

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

VIII. KİTAP

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

VIIIth BOOK

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Hasan YILMAZ

Prof. Dr. Erdiç YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan ÖZTÜRK



cizgi | e-Kitap
KİTAPBEVİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ VIII

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING VIII

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Hasan YILMAZ

Prof. Dr. Erdiñ YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan Öztürk

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2024

ISBN: 978-625-396-423-8
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
EDİTÖRLER

Hasan YILMAZ - Erdiñç YÜCEL - Mustafa Serkan Öztürk
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ VIII
A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING VIII

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mh.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66
www.cizgikitabevi.com
f t i c / cizgikitabevi

Siyavuşpaşa Mh.
Gül Sk. No: 15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

İÇİNDEKİLER

Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Materyallerin Kapsam ve Sınırlılıkları	
Erdoğan Yücel - Hasan Yılmaz.....	6
Yabancı Dil Öğretimi Ders Kitaplarında Özgün Görsellik Destekli Mecazi Dilsel Unsurlar	
Hasan Yılmaz - Erdoğan Yücel.....	13
Innovative Ansätze im Sprach- und Kulturunterricht: Chatbots	
Ferdiye Çobanoğulları - Merve Çıldır.....	21
Stichprobenauswahl Für Eine Qualitative Studie Zur Deutschdidaktik	
Ayşe Arslan Çavuşoğlu	30
Der Einsatz der Mindmapping-Technik im Wortschatzunterricht	
Esin Karacan Yücedağ	38
Die Entwicklung der Hörverstehensfähigkeiten im Deutschen durch Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse	
Ferdiye Çobanoğulları	52
Inhaltliche Bewertung von ChatGPT-erstellten Leseaufgaben	
Merve Çıldır	65
Authentic Foreign Language Enhancement	
İrfan Tosuncuoğlu - Fahrettin ŞANAL	75
Türkçede Örüntü İlişkileri ve Görselleştirilmesi (Bir Uygulama Önerisi)	
Fatih Tepebaşılı	91

Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Materyallerin Kapsam ve Sınırlılıkları

Prof. Dr. Erdinç Yücel
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giriş

Dijital çağ, eğitim alanında köklü dönüşümlere yol açarak öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden şekillendirmiştir. Bu dönüşüm, dil öğretimi alanında da belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri, dijital teknolojilerin sağladığı fırsatlarla yeniden tanımlanmakta ve çeşitlenmektedir. Yabancı dil öğretiminde dijital materyallerin kullanımı, bu dönüşümün önemli bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde dil öğretimi sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmamakta; çevrimiçi platformlar, mobil uygulamalar, interaktif yazılımlar ve multimedya içerikleri gibi dijital araçlar aracılığıyla desteklenmektedir. Bu dijital materyaller, öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha esnek, erişilebilir ve etkileşimli hale getirme potansiyeline sahiptir.

Dijital materyaller, öğretmenlere de büyük avantajlar sunmaktadır. Özellikle yabancı dillerin öğretiminde, dijital araçlar sayesinde öğretmenler, öğrencilere zenginleştirilmiş içerikler sunabilmekte ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler tasarlayabilmektedir. Dijital kaynaklar, sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretiminde değil, aynı zamanda kültürel bağlamları da öğrencilere aktarmada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden bu materyaller, bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekte ve dil öğrenimini cazip hale getirmektedir (Godwin-Jones, 2018).

Ancak, dijital materyallerin dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılması, belirli pedagojik yaklaşımlar ve stratejiler gerektirmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve dijital materyallerin çeşitlenmesi, öğretmenlerin bu araçları bilinçli ve hedefe yönelik bir şekilde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde dijital materyallerin seçimi, kullanımı ve değerlendirilmesi üzerine yapılacak araştırmalar önem taşımaktadır (Reinders & Benson, 2017).

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde dijital materyallerin rolü ve bu materyallerin öğrenme sürecine olan katkıları incelenmeye çalışılacaktır. Öncelikle dijital materyallerin dil öğretimindeki süreci ele alınacak ve ardından bu materyallerin sunduğu avantajlar ve karşılaşılan zorluklar üzerinde durulacaktır. Son olarak, dijital materyallerin etkin bir şekilde kullanımı için öneriler sunulacak ve gelecekteki gelişim alanlarına değinilecektir. Yabancı dil öğretiminde dijital materyallerin giderek artan önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu

konunun detaylı bir şekilde incelenmesi, dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesi adına katkı sağlayacaktır.

Dijital Materyallerin Dil Öğretimindeki Süreci

Dil öğretiminde dijital materyallerin kullanımı, teknoloji ve eğitimdeki değişimlerle paralel bir şekilde evrilmiştir. 20. yüzyılın sonlarına doğru bilgisayarların eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, dil öğretimi de bu teknolojik yeniliklerden etkilenmeye başlamıştır. Bilgisayar destekli dil öğrenme (CALL) programlarının 1980'li yıllarda yaygınlaşması, dil öğretiminde dijital materyallerin ilk adımlarını oluşturmuştur. Bu dönemde, dil öğrenimi için geliştirilen yazılımlar, genellikle dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretimine odaklanmış, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunma amacını taşımıştır.

1990'lı yıllarda internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, dil öğretiminde dijital materyallerin kapsamı genişlemiş ve çeşitlenmiştir. İnternet tabanlı kaynaklar, dil öğretmenlerine sınırsız bir bilgi ve içerik havuzu sunmuş, öğrencilerin ise dili gerçek bağlamlar içinde öğrenmelerine fırsat tanımıştır. Çevrimiçi dil öğrenme platformları, multimedya içerikleri, sanal sınıflar ve forumlar gibi araçlar, dil öğrenme sürecini daha etkileşimli ve esnek hale getirmiştir. 2000'li yıllardan itibaren ise mobil cihazların ve uygulamaların yaygınlaşması, dil öğretiminde dijital materyallerin kullanımını daha da hızlandırmış ve dil öğrenimini her zaman, her yerde mümkün kılmıştır (Chapelle, 2001).

Dijital Materyallerin Avantajları

Dijital materyallerin yabancı dil öğretiminde sunduğu avantajlar hem öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini hem de öğretmenlerin ders planlamalarını daha etkili ve verimli hale getirmektedir. Bu avantajlar, dijital materyallerin eğitimde ne denli önemli bir yer tuttuğunu gözler önüne sermektedir.

- Erişilebilirlik ve Esneklik

Dijital materyaller, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine istedikleri zaman ve yerden katılmalarına olanak tanır. İnternet erişimi sayesinde, öğrenciler dijital ders materyallerine, interaktif alıştırmalara, videolara ve çevrimiçi sınavlara anında ulaşabilir. Bu durum, öğrenme sürecini zamana ve mekâna bağımlı olmaktan kurtararak esnek bir öğrenme ortamı sunar. Ayrıca, dijital materyallerin mobil cihazlar aracılığıyla kullanılabilmesi, öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını da öğrenme sürecine dahil etmelerini sağlar. Bu esneklik, özellikle yoğun programları olan öğrenciler için büyük bir avantaj sunar (Stockwell, 2010).

- Çeşitlilik ve Zenginlik

Dijital materyaller, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden çok çeşitli içerikler sunar. Görsel öğrenmeyi tercih eden öğrenciler için videolar ve grafikler, işitsel öğrenmeyi tercih edenler için sesli kayıtlar ve podcast'ler, kinestetik öğrenmeyi tercih edenler için

interaktif alıřtırmalar mevcuttur. Ayrıca, dil öğreniminde önem arz eden kültürel bağlamı da dijital materyaller aracılığıyla öğrencilere aktarmak mümkündür. Bu materyaller, öğrencilerin dilin gerçek hayattaki kullanımını görmelerine ve anlamalarına yardımcı olur. Örneğin, özgün materyaller, ilgili ülkelerin kültürleri, sosyal yapıları ve günlük yaşamları hakkında bilgi veren dijital içerikler, öğrencilerin dilin bağlamını anlamalarını kolaylaştırır (Mishan, 2005).

- Anında Geri Bildirim ve Değerlendirme

Dijital materyallerin sunduğu önemli avantajlardan biri de öğrencilere yaptıkları hatalar hakkında anında geri bildirim verme imkânıdır. Özellikle interaktif alıřtırmalar ve online sınavlar, öğrencilere anında doğru yanıtlar ve geri bildirimler sağlayarak, hatalarından öğrenme sürecini hızlandırır. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı geliřtirmelerine yardımcı olur ve öğrenme sürecini daha verimli kılar. Ayrıca öğrenciler, dijital materyaller aracılığıyla kendi kendilerini değerlendirebilir ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetebilirler. Özellikle dil öğrenme uygulamaları, öğrencilerin ilerlemelerini takip etmelerine ve eksik oldukları alanları belirlemelerine yardımcı olur.

- Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi

Dijital materyaller, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi hızlarına ve tercihlerine göre şekillendirmelerine imkân sağlar. Öğrenciler, dil öğrenme platformları ve uygulamaları aracılığıyla seviyelerine uygun ders materyalleri seçebilir, ilgi alanlarına yönelik içeriklere ulaşabilir ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilirler. Ayrıca, dijital materyaller, öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarına göre özelleştirilebilen öğrenme modülleri sunar. Bu sayede, her öğrenci kendi öğrenme hızında ve tarzında ilerleyebilir, bu da dil öğrenme sürecini daha etkili ve motive edici hale getirir (Godwin-Jones, 2018).

- İşbirlikçi Öğrenme ve Küresel İletişim

Dijital materyaller, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme deneyimlerini destekler ve küresel iletişim fırsatları sunar. Öğrenciler, online platformlar aracılığıyla dil partnerleriyle pratik yapabilir, dil öğrenme topluluklarına katılabilir ve gerçek hayattaki konuşmalarla dil becerilerini geliřtirebilirler. Bu durum, öğrencilerin dilin sosyal yönlerini daha iyi anlamalarına ve farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarak dil becerilerini pekiřtirmelerine imkân sağlar. Öğrenciler dijital platformlar aracılığıyla, ilgili yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki kişilerle iletişim kurarak dili yerinde öğrenme fırsatına sahip olabilirler.

Dijital Materyallerin Kullanımında Sınırlılıklar

Dijital materyallerin yabancı dil öğretiminde sunduğu birçok avantajın yanı sıra, bu materyallerin etkili bir şekilde kullanılması çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu

zorluklar, dijital materyallerin eğitim sürecine entegre edilmesi ve pedagojik amaçlarla uyumlu hale getirilmesi konusunda önemli engeller oluşturabilir.

- Teknolojik Altyapı ve Erişim Sorunları

Dijital materyallerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için güçlü bir teknolojik altyapı gerekmektedir. Ancak, her öğrenci ve öğretmenin bu altyapıya erişimi olmayabilir. Özellikle internet bağlantısı ve donanım eksiklikleri, dijital materyallerin kullanılmasını zorlaştırabilir. Kırsal bölgelerde veya düşük gelirli ailelerde, internet erişimi sınırlı olabilir ve bu durum, öğrencilerin dijital materyallere ulaşmasını engelleyebilir. Ayrıca, donanım eksiklikleri, özellikle mobil cihazlar ve bilgisayarların yetersiz olduğu durumlarda, dijital materyallerin kullanımını sınırlayabilir. Bu durum, dijital eşitsizlik olarak adlandırılan bir sorunu beraberinde getirir ve eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Van Dijk, 2020).

- Pedagojik Uyumsuzluk ve Eğitimsel Kalite

Öğretmenlerin bu materyalleri seçerken pedagojik hedefleri göz önünde bulundurmaları ve dersin amacına uygun hale getirmeleri gerekmektedir. Dijital materyallerin içeriği, bazen dil öğrenme hedefleriyle uyumlu olmayabilir ya da öğrencilere yeterli derinlikte bilgi sunamayabilir. Ayrıca, dijital materyallerin kullanımı sırasında, öğretmenlerin bu materyalleri pedagojik yaklaşımlarla desteklemesi önemlidir. Aksi takdirde, dijital materyaller sadece teknolojik bir araç olarak kalır ve dil öğrenme sürecine beklenen katkıyı sağlamayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital materyalleri bilinçli bir şekilde seçmeleri ve dersin pedagojik hedeflerine uygun bir şekilde entegre etmeleri bir zorunluluktur.

- Motivasyon ve Dikkat Dağınıklığı

Dijital ortamlar, öğrencilerin dikkatini dağıtacak çok sayıda faktörü de beraberinde getirmektedir. Sosyal medya, oyunlar ve internetin sunduğu diğer eğlence olanakları, öğrencilerin derslere odaklanmasını zorlaştırabilir. Özellikle genç öğrenciler, dijital materyallerin yanı sıra diğer dijital içeriklere de kolayca erişebildikleri için dikkat dağınıklığı yaşayabilirler. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir ve öğrenme motivasyonlarını azaltabilir. Ayrıca, dijital materyallerin tek başına yeterli olmaması durumunda, öğrenciler öğrenme sürecinden sıkılabilir ve böylece onların motivasyonları düşebilir. Bu nedenle, dijital materyallerin etkili bir şekilde kullanılması için dikkat dağıtıcı unsurların minimize edilmesi ve öğrencilerin derslere odaklanmalarını sağlayacak stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Carr, 2020).

- Teknolojiye Bağımlılık ve Sosyal Beceri Gelişimi

Dijital materyallerin aşırı kullanımı, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde teknolojiye bağımlı hale gelmelerine ve yüz yüze etkileşimlerden uzaklaşmalarına neden olabilir. Dil öğrenimi, büyük ölçüde sosyal bir beceri olduğundan, öğrencilerin dili sosyal ortamlarda kullanmaları önemlidir. Ancak, dijital materyallerin aşırı kullanımı, öğrencilerin yüz yüze

iletiřim kurma becerilerini geliřtirmelerini engelleyebilir. Bu durum, dilin sosyal bir araç olarak kullanımını olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini eksik bırakabilir. Ayrıca, teknolojiye bağımlılık, öğrencilerin dijital materyaller olmadan dil öğrenme süreçlerinde zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu nedenle, dijital materyallerin dengeli bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliřtirmelerine olanak tanıyacak yüz yüze etkileřim fırsatlarının sunulması önemlidir (Wang, Yasmin, Akbar, 2023).

- Eėitimde Dijital Yeterlilikler ve ğretmen Eėitimi

Dijital materyallerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak, her ğretmen dijital teknolojilere ve materyallere ařına olmayabilir. Dijital materyallerin eėitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda eėitim almaları ve dijital okuryazarlıklarını geliřtirmeleri önemlidir. Öğretmenlerin dijital materyalleri pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde kullanabilmeleri, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı saėlayacaktır. Ancak, ğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması durumunda, dijital materyallerin kullanımı beklenen etkiyi yaratmayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artıracak eėitim programlarının geliřtirilmesi ve dijital materyallerin pedagojik amaçlarla uyumlu bir şekilde kullanılmasını saėlayacak stratejilerin oluřturulması gerekmektedir. Dijital yeterliliklerin ğretmen eėitimine entegrasyonu, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha anlamlı ve etkileřimli bir öğrenme deneyimi yařamasına katkı saėlayacaktır. Ayrıca, dijital becerileri geliřmiř öğretmenler, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini de edinmelerine yardımcı olarak, onları dijital dünyaya daha iyi hazırlayacaktır (Koehler, & Mishra, 2009).

Dijital Materyallerin Etkin Kullanımı İçin neriler

- Dijital Okuryazarlık Eėitimi

Dijital materyallerin etkin kullanımı, öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyeleriyle doėrudan iliřkilidir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını artırmak, materyallerin pedagojik uyumluluėunu saėlamak ve teknolojiyi etkili bir şekilde derslere entegre edebilmek için önem tařır. alıřmalara göre, dijital okuryazarlık eėitimleri öğretmenlerin teknolojiyi sınıf içinde daha bilinçli ve yaratıcı kullanmalarını saėlamaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Prensky, 2010). Bu eėitimler, öğretmenlerin sadece materyal seçimi konusunda deėil, aynı zamanda öğrencilerin dijital araçları nasıl kullanmaları gerektiėi konusunda da yol gösterici olmalarını mümkün kılar.

- İçerik ve Uygunluk Denetimi

Dijital materyallerin dil öğrenme süreçlerine uyarlanması, içeriklerin pedagojik hedeflerle uyumlu hale getirilmesini gerektirir. Dijital araçlar sadece teknoloji odaklı olmamalı, aynı zamanda ders hedefleri ve ğrenci seviyeleri ile de uyumlu olmalıdır (Mishra ve Koehler, 2006). Yabancı dil ğretiminde, kültürel baėlam saėlayan materyallerin yanı sıra, öğrencilerin

dil bilgisi ve konuşma becerilerini geliştiren içerikler seçilmelidir. Böylece, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanması ve dilin kullanım bağlamlarını anlaması kolaylaşır.

- Dikkat Dağıtıcı Unsurların Azaltılması

Dijital öğretim faaliyetlerinde dikkat dağınıklığı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilecek faktörlerden biridir. Sosyal medya, oyunlar ve internetin sunduğu çeşitli eğlence seçenekleri, öğrencilerin dijital ders içeriklerine olan ilgisini azaltabilir. Bu bağlamda öğrencilerin derslere odaklanmasını sağlamak için eğitim içeriklerinin dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılması ve özellikle kısa, etkileşimli videolar, “quiz”ler gibi materyallerin tercih edilmesi önerilir.

- Teknolojiye Bağımlılığın Dengelenmesi

Dijital materyallerin aşırı kullanımı, öğrencilerin yüz yüze iletişim ve dil becerilerini geliştirmelerini olumsuz etkileyebilir. Dil, sosyal etkileşim yoluyla öğrenilen bir beceri olduğu için, dijital materyallerin sınıf içi iletişimi zayıflatmayacak bir dengeyle kullanılması önemlidir (Blake, 2013). Öğretmenlerin dijital materyalleri kullanırken öğrencilerin yüz yüze pratik yapabilecekleri etkinlikler sunmaları, onların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde dijital materyallerin kullanımı, eğitim alanında köklü değişimlerin bir yansıması olarak hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli avantajlar sunmaktadır. Teknolojik araçların sağladığı erişilebilirlik, esneklik, çeşitlilik ve kişiselleştirilmiş öğrenme imkânları, dil öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirmektedir. Bununla birlikte, dijital materyallerin yabancı dil öğretiminde pedagojik hedeflere uygun olarak kullanımı, dikkatli bir planlamayı ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Dijital materyallerin pedagojik anlamda etkili bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecini hızlandırmaktadır.

Dijital materyaller, yabancı dil öğretiminde öğrencilere esneklik, zenginlik ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunarken etkili bir pedagojik çerçevede uygulandığında daha verimli hale gelebilir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecine katkıda bulunacak bu materyallerin, eğitimde teknolojiye bağımlılığın dengeli tutulması, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması gibi stratejilerle desteklenmesi gerekmektedir (Selwyn, 2016). Dijital materyallerin sadece bir teknoloji aracı olmaktan çıkıp eğitsel hedeflerle uyumlu bir şekilde kullanılmasının öğrencilere daha fazla başarı getireceği bilinmelidir.

Ancak, dijital materyallerin eğitimde sağladığı bu imkânların yanında, birtakım zorluklar da bulunmaktadır. Teknolojik altyapıya erişim sınırlılıkları, dijital materyallerin pedagojik kalite açısından uygunluğu, öğrencilerin dikkatinin dağılması ve teknoloji bağımlılığı gibi

sorunlar, dijital materyallerin etkin kullanımını engelleyebilmektedir. Özellikle kırsal bölgelerdeki öğrenci ve öğretmenlerin dijital materyallere ulaşımında yaşanan eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına önem arz etmektedir. Bu nedenle, dijital materyallerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için okullarda gerekli teknolojik altyapının sağlanması, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması ve öğrencilerin dijital materyalleri doğru ve etkili bir şekilde kullanmaları için rehberlik edilmesi önem arz eder.

Öğretmen eğitimi, bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Dijital materyallerin kullanımında öğretmenlerin pedagojik ve teknik bilgiye sahip olmaları, öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha verimli kılacaktır. Dolayısıyla, eğitim programlarına dijital okuryazarlık ve dijital pedagojiyi entegre eden içeriklerin eklenmesi, dijital materyallerin etkili bir şekilde kullanımına katkı sağlayacaktır.

Gelecekte, dijital materyallerin eğitimdeki rolünün daha da artacağı öngörülmektedir. Teknolojik gelişmelerin hızla devam etmesiyle birlikte, daha etkileşimli, öğrenci merkezli ve uyarlanabilir dijital materyallerin geliştirilmesi mümkün olacaktır. Bu kapsamda, dijital materyallerin eğitimdeki etkisinin artırılması için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi, teknolojinin dil eğitimindeki pedagojik entegrasyonunu güçlendirecektir.

Kaynakça

- Blake, R. J. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Carr, N. (2020). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge University Press.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). *Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect*. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.
- Godwin-Jones, R. (2018). *Using Mobile Devices in the Language Classroom: Practical Uses and Perceptions*. Language Learning & Technology, 22(3), 8-24.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Intellect Books.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reinders, H. & Benson, P. (2017). *Language Learning Beyond the Classroom*. Palgrave Macmillan.
- Stockwell, G. (2010). *Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform*. Language Learning & Technology, 14(2), 95-110.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing. London.
- Tepebaşı, F. (2016). *Retorik*. Konya. Çizgi.
- Van Dijk, J. (2020). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. Sage Publications.
- Wang, Y., Yasmin, F. & Akbar, A. (2023). *Impact of the internet on English language learning among university students: mediating role of academic self-efficacy*. Frontiers in Psychology, 14, Article 1184185. doi:10.3389/fpsyg.2023.1184185

Yabancı Dil Öğretimi Ders Kitaplarında Özgün Görsellik Destekli Mecazi Dilsel Unsurlar

Prof. Dr. Hasan Yılmaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç Yücel

Necmettin Erbakan Üniversitesi

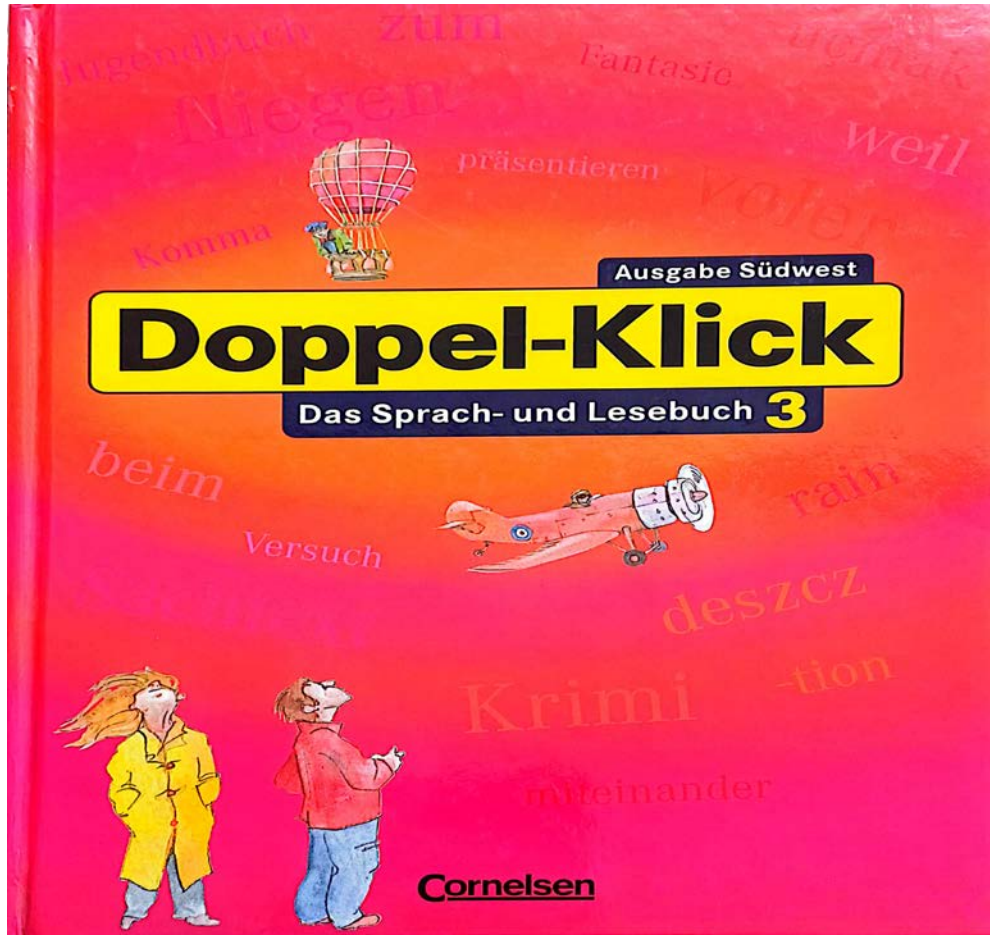
Giriş

Yabancı dil öğrenimini etkileyen birçok unsur vardır. Bireyin dil öğrenimine kaç yaşında başladığının yanında yabancı dili nerede ve nasıl öğrenmeye çalıştığı da motivasyonu etkileyen önemli etmenler arasındadır. Niçin ve hangi seviyenin hedeflendiği, bir dil öğreniminin ne kadar süre alabileceği de cevaplanması gereken diğer önemli sorular arasında yer almaktadır. Bunun yanında derste kullanılan oyun ve şiirin de içinde yer aldığı öğretim yöntemleri özellikle günümüzde büyük önem kazanmıştır (Kırmızı, 2014, Tepebaşılı, 2013). Tüm bu unsurlar ise uzun soluklu bu öğrenim sürecinde bir kaynakla, bir ders kitabıyla hareket etmeyi zorunlu kılar. Quetz'in de belirttiği gibi ders materyalleri yabancı dil kazanım aşamasında yüzde 82 gibi bir oranla oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Duszenko, 1994).

Yabancı dil öğretiminde ders kitabı, öğretim sürecinin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilir. Ders kitapları, öğrencilerin dil öğrenme sürecini destekleyici, düzenli ve planlı bir öğrenme yolu sunar. Funk, Kuhn vd. (2014) dil öğretiminde ders kitaplarının, dilin farklı bileşenlerini sistematik bir şekilde ele alarak öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmesine olanak tanıdığını ve öğrenme sürecini desteklediğini belirtir. Richards (2001) ders kitaplarının yabancı dil öğretiminde rehber niteliğinde olduğunu ve dilin farklı yönlerini sistematik bir biçimde ele alarak öğrencilere dil becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynadığını vurgular. Ayrıca, ders kitapları öğretmenler için bir planlama aracı olarak işlev görür ve sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesini kolaylaştırır. Cunningsworth (1995) ise ders kitaplarının dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini dengeli bir şekilde sunarak öğrencilerin kapsamlı bir dil öğrenme deneyimi yaşamasını sağladığının altını çizer. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları hem öğretmenlerin işini kolaylaştıracak hem de öğrencilerin güdülenmesini ve başarısını artıracaktır.

Yabancı dil öğretimi ders kitapları değişik açılardan mercek altına alınıp hedef kitleye uygunlukları yönünden irdelenebilir. Bu çalışmada ise Doppel-Klick isimli ders kitabında iki ünite (Liebe ve Feuer) özgün görsellik ve mecaz kullanımı bağlamında mercek altına alınacaktır. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki ilgili kitap okuma becerisini geliştirme ağırlıklı, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeye önem veren iletişimsel bazlı, donanımlı bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmadaki asıl gayemiz böyle

yararlı bir yabancı dil öğretim kitabının daha da faydalı olması noktasında bazı tespit ve önerilerde bulunmak olacaktır.



(Kapak)

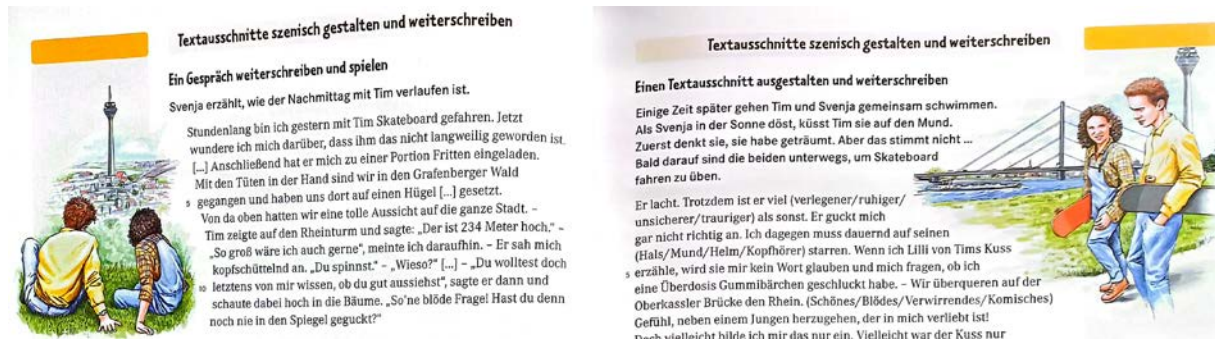
Kitabın kapağındaki görselin gerçek olmaması, basit bir çizimden ibaret olması öğrenci güdülenmesini başlangıçta olumsuz yönde etkileyecek, böylece yabancı dil öğrencisi daha kitabı açarken sanki bir hayal dünyasına giriş yapıyor izlenimine kapılacaktır. Oysaki yabancı dil yaşayan, sayesinde başka kültürlerle iletişim kurulan bir gerçekliktir. Bu olası olumsuzluğun önüne geçmek, daha başlangıçta böyle rahatsız edici bir unsura yer vermemek için kapak resmi olarak günlük hayattan alınan gerçek özgün bir fotoğrafın kullanılması beklenirdi.

Yabancı dil ders kitaplarında gerçek fotoğraflar kullanmanın didaktik önemi, öğrencilerin görsel algılama süreçlerini desteklemesi ve dil öğrenimini daha anlamlı hale getirmesidir. Gerçek fotoğraflar, öğrencilerin gerçek yaşam kesitleriyle daha kolay bağlantı kurmasını sağlar ve kelime dağarcığının genişletilmesine yardımcı olur. Bu, özellikle farklı kültürlerden gelen öğrenciler için önemlidir çünkü görseller, dil bariyerlerinin aşılmasına, anlamayı kolaylaştırmaya ve empati yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Araştırmalar, görsellerin öğrenme sürecini motive edici bir araç olduğunu ve bireylerin dil ve görsel okuryazarlık becerilerini eşzamanlı olarak geliştirebileceğini göstermektedir. Örneğin, bir görsel üzerinde yapılan tartışmalar, ilgili yabancı dilde öğrencinin hem sözcük

dağarcığını artırır hem de onların olayları, anlatılanları yorumlama becerilerini geliştirir. Ayrıca, günlük hayattan alınmış fotoğraflar, öğrencilerin gerçek dünyaya dair bağlamları anlamasına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar.

Bu bağlamda, gerçek görsellerin pedagojik olarak kullanımı, yalnızca kelime öğrenimi değil, aynı zamanda kültürel farkındalığın artırılmasında da rol oynar ve yabancı dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşım sunar. Aşağıdaki görsel bu anlamda eksik ve inandırıcılıktan yoksundur. Görselin yanında bulunan metnin yazılarak tamamlanmasının istendiği bu bölümde gerçek fotoğrafların yer almaması öğrenci güdülenmesini olumsuz etkileyecektir. Bu görselde bu çizimin yerine gerçek bir fotoğraf, yani gerçek şehir, gemi ve insan görüntülerine yer verilmesi daha uygun olurdu.



(2005, s. 32f)

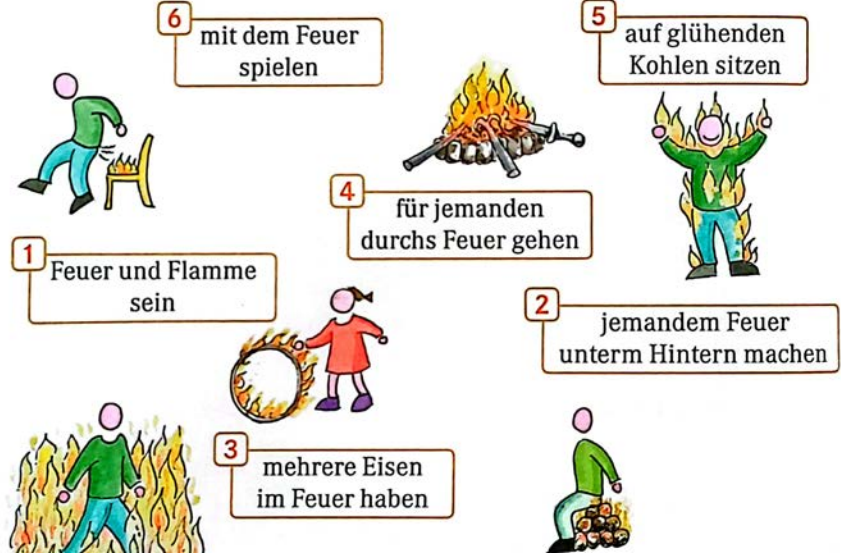
Yabancı dil öğretiminde özgün fotoğraflar, öğrenme süreçlerini görselleştirme, anlamlandırma ve bağlamsallaştırma açısından önemlidir. Özgün fotoğraflar, öğrencilerin gerçek dünyayla bağlantı kurmasını sağlar, dil öğreniminde daha derin anlamlar oluşturmalarına ve kültürel farkındalıklarını artırmalarına katkıda bulunur.

Bildiğimiz gibi günlük hayatta ana dilde bireyler mecazdan oldukça fazla faydalanırlar. Dilin mecazi kullanımı ise genelde deyim ve atasözlerine başvurmakla olur. İletişim partneri karşısında daha etkili bir iletişim gerçekleştirmek, az ve öz kelime kullanımıyla daha verimli bir etkileşim hedefleyen bireyin mecazi dil kullanımından, deyimlerden ya da atasözlerinden faydalanmaması düşünülemez. Ana dilde kurulan iletişimde günlük hayatta deyimsele ifadelerin kullanımı dilde ekonomiklik ilkesinin gereği olduğu gibi aynı zamanda dile hâkimiyetin de somut bir göstergesidir. Bu durum haliyle yabancı dilde kurulan iletişim için de geçerlidir. Hedef dile mensup birisiyle deyimlerin mecazi gücünden de faydalanarak iletişim kuran, meramını anlatan bir kimse, ilgili dile ve kültüre de hâkim olduğunu gösterecek ve etkili bir iletişimin içinde yer alacaktır. Bu kitabımıza ise sadece “Feuer” ünitesinin bir bölümünde “Extra” başlığı altında aşağıdaki deyimlere ve açıklamalarına yer verilmiştir:

Redewendungen
Bildern zuordnen

Feuer und Flamme

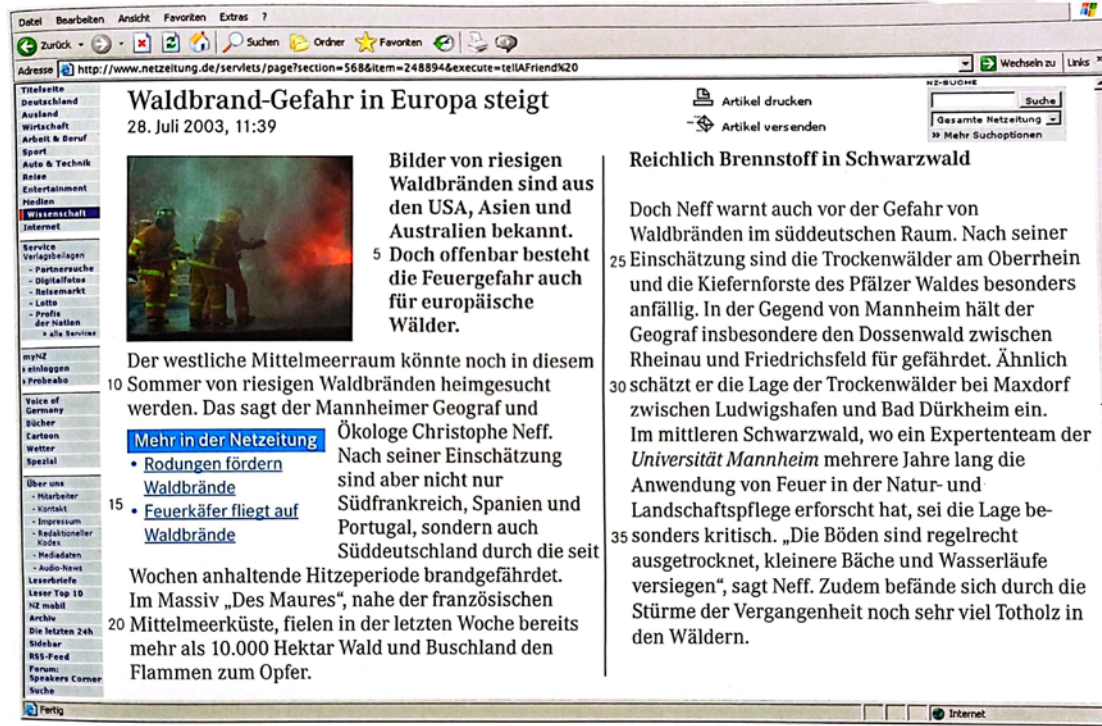
- 1 a. Seht euch die Bilder an und lest die Redewendungen.
- b. Ordnet gemeinsam jeder Redewendung das passende Bild zu.
Begründet eure Entscheidungen.



