

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

VI. KİTAP

VİTH BOOK

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Həsən YILMAZ

Prof. Dr. Erdiñç YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan ÖZTÜRK

SALUT

ADIÓS

HOLA

Hi!

bye

HALLO

hej

HEI



Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)
Eğitimbilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2022

ISBN: 978-605-196-940-4
Yayıncı Sertifika No: 52493

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

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

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** Çağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93
www.cizgikitabevi.com
f t @ / cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

Savaş Sonrası Feminist Edebiyatı	5
Bülent Kırmızı	
Medyanın Kültür Entegrasyonundaki Önemi	18
Bülent Kırmızı	
Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemler	26
Asuman Yaprak	
Eşdeğerlik Açısından Deyimsel İfadeler	49
Hasan Yılmaz	
Erdoğan Yücel	
Yabancı Dilde Kelime Bilgisinin Öğretilmesinde Uygulanan Bazı Yöntemler	58
Halime Yeşilyurt	
Ayşe Arslan Çavuşoğlu	
Eine Effektive Verfahrensweise Für Den Daf-Unterricht: Lernen Durch Lehren	70
Erdoğan Yücel	
Hasan Yılmaz	
Wiederaufnahmen In der Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“ Im Vergleich Zu Ihrer Türkischen Wiedergabe	81
Seval Parlakgüneş Erdoğan	
Die Rolle Der Literatur Im Fremdsprachenunterricht	97
Esin Karacan Yücedağ	
Arbeiten Mit Dem Roman-Abschnitt Als Literarische Gattung Für Daf-Unterrichten	114
Ferdiye Çobanoğulları	
Unterrichtskonzept Anhand Der Konkreten Poesie 'Zeitsätze' Bezüglich Der Förderung Des Leseverständnisses Der Daf-Lernenden	127
Hülya KÜÇÜKİRALTI	

Foreign Language Teaching Strategies of Türkiye 144

İrfan Tosuncuoğlu

Fahrettin ŞANAL

The Basics of Corpus Linguistics: An Introduction for Beginners 176

İlyas YAKUT

**Maintaining Impersonalization: ‘Anticipatory It’ In The Abstract Sections of Turkish
English-Major Master’s Theses and Doctoral Dissertations..... 191**

Fatma YUVAYAPAN

İlyas YAKUT

Savaş Sonrası Feminist Edebiyatı

Prof. Dr. Bülent Kırmızı
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Giriş

Tarihte toplumların gelişim çizelgelerine bakıldığında her toplumun diğerinden farklı bir ilerleme çizgisi olduğu görülür. Burada toplum denildiğinde, toplum olgusunun içini dolduran her türlü unsur bulunmaktadır. Ancak söz konusu kadın olduğunda, kadının toplum içinde aynı gelişim hızında bir ilerleme gösterip göstermediği hep sorgulanmıştır. Daha net bir şekilde söylemek gerekirse, toplumun ilerlemesi aynı zamanda o toplumun bireyi olan kadının da ilerlediği ve kendini geliştirdiği anlamına gelir mi. Ülkelerin finansal kalkınmalarında kadının rolü var mıdır ya da kadınların toplumun okuma-yazma oranının belirlenmesinde olumlu-olumsuz nasıl bir rol oynadığı cevaplandırılması gereken sorulardır. Bu sorular toplumların aynı zamanda kimliğini ortaya koyan kritik sorulardır. Sanayileşme dönemi öncesi Avrupa'sında kadınlarla erkekler arasındaki fark, sanayileşme sonrasında olduğu kadar belirgin değildir, kırsal kesim nüfusunun yoğun olması, erkeklerin okuma-yazma oranlarının bir hayli düşük olması gibi etkenler bu farklılığı çok da fazla gözler önüne sermez. Endüstri devriyle beraber başlayan büyükşehir ve hatta Berlin gibi metropollerin doğması toplumda kadına yen, yeni roller biçmeye başlar. Bakış açısına göre değişmekle birlikte bu sosyalleşmenin kadın için olumlu ya da olumsuz taraflarını ortaya koymak mümkündür, ancak şu artık bilinir, kadın ile erkek arasındaki sosyal rol makası daralmıştır. Bunun en iyi örneklerinden biri 1960'lı yıllarda Almanya'ya çalışmak üzere giden Türkler arasında kadınların bir hayli olmasıdır. Savaş sonrasında toparlanma sürecine giren Almanya elektronik sanayinde çalıştırmak üzere, ince işlerde daha iyi olan kadınları çalıştırmak istediği için Türkiye'den çok sayıda kadın işçi alır. Kocalarını memlekette daha çok da köylerinde bırakıp gözyaşları eşliğinde Almanya'ya giden Türk kadını çalışıp para kazanmaya başlayınca zamanla Avrupa kültürüne uyum sağlamaya başlar. Türkiye'de ekmek derdinde olan bu kadınlar giyime, bakıma ve eğlenmeye başlarlar. Bir süre sonra eşlerini Türkiye'den Almanya'ya getirme hakkı doğduğunda ise eşleri tara-

fından hiç de olumlu karşılanmazlar. Bu nedenle Almanya çok fazla kadın cinayetlerine sahne olur.

Kadınların toplumda sahip oldukları edilgen rol zamanla dönüşüme uğrayarak hem anaç olmanın hem de kadın olmanın bilincine varmasıyla farklı bir yön izler. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda göçlerin doğudan batıya doğru olan seyri, kadının sosyal rolü açısından oldukça etkili olmuştur. Geri kalmış ülkelerden gelişmiş ülkelere olan göç dalgaları, erkeği iş hayatında daha etkin kılarken, kadına da kadın olma bilincini üst seviyede vermiştir. Göçler kadını, yeni bir çevre ve toplumla tanıştırmakla sadece anne ya da ev hanımı kimliği ile değil aynı zamanda günlük hayatta etkin, maddi anlamda bağımlı olmayan bir kimlik kazanma arayışına da girer. Bu amaçla birçok çalışma yapıldı ve projeler üretildi ve kadının topluma entegrasyonu ile erkekle eşitlenmesi amaçlandı. Kadın erkek eşitliği gibi kavramlar her ne kadar irite edici gibi görünse de bakış açısına göre değişmekle birlikte kesinlikle cinsiyetçi bir yaklaşım değil, kadının hem evde hem de sosyal toplumda ve iş hayatında etkili olmasını ve birey olmasını amaçlamaktadır. Aksi halde kadınların da özellikle Doğu toplumlarında, erkekler gibi cinsel ihtiyaçlarını istedikleri gibi yaşamalarına dayalı bir eşitlik anlayışı değildir. Modern ülkelerde bireyleşme olgusu çağımızın en önemli kavramlarından biri haline geldi. Kadın da erkek gibi bir bireydir, vücudunu ve aklını istediği gibi kullanabilir. Bu anlayış erkekten bağımsızlaşma yolunda olan kadının mottosu haline gelir. İster kabul edilsin ister eleştirilsin ancak günümüz dünyasında kadının ev işleri yapmaktan ve çocuk doğurmanın dışında yapabileceği çok daha farklı işler bulunmaktadır. Eşinin yanında eve maddi getirisi olması, eğitim alması, meslek öğrenmesi daha doğrusu hayatın içinde bizzat yer alması kadını hem maddi açıdan özgür kılmakta hem de bireyleşme yolunda ilerlemesini sağlamaktadır. Bu her ne kadar kadınlara hareket alanı sağlasa da Türkiye’de ne yazık ki kadına olan şiddeti durduramamıştır.

Kadın ve Entegrasyon

Göç insanların yurdunu terk ederek başka topraklarda yer tutma, çalışma ve ikamet etme zorunluluğunu getirmektedir. Göç farklı nedenlerle olsa da göç eden her bireyin yeni yerleştiği ülke coğrafyasına ve insanına uyum sağlaması ve daha doğrusu düzeni bozmadan yaşayabilmesi gerekmektedir. Yeni varılan yer, eğer süreklilik arz ediyorsa sadece düzeni bozmama gayreti olmaz aynı zamanda o toplumun kültürel ve yaşam özelliklerle

rine de entegre olmak gerekir. Bu süreç elbette oldukça sancılı, zor ve bazen de katlanılmaz olabilir ancak kişinin göç ettiği yeni topraklar, sadece fiziksel değil aynı zamanda geçmişten beri biriktirdiği kültürel özellikler ile farklı bir yaşam bilincinin var olduğu bir alandır. Bu nedenle kişinin ben entegre olmak istemiyorum deme şansı olmaz. Entegrasyonun bazı gereklilikleri vardır örneğin dil öğrenmek, geleneklere saygı duymak, yeme içme alışkanlıklarına saygı duymak, giyim tarzlarına saygı duymak ve bir bütün olarak o toplumu içinde bulunduğu koşullar ve yaşam biçimleri ile olduğu gibi kabullenilebilmek. Bu durumda entegrasyon, kesinlikle, gidilen ülke vatandaşları gibi yaşamak anlamına gelmez, aksine o toplumun neyi neden yaptığını anlamaya çalışarak saygı duymayı gerektirir. Göç eden kişinin sahip olduğu din ile göç ettiği ülke insanının dini aynı olmayabilir ve bu durumda kimse göç eden bireylere başka bir din tercihinde bulunması gerektiği konusunda baskı kuramaz. Kimse göç ettiği ülkenin yeme içme alışkanlıklarını edinmek zorunda değildir. Burada sadece kişinin tolerasyon düzeyini artırması ve kendi ülkesinde yaşarken herkesin kendi gibi düşündüğü bir ortamın olmadığını kabullenmesi beklenmektedir.

Göç çok yönlü bir kavramdır. İnsanları derinden etkileyen, acılar yaşatan, sevdiklerinden ayıran ve dinmeyen gözyaşlarının aktığı bir süreçtir. Göç gerçekleştikten hemen sonra erkekler evi geçindirmek iş arayışına girerken çoğu kadın evde çocuklarla vakit geçirmek zorunda kalır. Doğu ve Ortadoğu ailelerinde erkek dışarıda çalışırken kadın evinde çocuk büyütür ve ev işleriyle uğraşır. Erkeğin aksine kadın, göç edilen ülke insanıyla pek karşılaşmaz ya da karşılaşsa dahi iletişim kurmaz. Bu durum kadınların yeni topluma entegre olmasının önündeki en büyük engeldir. Bu durum 1960' ve 70'li yıllarda Almanya'ya göç eden Türklerde kısmen de olsa yaşandı. Bu Türk ailelerinde bazı kadınlar fabrikalarda iş bulup çalışırken kimileri de evde oturdu. Fabrikalarda çalışan kadınlar kendilerini ifade edecek kadar Almanca öğrendiler ve zamanla komşularıyla da iyi ilişkiler geliştirdiler, ancak çalışmayan kadınlar alışveriş dışında dışarı çıkmadıkları için topluma uyum da sağlayamadılar.

Kadınla erkek arasındaki bu farklılık bir süre sonra aynı evde yaşayan fakat birbirine yabancılaşan çiftler meydana getirdi. Erkeğin iş gücüne karşın kadının her şeyden habersiz bir şekilde sadece ev işleri yaparak zaman doldurması, kadının kendini güncellemeden ve yenilemeden var olmaya çalışması zamanla eşlerinin gözünde de bir değer yitimine yol açmıştır. Tüm bu etkenler elbette kadın ile erkeğin orijiniyle alakalı bir durum ol-

makla birlikte dışarıda farklı olan kadın imajı geleneksel ve yerli olanı gözden düşürmüş ve ihmal edilmesine yol açmıştır. Bu durum aynı zamanda kadınların iş gücü olarak da işlevsiz olduğu anlamına gelmektedir. Daha çok meslek sahibi olmayan, eğitimsiz ya da eğitim seviyesi düşük olan kadınların illaki bir eşe ihtiyaç duymaları ve erkeğin her türlü davranışına katlanmak zorunda kalmaları da bir eşitsizlik gibi görülebilir. Fakat hayatın doğal akışı içerisinde aktif olan erkeğin aynı zamanda karar verici olması da normal karşılanmaktadır.

Feminist edebiyata bakıldığında kadın yazarların yaptığı ve kadın bakış açısıyla kadın haklarını ya da kadınların problemlerini dile getirmesi beklenen yazarların aslında çok da bu durumlara değinmediği gözlemlenmektedir. Örneğin Türkiye’de Duygu Asena’nın kitaplarında kadınla erkek adeta bir savaş halindedir ve kadın erkeğe karşı sürekli bir mücadele verir. “Kadınız biz. Ezik olmalıyız, güçsüz olmalıyız, onlara uymalıyız. Uymazsak kırarlar, döverler, biçerler. Üzülme, her şey düzelecek” (Asena, Kadının Adı Yok). Asena’nın “Kadının Adı Yok” adlı kitabından yapılan bu alıntının adresi doğrudan erkeklerdir. Diğer bir alıntı olan, “Babamın çok parası var annemin yok, bizim de yok, hepimize babam para veriyor. Sanırım parayı o verdiği için her şeye karışıyor, para çok önemli” alıntısında da yine hedef erkeklerdir. Kadın yazarların, kadınları eğitmeye yönelik bir hedefleri olması halinde en azından okur-yazar kadınlar kendilerine çok daha iyi bir yol belirleyerek hayata tutunma şansı olabilirdi. Asya’da ve Doğu ülkelelerinde kadınla ilgili var olan atasözleri dahi kadının kimliğini ortaya koymaya çalışır niteliktedir. Bir atasözü bunu haklı çıkarırcasına şöyle der: “Er kocadıkça koç olur, kadın kocadıkça hiç olur. Kadın akıllı gah uzanır gah kısılır.”

Kadına Şiddet

Şiddet, anlamı itibarıyla sadece kadına değil erkeğin kadına, kadının erkeğe, insanın hayvana ve daha doğrusu birinin bir diğerine yaptığı fiziksel ve psikolojik her türlü mobingi içeren davranışlar bütünüdür. Darwin’den Hitler’e kadar benimsenen zayıf olana acımak doğaya aykırıdır ilkesi ne yazık ki erkeğin kadın üzerine uyguladığı fiziki şiddetle tam ifadesini bulmaktadır. Şiddet evrensel bir terim olmakla birlikte toplumlara göre nedenleri farklılık gösterebilir. Yukarıda bahsedildiği gibi, Almanya’ya çalışmak üzere giden kadınlar bir dönüşüm geçirdiğinde eşleri tarafından şiddet görmeleri, Türk toplumunda erkeğin kadın karşısında ekonomik

bakımdan zayıf düşmesi erkek tarafından kabul edilebilir bir durum olmasından kaynaklanır. Öte yandan her gün biraz gelişen ve modernize olan Türkiye’de kadına şiddet uygulamaları farklı şekillerde artarak devam etmektedir. Gerek yaptırımların yeterince caydırıcı olmaması gerekse medya gibi insanları etkisi altına alan etkenlerin olumsuz davranışlara örnek oluşturması, erkekleri bu konularda cesaretlendirerek kadınlara şiddet uygulamada yol gösterici olmaktadır. Özellikle Türk dizilerinde erkeklerin zengin ve güçlü gösterilmesi, aldatan ve aldattığında dahi haklı gösterilmesi, neredeyse tüm karakterlerin silah taşınması ve silahların hiç sorgulanmadan rahat bir biçimde kullanılması gibi görseller Türk insanını zamanla dönüştürerek kendini tanımaz bir noktaya getirmiştir.

Şiddet söz konusu olduğunda elbette sadece erkeklere yüklenmek doğru değil aynı zamanda kadının da şiddete yol açan davranışlarını sorgulamak gerekmektedir. Ancak hangi neden olursa olsun kişinin şiddetin dışında da bir yol olduğunu bilmesi ve şiddetten kaçınması gerekmektedir. Okuma oranı düşük toplumlarda şiddet başrol oynarken, okuma oranı yüksek toplumlarda karı-koca ilişkilerinde ya da trafikte her ne sebepten olursa olsun iletişim kurarak çözüm bulmanın önemli olduğu görülmektedir. İnsanların işten arta kalan zamanlarını televizyon izleyerek geçirmeleri ve televizyon kanallarında şiddet içerikli çok fazla programın ve filmlerin olması güven duygusu yeterince gelişmemiş kişiler için güdüleyici olmaktadır. Kadının özellikle de Türkiye’deki kültürel imajının konuyla ilgili çalışan kişilerce ve resmi makamlarca dönüştürülmesi gerekmektedir. Medyada ortaya konulan kadın algısı sağlıklı olmadığı gibi gerçeklerle bağlantılı da değildir. Burada sanat dünyasının insanlara onların ulaşamadıklarını vermeye çalışması, toplumun yüzde birlik bir kesiminin dahi yaşam biçimini oluşturmayan kadın-erkek ilişki modeli film ve dizilerde sergilenerek kadının, erkek karşısında acizliğini sergilemektedir. Kadın kendi gerçekleri ve dünyası itibarıyla saygı duymalı ve ciddiye alınmalıdır, aksi takdirde sürekli bir yerlere konumlandırmaya çalışmak yanlış bir yaklaşımdır.

Feminist Edebiyat

Kadın erkek arasındaki en önemli ayrım Avrupa’da özellikle de İngiltere’de 19. Yüzyılda başlayan endüstri devrimiyle birlikte başlar. Daha önce sinde kırsal kesim yaşamı, kadın ve erkek cinsiyetlerini nötrleştiren bir etkiye sahiptir. Kadının tarlada ya da bahçede kocasıyla çalışması onun kadınsı özelliklerinin üstünü kapatır. Ancak özellikle de Fransız İhtilalinden sonra

sosyoloji ve pozitivism gibi alanların kuramsal bir kimlik bürünmesi ile birlikte toplumu oluşturan bireylerin ön plana çıktığı görülür. Bu süreç Avrupa kıtasına çeki düzen veren, toplumları disipline eden bir dönem olarak günümüz Avrupa insanının doğmasında büyük roller üstlenmiştir. Böylece daha önce babadan oğula geçen asalet sisteminin yerini artık ekonomi tabanlı hiyerarşik bir düzen almıştır. Bu sistem kişilere sınıf değiştirme şansı tanırken, kişiyi aynı zamanda acımasız finans kuruluşlarına da mahkûm eder. 19. Yüzyılın bu çalkantılı dünyasında kadınlar da erkek egemenliğe rağmen kendilerine bir yer edinmek için çırpınır. Erkeklerle eşit haklara sahip olmak ne yazık ki kadınların sadece cinsel özgürlük istediği gibi yanlış düşünceye yol açar fakat kadınlar cinsellikten önce eğitim, seçme-seçilme ve çalışma şartları itibarıyla hak talebinde bulunurlar. Böyle bir ortamda kadın edebiyatından bahsetmek elbette mümkün değildir.

Feminist edebiyat acaba sadece kadın yazarların yazdığı eserlerden mi oluşur ya da her kadın yazarın kaleme aldığı eser kadın edebiyatına dâhil edilebilir mi gibi sorular, kadın edebiyatının kimliksel özelliklerini belirlemede belirleyici bir rol oynamaktadır. Kadın edebiyatı, literatüre ve farklı kaynaklara göre kadınlar tarafından oluşturulur. Osinski (1997:83), kadın edebiyatının aşağıdaki iki bileşenden oluştuğunu dile getirir:

1. Kadınlar tarafından yazılan ve edebiyat tarihine geçen edebiyat
2. Kadınlar tarafından kadınlar için kadınlarla ilgili edebiyat

Bu edebiyat kadın kimliğinin edebiyat düzleminde irdelenmesi yoluyla, sesini evinde, toplumda ve siyasi düzlemde duyuramayan kadının sesi olmayı amaçlar. Kadın, yüzyıllar boyunca erkekler tarafından betimlenerek onların çizdiği imaja göre tanımlanmıştır. Ancak özellikle de Fransız İhtilalinden sonra kadınların, kadınlar tarafından tanımlanma, irdelenme ve anlatılma ihtiyacı kadın yazarların ortaya çıkarak farklı edebi türlerde eserler vermelerine yol açar. Bunun yanında toplumun genel anlamda kanıksadığı cinsiyet rolleri üzerine önemli eserler verilerek kadının kendi vücudu üzerinde hak sahibi olduğu ortaya konmaya çalışılır. Örneğin Almanya'da 1970'li yıllara kadar kürtaj yasası kadınların tamamen aleyhinedir, ancak sonradan esnetilmeye çalışılan bu yasa yine de uygulanamamıştır. Bu durum kadınların "Karnım Benim" sloganı atarak istemediği halde kadının doğurmaya zorlanmasına karşı çıkmıştır.

Aslında kadın edebiyatı şeklinde bir edebiyatın var olması dahi kadınların bir mücadelenin içinde olduklarının göstergesidir. Örneğin bu durumda bir erkek edebiyatı olgusundan bahsetmek mümkün değildir. Böyle

bir edebiyatın olmaması, erkeklerin hak, hukuk ya da adalet noktasında bir mücadele vermek zorunda olmadıkları anlamına gelir. Erkekler tarafından yapılan edebiyat, sadece edebiyat olarak adlandırılırken, kadınların özellikle de kadın konusunu işlediği edebiyata ise kadın edebiyatı deniliyor. Bu durumda kadınların marjinalleştirilerek, kendi aralarında farklı bir iletişim ağı kurdukları ve bu hat üzerinden iletişim kurdukları söylenebilir. Günümüz modern dünyasında halen bir kadın edebiyatının var olması, cinsiyet noktasında kadınların erkeklerle toplumsal düzlemde ve hukuki açıdan problemlerinin olduğunu göstermektedir. Kişinin kendini ifade etmesinde en uygun sanatsal araç olan edebiyat, kadınları yazma konusunda motive etmektedir. Böyle bir kanon edebiyatın varlığı birçok toplumda sürmeye devam edecektir. Kadınların Avrupa'da çok erken dönemde yani 1800'lü yılların sonlarında edebiyat ve sanat alanında faaliyet göstermelerine rağmen doğu dünyasında yine aynı disiplinlerde kadın adına pek rastlanmamaktadır. Kadınların batıda erkeklerle yasalar önünde eşitlenmeleri ve toplumsal cinsiyet gibi konularda da haklar elde etmeleri, konuya cinsiyet temelinde bakan kadın edebiyatını kısmen de olsa zora sokmuştur. Bir kısır döngü içerisinde olduğu düşünülen bu edebiyat, erkeklerin dünyasına bir kadın eli uzatarak onların davranışlarına bir çeki düzen verme eğilimindedir. Ancak "Feminizm" terimi aslında cinsiyet olgusundan ayrı düşünüldüğünde ve kadınları, kadın değil de insan olarak değerlendirildiğinde durum farklılaşmaktadır. Günümüzde dahi Feminizmin ortaya çıktığı topraklarda aynı işi yapan kadınla erkek arasında ücret farkı bulunmaktadır. Eşit işe eşit ücret yerine kadına daha düşük ücret vermek ayrımcılığı körüklemekte ve cinsiyetli bir yaklaşım olmaktadır.

Toplumsal cinsiyetçi yaklaşım, ataerkil toplumlar ortaya çıkarmış ve eğitilmiş insanlarda dahi görülen, kadınlara karşı bir ön yargı oluşmasına neden olmuştur. Kadınların kaleme aldığı eserlerin belli konular dahilinde olduğu ve erkekleri de çok fazla ilgilendirmediği tartışılmaktadır. Oysaki kadınlar kendi sorunlarını bilmekte ve bu çerçevede yazılar yazmaktadır. Burada asıl okuyucu hedef kitlesi erkekler olmasa da, erkeklerin kadın davranışları konusunda bilinçlenmeleri açısından kadın edebiyatı önemli roller üstlenmiştir. Kadın edebiyatı, erkeklerin okuması için değildir yani hedef okuyucu kitlesi erkekler değildir, kadın yazarlar, kadınları bilinçlendirmek için de yazabilir, gelenek göreneklerin yol açtığı olaylardan bahsederek bunların kadınlara verdiği zararlardan da bahsedebilir. Ancak konu, cinsiyet ya da kadınların geleneksel toplumlarda bu geleneksel yapıdan gördü-

ğü zararlara geldiğinde, erkekler tarafından pek de hoş karşılanmayan tepkiler gelebilmektedir. Herhangi bilimsel ya da dini dayanağı olmayan bir alışkanlıklar bütünü olan bu davranış modelleri üzerine inşa edilen normlar, çoğu zaman erkeklere istediğini yapma özgürlüğünü verirken kadına da yasaklar getirmiştir. Amerika ve Avrupa'nın zor ve savaşıla geçen yıllarında erkekler stresten ya da farklı nedenlerden dolayı kısırlaşırken suçlu her zaman kadın olur. Kadın doğurgan bir canlı olarak, sahip olduğu bu biyolojik özelliği dahi kendi iradesinde değildir.

Alman edebiyatında kadın imajı, 1900'lü yıllara kadar farklı kavramlar çevresinde işlenmiştir ancak sonrasında aşağıda verilen kadın özellikleri edebiyatta yerini bulmuştur. Bunlardan "Femme Enfant" (Halbjungfrau), çocuk kadın tiplemesidir. Marcel Prevost'un 1894'te kaleme aldığı "Les Demi-Vierges" adlı romanında kullandığı Fransızca bir sözcük olan "Demivierge", Femme Enfant'e karşılık gelir. Sözcük yarım anlamına gelen "demi" ile bakire anlamındaki "vierge" kelimelerinden türetilmiştir. "Femme Fatale" ise yine bir kadın tiplemesi olarak bilinir. Bu kadın tipi, özellikle Hollywood filmlerinde çok sık kullanılmıştır. Alımlı, kibar, bakımlı ve çekici bir kadın olarak girdiği ortamda kadınlar tarafından sevilmez ve her zaman bir risk olarak görülür, erkeklerin ise hayallerini süsleyen kadın tipidir. Bu kadınlar erkeğin başına sorun açan, evliliğini bitiren ve çok para harcayan olumsuz özellikleri ile olumsuz kişilik özelliklerine sahiptir. Bunun dışında tatlı kız ve hizmetçi kadın tiplmeleri de yine çokça kullanılan kadın figürler arasında yer alır. Aşağıda isimleri verilen yazar ve eser adları, dönemin söz konusu kadın edebiyatına örnek teşkil etmektedir.

Theodor Fontane: Effi Briest (1895)

Gabriele Reuter: İyi Bir Aileden (1895)

Heinrich Mann: Aşk Oyunları / Harika (1897)

Arthur Schnitzler: Aşk (1895)

Arthur Schnitzler: Bayan Berta Garlan (1901)

Franziska zu Reventlow: Ellen Olestjerne (1901)

Hugo von Hofmannsthal: Elektra (1901/1903)

Frank Wedekind: Lulu (1895/1904)

Almanca yazan yazarlar arasında Arthur Schnitzler'in kadın tiplmeleri çok ses getirmiştir. Schnitzler'in gerek Freud'la olan dostluğu gerekse tıp doktoru olması gibi nedenler, onun kadın vücudunu ve ruhunu anlayan biri olmasında etkili faktörler olabilir. Schnitzlerin kadınları okuyucu karşı-

sına bazen dul, bazen tatlı bir kız ve bazen de bir hayat kadını olarak çıkabiliyor. Dul bir kadını konu alan “Frau Berta” adlı romanında ise yazar, toplumsal baskının ve kadına biçtiği rolün dışına çıkmaya çalışan kadınları anlatır. Erkekler göre kadınlara atfedilen çok daha fazla kimliksel oluşumdan biridir dul olmak. Kadınları tanımlamak için kullanılan bu sıfatlar, malesef erkekler tarafından icat edilmiş ve karşı cinsi tanımlamada kullanılmıştır. Bu tanımlamaların hepsi de, kadının cinsiyetini ön plana alan özellikler arz eder. Bu sözcükler zamanla toplumsal söylemlere dönüşerek, konuşulduğu toplumun gençlerini eğiten bir önyargı literatürü haline gelir. Oysa her evde kadın vardır ve bu kadınlar kimi evlerde anne, kimilerinde kardeş ve bazılarında da eştir. Bu küçültme, yok sayma ve itibarsızlaştırma yönelimi aynı zamanda bilinçsizce de olsa bir dışlama mekanizmasının şekillenmesine çanak tutar. Heinrich Böll’ün eserlerinde kadın hem kurbandır hem de sığınılacak bir limana dönüşür. Toplum bir kurban aradığında en zayıf halkayı çıkarır gözden ve bu çoğunlukla da ahlaksız diye suçlanan kadın olur. “Der Zug war pünktlich” adlı eserde Böll, askeri kolları arasına alarak sımsıkı saran ve sıcaklığı ile bir nebze de olsa ona güven veren hayat kadını, askerin bir daha asla tadamayacağı bir sevgi ve güven imgesine dönüşür. Borchert’in “Draussen vor der Tür” adlı dramasında ise kadın suçludur. Cepheye giden askerin eve dönüşünde onu karısının yanında bir erkek karşılar. Bu kadın tipler her zaman suçlu değildir elbette ancak kadının, itilip kakılması, suçlanması ahlaksızlıkla itham edilmesi erkekler göre çok daha kolay olmuştur. Avrupa’da Ortaçağdan önce ve sonrasında toplum içinde kadının aktif olarak rol oynadığı ve eşinin yanında çalıştığı bilinmektedir. Kırsal bölgede yaşayan aileler, kadın erkek birlikte ekip biçmişlerdir. Ancak modern metropol hayatıyla beraber kadına bakış açısı da değişerek olumsuz bir hal almaya başlar. İdeolojik yapılanmaların daha fazla görüldüğü zamanlarda özellikle de Doğu dünyasında, kadın kimi zaman zevk ve neşenin ayrılmaz bir parçası kimi zaman da evinden dışarı atamayan, okuma yazması olmayan biri olarak resmedilir. Edebi eserler, bu yönüyle dönemsel olarak halkın birer aynası görevini de üstlenir. Örneğin Alfred Döblin’in “Berlin Alexanderplatz” buna iyi bir örnek teşkil etmektedir. Eserin başkarakteri olan “Biberkopf” bir nedenle girdiği cezaevinden çıktıktan sonra artık temiz bir hayat yaşayacağına yemin etmesine rağmen şehrin ışıklı dünyası onu tekrar kendine çeker. Biberkopf’un tekrar eski alışkanlıklarını devam ettirmesinde ise bir kadın arkadaşı yardımcı olur. Alman romanlarında kadın karakterler, eleştirilen ve ahlaksızlıkla suçlanan tipler değil daha çok zamanın ruhunu yansıtan figürlerdir.

Kadın edebiyatı, edebiyat severler arasında farklı şekillerde anlaşılmaktadır. Bunlardan biri kadınlar tarafından kaleme alınan eserler diğeri ise kadınları konu alan eserler. Herhangi bir hikâye ya da roman bir kadın yazar tarafından ele alınabilir ve bu eser kriminal bir roman da olabilir. Ancak kadınları konu alan eserler daha çok kadınların yaşadığı adaletsizlikleri, iç çatışmaları, cinsiyet eleştirilerini ve buna benzer konuları işleyerek kadınların geçmişten bugüne yaşadığı problemlerle ilgilenir. Bu tip eserlerin yazarları daha çok kadınlar olsa da erkekler de olabilir. Birçok kadın yazar da kadın sorunlarından kaçarcasına yazmış ve bu konulara hiç girmek istememiştir. 1970'lere gelindiğinde kadın edebiyatı alanında eser vermek isteyen kadınlar büyük bir sorunla karşılaştılar. Belirgin bir kadın figürü ortaya koymak. Erkek figür çok fazladır ancak ne yazık ki kadın karakter bulmakta güçlük çekilir. Bu sorunlar arasında eser vermeye çalışan 3 Alman kadın yazar dikkat çeker. Bunlardan biri varoluşçuluk felsefesi üzerine çalışan Avusturya kökenli olan Ingeborg Bachmann'dır. Bachmann, feminist edebiyat alanında bir kült isim olarak her zaman adından söz ettirmiştir. Yaşadığı dönemin siyasi taleplerine karşılık gelmese de edebiyatın önemini yitirdiği savaş sonra sonrası yıllarda yazma cesareti gösteren ender kadın yazarlar arasında yer almaktadır. Yazar kadın erkek ayrımını körükleme gibi bir niyet taşımaz aksine içinde yaşadığı toplumun erkek ve kadın cinsiyetleri bağlamında mutluluğunu hedef alır. Bir konuşmasında bunu vurgularken savaş üzerine yazmanın kolay olduğunu ancak asıl savaşın mutluluk üzerine verilmesi gerektiğini dile getirir.

"Ich möchte auch nicht, weder in diesem Buch noch in den späteren Büchern, etwas über den Krieg schreiben. Über Krieg kann jeder etwas schreiben, und der Krieg ist immer schrecklich. Aber über den Frieden etwas zu schreiben, über das, was wir Frieden nennen, denn das ist der Krieg... Der Krieg, der wirkliche Krieg, ist nur die Explosion dieses Kriegs, der der Frieden ist" (Bachmann, 1994: 43-44)

İlk yazıları daha çok nazım tarzında olsa da sonraki zamanlarda nesir alanında yazan yazar, toplumsal cinsiyet konusuna değinerek yeryüzünde herkesin mutlu olabileceği bir düzen olabileceği düşüncesine yoğunlaşır. "Das dreissigste Jahr" adlı kitabında erkek ben anlatıcı vardır iç monolog tarzı, karakterin kimlik arayışının en güzel temsilidir. Yazarın diğeri bir eseri olan "Undine geht" II. Dünya Savaşı sonrası yayımlanan ilk feminist eser olma özelliğini de taşır. Bachmann, kadınları ve aynı zamanda kendisini de ataerkil toplumun bir kurbanı olarak yansıtmaktadır. Yazar kadın olmayı ya

da kadın haklarını savunmayı teorik anlamda ideolojik olarak değil pratik olarak eserlerine yansıtmaktadır. Bu da kadınların erkek dünyasında yaşadığı gerçek sorunlara değinerek çözüm yolları bulma arayışıdır. Erkek figürleri baba, sevgili ve eş olarak ele alarak onları Nasyonal Sosyalistlerin birer temsilcisi gibi resmeder. Örneğin bir eserinde baba figürü bir katille eşdeğerdedir. “Mein Mörder ist ganz einfach mein Vater” (Bachmann, 1979: 144).

Bachmann’da kadının bağımsızlığı bir anlamda erkekten ayrılmakla eş anlamlıdır. Kadın konusunun bu şekilde ele alınması savaş sonrası bir dönemin karakteristik özellikleri de dikkate alındığında hiç de şaşırtıcı değildir. Kadınlar erkeklerin yakıp yıktığı bir dünyada yaşam savaşı vermiş ve tüm zorluklara karşı cephe gerisinde tek başlarına mücadele vermek zorunda kalmışlardır. Yabancılaşma motifi yazarın eserlerinde insanın en yakınında bulunan erkeğe karşı soğuması ve susması şeklinde işlenir. Erkek ile kadın arasında var olan suskunluk aslında birçok oluşumun da habercisidir aynı zamanda. Bu oluşumlar, zamanla birçok unsurun bir araya gelmesiyle meydana gelmiş ve büyümüştür. Kadın dünyasında duyguların ancak buna karşın erkek dünyasında mantığın var olduğu bir evrende erkeğin mantığını kullanarak kadına yaklaşmaması aralarında gizli bir çatışma doğurur. Erkeklere, edebiyatın ana unsuru olan dile dışıl bir karakter kazandırarak seslenme, yazarın dil üslubunda dikkat çekici bir yöntemdir. Eserlerinde aşk teması, çok tasvip edilmeyen, aslında kadın tarafından arzulanan ancak erkeğe yakıştırılmayan bir durum olarak verilir. Kadın çoğu zaman uçurumun kenarında, risk altında yaşayan biri olarak yazarın eserlerinin odak noktasında bulunur. Kadın figürlerinin kimi zaman hasta olması da yine en yakınında bulunan erkeklerin onları anlamamasından kaynaklanır. Erkek karakterler savaş dönemi erkek kimliğini yansıtır genelde ve bu nedenle de kavgacı, gürültücü, zorbadır. Bachmann’ın kadınları çoğu zaman boyun eğmek zorunda kalır erkeklerine ve o bu boyun eğişte sadece erkekleri değil kadınları da eleştirir. “O kadınla erkeğin bir gün eşit şartlar altında birlikte yaşayabileceğini umuyordu” (Caduff, 1994: 86).

Kimi edebiyatçılara göre Bachmann ataerkil yapının yerine anaerkil bir toplum düzeni hayal etmekteydi ancak bu ütöpik durumun gerçekleştirilmesi imkansız bir hayal olduğunun da farkındaydı. Kimi romanlarında yer alan kadın karakterler, gerçeğinin aynısıydı. Bu nedenle birçok kadın okur, yazarın kadın karakterleriyle kendini özdeşleştirdiklerini ifade eder. Kadın sorunsalı birçok toplumda olduğu gibi Alman toplumunda da ne yazık ki

fazla irdelenmemiştir. Aydın kadınların varmak istedikleri nokta, kadının sadece edebi metinlerdeki varlığı değil, realitede de ayakları yere basan özgür ve modern kadın imajının toplumda kabul görmesidir. Kadının toplumda ve hatta aynı evde birlikte yaşadığı babası, erkek kardeşi ve ne yazık ki kocası tarafından ötekileştirilmesi, kadınlar adına geçmişten bugüne verilen mücadeleyi anlamlı kılmaktadır. Kadın bir birey olarak ele alındığında mantıksal ve duygusal düzlemde karşı cinsle kurabileceği ilişki varyasyonlarına sahiptir ve kadınlar esasen yüzyıllardır bunun mücadelesini verir. Kadın kendine biçilen rolü değil, kendi oynamak istediği rolü sahiplenmek istemektedir. Edebi eserlerde aşkın bir nesnesi haline geldikleri için sürekli üzgün ve dağınık görünürler. Oysaki aşk iki kişilik bir oyundur ve bu nedenle iki öznesi olmalıdır. Bachmann'ın eserlerinde de durum buna benzerdir. Kadınlar kullanılır ve itilip kakılır.

Savaş dönemi kadın erkek demeden herkesi yerle bir etti. Kadınların işi arka tarafta çok daha zordu. Kendilerini ve çocukları doyurmakla uğraşırken bir yandan da çalışmak zorundaydılar. Savaştan sonraysa yitip giden bir gençlik ve bir yığın dul kadın yaşam mücadelesi vermek zorunda kalır. Bachmann tüm yaşamı boyunca kalemi elinden bırakmayan, çalışkan kişiliği ile bilinen ideal bir kadın temsilcisidir. Bu nedenle eserlerinde özgür iradeye sahip kadın varlığını savunmuştur.

Sonuç

Almanya, savaş sonrası dönemde teknoloji yatırımları yaparken sosyal alanda da gelişmeye gayret etmiş ve bu bağlamda filolojinin büyümesinde önemli roller oynamıştır. Tarihte birçok ideolojiye ev sahipliği yapan Almanların kadınlar söz konusu olduğunda da sessiz kalmaları beklenemezdi. Bu alanda sesi yükselen birçok kadın vardı elbette ancak 50'li yıllarda konuşmaya başlayan Ingeborg Bachmann, zamanla sesini yükselterek postmodern dönemde de konuşmaya devam etti. Mühendisler modern Almanya'yı inşa ederken, kadının da bu modernizme paralel olarak kendini geliştirmesi, kadına yönelik toplumsal algının pozitif anlamda değişmesi, kadının istediği zaman vücudunu kullanabilmesi, toplumda etkin bir rol oynaması ve eve hapsedilerek sosyal olarak dışlanmaması için mücadele verilmiştir. Tüm bunların değişmesi elbette zaman alacaktır ve bu görevi üstlenen aydın kadınlar olarak yazarlar edebi çalışmalarlarıyla sadece Alman kadınlarına değil tüm dünya kadınlarına hizmet etmişlerdir. Onlar fikir işçiliği yaparak kadının erkeği karşısında ezilmeden hür olması gerektiğini

ve doğru bildikleri şekilde yaşamaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bachmann ve diğer kadın yazarlar, aydınlanmanın izini sürmüşler ve savaş sonrası dönemde ayakta kalma mücadelesi veren kadınların sözcülüğünü yaparak modern Almanya'nın, modern kadın olmadan var olamayacağını ortaya koyan cesur insanlardır.

Kaynakça

- Ingeborg, B. (1983). *Wir müssen wahre Sätze finden. Gespräche und Interviews.* Hg. von Christine Koschel und Inge von Weidenbaum. 4. Auflage. München: Piper 1994, S. 43-44.
- Bachmann, I. (1979). Der Fall Franza / Requiem für Fanny Goldmann. München/Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Caduff, Corina, Chronik von Leben und Werk. In: du. Die Zeitschrift für Kultur, Zürich 1994, Heft 9, S. 76-87
- Osinski, Jutta (1997). Osinski, Jutta: Frauenliteratur. In: Brunner, Horst – Moritz, Rainer (Hrsg.): *Literaturwissenschaftliches Lexikon. Grundbegriffe der Germanistik.* 1997. S. 83-95. Schmidt: Berlin.
- Yılmaz, H. (2011). *Metin ve İletişim.* Çizgi: Konya.
- Yücel, E. (2011). *İletişim Eyleminin Anatomisi.* Çizgi: Konya.

Medyanın Kùltür Entegrasyonundaki Önemi

Prof. Dr. Bülent Kırmızı
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Giriş

Medyanın geçmiş on yıllardan günümüze değin ne denli değışerek farklı bir boyut kazandığı herkesin malumudur. Çok geriye gitmeden daha 20 yıl öncesine kadar cep telefonu kullanımı yaygın değilken artık çocuklar dâhil herkesin bir cep telefonu sahibi olması iletişimin teknik anlamda aldığı yolu gözler önüne sermektedir. İnternet ise Türkiye'ye 90'lı yıllarda gelmiş ve kullanımı bilinmeyen, herkes tarafından kolay kolay erişilemeyen bir araçtır. İletişim teknolojilerinin bu hızlı gelişimi, insanların farkında olmadan bu teknolojilere adapte olmaları zamanla farklı bir iletişim modelini de beraberinde getirir. Bu model, herkesin cebinde taşıdığı akıllı telefonla, çantadaki tablet bilgisayarla ya da evde masasında duran laptop ve masaüstü bilgisayarla işlevsel hale gelmiştir. Kültürel entegrasyon, kişinin belirli bir yaşa kadar kendi ülkesinde yaşaması ve ardından da isteğe bağlı ya da zorunlu nedenlerle doğup büyüdüğü ülke dışına çıkması halinde karşılaşabileceği bir durumdur. Günümüz dünyasında göç hareketlerinin gönüllü ve zorunlu olarak hızla artması akla göç gruplarının yeni topluma nasıl entegre olacaklarına dair bir soru getirmektedir. Öncelikle belirtmek gerekir ki entegrasyon kesinlikle asimilasyon değil aksine, "... egemen kültürel kodlarla bütünleşmeyi ifade etmektedir" (Güler, 2020: 247).

Almanya'ya giden ilk nesil Türkler, gittikleri dönem itibariyle kendi ana dillerinde yayın yapan "Türkiye'nin Sesi Radyosu" kanalını dinleyerek ana dilden kopmamışlardır. Bunun yanında haftada bir cumartesi günleri sadece 1 saat kadar yayınlanan Türkçe televizyon programları da özlemle beklenerek Türkler tarafından izlenmiştir. Ancak sonraki nesil Türkler arasında Türkçe televizyon programları izleme oranı hızla düşerken Alman kanallarının izlenme oranlarında da artış gözlemlenmiştir. İlk nesil Türklerin çocuklarının baba evinde Türkçe programlar izlemeleri ve Türkçe radyo dinlemelerine rağmen kendi yaşamlarını daha çok Alman dili üzerine kurulumaları, çocukların okul ve sosyal yaşamları ile ilgilidir. Günümüz Almanya'sında ise Türk göçmen profili tamamen değışmiş ve iletişim dili ola-

rak daha fazla Almanca tercih edilmeye başlanmıştır. Kişinin kullandığı dil her zaman onun kültür dünyasını da belirleyen başlıca faktör olarak bilinir. Bu nedenle Almanya’da yaşayan Türkler bu konuda önemli bir örneklem oluşturmaktadır. Ancak ülkeler arası göçün hız kesmeden devam etmesi bu konudaki araştırmaların da evrenini genişletmektedir. Örneğin son yıllarda komşu bir ülkeden zorunlu nedenlerle Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan insanların aynı dine mensup olmalarına rağmen farklı dil ve kültürlerle sahip olmaları, onların Türkiye’ye entegre olabilmeleri noktasında bazı sorunlar yaşamalarına neden olur.

Burada iki göç toplumu karşılaştırılabilir ve şu şekilde bir soruya cevap aranabilir, örneğin “Almanya’da yaşayan Türklerle, Türkiye’ye göç eden Suriyeli insanların tecrübe ettikleri problemler benzer midir?” Öncelikle 1960’lı yıllarda Almanya’ya gönüllü olarak göç eden Türklerin karşılaştıkları kültürel farklılıklara değinmekte yarar var. Müslüman ve Türk kültürü ile yetişmiş kişilerin Hristiyan Alman toplumuna entegrasyonu tam olarak gerçekleşmemiştir. İlk nesil Türk iş gücü yarım asırdan beri çalıştığı Almanya’da Almancayı öğrenmemiş, Hristiyanlığın inceliklerini okumamış ve entegrasyonu şiddetle reddetmiştir. Entegrasyon asla asimilasyon değildir. Bu noktada bazı sorunlar bulunmaktadır, çünkü entegrasyon sözcüğü insanlarda kendi özünden koparak yabancı unsurlara ait olma algısı oluşturduğu için her zaman yanlış ve eksik anlaşılmıştır. Oysaki entegrasyon ya da uyum sözcükleri, kişinin kendi özünden kopmasını gerektirmeden yeni girdiği toplumun yaşam biçimini anlama ve saygı duymaya dayanır. “İşleyen bir bütüne ve sosyal sisteme sahip olabilmek için sosyal sistemin parçalarının birbiriyle uyum sağlamaları gerekmektedir” (Aslan, 2019: 77).

Türklerin Almanya’da bulundukları yıllar içerisinde çocuklarını okula göndermeleri, çarşıya çıkıp alışveriş yapmaları ve iş yerinde isteksiz olsalar da iletişim kurmaları gerekmiştir. Bu iletişim kısmen bozuk bir Almanca yapılırken kısmen de mimik hareketleri ile devam eder. Ancak ikinci nesille birlikte değişen Türk profili Almanca konuşan, Alman arkadaşlar edinen ve sosyal hayatta yer alan bir özellik arz eder. İkinci nesil Türkler Almanya’da Türk ve Alman kültürüne hâkimdirler, çünkü evde sürekli Türkçe okulda ve sosyal alanlarda ise Almanca konuşulmaktadır. Bu süre içerisinde herhangi bir sosyal medya aracı olmasa da çocuklar hayatın içerisinde yaşadıklarından görüp deneyimleyerek öğrenme şansı elde ederler. Gurbetçi çocukların okulda sınıf arkadaşlarının domuz salamıyla yediği sandviçlere hoşgörü ile bakması, arkadaşıyla yaptığı paylaşımlardan kaynaklanır. Çocukla-

rın spor faaliyetlerinde sürekli birlikte olmaları, yetişkinlerde gözlemlenen ayrışmaya zıt bir yön izler ve onların ileride Alman toplumuna entegre olacaklarının mesajını verir. Bu gelişmeler elbette 1970’li yılların Almanya’sında yaşanan manzaralardır. Günümüze gelindiğinde ise artık ilk nesil Türklerin birçoğunun yaşamadığını onların çocuklarının ise içinde yaşadıkları topluma uyum sağladığını söylemek mümkündür. Buna kısaca kültürleşme adı verilebilir. “Kültürleşme, genel anlamda, farklı kültürlerden olan grupların birbirleriyle temasını izleyen kültürel değişim sürecini kapsar” (Güngör, 2014: 17).

Çalışmanın konusu itibariyle entegrasyonda rol oynayan birçok faktörden medyanın bu konudaki gücünü irdelemek gerekmektedir. Medya, dünyanın belki de en güçlü sektörü olarak patronlarının isteği doğrultusunda yayın yaparak kişileri etkileme, yönlendirme, yükseltme ve yok etme gücüne sahiptir. Dünyanın her yerinde ideolojilerin yayılmasını ve toplumda algı oluşturulmasını sağlayan medyadır. Buna en iyi örnek İslamofobidir. İslam’a karşı olma düşüncesi, medyanın gücüyle İslam düşmanlığına dönüşmüş ve tüm Müslümanlar terörist olarak nitelendirilmiştir. Birçok Avrupa ülkesinde Müslümanlara yönelik tepkiler çığ gibi büyümektedir. Din gibi hassas bir konuda Avrupalı siyasetler dahi sessiz kalmakta ve Müslümanlara yönelik şiddet olayları artarak devam etmektedir. Medyanın yönlendirmesiyle Avrupa toplumları, yıllarca birlikte yaşadıkları Müslüman komşularına artık şüpheyle bakar olmuştur. Müslümanlara yönelik bu saldırıların elbette bazı sosyolojik, ekonomik, dini ve kültürel yönleri bulunmaktadır ve derin bir analiz yapmayı gerektirmektedir. Yapılan bu din faşizmi ile millet gözetmeksizin tüm Müslüman toplumlar aynı değerlendirilmektedir.

Türkiye’ye son yıllarda yapılan göç dalgası, Türkiye’nin demografik yapısını derinden etkilemiş ve şehirlerin kimlik yapısını değiştirmiştir. Göç olgusu bilimsel bir mantık çerçevesinde ele alındığında, sadece olumsuz yönlerinin değil aynı zamanda olumlu yönlerinin de olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yüzeysel olarak değerlendirildiğinde birçok Türk vatandaşının konuya olumsuz yaklaştığı bilinmektedir. Fakat inşaat sektöründen tarım sektörüne kadar her alanda yerli çalışan bulunamazken, bu sektörlerde göçmenlerin çalıştığı görülmektedir. Bu noktada şu soruya cevap bulunması gerekmektedir: Türkiye’ye göç eden yabancılar Türkçe konuşabiliyor mu? Türk geleneklerine ayak uydurabiliyorlar mı? Günlük yaşam biçimleri itibariyle Türklerden hangi konularda ayrılıyorlar?

Bu sorulara cevap vermek hem kolay hem de zor, çünkü gelen insanlar genellikle Müslüman ülkeler olan Suriye, Irak ve Afganistan gibi ülkelere gelmişler, dini İslam fakat milliyeti farklı kişilerdir. Din ile milliyet kavramları birbirinden oldukça farklı unsurlardır. Din burada büyük başlık olarak farklı milletleri kendi çatısı altında toplayabilme becerisine sahiptir. Ancak millet olgusu çok daha özeldir ve kendine has yaşam formatları olan, bölgesel özellikleri barındıran ve geçmişten beri biriktirdiği kültürel özellikleri uygulayan ve bu yönleriyle dinden ayrıışan bir olgudur. Tüm bu sayılan nedenlerden dolayı aynı dine mensup olursa dahi Türklerle Arap toplumları arasında derin farklılıklar olduğu söylenebilir. Türk gençleri bu nedenle doğruya gitmeyi değil her zaman batıya doğru göç etmeyi yeğlemişlerdir. Din farklılıklarına rağmen Türk insanının, batıya ayak uydurması daha kolay görünmektedir. Bunun da başlıca nedeni sosyal medya ve medya araçlarıdır. “Sosyal medya özellikle toplumun davranışlarını etkilemesi bakımından önemlidir” (Kirschenbaum, 2004: 99).

Türk televizyonlarında gösterilen diziler ve filmler daha çok batıya ait kültürleri yansıtır ve tüm Türk toplumuna bu kültür yıllardır verilmektedir. Gençler bu yaşam formülünü artık benimsemiş ve sevmiş görünmektedir. Daha önce hiç yurt dışında bulunmayan Avrupa ya da Amerika’da yaşamamış olan Türk gençlerinin tüm farklılıklara rağmen bu ülkelere adapte olması, Arap ülkelere adaptasyonundan daha kolaydır. Yukarıda bahsi geçen nedenlerden dolayı giyim, yeme alışkanlıkları ve günlük yaşam biçimleri bakımından Türk gençleri diğer İslam toplumlarından ayrılmakta ve batı dünyasına kendilerini daha yakın görmektedirler.

Günümüz dünyasında insanların çalışarak birikim yapma gibi bir şansları olmadığı için bireyselleşme artmış ve bu bağlamda kişisel bakım da ön plana çıkmıştır. Önceki yıllarda kadınlara özgü bakım malzemeleri artık erkekler tarafından da kullanılır hale gelmiştir. Sayısı hızla artan spor salonları, estetik ameliyatlar, hazır yiyecekler ile kıyafet tercihleri de yine sosyal medya ile televizyonda yayınlanan programlara paralel olarak şekillenmektedir. “Sosyal medya uygulamaları artık sadece iletişimi sağlamamakta, oyun, bilgi edinme, arama yapma gibi birçok konuyu da kullanarak, bireylerin hemen her ihtiyacını karşılamaktadır” (Hazar, 2011: 153).

Bu durum, kişilerin herhangi bir ülkede yaşamadan o ülkenin kültürel özelliklerine çok rahat adaptasyon sağlayabileceğini de göstermektedir. Bunun en iyi göstergesi günümüzde Almanya’ya göç eden nitelikli iş gücüdür. Bu kişiler daha çok doktor, hemşire ve fizyoterapist gibi sağlık çalışan-

larından oluşan meslek gruplarına aittir. Bu insanların mesleki yaşamları daha çok hastanelerde ve kliniklerde hastalara bakmakla geçmektedir. Ancak üniversite öğrenciliği yıllarında kabullendikleri yaşam daha çok batılı ülkelerde benimsenen hayat tarzıdır. Sosyal medya bu konuda oldukça itici bir güce sahiptir. Farklı markaların sosyal medya aracılığı ile verdiği reklamlar, batılı ülkelerdeki ışıltılı yaşamların bire bir takip edilebilmesi, gösterişli kadınlar ve pahalı arabaları olan erkeklere duyulan özlem sosyal medyada bolca verilmektedir. Tüm bu araçlar Türk gençlerine cazip bir hayatın varlığını göstererek dünya genelinde ortak bir kültür oluşturma çabası vermektedir.

Çok değil 1980'li yıllarda dahi Türk toplumunun en azından bazı kesimlerin dini reflekslerle yaşadığı bilinen bir gerçektir. 2000'li yıllara gelindiğinde bu reflekslerin yok olduğu ve artık dini hassasiyetin yerini moda'nın aldığı görülmektedir. Moda, sadece giyimde değil aynı zamanda kişinin yaşamını kökten değişime sokan bir özellik arz eder. Daha önceki yıllarda bir araba sahibi olmak önemliyken artık pahalı marka arabalara binmek önem kazanmış, evlere son derece pahalı mobilyalar ve elektronik eşyalar almak da bir alışkanlık haline gelmiştir. Tüm bu davranış biçimleri sonradan medya aracılığı ile öğrenilen güdümlü davranışlardır. Bu çalışmanın amacı, yukarıda verilen durumun iyi ya da kötü olduğuna dair bir yargıya ulaşmak değildir. Burada medya ve sosyal medyanın, kişileri ve hatta toplumları zamanla nasıl değiştirip dönüştürdüğü ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu değişimin elbette olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Örneğin bireyin gelirinin üzerinde harcama yaparak bu yaşam formatına ayak uydurmaya çalışması onu zor duruma sokacağı için zararlıdır. Ayrıca batılı anlamda bir hayat yaşama arzusu, bireyin dünyaya bakış açısına göre de değişmektedir. Daha geleneksel olan kişiler, para gücüne sahip olmalarına rağmen tüm bunları sadece izlemekle yetinebilirken, ekonomik gücü zayıf olanlar çok daha fazlasını isteyebilmektedir. Ancak Türk aile yapısı irdelendiğinde kadınların biraz daha ölçülü olduğu, gençlerin çok fazla harcama yaparak bu adaptasyona gönüllü oldukları, erkeklerin ise çevre baskısı ve bazı toplumsal normları zamanla aşmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Sosyal medyada görülen erkek tipi aynı zamanda kadınlar tarafından da kabul edilen erkek tiplmesi olarak sunulmaktadır. Bu nedenle sakallı, takım elbiseli sert erkek imajı yerini belki yine sakallı ama kot pantolonlu, bakımlı metroseksüel erkeğe bırakmıştır. Yeni erkek imajı daha ılımlı, ba-

ğırmadan konuşan, daha modern giyinen gerektiğinde estetik yaptırabilecek olan erkektir.

Türk toplumunda meydana gelen bu değişimin temel nedeni herhangi başka bir dine değil ama herhangi başka bir kültüre uyum sağlama arzusundan doğmaktadır. İstenen bu kültür aynı dini paylaştığı bir Arap kültürü değil aksine farklı bir dine mensup toplumların yaşadığı ve benimsediği bir yaşam biçimidir. Bu kaçınılmaz bir şekilde devam edecektir. “Özünü yabancıya tamamen kapatmış birey de toplum da sağlıklı gelişemez” (Kula, 2012: 56).

Bu durumda doğudan Türkiye yönünde gerçekleşen göç dalgası ile Türkiye’ye sığınan Arap göçmenlerin Türklerle ya da Türk gençleriyle olan iletişimi hangi boyutta gerçekleşmektedir. Özellikle de Suriye’den gelen insanlar, Arap kültürünü yaşarlarken sık sık eleştiriye uğramaktadır. Yolda, mahallede ya da komşuları tarafından eleştirilen bu insanlar da belki zamanla değişime uğrayacaktır aynı Almanya’ya ilk giden Türk işçiler gibi.

Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar, Türk kadınlarının Suriyeli kadınlardan hoşlanmadığını ve hatta rahatsız olduklarını ortaya koyarken Türk erkeklerinin Suriye vatandaşlardan memnun olduğunu göstermektedir. Türk gençlerinin ise Suriye vatandaşlarla pek iletişim kurmadıklarını ya da aynı ortamlarda bulunmadıklarını göstermektedir. Şu anda Türkiye’ye göç eden ilk nesil Suriyeli insanlar Türkçeyi toplumda yaşayarak ve kullanarak çok hızlı öğreniyorlar. Bu insanlar birçok iş alanında faaliyet göstererek Türk insanının gönlünü fethediyorlar. Fakat özellikle de Suriyeli kadınların giyim tarzları, modern Türk kadınına fazla hitap etmediği için her zaman bir mesafe konulduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu arada ikinci nesil Suriye vatandaşlarının zamanla Türk toplumuna entegre olması çok daha kolay gerçekleşecektir. Bu çocukların Türk okullarında Türk çocuklar ile birlikte aynı sınıflarda ders görmeleri, boş zamanlarında mahallede, parklarda ve komşu evlerinde yine Türk çocuklarla oynamaları Türk kültürüne karşı önyargısız yaklaşımlarını ve kabullenmelerini sağlayacaktır. Tabi Türkiye’de Türk gençlerinin şu anda, kendi öz kültürlerinden yavaş yavaş uzaklaşarak batı kültürüne doğru kaymaları yine Suriyeli çocuklarda da gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Suriye’den Türkiye’ye göç eden kişilerin kültürel anlamda entegrasyon sürecine girdikleri bu şekilde görülmektedir. Uyum sağlamanın ilk şartlarından olan dil öğrenme ve toplumsal düzene uyma kriterleri bu insanlarda görülen davranışlardır. “Kültürel entegrasyon, en

genel anlamıyla ev sahibi ülkenin dilini bilme, toplumun bazı anlayış ve temel normlarına uymaktır” (Hamberger, 2009: 5).

Din olgusunun günümüz dünyasında insan üzerinde kurduğu baskı yavaş yavaş azalmaktadır. Dinin yönlendirici özelliği yerini başka unsurlara bırakmaya başlamıştır. Özellikle de Avrupa’nın Ortaçağ döneminde İncil’i kendi dillerine çevirerek anlamaya çalışma gayreti, Müslüman toplumlarında henüz yeni görülmeye başlanmıştır. Dinin anlatıldığı gibi her şeye yasak getirmediği ve büyük günahların dışında birçok davranışa hoşgörü ile yaklaştığı kutsal kitapların anlaşılmasına başlanmasıyla öğrenilmektedir. Din olgusuna bu tür bir yaklaşım, gençleri babalarından ayıran en önemli özellik olarak dikkat çekmektedir. Geleneksel özelliklerin dine mal edilerek her davranışın sorgulandığı ve kulaktan kulağa yanlış bilgilerin aktarılması ile şekillenen din bambaşka bir boyut kazanarak kaynağından öğrenmeye doğru bir eğilim göstermektedir. Bu öğrenme biçimi dini, geleneklerden ve kişisel görüşlerden kurtarmakta özgür kılmaktadır. Gençlerin dine olan yaklaşımlarında büyük rol oynayan bu tutum, onların içinde Cehennem korkusu olmayan bir din anlayışı benimsemelerine yol açar. Tüm bu etkiler aslında insanların, sosyal medyanın yönlendirmeleri ile değişen hayatlarına modern kıyafetlerle beraber modern bir din anlayışını da getirdiklerini göstermektedir. Bu durumda din anlayışı sadece kimlikel bir unsur olarak kalmakta ve özel günlerde hatırlanarak geçirtilen bir özellik arz etmektedir. Batılı ülkelerde bireyin dini unsurları hayatından çıkarması uzun yıllar önce gerçekleşmiştir.

Sonuç

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, medya araçlarının insanlar üzerinde kurduğu etkinin daha önce hiç olmadığı kadar güçlü olduğu bir dönemdir. İnsanlar, eğitim seviyeleri ve ekonomik durumları ne olursa olsun medya araçlarından göreceli bir şekilde etkilenmekte ve bu bağlamda batılı ülkelere entegre olmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye’ye göç eden Arap insanı da zamanla batılı bir dünya görüşüne sahip olacaktır. Milli ve dini unsurların zamanla batı kültürü karşısında zayıflayarak ortak bir kültür ve bakış açısının ortaya çıkması özellikle medya aracılığı ile oluşmaktadır.

Medya, günümüz insanının gün içerisinde uyanık kaldığı süre boyunca maruz kaldığı bit etkileşim aracı haline gelmiştir. Bu yönüyle dünya genelinde medya gücünü elinde bulunduran kişiler ve şirketler bu bilinçle hareket ederek insanları istedikleri yöne doğru kolayca kanalize edebilmektedir-

ler. 1990'lı yılların başlarında dahi bu denli gelişmiş değilken çok hızlı bir şekilde yayılan medya araçlarının günümüzde ulaşamaması gibi bir durum söz konusu değildir. Sinema filmlerinden, dizilere kadar, sosyal medya araçlarından reklamlara kadar her yaş grubuna ve sosyal düzeye seslenen bir medya dünyası karşısında insanların çok da fazla bir şansı bulunmamaktadır.

Bu noktada bazı çözüm önerileri getirilebilir, örneğin milli duyguların güçlendirilmesi için yerli kanalların tarihsel yapımlara ağırlık vererek en azından çocuklarda ve gençlerde milli bilincin oluşturulması gerekmektedir. Bunun dışında yerli sosyal medya araçları geliştirilerek söz konusu durum önlenmeye çalışılabilir.

Kaynakça

- Aslan, A. (2019). *Entegrasyon, Çokkültürlülük ve Katılım: Almanya Türklerinin Yaklaşımı*. Al-Farabi International Journal on Social Sciences. Volume: 3, Issue: 3, S. 74-88, September.
- Güler, H. (2020). *Immigration and Integration: Adaptation of Immigrants in Turkey but how?* Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, S. 245-268.
- Güngör, D. (2014). *İkinci Kuşak Avrupalı Türklerde Psikolojik Entegrasyon ve Uyum: Çift Boyutlu Kültürleşme Temelinde Karşılaştırmalı Bir Derleme*. Türk Psikoloji Yazıları, Aralık, 17 (34), 16-31.
- Hamberger, A. (2009). *Immigrant Integration: Acculturation and Social Integration*. Journal of Identity and Migration Studies, Volume: 3, Number: 2, 2-21.
- Hazar, M. (2011). *"Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması"*, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Sayı: 32, ss.151-175.
- Kirschenbaum, A. (2004). *Generic Sources of Disaster Communities: A Social Network Approach*, International Journal of Sociology and Social Policy, Vol. 24, No. 10/11
- Kula, O. B. (2012). *Almanya'da Türk Kültürü: Çok Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim*. (Çev. A. Keskin). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemler

Öğr. Gör. Asuman Yaprak

Kastamonu Üniversitesi – Yabancı Diller Yüksekokulu

Giriş

Dünyanın farklı bölgelerinde birçok dil konuşulmakta, öğrenilmekte ve öğretilmektedir. Dil öğretim yöntemleri ve hangi dil becerilerinin kazandırılabilceği de aynı şekilde çeşitlilik göstermektedir. Fakat yabancı dilin nasıl öğretilceği geçmişten günümüze kadar daima tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle amacı yabancı dili en iyi şekilde öğretmek olan çeşitli yabancı dil öğretim yöntemleri, yaklaşımları ve teknikleri geliştirilmiştir. Yabancı dil bilgisine ilişkin değişen toplumsal talepler, yabancı dil öğretimini ve öğretim metodolojisini sürekli olarak değiştirmiştir. Yabancı dil öğretim yöntemlerindeki değişikliklerin nedenleri arasında ayrıca yeni bilimsel bulgular ve yaklaşımların yanı sıra (ör. davranışçılık), sosyal ve toplumsal değişiklikler de (ör. sanayileşme, savaşlar vs.) sayılabilir. Bazı yöntemler dilbilgisinin öğretilmesini merkezine alırken bazıları ise dili iletişim aracı olarak görmek ve konuşma becerisini öne çıkarmaktadır. Birçok yöntem bir diğerinin eksiklerini gidermek için ortaya çıktığını iddia ederek aslında dil öğretimine yönelik yeni bakış açıları ve çözüm önerileri getirmiştir. Ayrıca “dilbilgisine hâkim olan, dile de hâkim olur”, “dil iletişim aracıdır” veya “dil sosyal etkileşim aracıdır” gibi yaklaşımlardaki değişiklikler de dil öğretimine yönelik perspektiflerin değişimine yol açmıştır (Güneş, 2011, s. 123).

Yabancı dil öğretim yöntemleri literatürde genellikle *geleneksel* -yaygın bir biçimde kullanılan- ve *alternatif* -daha az yaygınlık kazanmış- yöntemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel yöntemler arasında günümüzde halen yabancı dil derslerinde yaygın bir şekilde kullanılan “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi” sayılabilir. Ayrıca “Direkt/Dolaysız Yöntem”, “İşitsel-Dilsel Yöntem” ve “İşitsel-Görsel Yöntem” de geleneksel yöntemler arasında bulunmaktadır. Alternatif yöntemler ise daha çok geleneksel yöntemlere bir alternatif olarak ortaya çıkmış, geleneksel yöntemlerdeki eksiklikleri veya günümüz beklentilerini ve değişiklikler (toplumsal vs.) nedeniyle ortaya çıkan durumları gidermek için geliştirilmiş yaklaşımlardır. Geleneksel yön-

temler genellikle öğretmen merkezli ve sistemli yöntemlerken alternatif yöntemler daha çağdaş ve öğrenci merkezlidir.

Bu çalışmada ise geleneksel yöntemlerden ziyade yabancı dil eğitiminde ulusal ve uluslararası alanda kullanılan alternatif yöntem ve yaklaşımlar ele alınmıştır.

Alternatif Yöntemler

Yöntem/Metot terimi Yunanca “methodos” kelimesinden türetilmiştir ve “belirli bir hedefe götüren yol/süreç” anlamına gelmektedir. Öğretme-öğrenme süreçleri bağlamında öğretim yöntemleri, bu nedenle planlı ve amaçlı öğretim yolları olarak anlaşılmaktadır (Haß, 2010, s. 151). Yabancı dil öğretim yöntemi ise “yabancı dil öğretiminde sabit ve sistematik bir yaklaşım, planlı bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Kavram, öğretim hedeflerini, öğretim ilkelerini, kullanılabilecek alıştırma/çalışma biçimlerini ve örnek materyalleri de içermektedir (Edmondson & House, 2000, s. 114). Bir başka deyişle dil öğretiminde yöntem, bir dilin en iyi nasıl öğretildiği ve öğrenildiğine ve belirli bir dil ve dil öğrenimi teorisine ilişkin görüşlerin bir uygulaması olan, sistematik ilke ve prosedürlere dayanan bir dil öğretme yoludur (Richards & Schmidt, 2002, s. 330).

Alternatif yöntemler terimi yabancı dil öğretiminde 20. yüzyıl ana metodolojik akımlarından farklı ve geleneksel yöntemlere bir alternatif olarak, geleneksel okul öğretimi dışında gelişen yaklaşımlardır. Bu yöntemler, ortaya çıktıkları dönemde belirlenen yabancı dil öğretim yöntemlerinden farklı öncelikler belirlemeleri bakımından alternatiftir. Literatürde alternatif yöntemler terimine eş anlamlı olarak bütüncül yöntemler, new age yöntemleri, hümanist yöntemler, bütünsel öğrenme ve insancıl öğretim ve öğrenme terimleri de kullanılmaktadır. Alternatif yöntemler terimi altında özetlenen yaklaşımlar, yabancı dil öğreniminin temel varsayımlarına, yani öğrenmenin gerçekleştirilme şekline, nasıl öğrenileceğine, öğretmenin rolüne, öğretmen-öğrenci etkileşimine ve hangi materyallerin kullanılacağı sorusuna ilişkin konularda birbirinden farklılık göstermektedirler. Bu yöntemler, telkin, hümanist psikoloji, psikoterapi veya sanat biçimlerini temel almaktadır (Rösler, 2012, s. 88; Ortner, 2003, s. 234). Karakteristik olarak hepsi dil öğreniminin pedagojik veya psikolojik yönlerini merkeze almaktadır. Alternatif yöntemleri tasarlayan bilim insanlarına göre geleneksel öğretim yöntemleri, duyuşsal bileşenleri bilişsel faktörlere göre ihmal etmektedirler. Çoğunlukla çocukların dil edinimine ve dolayısıyla özellikle işitme ve ko-

nuşma becerilerine odaklanarak dilin kullanılmasını amaçlarlar. Bazı alternatif yöntemler bu nedenle dil öğretiminin çocuksallaştırılmasını savunurlar. Bir diğer önemli özellikleri ise öğrenci merkezli olmalarıdır (Surkamp, 2010, s. 2; Schalmey, 2009, s. 44).

Berlitz Yöntemi (Berlitz Methode)

Maximilian Delphinus Berlitz tarafından yaklaşık 150 yıl önce geliştirilen ve günümüzde halen kullanılan bir doğal öğrenme yöntemidir. Bu yöntem ile hedef dil, öğrenenler tarafından içgüdüsel olarak tahmin edilmesi gereken basit ifadelerle öğretilmektedir. Böylece öğrenciler yeni dilde düşünmeyi öğrenir ve tek tek cümleleri ana dile çevirmeleri istenmez. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları öğretilmemekte ve tüm yeni bilgiler kelimelerin ve ifadelerin tekrar edilmesi yoluyla edinilmektedir (Sklenska, 2010, s. 32). Öğretmen, örneğin sınıftaki çeşitli nesneleri gösterir ve önce adlarını telaffuz ederek özelliklerini tartışarak basit bir konuşma başlatır. Her kelimeyi yavaş ve net bir şekilde söyler ve sonra tahtaya yazar. Sürekli tekrar ve uygun sorular aracılığıyla öğrenciyi telaffuzunu taklit etmeye ve yeni dilde temel cümlelerle yanıt vermeye teşvik eder. Aynı şekilde sıradan nitelikler, ilişkiler ve koşullar da öğretilir. Alıştırmalar ile gerçekte gösterilemeyen (soyut) şeyler öğrencinin bağlamdan anlayabileceği şekilde aktarılır. Öğrenci bu şekilde ilk dersten itibaren ana diline başvurmadan yabancı dilde cevap verir ve bu şekilde yeni dilde konuşmayı ve düşünmeyi öğrenir (Hepp, 1900, s. 12).

Bu yöntemin avantajları arasında şu hususlar sayılabilir (Hepp, 1900, s. 11);

- Kelimelerin sürekli tekrarı sayesinde telaffuz ile ilgili güçlükler ortadan kalkar ve kulak yabancı dile özgü seslere alışır.
- Kelimeler ezber yaparak değil sürekli işitilerek ve tekrar edilerek öğrenilir.
- Öğretmenin telaffuzu, hareketleri, tonlaması ve genel tavrı öğrencinin ana dilinde karşılığı olmayan, kelime ve cümlelerle ifade edilen düşünce ve duyguyu anlamasına yardımcı olur. Böylece öğrencinin deyimisel ifadeleri ve aksi takdirde kaybolacak olan dilin diğer özelliklerini öğrenmesini sağlar.

1878 yılında Maximilian Delphinus Berlitz tarafından kurulan dil okulları günümüzde halen bu metodu kullanarak dil eğitimi vermektedir. Yaklaşık 70 ülkede 550 Berlitz dil okulu mevcuttur (Berlitz, 2021).

Callan Yöntemi (Callan-Method)

Callan yöntemi soru-cevap prensibine dayanmaktadır. Öğretim grubu en fazla on öğrenciden oluşmakta ve 12 zorluk seviyesi/kur bulunmaktadır. Öğretmen beden dilini de kullanarak öğrencilerin dilbilgisi kurallarını vermeden dilbilgisi açısından doğru bir cümle kurmalarına yardımcı olur. Bu yöntem bir doğrudan öğrenme yöntemi olup öğrencilerin önce dinleme ve konuşmaları teşvik edilir sonra ise okuma ve yazma becerileri geliştirilir. Öğrencilere sınıfta öğrenmeleri gereken önemli konular aktarıldığı için ödev verilmez. Ders bir önceki konunun tekrarı ile başlar. Daha sonra öğretmen yeni konuyu ve bilinmeyen kelimeleri açıklar. Ardından öğrencilerin yeni kelimeler ile cümle kurmalarına yardımcı olur ve cevap verebilecekleri sorular yöneltir. Bu ise öğrencilerin konuşma korkularını azaltır (Sklenska, 2010, s. 32-33). Callan yöntemi kısa sürede kelime hazinesini geliştirmeyi hedefler ve dilin mekanik tekrar yoluyla geliştirilebileceğini savunur. Öğrencilerin hedef dili ana dili gibi konuşmaları amaçlandığından dolayı ders esnasında ana dilde düşünüp hedef dile çeviri yapmalarını engellemek için öğrencilerden hızlı bir şekilde sorulara cevap vermeleri istenir. Bu nedenle hız Callan yönteminin temel unsurunu oluşturmaktadır (Oflaz, 2015, s. 707-708).

Bilgisayar Destekli Dil Öğretim Yöntemi (Computer Assisted Language Learning (CALL))

Bilgisayar destekli dil öğrenim yöntemi “ikinci veya yabancı bir dilin öğretilmesi veya öğrenilmesinde bilgisayarın kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Richards & Schmidt, 2002, s. 101). Genellikle bağımsız (bireysel) dil öğrenenler tarafından tercih edilen bir dizi ticari ve çevrimiçi ürün bulunmaktadır. Bazı çevrimiçi programlar geleneksel sınıf öğretimi ve yöntemleri ile birlikte kullanılsa da bilgisayar destekli dil öğretim yöntemini kapsamaktadır (Suleymanova, 2018, s. 28).

Wattsenglish Metodu

Bu yöntem uzmanlar tarafından küçük çocuklar için geliştirilmiş ve çocukların doğal gelişimini temel almaktadır. Çocuklar birlikte oynayarak dili doğal bir şekilde öğrenmektedirler (Sklenska, 2010, s. 33). Wattsenglish İngilizceyi ikinci dil olarak öğretmeyi amaçlamakta ve bu doğrultuda materyaller geliştirmektedir. Anime bir vücut üzerine canlı bir insan kafası yerleştirir-

lerek çocuklar ile iletişim kuran bir kişi ve bir saksağan kullanılarak doğal dil edinimi, bilgisayar destekli dil öğretim yöntemi ve görsel işitsel tekniklerle çocuklara İngilizce öğretilmeye çalışılmaktadır (Forestova, 2016, s. 30).

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning (CLL))

Charles Curran tarafından geliştirilen bu yöntemde dil sınıflarında danışmanlık (grup terapisi) metaforundan yararlanılmaktadır. Bu yöntemde öğretmenler danışman (tavsiye, yardım ve destek veren) öğrenciler ise danışanlardır. CLL yönteminin temel yaklaşımı danışman-danışan ilişkisinden türetilmiş olarak görülebilir ve şu şekilde özetlenebilir: Sınıfta öğrenciler daire şeklinde oturur ve öğretmen dairenin dışında durur; bir öğrenci bir mesajı ana dilinde söyler; öğretmen bu mesajı yabancı dile çevirir, öğrenci yabancı dildeki mesajı tekrarlar, öğrenciler öğretmenin yardımıyla yabancı dilde daha fazla ileti oluşturur, öğrenciler duygularını yansıtır. Bu yaklaşım psikolojik danışmada danışan-danışman ilişkisi ile aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır (Richards & Rodgers, 1986, s. 113).

Tablo 1: Psikolojik Danışmanlık ve CLL Yönteminde Danışan-Danışman İlişkilerinin Karşılaştırılması

Psikolojik Danışmanlık (Danışan - Danışman)	Danışmanlı (Grupla) Dil Öğrenimi (Öğrenen – Öğretmen)
Danışan ve danışman, danışmanlık sözleşmesi üzerinde anlaşır.	Öğrenen ve öğretmen, dil öğrenimi konusunda hemfikir.
Danışan, sorununu duygulanım diliyle ifade eder.	Öğrenci (ana dilde) öğretmene bir başkasına iletmek istediği mesajı sunar.
Danışman dikkatle dinler.	Öğretmen dinler ve diğer öğrenenler kulak misafiri olur.
Danışman, danışanın mesajını bilişsel dilde yeniden ifade eder.	Öğretmen, öğrencinin mesajını yabancı dilde yeniden ifade eder.
Danışan, danışman tarafından yeniden ifade edilen mesajın doğruluğunu değerlendirir.	Öğrenci mesajını yabancı dilde muhatabına tekrarlar.
Danışan, danışma oturumunun etkileşimi üzerine düşünür.	Öğrenci dil dersi esnasında değiş tokuş edilen mesajları tekrar eder (ses dosyası veya bellekten) ve üzerine düşünür.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press s. 114

Dersler öğrencilerin dil sınıfında ne olması gerektiğini belirlemeye çalıştıkları bir sessizlik evresi ile başlamaktadır. Öğrenciler ne hakkında konuşacaklarına karar verirken sessizce otururlar. Sessizliğin vermiş olduğu rahatsızlık nedeniyle öğrenciler konuşmaya çalışırlar. Öğretmen konuşan kişinin ifadesini kullanarak daire şeklinde karşılıklı oturan öğrencilerin konuşmalarını teşvik eder, sessizlik sırasında nasıl hissettiklerini sorar, birbirlerine veya öğretmene soru yöneltmelerini sağlar ve öğrencileri konuşturmaya çalışır. Sorular ve cevaplar daha sonra kullanılmak üzere tartışılan konuların ve kullanılan dilin hatırlanması ve gözden geçirilmesi için ses dosyası olarak kaydedilebilir (Richards & Rodgers, 1986, s. 124).

Curran, CLL yönteminin temel ilkelerinin “güven, kabul ve saygıya” dayalı olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin sınıfa geldiklerinde kaygılı olduklarına, güvensiz hissettiklerine ve korktuklarına inanır. Bu nedenle öğretmenin görevi onların duygularını anlamak ve empati kurmaktır. Öğretmen öğrencilerin dilsel motivasyonları ve öğrenmeye yönelik isteklilikleri ile birlikte duyuşsal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Bu nedenle öğretmen öğrencinin dil öğrenme korkusunu ve mücadelesini anlayan, ihtiyaç duyduğu her an yanında olan bir danışman ve rehber gibi davranır (Clancy, 2004, s. 106-107).

Öğretmenler öğrencilerin tam bağımlılıktan bağımsızlığa doğru geliştiği duyuşsal olarak güvenli bir çerçeve sağlamaktadır. Konuların ve içeriğin sorumluluğu, öğretmenle birlikte yabancı dil hakkında sorular geliştiren ve cevap arayan öğrencilere aittir. Dolayısıyla yabancı dil dersinde ders kitabı yoktur, belirli konulara bağımsız kalınmamaktadır ve bu nedenle klasik anlamda ilerleme sağlanmamaktadır. Yabancı dil öğrenimi, bir öğrenme grubunun üyeleri arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleşir (Merkel, 2008, s. 11; Rösler, 2012, s. 89-90).

Dilbilimsel Psiko Oyun Sanat Bilimi (Linguistische Psychodramaturgie) / Drama Yöntemi (Dramapädagogik)

Fransızca öğretmeni olan Bernhard ve Marie Dufeu tarafından geliştirilen Dilbilimsel Psiko oyun sanat bilimi yöntemi Jacob Jevy Moreno'nun “spontanlık kuramına” ve “psikodrama'ya” dayanmaktadır (Darancık, 2008, s. 48). Bu yöntem “duygu dilini” iletişimin temel dili olarak kabul etmektedir. İçeriği bireysel olarak öğrencilerin veya öğrenci gruplarının duygularının dilsel olarak ifade ve fark etmeleri ile ilgilidir (Ortner, 2003, s. 235). Yöntemin amacı öğrenciyi bir bütün olarak, tüm duyular (işitme, ko-

nuşma, görme, hissetme vs.), psikolojik süreçler (jestler, yüz ifadeleri, hareketler), duygusal, bilişsel ve zihinsel boyutları ile ele almaktır. Bu “hareketle öğrenme” öğrencileri hem eğlendirmekte hem de yabancı dil dersine yönelik motive etmektedir.

Bu "yöntemin" özelliği (Janikova, 2011, s. 37; Sklenarova, 2014, s. 14);

- Gevşeme, ısınma, nefes ve ses gelişimi için egzersizler,
- Rol oyunları ve rol değişiklikleri ile pandomim,
- Grup uyumunun geliştirilmesi (ilişkiler),
- Öğrenme grubunda karşılıklı sorumluluk (tüm öğrenme süreci boyunca) içermesidir

Öğrencilere jest ve mimikler kullanılarak hedef dildeki sözcükler anlatılmaya çalışıldıktan sonra koro halinde vücut dili kullanılarak öğrenilenler tekrar edilir. “Grup aynası” olarak adlandırılan bu etkinlikten sonra “çift taraflı maske” olarak adlandırılan oyuna geçilmektedir. Bu teknikte öğrenciler kısmen bir maskenin arkasına gizlenmekte ve kendileri hakkında konuşmaktadırlar. Terapist veya animatör olarak öğretmen, öğrenenleri iki kişilik gruplara ayırır ve onlara yabancı dilde dilsel bir ifade verir ve tekrar etmelerini ister. Maske kullanımı – konuşmak zorunda kalmamak için bir metafor olarak kabul edilir – dikkat dağıtıcılara karşı bir koruma olarak düşünülür. Geleneksel yöntemlerin aksine öğretmenler otoriter değil yardımcı konumundadırlar (Ortner, 1988’den aktaran Rösler, 2012, s. 89; Darancık, 2008, s. 48). Bu yönetime benzer bir şekilde tasarlanan “Act and Speak Yöntemi”nde ders, tiyatro oyunu yardımıyla tasarlanmakta, eserler kafiye içermekte ve çocuklar metni ezberlemektedirler (Sklenska, 2010, s. 32).

Tandem Dil Öğrenme Yöntemi (Tandemlernen)

Bu yöntem hedef dilin karşılıklı olarak öğrenilmesine ve karşılıklı edinilmesi esasına dayanmakta ve farklı anadillerin birbirinden dil, kültür ve diğer bilgileri öğrenerek ortak çalışması olarak tanımlanmaktadır. Böylece herkes öğretmen ve öğrenen konumundadır. Tandem yöntemi iki şekilde kullanılmaktadır: bireysel öğrenme ve kursta öğrenme. Tandem kursu, farklı anadili olan iki öğrenci grubundan oluşan, kurumsal bir çerçeve içinde bir öğretmen (veya bir öğretim ekibi) tarafından yönetilen ve bu nedenle didaktik planlama ve tasarıma tabi olan bir kurstur. Bireysel tandem ise farklı anadili olan iki kişinin kurum dışında buluşup öğrenmesi anlamına gel-

mektedir. Nerede, ne kadar süre ve ne zaman buluşacakları ve ne hakkında konuşacakları bu iki kişiye bağlıdır. Bu bağlamda Tandem, karşılıklılık ve öğrenen özerkliği (özerk öğrenme) ilkelerine dayanan, kontrolsüz dil edini mi ve kontrollü dil öğreniminin karma bir şeklidir. Bu yöntem bir yandan sınıf dışında anadili hedef dil olan kişilerle spontan ve özgün iletişim kurma fırsatı sunarken, öte yandan iletişim öğrenme/öğretme bağlamında gerçekle şmektedir. Tandem ortakları mevcut zamanın bir kısmını bir dilde diğer kısmını ise diğer dilde iletişim kurarak geçirmektedir. Anadili konuşan kişi öğretmen rolünde olup, öğrenme partnerine düzeltmeler, alternatif konuşma kalıpları sunar, dilsel bir rol model olur. Öğretmen rolünde olan kişi öğrenme hedefleri ve öğrenme yolları belirlememektedir. Öğrenen özerkliği ilkesine göre, neden, neyi ve nasıl öğrenmek istediklerini belirleyen kişi öğrencidir. Anadilliler ile iletişim kurma ve kültürlerarası öğrenme fırsatı da sunmaktadır (Komanova, 2017, s. 35; Surkamp, 2010, s. 301-302).

Helen-Doron Yöntemi

Helen-Doron-Yöntemi dilbilimci Helen Doron tarafından geliştirilen doğal bir dil öğretim yöntemidir. Ana dil prensibine dayanan bu yöntemde tekrar tekrar dinlemeler ile yabancı dil çocuklara doğal bir şekilde aktarılmakta ve eğlence, oyun, resim, danslar ile olumlu pekiştirmelere dayanmaktadır. Eğitim materyalleri çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilir, işitme ve konuşma becerilerine dayalı yeni anlayış ve fikirlerle sürekli güncellenir. Eğlenerek öğrenme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi bu yöntemin odak noktasıdır ve 14 yaşına kadar olan çocuklar için tasarlanmıştır. Çocuklara ödev yerine 15 dakikalık evde dinlemeleri gereken CD'ler verilmektedir. Tekrarlanan dinlemeler sayesinde çocuklar doğal bir süreçte sesi, ritmi ve gramer yapılarını özümserler. Her kelimeyi anlamasalar bile yeni dile bu şekilde aşına olurlar. Çeviri yöntemi hiç kullanılmamaktadır. Bu yöntemi kullanan dil kursları öğretmenleri her yıl eğitimlere katılmak zorundadırlar (Sklenska, 2010, s. 34-35, 40).

Nepustil Yöntemi (Nepustil Methode)

Nepustil yönteminin kurucusu Psikolog Vladimir Nepustil bu yöntemi ilk kez Nepustilova škola adlı dil okulunda Almanca öğretmek için kullanmıştır. Neupustil'e göre insanlar dilbilgisi ve karmaşıklığı nedeniyle yabancı dili kullanamamakta, bunun nedenleri arasında ise psikolojik yönler ol-

duğunu iddia etmektedir (Richter, 2013, s. 6). Bu yöntemde öncelikle dilbilgisi konuları grafikler kullanılarak aktarılmakta, ardından dilbilgisi kurallarının bilinçaltına yerleştirilebilmesi için tekrar çalışmaları yapılmaktadır. Üçüncü aşamada edinilen bilgileri derinleştirmek için okumalar yapılmaktadır. Öğrenciler yeni bilgileri anlayabilmek için öncelikle dinler fakat konuşmazlar. Bu yöntem yetişkinlerin mantıksal düşünme yeteneklerinin çocuklara göre daha çok gelişmiş olmasından dolayı yetişkinler için uygundur (Sklenska, 2010, s. 33).

Okuma Yöntemi (Reading Method)

Yabancı dil öğretiminde okuma yöntemi, okuduğunu anlamamanın temel amaç olduğu bir program veya yöntemdir. Okuma yaklaşımında (a) yabancı dil genellikle basit kelime ve yapılarla yazılmış kısa pasajlarla tanıtılır (b) anlama, çeviri ve dilbilgisi analizi yoluyla öğretilir (c) konuşulan dil öğretiliyorsa, genellikle okumayı pekiştirmek için kullanılır ve metinlerin sözlü olarak okunmasıyla sınırlıdır (Richards & Schmidt, 2002, s. 443). Lisansüstü öğrenciler veya araştırmacıların yabancı kaynakları okuyabilmeleri ve anlayabilmelerine yönelik yeterli dilbilgisi öğretimi içeren bir yöntemdir. Öğrenciler konuşma veya dinlediğini anlama üzerine çalışmamaktadır. Daha ziyade alanlarına yönelik kelime hazinesi oluşturmaya odaklanılmaktadır (Suleymanova, 2018, s. 28).

Telkin Yöntemi (Suggestopädie/Superlearning)

Telkin yöntemi 1960'larda Bulgar psikiyatrist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak geliştirilmiş ve öncelikle yabancı dil öğretimi için tasarlanmamıştır. Lozanov "bir öğrenen tarafından bilinçsizce özümseyen bilgilerin aktarımı yoluyla insanların hafıza kapasitelerinin ne ölçüde genişletilebileceği" sorusuyla ilgilenmiştir. Georgi Lozanov'a göre insanlar öncelikle öğrenmeye yönelik tutumlarını değiştirmelidir. Öğrenmek tatsız bir durum olmak zorunda değildir. Hayatın tamamı öğrenmeden oluşur ve öğrenme sadece okulda gerçekleşmemektedir. Kişi öğrenmekten zevk alabilir ve zevk almalıdır. Lozanov, "telkin edici" öğelerin kişinin hafızasındakileri hatırlamasına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Yaptığı ilk deneylerde hatırlama yeteneğinin özellikle gevşeme egzersizleri ile arttığını ortaya koymuş ve bu nedenle özellikle yabancı dil derslerinde planlı gevşeme egzersizleri yoluyla hafıza per-

formansını geliştirme hedefini takip etmiştir. Bu doğrultuda çeşitli gevşeme teknikleri ve müziğin etkisi ile beyin fonksiyonlarındaki ve hafızadaki ortaya çıkan değişiklikler üzerine çalışmalar yapmıştır (Britz, 2013, s. 5-6). Lazanov'a göre bir öğretim yöntemi olarak telkin yönteminin üç temel ilkesi mevcuttur: keyifle ve rahat bir şekilde öğrenme, bilinçli, bilinçaltı ve beyin aktivitelerinin etkileşimini içeren öğrenme, öğrenme engellerinin kaldırılması ve öğrenme rezervlerinin telkin edilmesi yoluyla öğretmen ve öğrenciler arasındaki anlamlı etkileşim (Britz, 2013, s. 12).

Yabancı dil öğretiminde telkin yönteminin görevi, öğrenenin hem bilinçli hem de bilinçsiz algı kanallarının etkinleştirildiği bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmak, böylece biliş ve duygulanım arasında bağlantı kurmaktır (Tobiasz, 2007, s. 264-265). Yabancı dil öğretimi açısından telkin sel yaklaşımda kelime kazanımı önemliyen gramer öğretimiyle minimum derecede ilgilenilmektedir. Müziğin dinlendirici özelliği ile psikolojik rahatlatma, yarım daire şeklinde masa ve sandalye yerine rahat koltuklara oturulması, koro tekrarlarının olması ve bu sayede öğrenme engellerinin azaltılması (korku, stres vb.) bu yöntemin özellikleri arasında sayılabilir. Telkin yöntemi ileri düzeyde konuşma becerisi geliştirmeyi amaçlamakta ve öğrenme süreci büyük ölçüde bilinçaltında gerçekleşmektedir (Oflaz, 2015, s. 705; Merkl, 2008, s. 10). Telkin yaklaşımında, öğretmenin otoritesi önemli bir olumlu etki faktörüdür. Bireyin olumsuz öğrenme çağrışımlarını ortadan kaldırmaya ve onları daha olumlu olanlarla değiştirmeye uygun, sıcak kalpli, yardımsever ve empatik öğretmen eylem ve davranışları, olumlu bir düşündürücü etkiye sahiptir ve dolayısıyla telkin öğretim sürecini belirlemektedir. Öğretmen, öğrencilere heyecan verici bir öğrenme durumuna dâhil olduklarını ve çaba sarf etmelerine gerek olmadığını önermektedir. Ders materyalleri öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Sözcük birimleri önce öğretmen tarafından rahatlatıcı müzik eşliğinde okunur, ardından metinler müziğin ritmine uygun olarak sunulur. Yaklaşımın diğer dil öğretim yöntemlerine göre üstünlüğünü belirtmek için bu yaklaşımı savunanlar biyolojik bir argüman tercih etmektedir. Öğrenmeyi desteklemek için müzikle çalışan bu yöntem geleneksel yaklaşımların aksine beynin her iki tarafını da bütünsel olarak kullanmaktadır. Özetle bu yöntemin amacı öğrenmenin önündeki psikolojik engelleri ortadan kaldırmak ve tüm zihinsel becerileri yabancı dil öğrenmek için kullanılabilir hale getirmektir (Rösler, 2012, s. 89; Haß, 2010, s. 154).

Dört saatlik bir dil dersi işleyişi örnek olarak şu şekilde ilerlemektedir:

Ders üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde daha önce öğrenilen konu ve kelimeler temel alınarak öğrencilerin konuşması sağlanır. Öğrenciler daire şeklinde rahat koltuklarda otururlar ve ders seminer şeklinde ilerler. Bu oturum mikro veya makro çalışmaları içerebilir. Mikro çalışmalarda gramer, kelime bilgisi ve açık sorulara ağırlık verilmektedir. Mikro çalışmada sorulabilecek sorular örneğin “bir otel odasında banyo muslukları çalışmıyorsa ne yapılmalı?” olabilir. Makro çalışmalarda vurgu daha geniş kapsamlı, yaratıcı dil yapıları üzerinedir. Örneğin “Köln Katedralini tarif edin.”

İkinci bölümde yeni konu sunulur ve tartışılır. Bu doğrultuda yeni bir diyalog ve ana dildeki çevirisi okunabilir, bu diyalogda geçen dilbilgisi, kelime ve içerik hakkında konuşulabilir. Bu bölüm hedef dilde gerçekleştirilirken, soru ve yorumlar öğrencilerin kendini güvende hissettiği dilde sunulabilmektedir. Öğrenciler, yeni materyalle uğraşma deneyimini ilginç ve herhangi bir özel çaba ya da kaygı gerektirmeyen bir deneyim olarak görmeye yönlendirilir.

Üçüncü bölüm seans veya dinleti olarak adlandırılmaktadır. Seansın başında herkes sessizce öğretmenin açtığı müziği dinler. Öğretmen müziğin ritmine uyarak yeni metni okur. Öğrenciler metni takip eder ve sonrasında ana dile tercüme eder. Dinletinin birinci ve ikinci bölümü arasında birkaç dakika ara verilmekte, isteyen öğrenciler sınıf içinde hareket edebilmektedir. Dinletinin ikinci kısmına geçilmeden yine sessizce müzik dinlenir. Öğrenciler kitaplarını kapatır ve öğretmenin okumasını dinler. Dersin sonunda öğrenciler sessizce sınıftan çıkarlar. Öğrencilere ödev verilmemekte, onlardan gece yatmadan ve sabah evden çıkmadan metni tekrar okumaları istenmektedir (Richards & Rodgers, 1986, s. 151; Lozanov, 1978, s. 274-275).

Görev Temelli Öğretim Yöntemi (Task-Based Learning Method)

Görev temelli öğretim yöntemi “öğretimin planlanması ve işlenmesi için merkezi birimler olarak iletişimsel ve etkileşimli görevlerin kullanımına dayalı bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır. Anlamli iletişim ve etkileşim içerdiği ve öğrencilerin özgün dil kullanımıyla meşgul olmanın bir sonucu olarak dilbilgisi edinmelerini sağladığı için bu tür görevlerin, dil öğrenimi için etkili bir temel sağladığı söylenmektedir. Görev temelli dil öğretimi, iletişimsel dil öğretimi ilkelerinin bir uzantısıdır (Richards & Schmidt, 2002, s. 540). Bu yönteminin merkezinde sınıf içi görev veya aktivitelerin işlenmesi vardır ve içerik merkezli öğretime benzemektedir. Ancak içerik merkezli öğretim yöntemi belirli bir içeriği (veya konuyu) hedef dil aracılığıyla öğ-

renmeyi vurgularken, görev temelli öğretim yöntemi ise belirli görevleri hedef dil aracılığıyla çözmeyi vurgulamaktadır. Her iki metodolojide de dilin kendisi merkezde yer almamaktadır (Clancy, 2004, s. 200).

İletişimsel faaliyetlere dayanan bu yöntemde etkileşim yüksek düzeyde gerçekleşmekte ve öğrenme ortamı öğrencilerin tamamlamakla yükümlü oldukları çeşitli görevlerden oluşmaktadır (Şahin, 2015, s. 27). Norris, Brown, Hudson ve Yoshioka günlük hayatta kullanılabilecek görevlere örnekler sunmaktadır:

Tema: bir tatil planlama görevi

- “Avantajlı Millere” göre nereye gidebileceğine karar verme
- Uçakta yer ayırtma
- Otel seçimi
- Oda rezervasyonu (Norris, Brown, Hudson & Yoshioka, 1998’ den aktaran Richards & Rodgers, 2001, s. 232).

Bu yöntemin avantajlarından biri, görevleri öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve hedef dildeki yeterlilik seviyelerine göre tasarlama veya değiştirme esnekliğidir. Görev temelli öğretim yöntemi mevcut bir müfredat tasarımına kolayca dâhil edilebilmektedir (Clancy, 2004, s. 210).

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

İçerik merkezli öğretim, öğrenme içeriğini (veya bir konuyu) dil öğretimi ile bütünleştiren bir metodolojidir. Bu yöntem, belirli bir içerik aracılığıyla bir dili öğrenmek yerine, belirli bir içeriği hedef dil aracılığıyla öğrenmeyi vurgulamaktadır. Dil öğretiminde içerik kavramı farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Geleneksel olarak içerik dil derslerinde öğrenilen tüm dilsel yapılar veya sözcüksel öğeleri ifade etmektedir. Her dil öğretim metodu bu tür içeriklerle (farklı şekillerde de olsa) ilgilenmektedir. Örneğin dilbilgisi-çeviri yöntemi Yunan ve Roma eserlerini kullanırken, işitsel-dilsel yöntem dilbilgisi ve sözcükleri öğretmek için özel hazırlanmış diyaloglar ve ses dosyaları kullanmaktadır. Bu yöntemler içeriği dil öğrenmek için bir araç olarak kullanmaktadır. İçerik merkezli yöntemde ise tam tersine dil araç olarak kullanılmakta ve içeriğin öğrenilmesi öğretimin temel hedeflerinden birini oluşturmaktadır (Clancy, 2004, s. 189).

İçerik merkezli yöntemin temel ilkelerinden biri, öğrencilerin anlamlı bir hedefe ulaşmak için dili kullanmaya konsantre olduklarında dili daha

etkili bir şekilde öğrenmesidir. İçerik merkezli yöntem, öğrencilere iki hedefi gerçekleştirme fırsatı sunar: yabancı bir dili öğrenmek ve belirli bir konuyu öğrenmek. Akademik ortamlarda, içerik merkezli yöntem ayrıca öğrencilere not alma, özetleme ve sentezleme ve hedef dilde sözlü ve yazılı girdi kaynaklarından önemli noktaları çıkarma gibi resmi eğitim ortamlarına özgü bilişsel olarak zorlayıcı dil becerilerini de öğretir (Clancy, 2004, s. 199). Bu yöntem ile ayrıca mesleki, sosyal, kültürel ve eğlence gibi amaçlar için alan bilgisi kullanımı sağlanmaya çalışılır. Konu temelli programlara öncelik verilmekte ve hedef dili kullanılabilir nitelikte öğretilmesi amaçlanır. Bu bağlamda hem dil öğretimi hem de içerik öğretimi aynı anda ve oranda gerçekleştirilmektedir (Memiş & Erdem, 2013, s. 315).

İçerik merkezli yöntem tarihi açıdan Brinton, Snow ve Wesche tarafından üçe ayrılmıştır: Müfredat boyunca dil, yoğunlaştırılmış eğitim ve özel amaca yönelik dil (Brinton, Snow & Wesche, 1989'dan aktaran Clancy, 2004, s. 190). Müfredat boyunca dil yöntemi 1970'lerde İngiltere'de anadili İngilizce olan çocuklara İngilizce dil becerilerini daha da geliştirmeleri için uygulanmıştır. Yoğunlaştırılmış eğitim ilk olarak 1965 yılında Kanada'da denenmiş ve İngilizce konuşan çocukların bulunduğu anaokulu öğrencilerine uygulanmıştır. Çocuklara her okul gününün yarısında normal müfredat Fransızca olarak öğretilmiştir. Yapılan deneyin sonucunda çocukların hem Fransızcaya hem de konuya hâkim olabildikleri ortaya çıkmıştır. Özel amaca yönelik dil yöntemini kullanan kurslar öncelikle ikinci bir dil öğrenmesi ve lisansüstü okula hazırlık veya mesleki ortamlar gibi belirli bir içerik alanını incelemesi gereken yetişkin öğrenciler için tasarlanmıştır (polis, mühendis vs.) (Clancy, 2004, s. 190-191). İçerik temelli yaklaşımda, dil sınıfının etkinlikleri öğretilen konuya özeldir ve öğrencileri hedef dil aracılığıyla düşünmeye ve öğrenmeye teşvik etmeye yöneliktir. Dört dil becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) öğretimi bu yöntemle entegre edilerek aktarılabilmektedir. Örneğin öğrencilerin sadece bilgiyi anlamalarına değil, aynı zamanda yorumlamalarını ve değerlendirmelerini de gerektiren otantik okuma materyallerine de yer verilmektedir. Öğrencilerin okuma ve ders materyallerine sözlü olarak yanıt verebilecekleri forumlar sağlanmaktadır (Richards & Rodgers, 2001, s. 220).

Focus on Form (FonF) ve Focus on FormS (FonFS)

Long'a (1997, s. 42) göre, daha çok bilişsel bir öğretim yöntemi olan FonF, göreve dayalı dil öğretim yöntemi ilkelerinden biridir (eylem odaklı

dil öğretimi). Bu yaklaşım, anlam odaklı öğretimi ve çeşitli pedagojik uygulamaları içermektedir. Yaklaşım, tümevarımsal bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenler dilsel kalıpları kendileri bulmakta ve yeni edinilen bilgileri anlamak için mevcut bilgileri kullanmaktadır. Bu aynı zamanda Stephen Krashen'in "açık bilgi öğrenilir ve örtük bilgi edinilir" teorisiyle de yakından ilgilidir. Long, bu yaklaşımı tamamen biçim ve içerikle ilgili yaklaşımlara bir alternatif olarak tanımlar ve dilin biçimsel yönlerini iletişimsel hedeflerle birleştirmek için uygun öğretim prosedürlerini kullanır. Bazı dilbilimciler (De Keyser 1998; Doughty & Williams 1998; Long 2000; Swain 1998'den aktaran Saric Sokcevic, 2020, s. 59) Focus on Form yaklaşımını üçe ayırmakta ve aşağıdaki gibi tanımlamakta ve sınıflandırmaktadır:

Anlam üzerine odaklanma (Focus on Meaning FonM): Bu yaklaşım, dilin biçimsel yönlerini hariç tutar ve yalnızca ilgili yapının anlamına odaklanır.

Biçimlere odaklanma (Focus on Forms FonFS): Amaç, somut hedef yapının öğrenilmesi için açık, doğrudan dilsel hedef yapıları öğretmektir.

Biçime odaklanma (Focus on Form FonF): Bu yaklaşım hem biçime hem de anlama odaklanır.

Focus on Form yaklaşımında dikkat ve dolayısıyla farkındalık, merkezi bir bilişsel rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda dilbilimsel biçimlere anlamlı bir bağlamda dikkat çekilmektedir. Bu tür dersler her zaman öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenme zorluğu çektiği biçimlerin öğretiminde ders Focus on Form yöntemi ile işlenmektedir. Öğrencilerin dikkati, tanımak, kaydetmek, fark etmek ve daha etkin bir şekilde içselleştirmek için, anlamlı bir bağlamı göz önünde bulundurarak biçimsel yönler ve biçime çekilme-lidir. Housen & Pierard'a (2005, s. 9) göre "biçim" terimi, fonolojik birimler, sözlüksel birimler, pragmatik ve toplumdilbilimsel özellikler gibi dilbilgisel bir hedef yapı anlamına gelir.

Göz ardı edilmemesi gereken bir diğer nokta ise dilbilgisi öğretiminde yer alan ilgili süreçlerin hem dışsal hem içsel olduğu gerçeğidir. Dışsal süreçte öğretmen dikkati özellikle yönlendirir ve kontrol eder. Odak noktası öğretmen veya onun kullandığı öğretim yöntemlerindedir. İçsel süreç ise açık/örtük öğrenme ile ilişkilidir. Öğrenen bilişsel olarak hazır olduğunda hedef yapıyla ilgilenir ve onu içselleştirmeye çalışır (Saric Sokcevic, 2020, s. 59-61).

FonFS davranışçı teori üzerine kuruludur ve Long (1998, s. 36) tarafından öğrencilerin dilsel yapılarla çalıştığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlan-

lanır. Öğretmen veya ders kitabı yazarı yabancı dili çeşitli türlerde bölümlere ayırır (fonemler, kelimeler, eşdizimler, biçimbirimler, cümle kalıpları, terimler, işlevler, vurgu ve tonlama kalıpları vb.) ve bunları öğrenciye modellerde teker teker (sezgisel) sıklık, değer veya (çok amaçlı ve sorgulayıcı) zorluk kavramlarıyla belirlenen bir sırayla sunar. Bu yöntemin dil edinimi ile hiçbir benzerliği olmamasından dolayı, Long bu yöntemi sentetik bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Long, 1998, s. 36). Bu yöntem kurallarla ilgilenmekte ve öğrencilere bağlam dışı dilsel örnekler sunulmaktadır. Kelime öğretiminde amaç öğrencilerin öğrenilenleri otomatik olarak kullanıyor olabilmeleridir. Bu bağlamda örtük ve açık bilgiden bahsedilmektedir. Açık bilgi somut ve bilinçli öğrenme ile ilgiliyken örtük bilgi ise bilinçsiz öğrenme ile alakalıdır. FonF öğretim yöntemi örtük bilgi edinimine yol açmakta ve tesadüfi kelime kazanımına katkı bulunmaktadır. FonFS yöntemi ise açık bilgi edinimine yol açma eğiliminde olup kelime edinimi üzerine kasıtlı olarak odaklanmaktadır (Faber, 2018, s. 12).

Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response (TPR))

Genellikle TPR şeklinde kısaltılan Total Physical Response yöntemi psikoloji profesörü James Asher tarafından geliştirilmiş bir davranışçı öğrenme yöntemidir ve çocukların dil edinimi sürecinden esinlenilmiştir. Asher, gelişimsel anlamda başarılı yetişkin ikinci dil öğrenimini, çocukların birinci dil edinimine paralel bir süreç olarak görmekte ve konuşmanın küçük çocukların sözlü yanıtlar üretmeye başlamadan önce fiziksel olarak yanıt verdiği komutlardan oluştuğunu iddia etmektedir. Asher, yetişkinlerin çocukların ana dillerini edinme süreçlerini taklit etmeleri gerektiğini düşünmektedir (Richards & Rodgers, 1986, s. 87). Bu doğrultuda dinleme, dinlediğini anlama ve bunun sonucunda ortaya çıkan fiziksel tepkiler T.P.R. yönteminde çok özel bir rol oynamaktadır. Dil tek kelimelik komutlara veya kısa komut cümlelere dayalı olarak öğretilir, öğrenciler ise fiziksel eylemleriyle söylenenleri anladığını gösterir. Uzun bir dinleme periyodundan sonra öğrenciler, öğretmenin talimatlarına konuşmadan fiziksel tepkilerle cevap verirler (örneğin ayağa kalk, pencereye git, pencereyi aç, otur, vb.). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki roller sürekli değiştirilir ve böylece öğrenciler dilsel faaliyette bulunurlar. TPR yöntemi özellikle ilkökul derslerinde yaygın olarak kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Rösler, 2012, s. 89; Haß, 2010, s. 155).

Asher Toplu Fiziksel Tepki yönteminin temelini üç hipoteze dayandırmaktadır:

1. *Biyo Program*: Dil öğrenimi için doğuştan gelen belirli bir biyo-program vardır. Çocuk önce dinler, dinlediğini anlar ve komutlara tepki verir.

2. *Serebral lateralizasyon*: Çoğu ikinci dil öğretim yöntemleri dil öğreniminin beynin sol yarım küresinde gerçekleştiğini savunurken, Asher'e göre TPR yöntemi sağ yarım kürede gerçekleşmektedir. Beynin işleve göre yarım kürelere ayrıldığını ve dil etkinliklerinin sağ yarım kürede merkezileştiğini ileri sürmektedir. Asher Jean Piaget'in çalışmasından yararlanarak dil öğrenen çocuğun dili motor hareketleri yoluyla (sağ yarım küre işlemi) edindiğini ileri sürmektedir. Sol yarım kürenin dili üretmek amacıyla işleyebilmesi için sağ yarım küre işlemleri gerçekleştirmelidir. Yeterli miktarda sağ yarım küre öğrenimi gerçekleştiğinde, sol yarım küre dil üretmek ve diğer daha soyut dil süreçlerini başlatmak için tetiklenir.

3. *Stres (duygusal bir filtre)*: Öğrenme eylemi ile öğrenilecek olan arasında devreye girer; stres ne kadar düşükse, öğrenme o kadar büyük olur (Richards & Rodgers, 1986, s. 90-91).

Toplu Fiziksel Tepki yöntemi kullanılan derslerde başlangıç seviyesinde olan öğrenciler için örnek bir ders işleyişi şu şekildedir: Öğretmen sınıfın ortasına birkaç materyal veya araç gereç koyar (kalem, kâğıt, kitap vs.). Öğrenciler yarım daire şeklinde materyallerin etrafında oturur. Öğretmen eline bir kalem alır ve sesli bir şekilde hedef dildeki karşılığını söyler. Bu şekilde tüm materyallerin yabancı dildeki karşılığını ifade etmiş olur. Ardından kalemi alır ve "kalemi al" der. Bu şekilde farklı fiiller kullanarak emir cümleleri kurar (al, koy, fırlat, at vs.) ve bu eylemleri canlandırır. Nesne ve fiilleri tanıttıktan sonra öğrencilere emir cümleleri yöneltmeye başlar ve onlardan cümleyi anlayıp tepki vermelerini bekler (Clancy, 2004, s. 99).

Yabancı dil öğrenenler için T.P.R. yöntemi aşağıdaki avantajları sağlamaktadır:

- Dinlediğini anlama becerilerini geliştirir,
- Sınıfta stresi azaltır ve öğrencileri harekete geçirir,
- Sınıfta hareket sağlar,
- Çok-duyulu yaklaşımı destekler (Janikova ve Bartonova'dan aktaran Sklenarova, 2014, s. 13).

Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

1977 yılında İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell tarafından "Doğal Yaklaşım" adını verdiği bir dil öğretim felsefesi ortaya atılmıştır. Terrell'in "doğalcı" ilkeleri ve Stephan Krashen'in ikinci dil edinimi teorisindeki doğal yaklaşım yeni bir teorik çerçevenin geliştirilmesini sağlamış ve bu ilkeler 1983 yılında "The Natural Approach" kitabında Stephen Krashen ve Tracy Terrell tarafından kaleme alınmıştır. Krashen ve Terrell'e göre Doğal Yaklaşım "geleneksel" bir yaklaşım olup, geleneksel yaklaşımı "ana dile başvurmadan iletişimsel durumlarda dilin kullanımı" olarak tanımlamaktadırlar. Krashen ve Terrell, iletişimi dilin birincil işlevi olarak görür ve yaklaşımları iletişim becerilerini öğretmeye odaklanmaktadır (Richards & Rodgers, 1986, s. 128 - 129). Bu yöntemin kullanıldığı dil derslerinin başlangıcından itibaren hedef dilde anlaşılır ifadeler kullanılmasına önem verilmektedir. Öğretmen ifadeleri doğrudan yöntemde olduğu gibi sınıf içinde bulunan obje ve resim içeriklerinden oluşmaktadır. Stresi en aza indirmek için öğrencilerden kendilerini hazır hissetmeden konuşmaları beklenmemektedir. Fakat öğretmenin komut ve sorularına bir şekilde yanıt vermesi gerekmektedir. Öğretmen anlaşılır ve yavaş konuşur, öğrenciler ise basit yanıtlar vererek cevap verir. Öğretmen tek kelime ile cevap verilecek örneğin evet/hayır soruları sorar veya ifadelerinde kullanmış olduğu kelimeleri kullanmalarını sağlar. Grafikler, resimler ve diğer gereçler sayesinde öğrencilere sorular yöneltilir ve sınıfı konuşmak için harekete geçirir. Grup çalışmaları yapılabilir ve ardından öğretmen tarafından yönetilen sınıf içi münazaralar tertip edilebilir (Richards & Rodgers, 1986, s. 136).

Doğal yaklaşımın derste işleyiş biçimi, hedef dilde minimum yanıtların üretilebilmesi veya anlaşılır girdi sağlamanın yönleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

- Basit TPR (Total Physical Response) komutlarıyla başlanır: "Ayağa kalk. Arkanı dön. Sağ elini kaldır."
- Vücut bölümlerinin adlarını, sayıları veya sıralamayı öğretmek için TPR kullanılır: "Sağ elinizi başınızın üzerine koyun, iki elinizi omzunuza koyun, önce burnunuza dokununuz, sonra ayağa kalkın ve sağa üç kez dönün" vb.
- Sınıf içinde yer alan araç gereçler komut cümlelere yerleştirilir: "Elinize bir kalem alın ve kitabın altına koyun, duvara dokununuz, kapıya gidin ve üç kez vurun" Derse getirilebilecek herhangi bir eşya dâhil edilebilir. "Yeşil örtüyü Ahmet'e götür. Sabunu al ve yeşil bluzlu kadına ver."

- Sınıf üyelerini isimlerine göre tanımlamak için fiziksel özellikleri ve kıyafet adları kullanılır. Öğretmen anahtar kelimelerinin anlamlarını netleştirmek için kelimenin anlamı ve öğeler kullanır: saç, uzun, kısa vb. Ardından bir öğrenci tanımlanır. "Adın ne?" (öğrenci seçimi). "Sınıf, Barbara'ya bakın, uzun kahverengi saçları var, saçları uzun ve kahverengi. Saçları kısa değil uzun." Anlamayı sağlamak için mimik, işaret ve bağlam kullanılır. "Uzun kahverengi saçlı öğrencinin adı ne?" (Barbara), "Kısa sarı saçlı kadının adı ne?" veya "Kısa kahverengi saçlı ve gözlüklü adamın yanında oturan öğrencinin adı nedir?" gibi sorular öncesine verilmiş anahtar kelimeler ile anlaşılması kolay ifadelerdir. Öğrencilerden ise sadece sınıf arkadaşlarının isimlerini söylemeleri beklenir. Aynı alıştırma kıyafet veya renkler için de kullanılabilir. "Kim sarı gömlek giyiyor? Kim kahverengi bir elbise giyiyor?"

