



Co-funded by
the European Union



DigiLang Project

El Kitabı

çok dilli sınıflarda uygulanabilir metodoloji ve didaktik üzerine

Gelişmiş içinde o proje:

“Farklı anadile sahip öğrencilerin dil eğitiminde dijital teknolojiler: Nitelikli öğretmenler aranıyor”

2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954



ipCENTER
room for learning



2024

Bu yayın, Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı'nın (EACEA) Erasmus+ Programı tarafından eş finanse edilen "Farklı ana dilli öğrencilerin dil eğitiminde dijital teknolojiler: Nitelikli öğretmenler aranıyor" 2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954 numaralı proje kapsamında hazırlanmıştır.

Avrupa Birliği tarafından finanse edilmiştir. Ancak, ifade edilen görüş ve düşünceler yalnızca yazar(lar)a aittir ve Avrupa Birliği veya Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı'nın (EACEA) görüşlerini yansıtmaz. Avrupa Birliği veya EACEA bunlardan sorumlu tutulamaz .

Bu yayın, projeye ortak olan kuruluşların ortak çalışmasıdır. Bu yayına katkıda bulunan proje ortağı kuruluşların isimleri şunlardır: Sofya Üniversitesi St. Kliment Ohridski - Bulgaristan, Özel Profilli Lise "Edmund Burke" - Bulgaristan, "St. Kliment Ohridski " Ortaokulu - Bulgaristan, Üniversite Öncesi Eğitimde Romanya Serbest Ticaret Birliği (USLIP) - Romanya, Gelibolu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü - Türkiye, ipcenter.at GmbH - Avusturya, Elderberry AB - İsveç.

(CC) Bu yayın Creative Commons lisansı altında lisanslanmıştır Atıf- Ticari Olmayan - Benzer Paylaşım 4.0 Uluslararası Lisansı.





İçerik

Bölüm 1. Çok dilli bir sınıfta dil eğitimi	5
1.1. Giriş	5
1.2. Çokdillilik ve ikidillilik	5
1.3. İki dilli çocukların başarılı eğitimi için temel faktörler	9
1.4. Çok kültürlü bir ortamda öğrenmede yaşanan zorluklar	16
1.5. İki dilli ortamlarda dil azınlıklarının eğitimi için modeller	19
1.6. İki dilli sınıflarda öğretim ilkeleri	23
25. sınıftaki etkileri 24 daha 24	

Bölüm 1. Çok dilli bir sınıfta dil eğitimi

1.1. Giriş

Modern okul eğitiminin karşı karşıya olduğu temel görev, eğitim entegrasyonudur. Bu, eğitim sistemindeki tüm katılımcıların, birleşik bir eğitim ortamında etkileşim kurarak kendilerine özgü etno-kültürel özelliklerini korudukları karmaşık bir süreçtir. Böylece, "eğitim ve yetiştirme sürecinde, kültürlerarası yetkinlikler ve ortak yurttaşlık değerleri oluşturur, etno-kültürel kimliklerini korur ve toplumsal gelişim için eşit fırsatlar elde ederler. Eğitim

entegrasyonu, çocuk haklarının korunmasını, ayrımcılık yapılmamasını ve toplumsal gelişim için yeterli koşulların sağlanmasını gerektirir. Etnik azınlıklardan gelen çocukların ve öğrencilerin ayrıştırılmasına ve kendi iradeleri ve ebeveynlerinin iradeleri dışında asimile edilmesine izin vermez. Kültürlerarası değişimi ve farklı kültürel kimliklerin korunmasını ve geliştirilmesini teşvik eder ve destekler." / Penka Angelova, Çocuklar için İkinci Dil, 2018/

Eğitimsel bütünleşme, modern gerçekliğimizde çok dillilik sorunuyla ve bu anlamda çok dilli sınıflarda öğrenmeyle yakından ilişkilidir.

1.2. Çok dillilik ve iki dillilik

Bildiğiniz gibi, şu anda dünyada 3000-6000 arasında dil var. Ülke sayısı ise yaklaşık 200. Bu, ülkelerin çoğunun çok dilli olduğu ve çok dilli insanların sayısının tek dillilerden çok daha fazla olduğu anlamına geliyor. Ayrıca, çok dillilik tamamen normal bir olgudur ve insan beyni çok dilliliğe göre tasarlanmıştır. Bazı durumlarda bunu büyük bir avantaj olarak algılamak, bazı durumlarda ise tamamen olumsuz bir anlam kazanıyor gibi görünüyor. Gerçek şu ki, çok dillilik karmaşıktır ve farklı insanlar için çok farklıdır, bu da öğretmenlerin ve ebeveynlerin anlamasını zorlaştırır. Modern gerçekliğimizde, farklı etnik kökenlerden bireyler arasındaki bir arada yaşama ve iletişimin birden fazla dil kullanımını gerektirdiği açıktır.



Sosyo-kültürel bağlama bağlı olarak, iletişim kurmak için ortak bir kod (dil) oluşturulur. Örneğin, ailede tek bir dil kullanan etnik azınlıklar arasında iki dillilik söz konusudur ve kamusal iletişimde (ticaret, eğitim vb.) resmi dili kullanırlar. "Uygulama, çok dilli topluluklarda genellikle dillerden birinin bir nedenden dolayı baskın olduğunu (biri, konuşanların daha yüksek sosyal konumundan dolayı), bu nedenle topluluğun geri kalan bireyleri, tüm çok dilli bireyler için bir aracı haline gelen bu belirli dili öğrenmeye zorlanır.

Bu nedenle, sosyodilbilim genellikle çok dillilik veya çok dillilikten değil, iki dillilikten bahseder. Koşullar gereği başka bir dili (veya diğer dilleri) öğrenmek zorunda kalan kişilere iki dilli veya sırasıyla çok dilli denir [Videnov 2000: 208]. İki dilliliğin aksine, diglossia, uzmanların "aynı dilde birden fazla varoluş biçimine hakim olma" anlamına geldiği bir

kavramdır. Örneğin, diglossia durumunda olan kişi, edebi dilin yanı sıra geleneksel bir bölgesel lehçeye de hakim olan kişidir [Videnov 2000: 208].

Modern bilimde iki dillilik, bir bireyin tutarlı bir şekilde iki dil sistemine ait konuşma eserleri yaratmasını sağlayan zihinsel bir bilgi, beceri ve alışkanlık mekanizması olarak tanımlanmaktadır. Zh . Boyadzhiev'in tanımına göre, iki dillilik terimi "belirli bir birey veya belirli bir topluluk tarafından iki dilin ustalıklı kullanılması ve kullanılması, sözlü iletişimde iki dil sisteminin birlikte çalışması" anlamına gelir (Boyadzhiev, 1981). Boyadzhiev, Zh . (1981). Dil ve toplum. Sofya: Bilim ve Sanat.

"İki dillilik" kavramı, anadil ve yabancı dil kavramları arasındaki ilişkiyle de ilişkilidir. Bu konuda zengin bir literatür mevcuttur. Örneğin, Prof. Mihail Videnov'a göre, bireyin sosyalleştiği birincil grup olarak adlandırılan ailenin dili, anadil olarak tanımlanabilir. "Birey için yabancı olan, sosyalleşmenin gerçekleştiği birincil grubun dilinden farklı olan dildir." [Videnov 2000: 209] Videnov 2000: Videnov, M. Sosyodilbilime Giriş. Sofia, 2000.

Başka bir deyişle, iki dillilik koşuluyla yetişen öğrenciler ailede (birinci sınıf) bir dili (Türkçe, Romanca, Tatarca vb.) pratik etmekte, okulda ise hedef dili öğrenmektedirler.

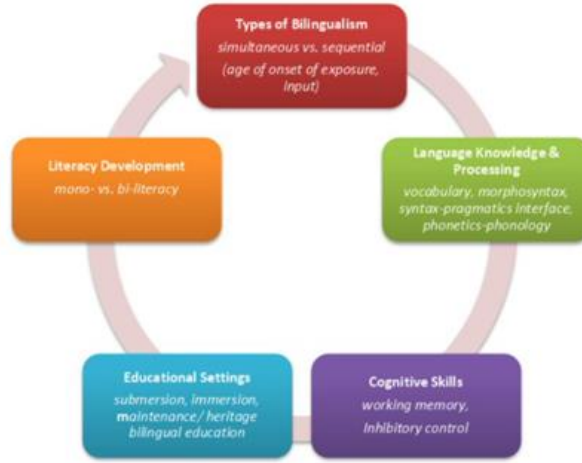
Ancak son on yılda dilbilimciler, anadil ve yabancı dil kavramlarının konuşma pratiğindeki çeşitli durumları "kapsayamayacağı" görüşünde birleştiler. Bu nedenle, birinci dil, ikinci dil vb. terimler (yeterlilik derecesine, sosyal iletişimdeki önemine veya diğer işaretlere göre) dayatılıyor.

"Dili ikinci dil olarak öğrenmek" terimi, ilgili ülkede yaşayan ancak başka bir anadili olan öğrenciler için geçerlidir. Bu şekilde, Bulgarca'yı yabancı dil olarak öğrenmek ile ikinci dil olarak öğrenmek arasında bir fark yaratılır. "Belirli bir dili yabancı dil olarak öğrenmek, öğrenenlerin öğrenilen dilin günlük yaşamına ve sosyal ortamına erişemediği , bu tür ön koşulların henüz oluşturulmadığı veya gerçek ortamda bilmedikleri kavramların açıklanması gereken yabancı ve az bilinen bir ortamı gerektirir." / Penka Angelova, 2018/

Belirli bir ülkede yaşayan ve resmi dilde farklı türde bilgilere, televizyona, mahalledeki diğer çocuklara , dükkânlara, mallara ve sürekli iletişime erişebilen çocuklar, ikinci dili öğrenmek için farklı koşullarla karşı karşıyadır; bu durumda ikinci dil, aynı zamanda ülkenin resmi dilidir. İkinci dil, "öğrenilen dil aynı zamanda çevrenin dili olduğunda" (Jeuk 2015, 17) söz konusu olabilir.

İkinci dil kavramı, çocukların anadillerinde zaten bazı dil becerilerine sahip olmaları ve ikinci bir dil öğrenmeye başlamaları anlamına gelir. Bu durumda, ülkenin resmi dili söz konusudur. Bu kavram, göçmen çocuklarının Almanca öğrenmesi vesilesiyle Almanya'da ortaya çıkmıştır. Ancak iki dilli eğitim sorunu, öğretmenlerin iki dilliliğin sorunlarına aşına olmaları ve özellikle başka bir anadili olan çocuklarla çalışmaya hazırlanmalarıyla, onlarca yıldır diğer Batı Avrupa ülkelerinde de gelişmiştir.

İki dilli sınıflarda öğrenme güçlüklerine uygun didaktik çözümler bulabilmek için iki dilliliğin farklı türlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.



İlk ayırım, ikinci dilin edinilme yöntemine göre yapılır. Burada, bir kişinin belirli bir dili erken çocukluktan itibaren mi yoksa belirli bir yaşta, bilinçli yaşamının belirli bir aşamasında mı öğrenmeye başladığı dikkate alınır. Dil edinim yönteminin belirlenmesi, yani bir çocuğun iki dili aynı anda kullanarak mı büyüdüğü yoksa ikinci dili sonradan mı öğrendiği, çok dilliliğe ve dillerin karıştırılmasına veya ayrılmasına karşı tutumunu büyük ölçüde belirler. Burada, dilin doğal iletişimsel durumlarda mı yoksa çeviri eşdeğerleri ve kullanım kuralları aracılığıyla mı edinildiği önemlidir.

İki dillilik türleri arasındaki ikinci ayırım türü, toplumsal koşullara, yani toplumda iki dilliliğin uygulanması için yaratılan ön koşullara göre yapılır. İki dilliliğin yalnızca bireysel bir biçimde mi gerçekleştiği, yoksa kolektif ve kurumsal olarak uygulanması için koşulların var olup olmadığıyla ilgilidir. Elbette bu biçimler birbiriyle ilişkilidir, ancak belirli bir dilin çeşitli bir sosyal ortamda, kurumlarda kullanılıp kullanılamayacağı, tanınıp tanınmayacağı, radyo ve televizyonda duyulup duyulmayacağı yine de önemlidir.

Yeterlilik açısından bakıldığında, üç tür iki dillilik ayırt edilebilir: bileşik, eşgüdümlü ve bağımlı. Bu durumda, dillerin oranı, kullanımları ve beyinde nasıl ezberlendikleri ile ilgilidir (Riel, 13). Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit . Eine Einführung , WBG wissen verilmiyor

Bileşik (bağımlı) iki dillilikte, konuşmacının her iki dilde de ilişkilendirebileceği kavram hakkında belirli bir fikri vardır; eşgüdümlü iki dillilikte, konuşmacının beyinde, ilgili kelime için belirli bir kavramla ilişkilendirilmiş, buna karşılık gelen belirli bir kullanım kavramı vardır. Bağımlı iki dillilikte ise, bahsedilecek kavram fikirleri vardır ve konuşmacı yalnızca kelimeleri birinci dilden ikinci dile çevirir.

İki dilliliğin doğasına ilişkin bir diğer farklılaşma ise dilsel kümelenmelere göre yapılır: Bu durumda, sözde ana dilin bir olduğu ve çocuklara ikinci dilin öğretilmesi gerektiği ön kabulüne dayanır.

İki dil pratiği yaparken, farklı dil seviyelerinden unsurların her zaman örtüştüğünü belirtmek önemlidir. Uzmanlar bu örtüşmeye diller arası müdahale adını verir. Dil öğrenme teorisinde, tanımlanabilen bir ara dilden (L. Selinker'in ifadesiyle Selinker 1972: L. Selinker Interlanguage. 1972. IRAL 10, 209-31) bile bahsedilir. Aslında, iki dilli bir ortamda eğitim gören öğrencilerin kullandığı ara dil, ev dilinin (aile dili), pedagojik iletişim dilinin (öğrenme sürecinin dili), sokak konuşma ortamının dilinin ve medya dilinin (gazete, dergi , televizyon, internet) bir karışımıdır. (Tatiana Angelova, İki dilli bir ortamda öğrencilerin entegrasyonunda Bulgarca dil eğitiminin rolü, Bulgarca dil ve edebiyat dergisi, 2003)

Bu nedenle iki dilli kişilerin bir dilden diğerine geçmesi normaldir. Bilimde bu süreç Kod Değiştirme denir ve bu, bir konuşma sırasında veya hatta tek bir cümlede gerçekleşir. İki dil bilen kişiler için her ikisini de kullanmak oldukça doğaldır. "Kod Değiştirme" bir dil eksikliğinin değil, konuşmacının yaratıcılığının bir göstergesidir. Dil değiştirme, katılımcılara, duruma ve konuşmanın konusuna bağlı olarak belirli kurallara göre gerçekleşir. Örneğin, konuşma her iki dili de konuşan kişileri içeriyorsa, diller daha çok karışır. Diğer katılımcılar yalnızca bir dil konuşuyorsa, karışmazlar. Konu okulla ilgiliyse, daha çok resmi dilde konuşulur ve ailede kutlanan bir bayramsa, daha çok ana dilde konuşulur. Örneğin, küçük çocuklar, diğer dilde henüz tam olarak kavrayamadıkları kelimeleri veya dilbilgisi yapılarını ana dillerinden ödünç alırlar. Beyin iki dili kusursuz bir şekilde ayırt edebildiği için, ebeveynlerin iki dili karıştırması öğrenme sorunlarına yol açmaz, aksine dil edinim sürecinin bir parçasıdır.

İki dilli çocukların eğitimi çoğunlukla zorluklar bağlamında ele alınsa da, bazı uzmanlar (R. Titone, R. Cohen, P. Sotirov) iki dilliliğin iki dilli çocukların gelişimini engellemediği, hatta entelektüel potansiyellerini genişlettiği tezini savunmaktadır. Petar Sotirov , "İki dilli çocukların erken dil eğitimi, dilsel ve genel entelektüel gelişimlerini geciktirmek veya karmaşıklaştırmakla kalmaz, hatta hızlandırır ve zenginleştirir. Bu nedenle, hem doğal erken iki dilliliğin (karma ailelerde ve etnik ve ulusal azınlık ailelerinde) gelişimini ve sürdürülmesini hem de okullarda mümkün olan en erken dönemde yabancı dil öğreniminin başlatılmasını teşvik etmek gerekir" [Sotirov 2003: 66]. Sotirov 2003: Sotirov , P. İki dilli çocuklar - eğitim için bir sorun mu? // Bulgar Dili ve Edebiyatı, 2003, No. 1 <<https://liternet.bg/publish9/psotirov/dvuezichni.htm>> 12.03.2004.

1.3. İki dilli çocukların başarılı eğitimi için temel faktörler

İki dilli çocukların başarılı eğitimi öncelikle şunlar tarafından belirlenir:

- Ailede resmi dilin kullanım sıklığı
- ailenin sosyo-ekonomik durumu
- azınlık topluluğunun sosyokültürel gelenekleri

İki dilli çocukların bir ülkedeki resmi dili edinme derecesi ve kalitesindeki temel faktör aile ortamıdır. Bu bağlamda, Celine Alvarez'in "Çocuk Gelişiminde Doğal Yasalar" adlı kitabındaki gözlemler oldukça ilgi çekicidir. Bu kitap, "Erken Çöküş" başlıklı ilginç bir çalışmaya atıfta

bulunmaktadır . Çalışma, 42 ailede yetişkinler ve çocuklar (7 ay ile 3 yaş arası) arasındaki dil etkileşimlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları kelimelerin %86 ila %98'inin ebeveynlerinin kelime dağarcığından ödünç alındığını göstermektedir. Bu, ülkenin resmi dilini aile ortamında uygulamanın ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

Bu verileri iki dilli çocuklara eğitim bağlamında ele aldığımızda şu sonuca varabiliriz: "Televizyonda, mağazada veya sokakta belirli bir dili dinleseler bile, çocuklar temel iletişim becerilerini ağırlıklı olarak ailede oluştururlar. Bulgaristan'daki etnik azınlıklara mensup çocuklar için bu, çoğu durumda Bulgaristan'daki resmi dilin aslında ikinci bir dil olduğu anlamına gelir. Anadil belirli bir ölçüde öğrenilmiş olsa da, şu veya bu nedenle çocuklar okul öncesi eğitime başlayana kadar Bulgarca ile aktif bir temas eksikliği yaşanmaktadır." / Elitsa Todorova, Okul dilini anlamamak nasıl bir şeydir, <https://prepodavame.bg/6842-2/>

Bulgaristan'da, aile ortamında Bulgarca dışında bir dille iletişim kuran öğrenciler ne yazık ki sıklıkla ciddi eğitim sorunları yaşamaktadır. Bunlar çoğunlukla azınlık topluluklarına mensup çocuklardır (Romanlar, Türkler vb.). Okulda konuşulan dil olan Bulgarca'da dil becerilerinin eksikliği nedeniyle genellikle bireysel derslerde geride kalmaktadırlar. Azınlık topluluklarına mensup çocukların başarılı bir eğitim alması için olmazsa olmaz bir faktör, ailenin sosyoekonomik özellikleridir.

PISA çalışmasının yayımlanan sonuçları, ailede konuşulan dilin yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik durumunun da öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Dikkat edilmesi gereken bir nokta ise, söz konusu çalışmaya göre Bulgaristan'da 15-16 yaş arası gençlerin neredeyse yarısının okuma yazma bilmediği gerçeğidir.



Table I.B1.1 [1/2] **Percentage of students at each proficiency level in reading**

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	0.1	(0.1)	1.4	(0.2)	5.6	(0.3)	12.5	(0.4)	21.1	(0.5)	25.4	(0.5)	20.9	(0.5)	10.3	(0.4)	2.7	(0.2)
Austria	0.0	(0.0)	0.9	(0.2)	6.4	(0.6)	16.3	(0.8)	23.5	(0.8)	26.2	(0.9)	19.3	(0.8)	6.7	(0.5)	0.7	(0.1)
Belgium	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	6.0	(0.4)	14.0	(0.6)	22.4	(0.7)	26.5	(0.7)	20.4	(0.7)	8.3	(0.5)	1.3	(0.2)
Canada	0.0	(0.0)	0.7	(0.1)	3.1	(0.2)	10.0	(0.4)	20.1	(0.6)	27.2	(0.5)	24.0	(0.5)	12.2	(0.5)	2.8	(0.2)
Chile	0.1	(0.1)	1.7	(0.2)	8.9	(0.6)	21.0	(0.9)	29.5	(0.9)	24.4	(0.9)	11.8	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Colombia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	15.8	(0.9)	30.3	(1.0)	27.7	(1.0)	15.8	(0.9)	5.7	(0.5)	0.9	(0.2)	0.0	(0.0)
Czech Republic	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	5.0	(0.5)	15.0	(0.8)	25.0	(0.9)	26.9	(0.9)	19.1	(0.8)	7.2	(0.5)	1.1	(0.2)
Denmark	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.5	(0.3)	11.9	(0.5)	23.9	(0.8)	30.1	(0.9)	21.6	(0.8)	7.3	(0.5)	1.1	(0.2)
Estonia	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.1	(0.2)	8.7	(0.5)	21.2	(0.9)	29.9	(0.9)	24.0	(0.8)	11.1	(0.6)	2.8	(0.3)
Finland	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	3.3	(0.4)	9.4	(0.6)	19.2	(0.7)	27.6	(0.8)	25.4	(0.8)	11.9	(0.7)	2.4	(0.3)
France	0.0	(0.0)	1.1	(0.2)	5.7	(0.4)	14.0	(0.7)	22.8	(0.8)	26.6	(0.8)	20.5	(0.7)	8.1	(0.6)	1.1	(0.2)
Germany	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	5.7	(0.5)	13.6	(0.8)	21.1	(0.8)	25.4	(0.8)	21.5	(0.9)	9.5	(0.6)	1.8	(0.2)
Greece	0.1	(0.1)	2.1	(0.3)	9.3	(0.7)	19.0	(0.9)	27.3	(0.8)	25.2	(1.0)	13.3	(0.8)	3.3	(0.4)	0.3	(0.1)
Hungary	0.0	(0.1)	1.2	(0.2)	7.0	(0.6)	17.0	(0.8)	25.2	(0.9)	26.3	(0.9)	17.5	(0.8)	5.2	(0.5)	0.5	(0.1)
Iceland	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	8.0	(0.7)	15.9	(0.8)	24.6	(0.9)	25.1	(0.8)	16.9	(0.7)	6.2	(0.6)	0.9	(0.2)
Ireland	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	2.1	(0.3)	9.5	(0.6)	21.7	(0.8)	30.3	(0.9)	24.1	(0.8)	10.3	(0.6)	1.8	(0.3)
Israel	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	10.4	(0.7)	15.0	(0.9)	19.4	(0.7)	21.6	(0.8)	17.5	(0.8)	8.4	(0.6)	2.0	(0.3)
Italy	0.1	(0.1)	1.7	(0.3)	6.7	(0.6)	14.8	(0.7)	26.3	(0.9)	28.2	(0.9)	16.9	(0.7)	4.9	(0.4)	0.5	(0.1)
Japan	0.1	(0.0)	0.7	(0.2)	4.1	(0.4)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	28.6	(1.0)	21.9	(0.8)	8.6	(0.6)	1.7	(0.3)
Korea	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	4.3	(0.4)	9.6	(0.7)	19.6	(0.7)	27.6	(0.8)	24.6	(0.8)	10.8	(0.6)	2.3	(0.4)
Latvia	0.0	(0.0)	0.6	(0.1)	5.2	(0.4)	16.6	(0.6)	27.4	(0.8)	28.8	(0.8)	16.6	(0.7)	4.4	(0.4)	0.4	(0.1)
Lithuania	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	6.3	(0.4)	17.0	(0.6)	26.1	(0.8)	27.7	(0.7)	16.9	(0.6)	4.5	(0.4)	0.4	(0.1)
Luxembourg	0.2	(0.1)	2.4	(0.2)	9.2	(0.4)	17.6	(0.6)	23.7	(0.7)	23.5	(0.7)	15.9	(0.6)	6.4	(0.4)	1.3	(0.2)
Mexico	0.0	(0.1)	2.5	(0.4)	13.1	(0.8)	29.1	(1.1)	31.7	(1.0)	17.5	(0.9)	5.3	(0.6)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Netherlands*	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.0	(0.6)	15.6	(0.7)	23.7	(0.8)	24.3	(1.0)	18.8	(0.8)	7.9	(0.6)	1.2	(0.2)
New Zealand	0.1	(0.1)	1.0	(0.2)	5.2	(0.5)	12.7	(0.6)	20.8	(0.7)	24.6	(0.7)	22.5	(0.7)	10.7	(0.6)	2.4	(0.3)
Norway	0.1	(0.1)	1.7	(0.2)	5.6	(0.4)	11.9	(0.6)	21.5	(0.7)	26.4	(0.9)	21.6	(0.8)	9.6	(0.6)	1.6	(0.2)
Poland	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.3	(0.3)	10.8	(0.6)	22.4	(0.8)	27.7	(0.8)	23.0	(0.8)	10.1	(0.7)	2.1	(0.3)
Portugal*	0.0	(0.0)	0.9	(0.2)	5.0	(0.5)	14.3	(0.7)	23.3	(0.7)	28.2	(0.8)	21.0	(0.9)	6.5	(0.6)	0.8	(0.2)
Slovak Republic	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	9.2	(0.7)	19.8	(0.8)	26.9	(0.9)	23.5	(0.9)	13.6	(0.7)	4.1	(0.4)	0.5	(0.2)
Slovenia	0.0	(0.1)	0.6	(0.2)	4.3	(0.4)	12.9	(0.5)	24.5	(0.8)	29.5	(0.9)	20.3	(0.7)	6.8	(0.5)	1.0	(0.2)
Spain	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Sweden	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	5.1	(0.5)	11.6	(0.7)	20.6	(0.8)	25.5	(0.8)	22.3	(0.8)	10.9	(0.7)	2.4	(0.3)
Switzerland	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	7.1	(0.6)	15.1	(0.7)	23.4	(0.9)	26.3	(0.8)	18.5	(0.8)	6.9	(0.6)	1.2	(0.2)
Turkey	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	6.3	(0.6)	19.1	(0.7)	30.2	(0.9)	26.9	(1.0)	13.5	(0.6)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)
United Kingdom	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	4.2	(0.4)	12.3	(0.7)	23.0	(0.7)	27.2	(0.7)	21.0	(0.8)	9.5	(0.6)	2.0	(0.2)
United States*	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	5.4	(0.5)	12.7	(0.8)	21.1	(0.8)	24.7	(0.8)	21.4	(0.8)	10.7	(0.7)	2.8	(0.4)
OECD average-36a	0.1	(0.0)	1.4	(0.0)	6.2	(0.1)	15.0	(0.1)	23.7	(0.1)	26.0	(0.1)	18.9	(0.1)	7.4	(0.1)	1.3	(0.0)
OECD total	0.1	(0.0)	1.3	(0.1)	6.7	(0.2)	15.9	(0.3)	24.0	(0.3)	24.8	(0.3)	18.1	(0.3)	7.6	(0.2)	1.6	(0.1)



Table I.B1.1 ^[2/2] Percentage of students at each proficiency level in reading

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Albania	0.1	(0.1)	2.9	(0.3)	16.4	(0.7)	32.8	(0.9)	29.9	(0.8)	14.0	(0.7)	3.5	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Argentina	1.3	(0.2)	6.7	(0.6)	17.4	(0.7)	26.7	(0.9)	25.7	(0.8)	16.2	(0.7)	5.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Baku (Azerbaijan)	0.1	(0.1)	3.7	(0.4)	19.6	(0.8)	37.0	(1.1)	28.6	(0.9)	9.2	(0.6)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Belarus	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	5.8	(0.5)	16.8	(0.8)	28.7	(0.8)	28.0	(1.0)	16.0	(0.7)	3.7	(0.4)	0.3	(0.1)
Bosnia and Herzegovina	0.1	(0.1)	2.8	(0.4)	17.5	(1.0)	33.2	(1.1)	28.8	(1.1)	14.3	(0.9)	3.0	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Brazil	0.4	(0.1)	5.3	(0.4)	17.7	(0.6)	26.7	(0.7)	24.5	(0.6)	16.3	(0.6)	7.4	(0.5)	1.7	(0.2)	0.2	(0.1)
Brunei Darussalam	0.3	(0.1)	5.4	(0.3)	19.1	(0.5)	27.0	(0.7)	24.5	(0.6)	15.5	(0.5)	6.9	(0.3)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
B-S-J-Z (China)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	4.3	(0.5)	14.3	(0.8)	27.9	(1.0)	30.8	(1.1)	17.5	(0.9)	4.2	(0.6)
Bulgaria	0.3	(0.1)	4.6	(0.6)	17.1	(1.1)	25.1	(0.9)	24.9	(1.0)	17.3	(0.9)	8.4	(0.7)	2.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Costa Rica	0.1	(0.0)	1.8	(0.3)	11.3	(0.7)	28.9	(1.1)	32.1	(1.1)	19.4	(1.1)	5.9	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	c
Croatia	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	15.9	(0.8)	28.3	(0.9)	29.0	(1.0)	16.4	(0.8)	4.3	(0.4)	0.4	(0.1)
Cyprus	0.3	(0.1)	4.3	(0.3)	15.0	(0.6)	24.1	(0.8)	26.9	(0.7)	19.3	(0.6)	8.4	(0.4)	1.7	(0.2)	0.1	(0.1)
Dominican Republic	1.1	(0.3)	15.9	(0.9)	33.3	(1.1)	28.8	(1.0)	15.0	(0.9)	4.9	(0.5)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Georgia	0.4	(0.1)	7.0	(0.5)	24.2	(0.9)	32.8	(0.8)	22.9	(0.8)	10.1	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Hong Kong (China)*	0.1	(0.1)	0.9	(0.2)	3.5	(0.4)	8.1	(0.6)	17.8	(0.7)	27.7	(0.7)	27.1	(0.8)	12.5	(0.6)	2.3	(0.3)
Indonesia	0.2	(0.1)	6.3	(0.6)	26.7	(1.0)	36.7	(1.1)	21.8	(1.0)	7.2	(0.8)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Jordan	1.1	(0.2)	4.0	(0.5)	11.1	(0.7)	25.0	(0.8)	33.8	(1.0)	20.5	(0.9)	4.3	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Kazakhstan	0.1	(0.0)	3.5	(0.3)	22.2	(0.7)	38.4	(0.7)	23.9	(0.5)	8.9	(0.3)	2.6	(0.2)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Kosovo	0.3	(0.1)	8.7	(0.6)	31.7	(0.8)	38.0	(1.0)	17.5	(0.7)	3.6	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
Lebanon	6.3	(0.6)	16.9	(1.0)	23.0	(0.9)	21.6	(0.8)	17.4	(0.9)	10.5	(0.7)	3.7	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Macao (China)	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.2	(0.2)	8.2	(0.6)	19.4	(0.8)	29.8	(0.8)	26.1	(0.7)	11.7	(0.6)	2.1	(0.3)
Malaysia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	14.2	(0.8)	27.9	(0.9)	31.4	(1.0)	17.9	(0.9)	4.3	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Malta	0.7	(0.2)	4.8	(0.4)	11.9	(0.7)	18.5	(0.9)	23.7	(0.9)	21.7	(0.9)	13.4	(0.9)	4.5	(0.5)	0.9	(0.2)
Moldova	0.4	(0.1)	3.9	(0.5)	13.5	(0.7)	25.2	(0.8)	28.0	(0.9)	20.8	(0.9)	7.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
Montenegro	0.1	(0.1)	2.8	(0.3)	13.5	(0.5)	28.0	(0.7)	30.5	(0.6)	18.3	(0.6)	6.0	(0.4)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
Morocco	0.3	(0.1)	8.8	(0.7)	30.8	(1.3)	33.4	(0.9)	20.6	(1.2)	5.6	(0.5)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
North Macedonia	1.6	(0.2)	7.3	(0.5)	18.3	(0.8)	27.9	(1.0)	26.6	(0.8)	14.4	(0.6)	3.5	(0.3)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Panama	1.0	(0.2)	8.4	(0.8)	23.4	(0.9)	31.5	(1.0)	23.0	(0.8)	9.9	(0.9)	2.6	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Peru	0.4	(0.1)	5.5	(0.5)	19.6	(0.9)	28.9	(0.9)	25.8	(0.7)	14.3	(0.7)	4.8	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Philippines	0.5	(0.1)	15.1	(0.9)	38.3	(1.1)	26.7	(0.8)	13.1	(0.7)	5.1	(0.7)	1.1	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Qatar	1.2	(0.1)	8.5	(0.3)	17.6	(0.4)	23.6	(0.5)	23.4	(0.4)	15.8	(0.4)	7.3	(0.3)	2.2	(0.2)	0.4	(0.1)
Romania	0.8	(0.3)	4.3	(0.6)	12.9	(1.0)	22.8	(1.2)	28.1	(1.1)	20.9	(1.3)	8.7	(1.0)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
Russia	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	5.6	(0.6)	15.5	(0.9)	28.1	(0.8)	28.0	(0.8)	16.4	(0.7)	4.8	(0.5)	0.6	(0.1)
Saudi Arabia	0.5	(0.2)	5.3	(0.6)	17.0	(0.9)	29.4	(0.9)	30.4	(1.1)	14.6	(0.8)	2.6	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Serbia	0.1	(0.1)	2.7	(0.4)	12.2	(0.8)	22.7	(0.8)	27.8	(0.8)	21.8	(0.8)	10.1	(0.7)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Singapore	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.0	(0.3)	7.7	(0.4)	14.2	(0.5)	22.3	(0.7)	26.4	(0.6)	18.5	(0.7)	7.3	(0.4)
Chinese Taipei	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	4.5	(0.4)	12.0	(0.6)	21.8	(0.7)	27.4	(0.8)	22.0	(0.9)	9.3	(0.7)	1.6	(0.3)
Thailand	0.1	(0.1)	3.6	(0.5)	20.6	(1.1)	35.3	(1.1)	26.0	(1.0)	11.6	(0.9)	2.7	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Ukraine	0.2	(0.1)	1.8	(0.3)	7.2	(0.7)	16.7	(0.9)	27.7	(0.8)	28.5	(1.0)	14.5	(0.8)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)
United Arab Emirates	0.6	(0.1)	5.8	(0.3)	14.9	(0.5)	21.6	(0.4)	23.4	(0.5)	18.1	(0.5)	10.8	(0.6)	4.1	(0.3)	0.7	(0.1)
Uruguay	0.3	(0.1)	4.0	(0.4)	13.6	(0.8)	24.0	(0.9)	28.1	(1.1)	20.1	(0.8)	8.3	(0.7)	1.5	(0.2)	0.1	(0.1)
Viet Nam**	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	8.3	(0.9)	26.9	(1.3)	38.1	(1.2)	20.5	(1.3)	4.6	(0.7)	0.3	(0.1)



