların Almanca ve Roman dilinde paralel dersler sayesinde anadilini çok daha iyi öğrendiğini tecrübe ettim.”)

Öğrencilerin, kapsamlık söylem yetisine sahip olabilmesi için, günlük dilin üstünde bir dağarcık oluşumuna sistematik şekilde eşlik edilmelidir. Bu hedefe yönelik çalışmalar için, öğretmenlerinin bir konuyu hazırlarken, öğrencilerinden beklentileri doğrultusunda, ilgili ders ünitesinin sonunda kısa bir metin yazmalarını istemesi, uygulamada kendini kanıtlamıştır. Öğretmen küçük çocuklarda, çocuk tarafından okunan bir metni hayal edebilir; yaşça büyük öğrencilerde, yazılı bir metin düşünebilir.

“Bu şekilde hayali öğrenci metni, konuya yönelik çalışılmasında hangi sözcük ve ifadelerin önem taşıdığını gösterir. Hayali öğrenci metninde, ilgili sözcüklerin altı çizilir. Bu, üretken (bkz. aşağıda) sözcük dağarcığının parçası olacak yaşa uygun, net bir sözcük listesinin oluşturulmasının temelidir. Hayali öğrenci metninden yola çıkarak tabiki farklı düzeye göre iki ya da üç sözcük listesi oluşturulabilir.

Aşağıdaki eğitim seminerinden alınan örnek öğretmene verilen yönerge ve 11–12 yaş öğrencilerinin dersine giren bir öğretmenin önerisini göstermektedir.

Yönerge

Dersinizden güncel bir konuya ilişkin hayali bir metin hazırlayın. Metni aşağıdaki temel soruya göre yazın:

Öğrenciler bir ders ünitesinin sonunda neyi söyleyip yazabilmeli; hangi önemli sözcükleri tanımalı ve kullanmayı öğrenmeliler?

(Bir öğretmenin önerisi:)

Konu Taşdevri – Ateş

İnsanlar, ateşi **kontrol etmeyi** öğrendiler. Kendileri ateş yakabiliyor ve **kullanabiliyorlardı**.

Ateş, gece dolaşan hayvan ve **haşerelerden korurdu** ve ışık sağlardı.

Ateş daha soğuk **bölgelerde yaşamı sürdürmeyi olanaklı kılıyordu**. Ateşte et **kızartılabiliyordu**. **Böylece hazmı** kolaylaşıyordu.

Ayrıca ateşte kayın ağacı kabuğundan kayın zifti **elde edilebiliyordu** – güçlü bir yapıştırıcı.

c) Üretken/Etkin ve Edilgen Sözcük Dağarcığı

Tüm sözcük dağarcığı çalışmalarında önemli olan etkin ve edilgen sözcük dağarcığı ayrımıdır. Etkin sözcük dağarcığı, öğrencilerin birfiil kullanabilmeleri istenen sık kullanılan önemli kelime ve deyimleri/söz kalıplarıdır (bizim örneğimizde: kontrol etmek, sağlamıştı, hazm edici; ve de “yapabiliyordu” yardımcı fiilli yapılar, vs.). Tabiki bunun için uygulama olanağına ihtiyaçları var, örneğin bu kelimeleri sözlü veya yazılı metinde 2–3 kez yerinde kullanma yönergesi.

Edilgen sözcük dağarcığı, öğrencilerin anlamalarını, ancak henüz kullanmasını beklemediğimiz nadir kelimelerdir (bizim örneğimizde: ateş yakmak, kayın zifti vs.).

“Sadece” anlaşılması istenen kelimelere bakarak aşağıdaki ayrım yararlı olacaktır:

1. Fazla kullanım değeri olmayan kelime, söz kalıpları, yapılar: Bunun için kısa – genelde sözlü – bir açıklama yeterlidir.
2. Bir konunun çalışılmasında tekrarlı kullanımı gereken kelime ve ifadeler – örn. okuma metni veya öğretmenin açıklamalarında: Bu durumda sadece açıklamak yetmez, anlamın üzerinde durmak gerekir.

Özellikle uzmanlık metinleriyle çalışırken çok sayıda kelime ve ifade, sözlü olarak açıklanır. Birçok yeni açıklamalarla karşı karşıya kalan öğrenciler için hepsini aklında tutma şansı azdır. Açıklamalar, afiş, kelime defteri, defter kenarı ya da post it üzerinde alınan notlarla bir sonraki çalışma için hazır olur.

d) Karmaşık Söylemler İçin Önemli: Bağlaçlar

Cümle ötesine geçebilecek karmaşık söylemleri ve ilişkilendirmeyi olanaklı kılmak için öğrencinin özenle seçilmiş kelime grubuna ihtiyacı vardır. Örneğin “çünkü”, “ama”, “yakında” ya da “aniden” gibi kelimeler. Derste bu tür kelimeler nadiren incelenir. Öğretmenlerin sınıfı için hazırladığı kelime listesinde de pek bulunmazlar (ancak bkz. Bölüm 7 B.4 afişlere!).

Bu kelimelerin görevi, düşünceleri cümle ya da metin içersinde birleştirmektir. Bu yüzden “işlevsel kelimeler” veya “bağlaç” olarak adlandırılırlar. Öğrencilerin bağlaçların önemini anlaması için, bağlam içinde oturtulmuş biçimde gösterilmelidir. Derste bir öğrencinin metni okunduğunda, öğretmen içinden bağlaçlı bir cümleyi seçer ve işlevini sorar. Yaşça küçükler bile bu tür dilötesi sorularla ilgilenir. Bir yerde örneğin “ve” yerine neden “veya” gelmesi gerektiği tartışılabilir. Yaşça büyük öğrencilerle de “Biz yağmur yağdığı için, dışarı çıkmıyoruz.” ve “Biz yağmur yağdığında dışarı çıkmıyoruz.” cümleler arasındaki fark konuşulabilir. “Aniden”, “bir süre sonra”, “merakla ... bekliyordum” gibi kelime ve kelime kalıplarının etkisi üzerine konuşmalar, öğrencilerin yazmaları için motivasyon olabilir.

Bununla ilgili dönütlerin (göç ülkenin okul diliyle karşılaştırılması da) köken dile karşı hassasiyeti ve yeterliği arttırabilmek adına çok şey katacağı aşıkardır.

Kaynakça

(“Anadil Eğitimi için Ders Materyali/ Didaktik Öneriler” dizisinin kitapçıklarına da bakınız!)

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).
Link: <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?
Link: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf
(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung__der_muttersprache.pdf).
- Krompæk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachenförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 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. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, S. 5–16.

1. Birkaç Dilde ve Dille Büyümek ve Diller Arasında Yetişmek: ADE Öğrencileri Anlatıyor

Nuhut Almanya'da yaşamakta

Adım Nuhut. 12 yaşımdayım ve Almanya'da doğdum. Ailemle birlikte Münster'de Hiltrupp semtinde yaşıyorum. Boş zamanımda futbol oynamayı seviyorum ve de bir futbol derneğinin faal üyesiyim. Arkadaşlarımla buluştuğumda Kürtçe müzik dinliyor ve playstation oynuyorum. Arkadaşlarım çoğunlukla Kürt bölgesinden ve Almanya'dan. Rus ve Polonyalı arkadaşlarım da var. Üç kardeşin ortancasıyım. Annem ve babam 1985'den beri burada yaşıyor. Büyük annem ve babamda bizimle yaşadığından çok nesilli bir evde yaşıyoruz. Büyükanne ve babam Almanca bilmiyorlar. Benimse Kürtçem iyi değil. Bu iletişim zorlukları sebebiyle benim için anadil eğitim dersleri çok önemli. Çünkü evde Kürtçe konuşuyoruz. Büyük kardeşlerim çok da iyi biliyorlar, ama ben maalesef iyi bilmiyorum. Kürt ve Alman diliyle büyüdüm. Kürt arkadaşlarımla hem Kürtçe, hem Almanca konuşuyorum. Ama Kürt olmayan arkadaşlarla Almanca sohbet ediyoruz. Onun dışında çevremde Rus, Polonya, İngiliz, Arap ve İtalyan diliyle karşılaşıyorum.

Marlene İsviçre'de yaşamakta

Adım Marlene Pinto. 13 yaşımdayım ve şu an Frauenfeld'de 7. Sınıfa gidiyorum. İsviçre'de doğdum ve yaşıyorum. Evde sadece Portekizce değil, İsviçre Almancası da konuşuyorum. İsviçre Almancasını özellikle kız kardeşim ve boş zamanımda arkadaşlarımla konuşuyorum. 7 yaşından beri haftada bir Portekiz okuluna gidiyorum. Tek boş öğleden sonrasında da olsa, her seferinde çok sevinirim, çünkü bir dil daha öğreniyorum. Bu dil bana akrabalarımla konuşabilmeyi, örneğin Portekiz ve Brezilya gibi ülkelerde kendimi ifade edebilme olanağı sağlıyor. Okulda sadece Standart Almanca değil, aynı zamanda İngilizce ve Fransızca da öğrenip konuşuyorum. İki dilliliğimin bir avantajı, bu yabancı dillerle çok benzer olduğu için Portekizce'den çok kelimeye aklımda tutabilmemdir. Dillerin benim hayatımdaki önemi büyük, o yüzden İngilizce en sevdiğim dersler arasında yerine alıyor.

Vanessa İsveç'te yaşamakta

Adım Vanessa, 14 yaşımdayım ve 7. Sınıftayım. Arnavut bir anne ve babanın kızı olarak İsveç'te doğup büyüdüm. Okulda İsveççe ve İngilizce'nin dışında bir de İspanyolca öğreniyorum. En sevdiğim dil Arnavutça. Bu dili, sadece evde değil, okulda Arnavutça dersinde de öğrenip konuşuyorum. Okulumuzun şartları süper: Tüm öğrencilerin internet bağlantılı dizüstü bilgisayarları var. Bilgisayar dersimizde kullandığımız temel "aletimiz". Arnavutça dersinde de, örneğin Arnavutça web sitelerinden materyal bulmak için kullanıyoruz. Bu şekilde birçok şeyi öğrenmek ve köken ülkem ve Kosova'daki akrabalarımla yakınlaşmak mümkün olmuştur.

Arbër ve Nora Viyana'da yaşamakta

Arnavutça ADE dersinde Arbër ve Nora'ya bir çocuğun silüetinin olduğu bir çalışma kağıdı ile aşağıdaki yönergeler verilmiştir: "Düşün ki bu kağıttaki çocuk sensin. Sen hangi dilleri konuşuyor veya çevrende hangilerini duyuyorsun, bir düşün. Senin için hangi dil, bu silüetlerin neresinde yer alırdı? Farklı renklerle çiz ve hangi rengin hangi dile ait olduğunu yanına yaz."



Abir İngiltere’de yaşamakta (Öğretmen Ola Koubayssi’nin raporu, Londra)

Abi, Fransız bir anne ve Sudanlı bir babanın kızı olarak Londra’da doğmuştur. Akıcı bir Fransızca ve İngilizce konuşuyor. Arapça ADE’ye babasının dili – Arapçayı – öğrenmek için gelmiş.

Fransızca hikaye okuyup yazmak Abir’in hobilerinden biridir. Ona Arapça’ya çevirebileceğim Fransızca hikayeler getirmeyi teklif ettim. Bu fikir onu çok motive etti. Çok yoğun çalıştık ve şimdi sınıfındaki diğer öğrencilerin çoğundan daha iyi Arapça konuşup yazıyor. Yaz tatilinde Sudan’a gidecek ve büyükanne ve babasıyla Arapça sohbet edebilecek!

2. Acı Bir Tecrübe: Ana Dille Bağlantıyı Kaybetmek

Arnavut kökenli Agnesa İsviçre’de yaşamakta

Adım Agnesa, 16 yaşındayım ve İsviçre’de doğdum. Ana dilim Arnavutça. Meslek okuluna gidiyorum. En büyük dileğim, tatilde memleketime gitmek ve Arnavutça’ya hakim olmak. Ne yazık ki bu böyle değil. Orada insanlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum, ister alış veriş merkezinde olsun, isterse sokakta olsun. Aynı şekilde tanıdıklarla SMS ya da facebook yoluyla mesajlaşmakta da zorlanıyorum. Çoğu zaman bir kelimeyi Almanca’dan nasıl çevireceğimi veya nasıl cümle kuracağımı düşünmek zorunda kalıyorum. Kendi ana dilime hakim olmadığım için utaniyorum.

Uzun zamandır burada Buchs’de yaşıyorum; ne yazık ki burada hiç Arnavutça ADE olmadı. Su anki durumumun ana sebebidir. Arnavutça ADE olsaydı eğer, zevk ve gururla devam etmişim. – Bana göre her çocuğun, anadilini öğrenmek hakkıdır, çünkü bu iyi bir şey ve toplumun buna ihtiyacı var. Kendi anadilini mesleki açıdan da kullanabilmek gerektiğini çok gördüm, hangi genç memleketlisinin dükkanında çalışmak ve dilini kullanmak istemez. Ama bu dili yeterince bilmiyorsanız eğer, bu olanağı sahip değilsiniz.

3. Kapsamlı Ders Desteği Odağında Somut Panlama Örnekleri

Samia Hamdan-El Ghadban: Yüksek Arapça ADE blok dersinde dil çalışması için temel plan, alt kademe/başlangıç düzeyi

Samia Hamdan-El Ghadban Libanon kökenli ve Cenevre’de Arapça ADE için çalışmaktadır.

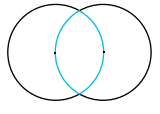
1. 15 dak. sohbet/sınıfça konuşma; konu öğretmen veya öğrenciler tarafından seçilir. Hedef: Doğal ortamda serbest ifade becerisini geliştirmektir. Öğrenciler aynı zamanda, konuşma Arapça’sının farklı bölgesel ve şivesel biçimlerini görürler.
2. 15 dak. öğrenilen yazı birimleri (harfler) ve kelimelerin tekrarı. Ayda bir kez dikte. Hedef: Arapça yazısı ve Standart Arapça sözcük dağarcığının edinilmesidir.
3. 35 dak. yeni konu. Farklı yöntemlerle yeni bir yazı birimine giriş. Yeni harfin farklı sesletimleriyle ve içinde bulunduğu kelimelerin okunması. Hedefler, 2’deki gibi.
4. 15 dak. teneffüs
5. 25 dak. ders kitabı metninin görüşülmesi. Hedef: Standart Arapça’da sözlü yeterliğin çalışılması.
6. 10 dak. bireysel çalışma (bir şeyleri doldurmak, boyamak vs.). Öğretmenin bireysel danışmanlığında. Sonunda her çocuk sınıfa neler yaptığını gösterir.
7. 10 dak. bitiş: Şarkı (doğru vurguya işaret ederek) ya da hikaye okuma.

Etleva Mançe: Blok ders kapsamında “Yemek ve İçmek/Sağlıklı Beslenme” konusuyla ilgili sözcük dağarcığı ve dil çalışmaları; 1.–10. sınıf (3 düzey grubu)

Etleva Mançe Arnavutluk kökenlidir; 22 yıldır Köln’de yaşayıp 5 yıldır Arnavutça ADE için çalışmaktadır.

Dersin konusu: Yemek ve içmek; deneyimleme alanı: Sağlıklı beslenme Hedefler: Dilsel: Konu dağarcığının çalışılması ve pekiştirilmesi (meyve ve sebze adları); uygulama; ilk dil ve ikinci dille bağdaştırılması. İçerik.: Sağlıklı beslenme ve köken ülkeden gelen ürünlere karşı bilincin geliştirilmesi. Sosyal: grup çalışmalarında iş birliği ve soyal yeterliğin geliştirilmesi.

Planlama Şeması:

Evre/Süre	Ders Akışı Planı	Araç, Materyal	Yöntembilimsel-Didaktik Yorum
10 dak. Giriş	Öğretmen öğrencileri selamlar. Tüm öğrenciler önde daire içinde oturur. Bir küçük meyve sebze sepetiyle konuya giriş. Hepsini Almanca ve Arnavutça adlandırılır.	Meyve ve sebze kartlarıyla dolu küçük sepet	İletişim kurmak/ilgi uyandırmak
Geçiş	Öğretmen küçük (Almanca ve Arnavutça) meyve ve sebze resim ve adlarıyla) kartları masaya karışık olarak koyar. Öğrenciler resim ve isim katlarını düzenler.		Ön bilgi Sözcük dağılımını harekete geçirmek İlk- ve ikinci dille bağlantı kurmak
15 dak. Çalışma 1	Her öğrenci bir sebze ya da meyve alır ve ilgili kartı (Arnavutça ve Almanca) arar. İsim kartları daire içine konur: Sol Arnavutça, sağ Almanca. Kesişme alanına "Banane = muz" gibi her iki dilde örtüşen kelimeler gelir. Tek tek nesnelerin şivesel çeşitleri de (örn. patates) tartışılır.	Kart ve Küçük Sepetler Meyve ve Sebze 2 kısmen kesişen daire, yerde	Dokunma ve gözlem ile bilinçlendirme  Kavramları anlamak ve pekiştirmek İki dilin fark ve ortaklıklarını tanımak
5 dak. Pekiştirme 1	Sonunda büyük grupta sonuçlara tekrar bakılır ve tartışılır.		
20 dak. Çalışma 2	Üç farklı yaş grubuna ayrılır: • Sın. 1-4 : Öğrencilere resimli, cümleli, anahtar kelimeli çalışma kağıdı verilir ("Libri i gjuhes" S. 34-37). Farklılaştırma: Alternatif çalışma kağıdı (= ÇK) • Sın. 5-7: Öğrencilere meyve ve sebzenin burada ve köken ülkede nerede büyüdüğüyle ilgili okuma metni verilir. Farklılaştırma/Alternatif: "Blega, dega dhe shega" adlı şiiri okumak ve yazmak (örneğin "shega" (nar) kelimesini başka meyvelerle değiştirmek. • Sın. 8-10: Öğrencilere iki paragraflı zor çalışma kağıdı (öğretici metin) verilir ve her grup kendi bölümünün uzmanı olur. Farklılaştırma: Daha zayıf öğrencilere daha kolay çalışma kağıdı verilir. ("Nena ne qytet sot ka blere shendet"). Yönerge: İçeriği kendi kelimeleriyle aktarmaları veya yorumlamaları istenir.	Sın. 1-4 ÇK Sın. 5-7 ÇK Sın. 8-10 ÇK	İkili çalışma, karşılıklı kontrol Okuma ve yazma becerisinin kontrol edilmesi. İkili geri bildirim. Grup çalışması, sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. Ekip çalışma yeterliğinin geliştirilmesi.
5 dak.	Teneffüs		
10 dak. Tekrar ve Pekiştirme 2	Öğrenciler sonuçları düzey grubunda kıyaslar. Sonuçları büyük gruba tanıtır ve tartışır/yorumlarlar.	ÇK	Fikir alış veriş Kontrol
20 dak. Çalışma 3	• Sın. 1-4 : ÇK, domino, puzzle, öğrenciler yalnız, ikili ya da grupla çalışır. • Sın. 5-7: Öğrencilere iki dilde bulmaca verilir ve sağlık piramidini çizerler. • Sın. 8-10: Öğrenciler bir hafıza haritası sayesinde farklı hususları konuşmaları istenir. Sınıf içi farklı yaklaşım: Hızlı öğrenenlere ek çalışma kağıdı verilir.	Oyunlar ÇK Hafıza -haritası Küçük afişler (A3)	Ekip çalışması ve sosyal beceriyi geliştirmek Tartışma becerisini eğitmek Öğrenileni oyunla pekiştirme
5 dak. Pekiştirme 3	Büyük grup önünde bir önceki evrenin sonuçlarını küçük afişlerle tanıtımı ve tartışılması	ÇK Küçük afişler (A3)	Pekiştirme; özgüvenin geliştirilmesi; motivasyon
5 dak. Dönüt	Öğrenciler görüş birliğine varmaya çalışır. Öğrenciler öğrendiklerine ilişkin özdeğerlendirme verirler. Öğrenciler "Çfare te pelqen?" (neyi seversin?) çalışma kağıdıyla birbirine ve - ödev olarak - aile fertlerine de sorarlar.	ÇK Gülen yüz kartları (neşeli, orta, üzgün)	Öğrenciler yeni edinilen becerileri yansıtır.

4. Rabie Perić Jašar: İki Dilli Derste Olumlu Tecrübeler

Rabie Perić Jašar Makedonya kökenli; 24 yıldır Viyena’da yaşamakta ve Roman ADE için ve özel eğitim merkezinde çalışmaktadır.

Roman ADE derslerimin yanı sıra, yeni taşınan Roman çocuklarına danışmanlık yapmaktayım. Özellikle köken ülkenin dilini (örneğin Makedonca) kullandıklarından ilk dilleri olan Roman dilinde çoğu zaman çok zayıflar. Benim prensibim, bu çocukların Almanca’yı ilk dillerine paralel olarak öğrenmeleridir (örneğin sayı ve renklere eşzamanlı giriş yapılması, Almanca ve Roman dilinde şarkı ve küçük tiyatro oyunları). Çocukların Almanca ve Roman dilinde, paralel dersler sayesinde ana dillerini çok daha iyi öğrendiklerini tecrübe ettim.

1. Lütfen kapsamlı dil desteği konulu bu (zorlu!) bölümün tümünü bir daha okuyup üç veya dört nokta ve bulgulardan hangisi, sizin için özellikle önemli not ediniz! Bu hususları mümkünse bir meslektaşınızla tartışınız.
2. Bölüm 8 B.1’de Avusturya’dan iki çocuğun çizdiği “dil silüetlerini” görüyorsunuz. Siz de sınıfınızda, bu şekilde dil silüetleri çizdirin ve öğrencilerinizle üzerinde konuşunuz.
3. 8 A.2’de “Dil Yeterliğinin Boyutları” konulu alt bölümüne tekrar gözden geçirin. Dört yeterliğinden her biri (örneğin derste, ilgili yeterliği gerektiren bir durum) için birer örnek bulunuz.
4. BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills; günlük temel iletişim becerileri) ve CALP (Cognitive Academic Language Proficiency; bilişsel ve okul odaklı dil becerileri) ile ilgili okuduklarınızı özetleyiniz.
5. Metin yeterliği dörtlüklerini gösteren grafiğe bir kez daha bakın. Her bir dörtlük için 1–2 dersinizden uygun durum ya da öğrenme sebebi bulunuz!
6. Bölüm 8 A.5a’da anlatılan destekleyici yönergeli yöntem (Scaffolding) güncel ve önemlidir. Dersinizde bu yöntem doğrultusunda hareket edebileceğiniz 2–3 somut örnek bulup tartışın! En uygunu, küçük bir planlama yapıp ileri haftalarda uygulamanız olurdu. Tecrübelerinizi meslektaşlarınızla karşılıklı olarak paylaşınız.
7. Bölüm 8 A.5b (sözcük dağarcığı çalışmalarına ilişkin) İsviçre’de bir eğitim seminerinde uygulanan yönergeyi görüyorsunuz. Aynı yönergeyi, şu an dersinizde güncel olan bir konuyla ilişkilendirerek uygulayın. Farklı düzeye göre iki ya da üç sözcük listesi oluşturun. Etkin sözcük dağarcığına ilişkin olanları kırmızı, edilgen sözcük dağarcığına ilişkin sözcükleriyse mavi ile belirleyiniz.
8. Bölüm 8 A.3 planlama örneklerine bakıp size göre neyin yararlı, neyinse neden hoşunuza gitmediğini düşünüp tartışınız.

Ana Dil Eğitimine Özgü Maddeler

9A

Temel Yaklaşımlar

Sabina Larcher Klee

1. İçerik ve Konu Seçiminde Temel Maddeler

(Basil Schader)

ADE öğretmenleri dersini anahatlarıyla planlarken (yılık ya da dönem planlama) genelde aşağıdaki düzenlemelere göre hareket eder:

Düzenlemeler

1. Köken ülkeninin, mevcutsa eğer, ADE ders planı öngörülleri (bkz. Bölüm 1 A).
2. ADE ders planı öngörülleri ya da göç ülkenin kural-ları, mevcutsa eğer (bkz. Bölüm 1 A). Köken ülke-ninin ADE ders planları daha ziyade kendi kültü-rü, tarihi, ülke bilgisi ve diline dair bilgi içeriklerine odaklanır. Buna karşın göç ülkelerin ADE ders plan-larının odağında (bkz. Bölüm 1 A Kaynakça örnek-leri) uyum ve göç durumunda birlikte yaşam bağla-mına ilişkin konular büyük önem taşır.

Bu iki farklı odak noktası tabiki çıkmaza neden olmamalı, ama ADE öğretmenlerini, öğrencilerinin içinde bulundukları gerçeği ve bugüne kadar edindikleri tecrübeleri tama-mıyla yansıtan bu iki perspektife de dikkate etmek zorunda bırakan zorlu ama aynı za-manda heyecanlı bir süreç. Bkz. Bölüm 2 A.

Öğretim Araç ve Teknolojileri ve Diğer Ders Materyalleri

3. Köken ülkenin ADE öğretim materyali ya da ben-zer materyalleri, mevcutsa eğer (Bölüm 1 A ve 10). Birçok ADE öğretmenin geri bildirimlerinden an-laşıldığı üzere köken ülkenin sunduğu ders mater-yallerinin, dil açısından zor ya da içerik olarak göç ortamında büyümenin özel konumuyla bağlantısı-nın az olması, önemli ölçüde adapte edilmeyi ge-rektirmektedir.

4. ADE öğretmenin biriktirip didaktize ettiği diğer materyaller (kitap, dergi, web sayfası, göç ülkenin ders materyalleri vs.; bkz. Bölüm 10).

Yerel Kurumsal Temel Şartlar ve Olanaklar

5. Göç ülkenin örgün derslerle işbirliğine bağlı şart ve olanaklar (bkz. Bölüm 12 ve 13). Uygun şartların (içerik ve konuların birlikte seçilmesi, işbirliği proje-leri, proje haftası vs.) olup olmaması ve ne ölçüde olacağı, ülkenin ADE'yi örgün eğitim sistemine da-hil etmesine bağlı. ADE'nin örgün eğitimle kurum-sal olarak sıkı bir bağının olduğu yerlerde, örneğin İsveç'te, çok yönlü ve verimli olanaklar söz konusu-dur; ADE'nin büyük ölçüde izole olduğu yerlerde, küçük, şartlı iş birlikleri bile bir kazançtır.

Pedagojik ve öğrenme psikolojisine yönelik düşünceler

6. Öğrencilerin dil ve içerik açısından ihtiyaç, ilgi ve koşulları (bkz. Bölüm. 3–5).
7. Güncel pedagojik ve öğrenme psikolojisine yönelik ilke ve standartlara yönelim (bkz. Bölüm 3–8).

İlke 6 ve 7 somut ders uygulaması ve planlanmasının tuzu biberidir. Bu konuyu Bölüm 11 ayrıntılı olarak ir-deleyecektir.

Sözü edilen bölümlere ek olarak aşağıda birkaç nokta biraz daha yakından açıklanacaktır. Öğ-rencilerin dilsel ve kültürel gerçekleri, deneyim-leri, öğrenme ihtiyaçları ve iki kültürlü ve iki dilli yeterliklerine uygun, bir dersin, içerik ve konu-nun seçimi ve oluşturulması açısından, büyük önem taşımaktadır.

2. Sorgulayan Ders – İçerik ve Konulara İlişkin Öndüşünceler

Göç geçmişi olan öğrencilerin, yerel eğitim sistemine uyum başarısı açısından, okulun desteklediği geçerli ders dilinin ilk sırada yer alması, 1960'ların sonundan beri geçerliliğini korumakta (Allemann-Ghionda et al 2010). Öğrencilerin, ana dili veya köken dilinin değeri ise eğitim başarısı açısından evvel ezel çelişkili ve neredeyse belge korumasız tartışılmaktadır. Temelde tartışılması gereken, iki dilli ve iki kültürlü toplumsallaşmanın çocuklar ve gençler için kaynak mı yoksa sorun mu olduğu sorusudur (bkz.bu kitap Bölüm 15). Sayısız bulgu, olumlu etkisinden bahsetse de, birden fazla dili öğrenmek ve bilmek potansiyel olarak görülse de, söz konusu öğrenciler, bu çelişkili bağlamda yaşayıp burada şekillenmektedir. Bu, ADE'nin program ve içerikleri için de geçerlidir.

Bu durum, belki de bu program ve içerik etkisinin sistematik olarak değerlendirilmemesinden kaynaklanmaktadır. Giderek artan yeterlik odaklı ders bağlamında, araştırma ve bilgi boşluklarını kapatıp bu öğrencilerin eğitim başarısı için yeni ufuklar açmak gerekir. Göç dillerinin, hem toplum, hem de okul tarafından kabul görmesi, her zaman titizlikle kontrol edilmeli: önemli ekonomik ve de toplumsal bir kaynak olduğu, tartışma götürmese de (Kavacık/Skenderovic 2011, S. 33), okul içine de etkisi güçlü siyasi eğilimlere tabidir. Burada, ADE dersnin uygun konu ve içerik seçimiyle desteği ne olabilir? Derse ilişkin araştırma verileri, derslerde sistematik biçimde – ister ADE'de olsun, ister örgün derslerde olsun – aktarım süreci ve aktarım çalışmalarına olanak sağlandığında, göç geçmişli çocuk ve gençlerin okulda olumlu yönde gelişme eğilimi gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum, özellikle dillerin karşılaştırılması ve dil aktarım sürecini destekleme etkisini ortaya koymak için çalışılmıştır (Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Çok yönlülükle başatmak için, özellikle kültürlerarası öğrenme ve yeterlik açısından derste dönüşlü eleştirel yeterliklerin gelişimi ve desteklenmesi yararlıdır. (Blanck 2012, S. 143).

Dil karşılaştırmaları ve kültürler arası öğrenmenin bilinen önemi, ADE öğretmenlerinin aktarım süreci ve öz eleştirel yeterlikleri karşılaştıran, daha doğrusu sorgulayan bir dersin merkezine (bkz. Blanck) koyması demektir.

Konu ve içerikler, bu süreç ve yeterlikleri karşılayıp karşılamadığı denetlenmelidir. Ders vermenin uzman- sal boyutları, yöntem kullanım çeşitliliğinden eğitim olanaklarının içeriğinin spesifik düzenlenmesine kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (bkz. Bölüm 5). Aktarımı destekleyen sorgulayan bir ders şeklinde, şu soru öğretmenler ve öğrencilere yol göstericidir: "Farklı olabilir miydi?" Konu ve içerik, bu soru sayesinde karşılaştırmaya ve sistematik geri bildirim tabi tutulur. Böyle olunca, "benim" ve "öteki", belki de "yabancı", eleştirel ancak ideolojik olmayan bir dersin odağındadır.

3. "Farklı Olabilir Miydi?" Dillerin Karşılaştırması ve Aktarımı ve de Eleştirel Geri Bildirim Yeterliklerinin Desteklenmesi

Çeşitlilik, öncelikle dilsel ve kültürel anlamda farkına varılmalı; sorgulayan bir ders kapsamında bundan kasıt, farklılıkların ve ortaklıkların farkına varılması, bir özellik ya da becerinin atfedilmesinin bağlayıcı olması. Bu yüzden dersin konu ve içeriğinin belirlenmesi, hedef, spesifik kullanım alanları, kültürler arası yeterlik ve dilsel aktarımın temelindeki kültür kavramını dikkate almak zorundadır. Bu anlamda "Dil" – "İnsan" – "Çevre" gibi ders alanları için ADE Zürih Çerçeve Ders Planının konuları (2011) başarılı bir örnektir.

Girişte – karşılaştırma ve aktarım maddesinde – ifade edilen biliş ötesi beceri (Metakognition) talebi ne durumda? Bir taraftan köken dilin edinimi ve/veya mükemmelleştirilmesi, diğer taraftan kültürler arası yeterlik gelişimini amaçlayan bu şekilde düşünülmüş bir dersin koşulları nelerdir (bkz. Çerçeve Ders Planı 2011, S. 7)? Konu ve içeriklere ilişkin hangi kararlar alınmalıdır?

Sistematik aktarım süreç ve başarıları sağlayabilmek, çocuk ve gençlerde eleştirel geri bildirim yeterlikleri geliştirmek için aşağıdaki ders planlama adımları esastır: Eğitim-Öğretim planının ders alanlarından (Köken Ülke ADE Öğretim Planı, Göç Ülke Çerçeve Öğretim Planı), öğrencilerin şartlarına uygun karşılaştırma ve aktarıma izin veren bir içerik belirlenir (bkz. Bölüm 5). Alternatiflerle geliştirilebilir potansiyeli olan ders konuları farklı – tarihsel, coğrafi, kültürel, yapısal ya da kişiye yönelik vs. – yaklaşımıyla kombine ederek – belirlenir. Uygulama bölümü (9 B), bu anlamda farklı bakış açılarını göz önüne sermektedir: Köken kültürüyle bağlantılı konular; arada kalma konusu; aktarımı doğrudan işleyen konular ve de kültür ve dile ilgisi olmayan konular. Zürih Çerçeve Ders Planında listelenen ve istenen etkilere bakarak uygun yöntemler seçilmektedir. Bunun için, kısa zamanda değişmiş öğrenme kavramına tekrar bakıp bununla ilgili yeterlik odaklı çalışmayı göz önünde bulundurmak ve de kültürlerarası yeterlik anlayışına kısaca değinmek gerekir.

a) Yeterlik Odaklı Çalışma ve Öğrenme Kavramı

Yeterlik odaklı çalışma; bilgi, yeti, beceri, duruş ve motivasyonun yeni dahil edilmesiyle öğrenme kavramının genişletilmesi demektir (bkz. Bölüm 5 A). Bununla ilgili olarak sorgulayan ders, seçeneklerle düşünme ve aktarım yapabilme yeterliğidir. Dersin planlanması ve – oluşturulması, öğrencilerin öğrenme şekli ve performansına odaklıdır, bu hem kısa vadede, hem uzun vadede (tek tek ders ünite çalışmalarından, hayat boyu öğrenmeye kadar) geçerlidir. Yeterlik odaklı öğrenme, bu sebeple bir süreç olarak görülmelidir. Böyle olunca hem öğrenci, hem öğretmene iş düşmektedir: Üst bilgin sağlanması (öğrenme adımlarının açık ve net olması), süreç ve sürenin planlanması, dersin yapılandırılması vs. gibi talepler zorlamaktadır. Bu tabiki ADE için de geçerlidir.

Yeterlik odaklı ders vermek, öğretme ve öğrenmeyi yeniden keşfetmez ve tepe taklak da etmez. Ama öğrenci ya da öğrenme odaklı ve çalışma kararlılığı gerektirir. Bireyselleştirilmiş öğrenmeye kararlılıkla odaklanmak, teşhis, gerekli yönergeler ve öğrenme ortamının organize edilmesi, üst bilgin ve öğrenilenlerinin öğretmenin titizlikle yapılandırıp planlayabilme yeterliklerinin olmasını da beraberinde getirir.

b) Kültürlerarası Yeterlik

Kültürlerarası yeterliğin betimlenmesinde iki model tartışılıyor: bir yanda liste modeli, diğer yanda yapı modeli. İlk model, ilgili alt yeterlikleri sadece sıralar, yapı modeli alt yeterlikleri, sistematik sürecin farklı boyutlarıyla eşleştirir. Bu sebepten ve de çerçeve kurallarında (örneğin Zürih Çerçeve Planında) bile kesin bilginin olmaması bu konuyla yakından ilgilenmenin önemini arttırmakta. Kültürlerarası yeterliğinin, ne işe yaradığı ve hangi durumlarda gerekli olduğu sorusunun cevabına götürecek olan hangi alt yeterliklerden oluştuğu, bu alt yeterliklerinin hangi bağlamda görülebildiği ve de nasıl öğrenildiği ya da öğretilbildiğidir (Rathje, 2006, S. 3).

Çocuk ve gençlerin bağımsız gelişimini hedefleyerek aşağıdaki kaniyi odaklayan bir modelden yola çıkılması esastır: Kültür, insan topluluğunda var olur (Hansen 2000) ve kendiliğinden tek bir topluma ya da ulusa mahsus da değildir; kültür kendini farklılık ve karşıtlıklarda gösterir. Bu, tüm çok renkli topluluklarda “sadece çeşitlilik değil, heterojenlik ya da tezatlıkların” da olması demek (bkz. Hansen, S. 182). Kültür topluluktan topluluğa değişen, farklı görüşlerin somut dağılımı olarak görülebilir. İnsanlar, çocuklar ve gençler farklı kültürlerden oluşan değişik topluluklara aittir. Göç geçmişli öğrenciler için çeşitlilik böylece oldukça fazladır.

Güvende hissetme ve istikrar, basitleştirmeye değil, ulusal ve yerel sabitlemeyle de değil, farkın olağanlığını yaratarak sağlanır.

Bir kültür, “en belirgin özelliği ve en etkili ve dersin başarısı, olağanlığı tanımlar ve bu olağanlık sosyal ve siyasi yapılarda olduğu gibi aynı şekilde bağlayıcı ve zorunlu” (bkz. Hansen, S. 233). Kültür birliği, farkların bilinmesi ve olağanlığından oluşur, uyumundan değil. Kültürlerarası yeterlik ve derste yapılandırılması sorusuna uyaylanılması, bilinmeyen farkların farkındalığıyla kültürler arası etkileşimde eksik olan olağanlığı yaratıp uyumu sağlama yetisini kapsar. Diğer bir deyişle: Kültürlerarası yeterlik “farklı kültürden insanlar arasındaki bu yeni düzeni sağlamak ve yeşertmek yaratıcı bir yetenek” (Wierlacher 2003, S. 216). Sonuç milliyetçilik değil, çok kültürlülüktür (Rathje 2004, S. 301).

