

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 değer görmektedir.

Bu, öğrencinin ilgisi, özgeçmiş 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 gösterilmekte. 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 başarılarına 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 alanüstü yeterlik farkı denir. Alan yeterlikleri dendiğinde, okul disipliniyle ilgili olanlar kastedilir; örneğin ADE için; “Öğrenciler, 3. sınıfın sonunda kendi dilinin yazı sistemini tanıy ve yazılı olarak ifade edebilir”. Alanüstü 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 yonteme ilişkin yeterliklerdir (iletişim becerisi, sorun çözme becerisi vs.). Bu yeterliklerin tümü ADE için de oluşturulmalıdır.

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

- Öğrenciye zorlayıcı, ama birbirini bütünleyen 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 bildirim (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 kanalize 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 başzetmek
- Öğretmen olarak emin olmayan ve kararsız tutum sergilememek
- Dersin akıcı olmasını sağlamak; dersin akışını gereksiz yere bölmek

Ders yönetim tutumunun geri bildirim 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 güdümlenici 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 kendinden 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 adımında geliştirilir, farklı gruplandırılır ya da tamamiyle yeniden yapılandırılır.

Yapılandırmacı yöntemde olguların, becerilerin belleğe yüklenmesi, geri çağırılması ve yeniden üretilmesi karşısında öncelik bilgi ve yeterliliklerin inşaaı 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 inşaaı” ve keşfedici öğrenmede 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 geçeceğinde 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 yeterliliğin 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 ülke- de geleneksel ve yerleşik olan (örn. milliyetçi ve tarihi konular) bir dizi konu, göç bağlamında daha az önem taşırken – "İki Kültürde ve İki Kültür Arası Yaşam", "Azınlıklar" gibi konular çok günceldir ve anlamlıdır.

Yaşa Uygunluğu

"Öğrenci Odaklı" bölümünde de belirtildiği gibi, ders 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 Kulturminderministerium. 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: Kantonal 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.