Table I.B1.7^[14] **Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018**

	Proficiency level in PISA 2009				Proficiency level in PISA 2012				Proficiency level in PISA 2015				Proficiency level in PISA 2018				
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD	Australia	14.2	(0.6)	12.8	(0.8)	14.2	(0.5)	11.7	(0.5)	18.1	(0.5)	11.0	(0.5)	19.6	(0.5)	13.0	(0.5)
	Austria	m	m	m	m	19.5	(1.1)	5.5	(0.6)	22.5	(1.0)	7.2	(0.6)	23.6	(1.0)	7.4	(0.5)
	Belgium	17.7	(0.9)	11.2	(0.6)	16.1	(0.8)	11.8	(0.6)	19.5	(0.9)	9.3	(0.6)	21.3	(0.9)	9.5	(0.5)
	Canada	10.3	(0.5)	12.8	(0.5)	10.9	(0.5)	12.9	(0.6)	10.7	(0.6)	14.0	(0.7)	13.8	(0.5)	15.0	(0.6)
	Chile	30.6	(1.5)	1.3	(0.3)	33.0	(1.7)	0.6	(0.1)	28.4	(1.2)	2.3	(0.3)	31.7	(1.2)	2.6	(0.3)
	Colombia	47.1	(1.9)	0.6	(0.2)	51.4	(1.8)	0.3	(0.1)	42.8	(1.5)	1.0	(0.2)	49.9	(1.7)	0.9	(0.2)
	Czech Republic	23.1	(1.3)	5.1	(0.5)	16.9	(1.2)	6.1	(0.5)	22.0	(1.1)	7.9	(0.6)	20.7	(1.1)	8.2	(0.5)
	Denmark	15.2	(0.9)	4.7	(0.5)	14.6	(1.1)	5.4	(0.6)	15.0	(0.8)	6.5	(0.6)	16.0	(0.7)	8.4	(0.5)
	Estonia	13.3	(1.0)	6.1	(0.6)	9.1	(0.6)	8.3	(0.7)	10.6	(0.7)	11.0	(0.7)	11.1	(0.6)	13.9	(0.7)
	Finland	8.1	(0.5)	14.5	(0.8)	11.3	(0.7)	13.5	(0.6)	11.1	(0.8)	13.7	(0.7)	13.5	(0.7)	14.2	(0.7)
	France	19.8	(1.2)	9.6	(1.0)	18.9	(1.0)	12.9	(0.8)	21.5	(0.9)	12.5	(0.7)	20.9	(0.7)	9.2	(0.7)
	Germany	18.5	(1.1)	7.6	(0.6)	14.5	(0.9)	8.9	(0.7)	16.2	(0.9)	11.7	(0.7)	20.7	(1.1)	11.3	(0.7)
	Greece	21.3	(1.8)	5.6	(0.5)	22.6	(1.2)	5.1	(0.6)	27.3	(1.8)	4.0	(0.5)	30.5	(1.5)	3.7	(0.5)
	Hungary	17.6	(1.4)	6.1	(0.7)	19.7	(1.2)	5.6	(0.8)	27.5	(1.1)	4.3	(0.4)	25.3	(0.9)	5.7	(0.5)
	Iceland	16.8	(0.6)	8.5	(0.6)	21.0	(0.7)	5.8	(0.5)	22.1	(1.0)	6.6	(0.6)	26.4	(0.9)	7.1	(0.6)
	Ireland	17.2	(1.0)	7.0	(0.5)	9.6	(0.9)	11.4	(0.7)	10.2	(0.8)	10.7	(0.7)	11.8	(0.7)	12.1	(0.7)
	Israel	26.5	(1.2)	7.4	(0.6)	23.6	(1.6)	9.6	(0.8)	26.6	(1.3)	9.2	(0.7)	31.1	(1.3)	10.4	(0.7)
	Italy	21.0	(0.6)	5.8	(0.3)	19.5	(0.7)	6.7	(0.3)	21.0	(1.0)	5.7	(0.5)	23.3	(1.0)	5.3	(0.5)
	Japan	13.6	(1.1)	13.4	(0.9)	9.8	(0.9)	18.5	(1.3)	12.9	(1.0)	10.8	(0.9)	16.8	(1.0)	10.3	(0.7)
	Korea	5.8	(0.8)	12.9	(1.1)	7.6	(0.9)	14.1	(1.2)	13.7	(1.0)	12.7	(1.0)	15.1	(0.9)	13.1	(0.9)
	Latvia	17.6	(1.2)	2.9	(0.4)	17.0	(1.1)	4.2	(0.6)	17.7	(0.9)	4.3	(0.5)	22.4	(0.7)	4.8	(0.4)
	Lithuania	24.4	(1.2)	2.9	(0.4)	21.2	(1.2)	3.3	(0.4)	25.1	(0.9)	4.4	(0.5)	24.4	(0.8)	5.0	(0.4)
	Luxembourg	26.0	(0.6)	5.7	(0.5)	22.2	(0.7)	8.9	(0.4)	25.6	(0.6)	8.1	(0.4)	29.3	(0.6)	7.6	(0.5)
	Mexico	40.1	(1.0)	0.4	(0.1)	41.1	(0.9)	0.4	(0.1)	41.7	(1.3)	0.3	(0.1)	44.7	(1.3)	0.8	(0.2)
	Netherlands*	14.3	(1.5)	9.8	(1.1)	14.0	(1.2)	9.8	(0.8)	18.1	(1.0)	10.9	(0.6)	24.1	(1.0)	9.1	(0.6)
	New Zealand	14.3	(0.7)	15.7	(0.8)	16.3	(0.8)	14.0	(0.8)	17.3	(0.8)	13.6	(0.9)	19.0	(0.8)	13.1	(0.6)
	Norway	15.0	(0.8)	8.4	(0.9)	16.2	(1.0)	10.2	(0.7)	14.9	(0.8)	12.2	(0.7)	19.3	(0.8)	11.3	(0.6)
	Poland	15.0	(0.8)	7.2	(0.6)	10.6	(0.8)	10.0	(0.9)	14.4	(0.8)	8.2	(0.7)	14.7	(0.8)	12.2	(0.8)
	Portugal*	17.6	(1.2)	4.8	(0.5)	18.8	(1.4)	5.8	(0.6)	17.2	(0.9)	7.5	(0.6)	20.2	(0.9)	7.3	(0.6)
	Slovak Republic	22.2	(1.2)	4.5	(0.5)	28.2	(1.8)	4.4	(0.7)	32.1	(1.1)	3.5	(0.4)	31.4	(1.0)	4.6	(0.4)
	Slovenia	21.2	(0.6)	4.6	(0.5)	21.1	(0.7)	5.0	(0.4)	15.1	(0.6)	8.9	(0.7)	17.9	(0.7)	7.8	(0.5)
Spain	19.6	(0.9)	3.3	(0.3)	18.3	(0.8)	5.5	(0.3)	16.2	(0.9)	5.5	(0.5)	m	m	m	m	
Sweden	17.4	(0.9)	9.0	(0.7)	22.7	(1.2)	7.9	(0.6)	18.4	(1.1)	10.0	(0.8)	18.4	(1.0)	13.3	(0.7)	
Switzerland	16.8	(0.9)	8.1	(0.7)	13.7	(0.8)	9.1	(0.7)	20.0	(1.1)	7.8	(0.6)	23.6	(1.1)	8.1	(0.7)	
Turkey	24.5	(1.4)	1.9	(0.4)	21.6	(1.4)	4.3	(0.9)	40.0	(2.0)	0.6	(0.2)	26.1	(1.0)	3.3	(0.5)	
United Kingdom	18.4	(0.8)	8.0	(0.5)	16.6	(1.3)	8.8	(0.7)	17.9	(0.9)	9.2	(0.6)	17.3	(0.9)	11.5	(0.8)	
United States*	17.6	(1.1)	9.9	(0.9)	16.6	(1.3)	7.9	(0.7)	19.0	(1.1)	9.6	(0.7)	19.3	(1.1)	13.5	(0.9)	
OECD average-35a	19.4	(0.2)	7.3	(0.1)	18.9	(0.2)	8.1	(0.1)	20.9	(0.2)	8.1	(0.1)	22.6	(0.2)	8.8	(0.1)	
OECD average-36a	m	m	m	m	18.9	(0.2)	8.0	(0.1)	21.0	(0.2)	8.1	(0.1)	22.6	(0.2)	8.7	(0.1)	



Table I.B1.7 [2/4] **Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018**

	Proficiency level in PISA 2009				Proficiency level in PISA 2012				Proficiency level in PISA 2015				Proficiency level in PISA 2018			
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Partners																
Albania	56.7	(1.9)	0.2	(0.1)	52.3	(1.3)	1.2	(0.2)	50.3	(1.9)	1.0	(0.2)	52.2	(1.1)	0.4	(0.1)
Argentina	51.6	(1.9)	1.0	(0.2)	53.6	(1.7)	0.5	(0.1)	m	m	m	m	52.1	(1.3)	0.7	(0.2)
Baku (Azerbaijan)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	60.4	(1.3)	0.1	(0.1)
Belarus	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23.4	(1.0)	3.9	(0.4)
Bosnia and Herzegovina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53.7	(1.6)	0.2	(0.1)
Brazil	49.6	(1.3)	1.3	(0.2)	50.8	(1.1)	0.5	(0.1)	51.0	(1.1)	1.4	(0.2)	50.0	(0.9)	1.8	(0.2)
Brunei Darussalam	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51.8	(0.6)	1.3	(0.2)
B-S-J-Z (China)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5.2	(0.6)	21.7	(1.1)
Bulgaria	41.0	(2.6)	2.8	(0.5)	39.4	(2.2)	4.3	(0.6)	41.5	(2.0)	3.6	(0.5)	47.1	(1.7)	2.3	(0.4)
Costa Rica	32.6	(1.5)	0.8	(0.3)	32.4	(1.8)	0.6	(0.2)	40.3	(1.4)	0.7	(0.2)	42.0	(1.6)	0.6	(0.2)
Croatia	22.4	(1.3)	3.2	(0.4)	18.7	(1.3)	4.4	(0.7)	19.9	(1.1)	5.9	(0.5)	21.6	(1.2)	4.7	(0.5)
Cyprus	m	m	m	m	32.8	(0.7)	4.0	(0.3)	35.6	(0.9)	3.1	(0.3)	43.7	(0.7)	1.8	(0.2)
Dominican Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	72.1	(1.5)	0.1	(0.1)	79.1	(1.3)	0.1	(0.1)
Georgia	62.0	(1.3)	0.3	(0.1)	m	m	m	m	51.7	(1.3)	1.1	(0.2)	64.4	(1.1)	0.2	(0.1)
Hong Kong (China)*	8.3	(0.7)	12.4	(0.8)	6.8	(0.7)	16.8	(1.2)	9.3	(0.8)	11.6	(0.9)	12.6	(0.8)	14.8	(0.7)
Indonesia	53.4	(2.3)	0.0	(0.0)	55.2	(2.2)	0.1	(0.1)	55.4	(1.5)	0.2	(0.1)	69.9	(1.4)	0.1	(0.0)
Jordan	48.0	(1.6)	0.2	(0.1)	50.7	(1.6)	0.1	(0.1)	46.3	(1.4)	0.3	(0.1)	41.2	(1.4)	0.3	(0.1)
Kazakhstan	58.7	(1.5)	0.4	(0.1)	57.1	(1.6)	0.0	(0.0)	m	m	m	m	64.2	(0.7)	0.4	(0.1)
Kosovo	m	m	m	m	m	m	m	m	76.9	(0.9)	0.0	c	78.7	(0.6)	0.0	(0.0)
Lebanon	m	m	m	m	m	m	m	m	70.4	(1.6)	0.8	(0.3)	67.8	(1.5)	0.7	(0.2)
Macao (China)	14.9	(0.5)	2.9	(0.2)	11.5	(0.4)	7.0	(0.4)	11.7	(0.5)	6.7	(0.5)	10.8	(0.5)	13.8	(0.6)
Malaysia	44.0	(1.6)	0.1	(0.1)	52.7	(1.7)	0.1	(0.1)	m	m	m	m	45.8	(1.4)	0.5	(0.2)
Malta	36.3	(0.7)	4.4	(0.4)	m	m	m	m	35.6	(0.8)	5.6	(0.4)	35.9	(0.8)	5.3	(0.5)
Moldova	57.2	(1.5)	0.1	(0.1)	m	m	m	m	45.8	(1.1)	1.2	(0.2)	43.0	(1.1)	1.0	(0.3)
Montenegro	49.5	(1.0)	0.6	(0.2)	43.3	(0.7)	1.0	(0.2)	41.9	(0.7)	1.4	(0.3)	44.4	(0.7)	0.8	(0.2)
Morocco	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.3	(1.6)	0.0	(0.0)
North Macedonia	m	m	m	m	m	m	m	m	70.7	(0.7)	0.2	(0.1)	55.1	(0.7)	0.3	(0.2)
Panama	65.3	(2.6)	0.5	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	64.3	(1.4)	0.2	(0.1)
Peru	64.8	(1.7)	0.5	(0.2)	59.9	(2.0)	0.5	(0.2)	53.9	(1.5)	0.3	(0.1)	54.3	(1.3)	0.8	(0.2)
Philippines	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.6	(1.4)	0.1	(0.0)
Qatar	63.5	(0.5)	1.7	(0.2)	57.1	(0.4)	1.6	(0.1)	51.6	(0.5)	1.6	(0.2)	50.9	(0.4)	2.6	(0.2)
Romania	40.4	(2.0)	0.7	(0.2)	37.3	(1.9)	1.6	(0.4)	38.7	(1.9)	2.0	(0.4)	40.8	(2.2)	1.4	(0.3)
Russia	27.4	(1.3)	3.2	(0.5)	22.3	(1.3)	4.6	(0.6)	16.2	(1.2)	6.7	(0.6)	22.1	(1.2)	5.4	(0.5)
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52.4	(1.5)	0.1	(0.1)
Serbia	32.8	(1.3)	0.8	(0.2)	33.1	(1.7)	2.2	(0.4)	m	m	m	m	37.7	(1.5)	2.5	(0.3)
Singapore	12.5	(0.5)	15.7	(0.5)	9.9	(0.4)	21.2	(0.6)	11.1	(0.5)	18.4	(0.7)	11.2	(0.5)	25.8	(0.7)
Chinese Taipei	15.6	(0.9)	5.2	(0.8)	11.5	(0.9)	11.8	(0.8)	17.2	(0.8)	6.9	(0.8)	17.8	(0.8)	10.9	(0.8)
Thailand	42.9	(1.5)	0.3	(0.2)	33.0	(1.4)	0.8	(0.2)	50.0	(1.8)	0.3	(0.1)	59.5	(1.7)	0.2	(0.1)
Ukraine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25.9	(1.4)	3.4	(0.5)
United Arab Emirates	39.8	(1.2)	2.3	(0.3)	35.5	(1.1)	2.2	(0.3)	40.4	(1.2)	3.0	(0.3)	42.9	(0.8)	4.8	(0.3)
Uruguay	41.9	(1.2)	1.8	(0.3)	47.0	(1.4)	0.9	(0.3)	39.0	(1.1)	2.5	(0.4)	41.9	(1.3)	1.5	(0.3)
Viet Nam**	m	m	m	m	9.4	(1.4)	4.5	(0.8)	13.8	(1.4)	2.7	(0.7)	m	m	m	m



 Statistically significantly **above** the OECD average
 Not statistically significantly different from the OECD average
 Statistically significantly **below** the OECD average

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
555	B-S-J-Z (China)	Singapore
549	Singapore	B-S-J-Z (China)
525	Macao (China)	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland
524	Hong Kong (China) ¹	Macao (China), Estonia, Canada, Finland, Ireland
523	Estonia	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Canada, Finland, Ireland
520	Canada	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland, Ireland, Korea
520	Finland	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Ireland, Korea
518	Ireland	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Finland, Korea, Poland
514	Korea	Canada, Finland, Ireland, Poland, Sweden, United States ¹
512	Poland	Ireland, Korea, Sweden, New Zealand, United States ¹
506	Sweden	Korea, Poland, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
506	New Zealand	Poland, Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark
505	United States ¹	Korea, Poland, Sweden, New Zealand, United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	United Kingdom	Sweden, New Zealand, United States, ¹ Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	Japan	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Australia	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Chinese Taipei	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Denmark, Norway, Germany
501	Denmark	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Norway, Germany
499	Norway	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Germany, Slovenia
498	Germany	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Slovenia, Belgium, France, Portugal ¹
495	Slovenia	Norway, Germany, Belgium, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	Belgium	Germany, Slovenia, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	France	Germany, Slovenia, Belgium, Portugal, ¹ Czech Republic
492	Portugal ¹	Germany, Slovenia, Belgium, France, Czech Republic, Netherlands ¹
490	Czech Republic	Slovenia, Belgium, France, Portugal, ¹ Netherlands, ¹ Austria, Switzerland
485	Netherlands ¹	Portugal, ¹ Czech Republic, Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Austria	Czech Republic, Netherlands, ¹ Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Switzerland	Czech Republic, Netherlands, ¹ Austria, Croatia, Latvia, Russia, Italy
479	Croatia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
479	Latvia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus
479	Russia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Italy	Switzerland, Croatia, Latvia, Russia, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Hungary	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Lithuania	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Iceland, Belarus, Israel
474	Iceland	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus, Israel, Luxembourg
474	Belarus	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Israel, Luxembourg, Ukraine
470	Israel	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Luxembourg, Ukraine, Turkey
470	Luxembourg	Iceland, Belarus, Israel, Ukraine, Turkey
466	Ukraine	Belarus, Israel, Luxembourg, Turkey, Slovak Republic, Greece
466	Turkey	Israel, Luxembourg, Ukraine, Greece
458	Slovak Republic	Ukraine, Greece, Chile
457	Greece	Ukraine, Turkey, Slovak Republic, Chile
452	Chile	Slovak Republic, Greece, Malta
448	Malta	Chile
439	Serbia	United Arab Emirates, Romania
432	United Arab Emirates	Serbia, Romania, Uruguay, Costa Rica
428	Romania	Serbia, United Arab Emirates, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
427	Uruguay	United Arab Emirates, Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria
426	Costa Rica	United Arab Emirates, Romania, Uruguay, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Cyprus	Romania, Uruguay, Costa Rica, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Moldova	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
421	Montenegro	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria, Jordan
420	Mexico	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia



Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
420	Bulgaria	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Jordan, Malaysia, Brazil, Colombia
419	Jordan	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Malaysia, Brazil, Colombia
415	Malaysia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Brazil, Colombia
413	Brazil	Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia
412	Colombia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Brazil, Brunei Darussalam, Qatar, Albania
408	Brunei Darussalam	Colombia, Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina
407	Qatar	Colombia, Brunei Darussalam, Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina
405	Albania	Colombia, Brunei Darussalam, Qatar, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Saudi Arabia
403	Bosnia and Herzegovina	Brunei Darussalam, Qatar, Albania, Argentina, Peru, Saudi Arabia
402	Argentina	Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina, Peru, Saudi Arabia
401	Peru	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Saudi Arabia, Thailand
399	Saudi Arabia	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Thailand
393	Thailand	Peru, Saudi Arabia, North Macedonia, Baku (Azerbaijan), Kazakhstan
393	North Macedonia	Thailand, Baku (Azerbaijan)
389	Baku (Azerbaijan)	Thailand, North Macedonia, Kazakhstan
387	Kazakhstan	Thailand, Baku (Azerbaijan)
380	Georgia	Panama
377	Panama	Georgia, Indonesia
371	Indonesia	Panama
359	Morocco	Lebanon, Kosovo
353	Lebanon	Morocco, Kosovo
353	Kosovo	Morocco, Lebanon
342	Dominican Republic	Philippines
340	Philippines	Dominican Republic

Araştırma verileri, katılımcı ülke ve ekonomilerin çoğunda öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının, tüm değerlendirme alanlarındaki performansları üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile başarıları arasındaki ilişki özel bir endeks kullanılarak izlenmektedir.

PISA sosyoekonomik endeksi, mevcut eğitim sisteminin adaletini, yani hangi ortamdan geldiklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere kaliteli eğitim alma ve gerekli bilgi ve becerileri edinme olanağı sağlama düzeyini değerlendirmeyi mümkün kılar. Endeks ile öğrencinin bireysel başarısı arasındaki korelasyon ne kadar güçlüyse, eğitim sistemi o kadar adaletsizdir.

Bulgaristan'da, olumlu sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler, okuma becerisinde dezavantajlı sosyoekonomik statüye sahip öğrencilere göre ortalama 106 puan öndedir (OECD ülkeleri arasında ortalama 88 puanlık bir fark vardır). PISA'nın önceki iki versiyonuna kıyasla (sırasıyla 142 ve 124 puan) aradaki farkta önemli bir azalma vardır, ancak bu büyük ölçüde olumlu sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler arasında da ortalama puanların düşmesinden kaynaklanmaktadır .

Ne yazık ki Bulgaristan'da düşük sosyoekonomik statüye sahip çocukların çoğu Bulgarca'yı iyi konuşmıyor. Bu bağlamda, bazı dışlanmış topluluklardan gelen bu öğrenci grubu için eğitim sistemine başarılı bir şekilde dahil olmak, yoksulluk döngüsünü kırmak, topluma aktif katılım ve daha iyi bir yaşam için bir fırsat.

Genel olarak, iki dilli çocukların ikinci dil edinimleri şu şekilde belirlenir:

- çocuğun yaşı;
- bireysel dil yetenekleri;

- dil etkileşimlerinin niceliği ve niteliği;
- ebeveynlerin ve önemli yetişkinlerin eğitimi ve dil kültürü;
- dili ve diğerlerini konuşma motivasyonu.

1.4. Çok kültürlü bir ortamda öğrenmede yaşanan zorluklar

İki dilli bir ortamda öğrenme sorunlarının çözümü için, öğrencilerin belirli bir alanda, belirli sosyo-kültürel koşullar altında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi, ardından bu güçlüklerin önceliklendirilmesi ve farklılaştırılması gerekmektedir.

Zorlukların belirlenmesi, bunların a) iletişimsel nitelikte, b) anadil niteliğinde veya c) bilgilendirici nitelikte olup olmadığını belirlenmesi anlamına gelir.

Tatiana Angelova'nın da belirttiği gibi, "İletişimin amaç ve koşullarının farkında olmayan öğrenciler iletişim zorluklarıyla karşılaşır. Bu öğrenciler, iletişimde kimlerin yer aldığını ve bunların rollerinin, sosyal statülerinin ne olduğunu neredeyse hiç hesaba katmazlar veya hiç hesaba katmazlar. Derste hangi iletişimsel görevi çözmeleri beklendiğini anlamazlar. (İki dilli bir ortamda ders veren öğretmenler, Bulgarca bilmeyen öğrencilerin öğrenme sürecine katılmadıklarını belirtmektedir.) Kelimelerin seçimi ve bunların bir araya getirilme biçimiyle ilgili zorluklar da bir o kadar önemlidir; böylece öğrenciler düşüncelerini iletişimsel göreve uygun şekilde "giydirebilirler".

Anadil zorlukları, öğrencinin yeterli kelime dağarcığına ve sözdizimsel yapılarla sahip olup olmadığını gösterir. Hedef dilin -edebi Bulgarca- kelime kullanımında bir dilden gelen unsurların müdahalesi var mı? Bilgilendirici nitelikteki zorluklar bazen en ciddi olabilir. Bunlar, öğrencinin konuşma konusunu iyi bilip bilmediğini ve metnin konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığını gösterir.

İki dilli çocukların eğitiminde karşılaşılan zorlukların aşılmasında öğretmenin rolü

Aile, çocuğun sosyalleşmesi ve eğitimi için ilk "kurum"dur. Her çocuğun kişisel gelişimi, ebeveynlerin belirlediği hedeflere ve okulla etkileşim ve eğitim için kullanılan stratejilere bağlıdır. Bazı azınlık topluluklarından çocukların okul, öğretmenler ve aileleri arasındaki zayıf bağlar, öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme sürecinde geride kalmasına ve ortaokul aşamasının başlangıcında okulu bırakmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

Önlemeyi sağlamak için, öğretmen ebeveynlerle pedagojik etkileşim sırasında, etnik grubun değer sistemini oluşturan sosyo-kültürel gelenekleri dikkate almalıdır. Her iki toplumda da öğretmen ve öğrencinin konularının farklı algılanması da özellikle önemlidir. Bu, her etnik grubun özelliklerini çok iyi bilmeyi ve buradan yola çıkarak pedagojik etkileşimi o grubun kültürü ve gelenekleri prizmasından geçirmeyi gerekli kılar (Gabrova 2002).

Öğretmenin, ebeveynlerin gelişim olanakları ve toplumsal entegrasyon konusundaki tutumlarını değiştirmesi gerekmektedir. Roman kökenli ebeveynlerin büyük bir kısmı düşük eğitim seviyesine sahip , Bulgarca bilmiyor ve genel olarak çocuklarının eğitim çalışmaları için

iyi koşullar sağlama sorumluluk ve yükümlülüklerinin farkında değiller. Bu nedenle öğretmen, ebeveynlerle yakın bir ilişki sürdürmeli ve onları çocuklarının eğitim sürecinde daha fazla sorumluluk almaya motive etmelidir.

Genel olarak çok dilli bir ortamda öğretmenin işi oldukça özeldir.

Öğretmen açısından her şeyden önce, farklı etnik kökenlere sahip çocukların eğitime farklı saygı gösterdiklerini ve kendi kültürlerine özgü taleplerde bulduklarını hesaba katmak önemlidir.

Belirtilen koşullardaki çalışmalarda temel vurgu öğrencilerin konuşma gelişimidir. Azınlık topluluklarına mensup çocukların konuşma gelişimi pedagojik, psikolojik, dilbilimsel ve sosyal açılardan ilgi çekicidir.

Sorunun psikolojik-pedagojik boyutu, dil öğrenmede yavaş tempunun çocukların psikolojik gelişimi üzerindeki etkisinin en aza indirildiği bir eğitim organizasyonu arayışında ifadesini bulmaktadır. Modern öğretmenin temel görevi, öğrencilerde öğrenme sonuçlarına ilişkin sorumluluk duygusu oluşturmak ve onları bireysel bilişsel deneyim biriktirme ihtiyaçlarına yönlendirmektir. Bu bağlamda, iki dilli çocuklarla çalışmak oldukça özeldir.

Çoğu zaman, iki dilli çocuklar okula çok sınırlı bir Bulgarca kelime dağarcığıyla başlarlar ve bu da eğitimlerinde bir dizi zorluğa yol açar. İki dillilik, kişinin sürekli olarak iki dil sistemine ait konuşma eserleri oluşturmasına olanak tanıyan zihinsel bir bilgi, beceri ve alışkanlık mekanizması olarak görülür.

Azınlık gruplarından gelen çocuklar için iki dillilik kaçınılmazdır ve bu, iki dil sisteminin işaretlerini kullanmalarını gerektirir. İletişim sırasında iki dil sistemi arasında bir etkileşim vardır ve bu da konuşma aktivitesinde zorluklara neden olur.

Örneğin, Bulgarca öğrenirken, farklı etnik kökenlerden gelen çocuklar bu dili ana dilleri aracılığıyla algırlar. Bu durum, Bulgarca konuşmada hatalara yol açar. Petrova şöyle diyor: "Öğrencilerin fonetik hataları genellikle ana dilde belirli seslerin eksikliğinden kaynaklanır ve bu da Bulgarcadaki bazı sesleri (ц, х, ъ) telaffuz etmede zorluklara veya bazılarının (l, m, n) yumuşamasına neden olur .

Öğretmen, öğrencilerin iki dilliliğini göz önünde bulundurarak, iki dildeki olgular arasındaki uyum ve tutarsızlık derecesini dikkate alarak etkili öğretimin yollarını ve biçimlerini arar.

Öğretmen, öğrencilerin iki dilliliğini göz önünde bulundurarak, iki dildeki olgular arasındaki uyum ve tutarsızlık derecesini göz önünde bulundurarak etkili öğretimin yollarını ve biçimlerini arar. İki dilli çocuklarla çalışmak kolay bir iş değildir. Devletin eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için öğretmenin, bu öğrencilerin düşünce ve ifade özelliklerini bilmesi gerekir.

Yaş ve fizyolojik özelliklerle ilgili yeterliliklerin yanı sıra iki dilli bireylerin ait olduğu kültürün özellikleri de zorunludur. Ancak o zaman öğrencilerin zayıflıkları ve sorunları değerlendirilerek eğitim ve gelişim süreci doğru bir şekilde yönlendirilebilir." (Petrova 2023)

Daha etkili bir eğitim sisteminin sağlanması, uygun strateji ve tekniklerin bulunmasını, motivasyonu artıracak yeterli ilke, yöntem ve yaklaşımların uygulanmasını gerektirir. Bu çabalar, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesindeki zorlukların üstesinden gelmeyi, eğitim içeriğini öğrencilerin deneyimlerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uyarlamayı ve öğrenme etkinliklerinin ve hazırlıklarının daha iyi organize edilmesini amaçlamaktadır.

İki dilli çocukların resmi dili iyi öğrenmelerinin ilk koşulu, onlarla iletişim kurmak ve onları aktif bir konuşma pozisyonuna getirmektir. Dilsel materyalin sunumunda zengin görsel araçlar da buna katkıda bulunur. Öğretmen, öğrencilerin kendilerine söylenenleri dinleme ve anlama (soru sorma, açıklama) ve sözlü olarak yanıt verme (sadece soru sormakla kalmayıp aynı zamanda cevaplamak) becerilerini edinmelerini sağlamak için tüm uygun durumları kullanmalıdır.

İki dilli öğrencilerle çalışan bir öğretmen için özel bir didaktik görev, eğitim içeriğini öğrencilerin özelliklerine ve bilişsel deneyimlerine göre düzenlemektir. Öğretim canlı ve görsel odaklı olmalıdır. Bu, resmi Bulgarca edebi dilindeki farklı yeterlilik seviyeleri nedeniyle gereklidir. Önemli sayıda öğrencinin konuşma açısından gerekli sözcüksel ve sözdizimsel alt yapıya sahip olmadığı durumlarda, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak öğretim sürecinde farklılaştırma yapılması gerekir.

Uygulama, neredeyse tüm öğrencilerin eğitim standartlarında yüksek bir performansa ulaşabildiğini, ancak bunun farklı zamanlarda ve farklı yollarla gerçekleştiğini göstermektedir. Bu, eğitim içeriğinin basitleştirilmiş kelime dağarcığına dayalı olarak anlamayı kolaylaştıracak şekilde uyarlanmasıyla sağlanabilir. Ayrıca, iki dilli çocuklar çift yönlü düşünme süreci olarak bilinen bir süreç sergiledikleri için, öğretmenin soruları yanıtlarken düşünce sürecinin gelişimini beklemeye hazır olması da önemlidir.

İki dilli öğrencilerle çalışan bir öğretmenin sistematik çalışmasının bir parçası, çalışma materyaline hakim olmada yaşanan zorlukları telafi etmek için bağımsız çalışmaya yönelik bireysel görevler hazırlamak ve atamak.

Hatalar, dil ediniminde tamamen normaldir. Dil gelişiminin bir parçasıdır ve rastgele değildir; belirli bir düzenleri vardır ve öğrencinin dilbilgisinde önemli bir rol oynarlar. Öğretmen, çocukların hatalarını doğrudan isimlendirerek düzeltmemelidir (açık düzeltme). Yanlış yapılandırılmış cümleyi doğru şekilde tekrarlayarak çocuğun ifadesini modellemek daha iyidir (örtük düzeltme).

1.5. İki dilli ortamlarda dil azınlıklarının eğitimi için modeller

Dünya çapında uygulamada, iki dilli bireylerin eğitimine yönelik çok sayıda ve çeşitli eğitim programları mevcuttur. Romyana Tankova (Tankova 2014) tarafından çeşitli eğitim türleri özetlenmiştir.

Name	Romyana Tankova (2014)
Year	2014
Types of Education	<ol style="list-style-type: none">1. Immersion education in the official language2. Education with optional mother tongue studies3. Education through mother tongue mediation4. Bilingual education in a mixed language environment5. Multilingual education for children from language minorities

1. Resmi dilde dalma eğitimi

Bu eğitim modeli, dünya genelinde dil azınlıklarına mensup çocukların eğitimi söz konusu olduğunda hâlâ en yaygın olanıdır. Bu yaklaşımda, okul öncesi ve ilkökul öncesi eğitimde çocuklar ana dillerini hiç kullanmazlar; bunun yerine, yalnızca ülkenin resmi dilinde eğitim alırlar. Bu eğitim türünün amacı, gerekli bilgileri edinmede başarılı olmak için resmi dili mümkün olan en kısa sürede öğrenmektir. Bu eğitim, ülkenin resmi dilinin öğrencilerin çoğunluğu için ana dil, %30'undan azı için ise ikinci dil olduğu sınıflarda uygulanır. Birincil eğitim yöntemi, farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip öğrenciler arasında grup çalışmasını içerir.

2. İsteğe bağlı ana dil dersleriyle eğitim

Önceki modelden farkı, resmi dilden farklı bir anadile sahip çocukların anadillerini zorunlu veya seçmeli ders olarak öğrenmelerine olanak sağlayan koşulların oluşturulmasıdır. Bu gibi durumlarda anadilin öğretilmesinin amacı, ilgili dil azınlığının kültürünü desteklemektir. Bu eğitim genellikle haftada birkaç saat içinde verilir ve çocukların kendi uyruklarının sosyo-kültürel özelliklerine aşına olmalarını sağlar.

Birçok ülkede, normal okul saatleri dışında ana dilde eğitim verilmektedir ve bu okullara genellikle "Pazar okulları" denir. Şu anda dünya çapında, yurtdışında yaşayan Bulgar çocukları için 370 adet bu tür Pazar okulu bulunmaktadır. Bu okullarda, çocuklara Bulgarca, Bulgaristan tarihi ve coğrafyası öğretilmektedir.

3. Anadil aracılığı ile eğitim

Bu eğitim modeli, öncelikle öğrencilerin çoğunluğunun ülkenin resmi dilinden farklı, aynı etnik kökene sahip olduğu sınıflarda uygulanabilir. Bu durumlarda, çocuklar resmi dili ana dillerindeki dil bilgisine dayanarak öğrenirler; yani ikinci dili öğrenirken, ana dillerini öğrenirken edindikleri bilgi ve becerileri aktarırlar. Böylece, bu öğrenciler eğitimlerinin sonunda her iki dilde de eşit derecede yetkin hale gelerek simetrik iki dilliliğe ulaşırlar.

Bulgaristan'da bu model uygulanmıyor çünkü resmi dilin edinimi genellikle 5 ila 7 yıl gibi uzun bir zaman alıyor.

4. Karma dil ortamında iki dilli eğitim

Bu model, daldırma modeline ve ana dil aracılığıyla eğitim modeline bir alternatiftir. Hem belirli dil azınlıklarından gelen öğrencilere hem de ülkedeki baskın dilin ana dili olan öğrencilere yöneliktir. Karma dilli bir ortamda iki dilli eğitimde, azınlık öğrencileri çoğunluk diline mensup akranlarıyla birlikte eğitim görürler. Bu eğitim türü, her iki dilin de okul topluluğundaki çocuklar için eşit derecede değerli ve faydalı olduğu düşünüldüğünde uygulanır. En büyük etki, sınıftaki iki grup arasındaki oran yaklaşık olarak eşit olduğunda elde edilir.

Bu durumda, dil azınlığına mensup öğrenciler ülkenin dilini ikinci dil olarak öğrenirken, resmi dili ana dili olarak konuşan öğrenciler azınlık dilini yabancı dil olarak öğrenirler. Bu şekilde, her iki dil de diğerinin aracılığı ile öğrenilir ve dengeli bir bilgi edinimi sağlanır.

Bu model uygulanırken, dil azınlığından gelen çocuklar genellikle beden eğitimi, müzik, güzel sanatlar ve yapılandırıcı etkinlikler derslerinde resmi dilde eğitim alırlar. Anadillerindeki eğitimleri, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin temelini oluşturmakla doğrudan ilgili akademik konulara odaklanır. Amaç, matematiksel ve fen bilgisinin çocuğun en yetkin olduğu dilde, yani anadilinde edinilmesidir. Bu şekilde, ilkokulun sonunda, sınıftaki her iki öğrenci grubunun da sadece konuşmada değil, yazmada da her iki dilde de eşit derecede yetkin olması beklenir. Bu yaklaşım, her iki dilde de dil yeterlilikleri açısından bir denge sağlar.

5. Dil azınlıklarından gelen çocuklar için çok dilli eğitim

Bu eğitim modeli, çağdaş toplumdaki dil çeşitliliğinin artması ve kültürlerarası diyalogun önündeki engellerin kaldırılması gerekliliği nedeniyle gereklidir. Bu modelde öğrenciler aynı anda üç veya daha fazla dil öğrenirler. Bu durum genellikle iki resmi dili olan ülkelerde görülür. Bu tür ülkelerde, iki resmi dilden birini öncelikli olarak kullanan çocuklara yalnızca diğer resmi dili öğrenme fırsatı değil, aynı zamanda ülkenin yabancı bir dilinde de yetkinlik kazanma fırsatı da verilir. Bu yabancı dil genellikle, küresel kültürlerarası iletişimde giderek baskın dil haline gelen İngilizce'dir.

Bulgaristan'da ana dili Bulgarca olmayan çocukların eğitimi çoğunlukla şu yollarla gerçekleştirilmektedir:

- İsteğe bağlı ana dil öğrenimi
- Çok dilli eğitim.

Bulgaristan devleti, Eğitim ve Bilim Bakanlığı aracılığıyla azınlık toplulukları için isteğe bağlı anadil öğrenimini aktif olarak desteklemektedir. Bu destek, Eğitim ve Bilim Bakanlığının RD09-5835/07.12.2017 sayılı Kararı ile oluşturulan anadil eğitimi için özel programlar aracılığıyla uygulanmaktadır.



REPUBLIC OF BULGARIA Ministry of Education and Science

<https://web.mon.bg/bg/2221>

Eğitim programları, seçmeli veya seçmeli derslerde Türkçe, Ermenice, Romanca ve İbranice dillerinde eğitim vermektedir. Programlar, temel eğitimin ilk ve ortaöğretim aşamalarını kapsayan birinci sınıftan yedinci sınıfa kadar olan eğitimi kapsamaktadır.

Bulgaristan'da, dilsel azınlıklara mensup çocuklara yönelik çok dilli eğitim, ikinci sınıftan itibaren başlayan zorunlu erken yabancı dil eğitimiyle de uygulanmaktadır. Her Bulgar öğrenci, çoğunlukla İngilizce olmak üzere, kendi seçtiği bir yabancı dil öğrenmektedir. Bu nedenle Bulgar eğitim sistemi, ana dili baskın olan çocuklara da çok dilli eğitim sunmaktadır. Bu durum, Türkçeyi seçmeli ders olarak öğrenen Türk kökenli öğrenciler için de geçerlidir. Ayrıca, ikinci dil olarak Bulgarca ve yabancı dil olarak İngilizce de öğrenmektedirler. Bu eğitim başarıyla uygulanırsa, bu çocuklar üç dilli bireyler olarak gelişebilirler. Ancak, şu anda etkinliğine dair herhangi bir veri bulunmamaktadır. Sadece dördüncü sınıfın sonunda Bulgarca dilinde yapılan dış değerlendirmelerin sonuçları açıktır ve bu da Bulgaristan'daki Roman ve Türk kökenli öğrenciler arasında düşük başarıları açıkça göstermektedir. Bulgaristan ve yurt dışındaki eğitim programlarının kapsamlı bir analizi sonucunda, yukarıda belirtilen beş modelin her birinin, dilsel azınlıklara mensup çocukların iki dilli eğitimi için Bulgar okul sisteminde uygulandığı, ancak yalnızca deneysel olarak uygulandığı sonucuna varılmıştır.

