

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

IX. KİTAP

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

IXth BOOK

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Həsən YILMAZ

Prof. Dr. Erdiñç YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan ÖZTÜRK

SALUT

ADIÓS

HOLA

Hi!

bye

HALLO

hej

HEI

cizgi | e-Kitap
KİTAP EĞİTİM



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ IX

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING IX

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Hasan YILMAZ

Prof. Dr. Erdiñ YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan Öztürk

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2025

ISBN: 978-625-396-750-5
Yayıncı Sertifika No: 52493

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

EDİTÖRLER

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

ÇİZGİ KİTABEVİ

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

Konevi Mh.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

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

www.cizgikitavevi.com

   / cizgikitavevi

İÇİNDEKİLER

Dünden Bugüne Dünya Vatandaşlığı Kavramı

Bülent Kırmızı6

Yabancı Dil Öğretiminde Metinlerin Rolü: Metindilbilimsel Bir Değerlendirme

Hasan Yılmaz - Erdiñ Yücel12

Mesleki Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Sözcük Öğretim Yaklaşımları

Esin Karacan Yücedağ19

Yapay Zekâ ile Müzik: Küçük Yaşta Dil Öğrenimi

Merve Çıldır33

Çokkültürlülüğe Yönelik Eleştiriler

Bülent Kırmızı39

Die Bedeutung der Körpersprache im fremdsprachlichen Lernkontext: Nonverbale Kommunikation als didaktische Ressource im Sprachlernprozess

Erdiñ Yücel - Hasan Yılmaz46

Künstliche Intelligenz im Dienste der Linguistik: Neue Horizonte im Technologiegestützten Fremdsprachenlernen

Asuman Yaprak53

Vokabellernen im Kontext von Sprach-Apps: Eine kritische Analyse didaktischer Konzepte

Esin Karacan Yücedağ63

Vom Kulturschock zur kulturellen Brücke: Das Konzept des 'Dritten Orts' (Third Place) und die Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz im Deutschunterricht

Asuman Yaprak71

An Approach Hiding in Shadows: Neuro-linguistic Programming Applications in EFL

Selma DURAK ÜĞÜTEN - Emine KARAKAŞ - Aslıhan KICIOĞLU80

Considering Cognitive Flexibility Educational Activities

İrfan Tosuncuoğlu89

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Selma DURAK ÜĞÜTEN - Ayşe Sena TEK102

Dünden Bugüne Dünya Vatandaşlığı Kavramı

Prof. Dr. Bülent Kırmızı
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Giriş

Dünya vatandaşlığı anlamında kullanılan Weltbürgertum felsefesi ünlü Alman şairi ve filozofu Johann Wolfgang von Goethe'nin daha 16. yüzyılda bireyin yerel ve bölgesel bir varlık olmaktan çok kozmopolit bir özellik arz etmesi gerektiğini dile getiren zaman ötesi bir anlayışdır. Bu günümüz Avrupa'sında çokça konuşulan multi-kulti kavramını yani çok kültürlülüğün geçmişte atılan temelleri olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Goethe duygusal çalkantılar içinde ayrımcılığı körükleyen Romantik sanatçıları reddederek evrensel insani değerleri ön plana çıkaran klasik sanat anlayışını sağlıklı bulur. Bu bağlamda Alman idealizmini kültürler arası diyalog, hoşgörü ve kozmopolitizm üzerine inşa eden yazar, bu yönüyle diğer Alman idealistlerinden farklıdır. Bilginin kaynağını, Immanuel Kant'ın öncülüğünü yaptığı Aydınlanma Felsefesi filozofları daha çok akla dayandırırken, Goethe doğa ve insan ekseninde birlik anlayışını deneyimlerine dayanarak oluşturur. Goethe'nin hümanist ve evrensel niteliklerle donatılmış insanı, Hitler'de acımasız ve saldırgan ırkçı bir ideolojiyi benimser. Weltbürgertum yaklaşımı, ilerleyen zamanlarda "Vergleichende Literatur Wissenschaft" yani "Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi"nin de kurulmasına öncülük eder. Böylece toplumlar kendi yazın dünyası ile diğerlerini karşılaştırmak yoluyla duygu ve düşünce dünyasına nüfuz etme imkânı bulur.

Bu çalışmada Weltbürgertum anlayışı, tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamda ele alınarak insanlık için nasıl bir değer taşıdığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Dünya vatandaşlığı olgusu, ulusal aidiyetten kopmayı değil aksine ulusal bilince ek olarak bireyin evrensel anlamda bir değer taşıdığı vurgusunu yapar. "Kozmopolitizm kavramı, tüm insan öznelerinin özgürlüğü ve eşitliği perspektifinden tüm modern hukuk ilişkilerini radikal bir şekilde yeniden tasavvur etmeye hizmet eden bir Aydınlanma Çağı kavramıdır" (Städtler, 2019: 61).

Dünya vatandaşlığı ya da kozmopolitizm kavramına en iyi örnek teşkil eden yazarların başında kendi topraklarımızda yetişen ve Anadolu'nun evladı olan Yaşar Kemal gelmektedir. Yaşar Kemal, içinde doğup büyüdüğü toplumun acılarını ve sevinçlerini karakterlere yükleyerek tüm dünyaya anlatan ve insanlık dersi veren bir yazardır. Eserlerinde kendi topraklarında yetişen Anadolu insanının özgün dilini kullanarak hem geleneksel dil kullanımının hem de kültürün sonraki nesillere aktarılmasında büyük rol oynamıştır. Yaşar Kemal gibi değerli yazarların eserleri günümüzde halen okunmakta ve geçmişle gelecek arasında köprü görevi görmektedir. Bu edebi eserler günümüz insanına bir kelimenin tarihsel süreç içerisinde yaşadığı anlam kaymalarından yeni kullanım özelliklerine kadar tüm boyutlarıyla gözler önüne sermektedir. "Yüzyılların seyri içerisinde bir kelime farklı anlamlarda kullanılabilmektedir" (Yılmaz & Yücel, 2018: 92).

Bölgesel unsurlardan hareket ederek evrensel duygulara ve realitelere seslenebilen toplumcu – gerçekçi bir yazardır Yaşar Kemal. O içinde bulunduğumuz coğrafyanın bereketli topraklarında yaşam mücadelesi veren insanlar üzerinden adalet, özgürlük, sevgi ve insani

değerleri işleyerek tüm insanlığa seslenmiştir. Bunun en iyi örneği İnce Memed karakteridir. İnce Memed yaşadığı köydeki ağaya başkaldırmakla aslında insanlık onurunu ayaklar altına alan her türlü otoriteye yapılan isyanın sembolik yüzü olmuştur. Yine Yaşar Kemal “İnsan, insan olduğu için değerlidir” diyerek tüm dünyaya Çukurova’dan evrensel hümanizm dersi vermiştir. “Bir gün gelir, en güçlü silah, bir çocuğun gülüşü olur” diyerek başladığı yazarlık serüvenine, çocuklara ve tüm insanlığa adaletin herkes için gerekli olduğu mesajını vererek hayata veda etmiştir.

Üslupları ve tarzları farklı ama aynı duygulardan beslenen, ilham alan ve de dünya insanların evrensel diliyle konuşan Alman şair ve yazar Goethe de “İnsanın büyüklüğü, kendini aşabildiği ölçüdedir” diyerek tüm insanlığın iç sesine tercüman olur. Şairler ve yazarlar, akademisyenlerin akademik toplantılarda ve makalelerde anlatamadıklarını eserlerinde dile getirerek dünyayı aydınlatırlar.

Konu başlığı olan “Dünya Vatandaşlığı” teması çok katmanlı bir olgudur. İnsanlığın yer yüzündeki macerasında dil, din, ırk ve renklere nasıl bölündüğü çok büyük bir sırrı barındırır. Aidiyet hissettiğimiz toplumun ve de diğerlerinin baştan bu yana hep böyle olduğu yanılgısına düşülmektedir. Fakat insanlığın baştan bugüne macerasını takip edenler bunun elbette böyle olmadığını bilir. Ülkelerin, milletlere ait olan, sınırları ve yüz ölçümleri belirlenmiş yaşam alanları olduğu düşüncesi çok sınırlı bir tanımlama olur. Toplumların ve milletlerin ortaya çıkması noktasında herkes nasıl bir fikir birliği yaptı ve uzlaştı ve zamanla da bu ulus devletler birbirine düşman oldu. Bunlar elbette disiplinler arası araştırmalar gerektiren sorular. Sınır ötesine gitmeden yurt içinde dahi kullanılan sözcükler aynı anlamları mı taşıyor acaba?

Oğuz Atay, bireyin toplum içindeki yalnızlığını ve yabancılaşmasını dile getirdiği romanı “Tehlikeli Oyunlar”da diyor ya, “Albayım bazen kelimeler aynı anlamlara gelmiyor”. Evet, aynı coğrafyada yaşamalarına rağmen, kimi zaman insanlar anlaşıyor. Peki, acaba hal böyleyken dünya vatandaşlığı fikri ya da iddiası neyi öngörüyor ve ne denli mümkün? Tam da bu noktada ortaya Avrupa-merkezcilik yani Eurocentrism denilen bir bakış açısı çıkıyor. Bu kavram esasen dünyayı herhangi bir konuda Avrupa perspektifinden yorumlama eğilimini dile getirir. Buna karşın diğer kültür ve medeniyetleri ise ilkel ve eksik olarak nitelendirir. Bu tarihin farklı dönemlerinde kendini ispatlamıştır örneğin, Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde Avrupa’nın Antik dönemi referans gösterilerek entelektüel birikimi olduğu iddiasıyla bilimde, sanatta ve felsefede evrensel normlar belirleyip tüm dünyaya kabul ettirmesi, 1600’lü yıllarda farklı bölgelerde başlayan sömürgecilik hareketleriyle birlikte kendi dilini ve kültürünü yerli halklara dayatması ve nihayetinde medeniyetin gelişmesinde Avrupa merkezli ekonomik kuram ve modellerin referans alınması.

Oryantalizm adlı eserin yazarı Edward Said, “Doğu, Batı’nın fantazilerinin bir yansımasıdır; gerçek değil, temsil edilen bir kavramdır” derken Batının Doğuyu nesnel olarak değil aksine önyargıları ve güç ilişkileri doğrultusunda bir Doğu İmgesi yaratarak tanımladığını dile getirir. Ancak tabi ki M.Ö. 4. yüzyılda yaşadığı öngörülen Sokrates’in “Ben Atinalı değilim, dünya vatandaşıyım” demesinde bir önyargı yoktur. Sonraki dönemlerde ise özellikle de Stoacıların ki en ünlüsü Roma İmparatoru olan Markus Aurelius’un da insanların doğduğu andan itibaren kozmik düzenin bir parçası olduğunu iddia etmesi bu anlayışın tarihsel geçmişine

ışık tutmaktadır. Bu bakış açısı aidiyeti ve buna bağlı olarak da kimlik inşasını bireyin yalnızca bir ulusun değil, tüm insanlığın üyesi olduğuna işaret eder. Yüzyıllar öncesine dayanan bu görüş, günümüz dijital toplumlarında artık gerçekten bir realiteye dönüşmüş durumdadır. “Fiziksel mekanın önemsiz hale geleceği ve zamanın farklı bir rol oynayacağı dijital mahallerde sosyalleşeceğiz” (Negroponte, 1995: 7).

Burada bireyin milliyet ve din gibi üst kimlik ya da etnik gibi alt kimlik bağılıklarından bağımsız olarak evrensel bir insanlık bilinciyle hareket etmesi gerektiğini öngörür. Öte yandan konu dinsel bir bakış açısıyla da irdelenebilir, örneğin Ortaçağda kozmopolizm felsefi olmaktan çok dini perspektiften yorumlanır. Hristiyanların, tüm insanlığın Tanrının çocukları olduğu iddiası ve İslamiyet’te dini aidiyet gözetmeksizin, ümmet anlayışı ile tüm insanların yaratıcı katında eşit olması dinin herkese eşit yaklaştığını kanıtlamaktadır. Bu çerçevede kozmopolizm, insanlığın birliğini, barışını ve ortak kaderini dile getiren bir anlayıştır. 16 yüzyılın sonlarında Immanuel Kant “Kendi eylemlerinin evrensel bir yasa olmasını isteyebileceğin şekilde davran” demesiyle ahlaki olarak bireyin evrensel anlamda sorumlu olduğu vurgusunu yapar. Sanayileşmenin hız kazanması ve her iki dünya savaşının ardından Birleşmiş Milletlerin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini yayınlaması ile insanların her türlü bölgesel niteliklerden arınmış olarak onurlu ve eşit olduğu dile getirilir. Hukuken güvence altına alınan hak ve eşitlik söylemleri ne yazık ki çoğu zaman kendi içinde çelişkiler barındırır. Özellikle de son 10 yıl içindeki gelişmeler mesafe kavramını tamamen değiştirerek kültürel olarak toplumları yakınlaştırmıştır. Bu durumda içinde yaşadığımız yeryüzünün dışında sınır tanımayan dijital bir evren oluşmuştur. Tüm insanları kucaklayan bu paralel evren uluslararası daha önce görünür olmayan birçok sorunu görünür kılmaya başlamıştır. Bunların başında elbette doğudan batıya gerçekleşen göç hareketleri, iklim değişikliği, salgın hastalıklar, savaşlar ve küresel yoksulluk gelmektedir. İletişimin bu denli artmış olması bireylerin siyaset kurumuna olan güvenini sarsarken, küresel bir bilincin gelişmesini sağlayarak, insanların ahlaki sorumluluk noktasında kendilerini sorgulamalarına neden olmuştur. Goethe’nin romantizm yerine klasik olmayı tercih etmesinin altında yatan neden budur. Duyarlılığı ve hassasiyeti globalleştirerek beynelminel insani değerlere sahip olabilmek hedeflenmiştir. Ancak ne yazık ki, günümüz siyasi çıkar çatışmaları beraberinde kimlik krizi, göçmen krizi ve ekonomik krizleri getirerek insanlığı rahat bırakmaz. Kuramsal olarak Avrupa’da ortaya çıkan bu kavram batılı gezginlerin ve misyonerlerin doğuyu anlatırken resmettikleri tablo gereği bu bölgeyi medenileştirme misyonu ve görevini yüklenmişlerdir. Bu gezginler doğuyu mistik, egzotik, kadınsı, riskli ama büyüleyici olarak yansıtır. Bin Bir Gece Masallarının da 18.yy da Fransızcaya tercüme edilmesiyle birlikte “Avrupa doğuyu kendi kimliğine tanımlamak için öteki olarak konumlandırmıştır” der Edward Said. Günümüz modern dünyaya gelindiğinde ise bu anlayışın kısmen de olsa devam ettiği görülmektedir.

Dünya Vatandaşlığı

Dünya vatandaşlığı anlamında kullanılan Weltpbürgertum kavramı ilk kez M.Ö. 4. yüzyılda Antik Dünyanın ünlü filozofu olan Diogenes tarafından kullanılır. “Ben bir dünya vatandaşıyım” sözüyle dar ve yerel kimlik anlayışından evrensel insani değerleri kucaklayan, “Evrensel insanlık fikri”ni ortaya koyar. Antik Yunan’da ilk şehirleşmelerin M.Ö. 8. yüzyılda

başladığı düşünüldüğünde, henüz kurumsallaşmanın söz konusu olmadığı bir çağda, bireyin aidiyet hissi ile belirli odak noktalarına bağlanmasına başta Stoacılar olmak üzere birçok filozof karşı çıkar. Onurlu bir yaşamın, devlete ya da toplumsal normlara göre paralel değil öncelikle rasyonel ve doğaya uygun olması gerektiği savunulur. 1600 ve 1700’lü yıllara gelindiğinde ise yine akıl ve özgürlük olgularını ön plana çıkaran Aydınlanma Felsefesinin Avrupa’da aydınlar arasında yayıldığı görülür. Bu felsefenin ruhunu Kant tek bir cümleyle şu şekilde özetler: “Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu ergin olmama durumundan kurtulmasıdır” (Kant, 1984: 213). Sistematik olarak ortaya çıkışı Aydınlanma döneminde olan “Dünya Vatandaşlığı” fikri, bireyin kısıtlanamayacağını, devlet ya da herhangi bir kurum tarafından sahiplenilemeyeceğini aksine kişinin dini, milli ve ulusal kimlikten bağımsız olduğunu savunur.

Stoacılar da M.Ö. yine insanın özellikle de negatif duygularını akıl yoluyla bastırarak doğayla bütünleşmesini öngörür. Bu düşünce Stoacıların bireyin aidiyet hissini sınırlamaması gerektiği üzerine yoğunlaşır. Kant bu düşünceyi daha da ileriye taşıyarak “Weltbürgerrecht” adını verdiği ülkeler arası kabul görecektir hukuki değerlerden bahseder. Böylece hem birey ve toplum hem de uluslararası arenada uygulanabilecek ahlaki ve hukuki prensipler belirlenerek günümüzde adına globalizm denilen yeni bir dünya düzeni kurgulanmıştır. Bu bağlamda bireylerin milli kimliğini koruyarak sahip olduğu otantik kültürle yabancı kültürü aynı potada eritebileceği amaçlanır. Potanın içini dolduran gerek düşünsel gerekse sanatsal unsurlar sonraki nesillere evrensel ortak insani değerler olarak aktarılacaktır. Buna benzer bir yaklaşım Sokrates ve Platon’da da görülmektedir. Antik Yunan felsefesinin kurucuları olan bu isimler hem ahlaki hem de bilgi anlamında evrensel doğruların peşine düştüler. Batının ortak ahlaki değerler oluşturma çabaları sürerken Doğuda 1200’lü yıllarda Mevlana’nın, insanı her şeyin odak noktası haline getirdiği evrensel düşüncesi ortaya çıkar. Mevlana’nın özellikle de “Gel, ne olursan ol, yine gel” sözü belki de tüm insanlık tarihi boyunca globalizmin insani boyutunu ifade eden en derin felsefi yaklaşım olmuştur. Din, dil ve ırk anlayışının ötesinde Vahdet-i vücud felsefesiyle tüm kâinatın tek bir yaratıcının yansıması olduğu yaklaşımı sevgi, hoşgörü ve birlik temelinde inşa edilen insani değerlere vurgu yapar.

Bireyin sınırlar ötesi ortak bir ahlaki anlayışın paydaşı olduğunu ileri süren “Dünya Vatandaşlığı” günümüz dünyasında kültürel ve aynı zamanda sosyal olarak desteklenen insan haklarının temellerini Doğu-Batı ekseninde oluşturmuştur. Böylece bu olgu bireyin üst kimliği olan milli ve dini aidiyetten koparmadan tüm insanlığın uyacağı normatif değerler etrafında birleştirmeyi amaçlar. Ayrıca kültürler arası etkileşim kişiyi sahip olduğu dar düşünce kalıplarından çıkararak Rumist bir bakış açısı kazandırarak evrenselliğe götüren bir paylaşıma dönüşecektir.

Söz konusu olan kişinin evrensel anlamda sınır tanımayan bir özgürlük hakkına sahip olması biçiminde anlaşılmamalıdır. Bu kavram farklı çağlarda birbirinden farklı perspektifler sunar. Bu görecelilik elbette dönemin sosyo-kültürel yapısından siyasi konjonktüre kadar bir dizi faktörden etkilenmek anlamına gelir. Gerek felsefi gerekse sanatsal akımlar kimi tarihsel gerçekliklerle paralellikler göstermekte ve kritiği de yine bu doğrultuda yapılmaktadır.

Yukarıda yüzyıllara göre kimi düşünürlerin isimlerin konuya dair düşüncelerine yer verildi. Bunların ardından Goethe’yi de burada anmakta fayda var. Goethe, öncelikle

aydınlanma ruhuyla yetişmiş ve düşünceyi baskılayan her türlü etkiden kendini soyutlamış bir şair ve yazardır. Dogmatik paradigmaların şekillendirdiği Ortaçağ, Antik kültürün canlanmasıyla birlikte Rönesans'a, Katolik kilisesine olan tepkiler nedeniyle de Reform hareketlerine gebe kalır. Rönesans (1300-1600) dini otoriteye bir tepki olarak insanı merkez alan Roma kültürüne yönelmiş bilime, sanata, felsefeye ve edebiyata önem vermiştir. Reform hareketi de, eğitim ve bilimi kilisenin vicdanından çekip çıkarmıştır. Bu hareketler Avrupa'nın zamanla karanlık çağdan uzaklaşarak akla ve bilime yönelmesini sağlamış ve sonuç olarak da insanın birey olarak varlığını kabullenmiştir. Böylece kişinin kalabalıklar arasındaki görünmezliği Rönesans'ta sanatsal ürünlerle, Reform hareketi ile dinde ve Aydınlanma döneminde akıl ve bilinçle ortadan kalkarken Fransız Devriminde edindiği hukuksal haklarla devam eder. Bu Avrupa insanının bireyselleşme yolunda ne denli çaba sarf ettiğinin serüvenidir. Bu bağlamda dünya vatandaşlığı yerine kullanılabilecek olan kozmopolitizm kavramı ortaya çıkarak insanın her yerde insan olduğunu ve o nedenle de ortak değerler etrafında birleşebileceği iddia edilmektedir. Bunun yanında Caparaso'nun (1997: 579) da bir konuşmasında dediği gibi: "Uluslararası politikanın yerelleştirilmesi uluslararası sistemin daha az anarşik olmasıdır".

Cevap bekleyen bir soru ise, tüm insanlığı aynı potada birleştirecek ve aynı zamanda memnun edecek ortak bir kültürü ortaya koymak mümkün müdür? Uluslararası arenada toplumlar arası uzlaşma için tek şart tek tip uluslar yaratmak mıdır? "Uluslararası uzlaşma, mevcut çoğulculuğun erdemine saygı duyan ve birkaç indirgenemez değere dayanan esnek, dinamik ve minimalist bir uzlaşma olmalıdır" (Menon, 1997: 36).

Pozitif bilimlerde tespit edilen durumlar evrenseldir, örneğin suyun kaynama ve donma noktası coğrafya ayırt etmez. Sosyal bilimlerde ise doğru daha çok görecelidir ve bölgeye göre hatta aynı şehirde yaşayan insanların sosyo-kültürel seviyelerine göre dahi değişkenlik arz etmektedir. Kültürel unsurların sınır ötesi hareketle küresel bir nitelik arz etmesi günümüz itibarıyla önceki yüzyıllara göre daha mümkün görünmektedir. Bu noktada örneğin eşit bir adalet anlayışı ortaya konmalı ve birey rengi, dili, dini ve ırkı gözetilmeden diğerleriyle eşit olmalıdır. George Orwell, "Hayvan Çiftliği" adlı eserinde adil bir toplum idealiyle, bütün hayvanların eşit olduğunu vurgular. Ancak kimi toplumsal dinamikler buna izin vermez ve kitabın ilerleyen sayfalarında şu ironik söz toplumdaki adaletsizliğin boyutlarını ortaya koyar: "Bütün hayvanlar eşittir, ama bazı hayvanlar diğerlerinden daha eşittir" (Orwell, 2014: 141)

Bu durumda evrensel hukuk kuralları şu an dahi olanı değil normatif olanı yani olması gereki vurgular. Geçmişten bugüne bu tartışmaların odak noktasını oluşturan birey, hiç olmadığı kadar sosyal bilimcilerin kapsama alanına girmiştir. Günümüz Almanya'sı daha çok geri kalmış ülkelerden getirdiği göçmenlerle hem nüfusunu dengelemeye hem de iş gücü eksikliğini kapatmaya çalışmaktadır. Ancak söz konusu bu iş gücünün, Max Frisch'in de 1965'te dediği gibi "Biz işçi bekliyorduk, ama insanlar geldi" sözünü akla getirmektedir. Almanya günümüzde daha tecrübe kazanmış bir ülke olarak bu kişileri insan olarak değerlendirmekte ve o nedenle de entegrasyon çalışmalarına ağırlık vermektedir.

Sonuç

Sonuç olarak dünya vatandaşlığı kozmopolitizmin politik, etik, ahlaki, insani gibi unsurları barındıran ve daha çok 1. Dünya Ülkelerinde yaşayan toplumları ilgilendiren tarihsel bir

olgu olduğu söylenebilir. Çalışmada kozmopolitizmin arka planı verilerek felsefi boyutu ile sosyo-kültürel anlamda ne gibi bir anlam ifade ettiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede dünya vatandaşlığının sadece sınır ötesi bir bilinçten oluşmadığı daha da önemlisi kimlik ve aidiyet gibi sorumluluklar yüklediği ve bunun yanında hukuki yönlerinin de olduğu tespit edilmiştir. Kozmopolitizm kavramını bu denli karmaşık bazen de anlaşılmaz kılan etken, çok katmanlı bir anlam ifade etmesinin yanında Avrupa lehine işleyen bir mekanizmayı tarif etmesinde yatar. Konu, dünya vatandaşlığı olgusunun Doğu âleminin inisiyatifi dışında gelişen bir evrenselliği öngördüğü tespit edilmektedir ve bu nedenle de kültürel anlamda kimi zaman kimlik krizine de neden olmaktadır.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde merkezi normları esas alarak ulusal ve kolektif değerler etrafında gelişen homojen bir kimlik bilincine sıkı sıkıya bağlı toplumlarda çoğulculuğu dikkate alan heterojen yaklaşımlar bir tehdit unsuru olarak algılanabilir. Eurocentrism, bir Batı pratiği olarak yüzyıllardır süregelen uluslararası politikaların adıdır. Tüm iyi şeylerin merkezi kabul edilen Avrupa, “Dünya Vatandaşlığı” olgusuna da bir tanımlama getirmiştir. Bu kavram, ulus-devlet yapısına dokunmadan, bireylerde arzulanan bir bakış açısı geliştirmenin dünya barışına hizmet edeceğimi iddia eder. Bu elbette alternatif bir perspektiften çok herkesi kucaklayan ve menfaatten ari bir evrenselliği öngörür. Şu an itibariyle ütopya olan bu yaklaşımın realiteye dönüşebilmesi için önyargıların olmadığı bir dünya inşa etmek gerekmektedir. Bunun yanında insan haklarının ve küresel adaletin din, dil, ırk faktörlerini gözetken göreceli pratikler olması yine kozmopolitizmin sadece teorik olarak soyut bir ideal olarak kalmasına neden olacaktır.

Dünya vatandaşlığı fikri, çoğunlukla elitistlerin ideallerini besleyen bir ütopya ve entelektüel bir söylem olarak kalmaya devam etmemesi için yine söz konusu kesimlerin çabaları ile doğru orantılıdır.

Kaynakça

- Caparaso, James A. (1997) "Across the Great Divide: Integrating Comparative and International Politics," *International Studies Quarterly*, 41.
- Kant, I. (1984). Seçilmiş Yazılar. (N. Bozkurt, çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Menon, MGK (2017). Menon, MGK, (1997) “Modern Bilim ve Teknolojinin Etkisi”, *Dünya Vatandaşlığı: İnsanlığa Bağlılık*, Joseph Rotblat (ed.) New York: St. Martin's Press, (21:53).
- Orwell, G. (2014). *Hayvan Çiftliği*. (42. Baskı) (çev. Celal Üstel). İstanbul: Can Yayınları.
- Negroponte, N. (1995) *Being Digital*, London: Hodder and Stoughton
- Städtler, M. (2019). „Ein Ganzes aller Menschen“ *Weltbürgertum und ethischer Internationalismus bei Kant. Con-Textos Kantianos. International Journal of Philosophy* No 10, Diciembre 2019, pp. 59-83 ISSN: 2386-7655 Doi: 10.5281/zenodo.3583134.
- Yılmaz, H. & Yücel, E. (2018). “Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış II” kitabında “Semantik ve Yabancı Dil Öğretimi” başlıklı bölüm. Ss. 89-98. ISBN: 978-605-196-234-4. Çizgi Kitabevi.

Yabancı Dil Öğretiminde Metinlerin Rolü

Metindilbilimsel Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Hasan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç Yücel
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giriş

Yabancı dil öğretimi, sadece dil bilgisel yapıların öğretilmesine indirgenen bir süreç değil; dilin toplumsal, kültürel ve bilişsel boyutlarını da kapsayan çok katmanlı bir etkinlik olarak görülmektedir. Günümüzde dil öğretiminin öncelikli amacı, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilme, anlam üretebilme ve farklı bağlamlarda uygun dilsel stratejiler geliştirebilme becerilerini edinmeleri olarak değerlendirilmektedir. Kültürlerarası iletişimsel yetinin kazanılması olarak da tanımlanabilen bu süreçte hedef dile ait metinlerin önemi yadsınamaz. Bu noktada metinler, dilin gerçek ortamlarda kullanımlarını temsil eden, içeriğin ancak bağlam içerisinde bir anlam kazandığı özgün dil öğretim materyalleri olarak öne çıkmaktadır ve öğrenciler için yalnızca dilsel unsurları değil, aynı zamanda kültürel değerleri, toplumsal normları ve hedef kültüre ait düşünme biçimlerini de sunmaktadırlar. Bu yönüyle yabancı dil derslerinde hedef dil öğretim sürecinde yalnızca dilsel öğelerin “nasıl söylendiği”ne değil, “neden ve hangi bağlamda söylendiği”ne de odaklanılması gerektiği ortadadır. Bu kapsamda metindilbilim, dilin metin düzeyinde işleyişini inceleyen ve anlamın oluşum sürecini açıklamaya çalışan bir alt disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. 1970’lerde ilk kez kendini gösteren bu alan, 2010 sonrası dönemde özellikle yabancı dil öğretimiyle yakından ilişkilendirilmiş, metinlerin bağdaşıklık, tutarlılık, tür ve günlük hayattaki işlevleri açısından mercek altına alınmaları gerektiği gerçeğinden hareketle yabancı dil öğretim süreçlerinin merkezine alınmıştır (Fix 2011; Brinker & Cölfen 2018).

Metindilbilimsel Yaklaşım

Metindilbilim, dilin en üst düzey birimi olan metni merkezine alır ve dilin iletişimsel doğasını açıklamaya çalışır. Heinemann ve Viehweger (1991) ve Sandig (2006), metni yalnızca bir tümceler dizisi değil, belirli bir iletişimsel amacı gerçekleştirmek üzere teşkil edilmiş anlamlı bir bütün olarak tanımlar. Bu tanım, dil öğretiminde metinlerin neden merkezi bir rol oynadığını da ortaya koymaktadır: Dil, gerçek yaşam fonksiyonunu tümcelerden ziyade, metinlerle gerçekleştirir. Metindilbilimsel çözümleme, metnin biçimsel özellikleriyle birlikte anlamsal ve işlevsel yönlerini de değerlendirir. Bağdaşıklık (Kohäsion) öğeleri -örneğin bağlaçlar, zamirler ve sözcük tekrarları- metin yüzeyinde bağlantı kurarken; tutarlılık (Kohärenz) anlam düzeyinde bütünlük sağlamaktadır. Bu iki boyutu yabancı dil öğrenenlerin kavramaları, metinleri anlamlı bir şekilde üretme ve çözümleme yetilerini geliştirir (Lelkes & Misiak 2025) böylece öğrenciler yabancı dilde kaleme alınmış bir metni okurken konuşurken ya da yazarken bu yetilerini kullanırlar.

Metindilbilim ayrıca metin türleri ve metin işlevleri üzerine sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Anlatı, açıklama, tartışma, betimleme gibi türlerin her biri, özgün dilsel kalıplar ve iletişimsel amaçlar taşır. Yani bir makale metninin dili ile bir yemek tarifi metninin dili, kullanım tarzları birbirinden büyük farklılık arzeder. Bu türlerin öğretimi, öğrenenlerin farklı bağlamlarda uygun dilsel stratejiler geliştirmesine olanak tanır (Hausendorf, Kesselheim, vd. 2017). Başka bir ifadeyle yabancı dil öğrencisi bu süreçte işlevi farklı olan ne kadar çok metin türüyle karşılaşırse dilsel donanımı da o denli yeterli olur.

Yabancı Dil Öğretim Sürecinde Metinler

Yabancı dil öğretiminde metinler, dilin bütüncül ve doğal biçimini temsil eder. Öğrenciler dilsel yapıları, kelime dağarcığını ve söylem kalıplarını, metinler aracılığıyla bağlama dayalı olarak öğrenirler. Özellikle otantik metinler, hedef kültürün dilsel ve düşünsel özelliklerini içerdikleri için öğrenenlerin kültürlerarası farkındalıklarını da güçlendirir. Bu kapsamda otantik olarak da isimlendirilen özgün metinlerin süreçteki önemine değinmek yerinde olacaktır:

Metindilbilim açısından “özgün metin” kavramı, bir metnin yalnızca öğretim amacıyla yapay biçimde üretilmemesi değil, dilin doğal kullanım koşullarında, gerçek bir iletişimsel bağlamda ortaya çıkmış olması anlamına gelir. Başka bir ifadeyle özgün metinler yabancı dil öğretimi amacıyla kaleme alınmamış olan metinlerdir. Bu tür metinler, dilin sosyal işlevlerini, bağlam içi anlam örgüsünü ve kültürel öğeleri barındırarak, öğrencilere dilin sistemini değil kullanımını gösterir. Metindilbilim, dilin anlamını tek tek cümlelerden ziyade metin bütünlüğü, bağlam, gönderim ilişkileri içerisinde inceler. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde metin temelli bir yaklaşım, dilin öğretimini daha gerçekçi ve iletişimsel hale getirir.

Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin kullanımı, öğrencilerin dili yalnızca yapısal düzeyde değil, bağlamsal ve işlevsel düzeyde de öğrenmelerini mümkün kılar. Öğretim için özel olarak hazırlanmış kurgusal metinler genellikle belirli bir dil bilgisel kuralı örneklemek amacıyla tasarlandığından, dilin gerçek iletişim ortamlarındaki doğal kullanımını ve pragmatik özelliklerini yansıtmakta yetersiz kalır. Zaten dilsel-işitsel yöntemde de eleştirilen ve ardından iletişimsel yöntemin ortaya çıkmasının en önemli sebepleri arasında da bir şekilde dil bilgisi konusunu anlatma amaçlı yazılan sentetik diyalog metinleri yer alıyordu. Buna karşılık özgün metinler, gerçek kullanıcılar tarafından belirli amaçlarla üretilmiş olduklarından, öğrenenlerin dili toplumsal bir etkinlik olarak kavramalarına katkı sağlamaktadır. Özgün metinlerin öğrencilerin dil farkındalığını artırarak anlam kurma süreçlerine etkin biçimde katılımlarını sağladığını belirten Polio (2014) ayrıca bu tür dil öğretim materyallerinin başlangıç düzeyinde bile öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğinin ve gerçek iletişimsel durumlara hazırlık özelliği taşıdığının altını çizmektedir.

Metindilbilimsel olarak özgün metinlerin kullanımında en önemli nokta, öğrencilerin “metin çözümleme” ve “bağlamsal anlam kurma” süreçlerine dâhil olmalarıdır. Dil öğrenimi, bu şekilde yalnızca söz dizimsel bir etkinlik olmaktan çıkar, anlam inşa sürecine dönüşür. Öğrenciler metinlerdeki bağlaç yapılarını, kelimelerin duruma uygun kullanım olanaklarını, tutarlılık ve bağdaşıklık unsurlarını fark ederek, dilin işleyişinin farkına varırlar.

Ancak özgün metinlerin öğretim ortamında doğrudan kullanılması her zaman mümkün olmayabilir. Öğrencilerin dil düzeyi, zaman kısıtlamaları veya metinlerin yoğun kültürel

göndermeleri gibi unsurlar, bu tür metinlerin özellikle düşük dil düzeyine sahip öğrenciler tarafından anlaşılmasını güçleştirebilir. Bu durumda karşımıza “ılımlı/ölçülü özgünlük” kavramı ortaya çıkmaktadır. Doğal, özgün metinlerin öğrenci seviyesine uygun olarak kelime ve yapı kapsamında basitleştirilmesi anlamına gelen bu yaklaşımda metnin bağlamı, metin türü ve iletişimsel amacı korunur. Böylece metnin metindilbilimsel bütünlüğü zarara uğramadan öğretimsel işlevi ön plana alınmış olur. Riedner (2018), özgünlük kavramının öğretimde mutlak biçimde uygulanamayacağını, her metnin belirli ölçüde didaktik bir filtreleme sürecinden geçtiğini belirtir. Bu nedenle amaç, metni “olduğu gibi” kullanmak değil, iletişimsel değeri ve metnin türsel özellikleri korunarak öğrencilere gerçek dilin iletişimsel ortamını sunmaktır. Metindilbilim, bu sürece metin türleri ve söylem yapıları temelinde sistematik bir yaklaşım kazandırır.

Yabancı Dil Öğretiminde Metin Tür ve İşlevleri

Metin türü kavramı, dilin farklı iletişimsel ortamlarda üstlendiği işlevleri anlamada temel bir anahtardır. Brinker, Cölfen ve Pappert (2018), her metin türünün belirli bir yapısal örgü ve söylem stratejisi taşıdığını belirtir. Dil öğretiminde bu farkındalığın kazandırılması, öğrencilerin hedef dilin çeşitliliğini ve kullanım bağlamlarını öğrenmelerini kolaylaştırır. Anlatı metinleri, öğrencilerin olay örgüsü ve zamansal yapı gibi dilsel unsurları kavramasını kolaylaştırırken; açıklayıcı metinler onların bilgi aktarımı ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirir. Tartışma metinleri ise ileri düzeyde dilsel üretim ve düşünsel organizasyon gerektirir (Janich, 2008). Tüm metin türlerinin aynı zamanda bağlamlarına uygun sözcük ve kullanımlar içermelerinden dolayı öğrencilerin hedef dildeki kelime hazinelerini geliştirdiklerini de özellikle vurgulamak gerekmektedir.

Metin türü temelli öğretim, özellikle yazılı anlatım becerisinde öğrencilerin metin planlama, paragraf düzenleme ve bağlam uygunluğu gibi üst düzey beceriler kazanmasını mümkün kılar (Brinker, Cölfen ve Pappert 2024). Böylece bu tür materyaller hem okuma-anlama hem de yazılı üretim süreçlerinin yapılandırılmasında etkili biçimde kullanılabilir. Okuma öğretiminde metin çözümleme stratejileri (örneğin bağdaşıklık belirteçlerini tanıma, paragraf geçişlerini izleme) öğrencilerin dili aktif kullanabilme becerilerini geliştirir. Yazma öğretiminde ise metin organizasyonu, bağlam uyumu ve tutarlılık oluşturma becerileri hedeflenir (Jakobs ve Spinath 2015).

Ayrıca dijital çağın gün geçtikçe daha fazla yaşama dahil olmasıyla birlikte metin kavramı genişlemiş, ve çok modlu yapılar (örneğin görsel, işitsel ve sözel öğelerin birlikte sunulduğu metinler) yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez parçası hâline gelmiştir. Bu durum, metindilbilimin uygulama alanını genişletmiş ve metinlerin öğretimsel değerini artırmıştır (Fix 2011). Dolayısıyla yabancı dil öğretim süreçlerinde çok modlu metinlere yer verilmesi dört dil becerisinin de senkronize biçimde geliştirilmesi noktasında oldukça olumlu sonuçlar verecektir.