(2005, s. 50)

Diğer ünitelerde de bu ünite de olduğu gibi hedef kültürün günlük hayatına ait iletişimsel deyimlere yer verilmesi yerinde olurdu çünkü bu tür deyimler ve diğer mecazi kullanımlar dil öğrencisinin dil kullanma becerisini ve dile hakimiyetini arttıracak gibi onun motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, deyimler bir ünite de “Extra” olarak işlenecek bir konu olmamalı tüm ünitelerdeki metinlerde bağlama uygun olarak kullanılmalıdır.

Yabancı dilde kurulacak iletişimde deyimlerin kullanımı, dilin doğal ve akıcı bir şekilde öğrenilmesi için oldukça önemlidir. Deyimler, bir dilin kültürel ve duygusal zenginliğini yansıtır ve anlamları genellikle kelime kelime çevrilemediği için, dilin konuşulduğu toplumun düşünce yapısını ve kültürel bağlamını anlamayı gerektirir. Bu nedenle, deyimleri anlamak ve kullanmak, yabancı dil öğrenen kişilerin dil becerilerini ileri seviyeye taşımasına yardımcı olur.



(2005, s. 53)

Yine aynı üniteye yer alan görselde internetten alınan bir metnin yer almasının özgünlüğü yansıtması açısından oldukça yerinde ve uygun olduğu kanaatine varılmıştır çünkü orman yangını tehlikesi bir kültüre, bir dile ait konu değil evrensel bir sorundur. Metinde geçen kelimeler öğrencilerin özellikle ilgisini çekecek ve öğrenciler cümlelere anlam verme noktasında bilinmeyen kelimeler için sözlüğe bakmadan tahminde bulunmaya çalışacaklardır. Metinde geçen *Universität* gibi uluslararası ortak kelimeler ve “Spanien, Frankreich, die USA” gibi ülke isimleri zaten tanıdık olduğu için metni anlamlandırmak onlar için daha zevkli ve kolay hale gelecektir.

Bilimsel çalışmalara göre, deyimlerin doğru anlaşılması ve kullanılması, yabancı dil öğrenenlerin iletişim yeterliliğini artırır. Örneğin, Liontas (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, deyimlerin öğretiminin dil öğrenenlerin kelime dağarcığını genişletmenin yanı sıra, daha doğal ve akıcı konuşma becerileri geliştirmelerine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, deyimli ifadeler kullanabilen bireylerin, öğrenmeyi hedefledikleri dili, anadili konuşanlar gibi kullanma becerisi kazandığı ve kültürel bağlamda daha iyi iletişim kurduğu vurgulanmaktadır. Deyimler, bu anlamda etkili ve doğal iletişimin vazgeçilmez unsurlarındandır (Mückel, 2023).

Dil öğretimi aynı zamanda edimibilim ilkelerine uygun olarak dilin kullanımını zorunlu kılar. İletişimin pragmatik ilkelere uygun kullanılması da bu süreç esnasında deyimli ifadelerden gerektiği gibi yararlanmakla mümkün olur. Burger’ın da (2015) ifade ettiği gibi, deyimli ifadeler sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi aktarımı değil, aynı zamanda dilin kültürel arka planını ve iletişimdeki bağlamsal kullanımını da gözler önüne sermektedir. Bu da deyimlerin yabancı dilde iletişim becerisini ve dil yeterliliğini artırmada kritik bir rol oynadığının göstergesidir.

Thomas Brinx/Anja Kömmerling

Alles Hühner – außer Ruby!

Tim ist Fußballfan und findet in einem Sportladen einen rosa Rucksack mit einem Tagebuch. Ab sofort hat er nur noch eins im Sinn: Er muss Ruby, die Besitzerin des Tagebuchs, kennen lernen. Und weil Ruby ein Ballettfan ist, beschließt Tim todesmutig, Ballettunterricht zu nehmen. Natürlich darf niemand etwas davon wissen ... Immerhin hat sein Plan Erfolg, wenn auch irgendwie anders, als Tim sich das vorgestellt hat. Denn Ruby behandelt ihn eher wie eine beste Freundin und verrät ihm eines Tages, dass sie in den Fußballer Rudi mit seinem Strahlemannlächeln verknallt ist. Ausgerechnet Tim soll ihr helfen, an Rudi ranzukommen ...

(2005, s. 38)

Yukarıda yer alan metinden de anlaşılacağı üzere “etwas im Sinn haben” (Bir şeyin aklında olması) veya “in jdn verknallt sein” (birine vurulmak, birine abayı yakmak) deyimleri ve “an jdn rankommen” (birine yaklaşmak), kullanımları mecazi dilsel unsurları da öğretmesi açısından yararlı bulunmuştur. Metinlerin ağırlıklı olarak yer aldığı bu yabancı dil öğretimi ders kitabında dilin zenginliğini göstermek ve öğrencileri dilsel olarak daha da çok donanımlı hale getirmek için bu tür mecazi kullanımlardan daha çok yararlanmak gerekirdi.

Feuergefahren und Feuerbekämpfung im Mittelalter

Vor einigen hundert Jahren gab es in Städten oft Brandkatastrophen. Feuer konnte sich leicht ausbreiten, weil die meisten Häuser aus Holz gebaut und mit Stroh gedeckt waren. Man kochte und heizte außerdem im Haus mit offenem Feuer, sodass die Funken das leicht brennbare Material der Häuser entzündeten. Meist überstanden nur die wenigen Steinhäuser die Brände.



(2005, s. 43)

Ortaçağda yangın tehlikesi ve yangınla savaşın konu edinildiği bu bölümde gerçek resimlere ulaşmanın zorluğu açısından böyle bir çizimden faydalanılması anlaşılabilir fakat burada da bir metin-görsel uyumsuzluğu dikkat çekmektedir çünkü çizime bakıldığı zaman öğrenciyi, modern bir çiftlik evinin görüntüsü karşılamaktadır. Orta çağda böyle bir çiftlik evinin olması beklenemez. Özellikle küçük yaştaki dil öğrencilerinde metin-görsel uyumu son derece önemlidir. İnandırıcılığın ve motivasyonun olumsuz yönde etkilenmemesi için bu konuya önem gösterilmesi gerekmektedir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde deyimler, dilin hem kültürel hem de iletişimsel boyutlarını öğrenmede kritik bir öneme sahiptir. Deyimler, öğrenilmesi amaçlanan yabancı dilin sadece gramer ve kelime bilgisi boyutuyla değil, aynı zamanda duygusal, kültürel ve bağlamsal zenginliğiyle kavranılmasını sağlar. Bu çalışmada, yabancı dil ders kitaplarında deyimlere yer verilmesinin ve özgün görselliğin önemi ele alınmış ve bu unsurların, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin geliştirilmesindeki rolü vurgulanmıştır.

Deyimler, dilin doğal kullanımını temsil ettiğinden, öğrencilerin hedef dildeki gerçek yaşam iletişimlerini anlamalarına ve bu iletişimlerde kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerine yardımcı olur. Ayrıca deyimlerin kullanımı, öğrencilerin pragmatik farkındalığını artırır ve onları hedef dilin kültürel benzerlik ve farklılıklarına aşina hale getirir. Ancak deyimlerin dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için, öğretim materyallerinin içeriğinin özenle hazırlanması ve deyimlerin, mümkün mertebe görsel destekli ve bir bağlam içinde sunulması gereklidir. Bu sayede öğrenciler sadece deyimlerin dilsel anlamlarını değil, aynı zamanda bağlama uygun kullanımını da öğrenebilirler.

Yabancı dil ders kitaplarında deyimlere ve mecazi kullanımlara yeterli düzeyde yer verilmesi, dil öğreniminin etkili ve bütüncül bir şekilde desteklenmesine katkı sağlar. Bu durum, öğrencilerin dilsel akıcılığını ve iletişimdeki öz güvenini artırırken, dilin kültürel boyutuyla da bütünleşmelerini sağlar. Gelecekte yapılacak çalışmaların, farklı yaş gruplarına, öğrenci seviyelerine uygun deyimlerin ve özgün görsel destekli mecazi ifadeler de içeren metinlerin ders kitaplarında yerini almasına odaklanması, bu alanda daha kapsamlı ve etkili bir öğrenim sürecine olanak tanıyabilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında mecazi unsurların sıkça yer almasının yanı sıra önemli diğer bir konu da görselliktir. Özgün görsellerin ve fotoğrafların kullanımı, öğrenme sürecinin hem dilsel hem de kültürel boyutlarını destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Özgün görseller gerçek hayattan bir parça oldukları için öğrencilere kelimelerin ve ifadelerin somut bağlamlarını sunarak, dilin anlamlandırılmasını kolaylaştırır ve hafızada daha kalıcı bir şekilde yer edinmesini sağlar. Özgün fotoğraflar, öğrencilerin yalnızca dilbilgisel yapıları öğrenmelerine değil, aynı zamanda hedef dilin kültürel ve sosyal dinamiklerini anlamalarına da yardımcı olur. Bu durum, dilin gerçek yaşamla bağlantısını güçlendirerek öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır.

Özgün görseller ve fotoğraflar, öğrencilerin dikkatini çeker ve ders materyallerini daha ilgi çekici hale getirir. Görseller yoluyla verilen bağlamsal bilgiler, öğrencilerin kelime

öğreniminde anlam tahmini yapmalarını kolaylaştırır ve onların dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Özellikle, kültürel temalı fotoğraflar ve günlük yaşamdan sahneler, öğrencilerin hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazanmalarına olanak tanır. Bu, dil öğreniminde yalnızca dilsel yapıların değil, aynı zamanda kültürel anlayışın ve empati yeteneğinin de gelişmesine katkıda bulunur.

Bu bağlamda, yabancı dil ders kitaplarında kullanılan görsellerin rastgele seçilmesi yerine, bu tür unsurların dil öğretim hedefleriyle uyumlu, anlamlı ve kültürel olarak özgün içeriklerden oluşmasına dikkat edilmelidir. Görsellerin ders kitaplarında etkin bir şekilde kullanılması, yalnızca dil öğrenenlerin görsel okuryazarlığını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda farklı öğrenme stillerine hitap eden bir öğrenim ortamı sağlar.

Sonuç olarak, mecazi kullanımların özgün görsel ve fotoğraflarla donatılarak yabancı dil ders kitaplarında kullanılması, dil öğretim sürecini daha etkili, kalıcı ve anlamlı hale getirecektir. Aynı zamanda, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte dijital ve etkileşimli görsel içeriklerin ders kitabının bir parçası olarak nasıl daha verimli kullanılabileceği üzerine çalışmalar, bu alandaki öğretim materyallerini daha yenilikçi ve faydalı hale getirecektir.

Kaynakça

- Bentin, W., Renate, K., Christa, K. & Plieninger, M. (2005). *Doppel-Klick. Das Sprach-und Lesebuch*. Berlin. Cornelsen Verlag.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Mouton. De Gruyter.
- Burger, H. (2015). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin. Erich Schmidt Verlag.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Heinemann.
- Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*. Berlin. Langenscheidt.
- Franke, M. & Gruschka, A. (1996). *Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik. Pädagogische Korrespondenz*, 17, 52-62.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion inkl.* CD (1. Basım). München. Klett-Langenscheidt.
- Kırmızı, B. (2014). *Şiirlerle Almanca Öğretimi*. Ankara. Gece Kitaplığı.
- Lieber, G., Jahn, I. F. & Danner, A. (2009). *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler. Hohengehren. Schneider Verlag.
- Liontas, J. I. (2002). *Exploring Second Language Learners Nations of Idiomacity*. System, 30 (3), 289-313.
- Mücket, W. (2023). Zur Einleitung: Phraseodidaktik – ein streitbarer Gegenstand?(İçinde) *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Mücket Wenke (Ed.) S. 1-14. De Gruyter.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Tepebaşılı, F. (2013). *Metafor Yazıları*. Konya. Çizgi.

Innovative Ansätze im Sprach- und Kulturunterricht: Chatbots

Öğr. Gör. Ferdiye Çobanoğulları

Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Merve Çıldır

Gazi Üniversitesi

Einleitung

In der heutigen Zeit und auch in der Zukunft werden Chatbots zu einem wichtigen Bestandteil der Bildungstechnologien und tragen zunehmend dazu bei, Sprachlernprozesse effektiver zu gestalten. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass Chatbots das Potenzial haben, nützliche und effektive Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht zu sein. Diese auf künstlicher Intelligenz basierenden Tools, die in der Lage sind, mit Menschen zu kommunizieren, finden insbesondere im Bereich des Fremdsprachenerwerbs breite Anwendung. Chatbots bieten Lernenden personalisierte Bildungsmöglichkeiten und ermöglichen es ihnen, jederzeit und überall in der Zielsprache zu üben und zu sprechen. Funktionen wie aufgaben- und szenariobasierte Anwendungen, die Korrektur von Grammatikfehlern oder die Empfehlung geeigneter Lernmaterialien steigern die Funktionalität dieser Tools im Sprachlernprozess. Darüber hinaus können Schüler, die mit einem Roboter statt mit einem Lehrer oder einem Freund kommunizieren, ihre Angst vor Fehlern verringern und dadurch ihre Motivation steigern. Chatbots sind in der Lage, ohne Ermüdung oder Langeweile Wiederholungen durchzuführen, wodurch sie die Sprachfähigkeiten der Lernenden verbessern und deren Wortschatz erweitern können. Mit diesen Eigenschaften haben sie das Potenzial, Sprachlernern eine flexiblere und unterstützender Lernerfahrung zu bieten (Akkaya & Şengül, 2023).

Eine Überprüfung der Studien in der Literatur zeigt, dass der Fokus überwiegend auf dem Englischunterricht liegt, während nur wenige Arbeiten zu Sprachen wie Chinesisch und Deutsch durchgeführt wurden. Studien zu anderen Zielsprachen sind kaum zu finden. Die Untersuchungen deuten darauf hin, dass sich die meisten Arbeiten auf den Einsatz bestehender Chatbot-Technologien konzentrieren. Dabei fällt auf, dass der Schwerpunkt der Studien häufig auf Faktoren des akademischen Erfolgs liegt, die mit Sprech- und Grammatikfähigkeiten in Verbindung gebracht werden (Maden & Yetişensoy, 2024).

Im Fremdsprachenunterricht ist es nicht nur wichtig, grammatikalische und kommunikative Fähigkeiten zu fördern, sondern auch die kulturelle Dimension der Zielsprache zu vermitteln. Sprache und Kultur sind untrennbar miteinander verbunden, und das Ignorieren kultureller Aspekte im Sprachlernprozess kann die Sprachkompetenz und das kulturelle Bewusstsein der Lernenden einschränken. Eine Analyse der bestehenden Literatur zeigt jedoch, dass Chatbots vor allem auf grundlegende Sprachfähigkeiten wie Sprechen und Grammatik ausgerichtet sind, während ihr Potenzial für die Vermittlung kultureller Inhalte

weitgehend unerforscht bleibt. Diese Lücke verdeutlicht den Bedarf an Studien, die untersuchen, wie Chatbots als Werkzeuge zur Förderung des kulturellen Bewusstseins im Sprachunterricht eingesetzt werden können.

Diese Studie konzentriert sich auf die deutsche Sprache, die zwar die zweithäufigste unterrichtete Fremdsprache in der Türkei ist, zu der jedoch nur eine begrenzte Anzahl an Studien vorliegt. Insbesondere wird die Rolle von Chatbots bei der Vermittlung kultureller Aspekte im Deutschunterricht untersucht und das Potenzial dieser Technologie im Kontext des Kulturunterrichts analysiert. ChatGPT ist nicht nur ein KI-Tool, das der menschlichen Intelligenz nahekommt, sondern auch eine der fortschrittlichsten und führenden Technologien auf diesem Gebiet (Akol Göktaş, 2024). Aufgrund dieser herausragenden Eigenschaften wurde als Chatbot ChatGPT in dieser Studie gewählt.

Chatbots und Sprache lernen

Heute ist Technologie ein unverzichtbarer Bestandteil des Lernprozesses geworden. In Schulen, Universitäten und anderen Bildungsumgebungen wird die Nutzung digitaler Werkzeuge als grundlegende Notwendigkeit angesehen. Um das Sprachenlernen zu erleichtern, setzen Lehrkräfte zunehmend auf innovative Technologien wie erweiterte Realität, virtuelle Realität, Künstliche Intelligenz und Roboterprozessautomatisierung. Technologische Bildungsressourcen bieten interessante Möglichkeiten, das Sprachenlernen zu fördern. Erweiterte Realität, Sprach- und Bilderkennung, Navigationsanwendungen sowie Smartphone-Assistenten sind nur einige der technologischen Werkzeuge, die im Bildungsbereich eingesetzt werden. Diese Technologien werden nicht nur im Sprachunterricht, sondern in allen Bildungsbereichen genutzt, um mithilfe der kreativen Kraft der Künstlichen Intelligenz bereichernde Lernerfahrungen zu schaffen (Demirekin, 2023). Ein weiteres wichtiges Instrument, das die Künstliche Intelligenz bietet, sind Chatbots.

Chatbots sind große Sprachmodelle, die mithilfe der natürlichen Sprachverarbeitung, einem Teilbereich der Künstlichen Intelligenz, entwickelt wurden, um mit Menschen zu interagieren. In den letzten Jahren hat sich dieses Gebiet erheblich weiterentwickelt, und Chatbots, die in der Lage sind, menschenähnliche Texte und Bilder zu erzeugen, werden zunehmend als generative KI-Modelle bezeichnet. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bieten Chatbots ein großes Potenzial (Elmas & Yücel, 2024).

Künstliche Intelligenz-Tools bieten, wenn sie richtig eingesetzt werden, große Chancen für das Erlernen von Fremdsprachen. Durch gezielte Schulungen können Lernende ihre Fähigkeiten im Fremdsprachenerwerb mit Hilfe von KI beschleunigen. Einer der größten Vorteile von KI ist die Möglichkeit, ein personalisiertes Lernumfeld zu schaffen, das unabhängig von Zeit und Klassenzimmer funktioniert. Laut der Untersuchung von ChatGPT müssen Lernende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, in der Lage sein, präzise Befehle zu formulieren, um ihre Ziele effektiv zu erreichen. Daher ist eine Schulung zur richtigen Nutzung von ChatGPT erforderlich. ChatGPT bietet einen einzigartigen Raum für das Deutschlernen, da es zeitunabhängig ist, jederzeit zugänglich und den Lernenden hilft, ihre Schwächen zu erkennen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ChatGPT durch die Bereitstellung eines personalisierten Lernumfelds einen bedeutenden Beitrag zum Sprachenlernen leisten kann. Künstliche Intelligenz kann sowohl im individuellen als auch im Gruppenkontext effektiv im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Sie hat sich in Bereichen wie Textanalyse, Schreibübungen, Wortschatzarbeit, Aussprachetraining, Übersetzungen und der Verbesserung von Sprachfähigkeiten als nützlich erwiesen (Akol Göktas, 2024).

Es ist wichtig zu beachten, dass ChatGPT gelegentlich unerwartete oder unklare Antworten liefern kann, insbesondere bei vagen oder mehrdeutigen Anfragen. Das Wissen von ChatGPT 3,5 basiert auf Informationen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt, daher kann es keine aktuellen Ereignisse oder Entwicklungen berücksichtigen. Die Antworten sind auf frühere Daten begrenzt. ChatGPT kann die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Fremdsprache unterstützen, jedoch nicht bei Hör- oder Sprechfähigkeiten, da es ein textbasiertes Tool ist. Um die besten Antworten zu erhalten, sollten klare, gut strukturierte Fragen gestellt werden. Bei der Anforderung von Text sollte dieser dem Kenntnisstand und Wortschatz des Lernenden entsprechen. Es wird empfohlen, mehrere Fragen zu vermeiden und Anfragen in fokussierte Einzelfragen zu unterteilen, um präzisere Antworten zu erhalten. Alle Antworten sollten sorgfältig geprüft werden, da Fehler oder Inkonsistenzen auftreten können, und eine menschliche Überprüfung ist notwendig, um die Genauigkeit sicherzustellen (Çıldır, 2023).

Die Rolle der Kultur im Fremdsprachenunterricht

Interkulturalität bezeichnet die Interaktion und das Verständnis zwischen verschiedenen Kulturen und ist heute ein bedeutender Begriff. Besonders an Bedeutung gewonnen hat dieser Begriff im Kontext der Migration, als Menschen aus verschiedenen Kulturen begannen, gemeinsam zu leben. In Ländern wie Europa, Kanada und den USA wird interkulturelles Verständnis mittlerweile als eigenständiges Fach an Universitäten unterrichtet. Interkulturalität umfasst nicht nur die Anerkennung und das Verständnis unterschiedlicher Kulturen als Bereicherung, sondern auch die Bemühung, kulturelle Unterschiede zu verstehen und eine tolerante Haltung zu entwickeln. Im Zuge der Globalisierung spielt interkulturelles Verständnis auch in der Wirtschaft eine wichtige Rolle, da die Berücksichtigung kultureller Aspekte für die erfolgreiche Gestaltung internationaler Beziehungen unerlässlich ist (Nacar Logie, 2004).

Beim Erlernen einer Sprache ist es von großer Bedeutung, auch die dazugehörige Kultur kennenzulernen. Eine Sprache lediglich auf grammatikalische Regeln zu reduzieren, reicht nicht aus, um sie vollständig zu verstehen. Diese Ansicht wird seit jeher von Sprachwissenschaftler:innen und Fremdsprachenpädagog:innen hervorgehoben. Sprache ist eines der wichtigsten Mittel zur Übertragung von Kultur, da kulturelle Inhalte durch sie sowohl mündlich als auch schriftlich an künftige Generationen weitergegeben werden können. Daher betonen viele Sprachwissenschaftler:innen, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind. Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel zwischen Menschen, sondern auch ein grundlegendes Element, das die Identität einer Nation prägt. Ihre Bedeutung zeigt sich insbesondere in der Gestaltung zwischenmenschlicher

Beziehungen und im Austausch von Wissen. In diesem Zusammenhang spielt die Sprache eine zentrale Rolle bei der Übermittlung von Kultur und der Förderung kultureller Beziehungen, insbesondere im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Tatsächlich wird immer deutlicher, dass Sprache und Kultur eng miteinander verflochten sind. Um eine Sprache effektiv sprechen zu können und eine erfolgreiche Kommunikation zu gewährleisten, ist es unerlässlich, auch die kulturellen Aspekte der Sprache zu verstehen. Diese untrennbare Verbindung zwischen Sprache und Kultur ist heutzutage zu einem der zentralen Themen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts geworden (Çakır, 2011).

Die Sprache, mit ihren Ausdrucksmöglichkeiten und der durch sprachliche Elemente geprägten Struktur, entwickelt sich in ihrer Muttersprache auf natürliche Weise im Einklang mit gesellschaftlichen Normen und Werten. Im Kontext des Fremdsprachenerwerbs wird deutlich, dass das Erlernen einer Zielsprache eng mit deren kulturellen Aspekten verbunden ist. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts werden die sozialen und kulturellen Elemente der Zielsprache durch Hör-, Sprech-, Schreib- und Lesefertigkeiten an die Lernenden vermittelt.

Eine Sprache vollständig zu erlernen erfordert mehr als bloßes Wissen über Grammatik und Wortschatz. Es ist ebenso notwendig, die kulturellen Besonderheiten dieser Sprache zu verstehen. Das Erfassen des kulturellen Kontextes ermöglicht ein tieferes Verständnis der Bedeutungsebenen der Sprache und macht den Lernprozess effektiver.

In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, im Sprachunterricht eine universelle Perspektive einzunehmen und sich der kulturellen Vielfalt bewusst zu sein. Die kulturellen Unterschiede der Völker zu berücksichtigen und darauf basierend den Sprachunterricht zu gestalten, trägt dazu bei, der sensiblen Natur des Fremdsprachenerwerbs gerecht zu werden. Ein Bildungsansatz, der die Verbindung zwischen Sprache und Kultur berücksichtigt, kann somit ein qualitativ hochwertigeres Spracherlebnis fördern (Zeyrek, 2020).

Im Kontext der heutigen Fremdsprachenerziehungspolitik finden kulturelle Elemente in Lehrbüchern zunehmend Berücksichtigung. Besonders der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen legt großen Wert auf die Vermittlung der Zielsprache (Europarat, 2013). In Deutschlehrbüchern wird die Sprache nicht nur durch Grammatik und Wortschatz, sondern auch durch kulturelle Aspekte vermittelt. Diese Bücher stellen den Lernenden das alltägliche Leben in Deutschland, Traditionen, gesellschaftliche Normen und Werte vor, wodurch sie neben den Sprachkenntnissen auch kulturelles Bewusstsein entwickeln. Informationen zu Begrüßungsformen und der formellen und informellen Nutzung der Sprache lenken die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Normen. Feste wie Oktoberfest und Weihnachten spiegeln die kulturelle Vielfalt und das Sozialleben in Deutschland wider. Die deutsche Küche, wie Bratwurst und Brezel, wird im kulturellen Kontext präsentiert. Auch gesellschaftliche Regeln wie Disziplin, Pünktlichkeit und Umweltbewusstsein werden den Lernenden nahegebracht. Zudem werden wichtige Städte und das Bildungssystem des Landes behandelt, um ein umfassendes Verständnis der deutschen Kultur zu fördern. Diese kulturellen Elemente helfen den Lernenden, nicht nur die Sprache zu erlernen, sondern auch Informationen über die soziale Struktur und Werte Deutschlands zu gewinnen.

Lehrbücher sind nützlich, um grundlegende kulturelle Informationen zu vermitteln, aber diese Informationen sind oft begrenzt und können oberflächlich sein. Sie bieten in der Regel einen allgemeinen Überblick über die Geschichte eines Landes, traditionelle Feierlichkeiten und einige kulturelle Normen. Um jedoch die Kultur im Sprachlernprozess wirklich tief zu verstehen, sind mehr Interaktionen und aktuelle Informationen erforderlich. In diesem Zusammenhang können Chatbots bedeutende Vorteile bei der Kulturvermittlung bieten.

Zielkulturelles Lernen mit ChatGPT

Wenn wir nach einigen kulturellen Merkmalen der deutschen Kultur fragen, die in Lehrbüchern normalerweise nicht enthalten oder oberflächlich sind, aber dennoch wichtig sind, nennt ChatGPT beispielsweise die deutsche „Kaffeeklatsch“-Tradition, den deutschen Minimalismus und die Ästhetik, die deutsche Einsamkeit und das „Alleinsein“, den deutschen „Tatort“ und die Krimikultur sowie die deutsche Geschenkkultur.

Später wurde ChatGPT gebeten, die deutsche Geschenkkultur kurz zu erklären, und es folgte eine Erklärung, die in Abbildung 1 dargestellt ist:

Abbildung 1: Die Erklärung von ChatGPT zur Geschenkkultur

Wie zu sehen ist, können Lernende durch das Erlernen solcher Informationen ein tieferes kulturelles Bewusstsein für die Zielkultur entwickeln.

Auf die Frage, worauf Türken in Deutschland achten sollten, hat ChatGPT darauf hingewiesen, dass sie besonders auf den privaten Raum und die Privatsphäre achten sollten. Zusätzlich hat ChatGPT darauf hingewiesen, dass Türken in Deutschland auf Pünktlichkeit achten sollten, da sie möglicherweise kleinere Verspätungen bei Terminen gewohnt sind und ein flexibleres Zeitverständnis haben. Für Deutsche könnte dieses Verhalten jedoch als unhöflich oder respektlos wahrgenommen werden.

Die Erklärung in der folgenden Abbildung könnte ein gutes Beispiel für die Unterschiede zwischen Türken und Deutschen sein. Wie zu sehen ist, wird betont, dass Türken weniger distanziert sind.

Abbildung 2: Die Erklärung von ChatGPT über persönlichen Raum und Distanz

Außerdem wurde ChatGPT gebeten, einige Unterschiede zwischen Deutschen und Türken in Tabellenform darzustellen. ChatGPT hat die folgende Tabelle erstellt.

Tabelle 1

ChatGPT zufolge, die Unterschiede zwischen Türken und Deutschen

Kulturelle Unterschiede	Deutsche	Türken
Arbeits- und Urlaubsverständnis	Arbeitszeiten werden ernst genommen, Urlaubsansprüche sind wichtig, Erholung wird geschätzt.	Arbeitszeiten können flexibler sein, Urlaubszeiten sind oft kürzer.
Gesellschaftliche Hierarchie und Gleichheit	Ein egalitärer Ansatz, die Meinungen aller werden gehört, soziale Gleichheit ist stark.	Hierarchie ist stärker ausgeprägt, die Meinungen älterer Menschen werden mehr geschätzt.
Emotionale Ausdruckskraft in der sozialen Interaktion	Emotionen sind innerlich und kontrolliert, rationales Denken ist vorrangig.	Emotionen werden offener ausgedrückt, soziale Interaktionen können vertrauter und emotionaler sein.
Gastfreundschaft und Hausbesuche	Hausbesuche sind in der Regel geplant, die Gastfreundschaft ist formeller.	Gastfreundschaft ist sehr wichtig, das Gastgebersein wird hoch geschätzt, Gastgeschenke und Gespräche sind zentral.
Kulturelle Feierlichkeiten und Festivals	Feiern sind meist formell und geplant, Festivals wie das Oktoberfest sind sehr beliebt.	Feiern sind ausgelassener und persönlicher, religiöse Feiertage wie Ramadan und Kurbanfest sind von großer Bedeutung.
Globale Perspektive und Offenheit für ausländische Einflüsse	Kulturelle Vielfalt wird geschätzt, jedoch ist die traditionelle deutsche Kultur manchmal vorsichtig.	Die Türkei hat eine lange Geschichte der kulturellen Vielfalt und hat aus verschiedenen Kulturen gelernt.
Berufliches und soziales Leben im Gleichgewicht	Arbeit und Privatleben sind normalerweise voneinander getrennt, Freizeit ist für Erholung reserviert.	Beruf und soziales Leben sind oft miteinander vermischt, Zeit mit Freunden zu verbringen ist üblich.
Gesellschaftliche Werte und Individualismus	Individualismus ist wichtig, jeder hat Rechte und Freiheit.	Familiäre und gesellschaftliche Bindungen sind stark, gesellschaftliche Werte stehen oft über individuellen Präferenzen.

Die von ChatGPT erstellte Tabelle kann aus pädagogischer Sicht wichtige Vorteile bieten. Zunächst kann die vergleichende Darstellung kultureller Unterschiede den Lernenden helfen, beide Kulturen besser zu verstehen. Ein solcher Ansatz fördert nicht nur das kulturelle Bewusstsein der Lernenden, sondern trägt auch zur Entwicklung von Toleranz und Verständnis bei. Darüber hinaus ermöglicht eine vereinfachte und systematische Präsentation von Informationen ein leichtes Lernen und Behalten des Wissens. Auf diese Weise können die Lernenden schneller auf Informationen zugreifen und kulturelle Unterschiede besser begreifen. Dieser Ansatz kann kritisches Denken fördern und die Fähigkeit entwickeln, vergleichend zu denken. Darüber hinaus bereichert der kultursensitive Sprachunterricht das Sprachenlernen und ermöglicht eine erfolgreichere kulturelle Kommunikation.

Methode

Diese Studie benutzte zwei Hauptmethoden, um das Potenzial von ChatGPT im kulturellen Unterricht zu erforschen: eine Überprüfung der bestehenden Literatur und eine interaktive Analyse darüber, wie ChatGPT kulturelle Informationen präsentiert. In der ersten Phase wurde die bisherige Forschung zu interkultureller Kommunikation, Sprachunterricht und Chatbots überprüft. Diese Literaturübersicht hob die Rolle von ChatGPT in der Bildung hervor und zeigte auf, wie traditionelle Sprachunterrichtsmethoden kulturelle Inhalte behandeln.

In der zweiten Phase wurde analysiert, wie ChatGPT kulturelle Elemente präsentiert und wie diese Informationen von den Lernenden wahrgenommen werden könnten. Die Interaktionen mit ChatGPT, einschließlich der Antworten auf spezifische kulturelle Themen und Fragestellungen, wurden beobachtet und bewertet. Das Ziel war es, Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, wie diese Erkenntnisse den Lernenden helfen könnten, kulturelles Bewusstsein zu entwickeln.

Der Datenerhebungsprozess umfasste die Textanalyse der von ChatGPT gegebenen Antworten zu verschiedenen kulturellen Merkmalen. Diese Daten wurden verwendet, um zu bewerten, wie detailliert und verständlich die kulturellen Inhalte präsentiert wurden und wie leicht die Lernenden auf diese Informationen zugreifen konnten.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass ChatGPT ein wichtiges Werkzeug im Prozess des kulturellen Unterrichts darstellen kann. Während Lehrbücher typischerweise grundlegende kulturelle Informationen bieten, können diese Details oft oberflächlich und begrenzt sein. ChatGPT kann das Bewusstsein der Lernenden für die Zielsprache und -kultur durch das Angebot tiefergehender kultureller Kenntnisse effektiv erweitern. Insbesondere die von ChatGPT präsentierten kulturellen Elemente, wie die deutsche „Kaffeeklatsch“-Tradition, der deutsche Minimalismus und die Ästhetik, tragen dazu bei, den Lernenden eine breitere kulturelle Perspektive zu vermitteln.

Die von ChatGPT bereitgestellten kulturellen Informationen gehen über theoretisches Wissen hinaus und ermöglichen es den Lernenden, schneller und effektiver zu lernen.

Darüber hinaus hilft der vergleichende kulturelle Inhalt, den ChatGPT präsentiert, den Lernenden, ein besseres kulturelles Bewusstsein zu entwickeln und eine verständnisvollere Haltung gegenüber verschiedenen Kulturen zu fördern.

Es gibt jedoch einige Einschränkungen. Die von ChatGPT bereitgestellten Informationen sind nicht immer tiefgründig und aktuell; einige kulturelle Elemente können oberflächlich bleiben. Darüber hinaus sollten auch Faktoren wie die Wahrnehmung der Lernenden und die unvollständige Darstellung kultureller Vielfalt berücksichtigt werden.

Diese Studie schlägt vor, dass ChatGPT in der Zukunft stärker im kulturellen Sprachunterricht eingesetzt werden könnte. Es wird empfohlen, digitale Werkzeuge und künstliche Intelligenzsysteme in zukünftige Sprachunterrichtsprogramme zu integrieren, um den Lernenden zu helfen, kulturelle Informationen tiefer zu verstehen. Darüber hinaus wird die Einführung interaktiver Lernmethoden es den Lernenden ermöglichen, kulturelle Inhalte effektiver zu erfassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ChatGPT und ähnliche Werkzeuge wertvolle Ressourcen sind, um den Lernenden zu helfen, Sprachkenntnisse und kulturelles Bewusstsein im Sprachlernprozess zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Akkaya, N., & Şengül, L. (2023). Sohbet Robotları (Chatbots) ve Yabancı Dil Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2988-2999. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- Akol Gökteş, S. (2024). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Yapay Zekânın Yeri: Chatgpt Örneği*. 2nd International Congress on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences in a Changing World: Proceedings Book, 1047. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10976704>.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi- Öğrenim Öğretim ve Değerlendirme*. Telc, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çıldır, M. (2023). Collaborating with ChatGPT: An Exploratory Study of German Language Learning. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-76. <https://doi.org/10.55143/alkad.1371058>
- Demirekin, M. (2023). Dil Öğretiminde Güncel Yeni Teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 627-641. <https://doi.org/10.46868/atdd.2023.278>
- Elmas, Y., & Yücel, D. (2024) Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde İstem Mühendisliği Teknikleriyle Sohbet Robotlarının Kullanımı. *Journal of Criminology Sociology and Law*. <https://doi.org/10.52096/jcsl.10.22.17>
- Maden, S., & Yetişensoy, O. (2024). İkinci Dil Öğretiminde Chatbot Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmalardaki Genel Eğilimler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 273-288. <http://doi.org/10.33400/kuje.1407998>
- Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.

Stichprobenauswahl Für Eine Qualitative Studie Zur Deutschdidaktik

Ayşe Arslan Çavuşoğlu
Necmettin Erbakan Universität

Einleitung

Deutsch ist mit über 100 Millionen Muttersprachlern weltweit, eine der bedeutendsten Sprachen und die am häufigsten gesprochene Muttersprache in der Europäischen Union¹. Als Amtssprache in Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz spielt Deutsch auch auf internationaler Ebene eine wichtige Rolle. Zudem ist Deutsch eine der Amtssprachen der Europäischen Union und wird in wirtschaftlichen, akademischen und diplomatischen Zusammenhängen in Europa häufig verwendet².

Der Deutschunterricht zielt nicht nur darauf ab, Sprachkenntnisse zu vermitteln, sondern auch das Verständnis für die Kultur, Geschichte und sozialen Strukturen der deutschsprachigen Länder zu fördern. Somit dient der Sprachunterricht nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Brücke zwischen Kulturen. Deutschlernende können durch die Sprache internationale Berufsmöglichkeiten erschließen, von Hochschulangeboten profitieren und eine globale Perspektive entwickeln (Demirel, 2019; Tomková, 2007; siehe auch³).

In einem multikulturellen und mehrsprachigen Umfeld spielt der Deutschunterricht eine strategische Rolle bei der Stärkung der sozialen, wirtschaftlichen und akademischen Beziehungen zu Europa. Insbesondere Deutschlehrerstudiengänge und Fachbereiche für Deutsch als Fremdsprache tragen wesentlich zur Ausbildung qualifizierter Deutschlehrer bei (Koeva, 2009). Entsprechend den allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts zielt der Deutschunterricht nicht nur auf Grammatik und Kommunikationsfähigkeiten ab, sondern auch auf die Förderung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, Problemlösen und interkultureller Kompetenz (Roche, 2001), die für das 21. Jahrhundert von Bedeutung sind (GeR, 2001).