Kaynakça

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- 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. In: Julia Košinàr; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): 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. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, S. 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, Heft 131, S. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), S. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), S. 215–217.

1. Köken Kültürüyle Bağlantılı Konuların Planlanması

(bkz. Bölüm 11 B.4 ve 11 B.5)

Silviya Ivanova Popova: Orta Kademe İçin Dönem Planı (4.–6. Sınıf); Bulgar Dili, Tarihi ve Bayramları

Silviya Ivanova Popova Bulgaristan'dan gelmekte, 13 yıldır Zürih'te yaşamakta ve 9 yıldır Bulgarca ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Dilbilgisi	İnsan ve Çevre	Bayramlar
Fiiller: farklı geçmiş zaman biçimleri	Tarih: Trakyalı, Slav ve Proto bulgarlar	1 Mart bize Martenici'yi getiren "Baba Marta". (Kırmızı ve beyaz ipi dolayıp farklı şekillerde bileğe bağlama. Bu sağlık, aşk ve yeniden başlamanın simgesidir.) – Martenica efsanelerini tanımak.
Fiiller: gelecek zaman biçimleri	Chan Asparuch – Bulgaristan'ın kurucusu (681)	
Zarflar (Belirteçler)	Yeni Bulgar Devletinin genişletilmesi ve güçlendirilmesi (Chan Omurtag, Terwel, Presian, Krum)	Anneler ve Kadınlar Günü 8 Mart Palm Pazarı – Çiçek ismi olan herkesin ad günü
Temel- ve yan tümce Virgöl kuralları	Bağımsız bir din olarak Hristiyanlık: Kabul – Knjas Boris I – 866	Paskalya – Diriliş – özel selam şekli
Dolaysız ve dolaylı anlatım Noktalama işaretleri	Bulgaristan Büyük Devleti. Zar Simeon I (893–927) – Bulgaristan sınırı üç denizli – Kültür ve bilgi dönemi	
Dolaylı Anlatım	Bulgaristan'da Ordu ve Cesaret Günü	6 Mayıs – Çoba Günü ve Aziz Georg Günü
Kompozisyon yazma: Kurallar ve yapı	855 Bulgar Alfabesi – Kyrill ve Methous ve öğrencileri (Kliment, Gorast, vs.)	24 Mayıs – Slav Alfabesi ve Kültür Günü; Halk Oyunları Festivali
Verilen girişe kompozisyon yazma Bütünlük korumak için alıştırmalar	Ayaklanma yılları Bağımsızlık savaşı Bizans egemenliği altında	14 Haziran: "Rodna retsch" derneğinin 10. yıl jübilesi
Hitap biçimleri Spesifik ekler Mektup yazma	Bizans egemenliğinde kurtuluş 1185 Çar Ivan-Asen I & Petar II	Bulgaristan gezisi Tarihimizde büyük rol oynamış 4 şehri, ve özgürlüğün simgesi dağlardaki anıtı ziyaret ediyoruz.
Verilen konuya kompozisyon yazma Üslup, dilbilgisi, imla ve yapıya dikkat etme	Çar Kalojan (1190–1207), Çar Ivan-Asen II (1218–1241) Diplomasi ve güçlü kraliyet ile Bulgar devletinin dönüşü	

2. Yeni Ülkede Yaşamla İlgili Konuların Planlanması: “İki Dil ve Kültür İle, İçinde ve Arasında Yaşamak” Odağında

Bu kategoriye en uygun örnekler, bu kitabın farklı bölümlerinde bulunabilir. Özellikle saymak istediklerimiz:

Bölüm 6 B.1

Kemajl Çallaku (Almanya/ Arnsberg’de Arnavut ADE): “Arkadaşlık, Önyargı, Birlikte Yaşam” konusuylla ilgili blok ders, 5.–10. sınıflar

Yazar, göç ortamında çok güncel olan “arkadaşlık, önyargı, birlikte yaşam” konusunun, ders, sosyal ve etkileşim şekilleri açısından da çokşuklu bir şekilde işlenebileceğini göstermektedir. Dersin odağında, öğrencilerin yeni ülkelerinde yaşadığı tecrübeler var. Köken kültürüyle bağlantı ise, en geç konu bitiminde kurulduğu gibi, bir sonraki ünite de yeniden ele alınıp derinlemesine irdelenebilir niteliktedir.

Bölüm 5 B.3

Gaca Radetinać ((İsveç/Karlskrona’da Bosna/Sırpça/Hırvatça ADE): “Çocuk Hakları” konusunda blok ders

Yazar “Çocuk Hakları” konusunu, uygulama ve görselliğe yönelik işlemektedir. Nexhmije Mehmetaj’sın cinsiyet konusunu planlamasında olduğu gibi burada da ünite içinde ya da bir sonraki ünite de, farkları ve ortaklıkları, köken kültürü ve yeni ülke kültüründe çocuk hakları alanının avantajını ve dezavantajlarını, ve göç durumuna ilişkin sorun ve çatışmaları işlemek mümkün (aile içinde çocukların statüsü, özgürlükler, haklar ve görevler; ebeveyn ve büyük anne ve babanın çocukluğuna dönüş).

Bölüm 4 B.2

Nexhmije Mehmetaj (İsviçre’nin Fransızca konuşulan bölgesinde Arnavutça ADE): Üç farklı yaş ve düzey grubu için cinsler arası eşit haklar konusunda blok ders

Yazar planında, üç farklı yaş ve düzeye sahip bir sınıfta her grubun cinsler arası eşit haklar konusunun yaşa uygun şekilde nasıl işlenebileceğini göstermekte (alt düzey: Kızlar da futbol oynar; orta düzey: Sınıfımızdaki kız ve erkeklerin hak ve görevleri; üst düzey grubu: Çocuk hakları). Beraberinde farklı rollerin biçilmesi, rol tutumu ve – klişelerin köken kültürü ve de yeni ülkenin kültüründe sorun, hatta çatışmaya sebep olabileceği ve nasıl olduğu konusu da (üniteye dahil edilerek ya da bir başka ünite konusu olarak) tabiki yansıtılıp tartışılabilir, yapılmalıdır da.

3. Köken Ülke ve Yeni Memleket Kültürüyle İlgili Konuların Planlanması

Dragana Dimitrijević: “Aile” konulu blok ders planından bir kesit, üst düzey grubu (7.–9. sınıf); sosyal biçim, materyaller bölümleri olmadan sadeleştirilmiş görseli).

Dragana Dimitrijević Sırbistan/Belgrad’dan gelmekte, 1999’dan beri Zürih kantonunda Sırpça ADE için çalışmaktadır.

Önemli: Öğrenciler bu ünite için ödev olarak evde ailelerinin son nesil ya da bir önceki nesilde büyüklüğünü, bazı akrabaların hangi rolü üstlendiğini vs. (eğitim, ilişkiler, giysi, kadın hakları, il okul günü, diller, oyunlar, oyuncaklar, göçün sebebi ...) öğrenmeleri gerekmektedir.

Bkz. sonraki sayfada tablo.

Süre	Ne için? Alt hedefler Çalışma adımları ve alt hedefler	Ne ve Nasıl? Öğretmenin yapacakları:	Ne ve Nasıl? Öğrencinin yapacakları:
7'	1. Aile Öğrenciler köken ülke ve İsviçre'nin yaşam alanlarını dayanaklarıyla inceleyip tolarans geliştirir- ler. Aile, köken ülke ve İsviçre deneyiminin bilinçli incelenmesi ile sosyal bağlantı ve etkileşim çeşitliliğiyle tanışıyorlar. Hedef: Aile şekilleri ve görevlerini tarih ve kültür bağlantılı tanımak.	1. "Aile İsviçre'de" konulu bir (Almanca) metnin bir bölümünü öğrencilere dağıtır. Yabancı sözcükleri açıklar ve okuma komutunu verir (Hedef odaklı okuma): Metni okuyun, önemli bilgileri bulun (kişiler, ailenin büyüklüğü, ilişkiler, hikayenin yeri, hikayenin zamanı).	1. Ödevi çalışmasına devam eder (bak. yuk) "80 üstü Yaşam" adlı kitabın bölümlerini okur, - Verilen soruların yardımıyla metni anlar, - İçinden en önemli bilgileri çıkarır.
10'	2. Öğrenciler metinde bir kişiyle ilgili en önemli bilgileri anlayıp söyler (kişinin ailesi, dili, eğitimi, ailevi ilişkileri, kişilerin rolü, göç sebebi).	2. Metinle ilgili soruları açıklar ve öğrencilere dağıtır. Örn. Baba/Büyükbabaları nerden geliyor? Neden? Kaç çocuğu vardı? Hangi dili konuşuyor?	2. Metinden topladıkları en önemli bilgileri paylaşırlar.
20'	3. Aile içi ilişkiler (Sırbistan-İsviçre); ortaklıklar ve farkları söylemek - İsviçre'de aileyi (büyüklüğü, rolü, gelenekler ...) tanımak ve anlamak - Sırbistan'da aileyi (büyüklüğü, rolü, gelenekler ...) tanımak ve anlamak - Ortaklıklar ve farkları görmek ve tartışmak Öğrenciler İsviçre ve Sırbistan'da ailenin şekilleri ve görevlerini betimler	3. Ödev çalışmasına devam eder (bak.yuk) - Grupları oluşturur - Tartışmayı koordine eder Grup çalışması yönergesi: - Sırp ve İsviçreli aileyle ilgili topladığı bilgileri kıyaslar.	3. Konuşmak: Yukarıda verilen soruların yardımıyla bulduklarını konuşur, tartışır ve açıklar
8'	4. Kendi rolünü ve ailesini betimlemek: Öğrencilerin aile içi rolü (İsviçre ve Sırbistan'da)	4. Grupları oluşturur Yönerge: Aile içi rolünü betimlemek (İsviçre ve Sırbistan'da)	4. İsviçre ve Sırbistan'da aile içi rolünün nedenini söyler; topladığı bilgiler yardımıyla kendi hikayelerini anlatırlar.

Bu kategoriyle ilgili bkz. 4 B.3 (Arifa malik, Londra: "Renkler" örneğinde "Kültürlerarası Etkileşim" Prensipleri) ve 6 B.2 (Sakine Koç, Zürih: "Bayram ve kutlamalar" planlarına).

1. Bölüm 9 A.1 konu ve içerik seçiminde önemli olan yedi temel madde veya düzenlemeler listelemektedir. Lütfen bu maddelerden hangisinin sizin için özellikle önemli olduğunu ve bunları konu seçiminde nasıl dikkate alacağınızı düşünüp tartışın lütfen.
2. Sizin için önemli olan, ancak Bölüm 9 A.1 listesinde bulunmayan madde var mıdır? Ve: Hangi maddeyi siz de elde alabilirsiniz veya daha yakından ele alırdınız, buna ilişkin planınızı nerede iyileştirebilirsiniz?
3. Bölüm 9 A.3’de aktarım odaklı yönergelerin (özellikle dil ve kültürel açıdan karşılaştırmalar) göç geçmişli çocuk ve gençlerin okul gelişimine olumlu etkisinin olabileceğini okuyoruz. Neden böyle olduğunu ve öğrencilerinizin bu yönde hangi tecrübe ve potansiyelleri beraberinde getirdiklerini düşünüp tartışın lütfen!
4. Aktarım odaklı ilkelerden (örn. dil ve kültürel açıdan karşılaştırma sebepleri) hangileri ADE dersinizde mevcut? Bu üretken (öğrencilerin deneyimleri ve iki kültürlü ve iki dilli potansiyelleriyle doğrudan bağlantılı) bakış açısını dahil edebilmek adına siz neler yapabilirsiniz? Olabildiğince somut öğrenme fırsatları hakkında fikir alışverişinde bulununuz!
5. Bölüm 9 A.3 “Kültürlerarası Yeterlik” bölümünde tüm çok renkli toplumlarda, daha doğrusu tüm kültürlerde “sadece çeşitlilik değil, farklılık, heterojenlik, fikir ayrılığı ya da tezatlıkların” da olduğu yazılı. Kendi kültürünüzden hangi maddeler geliyor aklınıza? Bunlardan hangilerini öğrencilerinizle tematize edebilirdiniz ve uygun bir ders ünitesi nasıl olurdu? Mümkünse somut planlama örnekleri düşününüz.
6. ADE’de öz kültürü, ders materyali ve ders ile idealleştirilmiş, sadeleştirilmiş ve böylelikle de gerçeklerden kısmen uzak gösterme tehlikesi söz konusudur. Bu tehlike, köken kültürünüzün ADE’si için de söz konusu mudur? Öğrencilerinizi farklı bir bakış açısına kavuşturmak için bu klişe ve sadeleştirmeler yerine ne yapabilirsiniz?
7. Lütfen Bölüm 9 B planlama örneklerine bir daha bakın. Hangi örneğin size daha çok ve neden hitap ettiğini düşününüz! Size daha az hitap eden örnekler var mı, neden?

10A Temel Yaklaşımlar

Basil Schader, Saskia Waibel

1. Giriş: Eskiden ve Günümüzde Ders Materyalleri Bulmak

Eskiden ders vermek, sadece ders kitabı ve alıştırma- larını işlemek demekti; başka materyallere gerek du- yulmazdı. Günümüzde iyi bir dersten beklentiler bu açıdan oldukça yüksektir. Öğrenci odaklı, yaşamla iliş- kilendirme, kişiselleştirme gibi talepler (bkz. Bölüm 4 ve 5) ders materyali (metin, çalışma kağıdı, elektronik medya vs.) seçiminde de geçerli. Öğrenci odaklı ça- lışma, yaşamla ilişkilendirme ve kültürlerarası yeterlik hedefli çalışma, ADE dersi iki kültürle ve iki kültür ara- sında büyüyen öğrencilerin özel durumuyla ilgilenme- lidir demek; böyle olunca da köken ülkede kullanılan kitaplara başvurmak olmaz. Bu kitaplara başvurmak, heterojen sınıf ve çoğu sınıfcı düzey farkları nedeni- le zaten mümkün olmazdı; hem öğrencilerin özgün derslerden alışkın oldukları zengin ders ve öğrenme çeşitlerine uymazdı (bkz. Bölüm 6). Köken ülkenin ADE için sunduğu ders materyalleri olsa bile, öğret- menler göç ülkenin özel durumuna göre ek ders mal- zemesi bulmak ya da günlük siyasi olaylarla bağlantı kurmak zorunda kalacak. Neyseki bütün bunlar ADE öğretmenlerinin tamamıyla tüketiceği anlamına da gelmemelidir.

Eskisinden farklı olarak öğrencileri, öğrenci odaklı çalışma, bağımsız çalışma, yaşam ilişki- lendirme ve medya yeterlik talepleri açısından materyal seçimine dahil etmek günümüzde oldukça yararlıdır.

Bu durum 1. ve 2. sınıfta öğrencilerin, “boş zaman” ya da “tatil anıları” konulu resim, resimli kitaplar ve objeler getirmeleri anlamına gelir; 3./4. sınıftan itiba- ren kütüphane ve internette çoğu zaman sorunsuz kendi başlarına araştırma yapabilir ve iki dilde sahip oldukları yeterliklerden faydalanırlar.

2. “Uygun” Materyaller ne demek? Altı Kriter.

Bu bölümün adıyla bağlantılı olarak uygun materyaller- den ne anlaşılması gerektiği sorusu açık kalıyor. Bunun hakkında sayısız kitap yazılabilir. Aşağıdaki “evet” ile cevaplanabilecek soru ve maddeleri içeren kontrol lis- tesi, uygun materyallerin kriterleri olarak da geçerlidir.

- Kullanacağım materyal, (metin, resim materyali, web sayfası vs.) uygulayacağım öğrencilerin yaş dü- zeyine uygun mudur? (Yaşa uygunluk kriteri.)
- Materyalin, ideolojiye, dine ya da polemiklere bağ- lı olmaması; eleştirel durumların tek yönlü ya da saptırılarak yansıtılmaması. (İdeolojik ve dini açıdan olabildiğince tarafsız olunması kriteri, çoğu göç ül- kesinin de talep ettiği gibi.)
- Materyal, öğrencilerin bağımsız düşünme yetisini destekliyor mu? (Öğrenci odaklı yaklaşım ve bağım- sız çalışmanın desteklenmesi kriteri.)
- Materyal – nerede mümkün ve anlamlıysa – ger- çekle, iki kültürle ve iki kültür arasında büyüyen öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü yeterlikleri ve de- neyimleriyle bağlantı kuruyor mu? (Özellikle ADE bağlantılı öğrenci odaklı yaklaşım kriteri.)
- Materyalde klişe rollerin inşa edilmemesi, iki cinse de eşit şekilde sıra gelmesi. (Cinsler arası eşit hak kriteri.)
- Materyal – nerede mümkün ve anlamlıysa – zayıf, orta ve başarılı öğrenciye uygun ve ilgi çekici şekil- de hazırlanabiliyor mu? (Tamamıyla öğrenci odaklı bireyselleştirilmiş derse uygunluk kriteri.)

3. Ders Materyallerinin Arşivlenmesi

Aşağıda, materyal oluşturulmasının olası kaynaklarını sıralamadan önce, materyallerin arşivlenmesi ya da saklanması anlamına kısaca dikkat çekmek istiyoruz. Özellikle ADE'nin çoklu karmaşık ders ortamında, baştan itibaren efektif ve düzenli davranmak, kesinlikle yararlı olacaktır. Bu yapılırsa, materyaller ertesi yılda kullanıma hazır bekler; yapılmazsa, bir belge yığınıyla karşı karşıya kalınır ve aramakla bir sürü zaman kaybedilir.

Yararlı bir arşivin bugün iki boyutu vardır: Birincisi, bilgisayarda konu ve sınıflar için açık ve net adlandırılmış klasör ve dosyaların bulunduğu elektronik bir "bölüm". Önemli: periyodik olarak güvenlik kopyalarını almak! İkinci bölüm, foto-kopi, resim, çalışma kağıtları, oyunlar vs.'lerin bulunduğu "gerçek" arşivin olması.

Bunun, basit bir şekli de, konu başına büyük bir zarf veya arşiv kutusu oluşturmak olur. Sonra kutu veya zarf içinde örn. dördü poşet bölmelerinde alt, orta, üst düzey ve de tüm düzeylere uygun materyaller saklanabilir.

Böyle bir arşivin oluşturulması ve korunması, zaman ve özdisiplin ister, ama çalışmayı kolaylaştırır.

4. Ders Materyalleri İçin Olası Kaynaklar

a) Köken Ülke Ders Materyali

Köken ülkede örgün derslerde kullanılan ders materyallerinin (örneğin okuma ya da dil kitapları) potansiyel materyal kaynağı olarak elinin altında olması tabiki de yararlıdır. Ancak uygunluğu en az iki sebepten kısıtlıdır: Birincisi, dil ve kısmen de içerik açısından çoğu zaman zorlayıcı olması. ADE öğrencilerinin anadil bilgileri (özellikle standart yazı ve konuşma dilinde!) genelde köken ülkede yaşayan yaşlılarından çok uzak. İkincisi, örgün ders kitapları doğal olarak farklı kültür ortamında büyüyen ADE öğrencilerinin deneyimi ve yeterlikleri ve gerçekle bağlantı kurmamaktadır. Tüm bunlara rağmen, bu iki kısıtlamanın farkında olup ve de tek taraflı ideolojik ya da siyasi görüşlerden (örneğin tarihi metinlerde) uzak durulursa, bu kitaplar yerine göre metin, resim vs. için kaynak olarak kullanılabilir.

Özel olarak köken dil dersi için geliştirilen ders materyaline sahip olan Portekizce ve Arnavutça ADE (bkz. B Bölümü resimleri). Arnavutça ders materyallerinin oluşturulması için dört ülkenin ADE öğretmenleri ve Kosova'dan uzmanların bulunduğu karma bir ekiple çalışılmış; bu da baştan itibaren göç yaşamıyla bağlantıyı garantilemiştir. Her düzey için (alt, orta, üst düzey) 6'şar konu kitapçığı artı bir kitapçık da ana sınıf için hazırlanmış. Her düzey için 6 konu kitapçığı yarı

yarıya spesifik Arnavutça konuları (ülke bilgisi, dilbilgisi, edebiyat) ve de yeni memlekette yaşamla alakalı konuları (iş ve boş zaman; ben ve diğerleri; herkes için bir dünya) kapsamaktadır. Ancak özel ADE ders materyallerinin iyi ve işlevsel olmadığı, köken ülke uzmanlarınca hazırlanmış olan ve öğrencileri ADE'de dil açısından zorlayan eski Arnavutça metinlerde görülmüştür.

İyi ve de spesifik olarak ADE için hazırlanan ders materyalleri (oluşturulmasında ADE öğretmenleri de yer almalıdır!) kuşkusuz büyük bir destek ve rahatlık ve tüm dil gruplarınca hedeflenmelidir.

b) İnternette Materyaller

Uygun ve güncel ders malzemesi ararken internet giderek daha önemli bir rol üstlenmektedir. ADE öğretmenleri ve öğrencileri iki dilde sunulan olanaklardan – köken dili ve bulundukları ülkenin dilinden – faydalanabilme avantajına sahiptirler.

Araştırmalar ve olanakların en azından iki farklı şekli ayırt edilir:

Birincisi her tür konuya ilişkin didaktik materyalin (çalışma kağıtları, ünite planları vs.) olduğu öğretmenler için spesifik web sayfalarındaki araştırmalar. Böyle web sayfaları birçok dilde ve tabiki göç ülkelerin dilinde de mevcut. İki kategori için örnekler uygulama bölümünde mevcut (Bölüm 10 B.1 ve 2). Bu web sayfalarında gezinmek, başlarda bazen zorlasa da kesinlikle faydalıdır.

Araştırma ve olanakların ikincisi materyalinin olması istenen belli konu ve arama kavramlarına ilişkin: Köpekler hakkında öğretici Hırvatça bir metin, Sri Lanka'nın coğrafyası hakkında az bilgi, Rusça ilkbahar şiiirleri vs.

Öğrenciler 3./4. sınıftan itibaren internette araştırma yapması mümkün. Öğrenciler örgün derslerde medya eğitimi ve medya yeterliğinin önemi konusunda iyi eğitilmelidir.

Eksik olduğu yerlerde yaşça büyükler ADE dersinde küçüklerle yardım edebilir. Anadilde web sayfalarında araştırma yapmak arama kavramları yanlış yazmak sorun olabilir. Burada öğretmen yardımcı olabilir ya da öncelikli olarak bir elektronik sözlükten faydalanılabilir.

c) Kitap, Dergi, Gazete, Prospektüslerden vs. Materyaller

İnternette araştırmanın yanı sıra, tabiki kitap, dergi, gazete, resimli kitaplar vs. gibi yazılı medya araçları, ders materyali olarak hala çok önemli ve yararlı kaynaklardır. ADE öğrencilerinin büyüdüğü iki dilli ortama uygun olarak köken dilde materyalin yanı sıra, bulunulan ülkenin dilindeki materyal de kullanılmalı ve kullanılabilir de.

Göç ülkenin dilinde kitaplar kütüphanelerde bulunur. Artık birçok şehirde de bulunan kültürler arası kütüphanelerde çeşitli dillerden kitaplar mevcut. (İsviçre için bkz. www.interbiblio.ch/). Öğrencileri o an güncel konularla ilgili kitap, dergi vs. getirmeleri için motive etmek de önemlidir; materyal derlemek sadece öğretmenin işi olmamalıdır.

Asıl kitapların yanında (öğretici kitaplar, edebi eserler, resimli seriler, sözlükler, resimli kitaplar vs.) dergiler de (çocuk ve gençlik dergiler de dahil) iyi iş çıkartmaktadır. Kolay ulaşılabilir ve köken ülkedeki tatillerden rahatlıkla getirilebilir.

Aynı şey prospektüs ve diğer reklamlar için geçerli, ADE dersinin güncel bir programında pekala heyecan verici öğrenme nedeni olarak sözcük dağarcığı geliştirici ve karşılaştırmalar için faydalanılabilir, ve de kesilip örneğin kolaj için kullanılabilir.

Günlük gazeteler, çoğu dil için kolay erişilebilir ve 4. sınıftan itibaren iyi ve güncel okuma ve tartışma nedenleri sağlar. Burada, özellikle dikkat edilmesi gereken malzemenin, siyasi, dini ya da ideolojik bakımdan tektaraflı olmamasıdır. Birçok günlük ve haftalık gazeteler, alt sınıflarda kullanılabilecek çizgi roman, bulmaca ve diğer bölümlere sahiptir.

d) Göç Ülkenin Ders Malzemesi ve Görsel Materyaller

Özellikle köken ülkenin değil de, göç durumu ya da göç ülkeyle karşılaştırmının ön planda olduğu konular için örgün ders öğretmenleriyle görüşmek yararlıdır. Konuyu birlikte çalışmayı isteyebilir (bu mükemmel olurdu) ya da en azından konuyla ilgili uygun materyale sahiptirler. Örnekler: Çiftlikte hayvanlar / meslekler / çocukluk ve boş zamanın bugün ve dün vs. gibi konular; arkadaşlık / birlikte oynamak / ırkçılık ve dışlama / uyum vs. gibi etik konular açısından göç ülke ile köken ülkeyi kıyaslamak (bkz. Bölüm 12, İşbirliği Projeleri).

5. Öğrenciler tarafından Hazırlanan Ders Materyalleri

Giriş 1’de de dediğimiz gibi, ders materyallerinin hazırlanması, öğrencilerin de kesinlikle dahil edilmesi gereken ve de edilebilecek pedagojik bağlamda güncel bir konudur.

Öğrenci odaklı çalışma, bağımsız çalışma, sınıf kaynaklarının kullanılması vs. taleplerine en uygun yol, öğrencilerin örneğin internet ve kütüphane araştırmaları ve de afiş, belgesel ve çalışma kağıtların hazırlama çalışmalarına dahil edilmesidir. B bölümünde bu 10 B.4’te örneklerle görselleştirilir: vücudun bölümleriyle ilgili poster (sözcük dağarcığının edinilmesi), birlikte hazırlanmış resimli bir sözlük, söz konusu öğrencilerin sunumuna ilişkin iki poster (3. ve 8. sınıf), bu öğrencilerin sunumunu takiben öğrenme denetimi olarak dağıtmış oldukları iki çalışma kağıdı örneği. Öğrencilerin birbiri için hazırladıkları görsel materyal ve çalışma kağıtlarının listesi istenildiği kadar geliştirilebilir: Yaşça büyük öğrencilerin küçüklere açık ve net bir örneğe göre hazırladığı dil alıştırmaları (örneğin çoğul biçimlerini doldurmak ya da üzerine yazmak); okuma metni sorulu çalışma kağıtları; birlikte hazırlanacak şiir kitabı ya da gazete için katkı; öğretici bir konu için test vs. Burada anlaşılması gereken öğretim elemanının işinin kolaylaştırılması değil, öğrencilerin çalışma materyali hazırlarken (ve de uygun materyal araştırırken) kendilerinin çok şey öğrenmeleri ve pekiştirmeleridir.

6. Elektronik Araçlarının Öğrenciler tarafından Kullanılması

Öğrenciler örgün derslerden, çoğu zaman da evden erken yaşta (4. sınıftan itibaren) bilgisayar ve cep telefonu kullanımına alışkın. Bu yeterliklerden ADE için de şu boyutlarda faydalanılabilir:

a) Bilgiye Ulaşmak

Sadece internet değil; yeterince zaman varsa eğer (örn. bir haftadan diğerine) e-posta ya da SMS yoluyla yazılı bilgi ulaşılabilir. Sözlü olarak röportaj (cep telefonu kaydedilmiş), not/ raporla telefon görüşmesi, telefona uygun alternatif olarak Skype kullanımı. İnternet araştırması olacaksa Wikipediya sayfasında konuyla ya da aranan kavramla ilgili bilgi edinmek mümkün.

b) Fikir Alış Veriş ve Ağ Kurmak

Sosyal ağlar kendi platformunu oluşturmak ve burada belirlenen konularla ilgili alış verişte bulunmak için çok iyi. “Flickr” fotoğraf platformu fotoğraf alış veriş ve yorumlamalarına uygun. Sosyal iletişim ağı “Facebook”ta

chat'in, kişisel haberlerin, albüm oluşturma işlevlerinden faydalanmak için kapalı bir grup kurmak mümkün. İsviçre'de ADE-Sınıfları ve öğretmenleri için aducanet2 platformunu şiddetle tavsiye ederiz (<https://www.educanet2.ch>): Burada her bir sınıfın kişisel masa, sınıf ve grup odalı bağlantısı var. Bildirişim için birçok olanak mevcut: e-posta, chat, platform, wiki, blog, fotoğraf albümü, ders materyali değiş tokuşu vs.

c) Bilgiyi Sunmak

Öğrencilere 4.-5. sınıftan itibaren verilen materyaller yardımıyla sınıf önünde sunma olanağı verilmeli. Bilginin görselleştirilmesi ve sunum hazırlığı zorlu ve öğretmenin rehberliğinde olmalıdır. Sunumlar, poster, çalışma kağıdı, power-point-yardımları ya da I-Pad uygulamalarıyla (Apps) hazırlanabilir. Aşağıdaki uygulamalar (Apps) sunuma uygun: BookCreator, ComicLife ve iMovie.

d) Yazma Önerilerinin Düzenlenmesi

Bilgisayarda düzenlenen/hazırlanan veya internetten resimlerle görselleştirilen metinler çoğu zaman elle yazılandan daha etkileyici ve profesyonel görünüyor. Her metin türü için geçerli: Tek metin (örneğin olay metni), poster, çalışma kağıdı, sınıf gazetesi, birlikte hazırlanan kitap. Sadece www.minibooks.ch'de açıklanan Minibooks'un hazırlanması sadece yaşça küçük öğrenciler için çekici değil (bu web sayfasında özgün minibooks "yayınlanabilir"). Sözlü metni yazılı metne dönüştüren Talktyper programı ilginç, ancak sadece sınırlı sayıda diller için mümkündür.

ADE'de teknolojik materyal ve zaman çoğu zaman olmaması doğal; ancak birçok öğrenci evinde ya da diğer derslerde bilgisayardan faydalanabildiği için ilgili yönergeler yerine ödev olarak bir sonraki hafta için getirilebilir.

e) Ders İçeriklerinin Öğrenilmesi ve Pekiştirilmesi

Bunun için uygulama, alıştırma programı, e-kitap, (ders) çalışma yazılımı vs. mevcut. Köken dillerde bu gibi olanaklarının olup olmadığı sorusuna periyodik olarak açıklık getirilmelidir; bunlar (sunulan programlar) sürekli yenilenip değiştirilmektedir. Burada iki olası örnek olarak tanıtılsın:

Bedava www.quizlet.com adlı web sayfası sözcükleri farklı biçimlerde öğrenebilme olanağı sağlıyor. Çok sayıda ulaşılabilir ve arama motoru üzerinden bulunabilir listeler mevcut. Özgün listelerin oluşturulabilmesi de mümkün, ancak kayıt edilmesi gerekir.

"Multidingsda" uygulaması ve CD-Rom öğrenme programı "Birçok objeli resimler" yardımıyla sözcük dağarcığının oluşturulması ve pekiştirilmesine yönelik bir öğrenme programıdır. 40 günlük yaşam durumuyla dinleme, okuma ve yazma ile 600 kelime öğrenilmektedir. Bunun için 14 dil seçeneği mevcut: Arnavutça, Arapça, Boşnakça, Almanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Makedonca, Portukizce, Rusça, Sırpça, İspanyolca, Tamil dili ve Türkçe.

f) Dil

Öğrencilerin kendi aralarında, köken ülkede aile fertleri ve arkadaşlarıyla sıklıkla dijital medya üzerinden gerçekleşmektedir (özellikle SMS ve Chat). Bu metinler sözlü dilin yazılı dille ilginç karşılaştırmalar için elverişlidir. Farklar nerede, nerede paralellikler var? Diller harmanlanıyor mu? Hangi kısaltma ve semboller kullanılmakta). Burada konu, değerlendirme değil tabiki. Böyle bir analizin sonucuyla gösterilmek istenen, daha çok sebep ve iletişim biçimine göre farklı dizinlerin kullanılması ve işlevsel olmasıdır.

Kaynakça

- Maloku, Nexhat; Basil Schader (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 53 f.
- Nodari, Claudio; Sabina Wittwer (2010): Multidings-da. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, auch als App verfügbar)
- 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. Das ganze Buch als pdf: <http://www.ictip.ch>

10B Uygulama

1. Bazı Köken Dildeki Didaktik Materyalli Websayfa Örnekleri

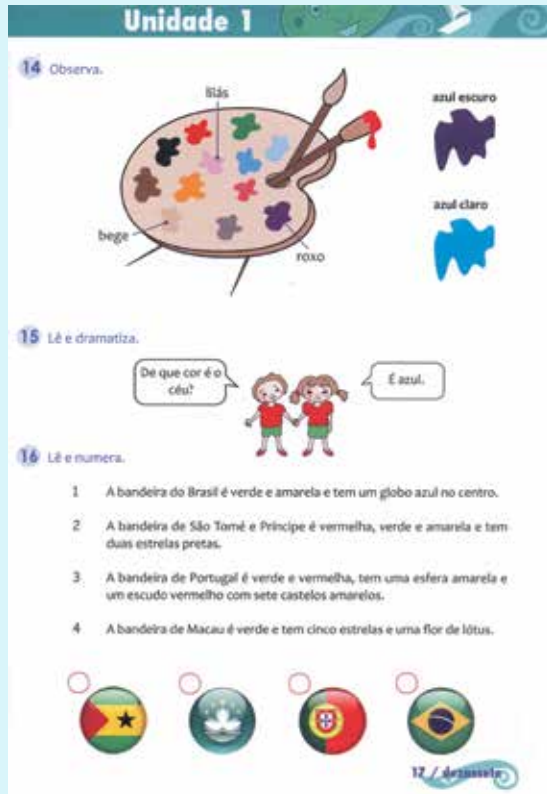
Farklı diller için ders materyalli web sayfaları
http://modersmal.skolverket.se (çok sayıda dile uygun materyalli muhteşem link)
http://bildungsserver.hamburg.de/sprachen
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9 (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; Türkisch; Albanisch)
http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien
İtalyanca ders materyalli web sayfaları
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
Türkçe ders materyalli web sayfaları
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
Arnavutça ders materyalli web sayfaları
http://www.masht-gov.net (= Kosova Eğitim Bakanlığının websayfası; ADE ders materyalleri için bkz.: http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354)
http://albas.al (örneğin testler, ders planları, öğretmen yorumları)
http://www.gjuhaime.com
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://modersmal.skolverket.se/albanska

2. Didaktik Materyalli Almanca, İngilizce ve İsveççe Websayfa Örnekleri

Almanca
http://bildungsserver.hamburg.de
http://www.schule.at
http://materials.lehrerweb.at
http://www.schulportal.de
http://www.iik.ch/cms/home-2/jubilaumsgeschenk (farklı dillerde masallar)
www.supra-lernplattform.de (doğa & teknik olduğu gibi günümüz tarihi & geçmiş tarihi)
www.grundschulstoff.de (Arbeitsblattgenerator etc.)
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 (2. Yabancı Dil olarak Almanca için alıştırmalar ve çalışma kağıtları; derse adaptasyona uygun)
http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools (farklı programların linklerinin bulunduğu veri bankası)
Diğerleri
http://www.eun.org (Euroopan Schoolnet; İngilizce)
www.educationworld.com (İngilizce)
http://www.abcteach.com (İngilizce)
http://modersmal.skolverket.se (İsveççe)
http://www.elodil.umontreal.ca
http://www.elodil.com

3a) Portukizce ADE'de Kullanılan Ders Materyali "Timi", Cilt 3'ten İki Sayfa

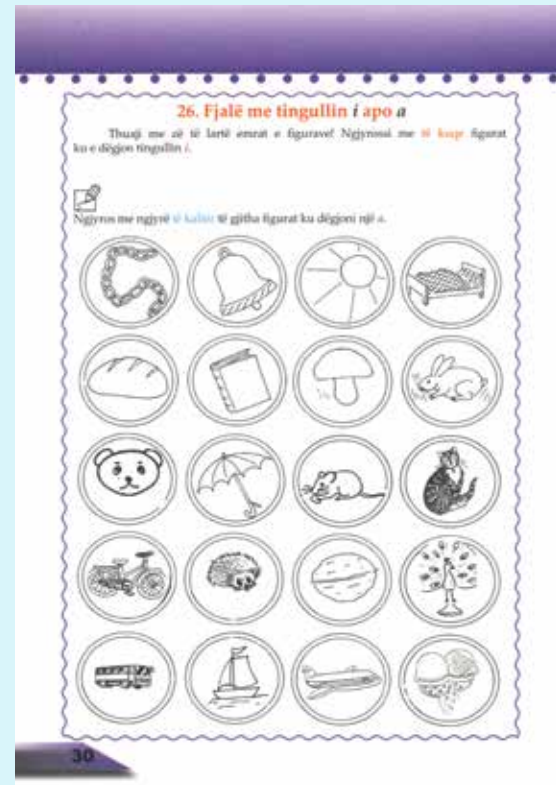
(İsabel Borges v.d. (2011); Timi 3 (A2 düzeyi). Lisboa: Lidel)



S. 17

3b) Arnavutça ADE'de Kullanılan Ders Materyalinden İki Sayfa

(yazarlar grubu; Kosova Eğitim Bakanlığı [2011–13]; Peja: Dukagijni [19 кітапчык; düzey başına 6 artı bir anasını için])



Anaokul defterinden S.30,
(akustik farkındalıkla ilgili alıştırm)



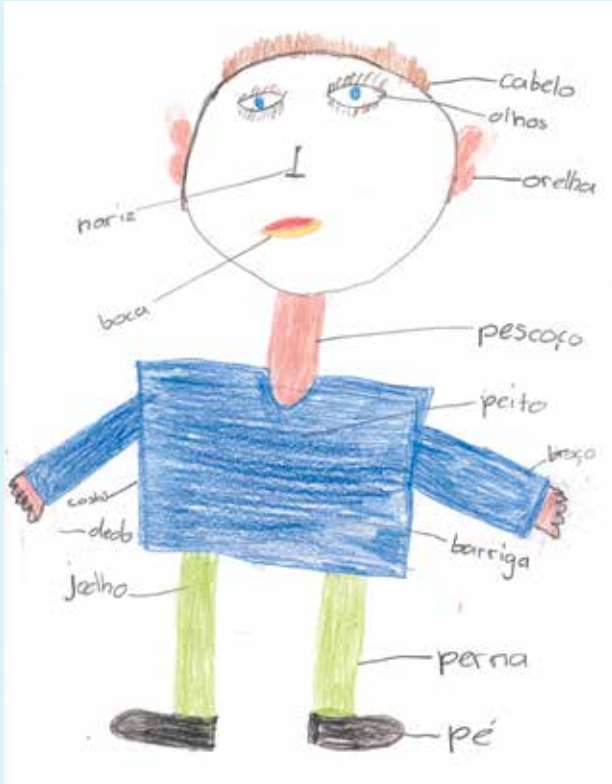
S. 122



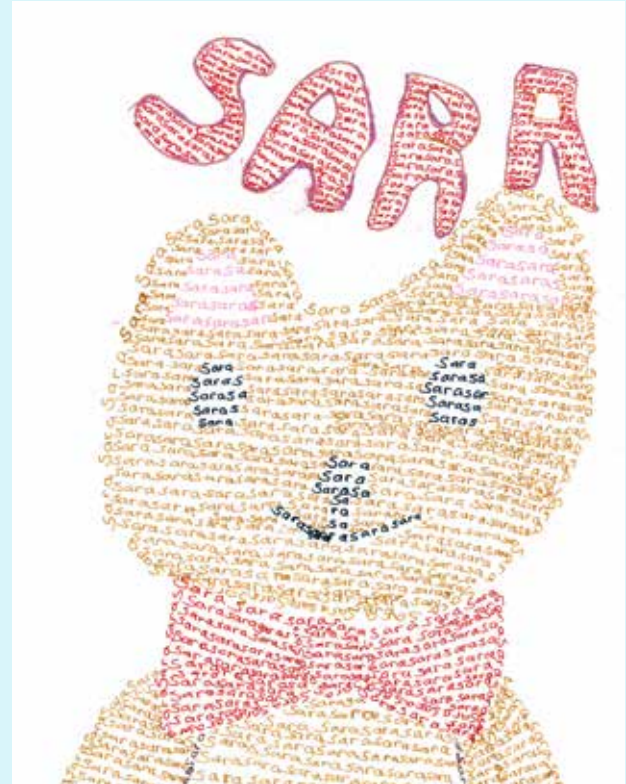
"Arnavut Kùltürü" alt düzey kitapçığından S.23

4. Öğrencilerin Hazırladıkları Ders Materyalleri

Örnekler Elisa Aeschimann Ferreira ve Raquel Rocha'nın Portukizce ADE dersinden (İsviçre, Luzern ve Argau kantonları).