Bu çerçevede, yabancı dil öğretiminde farklı metin türlerine yönelik ders içi uygulama önerileri farklı şekillerde geliştirilebilir. Aşağıda yabancı kültürün günlük hayatna ait, gerçek iletişim ortamlarında öğrencilerin karşılaşma olasılığı yüksek olan bazı metin türlerine yer verilmiştir:

- **Gazete haberleri**, özgün metin olarak güncel dil kullanımı, başlık yapıları, bilgi yoğunluğu ve nesnellik-öznellik dengesi bakımından yabancı dil öğretiminde kullanılması gereken önemli materyaller arasında yer almaktadır. Öğrencilerle yapılacak etkinliklerde haber metinleri üzerinde başlık-gövde ilişkisi, zaman kipi seçimi, doğrudan-dolaylı anlatım gibi unsurlar analiz edilebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencinin metin tutarlılığı ve bilgi aktarım biçimlerini fark etmesini sağlar. Ayrıca haberin içeriği kültürel bağlamla ilişkilendirilerek, dilin kültürle iç içe işleyişi gösterilebilir. Aynı zamanda aktif kelime haznesini de olumlu yönde etkileyen bu tür metinler, genelde evrensel konuları işlediği için öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir.

- **Diyalog** ya da kısa konuşma metinleri, sözlü söylemin metindilbilimsel özelliklerini öğretmek için uygundur. Özellikle konuşma içi kesitler, dolaylı anlatımlar, sözcük tekrarları ve kültürel farklılıklar da gösterebilen jest-mimik gibi vücut dili iletişim unsurları, öğrencilerin dilin kültürünü ve doğal akışını anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, özgün bir radyo röportajı ya da sokak röportajı dinleyerek konuşmacıların bağlaç ve tekrar kullanımını tanıyabilir, gerçek iletişim ortamlarında olası dil kullanım stratejilerini belirleyebilirler. Bu sayede sözlü iletişim ortamlarında da dilin nasıl yapılandırıldığını daha iyi kavrayabilirler.

- **Edebi metinler** de özgünlüğün önemli bir boyutunu temsil etmektedir (Tepebaşı, 2001; Kırmızı, 2014). Bir romana ait bölümler, kısa öyküler ya da şiirler, dilin estetik kullanımı ve üst düzey anlam örgüsünü gösterebilir. Bu tür metinlerle yapılan etkinliklerde öğrenciler, metin içi bağdaşıklık araçlarını (örneğin tekrarlar, mecazlar, çağrışımlar) analiz ederek hem dil bilimsel hem kültürel farkındalık kazanır. Örneğin Alman bir yazarın eserinin kısa bir pasajı, söz dizimsel karmaşıklığı ile metindilbilim açısından incelenebilir; öğrenciler bu metin üzerinden uzun cümlelerin bağlaç yapısını ve anlamsal ilerleyişini keşfedebilir.

- **Reklam metinleri** ise çağdaş metindilbilim açısından çok yönlü bir öğretim materyalidir. Kısa, yoğun ve kültürel çağrışımlarla dolu bu metinler, öğrencilerin pragmatik dil kullanımını fark etmelerine yardımcı olur. Reklam sloganları, kelime oyunları, görsel-metin ilişkileri ve ikna stratejileri üzerine yapılan çözümlemeler, dilin işlevsel boyutlarını öğretir. Öğrenciler, bir Alman reklam afişini inceleyerek, gerçek hayata ait dilin işlevsel, amaca yönelik özelliğini bizzat yaşayarak gerçek dili farklı özellikleriyle somut olarak tanıma fırsatı bulur. Benzer nesneye yönelik kendi ülkelerindeki reklam metnini hedef ülkedeki reklam metniyle içerik açısından karşılaştırmaları onların kültürlerarası yetilerinin gelişimine önemli katkıda bulunur.

- **E-mail, blog, forum gönderisi** gibi dijital metin türleri, günümüzün iletişimsel gerçekliklerini sınıf ortamına taşır. Öğrenciler bu metinlerdeki biçimsel sadelik, hitap biçimleri ve gayriresmî dil özellikleri üzerine yoğunlaşarak dijital aktüel dil kullanım olanaklarını yakından görürler.

Bu tür uygulamalar, metindilbilimsel temelli “metin çözümleme” yöntemini yabancı dil derslerine entegre eder. Öğrenciler yalnızca dilin kurallarını değil, metnin işlevini, amaç-kitle ilişkisini, tutarlılık araçlarını ve bağlamla etkileşimini öğrenirler. Böylece öğrenme süreci dil bilimsel bilgiye değil, iletişimsel becerilere dayalı hale gelir. Bu sırada kelime hazinesi gelişen öğrencinin her türlü duruma uygun dil kullanım becerisi de olumlu yönde etkilendiği için motivasyonu ve özgüveni artar.

Metinler, dört temel dil becerisinin tümünü entegre biçimde geliştirmeye olanak tanır. Örneğin bir haber metni, hem okuma-anlama hem de tartışma etkinlikleri için kullanılabilir. Benzer şekilde bir anlatı metni, hem dil bilgisel kalıpların öğretimi (Uslu, 2020) hem de yazma üretimi için etkili bir araçtır. (Jakobs 1997). Diyalog tarzında yazılmış olan metinler de günlük hayattaki iletişim durumlarını yansıttığı için konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından oldukça uygundur. Metin merkezli öğretim, öğrencilerin yalnızca cümle düzeyinde doğru dil üretilmelerini değil, aynı zamanda anlamlı, tutarlı ve hedef bağlama uygun iletişim kurmalarını sağlar. Bu nedenle metinler, iletişimsel yeterlilik kavramının merkezinde yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretimi artık yalnızca dil bilgisel yapıların öğretilmesiyle sınırlandırılmamakta, dilin toplumsal, kültürel ve bilişsel yönlerini içeren çok yönlü bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde dil öğretimi, öğrencilerin hedef dilde anlamlı biçimde iletişim kurabilmelerini, farklı bağlamlarda uygun iletişimde bulunabilmelerini ve kültürlerarası farkındalık kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu süreçte metinler, dilin doğal kullanımlarını temsil eden ve kültürel bağlamları içeren en önemli öğretim materyallerinden biridir. Metinler yalnızca sözcük ve dil bilgisi yapılarının değil, aynı zamanda hedef kültüre ait değerlerin, toplumsal normların ve düşünme biçimlerinin de aktarımını sağlar. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dilsel ifadenin yalnızca “nasıl söylendiği”ne değil, “neden ve hangi bağlamda söylendiği”ne de odaklanılması gerekmekte, öğrencilerin dilsel ifadelerle bu açıdan da yaklaşmalarına önem verilmelidir.

Metin türlerinin öğretimsel değeri oldukça büyüktür. Her metin türü, farklı bir iletişimsel işlev taşır ve özgün bir yapısal örgüye sahiptir. Anlatı metinleri; olay örgüsü, zamansal yapı ve anlatı bağdaşıklığı gibi unsurları kavramaya yardımcı olurken açıklayıcı metinler bilgi aktarımı ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Tartışma metinleri ise ileri düzey düşünsel organizasyon ve dilsel üretim gerektirir. Öğrenciler farklı işlevlere sahip iletişimsel metinlerle karşılaştıkça dilin farklı kullanım biçimlerini tanıyacak ve kendi metinlerini planlama, paragraf düzenleme ve bağlama uygun biçimde yazma becerilerini geliştireceklerdir. Ayrıca farklı işlevler için yazılan metinlerin kelime hazineleri ve yapısal özellikleri de farklı olacağı için öğrenciler hedef kültürün gerçek iletişim ortamlarında kullanabilecekleri kelime hazinesine de sahip olacaklardır.

Metindilbilimsel ilkeler, hem okuma-anlama hem de yazma öğretiminde etkili biçimde kullanılabilmektedir. Okuma öğretiminde öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini tanıması ve metin örgüsünü fark etmesi, onların anlam kurma süreçlerini derinleştirir. Yazma öğretiminde ise tutarlılık, bağlam uyumu ve metin organizasyonu becerileri geliştirilir. Dijital çağda metin kavramı genişlemiş, görsel, işitsel ve sözel öğelerin birleştiği çok modlu yapılar yabancı dil öğretiminde yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum, metindilbilimin uygulama alanını genişletmiş ve metinlerin öğretimsel değerini artırmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında, metindilbilimsel yaklaşımın yabancı dil öğretimine büyük bir katkı sağladığı görülmektedir. Bu yaklaşım, dili yalnızca yapısal doğrulukla sınırlamaz; anlam, bağlam ve iletişimsel işlev boyutlarını da öğretim sürecine dâhil eder. Metinler aracılığıyla öğrenen birey, dili gerçek yaşamda nasıl kullanacağını öğrenir, hedef kültürün düşünme

biçimlerine aşina olur ve dört dil becerisini bütünsel biçimde geliştirir. Böylece dil öğrenimi ezber temelli bir süreç olmaktan çıkar; anlam üretimi, kültürel etkileşim ve bilişsel gelişimi içeren bir deneyime dönüşür.

Yabancı dil öğretiminde metin temelli bir müfredatın oluşturulması büyük bir önem taşımaktadır. Dil bilgisel konular metin bağlamına yerleştirilerek öğretim yapılmalı ve öğrenciler, farklı metin türleriyle düzenli biçimde karşılaştırılmalıdır. Öğretim sürecinde otantik metinlerin (örneğin gazete haberleri, röportajlar, blog yazıları, film diyalogları) kullanımı, öğrencilerin hem dilsel hem kültürel farkındalıklarını artıracaktır. Bunun yanında öğrencilere bağdaşıklık öğelerini tanıma, tutarlılığı sağlama ve metin içi ilerlemeyi izleme gibi metin çözümleme stratejileri açık biçimde öğretilmelidir.

Yazma öğretiminde öğrencilerin metin planlama, paragraf düzenleme ve bağlam uyumu gibi süreçlere aktif biçimde katılması, üretim becerilerini güçlendirecektir. Dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda, derslerde görsel, işitsel ve tümce birleştirme öğelerini bir arada barındıran, çok unsurun birlikte bulunmasını içeren ve gerektiren metinlerin kullanımı teşvik edilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında metindilbilimsel farkındalık kazandırmaya yönelik özel modüller yer almalı, böylece öğretmenler dilin metinsel boyutunu öğrencilerine aktarabilecek donanımına sahip olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca dil bilgisel doğruluk değil, metnin bütünlüğü, bağlama uygunluğu ve anlam oluşturma gücü de dikkate alınmalıdır.

Sonuç olarak metindilbilimsel yaklaşım, yabancı dil öğretimini çağdaş, kültürel ve iletişimsel bir zemine oturtturarak öğrencinin dili gerçek yaşamda işlevsel biçimde kullanmasını sağlar. Bu anlayış, dilin bir iletişim aracı olarak öğretilmesi gerektiği gerçeğini temellendirir ve öğrenme sürecini daha anlamlı, kalıcı ve kültürlerarası bir deneyime dönüştürür. Bu amaca ulaşabilmek için öğrenciler, ilgi çekici kendi dilsel becerilerine uygun olan özgün ya da uzmanlar tarafından daha basit bir dil ve yapıyla aktarılan ılımlı özgün metinlerle her fırsatta bir araya getirilmelidir.

Metin türüne göre planlanan, metindilbilimsel çözümlemeye dayalı etkinlikler, öğrencilerin dilin sosyal boyutunu fark etmelerini, metin bağlamında anlam kurma becerilerini geliştirmelerini ve dili gerçek iletişim durumlarında kullanmalarını sağlar. Bu nedenle yabancı dil derslerinde metin seçimi yapılırken yalnızca öğretim amacıyla üretilmiş materyallere değil, metindilbilimsel kriterlere uygun, hedef kitleye göre uyarlanmış özgün metinlere öncelik verilmelidir. Böylece dil öğrenimi, hem doğallığını hem de öğretimsel işlevselliğini korur.

Kaynakça

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brinker, K.; Cölfen, H. & Pappert, S. (2018). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2024): *Linguistische Textanalyse – Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 10., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Fix, U. (2008). Text und Textlinguistik, içinde *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Janich, Nina. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), s. 97–118: Cambridge University Press .
- Hausendorf, H., Kesselheim, W., Kato H. & Breitholz, M. (2017). Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift. *Germanistik Dilbilim* 308. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Heinemann, W. Viehweger, D. (1991). Textlinguistik. *Germanistik Dilbilim* 115, cilt 115. Berlin: De Gruyter.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Jakobs, E.- M. (1997). *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janich, N. (2008). *Textlinguistik, 15 Einführungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jones, C. (2022). Authenticity in language teaching materials, içinde: *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*, s. 65–77.
- Kırmızı, B. (2014). *Savaşın İzinde Roman*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Lelkes, Z. & Misiak A.-M. (2025). *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Polio, C. (2014). *Using authentic materials in the beginning language classroom*. 18 (1), s. 43-68. Clear News Michigan State University: ABD.
- Riedner, R. (2018). Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. içinde: *Deutsch als Fremdsprache*, 55(1), s. 34–43.
- Sandig, B. (2006). *Textstilistik des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Tepebaşılı, F. (2001). *Edebiyat ve Roman*. Konya: Çizgi.
- Uslu Zeki (2020). *Türkçe Almanca Karşılaştırmalı Dilbilgisi*. Ankara: Anı.

Mesleki Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Sözcük Öğretim Yaklaşımları

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

Giriş

Almanca, Avrupa'da bilimsel üretim, teknolojik gelişme ve ekonomik etkileşimin temel iletişim dillerinden biri olarak konumlanmakta; bu durum dili, mesleki yabancı dil öğretimi bağlamında stratejik bir öneme taşımaktadır (Otte, Scheiderer, Hoffmann ve Isenhardt, 2020). Bu önem, Almanca öğretimini yalnızca dilbilgisel yapıların aktarımıyla sınırlı bir süreç olmaktan çıkararak, öğrenenlerin mesleki kimliklerini, kültürlerarası etkileşim becerilerini ve istihdam edilebilirliklerini geliştirmeye yönelik çok boyutlu bir öğrenme alanına dönüştürmektedir. Mesleki yabancı dil olarak Almanca öğretimi, bireylerin belirli bir meslek alanında etkili biçimde iletişim kurabilmeleri için gerekli olan terminoloji, kavramsal yapı ve söylem biçimlerini edinmelerini amaçlar. Bu yaklaşımda dil, yalnızca bir ifade aracı değil, aynı zamanda mesleki bilgi üretimi, paylaşımı ve problem çözme süreçlerinin aktif bir bileşenidir. Sağlık, turizm, mühendislik veya eğitim gibi farklı disiplinlerde yürütülen Almanca öğretimi, her alanın özgün sözcük dağarcığı ve iletişim bağlamı nedeniyle farklı pedagojik yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle mesleki yabancı dil öğretimi, genel dil öğretiminden ayrı olarak disiplin temelli, işlevsel ve bağlama duyarlı bir pedagojik anlayış çerçevesinde ele alınmalıdır.

Bu genel çerçeve içinde mühendislik alanı, mesleki yabancı dil öğretiminin en belirgin uygulama örneklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bunun temel nedeni, mühendislik eğitiminin doğası gereği disiplinlerarası bilgi üretimine dayalı bir yapıya sahip olmasıdır. Bu nedenle öğrencilerden yalnızca teknik bilgiye hâkim olmaları değil, aynı zamanda bu bilgiyi farklı bağlamlarda etkili ve doğru biçimde dilsel olarak ifade edebilmeleri beklenmektedir.

Teknik Almanca, soyut kavramlara, çokanlamlı yapılara ve bağlama özgü terimlere dayalı karmaşık bir dilsel yapıya sahiptir. Özellikle uzun bileşik kelimeler, terminolojik yoğunluk ve kavramsal çeşitlilik, öğrencilerin anlam kurma süreçlerinde ek bilişsel yük oluşturmaktadır. Bu durum yalnızca yazılı metinleri anlamada değil, aynı zamanda mühendislik derslerinde kullanılan dili takip etmede, sözlü sunumları anlamada, teknik rapor hazırlamada ve proje tabanlı iş birliklerinde iletişim kurmada da zorluklara yol açmaktadır (Hettinger, 2020). Öğrenciler, okuma sürecinde kavramların çokanlamlılığıyla, dinleme sürecinde ise hızlı tempo, terminoloji açısından yoğun söylemlerle karşı karşıya kalmaktadır (Ehlich ve Rehbein, 2015). Dilsel zorluklar, öğrencilerin kavramsal anlama, kendini ifade etme ve mesleki iletişim kurma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Terminoloji bilgisinin yetersizliği, mühendislik öğrencilerinin akademik yeterliklerini, problem çözme kapasitelerini ve alanlarına özgü düşünme biçimlerini sınırlayabilmektedir (Baumann, 2009). Teknik terimlerin yalnızca yüzeysel biçimde ya da bağlamdan kopuk öğrenilmesi, bilgi aktarımını ve disiplinlerarası etkileşimi de olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle teknik Almanca öğretimi, geleneksel sözcük

öğretiminden farklı olarak, bilişsel süreçleri destekleyen, anlam ilişkilerini öne çıkaran ve bağlama dayalı stratejilerle yürütülmelidir (Neef, 1997; Duddeck, 1999; Klischat, 2020).

Bu çalışma, mühendislik alanında Almanca öğrenen öğrenciler için etkili sözcük öğretim yaklaşımlarını kuramsal bir perspektiften değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel yöntemlerden doküman incelemesi kullanılmış; teknik terim öğretimine ilişkin ulusal ve uluslararası kaynaklar kapsamlı biçimde analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, tematik kategoriler altında yapılandırılmış ve her bir strateji ilgili kuramsal temellerle ilişkilendirilerek betimleyici bir anlayışla yorumlanmıştır.

Anlam ilişkilerine dayalı öğretim, bağlamsal öğrenme, görsel materyal kullanımı, zihinsel haritalama ve tekrar temelli yaklaşımlar öne çıkan stratejiler arasında yer almakta; bu stratejiler bilişsel öğrenme kuramları ışığında ele alınmaktadır. Bulgular, çoklu modaliteleri içeren, anlam merkezli ve bilişsel süreçleri destekleyen stratejilerin teknik Almanca öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, teknik Almanca öğretimiyle ilgilenen öğretmenler, materyal geliştiriciler ve müfredat planlayıcıları için kuramsal bir rehber sunmayı amaçlamaktadır. Literatürde teknik Almanca öğretimine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunsa da, mühendislik öğrencilerine yönelik sözcük öğretim stratejilerini doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın, alandaki boşluğu doldurarak teknik Almanca terminoloji öğretimine kuramsal bir bakış sunacağı ve alana değerli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan Diline Dayalı Yabancı Dil Öğretimi ile Genel Yabancı Dil Öğretimi Arasındaki İlişki

Fluck'a (1992) göre, genel yabancı dil öğretimi ile alan diline dayalı yabancı dil öğretimi arasında özellikle hedef kitleye özgülük, alan odaklılık ve alan iletişimsel yeterlik açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu ifadeye bağlı olarak, alan diline yönelik öğretim ve öğrenimin bağımsız bir niteliğe sahip olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Alan didaktiği literatüründe sıkça dile getirilen görüş, alan diline dayalı yabancı dil öğretiminin özgünlüğünün yalnızca farklı iletişimsel başlangıç durumlarına ve metin seçimine dayandığı; bunun ötesinde genel yabancı dil didaktiğinin ilkelerinin geçerli olduğu yönündedir (Hoffmann, 1985; Kremer, 2007; Roelcke, 2010). Dolayısıyla, alan didaktiğinin yabancı dil öğretiminden tamamen bağımsız, özerk bir statüye sahip olmadığı ileri sürülebilir.

Bu yaklaşıma göre mesleki amaçlı dil, aslında genel dilden tamamen farklı değildir; kullanılan araçlar ve yapılar temelde aynıdır. Ancak mesleki bağlamlarda dil, iş alanına özgü standartlar ya da terminoloji temelinde kullanıldığı için daha kesin, net ve anlaşılır olmaktadır (Wiesner, 2012). Örneğin bir teknisyen ya da mühendis için "Hebel" (kaldırma) gibi bir ifade, tüm taraflarca aynı nesneyi çağırır. Bu ortak bilgi zemini, yanlış anlamaların önüne geçer ve iletişimi gündelik dile göre daha güvenilir hale getirir. Bu nedenle alan dili, genel dilin özel bir kullanım biçimi olarak görülür ve hedef dilin öğretmeninin erişebileceği, öğretebileceği bir boyut taşır. Dolayısıyla mesleki yabancı dil öğretimi, bağımsız bir alan olarak değil, genel yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Beier ve Möhn (1988) ise bu yaklaşımı eleştirerek, alan dilinde iletişimin işlevselliğinin göz ardı edildiğini belirtmiştir. Alan bağlamlarında kullanılan dilsel ifadeler, gündelik dilde çok ta sık karşılaşılmayan özgün işlevler üstlenmektedir. Belirli mesleki amaçlara hizmet eden

dilbilgisel yapılar farklı biçimlerde kullanılabilir ya da aynı iletişim amacı, bağlama göre değişen yöntemlerle ifade edilebilir. Örneğin, gündelik dilde “Die Glühlampe funktioniert nicht” (ampul çalışmıyor) denirken elektrik mühendisliği bağlamında aynı durum “Im Stromkreis liegt eine Unterbrechung vor” (Elektrik devresinde bir kesinti var) şeklinde ifade edilir. Böylece teknik dil, sorunu yalnızca betimlemekle kalmaz, aynı zamanda nedeni ortaya koyarak daha kesin ve işlevsel bir açıklama sağlar. Bu durum, alan iletişiminin genel dilin ötesinde kendine özgü kuralları ve işlevleri olan bir sistem olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla alan iletişiminin dilbilimsel açıdan tanımlanması, mesleki yabancı dil öğretimini hem gerekli hem de zorunlu kılmaktadır.

Alan diline dayalı yabancı dil öğretimi ile genel yabancı dil öğretimi arasındaki bağlantı göz ardı edildiğinde, yalnızca alan odaklı dile indirgenip genel dil öğretimi ihmal edildiğinde, önemli bir sorun ortaya çıkmaktadır. Çünkü alan dilini öğrenmek neredeyse her zaman genel dil becerisine dayalıdır. Öğrenmenin yalnızca mesleki dile odaklanması, öğrencilerin sosyal bağlamlarda kendilerini ifade etme olanağını sınırlandırmaktadır (Schwenk, 2010; Ahrenholz, 2010). Bu nedenle Fluck (1992), alan ve genel yabancı dil öğretimi arasında karşılıklı kurmak yerine, ortak ve farklı yönlerin birlikte ele alınmasını önermektedir ve ona göre genel yabancı dil öğretimine kıyasla, alan diline dayalı yabancı dil öğretiminin bazı özgün özellikleri bulunmaktadır:

- Hedefler ve içerikler, çok daha belirgin biçimde öğrencilerin somut ihtiyaçlarına yöneliktir. Dil yeterliğinin geliştirilmesi, aynı zamanda mesleki yeterliliğin artması anlamına gelir.
- Alan diline dayalı yabancı dil öğretimi, öğrencilerde belirli bir alan bilgisini geliştirmeyi amaçlar. Öğretmen, öğrencinin mesleki bağlamını anlamak ve bu bağlamı dersin içine taşımak durumundadır.
- Öğretimin odağı, mesleki bağlamda işlevsel olarak kullanılabilecek iletişim alanlarıdır. Buradaki dil, alan metinleri aracılığıyla güncellenir ve somutlaştırılır.
- Dersin tasarımı, yalnızca genel yabancı dil öğretiminin ilkeleriyle değil, aynı zamanda alan dilbiliminin bulgularıyla da şekillendirilmelidir.
- Dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma), mesleki hedeflere göre farklılaştırılır; yalnızca ilgili yönler geliştirilir. Buna ek olarak, çeviri beşinci beceri olarak öne çıkar.
- Alan doğruluğu ile dil doğruluğu, birlikte ele alınır. Bu durum, özel alıştırma türlerini (örneğin hata toleransı, metin seçimi ölçütleri) gerekli kılar.
- Bunların yanında, kurs organizasyonunda da özgün nitelikler vardır: mümkün olduğunca homojen sınıfların oluşturulması, zaman faktörünün dikkate alınması ve maliyet-fayda dengesi gibi.

Özetlemek gerekirse, Fluck’a göre (1992), alan diline dayalı yabancı dil öğretimini diğer öğretim türlerinden ayıran başlıca ölçütler, alan odaklılık ile hedef kitleye özgülük olarak öne çıkmaktadır.

Teknik Almanca Öğretiminde Kuramsal Arka Plan

Teknik Almanca öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesi, yalnızca terminolojik bilgi aktarımıyla sınırlı değildir. Hedeflenen sözcüklerin zihinde nasıl işlendiği, uygulandığı ve kalıcı hale geldiği de sürecin birer parçasıdır. Bu noktada, yabancı dil öğretiminde öne çıkan

bazı bilişsel kuramlar, teknik terimlerin öğrenilmesinde önemli bir teorik dayanak sunmaktadır. Soyut kavramlar, çok anlamlılık, bağlama özgü kullanımlar ve uzun bileşik sözcüklerle karakterize edilen teknik Almanca, öğrenenlerin bilişsel süreçlerini önemli ölçüde zorlamaktadır ve bu durum, teknik dil öğretiminin kuramsal yaklaşımlar ışığında ele alınmasını ve daha sistematik, verimli bir yapıya kavuşturulmasını zorunlu kılmaktadır (Baumann, 2009; Hettinger, 2020). Paivio'nun Çift Kodlama Kuramı, Craik ve Lockhart'ın (1972) İşleme Derinliği Hipotezi ile Baddeley ve Hitch'in (1974) Çalışma Belleği Modeli, teknik Almanca terminoloji öğretiminin anlaşılmasına ve geliştirilmesine yönelik güçlü bir arka plan sağlamaktadır.

Paivio'nun (1971, 1986) geliştirdiği Çift Kodlama Kuramı, bilginin sözel ve görsel olmak üzere iki farklı kanaldan işlendiğini öne sürmektedir. Sözcükler yalnızca işitsel-sözel biçimde değil, aynı zamanda görsellerle desteklendiğinde zihinde iki ayrı kod üzerinden temsil edilmektedir. Böylelikle öğrenilen bilginin hem hatırlanma oranını artmakta hem de anlamlı bağlantılar kurulması kolaylaşmaktadır. Çift kodlama, özellikle mühendislik öğrencilerinin kavramları somutlaştırmalarına ve mesleki uygulamalarda daha kolay hatırlamalarına katkı sunmaktadır.

Örneğin, „Drehmoment“ (tork), „Schubkraft“ (itme kuvveti), „Leiterplatte“ (devre kartı) gibi teknik terimler soyut kavramları ifade etmektedir. Bu terimler görseller (motor şemaları, devre diyagramları) ile birlikte sunulduğunda, hem sözel hem görsel kodlama sağlanmaktadır.

Craik ve Lockhart'ın (1972) geliştirdiği İşleme Derinliği Hipotezi, öğrenmenin kalıcılığının, bilgiyi ne kadar derin işlediğimize bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Yüzeysel işleme (ör. kelime tekrarları) kısa vadeli öğrenme sağlarken, anlamlı işleme (bağlam, işlev, kavramsal ilişki) uzun vadeli öğrenmeyi desteklemektedir.

Yalnızca „Ventil“ (valf) gibi terim listelerini ezberlemek kısa süreli hatırlama sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin bu terimin işlevini mühendislik süreçlerinde kullanarak öğrenmeleri, kavramın kalıcı hale gelmesine yardımcı olmaktadır.

Örneğin „Spannung“ (gerilim) kavramı bir devre ölçümünde uygulamalı olarak işlendiğinde, daha derin bir işleme gerçekleşmektedir.

Baddeley ve Hitch'in (1974) geliştirmiş oldukları Çalışma Belleği Modeli ise, bilginin kısa süreli olarak işlenmesini açıklayan önemli bir modeldir. Bu model fonolojik döngü (işitsel bilgi), görsel-uzamsal not defteri (görsel bilgi) ve yönlendirici yönetici (dikkat ve kontrol) olarak üç ana bileşeniyle öne çıkmaktadır. Öğrenciler derslerde aynı anda hem öğretmenin açıklamalarını dinlemekte (fonolojik döngü), hem görselleri incelemekte (görsel-uzamsal not defteri), hem de dikkatlerini sürdürmeye çalışmaktadır (yönlendirici yönetici).

„Kraftstoffverbrauchsmessgerät“ (yakıt tüketim ölçüm cihazı) gibi uzun ve karmaşık bileşik sözcükler öğrencilerin kalıcı hafızlarını zorlayabilmektedir. Bu nedenle kavramların küçük parçalara ayrılması („Wärme“ ısı, „Leitung“ – iletim, „Fähigkeit“ – yeti) ve görsellerle desteklenmesi, bilişsel yükü azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Mevcut kuramlar yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmasına rağmen, bunların teknik Almanca terminoloji öğretimine uygulanışına dair sistematik bir çerçeve literatürde yer almamaktadır. Bu nedenle söz konusu kuramların mühendislik öğrencilerinin sözcük

öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağlayabileceği, çalışmanın özgün niteliğini ortaya koymaktadır.

Mühendislik Alanında Almanca Öğretimine Didaktik Bakış Açısı

Mühendislik öğrencileri için teknik Almanca öğretimi, yalnızca terminolojiye hâkim olmayı değil, aynı zamanda dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) mesleki bağlamda geliştirilmesini de gerektirmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin akademik ve profesyonel yaşamlarında etkin iletişim kurmalarını ve teknik bilgiye erişimlerini doğrudan etkilemektedir (Steinmetz ve Dintera, 2020).

Teknik Almanca'da okuma becerisi, mühendislik öğrencilerinin teknik makaleleri, kullanım kılavuzlarını, raporları ve standart dokümanları anlayabilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Ancak bu metinler, terminolojik yoğunluk, uzun bileşik sözcükler ve soyut kavramlarla doludur. "Deutsch für Ingenieure" gibi alan odaklı ders kitaplarında da vurgulandığı üzere, mühendislik öğrencilerinin karşılaştıkları metin türleri özgün ve mesleki içeriklere dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yalnızca metni anlamaları değil, aynı zamanda kavramların bağlam içindeki işlevini çözümleyebilmeleri gerekmektedir. Okuma stratejileri (tarama, seçici okuma, kavram haritalarıyla destekleme) bu noktada öğrencilerin yükünü hafifletmekte ve anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır (Grabe ve Stoller, 2011).

Mühendislik eğitimi sürecinde öğrenciler, derslerde teknik açıklamaları, laboratuvar yönergelerini ve proje sunumlarını dinlemek durumundadır. Teknik Almanca'daki hızlı anlatım, yoğun kavram kullanımı ve soyut dil yapıları dinleme ve anlamayı zor hale getirmektedir. Ayrıca derslerde kullanılan terminoloji yoğunlukla önceden öğrenilmemiş bileşik sözcüklerden oluştuğu için anlamlandırma daha da güçleşmektedir. Bu noktada, işitsel girdilerin görsel materyaller (şemalar, formüller, grafikler) ile desteklenmesi, bilişsel yükün azalmasına ve öğrenme sürecinin kolaylaşmasına katkı sağlamaktadır (Vandergrift ve Goh, 2012).

Mesleki bağlamda öğrencilerin teknik sunum yapmaları, proje toplantılarına katılmaları ve iş arkadaşlarıyla teknik iletişim kurmaları da mühendislik eğitiminde beklentiler arasındadır. Konuşma becerisi yalnızca terminolojiyi bilmek değil, kavramları bağlama uygun ve akıcı biçimde ifade edebilme yetisini de beraberinde getirmektedir. Steinmetz ve Dintera (2020), teknik görüşmelerin özellikle konuşma becerisini geliştirmek için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Rol oynama, vaka çalışmaları ve grup tartışmaları, öğrencilerin yalnızca terminolojiyi etkin bir biçimde kullanmalarını değil, aynı zamanda alanlarına özgü iletişimsel işlevleri (tanımlama, açıklama, gerekçelendirme, karşılaştırma, yorumlama) yerine getirmelerini sağlamaya destekleyicidir (Bygate, 2018).

Mühendislik öğrencilerinden beklenen rapor hazırlama, proje belgelerini yazma ve deney sonuçlarını aktarma süreçleri, teknik yazma yetisini zorunlu hale getirmektedir. Yazma becerisi terminoloji bilgisinin yanı sıra farklı metin türlerinin (rapor, kılavuz, teknik açıklama) özelliklerine uygun üslup ve yapının kullanılabilmesi de önem arz etmektedir. "Deutsch für Ingenieure" kitabında da bahsedildiği üzere, yazma alıştırmaları okuma ve hesaplama görevleriyle bağlantılı şekilde tasarlanmakta; böylece öğrenciler öğrendikleri terminolojiyi üretken bir biçimde yazıya dökebilmektedir. Konuların gruplandırılarak, kısa teknik

açıklamalardan başlamak üzere rapor yazımına kadar ilerleyen bir süreçte aşamalı olarak öğretilmesi önemlidir (Hyland, 2004).

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri birbirini tamamlayan süreçler olarak teknik iletişimde anlamlı bir bütün oluşturduğu için, her bir yeti stratejik sözcük öğretim yöntemleriyle desteklendiğinde daha verimli hale gelmektedir. Örneğin bağlamsal öğrenme okuma ve dinleme süreçlerini kolaylaştırırken; zihinsel haritalama ve sözcük ilişkilendirme konuşma ve yazmayı güçlendirmektedir. Dolayısıyla teknik Almanca öğretiminde beceriler ile sözcük öğretim stratejilerinin entegrasyonu, hem akademik hem de mesleki yeterlilik açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Mühendislik Alanında Almanca Sözcük Öğretim Stratejileri

Mesleki yabancı dil öğretiminde gündelik dil ile teknik dil arasındaki farkların göz ardı edilmemesi büyük önem taşımaktadır. Gündelik dil çoğu zaman bağlama bağlı, esnek ve belirsiz ifadelerle iletişim kurmaya olanak tanırken, teknik dil kesinlik ve standartlaşmaya dayanmaktadır (Baumann, 2009). Dolayısıyla öğrencilerin mesleki bağlamda doğru ve etkili iletişim kurabilmeleri için bu iki dil düzeyinin ayrımını fark etmeleri gerekmektedir. Bu farkın yalnızca teorik olarak değil, somut örnekler ve uygulamalarla gösterilmesi, öğrencilerin teknik terminolojiyi gündelik ifadelerden ayırt etmelerini ve mesleki pratiklerinde doğru biçimde kullanmalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin gündelik dilde “dieses Stück” (şu parça) ifadesi yeterli olabilirken, teknik dilde aynı nesnenin “Sechskantschraube” (altıgen başlı vida) olarak adlandırılması beklenir. Bu tür uygulamalı örnekler, öğrencilerin yalnızca kelime bilgilerini değil, aynı zamanda mesleki yeterliliklerini de geliştiren vazgeçilmez bir pedagojik bir gerekliliktir (Hoffmann, 1985; Roelcke, 2010; Wiesner, 2012). Öğrencilerin alanlarına özgü öğrendikleri sözcükleri anlamlandırmaları, bağlama yerleştirmeleri ve etkin kullanabilmeleri için çeşitli stratejilerden yararlanılması gerekmektedir. Bu stratejiler, bilişsel öğrenme kuramlarıyla da uyumlu olup, mühendislik öğrencilerinin teknik dil edinimindeki kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir.

Bağlam İçinde Sözcük Öğretimi

Bağlam içinde öğretim, sözcüklerin tek başına listelenip ezberletilmesi yerine, özgün metinler ve iletişimsel durumlar içinde öğrenilmesini öngörmektedir. Özellikle mühendislik alanında teknik terimler, çoğunlukla uzun bileşik sözcüklerden (Kraftwerksturbine, Wärmeleitfähigkeit), soyut kavramlardan ve çok anlamlılıktan oluşmaktadır. Bu nedenle bağlam, öğrencilerin terimi doğru kavramlaştırmaları için kritik bir öneme sahiptir.

Craik ve Lockhart (1972) tarafından geliştirilen Derin İşleme Hipotezi, bir bilginin yalnızca yüzeysel biçimsel özellikleriyle değil, anlam düzeyinde işlendiğinde bellekte daha kalıcı hale geldiğini vurgulamaktadır. Teknik Almanca’da bir terimin yalnızca karşılığını bilmek yeterli değildir; öğrencilerin bu terimi hangi bağlamda, hangi işlevle ve hangi kavramsal ilişkilerle kullanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin “Leitung” kelimesi, Elektrik Mühendisliğinde “hat/kablo”, Malzeme Mühendisliğinde “iletim”, İşletme/Yönetim bilimlerinde ise “yönetim” anlamında kullanılabilmektedir. Öğrencilerin bu ayrımı

kavrayabilmeleri için kelimenin geçtiği teknik metinler, raporlar ya da deney yönergesi gibi bağlamlarla çalışmaları gerekmektedir.

Tablo 1. *Leitung* Kelimesinin Bağlamlara Göre Anlam Farklılıkları

Bağlam	Kullanım Örneği	Anlam
Elektrik Mühendisliği	Die elektrische <i>Leitung</i> ist beschädigt. (Elektrik hattı hasarlı.)	Hat / Kablo
Malzeme Bilimi / Fizik	Die Wärme <i>leitung</i> von Kupfer ist sehr hoch. (Bakırın ısı iletimi çok yüksektir.)	İletim
İşletme / Yönetim	Die <i>Leitung</i> des Projekts liegt bei Frau Müller. (Projenin yönetimi Frau Müller'dedir.)	Yönetim / Liderlik

Hedeflenen sözcüklerin, tabloda örneklendiği gibi ilgili alt alanlara göre sınıflandırılarak bağlam içinde öğretilmesi, öğrencilerin kavramlar arasındaki anlam farklılıklarını daha net görmelerine olanak tanıyacak ve öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır. Literatürde, bağlamsal sözcük öğretiminin teknik dil öğretiminde kalıcılığı artırdığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Nation 2001, Schmitt 2010, Meara 2009). Örneğin, sözcüklerin yalnızca listeler halinde aktarılması yerine, anlam ilişkilerinin somut örneklerle desteklenmesi önem kazanmaktadır. Özellikle aşağıdaki örnek tablodaki gibi isim-fiil-isimleşme ilişkisini temel alan kelime türetme çalışmaları, öğrencilerin terminolojiyi daha kolay kavramalarına ve farklı bağlamlarda işlevsel olarak kullanabilmelerine katkı sağlayan etkili yöntemler arasında değerlendirilmektedir.