- Yeni sözcükleri tanıtmak ve yanıt olarak yalnızca öğrenci adlarını gerektiren etkinliklere devam etmek için görseller veya dergi resimleri kullanılabilir. Eğitimci, genellikle resimdeki tek bir öğeye veya etkinliğe odaklanarak resimleri sınıfa birer birer tanıtır. Resim hakkında konuşurken bir ila beş yeni kelime tanıtır. Daha sonra resimleri belirli öğrencilere dağıtır ve bu öğrencilerin isimlerinin hatırlanmasını ister. Örneğin "Tom'da tekne resmi var. Joan'da bir aile resmi var vb." Ardından öğretmen "tekne resmi kimde? Susan veya Tom'da sahildeki insanların resmi var mı? gibi sorular sorar. Öğrencilerden yanıt olarak öğrenci ismi veya evet/hayır cevapları vermeleri istenir.

- TPR yöntemi ile resimlerin kullanımı birleştirilir: "Jim küçük kızın köpeğiyle olan resmi bul ve onu pembe bluzlu kadına ver."

- Resimler, komut ve şartlarla birleştirilir: Resminizde bir kadın varsa ayağa kalkın. Resminizde mavi renk varsa sağ omzunuza dokununuz."

- Birkaç resim kullanarak öğrencilerden tarif edilen resmi göstermeleri istenir. 1. Resim "Bu resimde birkaç kişi var. Biri baba, diğeri kızı gibi görünüyor. Ne yapıyorlar? Yemek pişiriyorlar. Hamburger pişiriyorlar." 2. Resim "Bu resimde iki adam var. Adamlar genç. Boks yapıyorlar."

- Ardından ya-ya da soruları sorulur: "Bu bir kedi mi köpek mi? Kadının uzun mu kısa mı?" Kullanılan terimleri bu şekilde öğretildikten sonra bu terimlerin tanımlanması kolaylaşacaktır. Örneğin "Bu ne?" Kazağın rengi ne?"

Tüm bu etkinliklerde eğitimci, girdinin anlaşılabilirliğini sağlamak için anahtar kelimeleri uygun jestler, bağlam, tekrar ve açıklamalar ile sürekli

bir "anlaşılabilir girdi" akışı sağlamak için kullanılmaktadır (Richards & Rodgers, 1986, s. 139-140; Krashen & Terrell, 1983, s. 75-79). Özetle bu yöntem yabancı dilin ana dil gibi edinilmesi (bilinçsiz süreç) ve öğrenilmemesi (bilinçli süreç) gerektiğini varsaymaktadır. Öğrenci ancak kendini hazır hissettiğinde konuşmaya başlar ve doğal yaklaşım ile sözlü dile odaklanılır (Merkl, 2008, s. 11).

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Bu yaklaşım Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Sessizlik yöntemi diğer öğrenme teorileri ve eğitim felsefeleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Gattegno'nun çalışmasının altında yatan öğrenme hipotezleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrenci, öğrenilecek şeyi hatırlamak ve tekrarlamak yerine keşfeder veya yaratırsa öğrenme kolaylaşır.
- Öğrenme fiziksel nesnelerin dâhil edilmesi ile kolaylaşır.
- Öğrenme, öğrenilecek konunun problem çözme yoluyla aktarılması ile kolaylaşır (Richards & Rodgers, 1986, s. 103).

Bu yöntem doğrultusunda öğretmen açık düzeltmelerden kaçınır, çoğunlukla sessiz kalır, öğrencilerinin öğrenme sürecine eşlik eder ve mümkün olduğu kadar çok dil kalıpları üretmeleri için teşvik eder. Fonetik bu yöntemde merkezi öneme sahiptir. Dil önce en küçük bileşenlerine ayrılır ve sonra yeniden birleştirilir (sentez). Bu ise keşfedici, bireysel ve kendine güvenen öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ana dilde mevcut olan dil yeterliliği ile öğrenci, yabancı dildeki kuralları belirleyebilir ve örneğin sesler ve anlamlar arasında bağlantılar kurabilir (Merkl, 2008, s. 10-11).

Sessizlik yönteminin kullanıldığı dersler standart bir format izlemektedir. Dersin ilk kısmı telaffuza odaklanmaktadır. Öğrenci düzeyine bağlı olarak sınıfta renkli şemalarda (Fidel şemaları) belirtilen sesler, ifadeler ve cümleler üzerinde çalışılmaktadır. Başlangıç aşamasında öğretmen bu şema/tablolardaki sembolleri işaret ederek telaffuz etmektedir. Daha sonra sessizce sembollere ve sembol kombinasyonlarına işaret ederek öğrencileri az sayıda sözcük ile konuşmaları için teşvik etmektedir. Bu şemalar vurguyu, ifadeyi ve tonlamayı belirtmek için kullanılmaktadır. Telaffuz alıştırmalarından sonra cümle kalıpları, yapı ve kelime bilgisi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen renkli çubuklar üzerinden bir ifade modelini görsel olarak öğrencilere göstermekte ve öğrencilerden bu ifadeyi üretmeleri beklenmektedir (Richards & Rodgers, 1986, s. 109-110).

Sonuç

Yabancı dil öğretimi tarihinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Tarihi, sosyolojik ve siyasi etkileri veya toplumsal talepleri dikkate alarak ortaya çıkan bu yöntemler, belirli hedeflere ulaşmak için planlı eylem yolları tasarlamışlardır. Bu yöntemler öğrencinin dersteki konumu (öğrenci/öğretmen merkezli), hangi becerilerin öğretilmesi gerektiği veya gereksiz görüldüğü veya kullanılacak ders materyalleri gibi konularda değişiklik göstermektedir.

Alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri ise geleneksel öğrenme süreci kavramlarından öğrenme sürecinin duygusal yönünü vurgulaması açısından farklılık göstermektedir. Öğrenenin kendi ihtiyaçları, ilgi alanları, değerleri ve duyguları ön plandadır. Bu şekilde öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine aldığı için, alternatif yöntemler kavramı genellikle hümanist yaklaşımlar olarak da adlandırılmaktadır. Geleneksel yöntemlerden farklı olarak bilişsel ve duyuşsal faktörlerin etkileşimine dikkat çeken bu yöntemler öğrencilerin stres altında olmadan duygu ve düşüncelerini serbest bırakarak rahat bir öğrenme ortamına önem vermektedir. Öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutumlar oluşturmaları ve rahatça dili kullanmaları hedeflenmektedir. Bu tür yöntemlerin odak noktasında ayrıca insanı bir bütün olarak ele alma (tüm duyular) ve ders atmosferinin tasarımı yer almaktadır. Alternatif yöntemlerin avantajları arasında;

- İletişime önem vermesi,
- Yenilikçi olması,
- Dil öğreniminin pedagojik veya psikolojik yönlerini merkeze alması
- Öğrenci merkezli olması,
- Küçük gruplardan oluşması,
- Motive etmesi,
- Keyifli bir öğretim ortamı sağlaması ve
- Öğrenme sürecinde tüm duyuları aktif hale getirmesi sayılabilmektedir.

Kaynakça

- Berlitz (2021). *Über Berlitz*. 05.09.2022 tarihinde <https://www.berlitz.com/de-de> sayfasından erişilmiştir.
- Britz, L. (2013). *Suggestopaedie als alternative Methode in der aktuellen Diskussion zu Fremdsprachenmethoden: Theorie und Praxis im sudafrikanischen DaF-Kontext*. Doctoral Dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Clancy, T. (2004). *An historical examination of the methodological developments in language teaching*. Doctoral Dissertation, University of Nevada: Reno.
- Darancık, Y. (2008). *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlere Uygulanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Edmondson, W., House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Faber, K. (2018). Deutsche Vokabeln mittels digitaler: Medien lernen: Vergleich von FonF und FonFS: welches Verfahren ist erfolgreicher? 07.08.2022 tarihinde https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2503885/18-00497-9%20Masteroppgave%20-%20Faber%20339289_1_1.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.
- Forestova, M. (2016). *Teaching English in the Czech Step by Step Preschool Programme Výuka angličtiny v předškolním programu Začít spolu*. Doctoral Dissertation Karlova v Praze Universität Pädagogische Fakultät. Karlova v Praze Universität.
- Haß, F. (2010). *Methoden im Fremdsprachenunterricht*. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 151-156.
- Hepp, J. (1900). *Über Natürliche Methoden beim Lehren neuer Sprachen*. *Pädagogische Monatshefte/Pedagogical Monthly*, 1(2), 7-12.
- Housen, A., Pierrard, M. (2005). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition. Studies on Language Acquisition*. In: Housen A.; Pierrard M. (Hrsg.) *Investigations in instructed second language acquisition* New York: Mouton de Gruyter, doi:10.1515/9783110197372.
- Hunfeld, H., Neuner, G. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag.
- Janikova, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät. Masaryk Universität.
- Komanova, V. (2017). *Methodenpluralität im heutigen DaF Unterricht an den Mittelschulen (Beispiele an ausgewählten Mittelschulen in der Pilsner Region)*. (Yüksek Lisans Tezi). Batı Bohemya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Pilsen.

- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. H. (1998). *Focus On Form in Task-Based Language Teaching*. University of Hawai'i Working Papers in ESL, Vol. 16, No. 2, Spring 1998, pp. 35-49.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Merkel, M. (2008). *Handreichungen Englische Fachdidaktik*. 25.07.2022 tarihinde https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/Downloads_fuer_Studierende/handreichungen_englischdidaktik_wuerzburg.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(3), 695-712.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(3), 695-712.
- Ortner, B. (2003). *Alternative Methoden*. In Handbuch Fremdsprachunterricht 4. Auflage (Ed.) Bausch, K. R., Christ, H. ve Krumm, H. J. Tübingen: Francke Verlag.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches And Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Schmidt, R. W. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richter, P. (2013). *Audio-Oral Translational Drill Method with Psychological and Motivational Aspects Enhancing Grammar Learning*. Bachelorarbeit Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät. Masaryk Universität.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer Verlag.
- Saric Sokcevic, I. (2020). *Die Beziehung zwischen der (Sprach-) Bewusstheit und den Lehrmethoden beim Erwerb der (nicht) passivfähigen Verben im Deutschen als Fremdsprache*. Doctoral Dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek: Osijek.
- Schalmey, T. (2009). *Überlegungen zur Konzeption eines neuen Lehrbuchs für das Klassische Chinesische*. (Yüksek Lisans Tezi). Ludwig-Maximilians-Universität/Sinologie, München.
- Sklenarova, E. (2014). *Fremdsprachenerwerb beim Schüler mit Lernstörungen – eine Fallstudie*. Bachelorarbeit Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät. Masaryk Universität.

- Sklenska, G. (2010). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt Helen-Doron-Methode*. Doctoral Dissertation Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät. Masaryk Universität.
- Suleymanova, T. A. (2018). The Key of Foreign Language Teaching Methodologies. *Web of Scholar*, 3(3), 27-29.
- Şahin, İ. (2015). *Görev Odaklı Dil Öğretimi ile Arapça Dil Bilgisi Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tobiasz, L. (2007). Wortschatzarbeit in alternativen Lehrmethoden–eine kritische Betrachtung. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 263-273.

Eşdeğerlik Açısından Deyimsel İfadeler

Prof. Dr. Hasan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi - AKEF

Prof. Dr. Erdinç Yücel
Necmettin Erbakan Üniversitesi - AKEF

Giriş

Her dilde sözlü ve yazılı iletişimde ifade akıcılığını sağlayan, ifade gücünü zenginleştiren, daha az kelimedenden oluşmasına rağmen verilmek istenen mesajı özlü ve çok daha etkili bir şekilde sunan söz öbekleri, cümleler vardır. Dil öğrenim nedenleri farklı da olsa netice itibarıyla o dilde iletişim kurmak öncelikli amaçtır (Kırmızı, 2019: 66). Bu amacı gerçekleştirebilmek için mecazi unsurların dildeki ekonomiklik ilkesini en güzel şekilde yerine getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bireyin az bir kelimeyle çok şey ifade edebilmesi olarak kısaca anlatabileceğimiz bu ilke aslında dildeki mecazi kullanımların ve deyimlerin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Ana dilimizdeki günlük iletişimden de bineceği üzere uzun cümleler kurmak yerine, deyimlerden faydalanarak kısa bir şekilde kişinin meramını anlatması iletişim partneri üzerinde daha büyük ve anlamlı bir etki yaratmaktadır.

Bir dilde mecazi ifadelerin, deyimlerin çokluğu aynı zamanda o dilin köklü bir dil olduğunun da göstergesidir. Genel itibarıyla yapısal olarak değiştirilemeyen veya cümle içerisinde değişikliğe uğramadan kullanılabilen, iletişimi kolaylaştıran ve iletişimde akıcılığı sağlayan bu unsurlarla uğraşan dilbiliminin bir alt kolu olarak deyimbilim kendisini göstermektedir. Almancada Phraseologie İngilizcede ise phraseology olarak adlandırılan ve deyimleri, ikilemeleri vs. değişik söz öbeklerini, mecazi kullanımlarını, onların sınıflandırılmalarını ve pragmatik kullanım alanlarını kendine konu edinen bu dal, dilbilim sahasının yeni uğraşı alanları, yeni araştırma sahaları arasında yer almaktadır. Duhme (1991: 12) bu dalın görevini “Deyimsel ifadeleri ve onların sistematüğini anlamak ve dilin diğer unsurlarından deyimsel ifadeleri ayrı tutmaya çalışmak” olarak tanımlar.

Deyimler kültürel öğeler oldukları için bir dilden diğer dile olduğu gibi aktarmak (birkaç istisna dışında) neredeyse imkânsızdır. Her kültür

kendi gelenek, görenek ve değerleri doğrultusunda zaman içerisinde dillerini oluşturmuşlardır. Bu tür kullanımlar Balcı (2021: 14) tarafından da dile getirildiği gibi kültürün bir unsurudur ve toplumun kültürel yapısını yansıtır.

Coğrafi şartlar dahi dilin teşkilinde mecazi ifadelerin oluşumunda büyük bir rol oynar. Kutuplarda yaşayan Eskimolarda kar ile ilgili onlarca deyim varken ekvatorlarda kar ile ilgili neredeyse hiçbir deyim rastlayamamak coğrafi şartların mecazi kullanımların oluşumunda ne denli önemli olduğunun somut bir göstergesidir. Kültürel farklılıklardan dolayı deyimlerin başka bir kültüre aktarılmasında kelimesi kelimesine tercüme yerine eşdeğerliğe dikkat edilmesinin önemi ve gerekliliği daha iyi anlaşılmaktadır. Reiss (2000: 123) tarafından “metnin içeriksel anlamına ulaşılması” şeklinde özetlenen bu yöntem ilgili dilin sosyo kültürel özelliklerinin dikkate alınmasını şart koşar.

Eşdeğerlik kavramı genel anlamda hedef kültüre ait bir metnin kültürel olarak farklılık arz eden diğer bir dile anlamsal olarak aktarılması demektir. Deyimler bir dilin kültürel birikimi neticesinde oluşan zenginlikler olduğu için özellikle tam mecazi kelimelerle teşkil edilen deyimlerin tercümesi ancak ilgili dile anlamın aktarılması yani eşdeğerliliğin verilmesiyle mümkün olabilir. Özellikle mecazi kelimelerle yüklü deyimlerin birebir tercümesinin telafisi mümkün olmayan yanlış anlaşılımları da beraberinde getirmesi kaçınılmazdır.

Bu kapsamda eşdeğerlik kavramının diller arasındaki vazgeçilmez konumundan bahsetmek yerinde olacaktır. Fen bilimlerinden, bilgisayar ve bilişim teknolojisine, sosyal bilimlerden çeviri teknolojisine kadar her bilim dalında kültürlerarası etkileşim çerçevesinde bu kavramın gereklerine göre hareket edildiğini görmek mümkündür. Karşılaştırmalı dilbilim, edimbilim, sözlükbilim ve uğraşı alanı dillerdeki çeşitli gelişmeler olan birçok bilim dalı eşdeğerlik kavramının gereklerine göre bilimsel faaliyetlerini yürütür.

Çalışmamızın konusunu Almanca ve Türkçe deyişler/deyimler teşkil ettiği için çeviribilimde eşdeğerlik konusu bizi daha da yakından ilgilendirmektedir. Çeviribilimin genel araştırma alanlarını,

- bir dilden diğerine aktarım sorunlarını analiz etmek, hedef dil ile kaynak dil arasındaki yapısal farklılıkların giderilmesini sistematik hale getirmek.

- yorumbilim, dil felsefesi, dilbilim ve edebiyat bilim alanlarında yapılan bilimsel çalışma bulgularından yararlanarak çeviride yaşanılması muhtemel sorunları araştırmak,

- çeviri için kullanılacak ilgili sözlükler ile çözüm için çeşitli yardımlar ve alternatifler sunmak şeklinde özetlenebilir.

Phraseologie ve Phraseologismus kavramlarının kökenine inersek bu kelimelerin Yunanca-Latince kökenli bir kelime olan “phrasis” sözcüğünden türediğini ve “sözlü ifade” anlamına geldiğini görürüz. 17. yy.’ da ise Fransızcadan dilbilim alanyazınına aktarılan “phrase” kelimesi sözlü ifadenin yanında “içeriği olmayan, bir şey ifade etmeyen söz, söyleyiş tarzı” anlamlarına gelmektedir.

Idiom, Idiomatik ve Idiomatismus kavramları da yaygın bir şekilde kullanılır. Yunanca bir kelime olan idiôma sözcüğünden gelen ve “karakteristik, tipik, özellik” sözlük anlamları içeren bu kelime literatürde karşılığını “deyim, mecazi ifade” olarak bulur. 20. yy.’da Rusçada “idiomatičnost” ve İngilizcede “idiomaticity” kullanımlarının eşdeğeri olarak Almancada “Idiomatizität” kelimesi kendini gösterir. Bu kavram Türkçeye ise deyim ya da mecazi ifade olarak tercüme edilebilir. Bu mecazi ifadeler daha çok deyim ya da deyimsel ifade olarak kendisini göstermektedir. Gottsched’e göre Almanca deyimler başka bir dile kelimesi kelimesine tercüme edilemezler (aktaran, Fleischer 1997: 3). Bu aslında tüm diller için geçerlidir. Diller kendi coğrafyasında, kendi şartlarında, kısacası kendi kültüründe geliştiği, her bir dil kültürel miras yoluyla sonraki kuşaklara aktarıldığı için, değil mecazi birer kullanım olan deyimlerin, bir çok somut kelimenin bile diller arasında tam karşılığının bulunması beklenemez. Deyişbilim adı altında genel olarak bir dilin değişik özellikleri, kullanım alanları ve yerleri mercek altına alınır. Deyimler de bu bilim dalının araştırma alanına girer. Dil içerisinde ne tür söz öbeklerinin deyim sınıflandırması adı altında toplanacağı noktasında geçmişten günümüze kadar süregelen tartışmalar, fikir tezatlıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum özellikle eski dönemlerde çok büyük kavram kargaşasına yol açmıştır. Büyük bir aile olan “Dil” fenomeni içerisinde deyim konumu nedir? Ne tür dilsel unsurlara deyim denir? Deyimler niçin önemlidir?

Dilbilimciler, dil araştırmacıları kavramların yerleşmesi noktasında yaşanan sıkıntılardan yıllardır şikâyet ede gelmişlerdir. Deyimler de bu tartışmalı konular arasında yer almaktadır. Türkçe ve Almanca gibi yapı ve cümle kuruluşu bakımından farklı iki dil grubuna ait dillerde nelerin

deyim sayılabileceğine dair kavram birliğine ulaşmak çok daha zordur.

Türkçede de ne tür söz öbeklerine ya da kalıplara deyim denilebileceği noktasında başlangıçtan itibaren bu alan araştırmacıları farklı yaklaşım ve görüşler dile getirmişlerdir. Bu alanda ülkemizde genel kabul gören çalışması olan isimlere bakınca genel itibariyle deyim kavramı üzerine “gerçek anlamının dışında kullanılan, kalıplaşan, ilgi çeken söz” şeklinde bir uzlaşma söz konusudur (Aksan, 1982: 35; Topaloğlu, 1989: 55; Türkçe Sözlük, 2005: 517). Deyişlerin sınıflandırılmasında ise farklı yaklaşımlar olmuştur. Bunlar arasında özellikle Burger’in (1998: 36) deyişbilim kapsamında deyişleri üçe tasnif etmesi genel kabul görmüştür:

- a. Bilgi aktarma amaçlı deyişler
- b. Yapısal deyişler
- c. İletişimsel deyişler

Bilgi aktarma amaçlı deyişler ile, her hangi bir nesneye, olaya ya da konuya dair oluşturulmuş olan söz öbekleri kastedilir. Bir örnek vermek gerekirse, Schwarzes Gold (siyah altın) tamlamasıyla Almandada kömür ya da petrol tanımlanır. Türkçede ise Derya Kuzusu tabiri ile bir deniz ürünü olarak „balık“, kara elmas tabiri ile „kömür“ kastedilir. Bu tür kullanımlar, bir meslek grubuna ait olan, halk tarafından da benimsenip kullanılan *argo* olarak isimlendirilen sınıflandırmaya dâhil edilir.

Yapısal deyişler ile dil içerisinde yalnızca tek bir işlevi olan, genel anlamda dilbilgisel işlevler yüklenen dilsel oluşumlar akla gelir. Örneğin; (weder...noch, ne...ne de, sowohl als auch, hem...hem de, im Hinblick auf, açısından, im Vergleich zu, -e kıyasla vs.)

İletişimsel deyişler ile günlük hayatın akışı içinde kullanılan, iletişimsel eylemlerin tanımlanmasında, kurulmasında, sürdürülmesi ya da bitirilmesi sırasında başvuru olan iletişimsel işlevli kalıplar kastedilir: Örneğin; Auf Wiedersehen: Görüşürüz, bis bald: Görüşmek üzere. Es tut mir leid: Üzgünüm. Ganz meine Meinung / Ich bin auch derselben Meinung: Ben de tamamen aynı fikirdeyim,vb.

Kalıplaşmış söz öbekleri olarak bilinen deyimlerde kelimelerin yerleri değiştirilemeyeceği gibi onların yerine eş anlamda olan bir başka kelime de kullanılamaz. İçerisinde kullanılan kelimeler yardımıyla deyimlerin ne tür bir anlam içerdiği anlaşılabileceği gibi, birçok deyimde ve kullanımda bunun pek de mümkün olmadığı bilinmektedir. Bu durum özellikle o dili yabancı dil olarak öğrenen kimseye büyük güçlük çıkarır. Anlamını çıkar-

ramadığında bir deyimın dil öğrenen kimse için sebep olduğu sorun ne kadar büyükse, kişi deyimın anlamını biliyorsa ya da iletişim bağlamına uygun olarak bir deyimi yerinde ve doğru olarak kullanabiliyorsa deyimlerin o kimseye iletişimde sağladığı kolaylık da o denli büyük olur. Kişinin iletişim aracı olarak kullandığı dildeki deyimlere hâkim olamadığı için uzun cümlelerle kendini ifade etmeye çalışması, elinin altındaki elektrikli bir matkabın fonksiyonlarını tam olarak bilmediğı için o ağıtla kolaylıkla yapılabilecek bazı şeyleri manuel olarak zorlanarak yapmaya çalışan bir kimsenin durumuna benzer. Aşağıda deyimlerin genel özellikleri ile ilgili olarak Türkçe ve Almancada ortak noktalar üzerinde durulmaktadır:

Deyimler genelde mastarla bittiklerinden şahsa göre çekimlenebilirler:

Ins Schwarze **treffen**: On ikiden **vurmak**

Die Eule nach Athen **tragen**: Boşa kürek **çekmek**

Auf die schiefe Bahn **kommen**: Yoldan **çıkma** gibi.

Bu örneklerde de görüldüğü üzere ilgili deyimlerdeki fiiller mastar haldedir ve şahıs zamirlerine göre çekime girerler.

Deyimler iki ve daha fazla kelimeden oluşurlar:

Deyim olarak kullanılan söz öbekleri en az iki kelimeden oluşur

abgebrannt sein: Meteliksiz kalmak

blau machen: Gitmesi gereken bir yere gitmekten vazgeçmek, (Okulu/işi) asmak.

Deyimler genel anlamda mecazi olarak kullanılır:

Oluşturdukları cümlelerdeki kelimelerden bağımsız olarak irdelendiğinde, anlamları ya kısmen çıkarılabilir ya da bu mümkün olmaz.

Eğer karşılaştığımız bir kelime grubunun anlamı, içerisinde kullanılan kelimelerden çıkarılamıyor ise bunun deyim olabileceğine dair elimizde güçlü göstergelerin bulunduğunu söyleyebiliriz (Burger 1998: 15).

“Der Chef sei bei ihnen angekommen. Da haben wir den Salat” cümlesi, kullanılan “Da haben wir den Salat!” deyimi bilinmiyorsa, Almanca öğrenen Türk bir öğrenci tarafından “Şef onlara uğramış. Orada salatamız var” şeklinde zihinde Türkçeye tercüme edilecektir; dolayısıyla kişi bu

deyimin Türkçede “ayvayı yemek” deyimini karşılığında kullanıldığını ve içine düşülen zor, sıkıntılı durumu ifade ettiğini bilemeyecektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birisi için de aynı durum söz konusudur. Eğer bu kimse “Ayvayı yemek” cümlesinin “hoş olmayan bir durumla karşılaşmak/bir sıkıntıya düşmek” anlamında kullanılan bir deyim olduğundan habersizse, bir diğerinin “Teftişe gelmişler. Şimdi ayvayı yedik” cümlesine doğal olarak hiçbir anlam veremeyecektir.

Deyimleri oluşturan cümleler bazen hem deyim olarak mecazi anlamda hem de kelimelerin ifade ettiği gerçek anlamda kullanılabilir:

Bu durum hemen hemen tüm diller için geçerli bir kural olarak karşımıza çıkar. Almancada “Warum soll ich schlafende Hunde wecken?” deyimini Türkçeye sözlük anlamı olarak aktarıldığında “Uyuyan köpekleri niçin uyandırayım?” şeklinde bir karşılık elde edilir. Dolayısıyla bu cümle kullanıldığı iletişim ortamına göre farklı anlamlar içerebilir. Örneğin bu, bir çiftlikte koyunlarla birlikte otlamaya gitmemesi gereken çoban köpekleri için, bir çoban tarafından sarf edilen bir cümle olup gerçek anlamda kullanılabileceği gibi, her hangi bir olay karşısında birisinin, bir diğerinin aklına gelmemiş olan bir fikri, kendisinin onun aklına düşürmesi halinde bundan zarar görebileceğini özellikle vurgulamak için kullandığı bir deyim de olabilir. Türkçede de “uyuyan yılanın kuyruğuna basmak” deyimini de aynı şekilde yani bahçede farkına varmadan bir yılanı basmak anlamında hem kelimelerin gerçek anlamlarıyla hem de mecazi olarak “kötü niyetli olduğu bilinen birisinin yeni bir kötülük yapmasına fırsat vermek” anlamında kullanılabilir.

Bu iki örnekte de açıkça görüldüğü gibi hem Türkçe hem de Almancada bazı cümleler gerçek anlamlarında ya da tamamen deyim olarak kullanılabilir. Dolayısıyla bu tür cümlelerin deyim mi yoksa gerçek anlamıyla kullanılan bir ifade mi olduğunu sözel ya da yazılı metnin bağlamı belirler.

Burger’in de (1998: 31) vurguladığı gibi „Her iki kullanım arasındaki fark ne kadar fazla ysa, deyim o kadar mecazidir“. Türkçede örneğin “Üzümünü ye de bağını sorma” deyiminin ne ifade ettiği içerisinde geçen kelimelerin anlamlarından çıkarılamaz. Eğer bu tümcenin, “*yararlandığın şeyin nereden geldiğini araştırma, yararlanmana bak!*”, anlamında hem biraz eleştiri hem de öğüt içeren bir deyim olduğu bilinmezse, hem günlük hayatta gerçek iletişim ortamlarında kişi tarafından aktif kullanılamaz hem

de iletişimde bulunulan kişi tarafından kullanılmışsa da büyük bir olasılıkla anlaşılamaz. Almancada da örneğin “Auf grossem Fuss leben” deyimini kelime anlamı olarak Türkçeye tercüme edildiğinde “büyük ayak üzerinde yaşamak” gibi bir karşılık elde edilir ki, bu hiçbir anlamsal içerik ifade etmez; ancak bu deyim “müsrif yaşamak, çok fazla para harcamak” anlamında kullanıldığı bilinirse, bu tümceyi dillendiren kimsenin ne söylemek istediği anlaşılır ve iletişim de bu doğrultuda devam ettirilir. Aynı şekilde “ağız satmak” deyimini ile önceden karşılaşılmaıssa, değil Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birisi, ana dil olarak konuşan bir kimse bile bunun, “kendini övmek, böbürlenmek, yapamayacağı bir işi yapacakmış gibi konuşmak” anlamlarına gelebileceğini çok da kolay çıkaramayacaktır. Kısacası, bir tümcenin ne ifade ettiğini kelimelerinden çıkarmak ne derece güç ise, o tümcenin deyimisel niteliği o derece büyük olur (Burger, 1973: 26). Bir başka ifadeyle kullanılan tümcenin iletişimsel işlevi onun deyim olup olmadığını net bir şekilde ortaya koyar (Burger, 2003: 53).

Kalıplaşmış söz olan deyimlerin yerleri değiştirilerek kullanılamaz:

“Kelle kulak yerinde” deyimini “kulak kelle yerinde”, ya da Almancada “Kind und Kegel” (Çoluk çocuk) ifadesi “Kegel und Kind” şeklinde değiştirilemez. Aynı şekilde “kelle kulak yerinde birisi” yerine “kulak kelle yerinde birisi” şeklinde bir kullanımın mümkün olmayacağı gibi, Almancada “istisnasız herkes ve herşey” anlamındaki “mit Mann und Maus” kalıbını “mit Maus und Mann” veya “bol bol” anlamına gelen “in Hülle und Fülle” ifadesini “in Fülle und Hülle” şeklinde kullanmak mümkün değildir.

Sonuç

Dilbilimin bir alt kolu olarak ortaya çıkan deyimbilim mecazi anlamlar içeren tümce ve söz öbeklerini ve onların pragmatik kullanımlarını konu edinir. Deyimler, dilbilimin en tartışmalı konuları arasında yer alır. Bu durum, yeni bir saha olduğu için bu alanda bilim insanları tarafından kavramlar üzerinde net, açık bir uzlaşma olmamasından kaynaklanmaktadır. Kültürel bir alt yapının meyveleri olarak adlandırılabilen deyimlerin bir dildeki niceliği, o dilin zenginliğinin en somut göstergelerinden birisidir; dolayısıyla deyimler bir dilin ve genel anlamda iletişim ortamlarının vaz-

geçilmezleridir. Bu gerçekten hareketle önemli olan iletişim sırasında doğru mecazi kullanımlarla konuşma akıcılığını sağlamak böylece iletişimsel işlevi yerine getirmektir. Hem ana dilde hem de hedef dilde etkili iletişim kurabilmek, az kelimeyle çok şey ifade edebilmek dolayısıyla iletişimde arzulanan verimliliğe ulaşabilmek için, kişinin iletişimsel yetisinin de gelişmesi gerektiği ortadadır. Bu da ancak deyimlere bu süreçte gerekli önemin verilmesiyle mümkündür.

Kültürlerarası iletişim esnasında muhtemel iletişim kazalarını önlemenin birinci koşulu iletişim partnerini doğru anlamaktır. Kullanılan mecazi bir ifadeyi anlamamak ya da yanlış anlamak en iyi ihtimalle iletişimin kopmasına sebep olur ki, bu da hiç arzu edilen bir durum olmayacaktır. Bunun için yabancı dilde iletişim kuracak bir bireyin hem kendi dilini ve kültürünü hem de hedef dili ve kültürünü yakından tanımak gerekmektedir. Deyimler de bu anlamda kültürleri yeterince tanımanın en doğal göstergesidir. Yabancı dilde iletişim kuran bir birey, karşılıklı etkileşim esnasında uzun cümleler kurmak yerine deyimler kullanır veya iletişim partnerinin kullandığı deyimlerin gereğine uygun cevaplar verebilirse, bu durum dile ve ilgili kültüre hâkimiyetin önemli bir göstergesi olduğu için iletişim kurduğu bireyi etkileyecek ve hali hazırdaki iletişimin amaçladığı doğrultuda gerçekleştiğini görerek öz güveni ve motivasyonu da artacaktır.

Günlük hayatta gerçek iletişim ortamlarında doğru yer ve zamanda deyimlerden yararlanılarak iletişimde akıcılığı sağlayabilme yetisinin kazanılması, etkili iletişimin vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Bu anlamda deyimlerin aktarımında eşdeğerliği göz önünde bulundurmak zorunludur. Kültürel birer dilsel kazanım olan deyimlerin bir başka dile yani bir başka kültüre aktarılırken eşdeğerlik faktörüne göre hareket edilmesi etkili iletişimin teminatıdır. Bu kapsamda yabancı dil öğretim sürecinde çevirmenlerin ve dolayısıyla çeviri eğitiminin nedenli hayati bir işleve sahip olduğu tartışma götürmez bir gerçektir.

Kaynakça

Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil* – 3. Ankara:

TDK Yayınları.

Balcı, T. (2021). *Dil Kültür ve Farkındalık Üzerine Düşünceler*. A. Haldan, T.

Balcı, A. O. Öztürk, O. Holzapfel, A. Çınar, Y. Halıcı, O. Çetiner (Ed.)

Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Organizasyon Ticaret Limited Şirketi: Çanakkale.

- Burger, H. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Burger, H. (1998). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Burger, H. (2003). *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt .
- Duhme, M. (1991). *Phraseologismen in der deutschen Wirtschaftssprache*. Erfurt:Niemeyer.
- Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. durchges. u. erg. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Koçak M. (2019). Dil-Kültür İlişkisi Bağlamında Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Aktarımının Önemi Üzerine Kuramsal Bir Araştırma. *Theory and Practice in Education* içinde, s. (506-517). N. Dellal ve S. Koch Witoldstankowski (Ed.), Lambert Academic Publishing LAP, Düsseldorf.
- Kırmızı, B. (2018). Eğitim öğretimde duyuşsal özelliklerin önemi.
- Hasan Yılmaz, Erdinç Yücel, Selma Durak Öğüten (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış II* içinde s. (99-108) Konya: Çizgi.
- Kırmızı, B. (2019). Neden yabancı dil öğretemiyoruz? Hasan Yılmaz, Erdinç Yücel, Mustafa Serkan Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış III* içinde s. (Hasan Yılmaz, Erdinç Yücel, Mustafa Serkan Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış III* içinde s. (66-73) Konya: Çizgi.
- Köklügiller, A. (2008). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Bahçeşehir Yayınları.
- Öztürk A.O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk (Studien zur Volksliedforschung Band 15)*, Peter Lang: Deutschland.
- Reiß, K. (2000). *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Wiener Vorlesungen von Mary Snell- Hornby, Mira Kadric. Wien; WUV Universitätsverlag.
- Sinan, Ahmet T. (2001). *Türkçenin Deyim Varlığı*. Malatya: Kubbealtı Yayınları.
- Tepebaşılı, F. (2016). *Retorik*. Çizgi: Konya.
- Tepebaşılı, F. (2015). *Edebiyat Bilimine Giriş*. Çizgi: Konya.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.

Yabancı Dilde Kelime Bilgisinin Öğretilmesinde Uygulanan Bazı Yöntemler

Dr. Öğr. Üyesi Halime Yeşilyurt
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Edebiyat Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Arslan Çavuşoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF

Günlük hayatta iletişimi sağlayan en önemli unsurlardan biri kelimedir. Bireyler arası iletişimin sorunsuz devam edebilmesi, anlama ve anlatma becerilerinin gelişebilmesi kelime dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin kelime bilgileri hem anadili hem de hedef dili kullanabilmelerinde büyük önem taşır. Bu bölümde kelime öğretimi ve öğrenimi üzerinde durularak kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilebilecek etkinliklere değinilecektir.

En basit tanımıyla dildeki soyut veya somut anlatımı kapsayan, anlamayı ve anlaşılmayı sağlayan ifadelere kelime denir. Neveling (2010: 331), Kelime teriminin tekdüze bir tanımının yapılamayacağını ifade ederek, kelimelerin bilişsel bir bakış açısıyla, dil dışı dünyadaki nesneleri ve durumları adlandırmak için kullanıldığını, dilbilimsel açıdan ise, biçim ve anlatım yönü olan, bağımsız dilsel ve iletişim odaklı temel birimler olan göstergeler olduğunu söylemiştir. Korkmaz, kelimeyi “*bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi*” olarak tanımlar (Aktaran: Karatay, 2007:142). Vardar’a göre ise kelime (sözcük) “*Bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da -bükünlerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeği*” anlamına gelir (2002:181). Bir dilde gerektiği gibi iletişim kurabilmek için kelime öğretimine önem vermek gerekmektedir. Kelime hazinesinin genişliği dil öğrenim sürecine ivme kazandırmakta ve anlatımda akıcılığı sağlamaktadır. Humboldt kelimenin “*dilin en çok anlam taşıyan parçası*” olduğunu belirterek “*dil olmadan her düşüncenin karanlık*” (Aktaran: Akarsu, 1998:31) olduğunu vurgular. İfadelerin

dil sayesinde vücut bulması kelime öğrenimine ve öğretimine çok fazla önem verilmesi gerektiğinin çok açık bir göstergesidir. Humboldt' un da ifade ettiğİ gibi düşünceler dil olmaksızın karanlıklaşıır ve anlaşılmaz hale gelir. İnsanoğlu ilk çağlardan beri kendini ifade etmek için çeşitli yollar denemiştir. Bu kendini ifade etme çabası sonucunda karşılaştıkları canlı ya da cansız bütün varlıkları veya tecrübe edilen tüm olay ve olguları aktarmak ve de sorunsuz bir şekilde açıklayabilmek adına kelimeler üretmişlerdir. Bir dili iyi bir şekilde konuşabilmek, iletişim sırasında söz konusu dilin kurallarını doğru bir şekilde uygulayarak ifadelerde akıcılığı sağlamak kişilerin kelime bilgisine bağlıdır. Bu nedenle hem anadil hem de yabancı dil eğitim-öğretim sürecinde kelime bilgisinin önemi göz ardı edilemez.

Almanca Kelimelerin Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar ve Nedenleri

Kişinin kendini ifade edebilmesinin ilk basamağı olan kelimelerin, dil öğrenim sürecindeki önemi elbette tartışılmaz bir gerçektir. Kelime bilgisi öğretimi ve öğrenimi gerek anadil gerekse yabancı dil eğitim-öğretim sürecindeki herkesin karşılaştığı temel sorunlardan biridir. Kelime öğrenimine yönelik kesin olarak belirlenmiş kurallar bulunmamakla birlikte kelimeleri bağlam içinde öğrenmenin, tek tek ezberlemekten çok daha faydalı olduğu bilinmektedir. Kişisel algılardaki farklılıklardan dolayı yabancı dilde kelime öğreniminde sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş öğrenim yöntemleri bulunmamaktadır. Bazı öğrenciler kelime kartlarıyla öğrenmeyi tercih ederken bazıları öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanarak kalıcılığı sağlamaya çalışmaktadır. Bütün dillerde olduğu gibi yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin de karşılaştıkları temel sorunlardan biri de kelime eksikliğidir. Almanca' da adların başında eril, dişil ya da cansız varlık olduklarını belirten tanımlayıcıların olması ve cümle yapılarında bu tanımlayıcıların anlamsal yapıya uygun olarak hal değişikliğine uğraması da yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin en fazla şikâyetçi olduğu durumlarıdır. Bu tanımlayıcıların kelimelerden ayrı olarak ezberlenmeye çalışılması ise söz konusu dilin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Örneğın "Wörterbuch" kelimesini ilk defa dağarcığına ekleyen bir öğrenci bu kelimeye ait tanımlayıcıyı daha sonra öğrenmekte güçlük çeker. Bu nedenle "das Wörterbuch= sözlük" ifadesini kullanarak hem tanımlayıcıyı hem de sözcüğün anlamını aynı anda öğrenmiş olur. Böylelikle daha sonradan ortaya çıkması muhtemel tanımlayıcı hataları engellenir. Kelimelerin bellekte uzun süreli olarak korunması da onların bağlam içerisinde öğrenilip öğrenilmemesine göre değişmekte-

dir. Gündoğdu (2007:144) öğrencileri etkileyip onların hoşuna giden kelimelerin fıkra ve esprilerde kullanımının kalıcılığı artıracığını söylemektedir. Fıkra ve esprilerle renklendirilen kelime bilgisi (Wortschatz) öğretimi, öğrenimde kalıcılığın anahtarlarından biridir.

Kelime öğreniminde diğer bir yöntem de birbiriyle alakalı kelimelerin resimler yardımıyla öğretilmesidir. Yabancı dil öğretiminde ders materyallerinin öğrencinin dikkatini çekecek düzeyde resim ve şekillerle tasarlanmış olması hatırlamayı kolaylaştıracak bir başka yoldur. Öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerin sınıf ortamında okutulması, metinden çıkan kelimeleri kullanarak yeni çalışmaların yapılması da kelime öğretiminde anlamlı öğrenmeyi sağlayan yöntemlerden sadece bazılarıdır. Derslerde işlenen metinler öğrenci seviyesinin ne çok fazla üstünde ne de çok fazla altında olmalıdır. Öğrencilerin dil seviyelerinin çok fazla üzerinde olan bir metin ile kelime çalışması yapmak onları gereğinden fazla zorlayıp karamsarlığa sürükleyeceğinden verimli bir çalışma ortaya koymak mümkün değildir. Metinlerin açık, kolay anlaşılır ve anlamlı olması parçada geçen sözcüklerin akılda kalmasını hızlandırır. İçinde işe yarar on tane kelime olan anlaşılır bir metin, yoğun bir şekilde yabancı kelimelerle boğulmuş karmaşık, net olmayan ve ahenk yoksunu bir metinden daha yararlı olur.

Yeni öğretim metodlarındaki değişimler sayesinde öğrenciler artık derslerde eskisi gibi sadece elli dakika boyunca oturup öğretmenin söylediklerini yazma göreviyle yükümlü değildirler. Öğretmen odaklı derslerin yönü günümüzde Web 2.0 araçlarının da kullanımıyla öğrenci odaklı bir eksene doğru kaymış bulunmaktadır. Bunun da en güzel tarafı derslerde öğrencilerin eskiye nazaran daha aktif bir rol almasıdır. Öğretmen derslerde sadece öğrenciye yol gösteren rehber rolündedir. Öğrenciler ise dersin içeriğine göre bilgisayar, cep telefonu, resim, karton veya broşür gibi materyallerle sunumlar hazırlayarak sınıfta dersi işleyebilirler. Böylelikle dersin merkezinde kendisi bulunan öğrenci yaparak ve yaşayarak öğreneceğinden edinilen bilgiler kalıcı hale gelecektir. Duyu organlarına yönelik olarak gerçekleştirilen bir öğrenme klasik yolla yapılan bir öğrenmeden her zaman için daha kalıcı olmaktadır. Kelimeler zamanla unutulsa bile çağrışım yoluyla hatırlanması mümkündür. Bu yüzden materyal kullanımı kelime bilgisini arttırmaya yönelik yapılan çalışmalarda vazgeçilemeyecek kadar önemlidir.

Kelime bilgisi dil öğretiminin temeli sayılan yazma, okuma, dinleme ve konuşma gibi dört dil becerisinin dördünü de etkileyebilme gücüne sahiptir. Gerek yazma ve okuma gerek konuşma ve dinleme esnasında kelime

dağarcığı önemli rol oynamaktadır. Bir dilde kişinin kelime hazinesi ne kadar dar olursa bu dört becerinin gelişmesi de o ölçüde yavaşlar. Okuduğu metni bilinmeyen kelimeler yüzünden anlamayan bir öğrenci, buna bağlı olarak ne o metnin ilgili herhangi bir yazı yazabilir ne de metin üzerine konuşabilir. Ayrıca kelimelere yabancı olduğu için dinleme esnasında da onları anlamlandıramaz.

Güçlü bir kelime dağarcığı anlatım gücünü de arttırdığından iletişim de daha kolay kurulur. Verimli bir iletişim süreci için anadil ve hedef dilde hatırı sayılır derecede kelime bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Aksi takdirde bu iki dil arasında örtüşmeyen durumlara anlam vermek güçleşeceğinden iletişimde aksaklıklar ortaya çıkacaktır. Bohn' un da ifade ettiği gibi iki veya daha fazla dilin arasındaki kelimelerin tam olarak örtüşmemesi doğal bir durumdur (bknz. Yılmaz, 2009: 510). Diller arasında kelimelerin anlamlarında farklılıkların olabileceği öğrencilere öğretilmeli, ortaya çıkabilecek olumsuzluklar hakkında ön bilgiler verilmelidir. Dil sınıflarında bu ön bilgiyi göz önünde bulundurmak ve derslerde kelime öğretimi bu yönde düzenlemek gerekmektedir. Öğrencilere içerisinde hedef dilin kültürünün işlendiği metin çalışmaları yaptırılarak kelime dağarcıklarının gelişimine ivme kazandırılmalıdır.

Aktif ve Pasif Kelime Hazinesi:

Yabancı dil öğrenen bir kişinin kelime hazinesi o kelimeleri kullanıp kullanmadığına bağlı olarak değişmektedir, yani hangi kelimeler daha çok kullanılıyorsa ve hangilerine daha fazla ihtiyaç duyuluyorsa o kelimeler işlerlik kazandığından akılda daha fazla yer eder. Yabancı dil sınıflarındaki başlıca sorunlardan biri de öğrencilerin aktif ve pasif kelime hazineleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Kişinin aktif olarak yani günlük iletişimde rahatlıkla kullanabildiği kelime hazinesi, pasif olarak- yazılı metinlerde görüp anlamlandırabildiği ama iletişim esnasında hemen akla gelmeyen- sahip olduğu kelime hazinesinin sadece küçük bir kısmını içermektedir. Bu nedenle öğrenciler yabancı dili yapısal olarak öğrenmelerine rağmen konuşma esnasında rahat bir iletişim ortamı sağlayamamaktadır.

İletişim esnasında ortaya çıkan bu gibi problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için bir başka yol da hedef dilde düşünebilmektir. Bunun ile kast edilen ise öğrencilerin kelimeleri öğrenirken *hedef dil= ana dil'deki anlamları* değil de *hedef dil = imge* olmalıdır. Bu uygulama ise kelime öğrenimi sırasında hedef dildeki kelime ve ana dildeki karşılığını içeren bir liste çalışması

yapılmaması gerektiği yönündedir. Kelime listeleri oluşturularak gerçekleştirilen bir öğrenme çoğu yabancı dil öğrencisinin yıllardır uyguladığı bir öğrenme yöntemi olmasına rağmen öğrencileri anadilde düşünmeye teşvik ettiğinden öğrenilen kelimelerin aktif kullanılmasını engeller. Bunun yanında öğrenciler kelimeleri hatırlarken ezber esnasında oluşturdukları listeye göre hatırlamaya çalışacaklarından dili spontane bir şekilde kullanmakta zorlanacaklardır. Kelime öğrenimini bu şekilde *ana dil = hedef dil* karşılığı yerine *hedef dildeki karşılık = imge* ya da bunun tam tersi *imge = hedef dildeki karşılık* olarak uygulamak gerekir. Dildeki kelimeleri imgelerle eşdeğer görmek, yani onları hafızada canlandırarak kelimelerin daha algılanabilir, duyumsanabilir, başka kelimelerle bağlantılar kurularak göz önüne getirilebilmek akılda kalmalarını kolaylaştırır.

Yabancı dil derslerinde öğrencilere bu tarz yöntemlerle kelime öğrenme çalışmaları yaptırılmalıdır. Örneğin kişi elindeki kaleme baktığında kalem = Bleistift demek yerine “Kann ich deinen Bleistift nehmen?” gibi bir cümle içerisinde kullanmaya çalışırsa kalem nesnesi onun kafasında kalem= Bleistift olarak yer etmeyecek; bilakis bu nesne görüldüğünde akla direkt olarak *der Bleistift* ifadesi gelecektir. Hâlbuki *kalem = Bleistift* şeklinde yapılan bir kelime öğretimi esnasında öğrenci *Bleistift* ifadesini görünce öncelikle bunun anadildeki karşılığını bulmaya çalışacak daha sonra onu cümle içinde kullanacaktır. Bu da hem konuşmada akıcılığı etkiler hem de önce ana dildeki karşılık hatırlanmaya çalışıldığından konuşmayı yavaşlatır. Bu tarz olumsuzluklardan kaçınmak için yabancı dil öğrenen kişi kelimelerin günlük kullanımdaki yerini öğrenmelidir. Bu noktada yabancı dil öğrenenlere çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Bilindiği gibi dil öğrenme emek isteyen bir eylemdir bu yüzden öncelikle hedef dilde düşünme öğrenilmelidir.

Kelime Öğretiminin Önemi

Kelime hazinesinin geniş ya da dar olması öğrencilerin anlama ve anlatma kabiliyetlerini etkilemektedir. Kelime öğrenme bir dili konuşabilmenin en zor ve en önemli basamakları arasındadır. Aygün’ e göre yetersiz bir kelime dağarcığı ile fonetik çalışmalar da iletişimsel çalışmalar da yürütülemez (bknz. Karatay, 2007: 146). Bunun için yabancı dil sınıflarında öncelikle öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Kelime öğrenmeyi bir yük olarak görmemeleri bilakis severek ve isteyerek yapılacak bir iş olarak görmelerini sağlamak için öğrenciler hedeften

haberdar edilmelidir, çünkü kişi neyi hangi amaçla yaptığını bilirse öğrenme süreklilik kazanır. Öğrencilere kelimeleri öğretmek yerine öğrenmeyi öğretmek daha kesin bir yoldur. Derslerin öğrenci düzeyine uygun materyallerle işlenmesi, gerektiğinde sınıf ortamında kelime oyunları oynanması böylelikle derslerin öğrenci için zevkli hale getirilmesi gerekmektedir. Eski kelime ezberleme metotlarının verimliliğini kabul ederek öğrenilmesi gereken kelimeleri öğrencilere listeler şeklinde vererek onları bu ağır yükün altında ezmek gerekir. Sağlık ve Yıldız'ın (2021: 419) belirttiği gibi günümüzde çocuklar tabletler, cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlarla çevrili dijital bir dünyaya gözlerini açmaktadır. Prensky, Yirminci yüzyılın son on yıllarında dijital teknolojinin gelmesiyle bilginin daha hızla ve akılda kalıcı bir şekilde yayılması sonucunda 2000'li yılların öğrencilerinin farklılaştığını, onların teknoloji ile büyüyen ilk nesil olduğunu, bilgiyi öncekilerden farklı şekilde düşündüklerini ve işlediklerini belirtmiştir (2001: 1). Bu süreç dil öğreniminde özellikle yabancı dilde kelime öğreniminde kendini belirgin bir şekilde göstermiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi kelime öğrenme bir dili kullanmadaki en zor basamaklardan biridir. Bu nedenle derslerin her ne kadar teknoloji donanımlı öğrenci odaklı işlenmesi gerekse de öğretmenlere de çok büyük görevler düşmektedir. Derse getirilen ek materyaller öğrenci seviyesine ve işlenilen konuya uygun olmalıdır. Öğrenciler gereksiz bir sözcük bombardımanına tutulmadan sadece derste öğretilmesi hedeflenen kelimeleri öğrenmelidir. Gereksiz kelimelerle kafalarını karıştırmak doğru değildir. Bunun için de öğretmenlerin ilk olarak yapması gereken şey derste öncelikle hangi kelimelerin öğrenciye verilmesi gerektiğini tespit etmek, dersi de bu doğrultuda ek materyallerle şekillendirmektir. Öğretmen hangi metinde ne kadar bilinmeyen kelime olması gerektiğini, ya da bir ders saatinde öğretilabilecek kelimelerin oranının yüzde kaç olması gerektiğini önceden hesap etmek zorundadır. İşlenilen metinde daha çok uygulama gerektiren durumlar mı vardır yoksa görsellerle hafızada daha iyi kalabilecek kelimeler mi vardır, bütün bunların derse girmeden önce özenle hesap edilmesi gerekmektedir. Bilindiği gibi görsel yolla öğrenilen kelimelerin hatırlanma olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle öğrencilere görsel kelime çalışmaları yaptırılmalıdır. Kitaplarda kelime çalışmalarına ayrılan özel bir bölüm olmalı ve bu kelimeler ileriki konularda da işlenmelidir. Böylelikle bir önceki konuda öğrenilen kelimeler sonraki konularda da tekrar yoluyla hatırlanmış olacaktır. Yabancı dil öğrenme sürekli tekrar gerektiren bir çalışma olduğundan

öğrenilenlerin ne kadar sıklıkla tekrarlanacağı ve nasıl öğrenciye faydalı olacağı çok iyi hesap edilmelidir.

Kelime çalışması yapılırken uygulanacak bir başka yol da verilen sözcüklerin cümle içerisinde kullanımıdır (Karatay, 2007: 148). Öğrenilmesi hedeflenen kelimelerin farklı cümlelerle tekrar kullanılması, hem cümle kurabilmek için değişik kelimeler öğrenmeyi gerektirdiği hem de öğrenilmiş olan kelimelerin pekişmesini sağladığı için verimli bir yoldur.

Yalçın ve Özek kelime dağarcığının zenginliği ile sıkı bir ilişki gösteren temel dil becerileri ve özellikle okuduğunu anlama gücünün, değişik akademik alanlardaki başarı ile yüksek bir ilişki gösterdiğini söyler (Göçer, 2010:1008). Kişinin kelime dağarcığı ne kadar geniş olursa okuduğunu anlama ve anladıklarını da gerektiğinde yazıya dökebilme olanağı o kadar fazla olur. Kelime dağarcığının zenginliği sadece hedef dilin öğrenilmesine katkıda bulunmaz, aynı zamanda farklı alanlardaki başarılarla da olanak sağlar.

Yabancı dilde başarılı olabilmenin ilk şartı kendi öz dilini iyi bilmekten geçer. Kişinin kelime dağarcığı ana dilde ne kadar gelişmişse hedef dilde de o ölçüde gelişmeye yatkındır; çünkü birey anadilde ifade edebildiği cümlelerin hedef dildeki karşılıklarını ararken de aynı derecede zengin bir kelime hazinesi ile kendini ifade etmeye çalışır hatta bunu bir gereksinim olarak görür. Zengin bir kelime hazinesi insanların düşünce olarak da gelişmesini sağlar. Güçlü bir kelime birikimine sahip olan kişi kendini daha rahat ifade edebildiği için düşüncelerini zorlanmadan aktarabilir, okuduklarını daha çabuk algılayarak duruma uygun tepkiler vermekte gecikmez. Dilin en önemli özelliklerinden biri de düşünce ile iç içe olmasıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 31). İster anadilde olsun ister yabancı dilde olsun kişilerin duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilmeleri böylelikle de kendilerini geliştirebilmeleri dilin, dolayısıyla da kelime bilgisinin sayesinde gerçekleşmektedir. Düşüncelerin hızla yayılabilmesi iyi bir şekilde ifade edilebilmesine bağlıdır, bu da ancak sağlam bir kelime bilgisiyle mümkündür. Duygu ve düşüncelerini sıkıntıya düşmeden aktarabilmek iletişimde inandırıcılığın kapısını aralayan bir anahtardır. Zengin bir kelime dağarcığı sayesinde ifadelerde güçlük yaşanmaz ve iletişim esnasında her bir kelimeyi telafi edecek ona eşdeğer başka bir kelime anında yerine konulur. Böylece iletişimde ortaya çıkması muhtemel kopuklukların önüne geçilerek sağlıklı bir iletişim süreci yaşanır.

Kelime bilgisi denilince akla gelen sadece kelimenin hedef dildeki ya da anadildeki karşılığı olmamalıdır. Göğüş' e göre kelime bilgisi; derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelime bilmek), ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Aktaran: Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 31). Hedef dilde de kelime hazinesindeki derinlik, genişlik ve ağırlık ifadelerin güçlenmesinde başlıca etkindir. Yabancı dil öğrenilirken derinlik boyutu diğerlerine nazaran daha fazla ihmal edilmektedir. Bir kelimenin birden çok anlama gelebileceği ve bu anlamların bağlama göre değişebileceği çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Bu yüzden zaman zaman dilde tekdüzeliğe gidilerek daha basit ifadeler kullanılmaktadır, bu da anlatımın bir süre sonra sıkıcı bir hale gelmesine neden olur.

Dil çalışmalarında kelime öğretiminin belli bir sıraya göre mi yapılması gerektiği sorusuna Özbay ve Melanlıoğlu' nun cevabı: *"Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri ve asıl önemlisi, kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntıları ile incelikleri ile anlatabilmelerinde işe yarayacak, kullanacakları kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. olmalıdır."* (2008: 34) şeklindedir. Yaşayan bir varlık olarak dilin, dolayısıyla kelimelerin unutulmaması için devamlı kullanılması gerekmektedir. Bu yüzden öğrenilen kelimelerin günlük yaşantıda kullanılabilir olması onların kalıcılığını sağlamaktadır. Görüldüğü gibi dil öğretiminde kelime bilgisi başlı başına yeterli olmamakta, buna ek olarak da ifadeleri güçlendirecek anlatıma canlılık katacak kelime grupları, deyimler ya da terimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle gerek yabancı dilde gerekse anadilde güçlenen bir anlatım ile ifadelerimiz hedefine ulaşacak, iletişim daha aktif hale gelecek ve en önemlisi de bireyin kendi ifade gücündeki yeteneği görmesi sayesinde özgüveni artacaktır.