Vücut bölümleri poster, 2. sınıf



Resimli Sözlük çalışması, 4. sınıf

Helauê

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 compêitou 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 traje e dançar são recolhas 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.

Portukiz folklor grubunun sunumuna ilişkin üç çalışma kağıdından biri

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 traje deste grupo?
- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?
- Completa:

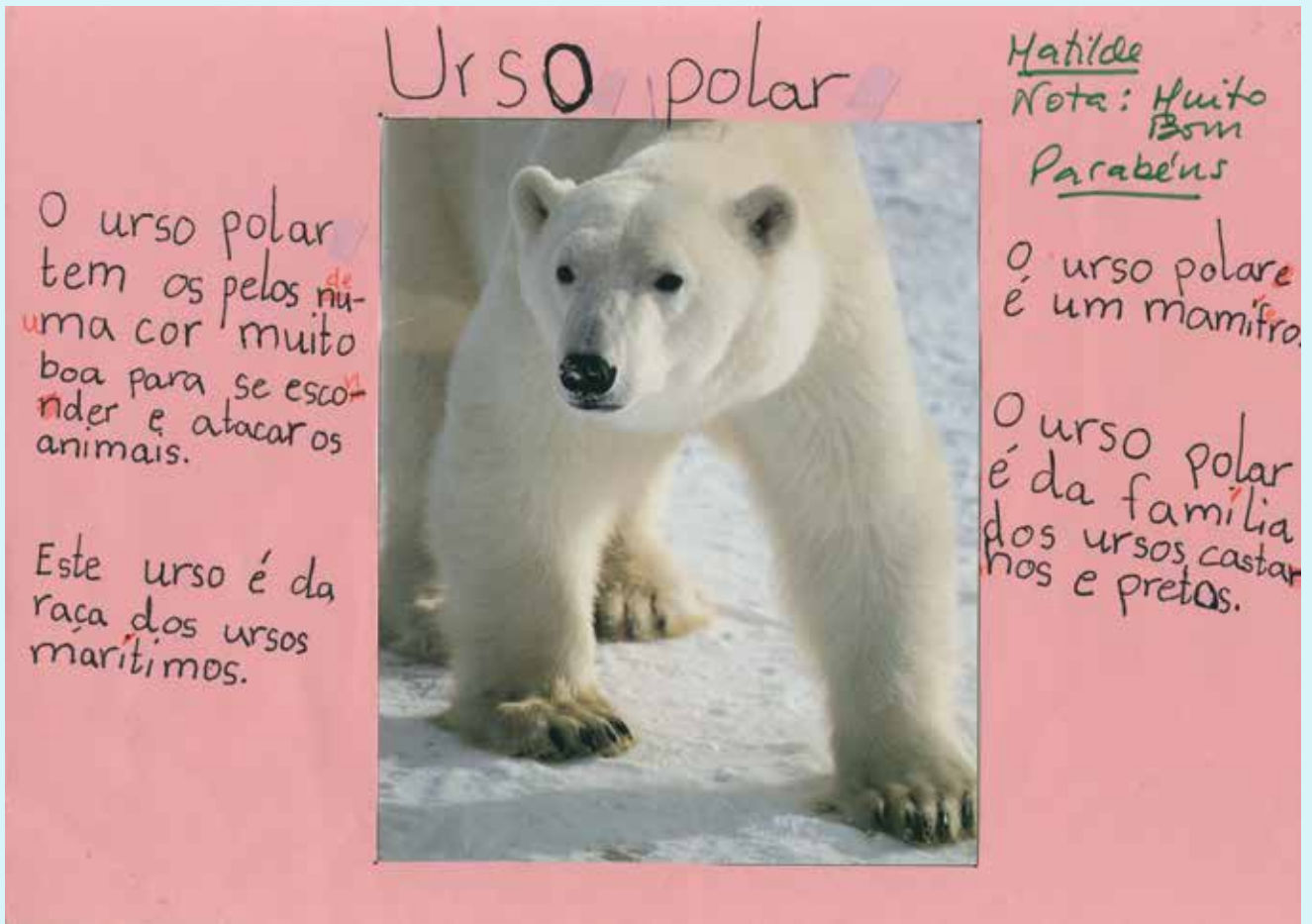
a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, _____ e _____

b) Os elementos do Rancho calçam _____ ou _____

c) Os principais acessórios são _____ e _____

Seu trabalho

İlgili öğrencinin sunumu için hazırladığı soru kağıdı ("Öğrenme Kontrolü")



Kutup ayısı konulu sunumun üç posterinden biri

Urso Polar

- De que cor é o urso polar?

- O urso polar é

ovíparo ☐

mamífero ☐
- O faro 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 _____ e _____

Bom trabalho

İlgili öğrencinin sunumu için hazırladığı soru kağıdı ("Öğrenme Kontrolü")

1. Materyal araştırırken yaklaşımınızı ve hangi kaynakları kullandığınızı düşünün lütfen! Meslektaşlarınızla kaynak ve strateji alış verişinde bulununuz.
2. Lütfen 4a–4d alt bölümlerini tek başınıza veya küçük bir grupla gözden geçirin. Kaynaklarla ilgili nasıl bir tecrübeniz var? Hangilerinden daha çok faydalanabilirsiniz? Gelecek aylar için 2–3 somut fikir üretiniz. En azından bir fikir/ bir proje madde 4d ile bağlantılı olmalıdır.
3. Ders materyallerinizin arşivlenmesiyle ilgili tutumunuz nedir? Alt bölüm 2'yi tekrar okuyun ve meslektaşlarınızla kendi arşivleme tekniğiniz ve iyileştirme olanakları hakkında konuşunuz!
4. Ders materyallerinin edinilmesi veya hazırlanmasında öğrencilerin dahil edilmesi I: Ders materyallerinin edinilmesi veya hazırlanmasında öğrencilerinizi dahil ettiniz mi hiç? Nasıl? Bu soruya ve tecrübelerinize ilişkin meslektaşlarınızla fikir alış verişinde bulununuz!
5. Ders materyallerinin edinilmesi veya hazırlanmasında öğrencilerin dahil edilmesi II: Altbölüm 1 ve 5'i lütfen bir kez daha okuyun ve uygulama bölümünün 10 B4'teki örnekleri inceleyin. Farklı düzey grubu öğrencilerini, ders materyallerinin edinilmesi veya hazırlanmasına önümüzdeki 3–4 ayda dahil edebilmek için üç somut örnek düşünün ya da tartışınız!
6. Bkz. 10 B.1 (uygulama bölümünde) birkaç link. Size ne gibi bir katkı sağlıyor? Başka linkler, ister köken ülkenizden, ister göç ülkenizden olsun, tanıyor ve kullanıyor musunuz?
7. Öğrencilerin Elektronik Medyadan Faydalanması I (bkz. alt bölüm 6): Buna ilişkin şimdiye kadar neler yaptığınızı ve nerede olası sorun gördüğünüzü düşünün ve tartışın lütfen. Bu sorunlara ilişkin gerçekçi çözümler tartışınız.
8. Öğrencilerin Elektronik Medyadan Faydalanması II: Lütfen alt bölüm 6a-f'i okuyun. Verilen web sayfalarını ya da programların birkaçını inceleyin. Alt bölüm 6a-f'den hangi somut fikirleri sonraki 3–4 ayda uygulayabileceğinizi düşününüz.

11A Temel Yaklaşımlar

Basil Schader

1. Giriş: Plan Yapmanın Önemi

Ders, bir dizi planlanabilir unsur ile bir dizi planlanamaz etkenlerin bir arada olduğu bütün bir oluşum. Planlanabilir unsurlar: Koşulların belirlenmesi, hedef koymak, içerik seçimi, ders biçimini belirlemek, ünitelerin akışını düzenlemek, öğrenme başarısının nasıl sağlama alınıp değerlendirilebileceğini düşünmek.

Planlanamaz ya da zor planlanabilir unsurlar, öğrencilerin tümünün veya tek tek dispozisyonu (örneğin son teneffüste çıkan bir tartışma ya da ailevi sorunlardan etkilenmiş olabilir), öğretmenin dispozisyonu, hava durumu, (örneğin öğrenmeyi zorlaştıran aşırı sıcaklık), yapılacak bir etkinlik sebebiyle oyalanma (sınıfça kamp yapmak, tatil, sınav), grup dinamizmine bağlı süreçler vs. Bu etkenler her zaman var olduğu için mükemmel bir planlama da dersin %100 başarılı olmasının garantisi değildir.

Ancak planlama olmadan hiçbir şeyin olamayacağını, sadece bir değil, farklı sınıf ve düzeylere aynı anda ders veren ADE öğretmenlerinden başka kimse daha iyi bilemez. Hangi grup neyi, ne zaman yapması gerektiğinin iyice düşünülmesi çok cabuk karmaşaya neden olur ve öğrenmenin motivasyonunu da çabucak sıfırlardı.

Bu istenmeyen bir durum olurdu, zira ADE çoğu yerde seçimlik ve sadece mümkün olduğunca üstün nitelik ve çekicilikte olursa devamı sağlanabilir – bu da profesyonel bir planlama olmaksızın mümkün olmamaktadır.

Aşağıda önce planlanabilir farklı etken ve ilkelere değiniyoruz. Burada Zürih Eğitim Fakültesi uzmanları tarafından geliştirilmiş güncel planlama modelini baz alıyor ve ADE'nin durumuna uyarlıyoruz. Akabinde – yıllık plandan tek tek ünitelerin planlamasına kadar – farklı zamana göre planlamalar konu edilir. Bu ikisinin somutlaştırılabilmesi için B bölümünde ADE öğretmenlerinin ders uygulama örneklerinin yer alması önemli.

2. Özet Olarak Planlamanın Adım ve İlkeleri

Aşağıdaki açıklamalar, ADE birçok yerde bu çerçevede verildiğinden blok genel ve detaylı planlanmasıyla ilgili (haftada blok ders). Aynı düşünceler tabiki tekli ünite ya da daha uzun bloklar için de geçerlidir. Yıllık, üç aylık dönem ve konların planlanması için devamına bakınız.

Dersin planlanması özet olarak bir blok dersten diğerine, bir haftadan diğer haftaya götüren bir döngü olarak görülebilir. Tek tek (öndüşünceler – uygulanması – değerlendirme olarak üç evrede toplanmakta olan) adımlar aşağıda dataylı biçimde açıklanmaktadır.



1. Öndüşünceler, Genel- ve Detaylı Planlama

Açıklık getirmek

“Genel planın”, konu(lar)ın, şartların vs. belirlenmesi (açıklık getirilmesi). Öndüşünce ve genel planlamayla ilgili; ilk not almalar oluşur.

Bu adımda cevaplanan sorular:

- “Genel plan”: tüm düzeylere ortak (örneğin “arkadaşlık”) konulu bir blok ders planlıyorum, farklı düzeye göre alıştırmalarla ya da düzeylere göre 2–3 konularla (örneğin 1./2. sınıf: Yeni harflere giriş; 3. sınıf: Okuma çalışması; 4.–6. sınıf: “Metin yazmayı” çalışmak; 7.–9. sınıf: Sunumların hazırlanması) ya da karma ders şekli planlarım (örneğin birlikte 20 dakika “arkadaşlık” konusunu konuşmak, sonra 40 dak. dil konularıyla ilgili düzeye göre etkinlikler, sonra 30 dak. birlikte film izleme ve hakkında konuşma.
- Tek tek düzey grubuna göre konunun / spesifik konuların veya yönergelerin seçilmesi (konu seçenekleri için bkz. yukarıda).
- Pedagojik açıdan önemi, temel içerik, konuların öğrenciler açısından yaşamla ilişkisini düşünmek.
- Öğrencilerin koşulları: Öğrenciler blok derslerin konularına ilişkin hangi koşul ve önbilgilere sahip? İki kültürlü ve ikidilli hangi bilgi ve yeterlikleri dahil edebilirler, yaşam ve gereçleriyle nasıl en iyi şekilde bağlantı kurabilirim? Bir önceki haftadan neyi ele almalı, neyi pekiştirmeliyim vs.?

Karar vermek

Tek tek gruplar için hangi hedef ve içeriklerin seçileceği, hangi ders ve sosyal biçimlerinin uygun olacağı ve öğrenme başarısının nasıl ortaya konulacağına dair karar vermek. Konu, öndüşüncelerin somutlaştırılması. Bunun için planlama formunun üzerine daha farklı notlar alınır ve belki ilk kayıtlar yapılır.

Burada cevap bulan sorular:

- Hedefler / İçerikler: Düzey gruplarına hangi hedefleri koyarım; onlar için hangi içerikleri seçerim? (Hedeflerden yola çıkıp uygun içerik bulur ya da bir içerikten yola çıkıp içeriğe uygun hedefleri tanımlarım). Örnekler: Öğrenciler verilen bir yönergeye göre eşyaları betimleyerek (= içerik) anadillerindeki yazma yeterliğini geliştirirler (= hedef) ya da: Öğrenciler ifade yeterliklerini geliştirmek için (= hedef) teybe kısa şiir okur (= içerik).
- Ders ve Sosyal Biçimler: Hangi ders şekli (tartışma, sunum, soru-cevap çalışması/dersi, çalışma kağıtlarıyla çalışmak vs.) ve hangi sosyal biçimleri (tekli, ikili, grup çalışması vs.) gruplar için seçtiğim hedef ve içeriklere uyar? Çoklu sınıf derslerim düşünülürse, ders- ve sosyal biçimlerin seçimi gerçekçi mi; her düzey gruba diğer gruplara vakit ayırabilmem için, yardımım olmadan da yapılabilecek bir yönerge planladım mı?
- Öğrenme Başarısının Değerlendirilmesi: Hedeflerimin yerine getirildiğini, öğrencilerin verdiğim konuyu gerçekten öğrenip anladıklarını nasıl anlayabilirim? Olasılıklar: “Bugün somut olarak neler öğrendim” sorusuyla ilgili bitirme görüşmesi (tercihen: öğrencilerin bitirme notları); öğretmeninin öğrencilerinin öğrendiklerine ilişkin gözlemleri/notları; öğrencilere öğrenilecek konuyu ikili çalışmayla tekrar anlatmak; öğrenme kontrolü olarak yazılı test (bu diğer şekillerden biri olmalı).

Biçimlendirmek

Süre düzenini, öğretmenin ve farklı öğrenci-gruplarının etkinliklerini ve ünite süresince “senaryo” işlevi gören somut bir planlama şemasında ünite(ler)i biçimlendirmek. Önceki iki adımdaki düşünceleri somut bir detaylı planlamaya dönüştürmek hatta kronolojik sırayla planlama formuna dökmek.

- Çoklu sınıf dersinde ağırlık ADE için karakteristik özelliği olan öğretmen ve öğrenci aktivitelerinin dağılımı üzerinde olmalıdır. Öğretmen her bir düzey grubu için en az bir kez “kendisine ait” kalmalı, bu konuda yaşça küçük öğrenciler büyüklerden genelde daha fazla ilgi bekler. Tabiki büyük öğrencilerin küçüklere bir şeyleri açıkladığı ya da ikili veya küçük grupta birlikte çalıştıkları da pek tabiki mümkün (ve anlamlı); bu öğretmenin yükünü de hafifletir.

- Planlama formu işlevsel ve açık ve net olmalı. Her halükarda solda süre sütunu, yani süre bilgisinin olduğu sütun içermeli. Üç düzey gruba aynı zamanda ders veren bu süre sütunun yanına ilgili grupların etkinliklerinin olduğu üç sütun ekler (her düzey grubuna bir sütun). Öğretmenin söz konusu gruba çalışma sırası renkli çerçevelenmiştir (veya griye bezenmiş). Bu işaretlemelerle öğretmenin ne zaman nerede olduğu da hemen görülecek. Bkz. örnek 11 B.6.

Planlama Formu Örneği

(Bkz. örnek 11 B.6)

Genel Bilgiler			
Tarih		Sınıf, Yer	
(Çift)ünitenin Konusu			
Konu Alt Kademe/Düzey I	Konu Orta Kademe/Düzey II	Konu Üst Kademe/Düzey III	
(Çift)ünitenin hedefleri			
Hedefler Alt Kademe/Düzey I	Hedefler Orta Kademe/Düzey II	Hedefler Üst Kademe/Düzey III	
Hazırlanılacak Araç ve Gereçler			
Ödevler			
Ödevler Alt Kademe/Düzey I	Ödevler Orta Kademe/Düzey II	Ödevler Üst Kademe/Düzey III	
Somut Ünite Planı (Öğretmenin hangi ünitelerde söz konusu gruba çalıştığını işaretlemek, bkz. örnek 11 B.6 !)			
Süre	Alt Kademe/Düzey I	Orta Kademe/Düzey II	Üst Kademe/Düzey III

Planlama sadece tek bir düzey grubu veya bir sınıf içinse daha ayrıntılı hazırlanabilir; aşağıdaki örnekte olduğu gibi:

Genel Bilgiler				
Tarih	Sınıf, Yer			
(Çift)ünitenin Konusu				
Ünitenin Hedefleri				
Hazırlanılacak Araç ve Gereçler				
Ödevler				
Somut Ünite Planı				
Süre	Öğrenci etkinlikleri	Althedefler, sosyal biçimler vs	Öğretmen etkinlikleri	Araç ve Gereçler

2. Ünit(ler)i Uygulama

Uygulamak

Paragraf 1’de de değindiğimiz gibi planlananın olduğu gibi sorunsuz uygulanmayıp burada görülecektir. Bu trajik değildir ve öğretmenin esnekliğini ve yaratıcılığını kamçılacaktır.

Bir sonraki adımı daha da önemli kılar:

3. Değerlendirme

Değerlendirmek

Planlanana ne derece ulaşıldı; belirli bir şeye neden ulaşılamadı; nerede tekrar yapılmalı veya pekiştirilmeli, sırada ne var, vs. ?

Bu soruların açıklığa kavuşturulması birincisi, dönüt almaya ve uzmanlaşmaya yarar. İkincisi, sonraki ünitelerin çalışılması için veya “Koşulların belirlenmesi” maddesinin temeli olarak olmazsa olmaz.

Farklı Boyutlarda Planlama: Yıllık Plandan Tek Bir Üniteye

Biraz önce ayrıntılı işlediğimiz blok derslerin detaylı planlanması, okul gerçeğinde aslında uzun süreçte son sıradadır. Genelde kabataslak ama çok yararlı yıllık ya da dönemlik planlamayla başlar, üç aylık veya aylık plan veya konunun ince işlenip belirlenmesiyle devam eder, ta ki tek bir ünite planının yer ve anlam bulduğu sağlam bir temel ve çerçeve oluşturuncaya kadar.

Yıllık ve dönem planlamaları farklı sebeplerden önem taşır:

- Uzun bir döneme ışık tutar ve detaylı planlamalara dayanak veya referans oluşturmaya yarar.
- Öngörülen içerik ile köken ülke ve göç ülkenin ders planlarıyla uyumunu garantileme sebebi.
- Konu seçiminde örgün derslerle işbirliği fırsatı yaratabilmelidir. Örgün ders öğretmenleriyle bu konuya ilişkin görüşmeler mümkün olduğunca erken yapılmalıdır.

Dönem ve konu planlarına birer örnek B bölümünde mevcut (11 B.4 ve B.5), bu örnekler aynı zamanda çalışma sistematığının türleri ve olanaklarını gözler önüne sermektedir.

11 B.4'te dönem planı; ay, (varsa eğer) bir sonrakineyle bağlantılı konu ve üç kademe veya düzeye ilişkin açıklayıcı bilgiyle doldurulacak beş sütundan oluşmaktadır. (Bkz. aşağıda: dönem planı örneği.)

11 B.5'te konu planı, birbirini takibeden geniş konu bloklarını içeren yıllık veya dönem planından yola çıkmaktadır (yuk. aylık konulara benzer, belki daha esnek). Buradaki çalışma sistematığı; konuşma, okuma anlama, dinleme anlama ve yazma olarak her birine bir sütun ayrılan dört büyük dili işleme alanlarını takip eder. Bunlar örneğin "ülke bilgisi", "kültürler arası içerikler", "edebî öğrenme" gibi sütunlarla tabiki de genişletilebilir. (Bkz. aşağıda: Konu planı örneği.)

11 B.4'ün şeması tabiki konu planlamalarında uygulanabilir, tam tersi 11 B.5'in şemasının yıllık planlamasının temeli olabileceği gibi.

Diline ve yazı sistemine göre az veya fazla zaman isteyen okul yazarlık (okuma yazmaya öğrenme) ilk dilde gerçekleştiğinden 1. sınıf, kısmen de 2. sınıfın özel bir statüye sahip olduğunu eklemek gerekir. Bu sınıf veya sınıflara özel bir planlama hazırlanmalıdır.

Dönem Planı Örneği

Ay	Konu	Alt Kademe/ Düzey I	Alt Kademe/ Düzey II	Alt Kademe/ Düzey III

Konu Planı Örneği

Konu, Haftalık Süresi				
Düzey	Konuşma	Okuma Anlama	Dinleme Anlama	Yazma
Alt Kademe/ Düzey I				
Alt Kademe/ Düzey II				
Alt Kademe/ Düzey III				

Kaynakça

- Grunder, H.-U. et al. (2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. 3. Aufl. 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 et al. (2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 5. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Vgl. auch den von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich herausgegebenen und in 20 Sprachen übersetzten Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) von 2011. Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Teşekkür

Metnin titizlikle denetlenip ilaveleri için Zürih Eğitim Fakültesinden Sn. Barbara Zumsteg'e sonsuz teşekkürler.

11B Uygulama

1. İki ADE Öğretmeninin Ders Planlamalarıyla İlgili Söyledikleri

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević Belgrad/Sırbistanlıdır ve 1999'dan beri Zürih kantonunda Sırpça ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Dönem planı için tablo şeklinde aldığım notlar:

- her kademe için ana hedefler
- aya ve haftaya göre konular ve planlanan üniteler (her kademe için)
- uygulanması istenen ders metotları, sosyal biçimler ve araçlar.

Bunu yaparken planlamamın bayram ve tatillerimizi ve de kültürümüzün diğer önemli unsurlarını içermesine dikkat ediyorum.

Aylık ya da Dönem planlaması için yukarıdaki düşünceleri belli bir konuya göre somutlaştırıyorum (mümkünse üçü için ya da en azından iki kademe için hedef, içerik ve zorluk derecesinin kademelerle uyumlu ortak konu seçimi). Hedef ve içeriklerde Sırpça ders planı ve Zürih'in (İsviçre'nin tüm Almanca konuşulan bölgesinde uygulanmakta olan) Ana Dil ve Kültürde Eğitim Çerçeve Ders Planınca hareket ediyorum. Özellikle öğrencilerimin gerçekte var olan ön bilgi, koşul ve ilgilerinden yola çıkmaya çalışıyorum. Dersim, hedef odaklı spiral prensibine dayalıdır: Alt kademelerin içerik ve hedefleri orta ve üst kademede tekrar ele alınır, ancak genişletilip zorluk derecesi yükseltilerek düzenlenir.

Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını öğrenmeyi takip ederek (gözlem, görüşme, yardımlarla) ve kısmen de sözlü ve yazılı kontrollerle değerlendiriyorum. Bu kontroller, sınav özelliği taşımamalı ve strese neden olmamalıdır.

Sırbistan *ders materyalleri* başta ADE öğrencilerime uygun hale getirmek zorundayım, örneğin Kiril Alfabetesini Latin Alfabetiyle değiştirerek, yönergeleri basitleştirerek ve metinleri buradaki çocukların sözcük dağarcığına uygun hale getirerek. Öğrenciler ancak bu düzenleme ve kolaylaştırmadan sonra bu malzemeyle etkin şekilde çalışabilmektedir.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud Sudanlı, 1992'den beri Londra'da yaşamakta ve örgün ve hazırlık/uyum sınıflarında Arapça ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Dersin planlanması, öğrencilerin neyi öğrenmeleri, öğrenme süreçlerini nasıl düzlemem ve takip etmem ve öğrenme başarısını nasıl ölçmem gerektiğini belirlemede yardımcı oluyor.

Ünitelerimi genelde 2–3 hafta öncesinden planlıyorum. Ders planını baz alıyorum. Planlamam şu alanları kapsamaktadır: Hedefler, dil yeterliği, dil durumları (sözcük dağarcığı vs.), diğer etkinlikler. Planlamalarımın farklı öğrenme tiplerine (işitsel, görsel, kinestetik) uygun olmasına dikkat ediyorum ki tüm öğrencileri çalışmalarında destekleyebileyim.

Planlamama, öğrenme değerlendirme çeşitlerini düşünmek de dahil. Sadece bu şekilde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabiliyor ve hangi öğrenci veya tüm sınıfla nerede bir şeyi pekiştirmem gerektiğini görebiliyorum.

2. İsviçre’de Üç ADE Öğretmeninin Daha genç Meslektaşlarına Tavsiye Edebilecekleri

(Bkz. Bölüm 1 B.5 Valeria Bovina’nın önerileri)

Sakine Koç (Zürih’te Türkçe ADE)

Öğrencilerin, kültür ve diller çekişmesi yaşamaması için İsviçre okullarının öğretmenleriyle görüşmeleri tavsiye edilir. Burada odak, dil dersi üzerinde olmalıdır. Birinci sınıflar için iki dilde aynı konu alanlarını – örneğin aynı harfleri ya da aynı hikayeleri vs. – ele almak önemlidir.

Dragana Dimitrijević (Zürih’te Sırpça ADE)

Daha genç meslektaşlara ulusal ders planlarının içerik ve hedeflerini baştan itibaren göç ülkenin ders planlarıyla (İsviçre’de Ana Dil ve Kültürde Ders Çerçeve Planı) bağdaştırmalarını kesinlikle tavsiye ederim. Dilin desteklenmesi, (öğrencilerin çoğu zaman köken dillerinden daha iyi bildikleri) göç ülkenin dili, kültürü ve verileriyle bağlantı kurulması da önemlidir. Öğrenciler böylelikle içerikleri daha iyi anlayabilir, ders ise iki kültürlü ve iki dilli yeterliklerinden faydalanır.

Nexhmije Mehmetaj (İsviçre Jura kantonunda Hırvat ADE)

Dersin planlanması ve uygulanmasında önemli olan, öğrencilerin ilk dillerindeki gerçek gelişim durumunu göz önünde bulundurmaktır.

Dersin hedefleri, her zaman açık ve net ve sınanabilir olmalıdır. Sadece bu şekilde gerçekten bir şeylerin öğrenildiğini değerlendirebiliriz.

Zorluk ve sorunların açık ve net bir yapılanma (kolaydan zora doğru) ve saydam bir planlamayla önüne geçilmelidir.

Tüm öğrenciler, zayıf olanlar da dahil, mutlaka dahil edilmelidir. Tümüne motive edici, yapıcı, ve somut bir dönüt verilmelidir.

Yıllık Planlamanın Anahatları:

Zaman Planı: 80 Ünite (40 hafta x 2 ünite)	Düzye I (1.–3.Sınıf)	Düzye II (4.–6.Sınıf)	Düzye III (7.–9.Sınıf)
Yeni bilgilerin edinilmesi	64 Ünite (32 x 2)	64 Ünite (32 x 2)	64 Ünite (32 x 2)
Pekiştirme, tekrar, uygulama	16 Ünite (8 x 2)	16 Ünite (8 x 2)	16 Ünite (8 x 2)

3. Yıllık Planlamanın Ana Şeması

Nexhmije Mehmetaj Kosovo/Kosovalı, 1993’den beri, Hırvatça ADE’yi kurup yönettiği İsviçre’nin Jura kantonunda yaşamaktadır.

Okulun bir yıllık planlanmasının anahatları için önce iki tür ünite ayırt ediyorum:

a) Yeni bilgilerin edinilmesine yarayan üniteler (%75) ve

b) öğrenilenin pekiştirilmesi, tekrarı ve uygulanmasına yarayan üniteler (%25).

Aşağıda zaman planına oturttuğum iki uzmanlık alanını ayırt ediyorum:

a) Kültürel eğitim ve iletişim (kültürler arası bilgiler de dahil): %60 ya da 48 ünite,

b) dil eğitimi (dilbilgisel yapılar, sözcük dağarcığı vs.): %40 ya da 32 ünite. Dinleme anlama, okuma anlama, konuşma, yazma gibi dilsel çalışma alanları iki büyük alana dahil.

4. Dönem Planı Örneği

Sırbistan/Pozrevac'lı ve 12 yıldır Stuttgart'ta yaşamakta ve Sırpça ADE için çalışmaktadır.

(Bkz. Örnek Bölüm 9 B.1!)

Ay	Konu	Altkademe (1.–3.Sınıf)	Ortakademe (4.–6.Sınıf)	Üstkademe (7.–9.Sınıf)
Eylül	Memlekten fotoğraflar	- Sözel becerilerin sınanması - Sözlü alıştırmalar - Daire, ev, okul - Trafik - Türküler - Gözlem ve betimleme alıştırmaları - Latin ve Kiril alfabesine giriş - Mektupların işlenmesi - Dusan Kosiç: - Eylül (şarkı, şiir, şair) - Lj. Rsumoviç-Au, Güzel Okul - Dragan Lukic: Baba nedir?	- Raporlar (sözlü ve yazılı): tatilde ... dedik - Aile hikayesi, göç - Memleket eskiden ve bugün - İmla ve dilbilgisi: Büyük yazım, durum ekleri Nerede? Nereye? Ne ile? Konuşma/yazı dilinde en sık yapılan hatalar Latin ve Kiril yazısına giriş D. Eriç: Memleket B. Nusiç: Otobiyografi - Ülke haritasında şehirler, nehirler, dağlar, termalleri bulmak//konumlandırmak	- Tatil raporları P. Ugrinov: Eski aile evi - Tarih, sosyal ve kurumsal açılar - İmla: coğrafi kavramlar - İsviçre ve Sırbistan'daki hayatın karşılaştırılması - Ülke haritasında şehirler, nehirler, dağlar, termalleri bulmak//konumlandırmak - Ivo Andrić - Büyükanne ve babamız kimdir ve nerede yaşadılar? - Soyağacı, ailede en sevilen kişi
Ekim	Aile Soyuz/ Kütüğü	- Ses, harf, sözcük, tümce - Aile, ziyaret - Arkadalar, arkadaşlık - Kızlar ve erkekler - Aile ve büyük aile - Aile fertlerinin adları - Bukvar'dan metin - Alfabenin yaratıcısı, Vuk Stefanoviç Karadžić - Atasözleri, kafiye, tekerlemeler	- Memleket sembolleri - Aile- ve akraba ilişkileri - Aile fertlerinin adları ailenin kadın ve erkekleri "Çoban Trisic" metni çalışması - Coğrafya, botanik vs.'de "konuşan isimler"	- Sırbistan haritasının önünde - Soy ağacı - Farklılıkların tanınması "Çoban Trisic" metni - çalışması karmaşık tümceler - Halk edebiyatı - Tekerlemeler vs. - Atasözleri, deyimler - Destan; epik halk türkülerinin sınıflandırılması
Kasım	Sırp Alfabeti ve yaratıcısı	- Sözcük dağarcığını geliştirmek - Aile, meslekler, mevsimler, günün bölümleri - Kiril / Latince harfler - Küçültme ekleri - Bukvar metinleriyle çalışmak - Dil yansımaları: Alman diliyle ortaklıklar ve farklar - Sırbistan – başkent, semboller, büyükbüyükanne ve babam nereden geldiler?	- Vuk Stefanoviç Karadžić: Hayatı, eseri - Adlar: Kavram ve anlamı, türleri - Kendi sözleriyle anlatım ve özet - Masal - Sırbistan – İsviçre: Topoğrafya karşılaştırma - Sırbistan'dan İsviçre'ye yolculuk – tatil planları - Tarih öncesi ve antik dönemlerde Balkan	- Vuk St.Karadžić – Sırp halkının hayatı ve geleneği - Alfabe nasıl oluştu - Sırbistan'da okur yazarlık - Hristiyanlığa geçiş, Kiril ve yöntem - Ad durum ekleri: Almancayla karşılaştırma - Sırp'ların göçü ve Türk makamlara karşı ayaklanma - Obrenović hanedanı - Kurtuluş savaşı ve bağımsızlık - Ulusal parklar, çevre
Aralık	Gelenekler – ulusları birleştiren köprüler	- Tümce türleri (ifade,soru, emir) - Haftanın günleri - Aylar - Noel, Noel Gecesi, Noel Baba - Noel şarkıları	V. Ilić: "Kış-Sabahı" - Sözlü ve yazılı anlatım - Sıfatlar: Kavram, anlam, sayı, cinsiyet; Almancayla karşılaştırma - Sv. Stefan - Nemanjica hanedanı - İlk Sırp devletinin kurulması - St. Karadžić - Noel gelenekler, Noel şarkılar	- İlk Sırp isyanı - Milan Đ. Milićević - Karadörde (portre) - Aziz, inanç, gelenekler, dini tören/ayinler - Sırbistan ve İsviçre'de yaşam ve gelenekler - Hristiyan bayramları: Noel Gecesi
Ocak	"Sokaksız yolda gitmek ve arkada bir sokak doğar" Kutsal Sava	- Sözlü yeterliklerin geliştirilmesi örn. resimlerle - St. Sava'nın karakteri ve çalışması - St. Sava'ya övgü	- Noel tatilinin sözlü ve yazılı anlatımı "Hiçbir yerde gökyüzü benim memleketimde olduğu kadar güzel değildir", D. Maksimoviç 12.–14. Y.y. Nemanjic hanedanı - Manastırlar – kültür merkezleri - St. Sava karakteri ve çalışması "Sveti Sava" halk türküsü	- Adlar: Kavram ve sistem (cinsiyet, sayı, a durum değişimleri) - Rastko Nemanjić - Edebiyatta St. Sava - Sırp manastırları ve aziz/kutsal yerler

5. Türkiye ile ilgili Konu Planı Örneği (yaklaşık olarak 4 hafta)

Sakine Koç Türkiye’den gelmekte, beş yıldır Zürih’te yaşamakta ve ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

(Bkz. örnek 9 B.4 !)