Tablo 2. *İsim-Fiil-İsimleşme İlişkisi ile Kelime Türetme*

Substantiv (isim)	Verb (fiil)	Derivation (isimleşme)
die Leitung (hat, boru, yönetim)	leiten (iletmek, yönetmek)	die Ableitung (türetme, iletim, akış yönlendirme)
der Strom (akım - elektrik ya da su)	strömen (akmak)	die Strömung (akış, akıntı)
der Druck (basınç, baskı)	drücken (basmak, sıkmak)	der Ausdruck (ifade, baskı)
die Spannung (gerilim - (elektriksel ya da mekanik)	spannen (germek)	die Verspannung (gerginlik, sıkışma)
das Gewicht (ağırlık)	wiegen (tartmak)	das Gleichgewicht (denge)

“Deutsch für Ingenieure” adlı ders kitabında da (Steinmetz ve Dintera, 2020:107) isim-fiil-isimleşme ilişkisini temel alan kelime türetme çalışmalarının yanı sıra, özgün metinlerden alınmış malzemeler aracılığıyla teknik terimlerin öğretildiği ve öğrencilerin yalnızca terminolojiyi değil, aynı zamanda metnin içindeki bağlamdan sözcüğün anlamını çıkarabilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

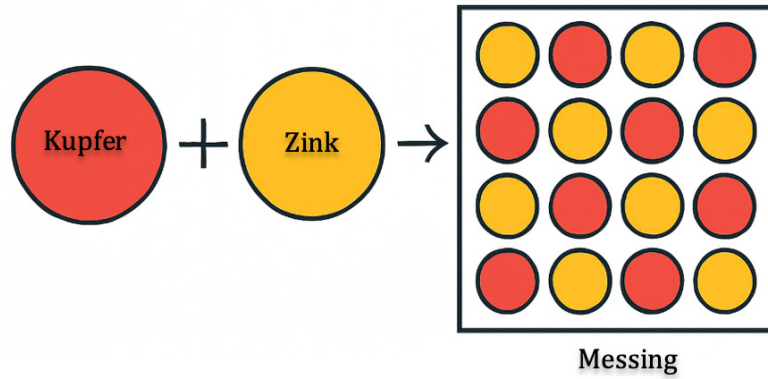
Görsel Destek Kullanımı ile Sözcük Öğretimi

Diyagramlar, tablolar, grafikler, teknik çizimler ve şemalar gibi görsel materyaller, kavramların yalnızca sözel olarak değil, aynı zamanda görsel kodlarla da zihinde temsil edilmesine olanak tanımaktadır. Görsel destek kullanımı aracılığıyla, soyut kavramların yoğunlukla kullanıldığı ve kavramsal karmaşıklığın yüksek olduğu metinlerde geçen terminolojinin somutlaştırılarak anlamlandırılması, bilginin kalıcı hale getirilmesi açısından önemli bir stratejidir.

Paivio'nun geliştirdiği Çift Kodlama Kuramı (1986), bilginin hem sözel hem de görsel kodlarla işlendiğinde bellek yükünün azaldığını ve hatırlamanın güçlendiğini ileri sürmektedir. Teknik Almanca'da, yalnızca terimin tanımını sunmak yerine görsellerle desteklenmesi, öğrenenin bilgiyi iki farklı kodlama kanalı aracılığıyla işlemesine katkı sağlamaktadır. Örneğin "Legierung" (alaşım) kavramı, yalnızca tanımla değil, bir alaşımın yapısını gösteren diyagramlarla sunulduğunda öğrencilerin kavramı daha doğru anlamlandırırdığı ve uzun vadede hatırlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmektedir.

Şekil 1. "Legierung" Kavramının Tanımı ve Görsel Açıklaması

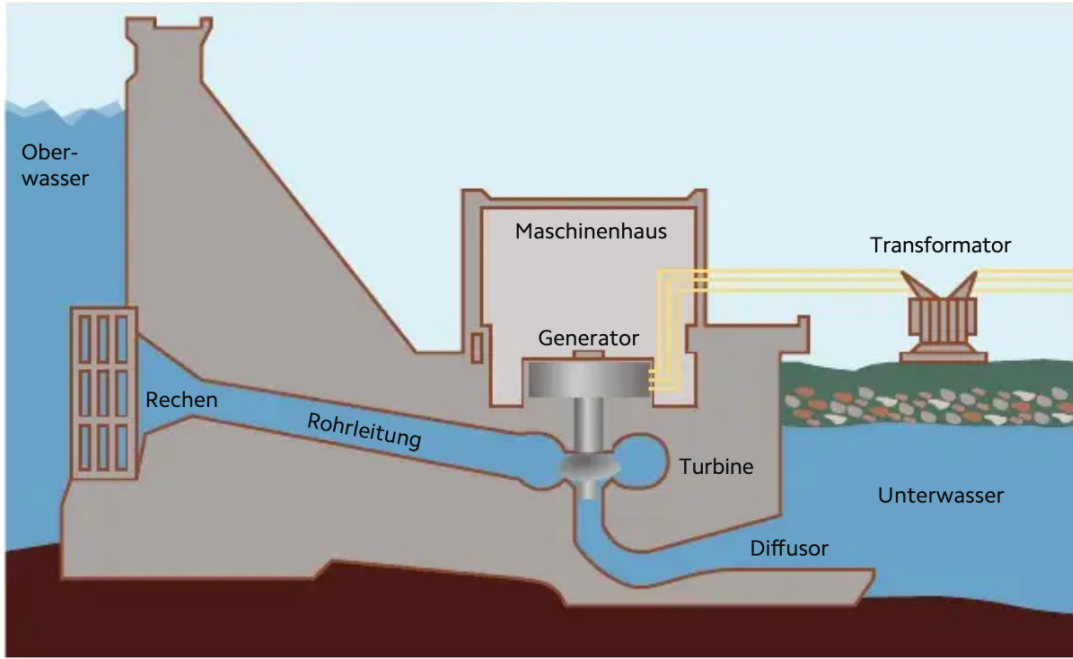
Legierung, ist ein Gemisch aus mindestens zwei Komponenten, von denen mindestens eines ein Metall ist.



(Bu görsel yazar tarafından tasarlanmıştır.)

Literatürde görsel materyallerin dil öğretiminde sözcük öğrenimini desteklediği ve özellikle soyut kavramların öğrenilmesinde anlamlı katkılar sağladığı belirtilmektedir (Mayer, 2001; Clark ve Lyons, 2010). Teknik dil öğretimi bağlamında, Steinmetz ve Dintera'nın (2020) hazırladığı Deutsch für Ingenieure ders kitabında da bu strateji benimsenmiş, özellikle malzeme bilimi, elektrik mühendisliği ve enerji teknolojisi gibi alanlarda terminoloji görsellerle desteklenmiştir. Örneğin aşağıdaki görsel Barajlı Hidroelektrik Enerji üretimini göstermektedir:

Şekil 2. *Wasser-Speicherkraft (Barajlı Hidroelektrik Enerji)*



(Steinmetz ve Dintera, 2020:170).

Görsel destek, mühendislik öğrencilerinin karmaşık teknik bilgiyi işleme süreçlerini kolaylaştırmakta, dikkatlerini anahtar kavramlara yönlendirmekte ve öğrenilen bilgilerin zihinsel olarak organize edilmesini sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, teknik Almanca öğretiminde görseller, yalnızca estetik bir unsur değil, bilişsel süreçleri doğrudan etkileyen didaktik araçlardır.

Zihinsel Haritalama ve Kavram Ağı ile Sözcük Öğretimi

Zihinsel haritalama ve kavram ağları öğrenenlerin sözcükler arasındaki ilişkileri görselleştirerek daha derin bir kavramsal yapı inşa etmelerini sağlayan stratejilerdir (Karacan Yücedağ, 2024). Sözcük öğretiminde bu yöntem, öğrencilerin yalnızca tek tek terimleri ezberlemesini değil, aynı zamanda bu terimlerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu görmelerini mümkün kılmaktadır. Yani terminolojinin parçalı değil, bütüncül bir yapı içinde kavranmasına destekleyicidir. Özellikle teknik Almanca gibi terminolojik kavramların yoğun olduğu dillerde zihinsel haritalama, kavram ağları ve kelime bulutlarının kullanımı, öğrencilerin karmaşık terminolojiyi sistematik bir biçimde anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır (Otte vd., 2020).

Literatürde kavram haritalarının sözcük öğreniminde kalıcılığı artırdığı ve özellikle akademik alanlarda terminoloji öğretiminde faydalı olduğu vurgulanmaktadır (Nesbit & Adesope, 2006; Schmitt, 2010). Collins ve Quillian'ın (1969) modeline göre insan belleği bilgileri düğümler ve bağlantılar aracılığıyla temsil etmektedir; bu nedenle teknik terimlerin kavram haritaları aracılığıyla gösterilmesi, bilgilerin bellekte daha anlamlı biçimde organize edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca Novak ve Cañas'ın (2008) belirttiği üzere, kavram haritaları öğrenenlerin

yeni bilgileri mevcut şemalarına entegre etmelerine ve bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır.

Teknik Almanca özelinde, Steinmetz ve Dintera'nın (2020) Deutsch für Ingenieure kitabında da terminoloji öğretiminin tematik alanlara göre organize edilmesi, kelime bulutları ile zihinsel haritalama yaklaşımına paralel bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

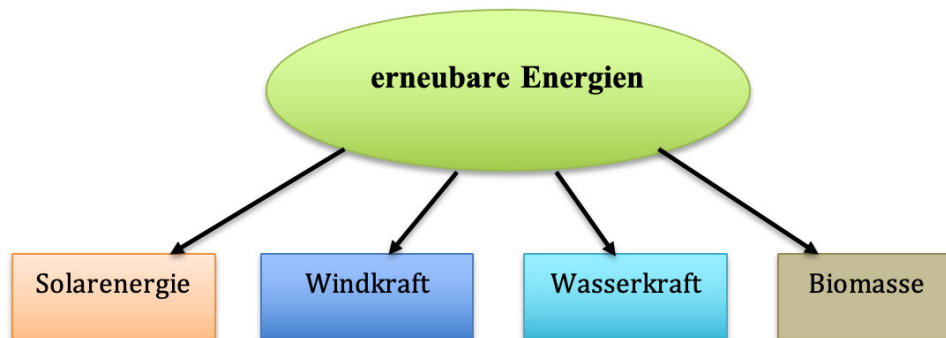
Şekil 3. Werkstoffe (Ham maddeler) kavramının Kelime Bulutu



(Steinmetz ve Dintera, 2020:143).

Mühendislik alanında teknik Almanca öğrenen öğrenciler için bu strateji, özellikle yenilenebilir enerji teknolojileri gibi alt alanlarda etkili olmaktadır. Örneğin “erneuerbare Energien” (yenilenebilir enerjiler) üst kavramından hareketle “Solarenergie (Güneş enerjisi), Windkraft (Rüzgar enerjisi), Wasserkraft (Hidroelektrik enerjisi), Biomasse (Biyokütle enerjisi)” gibi alt kavramların zihinsel haritalama yoluyla ilişkilendirilmesi, öğrenenlerin hem terminolojiyi sınıflandırmalarını hem de kavramların teknik bağlamdaki işlevlerini anlamalarını kolaylaştırır. Bu tür ağ yapıları, aynı zamanda öğrencilerin kavramlar arasındaki hiyerarşiyi ve disiplinlerarası ilişkileri görmelerine de imkân tanımaktadır.

Şekil 4. Erneubare Energien (Yenilenebilir Enerjiler) Kavramının Kavram Ağı



(Bu görsel yazar tarafından tasarlanmıştır.)

Tekrar ve Pekiştirme Yolu ile Sözcük Öğretimi

Sözcük öğrenimi, tek seferlik karşılaşmalarla kalıcı hale gelmez; bir kelimenin uzun süreli belleğe yerleşmesi için farklı bağlamlarda tekrar edilmesi gerekir. Nation (2001) bir kelimenin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için ortalama 6-16 farklı karşılaşmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu tekrarların yalnızca biçimsel değil, anlamsal ve işlevsel bağlamlarda yapılması, öğrenmeyi pekiştirmektedir. Ayrıca aralıklı tekrar yöntemi, bilgilerin belirli aralıklarla yeniden sunulmasının unutmaya eğrisini yavaşlattığını göstermektedir (Ebbinghaus, 1885/2013). Teknik Almanca bağlamında, terminoloji çoğu zaman soyut ve bileşik yapılardan oluştuğu için öğrencilerin bu kelimelerle sistematik şekilde tekrar tekrar karşılaşmaları büyük önem taşımaktadır. Sözcüklerin tekrarı, yalnızca ezberlemeye dayalı bir alıştırma olmamalı; farklı bağlamlarda uygulanarak anlamlı bir öğrenme süreci oluşturmalıdır (Ehlich ve Rehbein, 2015). Baddeley ve Hitch de geliştirdikleri Çalışma Belleği Modeli'nde (1974), kısa süreli bellekte tutulan bilginin uzun süreli belleğe aktarılabilmesi için düzenli tekrarın gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğrencilerin terimlerle tekrar tekrar karşılaşmaları ve bu terimleri üretim odaklı görevlerde kullanmaları, sözcüklerin uzun süreli belleğe aktarılmasını kolaylaştırmaktadır.

Araştırmalar, tekrarın çeşitlendirilerek yapılmasının sözcük öğrenimini desteklediğini göstermektedir. Nation (2001), kelime öğreniminde tekrarın yalnızca sıklık değil, farklı bağlamlarda maruz kalma yoluyla etkin hale geldiğini vurgulamaktadır. Schmitt (2010) de pekiştirme sürecinde öğrencilerin kelimelerle farklı görevler (eşleştirme, üretim, yazılı kullanım) üzerinden karşılaşmalarının bellekte güçlenmeye katkı sağladığını belirtmektedir.

Teknik Almanca özelinde bu durum, örneğin bir terimin önce bir ders notunda geçmesi, ardından bir laboratuvar yönergesinde tekrar edilmesi ve en sonunda öğrenci tarafından proje raporunda kullanılmasıyla sağlanabilir. Öğrenciler terminolojiyi yalnızca bir kelime listesi üzerinden tekrar ettiklerinde bilgi yüzeysel düzeyde kalmaktadır (Nation, 2001). Bu nedenle bu terimleri rapor yazma, teknik sunum yapma ya da laboratuvar/deney raporu hazırlama gibi pekiştirici tekrarlar aracılığı ile kullanmaları durumunda bilişsel işleme derinleşmekte ve öğrenme daha kalıcı hale gelmektedir.

Buna ek olarak, ders düzeyinde yapılan alıştırmalar aracılığıyla sistematik tekrarların planlanması önemlidir. Bu noktada öğretim süreci şu adımlar üzerinden yapılandırılabilir:

1. Öğrencilere hedef sözcüklerin yer aldığı bir liste dağıtılır ve bu liste isim, fiil ve isimleştirme biçimlerini gösteren tablolarla desteklenir. Böylece sözcüklerin farklı dilbilgisel kullanımları da kavratılmış olur.
2. Hedef kelimelerin yer aldığı alana özgün bir okuma metniyle öğrencilerin bu terimleri bağlam içinde yeniden görmeleri sağlanır.
3. Aynı sözcüklerin geçtiği, yine alana özgü altyazılı bir video izletilir, bu sayede öğrenciler kelimelerin hem yazılı formlarını hem de telaffuzlarını tekrar ederek Çift Kodlama Kuramı (Paivio, 1986) çerçevesinde görsel ve işitsel olarak pekiştirme imkânı bulurlar.
4. Videonun ardından hedef kelimeler, anlam eşleştirme ya da boşluk doldurma türündeki alıştırmalar yoluyla tekrar edilir. Böylelikle hem anlam hem de kullanım açısından pekiştirme sağlanmış olur.

Bu tür çok boyutlu ve aşamalı tekrarlar, teknik Almanca terminolojisinin yüzeysel düzeyde kalmadan kalıcı belleğe aktarılmasına olanak tanımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, mühendislik öğrencileri için teknik Almanca öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmada, Çift Kodlama Kuramı, İşleme Derinliği Hipotezi ve Çalışma Belleği Modeli gibi bilişsel öğrenme kuramlarının, teknik terminolojinin öğretiminde etkili stratejilerin geliştirilmesi açısından önemli dayanaklar sağladığı ortaya konmuştur. Bağlam içinde öğretim, görsel destek kullanımı, zihinsel haritalama, anlam ilişkileri ve tekrar/pekiştirme teknikleri; teknik Almanca öğrenen mühendislik öğrencilerinin terminolojiye hâkimiyetini, kavramları doğru bağlama oturtma becerisini ve iletişimsel yeterliklerini güçlendiren temel stratejiler olarak öne çıkmıştır. Kuramsal tartışmalar ve mevcut literatürdeki çalışmalar, teknik dil öğretiminde çoklu modalitelerin kullanımı, bağlam temelli yaklaşımlar ve bilişsel işlemlemeyi derinleştiren yöntemlerin öğrenmenin kalıcılığını artırmada belirleyici olduğunu göstermektedir (Nation, 2001; Baumann, 2009; Schmitt, 2010; Ehlich ve Rehbein, 2015; Otte, vd., 2020; Steinmetz ve Dintera, 2020).

Literatürde teknik Almanca öğretimi üzerine çalışmalar bulunsa da, doğrudan mühendislik öğrencilerine yönelik sözcük öğretim stratejilerinin kuramsal bir bütünlükle ele alındığı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle mevcut çalışma, alandaki önemli bir boşluğu doldurmakta ve mühendislik alanında yabancı dil olarak Almanca öğretimine yönelik özgün bir katkı sağlayacaktır.

Teknik Almanca öğretimi sürecinde hem öğretmenlerin hem de materyal geliştiricilerin hem de müfredat tasarımcılarının önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler açısından terminolojinin yalnızca listeler üzerinden aktarılması yerine, özgün mühendislik metinleri, laboratuvar yönergeleri, hedeflenen sözcüklerin sıklıkla geçtiği özgün videolar ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak proje sunumları aracılığıyla bağlamsallaştırılarak öğretilmesi daha etkili bir yaklaşım olacaktır. Bu yöntem, öğrencilerin kelimeleri yalnızca ezberlemek yerine, anlamlı bağlamlarda kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin en önemli destekçilerinden biri olan materyaller, teknik dil öğretiminde kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle materyal geliştiricilerin, ders kitaplarında teknik sözcükleri görseller, tablolar, şemalar ve videolarla desteklemesi; aynı kavramı ise farklı modaliteler (okuma, dinleme, yazma, konuşma) aracılığıyla tekrar ettirmesi, öğrenmenin kalıcılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tür çoklu modalite kullanımı, Paivio'nun Çift Kodlama Kuramı çerçevesinde, öğrencilerin hem bilişsel yüklerini azaltmakta hem de öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir. Müfredat tasarımcıları açısından ise, teknik dil öğretimi programlarının mühendislik derslerinin terminolojiye dayalı içeriğiyle uyumlu hale getirilmesi ve disiplinlerarası iş birliklerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Gelecekte yapılacak olan çalışmaların kuramsal bulguları deneysel yöntemlerle desteklemesi, teknik Almanca terminolojisinin öğretiminde en etkili stratejilerin deneysel verilerle ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yapay zekâ destekli öğrenme platformları

ve çevrimiçi kelime uygulamaları gibi dijital araçların teknik sözcük öğretimine entegre edilmesi, gelecekte yeni öğretim modellerinin geliştirilmesine olanak tanıyabilir.

Kaynakça

- Baumann, K.-D. (2009). Fachsprachen und Terminologien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 878–889). Berlin: De Gruyter.
- Bygate, M. (2018). *Learning language through task repetition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Duddeck, Heinz (1999): Die Sprachlosigkeit der Ingenieure. In: Heinz Duddeck und Jürgen Mittelstraß (Hg.): *Die Sprachlosigkeit der Ingenieure*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint (Ladenburger Diskurs), S. 19–32.
- Ebbinghaus, H. (2013). *Memory: A contribution to experimental psychology* (Original work published 1885). New York: Teachers College, Columbia University.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (2015). *Fachsprache Deutsch: Ein Handbuch für Studium und Beruf*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Hettiger, A. (2020). Deutsch für Ingenieure und Ingenieurinnen – warum, wie und wie viel: Lernerbefragungen als Ausgangspunkt für eine Bedarfsanalyse. In J. Hüttermann & B. Rüschhoff (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Fachsprache in der Hochschullehre* (S. 65–82). Peter Lang.
- Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Karacan Yücedağ, E. (2024). Der Einsatz der Mindmapping-Technik im Wortschatzunterricht. In H. Yılmaz, E. Yücel & M. S. Öztürk (Eds.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış VIII / A General Perspective on Foreign Language Teaching VIII* (ss. 38–51).
- Klischat, C. (2020). Förderung der Sprachkompetenz im Studium der Ingenieurwissenschaften. In: Regier, S., Regier, K., Zellner, M. (eds) *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre*. Springer VS, Wiesbaden.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neef, W. (Hg.) (1997). *Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft. Aktuelle Entwicklungen von Ingenieurarbeit und Ingenieurausbildung*. Berlin: TU, Univ. Bibliothek, Abt. Publ.

- Otte, T., Scheiderer, C., Hoffmann, M., & Isenhardt, I. (2020). *Vorbereitung der Ingenieurlehre auf die Industrie 4.0: Ein Erfahrungsbericht für Lehrende in den Ingenieurwissenschaften*. In I. Isenhardt, M. Petermann, M. Schmohr, A. E. Tekkaya, & U. Wilkesmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften: innovativ – digital – international* (S. 51-58).
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Steinmetz, M., & Dintera, H. (2020). *Deutsch für Ingenieure: Fachsprache für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.

Yapay Zekâ ile Müzik: Küçük Yaşta Dil Öğrenimi¹

Arş. Gör. Merve Çıldır
Gazi Üniversitesi

Giriş

Teknolojik gelişmeler, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerini çeşitlendirmiştir. Günümüzde yalnızca basılı kaynaklar değil; görsel, işitsel ve etkileşimli içerikler de öğrenme sürecinin önemli bir parçası hâline gelmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin ilgisini çeken bu tür materyallerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumları desteklemesi bakımından giderek daha fazla önem kazandığı düşünülmektedir.

Teknolojinin sunduğu yabancı dilde öğretim materyallerinin çeşitliliği, özellikle dinleme becerilerin desteklenmesi açısından da yeni olanaklar yaratmaktadır. Dinleme becerisi gerek ana dilde gerekse yabancı dilde günlük iletişimde en yüksek paya sahip olmasına rağmen, öğrenenler açısından en zorlayıcı dil becerilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Brinitzer vd., 2018). Buna karşın dinleme, dil öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biri olup öğrencilerin telaffuz gelişimini desteklemekte ve kelime dağarcıklarının genişlemesine önemli katkı sağlamaktadır (Moralı & Göçer, 2019). Bu nedenle, metinden müzik üretebilen Suno gibi yapay zekâ platformları, yabancı dil öğretiminde dinleme temelli etkinliklerin desteklenmesi için yenilikçi bir materyal geliştirme aracı olarak değerlendirilebilir (Yeşilyurt vd., 2025). Hsu vd., (2023) çalışmasına göre, yapay zekâ destekli ders materyalleri, geleneksel materyallere kıyasla öğrenme sürecini daha etkili ve motive edici hâle getirmiştir. Başka bir çalışmada ise, yapay zekâ tabanlı bir ders materyali olarak ChatGPT'nin yazma derslerine entegre edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve böylece yapay zekâ destekli ders materyallerinin yazma öğretimini destekleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır Huang & Mizumoto, 2025). Bu nedenle şarkı temelli etkinlikler, yalnızca öğrencilerin motivasyon gibi olumlu duygu durumlarını artırmakla kalmamakta; dinleme becerisinin pekiştirilmesine de doğrudan katkı sunabileceği düşünülmektedir.

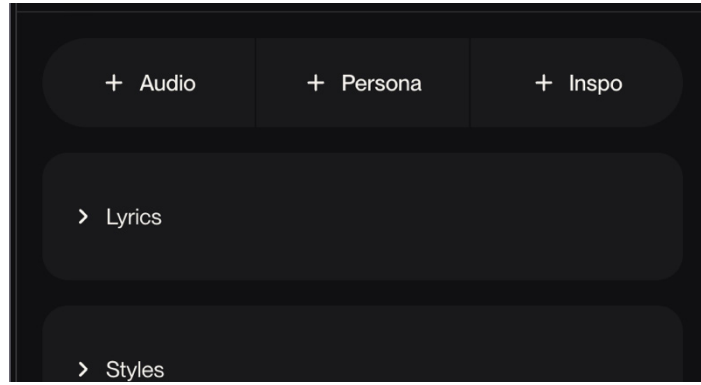
Yapay zekâ araçlarının öğretim materyali olarak etkili kullanılabilmesi için anlama, erişim, yönlendirme, doğrulama ve entegrasyon aşamalarını içeren beş aşamalı bir pedagojik çerçeve önerilmekte ve böylece öğrencilerin yapay zekâ ile iş birliği içinde ve öğrenmelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Tseng & Warschauer, 2023) Araştırmanın amacı, Suno ile üretilen müziklerin yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğini incelemek ve bu tür dijital materyallerin pedagojik açıdan sunduğu olanakları ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yürütülmüştür. İlgili yapay zeka platformunun özellikleri, üretilen örnek içerikler ve bunların öğretim süreçlerindeki olası kullanımları değerlendirilmiştir. Bu yönüyle çalışmada, yapay zekâ destekli müzik

¹ Bu çalışma, Bosna Hersek Saraybosna'da Uluslararası Saraybosna Üniversitesi 15-17 Ekim 2025 tarihlerinde düzenlenen 23. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü olarak sunulan "Yapay Zekâ ile Müzik: Küçük Yaşta Dil Öğrenimi" isimli bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

üretiminin yabancı dil olarak Almanca öğretiminde nasıl kullanılabileceği uygulamalı olarak anlatılmak amaçlanmıştır.

Suno

Suno, kullanıcıların yazdıkları kısa metinlerden veya kelimelerden yola çıkarak müzik ve şarkı üretmelerine olanak tanıyan yapay zekâ destekli bir platformdur. Suno'nun amacı, müzik üretimini herkes için kolay erişilebilir hâle getirmek ve teknik bilgiye ihtiyaç duymadan yaratıcı ses içerikleri oluşturmayı mümkün kılmaktır. Platform, kullanıcıların fikirlerini doğrudan müziğe dönüştürmelerini sağlayarak müzik üretim sürecini kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. Bu yönüyle Suno, yapay zekânın yaratıcı amaçlarla kullanımına örnek oluşturan dijital bir araç olarak değerlendirilmektedir (Suno, 2025). Suno'nun sunduğu bu özellik, yabancı dil eğitiminde ders materyali olarak kullanılabilir.



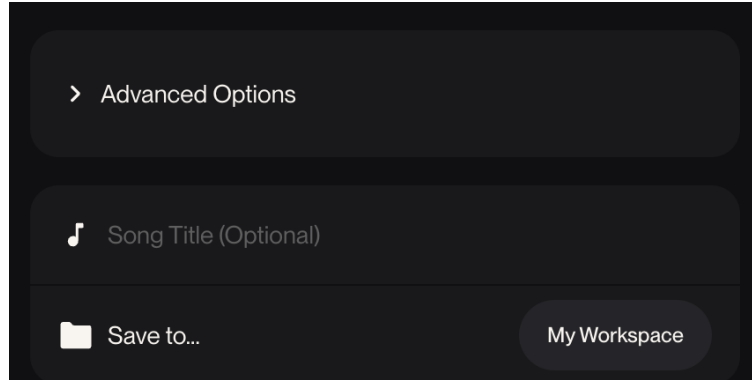
Şekil 1 Suno Platformu Ara Yüzü

Şekil 1’de, Suno platformunun şarkı oluşturma ara yüzünün bir bölümü yer almaktadır. Bu ara yüz kullanıcıya adım adım yönlendirme sunan sade ve işlevsel bir yapıdan oluşmaktadır. Üst bölümde yer alan **Audio**, **Persona** ve **Inspo** seçenekleri, oluşturulacak sesli içeriğin genel özelliklerini belirlemeye yönelik yardımcı alanlar sunmaktadır. Bu alanlar aracılığıyla kullanıcı, oluşturulacak şarkının tarzı ve genel havasına ilişkin yönlendirmelerde bulunabilmektedir.

Ara yüzün orta bölümünde **Lyrics (Sözler)** ve **Styles (Stil)** başlıkları yer almaktadır. *Lyrics* bölümünde şarkıda kullanılacak kelimeler veya kısa ifadeler girilirken, *Styles* bölümünde şarkının hedef kitlesine ve kullanım amacına uygun olacak şekilde stil bilgileri belirlenmektedir.

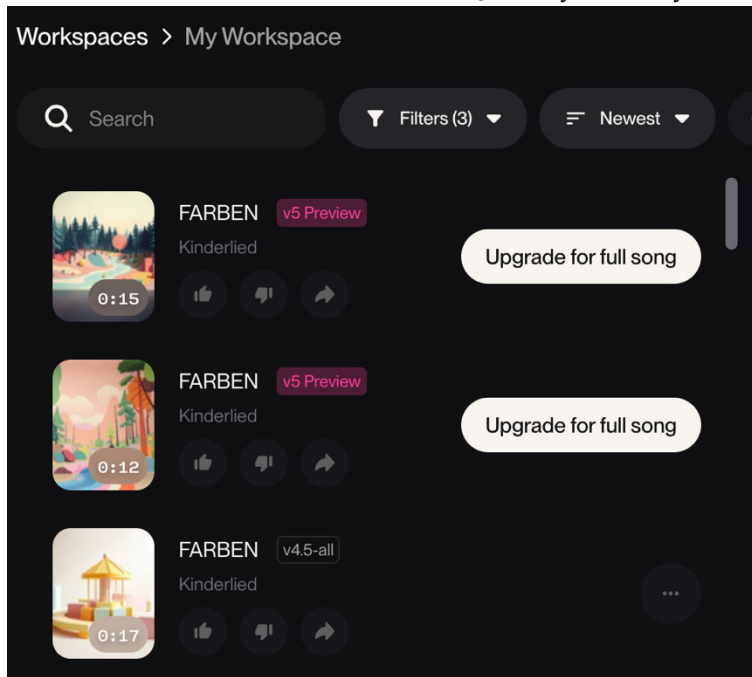
Şarkı oluşturma süreci belirli aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Suno platformuna giriş yapılması ve ücretsiz üyelik oluşturulması gerekmektedir. Ardından “Create” (Oluştur) seçeneğine tıklanılır. Sonra, yabancı dil öğrenen öğrenci grubunun yaş özellikleri ve dil düzeyi dikkate alınarak şarkının sözleri bölümüne, Almandada renkleri ifade eden weiß, schwarz, rot, blau, gelb, grün, orange, lila, violett, rosa, pink, braun, grau kelimeleri girilmiştir. Bu kelimeler, erken yaş öğrenenlerin sıklıkla karşılaştığı ve temel düzeyde öğretilmektedir. Şarkının çocuklara uygun bir yapıda oluşturulması amacıyla Styles (stil) bölümünde Kinderlied (çocuk şarkısı) ifadesi tercih edilmiştir. Ayrıca, şarkının ritmik, sade ve anlaşılır olması

için stil alanına “children’s song”, “simple melody” ve “German” gibi kısa açıklamalar eklenebilir. Bu yönlendirmeler, oluşturulan şarkının hedef yaş grubuna ve dil düzeyine uygun olmasını sağlamayı amaçlamıştır. Gerekli metin ve stil bilgileri girildikten sonra “Generate” komutu kullanılarak dinleme materyali üretilmiştir.



Şekil 2 Suno Platformu Ara Yüzü 2

Alt bölümde bulunan **Advanced Options (Gelişmiş Seçenekler)** alanı, şarkının yapısına ilişkin ek ayarların yapılmasına imkân tanımaktadır. Bunun yanı sıra, **Song Title (Optional)** alanı şarkıya isteğe bağlı bir başlık verilmesini sağlarken, **Save to...** seçeneği ile oluşturulan içerik kullanıcının çalışma alanına (*My Workspace*) kaydedilmektedir. Bu arayüz yapısı, şarkı oluşturma sürecini sistematik ve kullanıcı dostu bir biçimde yürütmeyi mümkün kılmaktadır.

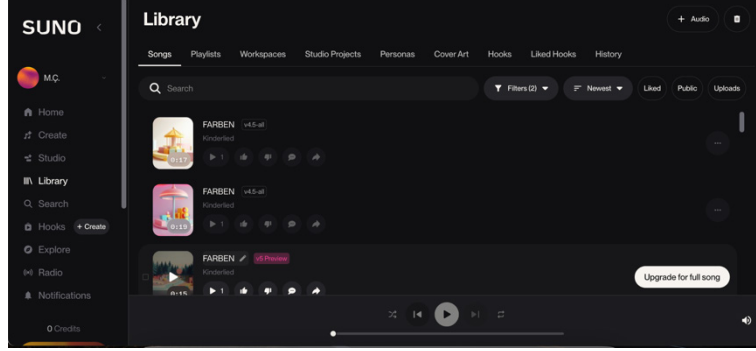


Şekil 3 Suno Platformunun Kullanıcıya Ait Çalışma Alanı

Şekil 3’de , Suno platformunun kullanıcıya ait çalışma alanı (*My Workspace*) yer almaktadır. Bu alanda, oluşturulan şarkılar liste hâlinde sunulmakta ve her bir içerik başlığı altında şarkının adı (*FARBEN*), kullanılan stil (*Kinderlied*) ve önizleme süresi (0:12–0:17 saniye)

görsüntülenmektedir. Aynı başlık altında, şarkıların hangi sürümde oluşturulduğunu gösteren etiketler (örneğin v5 Preview, v4.5-all) bulunmaktadır.

Oluşturulan içerikler, küçük kapak görselleriyle birlikte sıralanmakta ve kullanıcıya dinleme, paylaşma ve değerlendirme (beğenme/beğenmeme) seçenekleri sunulmaktadır. Bazı içeriklerin yanında yer alan “Upgrade for full song” ifadesi, ücretsiz sürümde oluşturulan şarkıların belirli bir süreyle sınırlı olduğunu ve tam sürüme geçildiğinde daha uzun içeriklere erişilebileceğini göstermektedir.



Şekil 4 Suno Platformunun Kütüphane Bölümü

Görselde, Suno platformunun Library (Kütüphane) bölümüne ait kullanıcı ara yüzü yer almaktadır. Bu bölümde, kullanıcı tarafından oluşturulan şarkılar liste hâlinde sunulmakta ve her bir içerik için şarkı adı, kullanılan stil ve önizleme süresi görüntülenmektedir. Çalışma kapsamında oluşturulan dinleme materyalleri, FARBEN başlığı altında yer almakta olup, her bir şarkının Kinderlied (çocuk şarkısı) stilinde üretildiği görülmektedir. Şarkıların süreleri 0:15 ile 0:19 saniye arasında değişmektedir.

Her bir şarkı girdisinin altında dinleme, paylaşma ve değerlendirme seçenekleri yer almakta; ayrıca kullanılan sürümü gösteren etiketler (örneğin v4.5-all, v5 Preview) bulunmaktadır. Bazı içeriklerin yanında yer alan “Upgrade for full song” ifadesi, ücretsiz kullanımda oluşturulan şarkıların süre açısından sınırlı olduğunu ve tam sürüme geçildiğinde daha uzun içeriklere erişilebileceğini göstermektedir.

Ara yüzün sol bölümünde platformun ana menüsü yer almakta; Home, Create, Studio, Library gibi sekmeler aracılığıyla kullanıcıya farklı içerik oluşturma ve düzenleme alanlarına erişim imkânı sunulmaktadır. Üst bölümde bulunan filtreleme ve sıralama seçenekleri ise oluşturulan içeriklerin düzenli bir şekilde görüntülenmesini sağlamaktadır. Bu yapı, geliştirilen dinleme materyallerinin sistematik biçimde saklanmasına ve gerektiğinde yeniden kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde erken yaşta yabancı dil öğrenenler için Suno platformu kullanılarak şarkı temelli dinleme materyalleri oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Suno'nun kısa, sade ve tekrar içeren sesli içerikler üretmeye olanak tanıdığını ve bu yönüyle erken yaş öğrenenlerin dil düzeyine uygun dinleme materyallerinin geliştirilmesinde işlevsel bir araç olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Alanyazında yer alan çeşitli araştırmalar, yapay zekâ araçlarının farklı görevler kapsamında öğretim materyaline

dönüştürülebildiğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ araçlarının yalnızca teknolojik destekleyiciler değil, çeviri görevlerinde (Kruk, & Kałużna, 2024), ölçme ve değerlendirme süreçlerinde (Elsayed vd., 2024), konuşma öğretiminde dijital bir öğretim materyal olarak (Jeon vd., 2023) ve yazma becerilerin geliştirilmesinde (Yan, 2023), geri bildirim sağlama amacıyla (Wang, 2024) gibi çeşitli materyaller olarak kullanılabilir.

Çalışmada şarkı sözlerinde renkler gibi somut ve günlük hayatta sık kullanılan kavramların tercih edilmesi, erken yaş öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeyleriyle uyumlu bir yaklaşım sunmaktadır. Şarkıların sade söz yapısı ve kısa süreli olması, öğrenenlerin dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda pedagojik açıdan önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Suno platformunun sunduğu kolay ara yüz ve hızlı içerik üretme imkânı, öğretmenlerin hedef yaş ve dil düzeyine uygun materyalleri kısa sürede hazırlamasına olanak tanıyabileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle Suno, öğretmenlerin geleneksel materyallerle sınırlı kalmadan, dersin içeriğine ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş dinleme materyalleri geliştirmelerine katkı sunabilir. Fakat göz ardı edilmemesi gereken bir nokta ise, oluşturulan içerikler öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik ve ders hedefleriyle uyumlu biçimde olması gerektiğidir.

Diğer yandan, Suno'nun ücretsiz sürümünde üretilen şarkıların süresinin sınırlı olması, materyallerin kullanım süresini kısıtlayabilmektedir. Bu durum, platformun sınıf içi kullanımında öğretmenin planlama yapmasını gerektiren bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bu çalışma yalnızca materyal geliştirme sürecine odaklanmış olup, öğrencilerin bu materyallerle gerçekleştirdiği öğrenme çıktıları doğrudan ölçülmemiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular içerik üretim potansiyeliyle sınırlıdır.