Diese Ziele erfordern einen gründlichen wissenschaftlichen Ansatz, vor allem bei der Planung und Umsetzung von Untersuchungen zur Analyse der Wirksamkeit des Deutschunterrichts.

Die Auswahl der Stichprobe spielt eine entscheidende Rolle für die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse einer Studie. Eine gut ausgewählte Stichprobe kann die untersuchte Population repräsentieren und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöhen.

¹ <https://www.deutschland.de/tr/topic/kultur/almanca-sasirtici-sayilar-ve-olgular>

² <https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/deutsche-sprache-ueberraschende-zahlen-und-fakten>

³ <https://www.goethe.de/ins/cy/de/spr/wdl.html>

Fehler bei der Stichprobenauswahl können zu irreführenden Ergebnissen führen und den wissenschaftlichen Wert der Studie verringern. Daher ist es für Forscher wichtig, den Prozess der Stichprobenauswahl sorgfältig zu planen und eine geeignete Methode für die Forschungsfrage auszuwählen.

In diesem Abschnitt sollen die in der deutschen Sprachausbildung verwendeten Stichprobenauswahlmethoden untersucht werden. Dabei sollen die Stärken und Schwächen dieser Methoden sowie ihre Anwendungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Der Begriff zur Grundgesamtheit

In der qualitativen Forschung bezeichnet die Grundgesamtheit (oder Population) die Gesamtheit aller Personen, Gruppen oder Situationen, die Gegenstand der Untersuchung sind (Bortz & Weber, 2005). Nach Arik (1992) umfasst die Grundgesamtheit alle Elemente, die das zu untersuchende Thema bilden. Karasar (1998) definiert die Population als die Gesamtheit der Elemente, auf die die Forschungsergebnisse verallgemeinert werden sollen.

Diese Gesamtheit kann alle Arten von Lebewesen und unbelebten Objekten mit gemeinsamen Merkmalen umfassen. Die Grundgesamtheit kann ein Kontinent (z.B. Europa, Asien), ein Land (z.B. Türkei, Japan), eine Stadt (z.B. Ankara, Kayseri) oder eine Institution (z.B. Gesundheitsministerium, Kulturministerium) sein. Darüber hinaus kann sie auch Gruppen mit bestimmten demografischen Merkmalen umfassen, wie beispielsweise Berufsgruppen, Geschlecht, Rasse, Alter oder Zivilstand. Die Abgrenzung der Grundgesamtheit ist ein entscheidender Schritt in der Forschungsplanung, weil sie den Rahmen für die spätere Datenerhebung und -analyse definiert (Vgl. Baltacı, 2017). Nach Miles und Hubermann (1994) besteht Grundgesamtheit aus einer Vielzahl von Elementen und bildet einen sehr großen Datenraum. Es setzt sich aus Individuen, Klassen, Einheiten, Elementen, Ereignissen oder Phänomenen zusammen. Die folgenden Beispiele für Grundgesamtheiten im Fachbereich Deutsch können gegeben werden;

- ✓ Deutschlehramtskandidaten in der Türkei
- ✓ Schüler*innen, die Deutsch an deutschen Gymnasien lernen
- ✓ Teilnehmer*innen von Deutschkursen in den Ländern der Europäischen Union
- ✓ Deutsch studierende Student*innen
- ✓ Sechstklässler, die Deutschunterricht in der Grundschule erhalten
- ✓ Erwachsene Deutschlerner (z.B. 30-40 Jahre alt)
- ✓ Deutschlehrer*innen in der Türkei
- ✓ Berufstätige in internationalen Unternehmen
- ✓ Dozent*innen in Universitäten
- ✓ Deutschlehrerausbildungsinstitute an staatlichen Universitäten in der Türkei
- ✓ Schulen mit Deutschunterricht, die dem türkischen Bildungsministerium unterstellt sind.

Die oben genannten Beispiele können vervielfältigt werden.

Der Begriff zur Stichprobe

Die Stichprobe ist eine Gruppe, die aus den Elementen der Population mittels verschiedener Techniken ausgewählt wird und an den Untersuchungen durchgeführt werden. Die ausgewählten Individuen repräsentieren innerhalb der Stichprobe größere Gruppen einer Population. Ziel der Stichprobenauswahl ist es, Informationen über eine Population zu gewinnen, da nur selten eine Studie die gesamte Population umfasst (Özen & Gül 2007). In der Praxis ist es oft weder nötig noch möglich, die gesamte Gruppe zu untersuchen. Wenn die Gruppe zu groß oder zu verstreut ist, wäre dies sehr aufwendig und teuer. Mit einer gut gewählten Stichprobe können die Ergebnisse jedoch auch ohne großen Aufwand auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden (Maxwell, 1996).

Stichprobenarten

Stichprobenarten beziehen sich auf die Gruppen, die im Forschungsprozess ausgewählt werden, um korrekte Daten zu sammeln und zu analysieren, und lassen sich in zwei Kategorien einteilen (Haşiloğlu, 2015). Das sind gezielte (die Stichprobengruppe wird vom Forschenden bestimmt) und zufällige (die Stichprobengruppe wird zufällig ausgewählt) (Tachtsoglou & König 2017). In der Literatur kann man verschiedenen Arten der Stichproben unter verschiedenen Namen begegnen (Vgl. Porst, 2016; Tachtsoglou & König 2017). In diesem Abschnitt werden die am häufigsten verwendeten und im Deutschunterricht am meisten bevorzugten Stichprobenarten vorgestellt.

Zufallsstichprobe. Bei dieser Methode hat jedes Individuum die gleiche Chance, in die Stichprobe aufgenommen zu werden, und die Auswahl erfolgt zufällig (Polasek, 1997).

Einfache Zufallsstichprobe. Jede Person hat die gleiche Wahrscheinlichkeit, ausgewählt zu werden, und die Auswahl erfolgt vollständig zufällig (Rost, 2016).

Zum Beispiel: In einer Schule gibt es 200 Schüler, von denen 20 zufällig ausgewählt werden sollen. In diesem Fall wird jedem Schüler eine Nummer zugewiesen, und mithilfe einer Software werden zufällig Nummern ausgewählt, um 20 Schüler zu bestimmen. Auf diese Weise ist die Auswahlwahrscheinlichkeit für jeden Schüler gleich.

Geschichtete Zufallsstichprobe. Die Population wird in bestimmte Gruppen unterteilt (z. B. Geschlecht, Alter, Abteilung), und aus jeder Gruppe wird proportional eine zufällige Stichprobe ausgewählt.

Beispiel: In derselben Schule werden die Schüler nach Altersgruppen in die Bereiche 10-12 Jahre, 13-15 Jahre und 16-18 Jahre unterteilt. Soll eine Stichprobe von 15 Schülern gebildet werden, so werden zufällig Schüler entsprechend der Altersgruppen ausgewählt. Zum Beispiel könnten 5 Schüler aus der Altersgruppe 10-12 Jahre, 5 Schüler aus der Altersgruppe 13-15 Jahre und 5 Schüler aus der Altersgruppe 16-18 Jahre zufällig ausgewählt werden.

Gezielte Stichprobengruppe (Bewusste Auswahlverfahren).

Der Forscher wählt die Gruppe, die in die Stichprobe aufgenommen werden soll, nach bestimmten Kriterien aus; daher ist die Wahrscheinlichkeit, ausgewählt zu werden, für jede Person nicht gleich (Kops, 1977).

Ein Beispiel: Wenn man die Lerngewohnheiten von Schülern mit hohen Leistungen an einer Schule untersuchen möchte, kann man Schüler auswählen, die bestimmte Leistungskriterien erfüllen und einen bestimmten Notendurchschnitt überschreiten. In diesem Fall haben nicht alle Schüler die Chance, an der Untersuchung teilzunehmen; nur diejenigen, die die Kriterien erfüllen, werden in die Untersuchung einbezogen.

Systematische Stichprobe. Bei dieser Methode wird die Stichprobe nach einer bestimmten Ordnung oder Häufigkeit ausgewählt. Die Stichprobengruppe wird mit einer systematischen Methode ausgewählt, jedoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass jede Person aus der Population ausgewählt wird, möglicherweise nicht gleich.

Zum Beispiel: Um die Kundenzufriedenheit in einem Supermarkt zu messen, führen Sie bei jedem 10. Kunden eine Umfrage durch. Da die Kunden nicht zufällig, sondern nach einer bestimmten Häufigkeit (jeder 10. Kunde) ausgewählt werden, handelt es sich hierbei um eine systematische Stichprobe. Wenn wir ein Beispiel aus unserem Bereich geben möchten;

Um die Zufriedenheit der Studierenden in einem Deutschkurs zu bewerten, wird jede fünfte Person, die den Kurs besucht, für eine Befragung ausgewählt. Da die Auswahl nicht zufällig, sondern nach einer festgelegten Regel (jede fünfte Person) erfolgt, handelt es sich um eine systematische Stichprobe.

Zweckmäßige Stichprobe. Der Forscher wählt Individuen aus, die den für die Forschungsziele geeigneten Eigenschaften entsprechen. Diese Methode wird bevorzugt, wenn eine Stichprobe mit bestimmten Merkmalen benötigt wird. Um es zu veranschaulichen, können wir ein Beispiel aus unserem Bereich geben;

Wenn man die Sprechfähigkeiten von Studierenden auf dem Stufenniveau A2 untersuchen möchte, die Deutsch an der Universität lernen, wählt man nur die Studierenden aus, deren Sprechkenntnisse auf dem A2 Niveau ist. Die anderen Studierenden, deren Sprachniveau auf A1 oder B1 ist, haben keine Chance für die Forschung ausgewählt zu werden. Dies wird getan, um eine spezifische Zielgruppe zu erreichen und ist eine zweckmäßige Auswahl.

Die verschiedenen Arten der zweckmäßigen Stichprobe helfen dem Forscher, durch die Auswahl von Individuen mit bestimmten Merkmalen die am besten geeignete Stichprobe für die Forschungsziele zu erhalten. Unten sind die verschiedenen Arten der zweckmäßigen Stichprobe aufgeführt.

Ausreißerstichprobe. Die Ausreißerstichprobe erfolgt, indem Individuen, die in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal oder Ergebnis extrem (ausgeprägt) sind, in die Stichprobe aufgenommen werden (Patton, 2014). Diese Art der Stichprobe wird in Studien verwendet, die ungewöhnliche Situationen oder Beispiele an den Extrempunkten verstehen wollen ((Yıldırım & Şimşek, 2006). Auf diese Weise können die Ursachen für extreme Unterschiede in der Sprachleistung erforscht werden.

Ein Beispiel; Wenn man diejenigen unter den Deutschstudierenden, die mit den höchsten und den niedrigsten Erfolg haben, untersuchen möchten, werden die Studierenden mit sehr hohen (z. B. über 90) oder sehr niedrigen Leistungen (z. B. unter 30) für die Ausreißerstichprobe ausgewählt.

Homogene Stichprobe. Die homogene Stichprobe zielt darauf ab, eine Gruppe von Individuen mit gleichen oder ähnlichen Eigenschaften zu bilden. Mit dieser Methode wird die Homogenität der Stichprobe erhöht. Bei der homogenen Stichprobe besteht das Ziel darin, eine kleine und homogene Stichprobe auszuwählen, um bestimmte Untergruppen eingehend zu untersuchen (Patton, 2014)

Ein Beispiel; der Forscher wählt in der Abteilung Deutsch auf Lehramt Studierende aus, die über ein gleiches Sprachniveau oder einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund verfügen. Wenn Sie eine Gruppe mit ähnlichen Merkmalen bilden, werden Ihre Beobachtungen zum Fremdsprachenunterricht aufgrund dieser Ähnlichkeiten konsistenter sein.

Typische Stichprobe. Die typische Stichprobe ist eine Methode, bei der eine „durchschnittliche“ Stichprobe ausgewählt wird, die die Gesamtheit einer Gruppe repräsentiert. Diese Art der Stichprobe wird verwendet, um die allgemeinen Merkmale einer größeren Gruppe zu untersuchen (zitiert nach: Koç Başaran, 2017).

Ein Beispiel: Sie wählen aus den Studierenden des zweiten Jahrgangs im Studiengang Deutschlehrausbildung diejenigen aus, die über einen durchschnittlichen Notendurchschnitt und ein mittleres Sprachniveau verfügen. Diese Stichprobe wird als typisch angesehen, da sie dem allgemeinen Profil der Studierenden nahekommt und die Ergebnisse auf die Mehrheit der Studierenden übertragbar sein können.

Gezielte Geschichtete Stichprobe. Die geschichtete Stichprobe erfolgt durch die Aufteilung der Population in bestimmte Untergruppen (Schichten) und die Auswahl einer proportionalen Anzahl von Individuen aus jeder Schicht. Diese Methode ist nützlich, um verschiedene Untergruppen repräsentativ zu erfassen (Büyükcöztürk vd., 2013).

Ein Beispiel: Der Forscher teilt die Studierenden des Studiengangs Deutschlehrausbildung in fünf Gruppen ein: Vorbereitungsklasse, erstes, zweites, drittes und viertes Studienjahr. Anschließend legt er spezifische Kriterien fest, wie beispielsweise ein bestimmtes Mindestniveau an Sprachkompetenz oder die Teilnahme an einem bestimmten Kurs. Aus jeder Jahrgangsstufe wählt er gezielt nur diejenigen Studierenden aus, die diese Bedingungen erfüllen. So kann er untersuchen, wie sich diese gezielt ausgewählten Gruppen im Laufe des gesamten Studiums entwickeln. Hier teilt der Forscher die Population in Schichten ein und legt anschließend bestimmte Bedingungen fest, die seinen Zielen entsprechen. Aus jeder Schicht werden dann Personen ausgewählt, die diese Bedingungen erfüllen. Mit diesem Merkmal unterscheidet sich diese Methode von der geschichteten Stichprobe innerhalb der zufälligen Stichproben.

Kriterium-Stichprobe. Die Kriterium-Stichprobe besteht aus Individuen oder Gegenständen, die anhand der vom Forschenden festgelegten spezifischen Kriterien

ausgewählt werden. Diese Art der Stichprobe wird verwendet, um zu verstehen, wie Personen mit bestimmten Merkmalen in einem bestimmten Kontext handeln (Vgl. Kops, 1977).

Ein Beispiel: der Forscher wählt Studierende an der Deutschlehrausbildung aus, die das Sprachniveau B2 erreicht haben. Dieses Kriterium wurde entsprechend den Zielen seiner Forschung festgelegt und ermöglicht es dem Forscher, die Lernstrategien oder Sprachfähigkeiten von Studierenden auf B2-Niveau zu untersuchen.

Ein anderes Beispiel; In einer Studie, die Nachrichten über die deutsche Sprache in türkischen Zeitungen im Zeitraum von 2017 bis 2021 untersucht, werden bestimmte Kriterien bei der Auswahl der Stichprobe angewendet. Zunächst werden zehn türkische Zeitungen anhand von zweckmäßigen Stichprobenverfahren ausgewählt, wobei die Zirkulation als erstes Kriterium dient. Danach werde überprüft, ob die elektronischen Archive dieser Zeitungen zugänglich sind. Zeitungen, deren Archive nicht oder nur begrenzt zugänglich sind, sollen ausgeschlossen werden (siehe: Arslan Çavuşoğlu, 2023).

Gelegenheitsstichprobe (Bequemlichkeitsstichprobe). Die Gelegenheitsstichprobe ist eine Methode, bei der der Forschende diejenigen Individuen auswählt, auf die er am einfachsten und schnellsten zugreifen kann. Bei dieser Methode wird die Stichprobe nach der Position des Forschenden oder der Zugänglichkeit bestimmt (Malhotra, 2004; Zikmund, 1997).

Beispiel: Ein Lehrer führt eine Umfrage zur Messung der Schülerzufriedenheit nur mit den Schülerinnen und Schülern durch, die an seinem eigenen Unterricht teilnehmen. Dies ist ein Beispiel für eine Gelegenheitsstichprobe, da diese Gruppe für den Lehrer am leichtesten zugänglich ist.

Stichprobenauswahl: Wichtige Aspekte

Die bei der Stichprobenauswahl zu berücksichtigende Aspekte sollten je nach Art, Zweck und Umfang der Untersuchung festgelegt werden. Im Allgemeinen sind die folgenden Punkte wichtig:

- ✓ die Übereinstimmung mit dem Forschungszweck

Die Stichprobe sollte in der Lage sein, die notwendigen Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu liefern. Die Zielgruppe der Untersuchung sollte korrekt definiert werden und die Stichprobe sollte aus dieser Zielgruppe ausgewählt werden.

- ✓ Repräsentativität

Die ausgewählte Stichprobe sollte die Merkmale der Grundgesamtheit widerspiegeln und die Grundgesamtheit so genau wie möglich repräsentieren. Andernfalls wird die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse gering sein (Arıcı, 1975). Eine Stichprobe hat repräsentativen Charakter, wenn sie die Eigenschaften der Grundgesamtheit ohne Verzerrungen widerspiegelt (Aloba, 1980; Guilford, 1965).

- ✓ Stichprobengröße

Die Auswahl einer ausreichend großen Stichprobe ist wichtig für die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der statistischen Analysen. Die ausreichende Größe der Stichprobe bedeutet, dass sie so groß sein muss, dass sie Vertrauen in die Stabilität ihrer Eigenschaften vermittelt

(Sencer & Sencer, 1978). Eine zu kleine Stichprobe kann unzureichende Informationen liefern, während eine zu große Stichprobe zu einer Verschwendung von Zeit und Ressourcen führen kann.

✓ Homogenität oder Heterogenität der Grundgesamtheit

Wenn die Grundgesamtheit homogen ist, kann eine kleinere Stichprobe ausreichen (Patton 2014). Ist die Grundgesamtheit jedoch heterogen, können Methoden wie geschichtete Stichproben zur Repräsentation von Untergruppen bevorzugt werden.

✓ Praktikabilität und Anwendbarkeit

Die Auswahl der Stichprobe sollte in Bezug auf Zeit, Kosten und Logistik machbar sein. Eine Stichprobe, die aus schwer zu erreichenden Personen besteht, kann die Forschung erschweren.

✓ Ethische Grundsätze

Bei der Auswahl der Stichprobe sollten ethische Regeln beachtet und sichergestellt werden, damit die Teilnehmer nicht geschädigt und ihre Rechte auf Vertraulichkeit respektiert werden.

Eine Stichprobenauswahl, die diese Aspekte berücksichtigt, erhöht die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Untersuchung.

Literaturverzeichnis

Aloba, B. (1980). *İstatistik analiz metotları*. Çağlayan Yayınevi.

Arıc, H. (1975). *İstatistik Yöntemler ve Uygulama*.

Arik, i. A. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. istanbul Üniversitesi Yayınlan.

Arsan Çavuşoğlu, A. (2023). Inhaltanalyse der Nachrichten über die Deutsche Sprache in Türkischen Zeitungen. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 12 (3), 1810-1828. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1308122>

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Bortz, J., & Weber, R. (2005). Stichprobe und Grundgesamtheit. *Statistik: für Human-und Sozialwissenschaftler*, 85-106.

Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi

Demirel, M.B. (2019). Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht: eine Fallstudie mit den Lehrkräften in der Türkei. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 132-150.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> Zugriffsdatum:

Guilford, J. P. (1965). *Fundamental statistics in psychology and education*. McGraw-Hill.

Haşiloğlu, S. B., Baran, T., & Aydın, O. (2015). Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örneklem ve Sıklık İfadeyi Ölçek Maddeleri. *Pamukkale İşletme Ve Bilişim Yönetimi Dergisi* (1), 19-28.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 8. Basım. Nobel Yayın Dağ. Ltd. Şt.

Koç Başaran, Y. (2017). Sampling Theory In Social Sciences. *The Journal of Academic Social Science*.

Koeva, J. (2010). Vom Lesen zum Schreiben: Überlegungen zu einer interkulturellen Methodik im DaF-Unterricht. In H. Casper-Hehne & I. Schweiger (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien* (S. 77- 87). Universitätsverlag Göttingen.

Kops, M. (1977). *Auswahlverfahren in der Inhaltsanalyse*. Meisenheim.

Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*, 4. Edition, Pearson.

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu. KKEFD/ Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Pegem Akademi. 395- 422.
- Polasek, W. (1997). Einführung in die Stichprobentheorie und in die Stichprobenverteilung. In: *Schließende Statistik. Springer-Lehrbuch*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-59099-3_1
- Porst, R. (2016). Grundgesamtheit, Stichprobe, Repräsentativität. *GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 65(1), 73-83.
- Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.
- Sencer, M. & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). Stichprobe und Grundgesamtheit. In: *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13437-2_10
- Tomková, I. (2007). *Landeskunde und ihre Stellung in Lehrwerken für Deutsch*. [Masarykova Univerzita V Brně Pedagogická Fakulta Katedra Německého Jazyka A Literatury. Diplomová práce].
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business Research Methods*, 5. Edition. The Dryden Press.

Der Einsatz der Mindmapping-Technik im Wortschatzunterricht

Öğr. Gör. Dr. Esin Karacan Yücedağ
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Einleitung

Der Erwerb von Vokabular ist ein grundlegender Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und bildet die Basis für das Verständnis und die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache. Sprachlernende benötigen eine solide Grundlage an Vokabeln, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und erfolgreich in verschiedenen Kommunikationssituationen agieren zu können. Es ist weithin anerkannt, dass der Aufbau eines umfangreichen und vielseitigen Wortschatzes eine der größten Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache darstellt. Ohne ein breites Repertoire an Vokabeln fällt es den Lernenden schwer, sich auszudrücken und die Botschaften anderer zu verstehen, was ihren Lernfortschritt erheblich behindern kann (Laufer & Nation, 1995; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002). Aus diesem Grund suchen Sprachlehrer und Forscher kontinuierlich nach Methoden und Techniken, die den Wortschatzerwerb fördern und das Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht effektiver gestalten können (Nation, 2001).

Die Methoden zum Vokabellernen reichen von traditionellen Techniken wie dem Auswendiglernen und dem Einsatz von Karteikarten bis hin zu modernen kommunikativen und kognitiven Ansätzen, die einen bedeutungsvollen Lernkontext schaffen. Besonders hervorzuheben ist die Mind Mapping-Technik, die sich in den letzten Jahren als wertvolles Werkzeug für das Vokabellernen etabliert hat. Sie nutzt kognitive und visuelle Prinzipien, um den Lernprozess zu unterstützen, indem sie Lernenden hilft, Informationen systematisch und visuell ansprechend darzustellen (Buzan, 2006).

Mindmapping wurde ursprünglich von Tony Buzan entwickelt und bietet eine Möglichkeit, Informationen zu organisieren und miteinander zu verknüpfen, um eine tiefere kognitive Verarbeitung zu fördern. Die Technik basiert auf der Theorie der semantischen Netzwerke, welche die Strukturierung und Organisation von Wissen im Gehirn beschreibt. Mindmapping ahmt diese Strukturierung nach, indem es den Lernenden ermöglicht, Beziehungen zwischen Wörtern und Konzepten visuell darzustellen (Novak & Gowin, 1984). Diese Technik eignet sich nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, sondern auch für eine Vielzahl anderer Fachgebiete, wie Bildung, Gesundheitswesen, Ingenieurwesen und Softwareentwicklung, wo sie erfolgreich zur Strukturierung und Organisation von Informationen eingesetzt wird (Davies, 2011).

In Bildungseinrichtungen hat Mind Mapping großes Potenzial gezeigt, um aktives Lernen zu fördern und das kritische Denken der Lernenden anzuregen. Durch die visuelle Organisation von Informationen unterstützt Mindmapping die Lernenden dabei, Kategorien und Beziehungen zu identifizieren und gleichzeitig ihre kognitiven Fähigkeiten zu stärken. Studien haben gezeigt, dass Mind Mapping das Planen und Organisieren im Schreibprozess

erleichtert und zu qualitativ besseren Texten führen kann (Al-Jarf, 2009). Dies zeigt, dass Mind Mapping nicht nur den Lernprozess bereichert, sondern auch die langfristige Speicherung von Informationen fördert, da es sowohl analytische als auch kreative Denkprozesse anspricht (Davies, 2011). Angesichts der entscheidenden Rolle des Vokabulars beim Sprachenlernen und der nachgewiesenen Vorteile von Mind Mapping bei der Verbesserung des Vokabulärerwerbs ist es wichtig, die Bedeutung dieser Technik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu untersuchen. Diese Studie wird eine Dokumentenanalyse, eine qualitative Forschungsmethode, einsetzen, um die Vorteile von Mind Mapping für den Vokabelunterricht, die Merkmale dieser Technik, die mit ihrer Umsetzung verbundenen Herausforderungen und Empfehlungen zur Verbesserung des Vokabelunterrichts durch Mind Mapping zu untersuchen. Durch die Bereitstellung eines umfassenden Überblicks über Mind Mapping als Vokabellernwerkzeug soll diese Forschung einen Beitrag zur wachsenden Literatur über innovative Techniken im Sprachunterricht leisten.

Ansätze für den Wortschatzunterricht

Der Vokabelunterricht stellt einen der wichtigsten Aspekte des Fremdsprachenunterrichts dar. Die Fähigkeit, einen ausreichenden Wortschatz zu beherrschen, ist nicht nur für die Ausdrucksfähigkeit, sondern auch für das Verständnis und die Gesamtkompetenz in der Zielsprache von entscheidender Bedeutung (Schmitt, 2000). Lernende, die Schwierigkeiten haben, ihren Wortschatz auszubauen, erleben häufig Defizite in allen vier Sprachfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Diese Kompetenzen hängen stark mit der Fähigkeit zusammen, sich in der Zielsprache verständlich zu machen und das gesprochene oder geschriebene Wort richtig zu interpretieren.

Da der Wortschatz für eine erfolgreiche Kommunikation unerlässlich ist, suchen Sprachpädagogen und Forscher seit Jahrzehnten nach effizienten Methoden und Techniken zur Verbesserung des Wortschatzerwerbs (Schmitt & McCarthy, 1997). Im Laufe der Zeit wurden unterschiedliche Ansätze entwickelt, die sowohl traditionelle als auch moderne Lernstrategien beinhalten.

Traditionelle Methoden im Vokabelunterricht.

Frühe Methoden wie das Auswendiglernen, das Arbeiten mit Wortlisten und Karteikarten basieren auf behavioristischen Prinzipien, die die Wiederholung als grundlegendes Mittel zur Einprägung von Wörtern in das Gedächtnis der Lernenden betrachten. Diese Methoden sind einfach in der Anwendung und fördern das kurzfristige Behalten, jedoch fehlt ihnen oft der Kontext, der für die tiefere Verarbeitung und Anwendung von Vokabeln in realen Kommunikationssituationen erforderlich ist (Nation, 2001; Laufer & Hulstijn, 2001).

Trotz ihrer Einfachheit und Popularität in vielen Klassenzimmern stehen traditionelle Methoden im Vokabelunterricht häufig in der Kritik, da sie auf mechanischen Prozessen wie dem reinen Auswendiglernen beruhen und nur selten die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden aktivieren. Diese Methoden neigen dazu, Vokabular isoliert von Kontext und Bedeutung zu präsentieren, was die Lernenden davon abhält, ein tieferes Verständnis für die

Sprache und die funktionalen Verbindungen zwischen den Wörtern zu entwickeln (Thornbury, 2002).

Kommunikative und kognitive Ansätze im Vokabelunterricht.

Mit dem Aufkommen der kommunikativen Ansätze in der Sprachdidaktik wurde die Rolle des Kontexts und der Interaktion beim Vokabellernen stärker betont. Kommunikative Methoden zielen darauf ab, Vokabeln in bedeutungsvollen Kontexten zu vermitteln, um die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, Bedeutungen abzuleiten und Wörter im richtigen Zusammenhang anzuwenden (Schmitt & McCarthy, 1997). Ein einflussreicher Ansatz in diesem Bereich ist Krashens Input-Hypothese (1985), die besagt, dass Wörter am besten gelernt werden, wenn sie in einem verständlichen und bedeutsamen Kontext präsentiert werden, der es den Lernenden ermöglicht, die Bedeutung der Vokabeln aus dem Kontext abzuleiten.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Entwicklung des Vokabelunterrichts war die Einführung des aufgabenbasierten Lernens, das die Lernenden ermutigt, Sprache zur Erfüllung sinnvoller Aufgaben einzusetzen. Dieser Ansatz fördert die aktive Nutzung von Vokabular in realen Kommunikationssituationen und bietet Lernenden die Möglichkeit, Wörter im Zusammenhang zu lernen und produktiv anzuwenden (Ellis, 2003). Die Forschung im Bereich des lexikalischen Ansatzes hat gezeigt, dass Sprache in großen Teilen aus vorgefertigten Wortbausteinen besteht und dass das Lehren von Wörtern in Form von Phrasen und kollokationalen Einheiten effektiver sein kann als die isolierte Vermittlung von Einzelwörtern (Lewis, 1993).

Technologiebasierte Ansätze im Vokabelunterricht.

Mit den Fortschritten in der Technologie und der Entwicklung von Lernplattformen haben sich neue Möglichkeiten für personalisierte und interaktive Vokabelübungen ergeben. Der Einsatz von computergestütztem Lernen (CALL) und mobilen Lernplattformen hat es ermöglicht, Lerninhalte auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen und ihnen eine Vielzahl von Vokabelanwendungen anzubieten (Levy, 1997). Diese Tools nutzen oft Gamifizierung und Spaced-Repetition-Systeme (SRS) (Spielfizierung und verteilte Wiederholung), die als besonders effektiv für die langfristige Speicherung von Vokabeln angesehen werden (Schmitt, 2010). Gamifizierung, die das Lernen spielerisch gestaltet, erhöht die Motivation und das Engagement der Lernenden, während Spaced Repetition durch regelmäßige Wiederholungen die Erinnerung an Vokabeln verbessert.

Mind Mapping als kognitiv-visuelle Methode im Vokabelunterricht.

Unter den modernen Ansätzen im Vokabelunterricht hat sich das Mind Mapping als effektive Technik herausgestellt, die die kognitiven und visuellen Fähigkeiten der Lernenden anspricht und das kritische Denken fördert. Diese Technik basiert auf der kognitiven Psychologie, insbesondere der Theorie der semantischen Netzwerke, die erklärt, wie Wissen im Gehirn organisiert und gespeichert wird (Collins & Quillian, 1969; Oxford, 1990).

Mindmaps ermöglichen es den Lernenden, Vokabeln in Form von Netzwerken darzustellen, wodurch das Gedächtnis stimuliert und die Strukturierung und Organisation von Informationen verbessert wird.

Mind Mapping und Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Mind Mapping im Vokabelunterricht bietet einen flexiblen, strukturierten Ansatz zur Förderung des Wortschatzerwerbs, der es Lernenden ermöglicht, Vokabeln visuell und thematisch zu organisieren und zu verknüpfen. Diese Methode ist besonders nützlich, um komplexe oder abstrakte Vokabelthemen greifbarer zu machen und die natürliche Vernetzung von Sprache abzubilden.

Mind Mapping basiert auf kognitiven Lerntheorien, insbesondere der Schema-Theorie, die besagt, dass das Gehirn Informationen in Netzwerken verwandter Konzepte organisiert (Rumelhart, 1980). Durch das Erstellen von Mindmaps im Vokabelunterricht helfen Lehrkräfte den Lernenden, Verbindungen zwischen neuen Vokabeln und ihrem vorhandenen Wissen zu erkennen und ihr Vokabular in ein bedeutungsvolles System von Assoziationen einzubetten.

Vorteile von Mind Mapping für den Vokabelunterricht

Mind Mapping hat sich als vorteilhaftes Hilfsmittel für das Vokabellernen erwiesen, da es Lernende dazu anregt, auf aktive Weise Verknüpfungen zwischen Wörtern herzustellen. Es bietet mehrere Vorteile für den Fremdsprachenunterricht:

- **Förderung des aktiven Lernens:** Mindmaps verlangen, dass Lernende die Beziehungen zwischen Wörtern aktiv hinterfragen und organisieren, wodurch sie tiefer in die Bedeutung und den Kontext der Vokabeln eintauchen (Buzan, 2006). Nation (2001) betont, dass Lernaufgaben, die eine höhere kognitive Beteiligung erfordern, langfristig zu besseren Lernergebnissen führen.
- **Stärkung der semantischen Assoziationen:** Durch Mindmaps können Lernende Wörter in thematische oder kontextuelle Gruppen einteilen, was ihnen hilft, die semantischen Beziehungen zwischen Wörtern zu visualisieren. Diese Art der Visualisierung erleichtert es den Lernenden, Wörter in verwandte Kategorien einzuordnen und damit deren Bedeutung zu verinnerlichen (Schmitt, 2010).
- **Tiefe kognitive Verarbeitung und Erinnerung:** Mind Mapping unterstützt Denkprozesse höherer Ordnung, wie Kategorisierung, Analyse und Vergleich, die tiefere Verarbeitung fördern (Anderson, 1983).

Praktische Anwendung von Mind Mapping im Vokabelunterricht

Der Einsatz von Mindmaps im Vokabelunterricht kann in unterschiedlichen Kontexten und für verschiedene Themen genutzt werden. Eine mögliche Anwendung besteht darin, Mindmaps thematisch zu strukturieren, beispielsweise zu spezifischen Wortfeldern wie „Umwelt“, „Gesundheit“ oder „Technologie“. Eine Mindmap zum Thema „Natur“ könnte

Begriffe wie „Klima“, „Naturschutz“ und „Umwelt“ beinhalten und den Lernenden helfen, die Beziehungen zwischen diesen Wörtern zu verstehen und zu vertiefen.

Abbildung 1

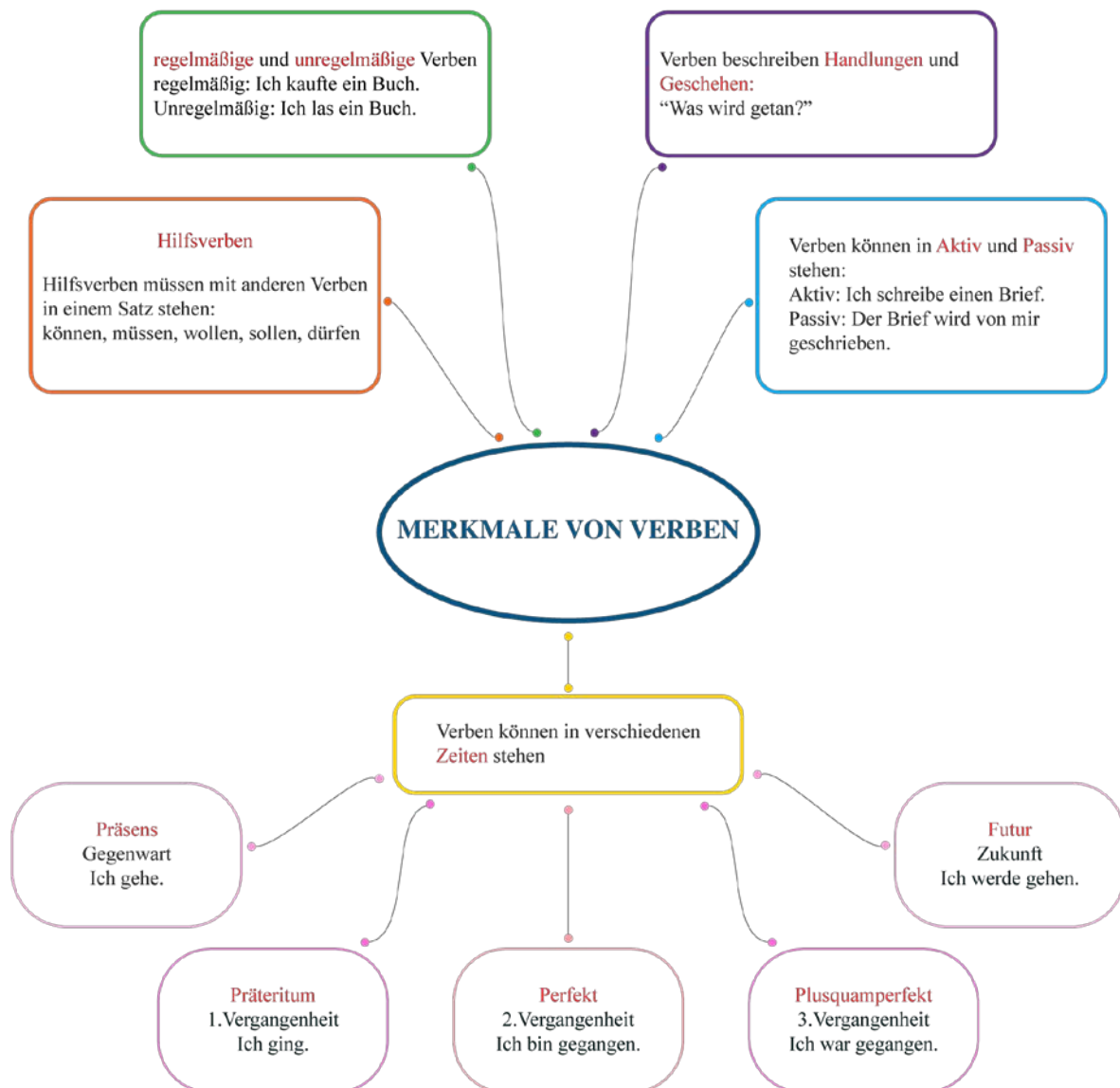
Beispiel einer Mindmap für das Wort „Natur“



Ein weiterer Ansatz ist die Verwendung von Mindmaps, um grammatikalische Strukturen und ihre Verwendung im Kontext zu visualisieren. Zum Beispiel kann das Thema „Merkmale von Verben“ mit einer detaillierten Mindmap visualisiert werden, um den Sprachgebrauch der Lernenden zu unterstützen. Mit dem hier erstellten Mindmap können die Lernende das Thema in ihren Köpfen konkreter machen, indem sie die Arten von Verben, die Zeitformen von Verben und die Verwendung von Verben in Beispielsätzen sehen.