Düzy	Konuşma	Okuma Anlama	Dinleme Anlama	Yazma
Alt Kademe	Konuşma önerileri: Geldiğiniz Őehirden bahsedin! Türkiye’de başka neler gördüğünüzü anlatın ve haritada gösterin! Türkiye’den fotoğraf / ülkeye özgü hediyelerin tasvir edilmesi. Çocukları konuşmaya davet etmek. Hataları en sonda düzeltmek. Köken ülkeyle ilişki/ bağlantı kurmak.	Türkiye’yle ilgili basit metinler okumak. İçeriğın anlaşılmasının önceliği var; okurken düzgün ve doğru okumaya dikkat etmek.	Türkiye’nin bağımsızlık tarihini açıklamak. İstiklal marşı ve ulusal bayrak bilgilerini toplamak ve özetlemek.	Türkiye’de gezilen Şehirler hakkında yazılı raporlar. Ağırlık: Bölümler ve imla.
Orta Kademe	Belli bölgelerin karakteristik özellikleri (yemek, dağlık bölge, yapılar vs.) Farklı yerlerde neler yaşadınız? İsviçre’yle ortak yönlerini belgelemek, İsviçre’yle bağlantı kurmak.	Türkiye’yle ilgili metinler okumak, ilgili soruları cevaplamak. Türkiye’deki günlük hayatla ilgili metinler okumak, İsviçre’yle karşılaştırma. Doğru telaffuz!	Türk gölge oyununu (Karagöz tiyatrosu) izlemek; ana figürleri ve geleneğini açıklamak.	Başlanmış bir hikayeyi tamamlamak. Fiilleri doğru çekimleyebilmek.
Üst Kademe	Türkiye’nin dağları, vadileri, ırmakları, ovaları, denizlerin sistemi; İsviçre’yle karşılaştırma. Sebeplendirmeler, soru söcüklerin kullanımı.	Türkiye’yle ilgili metinler okumak. Üst seviyede dil, oldukça ayrıntılı. Okunan tekrar anlatılır (olaylar, kişiler, zaman). Konusunu ve anafikri bulmak.	Şiir dinletmek (örn. “İstanbul’u dinliyorum”). Anafikri, olayı, zamanı bulmak. şair ve önemi hakkınımda bilgi.	Sunum hazırlama ve sunma. Deyimler ve atasözleri kullanmak, yan tümcleri kurmak.

6. Ünite Planı Örneği 1.–6. Sınıf

Nexhat Maloku (Kosovo/Kosova) Gjilan'lı,
1991'den beri Zürih'te yaşamakta ve 1992'den
beri Hırvatça ADE için çalışmaktadır.

(Bkz. örnekler 4 B.2 (1.-9. sınıf), 8 B.3 vs.!)

Süre	Alt Kademe, 1. Sınıf	Alt Kademe, 2./3. Sınıf	Alt Kademe, 4.–6. Sınıf
5'	Üç grupta başlama, selamlama; 2./3. Sınıf ve 4.–6.Sınıf gruplarına yönergeleri açıklama		
8'	1. Sınıf: 'J' harfine giriş. Ses olarak tanıma, yazıbirimi, 'J,j'.	2./3.Sınıf: "Ben ve diğerleri" konusu. İkili röportaj: Öğrenciler ikiye ayrılarak ailelerini anlatır.	Fiiller konusu, geçmiş zaman. 20 cümleli çalışma kağıdı. Yönerge: Fiillerin altını çizmek, kullanılan geçmiş zaman türünü belirlemek.
8'	Çalışma kağıdında J,j ile ilgili dört alıştırma üzerinde bireysel çalışma		
10'	Çalışma kağıdının kontrol edilmesi. J-sözcüklerinin sesletilmesi. Java, jata gibi J-sözcüklerinin ayrıştırılması. Yardımcı fiil 'jam'. Yeni çalışma kağıdının açıklanması.		
5'		Röportaj yapılan çocuğun ailesiyle ilgili sunum. "Ne familjen e Albanes" metninin bireysel ol. okunması, anlaşılmayanları işaretlemek.	
8'			Çalışma kağıdı kontrolü. Arnavutça geçmiş zaman türlerinin kullanımını Almancayla kıyaslama.
3'	Yeni çalışma kağıdının kontrolü.		"Gjuha shquipe 3" metninin çalışılması (fiillerin üzerini boyama)
7'		"Familja e Albanes" metnin sorunlarının çözülmesi. Hikayenin bölüm bölüm okunması; okuma anlamaya yönelik sorular. Yönerge: Kendi ailesini çizmek.	
15'	Ara		
10'	Öğrenciler basit bir metin okurlar. Anlamada sorun olduğunda yardımcı olurum.	Çalışmaya devam (bak. yuk.)	"Princi i lumtur" metninin bireysel metninin bireysel ol. okunması;herkes okumak üzere bir bölümünü hazırlar.
20'	Yönerge, metni (bak. yuk.) bilinen çalışma şekillerine (ikili- ve tek çalışma) yönelik dikte çalışmak	Ders materyaline uygun yönergeler ve ayrı bir çalışma kağıdıyla çalışma	Öğrencileri daire içinde oturur ve kendi hazırladığı bölümü anlatır. Öğretmen dinler ve gerektiğinde açıklamalarıyla müdahale eder.
3'	Yük yönergenin kontrolü. Ödev: Metnin sözcüklerinin dikte çalışması.		"Princi i lumtur" metin yazarının okunması. Okuma anlama için ikili röportaj.
5'		Metnin tartışılması, Kosova - İsviçre aile yaşantısının kıyaslanması ışığında. Ödev: Göç sebepleri anketi.	
3'			Soruların görüşülmesi. Ödev: Ders kitabı soruları cevaplama.
5'	Son soruların açıklanması, vedalaşma		

Gri: Öğretmenin katıldığı aktiviteler.

11C Dönüt, Tartışma ve Pekiştirme için Fikirler

1. Öğretmenlik eğitiminiz sırasında muhakkak ders planlanması konusuna ilişkin bir şeyler öğrenmişsinizdir. Bu bilgilerden hangilerini ADE öğretmeni olarak uygulayabilirsiniz, neler eksik? ADE'nin planlanmasındaki ana zorluklar nelerdir?
2. Lütfen Bölüm 11 A.2 "Özet olarak Planlamanın Adım ve İlkeleri" tek ya da iki kişi inceleyin. Bu adımlardan hangisi sizin için zorlayıcı? Neden? Not alın ve/veya tartışınız.
3. İki veya üç kişi ders planlamalarına ilişkin (yıllık veya dönem planından ünite planlanmasına kadar) tecrübeleriniz hakkında fikir alışverişinde bulununuz. Etkili ve uygulanabilir yaklaşım tarzı bakımından başarılı olduğunuz noktalar? Düzeltmesi gereken neler?
4. Öğrenme hedef ve içeriklerinin belirlenmesi konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz? Birbirinize anlatın ve bu önemli hususu nasıl iyileştirilebileceğini düşününüz.
5. Öğrenme başarısını değerlendirirken izlediğiniz somut adımlar neler; başka hangi adımlardan faydalanılabilir? (Söz konusu paragrafı lütfen bir kez daha okuyun.) Birbirinize anlatın ve bu konuyu klasik sınavların yanı sıra öğrenme kontrolünün diğer daha yaratıcı şekillerinin kullanımıyla daha nasıl iyileştirilebileceğinizi düşününüz.
6. Lütfen A ve B bölümlerinde tanıtılan farklı planlama şemalarına bakın. Bu konudaki fikriniz nedir? Hangi şemaları kullanabilirdiniz; hangi alan için daha iyi bir plan geliştirdiniz?
7. Lütfen (tek başınıza veya küçük bir grupta) B.2'de "Üç ADE öğretmenin daha genç meslektaşlarına neler tavsiye edebilecekleri"ni okuyun. Peki siz daha genç meslektaşlara neler tavsiye ederdiniz; planlamada sizin temel maddeleriniz nelerdir?

12A Temel Yaklaşımlar

Regina Bühlmann, Anja Giudici

1. Giriş

Avrupa çok dilli bir kıta, devletlerinin tanımlanmış hedefiyle dillerini ve kültür çeşitliliğini değerli bir hazine olarak korumak ve desteklemek (bkz. Bölüm 13). Bunu uygulamaya dökmek tabiki zorlayıcı bir taleptir. Ülkeler çok dilliliği desteklemek için uygulanabilirliği için bireysel olarak farklı yollar seçmiştir. Tüm devletlerin ortak yanı, resmi okulların merkezi bir katkısının olduğudur: Asli görevi tüm öğrencilere derslere eşit olarak katılma hakkını hedefleyen okul dilinin öğretilmesi – ikinci dili öğrenenlere de – belli sayıda yabancı dilin öğretilmesi, buna bazı ülkelerde göç dilleri de eklenebilir.

ADE'nin Milli Eğitim sistemine dahil olması, daha doğrusu ADE'nin devlet desteği Avrupa ülkelerinde - bu ülkelerde kısmen de bölgesel ve yerel bazda – farklı düzenlenmiştir. ADE öğretmenleri bu yüzden öğretmenlik mesleği ve resmi okullarla işbirliği için çalışma yerine göre farklı koşullarla karşılaşmaktadır.

Yönelim Bilgisi Edinmek

İlk önce yönelim bilgisini edinmek, yeni çalışmaya başlayacak bir ADE öğretmeni için bu işin tuzu biberidir.

EURYPEDIA Avrupa'daki eğitim sistemiyle ilgili online bilgileri olası bir giriş sunar: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page (20.10.2014).

"Bazı ülkeler, ADE öğretmenleri için spesifik bilgileri, Eğitim Müdürlüklerinin websayfasında yayınlamaktadır. Eğitim Müdürlükleri çoğu zaman bilgi ve danışmanlık hizmeti sunmaktadır.

Çok dillilik öğretimi açısından tüm öğretim elemanları arasında işbirliği, öğrencilere uyumlu dil desteği sağlayabilmek için temel koşuldur (çok dillilik öğretimi tartışması ya da dahili dil öğretimi örneğin Hutterli, S. 64'te bulunmaktadır: ADE öğretmenleri devlet okullarının önemli iş birlikçileridir). Devlet okullarındaki çoğu öğretmen ADE öğretmenleriyle birlikte çalışmaya ha-

zır, örneğin öğrencilerin dil seviyeleriyle ilgili bilgi alışverişine ya da belli konu ve ders ünitelerinin birlikte planlanmasında. ADE öğretmenleriyle birlikte çalışmanın konu edilmediği ya da henüz edilmeye başlandığı okullarda da işbirliğini harekete geçirmek için örnekler aşağıda verilmiştir.

2. İşbirliği Alanları

1. Karşılaşma Herşeyin Başlangıcıdır

2. Okula Ve Ders Hazırlığına Müdahil Olmak

3. Çalışma Planı Ve Desteğin Planlanması

4. Ebeveynlerle İşbirliği

1. Karşılaşma Herşeyin Başlangıcıdır

Birbirini tanımak ve anlamak her tür işbirliğinin temelidir. Bunun için iki tarafın da birbirinden ve birlikte öğrenmeye açık ve hazır olması gerekir. İşbirliği ayrıca birlikte karar alabilmek demektir. Bunun için ortak bir dil – hem temel anlamda, hem mecaz anlamında – bulunmalıdır.

ADE öğretmeninin yerel dilde iyi yeterliklere sahip olması (Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi'nde en az B1 düzeyi) devlet okulu öğretmenleriyle pedagojik didaktik işbirliği için şart. Bazı eğitim müdürlükleri ADE öğretmenlerinden bu yüzden dilde belli ön bilgileri şart koşturmaktadır. Yerel dili öğrenmek için harcanan zaman kesinlikle değerlidir!

Mesleki Bağlantılar Kurmak

Birlikte çalışmanın ilk adımı kişilerin birbirinin üzerine gitmesidir. Ders vermek zorlayıcı bir süreçtir ve diğer öğretmenlerle alan sorularında yardım almak iyidir. ADE finansörleri bunun için sık sık öğretmenlerine resmi olarak örneğin düzenli buluşmalar, oturum ya da seminerler sunmaktadır. Bir finansöre bağlılık yoksa ya da resmi bilgi alış veriş olanağı mevcut değilse başka – resmi olmayan – olanaklar da mevcut.

- Çevremde uzman fikir alış veriş ya da karşılıklı koçlukla ilgilenen var mı ?
- Yerel eğitim müdürlüğü fikir alış veriş olanakları, örneğin katılabilir olduğum düzenli konferanslar organize ediyor mu?
- İstenilen fikir alış verişini yapabileceğim öğretmen dernekleri veya sendikaları var mı?
- Öğretmen yetiştiren kurumları öğretmenler arasında ağ kurma ve profesyonel fikir alış veriş için eğitim seminerleri organize ediliyor mu?

Yerel Okulu Tanımak

Okulda yeni ders vermeye başlayan ADE öğretmenleri ilk önce genel konularda muhababının kim olduğunu, okulun altyapı donanımına ve önemli bilgilere kiminle ulaşabileceklerini öğrenmelidir, örneğin okul idaresi, müdüriyet ya da sekreterlik (bkz. Bölüm 1 B. 5).

- Okulda beni ilgilendiren bilgilendirme materyalleri (öğretmenlerin adres listesi, öğrenci listesi, okul takvimi vs.) var mı ?
- ADE için faydalanabileceğim (çok dilli) materyaller/kitaplar var mı?
- Faydalanabileceğim altyapı (fotokopi makinası, internet, öğretmenler odasında özel dolap vs.) var mı?
- Okul ya da yerel okul idaresi, örneğin ailelere ADE olanağı hakkında bilgilendirme ya da kayıt sürecinde destek sağlıyor mu?
- Resmi okul öğretmenleriyle ADE öğretmenlerinin birlikte çalışmaları konusunda tecrübe etmiş mi?

ADE öğretmenleri çoğu zaman her birinin kendi kural ve "kanunları"nın olduğu birkaç okulda çalışmakta; sınıflar da birçok kişi ve grup tarafından kullanılmaktadır. Herkes belli kurallara uyarsa birlikte yaşam tabiki daha kolay olur – ama bunların da bilinmesi gerekir!

- Haklarımın ve görevlerimin tanımlandığı bir okul yönetmeliği var mı? Fiziksel koşullara (örneğin sınıflar) ve altyapıya dair kurallar var mıdır?
- Öğretmenler odası, okul kütüphanesi, bilgisayar odasını vs. kullanabiliyor muyum? Öğretmenler konferanslarına katılmak zorunda mıyım ya da katılabilir miyim?

Yetkili eğitim müdürlükleri çoğu zaman ADE öğretmenlerinin hangi hak ve görevlerinin olduğuna ilişkin yönerge çıkartır ve/ya da ADE dersi için yazılı bilgilendirme materyali ve formları - kısmen farklı göç dillerinde - sunar.

(Sınıf) Öğretmeniyle Bağlantı Kurmak

Somut işbirliği ilk etapta ADE öğretmenleriyle devlet okulunun sorumlu öğretmenleri arasında (özellikle sınıf öğretmeniyle dil öğretmeni arasında) gerçekleşir. Bu işbirliğinin odağında öğrencilerin desteklenmesi var. Birlikte çalışmanın olanakları çok. İlk adımı okul atmıyorsa, ADE öğretmenin bir fiil bağlantıya geçmesi yararlı olabilir.

- Mümkünse öğrencilerinizin sınıf öğretmeniyle bizzat tanışın.

- Kendinizi kısaca tanıtan bir yazı (bkz. altta) hazırlayıp okutacağınız öğrencilerin sınıf öğretmenine verin. Bu yazı e azından adınız, iletişim bilgileri (telefon, e-posta) ve ADE öğretmeni olarak okulda ne zaman ve nerede ulaşılabilir olduğunuz bilgisini içerir. Olası ekler: Eğitiminiz, dil bilgileriniz, önceki ve/veya da diğer çalışma alanlarınız ve spesifik ilgi alanlarınız. Yazıya fotoğrafınız eklendiğinde meslektaşınıza size ilişkin bir ön bilgiye sahip olur.

Gordana Todorova Özgeçmişi

Makedon Kültürü ve Dili Öğretmeni



Sevgili Öğretmenler

Kısa bir süre önce okulunuzda Makedonca ana dil öğretmeni Fotoğraf olarak çalışmaya başladım. Yeni işime başlamaktan mutluluk duyuyor, sınıfınız çocuklarını desteklemeye ve okulunuz etkinliklerinde görev almaya hazır olduğumu belirtmek istiyorum.

Aşağıda iş geçmişimi ve iletişim bilgilerimi bulabilirsiniz.

Birlikte çalışmaktan büyük memnuniyet duyuyorum!

G. Todorova

Eğitim Durumum

Makedonya'da doğup büyüdüm. Lise eğitimimi tamamladıktan sonra Üsküp Üniversitesinde Makedon Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitiminden öğretmen olarak mezun oldum. 2002–2008 yılları arasında Üsküp'te bir ortaokulda öğretmenlik yaptım. 2009 yılında konser müzisyeni olarak iş bulan eşim, kızım Elisabeta ve oğlum Zoran ile Almanya'ya göç ettim. 2011 yılından beri Makedonca ana dil öğretmeni çalışmaktayım. Halen eğitimlere devam ediyorum ve psikoloji alanında yüksek lisans eğitime başlamayı arzu ediyorum. Boş zamanlarımda müzikle uğraşıyorum ve kitap okumayı seviyorum.

Yabancı dillerim

- Makedon Dili (ilk dil)
 - Almanca (GER C2), İngilizce (GER C1)
 - Arnavutça (GER B2)
 - Türkçe (konuşma dili GER A2)
- (GER= Avrupa Dilleri Ortak Ölçüt Çerçevesi)

İşim

ADE öğretmeni olarak çalıştığım okullar:

- Pazartesi 16.30–18.00: Anne-Frank-Grundschule (= ilkokulu)
- Salı 16.30–18.00: Grundschule Grossendorfdorf (= ilkokulu)
- Çarşamba 14.00–16.00: Eva-Ries-Grundschule (= ilkokulu)

İletişim bilgilerim

Telefon: 0049 123 456 789
E-posta adresi: gordana@dmil.mk
Adres: Alban-Berg-Strasse 77

2. Okul ve Ders Hazırlığına Müdahil Olmak

Bazı ülkeler, örneğin İsveç ya da Alman Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul hayatı ve ders hazırlama çalışmalarına müdahil olmak yerleşmiş ve olağandır. Başka ülke/eyalet ve bölgelerde ise bu adımlar henüz yeni ya da başlatılması gerekir. ADE öğretmenleri kendi iş yerilerindeki durumu meslektaşlarından ya da yetkili eğitim müdürlüklerinden öğrenebilirler: Mümkünse eğer var olan deneyimlerden yola çıkmak yararlı olacaktır!

Öğretmenler Konferansı ve Ekip Toplantıları

Okulda günlük rutin ile ders işlemeyle ilgili tartışmalar yapıp kararlar alınır – örneğin okul etkinlikleri ve projeler ya da öğrenciyi desteklemeye yönelik pedagojik didaktik soruların görüşülmesi gibi. Okulu etkileyen alanlar hangileri ve karar mekanizmaları kimlerdir, eyalete ya da bölgeye göre değişir. Bu konuda da şu geçerli: Bulunduğunuz yerde meslektaşlarınıza sorun!

ADE öğretmenleri çoğu zaman az çok kurumsallaşmış olarak söz sahibi olabildiği (hatta olmak zorunda olduğu) öğretmenler konferansı ve ekip toplantıları önemli buluşma noktalarıdır:

- Öğretmenler konferansı ve/veya ekip toplantısına katılım zorunlu mudur (= ADE öğretmeni olarak sözleşmemin bir parçası mı)?
- Ders verdiğim okullarda ADE öğretmenlerinin öğretmenler konferansı ve/veya ekip toplantısına katılımı söz konusu mudur? Değilse katılımı yürürlüğe koydurabilir miyim?

ADE öğretmeni olarak çoğu zaman farklı okullarda çalışıyorsunuz ve kaynaklarınız kısıtlıdır. Bu yüzden kendinize gönüllü çalışmalarda aşağıdaki soruları sorun:

- ADE öğretmeni olarak benim için hangi çalışma önemli? Önceliklerim nelerdir?
- Çalışmamı ücretlendirme olasılığı var mıdır (örneğin okul bütçesinden ya da yetkili eğitim müdürlüğünün özel bütçesinden).

Okul Şenlikleri ve Proje Haftaları

Okul etkinlikleri, tanışma ve ADE’de yapılan işleri tanıtmak için iyi birer fırsattır.

Okullarda çoğu zaman organizasyonuna katılmak ya da birfiil katılınabilecek kurumsallaşmış etkinlikler vardır, örn. yılsonu kutlamaları, okul veya bölge kütüphanelerin (çok dilli) okuma geceleri, ve sınıflar arası spesifik konuların çalışıldığı proje haftaları, ya da ulusal ya da uluslararası gün ve yılı etkinlikleri çerçevesinde (örneğin 26 Eylül: Avrupa Diller Günü).

- Bu etkinliklerden hangileri benim okulumda / okullarımda var ve organizasyonundan kim sorumlu? Bir de: Bazen okul dışından da organize edilir, örneğin belediye kütüphaneleri ya da okul aile birlikleri.

- Etkinlik ADE’yi tanıtmak için zemin sağlar mı? Sınıfımın bir katkısı olabilir mi, örn. seyircileri farklı dillerde selamlamak, dilimizden bir şiir okuyabilir mi ya da kısa bir masalı sahneleyebilir mi? Belki ADE öğrencilerin ebeveynlerinin katılmaları için ikna edilebilir.

- Proje haftası için örneğin ana konu önerip (birlikte) hazırlama olanağı var mıdır?

Karşılıklı Sınıf Ziyaretleri / Öğretmenlerin Dersi İzlemeleri

Devlet okulu dersleri ve ADE dersleri duruma göre iki “yabancı” olarak algılanabilir, kısaca: kişiler birbirini tanımaz ya da az tanır. Bunun için küme etkisi yapabilecek birçok sebep var: ADE’nin kurum olarak resmi eğitim sistemine katılımının zayıf olması; devlet okulu öğretmenlerinin ADE konusunda az bilgi sahibi olmaları, ADE öğretmenin okul binasında az veya okul dışı saatlerde bulunması, meslektaşlar arası bilgi alış veriş için dil düzeyinin yeterli olmaması vs. Bu gibi koşullar işbirliğini zorlaştırabilir.

Yine de: Karşılıklı tanışma güven inşa eder! Gerekirse ilk adımı siz atın ve devlet okulundan meslektaşlarınızı ADE sınıfınıza davet edin. Okul ziyaretine gelip gelemeyeceğinizi öğrenin – hangi dilde olursa olsun: iletişim kurmanın (nere-deyse) her zaman bulunur.

Devlet okulundan meslektaşlara ziyaretleri sırasında hangi konuları sunabileceğiniz ve pekiştirebileceğinize dair birkaç öneri:

- Heterojen sınıflarla çalışma: ADE; örneğin çoğu zaman farklı dil düzeyine sahip öğrencili farklı yaşlardan oluşan sınıfta ders vermek, köken ülke ile göç ülkenin farklı öğrenme hedeflerinin adapte edilmesi demektir.
- Göç kültüründe yaşayan öğrencilerle çalışma: Kendinizi nerede evde hissediyorsunuz? Hayatınız size hangi farklı bağlantıları sunuyor? Sizden ailevi ve toplumsal beklentiler neler?
- Ebeveynlerle çalışma: Göç geçmişi olan ebeveynler devlet okuluyla görüşmede ne gibi engellerle karşılaşabilir?

Birlikte Ders Vermek

ADE öğretmenleri ve devlet okulu öğretmenlerinin birlikte ders ünitesi hazırlamalarına ilişkin farklı modeller mevcut. Bu ders modellerinden bazıları için materyaller var. Üç ilginç yaklaşıma örnek:

- EOLE/ELBE (özellikle İsviçre’de uygulanır): “Eveil aux langues/Language awareness/Dillerle karşılaşmak” yaklaşımının kökeni İngiliz dili eğitime dayanır ve genel dil bilincinin güçlendirilmesini hedefler. Bu sebeple farklı dilden öğrencilerle birlikte çalışmak için çok elverişlidir. Bu da İsviçre’de farklı bağlamlarda yapılmaktadır (bkz. Giudici ve Bühlmann 2014, Saudan et al. 2005, Schader 2010 (DVD) ve 2012).
- Koala (özelikle Almanya’da yaygın): Türkçe konuşan çocukların desteklenmesi projesi çerçevesinde oluşan “Başlangıç Dersinde Koordineli Almanca/Türkçe Okuryazarlık” yaklaşımı, içerik ve yöntem koordineli desteğinin önemini vurgulamakta; yazarlarsa sadece ders materyalleri sunmakla kalmaz, farklı ders şekilleri arasında koordinasyonu kolaylaştırmanın yollarını da göstermektedir. (www.koala-projekt.de; 11.11.2014).
- Cross curricular links and primary languages (İngiltere’den): İngiltere’de ulusal dil desteği kampanyası çerçevesinde devlet okulu ders programını ADE ile koordine etmek üzere modeller geliştirilmiş. Bu çalışmaların sonuçlarına resmi yollardan ulaşmak mümkün, köken dilde desteğinin resmi okul derslerinde uygulayabilmek için heyecan verici öneri, öğüt ve materyaller sunmaktadır. (http://www.primarylanguages.org.uk/teaching_and_learning/embedding/cross_curricular_links.aspx; 11.11.2014).

Birlikte Kütüphaneye Gitmek

Anlatılar ve hikayeler okulda önemli rol oynar. ADE ve örgün derslerin ortak etkinlikleri için bu yüzden çok uygun. Daha büyük okullarda duruma göre kendine ait kütüphane vardır veya öğretmen semt kütüphanesinden faydalanır. Kültürler arası kütüphanelerse çok dilli kitap envanterinde uzmanlaşmış ve bu yüzden de ADE’nin özellikle ilgisini çeker (örneğin İsviçre’de Interbiblio kültürler arası kütüphaneler ağı vardır, www.interbiblio.ch): Çevrenizde bakın!

- Okul kütüphanesi ya da okul yakınlarında farklı köken dillerinde kitap ödünç veren kütüphane var mıdır? Veya iki dilli sınıf okuma metinleri sunan kitap ödünç alma servisi var mıdır?

- Sınıf öğretmeniyle birlikte kütüphaneye gitmem ya da iki dilli okuma projesi gerçekleştirmem mümkün olabilir mi?

- Okul kütüphanesi çok dilli kitaplarla donatılması mümkün olabilir mi? Bunun için bütçe yoksa eğer belki ADE öğrencilerinin ebeveynleri kendilerine ait okunmuş kitapları vererek yardımcı olabilir.

3. Çalışma Planı ve Desteğin Planlanması

ADE öğrencileri iki farklı okul ortamında bulunuyorlar, biri devlet okulunda, diğeryse ADE sınıf ortamında. ADE öğretmenlerinin öğrencileriyle ilgili görüşü, resmi okul öğretmenlerinin bakış açısına çok değerli katkı sağlar. Bu, çok dilli yetişen çocukların, okul için kapsamlı bir çalışma ve destek planlanması için bir şanstır.

Çok Dilli Öğrencilerde Destek Planının Birlikte Hazırlanması

ADE ile resmi okul öğretmenleri karşılıklı fikir alışverişinde bulunurken öğrencileri hakkındaki değerlendirmelerini tamamlayıp uygun destek tedbirlerini planlayabilirler.

- Öğrencilerinizin sınıf öğretmeniyle bağlantı kurup uzman kişiler arasında ne gibi bir bilgi alışveriş beklentsinin istendiğini öğreniniz.
- Öğrencilerinizle ilgili gözlemleri paylaşın ve destek planını birlikte hazırlamanın yolunu açınız.

Ders Konu Ve İçeriklerini Planlanması İçin Buluşma Noktaları

ADE öğretmenleri özellikle aynı devlet okulu sınıfında olan gruba ders verdiğinde iki öğretmenin belli içerikleri birlikte planlamaları yararlı olabilir. Bunun için, dil derslerinde işlenen konular (örneğin ortak konunun sözcük dağarcığının oluşturulması, sözdizim alıştırmaları), ama insan & çevre dersleri vs. konular da uygundur.

- Sınıf öğretmenini ADE’de işlediğiniz konular hakkında bilgilendirin. İçeriğin görüşülmesi için buluşma olanağının olup olmadığını sorun. Zürih kantonu eğitim müdürlüğünün “Çok Dilli ve Kültürler Arası Bilgiye Sahip” adlı broşürü (Öndül ve Sträuli, 2011, S. 25–28), Schader 2010 ve 2013 ve bu dizinin “Didaktik Öneriler” adlı kitapçıklarında iyi öneriler bulmak mümkün.

Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesine Dahil Olmak

Biçimlendirilmiş performans değerlendirme alanı tüm ülkelerde titizlikle tanımlanmıştır. Bu yüzden göç ülkesinin kanununu tanımak son derece önemlidir:

- Öğrencilerimi ADE’de elde ettikleri başarılarına not vermeli mi vermemeli miyim? Değerlendirme ve not girişleri için bir kanun tasarısı var mıdır? Notları kime ve ne zamana kadar teslim etmeliyim?
- Göç devleti resmi okul karnesinde ADE’ye devam belgesi ya da değerlendirmeyi onaylıyor mu onaylamıyor mu?
- Öğrencilerin ana dil eğitimi derslerindeki çabalarının resmi veya gayri resmi geçiş kararlarında dikkate alınıp alınmayacağını öğrenmek.

4. Ebeveynlerle İşbirliği

Avrupa eğitim eisteminde okul ve ebeveyn işbirliğinin rolü büyük. Öğretmenler ebeveynlerden okulda olup bitenlere ve çocuklarının geleceğini şekillendirirken ilgi göstermelerini bekliyor. Bu bazı yeni göç etmiş ebeveyn için alışılmış bir durum değil, hatta zor bile olabiliyor, örn. yerel ders dilini anlamıyor ya da çok az anlıyor ve okul yapısı ve geleneklerini tanımıyorlarsa. Bu durumda ADE öğretmenleri destek ve arabuluculuk sağlayabilir.

Önemli: Rolünün Bilincinde Olmak

ADE öğretmeni olarak sizi sınıfta ders vermek üzere yetkili kılan genelde pedagojik didaktik bir eğitimden geçtiniz. Buna belki eğitim ve uygulama nın kazandırdığı başka nitelikler de eklenir.

ADE öğretmeni olarak okul ve göç geçmişi olan ebeveynler arasında anahtar kişisiniz. Kültürlerarası tercümanlık ya da arabuluculuk gibi görevler örneğin, genelde görev kapsamınıza girmez. Ayrıca okullar bir-

çok ülkede ebeveynlerle işbirliği için profesyonel yardım sunan kültürlerarası tercümanlık ya da arabuluculuk hizmetlerine başvurabilir (bu hizmetler İsviçre’de örneğin Interpret dernek çatısı altında organize edilir, www.inter-pret.ch). Bkz. Bölüm 2 A.4.

Veli Toplantılarına Dahil Olmak

Sınıfın tüm ebeveynlerinin davet edildiği veli toplantıları, genelde kurumsallaşmıştır; yılda bir iki kez düzenlenir ve öğretim elemanı tarafından organize edilip yönetilir. ADE öğretmeni için de ebeveynleri tanıma, kendisini ve ADE dersini tanıtmaya fırsatı sunmaktadır.

- Bir veli toplantısına dahil olmanın sizin için ilginç olup olmayacağını düşünün (örn. aynı örgün ders sınıfından birçok öğrenciniz varsa) ve katılımınızı sınıf öğretmenleriyle görüşünüz.

Ebeveyn Görüşmelerine Dahil Olmak

Ebeveyn görüşmeleri, (sınıf)öğretmeni ve ebeveyn arasındaki bireysel görüşmelerdir ve geçiş kararları söz konusu olduğu zaman ayarlanır. Ancak öğrencilerin kişisel sorunlarını görüşmek veya öğrencilerin desteklenmesinde izlenecek ortak yolu görüşmeye yarar. Ebeveyn görüşmelerinin yönetilmesi ve de veli toplantılarının organizasyonu resmi okulun görevidir. İş sözleşmesine bağlı olarak veli toplantısı ve/veya ebeveyn görüşmelerine katılmak ADE öğretmeni için isteğe bağlı bir ek görevdir ve mümkünse ödenmelidir.

- Gerektiğinde sınıf öğretmeni sizden bir veli görüşmesine katılmanızı isteyebilir: Sizden beklentinin neler olduğunu öğrenin ve katkınızın neler olup neler olamayacağını düşününüz.
- Görüşmeye katılımınız belki de ebeveyn tarafından istenecek (ya da siz yararlı olduğunu düşündüğünüz için). Her halükarda rolleri önceden belirlemelisiniz. Görüşmeye kimin katılacağını kararı davet eden resmi okulun öğretim elemanına bağlı. Öğrencilerinizin ebeveynleriyle görüşmekte tabiki özgürsünüz.

3. Son Söz

Bölüm 12’de sözü edilen işbirliği alan ve önerileri tabiki de son söz olarak anlaşılmamalı. İş yerinizde karşılaştığınız durumlar birbirinden farklıdır, kişisel şartlarınız ona keza (örneğin bir yerde yeni mi ders vermeye başladınız ya da uzun süreden beri mi çalışıyorsunuz). Önemli olan, olası tüm zorluklara rağmen işbirliğine hazır olmanızdır.

Kaynakça

- 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 (Eurypedia). 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 (Hrsg.; 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 u. a. (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» (div. Beiträge, v.a. S. 38 f., 41 f., 96 f., 100 f.)

1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti: Viyana Goldschlagstrasse Avrupa İlköğretim Okulunun “Ateliers” (= Atölyeler) Projesi

Renate Neubauer Avusturya’lı, 40 yıldır Viyana’da yaşamakta ve öğretmen olarak çalışmaktadır.

Hazir Mehmeti Kosovo/Kosova’lı, 1999’dan beri Arnavutça ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Okulumuz Viyana’nın 15.bölgesindedir. Viyana’yı biraz tanıyanlar, kemerin (daha fiyatlı) iç bölgeleri, (biraz) daha uygun dış bölgelerden ayırdığını bilir. Birçok göçmen, kemerdeki dar alanda az kiraya çok kişinin oturduğu (çoktan onaylanmayan) düşük standartlı daireleri kullanmaktaydılar. Bu yüzden bölgemizin sınırları hep belliydi. Okulumuzun konumunu çekici kılmak ve getto oluşumunu (Ghetto = göç ülke insanından uzak, köken ülke insanlarıyla birlikte belli bölgede yaşama alanı kurmak) önlemek için çekici bir programa ihtiyacımız vardı. “Avrupa İlköğretim Okulu” taslağımız böylelikle başlamış oldu: Ana dili İngilizce olan bir öğretmen, ders dili olarak haftada 3–5 kez İngilizce öğretiyordu. Bu taslak başarılı oldu. İlköğretimde İngilizce, tüm dillerden ve sosyal katmandan olan ebeveynlerin ilgisini çekip karmayı sağladı. Yönetimin dokuz yıl önce değişmesinden sonra yeni müdirenin yönetiminde okul geliştirme ekibi kuruldu. Bu ekip, İngilizce’nin yanı sıra öğrencilerimizin ana dillerine dikkat çekmeyi ve sahip oldukları kaynaklardan daha iyi faydalanmayı görev edindi.

Bu ekip ana dil eğitiminden meslektaşlarıyla birlikte uzun saatlar süren çalışmayla tüm dillere eşit değer vermek adına diller atölyesi planını geliştirdi.

Bu aşamada düşünülmesi gereken statüsü düşük göçmen dillerini, İngilizce’nin statüsüne yaklaştırmak için nelerin yapılması gerektiği idi. Öncelikle ana dil öğretmenlerinin tüm öğrenciler tarafından bilinmesi gerekirdi. Öğretmenler bu yüzden kendini her yıl atölye sınıflarına (2. sınıflara) tanıtip memleketinden, biraz da kültürlerinden bahseder, daha fazlasını öğrenmek üzere ilgilerini çekmeye çalışır. Atölyelere, bu dili ana dil olarak konuşmayan çocuklar davet edilir.

Amaç, sınıf arkadaşlarının konuştuğu dili yabancı dil olarak tanımak, böylece yabancı dili yabancı olmaktan kurtarmak.

Sınıflarda materyal, çalışma kağıtları, resimleri, şarkı metinleri vs. biriktirmeyi sağlayan dosyalar hazır tutlur ve böylece özel bir hatıra şekli yaratılır. Fransızca atölyesinde örneğin kruasan pişirilip sınıf arkadaşla-

rına tattırılmış. Dosyada bu lezzetin sadece fotoğrafı bulunur, ancak fotoğrafa bakıldığında, kokusu yıllar sonra da hatırlanır!

Atölye çalışması (kur) için altı haftalık bir süre öngördük. Bu altı haftalık sürede (haftada 1-2 ünite) çocuklar dilin sesini/tınısını, saymayı, selamlamayı, birkaç temel kalıbı vs. öğrenirler. Ülke hakkında biraz bilgi edinip şarkıların tınısını ve belki bir çocuk tekerlemesi öğrenirler. Tabiki de bu sürede dili konuşmayı öğrenmezler, bu zaten amaç da değildir. Ciddi olarak ilgi duyan çocuklara öğleden sonraları bir dil kursu vermeyi gördük, ancak görünen o ki öğrenciler kültürüne ve tanışmaya meraklı olsalar da, sistematik olarak öğrenmek istedikleri dilin hangisi olduğuna karar veremiyorlar.

Atölye çalışması ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her Perşembe öğleden önceleri yapılmaktadır. Dördüncü sınıflara atölye çalışmasına tekrar katıldıklarında yeni bir şeyler öğrenmeleri için ileri düzey kursları düzenlenmiştir. Öğretmen tercihimizi ana dil konuşurlarından yana tercih ettiğimizden sunulabilecek diller ana dil öğretmenlerine bağlıdır. Atölyelerimizde şu sıralar sunduğumuz diller: Arnavutça, Arapça, Boşnakça/Hırvatça/Sırpça, İspanyolca, Portukizce, Çek/Slovak dili, Türkçe ve Macarcadır

Her kurdan sonra dahil olan öğretmenlerle düzenlenen toplantıda sorular veya yeni fikirler görüşülür. Karma bir çalışma ekibi buna paralel olarak yeni başlayacakların yararına atölye planı geliştirir.