Sonuç olarak, bu çalışma Suno'nun erken yaş yabancı dil öğretiminde şarkı temelli dinleme materyali geliştirme açısından kullanılabilir bir araç örneği olabileceğini ortaya koymaktadır. Gelecek çalışmalarda, bu tür materyallerin öğrencilerin dinleme başarısı, kelime öğrenimi ve motivasyonu üzerindeki etkilerinin deneysel veya nitel veri toplama yöntemleriyle incelenmesi, alan yazına önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

- Brinitzer, M., u.a. (2018). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Elsayed, A. M., Kholikov, A., Abdullayeva, I., et al. (2024). Teacher support in AI-assisted exams: An experimental study to inspect the effects on demotivation, anxiety management in exams, L2 learning experience, and academic success. *Language Testing in Asia*, 14, Article 53. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00328-7>
- Hsu, T.-C., Huang, H.-L., Hwang, G.-J., & Chen, M.-S. (2023). Effects of Incorporating an Expert Decision-making Mechanism into Chatbots on Students' Achievement, Enjoyment, and Anxiety. *Educational Technology & Society*, 26(1), 218–231. <https://www.jstor.org/stable/48707978>
- Huang, J., & Mizumoto, A. (2025). The effects of generative AI usage in EFL classrooms on the L2 motivational self system. *Education and Information Technologies*, 30, 6435–6454. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13071-6>
- Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 104898. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2023.104898>
- Kruk, M. & Kałużna, A. (2024). Investigating the role of AI tools in enhancing translation skills,

- emotional experiences, and motivation in L2 learning. *European Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/ejed.12859>
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Suno. (2025). *About Suno*. <https://suno.com/about> Tseng, W., & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them. *Journal of China Compute Assisted Language Learning*, 3(2), 258–262. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008>
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P. & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers & Education*, 194, 104703. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2022.104703>
- Yan, D. (2023) Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943–13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Yeşilyurt, S., Dünder, R., Demir, R. Z. ve Yeşilyurt, A. G. (2025). Üretken Yapay Zekâ Araçları ile Sosyal Bilgiler Öğretimi: Avantajlar ve Dezavantajlar, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 1-16, <https://doi.org/10.57135/jier.1594253>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Çokkültürlülüğe Yönelik Eleştiriler

Prof. Dr. Bülent Kırmızı
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Multi-kulti kavramı, 1900'lü yılların ikinci yarısında 20. yüzyılın sonlarına doğru özellikle de II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan ve dönemin sosyal yaşamına vurgu yapan bir sözcüktür. Bu dönemde, dünyanın çeşitli bölgelerinde artan göç hareketleri, savaş sonrası yeniden yapılanma, sömürgecilik sonrası süreçler ve küreselleşme gibi nedenlerle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlar oluşmaya başlamış ve bu yapı çok kültürlü toplumlar olarak adlandırılmıştır. Bu tür toplumlar, çoğu zaman bir ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel zenginliğini artıran farklı etnik, dini, dilsel veya kültürel grupların bir arada yaşadığı kozmopolit ve zamanla birbirine entegre olan kültür unsurlarından oluşmaktadır. Tabi bunun yanında farklılıklar her zaman bir renklilik değil, çatışma unsuru olarak da sık sık gündeme gelebilmektedir. Amerika günümüzde bunun en iyi örneği olarak ilk sırada yer alır ve bu ülke din, dil, ırk gibi farklı özellikler sergileyen çeşitli etnik grupları, tüm olumsuzluklara rağmen bir arada tutmaya çalışır. Amerika'da üst akıl adı verilen yapı, topluma Amerikan bayrağının herkesi kucaklayan birleştirici bir unsur olduğu bilincini vererek birlik ve beraberliği sağlamaya çalışmaktadır. Tek bir bayrağın gölgesine sığınarak yaşamak, günümüzde daha pozitif anlam içeren ve "mozaik" olarak adlandırılan ancak İngilizcede "melting pot" denilen ve Türkçe karşılığı "eritme potası" olan bir durumu da zorunlu kılmaktadır. Bu terim, ulusal kimliği meydana getiren kültürel farklılıkların aynı potada yer almasına işaret eder. Bu aynı zamanda toplumu oluşturan farklı kimlikli özelliklerin, birbirine yakınlaşarak homojen bir yapının oluşmasını da sağlar. Eritme potası, halk tarafından kullanılmayan ancak çoğu zaman entelektüel çevrelerde halkı niteleyen bir kavram olarak ön plana çıkan ve entegrasyon gibi anlamlar barındırması nedeniyle asimilasyonu hatırlatan negatif bir terimdir. Bu noktada milli hedefler doğrultusunda ortaya konulan ortak kültür değerleri merkezi konumda yer alır ve özgün olan unsurları bastırarak ya yok eder ya da görünmez kılar. ABD'nin özellikle de 1800'lü ve 1900'lü yıllarda 3. Dünya Ülkeleri için bir çekim merkezi haline gelmesi ile ortaya çıkan bu metaforik kavram, herkesin yanında getirdiği özgün değerleri bir anlamda kapının dışında bırakması gerektiğini ve Amerikan kültürünü yüceltmek için her şeyini feda edebilecek bir entegrasyona tabi olduğu mesajını içerir.

Bu terim ilk kez Fransız kökenli bir çiftçi olan Hector St. John de Crèvecoeur (1735-1813) tarafından "Letters from an American Farmer" (Bir Amerikan Çiftçisinin Mektupları) kitabında kullanılmıştır. Crèvecoeur, özellikle de Amerikan kimliğini tanımlayan ve bu ülkeyi gerek sosyal, gerekse kültürel ve ekonomik bakımdan betimleyen kitabıyla ses getirmiştir.

ABD'den sonra en fazla göç alan ve farklı kültürleri bir arada barındırmak zorunda olan bir diğer ülke de Fransa'dır. Bu ülke de yine ABD gibi tüm göç edenleri ortak bir kültür etrafında birleştirmek suretiyle milli hedeflere hizmet edilmesini arzulamıştır. Bu doğrultuda özgün olan ne varsa reddederek katı bir asimilasyon politikası sürdürmüş, özellikle de kamusal alanda kimlikli farklılıklara şans tanımamıştır.

ABD ve Fransa gibi ülkelerde elde edilen tecrübeler, devletin uygulamış olduğu katı eritme politikalarının zamanla tepki çektiği ve halkların sahip olduğu milli unsurların en azından kendi aralarında devam ettirildiğini gözler önüne sermektedir. Bu nedenle eritme potasına alternatif yeni yöntemler bulunarak ortak hedefler doğrultusunda hareket edecek toplumlar oluşturma çabası devam etmiştir. Mozaik adı verilen model daha kucaklayıcı olan özellikleriyle eritme potasına karşı önemli bir alternatif oluşturur. Uygulamada ülkelere göre farklılıklar arz etmekle birlikte, tepkileri azaltmak için bu metodu benimsediğini dile getiren ülkelere rağmen Kanada bu yöntemle göçmenlere karşı uyguladığı kapsayıcı bir yaklaşımla diğer ülkelere göre daha başarılı olmuştur. Bu metaforlar arasındaki fark, kültürel çeşitliliğe karşı gösterilen pozitif-negatif yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bunların arasında göçmenlerin kendilerini yaşamasına izin veren en iyi model ise “Salata Kâsesi” olarak adlandırılabilir olan “Salad Bowl” adlı yöntemdir. Diğer iki modelle karşılaştırıldığında eritme potasında göçmenlerin, ortak bir kültür oluşturma hedefi doğrultusunda kendi değerlerinden vazgeçmeleri gerektiği öngörülmektedir. Bunun avantajı birliği güçlendirerek ortak bir kimlik ortaya koymasındır ancak göçmenlere ait özgün olan ne varsa onların unutulması da asimilasyon ya da günümüzde diğer adıyla tam entegrasyon biçiminde gerçekleşmekte ve bu da sonraki nesillerin atalarıyla arasındaki bağı tamamen koparmaktadır. Mozaik model, herkesin kendi kimliğini koruyarak, toplumdaki varlığını korumayı ve temsil hakkını verirken toplumda ortak değerler oluşturmama riskini de beraberinde getirir. Göçmenler kendi kültürel değerlerini korurken, ev sahibi topluma da gerektiği kadar uyum sağlamalıdır. Bunun öncülerinden biri de dil öğrenmektir.” Motivasyonu arttıran diğer bir unsur da, bireyin dilini öğrenmek istediği ülkenin kültürüne duyduğu ilgi ve o dili ana dili olarak konuşan bireylerle iletişime geçme arzusudur” (Yılmaz& Yücel, 2020: 23).

Ortak değerler oluşturma bu noktada ancak ekonomik anlamda gerçekleşebilir ve kimse kimsenin özel alanına müdahale edemez. Salata Kâsesi adıyla bilinen model ise kimseyi değiştirip dönüştürmeden herkesin özgünlüğünü koruyarak topluma katkıda bulunmasını öngörmektedir. Bu bir kâse içine konulan salata malzemeleri gibidir yani domates, marul ve salatalık biçim olarak da lezzet olarak da farklıdır fakat o salataya farklı tatlar katarak özelliklerini korurlar ve bir araya geldiklerinde bütüncül bir nitelik arz ederler. Bu noktada kolektif bilincin zayıf olması ve buna karşın bireyselliğin teşvik edilmesi kimi zaman yarardan çok zarar getirebilir.

Ülkelerin hangi modeli kullanması gerektiği o ülkenin yabancılar politikasına ve gelecek vizyonuna bağlıdır. Kimi ülkeler, örneğin ABD gibi farklılıklardan hoşlanmazken, kimileri de Kanada örneğinde olduğu gibi, farklılıkların topluma renk kattığını düşünür. Ancak baskıcı entegrasyon politikalarının şu ana kadar tepki çektiği ve bu nedenle de toplumsal barışı tehdit ettiği de bilinen bir gerçektir. Örneğin Avustralya büyük arazilere sahip bir ülke ve kıta olarak nüfusunun az olması nedeniyle göçmen kabul etmeye başlamış ve 1970’lerde aldığı bir kararla da kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak gördüğünü beyan etmiştir. Almanya ise barındırdığı Türk nüfusunun yoğunluğu itibarıyla bizi daha fazla ilgilendiriyor.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında hızlı bir kalkınma hamlesi gerçekleştiren Almanya, ağır sanayide ve daha birçok iş kolunda, savaşta kaybettiği erkek nüfusunun yerini dolduracak işgücüne ihtiyaç duyar. Başlangıçta İspanya, Portekiz, Yunanistan ve İtalya gibi ülkelere

işçi açığını kapatmaya çalışsa da Türkiye'nin başvurusu üzerine memleketimizden de işçi kabulüne başlar. Daha önce iç göçe tanık olan Türk insanı, iki ülke arasında 30 Ekim 1961'de imzalanan işgücü anlaşması çerçevesinde uluslararası göçü gerçekleştirmeye başlar. Bu göç o tarihlerde başlar fakat hiç durmaz ve halen devam etmektedir. Günümüzde daha çok din, dil ve kültür bakımından Almanya'nın yerli demografik yapısına uyum sağlamayan bölgelerden Almanya'ya yoğun bir göç akımı gerçekleşmekte ve bu da Almanya'nın çokkültürlü bir ülke görüntüsü vermesine neden olmaktadır. Bölgesel sorunlar nedeniyle Arap coğrafyasından gerçekleşen göçler, Alman insanını ziyadesiyle rahatsız etmektedir. Ancak Almanya'nın büyük bir sanayi ülkesi olması, göçü zorunlu kılmakta, çokkültürlülük de bu bağlamda bu ülkenin bir realitesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanya'yı hem toplumsal hem de politik olarak meşgul eden bu konu, uzun yıllar daha toplumun bir realitesi olarak gündemde kalmaya devam edecektir.

Almanya, dünyada göçmen işçi konusunda deneyimli olan ülkeler arasında belki de ilk sıralarda yer almaktadır. Öncelikle "Gastarbeiter" yani misafir işçi statüsüyle aldığı yabancı işçileri bir süre sonra geri gönderme planı yaparken, bunların kalıcı olarak geldiğini sonradan fark etti. Hatta Max Frisch'in tarih sayfalarına düşen ünlü sözünü de burada anmak gerekir: "Biz işçi bekliyorduk ama insan geldi."

Almanya'nın en zor günlerinde bu ülkenin sanayisini kalkanıdaran yabancı işçilerin de kendileri gibi insan olduğunu sonradan fark eden Almanlar, acemilik dönemini atlatmış ve artık konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapan ve diğer ülkelere rol model olan bir noktaya gelmiştir. Bu insan akını sadece ekonomiye değil kültürel unsurlara da katkı sağlayan bir yapıya dönüşürken, Almanya'da multi-kulti gibi kavramlar kullanılmaya başlanır. Böylece daha farklı dillerin konuşulduğu, ibadethanelerin yapıldığı ve farklı giyim tarzlarıyla ortada dolaşan insanların görüldüğü bir ülke haline gelen Almanya, tüm bu çeşitliliği barındırırken bir karar vermek zorunda kalmıştır. Bu karar ülke içinde herhangi bir krize meydan vermeden milli hedeflere varmayı kolaylaştıran doğrultuda olmalı fakat aynı zamanda geleneksel Alman toplum yapısına da zarar vermemelidir. Bu doğrultuda 2000 yılında çıkarılan bir yasa ile Almanya'da doğan yabancılara vatandaşlık hakkı tanıyarak hem Alman ekonomisini güçlendirmeyi hem de yabancı kökenlilerdeki aidiyet duygusunu güçlendirmeyi başardı. 2015 yılına gelindiğinde ise Almanya'nın 1 milyonun üzerinde mülteciyi topraklarına kabul ettiği bilinmektedir. Ülke nüfusunun yaklaşık dörtte biri Türkler, Polonyalılar, İtalyanlar ve Suriyeli göçmenlerden oluşurken en kalabalık grubu, 1960'lardan beri ülkeye göç eden Türkler oluşturmaktadır.

Almanya'nın göçmen politikası artık geri dönülemez biçimde çokkültürlülüğe dayanmaktadır. Yabancı ailelerin çocuklarına Almanca, asimilasyona tabi tutmadan öğretilmektedir ve ayrıca ülkeye yeni gelen kişiler Yabancılar Dairesi tarafından 600 saatlik bir dil kursuna ve ardından da 100 saatlik bir oryantasyon kursuna alınarak ülkeye uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Dini açıdan değerlendirildiğinde ise bu ülkede yaklaşık 5 milyon Müslüman nüfusun yaşadığı bilinmektedir. Müslümanların ibadetlerini yerine getirebilmeleri için istatistiksel verilere göre yaklaşık 2800 adet cami bulunmaktadır. Söz konusu camilerin yaklaşık 900'ü minareli cami formatına uygun inşa edilerek, Almanya'nın çoğunluğu Türklerden oluşan Müslüman nüfusa karşı olan tolerasyonunu da dile getirmektedir.

Yukarıda “multi-kulti” kavramına götüren süreç kısaca özetlendikten sonra bu kavramın nelere işaret ettiğine kısaca bakılacak olursa, çokkültürlülük dini ve milli içerikli davranışların sanat, yemek ve giyim gibi alanlarda göçmenlerin yerli kültüre yapmış oldukları katkıları ve bunların bir süre sonra iç içe geçerek kültür renkliliğinin ortaya çıkması şeklinde açıklanabilir. Bu kültürel zenginlik bir süre sonra tarafları birbirine yakınlaştırarak ev sahibi ile misafirler arasında hoş bir dengenin ortaya çıkmasına katkıda bulunur. Bu elbette her zaman burada bahsedildiği gibi başarılı olmamakta zaman zaman sonradan gelenlerle yerliler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Örneğin Angela Merkel’in 2010 yılında vermiş olduğu bir demeçte çokkültürlü bir yapının kendilerine çok da uymadığını belirterek, tam entegrasyonun kaçınılmaz olduğunu vurgulaması Almanya’da ortamı oldukça germiştir. Siyasilerin bu tür çıkışlar yaparak, göçmen kökenli insanları ayırıştırması yerli halkı cesaretlendirmekte ve neticede şiddete varan eylemler yaşanabilmektedir. Önyargı ve ayrımcılık yaparak sık sık şiddete başvuran Neonazi gruplar ise yabancı düşmanlığını körükleyerek Almanya’nın gelecek perspektiflerine zarar vermektedir.

Çokkültürlülüğe Yönelik Eleştiriler

Çokkültürlülüğe karşı yapılan eleştirilerin farklı ideolojik kaynakları bulunmaktadır. Bunların başında gelen “Toplumsal Parçalanma ve Ortak Aidiyetin Zayıflaması” kuramı, multikulturalizmi ulusal kimliğin özgünlüğünü koruması noktasında bir tehdit unsuru olarak görür. Bu bakış açısı, çokkültürlü bir yapının sosyal dayanışmayı zayıflatarak etnik kökenli grupların paralel toplumlar (Parallelgesellschaft) kurabileceği riski üzerinde yoğunlaşır. Demografik olarak çok parçalı bir ülkede yaşayan insanları birleştiren en temel unsurun ortak değerler olduğu düşüncesinden hareket eden bu görüşe göre aidiyetin oluşabilmesi için yerli toplumun dilini öğrenip kültürünü benimsemek oldukça önem arz etmektedir. Aksi takdirde devletin geleceğini ve yerli kültürü tehlikeye atacak kimi riskler barındıran göçmen gruplar, kolektif bir “biz” algısını oluşturamazlar. Konu bu çerçevede değerlendirildiğinde devletin istikrarı elbette insanların eşit hukuki haklara sahip olması ile mümkündür fakat aynı zamanda toplumu bir arada tutan ve katalizör görevi gören kolektif normlar da oldukça önem arz etmektedir. Örneğin ABD’de Amerikan bayrağı, her şeyin üstünde tutularak tüm göçmenlerin bu bayrağın gölgesinde buluşması beklenir. Buna benzer aidiyet hissini pekiştiren sembolik değerleri artırmak mümkündür, örneğin 1841’de yazılan “Das Lied der Deutschen” (Almanların Şarkısı) adlı şarkının ilk dizesi “Deutschland über alles” (Almanya her şeyden üstündür) ifadesini taşır. Üçüncü Reich döneminde ırkçı bir söyleme dönüşen bu slogan esas itibariyle Alman Birliğini sağlamayı amaçlamaktadır.

Günümüz dünyasında özellikle de G-7 adı ile tanınan sanayisi gelişmiş olan Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Kanada ve ABD gibi ülkeler işgücü açığını karşılayabilmek umuduyla göçmen transfer ederken çok parçalı toplumsal bir yapı inşa etmektedirler. Bu durumda çokkültürlü oluşumların bir renklilik olduğu fakat aynı zamanda da kontrolsüz genişleyen bir demografinin ulusal birliği sağlamada bir tehdit unsuru olduğu söylenebilir. Bu teori, kapalı yapıların birliği bozan birincil etkenlerden biri olduğunu iddia eder. Bu yapıların en belirgin özelliği göçmen grupların kendi aralarında güven tesis edip topluma karışma ihtiyacı duymamalarıdır. Gettolaşmanın ilk ayağını oluşturan bu fikir, azınlık mensuplarının kısır bir

döngüde nefes alabilecekleri gündelik yaşam pratiklerinin yeterli olduğunu öngörür. “Çokkültürcülük, çağdaş dünyada yaşamsal bir şeye, birbirlerinden önemli biçimde farklı olan insanların birbirleriyle temasta olduklarına ve birbirleriyle iş yapmaları gerektiğine işaret ediyor” (Fay, 2012: 15). Yerli halklar tarafından hoş görülmemeyen ve bir o kadar da gizemli bulunan bu tür gruplar toplumda güven bunalımına yol açarak dayanışmanın zayıflamasına neden olur. Batılı devletlerin göçmenler için uyguladığı entegrasyon programları kimi zaman asimilasyon amacı gütmeyen sürece faydalı bulunmaktadır ancak Multikültüralizm, yabancı bireylerin topluma uyum sağlamasını öngörmez aksine yaşamsal faaliyetler aynı mekanlarda devam ederken hiçbir ortak değerden bahsedilemez. Paylaşımın sadece mekânsal düzeyde kaldığı bir toplumda misafir halka karşı gelişen önyargılar kaçınılmaz olmaktadır. Öte yandan çeşitliliğe dayanan toplumsal bir yapının, iyi yönetilmediğinde çok farklı ideolojilere kaynaklık edebileceği de gözden kaçmamalıdır. Bu durumda çokkültürlülüğün kontrol edilebildiği ve iyi yönlendirilebildiği sürece ortak değerler inşa eden pozitif ve üretken bir oluşuma dönüşebileceği söylenebilir. “Çokkültürlülük içindeki kültür, bir grubun ya da topluluğun kendini farklılık içinde ifade etmesiyle anlaşılmaktadır” (Say, 2017: 31).

Diğer bir eleştiri ise “Kültürel Özcülük” olarak adlandırılmaktadır. Ünlü şarkiyatçı Edward Said, kültürün akışan bir özellik arz ettiğinden bahseder, böylece kültürel unsurların toplumun içinde bulunduğu siyasi yapıya, arka plandaki tarihsel olaylara ve buna benzer kimi durumlardan bağımsız olmadığını aksine bu gibi durumlar bağlamında sürekli nitelik değiştiren organik bir kavram olduğunu dile getirir. Bu eleştiri türü ise kültürün iç ve dış faktörlerden bağımsız olduğunu, değişmeyen stabil bir kavram olduğunu iddia eder. Sabit davranış kalıplarının önemli olduğunu ve toplumu oluşturan genel karakteristik özellikleri kalıplaşmış olan bu normlarda aramak gerektiğini savunan bu model her toplumun değişmeyen kültürel kodlardan oluştuğunu dile getirir. Göçmen gruplar, misafir ülkede hem kamu hem de sosyal sınıflarca çoğunlukla klişeleşmiş temsil kalıplarıyla tanınmakta ve bu kimlik özellikleri onların ayrılmaz bir parçası haline gelebilmektedir. Bu tür tanımlamalar, bireyleri ya da grupları marjinalleştirerek hareket alanını sınırlamaktadır. Bu gelişmiş ülke insanların, misafirleri üzerinde kurduğu hegemonyanın karakteristik bir temsidir. “Başka kültürler vardır; bizler de hem dünya ölçeğinde, hem de tek tek her toplumun içinde bu kültürlerle karışmış olarak yaşamak zorundayız” (Taylor, 2010: 93).

Ön yargılı davranış modelinin en büyük handikabı olan genellemeler ne yazık ki geçmişten bugüne değin insanları gerek milli ve gerekse dini kimlikleri noktasında sıkıntıya sokmuştur. Örneğin yurt içinde Adanalı, Egeli ya da Doğulu gibi tanımlamalar toplumu kategorilere ayırarak bireysel özelliklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu gibi temsiller ayrıştırıcı olma özelliğinin yanı sıra temsil yeteneğinin tek bir bireye yüklenerek tüm bir toplumu tek bir aktör üzerinden tanımlamak rasyonaliteden uzak oldukça romantik bir yaklaşımdır. Konuya dair verilebilecek birincil örneklerden biri Avrupa’da yaşayan Müslümanlardır. Kökeni neresi olursa olsun Müslümanlar öncelikle Türk kimliğini çağrıştıran bir imaj oluşturmaktadır. Arap kökenli bir Müslümanın herhangi bir suça karışması karşısında kişinin Arap olduğu değil aksine tarihi refleksler nedeniyle Türk olduğu düşünülerek tüm Türkler zan altında bırakılır. Oysaki aynı dine mensup olmalarına rağmen Türklerle Araplar ayrı yaşam pratiklerine ve sosyolojik dinamiklere sahip birbirinden her yönüyle farklı iki

toplumdur. Gelişmiş ve demokratik toplumlarda bireyler arasındaki farklılıklar desteklenerek herkesin kendine özgü koruması gereken kimliksel özelliklerin olduğu kabul edilirken, çokkültürlü yapılarda bireysel nitelikler göz ardı edilerek toplu değerlendirme yaklaşımı sergilenmektedir. Bu nokta kişiyi bağlayan üstük kimlikten başka, bağlı bulunduğu sosyal sınıftan kültürel yapısına kadar, mesleki pozisyonundan ideolojik yapısına kadar birçok değişken rol oynar.

Multi-Kulti kavramının içini dolduran etkenlerden bir diğeri de azınlık gruplarında geçmişten beri devam eden kimi yanlış uygulamaların çokkültürlülük adına devam ettirilmesi. Modern toplumlarda yaşayan azınlık bir grubun genel topluma adapte olmaması ve kendi kültürünü devam ettirmesi neticesinde doğabilecek sorunların başında, geleneksel kültür yapısına sahip azınlıklarda özellikle kadına ve çocuklara karşı olan acımasız uygulamalar gelmektedir. Çok kültürlü yapılara taviz veren devletin azınlık ya da göçmen politikası, erken yaşta evlilik gibi kimi uygulamalara da meşruluk kazandırma riski taşımaktadır. Bu tip toplumlarda grup temelli hak ve gereklilikler ilk sırada yer aldığından bireyi her zaman ikinci plana atabilmektedir.

Özellikle Doğu menşeli bazı grupların modern toplumlarda kendi kültürel pratikleri devam ettirme arzusu ve bunları otantik olarak yorumlaması, kendilerini bir anlamda dokunulmazlık zırhı ile koruma altına almak istemeleri, gruptaki bireylerin hak ve özgürlüklerini riske atmaktadır. Günümüzde özellikle de siyasi parti sloganlarına bakıldığında kimi zaman kapsayıcı fakat aynı zamanda da ayrıştırıcı nitelikler barındırdığı tespit edilmektedir. Sloganlarda kullanılan özne çoğunlukla “biz” dir ve toplumu oluşturan tek tek bireylerin önemi yoktur ve hedefte yer alan büyük bir davanın gerçekleştirilmesinde bireyin hiçbir öneminin olmadığı ifade edilir. Büyük kitleleri harekete geçirerek çoğu zaman da kişi hak ve özgürlüklerinin hiçe sayıldığı ve büyük davaların öznesi olmayı vaat eden bu uygulamalarda arzu edilen her zaman büyük tabloyu görmektir.

Sonuç

Sonuç olarak bir değerlendirme yapıldığında başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesinin çokkültürlülüğün artık vazgeçilemez bir realite olduğunu ve bunun pozitif yönde kullanılması halinde toplumsal dinamikleri güçlendirici bir etkiye sahip olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Bu ortamı sağlamak için bireysel farklılıkların minimize edilmesine gerek duymadan eğitim ve sosyal projeler uygulanabilir. Sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte küreselleşmenin hız kazanması ve iletişimde engel tanımayan yeni bir insan modelinin de doğuşunu sağlamıştır. Günümüz dünya insanı ekonomik, kültürel, dini ve milli her türlü konularda kendini ifade ederek varlığını güçlendirmekte ve sınırların geçirgenliğini artırmaktadır. Bunun yanında çokkültürlülük, Alman idealizminin en önemli temsilcisi olan Goethe’nin de üzerinde önemle durduğu “Weltbürgertum” yani “dünya vatandaşlığı” olgusunu akla getirmektedir.

Öte yandan konu rasyonalist düşünce bağlamında değerlendirildiğinde çokkültürlü yapıların sadece renklilik ve kozmopolit bir iyimserlikten ibaret olmadığı anlaşılmaktadır. Çoğulculuk iyi planlandığında ve yönetildiğinde, grupların kimliğini tanımlayan dini ya da milli anlamda herhangi bir çıkar elde etmeden bireysel farklılıkları gözeten ve onların hak ve

özgürlüklerini esas alan bir model oluşturulması gerektiği dikkat çekmektedir. Çokkültürlü toplumlarda kültürel farklılıkların kapalı bir toplum yapısı içinde değil aksine yerli halkla bütünleşerek kurumsallaşması gerektiği üzerinde durulmalıdır. Ayrıca bu bir asimilasyon politikası değil aksine marjinalleşmenin önüne geçen bir entegrasyon politikasıdır. Multikulturalizm, iyi yönetildiğinde yerli kültürü koruyan ancak kontrol kaçtığına ise otantik kültürü tehdit eden bir unsura dönüşebilir. O nedenle çokkültürlülüğün pozitif yönlerinden çok zayıf yönleri ele alınarak eleştiriler getirilmelidir. Bu eleştirilerden biri de haklı olarak çokkültürlü yapıların ortak vatandaşlık hissiyatını zayıflatabileceği üzerine yoğunlaşmıştır. Azınlık nüfusunun artması ile birlikte misafir topluma ait kültür unsurlarının yerli kültür üzerindeki baskısı artabilir ve bu da aidiyet duygusunu zayıflatıcı bir etkiye dönüşebilir.

Çokkültürlülük olgusuna karşı getirilen eleştirilen çoğu yerli kültürü dış etkenlerden korumayı amaçlamaktadır. Toplumda yaşayan grup sayısı kadar farklı kültürlerin bir arada yaşaması imkân dâhilinde olmakla birlikte bunların yönetilerek yerli halkın özgün değerleriyle de bağdaşması istenmektedir. Bunun yanında dışarıdan gelen göçmenlerin ve hâlihazırdaki grupların kendi içinde barındırdığı geleneklerin kimi zaman kendi bireylerine de zarar verdiği tespit edilmiştir. Azınlık mensuplarının yerli kültüre uyum sağlaması bir anlamda, özellikle de kadınlara yönelik şiddet eğilimlerini de ortadan kaldıracaktır.

Kaynakça

- Fay, B. (2012). Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi (İ. Türkmen Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. İstanbul, 2012.
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2017, 7 (1), 29-39.
- Taylor, C. (2010). Tanınma Politikası, Çokkültürcülük. Amy Gutman Haz.), Çev.: Y. Salman. İstanbul: 2010.
- Yılmaz, H. & Yücel, E. (2020). "Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış IV" kitabında "Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Unsurlar" başlıklı bölüm. Ss. 22-28, ISBN: 978-605-196-539-0. Çizgi Kitabevi.

Die Bedeutung der Körpersprache im fremdsprachlichen Lernkontext: Nonverbale Kommunikation als didaktische Ressource im Sprachlernprozess

Prof. Dr. Erdinç Yücel
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Einleitung

Es liegt auf der Hand, dass menschliche Kommunikation nicht allein auf verbalen Äußerungen basiert. Ein erheblicher Teil dessen, was zwischen Menschen ausgetauscht wird, erfolgt über nonverbale Signale wie Gestik, Mimik, Körperhaltung, Blickkontakt und stimmliche Begleitphänomene. Bereits Birdwhistell (1970) betonte, dass verbale Sprache niemals isoliert erscheint, sondern stets von körperlichen Ausdrucksformen begleitet wird. Auch Mehrabian (1971) verwies darauf, dass emotionale Inhalte einer Botschaft überwiegend nonverbal vermittelt werden, wobei seine These in der Forschung zwar kritisch diskutiert, aber hinsichtlich der Relevanz nonverbaler Kommunikation dennoch als wegweisend betrachtet wird.

Nonverbale Kommunikation schafft Kontext, stützt oder widerspricht dem Gesagten und ermöglicht das Erkennen von Intentionen, Emotionen und sozialen Rollen. Besonders im Fremdsprachenunterricht gewinnt diese Dimension an Bedeutung, da Lernende neben lexikalischen und syntaktischen Elementen auch die kommunikativen Konventionen der Zielkultur erwerben müssen. Die Verwendung von Körpersprache durch Lehrpersonen unterstützt das Verstehen und bietet gerade in frühen Erwerbsphasen wichtige Orientierung.

Der vorliegende Beitrag untersucht die Funktionen nonverbaler Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Kontext DaF/DaZ, und zeigt auf, weshalb sie eine unverzichtbare Ressource für Lehrende und Lernende darstellt. Hierzu werden grundlegende theoretische Perspektiven, kulturelle Unterschiede sowie didaktische Implikationen systematisch zusammengeführt.

Begriffsbestimmung: Was ist nonverbale Kommunikation?

Nonverbale Kommunikation umfasst sämtliche Formen der Bedeutungsübertragung ohne gesprochene oder geschriebene Sprache. Dazu zählen sichtbare Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik, Körperhaltung, Blickführung und Proxemik sowie akustische Elemente wie Stimmlage, Lautstärke oder Pausen (Paralinguistik). Birdwhistell (1970) prägte den Begriff der Kinesik und zeigte, dass Körperbewegungen ähnlich wie sprachliche Zeichen strukturiert und bedeutungsrelevant sind. Mehrabian (1981) unterstrich darüber hinaus, dass die Wirkung einer Botschaft häufig stärker vom nonverbalen Ausdruck abhängt als vom verbalen Inhalt.

Watzlawick u.a. (1990: 54f) formulierte schließlich das grundlegende Axiom: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Jede Präsenz im sozialen Raum erzeugt kommunikative Signale – selbst Schweigen oder Neutralität. Nonverbale Kommunikation stellt somit keine Ergänzung zum sprachlichen Ausdruck dar, sondern bildet eine immer präsente Dimension menschlicher Interaktion.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass sprachliche und körperliche Ausdrucksformen untrennbar miteinander verbunden sind. Lernende müssen nicht nur Worte und grammatische Strukturen erwerben, sondern auch kulturspezifische Muster von Blickkontakt, Gesprächsdistanz, Sprachrhythmus und Gestik verstehen. Diese Fähigkeiten bilden eine unverzichtbare Grundlage für authentische kommunikative Kompetenz.

Nonverbale Kommunikation als Bestandteil zwischenmenschlicher Interaktion

Nonverbale Kommunikation fungiert als Hintergrundstruktur jeder Interaktion und beeinflusst Interpretation und Verlauf eines Gesprächs entscheidend. In face-to-face Situationen bestimmen Blickkontakt, Körperhaltung, Mimik und räumliche Positionierung, wie Aussagen wahrgenommen und bewertet werden.

Kulturelle Prägung nonverbaler Zeichen

Nonverbale Ausdrucksformen unterliegen kulturellen Normen, sozialen Erwartungen und historischen Entwicklungen. Jede Kultur verfügt über spezifische Regeln, wie Nähe, Distanz, Höflichkeit oder Zurückhaltung signalisiert werden (Ehrhardt & Heringer, : 102f). So gilt im deutschsprachigen Raum direkter und konstanter Blickkontakt als Zeichen von Aufrichtigkeit, während im türkischen Kontext das Senken des Blicks Respekt ausdrücken kann (vgl. Koch, 2018:11f). Nonverbale Zeichen sind daher nur im (kulturellen) Kontext sinnvoll interpretierbar. Auch die räumliche Distanz ist kulturell geprägt. In stärker kollektivistischen Gesellschaften gelten geringere Distanzen zwischen Gesprächspartnern als Ausdruck von Verbundenheit, Vertrauen und Zugehörigkeit. In mitteleuropäischen Kulturen hingegen wird ein größerer Abstand als angemessen empfunden, um die individuelle Autonomie zu wahren. Ein zu nahes Herantreten kann deshalb hier als aufdringlich wahrgenommen werden, während in anderen kulturellen Räumen größere Distanz als Kälte oder Desinteresse gedeutet werden kann. Lehrkräfte müssen besonders sensibel mit diesen Unterschieden umgehen, da Distanzzonen im Unterrichtsgeschehen eine erhebliche Rolle für das Beziehungsklima spielen.

Hinzu kommen unterschiedliche Bedeutungen von Gestik und Mimik. Bestimmte Gesten, die in einer Kultur positive oder neutrale Assoziationen hervorrufen, können in einer anderen Kultur provokativ oder abwertend wirken. Das Nicken oder Kopfschütteln etwa signalisiert in Deutschland Zustimmung oder Ablehnung, wohingegen diese Bedeutungen in Teilen des Balkans oder des Nahen Ostens teilweise umgekehrt sind. Auch emotionale Ausdrucksformen unterscheiden sich: Während im deutschsprachigen Kontext eine gemäßigte Mimik als professionell gilt, wird in mediterranen und nahöstlichen Kulturen eine offener und expressivere Gefühlsdarstellung als authentisch und normal wahrgenommen.

Die kulturelle Prägung nonverbaler Kommunikation zeigt sich nicht zuletzt in Rollenerwartungen und höflichkeitsbezogenen Interaktionsmustern. Wer in einer Gruppe das Rederecht ergreift, wer Initiative zeigt, wer Abstand hält oder Nähe herstellt – all dies wird nonverbal verhandelt. Solche Regeln wirken im Schulalltag besonders stark, da unterschiedliche Herkunftsmilieus aufeinandertreffen und jede Schülerin bzw. jeder Schüler eigene kulturelle Orientierungen in das Unterrichtsgeschehen einbringt.

Für den pädagogischen Kontext folgt daraus eine zentrale Erkenntnis: Nonverbale Zeichen können nur dann richtig gedeutet werden, wenn Lehrkräfte bereit sind, kulturelle Unterschiede bewusst wahrzunehmen und eigene Deutungsmuster zu reflektieren. Interkulturelle Sensibilität fungiert daher als Voraussetzung für professionelles Classroom-Management. Sie ermöglicht, nonverbale Missverständnisse frühzeitig zu erkennen, Konflikte zu vermeiden und eine respektvolle Lernatmosphäre zu gestalten. Nonverbale Kommunikation ist somit nicht nur Ausdruck individueller Persönlichkeit, sondern ein Spiegel kultureller Zugehörigkeit – und damit ein wesentlicher Faktor für gelingende pädagogische Interaktion.

Missverständnisse im interkulturellen Kontext

Differenzen in der nonverbalen Bedeutung können zu Missverständnissen führen. Eine im Deutschen übliche neutrale Mimik kann von türkischen Lernenden als Desinteresse interpretiert werden; lebhafte Gestik aus türkischer Perspektive kann in Deutschland als Übertreibung gelten. Dies verdeutlicht, dass erfolgreiche interkulturelle Kommunikation weit über sprachliche Kompetenz hinausreicht.

Nonverbale Ausdrucksformen sind tief in kulturellen, sozialen und historischen Kontexten verankert. Jede Kultur entwickelt eigene Regeln darüber, wie Nähe, Distanz, Höflichkeit oder Zurückhaltung signalisiert werden. Diese Muster sind stark routinisiert und wirken für die Mitglieder einer Kultur selbstverständlich, aber für Außenstehende jedoch oftmals erklärungsbedürftig.

Die Bedeutung von Gestik und Emotionalität variiert ebenfalls. In mediterranen und nahöstlichen Kulturen gelten expressivere Mimik und lebhafte Gestik als authentisch und kommunikativ angemessen, während im deutschsprachigen Raum eine moderatere Expressivität bevorzugt wird. Bestimmte Gesten, die in einer Kultur Zustimmung signalisieren, können andernorts als Widerspruch oder Respektlosigkeit erscheinen.

Ein grundlegender Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen zeigt sich bereits auf der Ebene der sprachlichen Verneinung. Während das Deutsche eine einheitliche Negationspartikel („nicht“ bzw. „kein“) verwendet, operiert das Türkische mit agglutinierenden Strukturen, in denen die Verneinung häufig in das Verb selbst eingebettet ist (-me/-ma -). Diese strukturelle Divergenz verweist darauf, dass schon auf der verbalen Ebene unterschiedliche semantische und pragmatische Muster bestehen (Apeltauer 2001: 122ff). Noch deutlicher treten diese Unterschiede jedoch in der nonverbalen Kommunikation zutage, insbesondere bei der körpersprachlichen Negation oder Affirmation. Ein besonders aufschlussreiches Beispiel für die kulturelle Gebundenheit nonverbaler Zeichen findet sich in den Gesten Nicken und Kopfschütteln, die in vielen Kulturen zur Markierung von Zustimmung oder Ablehnung verwendet werden. Auf den ersten Blick scheinen diese Bewegungen

universell verständlich zu sein; doch ihre konkrete Bedeutung, ihr Gebrauch und ihre Variation erweisen sich bei genauer Betrachtung als kulturell hochgradig differenziert.

Im deutschsprachigen Raum gilt das Nicken nahezu eindeutig als Zeichen der Zustimmung, während das Kopfschütteln als klare Ablehnung oder Verneinung verstanden wird. Diese Zuordnung erscheint so selbstverständlich, dass sie oft als universale anthropologische Konstante angenommen wird. Allerdings zeigt der Vergleich mit der türkischen Kommunikationskultur, dass selbst diese vermeintlich einfachen und intuitiven Gesten interpretatorische Herausforderungen bergen.

Im Türkischen existieren die Gesten der Kopfbewegung zwar ebenso, doch ihre sprachliche Benennung ist weniger eindeutig. Das Verb „başını sallamak“ kann sowohl für eine bejahende als auch für eine verneinende Bewegung verwendet werden, weshalb der semantische Unterschied nicht durch das Verb selbst, sondern durch Kontext, Richtung und Ausführungsweise erschlossen werden muss. Diese sprachliche Unschärfe verdeutlicht, dass selbst grundlegende kinesische Zeichen kulturübergreifend nicht immer eindeutig kodiert sind.