Yabancı dilde kelime öğretiminde belli bir sıra vermek mümkün olmakla birlikte günlük konuşmalarda en fazla karşılaşılan ifadelerden başlanmalı ve öğrencilerin ilgisini çekecek konulara ağırlık verilmelidir. Bu sayede Göğüş' ün üç boyutlu kelime bilgisi görüşünü de sağlıklı bir şekilde uygulayıp verimli sonuçlar almak mümkün hale gelir. Dil öğrenenler hoşlarına giden ve ilgi duydukları alanlarda çalışmalar yaptıklarında kelime bilgilerindeki derinlik, genişlik ve de ağırlık noktaları artacaktır. Bu da sınıf ortamında çeşitli konularda derinlemesine bir kelime bilgisi anlamına gelmektedir. Öğrencilere hangi kelimelerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiği konusunda Cemiloğlu şu iki soru üzerinde durmaktadır;

1. Öğrenciye kazandırılmak istenen kelime, onun hayat boyu kullanabileceği, kendisine gerekli olan bir kelime mi, yoksa metnin iyi anlaşılması için anlamına ihtiyaç duyulan, canlı olmayan bir kelime mi?

2. Aynı kelime öğrencinin bu konudaki ihtiyaç önceliklerine ve dil, düşünce gelişimine uygun mu? (Aktaran: Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 31)

Bu iki soru kelime öğretiminde önceliğin nelere verilmesi gerektiği konusunda yardımcı olacaktır.

Kelime hazinesinin nasıl geliştirileceğine yönelik Demirel (1999: 139), Hameau, (1988: 303) ve Pehlivan'ın (2003) önerdiği bazı metotlar şöyle sıralanabilir:

1. Görsel materyallerden yararlanma,
2. Öğretilcek kelimenin anlamını jest ve mimiklerle açıklama,
3. Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi çalışmalarından yararlanma,
4. Sözlük defteri oluşturma, bunu kullandırma (Burada amaç sadece öğrenilen kelime ve kelimenin anlamını yazıp öğrenmek olmamalı, tersine sayfa iki veya üçe bölünüp kelime detaylarıyla yani anlamı, türü ve örnek cümlede kullanımı ile öğrenilmelidir. Bu bağlamda kelimelerin konu ve dilbilimsel fonksiyonlarına göre de yazılıp öğretilebileceği söylenebilir.
5. Sözlük ve yazım kılavuzu kullandırma,
6. Gözlem ve yaşantılara yer verecek durumlar oluşturma,
7. Kelimelerin değişik anlamlarını seçtirme,
8. Yabancı kelimelerden aynı ekle sona erenleri buldurma,
9. Ayrı ayrı verilmiş kelimelerden birleşik kelime oluşturma,
10. Bazı deyimlerin bağlı oldukları hikâyeleri anlatma,
11. Anlam değiştirme,
12. Kelimenin yapısını inceleme,
13. Kelimeleri ilgili oldukları konulara, eş, yakın ve karşıt anlamlarına göre sınıflandırma,
14. Sözün gelişinden bir kelimenin anlamını çıkarabilme,
15. Kelimenin anlamını buldurma,
16. Eş anlamlı kelimeleri bir arada verme,
17. Çok anlamlı kelimeleri ve onların anlamlarını buldurma, birçok anlamı verilen kelimedeki hangisinin cümledeki anlamı karşıladığını seçtirme,

18. Bir kavramla ilgili değişik kelimeleri türetme, buldurma,
19. Bir kelimenin hangi kelimelerle birlikte kullanılabileceğini gösterme,
20. Bağlantı sağlayan kelimeleri gösterme,
21. Uzun bir kelime verip bunun içinden başka kelimeler çıkarma,
22. Bilinen bir kelimenin baş harfini değiştirip yeni kelime oluşturma,
23. Basamak oluşturma; bilinen bir kelimedenden başlayıp her kelimenin son harfinden yeni kelime oluşturarak basamakları tamamlama,
24. Varlıkları karşılaştırarak benzetmelerden yararlanma,
25. Kelime bilmecelerinden yararlanma,
26. Bulmacalar,
27. Şarkılar, şiirler (bknz. Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 35-36-37).

Burada önerilen kelime öğretim metotlarından hangilerinin hangi seviyede öğrencilere uygulanacağı konusunda öğretmenler bir ön çalışma yapmak zorundadırlar. Her yaş grubuna uygun kelime öğrenme yöntemi bulunmakla birlikte kelimelerin zorluk derecesine göre öğretim şekli de değişmektedir. Örneğin Jest ve mimiklerle kelime öğretimi kalıcılığı sağlıyor olsa bile bütün kelimelerin jest ve mimiklerle açıklanması mümkün olmadığından her kelimenin öğretilmesinde kullanılabilecek uygun bir yöntem olduğunu söylemek doğru değildir. Bu noktada devreye diğer öğrenme ve öğretme yöntemleri girer. Böylece bir yöntemin eksik bıraktığı boşluk diğer bir yöntem ile doldurulmaya çalışılır.

Kelime öğrenme yöntemlerinden en etkili ve verimli olanlarından biri de oyunlar yoluyla öğrenmedir. Meltem Kutay İzgören (Vahapoğlu, 2002: 84-87) “Oyunlarla Dil Öğretimi” adlı kitabında oyunlar aracılığıyla yabancı bir dilde kelime bilgisinin nasıl geliştirileceğini aşağıdaki yöntemlerle açıklamıştır:

1. Kişi bir önceki kişinin söylediğı kelimenin son harfiyle başlayan bir kelime söylemeye çalışır. Kelimenin son harfi tespit ederken telaffuz değil kelimenin yazılışı temel alınmalıdır.

2. İsim, şehir, hayvan oyunu öğrenilen yabancı dilde uygulamalı (Bir kâğıda sınıflandırmalar yazılır, bir harf belirlenir ve öğrenilen dilde bu sınıflandırmalara göre uygun harfle isim, şehir, hayvan vb. isimleri bulunmaya çalışılır).

3. Belirlenen kelimelerle başka kelimelerin baş harflerini birleştirerek ulaşma oyunu. Kelimenin içindeki harflere denk gelen diğer kelimeler, hiç

konusulmadan, sadece hareket ve mimiklerle anlatılır. Sonra bu kelimelerin baş harflerini birleştirerek asıl kelimeye ulaşılır.

4. Hedef dilde sessiz sinema oyunu oynama. Özel isim içermeyen bir filmi, konuşmadan hareket ve mimiklerle zıt ve eş anlamlı, eklerle çoğul hareketlerinden de yararlanarak anlatmaya çalışma.

5. Sesli sinema oyunu oynama. Filmin adında geçen kelimeleri tanımlayarak, sıfat, isim veya fiil olduklarını belirterek, kelimelerin diğer özelliklerinden söz ederek anlatmaya çalışma.

6. Tanınmış bir kişinin adını bir kâğıda yazarak ve akılda tutarak, diğer kişilerin ucu kapalı sorularına “evet-hayır” diyerek kişinin kim olduğunu bulmaya çalışma oyunu.

7. Bir soru sorarak başlanır ve ilk kişi bu soruya cevap vermez. Daha sonra her soruda bir önceki sorunun cevabı verilir (örneğin ilk soru “kaç yaşındasın?” ikinci soru “nerede oturuyorsun?”, ikinci sorunun cevabı “25 yaşındayım” olacaktır. Üçüncü sorunun cevabı ise “Etilerde oturuyorum” olacaktır).

8. Bir nesne, besin veya hayvan ismi söyleyerek bu kelimenin her bir harfinden bu kelimenin de içinde bulunduğu cümleler türetme. Mesela “sabun”. “Sabunu seçtim”, “Sabunu aldım”, “Sabunu beğendim”, “Sabunu uzattım”, “Sabundan nefret ederim” gibi.

Bu oyun Almanca olarak oynanırsa; “das Buch”. “Wer hat dieses Buch bearbeitet?”, “Dieses Buch ist unnützlich”, “Was ist die charakteristische Eigenschaft dieses Buches?”, “Dieses Buch ist hilfreich für die kleinen Kinder”.

9. Bir harf belirleyip bu harfle başlayan bir isim, sıfat ve fiil bulma oyunu. Örneğin; seçilen harf “S” olursa oyun şöyle devam eder: “die Schönheit = güzellik”, “schön= güzel” ve “senden= göndermek”.

10. Evet- hayır yarışması; yani yöneltilen sorulara “ja” oder “nein” kelimelerini kullanmadan cevaplama.

11. Kafanızda bir renk düşünüp bu rengin size neler çağrıştırdığını bulma oyunu. Örneğin, “kırmızı” çağrışım yapabilecek kelimeler ise “kan, Türk bayrağı, ruj, gül, elma, kart” gibi. Aynı oyunu başka kelimelerle de oynamak mümkün. Aklından bir kelime geçirip bu kelimenin çağrıştırdığı diğer kelimeleri bulmaya çalışma. Bu yöntem kelime öğrenmede kendi kendine de uygulanabilir.

12. Süre tutarak aynı harfle başlayan kelimeler bulmaya çalışma (hem yazılı hem de sözlü olarak uygulanabilecek bir yöntem).

13. Belli bir konuda belli bir süre zarfında hiç durmadan konuşmaya çalışma (bkznz.:Vahapoğlu, 2002: 84-87).

Görüldüğü gibi yabancı dil öğrenmede büyük bir öneme sahip olan kelime bilgisi çok farklı yaklaşım ve yöntemler kullanarak öğrenilebilir ve öğretilir. Yeni bir dili öğrenenler, her bireyin dil öğrenmede kullandığı ve tercih ettiği kendine has dil öğrenme stratejileri olduğundan yukarıda bahsettiğimiz teknikleri deneyerek kendine uygun olan kelime öğrenme stratejisi ile dil öğrenme sürecini hızlandırabilir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 5/1, 1007-1036.
- Gündoğdu, M. (2007). *Almanca Öğretiminin Temel İlkeleri*. Kare Yayınları, İstanbul.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27 (Sayı 1), 141-153.
- Neveling, C. (2010). Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In *Metzler Lexikon, Fremdsprachendidaktik* (ss 331). Weimar.
- Özbay, M., MELANLIOĞLU, D. (2008). Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi dergisi*, Cilt V (Sayı 1), 30-45.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. NCB University Press, 9(5), 1-6.
- Vahapoğlu, E. (2002). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. 8. Baskı, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. 2.Baskı, İstanbul, Multilingual.
- Yasar-Sağlık, Z., Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>
- Yılmaz, H. (2011). Hedef Kültürde Doğru İletişim İçin Kelime Edinimi. Acquiring Proper Vocabulary For Correct Communication In The Target Culture. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (509-513).

Eine Effektive Verfahrensweise Für Den Daf-Unterricht: Lernen Durch Lehren

Prof. Dr. Erdiñ Yücel
Necmettin Erbakan Üniversitesi - AKEF

Prof. Dr. Hasan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi - AKEF

Einleitung

Eigentlich ist diese Technik, bei der Lernende andere Lernende unterrichten, seit Jahrhunderten bekannt. Man denke an Konfuzius, der schon in seinem Zeitalter Folgendes zur Sprache gebracht hatte:

Sage es mir – Ich werde es vergessen!

Erkläre es mir – Ich werde mich erinnern!

Laß es mich selber tun – Ich werde es verstehen!

Aber auch von vielen anderen Forschungen ist es uns heute bekannt, dass Lernende besser lernen, wenn sie selbst am "Lenkrad" sitzen. Denn der Lernende behält 20 % von dem, was er gehört hat, 30 % von dem, was er gesehen hat, 50 % von dem, was er gehört und gesehen hat, 70 % von dem, worüber er selbst gesprochen oder was er anderen erklärt hat und 90 % von dem, was er selbst ausprobiert hat (Kerbler, 2000:1). Gerade deshalb ist "Lernen durch Lehren" eine effektive handlungsorientierte Methode, die den Lernenden einen großen Spielraum ermöglicht, in dem sie alles selbst ausprobieren können. Die heutige Form der LdL-Methode geht auf das Werk von Jean-Pol Martin (1985, 1998, 2001) zurück, der in seinen zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten diese Methode für den Französischunterricht in Theorie und Praxis begründet und entwickelt hat. Auch Joachim Grzega ist an dieser Stelle zu erwähnen: ein wichtiger Verfechter der LdL, der sehr viel zur Erweiterung und Ergänzung dieser Methode beigetragen hat.

Wenn wir LdL näher betrachten, so ist zu bemerken, dass sich sowohl die Rolle des Lehrenden als auch die des Lerners erheblich von der

klassischen Verfahrensweise des Unterrichts unterscheidet. Während in der klassischen Lehre die Dominanz der Lehrkraft in den Vordergrund tritt, hat sie hierbei die Beraterrolle und wirkt im Hintergrund, in dem sie die Rolle eines Kommunikationsmanagers übernimmt, der im Kurs dafür zuständig ist, dass sich die Lernenden aktiv am Unterricht beteiligen (Kırmızı, 2009:50). Die Lehrkraft ist also nicht mehr die "Allwissende" und "Allesmachende". Ganz im Gegenteil, die Lernenden gestalten ihre Lernprozesse selbst und sie begleitet sie dabei. So ist festzustellen, dass sich mit dieser neuen Verfahrensweise die total rezeptive Rolle des Lernenden zugunsten einer produktiven Benutzerrolle umwandelt.

Martin zählt die Rolle des Lehrenden und des Lernenden folgenderweise auf:

Der Lehrende:

- Er verteilt die Arbeitsaufträge mit guter zeitlicher Vorgabe.
- Er unterstützt die Lernenden bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen.

Der Lernende:

- Der/die Schüler/in übernimmt zu Beginn jeder Stunde den vom Lehrenden auf einer Karteikarte schriftlich erstellten Stundenablauf.
- Ein/e Schüler/in leitet die Wiederholung der Inhalte der vorangehenden Stunde, ruft die Arbeitsgruppen zur Darbietung des neuen Stoffes auf und lenkt die Übungsphasen.
- Der/die Schüler/in stellt die mit dem Lehrenden abgesprochene Hausaufgabe für die Folgestunde.

Hierbei ist zu erwähnen, dass bei den Lehrenden eine gewisse Skepsis vorhanden ist, weil sie ihre Rolle bei dieser neuen Methode unterschätzen. Diese anfängliche Skepsis verfliegt jedoch sehr schnell, wenn ihnen ihre eminente Supervisor-Rolle im Unterricht bewusst wird. Ein anderer Einwand seitens der Lehrkräfte gegen die LdL-Methode ist, dass die als Lehrkraft fungierenden Lernenden nicht imstande sind, die Lerninhalte linear geordnet zu vermitteln. Diese Linearität jedoch (eine klassische Verfahrensweise des Frontalunterrichts) widerspricht einer handlungsorientierten und lernerzentrierten Vorgehensweise. Bei der LdL-Methode kommt es viel mehr auf eine gewisse Linearität a posteriori an. Mit anderen Worten: "Die Aufgabe besteht nicht mehr darin, linear geordnete Lerninhalte in kleinen Portionen zu vermitteln (Linearität a

priori), sondern nicht geordnete Informationen durch Bewerten, Gewichten und Hierarchisieren zu Wissen umzuformen (Linearität a posteriori)“ (Martin und Oebel, 2007:7). Hierbei ist zu erwähnen, dass in unserem digitalen Zeitalter die Lehrkraft und die klassischen Lehrmaterialien nicht mehr die einzige Wissensquelle für Lernende sind und sein sollten. Heutzutage ist das Internet einer der wichtigsten Informationsquellen und dies verändert natürlich die Aufgaben der Lehrkraft. Sie ist also nicht mehr Informationsvermittlerin, sondern sorgt für die Transformation von Informationen, die aus der Umwelt ungeordnet in den Kurs miteinbezogen werden (vgl. a.a.O.).

Auch seitens der Lernenden gibt es eine Reihe von Veränderungen, die sie erwerben müssen. Der Lernende lernt dadurch z.B. im Stande zu sein, aktiv mit dem Stoff umzugehen. Er erwirbt die Fähigkeit Bekanntes mit Neuem verknüpfen zu können. Er steht vor der Entscheidung, sich für eine gewisse Zusammenarbeit bereit zu erklären. Martin und Oebel (2007:8) beschreiben dies folgendermaßen: „Die Lerner müssen daran gewöhnt werden, reflexartig unklare Stellen aufzugreifen und den Klassenraumdiskurs entsprechend ein- und anzuleiten“.

Hierbei ist zu erwähnen, dass die LdL-Methode nicht mit Halten von klassischen Vorträgen, Präsentationen und sämtlichen anderen Gruppenarbeiten zu verwechseln ist. Die Präsentation ist nur ein Teil dieser Verfahrensweise. Vielmehr kommt es darauf an, dass der als Lehrkraft agierende Lerner die übrigen Lernenden miteinander vernetzt. Auf diese Art und Weise entstehen im Lernraum keine Monologe und Dialoge, sondern Polyloge. Um die Merkmale der LdL-Methode besser zu verstehen, will ich hier Grzegas (2003:1f) Auffassung zitieren:

„(...) mit LdL werden Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und nicht zuletzt die allseits geforderten Schlüsselqualifikationen (wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken, das Suchen und Finden von Informationen, exploratives Verhalten, Präsentationsfähigkeit, Projekt- und Internetkompetenz, Generierung von Wissen) einschließlich der Tugenden der Pflichterfüllung (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer) gefordert und gefördert.“

Bei der Durchführung dieser Methode spielt auch die Klassenstärke eine bedeutende Rolle. Für einen idealen Einsatz der LdL-Methode sind Kursgrößen von 20-25 Teilnehmern empfehlenswert. Bei der Gruppenbildung sollte der Lehrende darauf achten, dass die Lernenden in

zweier oder höchstens dreier Gruppen zusammenarbeiten, damit er nicht die Kontrolle über die Klasse verliert.

Nach der Darlegung des theoretischen Rahmens gehe ich auf den praktischen Teil ein. Anhand eines LdL-Beispiels mit Studierenden an der Selcuk-Universität in der Türkei, werden die einzelnen Verfahrensweisen und Phasen im Kurs aufgezeigt.

Die türkischen Studierenden des vierten Semesters der Pädagogischen Fakultät sind angehende Deutschlehrer. Da die Zielsprache, die sie Studierenden, in einem weit(er) entfernten Land gesprochen wird, sind die Seminare an der Universität fast der einzige Ort, worin sie mit der deutschen Sprache konfrontiert werden (Kirmızı, 2009:271). Im Seminar mit der LdL-Methode sind die Studierenden gewissermaßen in zweifacher Hinsicht gefordert, da auch alle Erklärungen auf Deutsch folgen und somit der ganze Unterricht auf Deutsch abgehalten wird, was den Studierenden die Gelegenheit gibt, die Zielsprache aktiv anwenden zu können. Die Ausgangssprache (Türkisch) steht den Studierenden erst dann zur Verfügung, wenn sie z.B. große Schwierigkeiten haben etwas auf Deutsch genau zu erklären. Bei noch größeren Schwierigkeiten interveniert die Lehrkraft, indem sie Hilfestellung gibt.

Nachdem das Seminar (im vierten Semester) für den Grammatik-Kurs (Klassenstärke: 18) in dreier Gruppen eingeteilt und die Themen sorgfältig verteilt wurden, beginnt der Kurs. Zuvor wurden den Teilnehmern das Material und die Internetseite bereitgestellt, so dass sie zu Hause daran arbeiten konnten. In jeder Gruppe sollte nun der Stoff in ca. 20 Minuten vermittelt werden. Die Studierenden erhalten von der Lehrkraft inhaltliche Hinweise, die meist schriftlich aber auch als Markierungen im vorliegenden Material vorhanden sind. Einer der Studierenden übernimmt die Moderatoren-Rolle, was bereits vor Beginn des Seminars vereinbart wurde. Der/die Moderator/in wendet sich der Klasse und stellt das im Text zu behandelnde grammatische Thema kurz vor. Die Einleitung in den Kurs erfolgt auf Deutsch: "So, liebe Studierende, unser heutiges Thema ist ..." Im Sinne der Vorentlastung fragen die jeweiligen Moderatoren, was die Studierenden zu diesem Thema bereits wissen. Danach übernimmt der nächste Studierende das Wort und somit beginnt die erste Phase des Seminars, nämlich die Vortragsphase.

Vortragsphase(Präsentationsphase)

Bei der Vortragsphase vermittelt der Studierende in kleinen Portionen den zu erlernenden Stoff. Da die Erklärungen auf Deutsch erfolgen, interveniert die Lehrkraft, indem sie den sitzungsleitenden Studierenden auffordert, von den Kursteilnehmern Rückmeldungen zu verlangen. Es ist natürlich möglich, dass die eine oder andere Frage bzw. Erklärung in der Ausgangssprache erfolgt, soweit dies notwendig ist. Hierbei ist zu erwähnen, dass zwar die als Supervisor agierende Lehrkraft generell im Hintergrund bleibt, allerdings auch für eine angenehme Atmosphäre im Kurs zuständig ist. Wenn sich bei manchen Erklärungen Fehler einschleichen, die zu Missverständnissen führen, greift die Lehrkraft in das Geschehen indirekt – durch Nachfragen – ein, so dass der Vortragende dadurch nicht bloßgestellt wird. Ein solcher Eingriff könnte beispielsweise so sein: "Mehmet entschuldige, dass ich dich unterbreche, aber wie war das noch mal? 'Er hat eingeschlafen' oder 'Er ist eingeschlafen' oder meintest du vielleicht 'Er hat geschlafen.'" Dieser Eingriff seitens der Lehrkraft hilft dem Studierenden seinen Satz zu verbessern. Wenn Verbesserungen seitens der Kommilitonen geschehen, dann sollte sich der Vortragende für den Hinweis bedanken. Diese partnerschaftliche Atmosphäre im Kurs ist für den LdL-Unterricht von großer Bedeutung. Die Klasse ist sich im Klaren, dass alle gemeinsam dasselbe Ziel verfolgen. Also der Eingriff der Mitstudenten sollte auf keinen Fall als Angriff verstanden werden, wobei diese "Regeln" im Seminar besprochen werden müssen. Feedbackregeln sind in diesem Zusammenhang notwendig, um den Umgang des Miteinander-Kommunizierens zu verdeutlichen. Deshalb sollte auch der Eingriff der Mitstudierenden als ein aktiver Beitrag verstanden werden.

Während der Vortragsphase wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich bei manchen Erklärungen gegenseitig auszutauschen, wobei die Lehrkraft darauf achtet, dass nur einer zu Wort kommt und die anderen zunächst zuhören. Die Reihenfolge muss deshalb nicht unbedingt festgelegt werden, denn es hat sich gezeigt, dass der eine dem anderen das Wort gibt und somit alle Beteiligten zum Zuge kommen. Die Vernetzung der Kommunikation erfolgt durch diese Interaktion und die Lehrkraft achtet im Hintergrund darauf, dass alle Punkte eingehalten werden. Zuletzt bedankt sich der/die Vortragende für das aufmerksame Zuhören seiner Kommilitonen und die Klasse erwidert diesen Beitrag mit einem

Applaus, der das Motto "Wir sind zusammen ein Team" unterstreicht. Der Studierende tritt in seiner Rolle als Moderation wieder in Mittelpunkt und bittet den nächsten Studierenden vor die Klasse, womit die Einübungsphase eingeleitet wird.

3. Einübungsphase (Spielphase)

Die vorher bestimmte Arbeitsweise wird auch hier eingehalten. Der als Lehrkraft agierende Studierende verteilt die Arbeitsblätter mit folgendem Arbeitsauftrag: *"Unten sind einige Wörter angegeben, die verschiedene Anwendungsmöglichkeiten anbieten. Deine Aufgabe ist es, diese Anwendungsmöglichkeiten herauszusuchen und die richtigen Bedeutungen zu finden. Das betreffende Wort ist unterstrichen."*

Ein Beispiel:

- Seit Monaten kann ich keine Arbeit finden.
- Meine Arbeit macht mir überhaupt keinen Spaß mehr.
- Es war viel Arbeit dieses Essen vorzubereiten, aber es hat sich gelohnt.
- Das bisschen Putzen schaffe ich schon, das ist für mich nicht viel Arbeit.
- Bei Ausstellungen kann man wirklich schöne Arbeiten sehen.
- Mein Buch ist noch in Arbeit, kannst du mir vielleicht nicht ein wenig helfen?

Die Studierenden versuchen nun in Gruppen das Wort "Arbeit" zu definieren. Dabei geht der die Einübungsphase führende Student zu den jeweiligen Kleingruppen, und beantwortet gegebenenfalls Fragen. Dadurch, dass die Gruppen sich untereinander austauschen dürfen, wird die Vernetzung der Klasse vorangetrieben.

Bei dieser Phase ist es vorgekommen, dass der als Lehrkraft agierende Student auf die Nachfrage eines Teilnehmers nicht reagiert hat. In einem solchen Fall interveniert die Lehrkraft und bittet ihn darauf einzugehen. Die Lehrkraft rückt wieder in den Mittelpunkt indem sie die Nachfrage des Studierenden der gesamten Klasse stellt und um Antwort bittet, die im Plenum behandelt wird. Auf diese Art und Weise wird angedeutet, dass die Fragen der Mitstudenten nicht übergangen werden sollten und dass diese gemeinsam gelöst werden können.

Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit, erläutert der Studierende die

Aufgabe folgendermaßen: Arbeit = Prozess der Herstellung, Mühe, Beruf, Kunst (Werk). Anschließend geben die Kursteilnehmer/innen ihre Lösungen an, indem sie diese mit dem angegebenen Lösungsschlüssel vergleichen. Dabei entstehen kurze Diskussionen über mögliche Lösungsvorschläge. Durch diese Polyloge werden die Lösungen gemeinsam erarbeitet.

- Seit Monaten kann ich keine Arbeit finden. (= Beruf/Job)
- Meine Arbeit macht mir überhaupt keinen Spaß. (= Beruf/Job)
- Es war viel Arbeit dieses Essen vorzubereiten, aber es hat sich gelohnt. (=Mühe)
- Das bisschen Putzen schaffe ich schon, das ist für mich nicht viel Arbeit. (=Mühe)
- Bei Ausstellungen kann man wirklich schöne Arbeiten sehen. (= Werk, Kunstwerk)
- Mein Buch ist noch in Arbeit, kannst du mir vielleicht nicht ein wenig helfen? (= der Prozess der Herstellung)

Hierbei ist zu erwähnen, dass die falschen Lösungen entweder vom sitzungsleitenden Studierenden oder auch von den anderen Kommilitonen korrigiert werden können. Dadurch wird die klassische Abfrage übergegangen, bei der der Lehrende den Ablauf bestimmt.

Fragerunde

In dieser Runde übernimmt ein anderer Student die Sitzung. Hier stellt sich jeder der SeminarteilnehmerInnen die Frage "Was habe ich nicht verstanden?". Die Studierenden melden sich zu Wort ohne zu zögern und stellen ihre Fragen, was im herkömmlichen klassischen Frontalunterricht oft nicht der Fall ist. Es stellte sich heraus, dass es den Studierenden leichter fiel, ihren KommilitonInnen Fragen zu stellen, weil die "Autorität" der Lehrkraft nicht so sehr im Mittelpunkt steht und weil nach einer gewissen Zeit die Anwesenheit der Lehrkraft kaum wahrgenommen wird, was sich wiederum auf deren Hemmschwelle sich zu Wort zu melden auswirkte. Natürlich kann es auch mal vorkommen, dass keine Fragen gestellt werden. In solchen Situationen greift die Lehrkraft ein und stellt dem sitzungsleitenden Studierenden selbst eine Frage zur gerade zu bearbeitenden Aufgabe, die meist einen Dominoeffekt verursachen kann.

Falls dies nicht der Fall ist, lenkt die Lehrkraft die Fragerunde weiter, bis die Klasse wieder vernetzt wird und die sitzungsleitenden Studierenden übernehmen wieder die Leitung.

Bei der Fragerunde wird natürlich auch von der Ausgangssprache Gebrauch gemacht, da manche Erklärungen sonst nicht erfolgen können. So war im Kurs zu sehen, dass von den Studierenden z.B. das Wort "Arbeiten", im Satz "Bei Ausstellungen kann man wirklich schöne Arbeiten sehen." vorkam, ins Türkische als "çalışmalar", "sanat eseri" übersetzt wurde. Aber das Wort "Arbeit" im Satz "Mein Buch ist noch in Arbeit, kannst du mir vielleicht nicht ein wenig helfen?" wurde sogar im Türkischen als z.B. "Kitap daha yazılıyor" erklärt, da es dafür keine direkte Entsprechung in diesem Kontext gibt.

Am Ende der Fragerunde hat die Lehrkraft die Gelegenheit den im Kurs behandelten Stoff zusammenzufassen. Bei dieser Zusammenfassung wird auch auf das Grundwissen Bezug genommen, indem die Lehrkraft die Unlinearität in eine "Linearität a posteriori" bringt. Dieser eminente Einsatz seitens des Lehrenden hebt zugleich seine unentbehrliche Rolle hervor, die bei der Durchführung dieser Methode manchmal in Frage gestellt wird.

Die letzte Phase der LdL-Methode ist die Evaluationsphase in der der gesamte Kurs bewertet wird.

Evaluationsphase

In der letzten Phase des Kurses wird den TeilnehmerInnen die Gelegenheit der Selbst-Evaluation gegeben. Bevor die StudentInnen mit der mündlichen Selbst-Evaluationsphase beginnen, wird an jede Gruppe der unten angegebene Bewertungs-Bogen verteilt:

Studenten-Bewertung des LdL-Kurses

Liebe/r Student/in,

Bitte bewerten Sie den Kurs nach der unten angegebenen Bewertungsskala:

Bitte markieren Sie die entsprechende Spalte, die Ihrer Meinung zutrifft mit einem „X“.

Meine Meinung:	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft mittelmäßig zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Der Kurs hat mir viel Spaß gemacht.					
Die Inhalte des Kurses haben mich zum Denken angeregt.					
Ich habe vieles gelernt, das ich auch außerhalb der Universität nutzen kann.					
Die Materialien waren sehr hilfreich.					
Das Arbeitstempo war genau richtig.					
Ich habe Bekanntes mit Neuem verknüpft.					
Ich würde eine solche Vorgehensweise im Kurs unbedingt auch anderen StudentInnen empfehlen.					

- Schreibe bitte das Wichtigste auf, das du gelernt hast.

.....

- Was könnte man an diesem Kurs noch besser machen?

.....

Jede Gruppe bekommt von der Lehrkraft den Auftrag, den Bogen möglichst einstimmig auszufüllen. Dabei soll herauskommen, was die StudentInnen gut fanden und was sie besser machen würden. Hierbei ist zu erwähnen, dass auch diese Phase selbst zum Lernprozess gehört, da in jeder Gruppe gemeinsam an diesem Bogen gearbeitet wird und dies auch einen Konsens erfordert, der diskutiert und aufs Papier gebracht werden muss. Anschließend werden die Antworten im Plenum bewertet. Zuerst bekommt die Gruppe, die den Kurs geleitet hat, das Wort. Dabei hat die Lehrkraft zwei zentrale Aufgaben: Sie korrigiert zuerst orthographische oder grammatikalische Fehler und versucht dann die StudentInnen darauf zu lenken, ihren Standpunkt zu begründen. Anschließend kommen die nächsten zu Wort. Bei dieser Phase ist immer feststellbar, dass die Studierenden manche Anmerkungen in der Ausgangssprache formulieren

möchten, was bis zu einem bestimmten Maß zugelassen werden sollte, denn so können Feststellungen und Empfehlungen der Studierenden nicht missverstanden werden. Außerdem ist noch hinzuzufügen, dass bei dieser Phase auch Meinungsunterschiede vorkommen, die von den Studierenden mitgeteilt werden sollten. Deshalb sollte die Lehrkraft den Studierenden mitteilen, dass sie "einfach mal Unbestimmtheiten aushalten" und diese "lächelnd", "selbstsicher" (Spitzer, 2002:194) tolerieren, was auch eine Teilkompetenz des Lehrens/Lernens ist.

Zur Analyse der Lernererfolge werden mündliche Leistungsmessungen der Studierenden herangezogen, die in einem Kurs-Tagebuch schriftlich festgehalten wurden. Dazu dienen die Fragen, die auf dem Auswertungsbogen gestellt wurden. Hat z.B. der Studierende die Spalte "Der Kurs hat viel Spaß gemacht" angekreuzt, so verlangt die Lehrkraft immer eine Begründung dazu, um festzustellen, inwieweit sich das Sprachniveau entwickelt hat. Bezogen auf die Kursinhalte fordert die Lehrkraft den Studierenden auf, seine Antwort auf die Frage "Schreibe bitte das Wichtigste auf, das du gelernt hast" auch mündlich zusammenzufassen. Bei der Leistungsmessung kommt es vor allem auf die Präsentation der Studierenden an, zumal sie dafür sehr viel Zeit investieren müssen und dies ihnen auch viel Mühe bereitet hat. Alle weiteren Faktoren im Rahmen des universitären Kurses, wie die schriftlichen Arbeiten spielen hierbei eine nachgeordnete Rolle. Dadurch verfliegt auch der Druck auf die StudentInnen, die wegen der Leistungsmessungen meist irritiert werden.

Schlussbetrachtung

Da die Lehrkraft im Kurs einen wesentlich geringeren Redeanteil hatte, wurden die Studierenden auch dazu aktiviert, eigenverantwortliche Planungen durchzuführen, was auch den Grundgedanken der LdL-Methode entspricht. Die Lehrkraft war also nicht mehr die "Allwissende", sondern die Kommunikationsmanagerin, die die Aktivitäten der Studierenden begleitete. Im erwähnten Seminar wurde versucht, diese Vorgehensweise einzuhalten. Natürlich kam es vor, dass der als Lehrkraft fungierende Studierende immer wieder mal in Versuchung kam, den Stoff nur vorzutragen. In solchen Situationen musste die Lehrkraft, die sonst hinter den Kulissen agierte in den Vordergrund treten und intervenieren.

Erwähnenswert ist im Rahmen dieses Versuchs der Umstand, dass sogar sehr schüchterne Studierende im Laufe des Seminars sich zu Wort melden und an den Polylogen beteiligt waren, da sie im Laufe der Zeit die Anwesenheit der Lehrkraft immer weniger wahrgenommen haben. Gerade weil die Hemmschwelle von Student zu Student weitgehend geringer war, haben die Studierenden-Lehrkräfte auch die im Kurs beteiligten Gruppen erfolgreich vernetzt. So konnten ungeklärte Fragen leichter ins Plenum eingebracht und diskutiert werden. Die hinter der "Kamera" sitzende Lehrkraft dagegen hatte Gelegenheit, die Verständnislücken der Studierenden leichter zu erkennen und gezielt darauf zu reagieren, was auch dazu diente, Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen.

Quellenverzeichnis

- Grzega, J. (2003). *LdL in universitären Kursen. Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft*. <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf>
- Kırmızı, B. (2009). *Anadolu Liselerindeki Almanca Dersinde Yer Alan Dilbilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Y.Y.: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 26 S.42-53.
- Kırmızı, B. (2009). *Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri*. Y.Y.: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12, Sayı 22. S. 268-280.
- Kerbler, K. (2000). *Ein Referat im Rahmen der Fortbildungstagung für Mathematiklehrer an AHS und BHS an der Universität Wien am 28. 4. 2000*. <http://www.acdca.ac.at/material/vortrag/motivat.pdf>
- Martin, JP. (1985). *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*. Tübingen, Narr.
- Martin, JP. (1998). *Lernen durch Lehren – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt* <http://www.ldl.de/material/aufsatz/arbeitswelt.pdf>.
- Martin, JP. (2001). *Lernen durch Lehren – Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft*. Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnschule und Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum/Akademie-Verlag. <http://www.ldl.de/material/aufsatz/tuebingen.pdf> Martin, JP.(2000). *Die Methode Lernen durch Lehren (LdL) Deutschunterricht in Japan*, Heft 12. S.4-12. http://www.ldl.de/material/aufsatz/ldl_in_japan_paradigmenwechsel.pdf

Wiederaufnahmen In der Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“ Im Vergleich Zu Ihrer Türkischen Wiedergabe

Arş. Gör. Dr. Seval Parlakgüneş Erdoğan
Necmettin Erbakan Üniversitesi – AKEF

Einleitung

Texte spielen in der Gesellschaft eine wichtige Rolle, denn sie sind eine Art der Kommunikation. Sie leisten eine Funktion bei der Vermittlung unseres Wissens. F. de Saussure (1857-1913), der Begründer der modernen Linguistik, hebt hervor, dass die Sprache eine abstrakte Struktur, die einer Gesellschaft gehört und sie wird zu einem individuellen, konkreten Wort, erst wenn sie als Kommunikationsmittel zwischen Menschen gebraucht wird. So werden in der Kommunikation nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Sätze verwendet, die aus der Kombination mehrerer Wörter bestehen. Aus dem Zusammenkommen dieser Struktureinheiten stellen sich mündliche oder schriftliche Texte (vgl. Torusdağ und Aydın, 2022).

Fast in allen Lebensbereichen haben wir mit Texten zu tun. Texte sind immer noch ein wichtiges Bindeglied und Bezugspunkt der Verständigung zwischen Menschen. Sie werden gelesen, besprochen, analysiert, abgeschrieben, selbst verfasst oder ihr Inhalt wird vorgetragen (Feilke, 2000, S.15). Nach Becker-Mrotzek (2011, S.44) erfolgen auch die Sprechfähigkeiten nicht in einzelnen Wörtern oder Sätzen, sondern in Texten. Demzufolge darf man den Begriff *Text* für Sprechhandlungen gebrauchen, die aus ihrer primären Situation herausgelöst und für eine zweite Sprechsituation gespeichert werden. Texte sind dann solche Einheiten, die sowohl eine sprachsystematische, als auch kommunikative Funktion haben. So betrachtet auch Brinker (2010, S.19) den Terminus *Text* als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit. Sie besteht aus einer begrenzten, grammatisch und thematisch zusammenhängenden (kohärenten) Folge von sprachlichen Zeichen, die sich eine deutliche kommunikative Funktion (Textfunktion) vornimmt. Obwohl die Linguisten die „Unmöglichkeit“ der Definition des Begriffs *Text* wegen der Abgrenzungsschwierigkeiten seiner alltäglichen und wissenschaftlichen Gebrauchsweisen behaupten, wird eine

ähnliche Beschreibung gemacht: Man soll *Text* als "eine über den Satz hinausgehende, abgeschlossene, thematisch gebundene, sinnvolle sprachliche Einheit verstehen, wobei in diesem Zusammenhang vorrangig schriftliche Ausführungen im Blick seien" (zitiert nach Meer und Pick, 2019, S. 81).

Texte sind Untersuchungsgegenstände der linguistischen Textanalyse, nämlich der Textlinguistik. Die Textlinguistik ist ein relativ neues Gebiet linguistischer Forschung. Im zeitgenössischen Sinne beginnen die Entwicklungen in der Textlinguistik erst in den 70er Jahren. Der Grund dafür ist, dass in jenen Jahren Sprache nicht nur als Ganzes aus Strukturen, sondern auch als kommunikative Handlung akzeptiert wurde (Şenöz Ayata, 1993, S. 258). Im Alltag verwenden wir die Bezeichnung *Text* oft nur im Hinblick auf schriftliche Sprachdokumente. In der Textlinguistik dagegen bezieht sich der Begriff zunächst einmal auf mündliche wie auch auf schriftliche sprachliche Einheiten. Als Wissenschaft setzt sie sich einerseits mit der Abgrenzung und Klassifizierung von Texten auseinander. Sie geht aber auch der Frage nach, wie sich linguistisch die Größe ‚Text‘ genau definieren lässt, und welche verschiedenen Typen von Texten es gibt. Außerdem untersucht die Textlinguistik den Bau und die Struktur von Texten. Sie beschäftigt sich damit, aus welchen sprachlichen Bauelementen Texte bestehen, wie die einzelnen Elemente systematisch miteinander in Beziehung stehen und wie sie zu Texten verbunden werden (Linke, Nussbaumer und Portmann, 2004, S. 242). Die linguistische Textanalyse hat auch die Aufgabe dazu einen Beitrag zu leisten, die eigene Textkompetenz zu verbessern, d. h. die Fähigkeit zu fördern, fremde Texte zu verstehen und eigene Texte zu produzieren.

Die Textlinguistik, für die manchmal auch der Terminus „*Textologie*“ (siehe Stammerjohann, 1975) synonym verwendet wird, bietet ein geeignetes Instrumentarium für Textanalyse, Textrezeption und für Textproduktion. Besondere Fähigkeiten beim Analysieren, Verstehen und Verfassen von Texten erleichtern den Zugang zu vielen Fachrichtungen. Die Textlinguistik soll ein Instrumentarium zur Verfügung stellen, damit die Analyse und das Verstehen von Texten und das Planen, Formulieren und Überarbeiten schriftlicher Texte leichter fällt (Schoenke und Schoenke, 2012, S. 123 und Gökay und Yılmaz, 2017, S.196).

Die Textstrukturanalyse bildet sich in einer systematischen Beschreibung des spezifischen Zusammenhangs (Kohärenz) zwischen

Textkonstituenten auf drei unterschiedlichen Ebenen (Brinker, 2000, S.164-165):

- zwischen Sätzen (und ihren Komponenten) auf der grammatischen Ebene;
- zwischen thematischen Einheiten (Propositionen, Themen) auf der thematischen Ebene;
- zwischen sprachlichen Handlungen („illokutiven Einheiten“) auf der pragmatischen Ebene.

Je nach den oben gereihten sprachtheoretischen Ebenen wird die Struktur eines Textes nur unter bestimmten Aspekten analysiert. Auch wenn bei der Analyse die Beschreibungsebenen voneinander zu unterscheiden sind, werden sie aber nicht voneinander isoliert. Zwischen ihnen geht es vielmehr um enge Zusammenhänge, deren Untersuchung ebenso zu den Aufgaben der Textstrukturanalyse gehört (Brinker, 2000, S.165). In dieser Arbeit wird aber der Schwerpunkt auf die grammatische Ebene gelegt.

Eine der möglichen Formen der Herstellung der Textkohärenz ist die Verknüpfung von sprachlichen Elementen in aufeinander folgenden Sätzen bzw. Propositionen. Diese Verknüpfung kann grammatisch mittels des Prinzips der Wiederaufnahme realisiert werden.

Das Ziel dieser Studie ist die Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“¹ von Wolfgang Borchert und dann ihre türkische Wiedergabe „*Mutfak Saati*“ (übersetzt von Anıl Alacaoğlu)² im Hinblick auf die expliziten und impliziten Wiederaufnahmen zu erarbeiten und miteinander zu vergleichen. Aber vor der Analyse der Wiederaufnahmerelationen in den Texten ist es sinnvoll das Prinzip der Wiederaufnahme etwas näher zu betrachten.

Prinzip der Wiederaufnahme

Es gibt unterschiedliche sprachliche Mittel, die die syntaktisch-semantic Beziehungen unter aufeinanderfolgenden Sätzen bilden. Unter diesen Mitteln wird dem Prinzip der Wiederaufnahme für die

¹ <http://www.mondamo.de/alt/borchert.htm> (Zugriff 10.05.2015).

² <http://almanedebiyatindankisaoykuler.blogspot.com.tr/2014/05/wolfgang-borchert-mutfak-saati.html> (Zugriff 10.05.2015)

Konstitution und Kohärenz des Textes eine wichtige Rolle zugesprochen. Man unterscheidet zwischen explizite und implizite Wiederaufnahmen.

Die explizite Wiederaufnahme „besteht in der Referenzidentität (Bezeichnungsgleichheit) bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes“ (Brinker 2010, S.26). Es entsteht eine Beziehung zwischen dem sog. Bezugsausdruck und dem sog. wiederaufnehmenden Ausdruck. Der Bezugsausdruck ist ein bestimmter Ausdruck (ein Wort oder eine Wortgruppe), der durch einen oder mehrere Ausdrücke (wiederaufnehmende Ausdrücke) in den nachfolgenden Sätzen des Textes wiederaufgenommen wird. Eine solche Beziehung wird „Referenzidentität“ oder „Koreferenz“ genannt. Dieser Begriff drückt die Tatsache aus, dass sich der Bezugsausdruck und der wiederaufnehmende Ausdruck auf das gleiche außersprachliche Objekt der Wirklichkeit Bezug nehmen. Solche außersprachliche Objekte werden „Referenzträger“ genannt (ebd.).

z. B. Ein Mann hatte einen Unfall. Er war schwer verletzt.

Eine Frau liest. Sie sieht aber müde aus.

Der durch ein Substantiv benannte Referenzträger kann wie folgt wiederaufgenommen werden (ebd. S.27):

➤ Wiederholung (Repetition) desselben Substantivs z. B. *ein Mann* → *der Mann*

➤ Ein oder mehrere andere Substantive oder substantivische Wortgruppen z. B. *der Kraftwagen* → *das Fahrzeug*

➤ Bestimmte Pro-Formen z. B. *der Junge* → *er*

Die Wiederaufnahme setzt hauptsächlich die Bedeutungsgleichheit oder -ähnlichkeit der sprachlichen Mittel voraus (Gansel und Jürgens, 2019, S. 59).

In der Linearität des Textes ist es auch die Richtung der Wiederaufnahme wichtig. Die Verweisrichtung einer Wiederaufnahme kann sich zweierlei vollziehen. Die textlinguistische Forschung spricht von „Rückwärtsverweisung“ und nennt die Pro-Formen, die im Text vorangegangene sprachliche Einheiten wieder aufnehmen, *anaphorische* (zurückverweisende) Pro-Formen. Die entgegengesetzte Möglichkeit ist die sogenannte „Vorwärtsverweisung“, die durch *kataphorische* Pro-Formen geleistet wird (Brinker, 2010, S.31).

Anaphorische Verweisrichtung: Peter hat ein neues T-Shirt bekommen. Es gefällt ihm sehr gut. (Peter← ihm / ein neues T-Shirt←Es)

Kataphorische Verweisrichtung: Sie ging in ihre Wohnung und erwartete ihn dort. Wolfgang betrat das Zimmer. (ihn→Wolfgang)

Die zweite Art der Wiederaufnahme ist die implizite Form. Im Unterschied zur expliziten Wiederaufnahme gibt es bei der impliziten Wiederaufnahme keine Referenzidentität zwischen dem Referenzausdruck und dem Bezugsausdruck, denn beide Ausdrücke beziehen sich auf verschiedene Referenzträger, d. h. es ist von verschiedenen Gegenständen und dergleichen die Rede, dazwischen bestehen aber bestimmte Beziehungen, von denen der Teil-von- oder Enthaltenseinsrelation die häufigste ist (ebd. S. 33).

z. B. Morgen früh kommt mein Bruder in *Ankara* an und ich hole ihn vom *Bahnhof* ab.

Die Frau ging in *das bunt bemalte Mehrfamilienhaus*. Die *Eingangstür* war ziemlich groß.

Man kann einzelne Kategorien von Kontiguitätsverhältnissen feststellen (Brinker, 2010, S.34):

a) logisch begründetes Kontiguitätsverhältnis

z.B. *ein Haus* – *die Küche*

b) ontologisch (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis

z.B. *ein Hund* – *eine Pfote*

c) kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis

z.B. *ein Theater* – *der Schauspieler*

Die implizite Wiederaufnahme kann nur dann realisiert werden, wenn solche Kontiguitätsverhältnisse in einem sprachlichen System vorhanden sind.

Bisher hat man den Textbegriff und seinen Zusammenhang in Bezug auf die Textlinguistik zur Diskussion gestellt. Die Relevanz der grammatischen Beschreibungsebene einer Textstruktur und das Prinzip der Wiederaufnahme und seine Formen wurden dargelegt. Als nächster Schritt werden erst die Kurzgeschichte „*Die Küchenuhr*“ und dann ihre türkische Wiedergabe „*Mutfak Saati*“ hinsichtlich der expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen analysiert und miteinander verglichen.

„*Die Küchenuhr*“

(1) *Sie* sahen *ihn* schon von weitem auf *sich* zukommen, denn *er* fiel auf. (2) *Er* hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie *er* ging, daran sah man, daß *er* erst zwanzig war. (3) *Er* setzte sich mit seinem alten Gesicht zu ihnen auf **die Bank**. (4) Und dann zeigte *er* ihnen, was *er* in der Hand trug.

(5) *Das* war unsere Küchenuhr, sagte *er* und sah *sie* alle der Reihe nach an, die auf der Bank in der Sonne saßen. (6) Ja, *ich* habe *sie* noch gefunden. *Sie* ist übriggeblieben. (7) *Er* hielt eine runde tellerweiße Küchenuhr vor sich hin und tupfte mit dem Finger die blaugemalten Zahlen ab.

(8) *Sie* hatte weiter keinen Wert, meinte *er* entschuldigend, das weiß ich auch. (9) Und *sie* ist auch nicht so besonders schön. (10) *Sie* ist nur wie ein Teller, so mit weißem Lack. (11) Aber die blauen Zahlen sehen doch ganz hübsch aus, finde *ich*. (12) Die Zeiger sind natürlich nur aus Blech. Und nun gehen *sie* auch nicht mehr. (13) Nein. Innerlich ist *sie* kaputt, das steht fest. (14) Aber *sie* sieht noch aus wie immer. (15) Auch wenn *sie* jetzt nicht mehr geht. (16) *Er* machte mit der Fingerspitze einen vorsichtigen Kreis auf dem Rand der Telleruhr entlang. (17) Und *er* sagte leise: Und *sie* ist übriggeblieben.

(18) Die auf der Bank in der Sonne saßen, sahen *ihn* nicht an. (19) **Einer** sah auf seine Schuhe und **die Frau** in ihren Kinderwagen. (20) Dann sagte *jemand*:

(21) *Sie* haben wohl alles verloren?

(22) Ja, ja, sagte *er* freudig, denken *Sie*, aber auch alles! (23) Nur *sie* hier, *sie* ist übrig. (24) Und *er* hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen *sie* noch nicht kannten.

(25) Aber *sie* geht doch nicht mehr, sagte *die Frau*.

(26) Nein, nein, das nicht. (27) Kaputt ist *sie*, das weiß *ich* wohl. (28) Aber sonst ist *sie* doch noch ganz wie immer: weiß und blau. (29) Und wieder zeigte *er* ihnen seine Uhr. (30) Und was das Schönste ist, fuhr *er* aufgeregt fort, das habe *ich* Ihnen ja noch überhaupt nicht erzählt. (31) Das Schönste kommt nämlich noch: Denken *Sie* mal, *sie* ist um halb drei stehengeblieben. Ausgerechnet um halb drei, denken *Sie* mal!

(32) Dann wurde *Ihr Haus* sicher um halb drei getroffen, sagte *der Mann* und schob wichtig die Unterlippe vor, Das habe *ich* schon oft gehört. (33) Wenn **die Bombe** runtergeht, bleiben die Uhren stehen. (34) Das kommt von dem Druck. (35) *Er* sah seine Uhr an und schüttelte überlegen den Kopf. (36) Nein, lieber Herr, nein, da irren *Sie* sich. (37) Das hat mit den Bomben nichts

zu tun. (38) *Sie* müssen nicht immer von *den Bomben* reden. (39) Nein. Um halb drei war ganz etwas anderes, das wissen *Sie* nur nicht. (40) Das ist nämlich *der Witz*, daß *sie* gerade um halb drei stehengeblieben ist. (41) Und nicht um viertel nach vier oder um sieben. (42) Um halb drei kam *ich* nämlich immer. (43) Nachts, meine *ich*. (44) Fast immer um halb drei. (45) Das ist ja gerade der Witz. *Er* sah *die anderen* an, aber *die* hatten *ihre Augen* von *ihm* weggenommen. (46) *Er* fand *sie* nicht. (47) Da nickte er *seiner Uhr* zu: Dann hatte *ich* natürlich Hunger, nicht wahr? (48) Und *ich* ging immer gleich in *die Küche*. (49) Da war es dann immer fast halb drei. (50) Und dann, dann kam nämlich *meine Mutter*. (51) *Ich* konnte noch so leise *die Tür* aufmachen, *sie* hat *mich* immer gehört. (52) Und wenn *ich* in *der dunklen Küche* etwas zu essen suchte, ging plötzlich *das Licht* an. (53) Dann stand *sie* da in ihrer Wolljacke und mit einem roten Schal um. (54) Und barfuß. Immer barfuß. Und dabei war *unsere Küche* gekachelt. (55) Und *sie* machte *ihre Augen* ganz klein, weil *ihr das Licht* so hell war. (56) Denn *sie* hatte ja schon geschlafen. (57) Es war ja Nacht.

(58) So spät wieder, sagte *sie* dann. (59) Mehr sagte *sie* nie. (60) Nur: So spät wieder. (61) Und dann machte *sie mir* das Abendbrot warm und sah zu, wie *ich* aß. (62) Dabei scheuerte *sie* immer *die Füße* aneinander, weil die Kacheln so kalt waren. (63) Schuhe zog *sie* nachts nie an. (64) Und *sie* saß so lange bei *mir*, bis *ich* satt war. (65) Und dann hörte *ich sie* noch die Teller wegsetzen, wenn *ich* in *meinem Zimmer* schon *das Licht* ausgemacht hatte. (66) Jede Nacht war es so. (67) Und meistens immer um halb drei. (68) Das war ganz selbstverständlich, fand *ich*, daß *sie mir* nachts um halb drei in *der Küche* das Essen machte. (69) *Ich* fand das ganz selbstverständlich. (70) *Sie* tat das ja immer. (71) Und *sie* hat nie mehr gesagt als: So spät wieder. (72) Aber das sagte *sie* jedes Mal. (73) Und *ich* dachte, das könnte nie aufhören. (74) Es war mir so selbstverständlich. (75) Das alles war doch immer so gewesen.

(76) Einen Atemzug lang war es ganz still *auf der Bank*. (77) Dann sagte *er* leise: Und jetzt? (78) *Er* sah *die anderen* an. (79) Aber *er* fand *sie* nicht. (80) Da sagte *er* der Uhr leise ins weißblaue runde Gesicht: Jetzt, jetzt weiß *ich*, daß es das Paradies war. (81) *Auf der Bank* war es ganz still. (82) Dann fragte *die Frau*: Und *ihre Familie*?

(83) *Er* lächelte *sie* verlegen an: Ach, *Sie* meinen *meine Eltern*? (84) Ja, *die* sind auch mit weg. (85) Alles ist weg. (86) Alles, stellen *Sie* sich vor. Alles weg.

(87) *Er* lächelte verlegen von einem zum anderen. (88) Aber *sie* sahen *ihn* nicht an.

(89) Da hob *er* wieder *die Uhr* hoch und *er* lachte. (90) *Er* lachte: Nur *sie* hier. (91) *Sie* ist übrig. (92) Und *das Schönste* ist ja, daß *sie* ausgerechnet um halb drei stehengeblieben ist.

Ausgerechnet um halb drei.

(93) Dann sagte *er* nichts mehr. (94) Aber *er* hatte *ein ganz altes Gesicht*. (95) Und *der Mann*, der neben *ihm* saß, sah auf seine Schuhe. (96) Aber *er* sah seine Schuhe nicht. (97) *Er* dachte immerzu an das Wort Paradies.

In der Kurzgeschichte von Wolfgang Borchert sind sechs Wiederaufnahmestrukturen festzustellen. Das sind „*Sie*“, „*er*“, „*Küchenuhr*“, „*Mutter*“, „*Haus*“, und „*Bombe*“.

Diese Kurzgeschichte erzählt von einem Mann, der seine Familie und sein Haus im Krieg verloren hat. Außer einer Küchenuhr. Der Mann wird durch das Pronomen „*ihn*“ eingeführt und insgesamt 70-mal explizit wiederaufgenommen. Das erfolgt meistens durch die Personalpronomen, *er* (32-mal), *ich* (18-mal), *Sie* (1-mal), durch die Akkusativform *ihn* (3-mal), *mich* (1-mal) und die Dativform *ihm* (2-mal), *mir* (3-mal). Implizite Wiederaufnahmen sind auch festzustellen wie z. B. in den Segmenten (2) und (96) *ein ganz altes Gesicht*, (3) *seinem alten Gesicht*, (32) *ihr Haus*, und (82) *Ihre Familie*. Der Bezugsausdruck *Ihre Familie* wird einmal durch ein anderes Substantiv *meinen Eltern* (83) und einmal durch den Artikel *die* wiederaufgenommen.

Der zweite Bezugsausdruck ist das Personalpronomen *Sie*, welches zu den Menschen referiert, die in der Nähe des Mannes auf den Bänken sitzen. *Sie* ist implizit (5-mal) sowie explizit (17-mal) in Bezug aufgenommen. Explizit nimmt man *Sie* wieder auf; einmal durch Reflexivpronomen (1), 2-mal durch Relativpronomen (5,18), 7-mal durch das Personalpronomen *Sie* (5, 22, 31, 46, 79, 88), 4-mal durch ihre Dativform (in den Segmenten 3, 4, 29, 30) und 3-mal durch Demonstrativpronomen (24, 45, 78). Implizite Referenzträger sind *einer* (19), *die Frau* (19), *jemand* (20) und *ihre Augen* (45). Diese in Bezug aufgenommenen Ausdrücke werden später explizit wiederaufgenommen.

z. B. *einer* → *der Mann* → *ich* → *lieber Herr* → *Sie* (3-mal)

die Frau → *die Frau* → *Sie*

Die Wortgruppe *auf der Bank* in den Segmenten (76) und (81) zeigt auch eine implizite Wiederaufnahmerelation, denn damit sind wiederum die Menschen in der Umgebung gemeint.