Abbildung 2

Beispiel einer Mindmap für das Thema „Merkmale von Verben“



Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Mindmaps.

Mind Mapping ist eine flexible Technik, die sich an die Bedürfnisse der Lernenden und die Anforderungen des Unterrichts anpassen lässt. Die Methode eignet sich für individuelle, gruppenbasierte und digitale Lernformate, was sie zu einer wertvollen Ressource für moderne Unterrichtsansätze macht. Lehrer können Lernende dazu ermutigen, ihre Mindmaps zu personalisieren, indem sie persönliche Assoziationen und Beispiele einbinden. Diese Flexibilität erhöht das Engagement und die Motivation der Lernenden (Eppler, 2006).

Die Rolle von Mind Mapping für unterschiedliche Lernstile und -bedürfnisse

Mind Mapping bietet Vorteile für eine Vielzahl von Lernenden mit unterschiedlichen kognitiven Vorlieben und Lernstilen. Die Methode ist besonders für visuelle Lernende

geeignet, die Informationen gerne räumlich und grafisch organisieren. Durch die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten kann die Methode auch auf auditiv oder kinästhetisch orientierte Lernende angepasst werden.

Visuelle Lernende.

Visuelle Lerntypen profitieren stark von der grafischen Natur der Mindmaps, da die Darstellungen das Erkennen und Behalten von Vokabeln erleichtern. Visuelle Elemente wie Farben, Symbole und Linien tragen zur Erfassung komplexer Zusammenhänge bei und fördern die intuitive Verarbeitung von Informationen (Felder & Silverman, 1988). Für visuelle Lernende veranschaulichen Mindmaps die Beziehungen zwischen Begriffen und bieten eine klare Struktur.

Auditive und kinästhetische Lernende.

Während Mindmaps zunächst visuell sind, können sie auch durch zusätzliche Techniken für auditive und kinästhetische Lernende angepasst werden. Lehrkräfte können Lernende dazu ermutigen, ihre Mindmaps laut zu erklären oder aufzunehmen, was das Erinnern und Verstehen der Vokabeln unterstützt. Für kinästhetische Lernende kann das Erstellen einer Mindmap auf großen Postern oder mit beweglichen Elementen hilfreich sein. Dies erlaubt es, Begriffe zu verschieben und neu zu organisieren, was ein tieferes Verständnis fördert (Fleming, & Baume, (2006).

Förderung des selbstgesteuerten Lernens und der Autonomie.

Mind Mapping ist auch ein effektives Werkzeug, um das selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Indem Lernende die Freiheit erhalten, ihre eigenen Mindmaps zu erstellen und zu strukturieren, entwickeln sie eine persönliche Beziehung zum Lernstoff. Sie können die Mindmaps entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse anpassen und erweitern, wodurch die Motivation und die Eigenverantwortung im Lernprozess gefördert wird. Selbstgesteuertes Lernen ist ein zentraler Bestandteil moderner Lernkonzepte und trägt wesentlich zur Entwicklung der Autonomie der Lernenden bei (Little, 1991).

Herausforderungen von Mindmaps im Vokabelunterricht

Obwohl Mindmaps zahlreiche Vorteile bieten, gibt es auch Herausforderungen, die es zu berücksichtigen gilt. Dazu gehören die Gefahr einer kognitiven Überlastung, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernpräferenzen sowie die Notwendigkeit, Lehrkräfte in der richtigen Anwendung zu schulen.

Kognitive Überlastung.

Insbesondere für Anfänger im Sprachenlernen kann die Fülle an Informationen in einer Mindmap überwältigend sein. Die Theorie der kognitiven Belastung besagt, dass Lernende eine begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses haben, und zu viele Informationen auf

einmal können den Lernprozess behindern (Sweller, 1988). Lehrer sollten darauf achten, Mindmaps schrittweise und thematisch begrenzt einzuführen, um Lernende nicht zu überfordern.

Unterschiedliche Lernpräferenzen und -stile.

Mindmaps sind besonders für visuelle Lerntypen geeignet, passen jedoch möglicherweise nicht zu allen Lernenden. Auditive und kinästhetische Lerntypen benötigen möglicherweise alternative oder ergänzende Strategien, um den größtmöglichen Nutzen aus der Methode zu ziehen (Felder & Silverman, 1988).

Unzureichende Lehrerausbildung.

Die erfolgreiche Einführung von Mind Mapping im Unterricht setzt voraus, dass Lehrkräfte mit dieser Technik vertraut sind und wissen, wie sie sie effektiv einsetzen können. Ohne angemessene Schulung besteht die Gefahr, dass Mind Mapping nicht sinnvoll strukturiert wird oder die Technik nicht an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst wird (Tsui, 2003). Eine gezielte Fortbildung der Lehrkräfte ist daher entscheidend, um die Vorteile von Mindmaps vollständig auszuschöpfen.

Gefahr der zu starken Vereinfachung.

Mindmaps sind nützlich, um komplexe Informationen visuell darzustellen, jedoch besteht das Risiko, dass Sprache zu stark vereinfacht wird. Da Sprache ein dynamisches System ist, in dem Wörter durch grammatikalische, syntaktische und kontextbezogene Beziehungen verknüpft sind, können Mindmaps diese Komplexität nur begrenzt abbilden. Lehrer sollten daher darauf achten, Mindmaps als Ergänzung zu anderen Lernmethoden zu verwenden, die den dynamischen Charakter der Sprache betonen (Thornbury, 2002).

Strategien zur Erstellung effektiver Mindmaps für das Vokabellernen

Die Erstellung einer effektiven Mindmap erfordert eine Kombination aus Planung, Kreativität und einer durchdachten visuellen Struktur. Um den Lernprozess zu unterstützen, sollten Lehrer und Lernende bestimmte Prinzipien beachten, die die kognitive Organisation und das visuelle Design der Mindmap optimieren.

Auswahl eines zentralen Themas.

Das zentrale Thema oder die Hauptidee der Mindmap sollte klar in der Mitte platziert werden. Diese zentrale Position ermöglicht es, dass sich alle anderen Begriffe und Konzepte hierarchisch und strukturiert um das zentrale Thema herum anordnen lassen (Murley, 2007). Eine Mindmap, die das zentrale Thema „Natur“ behandelt, könnte beispielsweise die Hauptzweige „Umwelt“, „Ökosystem“ und „Naturschutz“ umfassen.

Visuelle und strukturelle Organisation.

Die Verwendung verschiedener Farben, Linien und Symbole erleichtert die visuelle Organisation und hilft den Lernenden, die Beziehungen zwischen Konzepten schneller zu erkennen. Die visuelle Struktur einer Mindmap sollte die Dual-Coding-Theorie berücksichtigen, die besagt, dass die Kombination von bildlicher und verbaler Darstellung die Erinnerung verbessert (Paivio, 1990). Farben können zur Kategorisierung verwendet werden – z. B. eine Farbe für Verben, eine andere für Adjektive.

Förderung von kreativer Ideenfindung.

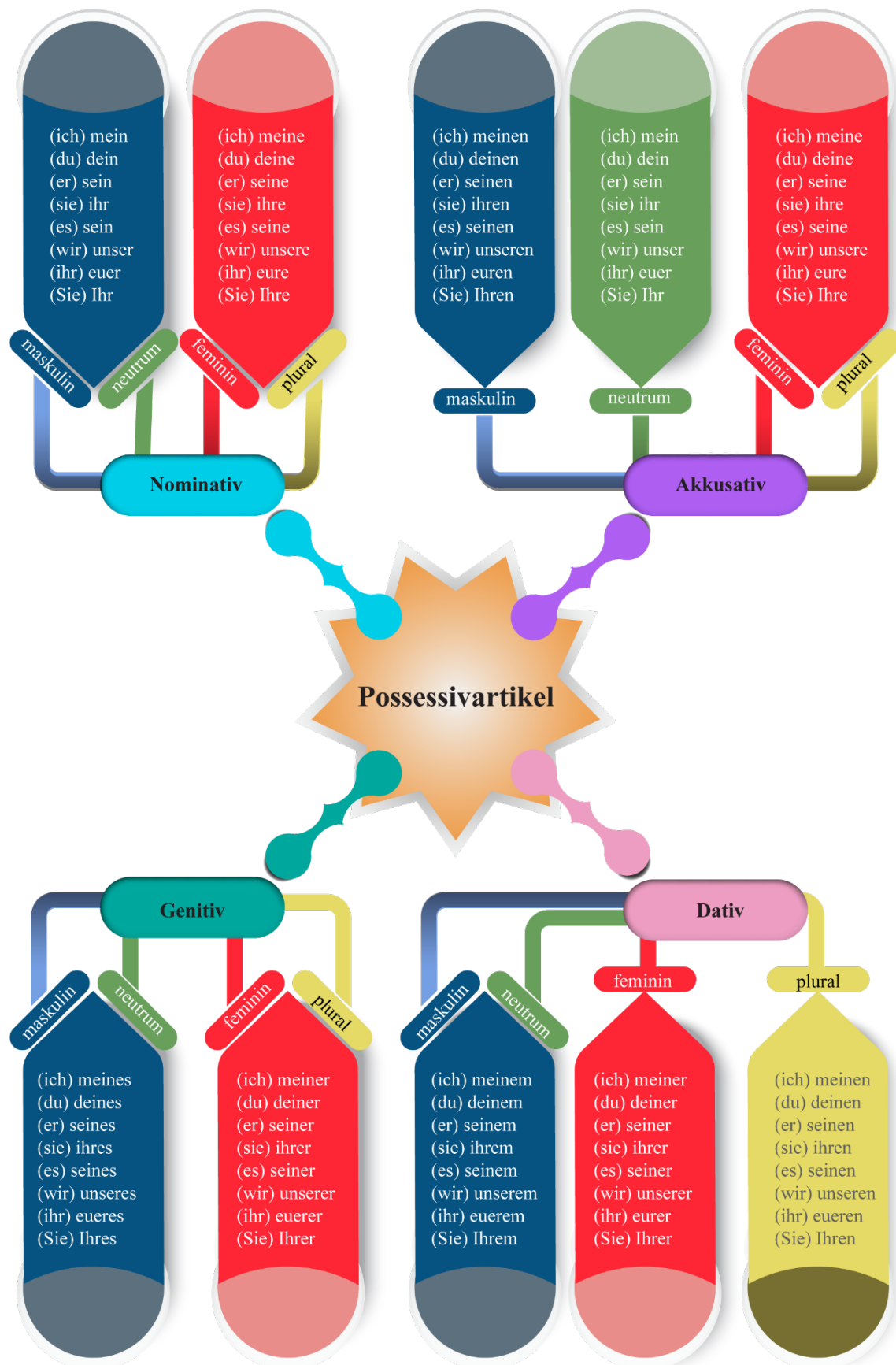
Mindmaps sollten nicht als statische, sondern als dynamische Werkzeuge betrachtet werden, die den freien Ideenfluss fördern. Dieser Ansatz regt die Kreativität an und ermöglicht den Lernenden, sich eine breitere Palette an Assoziationen einfallen zu lassen, ohne sich zu sehr auf Perfektion zu konzentrieren. Eine ungefilterte Ideenfindung kann besonders in der Anfangsphase der Vokabelvermittlung hilfreich sein, da sie neue Denkmuster eröffnet und divergentes Denken fördert (Davies, 2011).

Konsistenz und Personalisierung.

Symbole und Farbschemata sollten konsistent verwendet werden, um eine einheitliche visuelle Struktur zu gewährleisten. Die Personalisierung der Mindmap durch Lernende fördert die Identifikation mit dem Lernstoff und erleichtert den Abruf der Informationen aus dem Gedächtnis. Die Möglichkeit, eigene Beispiele, Symbole und Verbindungen zu integrieren, macht den Lernprozess bedeutungsvoller und persönlicher (Sweller, 1988).

Abbildung 3

Konsistenz und Personalisierung bei der Verwendung von Farben im grammatikalischen Thema



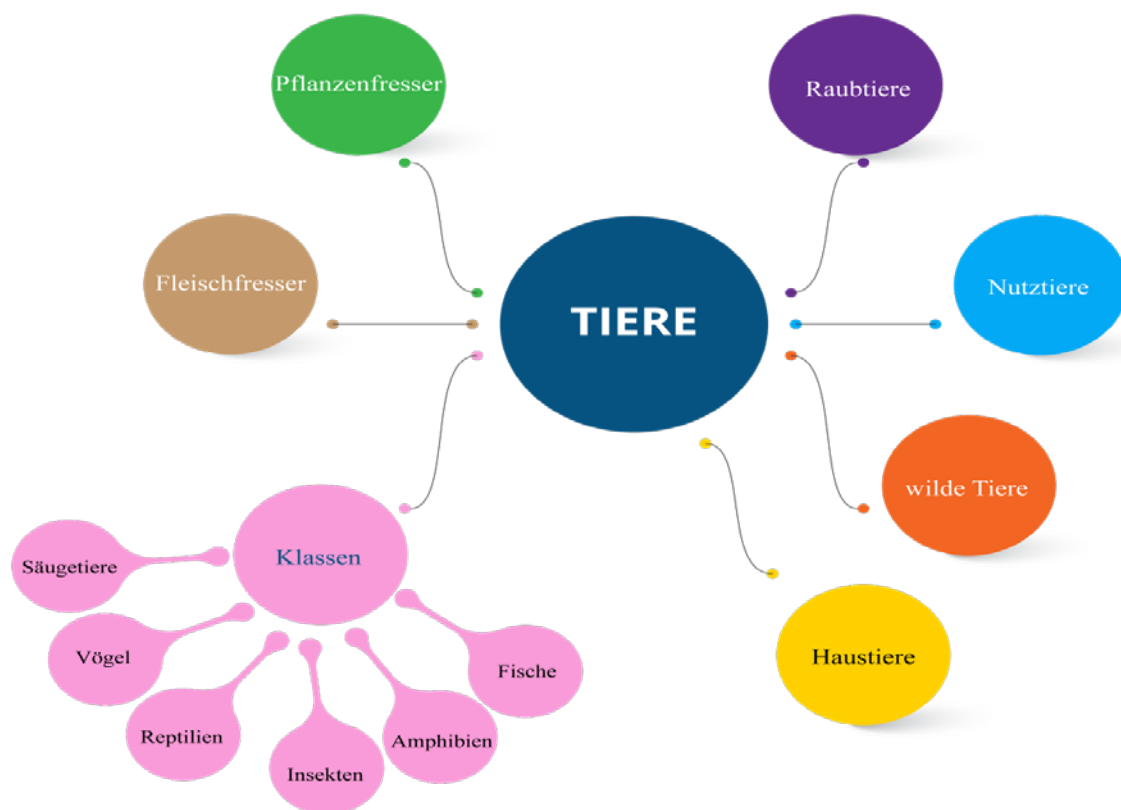
Beim Thema „Possessivpronomen“ wurde beispielsweise für jeden Artikel eine Farbe gewählt: blau für den Artikel *der-Maskulin*, rot für den Artikel *die-Feminin*, grün für *das-Neutrum* und gelb für den *die-Plural*. Diese einheitliche Farbgebung konnte für alle anderen Artikel (Nominativ, Akkusativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv) beibehalten werden, um sicherzustellen, dass das Thema im Gedächtnis der Lernenden bleibt.

Raum für fortlaufende Entwicklung und Erweiterung lassen.

Effektive Mindmaps sollten flexibel genug sein, um im Laufe der Zeit erweitert und angepasst zu werden. Die Möglichkeit zur kontinuierlichen Entwicklung und Überarbeitung entspricht den Prinzipien der verteilten Wiederholung, die bekanntlich die langfristige Speicherung verbessert (Nation, 2001). Eine Mindmap sollte nicht als abgeschlossen betrachtet werden, sondern als dynamisches Lernwerkzeug, das sich zusammen mit dem Wissen des Lernenden weiterentwickelt.

In einer Mindmap, die über das Wort „Tiere“ erstellt wurde, wird beispielsweise eine Klassifizierung mit den Unterüberschriften „Haustiere“, „Wildtiere“ oder „Fleischfresser“ vorgenommen. Die Schüler können ihre erstellten Mindmaps erweitern, indem sie die Tiere, die zu diesen Unterüberschriften gehören, die sie im Laufe der Zeit gelernt haben, unter dieser Unterüberschrift hinzufügen.

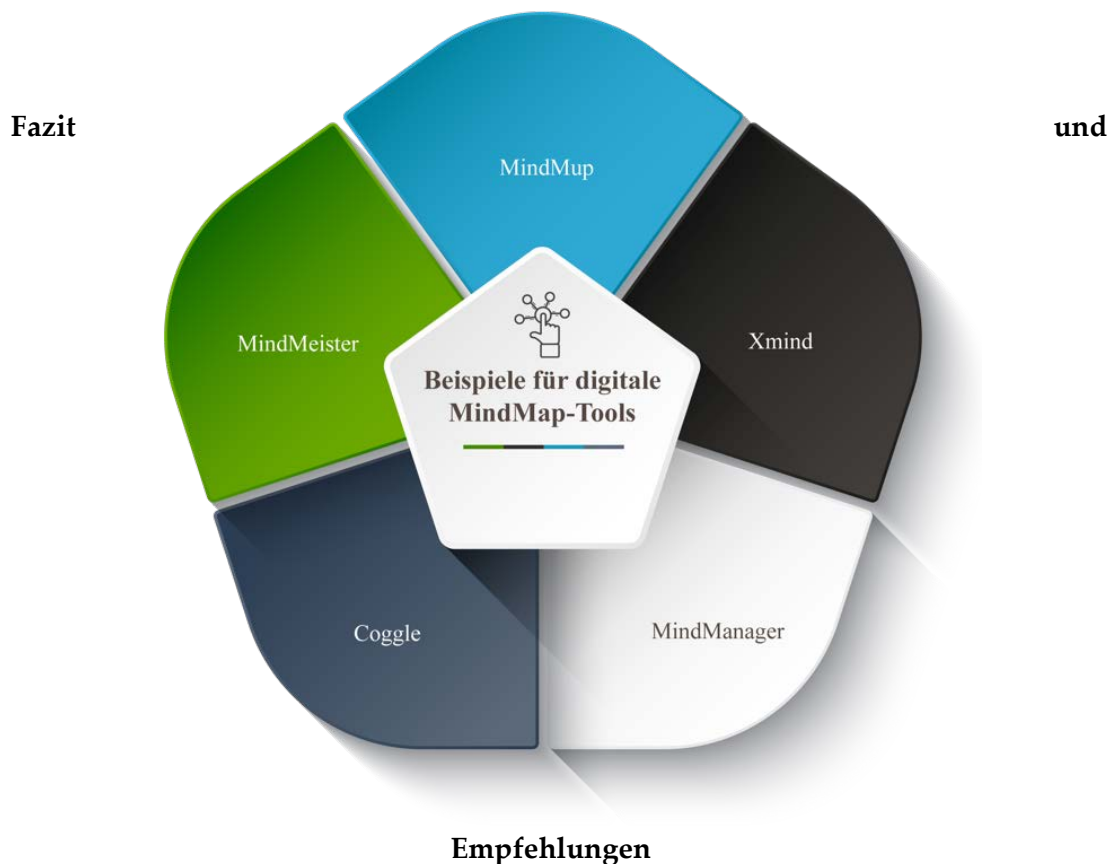
Abbildung 4



Integration digitaler Mindmapping-Tools.

Digitale Mindmapping-Tools bieten zusätzliche Vorteile, wie z. B. die Möglichkeit zur Zusammenarbeit und die Integration von Multimedia. Durch digitale Plattformen können Lernende ihre Mindmaps kontinuierlich bearbeiten und aktualisieren, ohne das Layout vollständig neu erstellen zu müssen. Diese Tools bieten eine interaktive Umgebung, die das kollaborative Lernen fördert und es den Lernenden ermöglicht, mit Klassenkameraden gemeinsam an Mindmaps zu arbeiten (Reinders & White, 2010; Dudeney & Hockly, 2012).

Abbildung 5



Mind Mapping stellt im Vokabelunterricht eine wertvolle Ergänzung zu traditionellen Lernmethoden dar. Es bietet eine strukturierte, kreative und anpassungsfähige Methode zur Unterstützung des Vokabellernens und vereinfacht durch seine visuelle Gestaltung das Erlernen und Verstehen neuer Vokabeln. Durch die Kombination von visuellen und kognitiven Prinzipien können Lernende sich auf eine neue und ansprechende Weise mit dem Wortschatz auseinandersetzen, was zur besseren Verinnerlichung der Sprache beiträgt. Die Mind Mapping-Technik spricht verschiedene Lernstile an – sei es visuelles, auditives oder kinästhetisches Lernen – und unterstützt somit ein breiteres Spektrum an individuellen Präferenzen und Bedürfnissen. Darüber hinaus fördert sie sowohl das individuelle Lernen als auch das kollaborative Lernen, indem Lernende gemeinsam Mind Maps entwickeln und sich über Inhalte austauschen können. Auf diese Weise wird nicht nur das Vokabular gestärkt, sondern auch Teamarbeit und kommunikative Kompetenz gefördert.

Damit Mind Mapping seine volle Wirkung entfalten kann, ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte eine fundierte Ausbildung in dieser Technik erhalten. Nur durch eine solide Kenntnis der Methode können sie diese wirkungsvoll in den Unterricht integrieren. Zudem sollte der Einsatz von Mind Mapping schrittweise und in Kombination mit anderen Lernmethoden erfolgen. Durch den integrierten Einsatz mit Techniken wie der verteilten Wiederholung, die durch regelmäßige Wiederholungsintervalle das Langzeitgedächtnis unterstützt, und dem kontextbasierten Lernen, bei dem Vokabeln in realitätsnahen Kontexten angewandt werden, kann ein umfassender und ganzheitlicher Ansatz für den Vokabelunterricht geschaffen werden. Dieser Ansatz fördert nicht nur die Merkfähigkeit der Lernenden, sondern trägt auch zur Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz bei.

Lehrkräfte können darüber hinaus den Einsatz von Mind Mapping gezielt an die jeweilige Lerngruppe anpassen. Für jüngere oder weniger erfahrene Lernende können einfache, übersichtliche Strukturen verwendet werden, während fortgeschrittene Lernende von komplexeren Mind Maps mit mehr Verzweigungen und Querverbindungen profitieren können. In einer zunehmend digitalen Lernumgebung könnte auch der Einsatz digitaler Mind Mapping-Tools in Erwägung gezogen werden, um den Lernenden eine interaktive und flexible Möglichkeit der Vokabelaufbereitung zu bieten.

Literaturverzeichnis

- Al-Jarf, R. (2009). Enhancing freshman students' writing skills with a mind mapping software. *Asian EFL Journal*, 9(1), 4-26.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Buzan, T. (2006). *The mind map book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. BBC Active.
- Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 240-247.
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279-301.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). *Digital literacies*. Pearson.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*, 5(3), 202-210.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fleming, N. D., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4-7.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Authentik.
- Murley, D. (2007). Mind mapping complex information. *Law Library Journal*, 99(2), 391-400.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Reinders, H., & White, C. (2010). The theory and practice of technology in materials development and task design. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 58-80). Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson Education Limited.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge University Press.

Abbildungen

Alle Abbildungen wurden speziell für dieses Kapitel entworfen.

Die Entwicklung der Hörverstehensfähigkeiten im Deutschen durch Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse

Öğr. Gör. Dr. Ferdiye Çobanoğulları

Gazi Üniversitesi

Einleitung

Die Kommunikation erfordert die Integration aller Sprachfertigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, wobei das Hören als eine der grundlegenden Fertigkeiten beim Spracherwerb von zentraler Bedeutung ist. In den letzten Jahren wurde in der Sprachdidaktik ein starker Fokus auf die Hörverstehensfertigkeit gelegt, da sie als ein wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens und -lehrens angesehen wird (Hayrapetyan, 2016).

Ohne effektive Hörfertigkeiten können Lernende nie vollständig lernen, effektiv zu kommunizieren. Dennoch wird das Hören oft übersehen oder unterschätzt. Für viele Menschen bedeutet das Beherrschen einer Zweitsprache vor allem, in dieser Sprache sprechen und schreiben zu können; Hören und Lesen werden daher oft als sekundäre Fertigkeiten betrachtet. Gelegentlich rückt das Hören jedoch in den Vordergrund, was meist von bestimmten Trends beeinflusst wird. In den 1960er-Jahren führte der Fokus auf mündliche Sprachfertigkeiten zu einem Anstieg des Interesses am Hörverstehen. In den 1980er-Jahren erlangten Krashens Theorien über verständlichen Input an Bedeutung, und James Ashers Total Physical Response-Methode unterstützte diese Entwicklung. Diese Methode basiert auf der Idee, dass eine Zweitsprache in den frühen Lernphasen am effektivsten gelernt wird, wenn der Druck zur Sprachproduktion von den Lernenden genommen wird. Zur gleichen Zeit betonten auch Studien zum Hörverstehen in der Erstsprache die Bedeutung des Hörens im Zweitspracherwerb. Zuvor wurde angenommen, dass Muttersprachler keine spezielle Anleitung im Hören und Sprechen benötigen, da diese Fertigkeiten automatisch durch die Muttersprache entwickelt werden (Nunan, 1997).

Obwohl die zentrale Rolle des Hörverstehens beim Sprachenlernen heute allgemein anerkannt ist, gibt es in diesem Bereich noch viele offene Forschungsfragen. Das Hörverstehen ist ein grundlegendes Werkzeug für den Lernprozess, da ohne das Verständnis des Inputs kein Lernen stattfinden kann. Der Prozess des Hörverstehens bringt von Natur aus zahlreiche Herausforderungen mit sich. Zunächst ist das Hören eine Echtzeitaktivität, bei der die Zuhörer die gehörten Informationen sofort verarbeiten, im Gedächtnis behalten und mit neuen Informationen verknüpfen müssen. Dieser Prozess stellt eine enorme kognitive Belastung dar und kann dazu führen, dass Zuhörer schnell die Konzentration verlieren. Darüber hinaus ist die Information beim Hören flüchtig; das Gesagte verschwindet und es gibt keine Möglichkeit, auf vorherige Teile zurückzugreifen. Dies erschwert es den Zuhörern, das Gehörte zu verstehen und in den Kontext einzuordnen. Besonders bei Lernenden mit geringer Sprachkompetenz treten diese Schwierigkeiten noch stärker auf. Diese Lernenden

konzentrieren sich häufig darauf, einzelne Wörter zu identifizieren, und haben daher nicht genug Kapazität für höhere Verarbeitungsprozesse, wie das Erkennen des allgemeinen Sinns.

Ein weiterer erschwerender Faktor ist die hohe Sprechgeschwindigkeit, die den Hörverstehensprozess noch komplexer macht. Schnelles Sprechen übersteigt oft die Verarbeitungsfähigkeit der Lernenden und führt zu erheblichen Verständnisproblemen. All diese Faktoren zeigen deutlich, warum das Hörverstehen eine der herausforderndsten Fertigkeiten im Spracherwerb darstellt (Osada, 2004).

Das Unterrichten des Hörverstehens ist ebenfalls eine große Herausforderung. Viele Lehrer empfinden das Lehren des Hörverstehens als schwierig, da unklar ist, welche speziellen Fähigkeiten dabei erforderlich sind, welche Aktivitäten diese Fähigkeiten fördern können und was genau unter Verständnis zu verstehen ist. Die Entwicklung von Hörverständnisfähigkeiten erfordert Zeit und regelmäßige Übung (Nemtchinova, 2013).

Da das Hörverstehen bereits ein von Natur aus schwieriger Prozess ist und die Lehrenden bei der Vermittlung dieser Fähigkeit auf viele Herausforderungen stoßen, liegt eine große Verantwortung bei den Lehrenden. Daher müssen die Lehrenden während des Unterrichts spezifische Strategien und Methoden beherrschen. In diesem Zusammenhang ist es für die Lehrenden wichtig, sich mit den Top-Down (von oben nach unten) und Bottom-Up (von unten nach oben) Prozessen vertraut zu machen, die ihnen helfen, den Lernenden das Hörverstehen beizubringen. Diese Studie wird Informationen darüber liefern, was diese beiden Prozesse sind und wie die Lehrenden sie effektiv einsetzen können, um die Hörfähigkeiten der Lernenden zu entwickeln.

Hörverstehen

Hören und Zuhören sind grundlegend unterschiedliche Prozesse. Hören ist eine passive, automatische Tätigkeit, die keine bewusste Konzentration erfordert; Geräusche werden wahrgenommen, ohne dass ein aktiver Aufwand nötig ist. Zuhören hingegen erfordert aktive Aufmerksamkeit und Engagement. Viele Faktoren beeinflussen den Zuhörprozess, bei dem es nicht nur darum geht, Geräusche wahrzunehmen, sondern auch deren Bedeutung zu interpretieren. Während des Zuhörens verarbeitet das Gehirn die Geräusche und wandelt sie in sinnvolle Einheiten wie Wörter, Phrasen, Sätze und Botschaften um. Dies verdeutlicht, dass Zuhören ein aktiver und komplexer kognitiver Prozess ist, der mehrere gleichzeitig ablaufende mentale Vorgänge umfasst. Trotz seiner aktiven Natur wird Zuhören als rezeptive Fertigkeit eingestuft, da es Lernenden ermöglicht, sprachliche Eingaben zu empfangen. Für Sprachlernende, insbesondere für diejenigen, die eine Fremdsprache lernen, ist Zuhören eine zentrale Quelle für den Kontakt mit der Zielsprache. Durch das Zuhören werden Lernende mit Lauten und Aussprachemustern vertraut gemacht, die von ihren Lehrkräften vorgegeben werden. Dies macht das Zuhören zu einem wesentlichen Bestandteil des Spracherwerbs. Angesichts seiner dynamischen und komplexen Natur ist es jedoch verständlich, dass Schülerinnen und Schüler das Zuhören oft als eine der schwierigsten Sprachfertigkeiten empfinden, die es zu meistern gilt (Ikbar et al., 2023).

Wie schon erwähnt, das Zuhören ist kein passiver Prozess, bei dem Bedeutung direkt aus dem Text extrahiert wird. Stattdessen handelt es sich um einen aktiven Vorgang, bei dem Zuhörer die Bedeutung basierend auf ihrem Wissen über das Sprachsystem, ihrem Vorwissen und dem Kontext der Interaktion konstruieren. Dieser Prozess wird jedoch durch kognitive Begrenzungen wie die Kapazität des Gedächtnisses beeinflusst. Zuhören erfordert nicht nur die Verarbeitung grammatikalischer Informationen, sondern auch die Interpretation des weiteren kommunikativen Kontexts, einschließlich der Nutzung kulturspezifischen Wissens, um Schlussfolgerungen zu ziehen und implizierte Bedeutungen zu erkennen. Die Fähigkeit, diese Kompetenzen erfolgreich anzuwenden, ist häufig mit der Sprachbeherrschung verbunden. Im Fremdsprachenunterricht ist das Zuhören oft eine Quelle der Angst für Lernende, was ihre Zuhörleistung negativ beeinflussen kann. Insbesondere Lernende mit geringer Motivation und einem schwachen Selbstvertrauen sowie mangelndem Selbstwirksamkeitsempfinden neigen dazu, weniger effektive Hörstrategien anzuwenden. Dieses Problem hängt auch mit Defiziten in der Vermittlung von Hörverstehen zusammen. Traditionelle Ansätze haben Höraktivitäten oft als einen Prozess zur Bedeutungsentnahme behandelt und die Lernenden nur selten dabei unterstützt, die zugrunde liegenden Hörprozesse zu erlernen. Häufig hatten Höraktivitäten eher den Charakter eines Tests, der die bestehenden Fähigkeiten der Lernenden prüfte, was die Angst vor dem Zuhören weiter verstärkte. Obwohl Aktivitäten zur Aktivierung von Vorwissen oft genutzt wurden, konzentrierten sie sich meist ausschließlich auf den Inhalt und nicht auf die Entwicklung der Hörprozesse. Vor diesem Hintergrund sollte das Ziel des Hörverstehensunterrichts darin bestehen, strukturierte Lernerfahrungen bereitzustellen, die den Lernenden helfen, die Prozesse des Hörens zu entdecken und anzuwenden. Ohne eine ausreichende Anleitung zur Entwicklung von Hörfähigkeiten bleiben Höraktivitäten lediglich ein Mittel zur Überprüfung der vorhandenen Hörkompetenzen, was den Angstpegel der Lernenden erhöht. Daher sollte der Hörverstehensunterricht sowohl die Prozesse der Bedeutungsbildung als auch das Bewusstsein und die Kontrolle der Lernenden über diese Prozesse fördern (Vandergrift & Goh, 2009).

Um Schwierigkeiten beim Hörverstehen zu überwinden, können Schülerinnen und Schüler die Top-Down- und Bottom-Up-Verarbeitung im Unterricht anwenden (Ardini, 2015). Studien zeigen, dass beide Strategien unterschiedliche Vorteile bieten. Während die Top-Down (TD)-Strategie das kontextuelle Verständnis fördert, stärkt die Bottom-Up (BU) Strategie den Wortschatz und das lexikalische Wissen. Die Kombination beider Ansätze trägt wesentlich zur Verbesserung der Hörkompetenz bei (Utomo & Sulistyowati, 2022).

Bottom-Up Prozesse

BU-Ansatz für das Hörverständnis beginnt mit den Klängen, die das Ohr des Zuhörers erreichen, und diese Klänge kombinieren sich allmählich zu größeren linguistischen Einheiten, die letztlich zu einem vollständigen Verständnis führen. Das BU-Verfahren konzentriert sich hauptsächlich auf den auditiven Input selbst, ohne sich auf den Kontext zu stützen, und beinhaltet das Wissen des Zuhörers über die phonetischen, syntaktischen und grammatikalischen Strukturen der Sprache. Damit BU-Strategien funktionieren, muss ein

gewisser auraler Input vorhanden sein, damit der Zuhörer Phoneme entschlüsseln und Schritt für Schritt Bedeutung aufbauen kann (Siegler, 2018).

BU-Prozesse sind textbasiert, was bedeutet, dass Zuhörer auf die Klänge, Wörter und Grammatik in der Nachricht angewiesen sind, um Bedeutung zu konstruieren. Zu den gängigen BU-Strategien gehören das Hören auf spezifische Details, das Erkennen von Wortstellungsmustern und das Fokussieren auf einzelne Wörter oder Phoneme. Anfänger, die noch nicht über ausreichendes linguistisches Wissen der Zielsprache verfügen, haben oft Schwierigkeiten mit dem BU-Prozess, da ihnen die nötigen Fähigkeiten fehlen, die Sprache effektiv zu entschlüsseln (Lestari, 2013).

Das BU-Modell besagt, dass Zuhörer sich auf die kleinsten Lauteinheiten konzentrieren, wie einzelne Buchstaben und Phoneme, die sich zu Wörtern und Sätzen kombinieren, um die Gesamtbedeutung zu verstehen. Bei geschriebenem Text ermöglichen die Zwischenräume zwischen den Wörtern, dass einzelne Einheiten unterschieden werden, wodurch der Leser einzelne Wörter und Wortgruppen erkennen kann. Ähnlich hilft dieser „Bottom-Up“-Prozess den Zuhörern, Bedeutung aus den kleinsten Spracheinheiten zu erschließen. Während diese Konzepte ursprünglich aus dem Leseverständnis stammen, werden sie nun auch auf das Hören angewendet, um zu erklären, wie Zuhörer Bedeutung aus Klängen aufbauen.

Für Lernende auf niedrigerem Niveau gibt es oft eine übermäßige Abhängigkeit von BU-Strategien, was das Verständnis auf isolierte Laute, einzelne Wörter oder kurze Phrasen beschränken kann. Dies kann zu einer kognitiven Überlastung in der Entschlüsselungsphase führen, in der sich die Lernenden so stark auf die Verarbeitung der Laute konzentrieren, dass sie nicht in der Lage sind, die Informationen mit dem breiteren Kontext in Verbindung zu bringen oder ihr Hintergrundwissen zu aktivieren. Eine zu enge Fokussierung auf einzelne Laute oder Wörter kann die Vorteile von Kontext, Vorwissen und Lebenserfahrung schmälern. In realen Hörsituationen bauen Zuhörer Bedeutung nicht Laut für Laut oder Wort für Wort auf. Vielmehr aktivieren sie sowohl BU- als auch TD-Strategien, um die Sprache effektiver zu verarbeiten, wobei BU-Strategien die Entwicklung und Anpassung von TD-Hypothesen unterstützen (Siegler, 2018).

Für eine effektive BU-Verarbeitung müssen Lernende über ein umfangreiches Vokabular und ein gutes Verständnis der Satzstruktur verfügen. Übungen, die BU-Fähigkeiten fördern, helfen den Lernenden, ihre Fähigkeit zu entwickeln (Richards, 2016):

- Eingaben zu behalten, während sie verarbeitet werden.
- Wort- und Satzgrenzen zu erkennen.
- Schlüsselwörter und Übergänge innerhalb des Diskurses zu identifizieren.
- Grammatikalische Beziehungen zwischen wichtigen Elementen in Sätzen zu verstehen.
- Betonung und Intonation zu verwenden, um Wort- und Satzfunktionen zu unterscheiden.