Son yıllarda Bulgaristan'da okul çağındaki göçmenlerin Bulgar eğitim sistemine entegrasyonuna özel önem verilmektedir. Bu amaçla, sığınmacı veya göçmenler için Bulgarca Eğitim Programı oluşturulmuştur. Bu program, 11 Ağustos 2016 tarihli ve 6 sayılı Bulgarca edebi dilinin edinilmesine ilişkin Yönetmeliğin 10. maddesinin 3. fıkrasının 3. maddesi uyarınca ek eğitim koşulları altında yabancı dil olarak Bulgarca öğrenecek öğrencilerle çalışmak üzere tasarlanmıştır.

Bu eğitimin özelliği, yabancı öğrencinin kayıtlı olduğu paralel sınıfa göre normal sınıf müfredatıyla eş zamanlı olarak yürütülmesidir. Bu program aracılığıyla verilen eğitimin iki amacı vardır: Birincisi, okula ilk kez başlayan öğrencilerin günlük yaşamda Bulgar dilinin iletişimsel olanakları hakkında ilk anlayışını kazanmaları ve dil aracılığıyla yeni sosyal ve kültürel çevrelerine entegre olmaları. İkincisi, eğitimlerine devam eden öğrencilerin Bulgar

okulundaki özel koşullara uyum sağlamaları. Bu nedenle, program iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öncelikle pratik düzeyde (CEFR A1 seviyesi) Bulgarca sözcüksel, fonetik ve dilbilgisi sisteminin özelliklerine ilişkin ilk aşinalık ve oryantasyona odaklanır. İkinci bölüm, öğrencilerin dikkatini Bulgar edebi dil sisteminin temel teorik ilkelerine ve bu teoriyle ilişkili terminolojinin kullanımına çeker. Bu, CEFR B1 seviyesinde Bulgarca dil yeterliliklerinin geliştirilmesini ve ikinci (çalışma) dili olarak ustalaşmasını içerir.

Program, öğrencilerin kendi ülkelerinde, Bulgar eğitim sistemine göre belirli bir sınıfa karşılık gelen belirli bir eğitim seviyesi edindikleri gerçeğini dikkate almaktadır. Menşe ülke ve Bulgaristan'daki eğitim arasındaki müfredat ve akademik konulardaki beklenen sonuçlardaki farklılıklar, öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri sınıf veya aşamanın konularıyla ilgili belirli bir terminoloji edinmeye odaklanmayı gerektirmektedir. Bu durum, programın ikinci bölümünün uygulanmasında, yabancı okulda öğrenilenler ile Bulgar okulundaki müfredata göre karşılık gelen bilgi/yeterlilikler arasında bir bağlantı kurulması yönünde bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu, tüm eğitim sistemlerinde incelenen temel bilimlerdeki (dilbilim, matematik, fen bilimleri) temel kavramlarla ilgili belirli terimleri kullanma konusunda ampirik düzeyde bilgi ve beceri oluşturulmasını içerir.

Eğitim Programının temelinde, yabancıların Bulgar kültürel ortamına entegrasyonunun öncelikle dilin yapısındaki bilgi taşıyıcılarının, yani karşılıklı bağımlılıklarının ve başarılı iletişim için gerekliliklerinin -kelimeler, cümleler, metin- ustalıklı kavranmasıyla gerçekleşmesi gerektiği anlayışı yatar. İletişim becerilerinin geliştirilmesi, giderek artan sayıda kelimenin anlamının kademeli ama yoğun bir şekilde edinilmesini ve anlamlı bağlamlarda başarılı bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Program, dinleyerek anlama ve konuşarak anlaşılır dil yapıları oluşturma becerisinin, okuma ve yazma yoluyla dolaylı iletişimin koşulu olarak edebi dilin grafik sistemine hakim olmakla birleştirilmesi şeklinde tasarlanmıştır.

11 Ağustos 2016 tarihli 6 sayılı Bulgar edebi dilinin edinilmesine ilişkin Yönetmeliğin 13. maddesinin 12. fıkrası ve 13. fıkrası uyarınca, Eğitim Programının uygulanması, temel eğitimin ilk aşamasındaki öğrenciler için en fazla 90 ders saati, temel eğitimin lise öncesi aşamasındaki öğrenciler için en fazla 120 ders saati ve ortaöğretimin ilk lise aşamasındaki öğrenciler için en fazla 180 ders saati olmak üzere değişen ders süresi kapsamlarında gerçekleştirilir ve azami 12 ay sürer. Programın birinci bölümü, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için 90 ders saati, 5. sınıftan 10. sınıfa kadar olan öğrenciler için ise ders saatlerinin en fazla yarısı kadar bir süreyi kapsayacak şekilde işlenirken, ikinci bölüm (Bulgarca, matematik, fen bilimleri ve coğrafya alanlarında ek yeterliliklerin edinilmesi), temel eğitimin lise öncesi ve ortaöğretimin lise birinci kademe öğrencileri için ders saatlerinin en az yarısı kadar bir süreyi kapsayacak şekilde işlenir. Ders saatlerinin dağılımı, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre Bulgarca öğretmeni tarafından belirlenir.

Ülkenin resmi dilinden farklı bir dile sahip çocukların çeşitliliği, çok dilli bir sınıfta eş zamanlı olarak eğitim almaları durumunda en uygun yaklaşımların araştırılmasını ve keşfedilmesini gerekli kılmaktadır.

1.6. İki dilli sınıflarda öğretim ilkeleri

Söz konusu öğrenci grubuna yönelik öğretim ilkeleri çeşitli çalışmalarda analiz konusu olmasına rağmen, burada çok dilli bir sınıfta öğretimin özelliklerinin aşağıdaki gibi olduğunu belirten Yeuk'un (2015, s. 128) bakış açısını benimsiyoruz:

1. Tüm derslerin öğretimi aynı zamanda ülkenin dilinde eş zamanlı bir dil eğitimi anlamına gelir. Bu, öğrencilerin çeşitli alanlarda edindikleri yeni bilgilerin, öğrencilerin dil yeterliliklerinin geliştirilmesiyle birlikte sunulması gerektiği anlamına gelir.

2. Okul, kültürlerarası eğitimin gerçekleştiği bir yerdir. Çocukların çok dilliliği eğitimin bir parçasıdır. Bu nedenle, sınıfta temsil edilen kültürlerin şarkıları, metinleri ve gelenekleri eğitim kültürünün bir parçası olmalıdır. Diğer dil kültürlerinden unsurlar, örneğin dil bilgisi derslerinde dilsel düşünme için bir fırsat olabilir.

3. Tüm derslerin temeli konuşma eylemleridir. Bu, dil öğreniminin okulda günlük iletişim durumlarına dayandığı anlamına gelir. Bilgiyi görselleştirme ilkesi de bunda özel bir rol oynar.

4. Öğrencilerin dil hataları, bir düşünme ve hedefe ulaşma aracı olarak kullanılabilir. Öğretmenin çocuğun hatasına dayanarak yaptığı hedef odaklı düşünme, çocuğun ilerideki başarısını etkileyebilir veya geride kalmasına neden olabilir.

5. Öğrencilere her zaman yardım alma ve soru sorma fırsatı verilmelidir. Bu, bilmedikleri bir kelimenin anlamını çeviri, başka sözcüklerle ifade etme veya bir sözlük yardımıyla açıklama olanağını da içerir. Hem öğretmen hem de ülkenin resmi dilini iyi bilen diğer öğrenciler bu sürece katılır.

6. Doğru dil kullanımının en önemli örneği öğretmendir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin yavaş, anlaşılır ve dil bilgisi kurallarına uygun konuşması çok önemlidir. Durumsal konuşma eylemleri, özellikle çocuklar dili öğrenmeye başladığında, günlük durumlarda da önemlidir.

7. Dil, öğrencilere yalnızca dilin kendisi hakkında değil, aynı zamanda dil hakkında da bilgi kazandıracak, yani iki dilli öğrencilerde "dil farkındalığı" denen şeyi geliştirecek şekilde öğretilmelidir. Dil yapısının anlaşılması, biçimlerinin iletişimde uygulanabilir bir işlevi olacak şekilde sistematik olarak düzenlenmelidir (Röss 2003, 2004, Shader 2013).

8. Ülkenin resmi dilini edinmenin önemli bir koşulu taklitçi iletişimin uygulanmasıdır, yani öğrencilerin daha önce sunulan modellere benzer iletişimsel durumlara katılmasıdır.

9. Dil öğretimi hem üretken becerilerin (konuşma ve yazma) hem de alıcı becerilerin (dinleme ve okuma) geliştirilmesine yönelik olmalıdır.

Bölüm 2. İki dillilik, kimlik sorunları ve sınıf içi etkileri

2.1. İki dillilikte belirli sorunlar/fenomen

2.1.1. Transferiveri itibaren bir dil ile bir diğer

A sıklıkla meydana gelen fenomen -de Tümü aşamalar ile ilgili ikinci dil öğrenme, *müdahaledir* , yani dilsel öğelerin, yapıların ve türlerin kullanımını ana dilden veya yabancı bir aksanın sürdürülmesinden doğrudan ana dile atıfta bulunur, ayrıca kaçınma veya aşırı kullanım anlamına gelir ile ilgili kesin türleri (Güzel 2016:27-28). Parazit yapmak olabilmek olmak saptanmış içinde yazılı ve konuşulan konuşma, ikisi birden -de o fonolojik seviye ve -de omorfolojik/sözdizimsel düzeyde ve kelime dağarcığında. Fonolojik düzeyde seviye BT olabilmek almak o biçim ile ilgili *yabancı telaffuz* , özellikle içinde yetişkiniki dillilik veya diğer dilde bulunmayan fonetik unsurların kullanımını sistem. Sözdizimsel düzeyde, enterpolasyonlar yanlış düzenlemeyle meydana gelir kelimeler içinde A cümle (genellikle takip etme o sözdizimsel formüller ile ilgili o(ana dil) sözcük düzeyinde ise, eklemeler yaygındır ve kelimesi kelimesine çeviri biçimi veya yanlış eşdeğer kelimelerin kullanımı O Anlam kesinlikle Hiçbir şey içinde o diğer dil kod (Sellas-Mazi, 2006:55).

2.1.2. Dil kodu değiştirme

Ancak, en yüksek insidansa sahip olgu, İki dillilik *kod değiştirmedir* . İkincisi, aşağıdakilere göre ayırt edilebilir:Blom ve Gumperz (1972) iki dilli bir kişinin hissettiği *duruma göre* o ihtiyaç ile yanıtlamak içinde Bu yol ile A

değiştirmek ile ilgili durum, *Ve mecazi olarak* , iki dilli kişi daha fazla vurgu yapmak istediğinde Bir şaka yapmak veya bir kişinin ciddi tonunu yumuşatmak için onun tonu veya sözleri konuşma (McKay & Hornberger, 2009:106). Saville-Troike & Milory (1987) sahip olmak kodlanmış o konu/nesne ile ilgili konuşma, o yüzler ile ilgili o muhataplar ve belirli bir iletişimsel ortamda aralarındaki ilişki durum, gibi Peki gibi uzay Ve zaman gibi o anahtar faktörler O kararlı bir şekildekod değiştirme olgusunun oluşumunu etkiler. Bu durumda, iki dilli kişi - bazen bilerek, hatta bazen bilinçsizce - kullanırmuhatabına daha yakın olabilmek için belirli dilsel unsurları kullanır. kendi dil topluluğuna uyum sağlamak veya kendini uzaklaştırmakitibaren o Ve o karşılık gelen dilsel ve kültürel topluluk (Sellas-Mazi, 2006:81). Bu dır o teori ile ilgili *konuşma uyum*Giles, Bourhis ve Taylor tarafından yapılan çalışmada, bu Değişim, bireyin dilsel ve kültürel kimlik dır tehdit edildi Ve hissediyor O o sahip olmak ile savunmak BT. Açık olarak ile vurgu Bu mesafe, O ifade eder onun duygular değişenitibaren edepsizlik ile düşmanlık. The derece ile ilgili dilbilimsel yakınsama bağlı olmak Açıkmuhatabın dilsel yapısı (sırasıyla ne kadar zengin veya fakir olduğu) ve daha fazlasına olan ihtiyacı yoğunlaştırabilecek özel durumlar sosyal onay veya iletişimsel işlevsellik. The özel koşullar gerginlik ilişkileri (politik, sosyo-ekonomik veya kültürel) iki etnolinguistik grup arasında, bu yüzden araştırmaya çağrılıyoruz her seferinde muhatap, grubun üyeleriyle özdeleşmeye çalışsa da diğer grup veya ilişkilerdeki kopukluk nedeniyle, kendisi de tanımlamıyor gibi BİR eşit üye ne de arar tanımlamak.

2.1.3. Kod değiştirme olgusunun özel ayrımları

Dil kod değiştirme dır daha çok kullanılmış içinde konuşulan konuşma, ile o iki farklı dil sisteminden gelen ifadelerin veya kelimelerin yan yana getirilmesi veya bir konuşma gerçekteşiği sırada alt sistemler (Gumperz , 1989:59), sırasında içinde o dava Neresi Orası dır A değiştirmek ile ilgili dil içinde o Aynı kelimediller *arası kod değiştirme* terimi kullanılır (Nishimura, 1985). kod değiştirme dır saptanmış içinde o Aynı cümle BT dır isminde *içi önermesel* , farklı cümleler arasında tespit edildiğinde ise Aynı iletişim BT dır isminde *önergeler arası* (Tsokalidou , 2012:55).

Diğer ülkeden kelimeler, yer adları, fonolojik ve semantik olarak benzer kelimeler içinde o iki diller, gibi Peki gibi kelimeler türetilmiş itibaren ödünç alınan ve/veya kültürel olarak yüklenen kelimeler kod- iletişimsel söylemde geçiş. Her ne kadar Birçok kişi kod değiştirmenin kullanımını sınırlamaya katkıda bulunacağını düşünürdüzyayıf dilin tam tersi olur: korur vepekiştirir BT.

Kod değiştirme olgusu ve diğer olgular ilgili ile BT Ve oluşturan özel özellikler ile ilgili iki dilli konuşma (enterpolasyon, ödünç alma), dilsel olaylardır ve bunlar tatmin etmek çok özel iletişimsel ihtiyaçlar, sırasında -de o Aynı zaman oluşturan A kaynağı ifade zenginliği ve iletişimsel bütünlük .

2.1.4. Müfredat tasarımı

Bir toplumun veya devletin nasıl bir araya geldiğini incelemek dikkat çekicidir. Dil politikası konularından sorumlu kurum, bir tasarlama yapmayı seçer müfredat içinde İkinci yabancı dil öğretimi yönü. Öğretmenlerin, böyle bir süreç dahil olanlar, konuyla ilgili girdi sağlarlar öğretim yönü, öğrencilerle etkileşim ve uygulamaların değerlendirilmesi Onlar sahip olmak uygulandı. Bu olabilir olmak A çok kullanışlı malzeme için o ^{21.} yüzyıl öğrencisinin ihtiyaçlarını dinleyen müfredatların geliştirilmesi ve bu muhtemelen 20. yüzyılın ders kitaplarından ve bakanlık genelgelerinden çok uzaktır Yüzyıl. Müfredat, öğrencilerin bu yüzyılı daha verimli bir şekilde geçirebilmeleri için tasarlanmalıdır. içine hesap o ihtiyaç ile entegre etmek içine A özel dil toplum,ama aynı zamanda ev sahibi topluma entegre olma ihtiyacı da var baskın dilin olduğu ülke (Seedhouse, 2006). Bu nedenle,olmak müfredat O almak içine hesap o küreselleşmiş sosyal Ve siyasi çevre, Ancak -de o Aynı zaman göstermek o gerekli Saygı için kültürel Ve dilbilimsel özellikler ile ilgili yerel topluluklar (McKay & Hornberger, 2009:581-583).

Çeşitliliğe ve yeni teknolojilere açık toplumlarda, çok kültürlü ve çok dillilik, eğitim ve dil politikasının tasarımıyla el ele gitmelidir içinde el. BT gerekir firma kurmak modern zorluklar, kucaklamak eşit onlar sorunlar Ve teklifler O neden çatlaklar Ve meydan okumak normallik, Ve olmak açıkve yeniye açık. Yeni bir gerçekliğin sentezine, rasyonel hale getirmeye eski ve denenmiş ve test edilmiş malzeme ve yöntemlerin kullanımı, ancak yeni, insanların gelişimine katkıda bulunabilecek yeni bir bakış açısı ile A karmaşık kimlik, Sadece gibi o dünya çapında biz karmaşık.

The okul eğitimsel işlem dır şarj edildi ile o zor görev ile ilgili iki dilli bir çocuğun yaşadığı dilsel belirsizlik ve güvensizlikle mücadele etmek Sürekli dil karıştırmaya maruz kalmak. Ötekileştirmeyi önlemek için ve sosyal dışlanmaya vurgu yapılmaktadır öğrenme baskın dil mümkün olduğunca yeterli. Sonuç olarak, sıklıkla ortaya çıkan tehlike, geri çekilme ile ilgili dil ile ilgili o ebeveynler, onun gölgede bırakan ile o dil O irade yardım oÇocuğun sosyal dokuya tam olarak entegre olması, özellikle de ekonomik ve sosyal açıdan dezavantajlı nüfusları ifade eder (Skourtoou , 1997:145; Sella-Mazi, 2006:36-37 Ve 97).

The hakikat O o büyüklük çoğunluk ile ilgili modern eyaletler sahip olmak tercih etti için o genellikle bir sembol ve bir kutup olarak duran tek bir dilin kurulması ulusal birleşmenin otomatik olarak mümkün olduğu anlamına gelmez eğitim Ve gelişmekte olan A çok dilli eğitim dır reddedildi (Sellas-Mazi,2006:118). Önemli bir unsur, bir ilişkinin tanınmasıdır. eşitlik diller arasında içinde emir ile yol göstermek ile eşit daha iyi eğitim sonuçlar.

2.2. Öğrenme A ikinci yabancı dil

2.2.1. Teorik yaklaşımlar

Kronolojik olarak ilk kez 1950'ler ve 1960'larda ortaya çıkan Karşı Olgusal Analiz, psikoloji alanındaki davranışçılık kuramına dayanıyordu. Hem dilsel hem de herhangi bir eğitim sürecinin temel kaynağı, insanın bir uyarana tepki vererek taklit etme yeteneğidir (Bella, 2016:55). Bu kalıp ne kadar sık tekrarlanırsa, bir alışkanlığa dönüşür ve tepki ne kadar doğru olursa, birey bu davranış için o kadar çok onay alır. Öğretmenin amacı, öğrencinin hatalarını düzeltmek (ana dilinden dilsel öğeleri kullanmak) ve öğrencinin eğitim süreci boyunca izlemesi gereken doğru dilsel biçim ve yapıları sunmaktır (Bella, 2016:56-58).

Diaglossia'nın oluşumuna yol açmıştır . Dilsel ortam artık ikinci bir dili öğrenmek için yeterli bir koşul olarak görülmemektedir.

Selinker'in orijinal fikrine dayanarak geliştirilen bu teori, dış çevre yerine içsel bir mekanizmaya öncelik veriyor gibi görünmektedir (Bella, 2016:58-59).

The daha öte gelişim ile ilgili Diyaglossia neden olmuş ile o gelişim -nın 1970'lerde H. Dulay ve M. Burt tarafından ortaya atılan *Yaratıcı İnşa* teorisi . Almak Chomsky'nin tez O " *dil insanların doğasında vardır ve " Beyinlerinde gelişir "* (Bella, 2016:72) bir başlangıç noktası olarak, daha modern teorik yaklaşmak girişimler ile Ve sürekli test vardır BİR devredilemez Ve değerli parça ile ilgili dil Yaratıcı konuşma üretme çabasıyla edinilen bir kazanımdır. Öğrencilerden öğrenmeleri istenir hatalarından sürekli kaçınmaya çalışarak değil, tam da bu hatalarından dolayı. Başka bir deyişle, öğrenciye odaklanmaya ve öğrenmeyi öğrenciye uyarlamaya çalışan bir süreçtir. öğretim metodoloji ile onu/onu Ve Olumsuz o diğer yol yuvarlak, gibi idi odava değin Daha sonra (yani denemek ile yapmak o öğrenci yanıtlamak ile o öğretim Bu, müfredatın uzaklaşması için bir girişim olarak tercüme edilebilir steril öğrenme ile ilgili dilbilgisi Ve sözdizimsel formüller Ve odak Açık o psiko-duygusal gelişim aşamalar ile ilgili öğrenciler Ve Daha etkileşimli/etkileşimli/iletişimsel uygulamalar. Dil artık ele alınmıyorgibi dilbilgisi Ve sözdizimsel türleri Ve dilbilimsel elementler odak Açık o madde: o hakikat O Onlar vardır *taşıyıcılar ile ilgili Anlam* . Onlar iletmek öğrencinin öğrenme girişiminde anlamlı olan, önemli bilgilerile tasarlamak A mesaj (Bella, 2016:205-207).

Taşınma itibaren o olağan metodolojik teklifler ile A temelde

iletişimsel yaklaşımda, önemli hedef dilbilgisi ve sözdizimini en eksiksiz iletişimsel yapıya ulaştıracak şekilde sonuç (Mitsis , 1996:154).

2.2.2. Modern yaklaşımlar

Hiçbir teorik yapı taşta kazanmış değildir. Bu, Böylesine karmaşık bir süreç için anında, hazır çözümler bekleyemeyiz. Öğretmenlerin çok sayıda parametresi olan eğitim süreci üzerine ile taşımak dışarı içinde sınıflar Ve müfredat geliştiriciler ile almak içine hesap. The sorunlar olabilmek kalkmak, o Bir konunun belirli yönleri teorik bir yaklaşımdan kaçınır ve her zaman kaçınacaktır, açık olarak Çünkü hayat kendisi, insanlar, Ve o sosyo-ekonomik Ve kültürel Çevre, en karmaşık ve istisnalarla dolu bir zenginliktir. iyi formüle edilmiş bilimsel ve teorik bir kanon. Amaç, her bir zaman, en uygun metodolojik araçlar, ihtiyaçlara cevap verebilecek Her çağın ve toplumun zorluklarını aşmak için öğrencilere ikinci bir çağın ve toplumun zorluklarını aşmalarında yardımcı olmak yabancı dil.

İkinci bir yabancı dili sanki kendi başına bir amaçmış gibi öğreterek, temel misyonu olan sözlü ve yazılı iletişimden uzaklaşmaktadır. İnsanlar arasında. Öğrencileri, yetkili Ne zaman Onlar vardır hünerli ile anlamak, ezberlemek ve hatırla gerektiğinde bir ders kitabının içeriği, bir ders kitabı olarak kabul edilemez Yabancı bir dili öğrenmek için tatmin edici bir hedeftir. Dil öğrenimi, araç. Bu, kendi başına bir amaç değil, diğer hedeflere ulaşmanın bir aracıdır. Örneğin coğrafya, hakkında konuşuyor olsak bile, dikkate alınabilir. uygulandı bilimler, çok gibi matematik veya fizik, Hangi sahip olmak A kendi kendine yeterlilik Ve özerklik.

Dil - herhangi dil - içerir BİR ölçülemez miktar ile ilgilibilgi, birikim ve insan deneyimi. Birçok çağdaş bilim insanı önermek öğrenme A ikinci yabancı dil gibi A alet için o öğrenci ile iletişim onun düşünceler Ve o bilgi o istiyor ile paylaşmak, yerine hariç tedavi etmek BT gibi BİR ek olarak ders arasında o diğerleri içinde o müfredat (McCaul, 2016).

Bir çocuğa dilbilgisi ve dilbilgisi kurallarını bilgi olarak aktarmak yeterli değildir. dilbilgisi tüzük, o yapı Ve telaffuz ile ilgili A dil içinde emirona bunu anlama ve kullanma yeteneğini otomatik olarak kazandırmak doğal koşullar içinde Hangi onun konuşmacılar kullanmak BT gibi A Birinci dil (Azez ,1999:96). Dil dır bir şey canlı Ve sürekli gelişiyor. Bu nedenle, yabancı bir dili keserek öğretemezsiniz. modern insanın gündelik yaşamını oluşturan her şeyden uzaktır. Televizyon, gazete, dergi, bilgisayar ve her türlü teknolojik alet Medya, reklamcılık, müzik, sinema, edebiyat. Bu, en çekici yoldur. Bir çocuğun bu dile maruz kalma ihtiyacını ve arzusunu hissetmesi ve öğrenmek BT ile A yeterli dereceye kadar olmak hünerli ile iletişim kullanarak BT.

The ikinci dil - beğenmek o Birinci - dır amaçlanan için insan Kişilerarası ilişkiler. Paylaşılan bilgi ve bilgilerde, Çocuğun tüm duygusal dünyası söz konusudur. Bu nedenle, Çocuğun iletişim kurabileceği bir dil düzeyine ulaşması sadece bilgi ve düşünceler değil, aynı zamanda duygular da. Ancak bu şekilde

İkinci dil çocuğun kişiliğinin ayrılmaz bir parçası haline gelir ve kimlik, olma parça ile ilgili o çocuk kendisi. BT dır Öyleyse bariz ihtiyaç ile tanıtmak o faktör ile ilgili kültürel Ve sosyal bağlam, Hangi araç OBir müfredatın, kültürel öğelere yakın olanları seçmesi gerekiyor kültürel ortamlar ile ilgili o iki dilli öğrenci onun için ile kabul etmekonlara (Skourtou , 1997:58).

2.3. Çeşitlilik Ve okul okuryazarlık

Ancak okulda okuryazarlık, eğitimin temel eğitim hedefidir. İki tane vardır: öğrenci kategorileri: yalnızca sözlü eğitime sahip oldukları topluluklardan gelenler gelenek ve okuryazarlığın ana dillerinin merkezinde olduğu durumlar. İlk durumda, okul ana dilin rakibi, ikinci olarak da ana dilin uzantısı olarak işlev görür dil (Cummins, Brown, Sayers 2007).

Almak için örnek A iki dilli Roma öğrenci içinde A Bulgarca okul, DSÖ dır iki dilli, Ancak sadece içinde o sözlü biçim ile ilgili o dil, gibi Roman dır Olumsuz yazılı, farklı Bulgarca. The dilbilimsel Bu çocukların dimorfizmi açıkça yeni bir durumdur, çünkü Bulgarca öğrenmeye 'zorlanıyorlar' yazılı haliyle, ana dillerinde karşılığını bilmedikleri bir dildir.

Öte yandan, iki dilli kullanıcının konuştuğu dillerin de iki dilli olması durumunda, ideal dır için bir dil ile işlev tamamlayıcı olarak ile o ikinci dil, -de o seviyekonuşulan ve yazılan, standart ve günlük dil, iki dillilik ve iki dillilik. Bu bağlamdaiki dillilik ve iki okuryazarlığın sürekli ve eş zamanlı bir gelişimi söz konusudur ve Bir dilden diğerine, eski bilgiden yeni bilgiye geçiş (Hornberger, 2009). İkinci dil, birincinin güçlendiricisi olarak işlev görür ve dolayısıyla birinciye bağlanır Ve ikinciye köprülendi (Wolfram, 2001).

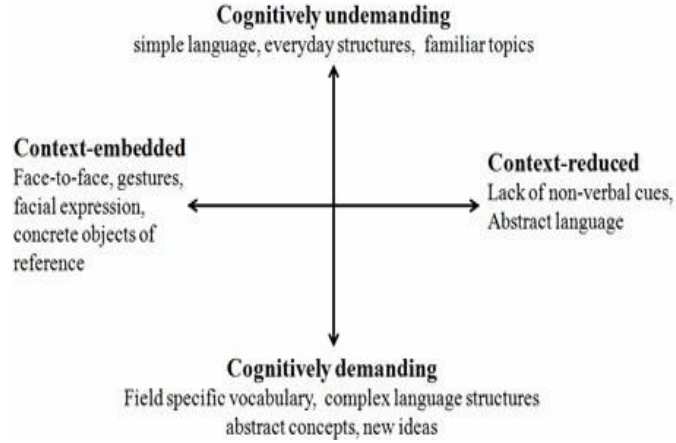
2.3.1. İki dilliliğin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı

Öğretmenler , bağlı olarak Açık onların kişisel algı ile ilgili İki dillilik, okul bağlamında bunu bir 'sorun', bir 'hak' veya bir 'kaynak' olarak algılayabilir. 'Zenginleştirme'. İki dilli öğrencilerin okulda yaşadığı öğrenme güçlükleri, sadece dilsel faktörlere değil, aynı zamanda dil hakkındaki yanlış anlamalara da bağlanabilir Öğretmenlerin yetersizliği, bu öğrencilerin zorluklarının artmasına açıkça katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin azınlığı diğer dilleri bir sorun olarak görüyor ortadan kaldırıldı veya iyileşti. Ne zaman A anne dil, genellikle A göçmen dil bu günlerde, dır tanıtıldı davetsiz içine o okul sistem, veya herhangi diğer yer, BT olabilmek olmak görülen gibi A sorun konuşmacılarının başarılı bir şekilde entegre edilmesi için. Esser (2006) ve Hopf (2007), Güçlü bir ana dilin, yabancı dil öğrenimi üzerinde mutlaka olumlu bir etkisi yoktur. anne dil (onların durumunda Almanca).

Öğretmenlerin çoğunluğu, özel eğitimde dil seçimi ve kullanımının, Ancak, bireyin alanı ayrılmaz bir haktır. Bu görünüşte çok demokratik konum, Ancak BT Aslında "aklar" o

Öğretmen DSÖ dır kayıtsız ile diğerdiller Ve seçer ile yönetmek onun dersler içinde o baskınDil. Temel olarak sınıfında sabit bir dil politikası uyguluyor, sorumluluklar ile ilgili öğretim iki dillilik, Çünkü o Öğretmen inanıyor O O sahip olmak HAYIR bilinçli olarak müdahale etme imkânının bulunmadığı ve çocukların kişisel "hakkının" bulunmadığı seçmek dil kullanımı (Skourtou , 2008).



Diğer dillerin benzersiz bir dilsel, sosyal ve eğitimsel hazine oluşturduğu düşüncesi Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerine yatırım yaparak ortaya çıkarmaya çalışmaları gerektiği yaygın değildir yeterli (Skourtou , 2011). Ancak, üçüncü görüşe göre farklı dil bir büyük kaynak ile ilgili zenginleştirme O endişeler o tüm toplum, Her zaman bağlı olarak Açık o belirli bir eylem alanı ve iki dilliliğin içeride ve dışarıda bilinçli bir şekilde yönetilmesi anlamına gelir Beklenen, bazen de pek de beklenen olmayan faydaları elde etmek için sınıf dışında. (Gaidartzi & Tsokalidou , 2008; Kamaroudis , 2010).

2.3.2. Fiziksel ve okul ortamından dil desteği

Bir konu hakkında yapılması gereken ilk ve en önemli ayırım şudur: dil öğrenildiğinde, bağlamsallaştırılmış mı yoksa bağlam dışı mı olduğu bir temel olarak ele alınır. çocukların okuryazarlığının doğasını anlamak. Esasen, ilki ile ikincisi arasındaki fark ve ikinci seviye, iletilen anlamın eşlik edip etmediği ve desteklenip desteklenmediğidir "kişilerarası veya bağlamsal ipuçları (jestler, yüz ifadeleri, tonlama vb.) veya büyük ölçüde doğrudan dilbilgisinden bağımsız olan dilsel işaretleyicilere bağlıdır iletişimsel "bağlam" (Cummins & Swain, 1986).

Gerçekten de, Cummings'in (2003) belirttiği gibi, iktidar ile güç arasındaki ilişkiler gelişir. baskın nüfus ve herhangi bir kültürel veya dilsel azınlık, bu durumdan çok sorumludur. İki dilli öğrencilerin okulda başarı ve başarısızlığına ilişkin önyargılar. Yukarıdaki olgu göz önüne alındığında belirginleşirse, öğretmenin bir seçim yapması gerekir: ya mevcut durumu kabul eder ya da egemen toplum tarafından uygulanan mevcut güç ilişkilerini isteyerek veya istemeyerek yeniden üretmek veya meydan okumak onlar (Cummins & Swain, 1986).

İlk durumda, çeşitli topluluklara karşı duyarsız olmakla suçlanacaktır. Öğrencilerine müfredatın ötesinde hiçbir şey sunmadan. Eğer seçerse İkincisi, seçiminden dolayı suçlanma olasılığı aynı derecede yüksektir, ancak öğrencilerinin suçlanma olasılığı daha yüksektir. Ondan bir şeyler öğreneceksiniz. İki dilli, kültürel olarak farklı, 'diğerleri' ile ilgili ana akım nüfus, genellikle bilgi ekmeden okullardan geçerler 'tek dilli öğretmenler çaresizce kol saati onların ilerlemek' (Kourtti-Kazouli , 2000).

2.3.3. Dil hareketi - korunması - yayılması.

Dilsel kayma, ana dilin aşağı doğru hareketi ve dilin güçlenmesidir. baskın dil. Yukarıda belirtildiği gibi çoğunluk dili ve ana dil, çok sık sık birbirleriyle temas geçerler ve birkaç kez de çatışmaya girerler. Aralarındaki ilişkiler iki dil ekonomik, sosyal, kültürel, dilsel ve politik faktörlere bağlıdır ve sıklıkla grupların çıkarları doğrultusunda (Cummins & Swain, 1986).

Dil yayılımı, dilin kullanıcılara doğru büyümesini ifade eder, ancak aynı zamanda günümüzde sosyal veya elektronik ağlar ve bunlara karşılık gelen kullanımları (Cooper 1989). Dil bakımı, Dilin, onu bilen çocuklar ve yetişkinler tarafından kullanımı ve korunması açısından istikrarlı dilin nispeten istikrarlı olduğu belirli yerlerde (ev, okul, ibadethaneler) terimler Kullanıcılarının sayısı ve dağılımı (Baker, 2001).

Dil değişimi, bir bireyin baskın olarak kullandığı dilde meydana gelen bir değişiklik olarak tanımlanır. Kullanıcının kendi isteğiyle, göç nedeniyle veya bir işi güvence altına almak için daha yüksek bir seviyede yapılabilir maaşla veya kendi isteği dışında, esaret gibi zorlama yoluyla. Neyse ki, ikincisi Günümüzde bu oran azalma eğilimindedir. Hem iletişimin hem de bilginin gelişmesiyle Teknolojinin bu medya kullanıcıları üzerinde büyük etkisi vardır, çünkü onu sürekli olarak baskın böyle diller İngilizce olarak Ve İspanyol (Baker, 2001).

Dil

Dillerarası atıfta bulunur ile dilbilimsel yapılar Neresi o Birinci dil dır A referans nokta ile bulmak Ve açıklamak o nedenleri ile ilgili dil hatalar sırasında yabancı dil öğrenme (Varlokosta & Triandafyllidou , 2003; Bella, 2007; Tsiplakou , 2010). Esasen, iki dil, konuşmacının ana dilinden başka bir dile geçişini sağlayan ara dilsel bir yapıdır hedef dil (Anastasiadis- Simeonidis ve diğerleri, 2008). En ilginç kısmı ara dil, bir dilden diğerine sürekli geri bildirim işlevi görmesidir (ara dil (süreklilik) (Hornberger, 2007).

2.3.4. Kod Anahtarı

Kod değiştirme, iki veya daha fazla dilin veya aynı dilin biçimlerinin birlikte kullanılmasıdır aynı iletişimsel eylemde (iletişimsel sorun). Chocalidou'ya (2000) göre, hem sözlü hem de yazılı olarak önermeler arası, önerme içi veya sözcük içi yapılabilir konuşma. Pratikte bu, farklı dillere ait unsurların bir arada bulunabileceği anlamına gelir. farklı veya aynı cümlede veya hatta aynı kelimedede, bilinmeyenler için üreten dinleyici veya okuyucu "yanlış" veya "garip" sonuç. (Tsiplakou , 2009).

Kod Geçiş ile İki dillilik

İki dilli konuşmacılar akıcı konuşmada dilsel kombinasyonları seçici bir şekilde yaparlar. dil kullanımı, bağlam ve iletişim durumu gibi faktörler. Temel varsayım kod değiştirme kullanım yerinin izin vermesi (Skourtou , 2011).

The iki dilli konuşmacı mayıs ihtiyaç, içinde emir ile tamamen ifade etmek onun Anlam veya açıklamak bir şey, dillerin bir kombinasyonunu kullanmak, iki dilli konuşmacının her zaman bir her ikisinin de iyi bilgisi (Gotovo , 2005). Bu değişim bize bir leksifenoju göstermiyor , ancak Açık o zıt BT gösteriler biz A dilbilimsel fazlalık, gibi BT varsayar o bilgi ile ilgili -de en aziki dil.

Dorfmler-Karpuz (1993) tartışıyor O güvensizlik hakkında o iki dilli konuşmacının algı ile ilgili Kimlik, onu yalnızca ana dilini kullanmaya karşı bir savunma olarak iki kod kullanmaya motive eder Kamusal alan. Yukarıda belirtildiği gibi, kod değiştirmenin düzenleyicisi, belirlenen sınırlardır. ile uzay kullanışlı.