Darüber hinaus verfügt das Türkische über zusätzliche Gesten zur Markierung von Ablehnung, die im deutschsprachigen Kulturraum unbekannt oder ungewöhnlich sind. Besonders charakteristisch ist das Hochwerfen des Kopfes in Kombination mit einem kurzen, schnalzenden Laut, der eindeutig „Nein“ bedeutet. Diese Geste ist im Alltag tief verankert und wird bereits von Kindern selbstverständlich verwendet. Für Sprecherinnen und Sprecher aus dem deutschen Kulturraum ist dieses Zeichen jedoch kaum intuitiv erschließbar, da es mit keinerlei etablierten kinesischen Mustern korrespondiert und daher leicht übersehen oder missverstanden werden kann.

Neben Nicken und Kopfschütteln existieren zahlreiche weitere Gesten, deren Bedeutung stark von kulturellen Kontexten abhängt. Eine dieser besonders vielschichtigen Gesten ist das im Deutschen sogenannte „Vogelzeichen“ – also die Bewegung, bei der jemand mit dem Zeigefinger an die Schläfe tippt oder kreist. Im deutschsprachigen Raum signalisiert dieses Zeichen eindeutig eine negative Zuschreibung: Es bedeutet, dass eine Person als „verrückt“, „unvernünftig“ oder „geistig nicht zurechnungsfähig“ wahrgenommen wird. Seine Verwendung gilt im öffentlichen Raum als eine klare Abwertung und kann als Beleidigung angesehen werden.

Ganz anders verhält es sich im türkischen Kulturraum: Zwar existiert auch hier eine Schläfengegend-Geste, aber diese vermittelt keine negative Bewertung einer anderen Person. Vielmehr dient sie häufig als Hinweis auf einen inneren Denkprozess, beispielsweise im Sinne von „Düşünüyorum“ (Ich denke nach) oder „Hatırlamaya çalışıyorum“ (Ich versuche mich zu erinnern). Das Zeichen trägt daher weder eine abwertende Bedeutung noch impliziert es eine psychische Herabsetzung. Diese deutliche Divergenz zeigt, wie stark kulturelle Semantik nonverbaler Zeichen variieren kann und wie leicht Missverständnisse entstehen, wenn solche Gesten ohne kulturelles Hintergrundwissen interpretiert werden.

Relevanz für den Fremdsprachenerwerb

Für Lernende bedeutet dies, dass zum Sprachwissen auch nonverbales und kulturelles Wissen gehört. Die Verinnerlichung nonverbaler Muster der Zielkultur unterstützt nicht nur

Bedeutungsvermittlung, sondern erleichtert soziale Integration und verhindert kommunikative Konflikte. Interkulturelle kommunikative Kompetenz setzt folglich immer die Kenntnis nonverbaler Ausdrucksformen voraus. Für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht haben diese Beispiele eine hohe didaktische Relevanz. Sie zeigten dass nonverbale Kommunikation keine universale Körpersprache im biologischen Sinne darstellt, sondern ein kulturelles Zeichensystem, dessen Bedeutungen gelernt und kulturell eingeordnet werden müssen. Lernende benötigen deshalb nicht nur Wissen über die sprachlichen Strukturen einer Fremdsprache, sondern ebenso über deren kulturtypische Gestenrepertoires, um Missverständnisse zu vermeiden und kommunikativ angemessen handeln zu können. Gerade im Kontext des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts für türkischsprachige Lernende ist es daher sinnvoll, solche Gesten bewusst zu thematisieren:

- um kulturelle Bedeutungsverschiebungen sichtbar zu machen,
- um Missdeutungen in Alltagskommunikationen vorzubeugen,
- und um die Lernenden für die Vielfalt nonverbaler Ausdrucksmittel zu sensibilisieren.

Im pädagogischen Alltag zeigt sich diese kulturelle Prägung in vielen Situationen – etwa beim Meldeverhalten, beim Umhergehen im Raum, beim Einhalten von Distanzzonen oder beim Blickkontakt. Lehrkräfte müssen daher in besonderem Maße über interkulturelle Sensibilität verfügen, um nonverbale Zeichen richtig interpretieren und Missverständnisse vorbeugen zu können. Hierbei muss erwähnt werden, dass dies die Fähigkeit voraussetzt, eigene kulturelle Wahrnehmungsmuster kritisch zu reflektieren und alternative Bedeutungszuschreibungen im Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Nonverbale Kommunikation ist ein zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, da der Körper permanent kommuniziert. Im DaF/DaZ-Kontext ergeben sich daraus wesentliche didaktische Implikationen. Der Körper wirkt im gesamten Lehr- und Lernprozess kognitiv, rezeptiv, affektiv und produktiv.

Die Körpersprache der Lehrperson fungiert als ein zentrales und multidimensionales Instrument des Classroom-Managements, das weit über das rein Disziplinarische hinausreicht. Eine ruhige, offene und zugewandte Körperhaltung der Lehrkraft erzeugt nicht nur ein Klima der Sicherheit und Verlässlichkeit, sondern wirkt zugleich authentisch und fördert eine lernförderliche Atmosphäre. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht, in dem sprachliche Unsicherheiten und Verständnisschwierigkeiten häufig auftreten, dient die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft als stabilisierendes Element, das Orientierung bietet und Interaktionen strukturiert.

Gleichzeitig besitzt Körpersprache im interkulturellen Kontext eine pädagogisch-didaktische Doppelrolle: Einerseits vermittelt die Lehrperson durch Mimik, Gestik und Körperposition Erwartungen, Grenzen, Ermutigung oder Zurückhaltung (vgl. 2011 Ehrhardt & Heringer: 102f); andererseits fungiert sie als verkörpertes Modell für die kulturspezifischen nonverbalen Ausdrucksweisen der Zielkultur. Da nonverbale Zeichen in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Konnotationen aufweisen können, ist die bewusste und reflektierte Vorführung dieser Zeichen durch die Lehrkraft für Lernende von zentraler Bedeutung.

Die Schärfung der Wahrnehmung Lernender für nonverbale Signale ist dabei ein grundlegendes Lernziel. Lernende müssen lernen, Gesten, Blickkontakt, räumliche Distanz und

körperliche Ausrichtung im Zielsprachenkultorraum angemessen zu interpretieren und situativ passend anzuwenden. Dies erfordert nicht nur Erklärung, sondern auch modellhafte Demonstration, da sich nonverbale Bedeutungen oft nicht ohne Weiteres aus der eigenen kulturellen Perspektive erschließen. Gerade deshalb übernimmt die Lehrkraft eine prägende Modellfunktion. Sie zeigt authentische, kulturgebundene Gesten der Zielsprache, erläutert deren pragmatische Bedeutung, grenzt sie von potenziell missverständlichen Gesten der Herkunftskultur ab und integriert sie in Unterrichtsabläufe. Dadurch wird Körpersprache zu einem wesentlichen Bestandteil der fremdsprachlichen Handlungskompetenz sowie zu einem Schlüsselbereich der interkulturellen Sensibilisierung. Die bewusste, reflektierte und professionell eingesetzte Körpersprache der Lehrkraft trägt somit nicht nur zur Klassenführung bei, sondern ermöglicht Lernenden einen Zugang zu jenen nonverbalen Symbolsystemen, die für ein tiefes Verständnis der Zielkultur unverzichtbar sind.

Schlussfolgerung

Die vorliegende Analyse verdeutlicht die herausragende Bedeutung der Körpersprache als integralen Bestandteil der Kommunikation und des Fremdsprachenerwerbs. Nonverbale Kommunikation ist nicht bloß eine ergänzende Ebene zum gesprochenen Wort, sondern stellt eine eigenständige, vielschichtige und kulturell geprägte Dimension dar, die maßgeblich das Verstehen, Interpretieren und die Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen beeinflusst. Insbesondere im Kontext des Deutschunterrichts für Lernende mit kulturellem Hintergrund offenbaren sich sowohl Herausforderungen als auch Chancen, die mit der bewussten Einbeziehung von Körpersprache verbunden sind.

Die kulturelle Prägung erfordert eine systematische Sensibilisierung der Lernenden für die Zielkultur. Fehlinterpretationen von Gesten, Mimik oder proxemischen Verhaltensweisen können nicht nur Missverständnisse hervorrufen, sondern auch das soziale Zugehörigkeitsgefühl und die kommunikative Selbstwirksamkeit der Lernenden beeinträchtigen. Ein reflektierter und kulturvergleichender Unterricht, der gezielt die Differenzen und Gemeinsamkeiten in der Körpersprache herausarbeitet, kann hier präventiv wirken. Die Körpersprache ist ein unverzichtbares didaktisches Werkzeug, das sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden bewusst und kompetent eingesetzt werden sollte. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine doppelte Rolle: Als Modell für authentische, kulturspezifische nonverbale Ausdrucksformen und als Mediatoren kultureller Kommunikationsnormen. Durch gezieltes Vorzeigen, Üben und Feedback kann die nonverbale Kompetenz der Lernenden nachhaltig gestärkt werden. Insbesondere bei Anfängern und heterogenen Lerngruppen erleichtert die Unterstützung durch Gestik, Mimik und Körperhaltung den Zugang zur Zielsprache und fördert das Verstehen auch bei begrenzten sprachlichen Mitteln.

Die bewusste Integration von Körpersprache hat im Unterricht auch eine stabilisierende Wirkung auf das Klassenmanagement. Eine selbstsichere, offene und kontrollierte Körpersprache der Lehrkraft erzeugt eine Atmosphäre der Verlässlichkeit, die Lernbereitschaft und Konzentration fördert. Gleichzeitig ermöglicht sie eine klare, nonverbale Strukturierung von Unterrichtssituationen und Konfliktbewältigung (Schumacher, 2022).

Lehrkräfte sollten sich intensiv mit den kulturellen Unterschieden in der Körpersprache auseinandersetzen, um Missverständnisse zu vermeiden und empathisch auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Regelmäßige Fortbildungen und Workshops zu diesem Thema sind empfehlenswert.

Körpersprache darf nicht als beiläufiges Phänomen betrachtet werden. Stattdessen sollte sie explizit thematisiert, analysiert und in kommunikativen Übungen integriert werden, beispielsweise durch Rollenspiele, Videoanalysen und gezielte Wahrnehmungsschulungen.

Lehrkräfte sollten sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und ihre nonverbale Kommunikation reflektieren. Authentizität und Situationsangemessenheit sind hierbei entscheidend, um nicht als „fremd“ oder „künstlich“ wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig ist es wichtig, klare, konsistente nonverbale Signale zu senden, die Lernende orientieren.

Neben dem Verständnis sollten Lernende befähigt werden, die Körpersprache der Zielkultur selbstbewusst einzusetzen. Dies kann durch gezielte Übungen zur Körpersprache, gestische Begleitung von Sprechhandlungen und bewusste Auseinandersetzung mit kulturell typischen Gesten erfolgen.

Lernende und Lehrkräfte sollten begreifen, dass verbale und nonverbale Kommunikation untrennbar miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Inkongruenzen zwischen verbalen und nonverbalen Signalen können die Verständigung erschweren oder ganz verhindern.

Die Integration von Körpersprache in den Deutschunterricht ist nicht nur eine Bereicherung, sondern eine Notwendigkeit für einen ganzheitlichen Fremdsprachenerwerb und eine gelingende interkulturelle Kommunikation. Sie ermöglicht den Lernenden, über die sprachliche Ebene hinaus kulturelle Identitäten und soziale Rollen zu verstehen und authentisch zu kommunizieren. Durch eine bewusste, systematische und kultursensible Einbindung nonverbaler Kommunikation können Lehrkräfte Lernende auf ihrem Weg zu kompetenten, selbstsicheren und kulturell sensiblen Sprecher*innen der deutschen Sprache optimal begleiten.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2001). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Langenscheidt, Berlin.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia.
- Ehrhardt, C. & Heringer, H. J. (2011). *Pragmatik*. Wilhelm Fink, Paderborn.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Wadsworth Publishing Company, California.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Wadsworth Publishing Company.
- Schumacher, T. (2022). *Konfrontative Pädagogik: Haltung und Kommunikation im Konflikt*.
Unterlagen der Fortbildungsreihe an der ALP Dillingen.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Hans Huber, Bern.

Internet-Quellen

- Koch, E. (2018).
<https://www.lem.lu/pdf/trape/Koch,%20Emma%20%20Die%20K%C3%A4rpersprache.pdf>
https://www.janvanderstorm.de/out/pictures/ddmedia/EBook_Erfolgreiche_koerpersprache_1.pdf

Künstliche Intelligenz im Dienste der Linguistik: Neue Horizonte im Technologiegestützten Fremdsprachenlernen

Öğr. Gör. Dr. Asuman Yaprak
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Einleitung

Die Verknüpfung von Technologie und Fremdspracherwerb, in der Fachliteratur traditionell als Computer-Assisted Language Learning (CALL) oder breiter als Technologiegestütztes Fremdsprachenlernen (TGFS) bezeichnet, ist kein Phänomen des 21. Jahrhunderts. Die Wurzeln dieser didaktischen Disziplin reichen zurück bis zu den ersten Sprachlaboren der 1960er Jahre. Von bandgesteuerten Audioübungen über CD-ROM-basierte Lernsoftware bis hin zu internetgestützten Massive Open Online Courses (MOOCs) hat Technologie stets als Katalysator für Innovation in der Sprachdidaktik fungiert. Im Kern bezeichnet TGFS den bewussten und systematischen Einsatz digitaler Werkzeuge zur Unterstützung, Ergänzung oder Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in einer Fremdsprache (Beatty, 2013; Levy, 1997; Warschauer & Healey, 1998).

Während die früheren Generationen des TGFS primär auf statischen, vorprogrammierten Inhalten oder einfachen Interaktionsmodellen basierten, markiert der exponentielle Aufstieg der Künstlichen Intelligenz (KI) – insbesondere der Large Language Models (LLMs) und adaptiver Lernalgorithmen – einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel (Günay & Baum, 2025; Sabo & Beutenmüller, 2025). KI-Systeme sind nicht nur in der Lage, Informationen zu verwalten, sondern auch, menschliche Sprache zu verstehen, zu generieren und aus Interaktionen zu lernen. Dieser disruptive Einzug der KI in die Sprachdidaktik eröffnet Möglichkeiten, die weit über die bloße Digitalisierung bestehender Materialien hinausgehen. Plötzlich steht nicht mehr nur die digitale Bereitstellung von Inhalten im Vordergrund, sondern die intelligente und adaptive Gestaltung des gesamten Lernprozesses (Katonane Gyonyoru, 2025).

Die Integration von KI in Sprachlernanwendungen und -plattformen hat eine Reihe von didaktisch und logistisch signifikanten Vorteilen hervorgebracht, die das Potenzial besitzen, den Fremdspracherwerb effizienter, motivierender und vor allem zugänglicher zu gestalten. Der wohl bedeutendste Vorteil liegt in der Fähigkeit zur Hyper-Personalisierung. Im traditionellen Klassenzimmer stellt die Heterogenität der Lernenden eine ständige Herausforderung dar. KI-gestützte Systeme hingegen analysieren kontinuierlich die Leistung des Lernenden in Echtzeit. Basierend auf diesen Daten (z.B. Fehlerhäufigkeit oder Antwortmuster) passen sie den Lernpfad dynamisch an und gewährleisten, dass Lernende weder unterfordert noch überfordert werden (Li, 2024; Urbaite, 2025).

Ein ebenso wesentlicher Vorteil ist die Möglichkeit für sofortiges, kontextbezogenes Feedback. KI-Tools können Grammatikfehler in schriftlichen Texten, phonetische Abweichungen in der Aussprache oder inadäquate Wortwahl unmittelbar korrigieren und mit Erklärungen versehen. Dieses schnelle Feedback erlaubt es Lernenden, ihre Fehler ad hoc zu berichtigen, wodurch die Gefahr der Fossilierung (Verfestigung von Fehlern) signifikant reduziert wird.

Zudem wird die Motivation und das Engagement durch die adaptive Schwierigkeitsanpassung und die Nutzung von Gamification-Elementen gesteigert. KI-Chatbots bieten darüber hinaus eine risikofreie Konversationspraxis, die es Lernenden ermöglicht, ohne die Angst vor negativer sozialer Bewertung in der Zielsprache zu experimentieren, was die Sprechbereitschaft maßgeblich erhöht. Schließlich trägt die 24/7-Verfügbarkeit der KI-gestützten Tools zur Überwindung von Zeit- und Ortsbarrieren bei und demokratisiert somit den Zugang zu qualitativ hochwertiger Sprachbildung. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass KI das Potenzial hat, von einem ergänzenden Werkzeug zu einem integralen, intelligenten Tutor zu werden, der den Lernprozess individuell optimiert. Die folgenden Abschnitte dieses Kapitels werden sich daher detailliert mit den theoretischen Grundlagen dieses Wandels sowie mit den konkreten, am Markt verfügbaren KI-Programmen und -Anwendungen auseinandersetzen (Kukulska-Hulme, 2019; Urbaite, 2025; Yetişensoy & Karaduman, 2024).

Theoretische Grundlagen und Didaktische Verankerung

Die bloße Implementierung von KI-Technologien im Fremdsprachenunterricht garantiert noch keinen didaktischen Mehrwert. Erst die fundierte Verankerung dieser Werkzeuge in anerkannten Lerntheorien und eine klare Neudefinition der pädagogischen Rollen ermöglichen eine effektive Gestaltung der Lernprozesse.

Lerntheorien im Kontext von KI

Die Funktionsweise moderner KI-Systeme, insbesondere der Large Language Models (LLMs) und der adaptiven Algorithmen, korrespondiert eng mit zentralen spracherwerbstheoretischen Konzepten:

- **Konnektionismus, Musterlernen und Input-Hypothese:** Die Funktionsweise von Large Language Models (LLMs) beruht auf neuronalen Netzwerken, die durch die statistische Verarbeitung massiver Textkorpora hochkomplexe Muster in der Zielsprache identifizieren. Dieser konnektionistische Ansatz (Godwin-Jones, 2024) spiegelt die spracherwerbstheoretische Annahme wider, dass der Erwerb grammatischer und lexikalischer Strukturen wesentlich von der Frequenz und der Mustererkennung abhängt (Input-Hypothese nach Krashen). KI kann den Lernenden nahezu unbegrenzten, adaptierten Input in Form von Korrekturen, Beispielen oder generierten Texten bereitstellen und somit diesen fundamentalen Lernprozess massiv beschleunigen.

- **Kognitive Belastungs-Theorie (Cognitive Load Theory, CLT):** Die CLT (Sweller et al., 2011) ist für die Gestaltung adaptiver Lernsysteme von zentraler Bedeutung. Sie unterscheidet zwischen drei Arten kognitiver Last:

1. **Intrinsische Last:** Die Komplexität des Lernmaterials selbst.
2. **Extrinsische Last:** Die durch ineffizientes Instruktionsdesign verursachte unnötige Belastung.
3. **Lernrelevante Last:** Die für den Aufbau von Wissensschemata notwendige mentale Anstrengung.

KI-gestützte Systeme optimieren das Lernen, indem sie die extrinsische Last eliminieren (z.B. durch automatische Fehlerkorrektur oder kontextsensitive Glossierung). Dies erlaubt es

den Lernenden, ihre begrenzten kognitiven Kapazitäten der lernrelevanten Last zu widmen (Sweller, 2017). Allerdings besteht das didaktische Risiko, dass eine übermäßige Entlastung (sog. Cognitive Offloading) die innere kognitive Anstrengung verringert und somit die Entwicklung tiefgreifender Kompetenzen verhindert (Risko & Gilbert, 2016).

Die Rolle des Lehrenden in einer KI-gestützten Lernumgebung

Die Lehrkraft transformiert sich von einem Gatekeeper des Wissens zu einem Moderatoren und Designer von Lernprozessen. Diese Verschiebung erfordert neue Kompetenzen und Verantwortlichkeiten (Günay & Baum, 2025)

- *Der Pädagogische Architekt und Kurator:* Anstatt alle Inhalte selbst zu erstellen, wird die Lehrkraft zum Kurator und Prompt Engineer. Die neue Kernkompetenz liegt in der Fähigkeit, generative KI präzise und didaktisch zielführend zu steuern (Prompting), um maßgeschneiderte Übungen, authentische Texte oder Rollenspielszenarien zu generieren. Die Lehrperson muss die KI-Outputs jedoch kritisch auf Faktenfehler und kulturelle Angemessenheit prüfen und gegebenenfalls korrigieren.

- *Der Didaktische Diagnostiker und Coach:* KI-Plattformen generieren detaillierte Learning Analytics (Leistungsdaten). Die Lehrkraft nutzt diese Daten, um Muster von Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren, die über bloße Fehlerzählungen hinausgehen. Die Rolle des Coaches bedeutet, individuelle Lernende auf Grundlage dieser Daten gezielt bei der Reflexion über ihre eigenen Lernstrategien zu unterstützen und sie zur Selbstregulierung zu befähigen (Hoffmann et al., 2025). Der Fokus liegt auf Metakognition, nicht auf Mechanik.

- *Vermittlung von AI Literacy und ethische Verantwortung:* Ein zentrales didaktisches Ziel wird die Vermittlung der AI Literacy (KI-Kompetenz). Lernende müssen verstehen, wie KI-Tools funktionieren, welche ethischen Implikationen (Datenschutz, Bias) sie mit sich bringen und wann der Einsatz von KI kontraproduktiv ist. Die Lehrkraft übernimmt hier die Rolle des Mediators und des Ethik-Experten.

KI als Werkzeug zur Förderung der vier Sprachkompetenzen

Die Künstliche Intelligenz (KI) ermöglicht eine beispiellose Spezialisierung und Individualisierung bei der Förderung der vier Makrofertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben). Die KI-Tools transformieren die traditionelle, sequenzielle Übungspraxis in eine dynamische und adaptive Lernumgebung.

a) *Sprechen: Realitätsnahe und feingranulare Analyse:* Die Förderung der Sprechkompetenz profitiert massiv von der Präzision der Automated Speech Recognition (ASR) und der Generierungsfähigkeit der LLMs (Godwin-Jones, 2024).

- *Phonetische und Prosodische Analyse:* Intelligente Tutoring-Systeme nutzen ASR zur prosodischen und phonetischen Analyse von Sprechbeiträgen. Sie liefern unmittelbar Feedback zur Intonation, Akzentuierung und Sprechgeschwindigkeit (z.B. durch Visualisierung von Wellenformen oder Frequenzanalysen) – eine feingranulare Korrektur, die im Live-Unterricht aufgrund von Zeitmangel und mangelnder akustischer Expertise der Lehrkraft kaum möglich ist (Settles et al., 2020).

- *Konversationstraining und Willingness to Communicate*: LLM-basierte Chatbots agieren als hochflexible, virtuelle Gesprächspartner. Sie können durch Prompting in spezifische Rollen (z.B. ein Kunde, ein Interviewer) versetzt werden, wodurch sie komplexe, realitätsnahe dialogische Szenarien simulieren können. Die angstfreie Interaktionsumgebung senkt die Sprechangst (foreign language anxiety) und erhöht die Bereitschaft zur Kommunikation (willingness to communicate), da Lernende ohne das Risiko sozialer Bewertung experimentieren können (Albedah, 2025).

b) *Schreiben: Von der Korrektur zur stilistischen Beratung*: Die KI verändert den Prozess des Schreibens und der Revision grundlegend:

- *Automated Written Corrective Feedback (AWCF)*: AWCF-Systeme auf Basis von LLMs gehen weit über die grammatische Korrektur hinaus. Sie nutzen Natural Language Processing (NLP), um kontextsensitives Feedback zu liefern. Dieses umfasst Vorschläge zur Verbesserung der stilistischen Variation, der Kohäsion (logische Verknüpfung von Sätzen) und des Registers (Godwin-Jones, 2022).

- *Revision Checklists und Personalisierung*: Die KI kann das individuelle Fehlerprofil eines Lernenden analysieren und darauf basierend personalisierte Revisions-Checklisten erstellen. Dies fördert die Metakognition und lenkt die Aufmerksamkeit des Lernenden gezielt auf seine Schwachstellen.

c) *Lesen (Reading): Adaptive Entlastung und Kontextualisierung*: Im Leseverstehen realisiert KI das Ideal der adaptiven Textgestaltung und des kognitiven Ressourcenmanagements:

- *Adaptives Schwierigkeitsmanagement*: KI-Plattformen passen authentische Texte automatisch nach lexikalischer Dichte, syntaktischer Komplexität und CEFR-Niveau an, um die intrinsische Last zu optimieren.

- *Kontextualisierte Glossierung*: Anstatt den Lernenden mit einem allgemeinen Wörterbuch zu konfrontieren, generiert die KI kontextualisierte Lesehilfen (Glossierungen), die basierend auf dem individuellen Wortschatzmodell des Lernenden aktiviert werden. Dies reduziert die extrinsische kognitive Belastung (gemäß CLT) und optimiert so die Ressourcen für das eigentliche Textverständnis.

d) *Hören (Listening): Maßgeschneiderter Input und Auditiver Transfer*: Die KI erweitert die Möglichkeiten des Hörverstehens über statische Audioaufnahmen hinaus:

- *Flexible Audio-Generierung*: Durch hochentwickelte Text-to-Speech-Technologie können LLMs individuelle Hörtexte in verschiedenen Akzenten, Sprechgeschwindigkeiten und Registern generieren. Dies erlaubt es, gezielt das globale und das selektive Hörverstehen zu trainieren.

- *Interaktives Transkriptions-Training*: Die KI kann den auditiven Transfer fördern, indem sie Lernende beim Hören unterstützt und nur jene Wörter im Transkript markiert, die aufgrund der akustischen Analyse falsch verstanden wurden.

Neue KI-Programme und Apps für den Fremdsprachenerwerb: Eine Analyse

Die dritte Welle des Technologiegestützten Fremdsprachenlernens (TGFS) wird durch die Entstehung und Verbreitung hochentwickelter, adaptiver KI-Systeme definiert. Die Analyse zeigt, dass diese Programme die Lernumgebung von einer statischen zu einer intelligenten,

hochgradig personalisierten und multimodalen Plattform transformieren, indem sie die Stärken der KI in spezifischen Lernbereichen ausspielen.

Generative LLMs als Konversations- und Simulationsagenten (z.B. ChatGPT, Gemini)

Die LLMs wie ChatGPT (OpenAI) und Gemini (Google) sind der Haupttreiber des Wandels, da sie die Fähigkeit zur kohärenten und kontextsensitiven Sprachgenerierung besitzen.

- *Rollenbasierte Simulationen:* LLM-gestützte Chatbots agieren als virtuelle Gesprächspartner, die durch präzises Prompting in spezifische, kulturell eingebettete Rollen versetzt werden können. Beispiel: "Agieren Sie als Reiseführer in Stuttgart, der mir die Stadt vorstellt." Diese angstfreie Umgebung reduziert die Sprehangst (foreign language anxiety) und fördert die aktive Kommunikationsbereitschaft (Li, 2024b; Gervas et al., 2025).
- *Multimodale Konversation:* Neuere Modelle wie Gemini nutzen multimodale Inputs (z.B. Bilder) und können Konversationen über diese visuellen Inhalte führen. Beispielsweise kann ein Lernender ein Bild hochladen und die KI anweisen, eine Beschreibung in der Zielsprache zu generieren oder eine Diskussion über das Motiv zu initiieren, was die Sprachpraxis stärker in komplexe, realweltliche Kontexte einbettet (Godwin-Jones, 2024; Albedah, 2025).

Adaptive Lernplattformen und personalisiertes Vokabeltraining (z.B. Duolingo, Anki)

Der Erfolg kommerzieller Plattformen beruht auf ihren Algorithmen des Maschinellen Lernens, die eine wissenschaftlich fundierte Individualisierung des Lernpfades gewährleisten.

Funktionsweise (SRS und HLR): Plattformen wie Duolingo oder spezialisierte Systeme wie Anki nutzen das Spaced Repetition System (SRS). Dessen Effizienz wird durch Algorithmen wie die Half-Life Regression (HLR) optimiert, die die Halbwertszeit eines Wortes im Gedächtnis des Lernenden hochpräzise schätzen (Settles & Meeder, 2016). Dies erlaubt die Berechnung des optimalen Wiederholungszeitpunkts, um die Speicherung im Langzeitgedächtnis zu maximieren (Settles et al., 2020).

Spracherkennungs- und Aussprache-Tools (z.B. Elsa Speak, Speexx)

Die Qualität der Automated Speech Recognition (ASR) ist durch KI auf ein Niveau gestiegen, das eine präzise, objektive Ausspracheanalyse ermöglicht.

- *Phonetisches und Prosodisches Feedback:* Spezialisierte Apps wie Elsa Speak (Englisch) oder in professionelle Lösungen wie Speexx integrierte Tools nutzen ASR zur prosodischen und phonetischen Analyse von Sprechbeiträgen. Sie liefern unmittelbar feingranulares Feedback zur Intonation, Akzentuierung und Sprechgeschwindigkeit (Settles et al., 2020). Die Visualisierung der Abweichung der Vokalproduktion vom Zielphonem befähigt Lernende zur gezielten Selbstkorrektur.
- *Immersive Anwendung (VR/AR):* Neuere Entwicklungen integrieren ASR in Virtual Reality (VR) oder Augmented Reality (AR) Umgebungen, wodurch das Sprechen in simulierte, kontextuell reichhaltige Räume verlagert wird (Albedah, 2025).

KI-gestützte Schreib- und Revisionsassistenten (z.B. Grammarly, QuillBot)

Die LLM-basierte Technologie hat zur Entstehung spezialisierter Schreibwerkzeuge geführt, die den gesamten Schreibprozess unterstützen.

- *AWCF und Stilberatung:* Tools wie Grammarly oder QuillBot liefern Automated Written Corrective Feedback (AWCF), das über Grammatik hinausgeht. Sie bieten Vorschläge zu stilistischer Variation (z.B. Vermeidung von Redundanzen), Kohäsion (logische Verknüpfung) und Register (Godwin-Jones, 2022). Dies ermöglicht eine personalisierte Stilberatung und die Erstellung von Revision Checklists, die sich nach den individuellen Fehlerprofilen des Lernenden richten.

KI-gestützte Übersetzungstools als didaktische Partner (z.B. DeepL, Google Translate)

Maschinelle Übersetzungssysteme (wie DeepL Translator und Google Translate), basierend auf neuronalen Architekturen (NMT), haben aufgrund ihrer Präzision eine didaktische Rolle als aktive Lernhilfe gewonnen.

- *Reflexion durch Back-Translation:* Anstatt der Substitution (Ersatz der menschlichen Übersetzung) werden diese Tools als kollaborativer Revisionspartner genutzt. Die "Back-Translation"-Methode (Rückübersetzung) initiiert einen tiefgreifenden Reflexionsprozess über den registersensiblen Sprachgebrauch und die linguistische Bewusstseinschärfung (Zhu, 2022). Die Lernenden analysieren die Nuancen und die von der KI gewählten idiomatischen Wendungen.

KI-Integration in Synchron-Didaktik-Plattformen (z.B. Nearpod, Kahoot! AI)

Die neuesten Entwicklungen integrieren generative KI direkt in etablierte Klassenraum-Management-Tools.

- *AI-Generierung von Unterrichtsmaterial:* Plattformen wie Nearpod nutzen LLMs ("AI Create"), um aus einer einfachen thematischen Vorgabe und einem definierten Lernziel (z.B. CEFR-Niveau B1) in Sekundenschnelle vollständige, interaktive Lektionen zu generieren. Dies umfasst Quizze, Fill-in-the-Blank-Aktivitäten und offene Fragen (Zahran, 2025; Ashe, 2023).

- *Formative Diagnostik:* Diese Tools ermöglichen die Sammlung von Echtzeit-Lernanalysen (formative assessments), wodurch die Lehrkraft sofortige Einblicke in den individuellen Lernfortschritt erhält, was eine Just-in-Time-Intervention im Unterricht ermöglicht.

Herausforderungen, Kritische Betrachtung und Zukünftiger Ausblick

Die Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in das Technologiegestützte Fremdsprachenlernen (TGFS) ist ein evolutionärer Prozess, der sowohl tiefgreifende didaktische und ethische Probleme aufwirft als auch visionäre Zukunftswege eröffnet. Eine umfassende akademische Auseinandersetzung muss diese ambivalente Dynamik beleuchten (Schmohl et al., 2023).

Ethische und Didaktische Herausforderungen im Zeitalter der KI

Der transformative Einsatz von KI im Fremdsprachenlernen wird durch eine Reihe von komplexen Problemen flankiert, die das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden, Lernenden und Technologie bestimmen.

a) Datenschutz, Governance und die Intransparenz der "Black Box"

Ein primäres ethisches Problem ist der Datenschutz. Kommerzielle Large Language Model (LLM)-Anbieter verarbeiten und analysieren die von Lernenden eingegebenen Daten, was insbesondere in europäischen Bildungsinstitutionen die Einhaltung der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) betrifft. Die Herausforderung der Governance liegt darin, dass viele proprietäre KI-Tools als "Black Box" funktionieren: Die komplexen neuronalen Netzwerke können nicht nachvollziehbar erklären, wie sie zu einem bestimmten Feedback oder einer spezifischen Entscheidung gelangt sind (Christen et al., 2020). Diese mangelnde Erklärbarkeit (Explainability) erschwert die akademische Überprüfung der Systemleistung und untergräbt das Vertrauen in die Fairness der KI-gesteuerten Bewertungsprozesse.

b) Bias, Kulturelle Inauthentizität und die Reproduktion von Ungleichheit

LLMs werden auf Datenkorpora trainiert, die kulturelle, soziale und geschlechtsspezifische Ungleichgewichte widerspiegeln. Daraus resultiert das Risiko der Verstärkung von Verzerrungen (Bias) in den generierten Sprachoutputs (Godwin-Jones, 2024). Die KI produziert oft statistisch plausible, aber kulturell inauthentische oder stereotype Sprache, was besonders im Fremdsprachenunterricht, dessen Ziel die interkulturelle Kommunikationskompetenz ist, problematisch ist. Die größte didaktische Gefahr liegt in der Plausibilitätsfalle: Die kohärenten Halluzinationen der LLMs sind für unerfahrene Lernende nur schwer als falsch zu erkennen, was den kritischen Umgang mit Informationen erfordert (Zhu, 2022).

c) Gefahr der Über-Delegation und des De-Skilling

Die Bequemlichkeit automatischer Korrektur- und Generierungsfunktionen führt zur Gefahr der Über-Delegation (Cognitive Offloading). Wenn Lernende KI-Tools exzessiv für Aufgaben nutzen, die zur Verfestigung ihrer eigenen kognitiven Schemata dienen sollten (z.B. das Formulieren einfacher Satzstrukturen), resultiert dies in einem Kompetenzverlust (De-Skilling) (Risko & Gilbert, 2016). Studien weisen darauf hin, dass eine starke Abhängigkeit von KI-Tools negativ mit der Fähigkeit zum kritischen Denken korreliert, insbesondere bei jüngeren Lernenden (Gerlich, 2025). Die pädagogische Aufgabe ist es, Lernstrategien zu vermitteln, die eine hybride Intelligenz fördern, bei der Mensch und Maschine komplementär und reflektiert zusammenarbeiten.

d) Der "AI-Gap", Zugänglichkeit und Bildungsgerechtigkeit

Der Einsatz von KI-Technologien kann den bestehenden Digital Divide in einen "AI-Gap" umwandeln (Gabriel, 2024). Da hochwertige, datenschutzkonforme KI-Tools oft kostenpflichtig sind, erhalten Lernende aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen nur eingeschränkten Zugang zu den effizientesten Lernressourcen. Dies verstärkt die Disparität in der Bildungsgerechtigkeit. Hochschulen und Schulen müssen daher eine gerechte Infrastruktur und Zugänglichkeit gewährleisten und die Vermittlung von AI Literacy als integralen Bestandteil der Curricula verankern.

Die Zukunft des Technologiegestützten Fremdsprachenlernens

Die zukünftige Entwicklung des TGFS liegt in der noch tieferen Konvergenz von KI, Immersiven Technologien und kognitiver Wissenschaft.

a) Immersion durch VR, AR und KI-Agenten

Die Integration von Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) mit LLMs wird zu einer neuen Stufe der Immersion führen.

- Virtuelle Szenarien: KI-Agenten werden in einer VR-Umgebung agieren, um Lernenden realistische und multimodale Kommunikationsszenarien zu bieten. Beispielsweise kann ein Lernender in einer virtuellen Bäckerei eine Bestellung aufgeben, wobei die KI nicht nur die Sprache, sondern auch die Kontextualität der Handlung bewertet. Die Kombination aus visueller Immersion (VR/AR) und sprachlicher Interaktion (ASR/LLM) verspricht, die Lücke zwischen simulierter und authentischer Kommunikation weiter zu schließen (Albedah, 2025).

b) Multimodale und Emotionale KI (Affective Computing)

Ein entscheidender zukünftiger Trend ist die Integration von Emotionaler KI (Affective Computing).

- Empathische Tutoren: Zukünftige KI-Tutoren sollen in der Lage sein, die nonverbalen und emotionalen Zustände des Lernenden (z.B. Frustration, Verwirrung, Motivation) über Kameras oder Mikrofone zu registrieren und die didaktische Intervention in Echtzeit anzupassen. Dies würde die adaptive Pädagogik auf eine neue, empathischere Stufe heben, indem die KI die Lerninhalte oder die Art des Feedbacks an den emotionalen Zustand anpasst (Godwin-Jones, 2024). Ein solches System könnte beispielsweise erkennen, wenn ein Lernender frustriert ist, und sofort die Schwierigkeit reduzieren oder eine motivierende Rückmeldung geben.

c) KI als Partner in der Lehrkräfteausbildung und Forschung

Die KI wird zur Professionalisierung von Sprachlehrkräften beitragen. Tools können Lehrenden helfen, didaktische Szenarien zu generieren oder die Leistung von Lerngruppen zu diagnostizieren. Dadurch wird der Lehrende zum effektiveren Datendiagnostiker und pädagogischen Architekten von Lernprozessen. In der Forschung ermöglicht KI die Analyse großer Korpora von Lernendensprache (Learner Corpora) und revolutioniert damit die empirische Linguistik, indem sie präzisere Einblicke in die Mechanismen des Zweitspracherwerbs (Second Language Acquisition, SLA) erlaubt.

Schlussfolgerung

Der Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) hat das Technologiegestützte Fremdsprachenlernen (TGFS) grundlegend transformiert. Die Ära der statischen Lernprogramme ist vorbei; an ihre Stelle treten adaptive, hochgradig personalisierte Systeme. Der zentrale Vorteil liegt in der Fähigkeit der KI, Lernprozesse durch Algorithmen zu optimieren, indem sie den Lernpfad dynamisch an individuelle Bedürfnisse anpasst. Dies ermöglicht personalisiertes Vokabeltraining, das den optimalen Wiederholungszeitpunkt berechnet, sowie eine sofortige, feingranulare Fehlerkorrektur der Aussprache und Grammatik. Programme wie ChatGPT und Gemini fungieren als virtuelle Gesprächspartner, die es Lernenden erlauben, in angstfreien, rollenbasierten Simulationen unbegrenzt Sprechpraxis zu sammeln.