Viele traditionelle Unterrichtsaktivitäten zum Hörverständnis, wie Diktate, Lückentexte und Multiple-Choice-Fragen, konzentrieren sich auf die Entwicklung von BU-Verarbeitungsfähigkeiten. Diese Aktivitäten sollen eine detaillierte Erkennung und

Verarbeitung des sprachlichen Inputs fördern und gehen davon aus, dass alle notwendigen Informationen zum Verständnis im Text selbst enthalten sind. Diese Methoden zielen darauf ab, die Fähigkeit des Lernenden zu stärken, die Sprache auf einer granularen Ebene zu entschlüsseln und zu verstehen (Richards, 2016).

Im Unterricht können im Rahmen der Bottom-Up-Strategien folgende Aktivitäten durchgeführt werden:

1. **Diktate:** Die Lernenden hören sich einen Text an, den der Lehrer vorliest, und versuchen, ihn korrekt zu schreiben.
2. **Lückentexte:** Der Lehrer liest einen Text vor und lässt bestimmte Wörter aus. Die Lernenden müssen die Lücken mit den richtigen Wörtern füllen.
3. **Wortschatz- und Grammatikübungen:** Die Lernenden lernen neue Wörter und grammatikalische Strukturen anhand des gehörten Textes.
4. **Wiederholtes Hören:** Die Lernenden hören denselben Text mehrere Male. Bei jedem Hören versuchen sie, mehr Details zu erkennen, was ihr Hörverständnis verbessert.
5. **Phonologische Bewusstseinsübungen:** Die Lernenden üben das Erkennen und Unterscheiden von Klängen.
6. **Einsatz von visuellen Hilfsmitteln:** Die Lernenden verbinden gehörte Informationen mit visuellen Hilfsmitteln (Bildern, Grafiken usw.).
7. **Zuordnungsübungen:** Die Lernenden hören einen Text und ordnen passende Bilder oder Aussagen zu.
8. **Intonations- und Betonungsübungen:** Die Lernenden lernen, wie Intonation und Betonung die Bedeutung verändern.
9. **Hörverständnis mit spezifischen Detailfragen:** Die Lernenden beantworten spezifische Fragen zum gehörten Text.
10. **Richtig-falsch Fragen:** Die Lernenden beantworten Fragen, die richtig oder falsch sind, basierend auf dem gehörten Text.

Top-Down Prozesse

Vor den 1980er Jahren betonten standardisierte Ansätze im Sprachunterricht die Bedeutung der phonetischen Kombinationen, die Wörter und sprachliche Einheiten bilden. Dies war eine eher auf der BU-Perspektive basierende Herangehensweise. In den 1980er und 1990er Jahren fand jedoch ein wichtiger konzeptioneller Wandel statt. In dieser Zeit setzte sich die Ansicht durch, dass kontextuelle Informationen, Schemata und Hintergrundwissen – also TD-Elemente – dazu in der Lage sind, Lücken im Hörverständnis zu kompensieren (Siegel, 2018).

TD-Verarbeitung beschreibt den Prozess, bei dem Individuen ihr vorhandenes Wissen nutzen, um einen Text zu verstehen und dessen Bedeutung zu erweitern (Yeldham, 2018). Dieser Ansatz ist hörerzentriert und basiert auf dem Vorwissen des Zuhörers über das Thema, den Kontext oder die Situation sowie auf seinen Sprachkenntnissen. Dieses Vorwissen hilft dabei, Erwartungen zu generieren, die das Gehörte interpretieren und vorhersagen, was als

Nächstes folgen könnte. Zu den Top-Down-Strategien gehören das Erkennen der Hauptidee, das Vorhersagen, das Ziehen von Schlussfolgerungen und das Zusammenfassen. Die Verarbeitung erfolgt durch die aktive Nutzung bestehender Schemata, Ideen und Inhalte. Dabei verlassen sich Zuhörer nicht nur auf einzelne sprachliche Einheiten, sondern auch auf ihr Wissen und ihre Erwartungen, um die Bedeutung des Gehörten zu erfassen (Lestari, 2013).

Für ein erfolgreiches Hörverstehen spielen das Vorwissen des Zuhörers sowie dessen Einfluss auf Wahrnehmung und Gedächtnis eine zentrale Rolle. Dieser Zusammenhang wird häufig im Rahmen der Schemata-Theorie betrachtet. Diese Theorie geht davon aus, dass das gesamte Wissen, das Menschen im Kopf tragen, in miteinander verknüpften Mustern oder Schemata organisiert ist. Ein Schema ist eine mentale Repräsentation einer bestimmten Situation oder eines Ereignisses, die auf früheren Erfahrungen mit ähnlichen Ereignissen basiert. Schemata lassen sich in zwei Haupttypen unterteilen: Inhaltsschemata und formale Schemata. Inhaltsschemata beziehen sich auf allgemeines Wissen und Lebenserfahrungen sowie auf spezifisches Fachwissen. Formale Schemata hingegen spiegeln das Bewusstsein des Zuhörers für Textarten und Genres wider. Zudem gibt es das kulturelle Schema, das die Vertrautheit mit den soziokulturellen Normen einer bestimmten Gemeinschaft beschreibt.

Während des Zuhörens aktivieren Menschen unterschiedliche Arten von Schemata, um die Bedeutung der Botschaft zu entschlüsseln. Dieser Prozess ermöglicht es, das Gehörte durch die Integration von früheren Erfahrungen, Wissen und Erwartungen zu verstehen. Somit ist die TD-Verarbeitung nicht nur ein sprachlicher Analyseprozess, sondern erfordert auch die aktive Nutzung der mentalen Prozesse, des Vorwissens und der Erwartungen des Zuhörers als Ganzes. Jeder Mensch verfügt über ein individuelles Schema, das durch seine Erfahrungen geprägt ist. Beim Verstehen neuer Informationen beziehen Menschen diese auf ihre bestehenden Schemata und versuchen vorherzusagen, was sie als Nächstes hören könnten. Das Konzept des Schemas unterstreicht die entscheidende Rolle von Vorwissen und Erfahrungen im Hörverstehensprozess (Nemtchinova, 2013).

Hörer beginnen, TD-Strategien zu aktivieren, noch bevor sie irgendwelche Informationen erhalten. Sie tun dies, indem sie Erwartungen aufbauen und Vorhersagen darüber treffen, was sie hören werden. Beispielsweise können sie anhand eines Titels Vermutungen über den Inhalt anstellen. Studien zeigen, dass fortgeschrittene Sprachlerner mehr TD-Strategien anwenden können, um Verständnislücken auszugleichen. Die übermäßige Nutzung von TD-Strategien kann jedoch auch Nachteile mit sich bringen. Falsche Anwendung von Vorwissen und Erwartungen kann den Hörprozess negativ beeinflussen. Außerdem ist der Begriff „Vorwissen“ oft unklar und variiert von Person zu Person. Besonders problematisch wird es, wenn Hörer an einer einmal formulierten Hypothese festhalten und trotz widersprüchlicher sprachlicher Eingaben ihre Erwartungen nicht anpassen. Ebenso kann eine ausschließliche Konzentration auf Laute oder einzelne Wörter dazu führen, dass die Vorteile von Kontext, Schemata und Lebenserfahrungen nicht genutzt werden. Beim Hören wird die Bedeutung nicht Laut für Laut oder Wort für Wort konstruiert. Stattdessen müssen einige BU-Strategien aktiviert werden, damit TD-Prozesse effektiv funktionieren können. BU-Strategien ermöglichen die Überprüfung und gegebenenfalls Anpassung der Hypothesen, die im Rahmen des TD-Prozesses aufgestellt wurden. Daher ist eine Kombination aus TD- und BU-

Strategien für die Hörkompetenz entscheidend. In Fremdsprachenklassen wird jedoch oft ein übermäßiger Schwerpunkt auf TD-Strategien gelegt. Beispielsweise nehmen TD-Aktivitäten wie Brainstorming oder die Vorhersage des Kontexts anhand eines Bildes aus dem Lehrbuch in der Vorbereitungsphase oft mehr Zeit in Anspruch als das eigentliche Anhören der Audioaufnahme im Unterricht. In einem typischen Unterrichtsablauf beantworten die Lernenden zunächst Verständnisfragen und diskutieren anschließend das Thema mit ihren Mitschülern. Solch ein Ansatz betont TD-Strategien in den Phasen vor und nach dem Hören, vernachlässigt jedoch die intensive Nutzung des Textes auf der BU-Ebene, um die Fähigkeiten zur phonetischen Erkennung und Segmentierung zu fördern. Diese Herangehensweise ist in Fremdsprachenklassen weit verbreitet und vielen Lehrenden vertraut (Siegel, 2018)

Basierend auf den Informationen zu TD-Strategien im Hörverstehen könnten im Unterricht folgende TD-Aktivitäten durchgeführt werden:

1. **Vorhersagen des Inhalts:** Vor dem Hören eines Textes können die Lernenden aufgrund des Titels oder einer kurzen Beschreibung Vorhersagen über den Inhalt treffen.
2. **Brainstorming zu Schlüsselthemen:** Die Lernenden sammeln gemeinsam mögliche Themen oder Schlüsselbegriffe, die im Audio behandelt werden könnten.
3. **Erkennen der Hauptidee:** Während des Hörens können die Lernenden gezielt nach der Hauptaussage oder dem Hauptthema des Textes suchen.
4. **Diskussion von Vorwissen:** Vor dem Hören können die Lernenden in Gruppen ihr Vorwissen zum Thema austauschen, um Erwartungen und Hypothesen zu bilden.
5. **Fragen zum Kontext:** Lernende stellen sich Fragen zur Situation oder zum Kontext des Hörtexts, um mögliche Inhalte und Aussagen vorherzusagen.
6. **Zusammenfassen des Gehörten:** Nach dem Hören können die Lernenden in eigenen Worten zusammenfassen, was sie gehört haben, und die wichtigsten Punkte identifizieren.
7. **Hypothesen aufstellen:** Basierend auf ersten Informationen oder Hinweisen im Text können Lernende Hypothesen über die nächsten Schritte oder das Ende der Geschichte aufstellen.
8. **Wortschatz aktivieren:** Vor dem Hören können relevante Wörter oder Phrasen thematisiert werden, um die Bedeutung im Kontext besser zu verstehen.
9. **Schlussfolgerungen ziehen:** Während des Hörens können die Lernenden aufgrund von Hinweisen im Text Schlussfolgerungen über die Absichten des Sprechers oder den Verlauf der Handlung ziehen.
10. **Erkennen von Tonfall und Intonation:** Die Lernenden analysieren während des Hörens die Intonation und den Tonfall, um Hinweise auf die Bedeutung und den Kontext der Aussagen zu erhalten.

Die kombinierte Anwendung von Bottom-Up- und Top-Down-Prozessen

Trotz der anhaltenden Diskussion zwischen den BU und TD- Ansätzen des Hörverstehens wird mittlerweile allgemein akzeptiert, dass eine Kombination beider Ansätze entscheidend für die Entwicklung effektiver Hörfähigkeiten ist (Siegel, 2018).

Die Integration von BU- und TD-Strategien kann das Hörverständnis erheblich verbessern, indem sie auf dem vorhandenen Wissen der Studierenden und ihren Alltagserfahrungen aufbaut. Durch die Kombination dieser Ansätze arbeiten die Studierenden nicht nur daran, einzelne Wörter und Grammatik zu verstehen, sondern nutzen auch ihr breiteres Hintergrundwissen, um den Inhalt eines Hörtextes vorherzusagen und zu interpretieren (Ardini, 2015).

Laut May (2020) war der Einsatz eines strukturierten, gestuften Ansatzes – der vom Wortniveau über das Satzniveau bis hin zum Gesamtverständnis führt – effektiv bei der Unterstützung des Hörverständnisses der Studierenden. Die Kombination von BU und TD und interaktiven Techniken war entscheidend für diesen Prozess. Diese gestufte Vorgehensweise half den Studierenden, Hörverständnisfragen besser zu verstehen und zu beantworten. Insbesondere zeigte sich der BU-Ansatz als effektiver, wenn er durch das Vorab-Unterrichten von Schlüsselvokabular unterstützt wurde. Indem Schlüsselwörter vorher eingeführt wurden, konnten die Studierenden den Inhalt des Audiotexts vorab vorhersagen und relevantes Hintergrundwissen aktivieren, was ihre Fähigkeit unterstützte, das Hörmaterial zu verstehen. Dieser Prozess, der die Studierenden dazu anregte, Vorhersagen zu treffen und ihr Vorwissen mit dem Text zu verbinden, erwies sich als wirkungsvoller zur Verbesserung des Hörverständnisses als der alleinige Fokus auf die Entschlüsselung auf Wortebene. Insgesamt sind beide Strategien – BU und TD– entscheidend für ein effektives Hörverständnis. Allerdings hatte die Integration des Vorab-Unterrichtens von Schlüsselvokabular innerhalb des BU-Ansatzes sowie Vorhersageübungen den größten Einfluss auf die Verbesserung der Fähigkeit der Studierenden, gesprochene Sprache zu verstehen.

Sowohl BU- als auch TD-Strategien sind wichtig für das Hörverstehen, wobei der Fokus je nach Lernniveau und Kurszielen variiert. Diese beiden Ansätze tragen gemeinsam zum Verstehen bei, ohne explizit „Verstehen“ zu benennen. Ein gängiger Lehrzyklus umfasst Vorhören, Hören und Nachhören, wobei jede Phase unterschiedliche Strategien betonen kann. Im Vorhörstadium werden TD-Strategien genutzt, um das Interesse der Lernenden zu wecken und ihr Vorwissen zu aktivieren, was für eine erfolgreiche Hörverständnisübung entscheidend ist (Siegel, 2018).

In der folgenden Tabelle sind Informationen darüber, wie beide Ansätze zusammen verwendet werden können, tabellarisch dargestellt.

Tabelle 1
TD und BU- Strategien

Phase	Aktivität	Fokus (TD/BU)
Vor dem Hören	Brainstorming von themenbezogenen Wörtern, ankreuzen der gehörten Wörter während des Hörens	TD (Aktivierung von Schemata, Vorwissen)
	Bereitstellung kontextueller Informationen, Vorhersagen über mögliche Themen/Sprachgebrauch	TD (Hypothesen basierend auf Kontext)
	Einführung des Genres, Erstellen eines kurzen Dialogs im Genre	TD (Schematisches Wissen)
	Abspielen eines kurzen Audiosegments, Vorhersagen, was als Nächstes passieren wird	TD/BU (Vorhersage, Spekulation)
Während des Hörens	Wortzählübung, um den Sprachstrom zu analysieren	BU (Phonetische Erkennung)
	Umkreisen/Ankreuzen des richtigen Wortes aus einer Liste von Schlüsselwörtern/ähnlichen Wörtern	BU (Wahrnehmungsverarbeitung)
Nach dem Hören	Nach dem Hören mit einem Transkript folgen, nachdem man ohne es gehört hat	BU (Verbindung von Sprache und Text)
	Hören und Nachsprechen mit einem Partner zur Übung der phonetischen und wahrnehmenden Fähigkeiten	BU (Interaktive Spracherkennung)
	Überprüfung der Vorhersagen aus der Pre-Listening-Phase, Validierung oder Anpassung der Hypothesen	TD (Validierung von Vorhersagen)
	Verbindung des Textinhalts mit den persönlichen Erfahrungen der Lernenden	TD (Verknüpfung des Inhalts mit dem persönlichen Leben)

Quelle: Siegler, 2018

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Hörverstehenseinheit zum Thema Umweltschutz vorgestellt, in dem die oben genannten Strategien aus der Tabelle praktisch angewendet werden. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, das Hörverständnis der Lernenden zum Thema Umweltschutz durch die Kombination von Bottom-Up- und Top-Down-Strategien zu fördern.

Vor dem Hören

- **Wortschatz aktivieren:** Lernende brainstormen Wörter zum Thema Umweltschutz (z.B. Recycling, Klimawandel, erneuerbare Energie).

Strategie: Top-Down (Aktivierung von Vorwissen)

- **Kontext und Vorhersagen:** Lehrkraft gibt den Lernenden Kontextinformationen (z.B. Thema des Hörtextes) und lässt sie vermuten, welche Wörter oder Themen im Text vorkommen könnten.

Strategie: Top-Down (Vorhersagen basierend auf Kontext)

- **Genre einführen:** Lernende erfahren, dass es sich um eine Nachrichtensendung oder einen Bericht zum Thema Umweltschutz handelt. Sie schreiben in Partnerarbeit eine kurze Vorstellung eines ähnlichen Textes.

Strategie: Top-Down (Schematisches Wissen)

Während des Hörens

- **Wörter zählen:** Lernende hören einen kurzen Text und zählen spezifische Wörter, die sie erkennen (z.B. „Umwelt“, „Natur“, „Verschmutzung“).

Strategie: Bottom-Up (Phonematische Erkennung)

- **Wörter markieren:** Lernende bekommen eine Liste von Schlüsselwörtern (z.B. „Klimaschutz“, „Energieeinsparung“) und markieren während des Hörens, welche sie gehört haben.

Strategie: Bottom-Up (Perzeptuelle Verarbeitung)

Nach dem Hören

- **Transkript lesen:** Lernende lesen das Transkript des Textes und vergleichen es mit dem Gehörten.

Strategie: Bottom-Up (Verbindung von Sprache und Schrift)

- **Wiederholen:** In Partnerarbeit wiederholen die Lernenden einen kurzen Abschnitt aus dem Text und üben dabei Aussprache und Intonation.

Strategie: Bottom-Up (Interaktive Sprachwahrnehmung)

- **Vorhersagen überprüfen:** Lernende reflektieren über ihre anfänglichen Vorhersagen und diskutieren, welche Informationen sie richtig oder falsch eingeschätzt haben.

Strategie: Top-Down (Validierung von Vorhersagen)

Diese Aktivitäten fördern sowohl die TD- als auch BU-Verarbeitung und helfen den Lernenden, ihre Hörfähigkeiten zu verbessern, indem sie auf Vorwissen und gezielte Hörtechniken zurückgreifen.

Methode

In dieser Studie wurde die Methode der Dokumentenanalyse verwendet, um die Auswirkungen der Lehrstrategien und der Vermittlung von Hörverständnisfähigkeiten auf die Praxis der Lehrenden zu untersuchen. Die Dokumentenanalyse umfasst eine detaillierte Untersuchung der vorhandenen Literatur, Lehrmaterialien und relevanter Bildungsdokumente.

Datenerhebungsprozess

Die in dieser Studie verwendeten Dokumentenquellen bestehen aus verschiedenen akademischen Artikeln über Hörverständnisunterricht, Lehrerhandbüchern und Lehrplan-Dokumenten. Die ausgewählten Dokumente sind Materialien, die Informationen über die Strategien und Methoden zur Vermittlung von Hörverständnisfähigkeiten bieten.

Datenanalyse

Die Dokumente wurden mithilfe der thematischen Analyse untersucht, und es wurden Schlussfolgerungen über die Auswirkungen der *Top-Down* und *Bottom-Up* Prozesse im Hörverstehen gezogen. Die Analyse konzentrierte sich auf die Identifizierung der Lehrstrategien in den Dokumenten und darauf, wie diese Strategien in die Lehrmethoden der Lehrenden integriert wurden.

Validität und Reliabilität

Um die Zuverlässigkeit der durch die Dokumentenanalyse gewonnenen Daten zu gewährleisten, wurden die verwendeten Dokumente aus angesehenen, peer-reviewed akademischen Quellen im Bereich der Bildung und des Lehrens ausgewählt. Außerdem wurde die Konsistenz zwischen den Dokumenten berücksichtigt.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Studienergebnisse zeigen, dass BU und TD-Strategien entscheidend für die Entwicklung der Hörfähigkeiten von Lernenden sind. Während beide Strategien wesentliche Funktionen im Spracherwerb erfüllen, variiert das Ausmaß, in dem Lernende diese Strategien anwenden, und die Auswirkungen jeder Strategie auf ihren Lernprozess.

BU-Prozesse sind eine effektive Hörstrategie, insbesondere für Lernende mit niedrigerer Sprachkompetenz. BU-Strategien helfen Lernenden, sich auf akustische Details zu konzentrieren und unterstützen sie beim Dekodieren sprachlicher Elemente wie Grammatik und Phonetik. Anfänger*innen tendieren dazu, sich stärker auf BU-Strategien zu verlassen, da sie an der Erlernung der sprachlichen Grundlagen arbeiten. Dieser Ansatz ermöglicht es den Lernenden, die Wörter und Laute, die sie hören, genau zu identifizieren und aus diesen Lauten sinnvolle Sätze zu bilden.

Allerdings kann eine übermäßige Abhängigkeit von BU-Strategien die Lernenden darauf beschränken, Bedeutung nur auf Wortebene oder Lautebene zu erschließen, wodurch ihre

Fähigkeit, Bedeutung in einem breiteren Kontext zu konstruieren, eingeschränkt wird. Daher sind möglicherweise mehr als nur BU-Strategien erforderlich, damit Lernende höhere Hörfähigkeiten entwickeln können.

TD-Prozesse hingegen helfen Lernenden, ihre Hörfähigkeiten ganzheitlicher zu entwickeln. TD-Strategien ermöglichen es Lernenden, ihr Hintergrundwissen und ihre Vorerfahrungen mit den gehörten Informationen zu integrieren, was die Konstruktion von Bedeutung aus dem Gesamtkontext der Botschaft erleichtert. Lernende können den allgemeinen Sinn des Textes vorhersagen, indem sie sich auf ihre vorhandenen Schemata beziehen, was den Verständnisprozess beschleunigt.

Insbesondere Fortgeschrittene können diese Strategien effektiver nutzen. TD-Strategien erleichtern es, die Bedeutung aus dem Kontext des Textes vorherzusagen und grammatikalische Regeln flexibel innerhalb des größeren Sinns anzuwenden. Die effektive Nutzung von TD-Strategien erfordert jedoch, dass die Lernenden über ausreichendes Hintergrundwissen und Sprachkenntnisse verfügen, wie in der Studie beobachtet wurde.

Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass eine Kombination von BU und TD-Strategien für die Entwicklung der Hörfähigkeiten notwendig ist. Anfängerinnen konzentrieren sich tendenziell stärker auf BU-Strategien, während Mittel- und Fortgeschrittene TD-Strategien effektiver nutzen können. Dies zeigt, dass das Anpassen der Strategien an die Niveaustufen der Lernenden für die Entwicklung ihrer Hörfähigkeiten entscheidend ist.

Die Studie zeigt, dass die Kombination von BU und TD-Strategien es den Lernenden ermöglicht, die Bedeutung effizienter und effektiver zu dekodieren, wodurch ihre gesamten Hörfähigkeiten verbessert werden.

Die Ergebnisse dieser Studie liefern wertvolle Erkenntnisse für Sprachlehrer, um effektivere Unterrichtsstrategien zur Entwicklung der Hörfähigkeiten zu entwickeln. Für Lernende auf niedrigerem Niveau kann die anfängliche Betonung von BU-Strategien ihnen helfen, die Grundstrukturen der Sprache zu verstehen. Für Fortgeschrittene kann die Konzentration auf TD-Strategien ihre Hörfähigkeiten auf höherem Niveau verbessern. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, dass Lehrer beide Strategien ausgewogen in ihren Unterrichtsstunden integrieren und sie entsprechend den Niveaustufen der Lernenden anwenden.

Literaturverzeichnis

- Ardini, S. N. (2015). Top-down and bottom-up processing in listening. Which one is problematic?: A case of Universitas PGRI Semarang. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 6(2).
- Ikbar, S., Hermansyah, H., & Rosmiyati, E. (2023). Listening materials in English textbook: Quality Review. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 6(2), 301-310. <https://doi.org/10.31851/esteem.v6i2.12460>
- Hayrapetyan, N. (2016). Teaching listening: Problems and solutions. *Foreign Languages in Higher Education*, 1-2(20), 204-214. <https://doi.org/10.46991/FLHE/2016.20.1-2.204>
- Lestari, D. (2013). Developing top-down and bottom-up processes to help students become more effective Listeners. In: THE 60th TEFLIN International Conference. <http://repository.ipb-intl.id/id/eprint/6>

- May, O. C. (2020). *Bottom-Up, Top-Down, and interactive processing in listening comprehension*. In New Academia Learning Innovative (NALI) Symposium 2020 (pp. 372-382).
- Nemtchinova, E. (2013). *Teaching listening*. TESOL International Association.
- Nunan, D. (1998). *Approaches to teaching listening in language classroom*. In proceedings of the 1997 Korean TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Richards, J. (2016). *Teaching bottom-up processing*. Cambridge. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2016/01/08/teaching-listening-2-bottom-processing/>
- Siegel, J. (2018). *Teaching bottom-up and top-down strategies*. Liantas, John I. (Hg.): The TESOL encyclopedia of English language teaching, 3, 1528-1534.
- Utomo, S., & Sulistyowati, T. (2022). Asynchronous online learning: Top-down and bottom-up processes for listening practices. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 16(2), 413-425.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 395-411). Wiley-Blackwell.
- Yeldham, M. (2018). L2 listening instruction: More bottom-up or more top-down? *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 805. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.16.805>

Inhaltliche Bewertung von ChatGPT-erstellten Leseaufgaben

Arş. Gör. Merve Çıldır
Gazi Üniversitesi

Einleitung

ChatGPT kann mit seinen Fähigkeiten zur Verarbeitung natürlicher Sprache, tiefen Lernalgorithmen und umfassendem Training das Erlernen einer Zweitsprache (L2) unterstützen (Huang & Li, 2023). Zahlreiche Studien untersuchen die Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz (KI)-Tools auf verschiedene Sprachfertigkeiten, um den akademischen Erfolg der Lernenden im L2-Erwerb zu fördern (z. B. Nozhovnik et al., 2023; Yang et al., 2022). In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass KI-gestützte Anwendungen zur Entwicklung von Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Sprechen in einer Fremdsprache beitragen können.

Die Förderung von Schreibfähigkeiten in L2 durch Technologien der KI ist zu einem zunehmend wichtigen Thema in der Sprachdidaktik geworden (Yan, 2023). In ihrer Studie untersuchten Strobl et al. (2024) das Potenzial von ChatGPT zur Verbesserung der Schreibkompetenz in einer Zweitsprache. Die Forschung analysierte die Auswirkungen von ChatGPT-3.5 auf die Schreib- und Überarbeitungsprozesse fortgeschrittener Deutschlernender. Die Lernenden verglichen ihre eigenen Texte mit den Ausgaben von ChatGPT, bewerteten dabei Stärken wie sprachliche Genauigkeit und Flüssigkeit und erkannten Verbesserungspotenziale. Die Ergebnisse zeigen, dass ChatGPT ein effektives Werkzeug zur Entwicklung der Schreibfähigkeiten von L2-Lernenden sowie zur Unterstützung kritischer Denkprozesse sein kann.

KI-gestützte Chatbots wie ChatGPT können praktische Werkzeuge zur Förderung von Schreib- und Sprechfähigkeiten in L2 sein. Diese Chatbots simulieren realistische Sprachumgebungen und ermöglichen es den Lernenden, die theoretisch erworbenen Grammatik- und Sprachkenntnisse in praktischen Situationen anzuwenden (Pavlik, 2023). Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, in L2 zu üben und realitätsnahe Szenarien zu erleben. Solche Simulationen unterstützen die Lernenden dabei, L2 effektiver zu verstehen und anzuwenden.

Darüber hinaus fördern diese Tools eine sichere und unterstützende Lernumgebung, indem sie die Angst vor Fehlern verringern, insbesondere während der Sprechpraxis in der Zielsprache (Wang et al., 2023). Auf diese Weise erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu üben und mit KI-Anwendungen selbstbewusster zu sprechen.

ChatGPT kann erhebliche Vorteile bei der Erstellung von Lesematerialien bieten, indem es textbasierte Inhalte produziert, die auf die persönlichen Bedürfnisse der Nutzer zugeschnitten sind, und dadurch den Lernprozess durch die Entwicklung personalisierter Lehrmaterialien verbessert (Atlas, 2023). Laut der Studie von Sidwell et al. (2024) bietet KI den Lehrkräften erhebliche Vorteile bei der Erstellung von Lehrmaterialien. Diese Technologien

erleichtern die Erstellung von individuell angepassten Lesetexten, die auf verschiedenen Niveaus und Kriterien basieren. Auf diese Weise können Lehrkräfte anstelle von wiederholenden Materialien originelle und vielfältige Inhalte entwickeln, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen. Ein weiterer positiver Aspekt von KI ist, dass sie Lehrmaterialien kostengünstiger und zugänglicher macht.

ChatGPT kann effektiv dabei unterstützen, rezeptive (Lesen) und produktive (Sprechen und Schreiben) Fähigkeiten für L2-Lernende zu entwickeln. Im Hinblick auf produktive Fähigkeiten kann ChatGPT als Gesprächspartner oder als Leitfaden im Schreibprozess fungieren, um den Lernenden bei der Verbesserung ihrer Sprachverwendung zu helfen. Bei der Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten kann ChatGPT eine funktionale Rolle bei der Erstellung von Lernmaterialien oder der Vorbereitung von Fragen übernehmen (Jieun et al., 2024).

ChatGPT trägt zur Entwicklung der vier grundlegenden Fertigkeiten bei und kann als effektives Werkzeug zur Erstellung von textbasierten Aufgaben zur Unterstützung des Sprachenlernens genutzt werden (Kohnke et al., 2023; Shin & Lee, 2023).

Laut Brinitzer et al. (2013) werden in der Fremdsprachendidaktik verschiedene Aufgabentypen verwendet, um die vier grundlegenden Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) zu bewerten. Diese Aufgabentypen werden in drei Kategorien unterteilt:

1. Geschlossene Aufgaben

Dies sind Aufgaben, bei denen die Schüler eine bestimmte Antwort wählen müssen. Diese Arten von Aufgaben sind in der Regel wie folgt strukturiert:

Richtig-Falsch oder Ja-Nein Aufgaben: Die Schüler müssen bewerten, ob eine Aussage korrekt (richtig) oder inkorrekt (falsch) ist.

Multiple-Choice: Es werden mehrere Optionen angeboten, und die Schüler wählen die richtige Antwort aus.

Zuordnungsaufgaben: Die Schüler stellen die richtige Verbindung zwischen zwei Gruppen her.

2. Halboffene Aufgaben

In diesen Aufgabentypen wird von den Studierenden erwartet, dass sie eine spezifische Antwort geben, aber diese Antwort wird in der Regel in einem strukturierten Format vorgegeben. Die Studierenden antworten nicht frei, sondern innerhalb eines bestimmten Rahmens.

Lückentext: Die Studierenden füllen die Lücken in einem Text mit geeigneten Wörtern. Die Antworten werden nicht explizit angegeben, aber die Art oder der Kontext des richtigen Wortes gibt einen Hinweis.

Ergänzungsaufgaben: Die Studierenden müssen die fehlenden Informationen, Wörter oder Ausdrücke selbst ergänzen. Diese Fragetypen können entweder frei oder strukturiert sein.

Cloze-Test: Ein Cloze-Test ist eine Art von Test, bei dem bestimmte Wörter in einem Text systematisch entfernt werden (z. B. jedes fünfte Wort), und die Studierenden müssen die Lücken ausfüllen.

C-Test: Der C-Test ist eine Variation des Cloze-Tests und hat ein strukturiertes Format. Bei diesem Test wird ein Teil der Wörter in der zweiten Hälfte jedes Satzes entfernt, und die Studierenden müssen diese Wörter vervollständigen. Die fehlenden Wörter sind in der Regel abgeschnitten und lassen nur wenige Buchstaben übrig.

3. Offene Aufgaben

Dies sind Aufgaben, die den Schülern ermöglichen, umfassendere und offenere Antworten zu geben. Diese Aufgaben erfordern, dass die Schüler detaillierte Antworten unter Verwendung ihrer Gedanken, ihres Wissens und ihrer Sprachfähigkeiten geben.

Laut Brinitzer et al. (2013) werden Lese- und Hörfähigkeiten typischerweise mit geschlossenen Aufgaben bewertet. Diese Art von Aufgaben bietet den Studierenden spezifische Antworten und ermöglicht korrekte oder falsche Antworten, wie zum Beispiel Multiple-Choice- oder Richtig-Falsch-Aufgaben. Diese Aufgaben helfen dabei, schnell zu beurteilen, wie gut die Studierenden den Text verstanden haben. Schreib- und Sprechfähigkeiten hingegen werden detaillierter mit offenen Aufgaben bewertet. Diese Art von Aufgaben erlaubt es den Studierenden, sich freier auszudrücken. Studierende zeigen ihre Schreib- und Sprechfähigkeiten, indem sie längere Antworten zu einem bestimmten Thema geben. Halboffene Aufgaben werden in der Regel verwendet, um spezifischere Sprachfähigkeiten wie Wortschatz und Grammatikstrukturen zu testen. In diesen Aufgaben können den Studierenden teilweise Antworten gegeben oder Aufgaben wie Lückentexte gestellt werden. Diese verschiedenen Aufgabentypen werden verwendet, um verschiedene Aspekte jeder Sprachfertigkeit zu bewerten und die Sprachkompetenz der Studierenden zu beurteilen. Daher werden in dieser Studie verschiedene Aufgabentypen auf der Grundlage von geschlossenen Aufgaben von ChatGPT für die ausgewählten Lesetexte erstellt.

Methode

Diese Studie analysierte die von ChatGPT erstellten geschlossenen Aufgabentypen für Leseverstehenstexte auf den Niveaustufen A2 und B1. Die Grundgesamtheit der Untersuchung umfasst Leseverstehenstexte, die im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache verwendet werden, sowie die dazugehörigen Aufgaben. Die Stichprobe besteht aus Leseverstehenstexten, die für die Sprachniveaus A2 und B1 geeignet sind, sowie aus den von ChatGPT erstellten Aufgaben. Diese Texte wurden aus dem Momente Kursbuch von Hueber Verlag für die Niveaustufen A2 und B1 ausgewählt, das im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache eingesetzt wird (Hila et al., 2024; Braun-Podeschwa et al., 2023).

Die ausgewählten Leseverstehenstexte wurden ChatGPT vorgelegt, mit der Aufforderung, geschlossene Aufgabentypen wie Richtig-Falsch- und Multiple-Choice-Aufgaben zu erstellen. Die von ChatGPT erstellten Aufgaben wurden anschließend evaluiert.

Ergebnisse

ChatGPT kann über die Anmeldung in einem bestehenden Konto oder durch die Erstellung eines neuen Kontos unter <https://chat.openai.com> genutzt werden. Es stehen eine kostenlose und eine kostenpflichtige Version zur Auswahl. Einschränkungen der kostenlosen Version umfassen begrenzten Zugang während Stoßzeiten und weniger Funktionen. Die Premium-Version, ChatGPT Plus, ist für 20 USD pro Monat verfügbar und bietet Vorteile wie Zugang bei hoher Nachfrage, schnellere Antwortzeiten und bevorzugten Zugang zu neuen Funktionen (OpenAI, 2024).

In dieser Studie wurde die Version 4.0 von ChatGPT verwendet. Basierend auf einem zufällig ausgewählten Lesetext aus dem Momente Kursbuch von Hueber Verlag auf den Niveaustufen A2 und B1 wurde ChatGPT gebeten, fünf Richtig-Falsch- und fünf Multiple-Choice-Aufgaben zu erstellen. In diesem Zusammenhang wurde folgender Prompt an ChatGPT formuliert:

"Hallo, ich bin Deutschlehrerin. Ich muss Prüfungsfragen für meine Schülerinnen und Schüler auf A2-Niveau vorbereiten. Könnten Sie 5 Richtig /Falsch-Aufgaben und 5 Multiple-Choice-Aufgaben zu dem unten stehenden Text erstellen?"

Abbildung 1 Lehrwerk Momente A2

Sechs Tipps für den ersten Tag im neuen Job



- 1 Sie wissen nicht, was Sie anziehen sollen? Für den ersten Tag gilt: lieber etwas zu schick und keine großen Experimente! Es muss nicht gleich ein teurer Anzug mit Krawatte sein. Ein hübsches Hemd oder eine elegante Bluse sind aber meistens nicht falsch.
- 2 Kommen Sie pünktlich. Besonders am ersten Tag heißt das: keine Minute zu spät. Es ist aber auch nicht gut, wenn Sie schon eine halbe Stunde vor dem Termin an der Rezeption stehen. Planen Sie also genau, wann Sie aus dem Haus müssen.
- 3 Ihre Chefin oder Ihren Chef kennen Sie vielleicht schon. Jetzt lernen Sie Ihr neues Team kennen. Das ist meistens ein stressiger Moment. Überlegen Sie deshalb besser schon vorher, was Sie über sich selbst sagen möchten. Machen Sie sich außerdem Notizen zu Namen und Aufgaben Ihrer Kolleg:innen.
- 4 In der Kantine oder im Lift treffen Sie sicher auch Mitarbeiter:innen aus anderen Abteilungen. Nicht alle müssen Sie sofort persönlich kennenlernen, aber mit einem freundlichen Lächeln haben Sie schon einen ersten Schritt gemacht. Gute Kontakte ins Sekretariat oder zum Hausmeister können später sehr wichtig sein.
- 5 Jedes Unternehmen hat eine eigene „Kultur“ mit Regeln und Ritualen: Wer duzt sich? Was machen die Kolleg:innen in den Pausen? Wer räumt die Teeküche auf? Wann kann man Feierabend machen? Beobachten Sie genau, wie der Arbeitsalltag funktioniert – und machen Sie einfach mit.
- 6 In den ersten Tagen erfahren Sie, was Sie in Ihrem Job genau tun müssen. Es ist klar, dass Sie nicht gleich alles wissen. Im Gegenteil: Sie sind neu im Job und sollen Ihre Aufgabe kennenlernen. Mit intelligenten Fragen zeigen Sie Interesse. Seien Sie aber besser erst einmal vorsichtig mit Themen wie Urlaub und Gehalt!