Bir veya iki dilin veya dil biçiminin seçimine ilişkin kurallar, düzeyi ve "lisans ile kullanmak" kod geçiş bağlı olmak Açık o "yer ile ilgili kullanmak". The özel uzay (okul, mahkeme, stadyum, kafeterya, (festival) içinde Hangi iki dilli insanlar vardır bulunan izin verir, sınırlar,kesinlikle veya Olumsuz, tahammül eder veya yasaklar, bağlı olarak Açık onun doğa, kod değiştirme (Skourtou ,2011). Orada vardır boşluklar (hizmet toplantı) O kesinlikle empoze etmek o kullanmak ile ilgili sadece bir dil,Ancak Orası vardır Ayrıca boşluklar ile az sıkı özellikler için o seçenek ile ilgili diller Ve onlarınformlar (dostça) şirket).

2.4. Öğrenme yollar ile ilgili iki dilli öğrenciler, sorunlar ile ilgili kimlik

2.4.1. İletişim ve öz farkındalık

İletişimin kolaylaştırılması ve öğrencilerin kavramsal arka planlarının kullanılması ve genişletilmesi Öğrenmeye yol açan önemli faktörlerden biri olan bu faktörleri özellikle vurguladık. Ana dilin değerini vurgulamak istedik. Bununla birlikte, ana dilin önemini vurgulamak istedik. öğrencinin ana dilini öğrenme süreçlerinden çıkarmak, yalnızca öğrenmeyi teşvik eder, ancak öğrencinin genel dilsel ve bilişsel gelişimine zarar verir ilerlemek.

UNSURLARIN TANINMASI VE OLUMLU ANLAMI HAKKINDA SÖYLEM O YAPMAK YUKARI O KİMLİK İLE İLGİLİ O GÖÇMEN ÖĞRENCİ VEYA O SÖYLEM HAKKINDA O "MÜZAKERE İLE İLGİLİ O ÖĞRENCİNİN KİMLİK" İÇERİR, İLE ONUN ÇOK FORMÜLASYON, A ZORLUKBUNUN HESABA KATILMASI GEREKİYOR. Bu, 'kimlik' teriminin göçmen öğrenci kendi içinde o kadar belirsiz geliyor ki, onu doğru bir şekilde tanımlamak zor İçerik iki ana nedenden dolayı önemlidir. İlk neden, konuların Günümüzde tek bir kimlikle değil, birçok kimliğin senteziyle karakterize ediliyorlar. (Heller, 2003) ve sıklıkla çelişkili kimlikler. İkinci neden ise, kolay "Kimlik" kavramına anlamına uygun bir kapsam kazandırmak ve tanımlamak için bir nitelikneleri içerdiği ve neleri içermediği. Sonuç olarak, kesin bir atfı yapma girişimi 'Kimlik' kavramına bağlı kalmak, özneleri 'özne' olarak görme

tuzağına düşme riskini doğurur. kimlikler kapalı, değişmez ve sınırlayıcı olarak (Laplantine , 1999).

Ancak öznelere içinde bulunduğu bir toplumu kavramak veya tanımlamak çok zordur. Belirli bir statüyle özdeşleşmeden, bireyler veya gruplar olarak var olurlar kategoriler. Deneklerin olduğu bir toplumu kavramak veya tanımlamak çok zordur. hayatlarının bazı aşamalarında kendilerine "ben kimim", "sen kimsin", "biz kimiz" diye sormazlar "kimdir", "kimdir" Sen "dır" vesaire. Benzer şekilde, BT dır çok zor ile gebe kalmak ile ilgili A okul içinde Hangi dilsel ve kültürel açıdan farklı gruplardan gelen öğrenciler hayatlarının bir aşamasında Olumsuz yukarıdakileri düşünün sorular.

Her durumda, bu sorular insan deneyimiyle bağlantılıdır ve toplumsal, her karşılaşmanın, alışverişin veya birlikte varoluşun kültürel ve politik alanıdır. Birbirlerine dokunurlar konularda deneklerin kişilikleri, antropolojik değerlere ilişkin sorular ve sosyolojik kategoriler (örneğin sosyal sınıf), vadesi dolmuş ile o hakikat O gibi inşaatlar, kimlikler etnik, sosyal düzeyde, kişinin öz imajına göre oluşturulur, kişilik ve sosyal prestij (André, 2003). Bu sorunlar göz önüne alındığında, kullanımımızı sürdürüyoruz "Kimlik" teriminin göçmen öğrencilerle ilgili pedagojik söylemde de kullanılması, o sorunlar ilgili ile onların "kimlik" (etnik, din, kültürel, vesaire.) vardır Bu yüzden karmaşık ve yalnızca genel bir terimin bizi kapsadığı kadar karmaşıktır, çünkü tam da bu terimi kapsar birçok farklı durumlar.

Binaen ile Doron Ve Papağan (2003) sözlük ile ilgili psikolojik terimler, kimlikler vardır bilinçli yapılar ile ilgili bilişsel, gelişimsel Ve duygusal temsiller ile ilgili o kendi (soi) Ve o kendi içinde onun çevre. The kavram ile ilgili 'Kimlik', bireylerin kendileri ve diğerlerinin yeri hakkındaki algılarını ifade eder. kendi arasında diğer bireyler ile kime sosyal bir yapı oluştururlar gruplar.

Camilieri ve Cohen Emerique'e (1989) göre kimlik duygusu konularda üç işlevi yerine getirir: biri istikrarla ilgili, biri değişimle ilgili ve Üçüncüsü "işlevsel" olanıdır. Birincisi, 'ontolojik işlev' olarak tanımlanabilir. kimliğin (fonksiyon ontolojik), öznelere bir süreklilik duygusu sağlar (ki bu (aynı kalan ve deneklerin referans noktasını oluşturan) İkincisi, öznelere uyum sağlaması için değişimin nasıl dahil edildiğiyle ilgilidir Sürekli değişen toplumsal bağlamlar. Bu, bir yandan çok önemli bir işlevdir, Çünkü kültürleşme sürecinin tamamında, öznelere bir arada var olmaları beklenir Birbirleriyle çatışan kültürel kodlar ve değerler, diğer yandan da çünkü bu, deneklerin "ya birini ya da diğerini" seçmelerine olanak tanır "hem birini hem de diğerini" seçebilmek, "birini diğerine" bağlayabilmek ve ilişkiler ile ilgili "ilgililik" Ve "tutarlılık" arasında onlara (Camilieri Ve Cohen Emerique , 1989). Üçüncü kategori (işlevsel) (araçsal) ise deneklerin yüzeye çıkarmak istedikleri kimliği bilinçli olarak seçmelerine olanak tanır sosyal etkileşimlerinde her seferinde. Öznelere sergilemesini veya gizlemek bir veya Daha bakış açıları ile ilgili kendileri, bağlı olarak Açık sosyal durumlar.

2.4.2. Göçmen öğrenci - kimlik müzakeresi

Öğrencilerin kimliğinin olumlu veya olumsuz anlamı büyük ölçüde ile onların öz imaj,

onların Kendilerini nasıl tanımladıkları ve genel olarak kendilerine dair algıları. Kendilerine karşı tutumları gibi BİR nesne veya o yol Onlar değerlendirmek kendileri atıfta bulunur ile özsaygı. Öz saygı ve tanınma temel insan ihtiyaçlarıdır çünkü kimlik bir olumlu inşa etmek Ne zaman BT dır tanınan ikisi birden -de o kişilerarası Ve o daha geniş(Taylor, 1997) İnsanlar için güçlü bir motivasyon, bu öz- saygı ve bu hem bireysel hem de toplumsal kimliğe uygulanır, çok sayıda sosyal davranış Ve dır ifade edildi içinde o eğilim ile olumlu bir şekilde değerlendirmek birinin üyelik bir grup halinde (Dracona , 2001: 35).

Ne zaman o göçmen öğrenci, içinde o işlem ile ilgili kendini tanımlama, istiyor ile korumak onlar elementler O oluşturulmuş onun kimlik önce o değiştirmek ile ilgili okul Ve dil çevre, Daha sonra Biz vardır işlem ile A öğrenci DSÖ olumlu bir şekilde değerlendirir Taşındığı kültürel yükü anlar ve değerini bilir. Öğrenci, işlem ile ilgili kendini tanımlama içinde o yeni çevre yapmak Olumsuz istek ile sürdürmek onlar kültürel kimliğini oluşturan unsurlardan bahsediyorsak, o zaman bir öğrenciyle karşı karşıyayız demektir. taşıdığı kültürel unsurların önemini kavrayamıyor. Bu öğrenci kendisinin olduğundan başka bir şey olmak istemesi ve kimliğiyle çelişmesi O O veya o istiyor ile elemek (Skutnabb -Kangas, 1988: 19). Nihayet, içinde A üçüncü dikkatli kavram arasında "tutarlılık" (cohérence) yaratmaya çalışan öğrencilerimiz var . kimlikler (Baugnet , 1998) ve (a) öğelerini koruyarak yeni bir kimlik oluştururlar yeni okula gelerek getirdikleri ve (b) yeni okuldan unsurlar alarak Çevre. Tutarlılığın yaratılması, uyumsuz öğrenciler için çok önemlidir. Her iki kimliğin unsurlarını da atmak istiyorum. Ancak her durumda, bu üç durumda da Kendimizi tanımlamanın bilinçli bir süreciyle uğraşıyoruz, bu da öğrencinin kişisel motivasyon.

Bu üçüncü duruma, yani her iki kimlikten de unsurların korunmasına çok yakın olan şey şudur: Bhabha, 'melez kimlik' olarak tanımlıyor (Bhabha, 1994: 114). Sadece 'melez kimlik' yakınlık ilişkilerinin yaratılmasından daha az bilinçli süreçlerle oluşmuştur. Bhabha, melezlik atıfta bulunur ile A işlem içinde Hangi konular girişim ile yorumlamak o kimlikler ile ilgili konular itibaren diğer gruplar. Ancak gibi konular denemek ile yorumlamak o kimlikler başkalarının gerçeklik algısının belirli kategorilerine dayanarak, yani kendi gerçeklik algı çerçevelerini oluşturamazlar. Bu süreçten yeni bir şey çıkar. üretilen, mutlak (özcü) olanı sorgulama ve meydan okuma etkisine sahip olan kültürel kimlikler. Melezlik, Bhabha için mutlak olan her şeye karşı panzehirdir (özcü) olarak bir değer.

Her halükarda, elbette, yukarıda belirtilen üç durumdan hangisi geçerli olursa olsun, göçmen öğrencinin üstlenmek veya ortadan kaldırmak istediği unsurların kapsamı, bir sosyal grup veya kategori ile özdeşleşme, kendini tanımlama, müzakere Ve o anlam yaratma ile ilgili kimlik için o öğrenci, DSÖ değişiklikler dil çevre, kişinin halihazırda var olan ve oluşmuş kimliği temelinde başlar. Bu tez işgal eder A merkezi konum içinde o gelişim ile ilgili bizim argüman hakkında o göçmen öğrencilerin kimliklerinin yerel okul bağlamında müzakere edilmesi ve öğrenme çıktılarını en iyi hale getirecek koşulları yaratmak için onlara yatırım yapmak. Gibi Biz sahip olmak çoktan adı geçen, o diyalektik doğa ile ilgili kültürel, dilsel ve bilişsel sermaye, en azından başlangıç aşamasında, Öğrenci bunların değerini fark etmez , onları kullanır çünkü bunlar tektir etrafındaki dünyayı anlamasına ve iletişim.

İkisinden biri O veya o farkına varır BT veya Olumsuz, gelen ile A yeni dil Ve okul çevre, o göçmen öğrenci getiriyor A menzil ile ilgili deneyimler. O sahip olmak çoktan Kendisi hakkında bir imaj oluşturmuş ve kendini belirli kategorilere yerleştirmiştir (Tajfel ve İsrail, 1972). Başka bir deyişle, kimliğini (bireysel ve toplumsal, rol, (yeni gruptaki konum ve değer vb.) yeni ortamda, başlangıçta Taşındığı şey; yani becerilerine, bilgisine, alışkanlıklarına ama aynı zamanda tutumuna dayalı Ve Bütün bunlara yönelik yaptığı değerlendirmeler.

2.5. Kimlik Ve Her gün okul pratik

2.5.1. Kimlik tespiti

Bu kimlik belirleme süreci, Taylor'a (1997: 81) göre bir süreçtir. bazı 'anamlı' kişilerin arzuladığı her şeyle diyalog ve bazen yüzleşme içimizde görüyoruz. İnsan yaşamının diyalojik karakteri, diyalojik bir versiyonda yansıtılır. kimlik oluşumu. Ancak bir anlamda (Minick, 1996: 33), daha yüksek bir psikolojik etkinlik içinde Hangi o öğrencinin deneyim Bu yüzden uzak dır organize edilmiş Ve içselleştirilmiş, Kimlik hakkında müzakere, temas halindeki sosyal davranışın önemli bir aracını oluşturur gösterenlerle. Bu diyalog sürecine dahil olan göçmen öğrenci için önemli kişiler okulda ikisi de öğretmen ve sınıf arkadaşları.

Kimliğin diyalojik inşasının bu mantığı temelinde, Öğretmen ve sınıf arkadaşları (Taylor, 1997: 81), genel olarak her birinin Kimlik müzakeresi aşaması belirli aşamalardan geçer. İdeal olarak bu aşamalar, koşullar şunlardır: öğrencinin öğrenmesini oluşturan unsurların "açıklanması" kimlik, bu unsurların, sürece dahil olan diğer bireyler tarafından "tanınması" etkileşim, grubun yeni unsurlarla "tanıtılması" ve son olarak Yeni unsurların diğer bireyler tarafından "kabul edilmesi" (içselleştirilmesi) (veya edilmemesi) dahil olmuş müzakere.

Bu süreci daha iyi anlamak için yüz ifadelerini kullanan bir öğrencinin örneğini ele alalım. İletişim sırasında kullanılan ifadeler veya jestler. Bu tür bir iletişimin müzakeresi davranış iletişimde ve dolayısıyla pazarlıkta etkili olabilir Göçmen öğrencinin yeni ortamda olumlu bir imajı vardır. jestler veya yüz ifadeler içinde iletişim dır herhangi biri, içinde o en basit dava, denemeksınıfın geri kalanıyla iletişim kanalları ve yolları bulmak veya Bu davranış biçiminin günlük yaşamda yaygın olduğu bir gruptan Ancak bu davranış, üyelerin gözünde ne kadar tuhaf veya aşırı görünürse görünsün, yerli öğrenciler, için o göçmen öğrenci BT dır mükemmel bir şekilde normal Ve, içinde herhangi dava, kolaylaştırır iletişim Ve müzakere etrafında dil, kimlik veya bilişsel başkent.

Bu müzakere sürecinde, ilk aşamada öğrenci bu özelliği diğerlerinin önünde dışa vurur. o tüm sınıf, Hangi içinde dönüş tanır BT gibi A karakteristik ile ilgili O özel Öğrenci. Daha sonra, bu paradoksal iletişim biçimi bir biçim alabilir oyun, örneğin mim ve hem iletişimde hem de tüm sınıf tarafından benimsenebilir yabancı öğrenci Ve arasında yerli öğrenciler.

2.5.2 Kimlik unsurları

- "Açıklama."

"Tanıtım", göçmen öğrencinin kültürel olarak getirdiği şeyleri yansıtmaya sürecidir. sosyal, vb. sermaye. bir açıklamadır ile Kimliğini oluşturan "ortak" unsurlar. Bir "paylaşım", bir "ortaklaşma". Örnekte görüldüğü gibi, ifşaat kendiliğinden, zahmetsizce ve göçmen öğrencinin kendi davranışının arkadaşlarının gözünde normal olduğu izlenimi o muhataplar.

- "Tanıma"

Özelliğin açıklanmasından hemen sonra, sınıf tanımlaması yapılır Aşama. Uyarıcılar, etkileşimin göstergeleri tarafından alınır ve işlenir. Bu, dış gerçekliğin yeni öğesinin öğelerle özdeşleştirilmesi veya özdeşleştirilmemesiyle takip edilir zaten bilinen ve varlığı ve gerçekliğinin farkında olunması ve kabul edilmesi yeni eleman veya durum. The ret ile kabullenmek o varoluş ile ilgili öğrencilerin belirli özellikler, (a) formüle etme çabalarını değersizleştirme riski taşır kültürel sermayelerinin anlamlandırılmasına dayalı yeni yönelimler ve (b) katılım Sınıf içi etkinlikler (Govaris , 2001). Ayrıca onları izolasyona ve yoksun bir varoluş biçiminde tuzağa düşmeye götüren riskleri de içerir (Taylor, 1997: 72).

Habermas'a (1998: 229) göre bir grubun kimliği, bir grupta özdeşleşmenin ötesine geçer. toplumsal katılım potansiyelini de içeren belirli değerlere sahip. Oysa Taylor'a göre (1997: 92), özdeşleşme, öznelerin potansiyellerinin eşit değerini kabul etmenin ötesine geçer 'Potansiyellerinin' gerçekleştirilebileceği yolların eşit değerini de içerecek şekilde. Bu nedenle, göçmen öğrenciler için özellikle değerli olan şey, ev sahibinin grup, göçmen gruplarının okulun faaliyetlerine katılmalarına olanak tanıyan koşulları yaratır yaşam ve yeni ortamda kendilerini olumlu bir şekilde tanımaları için. iletişimsel eylem ve özneler arası etkileşim, demokratik katılım ve Tanıma, öznelerin olumlu tanımlanmasında önemli bir rol oynar (Habermas, 1996: 196). Ancak çok kültürlü toplumlarda bazı görüşlerin duyulmadığı ve Olumsuz hiç tanınmadı.

Honneth (Govaris , 2001: 193) için tanınma, Tüm iletişimler en derin motivasyonudur. İletişim, katılımcıların beklentiler ile ilgili karşılıklı tanıma. Öz farkındalık bağlı olmak Açık o deneyim ile ilgili sosyal tanıma. Ne zaman sosyal beklentiler vardır Olumsuz yerine getirildi, "travma" ile o bireyin ruhunda meydana gelir. Sonuç olarak, tanınma, bireyin oluşum olumlu bir kendine yönelik kavram bireydir (Govaris , 2001:193).

Dolayısıyla, öznelerin kimliğinin, bağlam ile ilgili "öznelerarası iletişim Ve tanıma", o eğitimsel boyut ile ilgili kültürel Ve iletişimsel dahil etme dir tanımlanmış gibi o adil dağıtım fırsatlarının çemberinde muhataplar (Govaris , 2001: 173).

- "Bulaşma"

Belki de kimlik müzakerelerindeki en merkezi rol, öznelerin ne ölçüde bireylerin kimliğini oluşturan unsurlarla tanışabilir farklı gruplar arasında gerçek ve otantik bir iletişimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği Bu özelliklerin temeli. İletişimde, Dilsel mesajların değişimiyle, öğrenciler sürekli bir öğrenme sürecine dahil olurlar. müzakere ile ilgili onların

kimlik, o zamandan beri Bu işlem verir özel Anlam ile onların sahip olmak yaşıyor (Kotzias , 1996: 27).

Mesajlaşma yalnızca konuşma işlemeye dayandırılmaz. Dahası, iletişim yalnızca bu tür kod çözmeye dayanmaz (Minick, 2005: 45). Yazılı ve sözlü dil vardır araç ile ilgili iletişim, Ancak Olumsuz iletişim. İletişim söylem, bir dizi daha derin psikolojik ve diğer süreçler, doğrudan ilgili ile o kişilik Ve kimlik ile ilgili o bireysel bireylerin toplumda karşılaşması (Minick, 2005: 46). Temas durumunda farklı gruplardan bireyler arasında iletişim aslında bu olduğunda var olur paralel bir müzakere olduğunda söylem, katılımcıların daha derin bir şekilde temas etmesine katkıda bulunur kimliklerin ve muhatapların kimliklerini oluşturan unsurlara aşinalığın farklı gruplar.

2.5.3 Kimlik müzakeresi

Bu ışık altında, kimliklerin müzakeresi bir süreçtir, etkileşimin bir sonucudur. İletişimdeki katılımcıların. Bu, ifşa ve tanınmaya dayanmaktadır o kültürel yük ile ilgili o öğrenci, Ancak BT gitmek eşit daha öte. BT dır A karmaşık Ve Benliğin bazı yönlerinin sunumuyla sınırlı olmayan çok boyutlu bir süreç veya başkalarının gözünde kişinin öz saygısını artırma girişimi, duruma bağlı olarak durumlar. BT dır Olumsuz eşit sınırlı ile o basit konumlandırma ile ilgili konular Açık A serikendilerini ilgilendiren veya sorunlu hale getiren konuların müzakere edilmesi. Konuların bağlamında müzakereGünlük temas yukarıdakilerin hepsini kapsar, ancak yalnızca bunları kapsamaz. Bu doğrudur çünkü iki dilli öğrenci, DSÖ irade katılmak veya angaje etmek içinde çok A müzakere işlem, mutlakkültürel bir yük, bir kişilik, bir topluluk olarak taşıdığı şeyi aktarabilmek kimlik, ile elde etmek BT dışarı ile ilgili o veya o, Bu yüzden O BT olabilmek olmak benimsendi ile onlar etrafında o veyao o öğrencinin bir özelliği olarak.

Basit bir örnek: Öğrencilerden genellikle bir konu hakkında bir paragraf veya deneme yazmalarını isteriz. ulusal bayram. Bu kutlama hakkında çok az bilgisi olan göçmen öğrenci (genellikle (hiçbir şey), diğer öğrencilere göre yazacak çok daha az şeyi var, ama aynı zamanda kendini de tanımlıyor veya bu kutlamayla kendisi pek bir şey kazanamaz (belki de hiç kazanamaz). Dengeler olsa da bazen bu tür durumlarla başa çıkmak için hassas, dikkatli ve incelikli olmak gerekir,eğer isterse, benzer bir kutlamayı kendi dilinde anlatma olanağı her zaman vardır ülke. Eğer bu sürece, onaylanma duygusuyla motive olarak dahil olursa, kültürel yükünden, kimliğinden dolayı daha fazla çaba göstermek isteyecektir. Böylece, Ayrıca angaje etmek içinde daha bilişsel ve dilsel süreçler ve onun müzakeresini kimlik.

Bu müzakere aynı zamanda iki dilli öğrencinin kimliğinin açıklanmasına da olanak tanır. Öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşılması ve sınıf arkadaşlarının da bunu tanınması ve tanınması amaçlanmaktadır. Üstelik bu kimlik hakkında yazmak tek yönlü bir süreç olmaktan ziyade etkileşimli bir süreçtir. Bu, ötekilik ve bireyselliğin bulunduğu diyalojik bir yapıdır. Öğretmen bu süreçte öğrenciyi kamuoyuna açıklama yapmaya ve kendi fikrini müzakere etmeye teşvik etmelidir. o kimlik. Eğer Bu dır Tamamlandı, o öğrenci irade angaje etmek içinde

bir diğ er işlem, O ile ilgili konumlandırma kendisi eleştirel olarak karşı onun kimlik Ve karşı o elementler O oluşturmak ev sahibi grubun kimliği (Wells, 1999, 2002).

Ancak öğretmenler yalnızca bakanlık tarafından belirlenen programları takip ettiklerinde veya uygula içinde o sınıf öğretim uygulamalar Ve yöntemler ile Kesinlikle o Aynı Tüm öğrenciler için değerlendirme kriterleri belirlendikten sonra öğrenme sürecinin sonuçları ortaya çıkar. fiilen özdeşleşemeyen veya yanıt veremeyen öğrenciler için belirsiz Bu uygulamalar. Ancak kişisel bir keşif sürecine girdiklerinde ve dönüşüm (Shor ve Freire, 1987; Wells, 1999, 2002), öğrenmeye çalıştıklarında ve öğrencilerinin güçlü yönlerine ve yeteneklerine yatırım yaptıklarında, onları anladıklarında Derste öğrencilerin beklentilerini ve deneyimlerini ve onların Aileler, önyargılar, korkular ve güvensizlikler gibi istenmeyen durumlara maruz kalırlar. kesinlikle kaldırıldı okul.

Sınıftaki etkileşimli süreç boyunca öğrenci, Taşındığı kimliğ e dayanarak yeni ortamda kendini tanımlaması. temel ile ilgili BİR aktif katılım Ve A kritik yaklaşmak yapmak Olumsuz Gelmek olmadan Bu ısrarlı çalışma, okul hayatının tüm alanlarına odaklanmayı gerektirir. ve çatışmalara eşlik edebilir. Ancak çatışmalar ve sorunlar gereklidir ve Shor ve Freire'ye (1987) göre, değişiklikleri ortaya çıkarmak için gereklidir okul gerçeklik.

Göçmen öğrencilerin kimliklerinin müzakere edilmesi, sağladığı faydaların yanı sıra, onlar için de önemlidir, çünkü uzun vadede onlara katkıda bulunur. "yabancı" ile tanışma ve kaynaşmalarına koşmak (Govaris , 2002b), çok kültürlü toplumsal gerçeklikle tanışmaları ve aşinalıkları ve kalkanlama aykırı yabancı düşmanı algılar (Kanakidou Ve Papagianni, 1998: 29). Öğrencilerden, benimsemedikleri normları kabul etmeleri ve benimsemeleri istenmez. kendi aktif katılımları. Bunun yerine, farklılıklarla aktif etkileşim yoluyla, yetiştirmek uzun vadeli kritik tutumlar karşı olaylar Ve normlar dayatılan ile o eğilimler çoğaltmak ve sürdürmek toplumsal gerçeklik.

Farklılıklarla aktif etkileşim süreçlerinde Baynham (2000: 80) onlar bireyler DSÖ yapmak onların sahip olmak ilgili yetenekler mevcut ile diğerleri, Açık A resmiveya gayrı resmi bir temelde, belirli okuryazarlık hedeflerini yerine getirmek için 'okuryazarlık araçları'. Okulda kimliklerin müzakere edilmesi durumunda, iki dilli göçmen öğrenciler kendilerini kendi becerilerini geliştirebildikleri ölçüde müzakereci arabulucular haline gelirler ve bunu yaparlar ve okul hayatında resmi veya gayrı resmi olarak başkalarının kullanımına sunulan özellikler ve eylemlerinin belirli değerler ve ideolojilerle çevrili olması ve iletişimsel hedeflere ulaşmak için kullanıldıkları (Baynham, 2000: 324). Ve yaptıkları amellere bilinçli bir niyet eşlik ettiği zaman , Daha sonra, binaen ile Kendon (1997), Bu dır vadesi dolmuş ile faktörler ilgili ile o bağlam çevreleyen Öğrenci. Ancak önemli olan, öğrenciler bölümlerini müzakere ederken, Onlar kendileri aracı olabilirler iletişim ve müzakere.

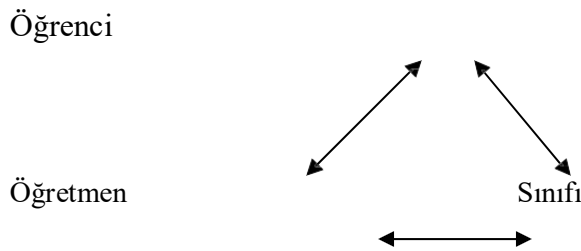
Gibi uzak gibi dil iletişim dır endişeli, BT dır önemli, gibi adı geçen (Krashen, 1981, 1995), öğrencinin konuşmayı anladığını ve anlamlandırıldığını ileri sürmektedir. Ancak anlamlı iletişim, bu konuşma aracılığıyla daha fazlasına sahip olduğumuzda var olur. sadece bulaşma

ile ilgili bilgi. Biz sahip olmak varlıklı iletişim, karşılıklı anlayış Ve temas etmek arasında konular içinde kültürlerarası karşılaşmalar Ne zaman içinde Günlük dilsel etkileşimde ayrıca kimliklerin müzakeresi de vardır (Minick, 200:46). Bu ruhla, bizim için dil, özelliğe daha da belirgin bir şekilde katkıda bulunur. iletişim ile ilgili konular, şu ana kadar gibi BT katkıda bulunur ile o müzakere ile ilgili onların kimlikler ve taşıyıcıyı her birinin "sermayesi" (kültürel, bilişsel...) haline getirdiği ölçüde öğrenci başkaları tarafından erişilebilir ve tanımlanabilir.

Bu bakış açısına göre dil, basit bir iletişim aracı rolünün ötesine geçer. bilgi ve anlayış alışverişinde bulunur ve daha yüksek bir anlayışın şekillenmesinde bir araç haline gelir öğrenende gerçekleşen psikolojik süreçler (Vygotsky, 1997). İki dilli Öğrenci özgürleşir ve getirdiği sermayeye göre okul eylemine katılır.ile gelen ile o yeni okul. Gibi zaman geçer Ve o öğrenci öğrenir o dil ile ilgiliEv sahibi ülke, kimlik müzakerelerinin önemini korumaktadır, yalnızca aynı zamanda hedef dilin müzakere aracı olarak öneminin de farkındayız kimlikler artar.

Temelli Açık Vygotsky'nin (1986, 1997) sosyal tarihi teorik yaklaşmak, Biz Kimlik müzakeresini 'eylem' rolü kadar önemli bir şey olarak anlamak 'Hedefe' ulaşmada. Öğrencinin konuşması ve eylemleri tek bir karmaşık yapının parçasıdır psikolojik işlev Ve vardır yönlendirilmiş karşı çözüme o sorun -de el (Vygotsky, 1997: 54). The önemi ile ilgili kelimeler Ve eylemler artışlar ile o karmaşıklık ile ilgili eylemler gerekli ve ile zorluk ile ilgili çözüme o sorun.

Sınıftaki etkileşim yalnızca göçmen öğrenciyi değil, aynı zamanda o Öğretmen Ve sınıf arkadaşları, o müzakere ile ilgili kimlikler dır çift yönlü. Öyleyse, ikisi birdenÖğretmen ve sınıf, müzakere ve iletişimin araçları haline gelir. Ne meseleler ile biz dır O Tümü katılımcılar içinde iletişim, ne olursa olsun ile ilgili onların seviyeile ilgili dil yeterlilik, iletmek Ve almak mesajlar Ve yapmak onların ilgili başkalarının kullanımına sunulan sermaye, böylece nihayetinde belirli iletişim ve okuryazarlık hedefleri.



Figür . Etkileşimler arasında katılımcılar içinde sınıf iletişim.

Yeni ortamda etkileşim yoluyla müzakere ve geri bildirim gerçekleşir ve bu daHer öğrenci için yeni iletişimsel deneyimler. Müzakerelerden sonra, O o öğrenci geliyor dışarı güçlendirilmiş Ve Olumsuz kırık. Daha sonra o öğrenci kazançlarolumlu öz saygısını ve çabasını sürdürüyor (Taylor, 1997).

- "Kabul" ile ilgili o yeni eleman Ve kültürel entegrasyon

Açıkladığımız süreçte yeni unsurun kabul edilmesi kavramı, yalnızca farklılığa hoşgörü kavramıyla ilgilidir, çünkü tanımladığımız süreç zaten ötekinin tanınması ve kabul edilmesi unsurunu içerir diğer. Bu anlamda, karşılaşma bağlamında yeni unsurun kabulü Baumann'ın dilsel ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerin sayısı tamamen göz ardı ediliyor (Govaris , 2001: 216'da) farklılığa karşı bir tür hoşgörü olarak anlaşılıyor ki bu da oluşturur A gizli strateji ile ilgili yeniden teyit ederek o ast önemi ile ilgili o diğer.

Bizim için kabul süreci, tamamen psikolojik bir süreci ifade eder. terimler, aşağıdakileri içerir:

- (a) Başlangıçta harici bir etkinliği temsil eden bir fonksiyon yeniden yapılandırılır ve başlar ile meydana gelmek buna uygun olarak dahili olarak konular.
- (b) Bir kişilerarası işlem dır dönüştürülmüş içine BİR kişilerarası işlem. Her Çocuğun kültürel gelişimini ilgilendiren işlev iki kez gerçekleşir, bir kez o sosyal düzey ve bir kez bireysel olarak seviye.
- (c) Kişilerarası bir sürecin içsel bir sürece dönüşümü, A uzun seri gelişimsel olayların (Vygotsky, 1997: 104).

Her zaman psikolojik terimlerle konuşursak, süreçler etrafında ortaya çıkan bir soru var "Kabul-içselleştirme"nin Vygotsky'nin "kültürel araçları" (örnekte) olup olmadığı taklit eden öğrencinin "araçları" jestler vb.) veya öznelerin kendisidir. Daniels (1996: 20), cevabın aslında 'araçların' ve öznelerin birbirine bağlı olduğudur. Zira bir yandan 'kültürel araçlar' insan eyleminin dışında anlaşılamazken, dıştan özel bağlamlar, Ve Açık o diğer el konular yapamamak davranmak olmadan oarabuluculuk kültürel araçların.

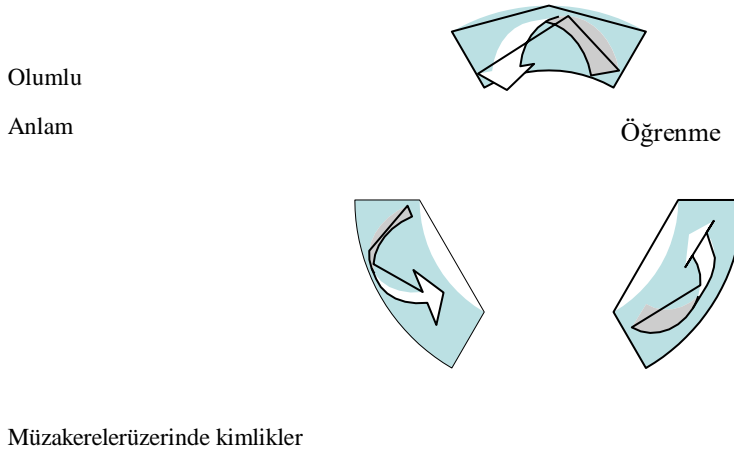
Ancak her durumda, öznelerin kültürel araçlarla etkileşimi sürecinde, Göçmen öğrencinin yeni unsurun "kabul edilmesi - içselleştirilmesi" söz konusudur olumlu anlamının nihai amacını, geliştirilebildiği şekilde getirir o entegrasyon içine A özel sosyal grup, gibi Peki gibi içinde o işlem ile ilgili tanımaBu kimliğin ve ondan türeyen bağların "kamu diyalogları" bağlamında (Govaris , 2001: 172).

2.5.4. Kimlik anlamlandırma ve öğrenme

Yukarıda göçmen öğrencinin duygusal durumu hakkında belirtilenlere dayanarak Ve o okul uygulamalar ile ilgili kabul Ve tanıma ile ilgili farklı formlar ile ilgili Gerçeklik algısı açısından, bir stilin veya anlayışın baskınlığının gözlemlenebileceğini söyleyebiliriz. Okuldaki bir bilgi modeli, öğrencilerin marjinalleştirilmesine ve dışlanmasına yol açar farklı kültürel sermayenin taşıyıcısı olan öğrencilerdir. Bu nedenle, Özellikle okulun amacının tek bir model oluşturmak olmaması anlamlıdır. bilgi edinmek ve tek tip ve homojen bir kamusal alan yaratmak, ancak yaratmak ve terfi çeşitli söylem kategorileri.

Okulun iletişim sürecine tüm öğrencilerin katılımı önemlidir. kimliklerinin olumlu veya olumsuz müzakeresi ölçüsünde belirli bir değere sahiptir öğrenme üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olabilir ve bu da öğrenmeyi etkiler. bilişsel düzeyin gelişmesi, olumlu öz

saygıya ve istekliliğe yol açar Kimliği olumlu bir şekilde müzakere edin. Bu durum, geçmişte özellikle şu durumda belirgindi: İsveç ve Avustralya'da ikamet eden Fin kökenli öğrencilerin sayısı. İsveç'te, Öğrenciler ev sahibi grup tarafından düşük seviyeli göçmenler olarak damgalandı ve etiketlendi, öğrenciler vardı Düşük öğrenme sonuçlar. İçinde zıtlık, içinde Avustralya, Neresi Onlar idi Ev sahibi grup tarafından üst düzey göçmenler olarak tanımlanan bu kişilerin öğrenme düzeyleri çok daha iyiydi (Romaine 1989: 216). Bu nedenle, olumlu tanıtım ve takdir Yerel bağlamda çeşitli söylem kategorileri özellikle değerlidir okul. The oluşum ile ilgili A demokratik okul sahip olmak gibi A ön koşul o erken tanıma ile ilgili farklı kimlikler Ve o karşılık ile ilgili fırsatlar için onların ortaya çıkış Ve yüceltme başından sonuna kadar o katılım ile ilgili Tümü öğrenciler içinde oiletişimsel okul süreci (Govaris 2001: 197).



Negotiating identities ↔

Figür. The üstünde figür gösteriler biz Nasıl uygulamalar ile ilgili olumlu anlam yaratma ile ilgili öğrencilerin kimlikleri içinde okul olabilmek yol göstermek ile optimizasyon ile ilgili öğrenme performans, Hangi içinde dönüş çalışır olumlu bir şekilde içinde uyarıcı öz saygı ve daha da olumlu kültürel anlamlandırma başkent.