Gleichzeitig verschiebt sich die Rolle der Lehrkraft vom Wissensvermittler hin zum pädagogischen Architekten und Coach. Der Lehrende muss Lernstrategien vermitteln und die KI als Werkzeug zur Reduktion der extrinsischen kognitiven Belastung nutzen. Die größte didaktische Herausforderung liegt in der Gefahr des Kompetenzverlustes durch übermäßige Delegation von Aufgaben an die KI. Daher ist die kritische Vermittlung von AI Literacy unerlässlich, um Lernende auf die ethischen Probleme wie Bias, die Intransparenz der Black Box Modelle und die Notwendigkeit des Datenschutzes vorzubereiten.

Der Ausblick zeigt, dass die nächste Stufe des Lernens in der multimodalen Immersion liegt. Die Verschmelzung von KI mit Technologien wie Virtual Reality (VR) und Emotionaler KI (Affective Computing) verspricht, die Lernumgebungen noch kontextueller und empathischer zu gestalten. Der zukünftige Fremdsprachenerwerb ist demnach ein kollaboratives Projekt, bei dem der Mensch die strategische Kontrolle und die ethische Reflexion, über die ihm zur Verfügung stehenden intelligenten Technologien behält.

Literaturverzeichnis

- Albedah, F. (2025). Artificial intelligence in language education: A systematic review of multilingual applications, large language models, and emerging challenges. *Language Teaching Research Quarterly*, 49(1), 1–16.
- Ashe Jr, T. (2023). Language Software Review: Harnessing The Power Of Nearpod. *Language Education And Technology*, 3(1), 21-29.
- Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. Routledge.
- Christen M., Mader C., as J., Abou-Chadi T., Bernstein A., Braun Binder N., Dell’Aglia D., Fábíán L., George D., Gohdes A., Hilty L., Kneer M., Krieger-Lamina J., Licht H., Scherer A., Som C., Sutter P., Thouvenin F. (2020). *Wenn Algorithmen für uns entscheiden: Chancen und Risiken der künstlichen Intelligenz*. TA-SWISS Publikationsreihe Zürich: vdf.
- Gabriel, S. (2024). Vom Digital Divide zum AI Gap: KI-Kompetenz als neuer Gradmesser für Bildungsgerechtigkeit. *Medienimpulse*, 62(4), 1–20.
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6.
- Gervás, P., León, C., Kumar, M., Méndez, G., & Bautista, S. (2025). *Prompting an LLM Chatbot to Role Play Conversational Situations for Language Practice*. In International Conference on Computer Supported Education, CSEDU-Proceedings (Vol. 2, pp. 257-264).
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24.
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–31.
- Günay, G. & Baum, L. (2025). Einführung in den Themenband. In L. Baum & G. Günay (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (S. 11–18). Frank & Timme.
- Hoffmann, I., Engelmayr-Hofmann, K., & Gür-Şeker, D. (2025). *KI für AI-nsteiger –Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ. Ein Einführungspapier*. Version 2.0.
- Katonane Gyonyoru, K. I. (2025). Adaptive Learning Systems and Artificial Intelligence in Language Learning. *Gradus* 12(1), 1-7.
- Kukulska-Hulme, A. (2019, September). *Intelligent assistants in language learning: friends or foes?*. In World Conference on Mobile and Contextual Learning (pp. 127-131)
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, Y. (2024). Study on the role and influence of AI in personalized learning for second language acquisition. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 38, 125–131.

- Li, Y. (2024b). Usability of ChatGPT in Second Language Acquisition: Capabilities, Effectiveness, Applications, Challenges, and Solutions. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 24(1), 24-37.
- Risko, E. F. & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688.
- Sabo, M., & Beutenmüller, C. (2025). Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In L. Baum & G. Günay (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (S. 87–106). Frank & Timme.
- Schmohl, T., Watanabe, A. & Schelling, K. (2023). *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. transcript Verlag.
- Settles, B., & Meeder, B. (2016, August). *A trainable spaced repetition model for language learning*. In Proceedings of the 54th annual meeting of the association for computational linguistics (volume 1: long papers) (pp. 1848-1858).
- Settles, B., LaFlair, G. T., & Hagiwara, M. (2020). Machine learning driven language assessment. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 8, 649–661.
- Sweller, J. (2017). Cognitive load theory and teaching English as a second language to adult learners. *Contact*, 41(2), 29–38.
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Urbaite, G. (2025). Adaptive Learning with AI: How Bots Personalize Foreign Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*, 2(1), 13-18.
- Warschauer, M. & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Yetişensoy, O., & Karaduman, H. (2024). The effect of AI-powered chatbots in social studies education. *Education and Information Technologies*, 29(13), 17035-17069.
- Zahran, F. A. (2025). *The Effect of Utilizing Nearpod with Guided Reading Strategy on EFL Primary Pupils' Reading Comprehension Skills and Motivation*. *Journal of Educational Research and Practice*, 15.
- Zhu, X. (2022). Machine translation in foreign language learning classroom—Learners' indiscriminate use or instructors' discriminate stance. *Education and Information Technologies*, 27, 723–740.

Vokabellernen im Kontext von Sprach-Apps: Eine kritische Analyse didaktischer Konzepte

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

Einleitung

In den letzten Jahren lässt sich im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ein zunehmendes Interesse an der Nutzung digitaler Technologien beobachten. Technologische Werkzeuge verändern nicht nur die Formen der Kommunikation und des Zugangs zu Informationen, sondern auch die Strukturen und Dynamiken des Lernens selbst grundlegend. Diese Entwicklung hat insbesondere im Fremdsprachenunterricht dazu geführt, dass die Rollen von Lehrenden und Lernenden neu definiert und Lernumgebungen interaktiver sowie individueller gestaltet wurden. Zahlreiche Studien belegen, dass die pädagogisch fundierte Integration digitaler Technologien in den Unterricht die Lernmotivation fördert und die Lernendenautonomie stärkt (Chapelle, 2009; Kukulska-Hulme, 2020; Reinders & White, 2016).

Gleichwohl bringen technologiegestützte Lehr- und Lernprozesse auch eine Reihe von Herausforderungen mit sich. Zu den zentralen Schwierigkeiten zählen das digitale Kompetenzniveau der Lehrkräfte, die technische Infrastruktur der Bildungseinrichtungen sowie das häufig unzureichende pädagogische Design. Dennoch eröffnet das Potenzial digitaler Werkzeuge gerade in kognitiv anspruchsvollen Bereichen wie dem Wortschatzunterricht bemerkenswerte Chancen. Der traditionelle Wortschatzunterricht basiert häufig auf Auswendiglernen, ist vom Kontext losgelöst und schränkt die aktive Beteiligung der Lernenden ein (Richards & Rodgers, 2014; Schmitt, 2008; Thornbury, 2002).

Digitale Lernumgebungen hingegen können den Wortschatzerwerb durch den Einsatz von visuellen und auditiven Elementen, kontextuellen Beispielen sowie Gamification-Techniken unterstützen und dadurch einen nachhaltigeren und bedeutungsvolleren Lernprozess ermöglichen (Stockwell, 2020; Nation, 2013). In diesem Zusammenhang haben sich in den letzten Jahren insbesondere mobile sprachlernorientierte Anwendungen, sogenannte "Sprach-Apps", als ein zentrales Instrument herausgebildet. Diese Applikationen ermöglichen es den Lernenden, zeit- und ortsunabhängig zu arbeiten und den Lernprozess durch kurze, aber regelmäßige Interaktionen zu fördern. Durch spielerische Übungen, personalisierte Lernziele und unmittelbare Rückmeldemechanismen wird der Wortschatzunterricht nicht nur aus kognitiver, sondern auch aus affektiver und sozialer Perspektive neu gedacht.

In der vorliegenden Arbeit werden die didaktischen Ansätze, die von sprachlernorientierten Anwendungen im Wortschatzunterricht verfolgt werden, sowie deren pädagogische Vorteile und Grenzen aus einer kritischen Perspektive untersucht. Ziel ist es, die Wirksamkeit technologiegestützter Wortschatzvermittlung aus einer lernerzentrierten Perspektive zu evaluieren und das Potenzial dieser Instrumente im Kontext des modernen Fremdsprachenunterrichts zu diskutieren. Im Rahmen der Analyse werden die derzeit am weitesten verbreiteten mobilen Sprachlern-Apps – Duolingo, Babbel, Memrise und Quizlet (Statistica, 2024)

als Beispiele herangezogen und vergleichend sowie kritisch im Hinblick auf ihre didaktische Konzeption untersucht.

Theoretische Grundlagen des Wortschatzlernens

Im Fremdsprachenunterricht spielt der Wortschatz eine zentrale Rolle für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz. Der Wortschatz bildet nicht nur das Fundament der Kommunikation, sondern eröffnet zugleich den Zugang zur semantischen Dimension der Sprache.

Nation (2001) beschreibt den Wortschatzerwerb anhand von drei grundlegenden Komponenten: Form, Bedeutung und Gebrauch. Ein effektiver Unterricht zum Wortschatzerwerb erfordert daher ein ausgewogenes Zusammenspiel dieser drei Elemente. Schmitt (2008) unterscheidet den Wortschatz zudem nach zwei Ebenen: dem Umfang des Wortschatzwissens und der Tiefe des Wortschatzwissens. Aus dieser Perspektive ist es nicht ausreichend, dass Lernende ein Wort lediglich erkennen; entscheidend ist, dass sie es in unterschiedlichen Kontexten angemessen und korrekt verwenden können. Die von Paivio (1986) entwickelte Theorie der dualen Kodierung (Dual Coding Theory) geht davon aus, dass der Wortschatzerwerb nachhaltiger erfolgt, wenn visuelle und verbale Kodierungskanäle parallel aktiviert werden. Diese Theorie erklärt, dass insbesondere in digitalen Umgebungen präsentierte multisensorische Reize – etwa Bilder, Töne oder Beispielsätze – den Lernprozess des Wortschatzes entscheidend unterstützen. In ähnlicher Weise betont Mayer (2009) in seiner Theorie des multimedialen Lernens (Multimedia Learning Theory), dass die koordinierte Nutzung visueller und auditiver Elemente die kognitive Belastung reduziert und somit ein tieferes, bedeutungsorientiertes Lernen ermöglicht.

Beide Theorien bilden eine zentrale theoretische Grundlage, um zu verstehen, weshalb digitale Werkzeuge und insbesondere mobile Lernanwendungen im Wortschatzunterricht wirksam sein können. Mobile Apps kombinieren schriftliche, auditive und visuelle Repräsentationen und realisieren dadurch die Prinzipien der Mehrfachkodierung auf natürliche Weise.

Technologiegestützte Lernansätze

Im digitalen Zeitalter hat sich der Fremdsprachenunterricht zu einem Lernökosystem entwickelt, in dem lernerzentrierte Ansätze und interaktive Technologien im Vordergrund stehen. In diesem Zusammenhang gilt das Konzept des mobil unterstützten Sprachenlernens (Mobile-Assisted Language Learning – MALL) als ein neues Paradigma im Sprachunterricht (Godwin-Jones, 2017; Kukulska-Hulme, 2020). MALL bietet Lernenden Flexibilität, Zugänglichkeit und individualisierte Lernmöglichkeiten. Besonders im Bereich des Wortschatzlernens unterstützen Merkmale wie kurze, aber regelmäßige Wiederholungen, Gamification und unmittelbares Feedback den Lernprozess wirksam.

Reinders und White (2016) betonen zudem, dass der Einsatz von Technologie die Lernendenautonomie stärkt und das Sprachenlernen stärker an individuelle Präferenzen anpasst. Dadurch wird der Wortschatzerwerb nicht nur als kognitiver, sondern auch als affektiver und sozialer Prozess verstanden. Technologiegestützte Lernumgebungen fungieren somit nicht lediglich als Informationsvermittler, sondern als dynamische Plattformen, die die aktive

Beteiligung der Lernenden fördern und sie in die Lage versetzen, ihren eigenen Lernprozess bewusst zu steuern.

Bewertung aus didaktischer Perspektive

Um das didaktische Potenzial von Sprachlern-Apps angemessen zu beurteilen, ist es notwendig, den Fokus nicht nur auf ihre technischen Merkmale, sondern zugleich auf ihre pädagogischen Funktionen zu richten. Nach Stockwell (2020) lässt sich die Wirksamkeit einer Sprachlern-App nicht an der Quantität ihrer Funktionen messen, sondern daran, ob sie durch Benutzerfreundlichkeit, sinnvolle Kontextualisierung, konstruktives Feedback und Förderung der Lernendenautonomie einen echten didaktischen Mehrwert bietet. Diese Kriterien dienen als Orientierung, um zu bestimmen, ob eine Anwendung nicht nur unterhaltend, sondern auch didaktisch sinnvoll gestaltet ist.

In diesem Zusammenhang sollte die didaktische Analyse nicht ausschließlich auf die inhaltliche Ebene beschränkt bleiben, sondern auch Aspekte wie Lernerfahrung, Motivation, Interaktionsformen und die Nachhaltigkeit des Lernens berücksichtigen. Mobile Anwendungen besitzen zwar das Potenzial, die in traditionellen Unterrichtskontexten oftmals fehlende Interaktion und Individualisierung zu fördern, bergen jedoch zugleich das Risiko einer kontextlosen oder oberflächlichen Lernweise. Daher ist es von zentraler Bedeutung, digitale Ansätze der Wortschatzvermittlung aus einer kritischen Perspektive zu reflektieren und zu evaluieren.

Überblick über Sprachlern-Apps

Mit dem tiefgreifenden Wandel der Lerngewohnheiten im digitalen Zeitalter hat sich auch der Prozess des Sprachenlernens zunehmend zu einem mobilen, personalisierten und interaktiven Geschehen entwickelt. Insbesondere durch die Verbreitung mobiler Endgeräte haben Sprachlern-Apps in kurzer Zeit Millionen von Nutzenden erreicht und sich als unverzichtbare Instrumente des Fremdsprachenunterrichts etabliert. Eines der hervorstechendsten Merkmale dieser Anwendungen besteht darin, dass sie den Lernenden orts- und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen.

Zu den derzeit meistgenutzten Sprachlern-Apps zählen Plattformen wie Duolingo, Babbel, Memrise und Quizlet. Ihr zentrales Ziel besteht darin, den Lernenden durch kurze, aber regelmäßige Wiederholungen ein effektives Lernerlebnis zu bieten. Besonders im Bereich des Wortschatzlernens treten Strategien wie Spaced Repetition, Gamification, multimodales Lernen und automatisiertes Feedback in den Vordergrund (Godwin-Jones, 2021; Loewen et al., 2019; Lin & Lan, 2020). So gestaltet beispielsweise Duolingo den Lernprozess spielerisch, indem es ein Punktesystem, Level und Abzeichen einsetzt, um die Motivation der Nutzenden zu steigern. Babbel hingegen legt den Schwerpunkt auf das Verständnis von Wörtern im Kontext durch grammatische Erklärungen und Beispielsätze. Memrise und Quizlet ermöglichen es den Lernenden, eigene Wortkarten zu erstellen und dadurch individuelle Lernräume zu gestalten. Damit unterscheidet sich das digitale Wortschatzlernen grundlegend von traditionellen Vokabellisten-Methoden, da es aktive Produktion, sinnvolle Kontexte und vielfältige Wiederholungsformen integriert.

Gleichwohl weist die Literatur auch auf mögliche Einschränkungen solcher Anwendungen hin; etwa auf oberflächliches Lernen, mangelnde Kontextualisierung und erhöhte Ablenkung (Burston, 2015; Chen & Kessler, 2020). Da die meisten Apps den Wortschatz in Form kurzer Übungen präsentieren, bleibt die Gelegenheit zur produktiven Anwendung neuer Wörter häufig begrenzt. Zudem kann die stark visuell und belohnungsorientiert aufgebaute Struktur mobiler Lernumgebungen in bestimmten Fällen die tiefgehende Verarbeitung behindern (Sailer & Homner, 2020).

Daher sollte das Potenzial von Sprachlern-Apps aus didaktischer Perspektive sorgfältig reflektiert werden. Diese Werkzeuge sind nicht als Ersatz, sondern vielmehr als Ergänzung traditioneller Lehrmethoden zu verstehen. Im folgenden Abschnitt wird daher eine didaktische Analyse der Sprachlern-Apps im Hinblick auf die Wortschatzvermittlung vorgenommen.

Didaktische Analyse der Sprachlern-Apps

Sprachlern-Apps haben in den letzten Jahren erheblich an Popularität gewonnen. Dennoch ist umstritten, inwieweit die durch sie vermittelten Lernerfahrungen aus didaktischer Sicht tatsächlich als sinnvoll gelten können. Zwar nutzen diese Anwendungen im Wortschatzunterricht erfolgreich Elemente wie Wiederholung und Motivation, doch bleibt das Lernen häufig auf einer eher oberflächlichen kognitiven und affektiven Ebene stehen. Echtes Lernen besteht jedoch nicht allein darin, sich die Form eines Wortes einzuprägen, sondern es in einem kommunikativen Kontext sinnvoll zu verstehen und anzuwenden (Webb & Nation, 2017). Daher sollte die Wirksamkeit solcher Anwendungen im Bereich der Wortschatzvermittlung nicht ausschließlich anhand technischer Erfolgsindikatoren, sondern auch im Hinblick auf Bedeutungskonstruktion und kognitive Tiefe beurteilt werden.

Ein Großteil der Sprachlern-Apps konzipiert den Wortschatzunterricht als messbare Aktivität, wodurch das Lernen auf quantitative Erfolgsindikatoren etwa Punkte, Levels, Abzeichen oder tägliche Lernziele reduziert wird. Diese Praxis kann die Motivation kurzfristig steigern, führt jedoch langfristig häufig zu einer Schwächung der intrinsischen Lernmotivation (Deci & Ryan, 2000). Darüber hinaus ist der Lernprozess in vielen dieser Anwendungen stark von einer Dichotomie aus „richtig“ und „falsch“ geprägt, was die Entwicklung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, produktivem Sprachgebrauch und dem Aufbau semantischer Netzwerke erheblich einschränken kann.

Das Fehlen von Kontext im Wortschatzunterricht stellt eine der größten Schwächen vieler Sprachlern-Apps dar. Zahlreiche Anwendungen präsentieren Wörter nicht auf Satz- oder Textebene, sondern in isolierter Form. Dies führt dazu, dass semantische Relationen, Assoziationen und pragmatische Dimensionen der gelernten Wörter vernachlässigt werden (Guo, Zhang & Wu, 2022). Nation (2013) und Schmitt (2008) betonen hingegen, dass nachhaltiger Wortschatzerwerb nur dann möglich ist, wenn die drei Komponenten Form- Bedeutung- Gebrauch in einem integrativen Zusammenhang vermittelt werden. Dieser Mangel an Kontext schafft insbesondere bei fortgeschrittenen Lernenden eine Lücke, die sich als „wissen, aber nicht anwenden können“ äußert. Lernende erkennen zwar die Bedeutung eines Wortes und können es grammatisch einordnen, sind jedoch oft nicht in der Lage, es in einem passenden

kommunikativen Kontext korrekt zu verwenden. Ein weiteres Problem betrifft die Qualität der Feedback-Mechanismen. Viele Anwendungen markieren falsche Antworten lediglich als „incorrect“, ohne den Grund des Fehlers zu erläutern oder ein kontextbezogenes Beispiel für die richtige Lösung anzubieten. Dieses oberflächliche Feedback unterstützt kein tiefgehendes, bedeutungsorientiertes Lernen (Loewen & Isbell, 2017). Damit Lernende Fehler auf konzeptueller Ebene verstehen und reflektieren können, sollte das Feedback erklärend, reflektierend und durch alternative Beispiele ergänzt sein.

Gleichzeitig dürfen die Stärken von Sprachlern-Apps nicht außer Acht gelassen werden. Diese Anwendungen sind zeit- und ortsunabhängig leicht zugänglich und fördern die Lernendenautonomie (Burston, 2015). Sie ermöglichen es den Lernenden, ihr individuelles Lerntempo zu bestimmen, eigene Ziele zu setzen und den Lernfortschritt selbstständig zu verfolgen. Darüber hinaus tragen Elemente wie Gamification, Visualisierung und kurze Wiederholungszyklen zur Nachhaltigkeit des Lernens bei. Diese Faktoren halten die Aufmerksamkeit der Lernenden wach und verhindern, dass der Lernprozess monoton wird. So schaffen beispielsweise Punktesysteme oder Abzeichen kurzfristige Ziele, die die Motivation steigern, während visuell gestützte Übungen das Wortwissen über mehrere Sinneskanäle festigen. Regelmäßig durchgeführte kurze Wiederholungen fördern die Verankerung von Informationen im Langzeitgedächtnis und unterstützen die Kontinuität des Lernens (Godwin-Jones, 2021; Sailer & Homner, 2020).

Damit dieses Potenzial jedoch didaktisch wirksam werden kann, bedarf es der Lehrkraft als reflektierende Begleitung und kritischer Instanz (Hwang & Loewen, 2025). Solche Anwendungen sind insbesondere dann effektiv, wenn sie dazu genutzt werden, bereits Erlerntes zu wiederholen, zu festigen und durch vielfältige Übungsformate zu vertiefen. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei nicht nur die einer Anleitenden, sondern auch die einer Vermittlerin (Mediatorin). Sie sollte die in der App bereitgestellten Inhalte in sinnvolle Kontexte integrieren, Lernende bei der Anwendung des Gelernten in produktiven Sprachaufgaben unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen. So kann beispielsweise die Wiederholung eines im Unterricht behandelten Themas über eine App eine wirkungsvolle Strategie zur Festigung des Gelernten darstellen. Fehlt jedoch die Unterstützung durch die Lehrkraft oder erfolgt das Lernen ausschließlich über die App, bleibt der Lernprozess häufig oberflächlich und es entsteht keine ausreichende kontextuelle Tiefe. In solchen Fällen erkennen Lernende zwar die formalen Merkmale eines Wortes, haben jedoch Schwierigkeiten, es in einem bedeutungsvollen und kommunikativen Zusammenhang korrekt zu verwenden. Somit kann die durch digitale Werkzeuge geförderte Autonomie nur dann zu bedeutsamem Lernen führen, wenn sie durch gezielte pädagogische Anleitung begleitet wird.

An dieser Stelle ist zu hinterfragen, inwieweit populäre Sprachlern-Apps tatsächlich auf didaktischen Prinzipien beruhen. Die folgende Tabelle gibt einen vergleichenden Überblick über die didaktische Gestaltung dieser Anwendungen und deren Beitrag zur Wortschatzvermittlung:

Tabelle 1. Didaktische Merkmale und Bewertung populärer Sprachlern-Apps

App	Didaktische Merkmale	Stärken	Einschränkungen
<i>Duo-lingo</i>	Gamification, Micro-learning, automatisches Feedback	Steigert die Motivation, fördert tägliche Wiederholungsroutinen und macht das Lernen spielerisch	Kontextbezogenes Lernen ist begrenzt; trägt wenig zur Entwicklung produktiver Sprachfertigkeiten (Sprechen, Schreiben) bei
<i>Babbel</i>	Dialogbasiertes Lernen, kontextorientierte Aufgaben	Vermittelt Wortschatz in sinnvollen Dialogen; fokussiert auf kommunikative Anwendung	Wiederholende Struktur kann langfristig Motivation mindern; Inhalte sind häufig standardisiert
<i>Memrise</i>	Nutzererstellte Karteikarten, authentische Videoinhalte	Bietet Personalisierung und authentisches Material; Interaktion mit der Community möglich	Feedback ist oberflächlich; produktive Sprachaufgaben sind eingeschränkt
<i>Quizlet</i>	Spaced Repetition, abrufbasiertes Lernen mit Karteikarten	Fördert Behaltensleistung und regelmäßige Wiederholungen	Lernen bleibt oft auf memorativer Ebene; semantische Verbindungen sind schwach ausgeprägt

eigene didaktische Analyse, 2025.

Wie in der Tabelle ersichtlich, basiert jede dieser Anwendungen auf einem unterschiedlichen didaktischen Ansatz und bietet den Lernenden spezifische Vorteile. Duolingo steigert die Motivation durch Gamification und kurze Wiederholungszyklen, während Babbel kontextbasiertes Lernen durch bedeutungsvolle Dialoge fördert. Memrise unterstützt den Erwerb authentischer Sprachverwendung durch personalisiertes Lernen und Videomaterial, und Quizlet stärkt mithilfe von Spaced Repetition die Verankerung von Wortschatz im Gedächtnis. Dennoch zeigen alle vier Anwendungen gewisse Einschränkungen: Sie fördern produktive Sprachkompetenzen nur in begrenztem Maße und bieten kaum Gelegenheiten für tiefgehendes, kontextbezogenes Lernen.

Die durchgeführte vergleichende didaktische Analyse macht deutlich, dass Sprachlern-Apps im Wortschatzunterricht zwar innovative, jedoch pädagogisch eingeschränkt wirksame Instrumente darstellen. Ihr Erfolg hängt weniger von technischen Funktionen als vielmehr davon ab, inwieweit sie bedeutungsvolle, kontextualisierte und produktive Lernumgebungen schaffen können. Digitale Werkzeuge können Lernprozesse beschleunigen, doch zur Steigerung der Lernqualität bedarf es didaktischer Reflexion, Lernerfahrung und semantischer Tiefe.

Schlussfolgerung

Im Fremdsprachenunterricht stellt der Wortschatz nicht nur eine sprachliche Komponente dar, sondern bildet die Grundlage der kommunikativen Kompetenz. Daher müssen neue Formen der Wortschatzvermittlung in den durch Technologie rasant veränderten Bildungsumgebungen didaktisch neu reflektiert werden. Sprachlern-Apps sind als dynamischer Ausdruck der zeitgenössischen Lernkultur zu verstehen. Sie bieten Lernenden ein personalisiertes, motivierendes und leicht zugängliches Lernerlebnis. Doch die durch sie ermöglichte Bequemlichkeit steht nicht immer im Verhältnis zur Tiefe des Lernens.

Die größte Stärke von Sprach-Apps liegt in ihrem Potenzial, Lernen in den Alltag zu integrieren. Lernende können sich auch außerhalb des Klassenzimmers; in der U-Bahn, zu Hause oder in einer Kaffeepause mit dem Wortschatz auseinandersetzen; das Lernen wird somit unabhängig von Zeit und Ort. Auf diese Weise verwandeln digitale Anwendungen das Sprachenlernen von einer formalen Tätigkeit in einen erlebnisorientierten, spielerischen Prozess, der ohne äußeren Druck stattfindet. Damit dieser Prozess jedoch zu dauerhaftem Wissen führt, muss das Lernen die oberflächliche Wiederholungsebene verlassen und ein kontextbezogenes sowie produktives Niveau erreichen.

An diesem Punkt muss die Rolle der Lehrkraft neu definiert werden. Sie sollte nicht als Verwalterin der Technologie agieren, sondern als didaktische Gestalterin, die deren pädagogische Bedeutung interpretiert und formt. Die pädagogische Transformation der in Sprach-Apps angebotenen Materialien ermöglicht es den Lernenden, ihre kognitiven Prozesse bewusster wahrzunehmen und ihre Lernerfahrungen zu reflektieren. Der eigentliche Wert digitaler Werkzeuge liegt daher nicht in ihren technischen Funktionen, sondern in der didaktischen Tiefe, die sie durch die Vermittlung der Lehrkraft gewinnen.

Mit Blick auf die Zukunft ist zu erwarten, dass sich durch den Fortschritt KI-gestützter Anwendungen die Wortschatzvermittlung zunehmend personalisiert, interaktiv und emotional ausgerichtet gestalten wird. Unabhängig davon, wie weit sich die Technologie entwickelt, bleibt jedoch die menschliche Dimension des Lernens das Konstruieren von Bedeutung, das Schaffen von Kontext, das Denken und Kommunizieren ein unverzichtbares Element, das niemals vollständig digital ersetzt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprach-Apps einen wichtigen Wendepunkt in der Wortschatzvermittlung darstellen. Ihr pädagogischer Wert offenbart sich jedoch erst, wenn sie durch eine kritisch-didaktische Reflexion eingesetzt werden. Technologie kann Lernen erleichtern, doch bedeutsames Lernen entsteht nur durch pädagogisches Bewusstsein, kontextuelles Denken und eine am Menschen orientierte Didaktik.

Literaturverzeichnis

- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20.
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 741–753.
- Chen, X. B., & Kessler, G. (2020). The use of technology in English as a foreign language teaching and learning: A literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 113–157.

- Davis, N. (2006). Digital technologies and change in education: The arena framework. In A. J. Holliman (Ed.), *Education for the Knowledge Society* (pp. 9–24). Routledge.
- Díaz, C. (2015). Using ICTs for foreign language learning: Practices and perceptions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(3), 79–91.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17.
- Godwin-Jones, R. (2021). Emerging technologies: Vocabulary learning tools and strategies. *Language Learning & Technology*, 25(2), 1–13.
- Hwang, H.-B. & Loewen, S. (2025). “Enthusiasm is contagious”: Teacher support for mobile assisted language learning in a self-study context. *English Teaching*, 80(1), 3–22.
- Jarvis, H. & Achilleos, M. (2013). From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU). *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16(4), 1–18.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 32(2), 162–178.
- Lin, C.-H., & Lan, Y.-J. (2020). Language learning in mobile and ubiquitous learning environments: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 1–25.
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293–311.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press.
- Reinders, H. & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143–154.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching*, 41(3), 329–349.
- Statista (2024): *Leading language learning apps worldwide in July 2024, by downloads* [Online-Statistik]. Verfügbar unter <https://www.statista.com/statistics/1239522/toplanguage-learning-apps-downloads/> (Zugriff am 10. Oktober 2025).
- Stockwell, G. (2020). Mobile-assisted language learning. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 478–490). Routledge.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman.

Vom Kulturschock zur kulturellen Brücke: Das Konzept des 'Dritten Orts' (Third Place) und die Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz im Deutschunterricht

Öğr. Gör. Dr. Asuman Yaprak
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Einleitung

Erfolgreiche Kommunikation in der Zielsprache setzt nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenz voraus. Daraus ergibt sich, dass der Fremdsprachenunterricht im Zuge der aktuellen Entwicklungen weit über die Vermittlung sprachlicher Strukturen hinausgeht (Karacan Yücedağ, 2024). Der Fremdsprachenunterricht (FSU) in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Welt steht heute vor weit komplexeren Aufgaben, als lediglich grammatikalische und lexikalische Kenntnisse zu vermitteln. Seit der Wende von rein strukturalistischen Modellen hin zu kommunikativen Ansätzen, insbesondere durch die theoretische Fundierung der Kommunikativen Kompetenz (Canale & Swain, 1980), ist klar, dass die Beherrschung einer Zielsprache, in diesem Fall des Deutschen, untrennbar mit dem Verständnis und der flexiblen Aushandlung kultureller Codes und pragmatischer Muster verbunden ist.

Traditionelle didaktische Ansätze, die lange Zeit die sogenannte Zielsprachenkultur (L2-Kultur) als feststehenden, monolithischen Block der Eigenkultur (L1-Kultur) gegenüberstellten, geraten in der Praxis an ihre Grenzen. Diese binäre Sichtweise führt oft zu einer didaktischen Vereinfachung, die in der realen interkulturellen Begegnung schnell zum Scheitern führen kann, oder, psychologisch betrachtet, den sogenannten Kulturschock auslöst. Dieser Kulturschock, erstmalig detailliert beschrieben durch Oberg (1960), ist definiert als ein Zustand der Verwirrung und Angst, der durch den Verlust vertrauter kultureller Bezugspunkte entsteht und ein signifikantes Hindernis für die effektive Kommunikation darstellt.

Die moderne Fremdsprachendidaktik, insbesondere durch die Entwicklung der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (IKK) (Byram, 1997), reagierte auf diese Defizite und forderte einen flexibleren, reflexiven Standpunkt. Die Pädagogik der Interkulturalität und Transkulturalität erfordert daher einen didaktischen Rahmen, der es den Lernenden ermöglicht, die Starrheit kultureller Grenzen zu überwinden und einen flexiblen, hybriden Standpunkt einzunehmen. Genau hier setzt das zentrale Konzept dieses Kapitels, der "Dritte Ort" (Third Place) an, welches aus der postkolonialen Theorie, insbesondere von Homi K. Bhabha, adaptiert und in die Fremdsprachendidaktik übertragen wird. Dieses Kapitel argumentiert, dass die bewusste didaktische Etablierung des Dritten Orts im Deutschunterricht essentiell ist, um Lernende von der passiven Erfahrung des Kulturschocks hin zur aktiven Gestaltung einer Kulturellen Brücke zu führen; der Dritte Ort fungiert dabei als eine Transitzone der Aushandlung, in der die eigene und die fremde Perspektive nicht miteinander

konkurrieren, sondern sich gegenseitig beleuchten und eine neue, drittkulturelle Perspektive generieren.

Die zentrale Fragestellung dieses Beitrags lautet somit: Wie kann das Konzept des "Dritten Orts" (Third Place) im Deutschunterricht systematisch implementiert werden, um die Entwicklung einer erweiterten kommunikativen Kompetenz zu fördern, die Lernende befähigt, kulturelle Ambiguität produktiv zu nutzen und damit den Übergang vom Kulturschock zur Kulturellen Brücke aktiv zu vollziehen? Ziel dieses Kapitels ist es, den Dritten Ort als ein fundamentales didaktisches Paradigma für einen zukunftsorientierten Deutschunterricht zu etablieren, indem zunächst der detaillierte theoretische Rahmen geschaffen wird, um darauf aufbauend konkrete didaktisch-methodische Implikationen zur Förderung der reflexiven, soziolinguistischen und strategischen Kompetenzen darzulegen.

Theoretischer Rahmen und Schlüsselkonzepte

Kommunikative Kompetenz im FSU: Eine Neudefinition

Die historische Entwicklung der Fremdsprachendidaktik markiert einen signifikanten Paradigmenwechsel von rein formalen und strukturalistischen Ansätzen hin zur kommunikativen Kompetenz (KK). Diese Wende, die maßgeblich durch die Kritik an der Beschränkung auf die Chomsky'sche linguistische Kompetenz initiiert wurde, fand ihre theoretische Fundierung in den soziolinguistischen Überlegungen von Hymes (1972). Hymes betonte, dass die Beherrschung einer Sprache nicht nur die Kenntnis syntaktischer und morphologischer Regeln impliziert, sondern vor allem das Wissen darüber, was in einer bestimmten soziokulturellen Situation angemessen ist.

In der Fremdsprachendidaktik wurde dieses Konstrukt durch Canale und Swain (1980) zu einem operationalisierbaren Modell der KK weiterentwickelt. Sie schlüsselten die KK in vier Teilkompetenzen auf: die grammatische, die soziolinguistische, die diskursstrategische und die strategische Kompetenz. Dieses Modell stellte sicher, dass der Unterricht nicht nur auf die Korrektheit (accuracy), sondern auch auf die Flüssigkeit (fluency) und die Angemessenheit der sprachlichen Produktion abzielte. Der Europarat institutionalisierte und popularisierte diese funktionale Perspektive später durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Trim et al., 2001), indem er die Kompetenzen in den Kontext von Handlungsfeldern und Aufgabenbewältigung im sozialen Leben der Lernenden stellte.

Trotz dieser fundierten Ausarbeitung blieb die Implementierung der soziolinguistischen Teilkompetenz in der Praxis oft an einer oberflächlichen Ebene haften. Die Vermittlung kultureller Inhalte beschränkte sich häufig auf Faktenwissen (Landeskunde), wie etwa Feiertage, geografische Merkmale oder historische Ereignisse der deutschsprachigen Länder. Diese didaktische Reduktion ignorierte jedoch die prozessuale und dynamische Natur von Kultur sowie die emotionalen und kognitiven Herausforderungen, denen Lernende in authentischen interkulturellen Begegnungen ausgesetzt sind (Altmayer, 2013; Zeuner, 2009).

Die Antwort auf dieses Defizit fand die Forschung in der Forcierung der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (IKK), deren bekanntester Vertreter Byram (1997) ist. Byrams Modell transzendiert die rein sprachlichen und soziolinguistischen Komponenten der KK und fordert eine explizite Auseinandersetzung mit dem Interkulturellen. Er ergänzt das Modell

um Konzepte wie *Savoir-être* (Einstellungen der Offenheit und Neugier) und die Kritische Kulturelle Bewusstheit (*savoir s'engager*), welche die Fähigkeit zur Dekonstruktion und kritischen Reflexion über die eigenen und die fremden kulturellen Prämissen umfassen.

Die Notwendigkeit einer Neudefinition der Kommunikativen Kompetenz ergibt sich aus der post-globalen Erkenntnis, dass selbst die IKK, wenn sie primär als die Verknüpfung zweier fester kultureller Entitäten ($L1 \leftrightarrow L2$) gedacht wird, die Hybridität und die Fluidität moderner Kommunikationsräume nicht hinreichend erfasst. Ein Großteil der realen Kommunikation findet heute nicht mehr zwischen einem "deutschen" Sprecher und einem "türkischen" Sprecher statt, sondern in Situationen, in denen dritte, gemischte Identitäten oder transnationale Diskurse dominieren. Die hier angestrebte Definition der KK muss diese transkulturelle Realität integrieren und den Dritten Ort als primären Ort der kulturellen und sprachlichen Aushandlung anerkennen. Kommunikative Kompetenz bedeutet in diesem erweiterten Sinn nicht nur das Erkennen von kultureller Differenz, sondern die Fähigkeit, in einem emergierenden Zwischenraum eine tragfähige und situationsgerechte Kommunikation aufzubauen, die über die bloße Anpassung hinausgeht (Cenoz & Gorter, 2021).

Das Konzept des "Dritten Orts" (Third Place)

Die Überwindung des binären Denkens (Eigenkultur vs. Fremdkultur) erfordert ein neues theoretisches Konstrukt, das die Dynamik und Nicht-Eindeutigkeit (*non-closure*) interkultureller Begegnungen adäquat abbildet. Das Konzept des "Dritten Orts" (*Third Space*) ist hierfür das prädestinierte Modell. Es entstammt der postkolonialen Theorie von Homi K. Bhabha (1994), der den *Third Space* ursprünglich als einen theoretischen Raum definierte, in dem kulturelle Differenzen und Identitäten verhandelt werden. Es ist ein Raum der Liminalität (*liminal space*) – ein Zustand des Dazwischenliegens, der Schwebe und der Ambiguität, der durch die Begegnung zweier oder mehrerer kultureller Systeme entsteht.

Für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) ist die Übernahme des Dritten Orts von fundamentaler Bedeutung, da er den fremdkulturellen Diskurs nicht als statisches Objekt, sondern als einen Aushandlungsprozess begreift. Der Dritte Ort ist die theoretische Basis für die Entwicklung einer transkulturellen Kommunikativen Kompetenz, die über die Anpassung hinausgeht und eine aktive Neugestaltung von Bedeutung ermöglicht (Kramsch, 1993).