Abbildung 2.

Richtig/Falsch-Fragen

1. Am ersten Tag im neuen Job sollte man lieber schicke Kleidung tragen. (R/F)
2. Es ist eine gute Idee, eine halbe Stunde vor dem Termin an der Rezeption zu stehen. (R/F)
3. Man muss am ersten Tag sofort alle Kolleg:innen persönlich kennenlernen. (R/F)
4. In den ersten Tagen sollte man keine Fragen zu Gehalt oder Urlaub stellen. (R/F)
5. Die Unternehmenskultur hat keinen Einfluss auf den Arbeitsalltag. (R/F)

Bei der Analyse der von ChatGPT erstellten Richtig-Falsch-Aufgaben wurde festgestellt, dass diese auf einem niedrigeren Schwierigkeitsniveau gestaltet sind, als erwartet. Die Aufgabenstruktur erfordert von den Lernenden weder eine sorgfältige Analyse noch ein besonderes Augenmerk auf die Details des Textes. Dadurch können die richtigen Antworten leicht gefunden werden, ohne dass ein detailliertes Textverständnis notwendig ist.

Diese Situation deutet darauf hin, dass die Aufgaben ihr Ziel, den Lernenden ein tieferes Verständnis des Textes zu vermitteln, nicht ausreichend erreichen und möglicherweise weniger zur Sprachlernentwicklung beitragen, als erwartet. Es wird daher dringend empfohlen, dass Lehrkräfte die mit ChatGPT erstellten Aufgaben nach der Erstellung sorgfältig prüfen und überarbeiten.

Abbildung 3

Multiple-Choice-Fragen

6. Was ist für die Kleidung am ersten Tag wichtig?
 - a) Sie muss teuer sein.
 - b) Sie soll elegant und nicht zu experimentell sein.
 - c) Sie muss bunt sein.
 - d) Sie soll sportlich sein.
7. Was sollte man machen, bevor man das Haus verlässt?
 - a) Einen Kaffee trinken.
 - b) Planen, wann man losgehen muss.
 - c) Die Aufgaben des Tages aufschreiben.
 - d) Mit Kolleg:innen telefonieren.
8. Wie kann man einen guten ersten Eindruck machen?
 - a) Mit einem freundlichen Lächeln.
 - b) Indem man alle ignoriert.
 - c) Mit vielen persönlichen Fragen.
 - d) Indem man sofort Witze macht.
9. Was soll man in den ersten Tagen beobachten?
 - a) Wer das Büro putzt.
 - b) Wie der Arbeitsalltag funktioniert.
 - c) Wann die Mittagspause beginnt.
 - d) Welche Aufgaben der Chef hat.
10. Warum sollte man in den ersten Tagen intelligente Fragen stellen?
 - a) Um Interesse zu zeigen.
 - b) Um eine Gehaltserhöhung zu bekommen.
 - c) Um Urlaub zu planen.
 - d) Um die Arbeitszeit zu verkürzen.

Die gleiche Situation gilt für die von ChatGPT erstellten Multiple-Choice-Aufgaben. Bei der Analyse dieser Aufgaben zeigte sich, dass die Lernenden die richtige Antwort mit oberflächlichem Wissen leicht finden konnten, ohne den Text sorgfältig zu analysieren. Die Antwortoptionen basierten oft auf der grundlegenden Bedeutung des Textes und boten den Lernenden keine Möglichkeit, tiefer nachzudenken oder die richtige Antwort durch ein vollständiges Verständnis des Kontexts zu erarbeiten. Dadurch könnten Multiple-Choice-Aufgaben so gestaltet sein, dass sie die Entwicklung eines umfassenderen Textverständnisses bei den Lernenden verhindern.

Aus diesem Grund müssen sowohl Richtig-Falsch- als auch Multiple-Choice-Aufgaben von Lehrkräften überarbeitet werden, um Sprachlernende dazu anzuregen, den Text auf einer fortgeschritteneren Ebene zu analysieren.

In dieser Studie wurde die gleiche Version von ChatGPT (Version 4.0) verwendet. Basierend auf einem zufällig ausgewählten Lesetext aus dem Lehrmaterial „Momente“ des Hueber Verlags auf dem A2-Niveau, wurde ChatGPT gebeten, fünf Richtig-Falsch- und fünf Multiple-Choice-Aufgaben zu erstellen. In diesem Zusammenhang wurde ChatGPT die folgende Anweisung erteilt:

“Hallo, ich bin Deutschlehrerin. Ich muss Prüfungsfragen für meine Schülerinnen und Schüler auf A2-Niveau vorbereiten. Könnten Sie 5 Richtig/Falsch-Aufgaben und 5 Multiple-Choice-Aufgaben zu dem unten stehenden Text erstellen?”

Abbildung 4. Lehrwerk Momente B1

www.tierischeswissen.de

Unglaublich, was die alles können!

„Intelligente Lebewesen“? Na ja, da kommen natürlich zuerst mal wir Menschen und danach kommt lange nix. Denken wir. Aber stimmt das auch? Lesen Sie doch mal, was Tauben alles können!

Meister der

Tauben haben besondere Fähigkeiten. Sie sind in der Lage, UV-Licht zu sehen. Und mit ihrem speziellen Magnetsinn können sie sich perfekt am Magnetfeld der Erde orientieren.

Wir Menschen können leider weder das eine noch das andere. Tauben können auch sehr schnell fliegen, mit Geschwindigkeiten von bis zu 120 km/h! Und den Weg zurück zu ihrem Nest finden sie immer, sogar aus Entfernungen von mehr als tausend Kilometern. Sie sind nämlich nicht nur schnell, sondern auch Meister im Navigieren. Die Menschen haben schon vor langer Zeit besonders schnelle und orientierungssichere Tauben trainiert. Die haben sie auf ihre Reisen mitgenommen und als „Kommunikationsmittel“ genutzt. Dazu haben sie kleine leichte Briefe an den Tauben befestigt und die Tauben damit dann nach Hause fliegen lassen. Aber klar, heute, im Internet-Zeitalter, brauchen wir für unsere Kommunikation selbstverständlich keine Tauben mehr!



Meister der

Ihre visuellen Fähigkeiten nutzen die Tauben aber nicht nur zur Orientierung, sondern auch für viele andere Zwecke. In Experimenten hat man Versuchstieren Hunderte Bilder mit verschiedenen Mustern gezeigt. Die Tauben konnten sich fast alle Muster merken und sie auch nach längerer Zeit noch genau zuordnen. Kein Wunder also, dass sie auch Menschen gut wiedererkennen und sogar männliche von weiblichen Gesichtern unterscheiden können. Und sie können erstaunlich schnell lernen, welche Emotionen diese Gesichter zeigen, ob sie fröhlich oder traurig, freundlich oder wütend aussehen.



Meister im

Taubenpaare haben eine lebenslange feste Partnerschaft. Ihr Verhältnis ist sehr gleichberechtigt. Sie bauen ihr Nest gemeinsam und können bis zu sechsmal im Jahr Nachwuchs bekommen. Das Weibchen legt gewöhnlich zwei Eier. Um das Ausbrüten und um die Jungvögel kümmert sich dann sowohl das Männchen als auch das Weibchen. Beide können in ihrem Hals eine Art Milch produzieren, mit der sie ihre Kinder füttern.

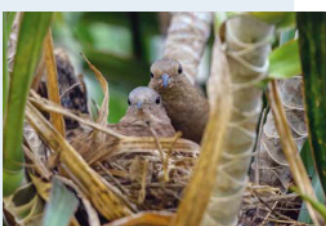


Abbildung 5

Richtig/Falsch-Fragen

1. Tauben können UV-Licht sehen und nutzen einen Magnetsinn, um sich zu orientieren. (R/F)
2. Menschen nutzen Tauben heutzutage noch immer, um Nachrichten zu übermitteln. (R/F)
3. Tauben können bis zu 120 km/h fliegen und finden auch weite Wege zurück. (R/F)
4. Experimente zeigen, dass Tauben männliche und weibliche Gesichter nicht unterscheiden können. (R/F)
5. Sowohl männliche als auch weibliche Tauben kümmern sich um den Nachwuchs. (R/F)

Bei der Analyse der von ChatGPT erstellten Richtig-Falsch-Aufgaben zeigt sich ein ähnliches Muster hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades und eines oberflächlichen Ansatzes. Diese Aufgaben sind in einfachen Begriffen formuliert, die die allgemeine Bedeutung des

Textes wiedergeben, ohne den Lernenden die Möglichkeit zu geben, tiefere Bedeutungen des Textes zu entdecken. Außerdem berücksichtigen solche Aufgaben nicht ausreichend die unterschiedlichen Ausdrücke, Synonyme oder ähnlichen Strukturen des Textes und bleiben aufklare und direkte Bedeutungen beschränkt.

Beispielsweise könnten die Aufgaben auf Synonymen bestimmter Wörter oder Ausdrücke im Text basieren, was eine umfassendere Bewertung des Wortschatzes und der Sprachkompetenzen der Lernenden ermöglichen würde. Dieses Defizit behindert jedoch das Verständnis feiner Nuancen der Sprache und mindert den tieferen Einfluss auf das grammatikalische Wissen der Lernenden. Daher ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte die von ChatGPT erstellten Richtig-Falsch-Aufgaben sorgfältig prüfen und überarbeiten.

Abbildung 6

Multiple-Choice Questions

- | | |
|---|---|
| <p>6. Was ist eine besondere Fähigkeit der Tauben?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Sie können Farben sprechen.b) Sie sehen UV-Licht.c) Sie orientieren sich an Sternen.d) Sie fliegen nur kurze Strecken. <p>7. Warum brauchten Menschen früher Tauben?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Zum Transport von Lebensmitteln.b) Als Kommunikationsmittel.c) Um Wettervorhersagen zu machen.d) Für wissenschaftliche Experimente. <p>10. Was produzieren Tauben in ihrem Hals?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Milch zur Fütterung der Jungen.b) Nahrung für das Weibchen.c) Wasser für lange Reisen.d) Sauerstoff für das Fliegen. | <p>8. Was können Tauben in Experimenten gut erkennen?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Farben und Formen.b) Hunderte Muster.c) Gesichter und Namen.d) Tiere und Pflanzen. <p>9. Wie viele Eier legt ein weibliches Taubenpaar normalerweise?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Einsb) Zweic) Dreid) Vier |
|---|---|

Die gleiche Situation gilt für die Multiple-Choice-Aufgaben auf dem B1-Niveau. Diese Aufgaben basieren ebenfalls auf der oberflächlichen Bedeutung des Textes, sodass die Lernenden die richtige Antwort ohne großen Aufwand schnell identifizieren können. Die Aufgaben hätten verschiedene Sprachstrukturen sowie Synonyme von Wörtern oder Ausdrücken im Text einbeziehen können. Auf diese Weise könnten die Sprachkompetenzen der Lernenden umfassender getestet und ihr Wortschatz, Bedeutungsverständnis und grammatikalisches Bewusstsein breiter gemessen werden.

Die derzeitigen Aufgaben konzentrieren sich jedoch häufig auf den allgemeinen Inhalt des Textes und vernachlässigen dabei die sprachliche Vielfalt und Tiefe. Dies hindert die Lernenden daran, unterschiedliche Aspekte der Sprache zu entdecken. Aus diesem Grund wird dringend empfohlen, dass Lehrkräfte die mit ChatGPT erstellten Aufgaben sorgfältig prüfen und überarbeiten.

Schlussfolgerung

Diese Studie untersuchte, wie ChatGPT im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, um Aufgaben basierend auf Leseverstehenstexten der Niveaustufen A2 und B1 zu erstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass ChatGPT verschiedene Aufgabentypen generieren und Lehrkräften eine praktische Lösung bieten kann, um den Prozess der Aufgabenvorbereitung zu beschleunigen. Die schnelle Erstellung von Richtig-Falsch-, Multiple-Choice- und offenen Aufgaben spart Lehrkräften Zeit.

Allerdings wurden einige Einschränkungen in Bezug auf das Sprachniveau und die inhaltliche Qualität der Aufgaben festgestellt. Die von ChatGPT erstellten Aufgaben basieren in der Regel auf der oberflächlichen Bedeutung des Textes und müssen überarbeitet werden, um die Sprachkompetenzen der Lernenden auf einer tieferen Ebene zu testen. Mit anderen Worten, die gestellten Aufgaben werden sehr schnell aus dem Text abgeleitet. Daher wird empfohlen, dass Lehrkräfte die Aufgaben überprüfen und die notwendigen Anpassungen vornehmen, um die sprachliche Korrektheit und Qualität der Aufgaben sicherzustellen.

Diese Studie liefert Informationen darüber, wie ChatGPT als unterstützendes Tool bei der Erstellung verschiedener Aufgabentypen für Leseverstehenstexte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Zukünftig könnte ChatGPT Lehrkräfte insbesondere bei der Vorbereitung von Aufgaben für Leseverstehenstexte unterstützen und zur Erstellung auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnittener Aufgaben beitragen. Die Ergebnisse zeigen, wie KI-Tools wie ChatGPT effizienter in die Bildung integriert werden können.

Literaturverzeichnis

- Atlas S. (2023). ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI. *DigitalCommons@URI*. http://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548
- Braun-Podeschwa, J., Pude, A., Schümann, A., Hila, A., Specht, F., & Weers D., (2023). *Momente A2 Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch plus interaktive Version*. Hueber.
- Brinitzer, M., Hantschel, H. J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., & Ros, L. (2013). *DaFUnterrichten, Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Hila, A., Specht, F., Weers, D., Lauritsch, M. K., & Hanke, K., (2024). *Momente B1.2 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch plus interaktive Version*. Hueber.
- Huang, J., & Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign languages teaching. *International Journal of Education and Social Science Research*, 6(4), 75–89. <http://dx.doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406>
- Jieun Ahn, Jongbong Lee, Myeongeun Son, ChatGPT in ELT: disruptor? Or well-trained teaching assistant?, *ELT Journal*, Volume 78, Issue 3, July 2024, Pages 345–355, <https://doi.org/10.1093/elt/ccae017>
- Nozhovnik, O., Harbuza, T., Teslenko, N., Okhrimenko, O., Zaliziuk, V., & Durdas, A. (2023). Chatbot gamified and automated management of L2 learning process using smart sender platform. *International Journal of Educational Methodology*, 9(3), 603-618. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.3.603>
- OpenAI. (2023). ChatGPT. <https://chat.openai.com/>
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84-93. <https://doi.org/10.1177/10776958221149577>

- Sidwell, M. D., Bonner, L. W., Bates-Brantley, K., & Wu, S. (2024). Utilizing Text-Generative AI for Creating Oral Reading Fluency Probes. *Intervention in School and Clinic*, 60(2), 119-125. <https://doi.org/10.1177/10534512241235896>
- Strobl, C., Menke-Bazhutkina, I., Abel, N., & Michel, M. (2024). Adopting ChatGPT as a writing buddy in the advanced L2 writing class. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1168. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1168>
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers & Education*, 194, 104703. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2022.104703>
- Yan, D. Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Educ Inf Technol* 28, 13943–13967 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Yang, H., Kim, H., Lee, J. H., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, 34(3), 327–343. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000039>

Authentic Foreign Language Enhancement

Assoc. Prof. Dr. İrfan Tosuncuoğlu
Karabük University- Faculty of Letters

Dr. Fahrettin ŞANAL

Introduction

Education has changed from a traditional line to a modern line due to the changes and innovations in education and training that are deemed necessary for the training of qualified manpower in line with today's needs. According to Noddings (2020), the purpose of education today is to enable to look at the world with themselves and others and to adapt to life easily.

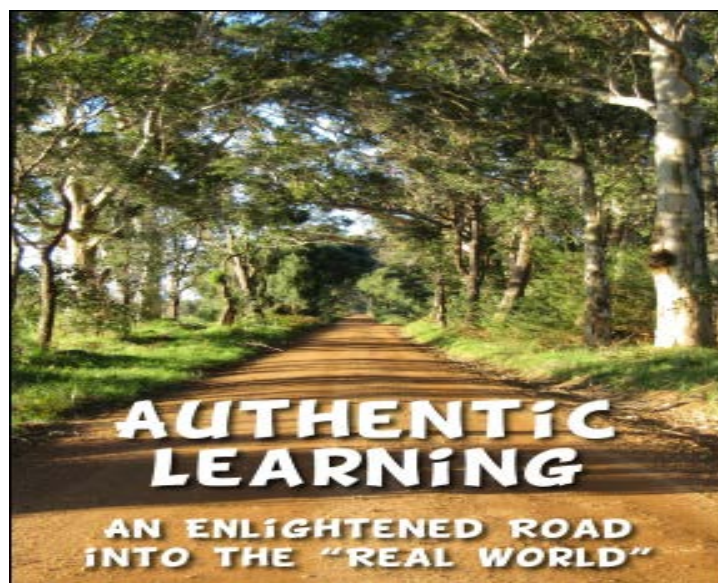
The need for people who can produce remedies for the problematic situations they encounter, decide how to proceed in this process, and think creatively and from dissimilar aspects has led to the necessity of making various changes in education programs. As a consequence of this necessity, alterations have appeared in the situations of the learning process, the methods used in this process, and the approaches to measurement and evaluation (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). It is stated that the educational practices they are involved in should be shaped in a constructivist framework so that students have the specified qualifications (problem solving, creative and critical thinking, etc.), and within this framework, new approaches such as authentic learning in which students take active roles in learning processes are involved in learning processes with projects, and learning processes are equipped with real-life skills, have started to be implemented. It is also emphasized that the practices that adopt these approaches include features such as being similar to real situations, the learning acquired can be used in real life, and being based on research (Bilen, 2014).

According to the TDK (Turkish Language Association) dictionary (2024), the word authentic means original, which has been present for a long time. Authentic acquisition is described as a learning activity based on learners' involvement in problems related to real-world situations, discovering, expressing, associating and discussing these problem situations with different situations, and using them in solving the problem (Donovan, Bransford and Pellegrino, 1999). The word authentic means real, true truth or based on the original. The concept of authenticity refers to something that is real, not artificial or misleading. In the last decades of the 20th century, the concept of "authentic" started to be used as "authentic learning" in the field of education (Koçyiğit, 2011).

Authentic Learning

The word “authentic” appears in French in the form of *authentique*. The word *authenticus*, on the other hand, passed into Latin from the word *authentikós* in Ancient Greek and means original (Nişanyan Dictionary, 2023). Authentic learning which has taken its place in the literature with the studies of Sugarman and Wides (1974) has been the subject of lots of research and many definitions of authentic learning have been obtained. There is no place for metaphysical elements in the educational model proposed by John Dewey. Ideas that do not turn into actions do not matter in this educational model (Dewey, 2019). The authentic learning approach is the individual’s process of structuring knowledge, so the authentic learning model is a kind of constructivist teaching approach. Although the foundations of the authentic learning model are based on Dewey’s experimental theory, cognitive theory is also directly related to brain-based theory, process-centered theory, and epistemological theories (Newman et al., 1995). Authentic learning is the learning by studying on daily-life difficulties and actively taking part in the solution of so called problems (Lam, 2013).

This approach involves real-world experiences, and the individual can apply these experiences to situations in social life (Roelofs and Terwell, 1999). They should be related to real life, and individuals must know where and how to employ the information they learn in real world so that what is learned at school is meaningful. The information to be learned and the learning environments should reflect real situations (Ari, 2015). This learning model includes activities like; to manage a city, to build a house, to fly a plane, to plan a budget, to solve a problem, and etc. Students can transfer their learning cognition to the real world. This allows the learner to suppose much more than what they have acquired (Rule, 2006). The authentic acquisition model is the learning model that includes the processes of imagination the globe around us in order to; ask questions, recognize and identify sources of info, comprehend correlations, examine plurilateral perspectives, and discuss notions. In this form of teaching, methods such as role playing, real-life experiences, discovery, experimentation, simulation (simulation), revealing, and service learning are generally used (Murphy, 2009).



<https://authenticlearning.weebly.com/>

In addition to the philosophical foundations of authentic learning, many scholars have also come up with various definitions. Influenced by the pragmatism of William James, Dewey emphasized the importance of “learning by doing-experiencing” by stating a view known as “instrumentalism” or “empiricism”, which is opposed to oppressive teaching and rote learning (Güven, 2020). In order to understand pragmatism better, there is no doubt that Darwin’s theory of evolution must be well understood (Gutek, 1997). According to the theory of evolution put forward by Charles Darwin, all living things are descended from a common ancestor. In this direction, living things preserve and transmit their existence by natural selection. Those who adapt to life and environmental conditions in the best way continue to exist, while those who cannot adapt cease to exist. Only individuals who are useful can adapt to real life. In other words, species that are fully beneficial in nature continue to exist. The environment and life are constantly changing and developing (Darwin, 2012).

While authentic learning is defined by Cholewinski (2009) as a teaching environment in which life-related objects are included in the classroom based on the learning of real life, it also states that it has a basis of the inclusion of the complication of the problematic situations encountered in real-life which is based on the constructivist approach and based on the achievement of gains in that direction. Authentic learning can be described as “a learning approach in which there are authentic tasks at the center, under the guidance of the teacher, encourages students to research and question, creates opportunities for social discourses and provides students with sufficient resources for the solution of their problems” (Erten, 2020).

It is stated that authentic learning has an auxiliary role in understanding the issues in students’ lives and associating the interaction between these topics (Horzum and Bektaş, 2014). It is thought that the authentic experiences offered to the students will be practical outputs by using the skills they have acquired in real life areas and the learning will be permanent and meaningful (Bennett et al., 2001).

Teachers have a major role in creating authentic learning in the classroom environment, making students active in this environment, enabling learners to cope with real-life situations and motivating them to learn (Koçyiğit, 2014). It is also important for teachers to be ready and prepared for them to successfully perform these roles. In this context, it is considered important for teachers to have authentic learning readiness so as to be effective and able to meet the authentic needs of the learning process. It is stated that in order for students to be dynamic in the authentic learning activity, teachers should be an effective guide, the teacher should bring about a change and should be in the role of a coach (Bektaş & Horzum, 2019). In authentic learning environments based on student activity, the student is not passive, but autonomous and critical. Authentic learning, which stimulates many of students’ senses requires interdisciplinary work due to its nature. Authentic learning which targets lifelong learning is designed to develop students’ creativity and higher-order thinking skills (Knobloch, 2003).

Authentic Learning- History

It can be said that the origins of authentic learning are as old as the history of education. Education which is based on the context of real life and finds application in real life strategies, methods and techniques have contributed to the development of authentic learning (Duman and Karataş- Özur, 2020). When we look at the societies of the Ancient Period, the education given in schools was limited to basic goals such as meeting basic needs such as practical knowledge used in real life and training soldiers, and as a result, recruiting successful individuals. Especially in ancient societies such as Sparta, only people who could encounter the requirements of the community were raised (Russell, 2004).

When one looks at educational history, it is stated that the relationship between the school and real life is not carried out at the relevant level in the activities until the 20th century (Bektaş and Horzum, 2019). Until this process, thinkers of the period such as Plato, Aristotle, Seneca, Montaigne, Rousseau emphasized that individuals should provide learning for the real world and that the individual should receive education in order to prepare for life. According to realism, which is generally shaped around the ideas of Aristotle, the basic objective of the school is to provide students with information and to enable them to do research. These are the main objectives of the school, but the social functions of the school must come after the main objectives.

Radical changes in the perspective of human beings and the understanding of education began to be shaped by the developments in the 16th century. In this century, the humanist movement began to sprout in Europe and as a result; the understanding of education that puts people at the center has emerged especially with Erasmus. In general terms, Erasmus stated that education cannot be isolated from the social context, that the environment and the goals of the individual should be balanced, and that education should not separate the individual from real life (Ata & Bağcı, 2007).

Erasmus influenced many thinkers who came later with his ideas (Duman & Karataş-Özur, 2020). One of them is Comenius. Comenius stated that everything that exists in the world is intertwined with each other and that there is a strong relationship between them. For this reason, he argued that what is to be taught should not be isolated from the environment in which it is located. He saw man as a small universe and opened a new horizon in the understanding of education of his period by stating that it could not be thought independently of the big universe and that learning was not just a periodic thing.

Rousseau also put forward ideas compatible with Comenius (Duman & Karataş-Özur, 2020). Rousseau described his educational views on the adult-child relationship in his work called *Emile*. He advised educators to observe nature and act in accordance with it. If it is impossible to use the relevant part of real nature in education, then he suggested using its symbol or representation. According to him, geography is the most important part of education. An education separate from geography is unthinkable (Rousseau, 2009). The sentence of Dewey which can be considered as the summary of his understanding of education and which briefly states education is not readying for life, it is life itself has both brought a brand-new perspective to the understanding of education in the world and contributed to the development of authentic learning and its ability to find a place in practice (Cevizci, 2018).

By the 20th century, the relationship between school and real life began to take place more in practice with the educational scientist and philosopher John Dewey. The views of Vygotsky and Piaget and their influence on the development of authentic learning are not mentioned here, as they are detailed below. Authentic learning has been gaining traction in education systems since the 1980s (Rule, 2006). There have been researchers who have proposed using authentic learning in different ways to connect the space between theory and practice, these different models are detailed below. In traditional education, every idea that argues that students should be alone with their problem situations and focuses on practice has contributed to the development of authentic learning. Despite these innovative approaches, the gap between theory and practice has still not been bridged, so it has become clear that authentic teaching/learning should be used more actively (Betty, 2012).

Researchers in reviewed publications and basic reference studies related to authentic learning stated that one of the elements that form the basis of authentic learning originated from Vygotsky's concept teaching. In this respect, it is useful to mention the intersectional points of Vygotsky and his theory with authentic learning so as to better comprehend the theoretical outline of authentic learning and the historical trend it follows.

The traditional understanding of apprenticeships which presented authentic tasks in real contexts brought with it learning. This master-apprentice relationship taught the apprentice what to expect in the coming years and how to act. In the following periods, the rapid increase in the population and therefore the number of students, and the prominence of mechanical skills with the industrial revolution made it impossible to use the master-apprentice relationship as the main education model (Lombardi, 2007).

Herrington and Herrington (2007) identified the basic principles and principles of authentic learning. With these principles and basic qualifications, authentic learning has now become a systematic approach. These essential qualities provided a good guide and point of departure for later researchers, and true authenticity could be achieved by taking these essential qualities into account when planning activities.

Likewise, basic life skills such as shooting arrows, riding horses, understanding nature, and finding food were skills taught to individuals from an early age in Turkish communities that have lived from the past to the present (İneç, 2022). However, a number of questions have arisen such as "What is reality?" and "What does real learning mean in education?" as a result of bringing real-life skills to the educational environment. At this point, it is necessary that teachers who are the planners of the education process, in the activities or tasks given have many features such as having many stimuli, complex, motivating, needing more than one source, allowing freedom in the process, providing natural learning opportunities in the learning activity, and this has revealed the concept of authentic learning (Meyer, 1992).

Components of Authentic Learning

It is stated that there are nine basic components that make up the "task, activity and evaluation" process that are effective in the realization of authentic learning (Herrington, 2006). These are: authentic text, authentic effectiveness, specialist performance, plurilateral

perspective and duties, collaborations, reflections, articulations, one-on-one nurturing and structured reinforcement, and authentic assessment.

Authentic activities: Authentic activities are structured with the knowledge that learning can take place within activities in which learners are not passive in order to obtain information and capabilities in real-world settings. Items such as the fact that the activities are concerning with the real world, the problems in the processes are well defined, there are activities that provide different perspectives, cooperation and self-expression opportunities in the activities should be taken into consideration.

Authentic context: It is stated that the application which is one of the most basic concepts that make up authentic learning ought to be related to the real world and have a real life context. Based on this information, the qualities that make up the authentic context are expressed as containing the features of real-world problems and situations.

One-on-one training and structured support: One-on-one training is associated with observing students and structured support with words such as hints, while feedback, modeling, reminders and presenting new tasks. In order to form authentic learning settings in this component, the teacher needs to structure the learning environment to solve problem situations so as to provide the students with the necessary support.

Tutorial performance: In this process, it is stated that what is expected from the expert performance component is related to trying to make it possible for the learning individuals to meet and observe with the subject area expert in real life. Thus, it is thought that students who have access to information on the subject on the one hand, may have learned how to access real information, where and how to use it.

Multiple roles and perspectives: Real and multitasking situations are laid out here. It is a component that emphasizes the problem situations encountered and the significance of forming a learning environment. It is thought that one of the ideal remedies to present multiple roles and perspectives in the authentic learning process is to form a collaborative learning setting.

Collaboration: The basis of real-life roles and activities designed in the authentic learning activity is based on collaboration. It is stated that students should work in cooperation as a group due to the nature of learner-centered education so as to find remedy for the problems they encounter in their life in areas where authentic learning is included. In group work, it is stated that each student in the group should actively participate in the activities.

Reflection: It is stated that in the authentic learning activity, learners ought to be able to think, guess, hypothesize and transfer the solutions they have obtained to other situations in order to solve the problems in the learning activity. In addition to this, it is emphasized that the activities planned to take place in authentic learning are focused on being involved in the process individually or as a team and that it is important that they can reflect this process to the learning of the learners.

Expressing clearly: It is stated that it is a component that includes processes such as learners who work in groups, talking about topics or activities, demonstrating these

conversations to the classroom, and they can also share stories or pictures, and can conduct interviews, discussions and etc.

Authentic assessment: In authentic assessment, it is denoted that the student's learning process and development are evaluated, and they are encouraged to work on real assignments and original projects. It is stated that in order for the assessment, which is a significant component of the authentic learning activity, to be authentic, the process should be structured by including measurement and evaluation methods such as portfolio, self-assessment, peer evaluation, which enable high participation learners in the activity.

The Meaning of Authentic Learning

The authentic learning approach provides students with the skills expected of individuals in our century. Thus, learners both practice in the classroom environment, and gain experience by taking the learning environment outside the classroom (Laur, 2013). Students collaboratively create new products, solve problems, and develop professional expertise skills (Lam, 2013). This learning approach has a paramount duty in the success of students in the professions they will acquire by contributing to the development of cognitive, affective, motor and psychosocial areas (Gulikers et al., 2005).

In traditional teaching, the student is expected to memorize information and remember the knowledge gained. In the authentic learning process, students acquire skills that they will use throughout their lives beyond memorizing information. Authentic learning confronts students with a compound problem - solution procedure. In this procedure, learners are presented a setting in which they have to decide something to reach a resolution in some situations. These situations are not very different from their real life, (Lombardi, 2007).

Authentic assignments need the individual to have resolutions by means of usage of many cognition and capabilities (Perreault, 1999). In this regard, authentic acquisition provides students with significant learning practice in developing decision-making capability that is one of the talents required by our century. The authentic learning model is a student-centered learning method (Ari, 2015). In this approach, teachers are the people who facilitate learning. Students, who are at the center of teaching, identify, define and solve the problem in cooperation. Thus, they structure their own information in a meaningful way (Rule, 2006). In addition, this learning approach includes activities in which the student is active, like simulation-based acquisition, research-based acquisition, project-based learning, creating visual and auditory communication tools, peer-based assessment activities, and working with research data. Students can also demonstrate their success outside of the classroom environment with these activities.

In the authentic learning approach, rather than fact-based learning, the individual needs to ask questions, comment and apply the knowledge. The information and thoughts that the student puts into practice are of great importance in society. Considering this, the teacher supports the students in their work, profession or occupation (Ari, 2015). It encourages learners to structure their own cognition. An individual's structuring of knowledge is an elementary part of the authentic learning activity (Newman et al., 1995). With the authentic

learning approach, students learn to digest information, make connections, and develop many new perspectives. They can have the opportunity for learning the true value of theoretical cognition. In this learning approach, students have the chance to bring their interests, experiences and knowledge to the learning environment. Thus, students structure their own knowledge in the process (Koçyiğit & Zembat, 2013).

Some Concepts in Authentic Learning

When we look at the essence of the concepts of ‘authentic’ and ‘lesson’, it is seen that these two concepts actually contradict their essence. The classroom environment is not an environment in which real-life contexts are presented, and therefore the communication within the course has a theoretical binding effect that is also reflected in the lesson. This leads to the reality that the language used in the schools is artificial and cannot exceed some boundaries (Çakır, 2014).

Froebel, the first educator to prepare a systematic program for preschool children, stated that both teachers and parents should closely monitor the development of the child so that they can determine when he is ready to learn and plan education accordingly. In other words, it has brought the developmental characteristics, interests and needs of the students to the forefront. On the other hand, Froebel argued that planned education is needed for the child to establish a balance between his inner and outer world. (Güçlü, 2018).

In the 21st century, there is a need for individuals with high-level skills to align with the needs of the age (Kutlu et al., 2017). Schools are also educational institutions that are responsible for ensuring that all students have high-level skills (Ornstein et al., 2011). Today, teaching affective and motor skills have important place in basic curricula although schools focus more on the acquisition of cognitive behaviors (Özçelik, 2016).

Providing students with modern education skills is one of the principal goals of education systems of today. Particularly, learners are supposed to be able to solve real-life problems. This makes it necessary to implement authentic activities in lessons (Sellüm, 2020). Skills that express learning objective information, which is mostly based on memorization and remembering, usually measured by paper and pencil tests, and where the result is important, are expressed as lower-level skills, while skills that the individual uses more than one skill area and are based on real-life problems are considered as higher-level skills (Kutlu et al., 2017). Learning that takes place outside of school due to coincidences may not serve the purpose sufficiently. For this reason, learning in the school should take place systematically in an efficient way based on the socialization principle of the school (Özçelik, 2016).

According to Widdowson (1998), there can be no real interaction between the student and the material if the student does not respond appropriately to the material brought to the classroom environment and does not show an appropriate reaction to the material. Lüleci (2010) showed how authentic materials can be applied in the classroom in a lesson plan and stated that the following stages should be passed in this lesson plan; The first stage is *the activation* phase, and the important thing at this stage is to activate the prior knowledge of the students, to enable them to mentally enter the context from which the authentic material

comes. The second stage is *the presentation stage*, and at this stage, students are presented with authentic materials. In the third stage, the *implementation phase*, the tasks given by the teacher are carried out by the students. The final stage is the *production stage*.

Authenticity is not only a property of a material in itself, but also its property in context. A material can indeed be authentic in the context in which it has been prepared in advance. In order for the materials and documents brought to the class environments to have a real authenticity value, it is important that the tasks in which these materials will be used are authentically arranged by the teachers. When using authentic materials, the tasks to be assigned to students are also authentic which means that these materials must serve their genuine objective as though they were employed out of classroom.

Authentic materials Usage in Language Teaching

The starting point of using authentic material has been under the discussion that materials prepared for the main aim of teaching that language, like textbooks, do not indicate the genuine use of the languages, and that they present a language that is artificial and detached from real life contexts. Thus, the usage of authentic material began in the 1960s. The usage of so called items were made with the audiovisual method called Audio visual. With this method, the student learns both by seeing and hearing and needs supplementary materials. In this method, students hear and speak the target language continuously. Supplementary teaching tools and authentic materials are frequently used. Thus, more than one sense organ is brought to life and the possibility of communication is created. Audio, which started with the developments in the field of methodology in the 1960s and has been used as supplementary course materials since the early 1970s; Visual materials such as films, photographs and printed materials such as magazines, newspapers and flyers are classified as authentic materials.

The communicative approach which is one of the approaches that has been guiding for language teaching in recent years and has been used very actively in the teaching process emerged when language teaching professionals started to think about the communication aspect of language after the concepts of language ability and language use put forward by Chomsky were insufficient to explain the language. Considering the communication aspect of language has led to the emergence of the concept of communication ability. The communicative approach denotes that language learning, which is a dynamic activity, cannot be achieved with a fixed and unchanging teaching method.

The term of authenticity in target language teaching refers to the authenticity, authenticity and originality of the materials and contexts employed. In the society of the language to be taught, materials such as a news program, movie, recipe, prescription and etc., which are prepared for the people of that society without any language teaching purpose, are used during the teaching of the target language in the lessons. These materials or texts used in the classroom environment have not been prepared or modified by the teacher for the lesson, thus enabling learners to encounter the real usage of the language. Contrary to the “artificial” nature of the textbooks used in teaching environments, materials produced by real people, in real situations and communication environments can be used as useful and necessary

materials in the English language teaching process for students at all levels if they are carefully selected.

Authenticity can be defined as exposure to real language that is in its original society that is not designed for English language teaching (Widdowson, 1998). The authenticity of a material allows us to connect with daily life in the activity and to get in touch with real life which is the use environment of the language. Thus, a window to the outside world is created from within the lesson. Authentic materials are brought into the classroom by teachers to be used in activities. Authentic materials are important tools that play significant roles in language learning activity and encourage learners to improve their language capabilities.

The significance of authentic materials concerns the fact that they increase students' motivation, help them understand how language is used in the real world, and contribute to improving their communication skills. Students enjoy seeing and interacting with language in the real world more when they encounter authentic materials. Therefore, the usage of authentic materials in English teaching could allow learners to ameliorate their language talents. The effective usage of authentic materials in English language teaching relies on the ability of teachers to select, adapt, and present these materials to students. The first step is to select the appropriate authentic materials and align those materials with the curriculum. Teachers should choose materials that are relevant for learners' language grade and identify content that will help them achieve their lesson goals (Tomlinson, 2012).