Link:

<http://www.evsgoldschlagstrasse.at>

2. Sunnadal Okulu, Karlskrona; Rizah Sheqiri: Sunnadal Okulu ve İsveç/Karlskrona Denizcilik Müzesinin “Dilim Olmadan Asla” Projesi

Sunnadal Okulunun kreşten 9.Sınıfa kadar yaklaşık 400 öğrencisi mevcut; büyük bölümü İsveççe’yi ana dil olarak konuşmamaktadır.

Link: <https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan>

Rizah Sheqiri Kosovo/Kosova’lı, 1995’den beri Karlskrona’da Arnavutça ADE öğretmenini olarak çalışmaktadır.

“Dilim Olmadan Asla” Projesi, (ana dil eğitimi ders planında sabit yeri olan) Sunnadal Okulu ile İsveç/Karlskrona Denizcilik Müzesinin başarılı bir işbirliği projesidir. Projenin hedefi ana dillerin statüsünü okul dışında farklı çalışmalarla yükseltmektir.

İlk önce farklı dillerde müze ziyareti için “Küçük Turist Rehberi” yetiştirmeyi hedefledik. Böylelikle dilsel ve kültürel köprüler kurulmalı, Karlskrona’nın kültürü ve tarihi diğer kültürden insanlara kendi dillerinde (belki de önce kendi öğrencilerimizin aile fertlerine) aktarılmalıydı.

Bu taslağı herşeyden önce, projeye dahil olan ve sonrasında ADE’nin müze pedagoglarıyla çalışmasını öneren ADE öğretmenleri geliştirdi. ADE öğretmenleri aynı zamanda okul, müze ve aile birliği üçgeninin önemli bağlantı aracıdır. Bu taleplerin hakkını vermek

için önce kendilerini müze rehberliği eğitiminden geçtiler ve müze rehberi olarak çalışacak olan öğrencilere farklı dillerde kılavuz broşür bastırdılar.

Bu projede ilginç olan köken dilin kullanımını okul dışı gerçek bir bağlam ve kentin önemli kültürel kurumuyla ilişkilendirmesi. Proje tabiki (okulun resmi ders planına dahil olan) ADE’nin yerine geçmez; daha çok tamamlar ve değerini artırır.

Bu ara Arnavut topluluğundan 20 öğrenci eğitilmiş “Küçük Müze Rehberi” olmuştur. Bunlardan dördü ayrıca müze prospektüsünün Arnavutça redaksiyonunda çalışmıştır. Bu prospektüsün içerik, resimlendirme ve tasarımı diğer gruptan öğrenci ve İsveç meslektaşlarla birlikte çalışılmıştır.

Proje, müze pedagogları, ADE ve İsveçli öğretmenler tarafından oldukça olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bir ADE öğretmenin de dediği gibi okul, ebeveyn, kent, kültürel kurum ve içerikleri arasında ağ kurulmasının iyileştirilmesi ve böylece de uyuma katkısı olmuştur.



3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku: Bir Öncülük Projesi: "Kuş Kanatlarının Hareketidir Yaşam ..." adlı Toplu Şiirler

Urs Loppacher 1975–1998 yılları arasında Zürih 5. kent bölgesinin orta kademe 1'de, yüksek oranda göçmen ailelerden gelen öğrencili sınıflarda ders vermiştir.

Nexhat Maloku Gjiilan'dan (Kosovo/Kosova) gelmekte, 1991'den beri Zürih'te yaşamakta ve 1992'den beri Arnavutça ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Burada anlatılan "Kuş Kanatlarının Hareketidir Yaşam ... on dilde öğrenci şiirleri" projesi İsviçre'deki köken dilde ders ile örgün dersler arası işbirliğinin öncü projesidir. 1990'lı yıllarda yürütülen mutlu bir okul projesi zamanından kalma; kültürel ve dilsel olarak oldukça heterojen Limmat A okulunda köken dilde dersin birkaç yıllığına örgün derslerin sabit parçasıyken (bkz. internette bilimsel değerlendirmesine "Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A" = "Dahil edilmiş uzmanlık alanı – Limmat A üst kademe okulunda köken dilinde ve kültüründe kurslar").

O yıllarda tüm üst kademe öğrencileri köken dilde ADE derslerine devam etmek zorundaydı. İsviçre'li öğrenciler İsviçre kursuna gidiyorlardı; kendi ADE'si olmayan küçük gruplar için uluslararası bir kurs yaratılıyordu.

Her öğretim yılı, Örgün Sınıf-Öğretmenleriyle ADE öğretmenlerinin sıkı çalışmasıyla en az bir kültürler arası proje düzenlenirdi. Bu proje sonra ebeveynlere, tüm öğretim elemanlarına ve ara sıra da ilgilenen kamuoyuna sunulurdu.

1996/1997 öğretim yılı projenin konusu "Şiir yazmak"tı. Öğrenciler önce ana dillerinde şiir yazıyor, akabinde öğretmenlerin yardımıyla Almanca'ya çeviriliyordu.

"Şiir Projesi" çerçevesinde öğrencilerin ilk dildeki yeterlikleri çeşitli şekliyle uygulanmış oluyordu: Şiir okumak, şiir hakkında konuşmak, şiir yazmak. Ama öğrenciler herşeyden önce kendi anadillerinde duygularını nasıl farklı şekillerde ifade edebileceklerini (gördüler), yeni kelimeler öğrenip anadillerinin önemli ve değerli bir kaynak olduğunu gördüler.

Şiirler motive edici bitirme noktası olarak toplanmış ve birkaç sponsor yardımıyla güzel tasarlanmış yayın olarak gerçek bir yayınevi tarafından yayımlanmıştır. "Kuş Kanatlarının Hareketidir Yaşam ..." on dilde şiiri kapsamakta: Arnavutça, Arapça, Bosna dili, Almanca, İtalyanca, Portekizce, İsviçre Almancası, Sırpça, İspanyolca, Türkçe, Viyetnam dili; her biri Almanca çeviri-

siyle. Öğretim yılı sonunda birçok ebeveyn, öğretim elemanı ve diğer ilgili çevrelerle bir edebiyat gecesi düzenlenmişti. Bu arada kitapçığın 3. baskısı çıkmıştır (Verlag Pestalozzianum, Zürih; ISBN 3-03755-044-9).



Proje, örgün sınıf öğretmenleriyle ADE öğretmenleri arasında kurulacak bir işbirliğinin ne denli değerli çalışmaları ortaya çıkarılabileceğinin örneğidir. Kitapçıkta sadece dolaylı olarak ifade bulan, tüm bu olağanüstü güzel projede çalışmayı belirleyen büyük sevinç, muazzam çaba ve iyi bir hava yaratmaktır.

12C Dönüt, Tartışma ve Pekiştirme için Fikirler

1. Bölüm 12 B'de uygulama örneklerini okuyunuz. Bunlardan hangilerini benzer (ya da azaltılmış) şekliyle kendi çevrenizde kullanabilirsiniz; anlatılan üç proje sizde başka hangi fikirlerle ilham veriyor?
2. Bir sonraki dönem için lütfen devlet okulu öğretmenleriyle birlikte çalışabileceğiniz iki somut sebep, konu ya da proje düşünün, tartışın ve planlayınız!
3. Mesleki çevrenizde düzenli görüştüğünüz en önemli kişi ve kurumların adları, koordinatları ve kısa özgeçmişlerinin listesini çıkarınız.
4. Hangi kişi ya da kurumlarla yakın plan işbirliği istediğinizi lütfen düşünün ve not edin! Bunu gerçekleştirme olanakları düşünün ve tartışınız.
5. Bölüm 12 A.1 sınıf öğretmenlerine vermek üzere hazırlayabileceğiniz özgeçmiş örneklendiriliyor. Lütfen böyle bir özgeçmiş hazırlayın!
6. ADE öğretmeni olarak şu an hangi şartlara sahip olduğunuzu düşünün ve hangilerinden memnun, hangilerinden daha az memnun olduğunuzu not edin. Lütfen hoşnut olmadığınız noktaları değiştirme olanağınızın olup olmadığını düşünün. Öğretim yılı sona ermeden veya bir sonraki öğretim yılında uygulamayı düşündüğünüz iki ya da üç somut tedbir düşününüz!
7. Şu anki iş ortamınızın eğitim sistemi somut olarak (okul çeşidi, eleme kriterleri, dil ve diğer alanlardaki destek olanakları vs.) nasıldır lütfen düşünün ve tartışın. Olası eksik bilgiyi nereden edinebilirsiniz (internet, meslektaşlar vs.?).
8. Şimdi köken ülkenizin eğitim sistemiyle karşılaştırdığınızda ortak yönleri ve farkları düşünün ve tartışınız. İki eğitim sisteminin karşılaştırılmasının belirgin ortak yönleri ve farklarıyla şematize ediniz. Hangi farklar öğrencileriniz için sorun teşkil edebilir; göç ülkenin hangi özellikleri öğrencileriniz için bir şanstır?
9. Resmi ders planını okuyun, örneğin okul dili veya insan ve çevre yeterlik alanıyla ilgili olanı. ADE'de bu konuyla nasıl bağlantı kurabileceğinizi düşünüp tartışınız.

Bilgilendirme Bölümü: Temel Yaklaşımlar, Sorun Alanları

13A Temel Yaklaşımlar

Anja Giudici

1. Giriş

Dillerin desteklenmesinin tüm Avrupa politik platformunda büyük bir önceliği vardır. Burada, mevcut okul dilinin ve Avrupa'ya ait başka bir yabancı dilin öğrenilmesi uzun süre tanımlanmış bir hedefti.

1990'lı yıllardan beri uluslararası göçün artması, Avrupa uyumu, azınlık ve bölge dillerinin giderek değer görmesiyle Avrupa okullarında okuyan çocukların köken dilleri de, politik odak haline gelmiştir.

Avrupa Konseyi aslında 1977 (Recommendation 814 on modern languages in Europe) Öğütünde ADE'nin önemini vurgulamıştı; ancak bu ilk öğütler çok açık değildi. Buna ek olarak ulusal azınlıkların bölgesel dilleri, çoğu zaman göç dilleriyle aynı tutuluyor ya da az farklı bulunuyordu (örneğin bak. Avrupa Komisyonunun White Paper on education and training 1995 veya 12. UNESCO-Resolution 1999).

Bu değişmiştir; Avrupa Komisyonu 2006 yılında en yeni öğütlerinde (Recommendation 1740, The place of mother tongue in school education) ADE'nin iki dilli eğitim modelinde "güçlü" ve "zayıf" arasında ayırt etmektedir. Hedefi, yabancı dil öğrencisini hem konuşma, hem yazılı dilde iki veya çok dilli bireyler olarak yetiştirmek olan "güçlü" eğitim sistemine sahiptir. "Zayıf" modelde ise, ADE'nin sadece okul dilini etkin şekilde desteklemeye yarayan bir araç olarak görülmesi. Avrupa Konseyi üye devletlerine, tüm topluma avantaj sağlayabilecek "güçlü" iki dilli modelleri desteklemelerini önermekte. Avrupa Konseyi REPA-CARAP platformuyla (carap.eclm.at; tüm web sayfaları en son 17 Kasım 2014 tarihli) bu alandaki çabaları da desteklemektedir.

Ancak bu öğütler Avrupa devletlerince farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bu bölümün hedefi farklı yorumları sistematize edip avantaj ve dezavantajlarını göstermektir.

Ana dil eğitiminin kendi ülkesinde dahil olduğu sistemi tanınması, daha iyi uyum sağlamasını, kendi haklarını tanımasını ve bundan çıkarılacak olanaklardan yararlanmasını sağlar. Buna ek diğer devletlerin tecrübesi ve çalışmaları kendi ülkesinde ADE'yi geliştirme çalışmaları için bir bilgi temeli oluşturabilir.

Burada tanıtılan bilgiler üç kaynaktan alınmıştır; a) Avrupa Komisyonu çalışma çerçevesinde yazılmış Eurydice belgeleri, b) Avrupa Konseyi'nin isteğiyle hazırlanmış raporundan Language Rich Language Europe (Extra ve Kutlay, 2012) ve c) Kanton Eğitim Müdürlerinin İsviçre Konferansının HS veri bankasından (HSK = Ana Dil Eğitimi ve Kültürü Dersi) (<http://www.edk.ch/dyn/1877.php>) ve HSK ders raporundan, İsviçre'den iyi uygulama örnekleri (Giudici ve Bühlmann, 2014). Bu belgeler, kaynak ve göndermelerle dolu olduğundan araştırmalar için elverişlidir.

2. ADE'nin Tarihi ve Yayılması

(bkz. Bölüm 1 A.7)

Günümüzde büyük olasılıkla Avrupa ülkelerinin büyük bir bölümünde ADE herhangi bir şekilde verilmektedir. Avrupa Birliği'nin üye devletlerinin üçte ikisi bu alanda öğüt kararı çıkarmıştır (Eurydice, 2009, 22). Ancak ADE maddi ve örgütlenme açısından çoğu zaman göç topluluklarınınca desteklenmektedir. Devlet desteği birçok yerde kısıtlıdır.

ADE klasik göç bölgelerinde uzun süren bir geleneğe sahiptir. Fransa, Almanya, İsveç ya da İsviçre'nin daha kentsel kantonları, ADE'yi 1970'li yılların ilk büyük göç dalgalarından beri resmi okulun - en önemli köken devletlerle anlaşmaya dayalı olarak - sunduğu ek eğitim olarak bilinir; 1930'lu yıllarda da kısmen sunulurdu. Ancak ADE'nin o dönemki birincil hedefi, göç etmiş çocukların dilsel yeterliklerini desteklemek değildi, döndüklerinde okula intibak edebilmeleri için köken ülkelerine bağlantısının korunmasıydı. Bu gelenek, geleneksel göç ülkeleri daha doğrusu göç gruplarına verilen devlet desteğinin kısıtlanması açısından önemini korumaktadır.

Uluslararası göçün artması ve Avrupa uyumuyla beraber diğer devletler de ADE'yi tanımaya ve desteklemeye başladılar. Ulusal azınlıkların tanınması, özellikle Avrupa Birliği'nin yeni devletlerinde göç toplulukların faydalanabildiği ilk dili destekleme programlarını geniş platformda yerleşmesini sağladı.

ADE'nin devlet desteğinin derecesi ve çeşidi farklı faktörlere bağlıdır. ADE'nin özellikle göç devleti ve kentlerinde yaygın olması ve burada güçlü devlet desteğine sahip olması, yabancı dilli büyük göçmen gruplarının varlığının devletin bu alandaki çabalarını arttırabildiğini göstermektedir. Ancak doğrudan bir bağlantısı da kanıtlanamamaktadır (Eurydice, 2009, 31). Bir toplumun politik hedefleri, eğitim sisteminin oluşturulması, özellikle merkezileştirilmesi gibi diğer etkenlerin de rolü büyüktür.

3. Avrupa'da ADE Modelleri

Devletleri ADE'yle ilişkisi açısından kesin sınıflandırmak zor.

Yerel yönetimli devletlerde – özellikle İngiltere, Almanya, İspanya ve İsviçre – bölgeye bağlı farklı modeller olabilir. Ancak bazı merkezi yönetimli devletlerde de – örneğin İsveç okul idarelerinin tek başına yetkileri vardır. Birçok yerde kentler ayrı ayrı, kısmi devlet desteğiyle, ADE ile resmi okul arasında ortak çalışma projeleri hayata geçirdiler, İsviçre ve İspanya'da. Aşağıdaki örnekler bu nedenlerle farklı alanlardan (devlet, kanton/ bölge/eyalet, kent/okul idaresi).

Ulusal azınlıklara dil dersi ve göç topluluklarına ADE'yi ayırt etmek bugüne kadar zor olması, kesin bir sınıflandırmayı önlemektedir. Ulusal azınlıklar için oluşturulmuş programlardan bazen göçmenler veya göç geçmişli çocuklar da faydalanabilir. Aşağıdaki açıklamalar göçmen ADE ile ilgili; ancak örtüşmeler kaçınılmaz.

Bu alandaki kapsam ve çok katmanlılık Avrupa ülkeleriyle eşleştirilebilecek kesin bir sınıflandırmaya izin vermez. Bu gerçeğe istinaden var olan modelleri iki ayrııcı kriterle gruplandırarak metotlaştırmayı öneririz: Bir tarafta ADE'nin bağımsız bir ders olarak sürdürülebilirliği açısından (içeriğinin ya da köken dillerinin öğretilmesiyle dahil edilmesine bkz. yuk.). Diğer taraftan ADE'nin devlet desteği derecesi, sıfır, kısmi ve güçlü devlet desteği olarak (üçe) ayrılır. Tanıtılan her model için ilgili bölge ya da ülkenin bir veya birden çok portresi sunulur, her bir sistemin düzenlenmesine bağlı olarak farklı özelliklere odaklanılır. Önceden belirlenmiş kriterlerle sistematik kıyaslama alternatifleri yukarıda alıntı rapor ve belgelerde bulabilirsiniz.

3.1 Bağımsız Ders Olarak ADE'nin Desteklenmesi

ADE çoğu devlette bağımsız dal veya derstir; resmi okulla da az ya da çok bağlantılıdır. Göç ülkelerin destek derecesine göre gruplandırılmış birkaç model tanıtmak istiyoruz.

a) Sıfır ya da Az Destek

ADE Avrupa'nın birçok göç ülkesinde resmi makamlarca etkin olarak desteklenmemekte, böyle olunca organize ve finanse edilmesi yerel dernek ya da köken devletlere kalmaktadır.

Böyle durumlar özellikle az göç alan ya da genç göç alan ülkelerde olur (Örneğin İrlanda). Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi başka yerlerde destekten bilinçli feragat edilmiştir.

Hollanda'da ADE

Hollanda 1970'li yıllarda büyük göç ülkeler politikasına dahil oldular: ADE 1974'ten itibaren finanse edilip desteklenmektedir (Benedictus-van den Berg, in Extra und Kutlay, 2012, 164). O zamanlar ADE, resmi okul bağlamında bağımsız bir programı olarak sunuldu, öğretmenler maaşı devletten alırdı. Ancak ADE 2003/2004'te ilkokulların programından kaldırılması 1400 öğretmenin de işten çıkarılmasına sebep oldu. Hükümet, kararının sebebini, Hollanda uyum politikasının birincil hedefinin yerel dil ve okul dilinin öğrenilmesi olarak açıkladı. ADE'nin devlet tarafından desteklenmesi bu hedefe ulaşılmasını engelliyordu (Extra und Yağmur, 2006, 55). Yerel topluluklar (özellikle Türkçe konuşan nüfus) o zamandan beri programın devamı için elinden geleni yapmaktadır. İlkokullar için – Hollanda ortaokullarında yabancı diller açısından Arapça, İspanyolca, Türkçe ve kısmen de Rusça göç dillerinin de bulunduğu geniş seçenek sunulmakta – ADE'yi tek başına organize etmekte ve yasal yoldan devlet desteğini tekrar elde etmeye çalışmaktadırlar. Şimdiye kadar başarısız: Uluslararası mahkemeler, Hollanda devletinin kararının Avrupa ögütleriye çelişmediğini ve ADE'nin desteklenme(me)sinin devletlerin işi olduğunu savunmaktadırlar (bkz. www.aa.com.tr/en/world/251542--turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue).

Resmi devlet desteği olmayan diğer ülkeler İtalya, Portekiz, Galler veya Macaristan (bkz. Extra und Kutlay, 2012).

b) Kısmi Destek

Diğer bir model, ADE'nin sorumluluğunu yerel finansörlere bırakmak, ancak belli alanlarda devlet desteği vermek. Desteğin derecesi büyük değişkenlik gösterebilir, ADE'nin fiziksel koşullarının desteklenmesinden (örneğin sınıfları ayarlamaya yardımcı olmak gibi) okul projelerinin finanse edilmesine ya da yerel ADE derslerine kadar.

İsviçre'de ADE

Federal sistemle yönetilen İsviçre'de eğitim sisteminin dolayısıyla da ADE'nin desteklenmesinden çoğunlukla kantonlar sorumludur.

Ancak bir dizi kanton 2007 yılında HarmoS anlaşmasının 4.4'üncü maddesi ile ADE'yi 'organize tedbirlerle' desteklemeyi üstlenmiştir. Bu yükümlülük, uygulamada tabiki de farklı yorumlanmaktadır.

Okullar, kantonlarda münferit olarak ADE finansörlerine sınıf ve altyapıyı sunmakla sadece gayri resmi olarak görevlendirilir. Buna karşın Zürih ve Basel gibi kent kantonlarında resmi destek ve koordinasyon yöntemi geliştirilmiştir: Belli beklentileri yerine getirmeyi üstlenen finansörler – din ve siyasetten uzak bir ders işlemek ya da geçerli çerçeve şartlara uymak gibi – resmi olarak kabul edilir ve ADE'nin organize edilmesini aktif olarak desteklemektedir. Öğrenci kayıtlarını örneğin kanton resmi makamları koordine eder, fiziki sınıf dağıtımını ve okulla ADE arası bilgi akışını sağlar, ADE öğretmenleri için eğitim seminerleri düzenler ve ADE'de elde edilen başarının çocukların resmi karnelelerine eklenmesini önayak olur (Giudici ve Bühlmann, 2014).

Estonya'da ADE

Estonya 1991'e kadar Sovyetler Birliği'nin parçasıydı ve bu yüzden oldukça büyük bir kısmının Rusça konuşan azınlığına sahip nispeten genç ve bağımsız bir devlettir. 2003'te Estonya'da azınlık dilinin öğrenimi için resmi yönerge çıkarıldı, bu yönergeye 2004'te göç geçmişli kişiler dahil edildi (bkz. Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Education policy principles and organisation of education, özellikle Madde 2.3).

Okullar, en az on öğrenciden talep geldiğinde bu yükümlülükler doğrultusunda öğrenciye ana dilinde ders görme olanağı sunmak zorundadır.

Çıkacak maaş ve materyal masrafları Estonya devletine ait, ders de resmi okul saatlerinde yapılır. ADE'nin sorumluluğu ve düzenlenmesi öğretmenlere ait, sadece değerlendirmede belirlenmiş sisteme uyma zorunluluğu vardır. Yabancı dilli öğrenciler 2006'dan beri ilk dillerini, zorunlu üçüncü yabancı dil olarak seçebilmektedirler (Eurydice, 2009, 25f.).

c) Göç Ülkesinin ADE'yi Organize Etmesi

ADE'nin finanse edilmesi, organizasyonu ve işlenmesi ni tamamıyla üstlenen göç ülke sayısı sınırlıdır. Ancak bu adımı atan ülkeler var, ADE bu şekliyle öncelikle ilköğretimde sunulur, ADE'de geliştirilmiş dil ortaöğretimde yabancı dil olarak seçilebilir (bkz. aşağıda).

Avusturya'da ADE

ADE Avusturya'da 1992 yılında örgün eğitim sistemine bağlanmıştır. Avusturya devleti, programın düzenlenmesi, belirlenmesi, kontrolü ve kısmen de finanse edilmesini üstlenmiştir (Giudici ve Bühlmann, 2014, 21 f.). Resmi ADE öğretmenleri eğitim müdürlükleri tarafından seçilir, işe alınırlar ve maaşları ödenir.

Programın açılmasının şartı, Avusturya'da da on istekli öğrenciye bağlıdır.

Bu arada resmi okula paralel ya da dahili olarak 23 dilde haftada iki ders sunulmaktadır.

Paralel demek, söz konusu öğrencilerin girmedikleri ders olduğunda (örneğin din dersi) ADE'ye devam etmeleri demek. Dahili ADE'de resmi okulunun ders içerikleri anadilde okutulur. ADE, resmi okul programının parçası olduğundan öğretmenler için ADE ve örgün derslerin koordinasyonunu destekleyecek bir ders planı geliştirilmiştir.

Avusturya'da ADE'ye devam edenlerin sayısı çok fazla. 2009/2010 yılında Avusturyalı çocukların neredeyse %30'u bu derslere katılmıştır (Nagel et al. in Extra und Kutlay, 2012, 84 f.; www.schule-mehrsprachig.at).

İsveç'te ADE

ADE 1975 yılında İsveç'te uyum tedbiri olarak resmi okula dahil edilmiştir. Bu ders çoğu okulda ek ders olarak sunulur ve İsveç okul kanunlarına göre İsveççe'den başka bir dilin sosyalleşmesine önemli etkisi olacak tüm çocukların katılma hakkı vardır. Bu kriteri uyan çocukların yaklaşık yarısı (öğrenci topluluğunun 1/5'i) ADE'ye katılır.

İlköğretim ve liselerde 90'dan fazla dil sunulmaktadır.

ADE'den belediyeler sorumludur. Yerel okul makamları, beş çocuk kurs talebinde bulunduğu anda bu kursu organize etmekle yükümlüdür. Ayrıca bazı kent okullarında uyumu arttıracak ders modelleri için ADE öğretmenleri işe alınmıştır (Lehmann, 2012; <http://modersmal.skolverket.se>).

Almanya'da ADE

Almanya'da eyaletler eğitim politikasından, böylelikle ADE'den de sorumludur. İlk dilin desteklenmesi bir üst düzeyde Kültür Bakanlığınca gerçekleşir. Alman eyaletlerin çoğunda ADE'nin organizasyonu edilmesi göç topluluklarına tabidir. Ancak ADE, Bavyera, Hessen, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren Vestfalya ve Rheinland Pfalz'da resmi okula adapte edilmiş, böylelikle organizasyonundan söz konusu eyaletlerin okul idaresi sorumludur. Kuzey Ren Vestfalya'da "En çok konuşulan dillerin" ana dil eğitimini – yeterince öğrenci kayıt olursa – devlet organize eder. Makamlar bağlayıcı ders plan yönergesi ve ders materyali listesi çıkarmıştır. ADE öğretmenleri devlet tarafından işe alınabilmeleri için belli dil ve alan şartlarını yerine getirmek zorunda, ek olarak zorunlu eğitim seminerleri düzenlenir. (Giudici ve Bühlmann, 2014, 19 f.; Gogolin et al. in Extra und Kutlay, 2012, 135ff.).

3.2 Köken Dillerin Resmi Okullara Adapte Edilmesi

Köken dillerinin resmi okul derslerine adapte edilmesi durumunda, klasik ADE özgün ders olarak bırakılır, içerikleri ise farklı biçimde aktarılır. Köken diller bir tarafta zorunlu derslerde ders dili işlevi görebilir, diğer tarafta yabancı diller programına dahil edilebilir, böylece zorunlu ders programının bir parçası olurlar.

a) Köken Dilinin Yabancı Dil Olması

Çeşitli ülkede, özellikle orta kademedeki belli başlı köken dillerini yabancı dil olarak seçme olanağı vardır.

Köken dili böylece özgün değerlendirmesi, özgün ders planı ve özgün hedefleri ve de ders materyalleriyle zorunlu derslerden sayılır. Bu program çoğu ülkede orta kademe I'den itibaren, İngiltere'de kısa bir süredir ilk kademedeki de geçerlidir.

İngiltere'de Yabancı dil

Eylül 2014'den itibaren yürürlükte olan yeni ulusal ders programında (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), birinci yabancı dili üçüncü sınıftan itibaren, ikinci yabancı dili de yedinci sınıftan itibaren başlatılması öngörülmektedir. İngiliz okullarının neredeyse yarısı bu girişimde bulunmadan önce gerekli önkoşullara sahipti. Okullar sunulan yabancı dillerin arasından seçim yapmakta özgürler, ancak öğretim hedeflerini tanımlarken ulusal ders programına uymak zorundadırlar. Bugüne kadar en fazla seçi-

len dillerden Fransızca'yı takiben İspanyolcadır (Board und Tinsley, 2014, 8). Göç dilleri nadiren okutulmakta, ancak birkaç proje başarıyla vaatmektedir. (www.primarylanguages.org.uk/home.aspx)

Fransa'da Yabancı dil

Fransız ortaokulu öğrencilerine zorunlu ve seçmeli ders olarak geniş bir yelpaze sunulmakta. Avrupa Birliğine üye devletlerin dilleri ile Fransa'yla belli dış politik hedefe sahip ülkenin dilleri öncelikli olarak sunulmaktadır (örneğin Arapça, Çince, Japonca). Bu diller lise bitirme sınavına kadar alınabilmektedir, 2011'de sınavlarda 57 dil sınanmıştır (Calvet in Extra und Kutlay, 2012, 118ff.).

Yabancı öğretmenli ADE, Fransa devlet okullarında 1925'de bile verilmekteydi (Giudici ve Bühlmann, 2014, 21). Ancak ADE'yi okulun yabancı diller kervanına eklemeye çabaları, henüz yeni ve özellikle yabancı dil derslerinin resmi okuldaki düzenlenmesiyle ilgilidir.

b) Tümüne Dil Desteği

Son olarak da birkaç bölgesel ya da yerel proje sayılmalı, öğrencilerin köken dilinin desteklenmesi resmi okul derslerine intibak edilmiştir. Bu çoğu zaman ADE öğretmenlerinin köken dillerini sınıf derslerine oturtup tüm çocukları çok dilli yetiştirmek için resmi okul tarafından işe alındığı anlamına gelmektedir. Böyle modeller, özellikle büyük bir bölümünün yabancı dil konuşan çocuklardan oluşan kentlerde geliştirilmiştir. Yerel bir düzene sahip tek tek bireylerin veya ekiplerin çalışmasına dayanmaktadır. Aynı zamanda, yerel ve ulusal makamların desteğine de sıklıkla ihtiyaç duyulmakta; böylece proje örneklerine İsviçre (Basel şehri, Cenevre ve Zürih), İsveç ya da Avusturya'da rastlanmaktadır.

4. Son Söz

Burada sıralanan örnek çeşidi, farklı devletlerin ADE konusu ve gereklilikleriyle nasıl ilgilendiklerini göstermektedir. Hiçbir destek sağlamayan devletler bir kenara bırakılırsa, özellikle iki koordinasyon modeli ayırtedilebilir: ADE'yi resmi ve organizasyon açısından destekleyen devletler varken (örneğin Estonya ya da İsviçre'nin bölümleri), başka devletler ADE çerçevesinde pedagojik çalışmalara etki etmektedir (örneğin Avusturya ya da bazı Alman eyaletleri).

İlk modelin avantajı, toplulukların ADE'nin düzenlenmesinde daha özgür olmaları, aynı zamanda tek tek topluluklar arasındaki maddi ve sayısal eşitsizlik organizasyon ve maddi yardımlarla kısmen dengelenmesidir.

Göç ülke makamlarının ADE'ye pedagojik açıdan güçlü etkisinin avantajı – örneğin ders planı, ders materyallerinin hazırlanması ya da öğretmenlerin eğitimi – ADE ile örgün eğitim arası şüphesiz daha iyi koordinasyon olanağındandır. ADE'nin içerik ve yöntemlerinin örgün derslerinin içerik ve yöntemleriyle bağlantı kurulması, hatta ADE bölümlerinin örgün derslere dahil edilmesi öğrenciler için büyük avantajdır ve öğrenme sürecini geliştirir. ADE'nin daha çok dahil edilmesi tek dilli büyüyen çocuklar için de faydalı olabilir.

Önemli olan çalıştığınız ülkenin dil politikasını bilmektir. Sadece o zaman farklı alanlarda ADE'nin ve bu çerçeve koşullarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak mümkündür. Bununla ilgili yurtiçi ve yurtdışından iyi örnekleri tanımak yüksek yarar getireceği hemen akla yatmaktadır.

Kaynakça

- 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), S. 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. In: *vpod Bildungspolitik* (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 76–78.

Nuhi Gashi: Çeşitli Avrupa Ülkelerinde Arnavut ADE ile İlgili Görüş ve Düşünceler

Nuhi Gashi, M.A., öğretmen ve okul müdürüydü, sonra Berlin’de ADE öğretmeni ve uzun yıllardan beri Kosova Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı’nda Arnavutça ADE’nin Avrupa ve Okyanus ötesi ülkeler sorumlusu. Sayısız okul ziyaretleri ve ADE öğretmenleriyle kurduğu bağlantıları, tüm dünyadan Arnavutça ADE öğretmenleri için hazırladığı yaz eğitim seminerleriyle ADE’nin farklı ülkelerdeki durumunu en iyi bilen kişi olarak kendisini konuyla ilgili diğer dil grupları için de geçerli olabilecek özet ve kıyaslama yetkili kılmaktadır. Orijinal metnin kısaltılmış halidir.

Özet

Arnavutça ana dilinde ders (ADE) Arnavutların yaşadığı birçok devlette sunulmakta. Öncelikle eski göç dalgasından daha ziyade yeni (1960’lı yıllardan itibaren) Diaspora mensuplarınca ziyaret edilmektedir. Arnavutça ADE 1990’lı yıllara kadar birçok yerde Yugoslavca ADE’nin parçasıydı, ancak çoğu zaman gölgede kalmış bir haldeydi (içeriğinin kısıtlanması, azaltılmış program). Giderek artan ve Kosova Savaşı (1998/99) ve Kosova’nın 2008 yılı bağımsızlık anlaşmasıyla tavan yapan siyasi gerilimlerle bağlantılı olarak 1990–1995 yılları arasında Arnavut ADE için ders planı ve materyalleri geliştirilmiştir. Aynı zamanda Kosova’daki savaş ve Arnavutluk Cumhuriyetinden gelen mülteciler sebebiyle Diaspora’da Arnavutların sayısı o denli artmıştır ki bugün Arnavutların 1/3’ü göçte yaşamaktadır.

Arnavutça ADE’nin hedefleri – eskiden öncelikli memlekete döndükten sonra okula geri uyumunun sağlanması – o zamandan beri çok fazla değişmiş ve aşağıdaki gibidir:

- Kültürel ve dilsel (köken) kimliğinin yeni ülkede de korunması
- Göç ülke toplumuna uyumunun iyi gelişmiş çift kültürlü bir kimlik ve kültürlerarası yeterlilikle desteklenmesi
- Geri dönüş durumunda köken kültürüne kolaylaştırılmış uyum

Ders Planları, Yasal Statü, Dahil Edilmiş Öğrenci Sayısı

Arnavut makamlarınca ADE için esas olan belgeler “Diaspora’da Arnavutça Ek Ders Planı” (Kosova Eğitim Bakanlığı, 2007), ders materyalli 19 kitapçık (alt, orta ve üst kademe, düzey I-III için 6’şar ve anaokulu için 1; Zürih Eğitim Fakültesi işbirliğiyle 2010–2013), ve de Arnavutluk Cumhuriyeti’nin 2010–2012 yılları arasında çıkardığı üç kademe için ders materyalleri.

Göç ülkelerinin genedel ilke, alanlarla vs. sınırlı köken dilde ders ve kültüre ilişkin farklı temel ilke ve çerçeve kuralları mevcut. Bu tip belgeler İsveç, Avusturya, birkaç Alman eyaleti ve İsviçre kantonlarınca hazırlanmış, aralarında Ana Dil ve Kültürü Zürih Çerçeve Ders Planı (2011) en belirgin olanıdır. Bazı devletler ders metryallerini ve kitaplarını Arnavutça olarak üretmiştir, örneğin İsveç ve Avusturya (bkz. <http://modersmal.skolverket.se/albanska/>, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=47>).

ADE’nin farklı ülkelerdeki hukuki statüsüyle ilgili geniş bir yelpaze mevcut. Ana dil ve köken kültürlerinin devlet tarafından hiçbir şekilde dikkate alınmamasından, ADE’nin göç ülke eğitim sistemine kesin ve başarılı uyumuna kadar. Buna bağlı olarak kabaca üç organizasyon şekli ayırtedilebilir:

- ADE’nin okul sistemine dahil edilmesi (örn. Finlandya, İsveç, bazı Alman eyaletleri)
- Kısmi uyum (örneğin bazı İsviçre kantonları)
- Diğer organizasyon şekilleri, örneğin işbirliğinin belli kültürlerarası projelerle sınırlandırılmasından Arnavut kültür ve eğitim derneklerince komple organize edilmesine kadar (örneğin İtalya, Yunanistan, İngiltere, Belçika)

ADE, bazı devletlerde tamamıyla eğitim sistemine dahilken (“öğretmenlerin maaş ödemesi de buna dahil) ve de pedagojik ve dilbilimsel araştırmalara konu olurken, birçok yerde durum farklıdır: ADE isteğe bağlı bir program olarak görülmekte, organizasyon ve ödeme söz konusu dil grubunun kültür ya da eğitim derneklerine bırakılır, bunlar da çoğunlukla profesyonel anlamda kaliteye ulaşamamakta ve sınırlı sayıda öğrenciye hitap edememektedir. ADE öğretmenlerinin bu şekilde eğitim olanakları asgari düzeyde veya yok, devlet öğretmenleriyle bağlantı da az ve ADE öğretmenlerinin statüsü ve iş memnuniyeti de düşüktür. Bu durumu, göç ülkeleriyle iki taraflı görüşmelerle veya bizzat örnek sağlamakla düzeltmeyi, bugüne kadar ne Kosova ne de Arnavutluk’un başarabildiğini eklemek gerekir.

İlginç olan, ADE'yi örgün eğitim sistemine dahil eden devletlerde göç geçmişli çocuk ve gençlerin okul başarısının farkedilir şekilde artmış olduğudur; bu da kesin iyileştirilmiş uyum ve kültürlerarası yeterliliğinin sonucu. Bu anlamda örneğin İsveç, Avusturya ya da Kuzey Ren Vestfalya Üniversitelerinde Arnavutça ADE'nin gölgede kaldığı Paris, Brüksel, Roma veya Atina yerine daha çok Arnavut Secondos öğrencilerinin bulunması tesadüf olamaz. ADE'nin okul kariyerini oluşturukun büyük yardımı olduğu yadsınamaz.