Bölüm 3. Avusturya'daki dil kurslarının durumu

Avusturya dil enstitüleri, farklı kurumlar tarafından görevlendirilen ve çeşitli projelerin parçası olan çok sayıda Almanca kursu düzenlemektedir. Bunların büyük çoğunluğu Avusturya Kamu İstihdam Servisi (AMS) veya Avusturya Entegrasyon Fonu (ÖIF) tarafından finanse edilmektedir.

İşsizler AMS kurslarına katılırlar. AMS tarafından, çoğunluk dilini daha iyi öğrenerek iş gücü piyasasında daha iyi bir şansa sahip olmaları için bir Almanca kursuna gönderilirler. Sonuç olarak, bu kurslar dil açısından oldukça heterojendir. Bu kurslarda çeşitli AB ülkelerinden dillerin yanı sıra azınlık dilleri ve Arapça veya Darice/Farsça gibi üçüncü ülke dilleri de yer almaktadır. Zorunlu eğitimi veya daha azını tamamlamış kişiler için AMS kursları ve okul diploması veya üniversite diploması olan kişiler için kurslar mevcuttur.

Buna karşılık, ÖIF kurslarına yalnızca mülteciler ve göçmenler katılmaktadır. Dolayısıyla, bu kurslar daha az heterojendir. Arapça, Peştuca, Darice/Farsça, Ukraynaca veya Somalice gibi çok daha az dil burada temsil edilmektedir. Ancak, bir kursa katılanların çoğunluğunun, hatta bazı durumlarda tamamının Arapça konuşması da nadir değildir.

3.1. İkinci dil öğrenimini etkileyen faktörler

Travma

Mültecilerin çoğu savaş bölgelerinden geliyor ve/veya geldikleri ülkelerde zulüm görüyor. Birçoğu, kendi ülkelerinden Avusturya'ya giderken travma yaratma potansiyeli yüksek birçok olayla da karşılaşılıyor (örneğin cinsel şiddet, istismar, açlık, işkence vb.). Sonuç olarak, Almanca kurslarına katılanların çoğu, geldikleri ülkelerde veya Avusturya'ya giderken yaşadıkları olaylar nedeniyle travma yaşıyor (Spratler 2019:6).

Bu insanlar savaştan ve zulümden kaçsalar bile, yeni ülkelerinde izolasyon, yoksulluk, sağlık sorunları ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalıyorlar ve yeni bir dil öğrenme ve iş bulma baskısı altında kalıyorlar. Tüm bu deneyimler katılımcıların ruh sağlığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Birçok çalışma, mültecilerin nüfusun geri kalanıyla karşılaştırıldığında depresyon, anksiyete bozuklukları ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) yaşama olasılıklarının önemli ölçüde daha fazla olduğunu göstermiştir. Ancak öğrencilerin ruh sağlığı, ikinci bir dili başarıyla öğrenmede çok önemli bir rol oynar (İlyas 2019:62f.). Travmadan etkilenen kişiler genellikle sınıfta konsantre olamazlar, unutkanlıklar, ödevlerini yapamazlar veya dersler sırasında panik atak geçirirler. Bazen dersleri aksatan kıpırdanma veya sözünü kesme gibi davranış sorunları da ortaya çıkar. Diğer belirtiler arasında saldırganlık, öfke patlamaları, anksiyete duyguları, sosyal geri çekilme, sık ağlama vb. yer alabilir. TSSB, travmanın uzun vadeli bir sonucu olabilir (Spratler 2019:16f).

Bu nedenlerden dolayı, Almanca dersinin güvenli bir yer olması, yani öğretmenin derse zamanında gelmesi ve öğretmenlerin sürekli değişmemesi özellikle önemlidir. Travma geçiren kişinin sürekli referans alabileceği bir kişiye, bu durumda aynı öğretmene ihtiyacı vardır . Aksi takdirde, tekrar travmatize olabilir.

Etkilenen katılımcıların başa çıkma mekanizmalarının ve öz bakım stratejilerinin sınıfta kabul görmesi de önemlidir (Spratler 2019:22).

Ders dışında Almanca diliyle temas

İkinci dil ediniminde motivasyon çok önemlidir. Çeşitli faktörlerden etkilenebilir. En önemlilerinden biri kalma beklentisi, yani Almanca diliyle beklenen gelecekteki temas

süresidir. Birçok öğrenci, hedef ülkede kısa süreli kalacaklarsa hedef dili öğrenmeye değmeyeceği sonucuna varır. İkinci dile ve hedef kültüre yönelik tutumlar, kimlik kaybı korkusu ve ayrımcılık deneyimleri de motivasyonu etkileyen üç önemli faktördür, çünkü öğrenilecek dil hedef ülkeye varmadan önce bile düşük saygınlığa sahipse, bu dilden kaçınılacaktır. Bu dili öğrenerek kendi kimliğini kaybetme korkusu, bu dili konuşan insanlarla daha da az temas kurulmasına yol açar. Dahası, katılımcılar ayrımcılığa da maruz kalırsa, bu önyargılar doğrulanır ve etkilenenler kendilerini hedef toplumdaki daha da izole eder (Scheible & Rother 2017:11ff).

İkinci bir dili öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği varsa (öncelikle kimliklerini kaybetme veya ayrımcılığa uğrama korkusu nedeniyle), katılımcıların Avusturyalılar veya kendi dillerinden başka dil konuşan insanlarla temastan kaçınmaları ve kendilerini izole etmeleri daha kolaydır. Bu durumda, katılımcılar Almanca kursuna gelmek zorunda olsalar bile, çoğunlukla orada öğrendiklerini uygulama fırsatı bulamazlar. Ancak, katılımcıların kurs dışında Almanca ile temas kurmaları durumunda durum çok farklıdır. Diğer konuşmacılarla etkileşime girmeleri ve kendilerini anlaşılır kılmaları gerekiyorsa, dili çok daha iyi ve daha etkili bir şekilde öğrenebilirler. Almanca kursu dışındaki temaslara örnek olarak Almanca konuşan arkadaşlarla veya hayat arkadaşlarıyla, Almanca konuşulan bir okula gidiyorlarsa kendi çocuklarıyla, komşularla , iş arkadaşlarıyla veya genel olarak Almanca medyanın tüketimi yoluyla toplumla temas verilebilir (bkz. Scheible & Rother 2017:11ff).

Liebau ve Schacht (2016), iş yerinde Almanca kullanımının en verimli faktör olduğunu göstermiştir:

"[...] iş yerinde Almancanın baskın kullanımı, mültecilerin ve diğer göçmenlerin olumlu dil gelişimiyle istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkilidir. [...] Özellikle iş yerinde Almancanın daha sık kullanılması, daha iyi Almanca dil becerileriyle ilişkilendirilmiştir." (Liebau & Schacht 2016: 747)

Gruber ve ark. (2021: 147 vd.), Avusturya'daki Almanca kurslarının yönetimini eleştiriyor. İnsanların devlet yardımlarında kesinti tehdidi altında kurslara katılmaya zorlandıklarını tespit ediyorlar. Ancak, yasa koyucunun dikkate almadığı bir sorun, burada tartışılan bir gerçektir: bir dilin edinimi "esasen, lehçenin en sık konuşulduğu dil kursları dışındaki sosyal temaslar aracılığıyla gerçekleşir." (ebd .) Ancak lehçe, Almanca kurslarında hiç de bir konu değildir ve öğrencilerin günlük yaşamda hangi dilin gerçekten kullanıldığını kendilerinin keşfetmeleri beklenir. Toplumda konuşulan dil ile Almanca kursunda öğretilen dil arasındaki farklar da en başından itibaren fark edilir. Bu durum, özellikle dil kursunun işe yaramaz olduğunu ve aynı anda iki dil öğrenmeye zorlandıklarını düşünüyorlarsa, motivasyonlarını oldukça düşürebilir: standart dil ve lehçe. Lehçeyi anlayamama, göçmenlerin yerel halkla sosyalleşmesini de engelleyebilir, çünkü onları anlamazlar.

"Dilbilimsel bir bakış açısından, toplumsal dışlanma, entegrasyon isteğinin eksikliğinden değil, Almanca'ya yeterince hakim olmamanın bir sonucu olarak anlaşılabilir: göçmenler, lehçeyi anlamadıkları için kendilerini dışlarlar (veya yerleşik toplum tarafından

dışlanırlar) ve standart dili yeterince öğrenmedikleri veya yeterli hakimiyete sahip olmadıkları için değil." (Gruber vd. 2021: 148, vurgular orijinalde)

Anadilde eğitim düzeyi

Göçmenler ve mülteciler, geldikleri ülkelerdeki tüm sosyal sınıflardan gelmektedir. Daha iyi eğitilmiş, bir veya daha fazla yabancı dili zaten bilen veya genel olarak eğitim sistemlerine alışkın olan katılımcılar, Almancayı daha hızlı öğrenebilirler. Zaten daha fazla özerkliğe sahiptirler ve öğrenme stratejilerine daha aşinadırlar (bkz. Scheible ve Rother 2017: 16, Liebau ve Schacht 2016: 745 ve devamı).

Eğitim aynı zamanda motivasyona da katkıda bulunur. Daha iyi eğitilmiş kişiler, dilin ve öğrenmenin değerini daha iyi anlarlar. Daha iyi eğitilmiş kişiler, kendi ülkelerinde öğrendikleri meslekleri de sürdürmek isterlerse, dili öğrenme motivasyonları daha da artar. Daha yüksek ücretli ve daha nitelikli işler genellikle iyi Almanca bilgisi gerektirir.

"Güçlü mesleki hedeflere sahip, iyi eğitilmiş göçmenler için, iyi L2 becerileri işgücü piyasasında yeni fırsatlar yaratabilir. Öte yandan, düşük eğitimli göçmenler, genellikle etnik bölgelerde veya ulusal dilde temel dil becerilerinin yeterli olduğu düşük vasıflı iş segmentlerinde iş bulabilirler." (Scheible & Rother 2017:12)

Buna karşılık, düşük okuryazarlık seviyesine sahip ve okuma yazma bilmeyen kişiler ikinci bir dil öğrenmekte çok zorlanırlar. Yazılı dil becerileri olmadığı için, ikinci dili yalnızca sözlü iletişim yoluyla öğrenmek zorunda kalırlar ve bu da "sistemik dil öğrenimini neredeyse imkansız hale getirir." (ebd .)

ÖİF'nin resmi istatistiklerine göre, 2022 yılında mültecilerin %70'inin okuma yazma ihtiyacı vardı. Erkek mülteciler için oran %84 ile önemli ölçüde daha yüksektir. Bunların yaklaşık %50'si birincil okuma yazma bilmemektedir, yani ana dillerinde okuyup yazamamaktadırlar. Diğer yarısı ikinci dil öğrenenlerdir. 2015 ve 2019 yılları arasında mülteciler arasında okuma yazma ihtiyacı %24'ten %48'e iki katına çıkmıştır. Okuma yazma kurslarına katılanların çoğunluğu Suriye kökenlidir (%86). Suriyeli mültecilerin %78'inin 2022 yılında okuma yazma ihtiyacı vardı, Afganistan'dan gelenlere kıyasla yalnızca %47'sinin okuma yazma kursuna ihtiyacı vardı. Okuma yazma ihtiyacı olan kişilerin yaklaşık %75'i 35 yaşın altındadır. ÖİF kurslarına katılanların %50'sinden fazlasının zorunlu okul bitirme belgesi yoktur. "Almanca öğrenme konusunda çok az deneyime ve benzer zorluklara sahipler" (Rothbauer 2023:19), yani sonraki sınavları yalnızca birkaçı geçebiliyor. Örneğin, 2015-2019 yılları arasında, okuryazarlık gereksinimi olan katılımcıların yalnızca %25'i A2 sınavını geçerken, okuryazarlık gereksinimi olmayan öğrencilerin %48'i aynı dönemde B1 sınavını geçti.

3.2. Yabancı ve ikinci dil öğretiminin yöntem ve yaklaşımları

Dilbilgisi-çeviri yöntemi (GÜM; germ. Grammatik-Übersetzungsmethode)

Dil öğretiminde en eski öğretim yöntemi GÜM'dür. 19. yüzyılda gramer okullarında Latince ve Antik Yunanca öğretmek için geliştirilmiştir. O dönemde, dil açısından oldukça

homojen olan gramer okullarına yalnızca küçük bir "elit" çocuk grubu giderdi. Derslerin amacı, Platon, Aristoteles veya Cicero gibi antik çağlara ait metinleri orijinal halleriyle çözümleyebilmek veya okuyabilmektir. Bir süre sonra, bu gramer okullarına modern diller de dahil edildiğinde, yabancı dil dersleri de aynı ilkelere göre düzenlenmiştir (bkz. Biebighäuser 2021:237 ve devamı, Gehring 2018:60). Bazı ülkelerde, bugün hala değiştirilmiş bir GÜM kullanılmaktadır (bkz. Kniffka & Siebert-Ott 2009:76).

GÜM'e dayalı yabancı dil dersleri oldukça analitik ve ezbere dayalıydı. Kelime bilgisi çalışmaları iki dilli kelime denklemleri yardımıyla gerçekleştiriliyordu. Bu kelime listelerinin ezberlenmesi gerekiyordu. Dil bilgisi kuralları oldukça kapsamlı bir şekilde açıklanıyordu ve bu açıklamalar metnin anlaşılmasına da yardımcı oluyordu. Dil bilgisi alıştırmaları da çok önemli bir rol oynuyordu; öyle ki "dil bilgisi, dil bilgisi bilgisiyle eş tutuluyordu" (Kniffka ve Siebert-Ott 2009:76). Ancak dil bilgisi alıştırmaları, birbirinden kopuk, tekil cümlelerden oluşuyordu ve katılımcıların dil bilgisi kurallarını kendi başlarına özgürce uygulamaları beklenmiyordu. Dil bilgisi ve kelime bilgisi, metinlerin ana dilden öğrenilen dile ve tam tersi şekilde çevrilmesiyle uygulanıyordu. Öğretim dili, öğrenilecek dil değil, öğrencilerin ana diliydi (bkz. Biebighäuser 2021:238, Kniffka ve Siebert-Ott 2009:77).

GÜM, ezberleme ve dil yapısı analizinin öğrencilerin yabancı dilde kendilerini ifade etmelerini her zaman sağlamadığı gerekçesiyle ağır eleştirilere maruz kalmıştır. GÜM'ün etkisizliği bilimsel olarak da kanıtlanmıştır. Bu nedenle GÜM yöntemi, metodoloji ve didaktik tarafından reddedilmiştir (bkz. aynı eser).

Yine de, daha önce de belirtildiği gibi, GÜM hâlâ kullanılıyor. Kişisel deneyimlerime göre, bazı katılımcıların yonteme göre çalışmaları bekleniyor. Eğitimcilerinden Almanca bir metin aldıklarında, önce metni kendi ana dillerine çevirmek konusunda ısrar ediyorlar ve ancak daha sonra, eğer hala vakitleri varsa, onlar için hazırladığım görevleri tamamlıyorlar. Diğer katılımcılar ise hemen akıllı telefonlarını çıkarıp Google Lens uygulamasını kullanarak metni kendi ana dillerine çevirtiyorlar. Bence bu, birçok katılımcının (başarılı) metin anlayışının, metni kendi ana dillerine çevirebilmek anlamına geldiği yönündeki beklenti ve düşüncelerinin bir sonucu da olabilir.

Doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem ve görsel-işitsel yöntem

Doğrudan yöntem, GÜM'den sonra geliştirildi. GÜM yönteminin tam tersi olarak görüldü (bkz. Doff 2016:323). Dil öğretiminin olumsuz olarak kabul edilen tüm yönleri ortadan kaldırılmaya çalışıldı. Öğretim dili artık ana dil olmaktan çıkmakla kalmadı, aynı zamanda ana dilin kullanımı da tamamen yasaklandı. Öğretim artık öğrenilecek dilde yapılıyor. Kelimeler artık açıklanıp çevrilmiyor, resimlerle gösteriliyor. Edebiyat artık GÜM'deki gibi değil, günlük yaşamla ilgili konularda diyaloglar kullanıyor. Öğretmeni tekrarlamaya ve taklit etmeye özellikle önemli bir rol verildi. Bunun arkasındaki fikir, yabancı ve ikinci dilin ediniminin ana dilin edinimiyle aynı şekilde gerçekleşmesi gerektiği idi:

"Dilsel girdi, öğrencilerin tekrarladığı bir kalıp olarak verilirdi. Diğer öğrenme bağlamlarında da kullanılan bu kalıp tekrarı, kalıp alıştırmaları olarak da bilinir." (Biebighäuser

2021:239)

Tekrar ve taklit çok önemli hale geldi çünkü dil öğretiminde artık yazılı dil yerine sözlü dil ana rolü üstleniyordu. Sözlü dilin daha fazla önem kazanmasıyla doğru telaffuz talebi de arttı. Dil bilgisi öğretimi de değişti. Dil bilgisi açıklamaları kaldırıldı ve öğrencilerin kalıp alıştırmaları yardımıyla dile karşı bir his geliştirmeleri bekleniyordu. Dil bilgisi kuralları zaten veriliyordu, ancak dersin sonunda bir tür özet olarak. (bkz. ibid., Kniffka & Siebert-Ott 2009:78f.)

Öğretmenlerin taklit edilmesi gerektiğinden, aksansız konuşmaları bekleniyordu. Öğretmenlerin çoğunun aksansız bir telaffuzu olmadığı için derslerde ses kayıtları kullanılmaya başlandı. Bu yöntemle işitsel-dilsel yöntem (ALM) adı verildi. Dersler artık bir derslikte veya sınıfta değil, bir dil laboratuvarında yapılıyordu. Öğrenciler kulaklık ve mikrofonlu bölmelerde oturup ses kayıtlarını dinliyor ve mikrofona konuşuyorlardı. Bu kayıtlar daha sonra kaydediliyor ve daha sonra dinlenip değerlendirilebiliyordu. Bu şekilde öğrenciler dil alıştırmalarını tek başlarına veya ikili gruplar halinde de yapabiliyorlardı (bkz. Biebighäuser 2021: 239f.).

ALM'nin ilkeleri şunlardır: Tek dillilik, hatadan kaçınma, konuşma diline öncelik verme, tümevarımsal dil bilgisi öğretimi ve öğretmen merkezlik. Tek dillilik, hem öğrencilerin diğer dillerden kaynaklanan müdahalelerden kaçınma hem de öğrenilecek dilde kendini ifade etme alışkanlığı edinme açısından gerekliydi. Tekrarlanan hatalar kötü alışkanlıklara dönüşür, bu nedenle bunların öğretmen tarafından derhal düzeltilmesi önemliydi. Konuşma diline öncelik verilmesi, dinlemeye çok önemli bir rol verilmesi ve ilk beceri olarak uygulanması, ardından konuşma ve ancak ondan sonra okuma ve yazmanın uygulanması anlamına gelir. Sınıfta kullanılan metinler de günlük diyaloglardır. Özellikle başlangıç derslerinde, illa ki dinlediğini anlama ile ilgili değildir. Bunun yerine, amaç fonetik dinleme ve doğru telaffuz alıştırmaları yapmak ve konuşma kalıplarını otomatikleştirmektir. ALM'de ne dil bilgisi ne de kelime bilgisi açıkça açıklanmaz. Dil bilgisi, GÜM'de olduğu gibi tümdengelimsel olarak değil, tümevarımsal olarak öğretilir, yani öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kendi başlarına çözebilmeleri beklenir. Öğretmen merkezli öğretim, dil dersinde öğretmenin ana rolü üstlendiği ve en yaygın sosyal biçimin yüz yüze öğretim olduğu anlamına gelir (bkz. Kniffka & Siebert-Ott 2009:83 vd.).

Fransa'da bağımsız olarak geliştirilen ve yakından ilişkili olan görsel-ışitsel yöntemde (AVM), öğrencilere kayıtların anlaşılmasını desteklemek için ses kayıtlarıyla aynı anda görseller de gösterilir (bkz. Biebighäuser 2021: 240, Kniffka & Siebert-Ott 2009:87).

ALM, dilbilim ve psikolojideki güncel bulgulara dayanmaktadır: davranışçı öğrenme teorisi, Amerikan yapısalcılığı ve karşılaştırmalı analiz. Kalıp alıştırmaları ve öğretmen taklidi, davranışçılığın etkisi altında geliştirilmiştir. Yazılı dil yerine konuşulan dilin önceliği, Amerikan yapısalcılığından gelir. Ana dilin dil öğreniminde bir sorun olduğu ve müdahaleye ve kesintiye yol açabileceği fikri, karşılaştırmalı dilbilimin etkisi altında ortaya çıkmıştır. Ancak bu, dil karşılaştırması yoluyla öngörülebilir ve önlenebilirdi (bkz. Kniffka & Siebert-Ott

2009:80 vd.).

Davranışçı öğrenme teorisine göre , dil öğrenimi, tüm öğrenmeler gibi, bir dizi alışkanlık oluşumdur. Bir uyarıyı, davranış isteniyorsa olumlu , istenmiyorsa olumsuz pekiştirilen bir tepki izler .

Yabancı veya ikinci dil öğrenen kişi, öğretmenden bir uyarı alır; örneğin, öğrenilecek dilde bir dilsel ifade veya/veya bir resim. Bu uyarı, öğreneni etkiler ve bir tepki, hedef dilde bir ifade uyandırır. Bu ifade öğretmen tarafından övülürse, olumlu pekiştirme gerçekleşir; yani öğrenci dilsel davranışını tekrarlamaya teşvik edilir ve bu tekrar, onu bir alışkanlık haline getirir. Olumsuz pekiştirme (ifadenin eleştirilmesi veya reddedilmesi), öğrencinin dilsel tepkisinin gelecekte tekrarlanmamasını ve böylece yanlış bir alışkanlığın oluşmamasını sağlamayı amaçlar. (Kniffka ve Siebert-Ott 2009:81)

ALM ve AVM için tasarlanan ders kitaplarında, genellikle diyaloglardan oluşan ve resimli yazılı metinler de vardı. Dil bilgisi bu metinler kullanılarak resimlendirilmişti, ancak şimdi "giderek artan bir zorluk seviyesiyle" sunulmuştu; burada ilk kez bir dil bilgisi ilerlemesinden bahsedebiliriz. Dolayısıyla, bu metinler çoğunlukla yapay görünüyordu: "Konuşma dilleriyle ilgili olan paradoksal durum da eleştirilmelidir; ancak bunlar, açıkça gizli bir dil bilgisi ilerlemesi gösteren yapay görünümlü ders kitabı metinlerinde basılmıştı." (Biebighäuser 2021: 240)

Doğrudan yöntem, özellikle Berlitz okullarında günümüzde de kullanılmaktadır. ALM, günümüzün birçok ders kitabı üzerinde hâlâ önemli bir etkiye sahiptir. İpucu alıştırmaları, boşluk doldurma metinleri, yeniden ifade etme ve ekleme alıştırmaları ALM ile birlikte ortaya çıkmış ve birçok çağdaş ders kitabında bulunmaktadır (bkz. Kniffka & Siebert-Ott 2009:84 ve devamı, Gehring 2018:61).

Aracılık yöntemi

Aracılıklık yöntemi, yukarıda belirtilen yöntemleri uzlaştırmaya çalışır. Almanca konuşulan ülkelerdeki yetişkin eğitiminde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğrenci grupları dilsel olarak oldukça heterojendi, ancak Almanca öğrenme ve pratikte kullanma gibi ortak bir hedefleri vardı. Şimdi, ilk kez, öğrencilerin hedefleri dikkate alınmaktadır (Biebighäuser 2021: 241).

Öğretim yöntemi için tasarlanan öğretim materyalleri tek dillidir ve Almanca konuşulan ülkelerdeki yaşamla ilgilidir. Burada da dil bilgisi metnin içinde gizlidir. Ders kitabında dilsel olguların ve bunların istisnalarının açıklandığı bir dil bilgisi bölümü de bulunmaktadır. Dil bilgisi konuları için kullanım alıştırmaları, tekrar ifade alıştırmaları ve boşluk doldurma metinleri gibi alıştırmalar da mevcuttur: "Burada dilsel doğruluk üzerinde durulmaktadır. ALM'den alıştırmalar kullanılmıştır, ancak öğrenme hedefi GÜM'e (ebd) uygundur. "

GÜM ve ALM'nin zayıflıklarını bu yöntemleri birleştirerek telafi etme girişimi sorunsuz olmadı. Bu da şu çelişkiye yol açtı:

" Örneğin , GÜM'e göre yabancı dil öğrenimi bilişsel bir süreç olarak anlaşılıyordu,

ancak alıştırmalardaki görevler ALM/AVM'ye göre kalıpları tekrarlama ve taklit etmeye karşılık geliyordu." (Biebighäuser 2021: 241)

İletişimsel yaklaşım

İletişimsel yaklaşım 1970'lerde geliştirilmiş olup, pragmatik ve konuşma eylemi teorisinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Dil artık sabit bir sistem olarak değil, eylem ve kişilerarası temas ve iletişim olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrendikleri dilde bağımsız hareket edebilmeleri sağlanmalıdır. Dolayısıyla, kelime bilgisi ve dil bilgisi bilgisinin yeterli olmadığı, yetkin bir şekilde iletişim kurabilmek için sosyal ve kültürel bilgiye ihtiyaç duyulduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak, amaç artık ALM/AVM'de olduğu gibi cümle kalıplarını öğretmek değil, iletişimsel yetkinliği vurgulamak olmuştur. İletişimsel yetkinliğin yönleri örneğin konuşma yetkinliği, diyalog yetkinliği, sosyolingüistik ve pragmatik yetkinliktir (bkz. Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:91 vd.).

"Esasında bu, başlangıçta, akıcılığa odaklanan, aynı zamanda biçimsel doğruluktan (kesinlikten) vazgeçen, yabancı dil öğretiminin metodolojik olarak açık bir şekilde düzenlenmesi anlamına geliyordu." (Doff 2016:324)

Bu, dil öğretiminin amacının "iletişim kurma becerisi" olarak ilan edildiği çerçeve yönergeleriyle sonuçlandı (Biebighäuser 2021: 242). Şu anda, Zertifikat Deutsch als İletişim becerileri gerektiren Fremdsprache (Yetişkinler İçin Yabancı Dil Olarak Almanca Sertifikası) sınavı da açıldı. Ancak bu tamamen yeni bir şey değildi, çünkü ALM/AVM için de iletişim becerileri gerekiyordu.

"[...] Ancak artık dil bilgisi becerileri ve kültürel bilgi açıkça iletişime tabi tutuluyordu. Artık bunlar yabancı dil öğretiminin amacı değil, uygun şekilde iletişim kurabilmenin bir aracıydı." (Biebighäuser 2021:242).

Dolayısıyla dil bilgisi hâlâ öğretiliyor, ancak iletişime tabi tutuluyor; yani dil bilgisi olguları, daha önce olduğu gibi karmaşıklık sırasına göre değil, günlük durumlarda sıklıkla kullanıldıkları sıraya göre ele alınıyor. Buna göre, ders kitapları artık dil bilgisi dizilimine göre değil, "daha ziyade konuşma amaçlarına göre dilsel iletişim becerilerinin döngüsel bir dizilimine" göre yapılandırılıyordu (ibid.). Bazen, diyalogların oynanabileceği uygun konular bulunamadığı için dil bilgisi konuları tamamen atlanıyordu (bkz. Biebighäuser 2021:242, Kniffka & Siebert-Ott 2009:96).

Bu yaklaşımda hatalar artık bozucu bir etken olarak değil, öğrenme sürecindeki normal adımlar olarak görülür ve öğrenme süreci artık yaratıcı olarak anlaşılır: "Öğrenenler hedef dilin dilsel verilerine adım adım erişir, hipotezler oluşturur ve sürekli değişen bir diller arası/öğrenen dili geliştirirler" (Kniffka & Siebert-Ott 2009:94).

davranışçılığın eleştirisi gibi pedagojideki gelişmelerin etkisi altında da geliştirilmiştir . Artık öğrenme, yalnızca bir davranış değişikliği olarak değil, bilişsel bir süreç olarak kabul edilmektedir . Almanca konuşulan ülkelerdeki sosyal ve teknolojik gelişmeler, örneğin daha fazla hareketliliğe yol açan sözde ekonomik mucize ve telefon ve televizyon gibi kitle iletişim

araçlarının giderek daha fazla kabul görmesi de bunda etkili olmuştur (bkz. Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:92).

Öğrenci odaklılık, yukarıda tartışılan ve öğretmen odaklı yaklaşımların aksine, iletişimsel yaklaşımın bir diğer ilkesidir. Bu, artık konu ve öğrenme içeriği seçilirken öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği anlamına gelir (bkz. Kniffka ve Siebert-Ott 2009:94). Konu seçimi de günlük durumlara yöneliktir. Gazete ilanları veya yemek tarifleri gibi kısa ve özgün metinler artık önemliydi. Amaç, öğrencileri mümkün olduğunca çok metin türü, iletişim durumu ve dil kalıbıyla tanıştırmak ve onları "metin türü aracılığıyla içerik hakkında varsayımlarda bulunmaya" hazırlamaktır. (Biebighäuser 2021:242)

İletişimsel dil öğretimi tek dilli olmaya devam ediyor. Ana dilin kullanımı hâlâ istenmiyor (bkz. Kniffka ve Siebert-Ott 2009:98).

3.3. Güncel eğilimler

Günümüzde didaktikte artık tek bir yöntemden bahsetmek zorunlu değildir. Daha çok, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı yöntemlerin kullanılması, yani yöntemlerin bir karışımından bahsetmek yaygındır. İkinci ve yabancı dil didaktiğinde şu konular önemlidir: yeterlilik yönelimi, bilişsel temel ve ikinci ve yabancı dil öğretiminin didaktik-metodolojik ilkeleri (genel yöntemlerin aksine) (bkz. Biebighäuser 2021: 245, Gehring 2018: 199 vd.).

İletişimsel dönüşümle başlayan ve 2001 yılında Ortak Avrupa Referans Çerçevesi'nin (CEFR) yürürlüğe girmesinden bu yana giderek artan bir şekilde dil öğretiminde yeterliliklere odaklanma giderek daha önemli hale gelmiştir (bkz. Klippel 2016: 317, Biebighäuser 2021:246). GeR'de tanımlanan seviyeler, yapılabirlik tanımlarına göre tanımlanmıştır. Derslerin sonunda alınan dil sınavları artık bu seviyelere ulaşıldığını doğrulamak zorundadır. Buna göre, bu sınavlar uzman literatüründe "gerçek yeterlilikler yerine kolayca doğrulanabilir becerileri test ettiği için çok dar bir yeterlilik kavramı yarattıkları" gerekçesiyle eleştirilmektedir (Biebighäuser 2021:246). "Gerçek yaşamın özgün bir dilsel-kültürlerarası meydan okuması" olarak görülen görev, belirli alt yeterliliklerin ölçülebilirliği sorusunun lehine arka planda kalma eğilimindedir (ibid.).

Dil öğretimine yönelik bilişsel yaklaşımlar da uzmanlaşmış söylemde önemli bir rol oynar. Bu yaklaşımlar, doğrudan yöntem ve onunla yakından ilişkili olan ALM ve AVM yöntemlerinin dayandığı davranışçılığın (davranışta bir değişiklik olarak öğrenme) aksine, bilişselciliğe (bilişsel bir süreç olarak öğrenme) dayanır. Bilişsel yaklaşımlar, iletişimsel ve bilişsel süreçleri birleştirir. Artık öğrencilerin ana dili ve diğer yabancı diller de dikkate alınmaktadır. Amaç, öğrencilerin daha önce öğrendikleri ve ustalaştıkları diller üzerinde düşünmelerini ve bunları öğrenmekte oldukları dille karşılaştırmalarını sağlamaktır (bkz. aynı eser).

Odak noktası anlam olsa da, dil ve dil bilgisi yapıları da açıkça ele alınabilir ve otomatikleştirilebilir. Ancak bu, yalnızca öğrenciler ihtiyaç duyduklarında yapılmalıdır, "bir görev modelinde belirtildiğinde değil" (ibid.).

Yabancı dil öğretiminin didaktik ve metodolojik ilkeleri şunlardır: Eylem odaklılık, içerik odaklılık, görev odaklılık, bireyselleştirme ve kişiselleştirme, özerkliğin teşviki, etkileşim odaklılık, yansımının teşviki, otomasyon, şeffaflık ve katılım, değerlendirme kültürü, çok dillilik ve öğrenme kültürü duyarlılığı (bkz. Biebighäuser 2021:246ff.).

Eylem odaklılık, dil öğretiminin en önemli amacının, daha önce tartışılan yaklaşımların aksine, öğrencilerin ikinci dilde eylemde bulunmalarını sağlamak olduğu anlamına gelir. Bu yaklaşımlarda, kusursuz telaffuz veya dil bilgisi bilgisi gibi başka hedefler de vardı. Burada, yalnızca üretken beceriler değil, aynı zamanda algısal beceriler de önemlidir: "Öğrenciler anlamadan bağımsız ifadeye yönlendirilmelidir (bkz. Biebighäuser 2021:246).

İçerik odaklılık, derslerde kullanılan metinlerin ve işlenen konuların öğrenciler için alakalı olması gerektiği anlamına gelir. Özgün metinler, dil ve materyaller özellikle alakalı ve aynı zamanda motive edici olarak kabul edilir. Bunlar, öğrencileri hedef dili günlük yaşamda kullanmaya hazırlamalıdır. Ayrıca, bir ifadenin içeriği, dil bilgisi doğruluğundan daha önemli olarak algılanır (bkz. Biebighäuser 2021:246, Klippel 2016: 318).

Görev odaklılık, eylem odaklılıkla yakından ilişkilidir. Dersin amacı günlük hayatta ikinci dille hareket edebilmekse, içerdiği öğrenme görevleri aracılığıyla günlük durumları simüle etmeli ve böylece öğrenciler bu durumlara iyi hazırlanmış olmalıdır. Görevi tamamlayabilmek için dil becerileri ve dil bilgisi ele alınır ve pratik yapılır (bkz. Biebighäuser 2021:246f).

Her öğrenci grubu ve her katılımcı derse kendi ilgi alanlarını, ön bilgilerini ve yeteneklerini getirdiğinden, bunların dikkate alınması önemlidir. Bireyselleştirme ve kişiselleştirme ilkesi, öğrenme görevlerinin katılımcılara ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini belirtir. Her katılımcı için farklı bir görev oluşturmak mümkün olmadığından, görev sayısının "bireysel öğrencilerin atandığı iki veya üç seviyeye sınırlı olması" önerilir (bkz. Biebighäuser 2021:247).

Özerkliğin teşvik edilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünebilmeleri ve gelecekte ne öğrenmek istediklerine karar verebilmeleri anlamına gelir. Katılımcılara öğrenme stratejilerinin öğretilmesi önemlidir. Ancak, tam bir öğrenci özerkliği mümkün değildir, ancak "yalnızca heteronomiyle gerilim alanında görülebilir." (ibid.) Bu aynı zamanda öğretmenin konuşma süresini öğrenciler lehine minimumda tutması ve doğrudan öğretimi nadiren kullanması anlamına gelir. Sosyal biçimler - yüz yüze öğretim, eşli ve grup çalışması - dengeli bir şekilde kullanılmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenin dili önemli bir dilsel girdidir ve hiçbir koşulda ihmal edilmemelidir (bkz. Klippel 2016: 318).

Etkileşim odaklılık, öğrenmenin öğrenciler arasında ve öğretmenle etkileşim yoluyla gerçekleştiği anlamına gelir. Dolayısıyla, etkileşim dil öğretiminin amacı olmalıdır. Bu, "öğrencilerin işbirlikçi öğrenme yoluyla birlikte çalışması" ile sonuçlanır (ibid.).

Bu durumda düşünme, kişinin kendi öğrenme süreci ve dil yapıları hakkında düşünmesi anlamına gelir. Bu, dil derslerinde teşvik edilmeli, böylece prosedürler ve bilgiler diğer alanlara

da aktarılabılır. (bkz. aynı eser)

Otomasyon, beceriler sık sık gerçekleştirildiğinde ve "artık bilinçli olarak başlatılmaları gerekmediğinde [...] ve zihinsel olarak kontrol edilip denetlenmelerine gerek kalmadığında" gerçekleşir (ibid.). Sonuç olarak, diğer süreçler, örneğin içerik için daha fazla bilişsel kapasite kullanılabilir. Ancak, yeterince dikkat etmezseniz, dil hataları da otomatikleşebilir. Bu nedenle, otomasyon alıştırmaları sırasında hatasız tekrarlamak özellikle önemlidir. Tekrarlanması gereken tek tek kelimeler değil, "ilgili dilsel rutinlerdir" (Biebighäuser 2021:248).

Şeffaflık ve katılım, katılımcıların dersin tasarımına katılımını gerektirir. Öğrencilerin görüş ve istekleri karar alma toplantılarında dikkate alınır ve dersin yöntemleri ve hedefleri hakkında bilgilendirilirler. (bkz. aynı eser)

Değerlendirme kültürü, şeffaflık ve katılımı ilişkilidir. Öğretmenler ve katılımcılar dersler üzerinde birlikte düşünürler; "derslerin, öğrenci grubunun ihtiyaçları doğrultusunda daha da geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla ortak ve bireysel bir değerlendirmesi" (ibid.) yapılmalıdır.