When using authentic materials, teachers should teach students how to interact with the materials. They can teach students how to use authentic material to improve their skills of listening, reading, writing, and speaking. Learners should be given the opportunity to analyze materials, comprehend their content, and experiment with various types of interactions (Richards & Rodgers, 2001). Effective use of authentic materials also requires the ability to provide students with guidance regarding the materials. Teachers can teach students how to use and understand the material. They can also encourage students to think deeply by asking them questions about the materials (Brown, 2007).

Similarly, Richards & Rodgers (2001) emphasized that these materials serve an important function in providing students with a real-world context of the language in their study examining the role of any kind of authentic material in English teaching. In addition, they stated that authentic materials contributed to improving students' communication skills and increasing their cultural awareness. Authentic materials are an effective learning tool in teaching English. These materials provide learners with the opportunity to experience the use of language in the actual world, so they can help them improve their language skills. Teachers should be careful about choosing, adapting, and presenting authentic materials to students. In addition, they should teach students how to interact with the materials and provide guidance.

Classification of authentic materials

Authentic materials are materials in which language is used in different ways. This feature gives authentic materials diversity in terms of genre, form and style (Lüleci, 2010). Depending

on this diversity, authentic materials have been classified in different ways by different people. One of classifications is as follows (Özdemir, 2013);

- Visual authentic materials
- Audial authentic materials
- Written authentic materials

Selection of authentic material

Considering that the source of any kind of authentic material is daily life and that all kinds of materials in the environment can be used as authentic material, it is a known fact that these materials will have very different forms, types and styles. The materials that have been classified before differing from each other not only in terms of form, but also according to their degree of difficulty. Considering the importance of suitability for the student level in the selection of materials in the classrooms, it is known that a material below the student's level will not contribute to learning and will bore the student, and a material that is well above the student level will not result in learning and will reduce motivation. The importance of choosing materials suitable for the student level; especially in foreign language teaching, the textual level is important for those who work with authentic materials.

During the selection of authentic materials, the seven functions of language which was determined by Halliday (1978) should be taken into account. These functions are instrumental, regulatory, interactional, personal, exploratory, informative and creative functions of language. When choosing authentic materials, the teacher should ask himself a number of questions that take into account these functions of the language.

When one selects authentic materials within the context of class usage, teachers should consider different purposes, too. The first purpose of using these materials should be to ensure that the way the material is used outside the classroom is the same as the way it is used in the classroom. It is described as a real-life objective. For instance, learners ought to read a context both for learning the vocabulary in so called material or for promoting reading rapidity and actually for learning main idea of the related material. The lessons taught with these materials should not be carried out with the aim of teaching as the focus, but the teaching purpose should be part of the teacher's effort for achieving the relevant goal using the material in the way it is employed outside the classroom. When working with a health brochure, there may be words in the brochure that the teacher wants to teach the class. However, the instructional function of the brochure should not replace the reasons why students want to work with the material.

Authentic Foreign Language Activities

Foreign language teaching includes four basic language skills (MEB -Ministry of National Education of Türkiye, 2006). The versatility of the skills within this scope requires diversification in the activities it brings. The primary objective of learning a foreign language is to ensure the improvement of listening, speaking, reading and writing comprehension. Being proficient in a foreign language is possible by reaching the desired level of these four

basic skills. Reading and listening skills are skills for comprehension, and speaking and writing are skills for expressive power.

Sometimes these language skill areas are classified into inactive skills (reading, listening) and active skills (writing, speaking). In this regard, passive skills such as reading and listening do not produce a product; people are only in the position of buyers. In active skills such as writing and speaking, the opposite is true. However, when we take a closer look at reading and listening skills, it is clear that this classification cannot be very valid. Although these skill areas do not offer a concrete output, they contain processes in which the mind is very active. For example, when reading a text, the individual is not passive at all. Many complex processes, from recognizing the letters and words in the text he reads to overlapping the content of the text with his own world knowledge, take place in the act of reading.

In the evaluations made on authentic materials, the fact that it has not been specially developed for the objective of language teaching is considered as an important condition for a material to be evaluated as authentic. However, the fact that they are not prepared for language teaching does not prevent the use of any kind of authentic material in language teaching or for the improvement of various language capabilities.

Foreign language education has gained more importance especially with the developments in the technological field. Because, language is undoubtedly the most important element for people to communicate and understand each other as Koçak (2019) stated. In our country, the foreign language taught to students other than their mother tongue is mostly English. According to Schneider (2012), English is considered and evaluated as an important determinant and prerequisite in the context of political, military, economic, commercial, international relations and in many fields when international borders have lost significant meaning in the twenty-first century.

English sentence sequence is not similar to Turkish and differs. Differences in sentence sequence and grammar can cause difficulties for the learners whose mother tongue is not English. In particular, the fact that what has been learned cannot be applied in daily life and therefore there is no practical opportunity is a negative situation. Another reason for the difficulties in learning English is the use of English as a foreign language in our country. Learning a language other than the mother tongue; It is handled in two different ways, “second language” or “foreign language”.

The usage of foreign language is the position where the foreign language learned is employed in the language of communication within the country, it is as important as the mother tongue, sometimes even more important than the native language. The widespread use of the foreign language within the country also turns into an advantage for learners. Examples of these advantages are the presence of inputs in the whole field or the fact that the parents speak the second language from birth.

On the other hand, the use as a foreign language is a situation where people need to use a language for different reasons that are not officially used in the country. The target language is not employed as the local language of communication. However, it is not common for users to use a foreign language along with the mother tongue. Among the reasons for using a foreign

language are tourism, the desire to communicate with and understand foreigners, and the desire to follow foreign media tools. Learner motivations, on the other hand, may be limited to the effort to acquire this language, which is usually not compulsory, in the school environment.

Apart from the quality of the materials to be employed in the improvement of foreign language capabilities in students, some of the discussions on the subject in the literature are related to whether the materials used are authentic materials and their influences on the improvement of target language skills.

Conclusion

The aim of any kind of English course which has a very important place from primary school to university is to provide learners with foreign language talents, which are a prerequisite for effectual interactions among people and communities. With foreign language courses, especially English lessons, it is aimed to develop the language capabilities of the learners and to raise them as qualified and literate people who have a conscious command of English.

In addition to all these, the situation is crystal clear; the biggest element of this actual age is understanding of education is the real-world association with the educational institution. The use of foreign languages is also very intertwined with life. At the same time, the rapidly developing technology, especially in the area of communication, requires language teaching to be especially for communication. In this respect, it is extremely paramount to take into consideration the fact that the development of foreign language skills is communication-oriented and functional, and to make programs and plans accordingly. The aim of the improvement of foreign language capabilities ought to be encourage the individuals to have communicational activities with other people in the communities and to have some benefits from so called capabilities in the real world. While doing this, the usage of cognition about real world; at times, carrying out imaginary situations that may be encountered by students in daily life and benefiting from various tasks will ameliorate learners' related talents and promote their motivations towards target language.

The word authentic is generally included in the literature with definitions such as original, original, non-artificial, reflecting nature as it is, being in accordance with the original, based on reality or original. In a way that is associated with life, the knowledge that effective and efficient learning environments can be carried out in natural environments has brought the concept of authentic learning to literature.

Whatever profession students want to pursue a career in, what field they want to be an expert in, and what problems they face in real life, the subjects taught at school should be related to this. Although they were not developed for foreign language teaching, there are many research findings that show that authentic materials give positive results in the improvement of foreign language skills with regard to academic achievement and various variables (Tomlinson, 2012; Günbay & Mede, 2017; Orooq & Abdel Razeq, 2022).

In the process of authentic learning, students learn new knowledge and skills better. Authentic learning is very different from traditional learning methods and is inherently an interdisciplinary approach. In other words, the authentic learning method can be used in many fields, as well as in one field, it can also establish a relationship with other disciplines. In this direction, the unity between life and the educational institution will be maximized through the usage of authentic comprehension in any foreign language classes

References

- Arı, A. (2015). *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Ata, B. & Bağcı, İ. (2007). *Eğitim klasikleri incelemeleri* (Education classics reviews). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2019). *Eğitim ve otantik öğrenme*. B., Ata, M. Bektaş, M. B. Horzum (Eds), Otantik öğrenme (1-48) . Pegem Yayıncılık.
- Bennet, S., Harper, B., & Hedberg, J. (2002). Designing real life cases to support authentic design activities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 18(1), 1-12.
- Betty, P. (2012). Authentic Instruction for 21st. Century Learning: Higher Order Thinking in an Inclusive School. *American Secondary Education*, 40(3).
- Bilen, M. (2014). *Plandan uygulamaya öğretim* (8. Basım). Yargı Yayınevi.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.
- Burns, A., & Seidlhofer, B. (2002). Speaking and pronunciation. N. Schmidtt (Ed.). In *An introduction to applied linguistics* (pp. 211-232). London: Arnold.
- Carter, R., Aldridge, S., Page, M., & Parker, S. (2009). *The Human Brain*. New York: Dorling Kindersley Limited
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi* (Educational philosophy). İstanbul: Say Yayınları.
- Cholewinski, M. (2009). An Introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of The School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Çakır, G. (2014). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgünlük ve kurgunun yeri ve önemi. *Route Educational & Social Science Journal*, 1 (1), 93-103.
- Darwin, C. (2012). *Türlerin kökeni* (Ö. Ünalın, Çev.; 3. Edit). Evrensel Basım Yayın.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum* (H. Başman Avni, Çev.; 6. Edit). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn*. Retrieved on March, 8, 224.
- Duman, N., & Karakaş - Özü, N. (2020). Philosophical Roots of Authentic Learning and Geography Education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (90).
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Grabe, W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction. E. Uso-Juan and A. Martínez-Flor (Eds.). In *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 139-157). Berlin: Mouton de Gruyter (formerly Mouton, The Hague).
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Günbay, E. B., & Mede, E. (2011). Implementing authentic materials through critical friends group (CFG): A case from Turkey. *The Qualitative Report*, 22(11), 3055-3074.
- Gutek, L. G. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.; 1. bs). Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

- Güçlü, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Pegem Atıf İndeksi, 001-250.
- Güven, İ. (2020). John Dewey'in Türk eğitim sisteminde tanınmasının tarihsel arka planı üzerine bir deneme. John Dewey: Demokrasi ve eğitim kitabının 100. Yılı. *Ankara Üniversitesi Yayınları*, 690, 19-26.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2007). Authentic mobile learning in higher education. In *AARE 2007, International Educational Research Conference*. Association for Research in Education.
- Herrington, J. (2006, October). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 3164-3173.
- İneç, F. Z. (2022). Türk eğitim tarihinde otantik öğrenme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.973643>
- Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34.
- Koçak, M. (2019). Dil-Kültür ilişkisi bağlamında Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Aktarımının Önemi Üzerine Kuramsal Bir Araştırma, *Theory and Practice in Education*, Ed. N. Akpınar Dellal, S. Koch, W. Stankowski, Düsseldorf: Lambert Academic Publishing LAP, 506-517.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doctoral Thesis).
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 291-303.
- Koçyiğit, S. (2014). G. Ekici (Ed). *Otantik öğrenme-öğretme yaklaşımı. Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I* (P. 348-392) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Edit). Pegem Akademi.
- Lam, B. H. (2013). *Authentic Learning*. Retrieved on March 20, 2024, retrieved at, <http://www.eduhk.hk/aclass/>.
- Laur, D. (2013). *Authentic learning experiences: A real-world approach to project-based learning*. New York, NY: Routledge.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1(2007), 1-12.
- Lüleci, M. (2010). 'Gerçek'leşsek de mi, öğretsek? Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde otantik malzeme *Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl konulu 3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu* içinde (p. 541-553). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- MEB (-Ministry of National Education of Türkiye), (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, Ankara.
- Meyer, A. C. (1992). What's the difference between "authentic" and "performance" assessment? *Educational Leadership*, 49(8), 39-40.
- Murphy, S. H. (2009). Real authentic learning. *Principal Leadership*, 9(6), 6-8.
- Newmann, F. M, Secada, W. G., & Wehlage, G. (1995). A guide to authentic instruction and assessment: vision, standards, and scoring. *Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research*.
- Nişanyan Dictionary . *Otantik. İçinde çağdaş Türkçe'nin etimolojisi*. Retrieved on March 25, 2024, at <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/otantik>
- Orooq Gh., & Abdel Razeq A. (2022). Use of Authentic Materials in English as a Foreign Language Classrooms: Challenges, Reasons, Types and Frequency, *Journal of Educational Sciences*, Issue 20. <https://doi.org/10.29117/jes.2022.0092>
- Ornstein, C. A., Levine, U. D., Gutek, L. G., & Vocke, E. D. (2011). *Foundations of education* (11. edit), Wadsworth.
- Özçelik, A. D. (2016). *Ölçme ve değerlendirme* (5. edit). Pegem Akademi.
- Özdemir, H. (2013). Ortak eylem amaçlı metotla yabancı dil öğretiminde otantik doküman kullanımı. *Turkish Studies*, 8 (10), 555-560.
- Perreault, H. R. (1999). Authentic activities for business education. *Delta Pi Epsilon Journal*, 41(1), 35.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Roelofs, E., & Terwel, J. (1999). Constructivism and authentic pedagogy: State of the art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 201-227.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile* (Cev. Y. Avunc). Ankara: IS Bankasi Kultur Yayinlari.
- Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Russell, B. (2004). *A history of western philosoph* (4. edit). Simon and Schuster.
- Schneider, E. (2012). *English around the world: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sellüm, S. F. (2020). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Sugarman, S. D., & Widess, E. G. (1974). Equal Protection for Non-English Speaking School Children: Lau v. Nichols. *California Law Review*, 62(1), 157-182.
- TDK (-Turkish Language Association) (2024). *Turkish Language Association Dictionary*. Retrieved on July 7, 2024, Retrieved at <https://sozluk.gov.tr/>
- Tomlinson, B. (2012). *Materials Development for Language Learning and Teaching*. Routledge.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-716.

Türkçede Örüntü İlişkileri ve Görselleştirilmesi

(Bir Uygulama Önerisi)

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bu bölümde dilimiz açısından belirlenen “TÜMCE” çeşitleri ile “Temel Uygulamaların” ilişkisinden doğan “Örüntülü Yapıların” belirli bir model yardımıyla “Görselleştirilmesi” örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır.

Giriş: B2, C1 gibi ileri bir seviyede bile olursa bile dil öğreniminde kritik eşiklerden birisi edebi ve bilimsel metinlerde karşılaşılabilen karmaşık sayılabilecek ifade tarzlarıdır. Sorun teşkil eden bu matruşka cümle yapıları farklı adlar altında tanımlanırken, çoğunlukla da tekil mahiyetteki temel ve yancümle bağlamında ele alınıp açıklanmaktadır.⁴ Ancak bazı durumlarda tekil bu ilişkisinin ötesinde örnekler bulunmaktadır. Mesela:⁵

1→”Herkesin yeni başlayacak olan altı yedi aylık soğuk hayata kendini şimdiden alıştırmak ve hazırlamak için bir şeyler yapmaya çalıştığı öyle günlerde ben, tembelliğim, hep kaçanı kovalayan huyumla, yazın, o güzel göçmenin peşine düşmüşümdür.” (S. F. Abasıyanık)

2→”Ömürleri boyunca kendilerine “sizin hisleriniz ve arzularınız her şeyden önemli” telkini yapılmış, duygularının kollektif ifadesi her türlü otorite ve anlamın yegâne kaynağı sayılmış insanlar, çıkarlarına hizmet etmeyi, kendilerine refahtan -meşru ya da gayrimeşru yollarla- pay vermeyi vaat eden siyasetçilerin, kanun, demokrasi, insan hakkı vs. dinlemeden ipleri ele almasını ve gerekirse “ötekileri” (rakip partilileri, düşmanları, kendileri gibi düşünmeyen herkesi) ezerek, varlıklarının yegâne anlamını teşkil eden kişisel tatminlerini yeniden sağlamasını umuyorlar.” (Salih C. Baydar)

Örüntülü cümle: Çok sayıda TÜMCE ögesinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan ve birleşik, uzun, dolaşık karışık gibi değişik başlıklar altında zikredilen yapılar olarak tanımlayabiliriz.

TÜMCE kavramının bileşenleri ilgi cümlesi (İC), yancümle (YC) ve masdar cümle (MS) olup bunların her birinin GEÇERLİLİĞİNİ dilimiz açısından da VARSAYDIĞIMIZI özellikle hatırlatmak isteriz. Kümenin en son üyesi ise elbette temel cümledir (TC).

Tartışmaya açık olsa bile uluslararası daha doğru başka dillerde de geçerli (!) denilebilecek dilbilim kategorileri üzerinden meselelerin ele alınması olumlu yönden söz konusu bu bilgi birikiminin yardımını sağlayacak, doğacak karşılaştırmalar üzerinden yol alınmasının önü açılacaktır. Kaldı ki bazı konu ve kavramlar hakkındaki o dillerdeki bir takım görüş ayrılıkları, tartışmalar sürekli güncellenmektedir.

⁴ Bu yazı, daha önce Almanca cümle örüntülerini ele alan başka bir çalışmadaki ana düşünce ve uygulamaların Türkçeye uyarlanması amacıyla hazırlanmıştır. (Tepebaşı 2023: 5-20)

⁵ Örnekler “→” işareti yardımıyla numaralandırılarak verilmiştir.

TÜMCE öğelerini gramer yardımcılarıyla bilinebilmesini sağlayan tanıtıcı işaretler dilden dile farklılık göstermekte olup ilgili dilin kurallarını somutlaştırmaya yarar. Konuyu anlatım kolaylığı yanında özellikle öğrenenler açısından yol göstericidirler. Göz önünde tutulması gerekenler:

- kendi başına anlamlı veya anlamsız bir takım sözcük veya eklerin varlığı.
- fiilin şahsa göre çekilip çekilmemesi ve konumu
- bunların durduğu yerler ve diğerleriyle bağlantılar
- noktalama işaretleridir.

1-Temel Cümle (TC): Dilimiz açısından temel cümlelerin (Hauptsatz) mevcudiyeti yeni bir şey değildir. Unsurların sıralanışı dikkate alındığında Türkçe SOV dili (Özne-Nesne -Yüklem) sayılsa bile esneklik gösterebilmekte, vurgulama gibi değişik nedenlerle unsurlar arasında yer değiştirmeler gözlenebilmektedir. Buna göre temel cümle (TC) ayrıca örüntünün ortasında veya baş tarafında durabilmektedir.

Sıralamada araya giren diğer TÜMCE unsurları yüzünden temel cümlelerin parçalanmışlığı, bölünmüşlüğü de mümkündür. Fakat yüklem en sonda yer alması beklentisi tanınmasını kolaylaştırıcı bir etkidir. Çoğunlukla aynı özneye bağlı olmak üzere aynı örüntülü yapı içerisinde birden fazla temel cümlesi de bulunabilmektedir.⁷

3→Bu yüzden, deniyor ki TC çok geç olmadan bunları kontrol altına alalım, onların bazı şeyleri yapmasını şimdiden yasaklayalım, onlar bizim kölemiz kalsın, biz onların kölesi olmayalım! (Haluk Şahin)

<u>bu yüzden</u>	<u>deniyor ki</u> TC	<u>çok geç olmadan</u>	<u>bunları kontrol altına alalım</u> 1
		<u>onların bazı şeyleri yapmasını</u>	<u>şimdiden yasaklayalım</u> 2
			<u>onlar bizim kölemiz kalsın</u> 3
			<u>biz onların kölesi olmayalım</u> 4

4→Eğer yapay zekâya geçmezseniz kaynaklarınızı boşa harcayacaksınız ve bir kaç günde bitecek ve size katma değer kazandıracak projeler eski programlama teknikleriyle aylar hatta yıllar sürecek. (Zafer Acar)

<u>Eğer yapay zekâya geçmezseniz</u>	<u>kaynaklarınızı</u>	<u>boşa harcayacaksınız</u>	TC 1
	<u>projeler</u>	<u>teknikleriyle aylar hatta yıllar sürecek</u>	TC 2
<u>ve bir kaç günde bitecek</u> İC			
<u>ve size katma değer kazandıracak</u> İC			

2-İlgi cümlesi (İC): İlgi cümleleri (Relativsatz), genellikle belirli bir sözcüğü başka bir cümle üzerinden (!) açıklayan ifadelerdir. Bilinen bazı eklerle kurulabildiklerinden ilgili isimden önce gelirler. Diğer taraftan, duruma göre, TÜMCE'yi oluşturan her yapıya (TC, YC, İC ve MC) birden fazla eklenebilmektedir. Örüntülü cümlelerde bunların ayrı bir yapı olarak

⁷ Kullandığımız yöntemin açıklaması bölüm sonunda yer almaktadır. Bunun dışında bazıları hariç tercih ettiğimiz örnekler genellikle internet üzerinden erişebilir yazarlardan derlenmiş olup adres bilgileri verilmemiştir.

gösterilmesinin büyük bir kolaylık sağlayacağını düşünüyoruz. İlgili cümlelerinin (İC) karşılaştığımız kullanım şekilleri a-aynı kelimenin birden fazla veya b-aynı cümlede birden fazla farklı kelimenin açıklanması, c-bir ilgi cümlesine (İC) diğer TUMCE öğelerinin (YC, İC ve MC) eklenmesi ve d-isim tamlamalarına ayrıca eklenen ilgi cümleleridir (İC).

5→Schumpeter, Yaratıcı Yıkım'ı, "ekonomik yapıyı sürekli olarak içeriden değiştiren, sürekli olarak eskiyi yok eden, sürekli olarak yenisini yaratan bir endüstriyel mutasyon süreci" olarak tanımlar. (Ege Cansen)

Schumpeter, Yaratıcı Yıkım'ı TC a	bir endüstriyel mutasyon süreci" olarak tanımlar TC aa
"ekonomik yapıyı sürekli olarak içeriden değiştiren İC 1	
sürekli olarak eskiyi yok eden İC 2	
sürekli olarak yenisini yaratan İC 3	

6→Türk ekonomisi, küresel kapitalizmin alt ve yan sanayisinin ticari değeri düşük ve çevreyi kirleten ürünleri üreten güdümlü bir ekonomi yapısına sokuldu. (Feyzullah Eroğlu).

Türk ekonomisi	güdümlü bir ekonomi yapısına sokuldu TC
ürünleri üreten İC	
ve yan sanayisinin ticari değeri düşük İC 1	
ve çevreyi kirleten İC 2	

7→Ahlak, bireyin kişisel çıkarını azamiye çıkarmaya çalışırken, diğer bireylerin ve toplum genelinin çıkarlarına halel getirmeyecek şekilde davranmasını sağlayan yasaklar manzumesidir. (Ege Cansen)

Ahlak TC a	yasaklar manzumesidir TC aa
çalışırken	şekilde
davranmasını	sağlayan İC

9→Modern sözleşmenin insanlığa vaat ettiği refah, güç ve konforun pek de dile getirilmeyen bedeli, asırlar boyu hayata mana vermiş ilahi programlara inanmaktan vazgeçmektir. (Salih C. Baydar)

refah, güç ve konforun	Bedeli	ilahi programlara inanmaktan vazgeçmektir TC
insanlığa vaat ettiği İC	getirilmeyen İC	hayata mana vermiş İC

3-Yancümleler: Temel cümle gibi tek başına olamayan bir başka öğeye veya sözcüğe bağlanarak kullanılması beklenen yapılardır. Sadece temel cümlenin değil, TUMCE grubundaki diğer yapıların (TC, İC, YC ve MC) önüne ardına ve gerektiğinde birden fazla olacak şekilde gelebilmektedir. Her ne kadar böyle bir amacımız bulunmasa bile, anlatımımız

kolaylaştırmak için farklı açıları gözeterek oluşturduğumuz bir sınıflandırma çatısını⁸ tablo halinde vermek istiyoruz.⁹

Anlamları açısından yancümleler		bağlaçsız	bağlaçlı		Temel cümlelerin	
		ekler	Yancümlelerin önüne gelenler	Yancümlelerin sonuna gelenler	Öncesinde duranlar	Sonrasında duranlar
1-	Neden belirtenler (kausal)	-den	dolayı, çünkü, zira			
2-	Amaç belirtenler (final)	-meye	diye, için, yeter ki			
3-	Zıtlık belirtenler (konzessiv)		halbuki, oysa, nitekim			
4-	Sonuç belirtenler (konsektiv)		dolayısıyla, sebebiyle			
5-	Koşul belirtenler (konditional)	-se	eğer, şayet	takdirde		
6-	Tarz belirtenler (modal)		gibi, nasıl			
7-	Zaman belirtenler (temporal)			sonra, önce		
8-	????					
...						
	Masdar cümlesi (Infinitivsatz)	-mek/yi				
	İçerik (İS) cümlesi (Inhaltssatz)	-ması/nı				
	Soru zamirlerini belirtenler		kim, nerede, nasıl			
	İlgi cümleleri (Relativsatz)	-				

⁸ Parataxe (Koordinasyon, Satzreihe) ve Hypotaxe (Subordinasyon, Satzgefüge) şeklindeki kökleri antik retorik kültüre kadar uzanan ayırım, “yanyana” ve “alt alta” bağlama olarak Fransızca üzerinden dilimize aktarılmıştır. (Banguoğlu 1974:547-548)

⁹ Korkmaz (2005: 120) Türkiye Türkçesindeki bağlaçları kökenleri bakımından üç gruba ayırmaktadır: “a. Yabancı kökenli bağlaçlar: Bunlar, ortak islam kültürünün etkisi altında, dilimize Arap ve Fars dillerinden girmiş olan bağlaçlar veya bunların bugüne uzanan kalıntılarıdır: adeta, aksi halde, aksi takdirde, amma, ama, amma ki, bilakis, binanaleyh, esasen, fakat, galiba, hakikaten, mamafih, nihayet, vakia, velhasıl, yani, zaten, zira; bari, çünkü, eğer, gerçi, güya, hem... hem, hiç, kah... kah, meğer, meğer ki, ya... ya vb. b. Arapça-Farsça, Farsça-Arapça, Arapça-Türkçe, Farsça-Türkçe veya Arapça-FarsçaTürkçe kelime ve şekillerin birbirine karışmasından oluşmuş karışık nitelikte bağlaçlar: belki, belkim, bilmem ki, canım, demek ki, hiç olmazsa, hiç şüphesiz, hiç yoksa, meğer ki, meğerse, nasılsa, ne var ki, öyle ki, sadece, sanki, şu kadar ki, şüphesiz, ya... veya, ya... veyahut, yok canım, zira ki vb.

c. Türkçe bağlaçlar: Sayıları pek çoktur. Başlıcaları şunlardır: açıkçası, ancak, anlaşılan, arkasından, ayrıca, bak, bakalım, bakarsın, bereket versin, besbelli, bile, bilemedim, bir... bir, bir de, böylece, böylelikle, bununla birlikte, da, dahası, değil mi?, derken, doğrusu, doğrusunu istersen, dolayısıyla, gerek... gerek, hele, ile, ister... ister, kısacası, nasılsa, ne demek, , ne... ne, nedense, nitekim, olsa olsa, oysa, öncelikle, sakın ola, söz gelişi, şöyle dursun, üstelik, yine, yoksa vb.”

Yukarıda numara verilmeyen cümleler yapısal değerler taşıdıklarından ayrıca kısmen açıklanmaya çalışılmıştır.

Türkçede yancümleler de dahil çoğu cümlede fiiller sona gelebilmektedir.

Yalnız bu cümlelerde fiillerin kişiye göre çekilmemesi dilimizin ayrıncı bir özelliği olarak değerlendirilmelidir.

Bunlardan ilgi (İC) ve masdar cümlesi (MC) konusunu içerik cümlesinin farklı çeşitleri şeklinde açıklamaya çalıştık. İlgi cümleleri (İC) dilimiz açısından bazı yayınlarda kabul görmüştür. Cümlelerin anlaşılması açısından temel cümleden (TC) sonra en fazla yardımcı olabilen bir TUMCE ögesidir.

Soru zamirlerini yukarıdaki tabloya taşımamızın nedeni ise bunların da zaman zaman yancümle olarak kullanılmalarıdır. Diğer bağlaçlardan ayrılması ise bu zamirlerin özne ve nesne görevlerini yüklenebilen bir yancümleyle daha somut bir ifadeyle içerik cümlesinin bir türüne dönüşebilmeleridir.

Bu bilgileri haricinde, görebildiğimiz hatta VARSAYDIĞIMIZ haliyle, Türkçede iki grup yancümle daha kullanılmaktadır. Bunlar önde veya arkada durabilen bağlaçlar ile bağlaçsız olarak eklerle kurulan yapılarıdır.

Yukarıdaki tabloda yer alan numaralanmış yancümleler anlamı esas alan bir sınıflandırmadır. Batı dillerinde kullanılan bu modeldeki kategorilerin artırılıp eksiltilebilmesi mümkündür.

10→Kimileri TC a felsefenin geçmişe takılıp kaldığını 1 buna karşın bilimin, durmaksızın ilerlediğini 1 düşünmektedir TC aa
ve binlerce yıldır aynı soruları sorduğunu 2 köklü değişikliklere neden olduğunu 2
alışkanlıklarını bile farklılaştırdığını 3

Kimileri TC a	felsefenin geçmişe takılıp kaldığını 1	buna karşın bilimin, durmaksızın ilerlediğini 1	düşünmektedir TC aa
	ve binlerce yıldır aynı soruları sorduğunu 2	köklü değişikliklere neden olduğunu 2	
		alışkanlıklarını bile farklılaştırdığını 3	

11→Çocukluğundan beri yükseklik korkusu çeken, uçurumlu düşler görünce, boğazı kesilmiş hayvan hırıltılarıyla uyanıp günlerce kendini toparlayamayan Şövalye Notüs Gladys, Mavro'nun bu işe çok alışık olduğunu, dengesini hep sayvandan yana tutmak için sallandığını fark edemeyecek kadar dehşete kapılmıştı. (Kemal Tahir)

Gladys TC a	Mavro'nun alışık olduğunu 1	fark edemeyecek kadar	dehşete kapılmıştı TC aa
yükseklik korkusu çeken İC 1	hayvandan yana tutmak için sallandığını 2		
görünce uyanıp toparlayamayan İC 2			

12→Köleliğin meşru görüldüğü ve yaygın olduğu bir zamanda, zengin, kölelerle dolu bir evde büyümüş bir "efendinin", köle sahibi olmanın, başka insanları mal gibi alıp satmanın, istismar etmenin ayıp, yanlış, ahlaksızca ve kabul edilemez bir şey olduğu fikrini benimsemesi ve bunu dile getirmesi kolay bir şey değildir. (Salih C. Baydar)

görüldüğü bir zamaNda 1	efendinin	köle sahibi olmaNın 1	ve kabul edileMez 1	bir şey olDuğu FikRini benimSemesi 1	şey değildir TC
ve yaygın olduĞu 2	zengin İC 1	mal gibi alıp satmaNın 2	ahlaksızca 2	bunu dile getirMeşi 2	
dolu bir evde büyüMüş İC 2		istismar etmeNin 3			

13→Bu durumda dizinin etkisinde insanların içinde yaşadıkları dünyadan hoşnut olmamaları, heyecan aramaları, kazananlara veya parası olanlara karşı duydukları gıpta ve bunun bir yansıması olarak para için her şeyi yapabilmeleri gibi faktörler aranabilir. (Hasan Bacanlı)

Bu durumda	insanların	dünyadan hoşnut olmaMaları 1	GİBİ faktörler aranabilir TC
dizinin etkiSinde İC	çinde yaşadıkları İC	heyecan araMaları 2	duyDukları gıpta 3
	kazananlara veya parası olaNlara karşı İC		
bunun bir yansıması Olarak	para için her şeyi yapabilMeleri 4		

14→Diğer yandan filozofa yahut felsefeciye, sistem karşıtlığı dışında, felsefi problemlere ilişkin çözümleme yahut kurgularını herhangi bir şekilde ifade edebilme hakkı verilmediği takdirde, o kültür coğrafyasında düşünce asla gelişemez. (Milay Köktürk)

yahut felsefeciye	sistem karşıtlığı Dışında	ilişkin çözümleMe 1	Hakkı verilMediği takDirde	coğrafyasında düşünce asla gelişemez TC
kurgularını	ifade edebilme 2			

15-Bu girişimin o devirde Avrupa'yı bölen mezhep çatışmalarına teorik bir çözüm olarak düşünüldüğü de söylenmekle beraber, başlattığı tartışma kiliselerde değil, felsefe ve bilim çevrelerinde yankılanmıştı. (İbrahim Kiras)

girişimin	mezhep çatışmalarına çözüm olarak	düşünüldüğü	söylenMekle Beraber	tartışma	Değil	bilim çevrelerinde yankılanmıştı TC
Avrupa'yı bölEn İC		başlattığı İC				

16-Devletlerinin bekasının tehlikede olduğu anlatısıyla korkutulan kitlelerden alınan rıza, yanlış bilgilendirilme ve korku üzerine inşa edildiği için gerçek bir rıza sayılamaz. (S. C Baydar)

bekasının tehlikede olduĞu	Anlatısıyla	korkuTulan İC	kitlelerden alınan rıza	ve korku üzerine inşa edildiĞi	için	gerçek bir rıza sayılamaz TC
----------------------------	-------------	---------------	-------------------------	--------------------------------	------	------------------------------

17-Korkunç cinayetler işlemeye mecbur olduklarını, çünkü bunu yapmazlarsa o topraklarda tutunamayacaklarını, dört yanlarının varlıklarını ortadan kaldırmak için hazır bekleyen düşmanlarla çevrili olduğunu söylediler. (S. Cenap Baydar)

cinayetler işleMeye	mecbur olDuklarını 1	Çünkü	bunu yapmaZlarsa	tutunamaYacaklarını	söylediler TC
dört yanlarının	düşmanlarla çevrili olduĞunu 2				
ortadan kaldıRmak	için hazır bekleyen İC				

18-Herkesin yeni başlayacak olan altı yedi aylık soğuk hayata kendini şimdiden alıştırmak ve hazırlamak için bir şeyler yapmaya çalıştığı öyle günlerde ben, tembelliğim, hep kaçanı kovalayan huyumla, yazın, o güzel göçmenin peşine düşmüşümdür. (S F Abasıyanık)

herkesin	hayata kendini alıştırmak 1 için	şeyler yapmaya çalıştığı İC	günlerde ben huyumla göçmenin peşine düşmüşümdür TC
başlaCacak olan İC	ve hazırLamak 2		

4-Masdar ve 1S1- içerik cümleleri: TÜMCEYE ait bu unsurlar oldukça işlek yapılar olup özne ve nesne vb. işlevleri yüklenebildikleri akılda tutulmalıdır.

Masdarlar fiillerin sözlüklerdeki görünümünü ifade eden (gelMek, çalışMak, uyanMak) yapılar olup (Infinitivkonstruktion), cümle içerisinde kendi başlarına veya başka bir isim ve cümle ile birlikte kullanılabilirler. Masdar özne, nesne veya daha başka işlevler yüklenebilirler.

19→Bir medeniyet iddiası olarak doğan Cumhûriyetimizi, her gün biraz daha vahşileşen bu dünyâda ayakta tutmak hakikaten de zor zanaat. (S. Seyfi Öğün)

Cumhûriyetimizi	bu dünyâda ayakta tutMak	hakikaten de zor zanaat TC
bir medeniyet iddiası olarak doğan İC	biraz daha vahşileşen İC	

Masdar cümlelerin (MC) sıklıkla karşılaşılabilecek özne işlevi görmesi halini yansıtan bu ifadeye ayrıca ilgi cümleleri de (İC) eklenmiş.

Aşağıdaki iki örneğimizde SÖYLEMEK ve HEDEFLERİ'ne eklenmiş özne konumundaki masdarlara dikkat çekmek isteriz.

20→Mesela insanlığın geçirdiği evrime paralel olarak siyasetin de evrim geçirdiğini ve cumhuriyet rejiminin modern çağda “en mükemmel yönetim tarzı” olarak ortaya çıktığını söylemek doğru değil. (İbrahim Kiras)

siyasetin de evrim geçirdiğini 1	söyLemek	doğru değil TC
ve cumhuriyet rejiminin	olarak ortaya çıktığini 2	

21→Bu süreçte Rusya ve Çin'in çevrenmesi, enerji ve su havzalarının kontrolü ile İsrail'in güvenliğini sağlama hedefleri kenar kuşağın önemini daha da artırdı. (Cem Gürdeniz)

Rusya ve Çin'in çevrenmesi 1	HEDEFLERİ	kenar kuşağın önemini daha da artırdı TC
enerji ve su havzalarının kontrolü 2		
ile İsrail'in güvenliğini sağlaMa 3		

İçerik cümlesi: İçerik cümleleri (Inhaltssatz) işlevsel olarak ayrıca özne ya da nesne görevi üstlenebilen yapılarıdır. Bu gruba ait olanlar 1S1-cümlesi, masdarlar (MC) ve soru zamirleriyle oluşturulan yancümlelerdir. Hatta “olup-olmadığı” (-İp, İp) şeklindeki cümle türü de (ob) bu görevi üstlenebilmektedir. Bütün TÜMCE unsurlarına (TC, YC, İC ve MC) gerektiğinde

birden fazla eklenirler. Bazı durumlarda bir isme de bağlanabilmektedir. Görsellerde koyu çizgi ile belirtilmektedir.