Der nächste meist wiederaufgenommene Bezugsausdruck ist *die Küchenuhr*. Er wird durch das Demonstrativpronomen *das* eingeführt. Dieser Referenzträger ist insgesamt 28-mal explizit wiederaufgenommen; durch das Personalpronomen *sie* (20-mal) und durch Repetition des gleichen Substantivs (8-mal): *unsere Küchenuhr* (5), *eine runde tellerweiße Küchenuhr* (7), *die Uhr* (24, 80, 89), *seine(r) Uhr* (29, 35, 47). Implizite Wiederaufnahmestrukturen sind; *die blau gemalten Zahlen* (7), *die blauen Zahlen* (11), *die Zeiger* (12), *sie* (12). Sie sind Teile der Küchenuhr. Es besteht eine Teil-Ganz Relation, was sich aus einem logischen Kontiguitätsverhältnis herausstellt.

Die Wiederaufnahmestruktur *meine Mutter* (50) ist durch ein ontologisches Kontiguitätsverhältnis mit dem Bezugsausdruck *er* (1) implizit angeknüpft. 14-mal kommt das Personalpronomen *sie* als Stellvertreter vor, und auch ihre Akkusativ- und Dativform sind je einmal (55, 65) festgestellt. *Ihre Augen* (55) und *die Füße* (62) zeigen eine implizite Wiederaufnahmerelation auf.

Der Bezugswort *ihr Haus* (32), das mit dem Ausdruck *er* (1) eine implizite Relation angibt, wird 9-mal wiederaufgenommen und steht selbst in implizitem Verhältnis mit den folgenden Wörtern; *die Küche* (48), *in der dunklen Küche* (52), *das Licht* (52, 55, 65), *unsere Küche* (54), *in der Küche* (68), *die Tür* (51), *meinem Zimmer* (65).

Der Bezugsausdruck *die Bombe* (33) wird 3-mal durch Repetition desselben Substantivs wiederholt.

Wiederaufnahmen können nicht nur durch Ausdrücke gemacht werden. Es können auch Sätze in Bezug wieder aufgenommen werden. In dieser Kurzgeschichte können die folgenden Sätze als geeignete Beispiele angegeben werden:

(40) Das ist nämlich *der Witz*, daß *sie gerade um halb drei stehengeblieben ist*.

(92) Und *das Schönste* ist ja, daß *sie ausgerechnet um halb drei stehengeblieben ist*.

Die dass-Sätze in den Segmenten (40) und (92) sagen, was die wiederaufzunehmenden Ausdrücken zu bedeuten haben.

Man kann die Unterschiede zwischen der originalen Form der Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“ und ihrer türkischen Wiedergabe „Mutfak Saati“ am besten erst danach sehen, wenn die türkische Form auch analysiert ist.

„Mutfak Saati“

(1) *Onlara* yaklaştığını uzaktan görmüşlerdi, çünkü dikkat çekiyordu. (2) Oldukça *yaşlı bir yüzü* vardı ama yürüyüşünden henüz yirmi yaşında olduğu anlaşıyordu. (3) *Yaşlı yüzüyle onların yanına, banka* oturdu ve sonra *onlara* elindekini gösterdi.

(4) *Bu* bizim *mutfak saatimiz*, dedi ve güneşin altında bankta oturan *herkesi* sırayla inceledi. (5) ‘Evet, ancak *bunu* buldum. (6) Geriye kalan tek *şey* bu! (7) Elinde tabak gibi beyaz bir *mutfak saati* tutuyor ve *maviye boyanmış rakamların* üzerine hafifçe dokunuyordu.

(8) Başkaca bir değeri yok, dedi özür diler gibi, bunu *ben* de biliyorum ve öyle ahım şahım bir *şey* de değil. (9) Beyaz cilasıyla yalnızca bir tabağa benziyor ama bence üzerindeki *mavi rakamlar* da güzel görünüyor dedi. (10) Ama elbette *ibresi* tenekeden ve artık ilerlemiyor da, hayır, işin aslı *bu* bozuk, orası kesin ama yine de her zamanki gibi görünüyor, artık ilerlemiyor olsa da.

(11) Bir parmağının ucuyla *tabak şeklindeki saatin* kenarı boyunca dikkatle bir daire çizdi ve kısık sesle geriye sadece *bu* kaldı dedi. (12) Güneşin altında *bankta oturanlar ona* dönüp bakmadı. (13) *Biri* ayakkabısına, *bir kadınsa* çocuğunun arabasına bakıyordu. (14) Sonra *başka biri* dedi ki

(15) Her şeyinizi kayıp mı ettiniz?

(16) Evet, evet dedi sevinçle. (17) Düşünün ki her şeyi, sadece *bu*, sadece *bu saat* kaldı. (18) Sonra *saati* tekrar yukarıya kaldırdı sanki *diğerleri* daha önce *onu* görmemiş gibi.

(19) Ama artık çalışmıyor, dedi *bir kadın*.

(20) Hayır, hayır, çalışmıyor, *bu* bozuk, bunu biliyorum. (21) Ama yine de her zaman olduğu gibi görünüyor: mavi ve beyaz. (22) Ve bir kez daha *onlara saatini* gösterdi ve en güzeli, diye devam etti heyecanla. (23) *Size* henüz bundan hiç bahsetmedim. (24) En güzeli şu ki, *saat* tam iki buçukta takılıp kaldı, aksi gibi tam da iki buçukta, düşünün bir!

(25) Öyleyse *eviniz* tam iki buçukta vuruldu dedi *bir adam* ve alt dudaklarını öne çıkardı. (26) Bunu daha önce de duydum. *Bomba* patlatıldığında *saatiniz* durdu, basınç yüzünden. (27) *Saatine* baktı ve *kafasını* salladı. (28)

Hayır, hayır *bayım*, yanıyorsunuz. (29) Bunun *bombalarla* bir ilgisi yok. (30) *Bombalar* hakkında konuşmamalısınız. (31) Hayır, iki buçuk *sizin* bilmediği-niz başka bir şeyle ilgili. (31) *Esprisi* tam saat iki buçukta durmuş olması. (32) Dördü çeyrek gece ya da yedide değil. (33) Saat iki buçukta *ben eve* gelirdim, gece iki buçukta yani. (34) Neredeyse her zaman tam iki buçukta! (35) *Esprisi* bu.

(36) *Diğerlerini* inceledi, *hiç kimsenin ona* baktığı yoktu. (37) *Başını* sallayarak *saatine* döndü. (38) *Onunla* konuşur gibi, döndüğümde haliyle çok aç olurum, değil mi? dedi. (39) Hemen *mutfağa* giderdim. (40) Saat neredeyse buçuk olurdu. (41) Ve sonra *annem* gelirdi. (42) *Kapıyı* ne kadar sessizce açsam da, o her zaman beni duyardı zaten. (43) *Ben karanlık mutfakta* yiyecek bir şeyler ararken aniden *ışık* yanardı. (44) Boynuna doladığı kırmızı şalıyla ve yün hırkasıyla orada, *fayansla döşenmiş mutfakta*, öylece dururdu, yalın ayak. (45) *Işık*, *mutfağı* çok fazla aydınlattığı için gözlerini kısırdı. (46) *Ben* gelmeden çok daha önce uyumuş olurdu, geceydi haliyle. (47) Yine çok geç, derdi ve devamında başka hiçbir şey söylemezdi. (48) Sadece bu kadar, yine çok geç. (49) Benim için bir şeyler hazırlardı ve *ben* yerken beni izlerdi. (50) Sürekli *ayaklarını* birbirine sürterdi çünkü fayanslar çok soğuk olurdu. (51) Geceleri terlik giymezdi. (52) *Ben* karnımı doyurana kadar benim yanımda otururdu. (53) *Odama* girip ışıkları kapattığımda *onun* hala *mutfakta*, tabakları kaldırdığını duyardım. (54) Her gece böyleydi, genellikle de iki buçukta. (55) *Annemin* her gece iki buçukta benim için yemek hazırlamasını çok olağan bulurdum. (56) Tamamen olağan. (57) Bunu her zaman yapardı ve *bana* hiçbir zaman yine çok geç dışında tek kelime etmezdi. (58) Bunu ise her seferinde söylerdi ve *ben* bunun asla bitmeyeceğini düşünürdüm. (59) Bu *benim* için o denli olağandı, çünkü hep bu şekilde olmuştu.

(60) *Bankın* üzerinde bir anlık bir sessizlik çöktü. (61) Sonra sessizce, ya şimdi dedi. (62) *Diğerlerine* baktı ama *onlar ona* bakmadı. (63) *Saate* dönüp mavi beyaz yuvarlak yüzüne, şimdi, ancak şimdi anlıyorum bunun cennet olduğunu. (64) Gerçek bir cennet. (65) *Bankta oturanlar* hala sessizdi. (66) Sonra *bir kadın* sordu: ya *aileniz*?

(67) Mahcup gülümsedi. (68) *Ailemi* mi soruyorsunuz? (69) *Onların hepsi* gitti. (70) *Hiçbiri* yok, *hepsi* gitti, düşünebiliyor musunuz? (71) *Hepsi*.

(72) Yine mahcup *bir diğerine* gülümsedi. (73) Ama *onlar ona* bakmıyorlardı. (74) Tekrar *saati* havaya kaldırdı ve güldü. (75) Sadece *bu*, geriye kalan ve en güzeli de tam da iki buçukta takılıp kalmış olması. (76) Aksi gibi tam da iki buçukta.

(77) Ve başka hiçbir şey söylemedi, ama *yüzü* hala yaşlı görünüyordu. (78) Yanında oturan *adamsa* ayakkabısına bakıyordu ama ayakkabısını gördüğü yoktu. (79) Boyuna şu cennet sözcüğünü düşündü durdu.

Bei der Textanalyse hinsichtlich der Wiederaufnahmen fällt als erstes auf, dass die Anzahl der Bezugsausdrücke im Allgemein nicht so hoch ist, wie in der deutschen Form des Textes. Trotzdem sind die meist wiederaufgenommenen Bezugswörter gleich. Nämlich *onlar* (25-mal), *o* (20-mal), *mutfak saati* (25-mal), *ev* (9-mal), *annem* (5-mal) und *bomba* (3-mal).

Der erste Bezugswort *onlara* (1) wird eher durch die Personalpronomina 9-mal explizit wiederaufgenommen (*onların/onlara* (3, 22), *herkesi* (4), *size* (23), *hiç kimse* (36), *onlar* (62, 73). Es wird auch öfters implizit mit den folgenden Strukturen angeknüpft; *bankta oturanlar* (12, 65), *biri* (13), *bir kadın* (13, 19, 66), *başka biri* (14), *diğerleri* (18, 36, 62), *bir adam* (25, 73), *bayım* (28), *sizin* (31), *bankın üzerinde* (60), *bir diğerine* (78). Diese Wörter bezeichnen sich alle auf die Meschen in der Umgebung des Mannes.

Nachdem der wiederaufzunehmende Ausdruck *o* zweimal durch *yaşlı bir yüz* (2) und *yaşlı yüzüyle* (3) implizit eingeführt wird, wird er explizit in Bezug aufgenommen; *ben* (8, 33, 43, 46, 49, 52, 58), *ona* (12, 36, 62, 73), *bana* (57). Mehrere Beispiele für implizite Wiederaufnahmestrukturen können auch noch festgestellt werden; *kafasını* (27), *başını* (37), *eve* (25), *aileniz* (66), *yüzü* (77). Die wiederaufgenommenen Wörter *eviniz* und *aileniz* werden wiederum explizit und implizit wiederholt:

Implizit: a) *Eve* (33) → *karanlık mutfakta* (43)

b) *karanlık mutfakta* (43) → *ışık* (43, 45)

Explizit: a) *mutfağa* (39) → *karanlık mutfakta* (43) → *fayansla döşenmiş mutfak* (44) → *mutfağı* (45, 53)

b) *aileniz* (66) → *ailemi* (68) → *onların* (69) → *hepsi* (69, 70, 71)

Das Demonstrativpronomen *Bu* (4) bezieht sich auf *mutfak saatimiz* (4). Diese Wiederaufnahmestruktur wird 10-mal durch die Repetition desselben Substantivs *saat* (7, 11, 17, 18, 22, 24, 26, 27, 37, 63, 74) und zweimal durch Wiederholung eines unterschiedlichen Substantivs *şey* (6, 8) explizit angegeben. Sie ist auch durch die Pro-Formen *bu* (6-mal), *onu/onunla* (2-mal) wiederaufgenommen. Durch ein logisches Kontiguitätsverhältnis weisen folgende Bezugsausdrücke wie *maviye boyanmış rakamlar* (7), *mavi rakamlar* (9), *ibresi* (10) eine implizite Relation auf.

Der Bezugsausdruck *annem* (41), der an den Ausdruck *o* implizit angebunden ist, kommt 5-mal vor.

Annem(41) → *o* (42) → *ayaklarını* (50) → *onun* (53) → *annemin* (55). *Ayaklarını* steht in impliziter Relation zu dem Ausdruck *annem*.

Die dreimal wiederaufgenommene Struktur *bomba* (26) wird durch dasselbe Substantiv repetiert (29, 30).

Die Wiederaufnahmerelationen zeigen sich in den Texten je nach der Sprache unterschiedlich auf, wenn man von der oben angegebenen Anzahl der festgestellten Wiederaufnahmen ausgeht. Trotzdem sind die meist verwendeten Bezugsausdrücke identisch:

Sie	—————→	onlar
er	—————→	o
Küchenuhr	—————→	mutfak saati
Mutter	—————→	annem
Haus	—————→	ev
Bombe	—————→	bomba

Wir haben davon schon erwähnt, dass es nicht nur Wörter aber auch Wortgruppen oder sogar Sätze wiederaufgenommen werden können. Die Wiederaufnahme Strukturen haben eine Verweisrichtung, rückwärts und vorwärts. Wenn es sich um Vorwärtsverweis handelt, nennt man diesen *kataphorischer Verweis*, und bei der Rückwärtsrichtung geht es um *anaphorischen Verweis*. Sowohl in der originalen Form der Geschichte als auch in der türkischen Wiedergabe sind Beispiele für beide Verweisrichtungen zu finden:

(40) *Das ist nämlich der Witz, daß sie gerade um halb drei stehengeblieben ist.*

(26) *Bunu daha önce de duydum. Bomba patlatıldığında saatiniz durdu, basınç yüzündün.*

In den obigen Sätzen leisten die Pro-Formen *das* und *bunu* einen kataphorischen Verweis, denn sie beziehen sich auf die darauf folgenden Sätze. Sie könnten folgendermaßen umgebildet werden:

Der Witz ist, dass sie gerade um halb drei stehengeblieben ist.

Bomba patladığında saatin basınç yüzündün durduğunu daha önce de duydum.

Anaphorische Verweise kommen auch öfters vor:

(92) Und *das Schönste* ist ja, *daß sie ausgerechnet um halb drei stehengeblieben ist*.

(18) Sonra *saati* tekrar yukarıya kaldırdı sanki *diğerleri* daha önce *onu* görmemiş gibi.

Der Bezugsausdruck *das Schönste* wird von dem dass-Satz und *saati* von dem Demonstrativpronomen *onu* in anaphorischer Richtung wiederaufgenommen.

Bei der Analyse der Texte zeigen sich einige Unterschiede, die sich aus den Sprachsystemen des Deutschen und des Türkischen ergeben.

Dass es in der originalen Form der Geschichte mehrere Wiederaufnahmestrukturen festgestellt sind, hängt von der Sprachsystem des Deutschen ab. In einem Satz muss jeder Mitgliedteil seinen Platz haben. Als Beispiel können die Bezugsausdrücke *er* oder *sie* gelten.

(5) *Das war unsere Küchenuhr, sagte er und sah sie alle der Reihe nach an, die auf der Bank in der Sonne saßen.*

Diese Wiederaufnahmen sind fast in jedem Satz zu sehen, denn dadurch wird geäußert, wer die handelnde Person ist. Ein Mann oder eine Frau. Sie können nicht von dem Satz eliminiert oder durch eine kürzere Form ausgedrückt werden und müssen in dem Satz ihren Platz haben. Solche Merkmale ergeben sich daraus, dass Deutsch eine flektierende Sprache ist.

Demgegenüber wurde in der türkischen Wiedergabe eine geringere Anzahl von Wiederaufnahmen festgestellt. Der Grund dafür ist, dass die türkische Sprache eine agglutinierende Sprache ist. Eine Silbe genügt uns, um zu sagen, ob das Subjekt unseres Satzes Singular oder Plural ist oder in welcher Zeitstufe die Handlung geschehen ist.

(1) *Onlara yaklaştığını uzaktan görmüşlerdi çünkü dikkat çekiyordu.*

Die unterstrichenen Satzglieder sind die Prädikate eines mit einer Konjunktion verbundenen Satzes. Das erste Prädikat gibt an, dass das Subjekt des ersten Satzes die dritte Person Plural ist und dass die Handlung in der Vergangenheit liegt. Also man kann das Subjekt *onlara* weglassen. Ebenso zeigt das zweite Prädikat *çekiyordu*, dass die dritte Person Singular das Subjekt des zweiten Satzes ist und dass die Handlung in der Vergangenheit liegt. In diesem Satz gibt es kein konkretes Wort für das Subjekt.

Schluss

Texte spielen im gesellschaftlichen Leben eine wichtige Rolle, denn sie helfen bei der Kommunikation und leisten zur Vermittlung von Wissen unter den Menschen. Kommunikation erfolgt nicht in separaten Wörtern oder Sätzen, sondern vielmehr in Texten. Ein Text kann als eine sprachliche Einheit verstanden werden, die über den Satz hinausgeht und in sich abgeschlossen, thematisch gebunden und sinnvolle ist. Text ist eine Art der Kommunikation, und Kommunikation erfolgt nicht nur mündlich sondern auch schriftlich.

Texte sind die Hauptuntersuchungsgegenstände von Textlinguistik, die als Teildisziplin unter dem Dach der Angewandten Linguistik eingeordnet werden kann. Textlinguistik (Textologie) beschäftigt sich als eine Wissenschaft mit solchen Begriffen wie Textfunktion, Textrezeption und Textproduktion und leistet einen großen Beitrag zur Entwicklung der Sprachfertigkeit. Die Textlinguistik kann auch als ein Instrumentarium für Erleichterungen beim Analysieren und Verstehen von Texten zur Verfügung stehen. Die Textanalyse geschieht auf drei Ebenen: grammatische Ebene, thematische Ebene und pragmatische Ebene, wobei in dieser Arbeit eher auf die grammatische Ebene konzentriert wurde. In diesem Zusammenhang kommt das Prinzip der Wiederaufnahme als ein wichtiges Mittel zur Herstellung der Textkohärenz vor. So sind die Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“ von Wolfgang Borchert und ihre türkische Wiedergabe hinsichtlich des Wiederaufnahmeprinzips analysiert und miteinander verglichen. Es wurden die expliziten und impliziten Wiederaufnahmen herausgefunden. Beispiele für anaphorische und kataphorische Verweise wurden festgestellt. Somit sind einige Unterschiede zwischen beiden Formen aufgetreten, die sich aus den Sprachsystemen ergeben. Die Wiederaufnahmerelationen zeigen sich in den Texten je nach der Sprache unterschiedlich auf. Die Anzahl der festgestellten Wiederaufnahmen in der türkischen Wiedergabe ist nicht so hoch wie in der deutschen Form der Geschichte, obwohl die die meist wiederaufgenommenen Wörter gleich sind. Dieser Unterschied liegt daran, dass das Türkische agglutinierend und das Deutsche flektierend ist.

Durch eine solche Textanalyse besteht die Gelegenheit, das jeweilige Sprachsystem näher zu betrachten. Man erkennt die Struktur des Textes auch. Die grammatikalischen Informationen in dem Text können durch Wiederaufnahmerelationen praxisorientiert erarbeitet werden. Das würde zur besseren Textproduktion dienen.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. (2011). Aufsatz und Schreibdidaktik. In K. Knapp et al. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch* (3. Auflage), S. 36-52. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (7. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, K. (2000). Textstrukturanalyse. In K. Brinker et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Band 1), S. 164-175. Berlin: Walter de Gruyter.
- Feilke, Helmut (2000): Wege zum Text. In *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* (Heft 161), S. 14-22. Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Gansel, C. und Jürgens, F. (2019). Textgrammatische Ansätze. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage), S. 55-80. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Gökay, N. und Yılmaz, H. (2017). Zum Vergleich des Textes 'Das Brot' mit seiner türkischen Wiedergabe bezüglich der expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen. *Diyalog*, (2), 195-204.
- Linke, A. Nussbaumer, M., Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik* (5. und erweiterte Auflage). A. Burkhardt, A. Linke und S. Wichter (Hrsg.). Tübingen: Max Niemayer Verlag.
- Meer, D. und Pick, I. (2019). Einführung in die Angewandte Linguistik. Gespräche, Texte, Medienformate analysieren. Berlin: J. B. Metzler Verlag..
- Schoenke, E., Schoenke, W. (2012). Textlinguistik in der Sekundarstufe II. In Informationen zur Deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht, 36 (1). (Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch). Wien: BIFIE, S. 123-136. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_schoenke_textlinguistik_sek_II_2011-10-13_0.pdf (Zugriff 25.03.2015).
- Stammerjohann, H. (1975). *Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Şenöz Ayata, C., (1993). Metindilbilim ve Yabancı Dil Öğretimi. *İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, no.8, 257-266.
- Torusdağ, G. und Aydın, İ. (2022). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlemeleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Internetquellen

- <http://www.mondamo.de/alt/borchert.htm> (Zugriff 10.05.2015)
- <http://almanedebiyatindankisaoykuler.blogspot.com.tr/2014/05/wolfgang-borchert-mutfak-saati.html> (Zugriff 10.05.2015)

Die Rolle Der Literatur Im Fremdsprachenunterricht

Öğr. Gör. Esin Karacan Yücedağ
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Ortak Dersler Koordinatörlüğü

Einleitung

Literatur dient als Brücke zwischen Sprache und Kultur. Literatur umfasst verschiedene und vielseitige Textarten als Quelle für Lehrmaterial im Fremdsprachenunterricht. Da Literatur unbegrenzte Themen enthält, ist es möglich, für alle Niveaus und Altersgruppen die geeignete Textart zu finden. Lesen ist nicht die einzige Methode um die Literatur in einen Fremdsprachenunterricht zu integrieren: Die Studierenden können auch Literatur hören, sehen, diskutieren, gestalten und spielen (Hietalahti 2018, S.3). Dank der Vielseitigkeit der Literatur ist es möglich, auch den uninteressiertesten und widerwilligsten Studenten zu erreichen. Die Integration von Literatur in den Fremdsprachenunterricht erweitert den Horizont der Lernenden, ermöglicht es ihnen, über ihre eigene Kultur hinauszugehen und andere Kulturen zu sehen, und gibt ihnen ein Gefühl der Toleranz. Die Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse über das Thema des im Unterricht behandelten literarischen Textes vermitteln, da die Interpretation jedes literarischen Textes individuell und daher variabel ist. Da es keine einzige Wahrheit gibt, fühlen sich die Schüler nicht eingeschränkt, sie haben keine Angst, Fehler zu machen, und sie haben die Möglichkeit, sich frei auszudrücken (Koçak 2012, S.246). Aus diesem Grund ist die Rolle, die der Literatur im FSU zugewiesen wird, sehr wichtig.

Die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht geht bis ins 18. und 19. Jahrhundert zurück. Die vorherrschende Methode des Sprachunterrichts war damals die Grammatikübersetzung, und die beliebteste Technik war die Übersetzung literarischer Texte in die Muttersprache. Ziel dieser Methode war es, "eine Sprache zu lernen, um ihre Literatur zu lesen, um von der mentalen Disziplin und intellektuellen Entwicklung zu profitieren, die sich aus dem Fremdsprachenstudium

ergeben" (Richard & Rodgers 2001, S.5). Also lieferten literarische Werke zusätzliches Material für Grammatikübungen, Vokabellernen und Übersetzen (Liaw, 2001). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann sich der Schwerpunkt des Sprachunterrichts subtil zu verändern. Prioritäten im FSU wurden die „Befreiung der modernen Sprachen von der Grammatik-/Übersetzungspädagogik“. Die Sprachpädagogen befassten sich mehr mit der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden. Die direkte Methode und die audio-linguale Methode wurden populärer. Mit der Verwendung der Direkten und *Audiolingualen* Methode wurde Literatur aus den Lehrplänen von Sprachlehrprogrammen ausgeschlossen. Dies setzte sich bis zum Aufkommen des kommunikativen Sprachunterrichts in den 1970er und 1980er Jahren fort. Die Verwendung authentischer Texte als Unterrichtsmaterialien im kommunikativen Unterricht ebnete den Weg, dass Literatur im Sprachunterricht wieder berücksichtigt werden konnte. Trotz der Zweifel an der Literatur wegen ihrer berüchtigten Verbindung mit der Grammatik-Übersetzungsmethode, begannen literarische Werke "ein willkommenes Zurückkommen innerhalb einer kommunikationsorientierten Methodik" zu feiern (Kramsch 1985, S.356). Die Theorien des Sprachunterrichts und die Trends im FSU haben sich in den letzten zwanzig Jahren noch mehr verändert, da Literatur als ein einflussreicheres Instrument im Fremdsprachenunterricht gilt und eine bedeutende Rolle in Sprachlehrplänen und -unterrichte spielt. Die Arbeit in der Literatur- und Kulturtheorie hat explosionsartig zugenommen. Viele Sprachlehrer argumentieren jedoch, warum und wie Literatur im Sprachlehrplan verankert werden sollte. Und es gibt auch Kontroversen über die Verwendung von Literatur zum Zwecke des Sprachenlehrens und -lernens. Da viele Sprachlehrer Literatur als Kunstwerk sehen, denken sie, dass die Lernende ihr Leistungsniveau überschreiten. Aus diesem Grund akzeptieren sie nicht die Literatur als eine Quelle des Lernens und Lehrens (Bassnett & Grundy, 1993). Einige Lehrer verwenden Literatur nur als Fülleraktivität und nicht als integralen Bestandteil ihres Unterrichts (Wasanasomsithi, 1998). Andere Lehrer glauben jedoch, dass Literatur das linguistische Wissen der Lernenden erweitert und eine reichhaltige Quelle für sinnvollen Input im FSU ist (Brumfit, 2001). Nach Kramsch und Kramsch ist die Einsetzung der Literatur im FSU "eine Gelegenheit, den Wortschatzerwerb, die Entwicklung von Lesestrategien und das Training des kritischen Denkens, d.h. der Argumentationsfähigkeiten, zu entwickeln" (2000, S. 567).

Obwohl die Rolle der Literatur im Sprachunterricht wohl wichtig ist, stehen viele Sprachlehrer vor unterschiedlichen Schwierigkeiten, bei der Anwendung der Literatur im FSU. Da die Ziele nicht klar festgelegt werden können, um die Bedeutung der Literatur im Sprachunterricht zu definieren, können keine angemessenen Vorbereitungen getroffen werden. Dieses Problem entsteht, weil die Lehrer auf die Fragen warum und wie Literatur im FSU entsprechend aufgenommen werden soll, nicht angemessen antworten können. Darüber hinaus erschweren die Mängel der Sprachlehrer im Bereich der Literatur die Auswahl des richtigen pädagogischen Materials oder der geeigneten Art von Literaturgattungen zu wählen und in den FSU zu integrieren. Es ist wichtig, Literatur zu verstehen, sowie die effizienteste Art, sie im Fremdsprachenunterricht zu verwenden. Es ist üblich zu denken, dass Literatur nur für fortgeschrittene Lernstudien gedacht ist und in einigen Kontexten schwer zu verstehen sein könnte. Aus diesem Grund ist es für einen Lehrer unerlässlich, bei der Verwendung von Literatur zum Unterrichten von Fremdsprachen zu erkennen, was die Bedürfnisse der Klasse sind und welchem Zweck die Klasse dient. Auf diese Weise wird der Lehrer in der Lage sein, literarische Stücke auszuwählen, die relevanter und für die Klasse von Vorteil sind. Das Unterrichten einer Fremdsprache durch Literatur beinhaltet in der Regel die Verwendung von Gedichten, Romanen, Theaterstücken und grundlegenden Anthologien. Die Literatur ist umfangreich und es gibt eine große Anzahl von Einträgen für Lehrer, um die am besten geeigneten Texte auszuwählen, abhängig vom Niveau der Klasse, dem Hintergrund der Lernende und der Häufigkeit und Leichtigkeit, mit der die Lernende die Fremdsprache im Unterricht verwenden. Darüber hinaus muss ein Lehrer Literatur so verwenden, dass die vier wichtigsten Sprachfähigkeiten der Lernenden, nämlich Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören, verbessert werden. Wenn Literatur verwendet wird, dürfen diese Fähigkeiten nicht vernachlässigt werden und müssen parallel zu den Unterrichtsmethoden verwendet werden, die der Lehrer im Unterricht anwenden möchte.

Die vorliegende Studie untersucht, warum Literatur, die als grundlegendes Instrument des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt wird, in den Sprachunterricht einbezogen werden sollte, welchen Nutzen der Einsatz von Literatur für den Sprachunterricht hat, welche Bedeutung die Textwahl der Sprachlehrer im FSU hat und welche literarische Genre (Poesie, Kurzgeschichten, Drama, Roman) verwendet werden sollten.

Vorteile des Einsatzes von Literatur im Fremdsprachunterricht

Es gibt eine enge und unbestreitbare Beziehung zwischen Literatur, Sprache und Kultur. Literatur setzt sich aus Sprache zusammen und bietet auch Raum für die Anwendungen der Sprache. Literatur verbessert den Fremdsprachenunterricht durch Elemente wie authentisches Material, verwendete Sprache und ästhetische Darstellung der gesprochenen Sprache sowie Sprach- und Kulturbereicherung. Nach Durkheim, ist Sprache nicht nur die äußere Hülle eines Gedankens; sie ist auch ihr innerer Rahmen. Sie beschränkt sich nicht darauf, diesen Gedanken auszudrücken, nachdem sie einmal geformt wurde; hilft sie auch bei der Herstellung (Durkheim, 1947). Auch nach Shakespeare ist Sprache viel mehr als nur "Worte, Worte, Worte"; Sprache ist ein Gefäß und ein Übermittler von Gewohnheiten, Traditionen, Routinen, sozialem und wirtschaftlichem Kontext, neben vielen anderen Dingen, und wenn sie durch Literatur oder Poesie beherrscht wird, kann sie die menschliche Seele widerspiegeln (Cruz, 2010). Literatur verbindet ebenso die Sprache und die Kultur. Kultur wird in der Literatur durch authentische Sprache vermittelt, was schon darauf hinweist, dass Literatur gut zum FSU passen würde (Hietalahti 2018, S.3). Da die Literatur die Kultur, Geschichte und Traditionen der geschriebenen Zeit widerspiegelt, hat sie auch die Funktion, die Kultur und die Gedanken der Sprachgemeinschaft, die diese Sprache spricht, zu verewigen. Die Kultur einer Gemeinschaft, kann am besten durch Literatur gefördert werden. Die detailliertesten Informationen über eine Sprachgemeinschaft verbergen sich in ihren literarischen Werken. Es ist möglich, den Lebensstil der Zielsprachengesellschaft und die Kommunikation der Individuen untereinander, in den von ihnen verwendeten Wörtern und Sprachstrukturen zu sehen. Auf diese Weise kann es auch sinnvoll sein, andere Kulturen zu verstehen, die Unterschiede zu sehen und Toleranz zu entwickeln. Universelle Themen wie Liebe, Krieg, Verlust, die in Lehrbüchern nicht zu finden sein werden, können dank Literatur leichter dargestellt werden. Die Erzählsprache, die in literarischen Texten verwendet wird, ist für die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden ebenso vorteilhaft wie für ihre Emotionen. Literatur hilft ihnen, ihre Vorstellungskraft zu nutzen, Empathie für andere zu entwickeln und ihre Kreativität zu steigern (Duff & Maley, 2007). Mehr als jeder andere Text spricht das Stück literarische Prosa oder Poesie die Emotionen der Lernenden an, weckt ihr Interesse, bleibt in ihrem Erinnerungsvermögen

und lässt sie am Gedächtnis einer anderen Sprachgemeinschaft teilhaben (Kramsch 1993, S.130).

Die Nutzung und Integration von Literatur im FSU ist das Feld der Literaturdidaktik. Sie befasst sich mit der Arbeit der literarischen Texten im FSU. In den letzten zwanzig Jahren gab es eine Explosion der Arbeit in der Literatur- und Kulturtheorie, eine Entwicklung, die eine starke Grundlage für die Erforschung der Beziehung zwischen Literatur, Sprache und Bildung geschaffen hat. Aus diesem Grund wurden literarische Texte in jüngster Zeit als einer der grundlegenden Teile des Fremdsprachenunterrichts angesehen und als Quelle authentischer Texte in den Lehrplanvorbereitungsprozess aufgenommen. Die Verwendung literarischer Texte ist durchaus üblich geworden, um die vier Grundfertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) und im Sprachgebrauch (Wortschatz, Grammatik, korrekte Aussprache) erforderlich sind, korrekt zu vermitteln. Ein literarischer Text vermittelt daneben den Lernenden eine viel klarere Vorstellung von der syntaktischen Struktur eines geschriebenen Textes und inwieweit sich geschriebene Sprache von gesprochener Sprache unterscheidet. Indem sie sich an die Bildung und Funktion von Sätzen, an die Struktur eines Absatzes, eines Abschnitts oder eines Kapitels gewöhnen, verbessern sich ihre Schreibfähigkeiten und ihre Sprachfertigkeit kann an Eloquenz gewinnen. Natürlich erweitern die Lernende ihren Wortschatz erheblich, indem sie einem literarischen Text ausgesetzt sind. Auf das Nachschlagen von Wörtern folgt jedoch schnell das Nachschlagen kultureller Referenzen, und dieser Prozess führt zu einer kulturellen Bereicherung (Can & Tezcan, 2021). Die Einbeziehung literarischer Texte in den Unterricht erhöht außerdem die Motivation und den Lerneifer der Lernenden. Es gibt zahlreiche Gründe, warum die Lehrenden literarische Texte in den Unterricht einsetzen sollten.

Laut Collie und Slater (1990, S.3) gibt es vier Hauptgründe, warum Literatur im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollte. Dies sind wertvolles authentisches Material, kulturelle Bereicherung, Sprachbereicherung und persönliches Engagement. Zusätzlich zu diesen vier Hauptgründen sind Universalität, Nicht-Trivialität, persönliche Relevanz, Vielfalt, Interesse, Ökonomie und suggestive Macht und Ambiguität einige andere Faktoren, die den Einsatz von Literatur als mächtige Ressource im Fremdsprachenunterricht erfordern. Gillian Lazar

erwähnt in ihrem Buch *Literature and Language Teaching* (1993, S.15) ähnliche Vorteile der Verwendung von Literatur im Sprachunterricht mit einigen geringfügigen Änderungen und Ergänzungen. Sie klassifiziert diese unter sechs Überschriften:

1. Motivierendes Material,
2. Zugang zu kulturellem Hintergrund,
3. Förderung des Spracherwerbs,
4. Erweiterung des Sprachbewusstseins der Lernenden,
5. Entwicklung der interpretativen Fähigkeiten der Lernenden,
6. Erziehung der ganzen Person.

Geoff Halls Buch, *Literature in Language Education* (2005), gibt auch eine detaillierte Liste der Vorteile von Literatur im Sprachunterricht, hauptsächlich durch Zusammenfassung der früheren Studien auf diesem Gebiet. Nach seiner Meinung stellen sich die Beiträge der Literatur zum Fremdsprachenunterricht wie folgt dar:

1. Erweitert den Wortschatz;
2. Unterstützt den Spracherwerb auf spezifizierte, aber allgemeine Weise;
3. "Gibt ein Gefühl für" die Sprache; - Entwickelt fließendere Lesefähigkeiten;
4. Fördert Interpretations- und Inferenzfähigkeiten;
5. Trägt zum kulturellen und interkulturellen Verständnis bei;
6. Literarische Texte sind angeblich besonders sprachlich einprägsam;
7. Vor allem wird behauptet, Literatur sei angenehm.

Ebenso brachte Povey die Wichtigkeit des Einsatzes von Literatur im FSU mit folgenden Sätzen zum Ausdruck (1972): Die Literatur wird alle Sprachkenntnisse verbessern, weil sie das sprachliche Wissen erweitern wird, indem sie einen umfassenden und subtilen Wortschatzgebrauch und eine komplexe und genaue Syntax beweist“ (zitiert nach McKay 1982, S.529). Wissenschaftler auf diesem Gebiet haben verschiedene Vorteile für die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen. Auf der Grundlage all dessen kann man sagen, dass Literatur als vielversprechendes Instrument zum Sprachenlernen akzeptiert wird. Motivation, Authentizität, kulturelles/interkulturelles Bewusstsein und Globalisierung, intensive/umfangreiche Lesepraxis,

soziolinguistische/pragmatische Kenntnisse, Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, Sprachkenntnisse, emotionale Intelligenz und kritisches Denken lassen sich als Vorzüge der Literatur zusammenfassen.

Auswahl geeigneter literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht

Unterrichtsmaterialien spielen eine belangreiche Rolle in FSU-Lehrprogrammen. Aus diesem Grund legen Lehrer Wert auf die Wahl verschiedener Materialien, um ihren Unterricht und das Lernen ihrer Lernenden zu unterstützen. Viele Sprachlehrer neigen dazu, die Möglichkeiten literarischer Texte im Hinblick auf die Entwicklung verschiedener Aspekte einer Fremdsprache anzuerkennen. Die im Literaturunterricht zu verwendenden Materialien sollten darauf abzielen, das kulturelle Verständnis der Lernenden, kritisches Denken und die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu fördern. Daher ist die Auswahl des geeigneten Materials äußerst wichtig. Es ist essentiell, dass der Lehrende bei der Auswahl der literarischen Materialien sorgfältig und aufmerksam ist, die weder auf sprachlicher noch auf konzeptioneller Ebene übermäßig schwierig sind. Howard & Major (2004) schlagen zehn Richtlinien für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien vor. Sie äußern, dass diese ausgewählte Materialien:

1. kontextualisiert werden.
2. die Interaktion anregen und sprachlich generativ sein.
3. die Lernenden ermutigen, Lernfähigkeiten und -strategien zu entwickeln.
4. sowohl eine Fokussierung auf Form als auch auf Funktion ermöglichen.
5. Möglichkeiten für einen integrierten Sprachgebrauch bieten.
6. authentisch sein.
7. miteinander verbunden sein, um eine Weiterentwicklung von Fähigkeiten, Verständnis und Sprachelementen zu entwickeln.
8. attraktiv sein.
9. eine angemessene Unterweisung haben.
10. flexibel sein sollten.

Der effektive Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht hängt von der geeigneten Auswahl literarischer Texte ab. Die Textauswahl ist ein

"entscheidender Faktor", um Literatur zu einer Ressource für sprachliche Entwicklung, persönliche Bereicherung und kulturelle Wertschätzung zu machen (Maley 2001, S.184). Bei der Auswahl der literarischen Texte, die im Sprachunterricht verwendet werden sollen, sollte der Sprachlehrer Bedürfnisse, Motivation, Interessen, kulturellen Hintergrund und Sprachniveau der Lernenden berücksichtigen. Ein wichtiger Faktor ist jedoch, ob eine bestimmte Arbeit in der Lage ist, die Art der persönlichen Beteiligung zu offenbaren, indem sie das Interesse der Lernenden weckt und starke, positive Reaktionen von ihnen hervorruft. Das Lesen eines literarischen Textes hat eher eine langfristige und wertvolle Wirkung auf das sprachliche und außersprachliche Wissen der Lernenden, wenn es sinnvoll und amüsant ist. Die Auswahl von Texten, die für die realen Erfahrungen, Emotionen oder Träume des Lernenden relevant sind, ist von großer Bedeutung. Interesse, Attraktivität und Relevanz stehen ebenfalls im Vordergrund (Collie & Slater 1990, S.6-7). Außerdem sind Motivationsfaktoren von großer Bedeutung, da die literarischen Texte die authentischen Gefühle ihrer Autoren darstellen und dies eine starke Motivation bei den Lernenden erzeugt. Mit Hilfe der richtig ausgewählten literarischen Texte können die Lernende Zugang zu dieser individuellen Erfahrung haben und das Gelesene mit der realen Welt in Beziehung setzen. Literarische Texte, die dem Niveau der Lernenden entsprechen, haben die Fähigkeit, authentische Bedingungen für die Lernenden zu schaffen, um eine Fremdsprache mit Motivation zu üben und zu lernen. Sprachschwierigkeiten und kulturelle Komplexitäten bei den Texten müssen ebenfalls berücksichtigt werden. Eine einfache Sprache des literarischen Werkes kann die Verständlichkeit des literarischen Textes erleichtern. McKay (1982) bietet drei Wege an, um die Probleme sprachlicher und kultureller Komplexität bei den literarischen Texten zu beseitigen:

1. Verwendung vereinfachter Texte, d. h. Texte, die für das Sprachenlernen vereinfacht sind.
2. Verwendung einfacher Texte, d. h. Texte, die von Natur aus besser lesbar sind als andere und angemessen sind auf das Niveau der Lernenden.
3. Verwendung von Texten für junge Erwachsene, da sie stilistisch weniger komplex sind.

Jeder Lernende kann an einem anderen literarischen Genre interessiert sein, weil seine Denk- oder Lebensweise, Kultur anders ist und er

unterschiedliche Traditionen hat. Aufgrund dessen ist es wichtig, verschiedene Arten von literarischen Texten im FSU zu integrieren. Der Erfolg und die Motivation der Lernenden steigen wohl nicht, wenn er das eine und unveränderliche lernt, das ihm diktiert wird. Im Gegenteil, wenn er in der Lage ist, sein Wissen und seine Interpretation mit altersgerechten Texten zu produzieren und sein Interessengebiet zu belegen, steigt sein Wunsch, sowohl Motivation als auch Sprachkenntnisse zu entwickeln. Dementsprechend muss bei der Textauswahl beachtet sein, dass die verwendeten Texte dem intellektuellen Niveau, der Vorbildung, dem Erfahrungshorizont und der Altersstufe der Lernenden entsprechen (Koppensteiner 2001, S.42-44).

Einige der verwendeten literarischen Genre im FSU sind die Poesie, die Kurzgeschichten, das Drama und der Roman (Helton, Asamani & Thomas, 1998; Hişmanoğlu, 2005; Babaei & Yahya, 2014; Sholichah & Purbani, 2018).

Poesie ist eine bedeutende literarische Textart für das Lehren und Erlernen von Sprachkenntnissen. Sie motiviert die Lernenden zu persönlichen Interpretationen und Erklärungen und ruft Emotionen und Ideen in Herz und Verstand hervor. Darüber hinaus bietet sie Lernenden unterschiedliche Sichtweisen auf Sprachanwendungen. Çubukçu (2001) zufolge kann festgestellt werden, dass die Lernenden durch das Lesen von Gedichten Aspekte wie Stress, Tonhöhe, Knotenpunkt und Intonation der Fremdsprache kennenlernen.

Kurzgeschichten können auch eine starke und motivierende Quelle für den FSU sein. Dank der einfachen Zugänglichkeit und praktischen Nutzung, sind Kurzgeschichten in der Regel praktisch, um Literatur im Sprachunterricht einzuführen. Sie sind weniger beängstigend für die Lernende und das Erfolgserlebnis, das die Lernende empfinden, ist höher, vor allem wegen der weniger anspruchsvollen Sprache. Sie fördern die Einstellungen und das Wissen der Lernenden über verschiedene Kulturen, bieten eine Welt voller Wunder und Geheimnisse und entwickeln kritische Denkfähigkeiten der Lernenden. Kurzgeschichten können daher ein einfacherer Übergang zur Literaturverwertung für Sprachunterrichtszwecke und ein Medium mit mehreren Werten sein, das Sprachkompetenz, kulturelle und persönliche Entwicklung ermöglichen kann (Bayram & Töngür 2020, S.31).

Drama ist eine andere bereichernde Quelle für den Sprachunterricht. Durch die Verwendung von Drama können die Lernenden die Anwendung

von Sprache lernen. Wessels (1987, S.7) behauptet, dass Drama Lernen durch Tun ist und "Lernende durch direkte Erfahrung lernen". Die Lehrenden können Drama verwenden, um das Verständnis der Lernenden für Lebenserfahrung zu fördern. Der Hauptzweck der Verwendung von Drama in einer Fremdsprache besteht darin, "Bedeutung" zu betonen. Es ist unbestreitbar, dass die richtigen Strukturen gelehrt werden müssen, aber wichtig ist, sie von Anfang an sinnvoll zu vermitteln (Maley & Duff 198, S.7).

Roman kann eine sehr reiche Quelle für die Entwicklung linguistischer Strukturen sowie das Erlernen der Zielsprache sein. Die Wahl des geeigneten Romans kann dem Lernenden genügend Motivation geben, die Zielsprache zu lernen. Romane können das Wissen der Lernenden über verschiedene Kulturen, Traditionen, Gesellschaften und Menschen entwickeln. Sie bieten auch reale Einstellungen und geben den Lernenden die Möglichkeit, ihre Kreativität zu nutzen. Die Verwendung von Romanen kann die Fähigkeit zum kritischen Denken verbessern und die Vorstellungskraft der Lernenden anregen. Bei der Auswahl eines Romans für den Sprachunterricht sollte der Lehrende berücksichtigen, ob der Roman eine interessante Geschichte enthält, die die gesamte Klasse motiviert. Die Verwendung eines geeigneten Romans erweitert den Horizont der Lernenden, sensibilisiert sie für andere Kulturen und entwickelt auch ihre interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten (Babae&Yahya 2014, S.84).

Die Vermittlung der Sprachkenntnissen durch Literatur

Literatur ist reich an unzähligen authentischen Zeichen der Sprache für die Entwicklung von Lese-, Schreib-, Sprech- und Hörfähigkeiten (Belcher & Hirvella, 2000). Literatur ist zweifellos auch ein großartiges Medium für den Fremdsprachenunterricht, da die Sprache der Literatur sehr reich an Vokabeln, gut organisiert und konsistent ist. Literaturunterricht verbessert nicht nur die Sprachfähigkeiten, sondern fördert auch den Fortschritt besserer Lese- und Schreibfähigkeiten. Darüber hinaus gibt es Myriaden von grammatikalischen Strukturen und Lexika, die in den literarischen Texten sehr interessant und faszinierend demonstriert und verwendet werden, die zweifellos die Lernenden dazu bringen, die Grammatik besser zu verstehen und ihre Ressourcen der Sprache zu bereichern. Bei der Verwendung von Literatur für den Sprachunterricht sollten die vier

Fähigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) nicht separat, sondern integriert vermittelt werden.

Es ist von großer Wichtigkeit, dass die Lehrenden die gleichberechtigte Vermittlung der vier Fertigkeiten als grundlegenden Bestandteil der mündlichen und schriftlichen Sprachpraxis betrachten müssen. Nach Hietalahti, umfasst Literatur zahlreiche Textsorten und sie ist über alle möglichen Themen und für alle Zielgruppen vorhanden. Das Lesen ist nicht die einzige Methode bei der Literaturverwendung: die Lerner können ebenso Literatur hören, sehen, erörtern, schaffen und spielen. Es ist vor allem die Vielseitigkeit der Literatur, was sie besonders geeignet für verschiedene Lerner macht (2018, S.3). Aus diesem Grund ist es bei der Integration von Literatur in den Sprachunterricht notwendig, jeder Sprachkompetenz die gleiche Bedeutung beizumessen und Übungen und Textsorten zur Entwicklung einzubeziehen.

Literatur und die Lesekompetenz

Lesen ist eine wertvolle Aktivität im Fremdsprachenunterricht, die nicht nur verbale, sondern auch schriftliche Fähigkeiten verbessert und eine lebenslange Liebe zu Büchern und Lesen fördert. Es entwickelt auch Prozesse, die für das Lesen unerlässlich sind, d.h. Wissensaufbau und kritisches Denken. Darüber hinaus hilft es, das emotionale Wohlbefinden der Lernenden zu steigern und ihr Selbstvertrauen zu entwickeln. Um literarische Texte verständlicher zu machen, sollten Sprachlehrer eine lernerbasierte und dynamische Methode wählen. Der wichtigste Punkt, auf den der Lehrer achten sollte, ist die Wahl des richtigen Textes, der für das Niveau der Lernenden geeignet ist und seine Interessen anspricht. Nach der richtigen Textauswahl, ist für den Lehrer es sehr nützlich, die Lernende auf den Text vorzubereiten, indem er Fragen zur Handlung und den Charakteren im ausgewählten Text stellt, bevor er mit dem Unterricht beginnt. Dank dieser Aufwärmübung misst der Lehrer sowohl den Reifegrad der Lernenden als auch ihr Interesse am Text. Wenn die Lernende also vollständig verstehen, was vermittelt werden soll, haben sie die Möglichkeit, die Inferenzebene zu erreichen, auf der sie einige Recherchen und Interpretationen über die Charaktere, Einstellungen und das Thema im Text sowie den Standpunkt des Autors benötigen. Nachdem sie einen literarischen Text sowohl wörtlich als auch inferentiell verstanden haben, sollten die Lernenden bereit sein, um Kommentare und Rückschlüsse auf den Text zu ziehen, den sie gelesen haben. Die individuelle Bewertung

motiviert die Lernenden, ihre Vorstellungskraft über die Arbeit zu aktivieren und sogar einige Lösungen für ihre Probleme zu finden. Das Lesen literarischer Texte ist eine Kombination aus Lesen zum Vergnügen und Lesen zur Information. Daher überbrückt es die Mängel in nicht-literarischen Texten. Tatsächlich erleichtert Literatur nicht nur das Sprachenlernen im Allgemeinen, sondern kann auch das Sprachenlernen im inhaltsbasierten Unterricht beschleunigen (Khatib 2011, S.202).

Literatur und die Hörkompetenz

In der Vergangenheit war das Hören von Literatur von großer Bedeutung. Zu einer Zeit, als die Mehrheit der Menschen noch Analphabeten waren, wurde Literatur weitgehend mündlich überliefert oder durch Theater ausgedrückt; Legenden, Mythen und Märchen haben sich auf diese Weise verbreitet (Ueberfeldt, 2011). Da die Hörkompetenz für Fremdsprachenlernende eine extrem wichtige Rolle spielt, sollte diese Kompetenz frühzeitig sehr gut entwickelt werden und ganzheitliche Erfahrungen ermöglichen. Durch Hörübungen können die Lernenden befähigt werden, einen Bezug zur Literatur herzustellen. So entdecken die Lernenden auch die Freude an der Literatur, werden neugierig auf andere literarische Materialien. Die Lernenden können der Audioversion der Gedichte, Kurzgeschichten oder Romane ausgesetzt werden. Auch die musikalischen Elemente in der Poesie stimulieren den Wunsch der Lernenden, ihre Sprechmuster an die muttersprachlichen Normen anzunähern, indem sie sich an die Prinzipien von Rhythmus, Reim und Intonation halten (Shazu 2014, S.32).

Literatur und die Schreibkompetenz

Literatur ist eine wertvolle und verlässliche Quelle für die Entwicklung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Indes Literatur eine Vielzahl von Themen verkörpert, über die man schreiben kann, kann sie den Lernenden genügend Ideen geben, um mit dem Schreiben zu beginnen (Babae&Yahya 2014, S.82). Da das Schreiben eine gute Quelle zum Üben grammatikalischer Strukturen ist, können auch syntaktische Kenntnisse und Wortschatzanreicherung durch das Schreiben beschleunigt werden. Außerdem ermöglicht das Schreiben den Lernenden, ihre Fantasie zum Papier zu übertragen. Der Lehrer bezieht Literatur in die Schreibstudien ein, indem er die Lernende mit korrekten und angemessenen Schreibübungen anleitet. Es ist sehr interessant, wenn die Lernenden ein Gedicht oder eine Kurzgeschichte in geschlossener Form vervollständigen.

Die Lehrenden können die Lernende auch das Ende einer Geschichte in ihren eigenen Worten schreiben oder eine Geschichte, Novelle oder einen Roman erzählen lassen. Andere ähnliche kreative Aktivitäten können für die Schreibpraxis entwickelt werden (Shazu 2014, S.32).

Literatur und die Sprechkompetenz

Literatur ist auch im Unterrichten des Sprechens von großer Bedeutung. Sprechübungen im FSU ermöglichen es den Lernenden, Kreativität, Originalität, Sensibilität, Flexibilität, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln. Aktivitäten wie mündliches Lesen, Dramatisierung, Pantomiming, Diskussion und Gruppenaktivitäten können als Möglichkeiten betrachtet werden, wie Sprachlehrer das Sprechen der Lernenden verbessern können, oder die Ereignisse in einem Gedicht, Roman oder einer Kurzgeschichte können mit den eigenen Erfahrungen der Lernenden im wirklichen Leben in Verbindung gebracht werden. Wenn die Lernende die Ereignisse frei reflektieren und sie kritisch kommentieren können, ist dies auch hilfreich, um die Sprechkompetenz zu verbessern. "Der Literaturunterricht kann jedenfalls auf mehr Gesprächsbereitschaft seiner Adressaten rechnen, als der herkömmliche fremdsprachliche Literaturunterricht es kann, der sich einerseits vom muttersprachlichen Literaturunterricht abschottet und andererseits weitgehend die Künstlichkeit von Lehrbuchdialogen der Kunst literarischer Dialoge vorzieht" (Hunfeld 1981, S.67).

Schlussfolgerungen Und Vorschläge

Literatur bietet zahlreiche Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte sind zuverlässige und inhaltsreiche Quellen für sprachliche Inputs und können den Lernenden helfen, die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben zu üben und zu entwickeln. Der Erfolg beim Erwerb einer Sprache wird oft durch das Interesse und die Begeisterung der Lernenden für das im Sprachunterricht verwendete Material, das Niveau ihrer Beharrlichkeit bei der Lernaufgabe und das Niveau ihrer Konzentration und Freude bestimmt. Diese Art von persönlichem Engagement der Lernenden kann aus dem Material stammen, die im FSU verwendet werden. Dementsprechend ist es notwendig, den Lernenden eine große Auswahl an Literatur zur Verfügung zu stellen, die ihren Interessen entspricht, da dies mehr Engagement in die Klasse bringt und die Lernende motiviert, etwas

über das Thema zu lernen. Daher ist die Rolle des Lehrers eine bedeutende, die die Lernende entweder zum Lernen einbezieht oder sie vollständig demotiviert. Aus diesem Grund müssen sich die Lehrer der Bedürfnisse der Lernenden bewusst sein und wissen, welche Genres im Unterricht verwendet werden sollen, ohne die anderen Facetten des Fremdsprachenunterrichts wie Grammatik, Vokabeln, Syntax und dergleichen zu vernachlässigen. Es sollten konkrete Maßnahmen ergriffen werden, um den Einsatz von Literatur in Fremdsprachenkursen zu fördern. Die Möglichkeiten, die mit der Bedeutung von Literatur im Fremdsprachenunterricht verbunden sind, sollten in der Lehrerbildung thematisiert werden, damit Fremdsprachenlehrer die Vielfalt und die zahlreichen Anwendungen von Literatur an ihren Unterricht anpassen können. Darüber hinaus ist es äußerst wichtig, dass die Themen in den literarischen Materialien, die im FSU verwendet werden sollten, so gewählt werden, dass sie sich darauf konzentrieren, die Kultur der Fremdsprache, die die Lernende lernen werden, kennenzulernen und sie zu ermutigen und ihre Interessen zu wecken. Wie Shakespeare sagte, hat die Sprache in der Literatur einen Seelenverwandten gefunden, und wenn Lehrende diesen Seelenverwandten der Sprache an die Lernende auf einer richtigen Art und Weise weitergeben können, kann der Fremdsprachenunterricht für die Lernende viel angenehmer und dauerhafter gestaltet werden.

Kapitelzusammenfassung

Das Thema dieses wissenschaftlichen Beitrags bietet einen Überblick über Ideen und Forschungsergebnisse zur Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Diese Forschung zielt darauf ab, Literatur als ein wichtiges Instrument für die Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht einschließlich zu betrachten. Die ausschließliche Konzentration auf linguistische Quellen und Grammatikregeln im Fremdsprachenunterricht wird wahrscheinlich die Fähigkeit der Lernende, fließend und natürlich zu sprechen, einschränken und behindern, da sie nicht genügend Platz haben, um ihre schriftlichen und mündlichen Fähigkeiten in großem Umfang anzuwenden. Die Einbeziehung literarischer Texte und Materialien im Fremdsprachenunterricht kann die Entwicklung von Lese-, Schreib-, Sprech-, Hör- und kritischen Denkfähigkeiten fördern. In den letzten Jahren ist die Integration von Literatur in den Fremdsprachenunterricht

noch wichtiger geworden. In einem literaturbasierten FSU kann Literatur das primäre Material für den Unterricht der Zielsprache sein, da Literatur das Vergnügen, eine neue Sprache mit und durch interessante Geschichten zu lernen bieten kann. Die Lernende können ihr Wissen und ihre Erfahrung der Welt durch das Lesen von Literatur erweitern. Nebenher zeigt Literatur den Lernenden auch neue Möglichkeiten, die Welt um sie herum zu sehen, indem sie aus dem Text eine Bedeutung konstruieren können. Einer der anderen wichtigen Punkte im Fremdsprachenunterricht ist es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den muttersprachlichen und der zielsprachlichen Kultur zu erkennen. Literatur öffnet die Tür, die zu einer besseren Erkenntnis und einem besseren Verständnis der Kultur der Zielsprache führt. Unter Sprachpädagogen gibt es eine heiße Debatte darüber, wie, wann, wo und warum Literatur in den Lehrplan aufgenommen werden sollte. Um sicherzustellen, dass Fremdsprachenlehrer sorgfältiger und aufmerksamer bei der Auswahl literarischer Texte vorgehen und die ausgewählten literarischen Texte zur richtigen Zeit und entsprechend dem Bereitschaftsgrad der Lernenden einbeziehen, ist es äußerst wichtig, darauf hinzuweisen, warum alle an Fremdsprachenunterricht interessierten Lehrenden Literatur in ihren Unterricht integrieren und Studien dazu durchführen sollten. In dieser Studie werden einige der Probleme diskutiert, mit denen Sprachlehrer bei der Anwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht konfrontiert sind, warum Literatur eine so wichtige Rolle im Sprachunterricht spielt und welche Vorteile verschiedene Arten von Literatur im Sprachunterricht haben.