Kosova Eğitim Bakanlığının istatistiki verilerine göre Arnavutça ADE'ye devam eden yaklaşık 30 000 Arnavut öğrencisi mevcut. Bu rakam, Disapora'da okul çağındaki çocukların %2'sini geçmemektedir. Ülkelere göre dağılımı oldukça dikkat çekicidir: ADE'ye devam edenler arasında en yüksek yüzdelik dilimi Finlandiya'nın (dahili ADE; aşağı yukarı %80), takiben İsveç (%10), Avusturya (%50), Almanya (%10, eyaletlere göre değişir), İsviçre (%8) vs. Bazı Avrupa devletlerinde, Arnavut göçünün çok olmasına rağmen farklı sebeplerden hiçbir şekilde ADE'nin sunulmaması da unutulmamalıdır.

Çözüm Bekleyen Sorunlar

ADE'nin önemi bilimsel (kültürlerarası, didaktik, dilbilimsel ve psikolojik) açıdan sorgulanamaz. Yine de bu dersler için teorik bir temel ve faydalı didaktik-yöntemsel yol göstericilerinin oluşturulması, birçok yerde belirsiz hukuki statüyü (isteğe bağlı bir program) ve işlenmesini zorlaştıran etkenler (ders dışı zamanlarda, kötü maaşlar, eğitim olanaklarının az oluşu vs.) nedeniyle fazlaca zordur. Buna, bir de yeni ders ve görevlerin resmi ders programına getirdiği ek yük ve değişik boş zaman etkinlikleri sunanların savaşı eklenmekte. Bir de az sayıda öğrencinin olması dersi yaş, dil yeterliği, aile geçmişi vs. açısından heterojen gruplarla çoklu sınıf sisteminde işlemek zorunda bırakıyor. Öğretmen için böyle sınıflarda çalışmak, oldukça zorlayıcı ve görüldüğü normal eğitiminin çok üzerinde bir yeterlik ve hazırlık gerektiriyor. ADE öğretmenlerinin köken ve de göç ülkelerince sadece kurumsal olarak değil, eğitim alanında da etkili bir biçimde desteklenmesi halinde – örneğin bireyselleştirilmiş, oyun ağırlıklı ve dijital öğrenmenin edinilmesi ve uygulanmasında – ADE cazip haliyle ve önem kazanmış olarak kendini kabul ettirecektir.

13C Dönüt, Tartışma ve Pekiştirme için Fikirler

1. A Bölümü alt bölüm 2 “ADE’nin Avrupa’daki Modelleri”ne lütfen tekrar bakın. Düşünün ve tartışınız: Modellerden hangisi sizin şu anda yaşadığınız ve çalıştığınız ülke veya şehrin ADE durumuyla örtüşmektedir?
2. Yaşadığınız ve çalıştığınız ülkedeki ADE durumunun nesini olumlu buluyorsunuz?
3. Yaşadığınız ve çalıştığınız ülke veya şehirdeki ADE durumunun nesi olumsuz, yetersiz veya düzeltilmelidir? Lütfen somut ve detaylı maddeler listesi oluşturun!
4. Listenizdeki maddelerin düzeltilmesi durumunda: Tek tek maddelerden hangi yetkili makam sorumludur? İlgili makamları haberdar etmek ve düzeltmeler için motive etmek için hangi adımlar atılabilir ya da atılmalıdır?
5. Birçok karar ve iyileştirme olanakları öğretmenin tek başına etki edemediği üst düzey politik ya da makam düzeyinde gerçekleşmektedir. Lütfen burada bir şeyleri değiştirmek için hangi bağlantı ve yöntemin gerçekçi olduğunu düşünün.
6. Sadece üst düzeyde çözülebilecek sorunlarının yanı sıra çoğu zaman belki de sizin ve meslektaşlarınızın çözebileceği küçük sorunlar da var. Böyle iki veya üç küçük “düzeltme durumları” ve çözümlerini düşününüz.
7. Bölüm 13 B yazısında görüldüğü gibi diğer ülkelerle karşılaştırma da ilginç. Lütfen diğer ülkelerdeki ADE meslektaşlarınızın durumları hakkında hangi elektronik ya da özel yollardan bilgi edinebileceğinizi ve bu yönde bir bilgi alışverişini harekete geçirebileceğinizi düşünün!

14A Temel Yaklaşımlar

Basil Schader (14 A.1 ve A.3); Nuhi Gashi (A.2); Elisabeth Furch ve Elfie Fleck (A.4)

1. Giriş

ADE öğretmenleri köken ülkelerindeki çoğu zaman önceki eğitiminden alışkın olmadıkları bir ortamda çalışıyorlar. Böyle olunca eğitim görme gerekliliği ön planda olması tartışılmaz; bununla ilgili uygulama bölümündeki (14 B) okuyacağınız ifadeleri inceleyiniz. Burada söz konusu içerikler, göç ülkesindeki çalışma ve kalış süresine göre değişir. Çalışmanın başında ADE'nin ve içerisinde yer aldığı yerel eğitim sisteminin karakteristik özellikleri tabiki ön plandadır. Daha sonra belki meslektaşlarla derin metodik-didaktik bilgilerin ve resmi eğitimle ilgili işbirliği olanaklarının edinilmesi için olası derin metodik-didaktik tartışmalar söz konusu olabilir. ADE öğretmenlerine, yerel öğretim elemanlarıyla iş konumu gereği eşitlenecekleri bir ek sertifika edindirecek eğitim gereksinimlerine geçici bir taahhüdün kazandırılabilir.

(Eğitimcinin) Eğitim seminer önerileri en az iki tarafın dahil olmasıyla yapılır (bkz. Bölüm 1 ve Calderon, Fibbi, Truong, 2013, S. 90):

a) Köken Ülke Kurumlarının

(Konsolosluklar, Eğitim Bakanlıkları, ebeveyn ve öğretmen dernekleri vs.)

Örnekler: Kosova ve Arnavutluk Eğitim Bakanlığının birlikte organize ettiği tüm Avrupa'dan Arnavutça ADE öğretmenlerinin yıllık yaz seminerleri (bak aşağıda); İsviçre'deki Arnavut öğretmen ve ebeveyn derneğinin ADE'nin yeni ders materyalleriyle ilgili eğitim seminerleri.

b) Göç Ülke Kurumlarının

Eğitim Müdürlükleri gibi resmi kurumlar, Eğitim Fakülteleri, Üniversiteler; dil okulları, yükseköğretim kurumları gibi özel kurumlar vs.).

Örnekler: Kantonların eğitim sistemine giriş kursları, bazı İsviçre kantonunun sunduğu gibi; çeşitli Eğitim Fakültesi ve Üniversitelerin ADE odaklı eğitim seminerleri; ADE öğretmenlerine de açık resmi yerel eğitimci seminerleri; "Anadil Eğitimi: Göç Bağlamında İlk Dillerin Eğitimi" Avusturya kursu (bkz. aşağıda); çeşitli özel dil ve uyum kursları.

Köken ülkenin sunduğu seminerlere karşın göç ülke seminerleri için ülkenin dilini iyi bilmek şarttır. Bu da kimi ADE öğretmeni için seminere katılımını oldukça zora sokar. Zürih'te esas dil kurslarına devam sonrası okula yönelik içerik eğitimine paralel olarak Almanca bilgisinin edinildiği bir model kendini kanıtlamıştır.

Eğitim seminerlerinin boyutu – özellikle ADE öğretmenler için spesifik kurslar söz konusu olduğunda – ülkeden ülkeye (hatta eyaletten eyalete ve kantonlardan kantona) değişiklik göstermektedir; bkz. Bölüm 14 B. Hamburg'ta ADE öğretmenleri için geniş bir seçenek sunulur ve eğitim seminerine yılda 30 saat devam zorunluluğu varken (bkz. Bölüm 1 A.4), başka bir yerde (örneğin bazı İsviçre kantonunda) hiçbir şey yok. Bu konuyla ilgili zengin yelpazeden aşağıda iki örnek seçiyoruz: Mesleğe giriş için temel destek olarak zorunlu "Zürih Okul Sistemine Giriş" adlı modül (bkz. Bölüm 14 A.3) ve geniş kapsamlı, bilimsel destekli sertifika kurs örneği olarak "Göç Bağlamında İlk Dillerin Eğitimi" Avusturya kursu (14 A.4). Başka örnek olarak köken ülke tarafında organize edilen Arnavut ADE öğretmenlerinin 10. yaz semineri programını koyuyoruz (14 A.2).

2. Köken Ülke Tarafından Sunulan Eğitim Semineri: ADE Öğretmenleri İçin 10. Yaz Semineri Programı, Berat/ AL, 29.07.–1.08.2014

Önsöz:

Kosova ve Arnavutluk Eğitim Bakanlıkları tüm Avrupa'daki Arnavutça ADE öğretmenlerine on yıldan beri üç/ dört günlük eğitim seminerleri düzenlemektedir. Seminerler karşılıklı olarak Kosova, Arnavutluk ve Makedonya ve Monte Negro'nun Arnavutça konuşulan bölgelerinde düzenlenmekte; ortalama olarak 130–150 arası ADE öğretmeni katılmaktadır. Katılım, konaklama ve beslenme finanse edilmektedir. Bu seminerlerin özelliği, sunum ve workshopların vs. Arnavutça konuşulan dil bölgesinin bilim adamları (örneğin Tirana veya Priştina Üniversitesinden uzmanlar) ve tüm Avrupa'ya ders veren Arnavutça ADE öğretmenleri tarafından eşit olarak yönetilmesidir.

Seminerler uzmanlık alanında ilerlemenin ve sınırları ötesi değerli bilgi alışverişinin yanı sıra önemli toplumsal ve bütünleştirici işlev de görmektedir.

Berat (Arnavutluk)'ta Dört Günlük Seminer Programı:

1. Gün	29 Temmuz 2014 (Berat Üniversitesi)
14–17	
Seminerin:	Berat'tan Öğrencilerin açılış gösterileri
Selamlama:	- Yunanistan'dan bir ADE-Öğretmeni - Arnavutluk ve Kosova Eğitim Bakanları ya da temsilcileri - Berat Belediye Başkanı
17–21	
Özet	Input: Arnavutça ADE ve güncel gelişim perspektifi (N. Gashi, B. Arbana)
Ara	Görüşme ve açık tartışma
Akabinde:	Birlikte gece yemeği ve kültürel gösteri (kitap sunumları vs.)

2. Gün	30 Temmuz 2014 (Berat Üniversitesi kurul salonu)
09–13	
Sunumlar ve Video-Input:	- Arnavutluk ve Kosova ders planlarının birleştirilmesi (G. Janaqi) - Ailelerin tarih bilincinin geliştirilmesi (L. Qoshi) - Geleneksel oyunlarla kültürel mirası tanıma (B. Avdia) - Belgesel film "Vera – İki adanın öğretmeni" (A. Melonashi, A. Ashiku) - Kahve molası - Video belgeseli: Eğitim gezisi ve etkileri (K. Çallaku) - Zar oyunu örneğinde oyunlarla Öğrenme (R. Hamiti)
13–17	Öğle Yemeği; dinlenme
17–22	
Sosyal ve kültürel Aktiviteler:	- Şehir ve müze gezisi vs. - Birlikte gece yemeği ve kültürel Gösteriler (kitap sunumları vs.)
3. Gün	31 Temmuz 2014 (Berat Üniversitesi kurul salonu ve diğer salonlar)
09–11	
Sunumlar ve Video-Input:	"Özenli bir iş" olarak ders ve sunumumuz (F. Tafilaku) - Göçte çeviri yapmak ve iletişim Kurmak (...) (D. Kajtazi) - Selanjik Arnavutça ADE ile ilgili monografinin sunumu (D. Zace) - Kahve molası
11–12.30	
Seçimlik Workshoplar:	- Heterojen sınıflarla çalışmak (N. Mehmetaj) - Viyana liselerindeki Arnavutça dersi ve sorunları (I. Arapi) - Farklı ders stili, farkları ve nitelikleri (Y. Spahiu) - Arnavut Tarihi ile ilgili tarih konularına Çalışmak (F. Xhemalaj)
12.30–15	Öğle Yemeği ve dinlenme
15–22	
Sosyal ve kültürel:	- Tomorr Dağı veya Osum Kanyon ve şelalelerine gezi - Gece yemeği

4. Gün	1 Ağustos 2014 (Berat Üniversitesi kurul salonu)
9-11	
Sunumlar:	- İlkilde okuma yeterliğinin gelişimi (E. Koleci) - Kosova ders planlarında "Arnavut Dili" dersi (R. Gjoshi) "İsviçre'deki Arnavutlar" monografisi, odağında Arnavutça ADE (R. Rifati) - Kahve molası
11-12	
Seçimlik Workshoplar:	- Arnavutça ADE'de alanlararası çalışma olanakları (A. Tahiri) 1. Sınıfta Arnavut diliyle ilgili örnek ders (K. Gjoka) - Edebi ve konu metni alanında okuma becerisini geliştirmek için iki somut yaklaşım (R. Sheqiri)
12-15	
10. Seminerin resmi kapanışı:	Katılım belgelerinin dağıtımı
Akabinde:	Birlikte öğle yemeği ve eve dönüş

3. Zürih Eğitim Fakültesinin "Zürih Eğitim Sistemine Giriş" Modülü*)

Önsöz:

Toplam 42 dersten oluşan bu çok bölümlü modüle devam (tamamlanmış öğretmenlik eğitimini veya eş-değerde bir yeterliği ve orta derecede Almanca bilgisini belgelemenin yanı sıra) Zürih kantonunda ADE öğretmeni olarak kabul edilebilmenin zorunlu koşullarından biridir. Henüz yeterli düzeyde Almanca bilgisine (B1 düzeyi) sahip olmayanlar, buna ilişkin Zürih Eğitim Fakültesinin hazırlık modülüne devam edebilir.

Pazartesi	05 Ocak 2015
08.30-12.00	Giriş: - Modül organizasyon bilg. - Tanışma Zürih kantonu eğitim sistemine giriş: - Hukuki ve yapısal konular
	Öğle arası
13.30-17.00	Zürih kantonu eğitim sistemine giriş: II - Okul Görev 1: - kendini okula tanıtmaya ve okul ziyaretleri
Salı	06 Ocak 2015
08.30-12.00	Özel pedagojik desteğe ihtiyacı olan öğrencilere destek programları Okulla ilgili kurumlar
	Öğle arası
13.30-17.00	HSKÇerçeve Ders Planına giriş: - İşlevi ve önemi Ana, ikinci ve yabancı dil: - İkinci dil didaktiğinin temelleri - Çokdillilik taslakları ve modelleri Görev 2: - Karşılıklı ders ziyaretinin organize edilmesi

*) (Eğitici Eğitimi)

Çarşamba 04 Mart 2015	
08.30–12.00	Göç bağlamında HSK dersi (HSK= İsviçre’nin ADE kısalt.) - Yaşam dünyasına ilişkin - Kültürlerarası öğrenme
	QUIMS Programı: Film: Herkes için okul başarısı
Mittagspause	
13.30–17.00	Dersin Planlanması Derste Çokdillilik Projeleri Örnekler
	Görev 3: Ders ünitesi planlama, gerçekleştirme, dönüt verme
Perşembe 05 Mart 2015	
08.30–12.00	Görev 1’e ilişkin: fikir alışverişi ve değerlendirme kendini okula tanıtmaya ve okul ziyaretleri
	Okul müdürünün günlük okul yaşantısına bakış (İdil Çalış)
Öğle arası	
13.30–17.00	ADE öğretmeninin dersine bakış (Jun-Hi)
	ADE dersinde ders materyalleri Pazar yeri

Perşembe 21 Mayıs 2015	
08.30–12.00	Görev 3’e ilişkin: fikir alışverişi ve değerlendirme - Ders ünitesi planlama gerçekleştirme, dönüt verme - ADE çerçeve eğitim öğretim planına ilişkin iyi planın özellikleri
Öğle arası	
13.30–17.00	Not vermeye giriş ve ADE dersinde değerlendirme - Okulda görüşme - Dil başarısının değerlendirilmesi
Cuma 22 Mayıs 2015	
08.30–12.00	Görev 2’ye ilişkin: fikir alışverişi ve değerlendirme - karşılıklı okul ziyaretleri - İyi dersin özellikleri
	Örgün Sınıf Öğretmeninin dersine bakış
Öğle arası	
13.30–17 h	Esas temel noktalarını özetleme ve açık soruları cevaplama
	Değerlendirme Bitiş

4. Viyana Eğitim Fakültesinin “Ana Dil Dersi: Göç Ortamında İlk Dillerin Öğretimi” Bölümü

4.1 Avusturya’da Ana Dil Dersi: Birkaç Ek Bilgi

Ana dil dersi, 1992’den beri Avusturya’nın örgün eğitiminin bir parçasıdır. Sayısız diğer Avrupa devletlerinden farklı – örneğin İsviçre – Avusturya’daki bu ders köken ülkeler arası iki taraflı bir anlaşmaya dahil değil ve göç derneklerine de yetki verilmemektedir.

Avusturya, öğrencilerin ilk dillerinde okul tarafından destekleme sorumluluğunu üstlenmekle açıkça yön tayin etmektedir. Mesajın anlamı: Yaşam dünyasına ilişkin çok dillilik olgusunu kabul etmek eğitim politikasına ait bir taleptir. Öğrenenlerin dillerinin okulda yeri var ve özgürce gelişebilmeliler.

Ana dil öğretmenleri – diğer öğretim elemanları gibi – Avusturya eğitim müdürlükleri tarafından işe alınıyor, maaşları ödenir ve Avusturya denetim organları kalite kontrolden geçerler. Okul kitapları ve diğer ders materyalleri ücretsiz sunulur.

• Hedef Grubu

Aile birliğinde Almanca’dan başka bir dil kullanan tüm öğrenciler – daha doğrusu iki dilli yetişen çocuklar – uyruk, doğduğu ülke, Almanca yeterliği ve Avusturya’da okula devam süresine bakmaksızın ana dil dersine devam eder. Bu programdan son yıllarda aileden iki dilli olan çocuklar faydalanmaktadır.

• Ana Dil Dersleri İçin Ders Planları

Hali hazırda herhangi bir dile bağlı olmayan üç ders planı mevcut, tüm dillere uygulanabilen bu ders planlarının avantajı, yeni bir dile giriş yaparken kullanıma hazır olması:

- Alt Kademe (1.– 4. sınıfa kadar)
- Orta Kademe (5.– 8. sınıfa kadar) ve Politeknik Okullar
- Nitelikli Genel Eğitimli Liselerin Üst Kademesi (9.– 12. sınıfa kadar)

Meslek eğitimi veren orta ve üst kademe okullarda ana dil kurslarının yapılması okulun özerkliği çerçevesinde mümkün olsa da uygulanmamaktadır. Ancak ilgili öğrenciler, boş yer varsa, bir AHS kursuna devam etme hakkına sahiptir (AHS = allgemeinbildende höhere Schule: nitelikli genel eğitimli liseler).

- Okul Kanununa bağlı Temeller ve Organizasyon Çerçevesi

Dersler ilk kademe seçilmiş ders (notsuz isteğe bağlı katılım), orta kademe I'den itibaren de seçilmiş ders (notlu isteğe bağlı katılım) olarak sunulmaktadır.

Ana dil eğitimi artık kurs şeklinde (mesela sonradan sonra, daha doğrusu öğleden sonra) veya dahili olarak Team-Teaching (= ekip ders) şeklinde sunulabilir. Bu, ana dil öğretmenin sınıf öğretmeni ya da alan öğretmeniyle beraber ders vermesi ve dersin konusunu söz konusu öğrencilerin dilinde işleme demektir.

Kurs biçimi için belli bir katılımcı sayısına ihtiyaç vardır ve sınıf, okul kademesi, okul ve okul türünün de ötesinde gruplar oluşturulabilir; bu da özellikle pek yaygın olmayan dillerin yararınadır.

- Öğretmenler

Ana dil eğitimi derslerine tahsis edilen öğretmenlerinin çoğu eğitimini köken ülkesinde tamamlamış, edindikleri yeterlikler ise birbirinden oldukça farklıdır. Bazısı orta kademe I alanını okumuş, ama ilköğretimde ders veriyor, başkaları matematik/fen mezunu, ancak dil eğitimi görmemiş, daha başkalarıysa (Avusturya veya yurtdışında) diplomalı tercüman, çevirmen, dil bilimci ya da sosyal danışman. Çoğu öğretmen, Avusturya'daki bir Eğitim Fakültesinden mezun olmadığı için, özel anlaşmaya tabidir; bu da iş ve maaş hukuku açısından daha alt derecede olmalarına sebeptir.

4.2 Bölümün Kuruluş Hikayesi

"Language Education Policy Profile" çerçevesinde Avusturya'ya ana dil öğretmenlerinin "uygun dilbilim ve didaktik alan eğitiminin" olması Avrupa Konseyi uzmanlarınca önerildi (bkz. ukk & BM.W_F, 2008, S. 102).

Viyana Eğitim Fakültesi 2011 yılında bu tavsiye dikkate alarak Eğitim Bakanlığı tarafından ana dil öğretmenlerinin mesleki gelişimin için bir ders öğretim planı geliştirmekle görevlendirildi.

Bu bölümün, hedef grubuna uygunluğunu ve niteliğini başından itibaren garantilemek amacıyla tüm çalışan anadil öğretmenlerine online anket gönderi-

lerek var olan yeterlikleri, varsa mesleki açıları ve de hedef grubunun seminerden ağırlıklı olarak beklediği konular istendi. Anketin oluşturulması ve değerlendirilmesiyle 2011 yılında Viyana Üniversitesinden Prof. Dr. Brigitta Busch görevlendirildi. Gönderilen kişilerden %60'dan fazlası ankete katılmış, buradan elde edilen anket sonuçları ders öğretim planının nihai hazırlanmasında yön göstermiştir.

Aynı zamanda Eğitim Bakanlığı, özel sözleşmeye tabi öğretmenlerinin durumunu düzeltmek amacıyla Başbakanlık (BKA) ve Maliye Bakanlığıyla (BMF) görüşmelere başlamış. Bu görüşmelerin sonucunda 2012'de açıklanan özel sözleşme kanunu, birçok ilgili ve (gelecekteki) bölümün mezunu için daha iyi derecedirilmeyi de beraberinde getirdi.

4.3 Bölüme İlişkin:

2012/13 Eğitim Öğretim yılında ders planının temelinde Viyana Eğitim Fakültesinde "Ana Dil Dersi: Göç Bağlamında İlk Dillerin Öğretimi" bölümü kurulmuştur. Bu dal 30 EC ile değerlendirilmektedir (= Avrupa Kredi Transfer Sistemine /ECTS göre European Credits'in verilmesi). Bu ikinci dal mesleğin yanı sıra okunacağı düşünülerek oluşturulduğu için %50 devam ve %50 de kendi kendine eğitim payıyla haftalık bloklar halinde toplam 6 modülden oluşmaktadır. Bu bölümün tamamı 4 sömestrede bitirilebilir.

Aşağıdaki metin Viyana Eğitim Fakültesinin 2012 yılında üniversite komisyonuna verilen başvuru belgesinin bir özeti olarak alınmıştır (bkz. Furch/Fleck 2012):

- Eğitimin Amacı

Bu bölüm tüm Avusturya'da istihdam edilen ana dil öğretmenlerinin yeterliğinin iyileştirilmesine hizmet etmektedir. Burada esas olan, katılanların çeşitli bilimsel kuram, yöntem ve ders öğretim görüşleri göz önünde bulundurularak güncel eğitim durumu çerçevesinde dilbilim, yöntem ve didaktik alanlarında uzmanlaşmalarıdır.

Aynı şekilde toplumdaki gelişmelerin karşısında duyulan sorumluluğun bu modüle büyük bir yeri olacaktır; Avusturya'da insanların bir arada yaşamında olağan değişikliklerle karşı karşıya kalmaları, mezunların çağdaş bir biçimde uzmanlaşmasını sağlayacaktır.

Bu bölüm, tüm Avusturya okullarında çalışan öğretmenleri hedeflemektedir. Bir sonraki adımda da (Eğitim Fakültesi veya Üniversitenin) öğretmenlik bölümünü bitirdikten sonra belli dil(ler)de ana dil öğretmeni olarak istihdam edilmeyi arzulayan mesleğe yeni başlayan çok dilli katılımcılar düşünülmektedir.

• Okul Gelişimine Katkısı

Bu bölümle eğitimine devam etmiş öğretim elemanları, çok dilli öğrenci ve ebeveynlerin ağırlıklı olarak bulunduğu farklı farklı yerlerde okulların gelişimine dahil olması önemli bir rol oynayacak, süreklilik arz edecek bu öz değerlendirmeler bilimsel ve mesleki alana ilişkin araştırma ile sağlanacaktır.

Katılanlar bu bölümü bitirdikten sonra, açıkça görünen şans eşitsizliğine karşı çıkabilmeyi alan ve bilimsel temelli öğrenmiş, sosyal şans eşitliğini ve şans adaletini sağlamak adına büyük bir donanıma sahip olacaktır.

• Bölümün İçeriğine İlişkin

Bölümün katılanlarını yeterli kıldığı noktalar

- ilk dili Almanca'dan başka olan çok dilli öğrencilerin genel durumunu belirlemeye;
- ana dil öğretmeni olarak öğrencilere ailede ve günlük yaşamda kullandıkları bu dil(ler)den birinde (veya ikisinde) ders vermeye;
- okul ve okul dışı alanda, ilk dilleri Almanca'dan başka olan öğrencilere danışmanlık yapmaya;
- ilk dilleri Almanca'dan başka olan çok dilli öğrencilerle başatme konusunda öğretmenlere danışmanlık yapmaya;
- ana dil dersi öğretmenliğini sorgulamaya;
- danışmanlığı yapılan öğrencilerin belirli dilsel ve kültürel çevrelerini sorgulamada gerçekçi özdeğerlendirmeyi desteklemeye;
- ebeveyn, öğretmen, söz konusu öğrenciler ve ilgili okul dışı kurumlarla spesifik dil ve öğrenme sorunları hakkında diyalog kurmaya.

• Modüller Hakkında

M1: Konuya Giriş

M2: Dil edinim araştırmaları, toplumdilbilim ve göç araştırmalarından temel bilgiler

M3: Dil öğretimi – Yeterli bir ilk dil eğitiminin yolları

M4: Çok dilli ve çok kültürlü çevrelerde iletişim

M5: Çok dillilik konusuna özellikle önem vererek yenilikçi pedagojik tasarımlar

M6: Okul gerçeğiyle yüzleşmek

Bu bölümün tüm taslağına ilgili ilişkin ayrıntılı bilgi ve öneriler Viyana Eğitim Fakültesinin web sayfasında mevcuttur:

<http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschulheirgaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge>

4.4 Sonuçlar ve Geleceğe Bakış

Bu bölümün ilkleri – çoğunluk Boşnakça/Hırvatça/Sırpça ve Türkçe için, ama Arnavutça ve Farsça için de – Avusturya'nın birçok eyaletinden 22 öğretmen başarıyla tamamlamıştır.

Bu programın sorumluları ve katılanlarıyla hedefe yönelik bireysel röportajlar baz alınarak yapılan bilimsel incelemeden içerik, gidişat ve hedeflerle ilgili büyük bir memnuniyet duyulduğu sonucuna varılmıştır:

“Bu program, katılanları şu açılardan geliştirmiştir; ‘bilimsel alan dili dayanaklı’ söylem yeterliği, meslek bilinci ve mesleki konumunu farketme, meslektaş dayanışması ve bunun kurumsallaştırılması, farkındalık yetisi ve heterojen grupla başatme, eğitim kurumunu tasarlayanlardan birisi olduğunu fark etmede. Bu örnekler uzmanlık literatüründe profesyonelliğin esas boyutu olarak görülmekte ve program hedeflerinin başarılı uygulamaları bunun kanıtıdır. Öğrenmeye teşvik ettiği gözlenen unsurlar; kurumsallaşmış ortamda birlikte öğrenme, seçilmiş içeriğinin önemi, çalışma ortamı, sunucular, uzman personel ve programın hocaları.” (Moser 2013).

Bu program büyük bir talep sebebiyle Ağustos 2014'den beri ikinciye sunulmaktadır. İlgilenen 70 kişiden sadece 26'sı kabul edildiğinden maddi ve kişisel kaynaklar izin verdiği ölçüde başka programlar amaçlanmaktadır.

Kaynakça

- bm:ukk und BM.W_F (Hrsg.) (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», Beiträge S. 58 und 61 f.

1. Sami Thaçi, Almanya

Sami Thaçi Kosovo/Kosova'lı, Wuppertal'de yaşamakta ve 1987'den beri Wuppertal, Remscheid ve diğer belediyelerde Arnavutça ADE öğretmenini olarak çalışmaktadır. Bildirisinden özet:

ADE Almanya'nın tüm eyaletlerinde aynı şekilde organize edilmez. Kuzey Ren Vestfalya'da (NRW) ADE diğer eyaletlerden farklı olarak Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilmekte; ancak burda ADE'ye katılım isteğe bağlıdır.

Eyalet Eğitim Enstitüsü mesleğe yeni atılanlara metot ve didaktik bilgileri edinilen farklı olanaklar sunmakta (seminerler, uygulamaya yönelik ders alıştırmaları vs.).

Didaktik alanda güncelliği yakalamak için ders planlanmasındaki en yeni gelişmeleri içeren örneğin ders standardının belirlenmesi için güncel taslak yakalamakla ilgili organizasyonlara ihtiyacımız vardır. Eğitim Müdürlükleri bu ve diğer yöntem yenilikleri için yararına inandığım için sürekli ve severek katıldığım bir günlük eğitim seminerleri sunmaktadır.

Soest Eyalet Enstitüsü ve Kuzey Ren Vestfalya'nın farklı kurumlarından farklı mükemmel uzman eğitimci de uzmanlaşma programları sunmaktadır. Buna, farklı konularda materyalleri tanıtır bilgi alış verişinde bulunabileceğimiz workshoplar eklenebilir.

Kosova Eğitim Bakanlığının her yaz Kosova, Arnavutluk ya da Makedonya'da düzenlediği birkaç günlük seminerler de önemli bir bilgi kaynağıdır. Burada esas olan tüm Avrupa'dan Arnavutça ADE öğretmenlerinin bilgi alış verişinde bulunmalarıdır.

2. Yinying Kong, İsviçre

Yinying Kong Çin'li, üç yıldır Zürih'te yaşamakta ve Çince ADE öğretmenini olarak çalışmaktadır. Bildirisinden özet:

Eğitime devam alanında zorunlu ders olarak Zürih Eğitim Sistemine Giriş dersinin olmasına çok seviniyorum. Burada Zürih kantonunun eğitim sistemi hakkında birçok şey öğrendim. Bu sadece Zürih'te değil tüm İsviçre'de olmalıdır.

Bunun dışında uzun süredir isteğim benim gibi kişiler için, yani ADE öğretmenleri için pedagoji ve uzmanlık alanının temelleri hakkında daha fazla eğitim olanaklarının olmasıdır.

Olumlu bulduğum ADE öğretmenleri olarak İsviçre eğitim sistemi çerçevesi ciddi alınmamız. Kendi kendime sık sık sorduğum soru, köken ülkenin bizim için ne yaptığıyla ilgili. Fazla bir şey yok! Çin'de bir yaz okulu ya da kısa bir gezi sunulsa güzel olmaz mıydı? Öğrenciler bu şekilde dili öğrenip ülkeyi ve kültürünü daha iyi tanıma ve anlama olanağı bulur; aynı zamanda biz öğretmenler de alan bilgimizi güncelleyebiliriz.

3. Rizah Sheqiri, İsveç

Rizah Sheqiri Kosovo/Kosovalı, İsveç'te yaşamakta ve 1995'den beri Karlskrona'da Arnavutça ADE için çalışmaktadır. Bildirisinden özet:

İyi bir okulun, 'ders vermenin gizemine' hakim olan yetenekli ve çok profesyonel öğretmenlere ihtiyacı var. Buradaki birçok belediyenin okul müdürlükleri bunun farkına varmaları da bir şansıdır, şimdi üniversite ve eğitim fakülteleriyle birlikte öğretmenlerin uzmanlaşması için azimle çalışmaktadır. Tabiki ben de ADE öğretmeni olarak bu programlardan faydalanmaktayım ve birçok meslektaşımın birlikte C ve D düzeyinde pedagojik ve didaktik postgraduate-kurslara devam ettim. Çalışmalarımızın başarısından çok memnunuz, sadece yüksek kalifiye öğretmenler – aynı güçlü bir lo-komotif gibi – okulu ve dersi ileri götürüp geleceğe hazırlayabilir. Eğitimimiz tabiki tamamlanmadı; eğitim daha çok yaşam boyu süren bir süreç olmalıdır.

Bir şey daha: Ders gelişimi ve eğitimi sürecinde biz öğretmenler de birbirimize çok şey verebilir ve öğretebiliriz. Çalışmalarımıza karşılıklı olarak eleştirel bir gözle bakıp yorumlayarak birbirimize ilham kaynağı olabiliriz. Meslektaşlar arası rehberlik ve tartışma biçimleri gündelik okul hayatına dahil edilebilmesi açısından da çok değerlidir.

4. Hazir Mehmeti, Avusturya

Hazir Mehmeti (M.A.) Kosovo/Kosovalı, 17 yıldır Viyana'da yaşamakta ve 1999'dan beri farklı okullarda Arnavutça ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır. Özet:

(...) Ülkemde, buradaki uyum dersi ve ADE'yle bağlantı kurabileceğim tecrüberlerim olmamıştı. Böyle olunca ADE'de öğretim ve öğrenme başarılı olmam için gerekli bilgiye nereden ulaşabileceğimi bulmalıydım.

Uyumun zorlu görevleriyle ilgili seminerlere gittim, ancak burada öğrendiğim yeterli henüz değildi. ADE'nin özel durumuna uyan yeni yöntemler bulmalıyım. Köken dilinin uyumu ve öğrenilmesi için spesifik bir çalışmanın gerekliliğini fark etmiştim. Böyle seminerlerin sürekli değişen sosyal ve teknolojik gelişmeleri yakalayıp tematize edebilmeleri önemlidir. En yeni gelişmeler ve bilgileri öğrenebileceğimiz çok dilli, çok kültürlü ve çok boyutlu grupların kurulmasını iyi bulurdum.

5. Mahamuud Ali Adam, İsveç

Mahamuud Ali Adam Somalia'lı ve orada Tarih öğretmeni olarak çalışmıştır. Altı yıldır İsveç'te yaşamakta; bir yıldır Karlshamm'da Somali ADE öğretmeni olarak çalışmaktadır. Özet:

Eğitim konusunda bir an evvel iyi bir ana dil öğretmeni olarak gelişebilmek için çok dileğim var. En iyisi yoğun bir kurs olurdu. En büyük dileğim, sadece dil öğretmeni değil, aynı zamanda tarih- ve sosyal bilgiler öğretmeni yeterliliğini almak olurdu.

Şimdiye kadar ağırlıklı olarak çalıştığım okulların düzenlediği günlük eğitimlere katıldım. Eğitimim için çok şey öğrendiğim diğer tecrübeli ADE öğretmenleriyle bağlantı kurmak önemliydi.

Somalia ve İsveç'in eğitim sistemleri birbirinden farklı olması, buradaki eğitim sistemine giriş kurslarının önemi büyük. Diğer okulları ve öğretmenleri ziyaret etmek de aynı şekilde önemlidir.

Köken devletimin beni özellikle ADE için geliştirilmiş materyal ve okul kitaplarıyla destekleyebilmesi muhteşem olurdu. Böyle kitaplar burada mevcut değildir.

6. Svetlana Matić, Avusturya

Svetlana Matić Sırbistan'lı ve Viyena'da yaşamakta. 20 yıldır Boşnakça/Hırvatça/Sırpça ADE-Öğretmeni olarak çalışmaktadır ve değişik kitaplar yazmıştır.

ADE öğretmenleri için alanında eğitim görmek ve eğitime devam etmek eğitcilik görevinin yenilikçi bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Bugüne kadar sunulan seminer ve konferanslarda ağırlık öğretmenlik uygulaması yerine daha çok pedagojik kuramların üzerindedir. Gelecekte daha çok öğretmenlerin somut ihtiyaçlarına odaklanmalıdır diye düşünüyorum. Buna ulaşmak da bu alandaki bilimsel araştırmalarla mümkün olur. Önemli olan, pedagoji alanında eğitim ve dersle ilgili güncel kuramsal ve uygulamalı sorulara yönelmektir.

Avusturya, ADE'ye büyük bir özen gösteren nadir ülkelerdendir; burada üst sorumlulukla eğitim politikası yapılmaktadır. Okul makamları baştan beri ADE'den sorumluydu. ADE 1992'den beri Avusturya eğitim sisteminin parçasıdır, böylelikle Boşnakça, Hırvatça ve Sırpça'yı düşünürsek köken ülkelerinin artık ders planlamalarına etkisi olamamaktadır. Ancak eski Yugoslavya'dan birçok insanın Avusturya'da yaşaması nedeniyle bu ülkelerin ADE'ye ilgisinin artması hesaplanmalıdır.

Öğretim personelinin pedagoji ve didaktik alanda eğitim görmeleri her çağdaş toplumun olmazsa olmazıdır. Bu açıdan bana yöneltilen talep ve görevleri yerine getirmek için her zaman özen gösterdim. Bu sebeple de düzenli olarak seminer ve bilimsel kongrelere katılmaktayım. Bunun dışında yeni bilgileri somut olarak günlük derslerime dahil etmeye özen göstermekteyim. Yayınlarımla tecrübelerimi toplayıp başkaları için de ulaşılabilir ve uygulanabilir hale getirmeye çalıştım; şu sıralar aynı amaçla Viyena yüksekokullarında ADE ile ilgili doktora tezi çalışmalarıma devam etmekteyim.