Katılımcıların çok dilliliği, ikinci dil derslerinde dikkate alınmalıdır. Öğretmen bunu bir dil kaynağı olarak görmelidir (bkz. aynı eser). Dil öğrenme deneyimleri, öğrenen grup içinde de farklılık gösterir. Öğretmenin bu dillere ilgi göstermesi, katılımcılar için hem motivasyon hem de fayda sağlayabilir:

bu dil kaynaklarını değerlendirerek ve öğrencilerin dillerine ilgi göstererek bir yandan hoş bir öğrenme ortamı yaratırken, diğer yandan diğer dillerin de dahil edilmesi Almancanın benzerliklerini ve özel özelliklerini vurgulayan ve dil farkındalığını geliştiren karşıt bir yaklaşıma yol açabilir [...]." (Biebighäuser 2021:249)

Bununla birlikte öğrenilecek dilin mümkün olduğunca yoğun kullanılması gerekir (bkz. Klippel 2016: 318).

Kültüre duyarlılık öğrenmek, öğrencilerin dil öğretimi ve kullanılan yöntemler konusunda belirli beklentileri olduğu için gereklidir. Bu beklentiler, derslerin sorunsuz bir şekilde öğrenilmesi için planlanırken dikkate alınmalıdır (bkz. Biebighäuser 2021:248).

Gezi: Kişisel deneyim - eğitimci perspektifinden

Hem AMS hem de ÖIF dersleri verdim. Deneyimlerime göre, işsizlerden oluşan gruplarda, üç ay süren bir Almanca kursunda mültecilere kıyasla çok daha fazla materyal işleyebilirsiniz. Bunun başlıca nedenleri, bence, travmatize olmuş katılımcıların oranının daha düşük olması ve iş hayatı da dahil olmak üzere Almanca ile daha uzun süreli temas olmasıdır. Travmanın öğrenmede oynayabileceği olumsuz rol gerçekten hafife alınmamalıdır. Dikkatini veremeyen ve alışılmadık derecede unutkan olan birkaç mülteci katılımcım vardı. Diğerleri sınıfta panik atak geçirdi ve dışarı çıkmak zorunda kaldılar veya aniden katılmayı reddettiler ve ben ısrar ettiğimde ağlamaya başladılar veya aniden öfke nöbeti geçirdiler. Bu insanlara elbette bir teşhis koyamam, ancak travmanın en azından bazı durumlarda olası bir açıklama olabileceğini düşünüyorum.

Ayrıca, Avusturya'da daha önce çalışmış olan katılımcılar, daha önce bu ülkede belki de hiç çalışmamış yeni gelen katılımcılara kıyasla yalnızca daha fazla ön bilgiye sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda daha fazla motivasyona da sahipti. Mültecilerin zorlu yaşam koşulları da olumsuz sonuçlara yol açabilir. Birçok mülteci katılımcı, beş veya altı mülteciyle birlikte küçük bir alanda yaşadıkları için evde ödevlerini yapamadıklarını veya ders çalışmadıklarını söyledi. Hatta yazabilecekleri kendilerine ait bir masaları bile yok. Evde ders çalışmaya çalıştıklarında bile ev arkadaşlarını rahatsız ediyorlar. Birçok katılımcı ayrıca kurs dışında Almanca ile neredeyse hiç temas kurmadıklarını itiraf ediyor.

Dilsel olarak daha heterojen derslerde, Almanca ifadelerin oranını yüksek tutmak çok daha kolaydı. Ancak dilsel olarak daha homojen derslerde, ana dilin kullanımını ortadan kaldırmak neredeyse imkansız olurdu. Benim tarafımdan yapılan her ifade, çoğu katılımcının ana dili olan Arapçaya çevrildi. Bu, bazı katılımcıların diğerlerinden biraz daha güçlü öğrenenler ve daha motive olmaları ve daha zayıf olanlara yardım etmek istemelerinin doğal bir sonucudur. Öte yandan, bazı katılımcılar ana dillerine çeviriye güveniyor gibi görünüyor. Ancak, mümkün olduğunca az doğrudan öğretim yapılırsa bu risk en aza indirilir. Ayrıca, derste azınlıkta olan dilleri konuşanlar dezavantajlıdır.

Yine de anadilin kullanımını yasaklamadım. Aksine, organizasyonel bir konuyu açıkladığımda, daha güçlü katılımcılara kendi anadillerinde açıklama yapmaları için zaman tanıyorum. Açıklamaları genellikle makine çeviri programları kullanarak dersin "azınlık dillerine" kendim çevirtiyorum.

Ayrıca, katılımcıların yeni kelimeleri Almanca olarak açıkladıktan veya daha düşük seviyelerde resimlerle veya pandomimle gösterdikten sonra, genellikle onlardan yeni kelimeleri ana dillerine çevirmelerini istiyorum ve kelimeleri tekrarlamaya çalışıyorum. Telaffuzum kötü olduğunda katılımcılar bazen bunu komik buluyorlar, ancak aynı zamanda bir öğretmen olarak onların dillerine de ilgi duyduğum için onları motive ediyor. Bunun bir diğer avantajı da, kelimeleri ilk kez açıkladığımda anlamayan veya dikkat etmeyen katılımcıların hala bunları yazma şansına sahip olmalarıdır. Umarım diğerleri de kelimeleri birkaç kez ve farklı dillerde duyarlarsa daha iyi hatırlarlar. Yeni bir dilbilgisi olgusu tanıtıldığında, bunun katılımcıların dillerinde var olup olmadığını soruyorum. Bu şekilde, katılımcılara bir öğrenme stratejisi olarak dilleri karşılaştırmayı öğretmek istiyorum.

Edebiyat

Biebighäuser , K. (2021). GFL ve GIZ derslerinin metodolojik-didaktik kavramları. İçinde: Claus Altmayer ve ark. (eds.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Kontexte-Themen-Methoden , 233-252.

Doff, S. (2016). Öğretim yöntemleri: Tarihsel genel bakış. Burwitz -Melzer ve diğerleri (editörler), Yabancı dil öğretimi el kitabı, 315-320. Tübingen: Francke.

Gehring, W. (2018). Yabancı dil olarak Almanca öğretimi (DaF / DaZ): Yeterlilik odaklı yöntemler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .

Gruber, M., Martin, K. ve Seyer, V. (2021). Almanca Kursu Geçildi - Avusturya'da Almanca Kurslarını Başarıyla Tamamlayan Göçmenlerin Mesleki ve Günlük Deneyimleri. Matticchio , I. ve Melchior, L. (editörler) İşyerinde Çok Dillilik, 141-174. Berlin: Frank ve Timme. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50591/Matticchio_Melchior_Mehrsprachigkeit_am_Arbeitsplatz.pdf

İlyas, M. (2019). Hayatta kalma dil programlarında travma mağdurları: Birlikte öğrenme ve iyileşme. TESOLANZ Dergisi, 27, 29-43. https://www.tesolanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/10/TESOLANZ_Journal_Vol27_2019_SE.pdf

Klippel, F. (2016). Arabuluculuğun didaktik ve metodolojik ilkeleri. Burwitz -Melzer ve diğerleri (editörler), El Kitabı. Fremdsprachenunterricht , 320-325. Tübingen: Francke.

Kniffka , G. ve Siebert-Ott, G. (2009). Almancayı ikinci dil olarak öğretmek ve öğrenmek. Paderborn:Schöning .

Liebau, E. ve Schacht, D. (2016). Dil edinimi: Mülteciler diğer göçmenlere neredeyse yetişiyor. DIW Haftalık Raporu, 83(35), 741-748.

Rothbauer, J. (2023, Kış). Rakamlarla entegrasyon. Eğitim seviyesi düşüyor. İçinde: Avusturya'da entegrasyon dergisi, 21, 18-19. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF_ZusammenMagazin_21.pdf

Scheible, J ve Rother N. (2017). Almancayı hızlı ve başarılı bir şekilde öğrenmek - nasıl işliyor?: Özellikle mülteciler açısından ikinci dil ediniminin belirleyicileri üzerine bulgular. (Çalışma Belgesi / Federal Göç ve Mülteciler Ofisi (BAMF) Göç, Entegrasyon ve İltica Araştırma Merkezi (FZ), 72). Nürnberg: Federal Göç ve Mülteciler Ofisi (BAMF) Göç, Entegrasyon ve İltica Araştırma Merkezi (FZ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67668-6>

Spratler , KM (2019). Potansiyel olarak travmatize olmuş mülteci öğrencilerle (DaZ) derslerde travmaya duyarlı eylem . [Yüksek lisans tezi, Viyana Üniversitesi]. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1355611.pdf>

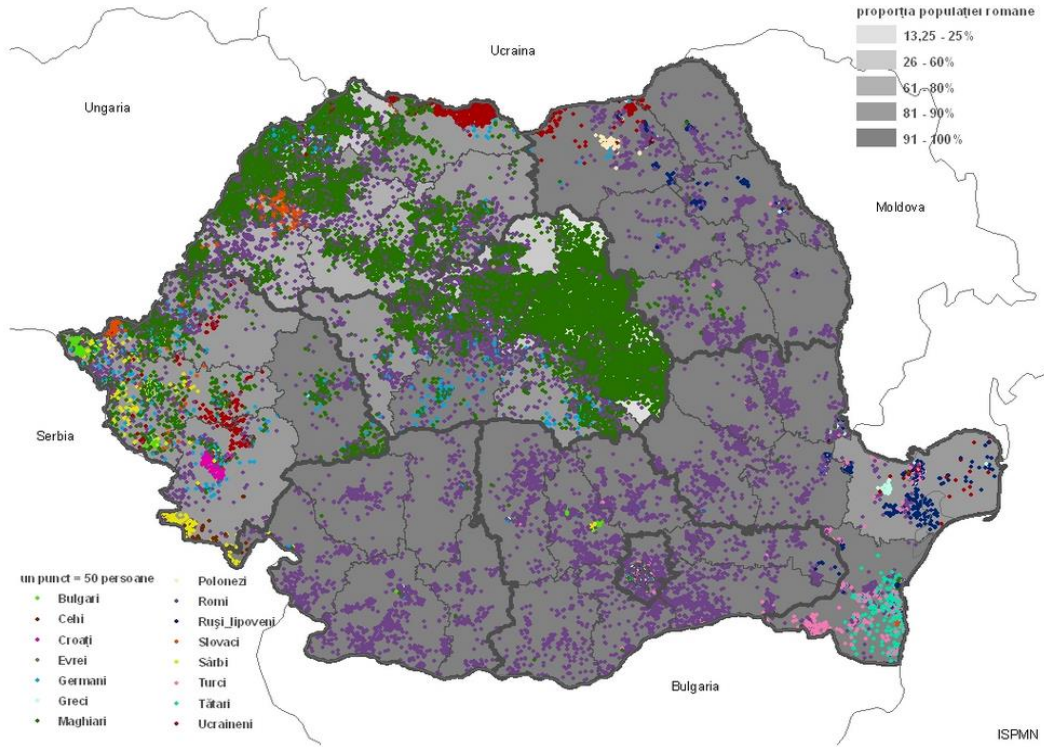
Bölüm 4. Romanya'da başarılı iki dilli çocuk eğitiminin temel faktörleri

4.1. Giriş

Doğu ve Orta Avrupa ele alındığında, bu bölgenin etnik açıdan en bölünmüş bölgelerden biri olduğu kabul edilir. Doğu ve Orta Avrupa devletlerinde bilinen bu etnik karmaşıklık, azınlık sorunlarının tarihsel kökenlerini tespit etmeyi son derece zorlaştırmaktadır. Milliyet sayısı Batı Avrupa'nın üç katı olmakla kalmayıp, etnik model mirası da benzeri görülmemiş bir zenginlik sergilemektedir. Bu bölge, tarihte birçok gerilim ve çatışmaya konu olmuş ve aynı zamanda farklı azınlık grupları arasında bir arada yaşama dönemlerine de tanıklık etmiştir.

Romanya'da birçok dil konuşulmaktadır, ancak Rumence tek resmi ulusal dil olmaya devam etmektedir. **Nüfusun yaklaşık %90'ı tarafından** ana dil olarak konuşulmaktadır; diğer önemli azınlık dilleri arasında Macarca, Romanca (Roman dili), Ukraynaca, Almanca ve Türkçe bulunmaktadır ¹.

¹ <https://ispmn.gov.ro/> - Ulusal Azınlıkların Sorunlarını İnceleme Enstitüsü



Şekil 1 Romanya'daki etnik ve ulusal azınlıklar

Romanya Anayasası'na göre **20 ulusal azınlık** tanınmaktadır: Macar, Roman, Alman, Ukraynalı, Rus, Türk, Tatar, Sırp, Slovak, Bulgar, Hırvatça, Yunanca, Ermenice, İtalyanca, Lehçe, Çekçe, İbranice, Boşnakça, Rutence, Makedonca.

4.2. Ulusal azınlıkların haklarını korumaya yönelik yasal çerçeve

, azınlık hakları konusunda Avrupa'da **en gelişmiş mevzuata sahip ülkelerden** biri olarak kabul ediliyor ; azınlıklar, mevcut normatif düzenlemelerle sınırlandırılmış durumlarda, yerel yönetimlerde ve yargı sisteminde kendi dillerini kullanma hakkına da sahipler.

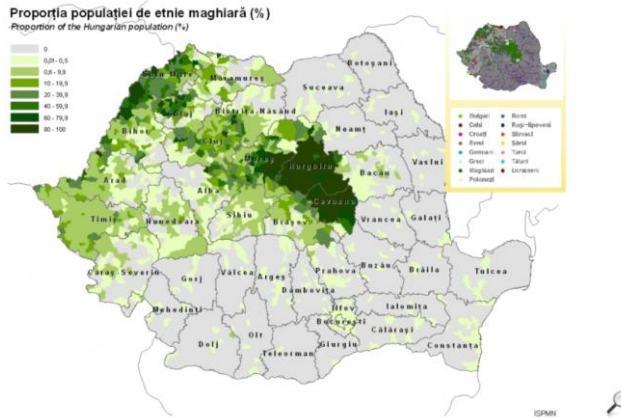
Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı'nın ²uygulanmasını izleyen Uzmanlar Komitesi tarafından yakın zamanda yayınlanan bir rapor, Romanya'nın azınlık dillerini korumak için sağlam bir yasal çerçeve ve politikalara sahip olduğunu kabul etmektedir. Romanya'da 2008 yılından beri yürürlükte olan Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı, 20 dili kapsamaktadır. Bu dillerden on tanesi - Bulgarca, Hırvatça, Çekçe, Almanca, Macarca, Rusça, Sırpça, Slovakça, Türkçe ve Ukraynaca - Romanya'nın kamusal alanda dil kullanımını teşvik etme taahhüdü sayesinde daha fazla koruma altına alınmıştır. Bu, eğitim, adalet, idare,

² <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter>

kitle iletişim araçları, ekonomik ve sosyal yaşam, kültür ve sınır ötesi değişimler gibi alanları kapsamaktadır.

Yerel Kamu Yönetimi Kanunu, "milli azınlıklara mensup vatandaşların nüfusa oranının **%20'den fazla olduğu idari-bölgesel** birimlerde, yerel kamu yönetimi makamları, bunlara bağlı kamu kuruluşları ve merkezi olmayan kamu hizmetleri, bunlarla ilişkilerde ana dilin kullanılmasını sağlar" hükmünü içermektedir.

Macarca , Romanya'nın bölgesel bir dilidir ve Transilvanya, Banat, Crişana , Maramureş ve Moldova'da Macar azınlık tarafından konuşulur. Etnik Macar nüfusu Harghita (%84,6) ve Covasna (%73,8) ilçelerinde çoğunluğu oluştururken, etnik Macar nüfusunun önemli bir kısmı (%20'nin üzerinde) Mureş (%39,3), Satu Mare (%35,2), Bihor (%25,9) ve Sălaj (%23,1) ilçelerinde de bulunmaktadır . Romanya nüfusunun %6,6'sından fazlasını oluşturur. Macar toplumu, anadilde çok sayıda üniversite öncesi ve üniversite eğitim kurumunun yanı sıra kamu radyo ve televizyon istasyonlarında Macar azınlığa adanmış çok sayıda yayından yararlanmaktadır. Romanya'daki Macarları siyasi olarak bir araya getiren ana kuruluş, Parlamento'da siyasi parti olarak temsil edilen Romanya Macar Demokratik Birliği'dir.



Şekil 2- Etnik Macar nüfusunun oranı³

Roman azınlığı sürekli bir büyüme göstermektedir. Roman dili, ülke nüfusunun %1,2'si tarafından konuşulmaktadır. 1989'dan sonra Romanya'da Roman hareketi ve Roman dili gerçek bir patlama yaşamıştır. Başlangıçta çok az Roman Roman dilini konuşsa da, bugün standartlaştırılmış, okullarda ve üniversitelerde öğretilmekte, ulusal azınlıkların diğer dilleri gibi kültürde ve kitle iletişim araçlarında kullanılmaktadır. Roman dili, Romanya'nın 42 ilinden 41'inde eğitim görmekte ve okullarda 420-460 Roman öğretmen Roman dilini öğretmektedir.

³ <https://ispmn.gov.ro/maps>

üzere, okul müfredatında çoğu azınlık dilinde eğitim verilmektedir. Üniversite düzeyinde ise Romanya, çoğu azınlık dilini desteklemektedir. Almanca ve Macarca dilleri eğitim sistemindeki oldukça elverişli konumundan yararlanmaktadır, ancak Rumen yetkilileri, özellikle bu mesleği daha cazip hale getirmek için alınan teşvik tedbirleri aracılığıyla, Çekçe ve Romanca dillerindeki eğitimi de etkileyen yetersiz öğretim elemanı sorunuyla karşı karşıyadır.

4.3. Başarılı iki dilli çocuk eğitiminin temel faktörleri

Romanya'da resmi dilin ikinci dil olarak kullanıldığı iki dilli çocuk eğitiminin başarısı için temel faktörler göz önüne alındığında, başarılı iki dilli eğitim için tek bir "reçete" olmadığını ve başarıya katkıda bulunan belirli faktörlerin bireysel koşullara ve bağlamlara bağlı olarak değişeceğini belirtmek önemlidir.

Ancak, aşağıdaki kategorilerde gruplandırılan birkaç faktör tespit ettik:

Bireysel faktörler:

- **Başlangıç yaşı:** Erken yaşta, ideal olarak 5 yaşından önce başlamak, doğal dil edinimi için genellikle avantajlı kabul edilir.
- **Motivasyon ve dil öğrenme yeteneği:** İçsel motivasyonu ve doğal dil öğrenme yeteneği yüksek olan çocuklar daha iyi sonuçlar elde etme eğilimindedir.
- **Bilişsel yetenekler:** Hafıza, dikkat ve işlem hızı gibi güçlü bilişsel beceriler iki dilli öğrenmeyi destekleyebilir.
- **Her iki dile karşı olumlu tutumlar:** Çocuğun hem ana diline hem de Romence'ye karşı olumlu tutumlar, katılım ve başarı için çok önemlidir.

Aile ve ev ortamı:

- **Okul dışında Romence'ye maruz kalmak:** Okul dışında Romence'ye düzenli ve anlamlı bir şekilde maruz kalmak, yeterlilik kazanmak için önemlidir. Bu, Romence hikayeler okumak, film veya TV programları izlemek ve ana dili Romence olan kişilerle sohbet etmek gibi aktiviteleri içerebilir.
- **Evde olumlu dil uygulamaları:** Her iki dilde iletişimi teşvik etmek ve her iki kültüre de değer vermek çocukların kimliğini ve motivasyonunu güçlendirir.
- **Ebeveyn desteği ve katılımı:** Ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımı, hatta kendilerinin de biraz Romence öğrenmesi, onların gelişimine büyük katkı sağlayabilir.

Okul ve eğitim faktörleri:

- **Nitelikli ve iyi eğitilmiş öğretmenler:** Her iki dilde de yetkin olan ve etkili iki dilli eğitim yöntemleri konusunda eğitim almış öğretmenler başarı için çok önemlidir.
- **Yüksek kaliteli dil programları:** Etkili iki dilli programlar iyi yapılandırılmış, ilgi çekici ve kültürel açıdan uygun olmalıdır.

➤ **Yeterli kaynak ve destek:** Okulların iki dilli programları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için ders kitapları, görsel-işitsel materyaller ve destek personeli gibi yeterli kaynaklara ihtiyaçları vardır.

➤ **Olumlu ve kapsayıcı okul ortamı:** Dilsel çeşitliliğe değer veren, misafirperver ve kapsayıcı bir okul ortamı, çocukların motivasyonu ve öz saygısı için önemlidir.

Sosyal ve toplumsal faktörler:

➤ **Toplumda iki dilliliğe karşı olumlu tutumlar:** İki dilliliğe değer veren bir toplum, çocuklar ve aileleri için destekleyici bir ortam yaratır.

➤ **Okul dışında Romence kullanma fırsatları:** Romencenin doğal bir şekilde kullanıldığı topluluk etkinliklerine, faaliyetlere ve etkileşimlere erişim, dil edinimini daha da destekleyebilir.

➤ **Okullar, aileler ve toplum arasında işbirliği:** Okullar, aileler ve toplumlar arasındaki güçlü ortaklıklar, iki dilli eğitim için bir destek ağı oluşturabilir.

Romanya'daki ulusal azınlıklar arasında **Rumen dilinin kullanım sıklığı**, aşağıdakiler de dahil olmak üzere bir dizi faktörden etkilenerek önemli ölçüde değişmektedir:

1. Azınlığın büyüklüğü: Belirli coğrafi bölgelerde önemli bir ağırlığa sahip olan daha büyük ulusal azınlıklar, çeşitli bağlamlarda Rumen dilini daha sık kullanma eğilimindedir. Örneğin, nüfusun çoğunluğunu Macarların oluşturduğu Harghita Bölgesi'nde, Rumen dili idari, eğitim ve ticaretle sıklıkla kullanılmaktadır.

2. Entegrasyon düzeyi : Rumen toplumuna daha fazla entegre olmuş ulusal azınlıklar, Rumen dilini daha sık kullanma eğilimindedir. Bu durum, özellikle okula Rumen dilinde devam eden ve çoğunluk nüfusuyla daha yoğun bir etkileşim içinde olan genç nesiller için geçerlidir.

3. Romence eğitime erişim : Romence dilinde kaliteli eğitime erişimi olan ulusal azınlıklar, bu eğitimi daha sık kullanma eğilimindedir. Romanya'da, ulusal azınlıkların dillerinde eğitim veren bir okul ağının yanı sıra, çoğunluk dilinde eğitim veren okulların bünyesinde Romence eğitim veren sınıflar da bulunmaktadır.

4. Kamu politikaları : Rumen dilinin öğrenilmesini ve ulusal azınlıkların entegrasyonunu teşvik eden kamu politikaları, bu topluluklar içinde Rumen dilinin kullanım sıklığının artırılmasına katkıda bulunabilir.

5. Sosyal bağlam : Romence dilinin kullanım sıklığı sosyal bağlama göre değişebilir. Örneğin, Romence yönetim veya eğitim gibi resmi bağlamlarda daha sık, aile veya arkadaşlarla iletişim gibi resmi olmayan bağlamlarda ise daha az sıklıkla kullanılır.

4.4. Sosyo-ekonomik durum

sosyoekonomik durumu ile resmi dilin kullanımı arasındaki bağlantı karmaşık ve çok faktörlüdür. Gelir, eğitim, meslek, etnik kimlik, kültürel değerler, ebeveynlerin dil yeterliliği, dil kaynaklarına erişim, sosyal bağlam ve kamu politikaları gibi faktörler bu etkileşimde önemli bir rol oynamaktadır.

▪ **Ekonomik faktörler:**

Gelir : Düşük gelirli ailelerin eğitim kaynaklarına ve Rumen dilini öğrenme fırsatlarına erişimi sınırlı olabilir ve bu da Rumen dilinin daha az kullanılmasına yol açabilir.

Eğitim : Ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailede Romence dilinin kullanımını etkileyen önemli bir faktördür. Daha iyi eğitime sahip ebeveynler, çocuklarına Romence öğretme ve onlara Romence kullanma fırsatları sağlama konusunda daha istekli olma eğilimindedir.

Meslek : Ebeveynlerin mesleği, çocukların Romence diline maruz kalmasını etkileyebilir. Örneğin, ebeveynleri çoğunluk nüfusla etkileşim gerektiren alanlarda çalışan çocuklar, Romence dilini daha sık kullanabilir.

▪ **Kültürel faktörler:**

Etnik kimlik : Daha güçlü bir etnik kimliğe sahip aileler, ailede ana dili konuşmayı tercih ederek Rumen dilini kullanma konusunda daha az istekli olabilirler.

Kültürel değerler : Ulusal azınlık ailelerinin kültürel değerleri, Rumen diline yönelik tutumlarını etkileyebilir. Çocuklarının başarısı için Rumen dilini öğrenmenin önemli olduğunu düşünen aileler, Rumen dilini kullanma konusunda daha fazla motivasyona sahip olacaktır.

▪ **Dilsel faktörler :**

Ebeveynlerin dil yeterliliği : Ebeveynlerin Romence diline olan hakimiyetleri, aile içinde Romence kullanım biçimlerini etkileyebilir. Dil becerileri zayıf olan ebeveynler, çocuklarıyla Romence konuşmaktan çekinebilirler.

Dil kaynaklarına erişim : Ulusal azınlık ailelerinin kitaplar, sesli-görüntülü materyaller vb. gibi Romence dil kaynaklarına erişimi sınırlı olabilir ve bu durum çocukların dile maruz kalmasını sınırlayabilir.

▪ **Sosyal bağlam :**

Topluluk : Çoğunluk nüfusunun yüksek bir oranına sahip topluluklarda yaşayan ulusal azınlık aileleri, Rumen dilini kullanmaya daha fazla motive olabilir.

Kamu politikaları : Rumen dilinin öğrenilmesini ve ulusal azınlıkların entegrasyonunu teşvik eden kamu politikaları, bu topluluklar içinde Rumen dilinin kullanımının artmasına katkıda bulunabilir.

Roman toplumunda özel bir durum söz konusudur. Romanya, Avrupa'nın en büyük Roman nüfusuna sahiptir; resmi sayıya göre 535.000, yani toplam nüfusun %2,5'ini oluştururken, gayri resmi sayıya göre 1.800.000 ile 2.500.000 arasında, yani toplam nüfusun %8,3 ile %11,5'ini oluşturan Romanlar bulunmaktadır.

Son nüfus sayımına göre; Romanya'daki Romanların %41,9'u anadilinin Rumence, %57,1'i ise anadilinin Romani olduğunu belirtmiştir. Romanya'daki Romanların %63,7'si Rumence konuşabildiğini, %36,3'ü ise Rumence konuşamadığını belirtmiştir.

Rumen dilinin düşük kullanım oranını etkileyen faktörler arasında **eğitime erişim eksikliğini sayabiliriz**. Birçok Roman kaliteli eğitime erişemiyor ve bu da Rumen dilini öğrenme fırsatlarını kısıtlıyor. Ayrıca, Roman kökenli Rumenlerin çoğu **toplumun geri kalanından ayrıştırılıyor** ve bu da Rumen diline maruz kalmalarını engelliyor . **Stereotipler ve önyargılar** Romanların Rumen dilini kullanmasını engelliyor.

Romanların yoksulluk oranı, Romanya'daki ortalama yoksulluk oranının üç katıdır. Bu yüksek yoksulluk oranı, sağlık ve eğitim koşullarının kötü olması, işgücü piyasasındaki sınırlı fırsatlar ve ayrımcılık gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır ve bunların tümü yoksulluk ve dışlanma kısır döngüsünü körüklemektedir .

Genel olarak, Roman çocuklarının ebeveynleri, çocuklarından düşük beklentilere sahiptir; bunun nedeni, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olmasıdır. Roman çocukları, kendilerine rol model alabilecekleri kişilerden yoksundur ve çeşitli ev işleri ve gelir getirici faaliyetlerde bulunmak zorunda kalırlar; bu da çalışma sürelerini kısıtlar. Kırsal kesimden gelen çocuklar da dahil olmak üzere Roman ailelerinin mevsimsel göçü ve erken evlilikler, okul kaydının önündeki diğer engellerdir .

Romanya'daki nüfusun çoğunluğuyla karşılaştırıldığında, Roman çocuklarının okula kayıt ve mezuniyet konusunda karşılaştıkları engellerden sadece birkaçı bunlar.

4.5. Romanya'da farklı anadilli çocukların eğitime ilişkin modeller

Romanya'nın eğitim sistemi, Romence'den farklı bir anadile sahip çocukların eğitimi için çeşitli modeller sunmaktadır.

Bu modeller, çocukların anadilini ve kültürel kimliğini koruyup geliştirmenin yanı sıra kaliteli bir eğitim sunmayı da amaçlıyor.

Romanya'da ilköğretim altı yaşında başlar ve sekiz yıl sürer. Daha sonra öğrenciler, teorik (dil bilgisi), teknik veya meslek okulları olan ortaöğretim kurumlarına kaydolabilirler . 12. sınıfın sonunda, Romanya'daki tüm öğrenciler, Rumen dili ve edebiyatı da dahil olmak üzere çeşitli derslerden mezuniyet sınavını geçmek zorundadır. Rumen dili ve edebiyatı mezuniyet sınavının resmi ulusal başarı oranı %55 ila %76 arasındadır. Mezuniyet sınavından alınan puanlar üniversitelere kabulde dikkate alınır ⁴.

Anaokulundan başlayarak ilkokul ve ortaokul boyunca, azınlık dillerinde eğitim veren okullarda öğrenciler ülkenin resmi dilini öğrenirler. Macar, Alman, Ukraynalı, Sırp, Slovak veya Çek ulusal azınlıklarına mensup olanlar ise anaokulundan ortaokula ve bazı durumlarda üniversite seviyesine kadar kendi anadillerinde eğitim alma hakkına sahiptir.

⁴[Multilingua](#) dergisinden

García ve Kano (2014), iki dilli eğitim konusunda, çoğunluk dilinin azınlık dil öğrencilerine nasıl öğretildiğine göre bir eğitim modeli ⁵**tipolojisi** oluşturmuştur : bu, öğretilen bir ders veya öğretim dili olabilir. Romanya'da anadilin öğretim dili olduğu sınıflar ilk tür olarak nitelendirilebilir ve bunu, ayrı okullarda veya Rumence ve bir azınlık dilinde paralel sınıfların bulunduğu okullarda düzenlenen bir tür iki dilli eğitim takip eder.

Geçtiğimiz on yıllarda, ülkenin resmi dilinin bilgisiyle erişilebilen sosyal sermaye, Romanya'da büyük değişimlere uğradı. Devlet sosyalizmi döneminde eğitime katılan nesil için Romence, sosyal hareketliliğin diliydi: Romence eğitim, istihdam sağlamanın ve toplumun geneline katılmanın bir yoluydu. Çavuşesku rejiminin sona ermesi ve Romanya'nın nihai AB entegrasyonu, Romanya'dan çok sayıda azınlık insanın Batı Avrupa'da eğitim ve çalışma amacıyla göç etmesine neden oldu ⁶.

Romence bilgisinin dilsel piyasa değerine paralel olarak, ikinci dil veya anadil olmayan bir dil olarak eğitiminin yasal çerçevesi de (Rumencede " nematernă " ifadesi de değişti.

1995 Eğitim Kanunu'na kadar, okulda hangi dilde eğitim görürlerse görsünler, tüm öğrenciler *aynı müfredata göre Romence öğreniyorlardı* ve öğrencilerin dilsel ve kültürel geçmişleri dikkate alınmıyordu. Buna karşılık, tüm öğretim materyalleri yalnızca Romence dilindeydi. Romence öğretmenleri, Romanya'daki tüm büyük üniversitelerin Romen dili ve edebiyatı programlarında eğitim görmektedir ve öğrencilerin ana dillerine veya Romence'yi ana dilleri mi yoksa yabancı diller mi olarak öğreteceklerine göre eğitim programında herhangi bir ayırım yapılmamaktadır.

2011 Eğitim Kanunu, kamu eğitiminin tüm aşamalarında, Romence olmayan bir eğitim dilinde eğitim gören öğrencilerin, Romen dili ve edebiyatı dersini *kendileri için tasarlanan müfredata göre* ve ana dili Romen olan akranlarının kullandıkları ders kitaplarından farklı bir ders kitabından almaları gerektiğini öngörmektedir. Reformlar kademeli olarak uygulandığından ve ortaokul öğrencileri için henüz özel bir müfredat, ders kitabı ve sınav yöntemi oluşturulmamıştır. Bu nedenle, farklılaştırılmış müfredatın kademeli olarak uygulanması, önümüzdeki yıllarda sınava girecek nesil için Romen dili ve edebiyatı mezuniyet sınavı programının, öğrencilerin ana diline göre değerlendirme kriterlerini farklılaştırmadığı anlamına gelir; beşeri bilimler teorik alanı ile pedagojik mesleki eğitim arasında, fen bilimleri teorik alanı ile mesleki ve teknolojik eğitimin diğer tüm alanları arasında yalnızca küçük farklılıklar vardır.

Kanun, ulusal azınlıklara mensup kişilerin, üniversite öncesi eğitimin her düzeyinde, her tür ve biçiminde anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Azınlık

⁵García, Ofelia ve Naomi Kano. 2014. Bir süreç ve pedagoji olarak translanguasyon: Geliştirme

ABD'deki Japon öğrencilerin İngilizce yazımı. Jean Conteh ve Gabriela Meier (editörler), The

Dil eğitiminde çok dilliliğe geçiş: Fırsatlar ve zorluklar, 292–299. Bristol:

Çok Dillilik Önemlidir.

⁶ Aynı 4

dilinde eğitim veren gruplar, sınıflar ve okullar, ebeveynlerin veya yasal vasilerin talebi üzerine kurulabilir ve bu tür eğitim kurumları için gereken çocuk sayısı, Romen dilinde eğitim sistemleri için gereken asgari sayıdan daha az olabilir. Ayrıca, azınlık dilinde eğitim programları sunan okullara, yalnızca belediye sınırları içinde bu tür eğitim programları sunan tek kamu birimi olmaları halinde kamu kurumu statüsü verildiği belirtilmektedir. Eğitim Kanunu, anaokulu programlarını üniversite okul öncesi eğitim sistemine kadar kapsadığından, azınlık dilinde eğitim veren anaokulu çocuk grupları talep üzerine oluşturulabilir.

Her etnik grubun kendine özgü sorunları vardır. Küçükler dağınık bir şekilde yaşamaktadır ve anadilde eğitim veren bir sınıf oluşturmak için gereken asgari öğrenci sayısını toplamakta zorlanmaktadırlar. Ortaokulların köklü bir eğitim sistemi vardır, ancak sınıfların birleştirilmesiyle bu sistemin ortadan kalkacağından endişe edilmektedir. Öğretmen eksikliği de bir diğer sorundur: Ya onlara ödeme yapacak para yoktur ya da dili iyi bilen öğretmen yoktur. Eski kılavuzlar ve hatta bunların tamamen yokluğu, bazı etnik gruplar tarafından dile getirilen bir diğer sorundur. Diğer azınlıklar, genellikle küçük olanlar, anadillerinde devlet eğitimi almamakta ve kendi merkezlerinde dil kursları düzenlemektedirler.

Kullanılan başlıca modeller şunlardır:

1. Eş zamanlı eğitim:

Dersler her iki dilde de işlenerek, eğitim eş zamanlı olarak Romence ve ana dilde yürütülmektedir . Bu model, etnik azınlıkların yoğun olduğu bölgelerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Maramureş İlçesi , Baia Mare'de bulunan 1 Numaralı Baia Mare Ortaokulu, Romence ve Macarca olarak eş zamanlı eğitim sunmaktadır. Okul, 1957 yılında Macar okulu olarak kurulmuştur. 1990 yılında Romence ve Macarca eğitim veren iki dilli bir okul haline gelmiştir. Okul, Romence ve Macarca olarak çok çeşitli dersler sunmaktadır. **Romence olarak öğretilen dersler arasında Romence** , matematik, fen bilimleri, tarih ve coğrafya bulunmaktadır. **Macarca olarak öğretilen dersler** arasında Macar dili, Macar edebiyatı, Macar tarihi ve Macar coğrafyası bulunmaktadır. Okulun yaklaşık 1000 öğrencisi vardır. Öğrencilerin çoğu Macar'dır, ancak önemli sayıda Romen öğrenci de vardır. Yaklaşık 50 öğretmen vardır. Öğretmenlerin çoğu anadili Macarcadır, ancak önemli sayıda anadili Romence olan öğretmen de vardır.

Avantajları arasında iki dilliliğin teşvik edilmesi, kültürel kimliğin korunması ve toplumsal entegrasyonun kolaylaştırılması yer almaktadır.

Dezavantajları arasında çift müfredatın yönetilmesinde zorluk, her iki dil için de nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulması ve ek maliyetler sayılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yayınladığı verilere göre;

- Romence ve Macarca'da eş zamanlı eğitim veren 535 okul, toplamda yaklaşık 125.000 öğrenci;
- Romence ve Almanca dillerinde eş zamanlı eğitim veren 132 okul, toplamda yaklaşık 17.000 öğrenci;

▪ 23 okulda eş zamanlı olarak Romence ve Romanca dillerinde eğitim veriliyor, toplam öğrenci sayısı yaklaşık 4.000.