Schlüsselwörter: Literatur, Fremdsprachenunterricht, Sprachkompetenz.

Literaturverzeichnis

- Babae, R. & Yahya, W. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.
- Bassnett, S. & Grundy, P. (1993). *Language through literature*. London: Longman.
- Bayram, A. & Töngür, N. (2020). Incorporating Short Stories into ELT Classes: 'The Red Hat' by Morley Callaghan. *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education*, 8 (2), 30-37.
- Belcher, D. and Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Reviving the debate. *Journal of second language writing*, 9(1), 21-39.

- Brumfit, C. J. (2001). *Individual freedom in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Can, İ. N. & Tezcan, E. (2021). Teaching English as a Foreign Language through Literature. *International Journal of Media, Culture and Literature*, 7 (2), 189–200.
- Collie, J. & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP.
- Cruz, José Hernández Riwes. (2010). The Role of Literature and Culture in English Language Teaching. *Linguística Aplicada*, 17, S. 1-16.
- Çubukçu, F. (2001). *Use of Poetry for EFL Purposes* (Unpublished article). Dokuz Eylül University, Izmir.
- Duff, A. & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Helton, C. A. & Asamani, J. & Thomas, E.D. (1998). *A 'Novel' Approach to the Teaching of Reading*. Tennessee State: Tennessee State University
- Hietalahti, L. (2018). *Die Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Wie sehen Fremdsprachenlehrer die Rolle von Literatur als Teil des Unterrichts? Pro Gradu-Arbeit*. Universität Oulu Germanische Philologie.
- Hunfeld, H. (1981). *Jugendliteratur und die Entwicklung der Sprachkompetenz von Schülern im Fremdsprachenunterricht*, in: *Jugendliteratur*, hrsg. von Bernd Kast und Dieta Sixt, München, S. 51-86.
- Howard, J. & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. Retrived from <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howad.pdf>
- Koçak, M. (2012). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(50), 245-259.
- Lazar, Gillian. (1993). *Literature And Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liaw, M. L. (2001). Exploring Literary Responses in an EFL Classroom. *Foreign Language Annals*, 34, S. 35–44.
- Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1982). Literatur in the ESL Classroom. *Tesol Cuarterly*, 16 (4).
- Khatib, M. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom, English Language Teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 4 (1).

- Koppensteiner, J. (2001). *Literaturim DaF-Unterricht. Eine Einführung in Produktivkreative Techniken*. Wien: ÖBV & HPT.
- Kramsch, C. (1985). Literary Texts in the Classroom: A Discourse. *The Modern Language Journal*, 6, S. 356-366.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & Kramsch, O. (2000). The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern Language Study*, 84, S. 553-573.
- Richards, J. Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ueberfeldt, G. (2011). *Der Einsatz von Hörspielen im Literaturunterricht. Auditives Medium mit Zukunft*. Studienarbeit. Term Paper.
- Sholichah, I. R. & Purbani, W. (2018). *Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study*. Proceedings of the International Conference of Communication Science Research (ICCSR).
- Shazu, I. U. (2014). Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. *Journal of Education and Practice*, 5 (7), S. 29-35.
- Wasanasomsithi, P. (1998). *An Investigation into Teachers' Attitudes toward the Use of Literature in the Thai EFL Classroom*. Unpublished doctoral dissertation. The Indiana University.
- Wessel, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

Arbeiten Mit Dem Roman-Abschnitt Als Literarische Gattung Für Daf-Unterrichten

Öğr. Gör. Dr. Ferdiye Çobanoğulları

Gazi Üniversitesi YDYO

Einleitung

Die Bedeutung von Literatur im Fremdsprachenunterricht wird seit Jahren diskutiert. Während einige der Fremdsprachenlehrer/innen literarische Gattungen als wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ansehen, setzen einige Lehrer/innen literarische Gattungen im Unterricht vielleicht nicht ausreichend ein. Aber die Vorteile literarischer Texte sind zahlreich, um sie zu ignorieren. Laut Jašová (2009, S.12) trägt die ästhetische und emotionale Funktion literarischer Texte zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden bei. Literatur umfasst eine Vielzahl von Themen. Daher gibt es viele Alternativen, um die mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse entsprechend dem Geschmack und den Interessen der Lernenden zu verbessern. Literarische Texte führen nicht nur sprachlich, sondern auch in soziologischen, soziokulturellen und interkulturellen Dimensionen des Lernens.

Romane nehmen unter den literarischen Texten eine Sonderstellung ein. Denn sie schaffen komplexe neue und alternative Welten. Komplexe Welten in Romanen offenbaren manchmal textliche und fiktive Welten, die der realen Welt weit überlegen sind. Dieses Merkmal des Romans hilft den Lernenden, ihr Leseverständnis, ihre Motivation und ihre Vorstellungskraft zu verbessern. Romane erschaffen nicht nur komplexe Welten, sondern offenbaren auch reale Erfahrungen. Die Leser werden ermutigt, ihre eigene Mentalität und ihr Verhalten entsprechend der fiktiven Realität des Romans zu reflektieren. So wird der Roman auf den Lebenserfahrungen des Lesers aufgebaut (Nünning & Hallet, 2010, S. 162).

Das Thema Kriminalität in Kurt Helds gesellschaftskritischem und aufklärerischem Jugendroman „Die rote Zora und ihre Bande“ ist in diesem Zusammenhang ein gutes Beispiel, um den Kriminalitätsbegriff aus verschiedenen Perspektiven auf moralischer Ebene zu analysieren. Das Thema

Kriminalität wurde im Abschnitt des Romans namens ‚Der alte Gorian‘ (S.96-107) analysiert und didaktisiert. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gibt es Theorien, dass jeder Mensch eine andere Wahrnehmungsstruktur hat und unterschiedliche Lerntechniken benötigt (Quilling, 2015, S. 2). Manchmal ist es nicht möglich, mit einem Kursmaterial zu arbeiten, das jeden Lernenden anspricht. Andererseits kann die Arbeit mit einem Roman auch den Einsatz kreativer und vielfältiger Lerntechniken im Unterricht ermöglichen.

Als Methode wurde in dieser Arbeit die Dokumentenanalysemethode verwendet, die zu den qualitativen Forschungsmethoden zählt. Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine fremdsprachliche Bildung zu vermitteln, indem den Lernenden durch literaturwissenschaftliche Analysen und verschiedene didaktische Methoden zum Thema Kriminalität eine humanistische und kritische Perspektive vermittelt wird. Auf diese Weise können die Lernenden ihre literarischen und fremdsprachlichen Fähigkeiten mit verschiedenen Lerntechniken erweitern.

Literatur und Fremdsprachenunterricht

Die 1970er Jahre können als wichtiger Wendepunkt im Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Die Rolle von Lernenden und Lehrkräften hat sich seit diesen Jahren stark verändert. Lehrerzentrierte Lernmodelle wurden heftig kritisiert. Die Autonomie der Lernenden in der Bildung wird von Tag zu Tag wichtiger. Daher ist der Bedarf an neuen Inhalten und Lernstilen im Unterricht gestiegen. Dabei treten immer mehr interdisziplinäre Lernstile in den Vordergrund. Hier bietet es sich an, Literatur als weitere Disziplin im Bereich der Sprachvermittlung einzusetzen. Darüber hinaus hat das Aufkommen der neuen Rezeptionsästhetischen Sichtweise in der Literaturwissenschaft zu unterschiedlichen Interpretationen von Literatur und Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht geführt. Aus dieser Sicht ist der Leser in den Mittelpunkt des Lesens gerückt, nicht der Autor/Text. Dies kann auch als leserzentrierter Ansatz bezeichnet werden. Der Leser fügt dem Text Bedeutungen hinzu, die seiner eigenen Weltanschauung und seinen Erfahrungen entsprechen. Die Lernenden arbeiten tiefer mit dem Text und nutzen ihre eigenen Talente und ihre Kreativität. Dadurch kann Literatur im Fremdsprachenunterricht produktiver, kreativer und bunter gestaltet werden. (Froidevaux, 2003, S. 86; Karaoğlu, 2002, S. 11-12, 15). Wie den Ausführungen entnommen werden kann, ähnelt die Rezepti-

onsästhetik in der Literatur dem schülerzentrierten Lernansatz im Fremdsprachenunterricht.

Literarische Werke ergänzen den Fremdsprachenunterricht inhaltsreich. Immersive Materialien wie Romane oder Theaterstücke können mit ihren attraktiven Inhalten das Interesse der Lernenden an Fremdsprachen steigern. Die Lernenden lernen anhand literarischer Werke Texte zu verstehen und zu interpretieren. Darüber hinaus kann die kulturvermittelnde Funktion literarischer Werke zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden beitragen. Literatur ist auch ein geeigneter Bereich für interkulturelle Vermittlung, da sie Lebenserfahrungen vermittelt und einen Perspektivenwechsel auslöst. Die Arbeit mit einem literarischen Werk bedeutet sowohl kreative Textarbeit als auch kognitive Textanalyse (Froidevaux, 2003, S. 85).

Einblick Auf Die Kinder- Und Jugendliteratur

Da der Roman 'Die Rote Zora und ihre Bande' als Jugendroman einzustufen ist, ist die Kinder- und Jugendliteratur erwähnenswert. Ewers definiert Kinder- und Jugendliteratur wie folgt:

Kinder- und Jugendliteratur meint entweder die Gesamtheit der von Kindern und Jugendlichen hörend, zuschauend oder lesend rezipierten (fiktionalen und nichtfiktionalen) Literatur oder die Gesamtheit der als für Kinder und Jugendliche geeignet erachteten Literatur oder aber ein Subsystem des gesellschaftlichen Handlungssystems 'Literatur'. (Ewers, 1995, S. 13)

Zeitraum und wichtige Ereignisse wirken sich natürlich auf die Literatur aus. Geschichte ist nach Gansel (1994, S.13) Hintergrund und Wirkungsfeld der Literatur (einschließlich Kinder- und Jugendliteratur). Wichtige Entwicklungen wie die Aufklärung fanden im 18. Jahrhundert statt.

Daher stellt dieses Jahrhundert einen Wendepunkt in der Jugendliteratur dar. In diesem Jahrhundert hatte die Jugendliteratur vor allem eine erzieherische Funktion. Um es klarer zu erklären, Jugendliteratur wurde als Bildungsdiskurs gesehen, und heranwachsende Jungen standen im Mittelpunkt der Jugendliteratur. Die Jugendliteratur war in der Pubertät wie ein Modell und ein Mittel, das jungen Menschen Orientierung und Lösungsmuster bot. Sie sollte auch die erfolgreiche Integration junger Menschen in die bestehende Gesellschaftsordnung sicherstellen (Kaulen, 1999, S.6). In der Weimarer Zeit lässt sich auch in der Literatur eine kritische und sozia-

listisch-humanistische Tradition erkennen. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts begann sich die literarische Tradition der Weimarer Zeit zu verändern (Kuttenlochner, 2009, S. 6). Der in einer schwierigen Zeit wie dem Zweiten Weltkrieg entstandene Roman „Die rote Zora und ihre Bande“ ist gesellschaftskritisch und pädagogisch angelegt.

Roman- Und Themenauswahl Für Daf-Unterrichten

Es gibt keine strengen Regeln für die Auswahl eines Romans als Lehrmittel. Unter Berücksichtigung vieler Möglichkeiten lässt sich jedoch festhalten, dass Lehrkräfte vorzugsweise mit einem Roman arbeiten sollten, der für die Lernenden geeignet ist, deren Sprachniveau nicht sehr hoch ist, dessen Inhalt immersiv und literaturdidaktisch geeignet ist. Der Roman „Die Rote Zora und ihre Bande“ ist ein bekannter Roman, der verfilmt wurde. Da es sich um einen Jugendroman handelt, ist der Inhalt für Lernende geeignet. Mit seinem leichten Sprachniveau, den lehrreichen Botschaften und dem interessanten Thema scheint es jedoch angemessen, es als literarisches Unterrichtsmaterial zu verwenden.

Als Untersuchungsgegenstand wurde die Kriminalität gewählt. Denn das Verbrechen der Hauptfiguren des Buches ist eines der prominentesten Themen des Romans. Obwohl der Begriff „Kriminalität“ auf den ersten Blick einfach zu definieren scheint, handelt es sich tatsächlich um einen komplexen und vielschichtigen Begriff mit rechtlichen und moralischen Dimensionen. Im Wörterbuch Duden (2021) wird Kriminalität als „das Sich-strafbar-Machen, Straffälligwerden; Straffälligkeit“ definiert. Wie aus dieser Definition hervorgeht, ist der Begriff „Kriminalität“ mit Bestrafung verbunden. Die hier zu diskutierende Frage ist, ob jeder Täter eine Strafe verdient. Das Problem ist, dass einige Leute leicht jemand anderem die Schuld geben können, ohne die Ursache des „Verbrechens“ zu berücksichtigen.

Kriminalität sollte unter verschiedenen Aspekten bewertet werden, insbesondere in Fällen, in denen es wie im Roman um Ungleichheit zwischen Menschen und schwierige Lebensbedingungen geht. (Milli Eğıtim Bakanlığı, 2003, S.15-16). Laut Kohlberg, dessen Theorie der moralischen Entwicklung weltweit anerkannt ist, sind Menschen auf der letzten Stufe der moralischen Entwicklung (der postkonventionellen Stufe) in der Lage, kritisch über soziale Regeln nachzudenken. Konzepte wie Menschenrechte, Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit haben einen wichtigen Platz in den

Wertesystemen der Menschen auf dieser Ebene. Leider erreichen nur sehr wenige Menschen dieses demokratische und humanistische Niveau.

Wie aus den obigen Erläuterungen und Definitionen hervorgeht, macht die Tatsache, dass der Begriff Kriminalität Dimensionen wie Gewissen, Rechte und Moral hat, ihn zu einem Thema, das es wert ist, aus literarischer Perspektive untersucht zu werden. Die Auswahl geeigneter Themen, über die die Lernenden reflektieren, kommentieren und Werturteile fällen können, macht den Unterricht produktiver.

Über den Autor und die Entstehung des Romans

Die Werke spiegelten größtenteils die Bedingungen der Zeit, in der das Werk geschrieben wurde, und die Denk- und Lebensanschauung seines Autors wider. Um das Thema des Romans und die versteckten Botschaften im Roman besser zu verstehen, sollten Informationen über den Autor eingeholt werden. Auf diese Weise lassen sich die Ursachen und Folgen der Ereignisse im Roman besser analysieren und nachvollziehen.

Kurt Held (* 4. November 1897 in Jena; † 9. Dezember 1959 in Sorengo, Schweiz) ist ein deutscher Schriftsteller. Später wurde er Schweizer Staatsbürger. Nach dem Zweiten Weltkrieg trat er der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) bei. Als ein prominenter Anti-Nazi wurde er nach dem Reichstagsbrand festgenommen, kam aber wenige Tage später mit Hilfe seiner Frau wieder frei. Später flohen sie in die Schweiz und lebten dort im Exil. Er verließ die KPD 1938 als Reaktion auf die Auswüchse des Stalinismus. Vor dem Zweiten Weltkrieg unternahm er eine Reise nach Jugoslawien, wo er die echte Zora und ihre Bande traf. Sein erstes Jugendbuch „Die rote Zora und ihre Bande“ schrieb er unter dem Einfluss der Begegnungen mit diesen jungen Menschen und den Erfahrungen, die er mit ihnen gemacht hatte. Unter dem Pseudonym „Kurt Held“ gelang es ihm während der Nazizeit aufgrund des Publikationsverbots für eingewanderte Schriftsteller in der Schweiz, seine Jugendbücher wie Die rote Zora und ihre Bande, Giuseppe und Maria herauszugeben. In diesen lebensnahen und abenteuerlichen Jugendbüchern porträtiert er Kinder als Opfer des bestehenden Gesellschaftssystems (Eva von der Dunk, 2007).

Wie aus seinem Leben hervorgeht, erlebte Kurt Held den Zweiten Weltkrieg und lebte aufgrund des Naziregimes im Exil. Politisch vertrat er einen antifaschistischen Standpunkt. Beim Lesen des Romans werden seine

politischen Ansichten und Erfahrungen spürbar. In seinem Roman „Die rote Zora und ihre Bande“ reflektierte er oft Themen wie Solidarität, Ungerechtigkeit und Ungleichheit. Unterdessen kritisierte er die soziale Ordnung im Roman. Der Satz *„Ich gebe ihnen Recht, meinte er, dass es hier nicht nur Unschuldige, sondern auch Schuldige gibt. Aber die Schuldigen sind nicht die Kinder. Die Schuldigen sind wir.“* (S.365) kann im Roman ein gutes Beispiel für Kritik an der Gesellschaftsordnung sein.

Vor dem Lesen des Romans sollten die Lernenden etwas über den Autor des Romans wissen und die Entstehungszeit des Romans recherchieren. Dies kann ihnen helfen, Ereignisse zu bewerten und sie aus einer breiteren Perspektive zu interpretieren.

Über den Roman-Abschnitt ‚Der alte Gorian‘ (S.96-107)

Um effektiv mit dem Roman zu arbeiten, sollten der notwendige Hintergrund und die grundlegenden Informationen des Romans erhalten werden. Nach Erhalt der notwendigen und ausreichenden Informationen kann eine erfolgreiche Arbeit durchgeführt werden. Danach können die Lernenden den Abschnitt des Romans auswählen, mit dem sie arbeiten möchten.

Der Roman wurde erstmals 1941 von Sauerländer Verlag in Aarau/Schweiz veröffentlicht. Die Geschichte von Zora und ihrer Bande findet in der kroatischen Küstenstadt in Senj statt. „Die rote Zora und ihre Bande“ gilt als Kurt Helds Hauptwerk und handelt vom Existenzkampf von fünf obdachlosen und verwaisten Kindern, die mit kleinen Diebstählen in der Stadt Senj leben. Eines der wichtigsten Charaktere Branko verliert seine Tabakarbeiterin Mutter (Anka) und weißt nicht, wo sein Vater (Geigenspieler Milan) ist. Eines Tages trifft Branko auf das rothaarige Mädchen Zora und ihre Freunde, die wie er obdachlos sind, und beginnt mit ihnen unter schwierigen Bedingungen in einer alten Burg zu leben. Nur ein alter und armer Fischer, Gorian, hilft diesen obdachlosen Kindern, die von allen geächtet und als Diebe bezeichnet werden. Weil er sich bewusst ist, dass Kinder stehlen, um zu überleben.

Das Verbrechen im Abschnitt "Der alte Gorian" ist Diebstahl. Der Diebstahlsfall in diesem Abschnitt wurde zur Überprüfung ausgewählt, weil er Merkmale aufweist, die für die Diskussion, Analyse und Didaktikisierung der moralischen Dimension der Kriminalität aus humanistischer Perspekti-

ve geeignet sind. Vor der Analyse und Didaktisierung ist es nützlich, den Abschnitt kurz zusammenzufassen:

Branko tut es sehr leid und er bedauert, dass sie dem armen und gutherzigen Gorian ein Huhn gestohlen haben. Dann sagt er Zora, dass sie zwei Hühner von einem reichen Mann, Karaman, stehlen und sie in den Stall des armen Gorian bringen sollten. Ohne zu wissen, dass Gorian im Stall auf Diebe wartet, bringen Zora und Branko die beiden Hühner, die vom reichen Karaman gestohlen werden, in den Stall von Gorian. Gorian fängt die Kinder im Stall und ist zuerst sehr wütend auf sie. Er erkennt, dass die Kinder die Hühner für ihn mitgebracht haben und entscheidet, dass die Kinder nicht böse sind. Der arme Gorian akzeptiert die gestohlenen Hühner nicht und sagt den Kindern, dass sie die Hühner zurückgeben müssen. Dann nimmt er die Kinder mit zum Angeln, um ihm zu helfen.

Didaktisierung Des Roman-Abschnitts Mit Beispielen

Bei der Didaktisierung des Abschnitts wurden die im europäischen Gemeinsamen Sprachreferenzrahmen erwähnten und hervorgehobenen Handlungs- und Produktionsorientierten Methoden verwendet. Diese vorgenannten Methoden steigern die Motivation der Lernenden im Unterricht und das Interesse an Literatur. Sie unterstützen das aktive und individuelle Lernen. Sie versuchen, emotionale, kreative und kognitive Prozesse beim Lernen zu kombinieren. Besonderes Augenmerk wird auf die Vorstellungskraft, Kreativität und Individualisierung der Schüler gelegt (Herse, 2000, S. 4). Da der Roman ein Jugendroman ist, wäre es sinnvoller, die folgenden Methoden für Lernende ab der Sekundarstufe 2 und mindestens auf B1-Niveau anzuwenden. Jeder Mensch hat eine andere Denkweise. Daher sollte der Fokus auf persönlichen Unterschieden liegen. Unterschiedliche individuelle Eigenschaften erfordern auch unterschiedliche Lernmethoden (Başaran, 2004, S.8). Harney (zitiert nach Schrader, 2008) stellt wie folgt über Lerntypen dar:

Lerntypen sind selbstgeschaffene Beschreibungsumwelten, mit denen Personen sich im Zuge ihrer eigenen Lernbiografie umgeben. Sie entwickeln einen für sie typischen Blick auf Lernanforderungen, -prozesse und -zielsetzungen. Lerntypen sind zu gleich klassifizierende Selbsteinstufungen und -deutungen, die das Lernen einer persönlichen Lernwirklichkeit einpassen. In dieser Wirklichkeit findet das Lernen einen von Person zu Person variierenden Ort der Relevanzbildung und -anerkennung. (Schrader, 2008, S. I)

Der bekannteste Ansatz dazu wurde von Frederic Vester vorgestellt. Mit seinem Buch „Denken-Lernen-Vergessen“ gelang es Vester, ein breites Publikum davon zu überzeugen, dass Menschen unterschiedliche Lernmethoden brauchen. Vester kritisiert, dass die neurobiologischen Dimensionen der Gehirnaktivität in Bereichen wie Pädagogik und Psychologie nicht ausreichend berücksichtigt werden. Ihm zufolge entwickeln sich sensorische und motorische Verarbeitungsstile von Geburt an ganz am Anfang des Lebens, und so entwickeln sich individuelle Lernstile (Schrader, 2008, S. 17). Vesters Theorie übt weiterhin ihren Einfluss auf dem Gebiet der Bildung aus. Die verschiedenen Arten des Lernens, die Vester erwähnt hat, sind in vier unterteilt: visuell, auditiv, haptisch und intellektuell. Lehraktivitäten, die unter Berücksichtigung der individuellen Unterschiede und persönlichen Interessen der Lernenden eingesetzt werden, erzeugen positive Effekte im Lernprozess. Die Lernenden sollen vor allem Spaß am Lernen haben. Positive Emotionen lassen das Gedächtnis besser funktionieren. Genau an dieser Stelle kommen Lerntypen ins Spiel. Alle visuellen, auditiven und haptischen Aktivitäten sollten in den Unterricht einbezogen werden (Kuhn-ecke, 2022).

Daher wurden in der Arbeit verschiedene Methoden der Didaktik demonstriert und vorgeschlagen, um unterschiedliche Lerntypen im Unterricht zu unterstützen. Einige der Verfahren, die mit Hilfe des Roman-Abschnitts verwendet werden können, können wie folgt zusammengefasst werden:

- Textproduktives Verfahren

Unter dieser Lerntechnik wurde der Prozess der „Interpretation eines Textes aus einer anderen Perspektive“ gezeigt. Im Abschnitt „Der alte Gorian“ ist Gorians gute Einstellung zu Kindern einer der Hauptpunkte des Abschnitts. Den guten Gorian in einen schlechten Charakter zu verwandeln und den Abschnitt neu zu erstellen, ist die Verwendung der obigen Methode.

Aus dem guten Gorian wird ein böser Charakter und aus der neuen Sichtweise eine kurze Zusammenfassung des Abschnitts geschrieben. Die Schüler fassen das Kapitel aus einer neuen Perspektive zusammen und entwerfen ein neues mögliches Ende. Dies kann die kreativen Schreib- und Denkfähigkeiten der Lernenden verbessern.

z.B.: [...] Branko hält Gorian für einen guten Mann und ist sehr verärgert darüber, dass sie Gorian ein Huhn gestohlen haben. Eines Tages wollen

Zora und Branko die beiden Hühner, die sie Karaman gestohlen haben, in Gorians Stall zurückbringen. Aber Gorian wartet im Stall auf sie, und als sie kommen, fängt er sie ein und schlägt die Kinder. Obwohl die Jungen nicht böse sind, bringt Gorian sie zur Polizei. Kinder bleiben monatelang im Gefängnis. Nachdem sie aus dem Gefängnis entlassen wurden, töten sie alle seine Hühner, um sich an Gorian zu rächen. Kinder, die den Glauben an die Menschheit verlieren, werden zu Kriminellen.

Die Lernenden werden gebeten, den Originaltext mit dem aus einer neuen Perspektive geschriebenen Text zu vergleichen und ihre Gedanken nach dem Vergleich zu erläutern. Durch den Vergleich wird versucht zu verstehen, dass schlechtes Verhalten zu schlechten Ergebnissen führt und wie wichtig es ist, ein Humanist zu sein.

- Haptisches Verfahren

Als haptisches Verfahren kann das Spielen des Romanabschnitts mit einem Spielleiter effektiv sein.

Die Lernenden, die die Rolle spielen werden, werden ausgewählt. Die Lehrkraft oder eine andere Person in der Klasse wird zum Spielleiter. Während die Lernenden ihre Rolle spielen, unterbricht der Spielleiter gelegentlich das Spiel und stellt einige Fragen.

z.B.: Die Lernenden spielen Zora, Branko und den alten Gorian. Andere Charaktere können auch von anderen Lernenden gespielt werden.

z.B.: Warum bringt Gorian Zora und Branko nicht zur Polizei?

Was hält Zora gerade von Gorian? - Hat Branko gerade Angst? - Warum hat Gorian so gehandelt? usw.

- Visuelles Verfahren

Manche Lernende können sich beim Malen oder Zeichnen besser ausdrücken. Aus diesem Grund können als visuelle Methode ein Bild oder Bilder auf den Abschnitt gezeichnet oder gemalt werden. Außerdem können zeichnerische Lernende eine Bildergeschichte erstellen. Die Lernenden sollen Bilder oder eine Bildergeschichte über den Abschnitt zeichnen. Dann erzählen die Lernenden die Geschichte der Zeichnung. Lernende, die eine Bildergeschichte erstellen, erzählen ihre Geschichte, indem sie sie im Unterricht zeigen.

z.B.: Ich habe die wichtigsten Charaktere gezeichnet. Für mich ist Gorian die wichtigste Person in dieser Folge, deshalb habe ich ihn sehr groß

gezeichnet. Weil er Kinder unterstützt, wollte ich ihn wie einen Beschützer aussehen lassen [...].

- Akustisches Verfahren

Als akustisches Verfahren können die Dialoge im Romanabschnitt durch Nachahmung der Stimmen der Figuren und im richtigen Ton vorgelesen werden. Leser werden ausgewählt. Die Lernenden lesen die Dialoge der Figuren laut vor und versuchen, ihre Stimmen nachzuahmen. Sie drücken Inhalte mit Rhythmus, Ton und Klang aus.

z.B.: Als Gorian die Kinder im Stall erwischt, liest die Lernenden, die Zoras Stimme nachahmt, mit erschrockener Stimme vor. Die Zuhörer im Klassenzimmer versuchen, die Dialoge entsprechend dem Rhythmus und Tonfall der Stimme des Vorlesers zu interpretieren.

- Kommunikatives Verfahren

Manchen Lernenden gelingt es leichter, das Thema zu erfassen, indem sie aktiv darüber sprechen und darüber nachdenken. Für solche Lernende können Diskussionsgruppen gebildet und diskussionswürdige Fragen gestellt werden. Es werden zwei Diskussionsgruppen mit gegensätzlichen Ideen gebildet, die aus gesprächsfreudigen Lernenden bestehen. Ein zur Diskussion geeignetes Thema wird ausgewählt.

z.B.: Ist es akzeptabel, dass Kinder dem reichen Karaman Hühnchen stehlen, oder sollten sie das auf keinen Fall tun? Wieso?

z.B.: Würdest du stehlen, wenn du Branko oder Zora wärst? Wieso?

Die Lernenden haben Zeit, über die Fragen nachzudenken, und jeder darf abwechselnd sprechen. Während der Diskussion achtet die Lehrkraft darauf, dass die Lernenden respektvoll miteinander diskutieren. Die Gruppe mit den besten Argumenten erhält Punkte und am Ende der Diskussion wird der Sieger ermittelt.

Die Phasen der didaktischen Arbeit mit dem Roman-Abschnitt lassen sich wie folgt zusammenfassen:

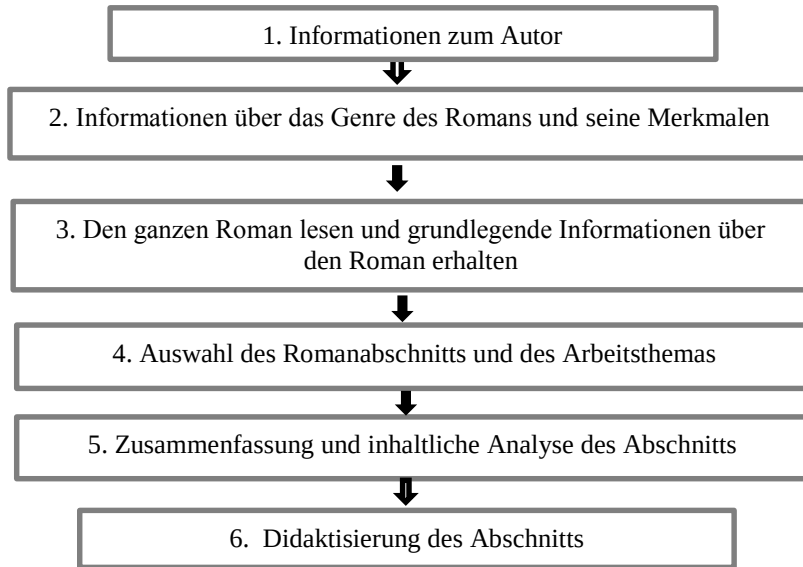


Abbildung 1: Phasen der Didaktisierung des Roman-Abschnitts

Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurde das Thema „Kriminalität“ in Kurt Helds gesellschaftskritischem und erzieherischem Jugendroman „Die rote Zora und ihre Bande“ aus moralisch-humanistischer Sicht untersucht. Für die Untersuchung wurde der Teil des Romans mit dem Titel „Der alte Gorian“ gewählt, in dem es um Waisenkinder geht, die stehlen, um Gutes zu tun, und um die gute, erzieherische und moralische Einstellung eines armen Mannes gegenüber Kindern. Die Analyse des Romanteils zeigt, dass der Autor im untersuchten Teil, wie in allen Teilen des Romans, viele kritische und pädagogische Botschaften vermittelt. In diesem Abschnitt betont der Autor Held die Bedeutung von Hilfe und moralischer Begleitung für Menschen (insbesondere Kinder) in Not. Neben dieser humanistischen und pädagogischen Lehre des Abschnitts ermöglicht der Abschnitt den Lernenden auch, kritisch zu denken und Menschenrechte, Moral und Kriminalität im Unterricht zu diskutieren. Denn der Diebstahl, um einer anderen Person zu helfen, ist eine diskussionswürdige Situation. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der didaktischen Beispiele, dass sich der Abschnitt „Der alte Gorian“ sehr gut eignet, um literaturdidaktische Methoden wie handlungs- und produktionsorientierte Methoden anzuwenden. Bei der Didaktik des Abschnitts

wurde keine einzige Technik verwendet. Neben der schriftlichen Texterstellung wird die Arbeit auch anhand von Beispielen haptischer/szenischer, akustischer, kommunikativer und visueller Unterrichtstechniken erläutert. Es ist ersichtlich, dass der Romanabschnitt den Lernenden verschiedene Lernmöglichkeiten bieten kann. Zusammenfassend ist der Romanabschnitt „Der alte Gorian“ ein gutes Lehrmittel zur literarischen Bildung und zum Erwerb einer humanistisch-kritischen Denkweise.

Literaturverzeichnis

- Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı. *Ege Eğitim Dergisi*, Ausgabe 5, S. 7-15.
- Duden Online Wörterbuch (2021). *Kriminalität*. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kriminalitaet> (20.03.2021)
- Eva von der Dunk (2007). *Kurt Held/Kurt Kläber*. Gesellschaft für Literatur in Nordrhein-Westfalen. Abgerufen von <http://www.lit-nrw.de/dateien/pdf-Dateien/GedenktageKlaeber.pdf> (20.03.2018)
- Ewers, H. H. (1995) 'Kinder-und Jugendliteratur' — Entwurf eines Lexikonartikels. In: Ewers HH., Nassen U., Richter K., Steinlein R. (Eds.) *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95*. J.B. Metzler, Stuttgart.
- Froidevaux, G. (2003). Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia*, Ausgabe 3, S. 81-86.
- Gansel, C. (1994). Kinder- und Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel. In: Hans-Heino Ewers (Hrsg.): *Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne* (S.13-42). Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Held, K. (2003). *Die rote Zora und ihre Bande*. Sauerländer, Düsseldorf.
- Herse, J. (2000). *Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht*. Grin Verlag, München.
- Jašová, M. (2009). *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger* (Diplomarbeit, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta). Abgerufen von https://is.muni.cz/th/160341/pdf_m/Diplomova_prace.pdf (06.04.2021)
- Karaoğlu, Ç. (2002). *Kurzgeschichte als literarische Gattung im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (Masterarbeit). Abgerufen von <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/35816.pdf> (05.05.2021)
- Kaulen, H. (1999). Jugend-und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. *1000 und 1 Buch*, Ausgabe 1, S. 4-12.

- Kuhnecke, A. (2022). *Lerntypen-Gibt es sie? Was beeinflusst den Lernerfolg wirklich?* TELC. Abgerufen von <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/lerntypen.html>
- Kuttenlochner, P. (2009). *Der Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur*. Grin Verlag, Munich.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Ahlak Gelişimi*. Abgerufen von http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf. (20.03.2018)
- Nünning, A. & Hallet, (2010). 91. Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen [The didactics of the novel: theoretical foundations, methods, recommended readings]. *English and American Studies in German*, Ausgabe 2009, Nummer 2010, S.162-164.
- Schrader, J. (2008). *Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Quilling, K. (2015). *Lernstile und Lerntypen*. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/id/31783/about/html> (07.05.2021)

Unterrichtskonzept Anhand Der Konkreten Poesie 'Zeitsätze' Bezüglich Der Förderung Des Leseverständnisses Der Daf-Lernenden

Hülya KÜÇÜKIRATLI

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Einleitung

Die Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts ist ohne die Texte unausdenkbar, denn sie sind das eigentliche Mittel für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Beim Fremdsprachenunterricht hat man das Ziel, die vier Fertigkeiten der Lernenden zu fördern und um die Fertigkeit Lesen zu entfalten spielt es eine enorme Rolle, mit gut ausgewählten Texten den Unterricht zu gestalten. Laut Karvela (2011: 87-97) dienen die Texte im Fremdsprachenunterricht als Grundlage für die Aneignung von grammatischen Phänomenen und von Wortschatz, die durch die Texte leichter semantisiert werden können.

Durch Texte werden bei den Lernenden manche Fertigkeiten entfaltet z. B. Rezeptivität und Produktivität. Anlässlich dieser Fertigkeiten lernen sie kompetenter mit dem Text umzugehen. Bei der Entnahme von Informationen und Meinungen aus dem Text, bekommen die Lerner die Gelegenheit zur Erkennung der Sprachform, die sie dann motiviert, sich zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu trauen. Durch die Textarbeit erworbene Textkompetenz trägt zu einem erfolgreichen Spracherwerbsprozess bei, denn die Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren (vgl. Portmann-Tselikas, 2003: 101-121)“.

Lesen und Schreiben sind Kompetenzen, die einen Menschen von Anfang bis zum Lebensende begleiten. Sie passen sich den Anforderungen und den Bezügen (privat oder beruflich) im Lebensbereich an. Lesen ist der Grundstein des Lebens und keine Aktivität, die einfach in einer Umgebung nebenbei stattfinden kann.

Lesen ist von einer Seite gesehen eine Vermittlung von Sprachwissen, von der anderen Seite ist die erworbene Sprache eine wichtige

Voraussetzung für das Lesen und Verstehen einer Fremdsprache. Um einen Text lesen zu können und für die Sinnentnahme des Textes benötigt der Lernende Kenntnisse über Wortschatz und Grammatik. Es ist also ein gewisses Vorwissen erforderlich. Je mehr eine Lesehäufigkeit stattfindet, desto mehr hat es eine positive Auswirkung auf die Lesemotivation. Kruse (2010: 34) bezeichnet aktives Lesen auch als eine "Lesetechnik", die auf dem Prinzip (aufbaut), die Lesenden aktiv zu machen und sie in eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text zu verwickeln."

Dieses erarbeitete Unterrichtskonzept soll als „offener Entwurf“ behandelt werden. Bei der Gestaltung dieses Konzepts wurde von dem Unterrichtsmodell, die Özmut (2007) entworfen hat, profitiert. Gezielt wird damit die Lernenden dazu zu fördern, anhand der Beschäftigung mit der konkreten Poesie ihre Lesefertigkeit zu entwickeln und ihre Wortschatzkenntnisse zu erweitern. Für die Aktivitäten nach dem Lesen sollen anreizende Verfahren betätigt werden, damit die Lernenden den Anstoß bekommen, analytisch und dynamisch mit dem Text zu arbeiten und somit, „den durchlaufenen Erkenntnisweg nachzuvollziehen, die im Verlauf der Textarbeit gewonnenen Einsichten umzusetzen und z. B. zur eigenen Person oder zu anderen Texten in Beziehung zu setzen oder auf überindividuelle Probleme anzuwenden“ (Caspari, 1997:45). Kreatives Schreiben wird ebenfalls hervorgehoben. Ein Unterrichtsplan kann niemals exakt angewendet werden. Je nach Bedarf kann die Lehrkraft das vorbereitete Unterrichtskonzept verändern. (vgl. Özmut, 2007: 244-255). Für dieses Konzept wurde das Gedicht "Zeitsätze" von Rudolf Otto Wiemer angewandt.

Literatur im DaF Unterricht

Die konkrete Poesie ist eine leichte Form von Literatur und kann schon in der Anfängergruppe angewandt werden. Die Texte sind einfach zu verstehen und somit können Lernende ihre Hemmungen gegenüber der Fremdsprache abbauen. Lernende können aktiv und produktiv an die Sache herangehen. Mit der konkreten Poesie können die Lernenden ohne Angst spielerisch die Grammatik und das Vokabular entdecken. Weil die Gedichte sehr kurz sind, bieten sie den Lernenden schon in der Anfangsstufe an, über das Gedicht zu sprechen, was zur kommunikativen Kompetenz Beitrag leistet. Während sich die Lernenden mit der konkreten Poesie beschäftigen, können auch die historischen Hintergründe des Ziellandes zum Vorschein

kommen und das Interesse der Lernenden erwecken, das auch dem Landeskundenunterricht beiträgt, denn nach Yücel (2011, 181-188) hat der Lerner keine Möglichkeit, im Rahmen der erlebten Landeskunde Erfahrungen zu sammeln. Dies ist für die Förderung der interkulturellen Förderung sehr relevant.

Die konkrete Poesie als prozessorientierter Literaturunterricht

Die konkrete Poesie ist eine Form der Lyrik, die nicht unterschätzt werden darf. Obwohl sie oft sprachlich sehr einfach erscheint, besitzt die konkrete Poesie eine hohe Leistungsfähigkeit, die das Bewusstsein der Lernenden erweckt und Hemmungen gegenüber literarischen Texten abbaut. Konkrete Poesie dient als Brücke im Landeskundenunterricht. Die Auslösung für Sprachanlässe und die Schreiblust an der Fremdsprache wird angeregt.

Die Lernenden können mittels der Gedichte einen Einblick in die Deutsche Geschichte bekommen. Mit den Gedichten erfahren die Lernenden wie das Leben der deutschen sich geschichtlich geformt hatte und welche Auswirkungen die zwei Weltkriege hinterlassen haben. Die konkrete Poesie ist sehr hilfreich für die Vermittlung der geschichtlichen Ereignisse des Ziellandes. Obwohl die konkrete Poesie einfach erscheint öffnet sie viele Türen die nicht nur die Sprache lehrt, sondern auch die Historik des Ziellandes einprägt.

Die Arbeit mit literarischen Werken wird wie üblicherweise in drei Phasen unterteilt. Diese Dreiteilung dient dazu, dass die Interaktion der Lernenden mit dem Text gefördert wird. Beim Lesen werden prozesshafte Tätigkeiten mit Wissensstrukturen und Erwartungen der Lernenden zusammentreffen um Textinformationen zu entschlüsseln. Mit den drei Phasen werden komplexe Lesevorgänge wie in der traditionellen Methode vermieden und Lernende werden Schritt für Schritt im Textverstehen geschult (vgl. Ünal, 2010: 64).

1.1.1. Pre-Reading-Phase:

Mit dieser Phase werden für die Beteiligung der Lernenden die Aufmerksamkeit, Interesse und Neugier zum neuen Text erweckt. In dieser Phase werden die Lernenden mit dem Vokabular des Textes vertraut gemacht und herausgefordert zum behandelten Thema Haltung zu nehmen. Als Pre-Reading-Aktivitäten können;

- diese Beispiele je nach Textinhalt eingesetzt werden,
- visuelle, akustische, thematisch oder atmosphärisch passende Medien verwendet werden.
- Brainstorming im beinhalteten Vokabular des Themenbereichs gemacht machen.
- besondere Stellen des Textes hervorgehoben und deutlich übertragen werden.

Obwohl diese Phase für den Einstieg des zu behandelnden Textes wichtig ist, sollte die Anfangsphase nicht eine zentrale Bedeutung gewinnen und nicht viel Zeit einnehmen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass diese Phase eine Vorbereitung, sozusagen ein Sprungbrett der nächsten Phase ist.

While-Reading-Phase:

In dieser Phase werden die Sicherung des Textverständnisses und die Ermunterung der Lernenden zum aktiven Lesen und die Teilnahme an der Diskussion über den Text aktiviert. Einige Beispiele zu den While-Reading-Aktivitäten sind z.B. persönliche Kommentare äußern, mit Gestik und Mimik szenieren, Fragen zum Text beantworten. Um das Gelesene zu sichern, werden Arbeitsblätter bearbeitet. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass die kommunikative Kompetenz entwickelt wird und die Sprachhemmungen abgebaut werden.

Post-Reading-Phase:

Die Phase nach dem Lesen dient dazu, dass die Lernenden persönlich auf den Text eingehen und Reaktionen zeigen und Äußerungen formulieren. Bei dieser Phase werden die Lernenden dazu bewegt, wichtige Begriffsmerkmale des Textes zu objektivieren und selbst Stellung einzunehmen, damit sie den Text entweder erweitern oder umschreiben bzw. in einen anderen Text übertragen. Wichtig ist dabei, dass das Geschriebene ohne Abweichung von dem Thema des Textes stattfindet.

Ziele des Unterrichtskonzepts

Das primäre Ziel ist nicht das Gedicht in den Vordergrund zu bringen, sondern den neuen Wortschatz, den die Lernenden selbst entdecken sollen.

Durch Zahlen und Fakten erkennen die Lernenden die Struktur Präteritum, was zur Grammatikerkenntnis führt. Es heißt also, dass der Stoff implizit eingeübt wird. Da der Wortschatz in konkreter Poesie kurz und schlicht ist, können die Lernenden Fragen stellen und darüber diskutieren. Dies leistet der Förderung von Sprachkompetenz einen großen Beitrag. Zum Schluss bearbeiten die Lernenden die von der Lehrkraft vorbereiteten Arbeitsblätter, und versuchen selbst ein ähnliches Gedicht zu schreiben, das die Fertigkeit Schreiben fördert. Das gesamte Ziel dieses Unterrichtskonzepts ist es, dass die Lernenden Spaß im Fremdsprachenunterricht haben und durch eigene Experimente die Grammatik, das Vokabular selbst entdecken. Sogar die schwachen und lernproblematischen Lerner werden ermutigt und motiviert, sich aktiv daran zu beteiligen. Da die konkrete Poesie kurz und klar ist, wagen sich die Lernenden auch selbst etwas zu schreiben, was die Kreativität entfaltet. So können Hemmungen, Ängste und Vorurteile abgebaut und das Selbstbewusstsein der Lernenden gestärkt werden.

Methodische Planung des Unterrichts

	Unterrichts-Phase	Ziel	Aktivitäten der Studierenden	Lehrer – Aktivitäten	Sozial-Form	Medien
20 Minuten	Ein- führungs- phase	Interesse, Neugier Erwecken Einführung des Vokabulars	Studierende sind aktiv, versuchen richtige Kombinationen zu machen Sie spielen und kombinieren die einzelnen Wörter zu den Bildern	-Lehrer hängt Bilder mit 12 verschiedenen Substantiven an die Tafel -Sie fordert die Studierenden auf, die Bilder und Wörter zu kombinieren und an die Tafel zu schreiben -Sie fordert die Studierenden auf zu jedem Bild und Wort auch die Karten mit „wir“ und „hatten“ hinzuzufügen und es an die Tafel zu schreiben. Danach weitere Wörter mit „Als“ und „waren“ und Sätze unter die Bilder. Karten mit Zahlen kommen auch dazu.	Gruppen- arbeit	1.Tafel 2.Zeichnungen Mit 12 verschiedenen Nomen 3.Wortkarten mit 12 verschiedenen Substantiven 4. Wortkarten mit kein, keine, keinen
15 Minuten	Präsentations- Phase	Hinweis auf eigene Sätze	Lesen und Vergleichen	-Aussteilen des Materials -Lehrerin weist auf die eigenen Sätze der Studierenden hin	Einzel- arbeit Plenum	Fotokopien
25 Minuten	Text- bearbei- tungs- phase	Auf die besondere Form des Textes eingehen -Gedicht- Interpretier- en	Studierende Erkennen die Textform (Gedicht) Sie versuchen ihre persönlichen Gedanken zum Aufbau/ Inhalt des Gedichts zu äußern	Lehrerin weist auf das Textformat hin (kurze Sätze ohne Reime) Sie leitet eine Diskussion ein	Gruppen- arbeit	

30 Minuten	Transfer-Phase	Anwendung und Übung des Gelernten auf etwas Neues	-Studierende schreiben die einzelnen Strophen aus -Hausaufgabe: Sie schreiben selbst ein modernes Gedicht mit Nomen aus ihren eigenen Fakten und Daten	Lehrerin weist darauf hin, dass die Hilfsverben in „Als“ Sätzen Mit dem Präteritum gebildet werden müssen.	Einzelarbeit Plenum	Arbeits-Blatt
------------	----------------	---	---	--	----------------------------	---------------

Die Einführungsphase

(Ca. 20 Minuten)

Die Einführung des neuen Stoffes bzw. neuen Gedichtes ist diese Phase für das Erwecken der Interessen von den Lernenden ein wichtiger Anfangspunkt. Außerdem sollten die Lesetexte den Interessenbereich und die Erfahrungswelt der Lernenden ansprechen (vgl. Yilmaz, 2010: 45). Die Lerner werden nicht gleich mit dem Text vertraut gemacht. Um die Neugier der Lernenden aufrechtzuhalten, wird das Gedicht implizit eingeführt. Zur Vorentlastung ist es ein großer Schritt, mit vorbereiteten Materialien die Lernenden mit dem Vokabular vertraut zu machen. So können die Schüler einen Überblick auf den neuen Wortschatz bekommen.

Am Anfang dieser Phase bildet die Lehrkraft Gruppen im Klassenraum und hängt 12 verschiedene Bilder mit Nomen über Fakten und Daten an die Tafel. Danach legt sie 12 Wortkarten mit Nomen auf den Tisch und verlangt von den Lernenden die Wörter und die Bilder zu kombinieren, und die richtige Wortkarte unter das richtige Bild zu kleben. Da der Wortschatz sehr neu ist, hält sich die Lehrkraft zurück und daher können also Fehler vorkommen. Die Lernenden sollen nicht entmutigt werden. Anschließend werden Wortkarten mit „hatten“ und „wir“ auf den Tisch gelegt. Nun fordert sie die Lerner auf, diese Wörter unter die Bilder mit einzubauen. Nachdem die Lernenden es gemacht haben, legt die Lehrkraft weitere Wortkarten mit „als“ und Wortkarten mit verschiedenen „Zahlen“ (sechs, vierzig usw.) auf den Tisch. Nun sollen die Lerner die Wortkarten zu einem Satz vervollständigen und wenn möglich, sie pantomimisch darstellen. Danach schreiben die Lernenden Sätze an die Tafel. Nachdem alle Wortkarten beendet sind und jedes Verb mit den Substantiven kombiniert worden ist, stellt die Lehrkraft als Vergewisserung Fragen zu dem

neugelernten Vokabular. Mit den Antworten der Lernenden kann sie dann sehen, ob der neue Wortschatz von allen Lernenden verstanden worden ist. Mit der Einführungsphase ist der Teil mit dem gelernten Wortschatz beendet. Die Lernenden sind auf die nächste Phase vorbereitet.

Die Präsentationsphase

(ca. 15. Minuten)

Nachdem das Vokabular in der Einführungsphase eingeführt worden ist, wird das Gedicht „Zeitsätze“ von Rudolf Otto Wiemer ausgeteilt. Die Lernenden lesen den Text. Hier ist eine Einzelarbeit vorgesehen. Jetzt fordert die Lehrkraft die Lerner auf, ihre eigenen Sätze mit dem Gedicht von Rudolf Otto Wiemer zu vergleichen. So werden die Lernenden feststellen, dass ihre Sätze fast gleich mit dem Gedicht sind. In dieser Phase sollen die Lernenden das Gedicht selbst lesen und sie mit ihren eigenen Sätzen vergleichen. Wenn notwendig, kann im Plenum eine Diskussion eingeführt werden. Die Lehrkraft sagt nichts über den Text, z.B. ob es ein Gedicht ist oder etwas anderes. Denn im folgenden Teil werden die Lernenden selbst zur Erkenntnis gelangen. Nach diesen Schritten kann der Übergang in die Textbearbeitungsphase gemacht werden.

Die Textbearbeitungsphase

(ca. 25. Minuten)

Nach der Bekanntmachung des Materials in der Präsentationsphase wird in die Phase übergegangen in dem sich die Lernenden dem Text und dem Textinhalt nähern. Das eigentliche Ziel dieser Phase ist das „Verstehen“. Es wird von den Lernenden erwartet, dass sie ergiebig mit dem Inhalt des Textes umgehen können. Die Lehrkraft kann bezüglich der Form des Textes hinweisende Fragen stellen. In den letzten zwei Phasen wurden keine Informationen über die Textsorte des vorliegenden Materials gegeben. Nach wegweisenden Fragen zur Bestimmung der Textsorte werden die Lernenden ihren Weg selbst finden. Falls es den Lernenden schwerfällt, kann die Lehrkraft auf die Strophen hinweisen und den Lernenden behilflich sein. Nachdem alle Fragen bezüglich der Form und der Textsorte geklärt sind, können die Lernenden ihre eigenen Äußerungen zum Gerüst und zum Inhalt des Gedichts zur Sprache bringen. Für eine

erfolgreiche Diskussion sollte die Klasse in Gruppen aufgeteilt werden. Die Lehrkraft kann zum Beispiel Fragen stellen.

1. Hat euch das Gedicht gefallen?
2. Welche Bilder in Wiemers Gedicht sind persönlich?
3. Wer ist das „wir“ in dieser Gruppe von Menschen, die um 1900 geboren wurden?
4. Über welche Gruppe von Menschen wird hier gesprochen?
5. Welcher Krieg hat mit der Jahreszahl (14) vierzehn zu tun?
6. Welchen Adolf hatten die Leute, als sie dreiunddreißig waren?
7. Wer hatte Schutt?
8. Und wer hatte später im Jahre 1959 Wohlstand?
9. Was versteht ihr von Schutt?
10. Was sind Feindeinflüge?

Jede Gruppe arbeitet für sich und dafür werden ca. 10 Minuten gegeben. In dieser Phase kann die Lehrkraft folgendes machen:

- Fragen über Moderne Lyrik stellen werden,
- Informationen über konkrete Poesie geben,
- Angaben zum Lyriker (in diesem Fall Otto Rudolf Wiemer) vorlesen.

Mit der Beschäftigung dieser Phase entdecken die Lernenden verschiedene Eigenschaften der literarischen Texte. Sie gewinnen die Geschicklichkeit, Aussagen in einer anderen Sprache zu verstehen. Die Textbearbeitungsphase fördert die Erweiterung des Vokabulars und regt die fließende Sprechgelegenheit an, d. h. die Lernenden finden die Gelegenheit, sprachliche Wendungen, Redemittel und Strukturen anzuwenden. In Fachdidaktischen Literaturen wird häufig betont, dass die verbale Ausdrucksfähigkeit im Zusammenhang mit literarischen Texten gefördert wird. Die konkrete Poesie im Fremdsprachenunterricht sollte für die Entfaltung der Konversation bei den Lernenden Beitrag leisten. Nach diesen Schritten beenden wir die Textbearbeitungsphase und gehen zur Transferphase über. Das ist die letzte Phase des Unterrichtskonzepts.

Die Transferphase

(ca. 30. Minuten)

Nun wird versucht, die letzte Phase des Unterrichtskonzeptes zu erklären. Für die Transferphase sind ca. 30 Minuten geplant. Das Zielmerkmal dieser Phase ist, den Lernenden den neugelernten Stoff in Realen Situationen gebräuchlich zu machen. Die Lernenden werden motiviert, das erworbene Wissen auf die reale Welt zu übertragen.

In dieser Phase werden die Lernenden dazu bewegt, selbst zu arbeiten, denn es wird von ihnen verlangt das bisher in diesem Unterricht erworbene nun anzuwenden und auszuüben. Die Lehrkraft teilt hier zunächst die Arbeitsblätter aus, die sie für diesen Unterricht vorbereitet hat. Die Lernenden schreiben die einzelnen Zeilen zu dem Gedicht auf, die die Lehrkraft ihnen als Aufgabe gestellt hat. Hier muss die Lehrkraft darauf hinweisen, dass die in dem Gedicht gestellten Hilfsverben von „haben“ und „sein“ im Präteritum verlangt werden. Demnach sollen die Lernenden die gegebenen Lücken in der Aufgabe auf dem Arbeitsblatt vervollständigen. Sie müssen auch darauf achten, dass sie nach dem Personalpronomen von „wir“ das Hilfsverb „haben“ und „sein“ im Plural bilden.

Im zweiten Teil der Übung wird diesmal die Negation „kein“ von den einzelnen Sätzen verlangt. Und zwar werden an dieser Stelle drei Möglichkeiten zur Wahl angeboten. Außerdem wird in dieser Übung die Negation im Nominativ und im Akkusativ geübt. Es ist wichtig, dass die Lernenden die Nomen mit dem richtigen Artikel benutzen und dass sie dazu die richtige Negation einsetzen können. z.B.:

- Wir hatten Feindeinflüge oder Negation + Nomen
- Wir hatten keine Feindeinflüge.

Im dritten Teil des Arbeitsblattes sollen die Lernenden, die im Gedicht gegebenen „als“ Sätze mit Negation bilden und mit angegebenen Fakten in der Vergangenheit neue Sätze schreiben. Nachdem das Arbeitsblatt bearbeitet worden ist, gibt die Lehrkraft die Hausaufgabe. Sie verlangt von den Lernenden ein Gedicht nach dem Muster der modernen Lyrik mit ihren eigenen Angaben zu schreiben. Nach der Transferphase endet nun der Unterricht.

Exkurs

Beim Umgang mit konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht sind die Phasen: vor dem Lesen, während dem Lesen und nach dem Lesen mit einem Beispieltext von großem Belang. Es wurde über die Textsorte Gedicht von Rudolf Otto Wiemer erkundigt und anschließend die Phasen beim Lesen erklärt und darüber aufmerksam gemacht. Die konkrete Poesie kann visuell dargestellt und die optische Wahrnehmung der Lernenden erweckt werden. Damit kann die Aufmerksamkeit der Lernenden gewonnen werden. Die Lernenden werden im Gegensatz von abstrakt dargestellter Literatur direkt mit dem konkreten Material vertraut gemacht. Die leichte Struktur der konkreten Poesie ermöglicht den Lernenden einen spielerischen Literaturunterricht und einen einfacheren Umgang damit. Es ist sehr wichtig, einen richtigen Text auszuwählen, damit auf keinen Fall Langeweile der Lernenden vorkommt. Literarische Texte sollten bewusst ausgewählt werden, wobei sie auch ein Blickfeld in das Leben des Ziellandes ermöglichen und die Lernenden dadurch eine kulturelle Einsicht bekommen. Konkrete Poesie im DaF-Unterricht ermöglicht den Lernenden eine kontextfreie Behandlung eines Textes, indem sie selbst mit Wörtern experimentieren können. Die Vermittlung der wichtigen Themen lösen Sprechanlässe aus, die im Landeskundenunterricht eingesetzt werden können. Konkrete Gedichte sind für die Fremdsprachenlerner gut geeignet, da sie die Interpretationsfähigkeit der Lernenden durch Besprechung des Textes entwickeln können. Lesen und Schreiben sind Kompetenzen, die ständig entfaltet und den Äquivalenten des Lebens angepasst werden sollten.