Der Dritte Ort als Ort der Hybridität und Negation

Bhabha (1994) postuliert, dass im *Third Space* die kulturellen Zeichen der *ersten Kultur* (L1, Heimatkultur) und der *zweiten Kultur* (L2, Zielkultur) in einen Zustand der Hybridität überführt werden. Hybridität ist hier nicht als simple Addition von Kulturelementen zu verstehen, sondern als eine produktive Negation und Rekonfiguration der ursprünglichen kulturellen Autoritäten. Im Deutschunterricht bedeutet dies, dass die Lernenden nicht einfach "deutsch" werden müssen, um erfolgreich zu kommunizieren, sondern eine drittkulturelle kommunikative Identität entwickeln, die sowohl die eigenen pragmatischen Normen reflektiert als auch die der Zielsprache kritisch aufnimmt. Diese hybride Position erlaubt es ihnen, die Normen der Angemessenheit nicht nur zu erkennen, sondern diese situativ zu modifizieren. Der

Lernende agiert somit als Subjekt der kulturellen Innovation und nicht als passives Objekt der kulturellen Imitation (Kramsch, 1993).

Die Liminalität und die epistemologische Verschiebung

Die Liminalität des Dritten Orts ist didaktisch der entscheidende Moment. Sie ist der Zwischenraum (*in-betweenness*), in dem die Lernenden die epistemologische Autorität sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur hinterfragen können. Im DaF-Unterricht manifestiert sich dies in der kritischen Auseinandersetzung mit Diskursmustern (z.B. direkte vs. indirekte Kommunikationsstile), in denen die Lernenden erkennen, dass vermeintlich universelle Kommunikationsstrategien kulturgebunden sind. Die Liminalität erfordert vom Lernenden eine Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, widersprüchliche oder unklare kulturelle Zeichen auszuhalten und produktiv zu verarbeiten (Byram, 1997). Dieser Zwischenraum wird somit zum Raum der kritischen Metareflexion über die Funktion von Sprache und Kultur im sozialen Handeln.

Vom Kulturschock zur Kulturellen Brücke: Der Dritte Ort als Antidot

Die postkoloniale Theorie des Dritten Orts bietet einen direkten Rahmen zur Überwindung der negativen Folgen des Kulturschocks. Oberg (1960) definierte den Kulturschock als eine psychologische Desorientierung, die durch den Verlust kultureller *cues* (Signale) und die damit verbundene Unsicherheit im Handeln entsteht. Dieser Zustand ist didaktisch kontraproduktiv, da er die affektive Filter der Lernenden anhebt und die Bereitschaft zur Kommunikation reduziert. Der Dritte Ort transformiert diese psychologische Herausforderung in eine pädagogische Chance:

1. *Produktive Kanalisierung der Desorientierung*: Anstatt die Desorientierung zu vermeiden, nutzt der Dritte Ort sie als Ausgangspunkt für das Lernen. Die Lernenden werden explizit dazu angeleitet, kulturelle Konfliktmomente (z.B. Missverständnisse bei der Äußerung von Kritik) als Datenmaterial zu betrachten. Die Analyse dieser Konflikte im sicheren Rahmen des *Third Space* führt zur Erkenntnis, dass das Problem nicht in der Inkompetenz des Sprechers liegt, sondern in der Kollision unterschiedlicher pragmatischer Skripte (Kramsch, 1993).

2. *Generierung der Kulturellen Brücke*: Durch die Verankerung des Lernprozesses im liminalen Raum wird die Kulturelle Brücke nicht als Endprodukt der Assimilation, sondern als ein kontinuierlicher Prozess der Mediation verstanden. Die Lernenden agieren fortan als Transkulturelle Agenten, die fähig sind, zwischen verschiedenen Normensystemen zu übersetzen und einen kommunikativen Konsens zu schaffen, der weder mono-kulturell (L1) noch fremd-kulturell (L2) ist. Diese neu generierte Position ist der eigentliche Gradmesser für eine erweiterte Kommunikative Kompetenz im Sinne der Transkulturalität.

Der Dritte Ort ist somit mehr als nur eine didaktische Methode; er ist eine epistemologische Haltung in der Deutschdidaktik, die die Lernenden dazu befähigt, die Komplexität der modernen, multikulturellen Realität nicht nur zu ertragen, sondern aktiv und sprachkompetent mitzugestalten (Kramsch, 1993).

Der Dritte Ort als Didaktisches Prinzip im Deutschunterricht

Die Überführung des Dritten Orts (*Third Space*) von der postkolonialen Theorie (Bhabha, 1994) in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) manifestiert sich in einer tiefgreifenden Reorganisation des Lehr-Lern-Arrangements. Die didaktische Gestaltung des Dritten Orts zielt auf die Etablierung eines epistemologischen Raumes ab, der die dualistischen Strukturen kultureller Zuschreibungen dekonstruiert und die Lernenden zur autonomen Aushandlung von Bedeutung ermächtigt.

Schaffung eines "Dritten Raumes" im Klassenzimmer (Classroom as a Third Place)

Die Transformation des traditionellen Klassenzimmers in einen Dritten Raum erfordert die Etablierung spezifischer affektiver, epistemologischer und methodischer Rahmenbedingungen. Dieser Raum muss als Schutzzone dienen, in der das explorative Handeln und das Risikoeingehen der Lernenden nicht durch die Angst vor Fehlern oder dem Kulturschock gehemmt wird (Kramsch, 1993; Krashen, 1985).

Die Rolle der Lehrkraft: Vom Wissensmonopolisten zum Kulturellen Katalysator

Die Neuverortung der Lehrkraft ist der primäre Indikator für die Etablierung des Dritten Orts. Die Lehrperson tritt von ihrer traditionellen Rolle als Wissensmonopolist und alleinige Quelle der kulturellen Normativität zurück.

- *Dekonstruktion der Muttersprachler-Autorität:* Die Lehrkraft muss aktiv die epistemische Autorität über die Zielkultur relativieren. Das Wissen über die sogenannte "deutsche Kultur" wird als eine von vielen möglichen Interpretationen behandelt, deren Gültigkeit im liminalen Raum zur Disposition steht. Die Lehrkraft steuert nicht das *Ergebnis* der interkulturellen Kommunikation, sondern den metakognitiven Prozess der Reflexion darüber. Ihre Funktion wird zu einem Katalysator für kritische Bewusstheit (Byram, 1997).
- *Affektive Moderation und Risikomanagement:* Die Schaffung des Dritten Orts erfordert die aktive Förderung der Ambiguitätstoleranz. Die Lehrkraft muss kommunikative Missverständnisse und Momente der Disruption nicht vermeiden, sondern sie als Crucial Incidents explizit in den Unterricht integrieren. Die Moderationsaufgabe besteht darin, Lernenden zu helfen, die durch diese Disruptionen ausgelöste Angst (den Kulturschock im Miniaturformat) zu benennen und die kognitiven Dissonanzen konstruktiv für die Entwicklung hybrider Lösungen zu nutzen (Cushner & Brislin, 1996).
- *Orchestrierung der Perspektivenpluralität:* In heterogenen DaF-Klassen, die heute die Norm sind, ist die Kultur des Zielgebietes nur eine von mehreren relevanten Kulturen. Die Lehrkraft nutzt die Vielfalt der Studierendenkulturen bewusst, um das Prinzip der Transkulturalität zu veranschaulichen. Durch dialogische Formate – wie etwa die Sokrates-Methode oder kollegiale Falldiskussionen – wird die eigene kulturelle Prägung als eine relativistische Interpretation der Welt entlarvt und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geschult.

Methodische und Inhaltliche Rahmenbedingungen des Dritten Orts

Die Lernumgebung selbst muss die In-betweenness didaktisch widerspiegeln:

- *Translingualer Ansatz und L1-Rückgriff*: Im Gegensatz zur rigorosen Einsprachigkeitsideologie wird die Erstsprache der Lernenden strategisch als epistemologisches Gerüst und Vergleichsfolie genutzt. Die explizite Kontrastierung von pragmatischen Skripten und Sprechakten (z.B. der Akt der Beschwerde oder des Kompliments) in L1 und L2 erlaubt es den Lernenden, die kulturspezifische Natur ihrer eigenen Kommunikation zu objektivieren und die Zielsprachennormen nicht nur *imitativ*, sondern *analytisch* zu verinnerlichen (Cenoz & Gorter, 2021).
- *Thematisierung der kulturellen Ambiguität*: Die Curricula werden angepasst, um sich von der reinen Landeskunde zu lösen und stattdessen kritische Themen zu behandeln, die inhärent ambivalente Positionen in der deutschen Gesellschaft widerspiegeln (z.B. Integrationsdebatten, Erinnerungskultur, Migrationsliteratur). Solche Themen ermöglichen es den Lernenden, die Zielkultur nicht als harmonisches Ganzes, sondern als einen Arena der Diskurse zu erfahren, was die Entwicklung einer reflexiven Urteilsfähigkeit fördert (Altmayer, 2013).
- *Einsatz von Reflexions- und Metakognitionswerkzeugen*: Der Dritte Ort ist ein Raum der Bewusstwerdung. Die Nutzung von Reflexionsjournalen (Lerntagebücher), Portfolio-Arbeit oder digital gestützten Critical-Incident-Analysen (CIA) zwingt die Lernenden, die emotionalen und kognitiven Herausforderungen ihrer interkulturellen Erfahrungen explizit sprachlich zu fassen und zu analysieren. Dies transformiert die subjektive Erfahrung des Kulturschocks in eine objektivierbare metakulturelle Erkenntnis, die für die weitere Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz genutzt werden kann (Cushner & Brislin, 1996; Kramsch, 2009).

Durch diese strukturelle und methodische Neuorientierung wird der DaF-Unterricht zu einem didaktischen Laboratorium, in dem kulturelle Hybridität nicht nur toleriert, sondern als Motor für sprachliche und kulturelle Entwicklung aktiv genutzt wird.

Spezifische Methoden und Techniken zur Kultivierung des Dritten Orts

Die Etablierung des Dritten Orts als didaktischer Raum erfordert den Einsatz spezifischer Methoden, die die Lernenden aktiv in die Aushandlung kultureller und sprachlicher Hybridität einbinden. Diese Techniken müssen darauf abzielen, die epistemologische Haltung der Liminalität zu stabilisieren und die Lernenden von reinen Konsumenten zu transkulturellen Produzenten von Bedeutung zu transformieren.

Nutzung von Narrativen und der Autobiographie zur interkulturellen Begegnung

Der Dritte Ort ist primär ein narrativer Raum, in dem subjektive Erfahrungen auf objektive kulturelle Normen treffen.

- *Fremdsprachliche Literatur und Film*: Die Analyse von transnationaler Literatur oder Migrationsliteratur (z.B. Werke von Zafer Şenocak oder Feridun Zaimoğlu) ist didaktisch besonders wertvoll. Diese Texte sind inhärent hybrid und thematisieren die Dislokation und die Zerrissenheit kultureller Identitäten. Sie fungieren als authentische Fallstudien des *Third Space*, in denen die Lernenden die multiperspektivische Deutung kultureller Zeichen üben

können. Die Aufgabe besteht darin, die Differenzen in den Texten nicht zu "lösen", sondern ihre Ambiguität als produktiv zu erkennen.

- *Autobiographische Reflexionsarbeit:* Die Anwendung der Autobiographie zur interkulturellen Begegnung dient als wichtiges Instrument zur Individualisierung des Lernprozesses. Die Lernenden werden angehalten, ihre eigenen Erfahrungen des Kulturschocks oder der interkulturellen Verwirrung (Oberg, 1960) explizit in der Zielsprache zu dokumentieren und zu analysieren. Dies transformiert die subjektive und affektive Belastung in eine metakognitive Einsicht und stabilisiert die Selbst-Reflexionskompetenz des Lernenden.

Kontrastive Pragmatik und Explizite Kulturelle Verortung

Um die Liminalität produktiv zu nutzen, muss der Unterricht gezielt die pragmatische Kluft zwischen L1 und L2 beleuchten.

- *Kontrastive Analyse von Sprechakten:* Diese Methode beinhaltet den expliziten Vergleich, wie grundlegende Sprechakte (z.B. Bitten, Kritisieren, Komplimentieren, Ablehnen) in der Erstsprache und der Zielsprache soziopragmatisch realisiert werden. Ziel ist es, das Bewusstsein für die Konventionalisierung von Höflichkeit und Angemessenheit zu schärfen. Die Lernenden erkennen, dass der "direkte" deutsche Stil keine *universelle* Effizienz, sondern eine *kulturspezifische* Norm darstellt. Die hybride Lösung liegt in der strategischen Wahl zwischen L1-nahen und L2-konformen Realisierungen, je nach Kommunikationspartner und Kontext (Brown & Levinson, 2004).

- *Fokus auf Implizite kulturelle Regeln:* Der Dritte Ort thematisiert bewusst die kulturellen Skripte und Wertehierarchien, die dem sichtbaren Kommunikationsverhalten zugrunde liegen (z.B. Pünktlichkeit, Organisationsgrad, Trennung von Beruf und Privatleben). Durch Critical-Incident-Techniken werden kulturelle Kollisionspunkte simuliert und die Lernenden dazu gebracht, die impliziten Regeln der jeweiligen Kultur hypothetisch zu rekonstruieren und ihre eigene kulturelle Verortung zu hinterfragen (Thomas, 2005).

Rollenspiele und Simulationen im Liminalen Raum

Simulationen sind die methodische Königsdisziplin zur Schaffung des Dritten Orts, da sie einen sicheren Raum für das Experimentieren mit Hybridität bieten.

- *Komplexe Simulationsszenarien:* Statt einfacher Dialogübungen werden komplexe, ambigüe Situationen geschaffen, die von Natur aus eine drittkulturelle Lösung erfordern. Die gezielte Erzeugung dieser soziokulturellen Konfliktpotenziale im Handlungsraum ist didaktisch entscheidend und spiegelt die dynamische Komplexität realer interkultureller Interaktion wider. Zum Beispiel: Eine multikulturelle Projektgruppe muss eine Lösung für ein Problem finden, bei dem die deutschen Kollegen Wert auf Struktur und Terminologie legen, während die L1-Sprecher Harmonie und Konsens priorisieren. Die Lernenden müssen die Aushandlungskompetenz anwenden, um einen hybriden Kommunikationskonsens zu schaffen. Dies wird durch die Ermöglichung von Translanguaging im simulierten Rahmen unterstützt, das die gesamte sprachliche Ressource der Lernenden für die Problemlösung mobilisiert (Cenoz & Gorter, 2021; Kramsch, 2014).

- *Rückmeldungsfokus auf den Prozess:* Im Dritten Ort liegt der Fokus der Rückmeldung nicht auf der grammatischen Korrektheit, sondern auf der pragmatischen Effektivität und der reflexiven Qualität der Kommunikation. Die Analyse erfolgt durch Video- oder Audioaufzeichnungen, gefolgt von einer peer-to-peer oder Lehrkraft-moderierten Metareflexion, in der diskutiert wird, *warum* eine bestimmte Äußerung in diesem liminalen Raum funktioniert hat (oder nicht), und welche hybride Strategie entwickelt wurde.

Durch diese Methoden wird der Lernende systematisch von einem passiven Aneignenden zu einem aktiven Gestalter des interkulturellen Kommunikationsprozesses, was die Überführung vom Kulturschock in die Kulturelle Brücke methodisch absichert.

Schlussfolgerung

Die vorliegende Analyse hat dargelegt, dass die Implementierung des "Dritten Orts" (Third Place), abgeleitet aus Homi K. Bhabhas postkolonialer Theorie, ein fundamentales und notwendiges didaktisches Paradigma für einen zukunftsorientierten Deutschunterricht darstellt.

Dieses Konzept transzendiert die Limitierungen traditioneller, binärer Modelle der Interkulturalität (L1 vs. L2-Kultur) und positioniert den Lernenden als aktiven Gestalter einer hybriden, drittkulturellen kommunikativen Identität. Der Dritte Ort dient als Liminaler Raum der Ambiguitätstoleranz, in dem die anfängliche psychologische Desorientierung des Kulturschocks nicht vermieden, sondern produktiv in eine metakognitive Chance transformiert wird. Durch die bewusste didaktische Etablierung eines solchen Raumes – durch die Neuverortung der Lehrkraft als Kultureller Katalysator, den strategischen Rückgriff auf Translanguaging und den Einsatz von Methoden der Kontrastiven Pragmatik und komplexer Simulationen – wird der Lernprozess zu einem kontinuierlichen Prozess der Mediation. Der Dritte Ort ist somit der didaktische Schlüssel, um Lernende systematisch von der passiven Erfahrung des Kulturschocks hin zur aktiven Konstruktion einer Kulturellen Brücke zu führen, welche die erweiterte Kommunikative Kompetenz in einer zunehmend komplexen und transkulturellen Welt definiert. Zukünftige Forschung sollte sich auf die quantitative und qualitative Evaluierung der langfristigen Effekte dieses Paradigmas auf die Ambiguitätstoleranz und die strategische Aushandlungskompetenz der Lernenden konzentrieren, um den Dritten Ort als integralen Bestandteil der Curricula weiter zu verankern.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2013). *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven*. Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur. Bd. 1, 11-30.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (2004). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (Vol. 9). Sage Publications.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.

- Karacan Yücedağ, E. (2023). Yabancı dil derslerinde kültür aktarımı. In H. Yılmaz, E. Yücel & M. S. Öztürk (Eds.), *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış VII* (ss. 43–56). Çizgi Kitabevi.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). *Language and culture in second language learning*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182.
- Thomas, A. (2005). Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E. U. Kinast, S. Schroll-Machl (Eds.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, (pp. 269–293). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. TU Dresden.

An Approach Hiding in Shadows: Neuro-linguistic Programming Applications in EFL

Asst. Prof. Dr. Selma DURAK ÜĞÜTEN
Necmettin Erbakan University

Emine KARAKAŞ
Necmettin Erbakan University

Aslıhan KICIOĞLU
Necmettin Erbakan University

Introduction

As more discoveries are made about human nature, the educational field also adapts accordingly, giving importance to these emerging insights in order to better respond to diverse needs of both educators and learners. Similarly, approaches and techniques used in English as a Foreign Language (EFL) instruction evolve into more sophisticated and effective forms, as they are constantly applied and examined by educators and researchers over time (Richards & Rodgers, 2014). However, while some of the well-established and famous methods receive the well-deserved visibility, some newly developed methods often remain overlooked or receive limited attention; Neuro-Linguistic Programming (NLP) is one such example within EFL pedagogy. This chapter offers a comprehensive exploration of NLP by considering how its core principles may shape teachers' decision-making and learners' experiences in the classroom. It further reviews the potential benefits and drawbacks of applying NLP techniques in English language classrooms and concludes by proposing recommendations for future research. Viewing NLP through a broader lens within language education may uncover under-explored pedagogical opportunities. There is a clear need for further empirical studies to understand how NLP-oriented practices interact with learners with varying proficiency levels and diverse learning profiles (Cameron, 2001). Moreover, future research is needed to examine teachers' beliefs and day-to-day instructional choices, as such insights are crucial for determining how NLP might be meaningfully integrated into standard EFL teaching (Richards & Rodgers, 2014).

According to Bandler and Grinder (1979, as cited in Kotera & Sweet, 2019), Neuro-linguistic Programming (NLP) can be defined as an approach that aims to model the cognitive and communicative patterns people use as they think, experience the world, and communicate with each other. From a linguistic standpoint, NLP mainly focuses on "investigating the linguistic development of normally developing subjects, language loss in patients with brain damage, and language use by people with specific language impairment" (Nergis, 2011, p. 143; as discussed in Mahmoodzadeh, 2015). Understanding how NLP interprets cognition and communication clarifies its relevance to EFL teaching. This understanding also helps explain how NLP principles relate to classroom practice and the cognitive processes underlying language learning.

In terms of EFL teaching practices, NLP can be portrayed as a relatively new research area that aims to explore how brain processes relate to the learning and teaching of a foreign or second language. Rather than focusing only on language acquisition or observable classroom behaviours, NLP emphasizes the internal mental mechanisms that guide how learners interpret linguistic input—that is, how they perceive, process, and respond to it (Rastelli, 2018).

By drawing attention to these brain-related dimensions, NLP provides an additional framework through which researchers and educators critically re-evaluate the mental mechanisms by offering deeper insight into how mental operations shape teaching practices and decision-making processes. That is, this perspective contributes a deeper understanding of how underlying mental operations influence instructional practices and guide the development of effective teaching strategies.

In this context, it is regrettable that the relatively recent emergence of NLP has resulted in limited research visibility when compared to more established psychological approaches (Kotera & Sweet, 2019). This lack of recognition has substantially restricted both its practical application within EFL contexts and the volume of research conducted on the topic. Therefore, there remains a clear need for additional studies that investigate how NLP can be incorporated into language teaching in meaningful and pedagogically sound ways.

Moreover, filling this gap in the literature is important not only for understanding the key principles behind NLP but also for determining its practical contribution to today's EFL classrooms. As language teaching increasingly emphasizes learner-centred approaches, affective factors, and cognitive awareness, NLP may provide valuable perspectives on motivation, self-control, and communication strategies that are relevant to language learning. Broadening empirical research in this area can show more clearly how NLP-based practices encourage learner participation, improve teaching effectiveness, and support other methods used in foreign language education.

An Overall View of Neuro-Linguistic Programming

A Brief History of Neuro-Linguistic Programming

Neuro-Linguistic Programming (NLP) began in the early 1970s at the University of California, Santa Cruz, when Richard Bandler, who was trained in mathematics and computer science, started working with linguist John Grinder. Lazo (2018, as cited in Espinales & Moreno, 2021), expressed that in the 1970s, by employing NLP techniques, Grinder and Bandler, who came from distinct fields of expertise as Grinder was a linguist while Bandler was a mathematician, were able to detect patterns that facilitate personal effectiveness and success. Their collaboration grew out of a shared interest in understanding why some therapists were exceptionally effective at helping people change. Instead of focusing only on what therapists said, Bandler and Grinder studied the deeper linguistic patterns, cognitive strategies, and behavioural cues. They balanced each other's strengths and complemented each other just like the two sides of a coin. The data collected from their studies has formed what is known as Neuro-Linguistic Programming today.

In order to better understand Neuro-Linguistic Programming, the meanings behind the very components forming the name of the approach can be examined. The “neuro” part of

NLP refers to the neurological processes in our brains with all senses (Díaz, 2017, as cited in Espinales & Moreno, 2021). The “linguistic” part is based on how language is used by individuals to shape their thinking and actions, allowing them to communicate with people and influence their experiences (Mendoza, 2019, as cited in Espinales & Moreno, 2021). Lastly, the “programming” part refers to developing the ability to regulate one’s thoughts, sentiments, and beliefs in constructive ways that help them reach their destination (T. Kovalevska & A. Kovalevska, 2020).

As expressed by Sunitha et al. (2021), although the number of the presuppositions can vary among different sources, as a result of which it is not possible to define a number, some of the commonly accepted presuppositions can be listed as follows:

1. The map is not the territory. (Everybody experiences the world differently.)
2. There is a positive intention underlying all behaviour.
3. People have all the resources to change that they need.
4. The response it elicits is the meaning of every communication. (Communication is judged by its impact, not by the speaker’s intention.)
5. Communication is non-conscious as well as conscious.
6. If you continue to pursue the same strategies all the time, you are very likely to achieve the same results as you do now.
7. The mind and body form a system, both of which affect each other.
8. There is also no failure, only information.
9. If something can be done by one person, someone else can learn to do it.
10. When acting, people make the best choices available to them.

Overall, the historical development of NLP, along with its main components, indicate that this approach aims to understand how people think, use language, and behave in everyday situations. These principles emphasize that individuals perceive the world in their own unique ways, have the capacity to make changes in their lives, and understand communication based on the effects it produces rather than the speaker’s intention. Understanding these basic ideas is important for understanding how NLP might be used in education, especially in EFL classes. When teachers and researchers are aware of the foundations of NLP, they are in a better position to examine how its principles may support learners and contribute to more effective language teaching practices.

Declarative Procedural Model in Linking NLP and L2 Studies

According to Rastelli (2018), regarding the connection between L2 studies and NLP, Declarative Procedural (DP) Model studies conducted by Ullman and Paradis have played a crucial role in defining a point of intersection. Both scholars began applying the declarative-procedural distinction to describe how L2 is acquired, coded and processed, and this formed a link between both fields. To better understand this, knowing the two memory circuits described in the DP Model and comprehending how the model explains L2 acquisition is of importance.

Language learning involves two distinct memory systems clarified in the DP Model, which are declarative memory and procedural memory. While declarative memory is

responsible for connecting the facts and events, the procedural memory governs habitual behaviours and automatised cognitive and motor skills (Rastelli, 2018). In the case of EFL learning, it can be understood that learners initially use their declarative memory to grasp memorised language items like vocabulary, while automatically used grammar rules fall into the concept of procedural memory. According to DeKeyser (2007, as cited in Nergis, 2011), what begins as declarative knowledge in a second language can develop into procedural knowledge through enough practice. Additionally, Fabbro (2001, as cited in Nergis, 2011) states that as a person's understanding of a language grows, more neural pathways are involved in its processing. Therefore, it is important to use classroom activities that help students to internalise the knowledge they begin to grasp.

Main NLP Techniques Utilized in EFL Teaching

Neuro-Linguistic Programming functions as a “bundle of techniques” that contains many separate techniques within its inventory, some of which can be listed as rapport, sensory awareness, visual/auditory/kinaesthetic access (VAK), anchoring, framing, motivation, Meta-model, Milton-model and so on (Espinales & Moreno, 2021). According to Churches and West-Burnham (2008, p. 6 as cited in Sunitha et al., 2021) and Ready and Burton (2010, p. 13, as cited in Sunitha et al., 2021), among these techniques, four of them stand out as the base of NLP, which are rapport, sensory awareness, outcome thinking, and behavioural flexibility.

According to Espinales and Moreno (2021), rapport as an NLP technique, allows the teachers to create a stress-free environment where students do not have to fear being judged or misunderstood, and are able to form strong and healthy relationships with both their peers and the teacher. In this technique, using the body language as well as proper communication through mutual understanding plays a crucial role.

Secondly, sensory awareness or Visual/Auditory/Kinaesthetic Access (VAK) in NLP focuses on discovering which learning style suits which students (Kotera & Sweet, 2019). This way, teachers can utilize methods that are likely to work better with their students' various learning styles. According to Sunitha et al. (2021), maximising sensory input can enable individuals to observe and understand their environment in a more meaningful way, leading to more efficient teaching practices.

Thirdly, outcome thinking, which can be referred to by various names such as positive anchoring (Espinales & Moreno, 2021), involves keeping the students motivated to go on by neglecting or eliminating discouraging problems they come across while learning (Sunitha et al., 2021). For instance, involving activities that arouse students' interest in the lesson plan, such as games and songs, can be a good application of outcome thinking in teaching practices.

Lastly, flexibility refers to the willingness to try alternative strategies when the existing ones fail to achieve the desired goals (Sunitha et al., 2021). This technique allows the teacher to make necessary adjustments in the teaching process when necessary, allowing new teaching strategies to be discovered first hand.

Impact of NLP Techniques on Students and Academic Success

Applying NLP techniques in L2 classes provides both the teachers and the students significant benefits in their EFL teaching/learning journey. As mentioned by Dagbaeva et al. (2018), NLP techniques highlight the two major aspects of communication, these being fluency and language awareness, and allow the teacher to make use of his/her words in an effective manner (Kotera & Sweet, 2019). Thus, it would not be a far-fetched conclusion to say that taking these techniques into consideration while planning a lesson can be quite propitious. In this section, the findings of the previous studies regarding the efficacy of NLP in terms of student' learning and academic success will be discussed, so that how NLP fits in ELT classes can be discovered.

In line with the findings of a study conducted by Sunitha et al. (2021), implementing NLP techniques in a classroom, even if it is just for a two-month period of implementation, appears to develop students' reading performance, especially understanding and learning from written texts. Moreover, NLP techniques are also found to enable the creation of strong and healthy teacher-student bonds as well as student-student bonds (Keezhatta, 2019). As NLP addresses behavioural and neural parts of the brain, students become more active and engage with each other (rapport), achieving their goals through discussion and active communication (Sunitha et al., 2021). At the same time, with its techniques (e.g., sensory awareness, etc.), individual learning styles are also discovered (Kotera & Sweet, 2019). NLP's way of "constructive self-evaluation" and abandoning negative comments towards students' work and self-esteem, also promotes positive outcomes. These findings support the claim that NLP techniques contribute to students' academic achievements.

In another study conducted by T. Kovalevska and A. Kovalevska (2020), the findings suggest that after using NLP techniques in an EFL class, the classroom environment became more pleasant according to the responses derived from student and teacher interviews. In the study, it is also implied that NLP strategies promote emotional and psychological harmony between teachers and learners, thus creating a space for efficient learning improvement. The classroom that did not receive any NLP-based techniques was also analysed and it was found that those students were weak in communication and in effective language learning. These findings led the researchers to continue using NLP techniques in their lessons even after the study ended.

According to Zhang et al. (2023), NLP techniques also have a great impact on facilitating the critical thinking abilities of students in their advanced language skills. Moreover, owing to the connection of NLP with Emotional Intelligence (EI), EFL students who are taught to utilise these strategies strengthen their advanced-level language competence. In addition, the previously mentioned researchers again stated that with the help of various strategies (like Meta-model, Milton-model, question-and-answer techniques, etc.) that can be linked to NLP, students are able to think on their own when it is needed, which is a quite the benefit when the significance of learner autonomy is considered. Furthermore, another notable point clarified by NLP is that students comprehend the surrounding world through various levels of thinking, ranging from the surroundings they interact with and the behaviours they show, to the abilities they possess, the beliefs they hold, and their sense of identity along with their goals,

and by recognizing the underlying features, they become more conscious, which enables them to apply NLP techniques to reach an appropriate decision.

Impact of NLP on Teachers

Since NLP techniques have been shown to positively affect learners' behaviour and achievement in L2 classrooms, it follows that teachers are also clearly impacted by them. Sunitha et al. (2021) also support this, claiming that through the use of NLP strategies, EFL teachers are able to enhance the effectiveness of their teaching. As Espinales and Moreno (2021) implied on this matter, communication skills are harder and more complicated to cultivate in students' minds than the other language tasks, thus, NLP comes in handy for the teachers who are eager to create new learning possibilities for their students. Based on Espinales and Moreno's claims, using at least three of the NLP strategies would be beneficial to enhance the teaching process of EFL. Therefore, incorporating NLP techniques into EFL classrooms can help create a welcoming and engaging atmosphere for all kinds of students with diverse learning styles and varying proficiency levels.

Interview results of the research conducted by Rayati (2021) show that some teachers believe it is best to use NLP strategies in accordance with the situation they are in while teaching because not all of the techniques can be implemented in EFL classes, which leads them to take several factors into consideration before opting for a strategy. Another idea fostered by them is that being flexible and prepared to involve various learning styles (e.g., visual, auditory, kinesthetic) in the lesson is a necessary step to realise the best results. Motivating students by eliminating the inhibitors on their path also plays a crucial role in the teaching progress. In this regard, since using NLP techniques contributes to effective communication skills, strengthens the emotional bonds between students and the teacher, and creates a safe learning environment, it also facilitates expressing, naming, and solving the problems encountered in EFL classes.

When the findings of these studies are analysed, it can be said that NLP plays a significant role in facilitating teachers' professional endeavours. By enhancing classroom communication, supporting emotional regulation, and offering strategies that address different learner needs, NLP contributes to more effective teaching practices.

Pros and Cons of Using NLP Techniques in ELT Classes

When we consider what NLP is and what it has provided us so far based on previous research findings, we can define some advantages and disadvantages -or challenges- of utilising NLP techniques in ELT classes. According to Nompo et al. (2021, as cited in Zhang et al., 2023), NLP puts a notable amount of focus on how people can communicate in a more fruitful way and how they can control the unhelpful sentiments that obstruct their path to achievement. In addition, teachers can comprehend their students' learning styles and adjust the teaching strategies accordingly (Kotera & Sweet, 2019). This way, it is made possible to determine what strategies can be used in classes in order to satisfy the learning needs of the students.

In his study on teachers' opinions regarding NLP, the questionnaire designed by Keezhatta (2019, p. 461) shows that NLP "enhances communication among students, increases motivation and self-esteem, and supports personal improvement in students". Its impact is so great that the future of the students, even outside of the classroom, can be affected. Since NLP-based approaches aim to enable the transition of declarative knowledge into procedural knowledge, they include situations that revolve around authentic contexts (Dagbaeva et al, 2018). Also, Begum et al. (2022, as cited in Zhang et al., 2023) state that NLP facilitates developing crucial skills such as self-efficacy, critical thinking and empathy. Moreover, NLP techniques can function rapidly, providing interventions that are effective in areas like behavioural regulation (Kotera & Sweet, 2019). In EFL contexts, similarly, it is seen that positive results can be achieved through the use of NLP as shown by Sunitha et al. (2021) and T. Kovalevska and A. Kovalevska (2020).

On the other hand, the findings of research conducted by Keezhatta (2019) discovered that a degree of scepticism towards the application of NLP techniques in EFL classes also exists among teachers. Some believe these techniques cannot fit into every situation, and are prone to exploitation by students, thus, need to be used with caution. Besides, time constraints are identified as limiting factors for teachers when preparing lesson plans based on NLP techniques (Rayati, 2021). On top of that, several studies conducted by Kotera and Sweet (2019), Espinales and Moreno (2021), and Zhang et al. (2023) have highlighted a lack of evidence and data regarding the use of NLP, noting that it is not particularly popular among EFL teachers. As a result, NLP-based approaches are often misjudged and criticized by teachers, which reduces their popularity and, consequently, their applicability in educational settings.

Discussion and Conclusion

Developing a stronger research base for NLP is essential for understanding how it can be used in modern language teaching. Since current EFL pedagogy increasingly highlights learner differences, emotional factors, and deeper cognitive involvement (Cenoz, 2015; Dalton-Puffer, 2011; Dörnyei, 2005; Richards & Rodgers, 2014), NLP may offer ideas that match these priorities. By examining how NLP-based practices affect motivation, self-confidence, metacognitive awareness, and communicative skills, researchers can determine whether NLP plays a valuable role in language education. In addition, a broader and more reliable research would also support the design of teaching models that use NLP principles in a clear and pedagogically sound way, ultimately strengthening its relevance for teacher education.

In conclusion, the findings from previous studies show that although NLP offers promising strategies for enhancing students' cognitive and linguistic development, some challenges still exist, several points still require careful consideration. Kotera and Sweet (2019) emphasise the importance of developing clearer and more consistent universal standards to ensure safe and ethical implementation of NLP in educational settings. Without such guidelines, teachers may struggle to use NLP in a consistent and effective way. At the same time, Espinales and Moreno (2021) highlight that NLP provides valuable techniques for satisfying learners' diverse cognitive and linguistic needs, adding that no single method works equally well for all students.

Taken together, these studies indicate that NLP has meaningful potential in language education, by boosting motivation and helping learners engage in lessons actively. However, further research is needed to understand how NLP works in classroom settings and how it can be combined with other methods. Its effective use depends on setting stronger guidelines and recognising individual differences among learners. For NLP to play a meaningful part in the future of language education, the field will first need a solid, clearer theoretical base and research-based evidence that illustrates how NLP practices operate within real classroom contexts.

References

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and Content and Language Integrated Learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Dagbaeva, O., Dmitrieva, E., & Usmanova, Z. (2018). The innovative ways of learning a foreign language using neurolinguistic approach. *EDULEARN Proceedings*, 1424–1428. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.0449>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Espinale, A. N. V., & Moreno, J. A. V. (2021). Neuro-linguistic programming in the teaching-learning process of English as a foreign language. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(4), 5566–5576.
- Keezhatta, M. S. (2019). The impact of neuro-linguistic programming on English language teaching: Perceptions of NLP-trained English teachers. *International Journal of English Linguistics*, 9(6), 454–461. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n6p454>
- Kotera, Y., & Sweet, M. (2019). Comparative evaluation of neuro-linguistic programming. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(6), 744–756. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1622075>
- Kovalevska, T. & Kovalevska, A. (2020). Utilizing the neurolinguistic programming technologies in foreign languages teaching practice in Ukrainian universities. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on the English Language in Ukrainian Context*, 1–15. <https://doi.org/10.24093/awej/elt3.16>
- Mahmoodzadeh, M. (2015). The influence of neurolinguistic applications on second language research: Reviewing the issues and refocusing the debate. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(4), 13–18. <https://doaj.org/article/f05bbdddefdc04ee59889b75397a9b956>
- Nergis, A. (2011). To what extent does neurolinguistics embody EFL teaching methods? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 143–147. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.064>
- Rastelli, S. (2018). Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research*, 34(1), 103–123. <https://doi.org/10.1177/0267658316681377>
- Rayati, M. (2021). Neuro-linguistic programming and its applicability in EFL classrooms: Perceptions of NLP-trained English teachers. *Language Teaching Research Quarterly*, 24, 44–64. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.24.03>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sunitha, S., Jayanthi, A. C., Kalaiyarasan, G., & Annalakshmi, N. (2021). The concept of neuro-linguistic programming in improving the receptive skills in English. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n1.49>

Zhang, X., Davarpanah, N., & Izadpanah, S. (2023). The effect of neurolinguistic programming on academic achievement, emotional intelligence, and critical thinking of EFL learners. *Frontiers in Psychology, 13*, 888797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.888797>

Considering Cognitive Flexibility Educational Activities

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

Introduction

The way for countries to grow, develop and increase their welfare levels, and to have a qualified workforce is by means of education. The fact that society has received quality education and that the country uses its resources correctly and efficiently can ensure that the country becomes a developed country. Countries that cannot educate their society and raise it well cannot develop and become poorer. Education is considered to be one of the factors contributing to sustainable development and economic growth in poverty reduction. For this reason, education is seen as indispensable and necessary for countries.

Man is the most perfect being by nature and has the potential to develop and change. The cultural environment, environment and diversity of experiences affect the development and education of people in different ways, (Şişman, 2007). Every person faces minor or more serious problems in their life.

Changes occur from time to time in the education system and programs, and sometimes it is necessary to adapt to changing situations. According to Altunkol (2011), while the individual adapts to situations encountered for the first time or seeks a solution to a problem, being aware of alternative forms of behavior, voluntary and self-belief at the point of application can only be achieved with cognitive flexibility. In order for the individuals to overcome the challenges, they should have some effectual abilities such as behavioral and cognitive abilities. Cognitive flexibility is one of these abilities and comprises all needed skills (Eskin, 2014). If one enhance flexible approach to the challenges s/he encounters and realize that s/he has dissimilar alternatives, s/he can be more resistant to the difficulties of life, but if he always approaches the problems with the same behaviors and does not try different solution methods, he cannot adapt to the flow of life (Toksöz, 2018).

Management of the Teaching and Learning Process

The teaching process refers to the usage of appropriate strategies so as to achieve the purpose of the activities. When planning educational activities, the objectives of the course are taken into account as a start. The most appropriate way to reach the type and level of behaviors that are thought to be gained by the students is preferred. In the organization of educational activities, the level of readiness of the students, their interests and abilities are important factors (Ertürk, 1979). In the teaching and learning process, providing clues that will encourage students to learn, ensuring their active participation as a result of the tips, giving feedback to the student about the accuracy of their learning, reinforcing the correct knowledge and skills gained, and correcting their wrong learning immediately are the factors that have significant power on learning products (Bloom, 2012). The fact that the teacher takes all these factors into account while continuing his teaching activities will also increase the quality of teaching.