Bunların dışında Rumence ve Ukraynaca, Sırpça, Türkçe ve Tatarca gibi diğer etnik azınlık dillerinde eş zamanlı eğitim veren okullar da vardı.

Romen ve azınlık dillerinde eş zamanlı eğitim veren okul sayısı, yerel demografik özellikler, mevcut finansal kaynaklar ve ebeveynlerin eğitim seçenekleri gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak yıldan yıla değişebilmektedir. Devlet okullarının yanı sıra, talep olduğu durumlarda bu tür eğitimi sunan özel okullar da bulunmaktadır.

2. Anadilde eğitim :

Romanya'da etnik azınlıkların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, anadilde eğitim veren ve **yabancı dil olarak Romence öğrenimine ağırlık veren okullar bulunmaktadır** .

Bazı örnekler şunlardır: Harghita İlçesi: "Szent László" Miercurea Ciuc Lisesi (Macar dili), "Márton Áron" Gheorgheni Ulusal Koleji (Macar dili), Covasna İlçesi: Sfântu Gheorghe "Körösi Csoma Sándor" Lisesi (Macarca) "Mihai Viteazul " Sfântu Gheorghe Ulusal Koleji (Macar), Mureş İlçesi: "Bolyai Farkas" Ortaokulu Târgu Mureş (Macarca) dili), "Alexandru Papiu Ilarian " Ulusal Koleji Târgu Mureş (Macar dili), Timiş İlçesi: "Nikolaus Lenau" Ortaokulu Timişoara (Almanca dili), "CD Loga" National College Timişoara (Almanca dili).

Anadilde eğitim verilmekte olup, yabancı dil olarak Romence öğrenimine ağırlık verilmektedir.

Azınlık dil okullarında eğitimin temel özellikleri şunlardır :

1. Derslerin ana dilde öğretimi: Matematik, fen bilimleri, tarih ve coğrafya gibi dersler öğrencilerin ana dilinde işlenir. Bu, kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır ve kültürel kimliğin korunmasına katkıda bulunur.

2. Yabancı dil olarak Romence öğrenimine vurgu: Romence dil kursları, öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre uyarlanmış yabancı dil olarak düzenlenmektedir. Romence bilgisi, öğrencilerin sosyal ve mesleki entegrasyonu için olmazsa olmazdır.

3. Nitelikli öğretmenler: Azınlık dil okullarındaki öğretmenlerin hem anadillerinde hem de Romence'de ileri düzeyde dil becerilerine sahip olmaları gerekir. Kaliteli bir eğitim sağlamak için öğretmenlerin pedagojik eğitimi şarttır.

4. Uyarlanmış öğretim kaynakları: Azınlık dilinde eğitim veren okullar için özel olarak geliştirilmiş ders kitapları ve didaktik materyaller kullanılmaktadır. Didaktik kaynakların öğrencilerin kültürel ve dilsel özelliklerine uyarlanması, eğitim sürecinin verimliliğinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır.

5. Kültürlerarasılığın teşvik edilmesi: Hoşgörü, karşılıklı saygı ve kültürel çeşitlilik değerlerini teşvik eden çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Kültürlerarası eğitim, önyargı ve klişelerle mücadele ve daha kapsayıcı bir toplum inşa etmeye katkıda bulunur.

Kesin bir sayı olmamakla birlikte Romanya'da azınlık dilinde eğitim veren **yaklaşık 40 okul olduğu tahmin edilmektedir.**

uygunluğu ve **etkinliği** konusunda çeşitli tartışmalar mevcuttur . Bu modelin savunucuları, azınlıkların kültürel ve dilsel kimliklerinin korunması için gerekli olduğuna inanırken, karşıtları ise öğrencilerin sosyal izolasyonuna ve işgücü piyasasına entegrasyonlarında zorluklara yol açabileceğine inanmaktadır.

kültürlerarasılık değerlerinin teşvik edilmesiyle dengelenmesi önemlidir .

3. Farklı anadilli çocukların eğitimine yönelik diğer modeller şunlardır:

✓ **Kültürlerarası eğitim** : Kültürel çeşitlilik ve karşılıklı saygı değerlerini teşvik eder; müfredata etnik azınlık kültürüne özgü unsurlar ekler. Bu model, kalıplaşmış yargılar ve önyargılarla mücadeleye yardımcı olur.

✓ **Yoğun Romence eğitimi verilen dersler: Ana dili farklı olan öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak için** düzenlenmiştir . Romence dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

✓ **Ders dışı programlar:** Etnik azınlıklara özgü ana dili ve kültürü öğrenmeyi destekler. Dil dersleri, müzik, dans, gelenekler vb. içerebilir.

Başlıca zorluklar :

Finansal kaynak eksikliği : Kültürlerarası ve iki dilli eğitim modellerinin uygulanması pahalı olabilir.

Nitelikli öğretmen eksikliği : Ana dilde öğretim ve Romence'nin yabancı dil olarak öğretimi için nitelikli öğretmen eksikliği bulunmaktadır.

Stereotipler ve önyargılar : Stereotipler ve önyargılar, ana dili Romence'den farklı olan çocukların sosyal katılımını etkileyebilir.

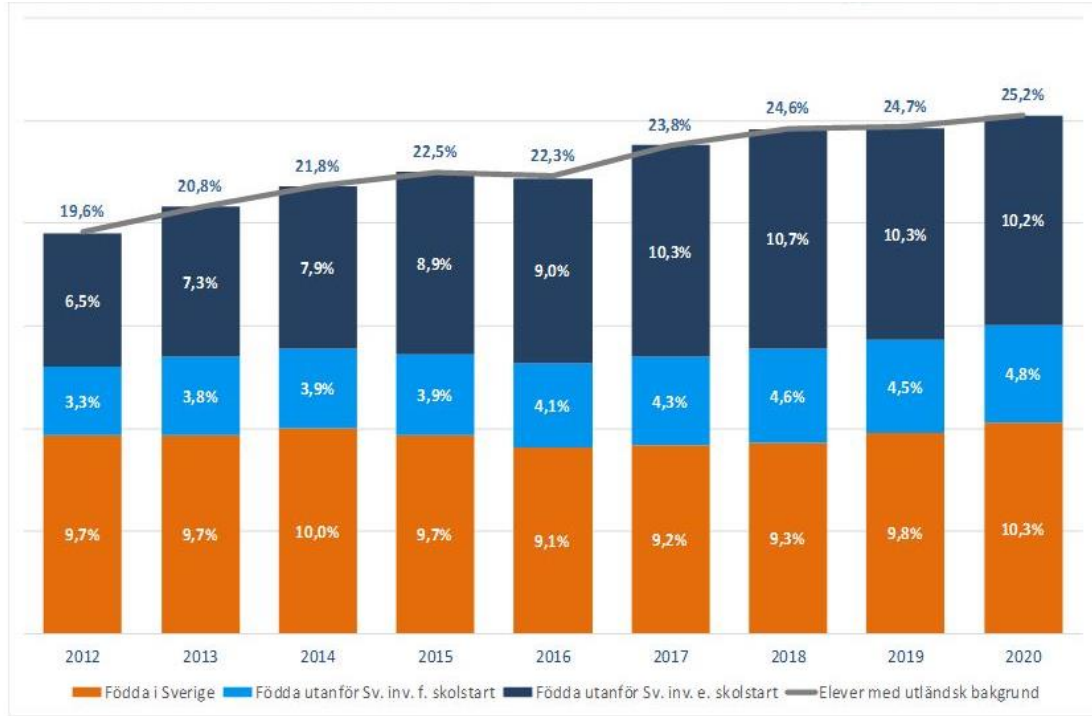
Bölüm 5. İsveç'te ikinci dil öğretimi

5.1. Genel Bakış

İsveç'te on yıllık zorunlu okul vardır. Öğrenciler altı yaşına bastıkları yıl okula başlar ve ardından anaokuluna giderler. Yedi yaşına bastıkları yıl ise 1. sınıfa başlarlar. 9. sınıftan sonra, 9. sınıftan itibaren temel derslerde başarılı olmaları durumunda liseye devam etmeyi seçebilirler. Günümüzde İsveç'teki gençlerin yaklaşık %85'i 9. sınıftan hemen sonra liseye başlamaktadır. Liseye başlamak için yeterli not ortalamasına sahip olmayan yeni gelen öğrenciler için, öğrencilere gerekli temel bilgileri kazandırmaya odaklanan bir dil tanıtım programı mevcuttur.

Bugün İsveç'teki zorunlu okullardaki öğrencilerin neredeyse beşte biri yabancı kökenli; ya yurt dışında doğmuşlar ya da İsveç'te farklı kökene sahip ebeveynlerin çocuğu olarak doğmuşlar.

2012-2020 yılları arasında İsveç okullarında yabancı kökenli öğrencilerin yüzdesi



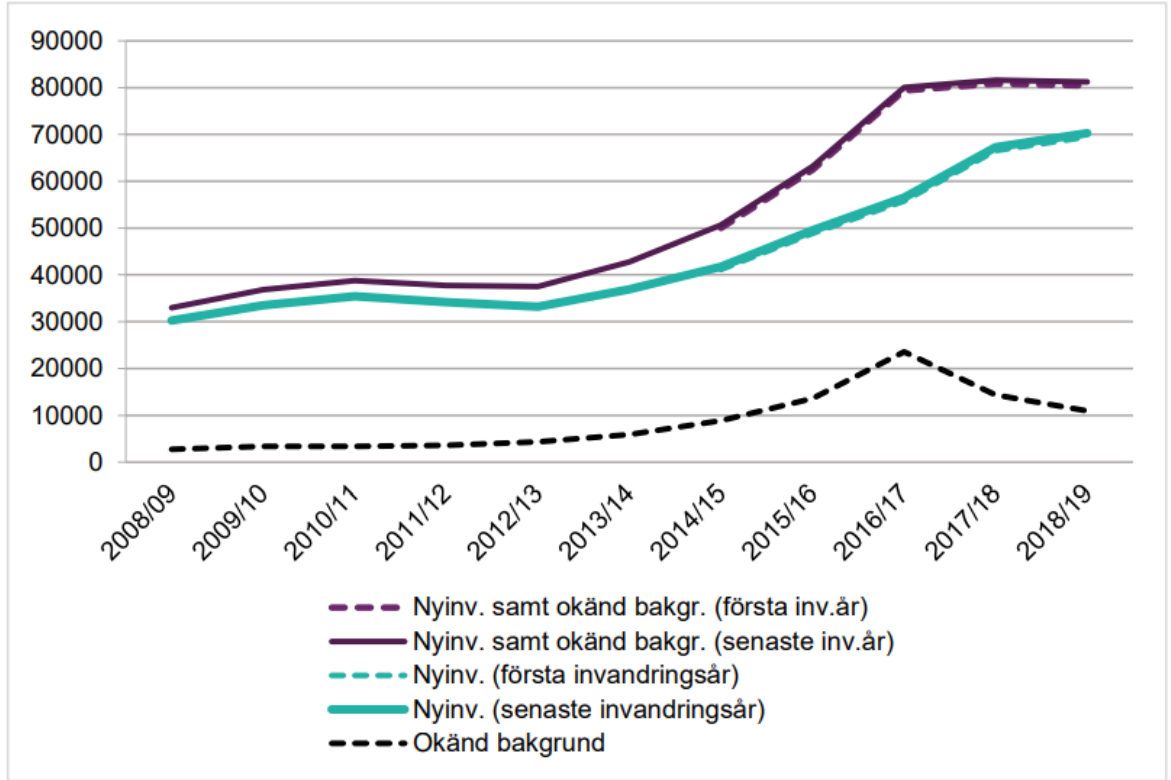
Yeni gelenler

İsveç'te, bir öğrenci, 1. sınıfın sonbahar döneminde normal okul başlangıcından sonra okula başlamış olması koşuluyla, ilk dört yılı boyunca yeni gelen öğrenci olarak kabul edilir. Sığınmacı olarak İsveç'e gelen çocuklar, varışlarından itibaren en geç bir ay içinde okula kabul edilmelidir. Öğrenci okula başladığında, bilgi düzeyi değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları, öğrencinin hangi sınıfta başlaması gerektiğine ve bireysel bir çalışma planına ihtiyacı olup olmadığına karar verilirken dikkate alınır.

Yeni gelen öğrencileri desteklemenin bir yolu, onlara derslerinin bir kısmını başka bir öğretim grubunda, hazırlık sınıfında alma olanağı sağlamak ve aynı zamanda normal bir sınıfa yerleştirilerek derslerin bir kısmını orada almalarını sağlamaktır. Hazırlık sınıfının amacı, yeni gelen öğrencilere mümkün olan en kısa sürede normal öğretim grubunda tam zamanlı olarak derse katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlamaktır. Bir öğrencinin tüm zamanını hazırlık sınıfında geçirmesi yasaktır ve bir öğrenci iki yıldan fazla hazırlık sınıfına devam edemez. Okulların hazırlık sınıfı açma zorunluluğu yoktur ve genellikle yalnızca zaman içinde yüksek sayıda yeni öğrenci alan okullarda hazırlık sınıfları bulunur.

Son yıllarda zorunlu eğitime yeni başlayan öğrenci sayısında önemli artış yaşandı.

2008/09 - 2018/19 zorunlu eğitim öğretim yıllarında yeni göç eden ve geçmişi bilinmeyen öğrenci sayısı



İkinci dil olarak İsveççe konusu

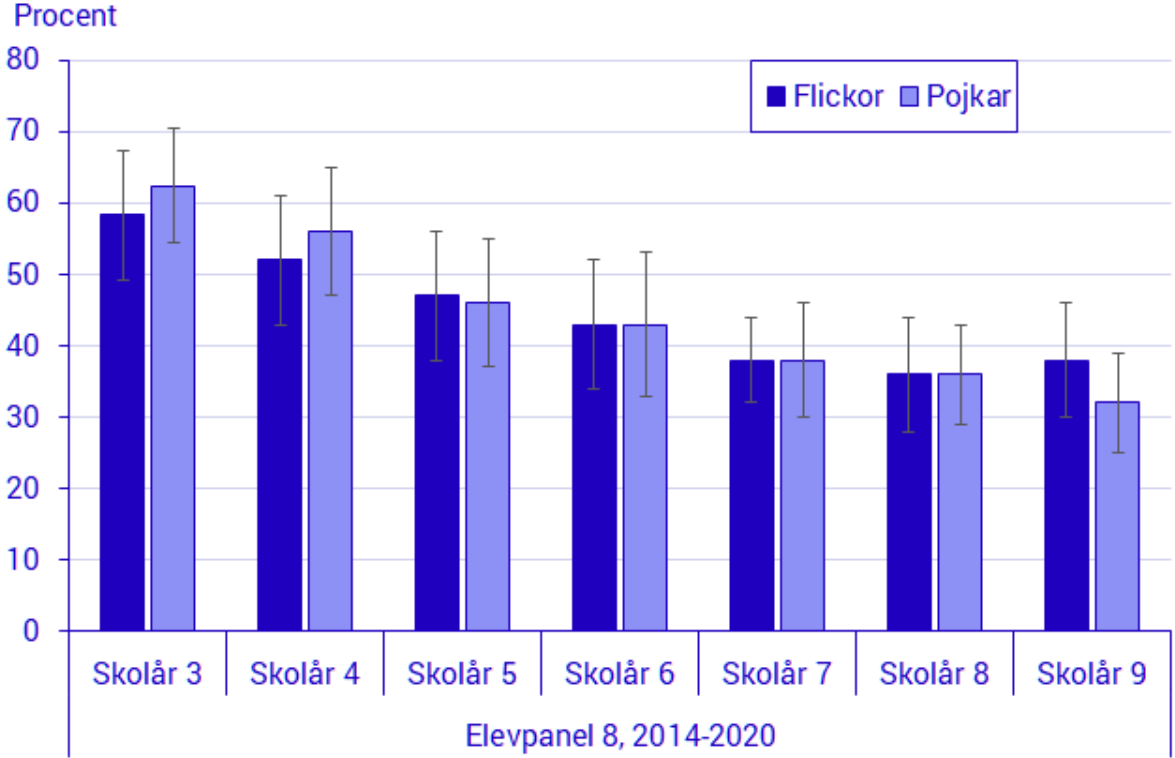
İsveç'te, ilkokul ve ortaokulda İsveççe dersi yerine, ikinci dil bakış açısına dayanan İsveççeyi ikinci dil olarak öğrenebilirsiniz. Öğrenciler aşağıdaki koşulları sağlıyorsa İsveççeyi ikinci dil olarak öğrenebilirler:

- Ana dili İsveççe dışında bir dil olan kişiler.
- Ana dili İsveççe olan ve yurtdışındaki okullardan kabul almış olanlar.
- Veli ile iletişim kurarken ana dilin İsveççe olması.

Bu gruptaki öğrenciler, İsveççeyi otomatik olarak ikinci dil olarak öğrenmezler, yalnızca ihtiyaç duymaları halinde öğrenirler. Bir öğrencinin ikinci dil olarak İsveççe eğitimi alıp almayacağına resmi olarak okul müdürü karar verir. Öğrenciler, eğitimleri boyunca istedikleri zaman ikinci dil olarak İsveççeden İsveççeye geçebilirler veya tam tersini yapabilirler.

Günümüzde, zorunlu eğitimdeki tüm öğrencilerin yaklaşık %13'ü ikinci dil olarak İsveççe öğrenmektedir. Bu sayı son 10 yılda iki katına çıkmıştır.

2014-2020 yılları arasında İsveççeyi ikinci dil olarak öğreten yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyete ve okul yılına göre oranı



İsveççenin ikinci dil olarak nasıl öğretileceği her okulun kendi inisiyatifindedir. İsveççeyi ikinci dil olarak öğrenen ve İsveççeyi aynı sınıfta okuyan öğrencilerin aynı anda eğitim göreceği şekilde bir eğitimin düzenlenmesinin önünde resmi bir engel yoktur.

Yetişkin eğitiminde, zorunlu okul veya lise eğitimi almak isteyen ve ana dili İsveççe olmayan bir öğrenci İsveççeyi ikinci dil olarak öğrenebilir.

Anadil öğretimi

İsveç'te de belirli koşullar altında anadilde eğitim alma hakkınız vardır.

Anadil öğretimi, anadili İsveççe olmayan öğrencilere anadillerini okulda bir ders olarak öğrenme fırsatı sunar. Öğretimin amacı, öğrenciye anadilinde ve dili hakkında bilgi edinme fırsatı sunmaktır. İyi gelişmiş bir anadil, İsveççeyi, diğer dilleri ve diğer dersleri öğrenmek için iyi koşullar sağlar .

Okul müdürü, zorunlu eğitim, lise ve özel eğitim lisesinde öğrencinin anadilinde alacağı eğitim ücretini belirler.

Zorunlu okul, özel gereksinimli okul, özel okul ve Sami okulundaki öğrencilere, aşağıdaki durumlarda ulusal azınlık dili olmayan ana dilde eğitim verilecektir:

- Velilerden biri veya her ikisinin ana dili İsveççe dışında bir dildir
- Dil, öğrencinin evdeki günlük etkileşim dilidir
- Öğrencinin temel düzeyde dil bilgisi vardır.

Müdür, yalnızca aşağıdaki durumlarda ana dilde eğitim düzenlemekle yükümlüdür:

- O dilde eğitim almaya hak kazanan en az beş öğrenci var
- Bu öğrenciler dilin öğretilmesini istiyor
- Uygun bir öğretmen vardır.

Ulusal azınlıklardan birine mensup öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla anadilinde eğitim alma hakkına daha fazla sahiptir. Dilin öğrencinin günlük sosyal dili olması veya öğrencinin bu dili bilmesi gibi bir zorunluluk yoktur.

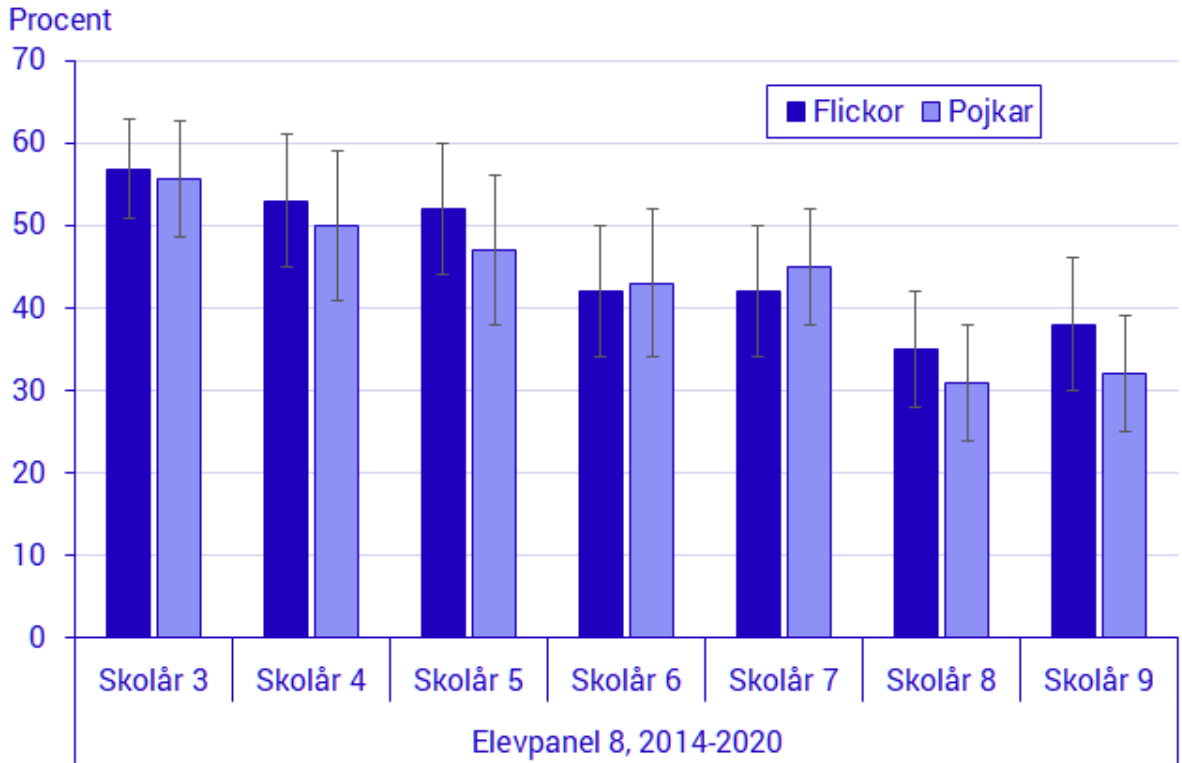
Ulusal azınlık dilleri Fince, Yidiş, Meänkieli , Romani ve Sami'dir.

Müdür, aşağıdaki durumlarda anadilde eğitim imkânı sağlamakla yükümlüdür:

- Bir öğrenci öğretilmek istiyor
- Uygun bir öğretmen var.

Anadil eğitimine katılan yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyete ve okul yılına göre oranı,

2014–2020



Ana dilde çalışma rehberliği

Eğitim Kanunu'na göre, dersleri takip edebilecek kadar İsveççe bilgisine sahip olmayan öğrenciler, ana dillerinde rehberlik alma hakkına sahiptir. Bunun ne ölçüde yapılması gerektiğine dair bir düzenleme yoktur ve birçok öğrenci için bu süre haftada yaklaşık bir saattir.

Yabancı dil

İsveç okullarındaki tüm öğrenciler en geç üçüncü sınıfta İngilizce öğrenmeye başlarlar.

Altıncı sınıfta öğrenciler yabancı bir dil öğrenmeye de başlarlar. Tüm okullarda Almanca, İspanyolca ve Fransızca olmak üzere en az iki modern dil sunulmalıdır. Modern bir dil yerine, koşullar uygunsa, öğrenciler ana dilleri olan İsveççe veya ikinci dil olarak İsveççe, İngilizce veya işaret dilini öğrenmeyi seçebilirler.

5.2. İsveç'te iki dilli çocuklar için başarılı eğitimin temel faktörleri

İki dilli çocuklar için bilgi gelişimini/başarılı eğitimi mümkün kılan faktörler, dil ötesi iletişim bilgisi ve anlayışı ile çocuklara eğitim veren eğitimcilerin dil ve bilgi geliştirme yaklaşımına dayalı çalışmalarıdır. İsveç'te, öğretmenlerin dil ve bilgi geliştirme yaklaşımına dayalı eğitim vermeleri savunulmaktadır; bu yaklaşım İsveç Ulusal Eğitim Ajansı ve İsveççeyi

İkinci Dil Olarak Ulusal Merkezi tarafından geliştirilmiştir. Dil ve bilgi geliştirme yaklaşımı şu anlama gelir:

- Farklı deneyimlere ve dilsel geçmişlere sahip öğrencilere okulda tüm dersleri geliştirme ve öğrenme konusunda eşit fırsatlar sunan yüksek kaliteli öğretim.
- Öğretmen dili bilinçli ve yapılandırılmış bir şekilde kullanır; kısmen öğrencilerin konuşabileceği, okuyabileceği, yazabileceği bir öğrenme aracı olarak, ama aynı zamanda dil öğreniminin kendi başına bir amaç olduğu bir şekilde.
- Öğrencilerin anlamlı bağlamlarda dil kullanmaları için teşvik edilmeleri gerekir. Anlamlı bağlamlar, diğer şeylerin yanı sıra, öğrencilerin anlamlı bir dil kullanmalarına izin verilmesi anlamına gelir.
- Ana dili İsveççe olmayan öğrenciler için öğretim basitleştirilmemeli, bunun yerine beklentiler ve seviye hem dil hem de ders açısından yükseltilmelidir. Öğrencilerin farklı dersler ve okul çalışmaları hakkında anlayış geliştirmeleri için yüksek beklentiler nedeniyle iyi bir destek aldıklarının akılda tutulması önemlidir.
- Dil ve bilgi geliştirme öğretimi, çok okuyup yazmayı gerektirir, ancak her şeyden önce öğrencilerin okuyacağı konu içeriği hakkında çok konuşmanız gerekir.
- Öğretmenin, hikayeyi anlatmanın yanı sıra öğrencilerden beklenenleri de göstererek görsel desteklerden yararlanması gerekir.
- Öğrencilere değerlendirmeden önce bol bol pratik yapma olanağı verilmelidir.
- Dil ve bilgi geliştirme yaklaşımına dayalı bir öğretim planlandığında, öğretmenin öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin envanterini çıkararak, mümkün olan en iyi dil ve bilgi gelişimini sağlaması gerekir.

Ayrıca, ders rehberliği olanağının da başarılı olduğu kanıtlanmıştır. Rehberlik danışmanının yardımıyla okul çalışmalarında destek alma fırsatı bulan öğrenciler, derslerin içeriğini daha kolay anlamaktadır. Rehberlik danışmanlarının yardımıyla, İsveççe konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler, hem günlük dilde hem de her şeyden önce okul dilinde İsveççe bilgilerini geliştirme fırsatına sahip olmaktadır.

Yabancı kökenli ailelerde iki dillilik ve İsveççenin kullanımı

İsveç, bugün 150'ye kadar farklı dilin konuşulduğu çok dilli bir toplumdur. Birçok insan birden fazla anadil ile büyümektedir ve İsveç'te yaşayan insanların büyük çoğunluğu hayatlarının bir noktasında birden fazla dil öğrenmektedir. Örneğin, Eurobarometer'e (2012) göre, İsveç nüfusunun %86'sı İngilizce konuşabilmektedir ve yaklaşık %40'ı İngilizceyi çok iyi konuşup günlük olarak kullandığını belirtmektedir.

İsveç okullarındaki öğrencilerin kaç tanesinin evde İsveççe konuştuğuna dair resmi bir istatistik bulunmamaktadır. Ancak İsveç, 2021 yılında 4. sınıftaki okuma becerisi ve okumaya yönelik tutumları ele alan uluslararası bir bilgi anketi olan PIRLS'e katılmıştır. İsveç'ten katılan öğrencilerin neredeyse yarısının (%47) evde İsveççe dışında bir dil konuştuğu görülmektedir. Bu, 2016 yılına kıyasla %16'lık bir artışa işaret etmektedir.

İsveç'te iki dillilik teşvik edilir ve anadili farklı olan ebeveynler, İsveç Ulusal Eğitim Ajansı da dahil olmak üzere çeşitli kurumlar tarafından çocuklarıyla en iyi bildikleri dili konuşmaya teşvik edilir, çünkü bu, çocuğun dil gelişimine en iyi katkıyı sağlar. Ancak araştırmalar, iki dilli ailelerdeki birçok çocuğun evde İsveççe konuşmak istediğini ve iki dilli öğrencilerin çoğunun anadillerinden daha iyi İsveççe okuyup yazabildiğini göstermektedir.

Sosyo-ekonomik faktörler, yabancı kökenli aileler

İsveç'te yapılan çalışmalar, sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin okulda ne kadar başarılı olduklarında büyük bir rol oynadığını göstermektedir. Yabancı kökenli öğrenciler genellikle İsveç kökenli öğrencilere göre daha kötü koşullara sahiptir. Örneğin, daha az elverişli sosyoekonomik geçmişe sahip okullarda ortalama olarak daha az nitelikli öğretmen bulunur. Son yıllarda, savunmasız bölgelerdeki öğretmenler için ek maaş artışları gibi çeşitli önlemlere rağmen, bu durum tersine dönmüştür. Son yıllarda, öğrencilerin sosyoekonomik geçmişinin öğrencilerin not sonuçları için giderek daha önemli hale geldiği görülmüştür. Son yıllarda, göç yaşının yükselmesi ve ebeveynlerinin sosyoekonomik durumunun kötüleşmesi nedeniyle yabancı doğumlu öğrenciler iyi okul sonuçları elde etmekte daha fazla zorluk çekmişlerdir. Sosyoekonomik geçmiş, İsveç kökenli öğrenciler için de daha önemli hale gelmiştir, ancak artış yabancı doğumlu öğrencilere göre önemli ölçüde daha azdır.

Sosyoekonomik geçmiş faktörleri arasında, ebeveynlerin eğitim düzeyi notlar üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Eğitim düzeyinin önemi zamanla artmamıştır, ancak diğer yandan ebeveynlerin geliri daha da önemli hale gelmiştir ve sosyoekonomik geçmişin notlar üzerindeki artan öneminin temel açıklaması gibi görünmektedir.

İsveç'te de 2000'li yılların ikinci yarısından itibaren öğrenciler sosyoekonomik geçmişlerine ve yabancı kökenli olup olmadıklarına göre okullar arasında giderek daha fazla bölünmüş durumda.

5.3. Ana dili İsveççe olmayan çocukların eğitimine yönelik modeller

Resmi dilde tam kapsamlı eğitim.

Geleneksel öğretim, yeni gelen öğrencilerin önce İsveççe öğrenmeleri ve ardından diğer derslere geçmeleri gerektiği varsayımına dayanır.

Bir öğrencinin İsveççe'de okulda öğrendiği tüm dersleri tatmin edici bir şekilde özümseyebilecek kadar iyi hale gelmesi ortalama beş yıl sürer. Bu süre zarfında öğrenciler, bilgi ve dil gelişimlerinde duraklama yaşamamanın yanı sıra düşük öz saygı ve yabancılaşma duygusu geliştirme riskiyle karşı karşıya kalırlar ve bu da okul başarısını uzun yıllar etkileyebilir. İsveç'te, İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, öğrencilerin ana dillerini de kullanmalarına izin verilen diğer dil öğrenme yöntemlerini öne çıkarır.

İsveççeyi ikinci dil olarak öğretmek

İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, İsveççenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine bir çalışma yürütmüştür. İkinci dil olarak İsveççe dersi, 1995 yılında zorunlu okullarda ve tüm okul sisteminde ayrı bir ders olarak yürürlüğe girmiştir. İkinci dil olarak İsveççenin okullarda ayrı bir ders olarak yürürlüğe girmesi, diğer tüm okul dersleriyle aynı statüye sahip olduğu ve bir telafi öğretimi biçimi olarak yürütülmemesi gerektiği anlamına gelir. 1997 yılında ayrıca, ikinci dil olarak İsveççe dersinin notlarının, lise, üniversite ve kolejlere girişte İsveççe dersinin notlarıyla eşit olduğu hükmü getirilmiştir.

Çalışmanın amacı, İsveç'teki farklı okulların İsveççeyi ikinci dil olarak nasıl kullandıklarına ilişkin bilgiyi artırmaktır.

Çalışmadan ortaya çıkan sonuç, diğer şeylerin yanı sıra, İsveççenin ikinci dil olarak öğretiminin İsveç genelinde eşit olmadığıdır. Bu, İsveççeyi ikinci dil olarak öğrenmesi gerekenlerin nasıl değerlendirileceğinden, notlandırma sırasında öğrencilerin bu konuda nasıl değerlendirildiğine kadar birçok alanda farklılık göstermektedir. İsveç'teki okulların çoğunda ikinci dil olarak İsveççe öğreten öğretmen bulunmamaktadır, bu da bu alana ihtiyaç duyan öğrencilerin "normal" İsveççe öğrenmek zorunda oldukları anlamına gelir.

Çalışma ayrıca, müfredatın tasarlanma ve formüle edilme şekli nedeniyle yeni gelen öğrencilerin ikinci dil olarak İsveççe konusunda eşit eğitim alamadığını göstermektedir. Öğretmenler, müfredatın İsveççe bilgisi olmayan veya çok az olan öğrencileri dikkate almadığına inanmaktadır; bu da öğrencileri müfredatın hedeflerine ve notlandırma kriterlerine göre değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır.

İsveççe ve ana dilin ayrı ayrı öğretilmesi

İsveç okullarında, belirli koşullar altında, ana diliniz İsveççe ise ana dilinizde eğitim ve çalışma rehberliği alma hakkınız vardır. Ana dil eğitimi genellikle okul saatleri dışında gerçekleşirken, çalışma rehberliği öğrencinin normal okul günü içerisinde gerçekleşir. Genellikle haftada bir saat ana dil dersi ve/veya bir saat çalışma rehberliği şeklindedir.

Anadilde ek öğretimin ve/veya çalışma rehberliğinin en iyi sonuçları verebilmesi için kadrolu öğretmenler ile anadil/çalışma danışmanlığı öğretmenleri arasında işbirliği fırsatlarının olması önemlidir.

Bu, Ulusal Eğitim Ajansı'nın günümüz okullarında iyileştirme fırsatları olduğunu tespit ettiği bir alandır.

Translanguaging

Dil ötesi öğretim, öğretmenlerin öğretimde tüm öğrencilerin dillerini stratejik olarak kullanmaları anlamına gelir. Sınıftaki öğretmenin tüm dilleri bilmesi gerekmez, ancak öğrencilerin tüm dil kaynaklarını kullanmalarına izin verir. Örneğin, öğrenciler birbirleriyle ana dillerinde konuşabilir, dil grupları halinde çalışabilir veya önce ana dillerinde yazıp ardından İsveççeye çevirebilirler. Birçok öğretmen, bir dili tek konuşan öğrencilerin katılımını artırmak için dijital araçların kullanımını da geliştirmiştir. Öğrenciler ana dillerini kullanarak, öz güvenlerini, katılım isteklerini ve fırsatlarını artırırken, daha iyi anlama fırsatlarına sahip olabilirler.

Translingualizm, İsveç okullarında nispeten yeni bir kavramdır ve son yıllarda giderek daha fazla ilgi görmektedir. İsveç'teki çok kültürlü okullarda yapılan birçok çalışma, İsveç'e gelen çocukların ve gençlerin, eğitimi en iyi şekilde özümseyebilmeleri için ana dillerini İsveççe ile iç içe kullanmaya devam edebilmeleri gerektiğini göstermektedir.

Dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, çok dilli öğrencilerin okul başarısı için önem taşıyan dört alan vurgulanmaktadır: kimlik gelişimi, bilgi gelişimi, okuryazarlık gelişimi ve velilerle işbirliği.

İsveç'teki ilkökul müfredatı, dil, öğrenme ve kimlik gelişiminin yakından bağlantılı olduğunu ve okulun görevlerinden birinin güvenli bir kimlik oluşturmak olduğunu belirtir. Kimlik gelişimi söz konusu olduğunda, dil ötesi eğitimin büyük bir olumlu etkiye sahip olduğu görülebilir. Araştırmalar, kültürel ve dilsel çeşitliliğin onaylanmasının olumlu kimlik gelişimi için bir ön koşul olduğunu göstermiştir. Çok dilli bireylerin çok dilli ve çok kültürlü bireyler olarak onaylandıklarını hissetmeleri için, öğretimde tüm dillerini kullanmalarına izin verilmesi önemlidir.

İsveç'te yapılan araştırmalar, okulda tüm dillerini kullanmaya devam etmelerine izin verilen çocukların ve gençlerin, İsveççe de dahil olmak üzere tüm derslerde bilgi gerekliliklerini daha iyi karşıladığını gösteriyor.