Schluss

In diesem Unterrichtskonzept wurde das Thema Fremdsprachenunterricht mit Gedichten behandelt. Mit diesem Unterrichtskonzept wurde der Umgang mit Gedichten im Fremdsprachenunterricht und die Phasen: vor dem Lesen, während dem Lesen und nach dem Lesen mit einem Beispieltext behandelt. Es wurde über die Textsorte Gedicht erkundigt, die Phasen beim Lesen erklärt und es wurde darüber aufmerksam gemacht.

Im DaF-Unterricht und in der Fachliteratur wird sehr häufig darauf angesprochen, dass die Phasenmodelle flexibel eingesetzt werden sollen, weil sie sich nicht in eine feste Richtlinie verwandeln sollten. Der jeweilige

literarischer Text sollte nicht ohne Berücksichtigung der Lernsituationen der Lernenden in ein Schema gepresst werden. Die didaktische Leistung von Unterrichtsmethoden sollen präzise durchdenkt und den Lernprozessen der Lernenden entsprechend eingesetzt werden. Damit kann man von dem starren Gerüst von Phasenmodellen und Beschränkungen entgehen. Da es ein großer Zeitaufwand ist kann der Lehrer vielleicht nicht für jede Klasse einen passenden Plan und Unterricht gestalten, deshalb sollten Lehrwerkautoren und Verlage eine Vielfalt der Literatur für Anfänger auf den Markt bringen und eine Vielzahl der Auswahl ermöglichen.

Über den Maßstab für die didaktische Qualität einer Unterrichtsplanung schreibt Wolfgang Klafki wie folgt:

„Unterrichtsplanung [...] kann nie mehr als ein offener Entwurf sein, der den Lehrer zu reflektierter Organisation, Anregung, Unterstützung und Bewertung von Lernprozessen, also zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigen soll. Der Maßstab für die didaktische Qualität einer Unterrichtsplanung ist nicht, ob der tatsächlich abgelaufene Unterricht dem Plan möglichst genau entsprach, sondern ob die Planung dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den Lernenden produktive Lernprozesse [...] ermöglichte.“ (Klafki 1997, .32)

Die Konkrete Poesie kann im Unterricht auf verschiedenste Weisen durchgenommen und behandelt werden. Wichtig ist aber die Vorbereitung und das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts soll das spielerische, interessante, einprägsame Lehren der Fremdsprache sein. Eine Fremdsprache kann erst dann zielgemäß gelehrt und gelernt werden, wenn man darauf achtet, dass die vier Fertigkeiten während des gesamten Sprachlehrprozesses gleichrangig behandelt werden. Keine Fertigkeit hat in diesem Sinne den besonderen Vorrang vor den anderen. Man kann vom sprachlichen Handeln nicht reden, ohne die vier Fertigkeiten als gleichrangige Grundsteine eines Sprachsystems zu bewerten (vgl. Yılmaz, 2010: 27).

Literaturverzeichnis

- Caspari, D. (1997): Übersicht über kreative Umgangsformen mit literarischen Texten, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 44-45.
- Karvela, I. (2011): „Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik“. In: *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik*. (SL&SD 2009). Na-

tionale und kapodistrische Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur. Athen, S. 87-97.

Kruse, O. (2010). Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. (3. überarb. u. erw. Aufl). Verlag Huter&Roth KG. Konstanz.

Özmut, O. (2007). Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts für die konkrete Poesie im Fremdsprachenunterricht. in: Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde Edebiyat Öğretimi. Anı Yayıncılık. Ankara. S. 244-255.

Portmann-Tselikas, P. R. (2003): Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literarischer Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: G. Schneider & M. Clalüna (Hrsg.) *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. Iudicium Verlag. München. S. 101-121.

Ünal, Ç. (2010). Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Yılmaz, H. (2010): Routinen im alltäglichen Leben zur gelungenen Kommunikation der Zielkultur, Konya: Çizgi.

Yücel, E. (2011). Wieviel Plurizentrik verträgt denn der DaF-Unterricht? In: e-journal of New World Sciences Academy. Volume: 6, Number: 1. S. 181-188.

ANHANG

ZEITSÄTZE

(Rudolf Otto Wiemer)

Als wir sechs waren, hatten wir

Masern.

Als wir vierzehn waren, hatten wir

Krieg.

Als wir zwanzig waren, hatten wir

Liebeskummer.

Als wir dreißig waren, hatten wir

Kinder.

Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir

Adolf.

Als wir vierzig waren, hatten wir

Feindeinflüge.

Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir

Schutt.

Als wir achtundvierzig waren, hatten wir

Kopfgeld.

Als wir fünfzig waren, hatten wir

Oberwasser.

Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir

Wohlstand.

Als wir sechzig waren, hatten wir

Gallensteine.

Als wir siebzig waren, hatten wir

Gelebt.

WORTKARTEN

Masern	Zahnschmerzen
Krieg	Erdbeben
Liebeskummer	Pubertät
Kinder	Eltern
Adolf	Barış Manço
Feindeinflüge	Prüfung
Schutt	Schule
Kopfgeld	Probleme
Oberwasser	Steuern
Wohlstand	Handys
Gallensteine	Zahnspangen
Gelebt	Millionen

Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten

Als	Wir	waren	hatten
Als	Wir	waren	hatten

Sechs	fünfzig
Vierzehn	neunundfünfzig
Zwanzig	sechzig
Dreißig	siebzig
dreiunddreißig	
vierzig	
fünfundvierzig	
achtundvierzig	

keine	keinen
keine	keinen
keine	keinen
Kein	kein
Kein	keine
Kein	keinen

ARBEITSBLATT

1.)Füllen Sie die Lücken richtig aus! (Präteritum)

Als wir sechs (sein)_____(haben)_____ wir Masern.

Als wir vierzehn(sein)_____(haben)_____ wir Krieg.

Als wir zwanzig(sein)_____(haben)_____ wir Liebeskummer.

Als wir(30)_____ waren, (haben)_____ wir Kinder.

Als wir(33)_____ waren,(haben)_____ wir Adolf.

___ wir vierzig (sein)_____(haben)_____ wir Feindeinflüge.

___ wir(45)_____(sein)_____(haben)_____ wir Schutt.

___ wir(48)_____(sein)_____(haben)_____ wir Kopfgeld.

___ wir (50)_____(sein)_____(haben)_____ wir Oberwasser.

Als _____ neunundfünfzig(sein)_____, (haben)_____ wir Wohlstand.

Als wir(60)_____ (sein)_____,(haben)_____ wir
Gallensteine.____ wir(70)_____ (sein)_____,(haben)_____ wir Gelebt.

Setzen Sie die Negation mit „kein“ im richtigen Kasus ein! (Achten Sie auf Artikel der Nomen).

- Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Masern.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Krieg.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Liebeskummer.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Kinder.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Adolf.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Feindeinflüge.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Schutt.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Kopfgeld.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Oberwasser.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Wohlstand.
 Wir hatten (kein, keine, keinen) _____ Gallensteine.
 Wir hatten (kein, keine, nicht) _____ Gelebt.

Konjugieren Sie folgende Verben im Präsens und im Präteritum!

	Präsens	Präteritum	Präsens	Präteritum
	Sein	sein	haben	haben
ich				
du				
er/sie/ es				
wir				
ihr				
sie/Sie				

Konjugieren Sie folgende Verben im Präteritum!

Regelmäßige Verben	Unregelmäßige Verben
suchen(ich)	schreiben(er)
warten(er)	bleiben(er)
glauben(sie Pl.)	essen(ich)
antworten(wir)	nehmen(du)
fragen(du)	sprechen(Sie)
antworten(Sie)	lesen(Sie)
warten(du)	finden(er)
suchen(wir)	trinken(sie)
glauben(ich)	bleiben(wir)

Schreiben Sie neue Sätze wie im Beispiel und verwenden Sie folgende Nomen!

Erdbeben, Barış Manço, , Schule, Prüfung, Probleme, Handys, Computer, Pubertät, Zahnschmerzen.

Beispielsatz: Als wir sechs waren, hatten wir keine Masern, wir hatten Erdbeben.

- 1.
- 2.
- 3.

Foreign Language Teaching Strategies of Türkiye

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

Assis. Prof. Dr. Fahrettin ŞANAL
Necmettin Erbakan University – A. Keleşoğlu Education Faculty

Introduction

Language is an important indicator of not only comprehension but also mental development. Therefore, language has an important role in cognitive and social development. It also directly affects the processes of acquiring and using social skills. The development of communication, which is one of the leading social skills, is also closely related to language development. Languages existed thanks to the community they belonged, for this reason, every society has a language to be used in communication, understanding and narration actions.

Additionally as a means of communication among the people, language also contributes to the coming together of people who are not together and having a common culture and common past. Language derives its power from the culture that it is the carrier and protector of. In this respect, the language phenomenon is evaluated as a phenomenon that includes the cultural elements of the society to which it belongs (Kırkkılıç & Sevim, 2012). It is an all-purpose and advanced system made up of sounds that give opportunities to transfer feelings, thoughts and wishes, which are utilized as a means of mutual communication among people, to others with the assistance of accepted principles formed by each society's own value judgments in the viewpoint of sound, shape and meanings.

Language consists not only of sounds, but also of signs and various movements. In the formation of language, besides the words that have a communicative meaning, there are also factors such as stressing, intonation and silence that add meaning to the word. The factors in question are considered both as feeding the language and as supporting the language. In order for the communication between people to take place in a healthy way,

the receiver and the source person should use the same language. In today's society, there are thousands of languages that enable people to communicate with each other. Every language is created by the people who speak it. They are divided into fields such as the language of law, music, medicine and the philosophy according to the subject areas (Güteryüz, 2008).

Language is a reflection of a nation with its intellectual, social, tradition, tradition and religious orientations. There is a significant relationship between the aforementioned factors reflecting the basic characteristics of the society and language. Because the values in question not only affect the language, but also shape the way of expression, expressions, sounds and rules of the language. When considered from a historical perspective, the language phenomenon is among the most important factors that make up the history of the nation.

Because while examining the past of the nations, the languages spoken from the past to the present are also emphasized. In addition, language is used in the transfer of oral and written resources from generation to generation in society (Kırkılıç & Sevim, 2012).

Due to some social, political, economic and cultural reasons, people have been inclined to study languages other than their native language and to transfer their own language to others since ancient times. People who study a different language other than their native language both open up to different worlds and transfer their inner world to the people whose language they learn. In this context, learning a foreign language became significant issue for societies to communicate with each other and recognize different cultures today, when the borders between countries began to disappear in parallel with technological developments (Bakır, 2014). The subject of foreign language teaching in education systems is a salient issue that has not been completely resolved even today (Başkan, 2006).

Foreign Language

The importance of communication between different cultures and communities has increased in today's world where borders are removed and different cultures interact with each other. Parallel to this, the necessity of knowing foreign languages has increased, and knowing one or more foreign languages has become a necessity for recognizing and making sense

of different cultures and societies. This situation paved the way for countries to reconsider their foreign language policies over time.

People's desires and attempts to learn a foreign language go back to ancient times. In the historical process, people have always tried to learn other languages. However, the desire of people to learn a foreign language has never been as high as it is today (Kara, 2010). Today, there are some benefits and advantages that knowing a foreign language provides to people. The benefits and advantages are listed as follows;

- Learning a foreign language contributes to a better understanding of both the world and different perspectives. Thanks to foreign language learning, the cultural development of societies is accelerated, and the level of awareness for other cultures develops.

- Learning a foreign language improves an individual's creative and critical thinking skills.

- Learning a foreign language improves the individual's ability to follow the terminology in the field of literature and fine arts.

- Learning a foreign language improves people's abilities to express himself in environments where various languages are spoken.

- Knowing a foreign language helps students who continue their education abroad to have a higher sense of self-confidence and social and communication skills.

- Knowing a foreign language creates an important privilege for the individual and contributes to the development of leadership talents and participation in high-level working environments.

- Knowledge of a foreign language supports the individual to become a lifelong learner in the international arena, as well as to gain a place in the global world (İşcan, 2011).

While mother tongue learning develops naturally such as walking, eating and drinking from infancy, foreign language learning takes place when the individual reaches a certain level of consciousness (Aydın, 2015). Knowing a foreign language, besides knowing the words or grammar rules in that language; It means being able to communicate verbally or in writing with people who speak that language by making use of words and structures. In other words, the knowledge in a foreign language is not only about knowledge the grammatical principles of the relevant language.

Moreover, a foreign language knowledge is knowing which words and structures should be used when and how. Knowing the grammar rules of the target language well at the point of knowing a foreign language is defined as “grammatical competence”, and knowing which words and structures to use while communicating is defined as “communicative competence”. An individual who wants to know a foreign language should have basic cognition about the cultural characteristics of the target language so as to develop both grammatical and communicative skills (İşcan, 2011).

The Cefr (*Common European Framework of Reference For Languages*)

The CEFR is a very relevant scaffolding by foreign language teaching authorities as well as c program and testing developers. Owing to the fact that Turkey has been a member of the Council of Europe (CoE) since the years of 1950, the Turkish Ministry of National Education- MoNE, and the Higher Education Council of Turkey has been adopted a foreign language education policy and strategies (Tosuncuoğlu and Peaci, 2019). Today, there are some levels used in foreign language teaching in European standards. These existing levels consist of A1, A2, B1, B2, C1 and C2 levels, respectively. Detailed information on language levels has been published in the Common Application Text (Yıldız and Tunçel, 2012; Özbay et al., 2013). According to the published text, A1 level corresponds to “Entry”, A2 level to “Beginner”, B1 level to “Threshold”, B2 level to “Superior”, C1 to “Effective Operational Competence” and C2 to “Mastery”. In this classification, it is determined that an individual who wants to study a foreign language is at what language level. Consistent with the Common Application Text (of CEFR), the behaviors that a person can acquire and apply according to the level of foreign language are summarized as follows(see also <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>)

A1 Level

Can understand and form patterns to meet concrete needs in daily life. S/he can introduce himself to other people and ask questions about himself to others. If the other person is speaking slowly and clearly, he/she can speak in a way that helps the speaker and communicates in a simple way. Can introduce himself, others and entities. In this context, he can

communicate with others by addressing issues such as where he lives, who he knows, what he owns, and by using stereotyped questions (Kara, 2011). When written expression skills are evaluated, they can write a short postcard with simple sentences and fill out forms containing personal information (such as writing names and addresses on registration forms).

A2 Level

They can use simple idioms in a sentence. Can exchange simple and direct information on familiar basic topics. Can communicate on a simple level if the people he is talking to speak leisurely and clearly and are ready to help. S/he is able to communicate with people around him on simple and understandable matters. When written expression and writing skills are evaluated, they can write short messages by taking simple, short, understandable notes, and can write letters that are easy to write in the style of a thank you letter. When reading skills are evaluated, they can read simple, plain and short reading texts, and can easily understand the basic information in user manuals, advertisements or food/beverage menus.

B1 Level

One can speak and understand familiar topics (school, work, daily life, etc.) when standard and clear language is used. It can handle most of the problems it encounters in regions where the dominant language is spoken. They can express their own discourses on topics that are known or of interest. It can denote an event, dream or experience, highlight their views on a project, and describe an expectation (Turkish Ministry of National Education- MoNE, 2009). When the reading skill is taken into consideration, s/he can read and understand the words used in daily language and the words frequently used in professional life, and can convey her/his feelings and thoughts in the letters he writes. When the written expression skill is evaluated, they can write simple and connected texts on topics of interest or familiarity, and can prepare a text about their impressions and experiences.

B2 Level

It has a very wide index to be able to make clear descriptions, express one's point of view, and develop an argument without visibly searching for words (Soyşekerci, 2013). One can understand the essence of abstract and concrete issues in a discussion that falls within the learner's individual area of expertise. One can speak naturally and comfortably with the speaker without tension. Can express herself/himself clearly and in detail while in a wide subject area. They can express their opinions on the issues on the agenda and indicate the possible drawbacks and advantages of different results (Turkish Ministry of National Education-MoNE, 2009). When reading skills are evaluated, they can read texts written by authors with certain attitudes and views, reports and articles containing current problems. Understands contemporary, plain literary texts. When her/his written expression skills are evaluated, s/he writes detailed and understandable texts on all subjects of interest. S/he writes a text that will support or oppose any idea at the same rate. It can give sufficient place to information transfer and justifications in text writing.

C1 Level

One can understand sentences consisting of complex and long (difficult) texts and comprehend the implicit concepts in the sentences. S/he can explain himself clearly and clearly and without difficulty, without spending a lot of time on the words s/he will use, without the need to search. S/he can use language effectively in social, professional or academic life. Expresses her/himself clearly on complex issues, conveys his own views in the context of adding, editing and discourse (MoNE, 2009). When considered in terms of reading skills, s/he reads long and intense literary works by distinguishing the differences in the forms of chanting. Easily reads and understands written texts in any subject that is outside of his field of interest and requires a certain knowledge. When her/his written expression skill is taken into consideration, s/he can write texts in which he explains her/his ideas in detail.

C2 Level

S/he understands everything s/he perceives, whether by reading or hearing, almost effortlessly. It completely summarizes all the information,

both written and oral, from different sources. The learner expresses his/her personal ideas naturally, fluently and precisely, distinguishes the fine distinctions that are related to each other in dense content topics. When the reading skill is taken into consideration, s/he can easily read and understand articles that require in-depth knowledge, user manuals and texts that are at a high level in terms of grammar.

When written expression skills are considered, they can write understandable and qualified texts using appropriate and sufficient expressions, and can provide information that can draw the attention of the readers with the text they have created.

Language levels are used to ascertain the level of foreign language students who aim to study a foreign language. In conformity with the European common application text, it has been emphasized that there may be some differences between countries in terms of determining language levels, but the above classification should be adhered to. In addition, it has been stated that the above-mentioned levels will develop further by combining with the experiences of countries and institutions. The mainstay is the programs prepared according to universal criteria in foreign language teaching. This universal criterion can be accepted as the European Language Development criteria today (Demirel, 2003). The Council of Europe (CoE) has brought innovations to the field of language learning with regulations on language levels. While arranging language levels in this Common Reference Text, it is aimed that the learners who plan to learn the target language learn the language in an order by achieving certain gains in 4 basic language skills.

Foreign Language Teaching

Many definitions have been made in the literature on foreign language. There are definitions of any language that is learned after acquiring the mother tongue and used later (Mitchell & Myles, 2002) or a non-native language that is not in a common communication situation in a country and learned through formal education (Peçenek, 2002). Genç (2004) emphasized the importance of recognizing and understanding different languages and cultures so that an individual can look at the world outside of his native language and culture. Foreign language learners can interpret situations and events from a different perspective.

With the rapid developments and changes in technology, it is not sufficient for people to adapt to these improvements and changes only with their native language. For this, people are in need of learning and using different languages. Foreign language teaching/learning is conducted both in the country and abroad. Of course, it is crystal clear that how the language teaching/learning will be done, who the target group will be, and how the program will be prepared are the most difficult stages. In this context, it is important why the target audiences learn a different language, how they learn it, and what will be done as a result of the learning and teaching. How the teaching process takes place is as important as language teaching. For this reason, it is emphasized that learning and teaching activities should be handled in a systematic and formal structure. It is considered very important to find out the needs in order to determine the structure to be formed. There are many studies in the field of language needs.

When we look at the studies carried out in the field on language needs analysis to date, it is understood that it corresponds to the subjects such as content-oriented, for which needs individuals learn the language, that programs suitable for the level and audience should be prepared according to the results of language needs, and how the programs can be made effective for students under the guidance of educators. Recently, the advancements in science and technology, the convergence of countries within the framework of globalization, the disappearance of borders between countries and the desire of people to know different cultures have led to the need to use efficiently a foreign language or languages.

The need for people to learn languages other than their native languages: the necessity of living in society, the desire to learn their own cultural values, as well as the ability to establish and maintain bilateral and multilateral relations in the areas of trade, science, art, work, tourism, education, culture and communication and etc., emerged for different purposes. (Şahin, 2007). Societies that want to develop should follow technological and scientific developments. As a means of following these developments, we come across knowing a foreign language. In this regard, lots of people who want to study a foreign language has increased considerably in the world, including our country. Göktürk (1982) expresses this situation as follows: "Foreign language teaching in Turkey has emerged and developed as an indispensable necessity of modernization and

civilizational breakthroughs.” The presence of foreign language courses in the education programs of many countries of the world is an indicator of the significance given to foreign language in the world.

Güven (2001) stated that studies have been carried out in the Council of Europe (CoE) to encourage more independent and lifelong language learning from an early age, to promote learning in more than one foreign language as well as lesser-known languages, and to explore various cultures through inter-institutional exchange programs. While the European Parliament and the Council of Ministers showed how important it is to know a foreign language by declaring 2001 as the “European Year of Languages”, foreign language proficiency has become a necessity. Therefore, observing and examining the factors that enable children to gain language proficiency in education systems has gained importance (Eurydice European Unit, 2001).

In the 21st century, where communication knows no borders and countries are in competition, it is possible for people to communicate with a common language, and this reveals the necessity of a foreign language. In addition, societies need to communicate with at least one common foreign language in order to follow and catch up with the development and technology in the world, especially in the field of trade and economy. This common foreign language is English with the influence of the USA (United States of America), which has the greatest power in education, science and communication in the world (Demirkan, 2008). “English” is used as the official language in international organizations that are important for Turkey, such as NATO (North Atlantic Treaty Organization). With the intensification of international relations, learning other languages, particularly which are accepted as official languages in international institutions, has become a necessity in Turkey, and as a result, the teaching of foreign languages has taken place in school programs (Demirel, 2003).

Economic and technical advancements that emerged with the industrialization of Europe have been effective in the spread of foreign language teaching. However, the increase in trade and transportation opportunities has affected the importance of foreign language as an easy communication tool (Şahin, 2007).

Foreign Language Learning Strategies

Learning is the work of consciously storing selected information in memory and using it when appropriate; Learning to learn is a skill that is developed as the development and education process of the individual continues and develops. According to Oxford the inventory of language studying strategies, are the use of techniques, behaviors or activities that students are close to or inclined to learn the target language (Oxford, 1999). These activities are used by students to make it easier to understand and remember what is taught in language lessons, and to make learning more fun, faster and more effective (Bekleyen, 2006). Griffith defined language learning strategies as “strategies chosen by learners consciously and purposefully to organize language learning” (Griffith, 2007). According to Cook (1996), language learning strategies are the decisions that learners make while learning a foreign language or while using the language and directly affect learning.

Concerning the descriptions about language learning strategies, they can be denoted as all of the methods, techniques, verbs and ideas used to make foreign language learners permanent and internalize the knowledge they have acquired in the target language, to store it in memory and use it when necessary, and to facilitate learning. Lots of research have been conducted on the strategies used in language learning. Some researchers (Ehrman et al., 2003) have stated that using not only one but several of the language learning strategies in the same learning may be beneficial, and that the student’s synthesis of unique strategies makes learning more effective. The first research on language learning strategies dates back to the 1970s. These studies were not aimed at developing a strategy, but began by questioning the characteristics of people who are capable of language learning (Norton & Toohey, 2001).

The classification created by Oxford (1990) is accepted as the most comprehensive among the classifications created (Chamot, 2004). According to Oxford, the developer of the language learning strategies inventory, language learning strategies consist of two main and six sub-sections. The two main topics are direct and indirect learning strategies. Direct strategies from these main headings are divided into three subheadings. These are memory strategies, cognitive strategies and compensatory strategies. The indirect learning strategy, which is the other main learning strategy, is also

divided into 3 sub-headings. These are: metacognitive strategies, affective strategies and social strategies.

Indirect learning strategies, which are the second main title, operate based on learning the target language in general terms. Metacognitive strategies, the first of the indirect strategies, help the individual learning the target language to plan their own/personal learning, organize and focus their learning processes. While affective strategies enable language learners to control their motivation, desire, thoughts and attitudes about the target language, social strategies, which are the last indirect learning strategy, allow the individual to interact in the target language and communicate with others.

Strategies help learners a lot in the language learning process. However, it is impossible to expect every learner to achieve the same success with the same strategy. Individuals differ from each other in the way they learn. Each successful learner determines his own learning plan, process and learning style in the language acquisition process. Rather, it should be expected. Studies have concluded that students who determine their own language learning strategies have more success in language acquisition (Hişmanoğlu, 2012).

In addition, it is emphasized that those who use language learning strategies are individuals who are quick to grasp, good learners, willing to learn the language on target and capable of communicating in the target language, and that using these strategies liberates individuals and conducts their own learning.

Related Literature

The use of strategies has an important place in language teaching in order to support permanent and rapid learning. Hismanoğlu (2000) states that most researchers in foreign language teaching say that strategies are one of the effective elements in language studying. There have been numerous works on language learning strategies (Oxford, 1990; Griffith, 2007). These researchers defined language learning strategies in different ways and classified the strategies in different ways according to their content. Oxford (1999) denotes that language learning strategies are the learners' use of techniques, behaviors and activities that are close to them and are inclined to learn the target language. Finally, Griffith (2007) defines

language learning strategies as strategies that students consciously and purposefully choose to organize their language learning.

Apart from the descriptive expressions of a language learning strategy, the classification of strategies was carried out by many linguists. Studies in this context date back to the 1970s. These studies were not aimed at explaining or developing strategies, but were carried out by investigating the characteristics of people who are successful in language learning (Norton & Toohey, 2001; Stern, 1975).

It was also emphasized that the language learning preferences of students with ability, motivation and opportunity factors can be easily determined (Naiman et al., 1978). There are many classifications on language learning strategies. Although these classifications have many similarities, their differences are clearly revealed.

The classifications are as follows:

Naiman et al. (1978): Mentions five- different-strategy: active-task approach, seeing language as a system, recognizing language as a communication tool, managing affective demands, monitoring performance in the target language.

Rubin (1981): Evaluating how strategies contribute to learning, the researcher talks about two different processes, direct and indirect: Direct: clarifying, observing, remembering, predicting, reasoning deductively, applying. Indirect: creating opportunities for practice, setting tasks for communication.

Weinstein & Mayer (1986): Clarifies the distinction between learning strategies and teaching methods. Groups them according to simple or complex tasks.

O'Malley and Chamot (1990): It examines three basic groups as meta-cognitive, cognitive and social strategies.

Oxford (1990): It collects it under two main headings, direct and indirect. Direct: memory, cognitive, compensatory. Indirect: metacognitive, affective, social.

Stern (1992): Management and planning strategies, cognitive, communicative-experimental, affectional.

Cohen & Weaver (2006): a) Recovery, rehearsal, communication and compensation strategies b) Four language skills- listening, reading, writing, speaking strategies and translation.

Oxford examined language learning strategies under 2 primary headings as direct and indirect strategies in his classification. With these main headings, Oxford has divided language learning into two stages.

While direct strategies support learning in the first phase of language studying, indirect strategies support the second phase of language learning. Direct strategies are composed of memory strategies, cognitive strategies and compensatory strategies and contribute to language learning with activities such as direct reminder, repetition, practice, sending and receiving messages in the target language, making predictions, and resolving conflicts. Indirect strategies consist of metacognitive, affectional and social strategies sub-headings and provide supports to individuals to become proficient in the language by using the language in a communicative dimension with the activities of planning and evaluating their own learning, reducing the fear and anxiety experienced while using the target language and encouraging them, empathy and communication activities.

Strategies found in language learning classifications offer learners many options to acquire the language easily and facilitate their own learning. With these strategies, learning becomes individualized and becomes permanent and easy for the learner. Some researchers (Ehrman et al., 2003) say that using not only one but several of the language learning strategies together may be more beneficial for the learner, and that the student's combining strategies and using them in learning can yield more effective results. In addition, in the field of language learning strategies classifications, which include student-centered education that puts individualization at the forefront, researchers have conducted studies that determine the strategy use of learners by considering their language level and gender in the language. In addition, learners can determine their own language learning strategies based on their education level and age.

Based on this information, learning has become individualized with the use of language learning strategies, thus making it more permanent and easier. It is also mentioned in the studies that learners synthesize the strategies that are suitable for them and use them according to their own needs.

Some Problems of Foreign Language Studies

Learning foreign languages are long and complex processes that require dedication and effort. In this process, learners are expected to use skills, effectively, for instance listening, reading, speaking and writing, which are required to gain high-level competence. In addition, the language learning process is a multi-layered, multivariate cognitive process. Chapelle and Roberts (1986) stated that due to the different characteristics of the source language and the target language, students' acquaintance with lexical, structural, phonological and cultural information that may be ambiguous and complex causes them hardships in the language learning activities. The fact that the language is a living entity and changes over time with the influence of the cultural characteristics that the speakers transfer to the language processes also cause the emergence of new rules that need to be comprehended in the process. In addition, economic and technological developments, the use of social media and the increase in foreign travel increase intercultural interaction and this situation allows new words from different languages to enter the target language (Kramsch & Widdowson, 1998).

Spoken as a mother tongue or foreign language by nearly two billion people worldwide, English is widely taught in more than 118 countries as the third most spoken language. This language; It has become the dominant common communication tool in all areas of life, including science, art, commerce, aviation, entertainment, television, internet, diplomacy and business (Nunan, 2003). An estimated 80% of articles published each year in academic contexts are written in English. English is the dominant language on the Internet and social media, which is an enormous source of information. Today, even small entrepreneurs and company managers conduct business relations through English. In addition to creating good job and educational opportunities, being able to speak English helps to easily travel around the world and learn more about different cultures, places and lifestyles. Therefore, there has been an intense demand for learning English all over the globe, making it the most taught foreign language worldwide (Beare, 2018). As a result, studies have been carried out on how to teach English better.

In Turkey, one of the countries where learning English has gained more importance recently, research have been conducted on the factors affecting the language learning process. However, despite these studies and

compulsory language education for many years, general English education and students' proficiency levels have not reached a satisfactory level (Coşkun-Demirpolat, 2015; Haznedar, 2010; cited in Şimsek & Özaslan, 2021). Most of the students learn grammar (grammar) rules to a certain degree, but they cannot use their communication skills enough (Akmence, 2019). Although this situation is related to frequently changing education policies, problematic curriculum designs and wrong teaching strategies, individual differences of students are also among the reasons for this failure; these features and differences are often overlooked.

Skehan (1989) argued that individual differences are very effective in the language learning process. Oxford & Cohen (1992) listed these differences as "age, gender, self-esteem, motivation, anxiety level, risk-taking ability, cooperation, learning style, language learning strategies and uncertainty tolerance". In parallel with this situation, many researchers have conducted many studies on the characteristics of students who learn the target language effectively. In addition, he develops various strategies to make sense of the target language he will learn and uses language learning strategies at an advanced level.

Uncertainty tolerance is basically encountered in the field of psychology and literature; however, due to the uncertain nature of language acquisition, it is one of the concepts that has recently attracted the attention of researchers working on foreign language learning (Dewaele & Wei, 2013; Wei & Hu, 2019). In the language learning processes, individuals use various learning strategies in order to adapt to the foreign culture, language structure, words and pronunciation of the target language. The learners with a high level of uncertainty tolerance have the ability to cope with these structures without being disturbed by the uncertain situations they encounter while learning these new structures. Therefore, these students can pass the learning process successfully, without experiencing anxiety due to uncertain situations and without developing a negative attitude towards language. As a result, supporting students' ability to cope with uncertain situations, that is, determining their uncertainty tolerance levels, is of great importance especially in language learning and teaching processes and in determining and implementing strategies.

One of the variables that are considered to have a paramount effect on the language learning success of individuals is language learning strategies. These strategies are definite actions, behaviors or attitudes that learners

employ to develop their ability to understand, internalize and use the target language (Oxford, 1989). These strategies incorporate many behaviors that can improve language learning ability. Individuals who can use effective language learning strategies are aware of the strategies they utilize and know why they use these strategies (Green & Oxford, 1995). Therefore, to help students get the most out of strategy use, it is very important to be aware of the variables involved and to make use of the strategies best suited to their goals and learning needs.

The Methods Used in Foreign Language Teaching

Over the years, how to teach foreign languages have always been the subject of discussion. For this reason, various methods have been developed and used throughout the foreign language teaching process. It is stated that the teaching element that will enable the student to reach their educational goals in the fastest and most reliable way is the method (Memiş & Erdem, 2013).

In describing methods, a plan was suggested by the American applied linguist Edward Anthony to determine the difference between a language teaching philosophy and principles and derived procedures for a language teaching. He identified three levels of conceptual organization called approaches, methods, and techniques. According to this:

- Approach is a set of presuppositions about the nature of language to be learnt and taught.

- Method is a overall plan of systematic language teaching based on a chosen approach.

- Technique, on the other hand, is defined as special activities that are revealed in the classroom that are compatible with the method and thus in harmony with the approach (Anthony, 1963).

The method made use of in a foreign language teaching denotes the theoretical base of teaching. So, it is important to know the main rules, limitations, patterns and properties of the methods well. The methods used in foreign language teaching have emerged so as to eliminate the deficiencies and inadequacies of the currently used ones (Memiş & Erdem, 2013).

Although different methods and strategies are applied in foreign language teaching, the target is always the same. The goal in foreign

language teaching is to improve all four language skills, these are; reading, writing, speaking & listening skills. Although the time and manner in which students reach this goal vary due to individual differences, a similar development is observed in general. However, this development is also affected by different factors. Many studies have revealed that the existence of stereotyped thoughts negatively affects the foreign language learning process. Although stereotypes about learning a foreign language vary among individuals, they can be considered in general terms. Ensuring that students develop an awareness about these stereotyped thoughts and reducing these irrational and unrealistic thoughts will positively affect the foreign language learning process. For this, first of all, the stereotyped thoughts about foreign language scale developed by Menderes Ünal in 2015 can be applied and it can be examined in which direction and at what level the students have these thoughts. Another factor affecting foreign language teaching is the students' self-efficacy perception towards foreign language learning. Many studies show that students' self-confidence that they can learn a language positively affects this learning process. The source of this perception of self-efficacy may vary among individuals, but in general, it comes from four sources.

Supporting students' self-efficacy perception will positively affect the foreign language learning process. In consequence of the findings obtained, foreign language learning and teaching can be supported and it can be aimed to raise awareness of foreign language teacher candidates. Individuals who are conscious of foreign language learning can effectively manage foreign language teaching.

Language Teaching Proficiency

The proficiency of Language Teaching depends on several factors. All factors in the learning-teaching environment affect the learning process and student success. Students' high language learning beliefs and meeting their expectations are seen as important factors that positively affect the language learning process. Studies on foreign language teaching in Turkey are mostly aimed at examining the problems encountered and solution suggestions, the methods and applications used, the resources used in foreign language teaching in terms of various variables. Although there are many research on the subject, it is noticed that learning English as a foreign language is not at the targeted level. It is thought that learners' attitudes, beliefs and

expectations towards foreign language learning are paramount issues affecting language learning and these factors affect academic achievement. Although the idea that students' beliefs and attitudes about foreign language learning have a great function in accelerating or preventing success and the idea that these beliefs affect language learning strategies is not new, these beliefs, attitudes and strategies can be used in different educational institutions and at different ages. There are very few studies that have been examined in a wider social context that includes a large sample group selected from students in the study group.

Adaptation to the changing world order is of vital importance for societies. Especially the changes in science and technology affect social, cultural and economic fields. Experienced developments have affected people's habits, needs, the way they are supplied, as well as the way they demand and acquire needs. In other words, it has changed the communication ways of individuals.

The invention of the computer and the internet connection made it easier to produce, access and transfer information. The development of technology creates an increasingly interconnected world and creates a global society. In the globalizing world, with the developments in social, economic and political fields, social borders, etc., have disappeared and intercultural interaction has begun. Despite the diversifying people, ideologies, political relations, social activities and cultural beliefs in the globe, interaction, exchange and exchange is a prominent need. In other words, poor or rich, developed or developing nations, that is, every person needs each other directly or indirectly in order to progress or survive (Gbollie and Gong, 2013). Demirel (1993) states that with the increase in international relations, it is not enough for countries to communicate only in their own native language, so the requirements to learn the languages of other nations have arisen. The importance of knowing foreign language/s so as to be able to communicate with the other people is an indisputable fact in today's world, which is globalized and borders between societies are removed. Bağçeci and Yaşar (2007) stated that the knowledge in a foreign language makes it easier to follow scientific, technological, socio-economic developments in the world and the latest developments such as job opportunities through media and internet.

However, he states that it makes it possible to use and evaluate this information that individuals have reached. In addition, learning a foreign

language has many opportunities in personal development areas such as being able to communicate with individuals, studying abroad, being qualified to work in these companies today when bilateral or multinational companies cooperate, and thus having better job opportunities, as well as economic, motivation and self-confidence. appears to be beneficial (Gbolliie & Gong, 2013).

Therefore, individuals' personal, economic, commercial etc. For these reasons, it is very significant for societies to study foreign languages besides their mother tongue in order to adapt to the rapidly changing and developing requirements of our age. In this context, in order for our country to compete with other economically, politically, socially developed countries, our education system should raise individuals with strong communication skills who will respond to the needs of our age. In order for this qualified human power to lead to positive changes and developments, individuals need to know a foreign language other than their mother tongue (Oktay, 2014). Hence, the significance given to foreign language learning and teaching is increasing in the world and in our country.

Foreign Language Teaching in The World

Technological, political, economic, etc., in line with the developments, the importance of knowing a foreign language is an indisputable issue in today's globalization and the disappearance of social borders. Therefore, the importance given to learning and teaching foreign languages is increasing all over the world.

Learning a foreign language is a knowledge for the learners in Europe almost everywhere. Official language education is compulsory at the national level in the schools of most European countries (Devlin, 2018). As for national statistics results, students in Estonian and Finnish schools usually start foreign language education at the age of 9. In Sweden, foreign language education starts at the age of 7. Ireland and Scotland are the just two countries where foreign language education is optional in schools. However, the new policy, which is expected to be fully implemented by 2021, shows that all the learners from the age of 5 will learn a foreign language (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

In many countries in Europe, learning a second foreign language begins a few years after the first foreign language is learned. However, in some

countries, learning the second foreign language as a mandatory issue follows a period of one or two years after the start of the first compulsory language. Education policies in almost all countries in 2015-2016 complied with the recommendation conditions by ensuring that all the learners know at least two foreign languages during mandatory education. However, there are great differences between countries in this learning process. For the purpose of teaching two foreign languages from an early age, there is a group of countries where all students must learn leastways two foreign languages for a minimum of one year during full-time education. However, there are also countries where it is not compulsory to learn two foreign languages, but where everyone has the right to learn a second foreign language during the full-time study period. Although the first foreign language is compulsory in such countries, the second foreign language is offered to the student by the schools through the core curriculum

In Scotland, the new policies, which are already being phased in and ought to be fully applied by the year of 2021, enable to allow all the learners to start learning the first foreign language at the start of elementary school and a foreign language after five years. Students attending “Gimnazum” schools in Hungary are usually required to learn two foreign languages from the age of 14. In Germany, students following the academic programs have to learn two foreign languages around the age of 12 or 13, (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

In summary, more than 17 million elementary and secondary school students (about 99% of students at this level of education) in the European Union learned minimum one foreign language in 2015. Of these students, 10 million (about 59%) studied 2 or more foreign languages (Eurostat, 2017). In the report of the European Union Statistical Office Eurostat (2017), it is stated that the rate of foreign language studying is at least 80% in 24 of the European countries with data. Even in European countries where the share of foreign language learners is the lowest, most students learn a foreign language before starting secondary education (Devlin, 2018).

Foreign Language Teaching in Turkey

In today's world where globalization is developing rapidly, the importance of knowing at least one foreign language is an undeniable fact. The boundaries of not only the states but also the activities of the civil society and the business world are gradually disappearing. It becomes a

necessity to learn at least one foreign language well so as to interact with other scientists in the field of science and to produce works in the international arena (Yalçın, 2017). The changing economic and political power balances in the world also affect the foreign language that individuals prefer to learn. While learning a foreign language is paramount for one period, another language may take its place in another period. While French was the first foreign language to be learned in our country until 1950, it was replaced by English after 1950 (Soner, 2007). English is taught as the first foreign language in our country, as English has become a common language all over the globe and is one of the most commonly used languages in the globe. Teaching English, a widely used foreign language around the world, can be started in other countries. The importance has been given in our country as well as in our country. According to Akbulut(2014) interest in teaching English has begun to increase.

In Turkey, in 1997, the Ministry of National Education(MoNE) reduced the compulsory English courses in public schools from 6th grade to 4th grade. English teaching in our country, as in the EU (European Union) and OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) countries, is based on an interactive approach and in order to make the foreign language usable in daily life, by the Board of Education and Discipline (TTKB) dated 10.02.2006 and 14 With the decision no., it was reduced to the 4th grade level in the 2006-2007 academic year (Ministry of National Education -MoNE, 2006). Later, with the 4+4+4=12 education system introduced in the 2012-2013 academic year, English lessons were started to be given starting from the 2nd grade of elementary school (MoNE, 2012). In this case, a new curriculum was needed in English education in the 2nd and 3rd grades, and in 2017, the English language education program was changed in accordance with the general targets of Turkey, together with the Main Principles of National Education defined in the National Education Basic Law No. 1739. In the design of the new English language program the CEFR principles in learning, teaching and evaluation were followed attentively (MoNE, 2017).

The CEFR, language teaching programs in European countries that take into account primary, secondary and advanced learning, exam content and assessment criteria, exams and textbooks, etc. Aiming to provide a common framework for guiding the studies on the subjects, it has explained in detail what foreign language learners need to know, what knowledge and skills

they are in need of developing so as to be able to use this language. According to the application text, learning a language should be comprehensive, transparent and consistent, and should have a very general perspective on language use and learning. The CEFR specifically emphasizes the new program model and action-oriented approach in an authentic communication environment. The action-oriented approach adopted within the framework of text 5 sees users and learners of a language primarily as “social actors”, that is, as members of society who have assignments (and not only language) that they must perform in a variety of situations, in a particular environment, and in a particular field of action.

Language usage, including language learning, encompasses actions performed by individuals who develop both general abilities and communicative language abilities in particular. Because the CEFR sees language learning as a lifelong learning, it is important to develop a positive attitude towards English in the early stages. For this reason, the new curriculum in the 2018, The MoNE English curriculum tries to encourage young students to create an enjoyable and motivating learning environment where they feel comfortable and throughout the learning process. In order to create this learning environment and facilitate communication in English, attention is drawn to the application of authentic materials, drama and role-playing and hands-on activities. Speaking and listening are emphasized at the 2nd and 3rd grade levels; Reading and writing are gradually incorporated as students progress in their reading. At each stage, developmentally appropriate acquisitions are created, allowing students to develop their communication and problem-solving skills. The theoretical framework of the testing, assessment and evaluation processes of the English course curriculum is based on the CEFR, which emphasizes different assessment and evaluation techniques.

Formal assessment will be conducted through the application of written and oral exams. There will be no exam. Instead, emphasis is placed on working collaboratively by preparing classroom and out-of-class learning environments in order to create positive attitudes, beliefs and motivations towards learning English. Effective and permanent foreign language education in elementary school is within the scope of the discipline of educational technology.

Teaching Materials and The Related Issues in Foreign Language Teaching

Teaching materials play a significant position in the foreign language learning process. The connection of what is learned in the lessons with life by the student under the guidance of the teacher, interpretation of events and reaching some results will be with the help of certain materials. As Cunningsworth (1984) said, materials are information that prepare students for real-life communicative activities.

For Nunan (2003), both commercial and teacher-produced materials are crucial because while the curriculum defines “purposes and objectives, language, and experimental content, their true representatives are materials. According to Tomlinson (1998), materials can be anything teachers can use, and materials are the best part of the classroom.” In his study, Doğan (1998) concluded that students learn better and have higher success rates in classrooms where visual and auditory materials are used. Especially the use of materials in language teaching to children accelerates language learning. They differ according to their need, expectation, learning style and strategy, interest, psychological and cognitive development from teaching. Children are considered as kinesthetic learners, so they can get bored easily, they may not be interested enough in the lesson, they may just ignore their teachers. They may not like to listen to music.

Mackey (1967) stated that the methods and techniques used help the learning to be effective and permanent, including materials that support communicative situations that encourage the learner to use the language. Schwartz and Pollishuke (1991) mentioned the importance of creating classroom printed materials and language environments to facilitate learning a foreign language. Schwartz and Pollishuke stated that posters, picture books, signage, puppets, writing center (paper, writing tools, writing ideas), challenge cards, message boards, audio-visual equipment, non-verbal books, etc. He mentioned finding some useful materials such as magazines, newspapers, fiction books, dictionaries. According to Tomlinson (1998), well-developed foreign language teaching materials should be effective, make students feel comfortable, show students the real use of the language, offer the opportunity to use the target language for communication purposes, enable students to be mentally, aesthetically and emotionally involved, and do a lot of controlled work. should not rely on and allow feedback.

In Turkey today's technological developments provide opportunities for educational practices and have a positive effect on the enrichment of educational environments and methods (Koşar et al., 2003). MoNE has created the FATİH (Movement to Increase Opportunities and Improve Technology) project, and EBA (Educational Information Network) for this project to provide e-content, to enrich the environment, to integrate technology into education effectively, to make education more quality and efficient. Within the frame of the project, it is aimed to supply a laptop computer and a projection device to the classrooms of all preschool, primary and secondary schools. Creating a smart class with minimum one multi-purpose copier, board, camera(-document and microscope) for each educational institution is also among the targets (MoNE, 2010). Unfortunately, the technological infrastructure and devices mentioned within the scope of the project have not yet reached many schools in Turkey, they are limited to the pilot provinces, and the fact that the teachers have little knowledge about the use of smart boards has slowed down the achievement of the goal. When the e-content part in EBA is examined, there is enough content about listening, writing and reading about 4th grade English teaching, but there is not enough content with speaking. In addition, while there is no content similar to the content of the 2nd, 3rd and 4th grade content, English songs and videos from all levels are included in a tab called English resources. Physical facilities, equipment of technological infrastructures that can perform listening and watching activities in the target language, classroom seating that allows group work to improve communication, and the presence of classes are important in foreign language teaching (Coşkun – Demirpolat, 2015). In the study of Merter et al., (2014, cited in Erarslan, 2018) in which they examined the notions of English teachers about the second grade English lesson, it was determined that the teachers had difficulties while teaching their lessons due to the insufficient technological infrastructure of their school (computer, projection, smart board, etc.); English teachers working in schools with sufficient technological equipment stated that they did not have any difficulties while teaching their lessons and that their success was high. The sufficient physical and technological equipment provides the opportunity to learn and speak in the target language by exposing the student to the language during the limited lesson hours.

Except for private schools and some classrooms created by private initiative, educational environments in our country cannot be equipped with materials suitable for language teaching physically and technologically. In recent years, in our country, there are classes in which foreign language teaching is carried out with materials suitable for language teaching physically and technologically in a few state primary schools. Some of these classes were created by the parent-teacher association, helpful parents and English teachers, and some by private foundations and sponsoring companies. Studies in the field of ELT (English Language Teaching) focused mainly on the effect of language teaching materials on effective teaching (Arin, 2009; Chahardeh & Khorasani, 2018; Fahed, 2018; Temizyürek & Ünlü, 2015). However, when the researches are examined, although there are studies addressing the significance and effect of the use of materials in language learning, practically no study has been found on educational environments equipped with language teaching materials that have a significant impact on language teaching, especially to children at an early age.

Conclusion

The principal purpose of language is to enable people to communicate with other people. The basis of communication provided by language lies in the indirect transfer of thoughts to other people in people's minds. Because in the communication provided by the language, the meanings cannot reach the other person directly, and the semantic load in the head is indirectly transferred to the other through language.

As borders gradually disappeared and different cultures interacted with each other, the importance of communication between different cultures and communities increased. In parallel, the necessity of knowing a foreign language has increased and it has become necessary to understand one or more foreign languages so as to understand different cultures and communities. This phenomenon has paved the way for countries to reconsider their foreign language policies over time. Language, which enables people to transfer their feelings and thoughts from one mind to another, has two aspects of understanding and understanding. In order to understand what you read and listen to in a language, to express yourself orally and in writing, you need to know the language and that language.

Despite the good foreign language policies determined in our country, it can be said that their success depends on various factors in the lower layers (Kayaoğlu, 2017). There are many studies on the foreign language teaching problem. Arslan and Akrapov (2010) denote that the most significant reason for this matter is method and motivation. Kocaman (2012) states that in order to increase the opportunity of success in foreign language teaching, the changes in teaching and learning theories are taken into account and the advancements in language and language theories are put into consideration. He mentions that a method that balances between meaning and function-oriented approaches should be used.

Language levels are used to ascertain the level of foreign language students who aim to learn a foreign language. According to the CEFR there may be some differences between countries in determining language levels, but the above classification should be followed. In addition, it is stated that the above-mentioned levels will be improved by combining the experiences of countries and institutions. The Council of Europe has brought innovations in the field of language learning through regulations on language levels. While grading language levels, it is foreseen that the reading, writing, listening and comprehension levels of individuals aiming to study a foreign language should be tied to a certain standard.

Foreign language teaching is a process that involves both serious time and follow-up. Since the correct linguistic input is necessary for language teaching, it is possible to encounter some difficulties and problems in this process. There are many factors affecting the problems in foreign language teaching. For example, the characteristics of the mother tongue, the characteristics of the target language, the problems arising from the instructor, the problems arising from the teaching environment and the course materials, etc. Minimizing language teaching problems at the basic level contributes to the faster development of students' language learning skills. The importance given to foreign language learning is increasing all over the world and in our country. In parallel, the individuals want to study a foreign language more easily and efficaciously. As being teachers if we consider aforementioned factors influence on language learning, we can have very good results in foreign language teaching activities.

References

- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to Young Learners Through Task-Based Language Teaching*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akmeçe, E. (2019). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. Retrieved at file:///C:/Users/User/Downloads/approach,_method,_technique.pdf
- Arı, A. (2014). İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. Cilt 7. Sayı. 2, 172-194.
- Arın, D. (2009). *Material management/handling: Primary teachers' awareness of effective use of supporting ELT materials designed for young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan, M., Akrafov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyonyöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 179-191.
- Aydın, B. (2015). Ruhdibilim, Bilişsel Dilbilim ve Dil Öğretimi. Ece korkut, İrem Onursal Ayırır (Editörler). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (213-243). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bağcı, B., Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9-16.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler*. Multilingual: İstanbul.
- Beare, K. (2018). How many people learn English. ThoughtCo, Oct, 8. <https://www.thoughtco.com/howmany-people-learn-english-globally-1210367>.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1),14-26.
- Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). “Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language”. *Language Learning*. Cilt. 36. Sayı. 1, 27-45.

- Chahardeh, S.M., & Khorasani, R. (2018). The effect of pre-teaching new vocabulary items via audio-visuals on Iranian EFL learners' reading comprehension ability. *International Journal of Research in English Education*, 3(1), 19-27.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed.). Bristol: Arnold.
- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık. Retrieved at http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting ELT materials*. London: Heinemann
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler ve teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Devlin, K. (2018). *Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag*. Fact Tank Pew Research Center. Retrieved at <https://pewrsr.ch/2AL4juH>
- Dewaele, J. M., & Wei, L. (2013). "Is Multilingualism Linked to a Higher Tolerance of Ambiguity?". *Bilingualism: Language and Cognition*. Cilt. 16. Sayı. 1, 231-240.
- Doğan, Y. (1998). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflardaki sosyal bilgiler dersi için gerekli görsel ve işitsel materyal üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. Retrieved at <http://ulusaltezmerkezi.com/>
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 391-415.
- Eken, M. (2017). *Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencileri ve Özel Dil Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Erarslan, A. (2018). Strengths and weaknesses of primary school English language teaching programs in Turkey: Issues regarding program components. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 325-347. doi: 10.32601/ejal.464194
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe- 2017 Edition*. Luxemburg: Publication Office of The European Union. Retrieved at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/->

- Eurostat. (2017). *Foreign language learning 60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015*. Eurostat Press Office. Retrieved at <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341->
- Eurydice European Unit. (2001). *Foreign language teaching in schools in europe*. Belgeum, Eurydice, retrieved at <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>
- Fahed, K. G. (2018). The impotance of visual aids in teaching English vocabulary. *Science International*, 30(4), 599-604.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırğızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10,107-111. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd10/sbd-10-10.pdf>
- Gbolle, C., Gong, S. (2013). The essense of foreign language learning in today’s globalizing world: Benefits and hindrances. *New Media and Mass Communication*, 19:35-44
- Göktürk, A. (1982.) *Çağdaş bilginin kazandırılmasında yabancı dil. Yabancı dil: Öğretim sorunları, gözlemler, öneriler*. İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Yayınları, İstanbul.
- Green, J. M. & Oxford, R. (1995). “A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender”. *TESOL Quarterly*. Cilt. 29. Sayı. 2, 261-297.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on Language Learners’ Individuality*, From Premise to Practice. Multilingual Matters. Bristol, Buffalo, Toronto.
- Griffith, C. (2007). Language Learning Strategies: Students’ And Teachers’ Perceptions. *ELT Journal*, 61(2), doi:10.1093/elt/ccm001
- Gülyüz, H. (2008). Dil ve Anadil. Aziz Atilla Tazebay, Süleyman Çelenk (Editörler). *Türkçe Öğretimi: İlke-Yöntem-Teknikler* (s. 311-329). 1. Baskı. Ankara: Maya Akademi.
- Güven, M. (2012). Öğretim materyali tasarım süreci. K. Selvi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s.165-212). Ankara: Anı.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sunulan bildiri, 2010, Kasım Antalya. Retrieved at <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>
- Hişmanoğlu, M . (2012). An Investigation Of Pronunciation Learning Strategies Of Advanced Efl Learners. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (43), retrieved at, <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7795/102028>

- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195
- Kayaoğlu, M. N. (2017). Yabancı dil serüvenimiz. *Eğitime Bakış*.
- Kırkkılıç, H.A., Sevim, O. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Edebiyatının Yeri. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 359-386). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. *Türkiye’de yabancı dil eğitimi eğilim ne olmalı?* (s. 29-32). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kramsch, C., & Widdowson, H. G. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., & Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.
- Merter, F., Şekerci, H., & Bozkurt, E. (2014). Assessment of the English Teachers’ Opinions on the Second Grade English Classes. *Asos Journal*, 2 (5), 199-210.
- MoNE (Turkish Ministry of National Education) (2006). İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi. <http://teblikler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/85-2017/5272>
- MoNE (Turkish Ministry of National Education) (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme Değerlendirme. Retrieved on December 10, 2021, at http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- MoNE (Turkish Ministry of National Education) Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2010). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH). Proje hakkında. retrieved at, http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje_hakkinda.html

- MoNE (Turkish Ministry of National Education) (2012). *12 yıl zorunlu eğitim*. Retrieved at, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/2012/12yil_soru_cevaplar.pdf
- MoNE (Turkish Ministry of National Education) Tebliğler Dergisi. (1997, Ekim). (2481). Retrieved on June 16, 2022, at <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/61-1997>
- MoNE (Turkish Ministry of National Education) (2017). *İlköğretim İngilizce dersi (2 ,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu: Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201771714242372607%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%202-8%2014%20haziran>.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2002). *Second language learning theories*. London: Arnold. <https://tr.scribd.com/doc/223936262/Second-Language-Learning-Theories-MitchellMyles>.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. Ve Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Norton, B., & Toohey, K. (2001) Changing perspectives in on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Nunan, D. (2003). "The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region". *TESOL Quarterly*. Cilt. 37. Sayı. 4, 589-613.
- Oktay, A. (2014). foreign language teaching: A problem in Turkish Education. *Procedia- Social and Behaviorial Sciences*.
- Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System*. Cilt. 17. Sayı. 2, 235-247.
- Oxford, R. L. (1999). *Language Learning Strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L., & Cohen, A. D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*. Sayı. 3, 1-35.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D., Büyükkiz, K.K., Uyar, Y. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. Cem Birol, Murat Özbay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü . *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 397-404.

- Soyşekerci, G. (2013). Dil – Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama. *E-Dil Dergisi*, Sayı 1, 36-50.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitibilimsel ve dilbilimsel temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 465-470.
- Şimsek, H., & Özasan, D.(2021). The Effect of Student-Centred Methods and Techniques on Students' Academic Achievements in Teaching English: A Meta-Analysis Study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Year: 2021, Volume: 54, Issue: 2, 599-626 DOI: 10.30964/auebfd.740077, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718
- Temizyürek, D., & Ünlü, O . (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped classroom". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 64-72. <http://dergipark.org.tr/buefad/issue/3816/51248>
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. New York: Cambridge University.
- Tosuncuoğlu, I., Peaci, D. (2019). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and English Preparatory Programs in Turkey. *Turkish Studies, Educational Sciences Volume 14 Issue 1*, 2019, p. 713-722 , DOI: 10.7827/TurkishStudies.14710 EN: 1308-2140.
- Wei, R., & Hu, Y. (2019). Exploring the Relationship Between Multilingualism and Tolerance of Ambiguity: A Survey Study From an EFL Context. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cilt. 22. Sayı. 5, 1209-1219.
- Yalçın, A. (2017). Yabancı dil eğitimi için önce öğretmen . *Eğitime Bakış*.
- Yıldız, Ü., Tunçel, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. Aziz Kılınc, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 115-145). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>, retrieved on July 16, 2022.