1Sı-içerik cümleleri öznesi ve yüklemi olan bu ifade tarzı yancümle olmasına karşılık fiil çekimi şahıslarla ilişkilendirmez. İlginç olan –adına ne denirse denilsin - fiilin bu yancümlelerin sonunda yer alması ve zamanı da yansıttır. Eklerle yapılan Türkçe yancümlelerin tipik bir örneği olduğunu düşünüyoruz.

21→Söz konusu zeminin değişmesi, değerlerin de değişmesi anlamına gelir. (A. Osman Gündoğan)

söz konusu zeminin değişmesi değerlerin de değişmesi anlamına gelir TC

İlk cümle “zeminin değişmesi” olup ikinci cümle ise “değerlerin de değişmesi” dir. Birinci 1Sı-içerik cümlesi özne görevini ikinci durumundaki diğer 1Sı-içerik ise nesne görevini yüklenmektedir.

Aşağıdaki örneğimizde ise nesne görevini üstlenen birden fazla 1Sı-içerik cümlesi numaraya işaretlenmiştir.

22→Yalan söylediklerini bildiğimizi bildiklerini biliyoruz. (A. Soljenitsen)

yalan söylediKlerini bildiğiMizi bildikleRini biliyoruz TC
üçüncül ikincil birincil

1Sı-içerik cümlelerin önemli özelliklerinden birisi de birinin diğerini açıklamasına aracılık etmesi, diğer bir ifadeyle birbirlerine özne veya nesne olabilmeleridir. Bu güzel örnek, yönü soldan sağa olacak şekilde ayrıca numaralandırılmıştır. Birincil olanın ise özne durumundaki rolüne dikkat edilmesi gerekir.

23→Genel olarak doğu toplumlarında siyasi katılımın batıya nazaran daha sınırlı olduğu ve hatta doğudaki siyasi yapıların daha despotik karakterde olmasının coğrafyaya dayanan sebeplerinin bulunduğu ilişkin teoriler de var. (İbrahim Kiras)

doğu toplumlarında siyasi katılımın daha sınırlı olduĞu 1 ilişkin teoriler de var TC
yapıların daha despotik karakterde olmasının sebeplerinin bulunDuğuna 2
coğrafyaya daYanan İC

Nispeten biraz daha karışık gelebilecek bu örnekte “ilişkin” sözcüğüne numaralanmış ve kalın çizgi ile belirtilen iki ayrı 1Sı-içerik cümlesi bağlanır. Fakat burada ikinci sıradaki 1Sı-içerik cümlesine “sebepleri” yardımıyla başka bir tane daha 1Sı-içerik cümlesi eklendiği gözden kaçmaz.

24→Türkiye’yle Yunanistan arasındaki anlaşmazlıkların özü, Türkiye’nin uluslararası anlaşmalar ve uluslararası hukuktan kaynaklanan hak ve çıkarlarını Yunanistan’ın kabullenememesi, her şeyin kendi çıkarına olması doyumsuzluğuyla hareket etmesi, Türkiye’nin de haklarını korumaya çalışmasıdır. (Armağan Kuloğlu)

anlaşmazlıkların özü TC a	Türkiye'nin	hak ve çıkarlarını Yunanistan'ın kabulleneMemesi 1	TC aa
hukuktan kaynaklaNan İC		doyumsuzluğuyla hareket etMesi 2	
her şeyin kendi çıkarına olMası İC		Türkiye'nin de haklarını korumaya çalışMasıdır 3	

Üç adet ısı-içerik cümlesi aslında “anlaşmazlıkların özüDır” şeklindeki temel cümleye bağlanmıştır. Kullanılan imek fiiline dikkat edilmesi gerekmektedir.

25→Yöneticinin gereksiz olması, birimdeki insanların ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını, niçin yaptıklarını, her seferinde talimat almalarına gerek olmadan planlamaları, bilmeleri ve uygulamalarıdır. (İskender Öksüz)

yöneticinin gereksiz olMası	insanların	Ne yapacaklarını 1	talimat almaLarına gerek olMadan	planlamaları 1 TC
		Nasıl yapacaklarını 2		bilmeleri 2
		Niçin yaptıklarını 3		uygulamalarıDır 3

Temel İşlemler (Uygulamalar): Dikkat edilirse burada sadece geleneksel temel ve yancümle ilişkisi değil TUMCE bileşenleriyle (TC, İC, MC ve YC) kurulan örüntülerdeki çoklu bağlantılar önem arz etmektedir. Buna göre işlevlerini dikkate alarak esas aldığımız temel uygulamalar İLİŞKİLENDİRME ile ÇOĞALTMADIR.

a-İlişkilendirme: TUMCE bileşenleri arasında birbirleri üzerinden kurulan bağları İLİŞKİLENDİRME olarak isimlendirmek istiyoruz. Biçim ve içerik yönüyle de desteklenmek suretiyle yatay ekseninde zincir halkaları şeklinde bileşen bu unsurlar (TC, İC, MC, YC) birbirlerinden ayrı düşünülemez. Bir sonraki bir öncekine bağlandığından, bu halkaların öncelik sırası dikkate alınmalıdır..

26→Yalan söylediklerini bildiğimizi bildiklerini biliyoruz. (A. Soljenitsen)

yalan söylediKlerini	bildiğiMizi	bildikleRini	biliyoruz TC
üçüncül	ikincil	birincil	

Örnek cümlemizde üç unsur soldan sağa doğru birbirleri üzerinden İLİŞKİLENDİRMEK suretiyle temel cümleye bağlanırlar. Halkalardan birisinin çıkarılması anlam boşluğuna yol açacaktır. Ayrıca buradaki soldan sağa akış sıralamasından dolayı Türkçenin avantajlı olduğu rahatlıkla görülebilir.

27→Ama iş inandıklarımızı eyleme dökmeye geldiğinde, kimliğimizi belirlediğini sandığımız en temel inançlarla eylemlerimiz arasında önemli uyumsuzluklar açığa çıkıyor. (Şalih C. Baydar)

iş inandıklarımızı eyleme dökMeye	gelDiğinde	inançlarla eylemlerimiz arasında önemli uyumsuzluklar açığa çıkıyor TC
	kimliğimizi belirleDiğini	sandığımız İC

Burada alt sırada yer alan ilgi cümlesi soldan sağa doğru yeni bir akış sırası başlatmaktadır. Sonunda da olması gerektiği gibi açıklanmak istenen sözcüğe bağlanmaktadır.

28→Felsefe tarihinin ana mevzusunun bir yönüyle adaleti temellendirmek olduğu
söylense herhalde yanlış bir şey söylenmiş olmaz (Neşet Toku)

felsefe tarihinin ana mevzusunun adaleti temellendirMek OLDUĞU söyleNse yanlış bir şey söylenmiş olmaz TC

“TemellendirMek” şeklindeki arada kullanılan masdar cümlesinden (MC) dolayı
örneğimiz (1S1) parçalanmış görüntüsü vermektedir. Ama aynı şekilde soldan sağa akarak
temel cümleye bağlanmaktadır.

b-Çoğaltma: “Genellikle aynısı olmak üzere ilk sırada duran bir TÛMCE unsuru yapısının
arka arkaya çoğaltılması, kopyalanmasıdır. Konuşma diline özgü bu çoğaltılan yapılar kendi
aralarında zincir teşkil etmezler, ayrı ayrı olmak üzere, ilgili yapıya doğrudan bağlanmaları
gerekir. Çoğaltılan yapılarda başka bir İLİŞKİLENDİRME serisi de kurulabilir.

Akla gelebilecek bir konuda şu ikazı yapabiliriz: ÇOĞALTMALARDAKİ ilk unsur
İLİŞKİLENDİRMENİN bir halkasıdır. Ancak bu halkadaki özellik ise sonra yapılarda
ÇOĞALTMAYA esas oluşturmaktadır.

Aşağıda şekillerde alt alta gelen numaralandırmalar çoğaltmaları göstermektedir.

29→Yöneticinin gereksiz olması, birimdeki insanların ne yapacaklarını, nasıl
yapacaklarını, niçin yaptıklarını, her seferinde talimat almalarına gerek olmadan planlamaları,
bilmeleri ve uygulamalarıdır. (İskender Öksüz)

<u>yöneticinin gereksiz olMası</u>	<u>insanların</u>	<u>Ne yapacaklarını 1</u>	<u>talimat almaLarına gerek olMadan</u>	<u>planlamaları 1 TC</u>
		<u>Nasıl yapacaklarını 2</u>		<u>bilmeleri 2</u>
		<u>Niçin yaptıklarını 3</u>		<u>uygulamalarıdır 3</u>

30→Bu süreçte Rusya ve Çin’in çevrenmesi, enerji ve su havzalarının kontrolü ile
İsrail’in güvenliğini sağlama hedefleri kenar kuşağın önemini daha da artırdı. (Cem Gürdeniz)

<u>Rusya ve Çin’in çevrenMeSi</u>	<u>1</u>	<u>HEDEFLERİ</u>	<u>kenar kuşağın önemini daha da artırdı</u>	<u>TC</u>
<u>enerji ve su havzalarının kontroLü</u>	<u>2</u>			
<u>ile İsrail’in güvenliğini sağlaMa</u>	<u>3</u>			

31→Geçen felaket ve bozgun yılının canlanmısta kalmış uğursuz ve karanlık damlalarına
benzeyen birçok karga sürüleri sahipleri öldürülen boş ve sürülmemiş tarlalarda dolaşıyordu.
(Ömer Seyfettin)

	<u>karga sürüleri TC a</u>	<u>tarlalarda dolaşıyordu TC aa</u>
<u>ve bozgun yılının canlanmısta kalmış İC 1</u>	<u>sahipleri öldürülen İC 1</u>	
<u>ve karanlık damlalarına benzeyen İC 2</u>	<u>boş ve sürülmemiş İC 2</u>	

Aynı cümle içerisinde iki farklı sözcüğe ikişer tane ilgi cümlesiyle yapılan bir
ÇOĞALTMA örneğidir.

32→Katı gerçeklerin ve koşulların sıkboğaz ettiği günlerde sığındığımız, dört elle sarıldığımız renkli, bizleri rahatlatan, avutan, uyuşturan düşler yararlı ve güzeldir. (<https://www.turkedebiyati.org>)

<u>günlerde TC a</u>	<u>düşler yararlı ve güzeldir TC aa</u>
<u>ve koşulların sıkboğaz ettiği İC</u>	<u>sığındığımız İC 1</u>
	<u>dört elle sarıldığımız İC 2</u>
	<u>bizleri rahatlatan İC 3</u>
	<u>avutan. uyuşturan İC 4</u>

33→Bu düşünceye göre ilişkiler karşılıklıdır ve insanlar herhangi biriyle etkileşime girmeden önce ilişkinin maliyetini ve kazancını hesaplayarak kendileri için faydalı olan seçeneğe yönelirler. (OSYM LYS 2017)

<u>bu düşünceye göre ilişkiler karşılıklıdır TC 1</u>
<u>seçeneğe yönelirler TC 2</u>
<u>ve insanlar herhangi biriyle etkileşime girmeden önce ilişkinin maliyetini ve kazancını hesaplayarak faydalı olan İC</u>

34→Kimileri felsefenin geçmişe takılıp kaldığını ve binlerce yıldır aynı soruları sorduğunu, buna karşın bilimin, durmaksızın ilerlediğini ve insanların hayatında köklü değişikliklere neden olduğunu, teknolojik gelişmeler bir yana yeme içme alışkanlıklarını bile farklılaştırdığını düşünmekte. (OSYM TYT 2021)

<u>kimileri TC a</u>	<u>felsefenin geçmişe takılıp kaldığını 1</u>	<u>buNa Karşın</u>	<u>bilimin ilerlediğini 1</u>	<u>düşünmekte TC aa</u>
	<u>yıldır aynı soruları sorduğunu 2</u>		<u>köklü değişikliklere neden olduğunu 2</u>	
			<u>alışkanlıklarını bile farklılaştırdığını 3</u>	

c-Bölünme: ÇOĞALTMA ve İLİŞKİLENDİRME sonucu ortaya çıkan resmi yansıtmaya yarar.

35→Köleliğin meşru görüldüğü ve yaygın olduğu bir zamanda, zengin, kölelerle dolu bir evde büyümüş bir “efendinin”, köle sahibi olmanın, başka insanları mal gibi alıp satmanın, istismar etmenin ayıp, yanlış, ahlaksızca ve kabul edilemez bir şey olduğu fikrini benimsemesi ve bunu dile getirmesi kolay bir şey değildir. (Salih C. Baydar)

<u>görüldüğü bir zamaNda 1</u>	<u>efendinin</u>	<u>köle sahibi olmaNın 1</u>	<u>ve kabul edileMez 1</u>	<u>bir şey olDuğu fikRini benimSemesi 1</u>	<u>şey değildir TC</u>
<u>ve yaygın olDuğu 2</u>	<u>zengin İC 1</u>	<u>mal gibi alıp satmaNın 2</u>	<u>ahlaksızca 2</u>	<u>bunu dile getirMeşi 2</u>	
<u>dolu bir evde büyüMüş İC 2</u>		<u>istismar etmeNin 3</u>			

Görselin Hazırlanması: Görselleştirme başlı başına sözdizimi incelemesi, dil öğretimi modeli vs. veya doğrudan doğruya gramer öğretimi olmayıp sadece bazı örüntülü yapıların anlaşılması için gerektiğinde başvurulacak yardımcı bir araçtır. Metin öncelikli olup görselleştirme ikincildir, kolaylaştırıcı bir araçtır. Sadeleştirmeler yoluyla cümleler arasındaki ilişkilere dikkat çekilerek önceden kazanılmış bilgilerin hatırlanması ve bir anlamda bunların

metinler üzerindeki yansımalarını görseleştirir. Hem ayrıntıların ötesinde büyük resim üzerinden anlatım kolaylığı sağlar hem de kişilerin psikolojik şartlarına hitap eder.

Görselleştirme ile aslında sadece işlevsel unsurlar yani TÛMCE öğelerini yansıtan işaretleri (mesela bağlaçların veya bu işi gören ekleri) öne çıkarmak istiyorduk. Fakat gerek Türkçenin bu tür işlevsel unsurlara bağımlı olmaması gerekse yanlış anlamaları önlemek adına kısmi sadeleştirmeye başvurularak ilgili yapıyı yansıtacak kadar bazı bilgilerin görsele taşındı. Örüntülü yapının anlaşılması için her halükarda görsel ve metnin bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir.

Hem çıkış noktası hem de kolaylık olması açısından temel cümlelerin (TC) ilk başta tespiti önem arz etmektedir. Buna bağlı olarak da öznenin durumu aydınlatılmalıdır. Dilimiz açısından temel cümlelerin (TC) tayini nispeten kolay olmasına karşılık, yukarıdaki geçen öznelerin takibi biraz özen istemektedir. Görsellerde mavi çizgi ile metin üzerinde ise kesik çizgilerle işaretlenmiştir.

Varsa ilgi cümlelerinin (İC) ayıklanması yardımcı bir adım olacaktır. Aynı şekilde soldan sağa doğru akan bu cümleler yeni bir ilişki yapısı başlattıklarından sadeleştirme anında göz önünde tutulmalıdır. Başka bir kolaylaştırıcı unsur ise ilgili cümlelerinin (İC) bazen kısacık () olması durumudur. Bu cümleler "İC" kısaltması kullanılarak (düşey bir çizgiyle ayrıştırarak) kırmızı bir alt çizgiyle işaretlendi. Bu arada seçtiğimiz örneklerde adeta tek söz sözcükten oluşan (!) ilgi cümlelerinin de bulunduğu belirtelim.

İçerik cümlesini (İSı) görselde kalın çizgi ile göstermeye dikkat ettik. Görseller üzerinde hem "İSı-İçerik" hem de masdar cümlelerini bağlandığı kelimelere bitişik hale getirerek çizdik.

Araya giren başka TÛMCE unsurlarından dolayı bölünen yapıların kısımlarını a ve aa (gerekirse aaa) olarak gösterdik.

Bunun dışında numaralandırarak göstermek istediğimiz ÇOĞALTILAN (tekrarlanan) ile İLİŞKİLENDİREN yapılar arasında ayrıma gidilmesi gereğidir.

36→Söz konusu zeminin değişmesi, değerlerin de değişmesi anlamına gelir. (A. Osman Gündoğan)

söz konusu zeminin değişmesi	değerlerin de değişmesi	anlamına gelir	TC
üçüncül	ikincil	birincil	

Diğer çözümlemeler ve örnekler: Konuyla ilgili diğer örnekler aşağıda verilmiştir.

37→Bu süreçte Rusya ve Çin'in çevrenin kontrolü, enerji ve su havzalarının kontrolü ile İsrail'in güvenliğini sağlama hedefleri kenar kuşağın önemini daha da artırdı. (Cem Gürdeniz)

Rusya ve Çin'in çevrenin kontrolü	1	HEDEFLERİ	kenar kuşağın önemini daha da artırdı	TC
enerji ve su havzalarının kontrolü	2			
ile İsrail'in güvenliğini sağlama	3			

38→Susuz kışların sorumlusu, dünyayı yöneten ve tüm doğal kaynakları paraya dönüştürmekten başka bir şey düşünmeyen Neoliberal Kapitalist zihniyettir. (Haluk Şahin)

susuz kışların sorumlusu TC a	Neoliberal Kapitalist zihniyettir
dünyayı yöneten IC 1	
Mekten başka bir şey düşünmeyen IC 2	
kaynakları paraya dönüştürmekten IC	

39→Yerküreyi, istedikleri gibi girecekleri sonsuz tarlalar olarak gören tamahkarlardır. (Haluk Şahin) .

yerküreyi	sonsuz tarlalar olarak gören IC	tamahkarlardır TC
istedikleri gibi girecekleri IC		

40→Yani, sorun, yapay zekanın yazdığı şiirlerde değil, bizim yazamadığımız sahici şiirlerde! (Haluk Şahin)!

sorun TC a	şiirlerde değil	sahici şiirlerde TC aa
yapay zekanın yazdığı IC	bizim yazamadığımız IC	

41→Tıpkı büyüklerince istismara uğrayan küçük çocuklar gibi kendimize yapılan kötülüğü kavrayamıyor, istismarcımıza itiraz edemiyor, ondan kurtulamıyoruz. (Salih C. Baydar)

çocuklar gibi TC a	kötülüğü kavrayamıyor 1 TC aa
istismara uğrayan	istismarcımıza itiraz edemiyor 2
	ondan kurtulamıyoruz 3

42→Yalan söylediklerini bildiğimizi bildiklerini biliyoruz. (A. Soljenitsen)

yalan söylediklerini	bildiğimizi	bildiklerini	biliyoruz TC
----------------------	-------------	--------------	--------------

43→Ama biraz ayrıntılı düşünüldüğünde, insanın bilmeye çalışmadığı, sadece ikna olmaya çalıştığı açıkça görülebilir. (Hasan Bacanlı)

biraz ayrıntılı düşünüldüğünde	insanın bilmeye çalışmadığı 1	açıkça görülebilir TC
sadece ikna olmaya	çalıştığı 2	

44→İnsan işine yarayacağını düşündüğü için bilmeye çalışır. (Hasan Bacanlı)

İnsan TC a	işine yarayacağını	düşündüğü için	bilmeye çalışır TC aa
------------	--------------------	----------------	-----------------------

45→Bir topluluk içinde ve bozulmayan bir kumandan altında her şeyi yaptırabileceğiniz bir insanın, tek başına kalınca, toplum duygusundan bu kadar uzak oluşu, insanı şaşırtan bir haldi. (Ş. Süreyya Aydemir)

bir insanın tek başına kalınca	toplum duygusundan bu kadar uzak oluşu	şaşırtan bir haldi TC
her şeyi yaptırabileceğiniz IC		

46→Ömürleri boyunca kendilerine “sizin hisleriniz ve arzularınız her şeyden önemli” telkini yapılmış, duygularının kollektif ifadesi her türlü otorite ve anlamın yegâne kaynağı

sayılmış insanlar, çıkarlarına hizmet etmeyi, kendilerine refahtan -meşru ya da gayrimeşru yollarla- pay vermeyi vaat eden siyasetçilerin, kanun, demokrasi, insan hakkı vs. dinlemeden ipleri ele almasını ve gerekirse “ötekileri” (rakip partilileri, düşmanları, kendileri gibi düşünmeyen herkesi) ezerek, varlıklarının yegâne anlamını teşkil eden kişisel tatminlerini yeniden sağlamasını umuyorlar. (Salih C. Baydar)

insanlar TC a	siyasetçilerin	insan hakkı vs. dinleMeden	ipleri ele alMasını 1	umuyorlar TC aa
telkini yapılmış İC 1	hizmet etMeyi 1	vaat eDen İC	tatminlerini yeniden sağlaMasını 2	
kaynağı sayılmış İC 2	pay verMeyi 2	ötekileri	eZerek anlamını teşkil eDen İC	

47→Bilim ele aldığı konuyu belirleyebilmek ve tanımlayabilmek için gelenek yoluyla gelmiş olanı kültür olarak kavramsallaştırmıştır (Hasan Bacanlı)

bilim TC a	konuyu	belirleyebilMek 1 için	kültür olarak kavramsallaştırmıştır TC aa
ele aldığı İC	ve tanımlayabilMek 2	gelenek yoluyla gelmiş	olanı İC

48→Sizin bu sözleri söylemeniz bile birilerinin sizi böyle “tutmak” istemesinin bir sonucudur. (Hasan Bacanlı)

Sizin bu sözleri söylemeniz Bile	birilerinin sizi böyle “tutMak” istemeSinin	bir sonucudur TC
----------------------------------	---	------------------

49→Bu durumda dizinin etkisinde insanların içinde yaşadıkları dünyadan hoşnut olmamaları, heyecan aramaları, kazananlara veya parası olanlara karşı duydukları gıpta ve bunun bir yansıması olarak para için her şeyi yapabilmeleri gibi faktörler aranabilir. (Hasan Bacanlı)

Bu durumda	insanların	dünyadan hoşnut olmaMaları 1	GİBİ faktörler aranabilir TC
dizinin etkiSinde İC	çinde yaşadıkları İC	heyecan araMaları 2	duydıkları gıpta 3
	kazananlara veya parası olaNlara karşı İC		
bunun bir yanSıması Olarak	para için her şeyi yapabilMeleri 4		

50→İnsanların aynı durumda farklı yollar ve seçenekler kullanabilmelerini göstermesi yanında, kahramanın ısrarla iyi olmaya çalışması önemli bir mesaj aslında. (Hasan Bacanlı)

İnsanların	ve seçenekler kullanabilMelerini	gösterMeSi 1	Yanında	önemli bir mesaj aslında TC
	kahramanın ısrarla iyi olmaya çalışMası 2			

51→Kişisel değer saydığımız şeylerin, toplumun baskısıyla edinilmiş sahte nitelikler olabileceğini de hiçbir zaman akıldan çıkarmamalıyız. (Oğuz Atay)

şeylerin	sahte nitelikler olabileceğini	akıldan çıkarmamalıyız TC
kişisel değer saydığımız İC	toplumun baskısıyla edinilmiş İC	

52→Artık siyâsal toplum veyâ ulus olarak anılmaya başlamış olan modern teb'anın yükümlülüklerinin neler ve ne kadar kadar olacağı, bireyler ve sınıflara âit hak ve özgürlüklerin sâhası ile dengelenme şartına bağlanmıştır. (S. Seyfi Öğün)

teb'anın yükümlülüklerinin Neler ve Ne kadar olaCağı âit özgürlüklerin sâhası ile dengeleNme Şartına bağlanmıştır TC
anılmaya başlamış olan İC

53→Nitekim günümüzde, ülkelerinin istihbarat servisleriyle yakın ilişkileri BİLİNEN bazı yabancı vakıfların ve fonların, Türkiye'deki kimi meslek örgütlerini, sendikaları, demokratik kitle örgütlerini "eğitmek ve bilgilendirmek" İÇİN büyük paralar akıtMASI, çok tartışılmaktadır. (Barış Doster)

günümüzde TC a ve Fonların ve bilgilendirmek İÇİN paralar akıtMası tartışılmaktadır TC aa
biliNen İC

54→Ahlak, bireyin kişisel çıkarını azamiye çıkarmaya çalışırKEN, diğer bireylerin ve toplum genelinin çıkarlarına halel getirmeyecek şEKİLDE davranmasını SAĞLAYAN yasaklar manzumesidir. (Ege Cansen)

Ahlak TC a yasaklar manzumesiDir TC aa
çalışırKen şekilDe davranMasını sağlaYan İC

55→Türkiye'yle Yunanistan arasındaki anlaşmazlıkların özü, Türkiye'nin uluslararası anlaşmalar ve uluslararası hukuktan kaynaklanan hak ve çıkarlarını Yunanistan'ın kabullenememesi, her şeyin kendi çıkarına olması doyumsuzluğuyla hareket etmesi, Türkiye'nin de haklarını korumaya çalışmasıdır. (Armağan Kuloğlu)

anlaşmazlıkların özü TC a, Türkiye'nin hak ve çıkarlarını Yunanistan'ın kabulleneMemesi 1 + Dır TC aa
hukuktan kaynaklaNan İC
doyumsuzluğuyla hareket etMesi 2
her şeyin kendi çıkarına olMası İC
Türkiye'nin de haklarını korumaya çalışMası 3

56→Stalin iktidarını korku ve baskıdan daha çok kendisini toplumu en iyi yansıtan kişi olarak kabul ettirMesi saYesinde ayakta tutabilmişti. (Kayahan Uygur)

Stalin kendini TC a ettirmesi sayesinde ayakta kalmıştır TC aa
en iyi yansıtan İC

57→Son veriler, Türkiye'de kırsal alanların bazı kesimleri dışında, hemen her evde televizyon bulunduğunu, hatta kent merkezlerinde hane başına düşen televizyon sayısının giderek arttığını ortaya koymaktadır. (OSYM LYS 2017)

Son veriler TC a hemen her evde televizyon bulunduğunu 1 ortaya koymaktadır TC aa
televizyon sayısının giderek arttığını 2
kent merkezlerinde hane başına düşen İC

58→Paragrafta asıl anlatılmak istenen farklı beğenileri olan insanların davranışlarının da farklı olacağı, bundan dolayı da insanların suçlanmaması gerektiğidir. (https://www.turkedebiyati.org)

paragrafta asıl anlatılmak istenen insanların davranışlarının da farklı olacağı 1 gerektirir TC
farklı beğenileri olan İC
bundan dolayı da insanların suçlanmaması 2

59→Çocukluğundan beri yükseklik korkusu çeken, uçurumlu düşler görünce, boğazı kesilmiş hayvan hırıltılarıyla uyanıp günlerce kendini toparlayamayan Şövalye Notüs Gladys, Mavro'nun bu işe çok alışık olduğunu, dengesini hep sayvandan yana tutmak için sallandığını fark edemeyecek kadar dehşete kapılmıştı. (Kemal Tahir).

Gladys TC a Mavro'nun alışık olduğunu 1 fark edemeyecek kadar dehşete kapılmıştı TC aa
yükseklik korkusu çeken İC 1 hayvandan yana tutmak için sallandığını 2
görünce uyanıp toparlayamayan İC 2

60→Kimileri kaynaklarınızı boşa geçmişe takılıp kaldığını ve binlerce yıldır aynı soruları sorduğunu, buna karşın bilimin, durmaksızın ilerlediğini ve insanların hayatında köklü değişikliklere neden olduğunu, teknolojik gelişmeler bir yana yeme içme alışkanlıklarını bile farklılaştırdığını düşünmekte. (OSYM TYT 2021).

kimileri TC a felsefenin geçmişe takılıp kaldığını 1 buNa Karşın bilimin ilerlediğini 1 düşünmekte TC aa
yıldır aynı soruları sorduğunu 2 köklü değişikliklere neden olduğunu 2
alışkanlıklarını bile farklılaştırdığını 3

61→Tersini savunmak, anonim halk edebiyatı ürünlerinin, ortaklaşa hazırlanmış yapıtların biricik olmadığı gülünçlüğüne düşmektir. (OSYM TYT 2021)

Tersini savunmak TC a anonim halk edebiyatı ürünlerinin 1 biricik olmadığı gülünçlüğüne düşmektir TC aa
ortaklaşa hazırlanmış yapıtların 2

62→Değişmeyecek olan, hayata şekil veren, ona bizim damgamızı basan şeydir. (A. H. Tanpınar)

değişmeyecek olan şeydir TC
hayata şekil veren İC 1
ona bizim damgamızı basan İC 2

63→Çoğu zaman, edebiyat yapıtlarındaki bireyselliğin yazardan kaynaklanan, yazarın bireyselliğinden yansıyan bir nitelik olduğunu öne sürenlere rastlarız. (OSYM TYT 2021)

çoğu zaman TC a	renNlere rastlarız TC aa
yapıtlarındaki bireyselliğin Bir Nitelik olduğunu	öne süRen İC
yazardan kaynaklaNan İC 1	
yazarın bireyselliğinden yanSıyan İC 2	

64→Türkiye, bazı tarihi nedenlerle uygarlık yarışına geç girmiş, büyük kültürel kopukluklar yaşamış bir ülkedir. (<https://www.turkedebiyati.org>)

Türkiye TC a	bir ülkedir TC aa
uygarlık yarışına geç girmiş İC 1	
kopukluklar yaşamış İC 2	

65→Katı gerçeklerin ve koşulların sıkboğaz ettiği günlerde sığındığımız, dört elle sarıldığımız renkli, bizleri rahatlatan, avutan, uyuşturan düşler yararlı ve güzeldir. (<https://www.turkedebiyati.org>)

günlerde TC a	düşler yararlı ve güzeldir TC aa
ve koşulların sıkboğaz ettiği günleRde İC	
	sığındığımız İC 1
	dört elle sarıldığımız İC 2
	bizleri rahatlaTan, avuTan, uyuşturan İC 3

66→Schumpeter, Yaratıcı Yıkım'ı, “ekonomik yapıyı sürekli olarak içeriden değiştiren, sürekli olarak eskiyi yok eden, sürekli olarak yenisini yaratan bir endüstriyel mutasyon süreci” olarak tanımlar. (Ege Cansen)

Schumpeter, Yaratıcı Yıkım'ı TC a	bir endüstriyel mutasyon süreci” olarak tanımlar TC aa
“ekonomik yapıyı sürekli olarak içeriden değıştiren İC 1	
sürekli olarak eskiyi yok eDen İC 2	
sürekli olarak yenisini yaraTan İC 3	

67→Özgün ve yaratıcı olan bu imgeler, dilin mantığına uygun ve dilin anlam alanını genişletip dile yeni olanaklar sunacak bir yapıya sahiptir. (<https://www.turkedebiyati.org>)

bu imgeler	bir yapıya sahiptir TC aa
Özgün ve yaratıcı oLan İC	
	dilin mantığına uyGun İC 1
	dilin anlam alanını genişleTip İC 2
	dile yeni olanaklar sunaCak İC 3

68→Türk ekonomisi, küresel kapitalizmin alt ve yan sanayisinin ticari değeri düşük ve çevreyi kirleten ürünleri üreten güdümlü bir ekonomi yapısına sokuldu. (Feyzullah Eroğlu)

Türk ekonomisi	güdümlü bir ekonomi yapısına sokuldu TC
ürünleri üreTen İC	
ve yan sanayisinin ticari değeri düşük İC 1	
ve çevreyi kirleTen İC 2	

69→Geçen felaket ve bozgun yılının canlanmıŖta kalmıŖ uğursuz ve karanlık damlalarına benzeyen birçok karga sürüleri sahipleri öldürölen boş ve sürölmemiŖ tarlalarda dolaŖıyordu. (Ömer Seyfettin)

karga sürüleri TC a		tarlalarda dolaŖıyordu TC aa
ve bozgun yılının canlanmıŖta kalmıŖ İC 1		sahipleri öldürölen İC 1
ve karanlık damlalarına benzeyen İC 2		boŖ ve sürölmemiŖ İC 2

70→Ama iŖ inandıklarımızı eyleme dökmeye geldiğinde, kimliđimizi belirlediđini sandıđımız en temel inançlarla eylemlerimiz arasında önemli uyumsuzluklar açığa çıkıyor. (Salih C. Baydar)

iŖ inandıklarımızı eyleme dökmeye	gelDiğinde	inançlarla eylemlerimiz arasında önemli uyumsuzluklar açığa çıkıyor TC
		kimliđimizi belirlediđini sandıđımız İC

71→İnandığımıza emin olduđumuz Ŗeyler, gerçek hayatta tutumlarımızı belirlemiyor. (Salih C. Baydar)

şeyler	gerçek hayatta tutumlarımızı belirlemiyor TC
emin olduđumuz İC	
inandığımıza İC	

72→Bir de şiir, öykü, roma stüne çalıŖırken karŖılaŖtıkları zorlukları, yapıtlarını oluŖtururken geçirdikleri evreleri, duydukları estetik kaygıları dile getiren bir “iŖ takvimleri” vardır. (<https://www.turkedebiyati.org>)

		iŖ takvimleri vardır TC
roman üstüne çalıŖırken	karŖılaŖtıkları İC	zorlukları 1
		dile getiren İC
		evreleri 2
yapıtlarını oluŖtururken geçirdikleri İC		
		estetik kaygıları 3
		duydukları İC

73→Bir medeniyet iddiası olarak dođan Cumhûriyetimizi, her gün biraz daha vahŖileŖen bu dünyâda ayakta tutmak hakikaten de zor zanaat. (Süleyman Seyfi Öđün)

Cumhûriyetimizi	bu dünyâda ayakta tutMak	hakikaten de zor zanaat TC
bir medeniyet iddiası olarak dođan İC		biraz daha vahŖileŖen İC

74→Sürekli bizi çekip çevirecek bir lider, bizim yerimize karar verip sorumluluk üstlenecek bir vasi, dođruyu güzeli bizim yerimize düşünöp bulacak bir veli, tehlikeler karŖısında bizi koruyacak bir hami arıyoruz. (Salih C. Baydar).

	bir lider 1	arıyoruz TC
sürekli bizi çekip çevirecek İC		
	bir vasi 2	
sorumluluk üstlenecek İC		
	bir veli 3	
yerimize düşünöp bulacak İC		
	bir hami 4	
tehlikeler karŖısında bizi koruyacak İC		

75→Evladlarına, ailenin maddi gücüne veya iktidara bağıllık gücüne dayalı bir gelecek hayali kurmak yerine zeka ve eğitime dayalı bir gelecek hayali kurduran sistemin adıydı Cumhuriyet. (İbrahim Kahveci)

		sistemin adıydı Cumhuriyet. TC	
veya iktidara bağıllık gücüne dayalı İC		bir gelecek hayali kurMak yeRine	bir gelecek hayali kurDuran İC
		zeka ve eğitime dayalı İC	

Kaynakça

- Akın, L. (2004). Türkiye Türkçesinde Bağlaçlar İst Üni Sos. Bil. Ens. Y. Lis. Tezi <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/39450.pdf>
- Altun, M. (2022). Türkçede Söz Dizimi Çözümlemeleri. Ankara: Pegem
- Bacanlı, H. (2022). Türkçe Mübarek Bir Dildir. İstanbul: Doğu Kütüphanesi
- Banguoğlu, T. (1974). Türkçenin Grameri. İstanbul
- Diri, B. (2024?). Gramer ve Diller. <https://avesis.yildiz.edu.tr/diri/yayinlar?themeld=1>
- Erdoğan, Ö. (2015). Türkçe Sözdiziminde Yan Cümle ve Kullanımları. Sivas
- Ertürk, H. İ. (2023). Çağdaş Türkiye Türkçesinde Cümle Yapısı. Çanakkale: PA
- Eşref A. (2012). Türkçe Doğal Dil İşleme Ankara: Akçağ
- Gemalmaz, E. (2022). Türkçede “oklama” yöntemi. Bursa: TEKE Akademi.
- Glück, H., Michael, R. (Hg.) (2016). Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler
- <https://dict.leo.org/grammatik/deutsch/Satz/Komplex/Funktion/Objekt/Inhaltssatz.html>
- Kara, S. (2012). Girişik Cümle Problemi Üzerine Bir İnceleme <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933647.pdf>
- Karahan, L. (2008). Türkçede Birleşik Cümle Problemi. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/leyla_karahan_birlesik_cumle_problemi.pdf
- Korkmaz, Z. (2005). Bağlaçlar ve Türkiye Türkçesindeki Oluşumları. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/zeynep_korkmaz_baglaclar.pdf
- Polat, Ü. (2017). Türkiye Türkçesi Söz Diziminde Sıralı ve Bağlı Cümleler. Uluslararası “40 Yıl Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü” Semp. Üsküp
- Soylu, Ü. (2019). Türkçedeki eylemsilerin Almanca ve İngilizcedeki Eylemsilerle Karşılaştırılması: İstanbul Aydın Üni. Sos. Bil. Ens. Doktora
- Tepebaşı, F. (2023). Almancada Örüntü İlişkileri ve Görselleştirilmesi”. (Bir Uygulama Önerisi): “Yabancı Dil Öğretimine Genel Bakış. Ed. Hasan Yılmaz, Erdinç Yücel. Serkan Öztürk. S.5-20 Konya: Çizgi
- Tosun, İ., Koç, A. (2014). Yapı Bakımından Tümc Türleri ve Yan Tümc. J. of Turkish Studies 9/9 s. 969 - 990
- Welke, K. (2007). Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen. Berlin
- Yılmaz H. (2011). Metin ve İletişim. Konya: Çizgi
- Yücel E. (2020). Laf Söz Olunca. Ankara: Hece
- Zengin, E. (2021). Türkçede ve Almancada Birleşik Birleşik Cümle Sakarya Ankara: Gece.