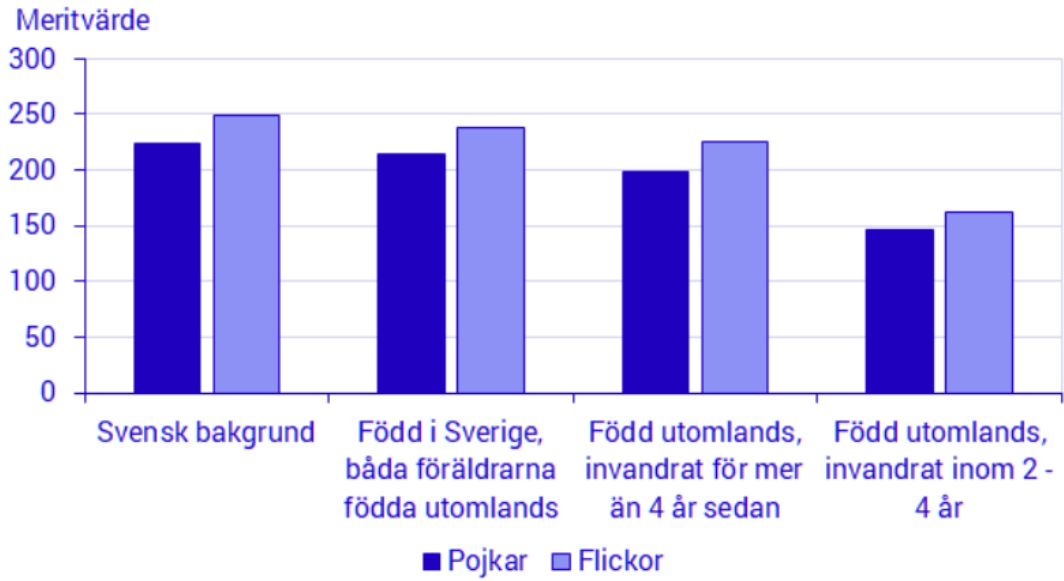
5.4. Veriler ve sonuçlar

Öğrencilerin okulda ne kadar başarılı oldukları birçok farklı faktöre bağlıdır. İsveç'te araştırmacılar, sosyal geçmiş, cinsiyet ve etnik kökenin bir öğrencinin eğitim sonucunu etkileyen bireysel faktörler olduğunu belirlemiştir.

Sosyal geçmiş söz konusu olduğunda, ebeveynlerin eğitim geçmişinin yanı sıra çocuklarından beklentileri ve beklentilerinin de büyük bir etkisi olduğu görülebilir. Okul çalışmalarına ne kadar katıldıkları ve "okul dilini" ne kadar iyi bildikleri de etkilidir. Yabancı kökenli öğrenciler genellikle İsveç kökenli öğrencilere göre daha kötü koşullara sahiptir. Ebeveynlerinin genellikle daha düşük eğitim ve gelirleri vardır ve kendileri her zaman İsveç okullarına gitmemişlerdir. Konaklama durumu da İsveç kökenli öğrencilere göre farklı görünebilir.

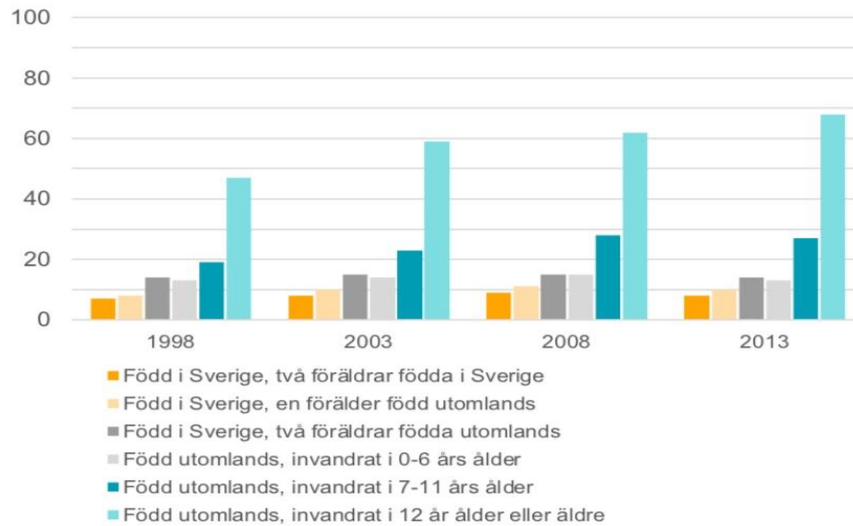
Cinsiyet, İsveç okullarında okul başarısını etkileyen bir diğer çok belirgin bireysel faktördür. Kızlar, kökenleri ne olursa olsun, genellikle erkeklerden daha iyi notlar alırlar. Dört yıldan uzun süredir İsveç'te bir okula devam eden yabancı kökenli kızlar, İsveç kökenli erkeklerden daha iyi bir grup performansı sergiler.

2016-2018 9. sınıftan final notu alan öğrenciler



Yabancı uyruklu öğrencilerin okul başarıları, İsveç'te doğup doğmadıklarına, uzun süredir İsveç'te yaşayıp yaşamadıklarına veya yakın zamanda göç edip etmediklerine bağlı olarak değişmektedir. Dil öğreniminin gerçekleştiği yaş, yabancı uyruklu öğrencilerin İsveç okullarındaki hedeflerine ulaşmalarında en önemli faktör olarak kabul edilmektedir.

İsveç'te doğan/yabancı uyruklu kişiler arasında lise 9. sınıfta liseye gitmeye uygun olmayan öğrencilerin oranı ve İsveç'te kalış süresi.



Bölüm 6. Türkiye'de başarılı iki dilli çocuk eğitiminin temel faktörleri

6.1. Giriş ve bağlamsal genel bakış

Küreselleşmenin güçleri, teknolojik gelişmeler ve insan göçünün dinamikleri, farklı ulusal ve kültürel geçmişlere sahip bireyler arasındaki etkileşimleri neredeyse kaçınılmaz hale getirmiştir. 2017 itibarıyla, küresel manzarada 260 milyon birey kendi ülkeleri dışında ikamet ediyor, 1,3 milyar uluslararası turizm vakası ve yaklaşık 5 milyon öğrenci yurt dışında yükseköğrenim görüyordu. (OECD, 2018) Bu rakamlar son yıllarda istikrarlı bir artış eğilimi göstermiştir; (OECD, 2018; UNWTO, 2019). Hem malları hem de hizmetleri kapsayan uluslararası ticaret alanı, dünya GSYİH'sinin yarısından fazlasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Dünya Bankası, 2019). Bu gelişmeler ışığında, kültürel farklılıklar arasında iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırmak için çok sayıda birey için birden fazla dile hakim olmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Çeşitli uluslardaki eğitim çerçeveleri, yabancı dillerin edinilmesi ve öğretilmesine giderek daha fazla odaklanarak bu dilsel zorluğun üstesinden gelmek için gelişmektedir. Özellikle İngilizce, eğitim politikaları ve öğrenme ortamlarında baskın yabancı dil olarak ortaya çıkmıştır.

Dil öğrenme süreci, iletişim becerilerini geliştirmenin ötesine geçer; insan kültürleri ve dillerininengin çeşitliliğini anlamanın bir yolu olarak hizmet eder. Dil eğitimi, bireylerin farklı kültürleri keşfetmelerini ve onlarla bağlantı kurmalarını, kültürel duyarlılıklarını genişletmelerini ve çeşitli toplumsal değerlerin karmaşıklığını kavramalarını sağlar (Curtain ve Dahlberg, 2004; Gudykunst, 2003; Marian ve Shook, 2012). Yabancı dil öğrenenler, çevrilebilirliğin sınırlarını fark ederek, dünyanın görüldüğü ve anlaşıldığı çeşitli bakış açılarına değer verirler. Dahası, yabancı bir dil edinmek, kişinin kültürel ve kişisel kimliğini alternatif kültürel bakış açılarından keşfetmesine yol açabilir. Yabancı dil eğitimi, kişinin kendi dil topluluğu dışındaki bireylerle iletişimi vurgulayarak kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirir ve vatandaşlık eğitiminde önemli bir rol oynar. Bu tür bir eğitim, küreselleşmiş bir toplumda aktif katılım için ön koşul olan çeşitli kültürlerin ve dünya görüşlerinin anlaşılmasını teşvik etmek için hayati önem taşır. Avrupa Konseyi, dilsel, iletişimsel ve çok dilli yeterlilikleri demokratik kültürlerin geliştirilmesi için gereken sekiz temel beceri arasında kabul etmektedir (Avrupa Konseyi, 2020).

Bir bireyin dünya bilgisini ve öğrenme kapasitesini ve isteğini kapsayan genel yeterlilikler, dil edinimini önemli ölçüde etkileyen dil dışı faktörlerle özünde bağlantılıdır. Göçmen çocukların dil öğrenme deneyimleri tartışılırken, iki kritik kavram ortaya çıkar: alımlama ve etkileşim. Bu kavramlar iletişimin ve bilginin inşasının ayrılmaz bir parçasıdır. Yabancı bir ülkedeki göçmen bir çocuk için ilk iletişim genellikle aile içinde gerçekleşir, ardından okulda akranlarıyla etkileşimler gelir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenen öğrencilerin evde ve okulda günlük aktivitelere dahil edilmesi, etkili dil öğrenimi için zorunludur.

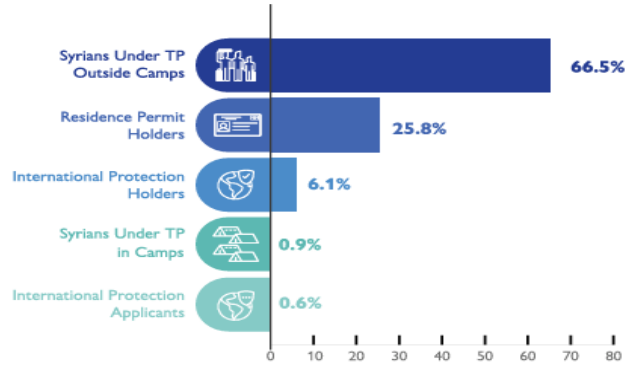
Avrupa'nın ve Avrupa Konseyi bünyesindeki Üye Devletlerin doğasında var olan çok dillilik, kıta genelinde sosyal politika oluşturulmasının ayrılmaz bir parçası olan temel bir özelliktir. Sonuç olarak, dil eğitimi politikalarının oluşturulması ve uygulanması, özellikle Avrupa halkları arasında kapsayıcılığı ve kolektif bir demokratik vatandaşlık duygusunu teşvik etmeyi amaçlayan sosyal stratejinin kritik bileşenleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, dil öğretimi ve edinimi etrafındaki söylem, salt pedagojik değerlendirmelerin ötesine geçerek, dil

eğitimi politikasının stratejik zorunluluklarıyla daha yakından örtüşmektedir. Çok dilliliğe yönelik politika yanıtları yelpazesi, bir strateji ikiliğini kapsamaktadır: dil çeşitliliğinin azaltılmasını savunanlar ve korunmasını ve geliştirilmesini destekleyenler. Bu stratejiler, uluslararası hareketliliği artırma, karşılıklı dilsel anlayışı (birlikte anlama) kolaylaştırma ve ekonomik büyümeyi teşvik etme himayesinde savunulmaktadır. Avrupa Konseyi, üye devletleriyle birlikte, dil eğitimi politikasının temel taşı olarak dil çeşitliliğinin teşvik edilmesini vurgulayarak, ikinci yaklaşımlı savunmaktadır. Bu duruş, yalnızca hareketliliğin, karşılıklı anlayışın ve ekonomik ilerlemenin faydalarına değil, aynı zamanda dil çeşitliliğinin önemli bir rol oynadığı Avrupa kültürel mirasının korunması zorunluluğuna da dayanmaktadır.

Bu nedenle, gündem dillerin salt geliştirilmesi veya korunmasının ötesine geçerek, Avrupa vatandaşlarının dil yeterliliklerinin artırılması yoluyla güçlendirilmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla dil eğitimi, bireysel dil yeterliliğinin geliştirilmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır; faydacı veya mesleki hedeflerin ötesine geçen, dil çeşitliliğine ve başkalarının dillerine saygı duyma eğitimini de içeren kapsamlı bir dil anlayışıdır. Dolayısıyla dil eğitimi politikaları, tüm bireylerin yaşamları boyunca birden fazla dil edinmesini savunmalı ve Avrupalıların çok dilli ve kültürlerarası vatandaşlar olarak evrilmesini sağlamalıdır. Bu gelişim, Avrupalıların yaşamın her alanında diğer Avrupalılarla kapsamlı bir şekilde etkileşim kurabilmeleri ve gerçekten kapsayıcı ve dilsel açıdan çeşitli bir toplum ideallerini somutlaştırmaları için olmazsa olmazdır.

6.2. Türkiye'de Etnik ve Dilsel Çeşitlilik

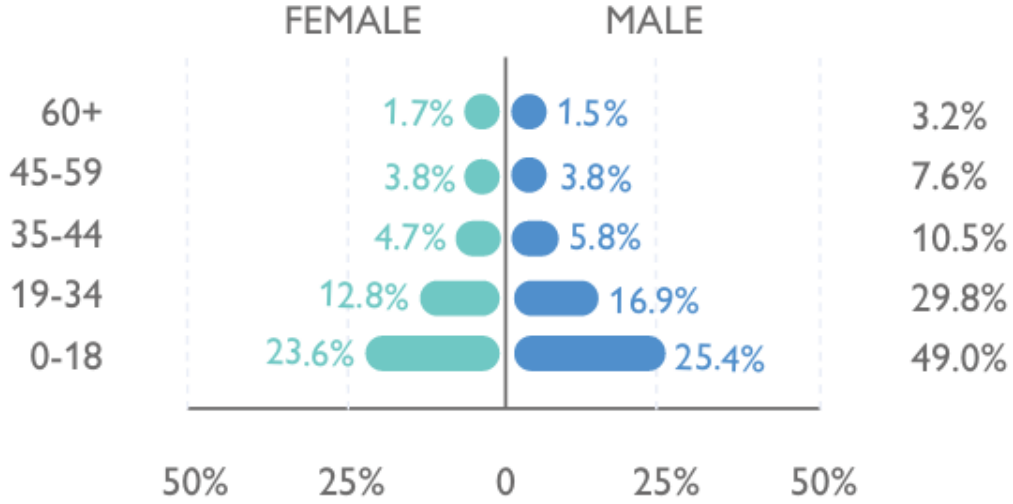
Legal Status of the Foreign Nationals Present in Turkish Territory



Kaynak: MPM TÜRKİYE Faaliyet Raporu 2022

Yukarıdaki şekil, savaş nedeniyle Türkiye'de ikamet eden Suriyelileri göstermektedir. Bu savaşın sonuçlarından biri de çocukları en çok etkileyenlerden biridir. Aşağıdaki şekil, Suriyeli göçmenlerin yüzdelerini göstermektedir .

Demographic Breakdown of Biometrically Registered Syrians



Kaynak: MPM TÜRKİYE Faaliyet Raporu 2022

Suriye'den gelen göçmenlerin neredeyse yarısı 0-18 yaş aralığındadır. Bu durum, hem anadil hem de ikinci dil eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Türkiye'de yalnızca Suriyeliler değil, birçok farklı milletten göçmen bulunmaktadır. Aşağıdaki şekil, sayıları ve dil eğitimine öncelik verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır .

Türkiye'nin İncelenmesi: Etnik Çeşitlilik İçinde Dil Ediniminde Etkili Faktörler

Doğu ve Orta Avrupa'daki etnik çeşitlilik söyleminde, Türkiye'nin karmaşık kültürel ve dilsel yapısı önemli bir ilgiyi hak ediyor. Bu karmaşıklık, ulusun resmi dili olan Türkçe ile birlikte çok sayıda azınlık dilinin bulunması nedeniyle, iki dilli eğitim için hem zorluklar hem de fırsatlar yaratıyor. Türkiye, kültürel dokusunu zenginleştiren zengin etnik ve dilsel topluluk çeşitliliğiyle öne çıkıyor. Nüfusun yaklaşık %90'ı tarafından konuşulan Türkçe baskın olsa da, Kürtçe, Arapça, Lazca, Çerkezce ve Ermenice dahil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere önemli azınlık dilleri kayda değer bir varlık gösteriyor. Türkiye, dil hakları da dahil olmak üzere azınlık haklarını tanımak ve korumak için önemli çabalar sarf etmiştir. Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartı'nın 2008 yılında onaylanması, Türkiye'nin azınlık dillerinin korunması ve geliştirilmesine olan bağlılığının bir kanıtı olup, özellikle eğitim, yönetim ve medya alanlarında gelişmiş güvenceler sunmaktadır.

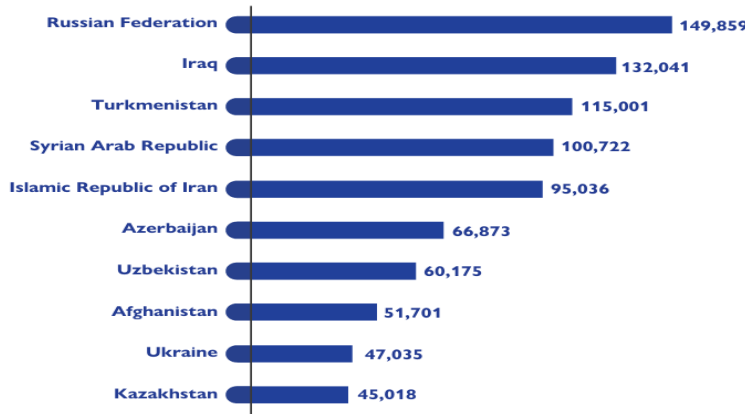
Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı'nın (GİB) son verilerine göre, Türkiye sınırları içinde 5,2 milyondan fazla yabancı uyruklu kişi bulunmakta olup, bunlardan 3,9 milyonu uluslararası koruma talep etmektedir. Bunların büyük çoğunluğu, Türkiye'de geçici koruma statüsü verilen Suriyelilerden (3.535.898 kişi) oluşmaktadır. Suriye uyruklu kişi sayısında, bir önceki yıla göre 201.471 kişi azalarak kayda değer bir düşüş gözlemlenmiştir. 2022 sonu itibarıyla GİB, çoğunluğu Afganistan, Irak ve Ukrayna'dan olmak üzere 33.246 uluslararası koruma

başvurusunda bulunan kişi bildirmiş olup, bu durum Türkiye'de insani ve hukuki koruma arayan yabancı uyrukluların demografik yapısını daha da çeşitlendirmektedir.

TÜİK'in resmi istatistiklerine göre, 2017 yılında Türkiye yaklaşık 466.000 yeni göçmen kaydetti ve bu rakamın 364.600'ünü yabancı uyruklular oluşturdu . Bu dönemde, Türk vatandaşlarının akışında 5.300 kişi azalırken, yabancı uyruklu vatandaşların gelişinde 90.700 kişi artış görüldü. Bu yabancı uyrukluların yaklaşık %58'i erkekken, bu oranın Türk göçmenler arasında yaklaşık %58 olduğu dikkat çekicidir. Türk üniversitelerindeki uluslararası öğrenci demografisi hızlı bir artış göstererek 2017/18 akademik yılında 125.000'e ulaştı ve bir önceki yıla göre %16'lık bir artış göstererek 2010'ların başında kaydedilen rakamın beş katına çıktı. Suriye, 2016/17 akademik yılından bu yana önde gelen menşe ülke olarak ortaya çıktı ve 2017/18 akademik yılında altıda bir uluslararası öğrenciden biri Suriyeliydi (20.700). Suriye'den sonra Azerbaycan ve Türkmenistan, sırasıyla 17.000 ve 12.000 öğrenciyle uluslararası öğrenci topluluğuna önemli katkıda bulunmaktadır. Alman öğrenci sayısında ise 2016/17 akademik yılından bu yana kayda değer bir artışla altı kat artış olmuş ve 2017/18'de toplam 4.000 öğrenciye ulaşılmıştır.

Ayrıca, Türkiye'nin göçmenler için hem bir varış noktası hem de bir çıkış noktası olarak rolü, dinamik göç ve göç kalıpları ile yatırım yoluyla vatandaşlık programlarına yaptığı düzenlemelerle vurgulanmaktadır ve bu düzenlemeler, ülkenin demografik ve dilsel yapısı üzerinde etkilere sahiptir. Bu çok yönlü senaryo, derin etnik ve dilsel çeşitliliğe sahip bir ülkede dil edinimini etkileyen faktörleri ve iki dilli eğitim stratejilerinin uygulanmasının karmaşıklıklarını incelemek için benzersiz bir bağlam sunmaktadır.

Top 10 Nationality Groups for Residence Permit Holders



Kaynak: MPM TÜRKİYE Faaliyet Raporu 2022

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye Asya ve Avrupa, hatta Afrika arasında çok özel bir coğrafi konuma sahiptir. Şekil, Türkiye'yi hedef ülke olarak seçen ülkeleri açıklamaktadır.

Main Countries of Origin for RP Holders in Türkiye for 2022



Source: PMM, 31.12.2022

Note: This map is for illustration purposes only. The boundaries and names shown and the designations used on this map do not imply official endorsement or acceptance by IOM.

Türkiye'ye Göç Edenlerin veya Yeni Gelenlerin Sosyal ve Kültürel Geçmişleri

Çok kısa bir açıklamayla Türkiye'de farklı nedenlerle farklı yabancı nüfus bulunmaktadır :

1. Yatırım veya gayrimenkul yoluyla ikamet izni alanlar
2. Evlilik
3. Soğuk iklimden sıcak iklime geçiş
4. Turizm
5. Ekonomik nedenler
6. Afetler (savaşlar, soykırım , doğal afetler, vb.)
7. Daha iyi yaşam standartları
8. Eğitim
9. Dini nedenler
10. Beyin göçü

Birebir görüşmeler yapıldığında, sebeplerin sayısı yüzlerce olabilir; her göç vakasının kendine özgü bir geçmişi vardır. Her tarihin farklı bir ekonomik hikâyesi vardır. Örneğin, bir Arap şeyhi pahalı bir ikametgah veya arazi satın alıp ikametgah sahibi olurken, savaştan sağ kurtulan biri ayakkabısız sınırı geçer.

6.3. Türkiye'de ikinci dil öğretimine genel bakış

Türkiye'de on iki yıl süren zorunlu bir eğitim sistemi vardır. Öğrenciler genellikle altı yaşında ilkokula başlar ve öncesinde okul öncesi eğitimlerine katılırlar. Sekizinci sınıfı tamamladıktan sonra, öğrenciler eğitimlerine bir lisede (Lysium) devam etmeyi tercih edebilirler. Türk gençlerinin yaklaşık %85'i sekizinci sınıfı tamamladıktan sonra doğrudan liseye geçmektedir. Ortaokul gerekliliklerini karşılamayan yeni gelen öğrenciler için, gerekli temel bilgileri sağlamak üzere tasarlanmış bir dil tanıtım programı mevcuttur. Günümüzde Türk okullarındaki öğrencilerin önemli bir kısmı, ya yurt dışında doğmuş ya da yabancı kökenli ebeveynlerin çocukları olarak Türkiye'de doğmuş yabancı bir geçmişe sahiptir.

Yeni Gelenler :

Türkiye'de, birinci sınıfın normal başlangıç tarihinden sonra okula başlayan öğrenciler, ilk dört yıllık eğitimleri boyunca yeni gelen olarak kabul edilir. Sığınmacı çocuklar, varışlarından itibaren en geç bir ay içinde okula kaydedilmelidir. Kayıt sırasında , öğrenciler uygun sınıf seviyelerini ve bireyselleştirilmiş bir çalışma planına ihtiyaç duyup duymadıklarını belirlemek için bilgi değerlendirmesinden geçerler.

Yeni gelen öğrencileri desteklemek için bazı okullar, öğrencilerin normal sınıflara entegre olurken aynı zamanda derslerinin bir kısmını da alabilecekleri hazırlık sınıfları sunmaktadır. Bu hazırlık sınıflarının amacı, öğrencileri normal sınıflara mümkün olan en kısa sürede tam olarak katılmaları için gerekli becerilerle donatmaktır. Ancak, öğrencilerin sadece hazırlık sınıflarına katılmalarına izin verilmez ve katılım süresi iki yıla sınırlıdır. Zorunlu okullara yeni gelen öğrenci sayısında son yıllarda önemli bir artış görülmüştür.

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Konusu:

Türkiye'de öğrenciler, standart Türkçe dersi yerine, ikinci dil perspektifine dayanan Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenme seçeneğine sahiptir. Bu seçenek, ana dili Türkçe olmayan, yurt dışındaki okullarda eğitim görmüş veya veli eşliğinde ağırlıklı olarak Türkçe konuşan öğrenciler için geçerlidir. Türkçenin ikinci dil olarak alınması otomatik değildir ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre okul müdürü tarafından belirlenir. Öğrenciler, eğitimleri sırasında ikinci dil olarak Türkçe ve standart Türkçe arasında geçiş yapabilirler. Şu anda Türkiye'deki tüm zorunlu okul öğrencilerinin yaklaşık %13'ü ikinci dil olarak Türkçe öğrenmektedir ve bu sayı son on yılda iki katına çıkmıştır.

Ana Dil Öğretimi:

Türkiye'de öğrenciler, belirli koşullar altında anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. Anadil eğitimi, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, dil becerilerini ve bilgilerini geliştirmeyi amaçlayarak okulda ders olarak kendi dillerini öğrenmelerine olanak tanır. Anadil eğitimi verme kararı, belirli uygunluk kriterlerine göre okul müdürü tarafından verilir. Ayrıca, Kürtler, Araplar veya Çerkezler gibi ulusal azınlık gruplarına mensup öğrenciler, anadilinde eğitim alma hakkına daha fazla sahiptir.

Ana Dilde Çalışma Rehberliği:

Türkçeyi yeterince iyi bilmeyen öğrencilerin ana dillerinde rehberlik alma hakkı olup olmadığı konusunda yetkililer arasında büyük bir tartışma var. Bu rehberliğin kapsamı kurallarla düzenlenirse de, çoğu öğrenci için genellikle haftada yaklaşık bir saattir. Evde ana dilde Türkçeyi, okulda ise Türkçeyi destekleyen bir eğilim vardır.

Yabancı Dil Eğitimi:

Türk okullarındaki tüm öğrenciler en geç ikinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlar. Ancak, dil eğitiminin erken başladığı ve bazı durumlarda müfredatlarında üçüncü bir dilin de yer aldığı özel okullar da mevcuttur. Dokuzuncu sınıfta öğrenciler ikinci bir yabancı dil öğrenmeye başlar ve okulların Almanca, Fransızca veya diğer dil seçenekleri sunması gerekir. Alternatif olarak, öğrenciler ana dilleri olan Türkçe, ikinci dil olarak Türkçe, İngilizce veya işaret dilini öğrenebilirler. Ayrıca, öğrencilerin dini konularda yeterlilik kazanmak için Arapça öğrendikleri İslam İlahiyat Liseleri de bulunmaktadır.

Türkiye'de İki Dilli Çocuklar İçin Başarılı Eğitimin Temel Faktörleri:

Türkiye'de iki dilli çocuklar için başarılı bir eğitim, eğitimcilerin dil-dil etkileşiminin kapsamlı bir şekilde anlaşılması ve bir dil ve bilgi geliştirme yaklaşımının benimsenmesiyle kolaylaştırılır. Bu yaklaşım, farklı dilsel geçmişlere sahip öğrencilere eşit fırsatlar sunan, öğrencileri dili anlamlı bağlamlarda kullanmaya teşvik eden ve hem dil hem de ders öğrenimi için yüksek beklentileri koruyan yüksek kaliteli öğretimi vurgular.

Türkçe Dışında Anadili Olan Çocukların Eğitimine Yönelik Modeller:

Azınlık nüfusunun yoğun olduğu bölgelerde, okullar ağırlıklı olarak azınlık dilinde eğitim verebilir ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmeye odaklanabilir. Bu model, dil ediniminin yanı sıra kültürel korumayı da vurgular. Bazı okullar, farklı topluluklar arasında karşılıklı saygı ve anlayışı teşvik eden kültürlerarası eğitimi de benimser. Bu yaklaşım, azınlık kültürlerinin unsurlarını müfredata entegre ederek kalıplaşmış yargılarla mücadele eder ve kapsayıcılığı teşvik eder.

Türkiye'de ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitimi için çeşitli modeller mevcuttur. Bunlar arasında resmi dile tam katılım, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi, Türkçe ve ana dilin ayrı ayrı öğretilmesi ve dil değiştirme uygulaması yer almaktadır. Her modelin kendine özgü avantajları ve zorlukları vardır ve iki dilli öğrenciler için etkili uygulama ve destek sağlamak amacıyla eğitimciler ve politika yapımcılar arasında iş birliği gerekmektedir. Türkiye'de faaliyet gösteren yabancı okullar da bu yaklaşımı benimsemektedir. Örneğin, Antalya ilinde Rusya-Ukrayna savaşı nedeniyle kurulan ve resmi eğitim dili Rusça olan, ikinci dil olarak Türkçe, Almanca ve İngilizce'nin öğretildiği bir Rus Okulu bulunmaktadır.

Ayrıca, farklı dil geçmişlerine sahip öğrencilerin entegrasyonunu kolaylaştırmak için okullar yoğun Türkçe dil dersleri sunabilir. Bu programlar, öğrencilerin sosyal ve mesleki

entegrasyonları için gerekli olan Türkçe yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (TÖMER gibi) .

Sonuç olarak, Türkiye'de başarılı iki dilli eğitim, yasal destek, çeşitli eğitim modelleri ve kaynak kısıtlamaları ve toplumsal tutumlar gibi zorlukların ele alınmasına yönelik çabaları kapsayan çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Türkiye, dilsel çeşitliliğe değer vererek ve kapsayıcı eğitim ortamları oluşturarak, çeşitli topluluklarını güçlendirebilir ve sosyal uyumu teşvik edebilir.

6.4. Sonuç

Eşi benzeri görülmemiş küresel göçün damgasını vurduğu bir dönemde, çok dilli sınıfların yönetimi dünya çapındaki eğitim sistemleri için hem zorluklar hem de fırsatlar sunmaktadır. Bu makale, özellikle Türkiye'nin göçmen öğrenci nüfusunda yaygın olan dilsel çeşitliliğe verdiği yanıtı odaklanarak, çok dilli eğitimin karmaşık dinamiklerini ele almaktadır. Mevcut literatür, eğitim politikaları ve ampirik kanıtların kapsamlı bir incelemesi yoluyla, bu çalışma, gelişmiş dijital teknolojilerin göçmen öğrenciler arasında dil engellerini azaltma ve dil edinimini teşvik etmedeki rolünü incelemektedir. Türkiye'nin çok yönlü stratejilerini ve girişimlerini analiz ederek , bu makale dijital araçların çok dilli sınıflara etkili bir şekilde entegre edilmesine dair değerli bilgiler sunmakta ve böylece çeşitli sosyokültürel bağlamlarda dil eğitimine yönelik yenilikçi yaklaşımlar üzerine süregelen tartışmaya katkıda bulunmaktadır.

Daha iyi bir dil edinimi için akılda tutulması gereken bazı uyarılar vardır.

1. İhtiyaç Değerlendirmesi:

Türk okullarına başlayan göçmen çocukların dil, kültür ve eğitim geçmişlerini anlamak için kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesi yapın.

Göçmen çocukların konuştuğu dilleri, Türkçedeki yeterlilik düzeylerini ve varsa özel öğrenme ihtiyaçlarını belirleyin.

2. Dijital Dil Öğrenme Platformlarını Kullanın:

Göçmen çocukların Türkçe dil edinimini destekleyen dijital dil öğrenme platformlarını entegre edin.

Dil öğrenimini dinamik ve ilgi çekici bir şekilde kolaylaştırmak için çok dilli destek ve etkileşimli özelliklere sahip platformları seçin.

3. Karma Öğrenme Modellerini Uygulayın:

Geleneksel sınıf içi eğitimle dijital kaynakları birleştiren karma öğrenme yaklaşımını benimseyin.

Sınıf içi eğitimleri desteklemek ve Türkçe dil edinimine yönelik ek uygulama fırsatları sağlamak için çevrimiçi eğitimler, eğitim videoları ve etkileşimli alıştırmalar kullanın.

4. İşbirlikçi Öğrenmeyi Teşvik Edin:

Dijital iş birliği araçları aracılığıyla göçmen çocuklar ve Türk akranları arasında iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik edin.

Göçmen çocukların ana dili Türkçe olanlarla Türkçe pratik yapabilecekleri ve tersi şekilde dil değişim etkinliklerini kolaylaştırın.

5. Kültürel Olarak İlgili İçeriği Ekleyin:

Tüm öğrenciler arasında kültürel anlayış ve takdiri teşvik etmek için müfredata kültürel açıdan ilgili içerikleri entegre edin.

Hem Türk hem de göçmen çocukların farklı kültürel geçmişlerini yansıtan videolar, makaleler ve multimedya materyalleri gibi dijital kaynakları kullanın.

6. Farklılaştırılmış Eğitim Sağlayın:

Göçmen çocukların dil yeterlilik düzeylerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış farklılaştırılmış eğitim sunun.

Göçmen çocukların akademik olarak başarılı olmalarına yardımcı olmak için bireyselleştirilmiş destek, uyarlanabilir öğrenme yolları ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamak amacıyla dijital araçları kullanın.

7. Erişilebilirliği ve Eşitliği Sağlayın:

Dijital kaynaklara ve teknolojilere, farklı dil ve teknoloji geçmişine sahip göçmen çocuklar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin erişebilmesini sağlayın.

Öğretmenlere dijital araçları etkili bir şekilde kullanmaları ve göçmen çocukların sınıflardaki ihtiyaçlarını karşılamaları için eğitim ve destek sağlayın.

8. Öğrenme Çıktılarını Değerlendirin:

Göçmen çocukların dil yeterliliğini ve akademik gelişimini değerlendirmek için dijital değerlendirme araçlarını ve tekniklerini kullanın.

Öğrenme çıktılarını izlemek ve gerektiğinde hedefli destek sağlamak için biçimlendirici değerlendirmeler, sınavlar ve performansa dayalı görevler kullanın.

9. Öğretmenler için Mesleki Gelişim:

Öğretmenlere çok kültürlü eğitim ve dil öğretimi alanındaki becerilerini geliştirmeleri için mesleki gelişim fırsatları sunmak.

Kültürel açıdan duyarlı pedagoji, Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmede etkili stratejiler ve dijital teknolojilerin dil eğitimine entegrasyonu konularında eğitim sağlamak.

10. Sürekli İyileştirme ve Yansıma:

Göçmen çocukların entegrasyonunu ve akademik başarısını desteklemede metodolojinin etkinliğini sürekli olarak değerlendirin.

İyileştirilecek alanları belirlemek ve zaman içinde yaklaşımı iyileştirmek için öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden geri bildirim isteyin.

Yukarıda belirtilenleri uygulayarak Türkiye Cumhuriyeti, okullarındaki göçmen çocukların ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayabilir, dil edinimlerini ve akademik başarılarını destekleyebilir ve dilsel ve kültürel çeşitliliği kutlayan kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratabilir. Genel olarak, Türkiye'nin stratejik coğrafi konumu, göreceli istikrarı, ekonomik fırsatları, hizmetlere erişimi ve liberal göç politikaları, kendileri ve aileleri için güvenlik, emniyet ve daha iyi gelecekler arayan göçmenler ve mülteciler için bir varış noktası olarak çekiciliğine katkıda bulunmaktadır. Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı'ndan (GBİ) alınan son verilere göre , Türkiye'de 5,1 milyondan fazla yabancı uyruklu bulunmaktadır ve bunların 3,8 milyonu uluslararası koruma aramaktadır. Çoğu, -geçici koruma statüsü verilen Suriyelilerdir (3.435.298 kişi). Ayrıca, Irak, Afganistan ve İran İslam Cumhuriyeti gibi ülkelerden gelen uluslararası koruma sahipleri de bir başka yabancı uyruklu grubunu oluşturmaktadır.

Referanslar

Avrupa Konseyi (2020), Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme. Eşlik eden kitap, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg, <http://www.coe.int/lang-cefr>.

Curtain, H. ve C. Dahlberg (2004), Diller ve çocuklar - eşleştirme: genç öğrenciler için yeni diller, Allyn & Bacon.

Gudykunst , W. (2003), Kültürlerarası ve kültürlerarası iletişim, Sage Publications, <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/cross-cultural-and-intercultural-communication/book226099> (4 Şubat 2024'te erişildi).

Marian, V. ve A. Shook (2012), “İki Dilli Olmanın Bilişsel Faydaları”, Cerebrum: Beyin Bilimi Dana Forumu, Cilt 13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/> (5 Şubat 2024'te erişildi).

OECD (2018), Eğitime Genel Bakış 2018: OECD Göstergeleri, OECD Yayınları, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. OECD (2018), Uluslararası Göç Görünümü 2018,

OECD Yayınları, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

MPM TÜRKİYE Yıllık Raporu 2022 Göçmen Varlığı İzleme Göçmenlerle İlgili Duruma Genel Bakış

UNWTO (2019), Dünya Turizm Barometresi Cilt 17, Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü, Madrid, <http://marketintelligence.unwto.org/content/unwto-world-tourism-barometer>.

Dünya Bankası (2019), Ticaret (% GSYİH), <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> (erişim tarihi: 21 Şubat 2024).