7. Gulderen Ozyildirim, İngiltere

Gulderen Ozyildirim Türkiye'den gelmekte, Londra'da yaşamakta ve uzun yıllardan beri Türkçe ADE için çalışmaktadır.

Temel eğitimim, Türkiye'de aldığım öğretmenlik diplomasıdır. Bunun yanı sıra İngiltere'de büyüyen ya da çok küçük yaşta buraya gelen öğrencilerle Türkçe dersi konusunda her zaman kendimi geliştirdim. Kendi geliştirdiğim ders materyalleri de eğitime katkısı oldu: Türkçe alfabenin edinimi için ek malzeme ve dersin görselleştirilmesi için materyaller, örneğin alfabe memory kartları. Ayrıca ders materyallerinin edinilmesi de çoğu zaman zordur. Birkaç kitapevinde az miktarda Türkçe ders materyali bulunsa da, bunlar başlangıç düzeyi temel materyallerdir. Bu program mutlaka geliştirilmelidir. Bu konuda belki de Türk Eğitim Bakanlığı bir şeyler yapabilir.

14C Dönüt, Tartışma ve Pekiştirme için Fikirler

1. ADE öğretmeni olarak çalışmanız süresince (çalışmaya başladığınızda, bir süre sonra ve şimdi) almak istediğiniz eğitimler nelerdi, lütfen düşünün ve tartışın. İlginizi çekmiş ve hala çeken içerik ve konular neler?
2. Eğitim olanaklarından hangilerinden faydalandınız ve hangi sonucu elde ettiniz? Meslektaşlarınız tavsiye edebileceğiniz programlar var mıdır?
3. Lütfen tek başınıza ya da iki kişi ilginizi çekebilecek eğitim konularının listesini hazırlayın. Köken ülkenizin sunması gerekenlerle şu anda yaşayıp çalıştığınız ülkenin hazırlaması gerekenleri ayırın. Bu eğitim ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğinizi düşününüz.
4. Örgün eğitimden meslektaşlarınızla birlikte eğitim programına (örneğin okul içi eğitime) katılabilme olanakları size göre neler? Burada sizin katkınız ne olurdu; örgün eğitimlerde eşdeğerde dahil edilebilmek için siz neler yapabilirsiniz (şimdiye kadar olmadıysa eğer)?
5. Calderon, Fibbi ve Truong araştırmaları (bkz. Kaynakça) birçok ADE öğretmenin göç ülke eğitim programlarından pek haberdar olmadığını göstermektedir. Bu durum sizde nasıl? Hangi programlar var, nerede ve ne şekilde kayıt olunduğunu biliyor musunuz? Eğitim programlarının yayınlandığı kitapçık veya websayfalarını biliyor musunuz? – Gerekli bilgiyi edininceye kadar örgün eğitimden meslektaşlarınızla bilgi alış verişinde bulunuyor musunuz?
6. Bölüm 14 A.3 tüm ADE öğretmenlerinin katılması zorunlu olan Zürih Eğitim Sistemine Giriş modül programını tanıtmaktadır. Çalıştığınız yerde buna benzer bir uygulama var mıdır; tecrübeniz nedir; yerel eğitim sistemiyle ilgili bilgiye siz nereden ulaştınız?
7. Bölüm 14 A.4 kapsamlı ve etkileyici “Ana Dil Dersi: Göç Ortamında İlk Dillerin Öğretimi” adlı üniversite bölümünü tanıtmaktadır. Çalıştığınız yerde buna benzer bir uygulama var mıdır; benzer bir projeyi hayata geçirmek için neler yapılmalıdır?
8. Bölüm 14 B farklı ülkeden ADE öğretmenleri, eğitim programlarıyla ilgili tecrübelerinden ve ihtiyaçlarından bahsetmektedir. Hepsini ya da birkaç örneği okuyup tartışın ve kendi tecrübelerinizle bağlantı kurunuz!

15A Temel Yaklaşımlar

Hans H. Reich

1. Sorulan Soru

Ana dil eğitiminin etkisini soruşturmak bilgiye ilgi duymaktan değil. Sorulan soru bu dersin daha ziyade bir şeyleri yerine getirmek için hazırda beklediğini gösterir. Eğitim sistemindeki yerinin olup olmadığıyla ilgili deliller aranır. ADE araştırmalarında çokça merak edilen ders yöntemleri, öğretim ve öğrenme araçları veya okul idari kararları değil. Farklı köken dillerinin yapısal veya sosyolojik özelliklerinin öğrenme süreci ve öğrenme başarısına etkisi de değil, yöneltilen soru daha genel, ana dil eğitim derslerine katılımının göç ülkesindeki eğitim başarısına katkısının olup olmadığı, belki de karşı olduğuyla ilgilidir.

Bu soruyla anlaşılması gerekenin üzerinde durulmalıdır. Ana dil eğitim derslerindeki başarının eğitim sistemindeki geçerliliğinin, diğer derslerdeki gibi okul başarısının bir parçası olup olmadığı şeklinde sorulmalıdır. Ancak yöneltilen soru nadir olarak bu anlamdadır. Şu şekilde de sorularak da anlaşılabilir; ADE dersinin eğitim sisteminin tüm derslerde geçerli olan ana hedeflerine ulaşması için ne anlama geldiği, öğretimin dil bilincini keskinleştirir mi, kültürlerarası yeterliği güçlendirir mi ya da bağımsız çalışma yetisini destekler mi? Bu yönde olası etkiler bugüne kadar hiç araştırılmamış. Genelde şu soru doğrultusunda anlaşılır: ADE dersi, öğrencileri göç ülkenin var olan eğitim sistemine dahil etmede destekler mi veya tehlikeye mi sokar, daha uç şekilde ifade edilirse: Köken dilde eğitim göç ülke ders ve eğitim dilinin edinimini daha çok destekler mi yoksa daha çok köstekler nitelikte midir?

Bu biraz alışılmamış bir soru oldu. Fizik dersinin Matematik dersine bir katkısı olup olmadığı ya da Fransızca dersinin İngilizce'deki başarısına yansıyor yansımadağının sorulamayacağı gibi.

Ancak ana dil eğitim dersi söz konusu olduğunda bu yönde sorulur ve bu şekliyle pedagojik ve siyasi fikir beyanlarıyla dolu geniş bir ilgili yankı uyandırır. Aşağıda sadece bilimsel geçerliliği olan yayınlar tanıtılmaktadır.

2. ABD'de Araştırmalar

ADE dersine karşı fazlaca eleştirel görüşü olan Hopf (2005; 2011) bu yaklaşımını ders içi interaktif çalışmaları (time on task) için gereken ders zamanı ile öğrencilerin ders başarısı arasındaki bağlantıyı araştırmış olan 1970'li yılların US amerikan araştırmalarına dayandırmaktadır. Savunması ise şu şekilde: "göç öğrencisi L2'nin (= ikinci dil ya da okul dili; yazı işlerinin notu) etkin öğrenimi için ne kadar çok zaman ayırırsa, yeterliği o oranda artacaktır." Buna karşın – her zaman kısıtlı olan! – zamanını L1'in (= ilk dil; yazı işlerinin notu) öğrenimine ayırırsa doğal olarak başka şeylere zaman kalmaz" (Hopf 2011, S. 26). Bu savunma sorgulamaya açık; çünkü - bu benimsenebilir – genel anlamda didaktik ifade hiçbir şekilde benimsenemez şekilde dersler arası rekabete dönüştürülmekte ve neden sadece ADE derslerinin Almanca öğrenmenin rakibi olarak görüldüğünün sebebiyse açıklanamamaktadır. (Nitekim İngilizce, Spor, Resim, Matematik ve diğer dersler de zaman almaktadır.) Hopf'un bu tezi tekrar gözden geçirilmelidir.

Bu görevi önceleri Söhn (2005) üstlenmiştir. Söhn iki dilli eğitim modelinin etkisine (effectiveness of bilingual education) ilişkin US amerikan araştırmalarına kadar inerek daha yeni araştırmaları eleştirel bir gözden geçiriyor. Burada incelemesini özellikle iki meta-analizine, yani çok sayıda bireysel çalışmaları değerlendirip sonuçları kıyaslayarak özetleyen çalışmalar dayandırmaktadır. Sonuç: "İki dilli okul programlarının ikinci dildeki (L2) okul başarısına olumsuz etkisinin bulunduğuna ilişkin belirtiler yok; özellikle okuma yetisine etkisine ilişkin incelenmiştir. İki dilli dersin daha doğrusu ana dilinin ve anadilde ilave dersinin zararının olmadığına sağlam temeli bu bağlamda "time on task hipotezinin" (...) kanıtlanamadığını da göstermektedir. Ders saatlerin bir bölümünün örgün derslerde kullanılan dilden farklı bir dilde okutulması, ikinci dil ve derslerde başarıyı otomatikman düşürdüğü sonucuna varılamadığı ortada" (bkz. yuk. S. 64).

Amerikalı araştırmacılar bir diğer noktada hem-fikirler: ADE dersi köken dil seviyesini günlük iletişimde edinilenin çok üstünde bir oranda geliştirmektedir (bkz. yuk. S. 60).

İlk bakışta sıradan gelebilir, ancak göç halindeki dil durumları ve zorlu ders koşullarına göre etkisi kesinlikle olumlu kabul edilmelidir.

Amerikalı araştırmacılar arasında ikinci dili öğrenme, yani bu durumda İngilizce'ye etkisi konusunda fikir birliği yoktur. Bir kez daha Söhn: "Şu dönem araştırma durumuna göre de iki dilli programların daha doğrusu ana dil dersinin L2-yeterliği ve L2'deki okul başarısına etkisinin salt nötr, hatta olumlu olduğu hipotezini doğrulayan kesin ve de güvenilir deliller yoktur. Etki, ders modeline ve başka bağlam belirleyicilerine göre nötr ile kısmen olumlu belirleyiciler arasında değişir" (bkz. yuk. S. 64; bkz. Esser, 2006, S. 387–398). Bu tartışmaları sonraki yıllarda ABD'de çıkan araştırmalar dahi bitirememiştir. En son özetleme (Grooms, 2011) şu tesbitle bitiriyor: "Araştırmaların büyük bir bölümünün iki dilli eğitimin, sadece İngilizce'yi ön gören okul programlarından üstün olduğu hipotezini öne sürmesine rağmen, sonuç itibarıyla belli bir ders modeline ilişkin anahtar ipuçları da vermemiştir, böyle olunca da eğitim politikası ve ders uygulamasında tartışma ve farklı kararlara meydan hazırlanmaktadır" (bkz. yuk. S. 147; Almancası Hans Reich).

Kesin karara varılamamasının sebebi, herşeyden önce ABD'deki farklı modellerin karşılaştırılmasının birçok araştırma ile sorunlarındaki yöntem eksiklikleridir. Alman eğitim sisteminin gözünden bakılırsa, ABD'deki "bilingual education" Almanya, Avusturya ve İsviçre'deki ana dil eğitim modelleriyle de kıyaslanamaz olduğu bilgisi eklenmelidir, bunun sebebiyse Amerikan modelleriyle sadece küçük bir bölümüyle örtüşmesi ve farklı eğitim politikasına oturtuluyor olmasıdır.

3. Almanca Konuşulan Bölgede Yapılan Araştırmalar

Almanca konuşulan bölgede ilgili bilimsel araştırmalar nadir olmakla beraber kapsama alanı da kısıtlı. Rastgele yapılan denek sayısı Amerikan boyutlarıyla kıyaslanamaz.

2005/06 yıllarında Zürih kantonunda ana dil derslerine devam eden 51'i Arnavutça ve 29'u Türkçe konuşan öğrenciler, 4. sınıftan 6. sınıfa kadar olan öğrenciler ve ana dil eğitim derslerine devam etmeyen öğrencilerle bir anket yapılmıştır. Yöneltilen soru ana dil eğitiminin bir yılda Arnavutça ve de Türkçe'deki başarı durumu ve gelişimine etkisine ilişkindi (Caprez-Krompak 2010; daha ayrıntılı tanıtım için bkz. Bölüm 15 B). Her iki dilde yazılı testlerin (C-testleri) sonuçları esas alınmıştır. Arnavutça için söylenebilecek, ana dil eğitim derslerine devam eden öğrencilerin, etmeyenlere kıyasla yüksek

bir başarı oran ile daha hızlı ilerleme kaydettikleri ve bu farkın da istatistiki belirleyiciliği olduğudur. Türkçe'nin sonuçları buna tezzat teşkil etmemekle beraber denek sayısının azlığı sebebiyle kesin sonuca varmak için yetersiz. Arnavutça konuşan öğrencilerin Almanca'daki başarı gelişimi tamamıyla daha önceki Almanca bilgilerine bağlı olduğunu, ana dil eğitim derslerine devamının burada önem taşımadığını göstermektedir. (Türkçe konuşan öğrencilerde daha önce sözü edilen yetersizlik nedeniyle değerlendirme yapılmamıştır). Almanca konuşulan bölgede yapılan ilk büyük araştırma Amerika'daki tartışmaların konumuna yakın bir sonuca varmıştır.

2006–2008 yılları arasında Zürih kenti kreşlerinde iki yıl boyunca ilk dillerinde sistematik bir şekilde eğitilen 181 çocuğunun gelişimiyle, tamamıyla Alman dilinde eğitilen 118 çocuğun gelişiminin kıyaslandığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir (Moser v.d. 2010). Çocukların ilk dilleri Arnavutça, Boşnakç/Hırvatça/Sırpça, Portukizce, İspanyolca ve Tamil diliydi. Sesbilimsel bilinç, sözcük dağarcığı ve harf bilgisinin, yani ilk dil ve ikinci dil

Almanca' da ilk okumada gösterdikleri başarı incelenmiştir. Her iki dilde de başarının önceki bilgi düzeyiyle belirlendiğini, ilk dilde destek eğitim görülüp görülmediği sorusunun belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Ancak harf bilgisi, daha doğrusu ilk okuma alanında ilk dil yeterliklerinin Almanca yeterliklerine etkisinin orta dereceli olduğu tesbit edilmiştir. Bu araştırmada da ilk dilde eğitime verilen önem oldukça düşük. Yazarlar, çocukların dil durumu nedeniyle verilen desteğin niceliği ve niteliğinin transfer (aktarım) etkisi yaratmak için toplamda yeterli olup olmadığı sorusunu özellikle cevapsız bırakmaktadır (bkz. yuk. S. 644f).

4. Genel Soru: İki Dillilik ve Okul Başarısı

Ana dil eğitiminin verimliliği söz konusu olduğunda dersi doğrudan esas almak yerine çoğu zaman da ikidillilik ile eğitim başarısının bağlantı genel olarak sorgulayan yayınlara başvurulmaktadır. Soru şekilleri birbirine çok yakın olduğu için savunulan sebepleri dikkate almak da oldukça yararlı olacaktır.

Burada öncelikli olarak Esser'in (2006) tezi dikkate değer bulunmuştur. Esser savını, ikidilliliğin İngilizce'deki okuma başarısına olumlu etkisini ortaya koyan daha geniş çaplı bir US-amerikan araştırmaya dayandırmaktadır. Ancak Esser burada kararı belirleyen payın ana diline ait olduğuna inanmamakta ve yeni bir tanımlamayla etkisinin gerçekten de önemsenmeyecek kadar az olduğunu göstermektedir. Buradan okul başarısı için ana dil bilgisi değil, sadece İngilizce bilgisinin önemli olduğu sonucuna varmaktadır (bkz. yuk. S. 371–379).

Bu tezin, Almanca konuşulan bölgesinin kontrolü olarak Dollmann/Kristen'in (2010) incelemesi görülebilir. İki araştırmacı 2004–2006 yılları arasında Köln'de üçüncü sınıf devam eden 739 Türk Alman çocuğunun Almanca ve Türkçe bilgilerini yazılı testlerle (C-testleri) ölçmüş ve sonuçları genel zeka testi, okuma testi ve matematik testiyle ilişkilendirmişlerdir. İyi Almanca bilgisine sahip çocukların – iyi Türkçe bilgisine sahip olsun olmasın – testlerde daha iyi olduğunu, zayıf Almanca bilgisine sahip olanlarınsa, Türkçe bilgisine bakmaksızın, test sonuçlarının belirgin ölçüde zayıf olduğunu göstermektedir. Yazarlar buradan, iki dillilik olgusunun test başarısını düşürme de, Almanca bilgilerinin başarı için etkili olduğu ve ana dil bilgilerinin ek bir kaynak oluşturmadığı sonucunu çıkarmaktadırlar.

Almanya'da, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Almanca ve İngilizce bilgilerine ilişkin ülke genelinde yapılan temsili bir araştırma (DESI-Konsorsiyum 2008) daha önceden akla gelmeyen, ancak makul görünen bir bağlantıya dikkat çekmiştir. Bu da, tek Almanca'yla büyüyenlere karşı Almanca'nın yanı sıra başka bir dille büyüyen öğrencilerde test edilen üstün İngilizce bilgisini belgelemektedir (bkz. yuk. S. 215–219). Esser'in itirazlarına rağmen (2006, S. 379f) irdelenmesi gerekli, dikkat çekici bir bağlantıdır.

5. ADE'nin Potansiyel Gücü ve Şansı

Ana dil eğitiminin, ikinci dil öğrenimi ve okul başarısına olası olumlu etkilerine ilişkin araştırmalara bugüne kadar büyük çapta şüpheli yaklaşılması sağlam yöntemlere dayalı sorulacak soruların açık ve net, ayırt edici yeni araştırmalara ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Ana dil eğitime fazlasıyla eleştirel gözle bakan Esser bile şu sözlerle bir itirafta bulunuyor: "Sonucun tek ama gerçekten uygun bir araştırmanın sözü edilebilir etkisinin delili olabileceği (araştırmaların son durumuna bakılacak olursa, H.R.) mümkün, özel ama adlandırılabilir koşullar olsa bile" (Esser 2006, S. 398). Bu araştırmalarda söz konusu olabilecek birçok koşul belirtilmektedir: Dersin organizasyonu ve niteliği, dillerin farklı statü değerleri, dillerin yapısal farkları, okuldaki kültürel ortam, göçmenlerin dillerine ait özbilinci vs.

Bu koşullardan biri, anadil eğitim dersinin diğer derslerle koordinasyonu ile ilgili olarak, 2006–2010 yılları arasında Köln'de yapılan bir araştırma mevcut (Reich 2011; 2015). İlkokul çağı dönemi boyunca 66 Türk Alman çocuğunun yazı dili yeterliklerinin gelişimi izlendi; ancak sonuçlar denek itibarıyla kolay kolay genelleştirilememekte. Araştırmanın amacı, üç dil destek taslağının etkisinin kıyaslanması: koordineli okuryazarlık eğitimi, ana dilde ilave derslerle Almanca'nın desteklenmesi ve ana dil olmaksızın Almanca'nın desteklenmesi. Koordineli okuryazarlık eğitim taslağı, sadece iki dilde okuma yazmayı kapsamaz, Türkçe ve Almanca

dersinin içerik ve yönteminin belirlenmesini, iki öğretmenin aynı anda sınıfta bulunma sürelerini kapsar (Team-Teaching). Kayda değer etkileri özellikle metin yazılarında görülür: Koordineli destek gören grubun ikinci sınıfta bile Türkçe başarısı diğer iki gruba oranla daha iyidir. Bu tip etkiler Almanca için kısmen üçüncü, belirgin olarak da dördüncü sınıfta görülmektedir. Koordineli eğitimden geçen öğrencileri, özellikle metin kapsamı ve sözcük dağarcığı çeşitliliği bakımından başarıya götürmektedir.

6. Sonuç

Araştırmanın geldiği nokta tatmin edici değildir. Tartışılması gereksiz olan iki sonuç var elde: 1) ana dil eğitiminin köken dil edinimini geliştirdiği; 2) Almanca öğrenimine olumsuz bir etkisinin olmadığı; bir de pedagojik faaliyetlere rehberlik etmesine izin vermeyen açık ve belirsiz bir sonuç, yani 3) ana dil eğitim dersinin Almanca öğrenimine ve diğer okul başarısına aslında faydalı etkisinin kanıtlanamadığı.

Gelecekte, olası etkileri ayırt ederek adlandırmak ve oluştuğu şartları araştırmak önemliymiş; bunun için sayısız dilsel ve kültürel beceriler, sayısız toplumsal, kurumsal ve kişisel koşullar dikkate alınmalıdır.

Elde olanların az olması, diller arası metinsel becerileri ve başka dilleri öğrenme becerisinin faydalı araştırma malzemesi olabileceğine ve ana dil eğitim dersinin okulun "normal okul işletmesine" yakınlığı ya da uzaklığının etki boyutunun dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Kaynakça

- 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 u. a.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (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 Grundschulkinde. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, S. 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), S. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Sabine Hornberg; Renate Valtin (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 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, S. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschulinnen 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 Grundschulinnen in Köln. In: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Sommer 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.

Önsöz

Bu uygulama bölümü ana dil eğitim dersi uygulama örnekleri yerine İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgesine ilişkin somut bir ADE araştırma projesi raporunu içermektedir.

Kamuoyu Önünde Ana Dil Eğitim Dersleri. "Kültürlerarası Bağlamda İlk ve İkinci Dil Gelişimi" Adlı Araştırma Projesinin Sonuçları

Edina Krompæk

Ana dil eğitimi dersi veya İsviçre'deki tanımıyla köken dil ve kültürde ders (HSK) sıkça eğitim politikası tartışmalarının odağındadır. Bir tarafta HSK dersi kantonlara bağlı Eğitim Müdürlüklerinin İsviçre Konferansı (EDK) tatarından net bir dille tavsiye edilmekte ve İsviçre'nin Diller Yasasının 16.Maddesi gereği "başka dilde konuşanların ilk dillerine ilişkin bilgilerinin desteklenmesi" için maddi yardım sağlanmakta. Diğer tarafta ilk dilin kurumsal desteği sürekli bir yasa baskısına maruz kalmakta (Krompak, 2014; bkz. Reich Bölüm 15 A). Ana meşruiyet baskısı ilk dilde desteğin ikinci dil gelişimine yardımcı olduğu esasına dayanmaktadır. Bu yaklaşım Cummins'in ilk dil ve ikinci dille ilgili etki araştırmalarında sürekli çıkış noktası olarak başvuru Etkileşim Hipotezi (1981) dayanmaktadır.

Araştırma Projesinin Kuramsal Temelleri

"Kültürlerarası bağlamda ilk ve ikinci dil gelişimi" adlı araştırma projesi (Caprez-Krompak, 2010) İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgesindeki nadir incelenmiş HSK kurslarını (bundan sonra ADE olarak adlandırılacak) araştırmayı ve de göç geçmişi olan çocukların dil gelişim bulgularını elde etmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın odağında şu sorular vardı: ADE'ye devam ilk dil ve ikinci dildeki dil gelişim yeterliklerine etkisi nedir? İsviçre ADE kurslarını hangi koşullar belirlemektedir? Araştırmanın kuramsal çıkış noktasını göç geçmişi çocuk ve gençlerin okul başarısızlığına dair bulgular ve de Cummins'in Etkileşim Hipotezi (1981) oluşturmaktaydı. Bu varsayım özünde ilk ve ikinci dil gelişimi arasında olumlu bir bağlantının olduğunu söylemektedir.

Orijinal alıntıda etkileşimin iki önemli şartı, iki dilin eşit şekilde desteklenmesi ve eşdeğerde motivasyonu ifade edilmekte, bu da hipotezin deneye dayalı kontrolünü zorlaştırmakta. Bu hipotez bağlamında ikinci dilde üst seviyeye ulaşılabilmesi sadece ilk dilin o derece gelişmiş olmasına bağlı olduğu iddia edilmektedir. Bu sav Cummins'in eşik-hipotezinden (1984) türetilmiştir*). Daha sonra yazarın kendisinin eleştirdiği Seviye Eşliği Hipotezi (Cummins, 2000) yeni dil araştırmaları bulgularıyla örtüşmemektedir. Dil gelişimi eşik hipotezinin aksine, basamak modeli (Herdina & Jessner, 2000) olarak değil, dinamik şekilde gelişen bir model olarak görülmektedir. Translanguaging (= diller arası geçişlilik, Garcia, 2009) taslağı ile dillerin dinamik gelişimi öne çıkarılıp iki ve çok dilli bireylerde tek tek diller arasında net sınırların olmadığına dikkat çekilmektedir.

*) Cummins'in eşik-hipotezinde (1984) ilk- ve ikinci dil gelişiminin üç seviye eşliğinde gerçekleştiğinden yola çıkılmaktadır:

En alt seviyenin altında düşük dil yeterliklerini işaret eden ve olumsuz bilişsel sonuçlara varan iki taraflı yarı dillilik olgusu (Semilingualismus) bulunur. Ne olumlu, ne de olumsuz sonuçları olan baskın iki dillilik / orta düzeyde iki dillilik (dominanter Bilingualismus); dillerden biri yüksek seviyede olan türdür. Artı iki dillilik / üst düzeyde iki dillilik (additiver Bilingualismus), ilk ve ikinci dilde de dil yeterliği yüksek düzeydedir. Üst düzey eşliği, bilişsel gelişimine olumlu etkisi vardır (Caprez-Krompak, 2010).

Araştırmanın Merkezi Bulguları

ADE dersiyle (HSU) ilgili farklı bir görüş elde edebilmek adına araştırma için birey, aile ocağı ve okul gibi farklı alanları dikkate alan bir tasarım seçilmiştir.

Birey alanında Arnavutça ve Türkçe konuşan üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ilk ve ikinci dilde C testleriyle sınanmıştır. Test ilk uygulandığında ADE'li grupta 126 öğrenci, ADE'siz grupta 55 öğrenci vardı. İkinci uygulamaya ADE'li 80 çocuk, ADE'siz 46 çocuk katılmıştır. Kontrol değişkeleri olarak dil öğrenme motivasyonu, ebeveyninin sosyo ekonomik statüsü, dilsel ve kültürel görüşleri ve dil öğrenmede yardımları incelemeye dahil edilmiştir. Uzun süreli araştırmanın merkezi bulgusu ADE'ye devamının kontrol değişkeleri dikkate alındığında ilk dilin (Arnavutça) gelişimine olumlu etkisinin olduğu bulgusudur (Türkçe konuşan ADE'siz çocukların kontrol grubunda katılımcı sayısının düşmesi nedeniyle Türkçe C-testi analizinden vazgeçmek zorunda kalınmıştır).

ADE'ye devam ve de ebeveyninin desteği, incelenen kişilerde Arnavutça'nın gelişimini olumlu etkilemektedir. İkinci dil Almanca'nın gelişiminde iki grupta da paralel gelişim tesbit edilirken iki uygulamada da ADE'li çocukların sonuçları ADE'siz çocuklardan belirgin olarak daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu fark ADE'nin olumlu etkisiyle açıklanamamıştır. Ebeveynin sosyo-ekonomik statüsü ve motivasyon gibi kontrol değişkeleri Almanca dil yeterlik gelişimine belirgin etkisi olmamıştır. İkinci test uygulamasında Almanca dil başarısı tamamıyla ilk uygulamayla açıklanmıştır.

Özetle söylenebilecek haftada bir kez düzenlenen ilk dil desteğinin ilk dile olumlu etkisi olduğu ve ikinci dilde desteği etkilemediğidir. Hatta bulgular genel dil yeterliğine olumlu etki eğilimini saptamakta, bundan ikinci dil (Almanca) da faydalanmaktadır.

Aile ocağı düzleminde yapılan nicelikli 111 ebeveyn anket-analiz sonuçlarından anlaşılan, ebeveyn desteğinin dil gelişime önemli, ancak tek başına belirleyici rol oynamadığını göstermekte. İlk dil desteğinde farklı bir model görülmüştür: Anneler çocuklarıyla daha sıklıkla ilk dillerinde iletişim kurarken, baba ve çocuk konuşma sırasında diller arası geçişe (code-switching) başvurmakta (bkz. Schader 2006). Nitelikli verilerin analizi, ebeveynin dil desteğine ilişkin görüşünün altını çizmekte. Çocukları ADE'ye devam eden ebeveynler ilk dilde destek, çok dillilik ve ebeveynin köken ülkesi hakkında bilgi aktarımı ve de İsviçre toplumuna uyumunun önemini öne çıkarmaktadır.

Okul düzlemindeyse İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgesinde 338 ADE öğretmeniyle yapılan nicelikli anketin merkezi sonuçları, ADE'nin örgün eğitime dahil edilmediğini, buna bağlı olarak İsviçreli öğretmenlerle işbirliğinin pek olmadığını ve ADE kurslarının finansman belirsizliğini ortaya koymaktadır. Kursların finanse edilmesi bir yanda ebeveynler, diğer yanda konsolosluklar, elçilikler ve bazı durumlarda kanton-

lar veya belediye tarafından gerçekleştirilmektedir (bkz. Bölüm 1 A.3). Buna göre maaşlarda büyük farklar ve de belirsiz işe alma koşulları oluşmaktadır. Bir başka sonuç, ADE öğretmenlerinin öğrenimi ve göreceği eğitimlerinin eksikliklerini gözler önüne sermektedir (bkz. Bölüm 14). Anket uygulananların çoğu memleketinde üçüncü bir (yüksek) eğitimden geçmiş olmasına karşın, sadece %50'si dil öğretmenliği eğitiminden geçmiştir. Finansman konusu (birçok durumda ADE öğretmenleri kendileri masrafları üstlenmek zorunda) ve çalışma saatleri eğitim programlarına devam etmelerini zorlaştırmaktadır. İki dilliliğin desteklenmesi konusunda tek yönlü bir imaj oluşmuştur: Soru yöneltilen ADE öğretmenlerinin ana hedefi, sadece ilk dilde eğitim ve söz konusu köken ülke hakkında bilgi aktarımıydı.

Özet ve Geleceğe Bakış

Özetlemek gerekirse eşik hipotezi iki dilli çocukların dil yeterlikleri konusunda farkındalık algısını yaratmak için önemli bir katkı sağlamıştır. Ancak bu hipotez ADE'nin meşrulaştırılması için uygun değil. Hipotezin bir tarafta deneye dayalı kontrolü belirtilen koşullar nedeniyle zorlayıcıdır, diğer tarafta ilk dilleri destekleme sebepleri başka, bireysel ve toplumsal çok dilliliği norm kabul edip ona göre (ikinci dile beklenen etkisinden bağımsız olarak) destek ve değer görecektir bir yöne gitmelidir. Arzu edilen, ilk dillerin ADE ile kurumlaşmış desteğinin uyum, ADE öğretmenin eğitiminin genişletilip iyileştirilmesidir. Bunun dışında iki ve çok dillilik, daha doğrusu translanguaging (diller arası geçişliliğinin) tematiği (Garcia, 2009) öğretmen eğitiminin heterojenliği açısından önemli rol oynamalıdır. Çok dilli çocukların ve gençlerin çok çeşitli dilsel uygulamaları, hem ailede, hem de eğitim kurumlarında araştırılması gerekmektedir. 21. yüzyılın diller çeşitliliği, yukarıda belirtilen tedbirler dikkate alınarak herkes için eğitim sisteminde de önemli kaynak olarak görülebilir ve yaşanabilir olabilir, olmalıdır da.

Kaynakça

- 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, S. 9–11.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, S. 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. In: Jasone Cenoz; Ulrike Jessner (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 84–98.
- Krompàk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Rudolf Leiprecht; Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 64–83.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

15C Dönüt, Tartışma ve Pekiştirme için Fikirler

1. Siz – tüm araştırma sonuçlarından bağımsız olarak – ADE’nin (kendi dersinizin) öğrencileriniz üzerinde olumlu etkilerini nerede görüyorsunuz? Lütfen buna ilişkin noktaları ifade edin, sebeplendirin ve tartışın!
2. ADE’nin (yani ADE dersinizi verdiğiniz yerde) etkisi ve yararı konusunda nerede tereddütleriniz var? Neden? Bu noktaları da lütfen ifade edin, sebeplendirin ve tartışın!
3. Bölüm 15 A.2 “ABD’de araştırmalara” lütfen tekrar bakın: ADE’nin öğrencilerinizin ilk veya anadiline etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Bölüm 15 A.2 “ABD’de araştırmalara” lütfen tekrar bakın: Size göre ADE’ye devam ile göç ülke eğitim sistemi başarısı arasında etkiler nelerdir? Size göre bu etkiler ADE’ye devam mı, yoksa ADE’ye daha çok eğitilmiş ailelerin çocuklarının (yani, okulda iyi geleceği olan çocuklarının) devam etmesine mi bağlı?
5. Bölüm 15 A.4 Hartmut Esser’in görüşünü eleştirel gözle ele almaktadır. Bu görüşle ilk- veya ana dil bilgilerinin okul başarısında rol oynamadığını; göç ülke dili yeterliğinin esas olduğu ifade edilmektedir. Bu konudaki görüşünüz nedir? Esser’in tezine hangi karşılık verilebilir ya da hangi açıdan tamamlanmalıdır?
6. Bölüm 15 A.5 ‘te ADE ve örgün derslerin daha iyi koordine edilmesinin, ADE öğrencilerinin başarıları açısından da memnuniyetle karşılanacağı ifade edilmektedir. Sizin buna ilişkin tecrübeleriniz ve/veya dilek ve beklentileriniz neler?
7. Edina Krompak Bölüm 15 B’de İsviçre’nin Almanca konuşulan bölgesinde ADE’ye ilişkin araştırma projesinin merkezi bulgularını ve gelecek vizyonunu tanıtmaktadır. Bu bulgu ve perspektifler sizinkilerle ne ölçüde örtüşmektedir? Şu anda yaşıyıp ders verdiğiniz ülkenin spesifik durumuyla bağlantılı olabilecek farklar nerede?
8. Bu bölümün konusuna – ADE’nin etkisine ilişkin araştırmalar, araştırmada son durum, araştırma sorunları, araştırma taleplerine – ilişkin: Şu anda yaşıyıp çalıştığınız ülkede ADE’ye ilişkin ayrıntılı inceleme ve araştırmanın size göre önemi, etkileri ve olanakları neler olabilir?

Önsöz

Bu ders kitabındaki makalelerin birçok yerinde, iyi bir ana dil eğitimi dersinin nasıl olması gerektiğine ilişkin farklı farklı şekillerde delil ve örnekler tanıtılmaktadır. Bunlar bir tarafta iyi dersin çerçeve şartlarını, yani eğitim sistemindeki yerinin belirlenmesi, ders verenlerin materyal donanımı ya da yeterliliğidir. Diğer yünden de ders içerikleri ve süreç belirtilerini, yani iyi ders hazırlamanın ilkeleridir. Bu rehber kitapta bir araya getirilen bütün iyi fikirler gerçekleştirilebilse, sonuç yüksek olasılıkla mükemmel (=olası en uygun) ana dil eğitimi dersi olurdu:

Doğal olarak eğitim sisteminde yerini alırdı ve her yönden herkesçe benimsenmiş eğitim hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunurdu. Bu derste öğrenilenlerin genel bir eğitim değeri olurdu. Ders veren kişiler iyi bir eğitimden geçmiş ve eğitimini devam ettirmiş olurdu. Diğer tüm öğretim elemanlarla resmi olarak eşdeğerde eşit hak, eşit görevlere sahip olurlardı. Bu ders kitabının anlayışında bir ana dil eğitim dersi, sadece dil ve kültürel açıdan heterojen göç toplumlarında mevcut; bu sebeple dersin hedefleri ve dersi verenlerin uygulamaları, öğrencileri dil olarak karmaşık, saydam olmayan ve çabuk değişen çevrelerinde özerk, sorumluluk dolu ve iyi bir hayata yakınlaştıracak dilsel yeterliklere dayanmaktadır. Ana dil eğitimi dersi burada bir eğitim sisteminde sunulan dil dersleri dizisinde yerini almakta – daha gerçek, daha çok eşit haklara sahip, ancak genel hedefe de bağlı ve Andreas ve Tuyet Helmke'nin 3. bölümde tanımladıkları ilkelere göre "iyi yapılmış" bir derstir.

Benim düşünceme göre mükemmel ana dil eğitimi dersi nasıl olur, birkaç açıdan açıklamak isterim.

1. Mükemmel Bir ADE, Çokdilliliğe Götüren Yeterliliği Destekler

Mükemmel bir ana dil eğitim dersinin işlevi, değeri ve şekline ilişkin sorular sadece geniş çapta düşünceler çerçevesinde cevaplanabilir. 21. yüzyıl okul ve okul dışı eğitim olanakları toplumsal, ekonomik, teknik ve kültürel taleplerden hangisini yerine getirmek zorundadır? Zira eğitimin (sadece burada da değil) temel görevi, çocuk ve gençlere hayatlarını öngörülebilir gelecek koşullarında özerk ve sorumluluk sahibi bireyler olarak sürdürebilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaktır. Küreselleşme, uluslararası dolaşım ve göç, eğitim sistemlerinin göğüs germek zorunda olduğu zamanın ve yakın geleceğin önemli gerekliliklerindendir. Bu gelişmeler artık geri alınamaz – aksine: Daha da güçleneceğinin bilinmesi gerekir. Bu gelişmelerin sonuçları insanların günlük çevresinde büyüyen sosyal, ekonomiki dilsel ve kültürel heterojenlik – neredeyse dünyanın her yerinde. 21. yüzyıl eğitim sistemleri bu koşullarında iletişim ve katılımı sağlayabilmek için "global communication" (= küresel iletişim)'in becerilerine yakınlaştırmak zorunda (Griffin et al. 2012). Çevirmek gerekirse: Dil çeşitlilik sıkça da dilsel belirsizlik durumlarında yetkin davranabilme yetisi – ya da kısaca: çok dillilik yeterliliğidir.