Learners can access information in different ways by developing or using different strategies in learning environments. Therefore, it is important for learning environments to create flexibility for the learners so that learning activities take place. According to Spiro et al., (1992), educators with cognitive flexibility could create a flexible teaching-learning process and enable learners to learn information in different ways for different purposes. Cognitively flexible teachers guide individuals to develop motivation to learn (Strambi & Bouvet, 2003). Therefore, it is considered that the cognitive flexibility of teachers could be considered closely within the context of teaching-learning processes.

The Idea of Personality

The concept of personality is one of the expressions we often use in everyday language. It also draws attention because it is a concept that has been studied a lot from the past to the present. According to many behavioral scientists, personality is considered and evaluated as the whole of the characteristics that make an individual unique from others. Many definitions have been made on the concept of personality in literature, but there are difficulties in reaching a common definition.

Burger (2006) defines the concept of personality as consistent patterns of behavior and intrapersonal formations caused by people themselves. According to Gökdeniz and Merdan (2011), personality is the sum of behaviors that reveal all the unique characteristics of the individual and make the individual himself. The concept of personality has some features in terms of meaning and scope. These features can be listed as follows (Yaz, 2013).

- It includes all innate and acquired tendencies.
- Personality is shaped by heredity and environmental conditions.
- Personality is formed by regulating these acquired tendencies.
- These acquired tendencies are adapted to the personality and the environment, and the concept of social adaptation is confronted.
- Character is the most important element of personality.
- Since the personal characteristics of each individual differ from each other, it is very difficult to express personality traits numerically.
- Personality traits vary according to developmental periods. For example, personality traits can change quickly during childhood, but more slowly during adulthood

Factors Influencing Personality

There are many factors that affect and form personality. In addition to many characteristics of human beings that are similar to others, there are personality traits that are unique only to them. Due to his/her personality traits, the individual cannot behave like someone else. Some of the innate characteristics of a newborn baby begin to shape the personality with the effect of the way of life over time. In this sense, there are some situations or events that affect personality development (MoNE- Ministry of National Education of Türkiye, 2006).

Biological and physiological factors

The individual acquires most of his personality traits through innate inheritance, through the genes he receives from his parents. These innate characteristics develop under the influence of the environment and form the personality structure. For this reason, physiological characteristics are very important in the formation of personality. Studies show that hereditary traits are the main factor affecting personality, but the degree to which hereditary traits affect personalities differs from person to person (Aytaç, 2000).

Cultural factors

Culture refers to the interactions of certain groups and institutions with each other. The individual forms his personality by being influenced by some groups such as family and friends in the society he is in. The individual learns right, wrong, moral and ethical values from the society in which he lives. Again, concepts such as religion, education and social institutions in society affect the personality of the individual. It can be said that the effect of cultural factors on personality is important, as the values of the society shape how the individual expresses himself, his world of ideas and his perspective around him (Özkalp et al., 2018).

Family factor

The family constituent has a significant place in the formation and development of personality. Since the individuals see her/his families for the first time since birth, the family is the first social group for that individual. Therefore, the family environment is the first place where cultural values are learned, and mother and father are the most basic elements of socialization. As such, the socialization levels, lifestyles and behaviors of the parents are reflected in the child (Özcan, 2011).

Social environment and social class factors

The culture, environment and social class of the individual have an important place in the formation of personality. Social class differences affect the lifestyle, mindset and educational opportunities as well as the personality of the individual. It also affects the life of the individual in important issues such as the social class of the individual, the choice of spouse and job. The groups in which the individual is a member are also important factors affecting the personality structure (Saltürk, 2008).

Geographical factors

It is seen that there are research on the situation of the geographical and physical conditions in which the person lives affects the personality of individuals. According to the results of these researches, an individual born in a warm place is emotional and warm-blooded. It has been observed that an individual born in a cold place is colder and more rational. Additionally, it has been seen that the personalities of individuals living in places with harsh and difficult climatic conditions are more sociable and braver, while the personalities of individuals living in places with better climatic conditions are more discouraged and skeptical (İlan, 2019).

Individuals' Language Learning Activity

One of the leading variables affecting the studying process of the student is "anxiety". Brown (2000) denoted that effectual elements like anxiety in one of the significant challenges in language learning processes. Krashen (1982) stated that according to the affective filter hypothesis he developed, anxiety can prevent the student from receiving new data, and therefore this can be a burden on language learning.

When the task is easy, anxiety cannot affect performance and could improve process easily but if the assignment is hard to cope with, anxiety decreases performance because increased effort can not be enough to inhibit cognitive interference that arises from anxiety and occurs independently of the task. Ötken & Koca, (2023) say that anxiety and difficulty factors are considered to have a significant role in foreign language learning. The fact that the challenges experienced in the learning process of language at target trigger the anxiety of failure to a large extent can negatively affect the development process of the language. If one wants this process to be more successful, examining the relationship between anxiety and difficulty in foreign language learning and analyzing the outputs can contribute relatively to both the field of learning and literature.

Another affective factor affecting the foreign language learning process is motivation. Since motivation is among the basic elements that a person should have and maintain in the learning process, it is among the most researched concepts in different ways and in different disciplines. Due to the diversity of socio-psychological perspectives on human structure, it is not possible to define a single motivation. This can be attributed to the fact that human thoughts and behaviors are complex. These complexities affect people's behavior and thinking styles, creating many sources of motivation that guide the decisions and choices of the individual, so it is possible to come across many definitions of motivation in literature.

When motivation methods are followed effectively, the learner's shortage of motivation could be eliminated and action can be taken. Lack of motivation is defined as the unavailability of any inner or outer desire to perform an ability (Ryan & Deci, 2000). In foreign language learning, the term motivation is separated into two; they are called intrinsic and extrinsic motivation. The learner's ability to take action to meet his own needs is called intrinsic motivation. The situation of taking action based on a reward or punishment system offered by external factors is defined as extrinsic motivation (Mehdiyev, Gonca & Uğurlu, 2016).

Intrinsic motivation is when the learner who does a task finds it interesting or enjoys it and is satisfied with the activity itself. In intrinsic motivation, satisfaction comes from the activity itself, while in extrinsic motivation, satisfaction is through an extrinsic mediator like material and verbal prizes (Gagne & Deci, 2005). The act of acting in response to an external punishment or reward is called extrinsic motivation. It has an external reward base, unlike intrinsic motivation that originates from within the person.

It is thought that the process of identifying the difficulties experienced in learning the target language is easier than the process of determining the problems. Accordingly, by addressing the underlying difficulties of the problems in depth, a more effective way will be followed in finding the solution to the difficulty (Bayır & Yesil, 2019). Some variables such as language learning strategies, language ability, and intelligence, belong to cognitive factors (Robinson,

2002). Based on these approaches, it can be said that cognitive flexibility, which is shown as one of the important skills today, is an effective factor in the language learning processes. Cognitive flexibility can be defined as self-confidence in communication skills, communication, and the ability to adapt behavior to meet the requirements of the current situations (Martin & Anderson, 1998).

Coping with anxiety is of great importance in language learning. Dennis and Vander Wal (2010) denote that an individual with cognitive flexibility can easily adapt to her/his circumstances despite all kinds of difficult processes they encounter in their lives. However, in individuals with low cognitive flexibility, the situation becomes the opposite and these individuals may have bad experiences and show pathological reactions.

It is effective in making more reliable decisions, feeling more mature and looking at life more positively for an individual with a high grade of cognitive flexibility (Bilgiç, 2015). People with high cognitive flexibility can easily overcome hard state of affairs effectually when they encounter them, maintain their motivation throughout the difficult process they experience, and get rid of the feeling of restlessness (Kesselring, 2010).

Symptoms of Foreign Language Anxiety

Learning is the process of acquiring all the knowledge, actions and aptitudes needed for an individual to survive and to be satisfied with the ongoing life. A certain degree of anxiety in the learning process is motivating and increases performance by enabling us to work. However, high anxiety prevents the person from using his energy efficiently and directing his attention and power to the work he will do. The person cannot use his full potential and reach the expected performance. A person cannot learn enough, cannot convey what he knows.

We have mental schemas for every situation we encounter in our lifetime. When we encounter situations that do not fit into these schemas, we experience anxiety. Having unrealistic ways of thinking reduces our strength and self-confidence in the face of exams, as in every situation. This increases anxiety. When the anxiety-prone personality structure (perfectionist, competitive) is combined with the characteristics of adolescence, anxiety intensifies.

Concerns have attracted the attention of researchers to carry out studies in both psychology and linguistically, (Young, 1999). Skinner (1957) considers language learning to be a verbal-operant controlled practice within the framework of planned education programs. This concept considers the process of language learning as an act that ignores the cognitive processes of the students and is controlled only verbally. Proponents of mechanical imitation exercises, pattern exercises, and pronunciation.

Oxford (1999) denoted that although researchers often employ questionnaires to measure the grade of foreign anxiety, he mentions the following symptoms of foreign language anxiety:

1. General avoidance: Inattention, absenteeism, unpreparedness, low grade of verbal productions, shortage of volunteering in the classroom, inability to give respond to the simple questions;
2. Physical actions: Squirming, fidgeting, stuttering, exaggerated behaviors;
3. Physical symptoms: Headaches, tightening of muscles, unexplained pains and tensions in some parts of the body;

4. Other culture-related symptoms: Overwork, social avoidance, avoidance of talking, lack of eye contacts, excessive self-criticism, actions such as laughing and making jokes to save the situation.

While a normal level of anxiety is natural and even beneficial, severe anxiety makes it difficult to learn and remember, whereas the shortage in anxiety levels reduces motivation.

Cognition

Educational psychology was born as a separate discipline in the early 20th century as a consequence of the work of pioneering scientists such as Dewey, Thorndike and James. Human behavior was the focus of research in both psychology and linguistics in the years of 1950. Many definitions have been made regarding cognition. Schraw and Moshman (1995) defined cognition as an individual's knowledge of cognition. The process by which a living thing becomes knowledgeable and conscious about the existence of an object or event is defined as cognition (Demirel, 2020). Cognition in the TDK (Turkish Language Association Dictionary) dictionary is defined as "the living being becoming knowledgeable and conscious about the existence of an object or event". In the field of development, cognition, which is used in the sense of processing information, is related to how information is acquired and organized (Argüt, 2021).

According to Akpunar (2011), cognition is a mental process that enables learning. According to Hıdıroğlu (2018), cognition is expressed as intellectual actions such as perceiving, understanding, remembering, and knowing in any event or situation. Looking at the definitions, cognition is understanding and learning a piece of information, an event, or a situation by noticing it. In short, cognition is thinking about knowledge (Mahdawi, 2014).

Cognitive Flexibility Theory

Cognitive flexibility theory, however, aims to learn with multiple perspectives, different representations of reality, and life-based examples in learning environments. Millon et al., (2000) defined cognitive flexibility as the usual characteristic tasks. They express it as a quality that enables them to show flexibility in the face of events and when to adapt to the change that occurs in their environment.

Cognitive flexibility theory is inspired by the concept of cognitive development in Piaget's Genetic Epistemology theory and centers on the concepts of establishing relationships between previous and new information in Ausubel's *Meaningful learning theory*. Characteristic of poorly structured areas of information are as follows; It is necessary to use a great number of conceptual structures together with the complexity of the application areas of knowledge. In well-structured information areas, the path and results to be followed for the solution of the problem are predetermined. "Cognition" is the use of effective learning processes to blend what is known in the learning process with new information by remembering it in memory, to make inferences. "Flexibility" is the capacity to transfer and employ information in different situations and to produce different solutions (Karadeniz, 2004).

When the literature is reviewed, there is no consensus on how to fully explain and measure cognitive flexibility. However, in general, it is considered that the main component of the

descriptions of cognitive flexibility in the studies is the skills of the learners to change their cognitive clusters, (Dennis, & Vander Wal, 2010).

Cognitively flexible learners are flexible to different state of affairs, they have full focus levels in learning processes, are adaptable to changes, produce alternative solutions, and their sense of confidence is not shaken in new environments. In inflexible individuals, on the other hand, they are distracted, they resist not to accept differences and changes. People who are able to consider different options when faced with a new situation are more cognitively flexible than others and trust the outcome of their behavior. In their relationships, their attitudes and behaviors are positive and in harmony (Hazal, 2014).

The grade of cognitive flexibility may be different with regard to age and gender of the people. People's cognitive flexibility levels could be affected by the developmental stage they are in, period characteristics and gender role. (Bilgiç & Bilgin, 2016). It can be said that cognitively flexible learners are able to communicate well individually and socially, are careful, responsible, assertive, open to change, have self-efficacy awareness and problem-solving skills (Asıcı & İkiz, 2015). Individuals who can develop options in situations are more flexible than those who cannot develop options (Diril, 2011). On the other hand, cognitively inflexible individuals tend to avoid change when they encounter new or different situation.

The learners with a strong grade of cognitive flexibility can be said that they are successful in social issues, effective in interpersonal communication, agile and aware of his responsibilities (Üzümcü & Müezziz, 2018). It is predicted that learners who are resistant to difficult situations and have developed problem-solving skills, who could adapt to new positions, and who have cognitive flexibility can cope with difficult situations (Özdemir, 2020).

Cognitively inflexible individuals exhibit dysfunctional behaviors in coping with situations. Therefore, these people may tend to think negatively and act incorrectly because they have difficulty in producing alternatives (Canas et al., 2006; Davis and Nolen-Hoeksema, 2000). Individuals with low cognitive flexibility have little intellectual knowledge are reluctant in the process of getting information from people, and have difficulty in complex situations. On the contrary, it was determined that an individual with elevated levels of cognitive flexibility has higher intellectual knowledge, is open to alternative ideas, and are less anxious (Helton -Fauth, 2003).

The Importance of Cognitive Flexibility(CF)

CF is an important concept in all areas of life and is very important for teachers and students in educational environments (Senemoğlu, 2015). It can be defined as adapting to some events that a person has encountered in his life, being aware of alternative options for solutions, and preferring a different and most appropriate strategy to apply in the face of different developing situations that change suddenly (Dennis & Vander Wall, 2010).

According to studies, individuals' ability to hold on to life, their ability to change and adapt to improve themselves have a serious place in life (Buergelt et al., 2017). Cognitively flexible individuals tend to use different methods of communication, experience unusual events, and adjust their behavior and attitudes to meet their requirements (Martin & Rubin, 1995). People who are not cognitively flexible have difficulty adapting to changes that occur,

and their skill level is very low in paying attention to something and reacting to new events (Jonassen & Grabowski, 1993).

Cognitive flexibility allows people to be more positive in their social environment and they are more moderate in their relationships. In addition, when a person has to make a decision, he is aware that he has different options (Dağgeçen Başsu, 2016). Cognitively flexible individuals have the ability to develop alternative ways of thinking in order to keep up with the changes they experience throughout their lives (Yazgan, 2019).

It is seen as a flexibility skill for people to develop many ideas against negative situations, to fulfill the tasks they need to fulfill and to adapt their attitudes to the situation. Anxiety in the person against negative events and the power to control this anxiety are expressed as flexibility (Ayva, 2018.)

Individuals may experience stress in the face of situations in their lives that they consider unexpected, unpredictable or uncontrollable (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). It is known that the reactions of individuals to the stress they experience due to changing environmental conditions or the coping resources they have are closely related to the cognitive functions of the learner (Lazarus & Folkman, 1984). In general terms, cognitive flexibility is called as the ability of the individuals for flexibly switch from one thought to the other and adapt their behavior to situational activities (Stevens, 2009).

It has been observed that mental disorders such as anxiety disorders, mood disorders and etc., have increased, especially during the pandemic period (Bekaroğlu & Yılmaz, 2021). So as to control the spread of the Covid-19 epidemic, educational institutions were off and it was decided to continue the education process with distance education. Rapid changes in the education system, such as the transition from on site to distance education, have made learning stressful among educators and students (Chandra, 2020). With the distance education required by the pandemic process, it is stated that the motivation of the students has decreased despite the situations that require academic performance such as course preparation and exams. (Bozdağ, 2020). In this process, some problems such as not getting enough feedback, lack of social interaction, limited opportunities, technical problems, and negatively affecting the efficiency of the training received are encountered (Üçer, 2020). In this process, it is stated that there is a worsening increase in the mood and anxiety levels of most individuals (Rothe et al., 2021). In general, it is seen that the pandemic process negatively affects students cognitively, emotionally and socially.

Again, in the last days of the pandemic, it has been observed that individuals have gained personal awareness, experienced a positive change in their self-perception by being more tolerant, tolerant and flexible, acquired new hobbies, and experienced a positive change in realizing new opportunities by turning to occupations and activities that they could not spare time for before (Feingold et al., 2022)

Cognitively Flexible Teacher

The elucidation of cognitive process in learning and the determination of interaction with the settings led to the renewal of teaching method and approaches. Instead of being the person who conveys the information in the lesson, it is important for teachers to move to a position

that creates the environment and directs the students so that they are involved in the learning processes (Koçakoğlu, 2010).

Teachers are able to create experiences that are appropriate to the dynamic nature of learning and can be encountered in daily life (Cooper - Stein et al., 2018). In this context, cognitive flexibility allows teachers as well as learners to create learning scenarios that take into account different perspectives (Valentine & Kopcha, 2016). The fact that teachers are open to new developments in this process and follow the current situation enables them to raise individuals who are suitable for the needs of the age.

According to Demirel (2019), the use of original and up-to-date technologies in this process supports the creation of a natural and flexible teaching-learning ground. In addition to cognitive flexibility, the usage of digital technologies in the teaching-learning processes is considered important in terms of providing rich resources and materials; however, when considered in terms of teachers and learners, it is not considered sufficient to have technical knowledge of digital technologies and individuals are expected to access this information effectively (Ng, 2012).

Considering that an individual with an increasing grade of cognitive flexibility feels competent, can develop problem-solving proficiencies, and feel flexible and flexible in adapting to new state of affairs, it can be said that cognitively flexible teachers can successfully overcome the difficulties and adaptation processes they may encounter. In addition, the increasing technological developments and the diversification of the problems encountered, the effects of age on the learning processes of the students born in the information age, bring along the efforts of teachers to adapt themselves to this age and generation.

Conclusion

All individuals go through experiences that leave positive and negative traces throughout their lives. These experiences may arise from difficulties that can be considered natural in the developmental process, the characteristics of individuals or the conditions in which they live. Social change affects educational institutions as well as daily life. Instead of a teacher and subject-centered education approach, by returning to education that targets the student's desire to learn, cognitive practices should be included in the processes of learning and teaching creative thinking and processing information.

Cognitive flexibility includes the ability for the teacher to perform several tasks in the same time frame, to develop new thoughts, to create different options and to adapt to changing situations. The conception of cognitive flexibility contributes a lot to developing alternative remedies and producing new ideas. By increasing the quality level of cognitive flexibility of students, it should be aimed to develop reasoning, cooperation with the group, being open to different opinions and selfless behaviors. As a result of studies and productions, it is possible to gain individual behaviors that can think freely, have strong problem-solving skills, and adapt to different subjects, and that cognitive flexibility is included in learning and teaching processes through visual arts education.

Karmiloff-Smith (1992) considers increasing flexibility to be one of the most important achievements of an individual's cognitive development and change. The advancement of the

grade of cognitive flexibility in individuals is beneficial not only for increasing academic success but also for daily life. Relatively an elevated level of cognitive flexibility makes it easier to adapt to changing living conditions and to generate innovative ideas (Barbey et al., 2013). Individuals who are cognitively flexible have a more adaptive and positive attitude in personality. In addition to all these aforementioned before, it can be denoted that cognitive flexibility has an important place in communication skills also by all means and it is a very important issue in educational activities.

References

- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic*, Volume, 6(4), 353-365.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Unpublished thesis. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Argüt, N. (2021). Bilişsel Gelişim. E. H. Tanju Aşışen (Eds.) *Tanımlar ve Temel Kavramlar*. Ankara: Eğiten, 1-20.
- Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Ayva, Ş. B. A. (2018). *Macera Terapisi Temelli Grupla Danışmanlığın Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe Etkisi*. Unpublished thesis. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaç, S. (2000). *Meslek Seçimi ve Uygun İşe Yönelme*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J. & Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: Address mental health care to empower society. *The Lancet*, 395(10224), 37-38. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30309-3
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping. *Neuroimage*, (82), 547-554. <http://doi:10.1016/j.neuroimage.2013.05.087>
- Bayır, M., & Yeşil, R. (2019). Yabancı dil öğrenme zorlukları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), pp. 1573-1590.
- Bekaroğlu, E. & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584. DOI: 10.7816/nesne-08-18- 14.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin Cinsiyet Ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Unpublished thesis. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bloom Benjamin, S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik), Pegem Akademi, Ankara.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Buergelt, P., Paton, D., Sithole, B., Sangha, K. K., Prasadara, P. S. D. V., Campion, O. B., & Campion, J. (2017). Living In Harmony With Our Environment: A Paradigm Shift. In D. Paton, & D. M. Johnston (Eds.), *Disaster resilience: An integrated approach* (2th ed., pp. 289-307). Charles C. Thomas Publisher Ltd. <https://trove.nla.gov.au/version/245283844>.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kanküs.
- Davis, R. N., & Nolen-Hoeksema, S. (2000). Cognitive inflexibility among ruminators and nonruminators. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 699-711.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 297-301. DOI: 10.13140/2.1.4439.6326
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies* 10(2), 229-238. DOI: 10.1108/AEDS-05-2020-0097

- Ciarrozhi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The Link between rigidity, stressful life events, and mental health in an Undergraduate population. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33 (2), pp.185-197.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Cooper-Stein, K. C., Miness, A. & Kintz, T. (2018). Teachers' cognitive flexibility on engagement and their ability to engage students: A theoretical and empirical exploration. *Teachers College Record*, 120 (6), 1-38. <https://doi.org/10.1177%2F016146811812000607>
- Çiçek, B. & Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve Psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Özel sektör ve kamu karşılaştırması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 241-260, 10.7827/TurkishStudies.43492
- Dağgeçen Başsu, A. (2016). Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. Unpublished thesis. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Deak, G. O. (2003). The Development Of Cognitive Flexibility And Language Abilities. *Advances In Child Development And Behavior*, 31, 273-328.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitim Sözlüğü (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Diril, A. (2011). Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi (Unpublished thesis). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan Lâcin, B. G. & Yalçın, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlilik Ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri. Unpublished thesis. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Limited Şirketi, Ankara.
- Eskin, M. (2014). Sorun Çözme Terapisi (3. Baskı). Ankara, Hekimler Yayın Birliği.
- Feingold, J. H., Hurtado, A., Feder, A., Peccoralo, L., Southwick, S.M., Ripp, J. & Pietrzak, R.H. (2022). Post-traumatic growth among health care workers on the frontlines of the COVID-19 pandemic. *Journal of affective disorders*, 296, 35-40.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gökdeniz, İ., & Merdan, E. (2011). Kişilik İle Kariyer Seçimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 23-36.
- Hazal, O. (2014). Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki. Unpublished thesis, İnönü Üniversitesi, Malatya. 8.03. 2018. <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11616/6067>
- Helton - Fauth, W. B. (2003). Organizational and situational influences on adjudicative decisions (Office of Naval Research Report No. N00014-02-1-0511). Washington, DC: Defense Personnel Security Research Center.
- Hidroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş Kavramına ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103. DOI: 10.30794/pausbed.424862
- Ionescu, T. (2012). Exploring The Nature Of Cognitive Flexibility. *New Ideas In Psychology*, 30(2), 190-200.
- İlan, İ. (2019). John Holland Kişilik Envanteri Bakış Açısıyla Çalışan Kişiliği Ve Kariyer Seçimi Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme: Şanlıurfa İli Örneği. Unpublished thesis. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook Of Individual Differences, Learning, And Instruction*. Routledge.

- Karadeniz, Ş. (2004). Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET April 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 2 Article 16: 119-124. 5.03.2018. <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3216.pdf>
- Karmiloff Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. MIT Press.
- Kesselring, A. F. (2010). *The Relation Of Executive Functioning To Coping Strategies And Internalizing Symptoms In A Community Sample Of African American Adolescents*. Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola University, Chicago.
- Koçakoğlu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: Yapılandırmacılığın özü. *Milli Eğitim National Education*, 39(118), 68-82.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in Education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2(6), 529-535.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A New Measure Of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., & C. M., Anderson. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- MoNE (-Ministry of National Education of Türkiye). (2006). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk ve Ruh Sağlığı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mehdiyev, E., Usta, G. & Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 15(57). <https://doi.org/10.17755/esosder.58834>
- Millon, T., Grossman, S., Millon, C., Meagher, S., & Ramnath, R. (2000). *Personality Disorders In Modern Life* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59 (3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Oxford R. L. (1999). Anxiety and the language learning: New insights. J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ötken, Ş., & Koca, B. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Ve Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 10(32), pp: 174-183, ISSN: 2651-5261, Doi Number: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8078880>
- Özcan, D. E. (2011). *Kişilik Bakış Açısından Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Özdemir, H. A. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlılığı Yordamada Bilişsel Esneklik Ve Otantikliğin Rolü*. Unpublished thesis. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Phalet, K., & Kosic, A. (2006). Acculturation in European societies. *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, 331-348.
- Rothe, J., Buse, J., Uhlmann, A., Bluschke, A., & Roessner, V. (2021). Changes in emotions and worries during the Covid-19 pandemic: An online-survey with children and adults with and without mental health conditions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1-9. doi: 10.1186/s13034-021-00363-9
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saltürk, M. (2008). *Yönetim Başarısı ve Kişilik*, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). *Metacognitive Theories*. Educational Psychology Papers and Publications, 7(4), 351-371.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (24. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (57-76). Lawrence Erlbaum Associates.

- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished doctoral dissertation. Seattle Pacific University School of Psychology, Family, & Community, Washington.
- Strambi, A., & Bouvet, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: a mixed-model environment for language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 81-102. <https://www.researchgate.net/>.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, 3.baskı, Eskişehir.
- Toksöz, İ. (2018). Evli bireylerde bağlanma stilleri ve bilişsel esnekliğin ilişki doyumuna etkisi , Unpublished thesis. İstanbul, Aydın Üniversitesi.
- Üçer, N. (2020). Pandemi (covid-19) sürecinde uzaktan eğitim araçlarının etkinliğinin üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesine kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı. *Global Media Journal Turkish Edition*, 11 (21), 206-233.
- Üzümcü, B., & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Valentine, K. D., & Kopcha, T. J. (2016). The embodiment of cases as alternative perspective in a mathematics hypermedia learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 1183-1206. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9443-8>
- Yaz, İ. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Çok Zeka Alanları İle Holland Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Unpublished thesis. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazgan, N. N. (2019). *Yetişkinlerde Savunma Mekanizmalarının, Bağlanma Stilleri Ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Unpublished thesis, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. Retrieved on October 21, 2025, at <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Young, D.J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGrawHill College.
- Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki*. Unpublished thesis, İnönü Üniversitesi, Malatya

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Asst. Prof. Dr. Selma DURAK ÜĞÜTEN
Necmettin Erbakan University

Ayşe Sena TEK
Necmettin Erbakan University

Introduction

The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) was developed in Europe in the 1990s and has since been used as an umbrella term including a range of bilingual education initiatives (Dalton-Puffer, Nikula, & Smit, 2010; Cenoz, 2015). CLIL refers to an educational approach. School subjects such as science, geography, or history are taught through a language other than learners' first language (Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. 2014).

Coyle et al. (as cited in Ruiz de Zarobe, 2025), stated that CLIL methodology is primarily grounded in the 4Cs framework which emphasizes the integrated development of **Content**, **Communication**, **Cognition**, and **Culture**. These components include **Content**, which refers to the subject matter being taught and learned; **Communication**, which involves the use and development of language in the learning process; **Cognition**, which focuses on the development of thinking and learning processes; and **Culture**, which relates to the promotion of intercultural awareness and global citizenship. This theoretical perspective and the 4Cs model show the integrative structure of CLIL by focusing on its combined focus on content and language. From this viewpoint, CLIL can be understood as a dual-focused approach that enables the concurrent development of subject knowledge and language learning within curricular contexts.

One of the most frequently cited definitions describes CLIL as "a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (Coyle, Hood, & Marsh, as cited in Cenoz, 2015, p. 11). Within the curriculum, CLIL may take the form of teaching one or more academic subjects through an additional language or integrating content-based themes into language learning courses (Cenoz, 2015).

In fact, CLIL can be implemented through different educational levels, from primary to tertiary education; however, it is most commonly introduced once learners have developed basic literacy skills in their first language (Marković, Prnjat, & Vraneš, 2016; Dalton-Puffer, 2011). Prnjat (as cited in Marković, Prnjat, & Vraneš, 2016) stated that learners engaged in CLIL programs frequently achieve higher results than those in traditional foreign language classes, particularly in reading, writing, and listening skills, as CLIL provides a more natural context for developing foreign language competence.

As a result, CLIL is more frequently practiced at the secondary level than at the primary level (Dalton-Puffer, 2011). Importantly, CLIL is defined using an additional language rather than being restricted to English; instruction may therefore take place through foreign, second, or minority languages (Cenoz, 2015). Nevertheless, Coyle et al. (2010) note that although CLIL was initially intended to promote learners' development in a range of additional languages—

such as foreign, heritage, or community languages—it has increasingly become associated predominantly with English language teaching and learning. Consequently, Dalton-Puffer and Smit (2013) conceptualize CLIL as a form of foreign language enrichment that is integrated into content-based instruction.

CLIL has some distinctive features to deal with, some of which are noted by Richards and Rodgers (2014). It views content learning as an important process as it also supports learners' cognitive growth and personal understanding. This is called personalized learning. Learning and thinking processes are closely connected to subject content which needs to be examined in terms of its linguistic demands to allow learners actively construct their own meaning. The learning environment and the use of the target language should be integrated in a way that makes language learning accessible and meaningful. Managing to be integrated to the learning environment is crucial for learning as the relationship between language and culture is complicated. Finally, CLIL is placed within a broader educational model and should take contextual factors, such as overall curriculum goals, into account for successful implementation (Richards & Rodgers, 2014).

These principles underline the comprehensive character of CLIL. They demonstrate the development of subject knowledge, language skills, and cultural awareness occur in an integrated manner. In CLIL classrooms, learners are required to interact with subject matter using the target language to construct meaning. This integration supports deeper learning. Because language functions simultaneously as a tool for learning and a learning objective. In addition, it helps learners gain a wider understanding of different linguistic and cultural environments (Nikula, Dalton-Puffer, & Llinares, 2013; Siu, 2017).

Moreover, the underlying language theory of CLIL, as presented by Richards and Rodgers (2014), emphasizes that in CLIL, subject-related vocabulary plays a key role in integrating language learning with content instruction. Grammatical structures are based on the communicative needs of the subject matter and serve as a source of meaning-making. Language use depends on the integration of multiple skills and extends beyond individual sentences to include longer texts. Coherence and cohesion are created across different genres and text types.

As they stated, CLIL focuses on subject-related vocabulary, uses grammar according to content needs, and integrates language skills to help learners understand and produce meaningful texts across different genres.

According to Richards and Rodgers (2014, p. 124), the primary goals of CLIL are listed as 'content-driven' and 'language-driven' as follows. According to them, CLIL has two main types of objectives: content-oriented and language-oriented. Content-driven goals focus on exposing learners to different perspectives within their field of study, preparing them for future studies, equipping learners with skills needed for professional life, and giving learners a chance to access to subject-specific knowledge through another language. Language-driven goals aim to strengthen learners' overall proficiency in the target language, improve learners' speaking abilities (oral communicative skills), increase awareness of both the first and target languages to develop a deeper and stronger knowledge for learners, to have self-confident learners as language users, and encourage more effective and meaningful use of the additional language.

As Richards and Rodgers (2014) noted, CLIL pursues both content-driven and language-driven objectives. On the one hand, it aims to support learners in developing subject knowledge, preparing for further education and professional life, and engaging with academic content through an additional language. However, CLIL searches for enhancing overall language proficiency, especially speaking skills, raising awareness of both the first and target languages, encouraging learner confidence, and promoting active language use. That is, CLIL promotes learner autonomy by encouraging learners to have greater responsibility for their own learning processes and actively engage in meaning-making (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Cenoz, 2015; Lasagabaster, 2011; Adamson, 2014; Ruiz de Zarobe, 2025). Consequently, CLIL enables learners to develop academic understanding while simultaneously improving their language abilities, resulting in learning experiences that are meaningful, motivating, and engaging.

Learners and Teachers Role in CLIL Classroom

Richards and Rodgers (2014) described CLIL learners as active and autonomous. Since CLIL is a more student-centered learning approach than traditional approaches, learners have a lot more duties to take over than the learners of traditional language learning methodologies. As a result, learners are expected to show commitment to this relatively new kind of approach to language learning. The main goal for learners is to become autonomous learners. However, they need to support each other's learning experience collaboratively at the same time. The primary aim is to foster learner autonomy, while also encouraging collaboration and mutual support among students, which is the "learning by doing." That is, learners engage with content and language simultaneously through activities that promote noticing and awareness. Therefore, learners are expected to acquire language together with content through the noticing and awareness-raising activities the teacher presents. Over time, they are expected to process the language consciously as well as intuitively. This learner role also contributes to the development of skills, including critical thinking, problem-solving, and self-regulated learning. (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011).

When learners engage with cognitively demanding content, learners learn to monitor their own learning procedure, their own understanding and think about their learning strategies accordingly again. This strengthens metacognitive awareness (Oxford, 2017). Interaction with peers enhances this process as learners are exposed to diverse perspectives and shared meaning-making, a key factor in effective language and content learning (Lasagabaster, 2011). Over time, such experiences contribute to learners' becoming more confident and independent users of the target language (Adamson, 2014). In this way, CLIL supports not only language development but also lifelong learning and academic autonomy (Cenoz, 2015).

As a result of this set of roles designed for learners, Richards and Rodgers (2014, p 127) argues that advocates of the approach warn that some students may not find these learner roles to their liking and may therefore be less than ready and willing participants in the courses. Learners frequently indicate that CLIL courses are particularly demanding, especially at the beginning, initial stages. Working with cognitively challenging content through another

language involves an elevated level of mental effort and some students may be overwhelmed by the quantity of latest information in their courses.

For this reason, learners may need extra support so that teachers should be supportive and have a role as a facilitator in CLIL classrooms (Richards & Rodgers, 2014). Teachers can respond to these challenges by offering systematic scaffolding. Planning learning tasks, activities less demanding to more complex support gradual development of learner confidence. As one of the goals of the CLIL is to promote group work, peer work, group-based activities make learners help one another in meaning-making. In addition, giving timely and relevant feedback, encouraging them to recognize areas they need help to improve. By applying these strategies, teachers can foster a supportive and motivating learning environment.

In the scope of CLIL, Richards and Rodgers (2014) identify the teacher's role through the following key responsibilities: The approach positions teachers in a different and often more demanding role as it asks for learners, as well. At the beginning, teachers are supposed to view their teaching in a new way. They must familiarize themselves with, at times, difficult and unfamiliar content and often must develop their own courses or choose and adapt materials that provide a basis for the courses. To achieve this responsibility, they are expected to be involved in cooperating with other teachers and working collaboratively on the design of courses and materials. Accordingly, they must keep context and comprehensibility foremost in their materials and lesson plans. They are responsible for modifying the language they use in teaching and defining the background knowledge and language skills; they become student needs analysts, and they must create truly learner-centered classrooms. With the aim of creating more learner-centered lessons, CLIL classes demand teachers to give additional support for comprehension as well as production, and to provide scaffolding and to use appropriate error correction techniques and feedback to guide the learners so that they manage to accomplish the cognitively challenging classroom activities.

Moreover, with the regard of learner roles emphasizing collaborative working, teachers must support group work activities in classroom and focus on team-building techniques. Additionally, teachers must lead students to come up with coping strategies to develop and maintain prominent levels of student self-esteem, which is one of the teacher roles in CLIL classrooms. CLIL teachers also play a crucial role in offering continuous support to help learners manage the combined cognitive and linguistic demands of studying subject matter through another language. This support includes the use of techniques such as modeling, guided practice, and relevant feedback to facilitate understanding and language development. Teachers should carefully give importance to content and language. When necessary, they should observe learner progress, contribute to learning environments that promote both academic achievement and language growth.

Conclusion

Content and Language Integrated Learning (CLIL) refers to a pedagogical approach, whose main target is to help learners master in both the target language (TL) skills and the knowledge of subject matter treated through TL. Language learning process is linked to the content matter, and the content must be related to TL within the context of CLIL. This

integration leads learners to experience a further learning process. Besides, since it is defined by the use of an additional language, classroom instructions may be given in any foreign or second language, instead of restricted to English only. Likewise, CLIL can be characterized by its dual focus and flexibility, allowing it to be used in different educational settings, as well, starting from primary to tertiary education even though the approach is predominantly implemented once learners gain fundamental literacy skills in their first language that coincides with the secondary level education (Mehisto, 2012; Richards & Rodgers, 2014; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). It is often described as an umbrella term for contexts where subject content is taught through a non-native language, combining content and language learning. These models range from content-focused to language-focused approaches (Dale & Tanner, 2012).

Content and language integrated learning (CLIL) is a learner-centered approach, which gives rise to a demanding learning environment for them. The initial step for them is learning to be autonomous learners via noticing and awareness-raising practices that are directly proportionate to the school of pedagogy, learning by doing. The second major duty is to work in cooperation with their peers so that they can support the learning process of themselves mutually. At first sight, learner roles defined within the scope of CLIL might seem to be encouraging for developing the knowledge of the content and the language skills; however, it is also known that those set of learner rules discourage them from attending in the classroom activities eagerly as they tend to feel difficulties in accomplishing the targets particularly at the beginning (Ruiz de Zarobe, 2025; Richards & Rodgers, 2014).

So is there a similar case when it comes to the teacher's roles. Initially, teachers are expected to renew their teaching style in compliance with the CLIL principles and get conversant with relatively difficult or unfamiliar content as well as providing materials suitable for the approach. To overcome the challenges, they are recommended to work with other teachers, whose majors are in line with the content matter, for lesson planning, task, and material design. These roles are necessary in the preparation phase of the lesson planning in the CLIL context. But they also have another set of roles during and after the classes so as to serve the purpose of a learner-centered approach. They must be ready to support their students' comprehension and production, supply scaffolding, and make use of appropriate error correction techniques with convenient feedback to lead learners to achieve their cognitively rough classroom practices and in-class roles. Finally, within the role of learners' autonomy, teachers are supported to direct learners to produce their own coping skills and strategies along with a stable level of self-confidence.

References

- Adamson, J. (2014). Developing autonomy through portfolios and networks in CLIL lectures. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(1), 21–39. <https://doi.org/10.5294/la-clil.2014.7.1.2>
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 42(2), 117–122. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891370>

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language teaching*, 46(4), 545-559.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Marković, L., Prnjat, Z. & Vraneš, A. (2016). Promoting learner autonomy through CLIL classes in higher education. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 4, 444–447. *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST 2016)*. ISSN 2587-1730.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15– 33.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C. & Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70–100. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2025). *Content and language integrated learning (CLIL)*. Cambridge University Press.
- Siu, P. (2017). The roles of language in CLIL. *Journal of Asia TEFL*, 14(1), 209–210. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.1.18.209>