The Basics of Corpus Linguistics: An Introduction for Beginners

Asst. Prof. Dr. Ilyas YAKUT
Kahramanmaraş İstiklal University
Faculty of Humanities and Social Sciences

Introduction

As defined by Finegan (2008), “[c]orpus linguistics is the term used for compiling collections of texts and using them to probe language use” (p. 24). Even though this definition explains one side of corpus linguistics, it lacks how language samples are collected and used in linguistic studies. For this reason, the definition given by Adolphs and Lin (2011) highlights the importance of the process of assembling language samples in a pre-determined and principled way. Also, the importance of collecting texts in a principled way is highlighted by many scholars. Thus, from the definitions, we can conclude that corpus linguistics deals with collecting language samples in a principled way and using the data to explore whether we can validate a linguistic theory or hypothesis or not. Corpus linguistics might also be the source of the hypotheses about language. McEnery and Hardie (2012) highlighted that the way the corpus linguist approaches the corpora determines whether the study will be corpus-based or corpus-driven. According to McEnery et al., corpus-based studies aim to determine whether a theory or hypothesis - already in the current literature - could be validated or rejected. Hence, the defenders of corpus-based linguistics highlight that corpus is a methodology used while accepting or rejecting a language theory or hypothesis rather than a separate paradigm within linguistics. To support corpus-based linguistics, Gries (2006) states that “[o]ver the past few decades, corpus linguistics has become a major methodological paradigm in applied and theoretical linguistics” (p. 191).

Nevertheless, corpus-driven studies aim to reveal that the corpus itself contains language theories and hypotheses. Thus, the supporters of corpus-driven linguistics reject the assumption that corpus linguistics is a method.

As highlighted by Stubbs (1993), corpus-driven linguistics rejects the idea of claiming that a corpus is a tool used for linguistic analysis.

What is a Corpus?

Corpus is the main data that a corpus linguist (or a researcher aiming to explore the use of language) needs to investigate a specific area of a particular language(s). Sinclair (2004) stated that a corpus is “[...] a collection of pieces of language text in **electronic form**, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research” (p. 19). The definition itself reveals different aspects of a corpus. First, the corpus should represent the whole with a limited number of texts as a corpus is finite while the texts in a specific area can be infinite.

For this reason, sampling is an essential issue that a corpus compiler needs to consider. Secondly, the corpus should be created by considering a specific idea. This means that the researcher should have a clear mind about what to do with the corpus being collected. In addition to these aspects, the corpus needs to be in electronic form since it will be almost impossible to cope with such vast data without the help of technology. Finally, the corpus should serve as a linguistic study. As mentioned above, without narrowing down the scope of a corpus, it is impossible to create a corpus representing everything related to all areas of language and texts appearing in the language.

Corpus as Data

Researchers may use corpora for many purposes. The purpose of the study determines the corpus type the researcher will come up with at the end of the compilation of the texts. For example, suppose a researcher wonders about the use of language among teenagers or children. In that case, the researcher will collect the data from that target group. At the end of the data collection process, a corpus such as CHILDES, which aims to explore the language acquisition process of the children, will be created. No matter the purpose of a corpus collection, all corpora need to provide metadata to ensure that other scholars can also benefit from the corpus. Otherwise, the corpus itself, without the metadata, will be useless since the researcher will not be able to know the background information of the corpus.

As metadata is vital for understanding the corpus itself, metadata can be defined as the data about data (McEnery et al.), which means the information given about the texts in a corpus. For example, interlocutors' demographic information in a spoken corpus, author information, date of publication, or title of a written text can be considered as the metadata of a corpus. However, metadata is not limited to information about the interlocutors or authors of the texts. Still, metadata also includes information about the definition of the symbols used while tagging the text, types of files, etc. Sinclair (2005) highlighted that metadata is essential for providing representativeness, balance, and homogeneity of a corpus. To highlight the importance of representativeness of a corpus Leech (1991) notes that "a corpus is thought to be representative of the language variety it is supposed to represent if the findings based on its contents can be generalized to the said language variety" (p. 27). Also, Biber (1993) highlights the importance of representativeness by highlighting that corpora should include samples of language use exemplifying the full range of variables in a population. With the help of the metadata, we can decide about the representativeness of corpus. As for determining whether a corpus is balanced, the metadata gives complete information about genres included in the corpus, which could be quite helpful in understanding whether the corpus is balanced.

In addition, Burnard (2005) states that metadata should be accepted as an umbrella term, including four main categories. These categories are;

- **Analytic metadata** provides information about how the corpus developer interpreted and analyzed corpus constituents.
- **Descriptive metadata** provides classificatory information derived from internal or external properties of the corpus components.
- **Administrative metadata** provides documentary information about the corpus itself, such as its title, availability, revision status, etc.
- **Editorial metadata** provides information about the relationship between corpus components and their source

Corpus Analysis & Linguistic Theory

Meyer (2002) highlighted that the first computer corpus, Brown Corpus, was created by W. Nelson Francis and Henry Kucera in the early 60s. Accepted as a balanced corpus, Brown Corpus received much criticism from the linguists of the period. As the belief of generative grammar dominated

the period, the scholars claimed that corpus was not capable of explaining the theories of language as they believed that corpus could only describe what happens in a language. Due to generative grammarians' belief that the only reasonable source of linguistic knowledge could be obtained from the intuitions of the native speakers, they rejected the power of corpus. Corpus linguists were seen as descriptivists who aimed to count and categorize constrictions observed in a corpus. Generative grammarians believed that they were the theoreticians making decisions about the language by looking at the intuitions of the native speakers of a language. Many generative grammarians refer to Chomsky's three levels of adequacy to reveal the differences between corpus linguists and generative grammarians. They claim that they are at the level of explanatory adequacy while corpus linguistics is at the level of descriptive adequacy. As Meyer (2002) explains, Chomsky mentions three types of adequacies in describing grammar and evaluating language theories. The three levels are;

- **Observational Adequacy:** It focuses on describing the grammatically well-formed sentences in a language. For example, according to observational adequacy, the first example is well-formed, while the second is not grammatically well-formed. However, the reason why the second example is not well-formed is not explained at this level.

He studied for the exam

**studied for the exam*

- **Descriptive Adequacy:** It focuses on describing whether individual sentences are well formed and specifying the abstract grammatical properties that make the sentences flawless. For instance, the second example above is not well-formed, while the first sentence is well formed. Thus, it can be stated that sentences in English require an explicit subject.

- **Explanatory Adequacy:** The description or theory not only reaches descriptive adequacy but uses abstract principles that can be applied beyond the language being considered and become part of UG. For example, by analyzing the samples above, it can be generalized that English is not a language permitting 'pro-drop'.

Due to these levels, it was claimed that corpus linguists give more importance to descriptive adequacy while generative grammarians focus on explanatory adequacy. However, Meyer (2002) states that corpus linguistics

can also explain the validity of theories and put forward new theories about languages by referring to their corpora.

Corpus linguists have harshly criticized generative grammarians as their discussions generally gather around the advocacy of a language system that is highly abstract and decontextualized. Corpus is used to verify any linguistic hypothesis's falsifiability, completeness, simplicity, strength, and objectivity.

As generative grammarians focus on more abstract discussions of language, Meyer (2002) highlighted that "corpora are much better suited to functional analyses of language: analyses that are focused not simply on providing a formal description of language but on describing the use of language as a communicative tool" (p.5). Thus, functionalists emphasize that a corpus is a tool used to contextualize language analysis. By corpus research, they can exemplify how speakers and writers employ linguistic resources to achieve communicative goals.

As corpus linguistics is accepted as a methodology in linguistic research, corpora have been used in many studies. Some of the study areas exploiting are summarized below.

Grammatical Studies

According to Meyer (2002), researchers can explore a grammatical form in detail thanks to corpus research, which "yields linguistic information on the construction, such as various forms it has, its overall frequency, the particular contexts in which it occurs, and its communicative potential" (p. 12). Among the many corpus-based grammatical studies (e.g., Mair, 1990; Tottie, 1991, Elsness, 1997), Coates' (1983) research related to distributions of modals in writing and speech and the meanings associated with the modals themselves benefited from two corpora named the Lancaster Corpus and the London Corpus.

Reference Grammars

The purpose of using corpora in reference grammar studies is to gather information on the form and use of various grammatical forms of a specific language and to use this information for writing a reference book. Longman Grammar of Spoken and Written English (1999) by Biber et al. can be taken as an example to illustrate how the corpus is used. While writing this book,

they used Longman Spoken and Written English Corpus. This grammar book provides extensive information both on the form of English structures and their frequencies. Also, the use of specific structures in different genres of spoken and written English is shared with the users of the book.

Lexicography

Fontenelle (2008) defines lexicography as a sub-field of linguistics dealing with dictionary compilation and describing relations detected in the lexicon. The purpose of using corpora in lexicography is to obtain valid information on vocabulary items. By using Birmingham Corpus and the Bank of English Corpus, the Collins COBUILD dictionary was created within the project of Collins COBUILD. After that, many other dictionaries based on corpora were released.

Language Variation

The use of language may vary from one genre to another or from one region to another. Even socioeconomic status may play an essential role in language variation. To explain whether the language differs in different contexts, researchers may benefit from corpora, an excellent source to reveal such differences. Corpora are widely used in sociolinguistics, especially when the effects of socioeconomic status are taken into account. Furthermore, in the description and explanation of the use of language among specific people, such as teenagers, corpora help researchers a lot during the course of detecting language varieties. For example, researchers can use the Corpus of London Teenage English to determine the characteristics of teenager English.

Historical Linguistics

When the aim is to trace the historical change of a language, a corpus divided into periods should be used. In diachronic research, scholars may focus on the specific usage of a word or a structure. Also, the effects of demographic information on the use of specific linguistic constructions could be explored with the help of a corpus designed as a historical or diachronic corpus.

Contrastive Analysis and Translation Theory

To use corpora for contrastive analysis and translation theory, researchers need to use a parallel corpus, meaning that the same text has been translated into various languages. For example, Hasselgard (1997) used English – Norwegian Parallel Corpus to determine whether different grammatical constructions are used in English and Norwegian while beginning a sentence. The results of her study indicated many differences between these two languages as the elements used in these languages while beginning an utterance are not similar.

Language Acquisition

The corpus created by collecting data from children acquiring their first language help researchers explore the process of first language acquisition. Similarly, researchers can use data collected from children or adults acquiring their second language to reveal the stages and difficulties they face during the second language acquisition process. CHILDES (Child Language Data Exchange System) can be a good corpus for researchers focusing on acquisition.

Learner Corpora

The importance of learner corpora is also understood thanks to corpus-based studies related to language acquisition. For this reason, some corpora such as ICLE and Longman's Learner Corpus have been created to understand the systems of language learners and reveal their interlanguage systems.

Language Pedagogy

Learner corpus is used to find out the strengths and weaknesses of the language learners. The results received from a study based on learner corpus can be used for educational purposes. As researchers can understand the needs of students thanks to such studies, they can review the curriculum, materials, and even teaching methods thanks to learner corpus-based studies.

Even though it is thought that corpus is quite helpful in language teaching, scholars still do not fully come to an agreement on this issue. As indi-

cated by Gavoli and Aston (2001), language syllabuses, teaching materials, and dictionaries need reformatting according to the findings of corpus research. Also, it is highlighted that corpus-based studies related to language teaching and learning encourage students and teachers to examine language patterns in a language system. In addition, teachers and learners may benefit from samples retrieved from corpus as part of their learning activities in and outside classrooms. However, Prodromou (1996) claims that thinking that natural language is interesting for learners is just a '*fallacy*'. Authentic texts are for the members of that community. Also, Widdowson (2000) believes that language in the corpus is decontextualized. Also, he adds that we need to re-contextualize the information appearing in the corpus to use it in language teaching.

Types of Corpora

Depending on the purpose of the study, corpus type will change. Some of the types of corpora are defined below.

- **A specialized corpus** is a corpus type represented by a collection of texts compiled from a particular genre (newspaper articles, agreement letters, academic articles, lectures, essays, etc.). Specialized corpora should serve the needs of a researcher who plans to study a specific genre in their study. In addition to the genre-based specification, a researcher may restrict the corpus to a time frame, a social setting, or a given topic. For example, the Air Traffic Control Speech Corpus and the Corpus of Early Modern English Tracts are specialized corpora.

- **A general corpus** comprises texts represented by various types, including written or spoken language. Compared to a specialized corpus, a general corpus is usually much larger. Since it can be used to produce reference materials, it is sometimes called a reference corpus. The Corpus of American Contemporary English is an example of a general corpus.

- **Comparable corpora** consist of two or more sub-corpora compiled from different languages or varieties of a particular language. They are designed to contain the same proportion of texts (i.e., newspaper texts, essays, novels, conversations, etc.). Translators and learners can use comparable corpora to figure out similarities and differences in each language. International Corpus of English created for comparing the use of English throughout the words is an example of comparable corpora.

- **Parallel corpora** should consist of at least two sub-corpora compiled from different languages, including source and target texts or texts produced simultaneously in two or more languages (e.g., EU texts). Parallel corpora can be used by translators and learners to find potential equivalents in each language and to investigate differences between languages. For instance, English-Norwegian Parallel Corpus was created for contrastive analysis.

- **A learner corpus** is a collection of texts from learners of a particular language. Researchers can use learner corpora to focus on various aspects of learner language, such as differences among learners, frequency and type of errors, etc. This corpus type might be helpful in foreign language learning studies and language pedagogy.

- **A historical or diachronic corpus** is a collection of texts from different periods. It helps to trace the development and change of a language over time.

- **A monitor corpus** is a corpus allowing researchers to track current changes synchronically in a particular language. It rapidly increases in size since it is added annually, monthly, daily, etc. The proportion of text types has to remain constant so that each year is comparable with every other.

- **Balanced or representative corpus** consists of texts selected in pre-defined proportions to mirror a particular language or language variety. If a corpus is divided into word samples representing different types (or genres) of the language, it can be labeled as a '*balanced*' or '*representative*' corpus. Brown Corpus and British National Corpus can be accepted as balanced corpora.

Collecting and Computerizing Data

As corpora should be created by compiling written and/or spoken sample texts in a pre-determined way, the researcher needs to plan exactly what will be included in the corpus carefully. Also, researchers should choose the kinds and amounts of texts and from whom they will collect data according to the criteria set before compiling corpora. However, the researcher should also be ready for changes during the course of data collection since the process of text compilation may not be as smooth as expected. For this reason, the data collection process changes must be accepted as natural and

inevitable. The researcher needs to be flexible in terms of restructuring the corpus creation process.

While collecting spoken and written language samples, researchers need to be ready for numerous obstacles and complications. As Meyer (2002) highlighted, collecting spoken language samples has its own difficulties, while collecting written language samples brings along its own distinctive challenges.

People generally prefer communicating via speech. Many types of speeches range from spontaneous daily conversations to radio and television interviews. Due to this variety and the logistical difficulties that might be faced while recording speech samples, it is accepted that collecting samples of speech is much more complex than collecting samples of written language.

The biggest issue regarding the collection of speech samples is the naturalness of the speech. The issue of natural speech collection becomes more critical when the aim is to collect spontaneous multi-party dialogues. Such natural speech samples should be collected carefully. Otherwise, the results of the recordings will show that the speech is not natural. While recording the participants, researchers should also ensure that interlocutors are not affected by the presence of such devices. Hence, researchers need to ensure that the interlocutors do not feel threatened to prevent the effects of being observed or recorded by an outsider. Once they do not feel comfortable due to knowing that they are recorded, they will adjust their speech because of the '*observer's paradox*'. To avoid this, for example, London Lund Corpus was created through the recordings of the participants who were not informed before the recording process. Even though the speech will be quite natural in this way, most linguists criticize collecting speech samples without informing the interlocutors before starting to record their voices. It is also emphasized that researchers should take both verbal and written consent from the participants before collecting data.

However, it should also be kept in mind that it might be almost impossible to record natural language samples when the participants are informed before they are recorded. To avoid this, Meyer (2002) suggests giving a brief description of the projects and convincing them not to be nervous, as the purpose of collecting data is to use them for descriptive linguistics. Even though convincing participants seems to be a plausible idea, another way to ensure that the speech is natural is to use lengthy conversa-

tions. By omitting the first part of the speech in which the interlocutors may feel nervous, researchers could ensure that the rest of it will be more natural. The work of ICE-USA indicated that when the speech is at least thirty minutes, the speech becomes more natural as the interlocutors become more self-confident and less self-conscious due to the length of the speech. To eliminate the effects of the observer's paradox, the researcher may also leave the place and let the speakers record their speech. This technique was used while obtaining speech samples for the British National Corpus. Speakers were given tape recorders and asked to record their own speech whenever they wanted. Then, as Crowdy (1993) states, the speakers recorded their speech for a period of time ranging from two to seven days.

As for collecting writing samples, we should accept that it is less complicated when compared to collecting speech samples. The first thing that needs to be taken into account is the copyright issue. If a written text is planned to be used in a corpus, researchers should take the required permissions from the author of the text, which will prevent copyright issues that might be faced in the future. Even though the authors allow researchers to use the text in their corpus, some of the owners of the writing texts may not allow researchers to share the corpus with other researchers worldwide. For example, English – Norwegian Parallel Corpus is not available online. If you want to conduct research with this corpus, you have to go to the University of Oslo to reach the corpus.

In addition to copyright issues, digitalizing handwriting is another problem with collecting written language samples. Even though software programs are helping you scan and transfer the writing into a digital platform, these programs, such as OCR, do not transfer the information correctly. For this reason, the researcher has to deal with a vast amount of editing. Due to this fact, it is suggested that using electronic texts in a corpus may facilitate the researcher's duty.

Computerizing Data

Computerizing the data is the labor-intensive part of compiling corpora. After collecting raw data, researchers need to transcribe speech which is an extremely lengthy process as it requires the transcriber to listen to the same segments many times to reach a proper transcription. Even though computerizing written texts seems more manageable as the written data could be transferred to a computerized format by scanning, there will be

many scanning errors that the researchers should correct manually. For this reason, most researchers generally give up scanning and typing the texts as it is not as time-consuming as editing the scanned written texts (McEnery et al., 2012).

While computerizing data, researchers should bear some criteria in mind. They should keep the speech transcriptions and the written data in ASCII (text) format as it is the standard format used in corpus linguistics. Also, researchers can use ASCII files in parsers, concordance programs, and taggers. Similar to ASCII files, researchers have been using Text Encoding Initiative (TEI) as this system developed a formalism used for identifying the specific character set used in a given electronic format.

Even though the basics of computerizing spoken and written data are the same, depending on the type of data (speech or written), the methods used for computerizing differ. While transcribing speech, for example, the researcher has to use transcriptors such as Sound Scribe, VoiceWalker 2.0, and Backbone Transcriber. Such programs help the researcher control the recording and the transcription on the same page. In addition, they offer some shortcuts that might help the researcher add labels to specific speech events. Also, the recording could be slowed down, re-listened, or stopped by using some buttons on the keyboard. They also include transcription conventions and help researchers add pre-set formulas to the transcription. For example, the Backbone Transcriber includes the transcription conventions given below;

<unclear> indicates that the researcher could not recognize what had been uttered.

<unclear>word</unclear> indicates that the researcher could not exactly recognize the recording but has a guess about it.

<trunc>word</trunc> indicates that a word has been truncated.

<foreign>word</foreign> indicates that the speaker uses a foreign word. This tag shows that the speaker employs a 'code-switch'.

() indicates that the researcher has written a comment about the recording.

shows the section boundaries.

<break> indicates that the speaker stops syntactic structure and starts a new utterance.

These transcription conventions can be helpful when the data are transferred to annotators.

Annotating Corpora

Once the data are computerized, researchers should annotate the data according to the needs of the study. The first step of annotation is called the structural markup, which gives descriptive information about the text; thus, structural markup is used to create the text's metadata. Most corpora use Standard Generalized Markup Language (SGML), Text Encoding Initiative (TEI), or Extensible Markup Language (XML) to have a unified structural markup system. Among these systems, XML systems are used frequently since they include both SGML and TEI.

While annotating the data, a label is attached to each linguistics item indicating its grammatical class or part of speech. Even though researchers can do tagging manually, it is now possible to train computer programs to tag utterances or sentences automatically. Parsing can also be used while annotating a corpus, done through grammatical markup inserted by a software program called a parser that automatically assigns labels to forms beyond word level (phrase, clause, etc.). Stanford Parser, for example, is widely used for the syntactic level of analyses of the corpus. Similar to taggers, once the parsers are trained, they automatically annotate the text for you. In addition to grammatical tagging and parsing, it is also possible to do semantic, discourse, and problem-oriented tagging.

Analyzing Corpora

Once the corpus is created and annotated, the most crucial part will be using the corpus for analysis. To use the corpus for analysis, the researcher needs to frame a research question that will help the researcher set the parameters of the process of the corpus analysis. After deciding on the research question(s), the researcher should test the corpus to determine whether it can answer particular research questions. If the corpus is not suitable for the research questions, the corpus should be changed or re-tagged by the researcher. After testing the appropriateness of the corpus for the research, the researcher needs to find suitable software tools to conduct the study, code the results and then analyze them through appropriate statistical tests. For example, if the purpose is to study the use of specific collo-

cations, lemmas, or n-grams, the researcher can use concordance programs such as Wordsmith or AntConc. Then, the researcher should transfer the results obtained through the concordance programs to statistical software programs such as Excel or SPSS. Depending on the purpose of the study, the researcher should run appropriate statistical tests and analyze the results accordingly.

Conclusion

Corpus linguistics is a field within the study of general linguistics, and it can be accepted as a methodology rather than a paradigm within the area of linguistics. The corpus studies are crucial since they either test the validity of a language theory or hypothesis or help researchers create a language theory based on corpus analysis. Even though many people assert that corpus-based studies are essential in explaining the actual use of language, it should be kept in mind that corpus studies are challenging and require a lot of time and energy.

References

- Adolphs, S. & Lin, P. M. S. (2011). Corpus Linguistic. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 597-610). Routledge.
- Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243- 257. <https://doi.org/10.1093/lc/8.4.243>
- Burnard, L. (2005). Metadata for a corpus work. In M. Wynne (ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 30-46). Oxbow Books.
- Coates, J. (1983). *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. Croom Helm.
- Crowdy, S. (1993). Spoken Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 259- 265. <https://doi.org/10.1093/lc/8.4.259>
- Elsness, J. (1997). *The perfect and the preterite in contemporary and earlier English*. Mouton de Gruyter.
- Finegan, E. (2008). *Language: its use and structure*. Thomson Wadsworth.
- Fontenelle, T. (2008). *Practical lexicography a reader*. Oxford University Press.
- Gries, S. (2006). Some proposals towards more rigorous corpus linguistics. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54(2), 191-202. <https://doi.org/10.1515/zaa-2006-0209>
- Hasselgard, H. (1997). Sentence openings in English and Norwegian. In Magnus Ljung (Ed.), *Corpus-based studies in English* (pp. 3-20). Rodopi.

- Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. In Aijmer, K. & B. Altenberg (Eds.), *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik* (pp. 8-29). Longman.
- Mair, C. (1990). *Infinitival complement clauses in English. A study of syntax in discourse*. Cambridge University Press.
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, theory, and practice*. Cambridge University Press.
- Meyer, C.F. (2002). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Prodromou, L. (1996). Correspondence. *ELT Journal*, 50(4), 371-373.
<https://doi.org/10.1093/elt/50.4.371>
- Sinclair, J. McH. (2004). *Trust the text: Language, corpus, and discourse*. Routledge.
- Sinclair, J. McH. (2005). Corpus and text: basic principles. In M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 1-16). Oxbow Books.
- Stubbs, M. (1993). British traditions in text analysis: from Firth to Sinclair, in M. Baker, F. Francis and E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (pp. 1-36). John Benjamins.
- Tottie, G. (1991). *Negation in English Speech and Writing*. Academic Press.
- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-25.

Maintaining Impersonalization: ‘*Anticipatory It*’ In The Abstract Sections of Turkish English-Major Master’s Theses and Doctoral Dissertations

Assoc. Prof. Dr. Fatma YUVAYAPAN

Kahramanmaraş İstiklal University - Faculty of Humanities and Social Sciences

Assist. Prof. Dr. İlyas YAKUT

Kahramanmaraş İstiklal University - Faculty of Humanities and Social Sciences

Introduction

Academic texts are places where the evaluation of the propositional content and authorial stance are built. Traditionally, academic writing is seen as a series of objective presentations of the content, especially by avoiding the intrusion of personal opinions. For Lafuente-Millán (2010), science is grounded on empirical results that cannot be pertinent to personal feelings or subjective opinions of individuals. Hence, academic writing is widely recognized as a form of impersonal and objective writing.

However, this belief has started to change as it is now accepted that academic writing is the means of negotiating with readers, seeking to convince them about the truth of the propositional content and writers' evaluation of the content. This view of academic persuasion reflects writers' assumptions about reality rather than the demonstration of absolute truth or empirical evidence (Hyland, 2011). In this way, academic authors gain a privileged position in their academic discipline. Hence, maintaining academic persuasion in academic texts leads to social engagement in the academic community. Clearly then, academic writing is a social activity taking place between writers and their academic communities. Hyland (2001) states that to lessen the probability of readers' refusing claims, writers present their arguments and interpretations of the content to persuade their readers and engage them in their texts.

Academic writers do not merely convey external reality or pull their readers into their texts but also find ways to mitigate themselves in their texts. This self-representation is called stance, defined as "many different kinds of personal feelings and assessments, including attitudes that a speaker has about certain information, how certain they are about its veracity, how they obtained access to information, and what perspective they are taking" (Biber, 2006, p. 99). For Jiang and Hyland (2015, p. 548), "stance-taking is the means by which academics take ownership of their work: making an epistemic and evaluative judgment regarding entities, attributes and the relations between the material to persuade readers of their right to speak with authority and to establish their reputations".

Academic writers are bound to the rhetorical conventions of their disciplinary communities while fulfilling these functions mentioned so far. In the Longman Grammar of Spoken and Written English, Biber et al. (1999) state that there are many ways of expressing stance, including grammatical devices, word choices, and paralinguistic devices. One of the particular grammatical devices for the maintenance of these functions is *anticipatory it*, which is more common in academic prose. Rodman (1991) identifies the prominence of using this particular structure in academic texts. Although it is mostly suggested to avoid the use of *anticipatory it* in academic texts, this structure is a common linguistic device of English since the extraposition allows emphasizing the extraposed elements, which is more emphatic. Hence, this structure is not wordy; on the contrary, it conveys more meanings. Hyland (2008) states that as a tool for disguising writers' stance, this particular structure emphasizes the information in the extraposed clause and diminishes writers' existence in evaluating this information. Jalali (2017) provides the reasons for the use of this structure. First, the tendency to indicate longer subjects at the end of the sentences makes this structure a crucial linguistic element of academic discourse. Second, it allows for impersonalization by distancing writers from the propositional content and personal evaluation of it. However, in academic discourse, this structure brings about some problems for non-native speakers since it has no counterpart in many languages (Hewings & Hewings, 2004). According to Hewings and Hewings (2004), *anticipatory it* can be defined as "clauses in which the subject is placed at the end of the clause, and it inserted in the normal subject position" (p. 102). The examples drawn from the data of the present study illustrate what the term refers to;

Considering this, **it is believed that** students should have a condensed and detailed peer feedback training program (Ph.D.-2014-11).

In this age of fast changes, **it is inevitable to** transform the concepts of education and foreign language teaching (Ph.D.-2011-8).

Rodman (1991) explains that when a *that*-clause or an infinitive follows the notional subject, “*it*” in these sentences functions as *anticipatory it* and labels the term into four sub-categories. The basic function of this structure is to convey the author comments on the propositional content. For convenience, this device can be exemplified in the sentences below followed by extraposed subjects. Seemingly, the information given is carried toward the end of the sentences. It is worth noting that the analysis of *anticipatory it* structures in this study was done by following this categorization.

- It + passive + *that* clause:

It has been found that these practices lead learners towards learner autonomy by helping learners plan, implement, monitor, and evaluate their learning. (MA-2010-30)

- It + be + adjective + *that* clause or infinitive phrase:

It is essential that language learners get some humour awareness to improve their overall communicative competence. (Ph.D.-2010-19)

For these reasons, **it is vital to** carry out studies considering the contents of course books. (Ph.D.-2017-14)

- It + seems + *that* clause:

It seems that high-proficiency L2 English speakers can employ the decomposition route in accessing inflected forms in the L2 similar to native speakers. (Ph.D.-2016-14)

- It + seems + adjective + *that* clause or infinitive phrase:

Speaking is among the most important skills aimed at in English as foreign language classes, and yet **it seems to** be ignored since many students complain about failing to express themselves although they have some adequate knowledge in English to do this. (MA-2011-34)

In 2002, Hewings and Hewings identified the sub-categories of *anticipatory it* as an indication of the author's stance, as illustrated in Table 1.

Table 1. A classification of anticipatory *it*-clauses as indicators of the writer's stance

Interpersonal	Sub-categories	Examples
hedges	1a likelihood/ possibility/ certainty; importance/ value/ necessity etc.	it is likely, it seems improbable, it would certainly appear
	1b what a writer thinks/assumes to be/will be/ was the case	it could be argued, it seems reasonable to assume, it was felt
attitude markers	2a the writer feels that something is worthy of note	it is of interest to note; it is worth pointing out; it is noteworthy
	2b the writer's evaluation	it is important; it was interesting; it is surprising
emphatics	3a the writer indicates that a conclusion/ deduction should be reached; that a proposition is true apparent	it follows; it is evident; it is apparent
	3b the writer strongly draws the reader's attention to a point	it is important to stress; it should be noted; it must be recognized; it is essential to understand
	3c the writer expresses a strong conviction of what is possible/ important/ necessary, etc.	it is clear; it is impossible; it is safe to assume; it would be strongly desirable
attribution	4a specific attribution (with a reference to the literature) has been proposed (+reference)	it has been proposed (+ reference)
	4b general attribution (no referencing)	it is estimated (+ no reference)

Kaltenböck (1999, p. 48) examines *anticipatory it* and its syntactic status. The main reason for deploying this structure is "depriving the embedded clause of its subject position". They also identify the differences between *anticipatory it* and the other forms of *it clauses*. Based on the analysis of the two corpora of students' dissertations and published articles, Hewings and Hewings (2002) concentrated on the four main interpersonal roles of this structure functioning metadiscursively: *hedging*, *marking the writer's attitude*, *emphatics*, and *attribution*. Although there was a persuasive effort to the truth of propositional content in students' dissertations, published journals were more reader-writer oriented. Using the taxonomy of Hewings and Hewings (2002), Jalali (2017) compared the employment of this structure in three corpora of doctoral dissertations and master's theses written by non-native speakers of English and research articles taken from high-rank

journals. The use of the structure was more common in research articles than the occurrences in master's theses and doctoral dissertations.

As Rodman (1991) claims, *anticipatory it* has communicative value in academic discourse, so more must be known about its employment in all academic genres. As a well-established genre of academic writing, abstracts are an excellent means of negotiating knowledge and attracting readers' attention. They help academic writers to convey essential parts of their research using the linguistic conventions of their disciplines and communities. Due to their promotional nature to attract readers' attention and summarize the entire research, abstracts are recognized as a stand-alone genre in academic writing. As Gillaerts and Van de Velde (2010) state, "abstracts are not just the pale reflections of the full-length articles but rather have a specific make-up" (p. 128). Hence, the linguistic conventions of this genre need investigating since the success of this specific genre is contingent on the employment of these conventions.

This study zooms on the abstract sections of master's (MA) theses and doctoral (Ph.D.) dissertations written by Turkish-speaking academic writers, all in a single discipline of applied linguistics in an attempt to identify syntactic and functional properties of *anticipatory it* structures. The present study may contribute to the existing literature in academic writing. Firstly, evidence of this structure in L2 English abstracts of postgraduate genres helps us comprehend the cultural and disciplinary-specific nature of the structure in the field of applied linguistics in the Turkish academic community. Secondly, language choices also convey different functions to be fulfilled in academic genres. In the present study, through the identification of *anticipatory it* in MA and Ph.D. abstracts, we are able to uncover syntactic and functional properties of this structure in two important academic genres, which are the first two steps of being an academic member of the academic community. Hewings and Hewings (2004) claim that *it*-clauses are problematic for non-native speakers of English. It is hoped that the findings may shed light on solving some challenges of novice academic writers in the appropriate use of this structure at different levels of writing expertise.

1. What are the overall frequencies of *anticipatory it* structures in MA and Ph.D. abstracts in the L2 context?

- a. Do MA abstracts differ significantly from Ph.D. abstracts regarding the overall frequencies of *anticipatory it* structures?

2. What are the frequencies of anticipatory it structures regarding their syntactic categories in MA and Ph.D. abstracts in the L2 context?

3. What are the functions of anticipatory it structures in MA and Ph.D. abstracts in the L2 context?

Methodology

Corpus Compilation

In order to explore the deployment of *anticipatory it* in the two postgraduate genres in the Turkish English-major context, we compiled a corpus of abstracts consisting of two sub-corpora: the abstract sections of the master's theses corpus and the abstract sections of doctoral dissertations corpus. Each corpus consisted of abstracts written between 2010 and 2021 by Turkish academic writers of English studying in the field of applied linguistics in Türkiye.

The abstracts for each corpus were taken from the Theses Center of the Council of Higher Education, offering open access to theses and dissertations written in Türkiye. In selecting the abstracts, the 'detailed search' option of the website was used, and only abstracts relevant to applied linguistics were added to the corpora. As the divisions of the discipline may be named differently at some universities, all the divisions related to this discipline were searched.

In the corpus compilation process, we randomly selected at least 25 abstracts from each year's theses and dissertations, thereby ensuring the representativeness of the corpora investigated. The first corpus consisted of 496 master's theses abstracts totaling 138.737 words, while the second one comprised 401 doctoral dissertations abstracts totaling 139.519 words. The two corpora were closely matched for a total number of words. MA theses abstracts were shorter than Ph.D. dissertations abstracts, so more abstracts were included in the MA corpus.

The formulation of the abbreviations in the present study was based on the genre type, the publication year, and the thesis number in the corpus. For example, PhD-2010-1- stands for the first Ph.D. abstract in 2010.

Table 2. Details of the two corpora

Corpus	No. of abstracts	Total size of the corpus (in words)
MA	496	138.737
Ph.D.	401	139.519

Identification of *anticipatory it* structures

For the syntactic identification of *anticipatory it*, the categorization of Rodman (1991) was utilized. As mentioned in the previous section, this structure is divided into four categories, as shown below. Following Hewings and Hewings (2004), the construction ‘*it appears*’ was also added to the syntactic categories of *anticipatory it* in the present study because it has clausal extraposition.

- It + passive + that clause
- It + be + adjective + that clause or infinitive phrase
- It + seems + that clause
- It + seems + adjective + that clause or infinitive phrase
- It + appears + that clause

Another point must be made regarding the functional identification of *anticipatory it* structures in the present study. Hewings and Hewings’s (2002) functional taxonomy of *it*-clauses was applied to figure out the functions of these structures. However, the analysis of *anticipatory it* structures in both corpora made us add more categories taken from the functional typology of lexical bundles suggested by Hyland (2008). *Anticipatory it* structures are one of the syntactic frames in this taxonomy. This functional taxonomy of lexical bundles has three main categories: research-oriented, text-oriented, and participant-oriented, which include 11 sub-categories. In the present study, four sub-categories of these main categories were integrated into Hewings and Hewings’s (2002) taxonomy:

- procedure: help writers structure the activities
- resultative signals: mark inferential or causative relations between elements
- framing signals: situate arguments by specifying limiting conditions
- engagement features: address readers directly (Hyland, 2008, p. 14).

Annotation and Analysis of the Data

The data were analyzed in four steps. Firstly, all *anticipatory it* structures were identified in the two corpora of abstracts using Antconc 4.0.6 (Anthony, 2022), a free text analysis computer program to identify word combinations of different lengths and frequencies in small or large corpora, through a vertical reading of the data. To identify *anticipatory it* structures, three keywords (*anticipatory it* (is, was, and has been), *it seems*, and *it appears*) were searched in each corpus, and all instances of these structures were found. Following Hewings and Hewings (2004), *it clauses* where the subject is placed at the end of the sentence and constructions of '*it seems*' and '*it appears*' were examined, while clauses in which the initial *it* functions as a pronoun and a dummy or prop *it* were excluded from consideration as shown in the examples.

(1) Briefly, the aim of this study is to eliminate possible problems arising from the lack of peer feedback training and to make writing skill an essential part of communication instead of being a tiring and boring process. (PhD-2011-14)

(2) It is a part of human communication and it is shared by the native speakers of the culture of the language. (PhD-2010-19)

Before concentrating on the syntactic and functional categorization of *anticipatory it* structures in the two corpora, log-likelihood analysis was run to see whether there was a significant difference between the two corpora regarding the overall distribution of these structures.

After all the *anticipatory it* structures were explored in each corpus, an attempt was made to probe their syntactic categories. Through a vertical reading of the data, all occurrences were manually annotated, and their syntactic categories were labeled according to the five syntactic categories mentioned above. After that, the total frequency counts of each syntactic category were calculated.

The next step of the analysis was to identify the functions of *anticipatory it* structures using the functional typology *anticipatory it* structures: hedges, attitude markers, emphatics, attribution, procedure, resultative signals, framing signals, and engagement features. The context of each occurrence was examined in detail through a horizontal reading of the data, and the most predominant function of the occurrence was decided. Then, the overall occurrences of each functional category were calculated. Suffice it that

functional classification of linguistic items cannot be totally objective. For this reason, in the process of functional annotation of *anticipatory it* structures, the two researchers were in constant interaction. While reporting the results regarding the syntactic and functional analysis of *anticipatory it* structures, the raw frequencies and the percentages of each syntactic category were presented.

Results and Discussion

As a common linguistics tool for mitigating implicit stance, *anticipatory it* structures are examined in the abstract sections of Turkish English-major MA theses and Ph.D. dissertations in the present study. The presentation of the results is organized in terms of the syntactic and functional properties of *anticipatory it* structures. As illustrated in Table 3, the descriptive analysis showed the prominence of *anticipatory it* structures in MA theses abstracts with a frequency of 320 and 23%. Consisting of 19%, these structures were less frequent ($f=267$) in the Ph.D. corpus. Log-likelihood analysis conducted on the overall frequencies of these structures revealed a statistical difference between the two corpora with a +5.09 LL value.

Table 3. Overall frequencies of *anticipatory it* structures in the two corpora

	n	%
MA	320	23
Ph.D.	267	19

Referring back to Table 3, the master's students used more *anticipatory it* structures than doctorate students. The major reason for this variation could be the strong association of these structures with the organization that meets the syntactic and textual requirements of texts, as suggested by Biber et al. (1999). Another reason might be that these structures distance writers from the propositional content, and using them gives writers the opportunity to comment on the content and reflect their stance in a neutral way. Hyland (2008) states that these structures emphasize extraposed structures and operate as disguising the writer's personal comment on the content. Considering their highly-proficient academic readers, the master's students might tend to depersonalize their comments and claims on the

content. By doing so, they can be less open to negotiating the claims with their readers.

On the other hand, Ph.D. dissertations are the highest form of assessment in higher education, and Ph.D. students have to persuade their readers that they are worthy of getting a doctoral degree. Hence, they must have a distinct stance which cannot be achieved with the heavy use of anticipatory it structures. Additionally, abstracts are limited in length, so Ph.D. students have to employ words and structures economically to highlight the key points of their theses and project themselves. This projection would be vague if *anticipatory it* structures are utilized frequently.

In the spirit of comparing the two corpora in terms of syntactic features, Table 4 shows the distribution of *anticipatory it* structures. Consistent with Rodman (1991) and (Hyland, 2008), in both corpora, “it + passive + that clause,” in which a verb is used in the passive voice and followed by that complement, was the predominant feature of abstract writing. It was applied with a frequency counts of 280 in the MA corpus consisting 87% and 214 with 80% in the Ph.D. corpus. These two syntactic patterns were more common than the other three patterns that were observed at relatively low frequencies.

Table 4. Frequency of syntactic categories of anticipatory it structures in the two corpora

	+passive +that		+seems +that		+be +adj		+seems +adj		+appears +that		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
MA	280	87	3	1	37	12	0	0	0	0	320
Ph.D.	214	80	2	2	44	16	3	1	4	2	267

The verb “find” was the most frequented structure used in the passive in both corpora. The other verbs were “see” and “conclude”.

(3) **It is found** that female students can easily get motivated but they also lose their motivation easier than male students. (MA-2012-2)

(4) According to the results, **it was seen** that the strategy-based instruction had a positive impact on promoting the experimental group students` memory, cognitive, compensation and social strategy use. (MA-2013-1)

(5) **It was concluded** as a result of this study that the first language of the writers is a significant factor in syntactic complexity and Turkish scholars suffered from sufficient knowledge of the rhetorical aspect of writing a research article in English, which lead to more errors in their manuscripts. (PhD-2021-1)

"It + be + adjective + that clause or infinitive phrase" was the second most employed pattern in both corpora. Comprising 16% with an occurrence of 44, it was more preferred by doctoral writers. It occurred 17 times and accounted for 12% of the MA corpus. "Possible" was the most frequent adjective in both corpora, in line with Rodman (1991). In the MA corpus, "essential" was more common, while "necessary" was a frequent adjective in the Ph.D. corpus.

(6) Overall, the findings demonstrated that, by coupling a strong understanding of the construct at hand with an informed test design, **it was possible to** develop a cognitive diagnostic second language reading comprehension test and use the LCDM to gather diagnostically useful and reliable interpretations of examinees' second language reading comprehension abilities. (PhD-2015- 23)

(7) Since studies related to big five factors have shown that these factors can be changed through education or intervention and positively contribute to personality traits, **it is necessary to** determine which and how many of the big five personality traits factors match speaking anxiety and speaking self-efficacy. (PhD-2015-37)

(8) **It is essential to** find out innovative approaches and techniques for effective English language education. (MA-2020-28)

In line with Rodman (1991), the two syntactic patterns (It + seems + that clause and It + seems + adjective + that clause or infinitive phrase) were only seen at low frequencies. Only three instances of "seems" structure were found in the MA corpus, while five of them were seen in the Ph.D. corpus. "It appears" was observed at the frequency counts of four in the Ph.D. corpus.

(9) When writing is compared to speaking as a productive skill, **it seems to** be more demanding, time consuming, and challenging. (MA-2021-1)

(10) In conclusion, based on the findings gathered from both quantitative and qualitative processing, **it appears that** EPOSTL is a

useful tool that can be used for English language teacher education in Turkey. (PhD-2015-27)

Now that we have identified the syntactic structures of *anticipatory it* in the two corpora let us concentrate on the functions of this structure, which was the last concern of the study. In both corpora, resultative signals were on the top of the list with 157 and 122 occurrences, followed by hedges occurring at the frequency of 52 and 53 in the MA and Ph.D. corpus, respectively. In contrast, attribution and attitude markers were seen as the least frequent ones. In their analysis of MA and Ph.D. corpora, Wu and Paltridge (2021) observed similar frequencies of hedging items. Similarly, the preference for using fewer attitude markers was consistent with the results of the present study. Although these four categories almost occurred at the same occurrences in both corpora, variations were observed for the deployment of other categories. In the MA corpus, framing was seen at the frequency of 30, sharing nearly the same occurrences with emphatics ($f = 26$). Engagement and procedure (23 and 13) followed these categories. In the Ph.D. corpus, emphatics were found as the third most frequent category, with 34 occurrences. This is followed by engagement and procedure with 18 and 15 frequency counts. Framing signals were the sixth mostly applied category in the corpus.

Table 4. Overall functional description of anticipatory it structures in the two corpora

Categories	Sub-categories	MA		Ph.D.	
		n	%	n	%
Hedges	1a	9	3	10	4
	1b	43	13	43	16
	Total	52	16	53	20
Attitude markers	2a	2	1	1	0
	2b	5	2	10	4
	Total	7	3	11	4
Emphatics	3a	5	1	9	3
	3b	0	0	0	0
	3c	21	7	25	9
	Total	26	8	34	12
Attribution	4a	0	0	0	0
	4b	12	4	1	0

	Total	12	4	1	0
Procedure		13	4	15	6
Resultative signals		157	49	122	46
Framing signals		30	9	13	5
Engagement		23	7	18	7
Total		320	100	267	100

As the secondly deployed category in both corpora, hedging reflects “writers’ full commitment to the extraposed subject” (Hewings & Hewings, 2002, p. 373). For Salager-Meyer (1994), hedging paves the way for writers to be more precise in negotiating the results. The scientific uncertainty maintained by the use of hedges creates writer-reader negotiation of the arguments under discussion. Another point is that both group writers employed a great variety of hedges in different syntactic patterns. In 11, we see an implicit stance to lessen the opposition to the writer’s claim with the use of hedging (1a) item in it + be + adjective + that clause syntactic pattern. Here, the writer indicated the degree of probability of a specific result. Inconsistent with Hewings and Hewings (2002), the use of hedges (1a category) were scarce in both corpora. “Possible” was the mostly applied item in both corpora.

(11) Results showed that **it is possible** to link theatre in education to drama in education theoretically because they both construe and are driven by dramatic experience. (MA-2016-22)

Different patterns were more apparent in hedges (1b category) which shows “the non-factual status of a proposition by marking it as being their suggestion, contention, argument, assumption, and so on” (Hewings & Hewings, 2004, p. 9). These hedges can be grouped into three categories; those which include “appears” or “seems” (12), those consisting of a modal verb (13), and those in the passives (14). In example 12, we see the writer’s indecisiveness about the statement about the claim made in that clause. Examples 13 and 14 are samples of an implicit stance of the writers towards the claims stated in that clause. In 13, the writer was aware of the prominence of their claim but diminished their presence. In 14, the writer invisibly introduced their claim steering the readers’ interpretation of the claim stated.

(12) **It seems that** frequent strong collocation usage in non-native writer sample data detracts academic writing from being native-like. (PhD-2016-35)

(13) Although the mentioned posttest applied two weeks after the implementation, the students (except one student) highly remembered the target words, so **it can be claimed** that the implemented study was effective in students. (PhD-2014-6)

(14) In this paper, **it is argued** that in the foreign language classrooms as and when requires, a certain amount of time can be allocated for the use of mother tongue to enable students ask certain questions [...]. (MA-2014-50)

The examples above illustrate the writers' implicit attribution toward their arguments or findings. In this way, they guard against the possible rejection of the readers. As Hyland (1996) explains, the accreditation of the propositional content depends on readers' acceptance. Hence, writers hedge to express their cautions about the content and meet audience expectations for negotiation. In our case, it is not surprising to find that MA and Ph.D. theses were extensively hedged. The ambiguity created by the use of hedges allows the evaluation of the propositional content from a greater distance from the postgraduate students who do not want to force their readers to comply with the truth of the arguments.

Attitude markers occurred at low frequencies in both corpora. Items in 2a were scarce while the instances of items in 2b were more frequent. They were primarily in the form of *be + adjective as* "it is very important", which is a common structure in both corpora. "It is worth" was the only item of the 2a category observed, whereas "important" was found to be more frequent in the 2b category. In both examples, the writers directly guide readers to focus on an important point.

(15) **It is worth** mentioning that school counselors and other service providers need to reconsider the factors that may have a contributing effect on the knowledge of ADHD and implementation of strategies. (MA-2014-45)

(16) Today, **it is important** for English language teachers to be aware of the current role of English as a Lingua Franca (ELF). (MA-2020-45)

Attitude markers convey writers' personal judgments and opinions toward the propositional content expressed by the linguistic conventions of

particular academic communities (Mur-Duenas, 2010). It is likely that postgraduate students tended to trust the objective results of their theses rather than their personal comments to convince their readers. Likewise, since abstracts are short academic genres where the results are more emphasized, writers might not seek to reveal their personal evaluations in this genre.

Emphatics put an emphasis on the writer's certainty in the propositional content of the extraposed subject. Few instances of 3a were seen in both corpora. In 17, the writer simply drew on a general conclusion leaving no space for readers to reject. As novice academics, postgraduates might not take such an authoritative voice so they might not prefer to employ emphatics 3a. There was the more frequent deployment of 3c, which helps writers express "a strong conviction of what is possible, important, or necessary" (Hewings & Hewings, 2004, p.10). In 18, the use of "it is equally essential" was to mark the basis of the study. Abstracts are the first impression of MA and Ph.D. theses; it is, therefore, essential for postgraduate students to clearly state the significance of their studies. In doing so, choosing a decisive stance with the use of emphatics is a sophisticated approach. We see this specific approach in the presentation of the implications of the study in 19, which again requires writers' commitment.

(17) It is **a well-known fact** that each and every individual is different from each other in terms of many personal characteristics. (PhD-2017-2)

(18) **It is equally essential** to examine possible contributions the other stakeholders of practicum including the cooperating teachers and supervisors can make to help pre-service teachers overcome negative impact(s) of these challenges and promote their confidence in their own professional knowledge and skills. Therefore, the aim of this study was to [...]. (PhD-2017-9)

(19) It is indicated that to remove these barriers against language learning, **it is vital to** balance the use of the target culture and local culture elements of both cultures in daily, weekly and/or annual lesson plans and curricula. (MA-2015-17)

Attributions assist readers in accepting writers' judgments (Hewings & Hewings, 2002). No instances of 4a that refers to the literature were seen in the present study. Ideally, researchers are expected to summarize the

methodology and implications of their study and make implications for further studies in their abstracts. Therefore, it is quite reasonable that MA and Ph.D. theses abstracts did not include bibliographic citations. The MA corpus included 12 instances of 4b (general attributions with no references), but it was not a preferable category in the Ph.D. corpus because, in Ph.D. theses abstracts, writers need to stamp the originality of their studies, which cannot be achieved by attributing other scholars in the literature.

(20) **It is accepted** by educationalists that the earlier language learning starts, the better it is. (MA-2013-39)

Although Hewings & Hewings (2002) suggested four main categories regarding the functions of anticipatory *it*, in the present study, there is a need to add more categories adapted from Hyland (2008). As a research-oriented category, the procedure contributed to the presentation of the research contexts, materials, and data collection tools. The examples below depict research procedures, explaining the participants (21) and data analysis (22). This category is an indication of writers' competence through the methodology of the study conducted and minimizing their presence in texts.

(21) **It was administered** to the English and Turkish native speakers, intermediate and advanced L2 learners. (MA-2016-30)

(22) The Rater Negotiation Scheme (RNS) was developed through a recursive analysis and categorization process, and **it was validated** through field testing in authentic settings. (PhD-2018-14)

One clear similarity is the greater concentration of resultative signals, a preference that accounted for almost half of the *anticipatory it* structures in both corpora. Hyland (2008) explains that they are a tool for assertive construal of events, emphasizing writers' position. A great variety of occurrences in this category included the verb "find", all of which were seen in the passive construction. These are some examples of the most applied items of the resultative signals category in the two corpora. Here, the writers described specific results without attributing them to a single person. Clearly, this is a conciliatory stance where they withhold their commitment to the results and open a discursive space for the readers to evaluate them.

(23) Moreover, **it has been found that** female teachers have a stronger identity and are more committed. (MA-2020-18)

(24) With respect to technological issues, **it was found that** the students do not have negative perceptions as they stated they rarely had technology-related problems. (PhD-2021-7)

As Cortes (2002) suggested in the examples above, the structure of "find" implied that the propositional content in the *that*-clause cannot be disputed. Here we see an implicit stance of the writers concentrating on the explicit reference that supports the propositional content. The writers downplayed their personal evaluation by overtly emphasizing the content being explained. For Hyland (2008), this strategy highlights that whomever the researcher is, the results would be the same. With the deployment of this objective presentation of the content, both MA and Ph.D. students lessen the risk of being rejected by their readers, specifically their supervisors. Vazquez and Giner (2009) explain that academic writers apply different linguistic resources to attain persuasion and objectivity in their texts.

Framing signals are a text-based category and "situate arguments by specifying limiting conditions" (Hyland, 2008, p. 14). The observed instances in the category were all in the passives highlighting the aims of the theses. The following examples can illustrate the point. The writers attempted to provide a frame with the aims of the theses.

(25) Through the analyses of the questionnaire, **it was aimed at** finding out the members' ideas about the group as an online CoP and the benefits of belonging to an online CoP. (MA-2012-27)

(26) Finally, **it is intended to** discover learners' opinions about their experience regarding the implementation of the technique. (PhD-2016-25)

The last functional category seen in the present study was engagement, which aims to pull readers into the text. In both corpora, the employment of the verb "see" in the form of passive was dominant. Engagement markers usually direct readers to interpret an argument in a way determined by the writer. However, such investment clearly carries the risk of opposition by readers in postgraduate genres, and it appears that postgraduate students do not want to take it. When used with *anticipatory it* structures, this strategy intends to position readers to notice something in the text, as seen in the examples below. In both examples, the writers not only ensured an accurate understanding of particular findings but also reduced their role as agents and created room for their readers as passive agents.

(27) At the end of this analysis, **it was seen that** there was equality in all sessions in terms of turn distribution of the students as it was hypothesized in literature. (PhD-2012-7)

(28) The post-test results revealed that the students still had positive attitudes towards the course, however when compared to pre-test results, **it is seen that** there was a slight decrease in their attitudes towards writing and this decrease in the post test is not statistically significant. (MA-2011-35)

Conclusion

Stance can be linked to cultural and disciplinary linguistic devices of use, one of which is *anticipatory it* structures. The study investigated the syntactic and functional patterns of *anticipatory it* structures of L2 postgraduate writers in MA and Ph.D. theses abstracts from a single discipline (English language teaching). The study reported here used two corpora, each of which has almost 130.000 running words. Each corpus contained abstracts of MA and Ph.D. theses written between the periods 2010-2021. MA students deployed more *anticipatory it* structures in their theses abstracts than Ph.D. students. Both groups of writers used these structures mainly in the passive verb structures. MA and Ph.D. students did not differ much in the proportion of the functional distribution of *anticipatory it* structures. In both corpora, most of these structures function as resultative signals and hedges, while attitude markers and attribution were the least utilized functions. The proportion of the other functional categories was almost similar in both corpora.

The analysis showed how Turkish-speaking academic writers constructed their stance in MA and Ph.D. theses abstracts. Apparently, they developed an awareness of the implicit presentation of the results of their studies and withholding commitments in the abstracts. In a way, they hid their responsibility for the propositional content and sought to reduce the possibility of rejection by their readers. It is suggested that the ability to mitigate stance with *anticipatory it* structure is important for postgraduate writers since it conveys various functions like hedging, attitude, framing, and emphasis. The structure might be an effective linguistic device for convincing readers in MA and Ph.D. theses abstracts where academic writers try harder to convince their readers. However, in Ph.D. theses abstracts, they are more obliged to persuade their readers about their

contribution to their field. The more significant their contribution is, the more possibility for them to be accepted as a member of the discipline. Hence, the strategies they employ in MA theses abstracts need to be different from the ones they use in their Ph.D. theses abstracts.

Gillaerts and Van de Velde (2010) emphasize that abstracts are a separate genre of academic discourse. Thus, postgraduate students need to be familiar with the prerequisites of this genre. Thus, integrating a genre-based approach in academic writing courses to guide students to become familiar with socially and disciplinary recognized conventions is necessary. As Ellis, Johnston, Henry, and Roseberry (1998) suggest, awareness of rhetorical structures improves students' deployment of these structures to achieve their communicative goals in their highly textured writings. Hyland (2019) proposes a teaching-learning cycle for this approach; setting the context and building the field, modeling and deconstruction, joint construction, and independent construction.

The present study does not provide a complete picture of the deployment of *anticipatory it* structures in academic genres. More detailed results would arise from contrastive analyses, including more academic genres in L1 and L2 English contexts. Further contrastive analyses might concentrate on the employment of these structures in different cross-cultural contexts. Such studies would reveal culture-specific features of the structure in stamping stance.

References

- Anthony, L. (2022). *AntConc [Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Biber, D., Johanson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education.
- Biber, C. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 97-116. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.05.001>.
- Cortes, V. S. (2002). *Lexical bundles in academic writing in history and biology*. Northern Arizona University.
- Ellis, R., Johnson, K. E., Henry, A., & Roseberry, R. L. (1998). An evaluation of a genre-based approach to the teaching of EAP/ESP writing. *Tesol Quarterly*, 32(1), 147-156.

- Gillaerts, P., & Van de Velde, F. (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic purposes*, 9(2), 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.004>
- Hewings, M., & Hewings, A. (2002). "It is interesting to note that...": a comparative study of anticipatory 'it' in student and published writing. *English for Specific Purposes*, 21(4), 367-383. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00016-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00016-3)
- Hewings, A. & Hewings, M. (2004). Impersonalizing stance: a study of anticipatory 'it' in student and published academic writing. In: C. Coffin, A. Hewings, & K. O'Halloran (Eds.), *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches* (pp. 101-116). Hodder Arnold.
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-281.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader. *Written Communication*, 18(4), 529-574. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004005>
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21. 10.1016/j.esp.2007.06.001.
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2011). Projecting an academic identity in some reflective genres. *Iberica*, 21, 9-30.
- Jalali, H. (2017). Reflection of stance through it bundles in applied linguistics. *Ampersand*, 4, 30-39. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2017.06.001>
- Jiang, F. K., & Hyland, K. (2015). "The fact that": Stance nouns in disciplinary writing. *Discourse Studies*, 17(5), 529-550. <https://doi.org/10.1177/1461445615590719>
- Kaltenböck, G. (1999). Which it is it? Some remarks on anticipatory it. *Vienna English Working Papers*, 8(2), 48-105.
- Lafuente-Millan, E. (2010). 'Extending this claim, we propose...' The writer's presence in research articles from different disciplines. *Iberica*, 20, 35-56.
- Mur- Dueñas, P. (2010). Attitude markers in business management research articles: A cross-cultural corpus-driven approach. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 50-72.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 149-170.
- Vázquez Orta, I., & Giner, D. (2009). Writing with conviction: The use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 22, 219-237. 10.14198/raei.2009.22.14

Wu, B., & Paltridge, B. (2021). Stance expressions in academic writing: A corpus-based comparison of Chinese students' MA dissertations and Ph.D. theses. *Lingua*, 253, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103071>