Çok dillilik yeterliliği - birden fazla dile – az ya da çok – vakıf olmak demektir. Aynı zamanda da dil çeşitlilik durumunda anlaşabilmeyi bilmektir. Çok dillilik yeterliliği, kişi o anda konuşulan dil(ler)i bilmiyor ya da yetersiz biliyorsa iletişim kurmanın yollarını bulabilmek için dilsel duyarlılık ve esneklik ve yeterliğe sahip olmak da demektir.

Gelecekte çok dillilik konstelasyonları (durumları), günlük dil kullanımını git gide belirleyeceği aşikar. Bu özellikle kentsel bölgeler için geçerlidir. Avrupa ülkelerinde nüfusun hangi dillerden oluştuğu hakkında güvenilir veri azlığından sağlıklı bilgi mevcut değildir. Diğer "klasik" (ABD, Kanada ya da Avustralya gibi) göç ülkelerinin aksine Avrupa'da diller istatistiği yapılmamaktadır. Ancak bireysel incelemeler, Avrupanın büyük kentlerinde farklı dillerin bir arada ve yan yana yaşamasının geleneksel olarak klasik göç ülkelerinde karşılaşılanından farklı olmadığını göstermektedir (Gogolin 2010). Büyük kent insanının içinde yaşadığı yüzlerce dil olabilir.

Çeşitli ve farklı dillerle karşılaşmak her zaman ve her yerde olabileceği için çok dillilik yeterliliğine rahat ve sakin bir tutumla yaklaşmak gerekir. Çok dillilik hem bugünümüz hem geleceğimiz, bunu ne kadar cabuk kabul edersek (daha doğrusu: seversek) durumla baş etmek o kadar kolay olacaktır.

Okullar ve diğer eğitim kurumları kendilerine emanet edilen genç insanının 21. yüzyıl gereklilikleriyle başedebilmelerini sağlayacak çok dillilik yeterliliğidir. Bu görev resmi okulun yanında diğer eğitim kurumlarından da talep edildiği gibi her dil dersinden: genel okul ve ders dilinden olduğu gibi ana dil eğitim dersinden de talep edilir.

Mükemmel ana dil eğitim dersi öğrencilerin çok dillilik yeterliliğine ulaşmalarına katkıda bulunur.

2. Kaynak Olarak Çok Dillilik

Küçüklükten beri etkin olarak iki veya daha çok dilde yaşayan çocuk ve gençler çok dillilik yetisini oluşturmalarının iyi ön koşullarını beraberinde getirmektedirler. İki veya daha çok dilde büyümek başka dili edinmek için gerekli temel becerilerinin mükemmel şekilde çalıştığı iyi ön koşullarındandır. İki ya da daha fazla dilde yetişen çocuklar, özellikle dil bilinci geliştirme bakımından tek dilli büyüyen çocuklara nazaran avantajlıdır. İfade-nin biçimiyle içeriği arasındaki farkı, tek dilli öğrencilerden daha önce ayırt edebilir. Bu iki veya daha çok dilde yetişmekle desteklenen özel bir zihinsel etkinliktir. Dil ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak kadar, farklı ifade şekillerinin işlevi ve etkisine duyarlılık, çoksa uygun ifade biçimini seçebilme yetisi gibi bilişsel yeterlikler öğrenilip çalışılmaktadır. Bu yeterliklere, dil üstü yeterlik denmektedir.

Bilimsel araştırmalarda iki ya da çok dilli yetişen çocukların eğitim kurumlarına başladıklarında bu avantajları beraberinde getirdikleri gösterilebilmiştir. Mevcut araştırmalar özellikle dört, altı veya yedi yaş arası çocuklarla ilgilenmiştir (Bialystock ve Poarch 2014). Okuldaki öğrenme için özellikle olumlu aktarım olanaklarını da beraberinde getirmesi – yani okulda edinilen temel bilgilerinin diğer bir dile aktarılmasıdır. Çocuğun, geçmişi gelecek olaylardan farklı ifade edildiğini her dil için her defasında yeni öğrenmesi gerekmez. Yeni öğrenilmesi gereken sadece farklı dillerin geçmiş ve gelecek ifade yüzeyidir.

Çok dilli yetişmenin ve yaşamının çocukların zihinsel gelişimine ve – dilsel öğrenmenin yanı sıra – diğer öğrenmeler için de avantajdır. Her dil dersinde bu iyi önkoşulları ele alıp gelişimlerine katkıda bulunmak için çaba harcanmalıdır.

Çocukların bu iyi önkoşulları dilsel öğrenme ve genel olarak öğrenme için eğitim biyografisinin üzerinde geliştirecekleri kesin değildir. Hatta daha çok okul içi ve dışı derslerde bu yeterlikleri etkin olarak kullanmak

üzere teşvik edilip geliştirme konusunda sistematik destek almalıdırlar. Bu durum beraberinde getirdiği iki ya da çok dilli beceri ve bilgisine kaynak odaklı bakışı gerektirmektedir. Bu beceri ve bilginin “mükemmel” olması özellikle ana dil eğitimi açısından beklenemez. Öğrencilerin yaşama alanından getirdikleri beceriler edinildiği hayat şartlarına göre farklı farklıdır. Buradaki heterojenlik, bu kitabın farklı bölümlerinde ciddi şekilde anlatım bulurken ders işlemeyi zorlaştırdığı da ortadadır. Ancak aynı zamanda öğrenmenin ve dilsel gelişiminin devamının inşa edildiği temeli de oluşturmaktadır.

Bu yüzden mükemmel ana dil eğitim derslerinde öğrencilerin eksikliklerine bakılmaz, yani neleri yapamadıkları veya yanlış yaptıklarına dikkat edilmez. Daha çok var olan beceri ve tecrübelerine özenle dikkat edilir. Ders programı, öğrencilerin beraberinde getirdiği (sadece köken dilde değil) dilsel beceri ve bilgiyle bağlantı kurabileceği şekilde oluşturulur ve buradan itibaren bir sonraki çalışma adımı için yol açılmış olur. Bu temel ilke Lev Vygotski’nin gelişim psikolojisi ilkelerine dayanır (Vygotski 1964) ve öğrencilerin öğrenmelerinin devamı için hep daha sağlam bir temele inşa edebilmelerine izin verir. Beceri ve bilgilerinin takdir edilmesi kendilerini aynı zamanda yeterli birer öğrenci gibi görmelerini sağlar – bu da öğrenmenin gerçekleşmesi adına önemli bir ön koşuldur.

Mükemmel bir anadil eğitimi dersinde öğrencilerin beraberinde getirdikleri dilsel bilgi ve becerileri öğrenmenin devamında kaynak olarak kullanılmakta ve kendilerini yetkin birer öğrenci olarak görmeleri sağlanmaktadır.

Günlük yaşamda edinilen dilüstü yeterlikler, iki ya da daha fazla dilde yaşayan çocukların özel kaynaklarındandır. Duraklamamaları hatta körelmemeleri, mümkün olduğunca gelişmeleri için ders aracılığıyla uzman kılavuza ihtiyaç vardır. Burada asıl öğrenilmesi gereken – dil edinimi için olduğu gibi, günlük konuşma alanında da – yeterlikleri giderek daha bilinçli ve stratejik olarak kullanmaktır. Bu yeterliklerin desteklenmesi, dilüstü uygulamanın ders sürecine doğrudan dahil edilmesiy-le olur. Aslolan öğrencilerin içinde yaşadıkları iki dil ve türleri arasında sistematik karşılaştırma yapması için teşvik etmek. Bu her dilsel alanda olabilir: sesletim alanında, örneğin ses ve harf simgeleri arası ilişkisi (imla öğrenimini desteklemek için), dillerin dilbilgisel yapı ilkesi alanında (biçimbilim-sözdizimsel gelişmeleri desteklemek için), sözcük ve ifade şekillerinin yan anlamları alanında (pragmatik gelişim veya deyim yeterliklerinin desteklenmesi) ya da dile ilişkin mimik ve vücut dili (zira burada da anlamlarda evrensellik yok, anlam dilsel-kültürel gelenekler, alışkanlıklara bağlıdır). Dil kıyaslamalı öğrenmeyi, anadil eğitimi dersine sistematik olarak dahil etmek bu ders için etkin öğrenmenin özünü belirleyen bilişsel etkinleştirmenin önemli parçasıdır (bkz. bu kitapta Helmke ve Helmke, Bölüm 3 A, 2.2).

Dillerin karşılaştırılarak öğretilmesi mükemmel bir anadil eğitimi dersinde biliş hareketine geçirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bunun temelini ise öğrencilerin kendi yaşamlarından getirdikleri dilsel beceri ve bilgi tecrübeleri oluşturmaktadır.

3. Kesintisiz Dil Oluşumunun Parçası Olarak Ana Dil Eğitimi

Öğrencilerin 21. yüzyılda gerekli dilsel yeterliklere ulaşabilmelerine çalışan bir ana dil eğitim dersi kuşkusuz eğitim sisteminin resmen tanınmış ve eğitim sistemine dahil edilmiş bir parçasıdır. Bu uyum tabi farklı şekillerde organize edilebilir – bir okulda öğrenci potansiyeliyle varlık gösteren dil çokluğunda tek bir organizasyon şekliyle ihtiyacı karşılamak her zaman mümkün olmayacaktır. Resmi okul hayatına dahil etmenin yaratıcı yollarını bulup onaylanmasını sağlamak esastır.

“Göçmen kökenli çocuk ve gençlerin desteklenmesi (FörMig)” model programı kapsamında dahil etmenin yolunu gösterebilen bir çerçeve model tasarlanmıştır: Kesintisiz Dil Edinim Modeli (Gogolin et al. 2011a). Modelin gelişimi, dilsel ve kültürel çeşitlilik taleplerine dikkatle yaklaşabilen “yeni bir dil oluşum kültürüne” giden yolu gösterme amacı gütmüştür.

Dil edinim kavramı, bir ders yılı boyunca, tek bir ders projesi gibi, arada bir ve tek tük tedbir almak olmadığını anlatmak için seçilmiştir. Ders, daha çok tümünden dil oluşumuna yönelik hazırlanması, dil hassasiyetini ve dili destekleyici ortamının tüm okulda hissedilmesidir. Bununla her eğitim süreci kadar iyi olan dilin işlenmesi (algılanması ve anlamlandırılması) ana unsur olduğu gerçeğine cevaptır. Bilgi edinimi ağırlıklı olarak dilsel süreçten geçer. Ve nihayetinde edinim başarılarının kontrolü ve değerlendirilmesi tamamiyle dile dayalı gerçekleşir. Kesintisiz dil edinim modeliyle her bir eğitim süreci boyutuna dikkat çekilir ve öğrenciden dilsel beceri ve bilgi olarak beklenenleri dersin hazır etmesi talep edilir.

Kesintisiz kavramı yukarıdaki grafikte de belirtildiği üzere modelin üç boyutuyla ilgilidir:

1. Eğitim Özgeçmişi Boyutu.

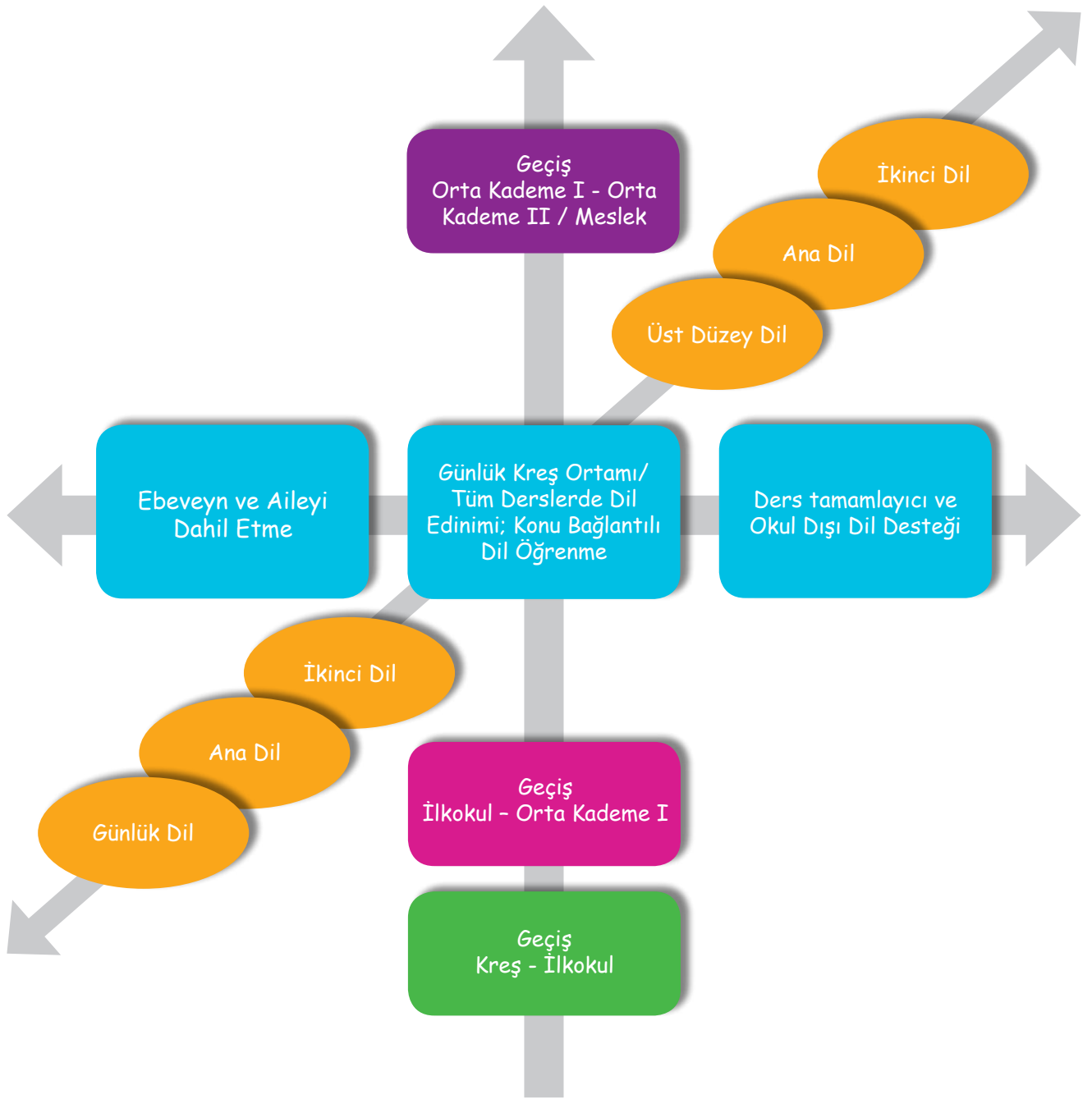
Dilsel beceri ve bilgi taleplerinin tüm eğitim biyografisi ötesinde değişeceğini anlatmakta. Orhan Veli'nin gerçek üstü şiirinin içinden çıkabilmek için gerekli dil dağarcığı dil dersinin başlarında aktarmak çok anlamlı olmaz – öğrenciler bu yönergeyle çalışacakları zaman dile getirilmelidir.

2. İşbirliği Boyutu.

Burada kastedilen, çocuk ve gençlerin öğrenim yaşamının ötesinde eğitim gerekliliklerinin üstesinden gelmek için gerekli dilsel bilgi ve becerileri hazır etmenin “tek bir” dersin görevi olmadığıdır. Her dersin, burada kendine özgü ve öğrenme araçlarına uygun şekilde katkısı vardır. Bu sürece dahil olanlar, yol ve hedefler hakkında ne kadar hemfikir olur, dil oluşumuna da katkıları olursa, öğrencilerin edinim sürecinin başarılı olma şansı da o denli yükselecektir. Bu, işbirliği boyutunu açıklar, katılan herkes birlikte, ama görev paylaşımı yaparak dil oluşumuna katkıda bulunursa etkili eğitim süreci hazırlanabilir.

3. Dillerin Gelişim Boyutu.

Burada dersin görevi yaşam alanından ve günlük konuşmalardan edinilen tecrübelerle başarılı eğitim sürecinde üstesinden gelinmesi gereken dilsel talepler arasında köprü kurmak olduğu anlatılmaktadır. Yaşam alanındaki konuşmalar büyük çapta sözlüde, bir dilin sıkça şiivesel ya da sosyal türlerinde gerçekleşmekte. Yani bunlar, öğretmenlerin dersinde eğitim anlamında bekleyebilecekleridir. Entelektüel düzeyde konuşma talepleri yazılı dil kullanım oluşum ilkelerini takip etmektedir. Ancak okuma ve yazma becerisini edindirmek, yazı dünyasında girişin kapısını açmak, kesinlikle eğitim sisteminin görevidir. Bu boyutta kesintisiz dil eğitimi talebi: Eğitim sisteminin dışında edinilen tecrübelerle sistemin kendisinin – günlük dil kullanımından entelektüel dile kadar; günlük yaşamda çok dillilikten entelektüel düzeyde çokdilliliğe kadar - koyduğu talepler arasında köprü kurmakla ilgilidir (bkz. Neugebauer ve Nodari'nin bu kitapki yazısı).



Kesintisiz Dil Edinim (FörMig-)Modeli

Kesintisiz dil eğitim modelini uygulamaya dökmenin kılavuz kitabı mevcut değil; daha çok gerekli olan eğitim kurumunun çalıştığı şartlara adapte edilmesidir. Ana dil eğitim dersi açısından bakıldığında, köken dil ortaklığının az olduğu bir okul birliğindeki çocuklara başka yirmi, otuz farklı köken dilinin olduğu okullardaki öğrencilere farklı ders anlatılması gerektiği de

ortadadır. Söz konusu duruma göre öneride bulunan eğitim olanaklarına ilişkin deneyimler FörMig-Modeli kapsamında derlenmiş ve belgelenmiş – tabiki yeniden “pişirilemez”, ancak yine de öğüt ve öneride bulunabilir (örneğin bkz. Gogolin et al. 2011b veya www.foermig.uni-hamburg.de adlı websayfasındaki çeşitli önerilere).

4. Mükemmel Ana Dil Eğitimi Dersi Örnekleri

Yazımın sonunda içinde betimlenen beklentiler doğrultusunda mükemmel ana dil eğitimi dersi örneklerinin farkedileceği iki ders modeli tanıtılacak. Bu iki ders örneği de gerçek uygulamalardan alınmadır. Yani hem denenmiş, hem ütöpik (hayali).

Fermuar Prensibiyle Okuma Yazma Öğretimi

İlkokulda mükemmel bir ana dil eğitimi dersini hayal edelim. Bu ders, günlük okul hayatının bir parçası – resmi ders planının çerçevesinde işlenmekte ve öğretmenlerinin gelecek haftların ders ünitelerini birlikte hazırlamak üzere görüşme olanağına sahip. Dil dersinin hedefi yazı karakterlerine (ilk harflerine) giriş. Öğretim elemanları arasındaki işbirliğinin amacı çocuklara yazma öğreniminin aktarım stratejilerini giriş yapmak. Okul birliğinde farklı sesbirimleriyle (fonetik alfabeyle) yazılan farklı köken dilli çocukların bulunduğunu düşünelim.

Hans Reich'in (bu kitapta) yazısında anlatıldığı gibi bu konstelasyonda tavsiye edilen okuma yazma öğretimi ile ADE dersinin fermuar prensibidir; tüm çocukların ortak ders dilinde öncelikli öğrenilecek ses ve yazı (harf) simgeleri arasındaki ilişki anlatılır; farklı köken dillerinin bilinen simgeleri ele alınır ve söz konusu dile ikinin yazım şekliyle ilişkilendirilir.

Ders, tüm ilkokul dönemi boyunca, Almanca ve köken dillerdeki öğrenme olanaklarının içiçe geçme prensibine göre düzenlenir, örneklendirmek gerekirse; çocuklara eğitimle alakalı temel sözcük dağarcığı iki dilde karşılaştırmalı verilir, edebi türleri karşılaştırmalı görmeleri ya da sözdizimsel işlevleri iki dilin farklı yapı prensibini karşılaştırmalı olarak görmeleri sağlanır. Böylelikle ilgili her dil için özel bir öğrenme alanı yaratılmış olur, ama dersteki bilişsel etkinleştirme, çocuklara dil edinme hedefli stratejileri geliştirmede ve dilsel araçların kullanımında yardımcı olacak genel bir prensiple gerçekleşir.

Kesintisiz Dil Ediminin Kapılarını Açan Ana Dil Eğitimi Dersi

ADE dersine devam eden çocuk ve gençler iki ya da daha çok derste yaşama ayrıcalığına sahip. Ana dil eğitimi dersinin arzusu, öğretmen ve öğrenci topluluğunu bu ayrıcalığa dahil etme yönünde olmalıdır. Bu da etkinliklere birlikte öncelik etmekle mümkün olabilir; etkinlikler de çokdillilik ve ayrıcalıklarını göstererek katkıda bulunur. Bunun bir örneği Saksonya'da (Sachsen) – FörMig model programına dahil olan ve

oldukça az göç alan bir eyalet lisesinden. Bu örnek okulda Rusça ana dil eğitimi dersi sunulmakta; ancak başka köken dillerden öğrenciler de mevcuttur. Okul "Çok Dillilik Profilini" gururla temsil etmektedir. Gelecekselleşmiş bir etkinlik her öğretim yılı başında yeni 5. Sınıflara başlayan öğrencilerin (yani lisenin 1. sınıfı) dil tecrübeleri anket vasıtasıyla sorulur. Almanca dersi öğretmenleri burada ADE dersi öğretmenleriyle birlikte çalışır. Anket Ursula Neumann'ın geliştirdiği "Diller Portresi" yardımıyla yapılır: Çocuklar bir kız ya da erkek figür silüetinin içini renklerle "sahip olduğu" dilleri boyar (Gogolin ve Neumann 1991); bkz. aşağıdaki resim).



Bu portreler, Saksonya örnek okulumuzda tüm okulun düzenli olarak yaptığı "Dillerin Sayımı" nı devam ettirmeye yarar. Ancak aynı zamanda dilsel kavrayışı tematize etmek için temel oluşturmaya ve derste çocuklarla dil bilincini desteklemeye de yarar. Bu, örneğin ana dil eğitimi dersi, Almanca dersi ve yabancı dil dersinin birlikte her bir çocuğun çok dillilik gelişiminin kaydedildiği dil portfolyoları üzerinde çalışmasıyla gerçekleştirilebilir (Zürich Kantonu Eğitim Müdürlüğü 2010).

Ana dil eğitimi dersini çok dilli yaşam alanında mükemmel yapan çocuk ve gençlerin yaşam dünyalarıyla, dersle çok dillilik gelişimlerinin desteklenmesi ve "yeni dil edinim kültürüne" ilişkin yazıları arasında kurulan köprülerdir.

Kaynakça

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), S. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (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), S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5 (43), S. 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*. (Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow.) Berlin: Akademie-Verlag.

A Bölümleri Yazarları

(B bölümünün yazarlarıyla ilişkin bilgiyi hemen ilgili yazı öncesinde bulunmaktadır.)

Regina Bühlmann, dipl. İlkokul Öğretmeni ve dipl. Eğitici Eğitmeni; Yüksek Eğitimi Felsefe, Alman Dili / Edebiyatı ve Sanat Tarihi alanlarında; Eğitim Müdürlüğü İsviçre Konferansı (EDK) genel sekreterliğinde göç konularında sorumlu bilim asistanı. ADE dersi konusunda (Anja Giudici ile ortak) yayını: Köken Dil ve Kültürde Ders (HSK). İsviçre’de iyi uygulama örnekleri; EDK 2014. ADE-veri bankasından sorumlu (bkz.: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>).

Elfie Fleck, M. A., Yüksek Öğrenimini İngiliz ve Fransız Filolojisinde ve Yabancı Dil ve İkinci Dil Almanca Öğretmenliğinde tamamlamıştır. 1992 yılına kadar özel statülü okulda İngilizce öğretmenliği, 1992’den beri de Avusturya Eğitim ve Kadın Bakanlığının Göç ve Okul Dairesinde İkinci Dil Almanca, Ana Dil Eğitimi, Çokdillilik ve Kültürlerarası Eğitimden sorumlu.

Elisabeth Furch, Prof. Dr., Viyena Eğitim Fakültesi ve Viyena Üniversitesinde öğretim üyesi. Çeşitli ulusal ve uluslararası projelerde araştırmacı ve yürütücüsü. Ağırlıklı araştırma alanı İki Dillilik, İkinci Dil Edinimi, İkinci Dil Öğreniminde Dil Metodiği, Kültürel Duyarlılık. Ana Dil Eğitimi: Göç Ortamında İlk Dilleri Öğrenmek” bölümünün koordinatörü.

Nuhi Gashi, M. A., Yüksek öğrenimi Arnavut Dili ve Edebiyatı; öğretmenlik eğitimi; Mramor/Kosova’da öğretmen ve okul müdürü; Berlin’de ADE öğretmeni; uzun yıllardan beri Avrupa ve okyanus ötesi ülkelerde Kosova Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Arnavutça ADE’den sorumlu. Arnavutça ADE öğretmenlerinin yıllık yaz seminerlerinin organizatörü; Arnavutça ADE için ders materyalleri ve diğer uluslararası işbirliği projelerinde çalışmakta.

Anja Giudici, M. A., Doktora öğrencisi, Zürih Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde bilimsel proje asistanı. İlgilendiği araştırma alanı okul ve diller politikası. 2014 yılında Regina Bühlmann ile “Ana Dil ve Kültürde Ders (HSK). İsviçre’de iyi uygulama örnekleri” adlı EDK raporunu hazırlamıştır.

Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Dr. h.c.; Hamburg Üniversitesi “Diversity in Education Research (DivER)-Grunun” ekip lideri. Yüksek Öğrenimi Öğretmenlik ve Eğitim Bilim alanında; Hamburg Üniversitesinde doktora ve profesörlük; Dortmund Teknik Üniversitesinde fahri doktora ünvanı. Hamburg Üniversitesi “Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LIMA)” ülke çapında yürütülen alanlararası araştırma yüksek üye komisyon koordinasyonu ikinci başkanlığı. Ülke çapındaki “Dil Eğitimi ve Çok Dillilik” ağırlıklı araştırma programının koordinasyonu.

Rolf Gollob, Prof. Dr. h.c.; Zürih Eğitim Fakültesi Uluslararası Eğitim Projeleri Merkezinin (IPE) İkinci Başkanı. Yüksek Öğrenimi Zürih Üniversitesinde Etnoloji Bölümü. Ağırlıklı çalışma alanı: Yöntembilim, Kültürlerarası Pedagoji, Demokrasi ve İnsan Hakları (EDC/HRE –Education for Democratic Citizenship and Human Right Education). Yirmi yıldan beri Avrupa Konseyi Uzmanı ve Ders Materyalleri Uzmanı (Güneydoğu ve Doğu Avrupa).

Andreas Helmke, Prof. Dr. rer. nat., Yüksek Öğrenimi Hukuk Bilimleri ve Psikoloji; Konstanz Üniversitesinde doktora; LMU Münih Üniversitesinde profesörlük; emekliliğe kadar; Koblenz-Landau Üniversitesinde Eğitim Psikoloji bölümünde kürsü sahibi; o zamandan beri: Konstanz Üniversitesi. Ağırlıklı çalışma alanı: Eğitim – Öğretim Araştırmaları. Çeşitli Eğitim Bakanlıkları ve Viyetnam Eğitim Bakanlığı danışmanlığı.; Öğretmenlik Eğitiminde “Ders Niteliği ve Öğretmen Profesyonelliği” standart ders kitabı yazarı.

Tuyet Helmke, Dr. phil., Konstanz Üniversitesi/Deneysel Eğitim Araştırmaları ÇG; öncesinde Hanoi/Viyetnam Eğitim Fakültesinde öğretmenlik. Viyetnam Eğitim Bakanlığında bölüm başkanlığı. Potsdam Viyetnam Eğitim Bakanlığı Üniversitesinde doktora; Koblenz-Landau Üniversitesinde KMK Eğitim Araştırmaları projelerinde Senyör Araştırmacı, Psikoloji alanı; okul ve yüksekokul alanında Alman-Viyetnam Eğitim Araştırmaları koordinasyonu. Ağırlıklı çalışma alanı: Öğretim-Öğrenme Araştırmaları, Pedagojik Teşhis, Öğretmen Sağlığı.

Judith Hollenweger, Prof. Dr. phil., Yüksek Öğrenimi Eğitim Bilim ve Psikoloji. Zürih Eğitim Fakültesinde “Eğitimde Kapsayıcılık (= Şans Eşitliği)” biriminin başkanı ve öğretim üyesi. UNICEF ve Dünya Sağlık Örgütü danışmanı, European Agency for Special Needs and Inclusive Education İsviçre temsilcisi. Ağırlıklı çalışma alanı: Farklılık ve Kapsayıcılık, Eğitim ve Engeller Alanında Sınıflandırma ve İstatistiki Gösterge Sistemleri, Uluslararası Karşılaştırmalı Özel Eğitim Pedagojisi.

Edina Krompák, Dr. phil., Dr. phil., Eğitim Bilimci. Yüksek Öğrenimi Macaristan ve İsviçre; Zürih Üniversitesinde “Kültürlerarası Bağlamda Ana Dil ve İkinci Dil Gelişimi. Ana Dil ve Kültürde Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin Deneye Dayalı Araştırılması” konusunda doktora; FHNW Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi; ağırlıklı çalışma alanı İlk Dil ve İkinci Dil Edinimi, Çok Dillilik, Dil ve Kimlik.

Sabina Larcher Klee, Prof. Dr., Eğitim Bilimci, Zürih Eğitim Fakültesinde Eğitim ve Araştırma Rektör Yardımcısı. Okul ve meslek gelişimi konularında araştırmalar ve yayınlar.

Dora Luginbühl, Prof. lic. phil., İlkokul Öğretmeni ve Eğitim Bilimci. Thurgau Eğitim Fakültesinde (PHTG) Özel Eğitim ve Kültürlerarası Eğitim alanında öğretim üyesi ve vekaleten Öğretim Bölümünün Rektör Yardımcısı. COHEP Kültürlerarası Eğitimi uzman grubu ve EDK Eğitim ve Göç Komisyonu üyesi. PHTG’de Heterojenlik (Karma Gruplar) sorumlusu olarak son yıllarda özellikle Öğretmen ve Öğretmen Eğitiminin Kültürel Çeşnlliliği konusuyla ilgilenmiştir.

Xavier Monn, lic. phil., 2010 yılından beri Thurgau Okul Müdürlüğünde Okul Gelişimi uzmanı olarak çalışmaktadır. Ondan önce Zürih kantonunda 20 yıl İlkokul Öğretmenliği yapmış, sonrasında Zürih Üniversitesinde Pedagoji, Özel Eğitim ve Popüler Edebiyat ve Medya okumuştur.

Claudia Neugebauer İkinci Dil Almanca bölümünde öğretim üyesi ve Zürih Eğitim Fakültesinde “Okur-yazarlık, Motivasyon ve Öğrenme” araştırma grubu üyesi. Almanca’yı ikinci dil olarak öğrenen çocuk ve gençler için çeşitli ders kitabarı yazarıdır. Ağırlıklı çalışma alanı: Çok dilli yetişen çocukların oranı yüksek topluluk ve bölgelerde ders ve okul gelişim projeleri; Uzmanların Okul Öncesi dönem çocuklarıyla Etkileşim Video-Koçluğu.

Claudio Nodari, Prof. Dr. phil., Kültürlerarası İletişim Enstitüsü Müdürü (www.iik.ch) ve Zürih Eğitim Fakültesinde Almanca’nın İkinci Dil Olarak Öğretimi Bölümünde öğretim üyesi. İkinci Dil Almanca alanı Ders Kitapları ve Ders programı yazarı ve Çok Dilli Okullarda Dil Desteği konusunda çeşitli Eğitim Programı ve Proje yöneticisi.

Selin Öndül, lic. phil. I, Zürih kenti Eğitim Müdürlüğünde Uyum ve QUIMS (Çokkültürlü Okullarda Nitelik) uzmanı. Eğitim Bilimci ve Matematik Öğretmeni; eski ADE öğretmeni. AD öÖğretmenleri ve Okul arasında İşbirliği konusunda Proje ve Yayınlar. Ağırlıklı çalışma alanı: Zürih kenti okullarının Sosyokültürel Heterojenlik konusunda refakat ve danışmanlık.

Hans H. Reich, Prof. Dr. emekli, Filolog ve Eğitim Bilimci; Koblenz-Landau Üniversitesi ‘Çocukluk ve Gençlik Çağında Eğitim’ Enstitüsünde eski kürsü sahibi, çalışma alanı Kültürlerarası Eğitim. İkinci Dil Almanca ve Kültürlerarası Eğitim/Pedagoji alanında öğretim üyeliği. Ağırlıklı çalışma alanı: Göç Kökenli Çocukların Avrupa Devletlerinde Eğitim Durumu, Diller Politikası, İki Dilliliğin Didaktiği, Çocukların Okul Öncesinde ve İlk Kademedede İki Dillilik Gelişimi.

Basil Schader, Prof. Dr. Dr. phil., Alman Dili ve Edebiyatı ve Arnavut Dili, Kültürü ve Edebiyatı uzmanı, Zürih Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi ve burada Uluslararası Eğitim Projeleri Merkezinin (IPE) Proje koordinatörü olarak çalışmaktadır. Ağırlıklı çalışma alanı: Ana Dil ve İkinci Dil olarak Almancanın Didaktiği, Kültürlerarası Odaklı Ders, Arnavut Dili, Kültürü ve Göçü. ADE alanında da zengin araştırma ve yayın tecrübesi.

Christoph Schmid, Prof. Dr. phil., Zürih Eğitim Fakültesi, Mesleki Gelişim ve Kimlik Bölüm Başkanı. Ağırlıklı çalışma alanı: uzun süreli öğrenme süreci, bilgi, öğrenme ve aktarım temellerine ilişkin kuramsal sorular, yeterlik oluşumu ve ekspertiz gelişimine ilişkin sorular, değerlendirme taslakları, öğrenme becerilerinin gelişimi, düşünce ve zeka gelişimi ve öğrenme stratejilerinin iyileştirilmesi.

Markus Truniger, “Çok Kültürlü Okullarda Nitelik (QUIMS)” Program Başkanı, Zürih kantonu Eğitim Müdürlüğü; Okulda Öğretmenlik Eğitimi ve Uygulaması; güncel ve ağırlıklı çalışma alanı: Çok Dilli ve Çok Kültürlü ortamda Okul Gelişimi; İkinci Dil Almanca Dersi için ve Ana Dil Eğitimi Dersi için de Çerçeve Şartlarının Oluşturulması.

Rita Tuggener, dipl. Çevrimen; Alman Dili Öğretimi uzmanı; Zürih Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi, İkinci Dil olarak Almanca Bölüm Başkanı, Öğretmen Eğitimi ve Eğitici Eğitiminde çalışmaktadır. Geleceğin ADE-Öğretmenlerine zorunlu olan “Zürih Eğitim Sistemine Giriş” Modülünün uzun yıllardan beri başkanı; Zürih Eğitim Fakültesinin ADE öğretmenlerine başka olanakların hazırlanmasına önayak olan ve yöneten kişisidir.

Saskia Waibel, lic. phil. I; Zürih Eğitim Fakültesinde Almanca ve İkinci Dil olarak Almanca alanında öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Dil Öğretim Materyalleri yazarlığı (Üst Kademedede İngilizce, Alt Kademedede Almanca) ve Çok Dilli Okullarda Dil Desteği ve Dil Derslerinde Madya Kullanımı Eğitimlerini yöneticiliği.

Wiltrud Weidinger, Prof. Dr.; Zürih Eğitim Fakültesinde Uluslararası Eğitim Projeleri Merkezi (IPE) ikinci yöneticisi. Yüksek Öğrenimi Viyana ve New York’ta Pedagoji ve Psikoloji. Ağırlıklı çalışma alanı: Kesişme noktası Okul – Meslek ile Öğrencilerin Life Skills (= Yaşam Becerileri) alanında. Alan ve Alan Ötesi Yeterlik Kazandırma Odaklı Uluslararası Projelerde İşbirliği ve Bilgi Aktarımı; Genel Didaktik; Transkültürel Farklılıklarla Başetme.

“Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri” serisi, ana dil eğitiminin niteliğini yükseltmeyi, diğer derslerle daha iyi bir uyum ve yakınlaşma sağlamayı amaçlayan bir dizi kitaptan oluşmaktadır. Bu seri, ana dil eğitimi veren öğretmenler ile ileride bu dersi verecek öğretmen adayları için hazırlanmış olduğu gibi, hem köken ülkeler hem de göç edilen ülke yetkili kurum görevlileri de bu kitaplardan yararlanabilirler.

Temel İlkeler Kitabı (El ve Çalışma Kitabı – Temel İlkeler ve Yaklaşımlar), Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinde uygulanan güncel pedagojik, didaktik ve metodolojik ilke ve yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Didaktik Öneriler başlıklı kitaplarda, ana dil dersinin farklı bileşenleri (ana dilde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi vs. gibi) konusunda somut öneri ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu serinin tüm kitapları ana dil eğitimi veren öğretmenlerle yakın işbirliği içinde hazırlanmış olup etkinliklerin somut ve uygulama odaklı olmalarına en başından itibaren özel önem atfedilmiştir.

Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri serisi şu kitaplardan oluşmaktadır:



„Ana Dil Eğitimi İçin Ders Materyalleri” serisi Almanca, İngilizce, Arnavutça, Boşnakça/Hırvatça/Sırpça, Portekizce ve Türkçe dillerinde Zürih Öğretmen Eğitimi Üniversitesi (PH Zürih) Uluslararası Eğitim Projeleri Merkezi (IPE) tarafından yayınlanmaktadır.