



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EDEBİ METİNLER: YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLARA GEÇİŞ SÜRECİ VE GEREKÇELERİ*

LITERARY TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION: RATIONALE FOR THE TRANSITION TO MODERN APPROACHES

Dalım Çiğdem ÜNAL**

ÖZET: Bu çalışmada, yabancı dil dersinde edebi metinlerin kullanılması konusuyla ilgili olarak dünya çapında özellikle son on beş yılda gözlemlenen büyük paradigma değişiminin anlamı ve önemi irdelenmektedir. Edebi metinlerle işlenen yabancı dil dersinin hem kuram, hem de uygulama düzlemi, birbiriyle uyum içerisinde olmalıdır. Bu ise ancak geliştirilen öğretim kuramlarının ders içerisinde uygulama bulmasıyla gerçekleşecektir. Yabancı dilde edebiyat konusu bağlamında birçok Avrupa ülkesinde gündeme yerleşmiş güncel kuramsal yaklaşımın gereklerinin yerine getirilerek Türkiye’de de sınıf içi uygulamalarda modern yaklaşımlara geçişin yaygınlaşması sağlanmalıdır. Temeli Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri’ne dayandırılarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İkinci Yabancı Dil Öğretim Programları, yabancı dil dersinin öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışma, amaçlanan öğrenci merkezli yabancı dil eğitiminin, edebi metinlerle yabancı dil dersi bağlamında oynadığı rolü vurgulamaktadır. Ayrıca edebi metinlerle üretime dayalı ve yaratıcı çalışma tekniklerinin incelenmesiyle, söz konusu modern ders uygulamalarının tanıtılıp yaygınlaşmasının sağlanması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: edebi metinlerle yabancı dil eğitimi, öğrenci merkezli öğretim, üretime yönelik öğretim teknikleri, yaratıcı çalışma biçimleri.

ABSTRACT: Throughout this paper, the meaning and significance of the great paradigm shift related to the use of literary texts in foreign language classrooms that is observed all over the world especially within last fifteen years is studied. The theoretical and practical aspects of the use of literary texts in a foreign language lesson should be consistent. This is only possible if the developed instructional theories are applicable in the classroom. The requirements of the current methodological approaches used in many European countries within the context of ‘literature in foreign language’ should also be satisfied in Turkish classroom settings; and the transition to modern approaches should become widespread. The foreign language teaching programs of Ministry of Education (MEB) that are prepared depending upon the Common European Framework indicate that the organization of the foreign language lessons should be learner-centered. This study stresses the role of learner-centered foreign language instruction in ‘foreign language lesson in literature’. In addition to this, making these modern classroom applications widespread by analysing task-based and creative activities through literary texts is targeted.

Keywords: foreign language lesson in literature, learner-centered teaching, task-based language learning, creative activities.

1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından, ortaöğretim kurumlarına yönelik olarak ‘Yabancı Dil Öğretim Programları’ geliştirilmiştir. Programlarda, yabancı dil derslerinin uygulanması ile ilgili ilkeler ele alınırken, özellikle yabancı dil dersinin amaçları, sınıflara göre konu alanları ve ders içerikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi Programı’na göre, yabancı dil dersinin temelini, söz konusu öğretim programına uygun nitelikteki ders kitabı oluşturmaktadır. Ancak programda, ek materyaller hazırlamanın zümre öğretmenlerinin görevi olduğu ve ders kitabının yanında basit düzeydeki okuma metinlerinin ya da okuma kitaplarının derste kullanılabileceği de belirtilmektedir. Ayrıca yine programa göre “öğrenimlerinin ileriki yıllarında (...) öğrenciler giderek ders kitabından bağımsız, dil ve içerik yönünden daha zor farklı metinleri okuyabilmelidirler.” (MEB, 2005). Dolayısıyla, yabancı dil dersinde ders kitabına ek malzeme olarak edebi metinlere de yer verilmektedir. Derste uygulanabilecek ek çalışmalar bağlamında, edebiyat belli başlı konu

* Bu çalışma, TÜBİTAK-DFG (Almanya) Bilimsel Değişim Burs Programı’nın desteğiyle oluşmuştur.

** Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi. cunal@hacettepe.edu.tr

alanlarından biri olarak benimsenirken, özellikle 8. 9. 10. ve 11. sınıflar için edebi metinlerden yabancı dil eğitiminde faydalanma yoluna gidilmektedir.

Ders içi uygulamalarda edebi metinlerle çalışma biçimlerinin niteliği, bu bağlamda önem kazanmaktadır. Amaç, yabancı dil öğrencisinin dil becerilerinin gelişmesinde edebi metinlerden faydalanmak olunca, bu amaca hangi yoldan en iyi biçimde ulaşılabileceği sorusu da gündeme gelmektedir. Hızla değişen dünyamızda, yabancı dil öğretim teknikleri de sürekli olarak gelişme göstermektedir. Bu bağlamda, edebi metinlerle yabancı dil dersinin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin kuramların, yabancı dil dersinde somut anlamda uygulama bulması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, gerek iletişimsel yöntem, gerekse kültürler arası yaklaşım açısından benimsenen yabancı dil dersinde edebi metinlerin kullanılmasına yönelik yaklaşımlar, öğretim teknikleri ve yaratıcı çalışma biçimleri incelenecektir. İletişimsel yöntemin özellikle 80'li yılların başından itibaren yabancı dil öğretiminde hızla kabul görmesiyle, yabancı dil öğretiminde kapsamlı bir reform süreci içine girilmiştir. İletişimsel yöntemin temelinde şu çıkış noktası yatmaktadır: Yabancı dil, birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı ve yabancı dil yetilerinin birbirinden izole edildiği bir ders ortamında sağlıklı olarak öğrenilemez. Bu nedenle dil öğrenmenin temeli, mümkün olduğunca sözlü ya da yazılı metinlerin odak noktayı oluşturduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin birbirleriyle kombine ve entegre edilmiş bir biçimde yer aldığı doğal bir iletişim zemini üzerine kurulmalıdır (Krumm, 2001). İnsanlar arası iletişimde de dil kullanımı, sürekli belirli bağlamların somut olarak yer aldığı metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. İletişimsel yöntemin, gerek ders kitaplarında gerekse ders kitabına ek olarak kullanılan malzemelerde, iletişimin mutlak gereği olan metinselliği ana ilke olarak benimsemesiyle, yabancı dil öğretiminde diğer metin türleriyle birlikte, *edebi metinlerin kullanılması* açısından da yeni bir dönem başlamıştır.

Bu dönemin ilk aşamasında önemli bir görüş geçerlilik kazanır. Bu görüşe göre, 'işitsel-görsel yöntem' ya da 'işitsel-dilsel yöntem' gibi önceden güncel olan yabancı dil öğretim yöntemlerinin neredeyse hiç ilgi göstermediği edebi metinlerden, iletişimsel yöntemle birlikte yararlanmak mümkün hale gelmiştir. Sınıf içi ortamda iletişimin gerçekleşmesi için gereken çıkış noktası, edebi metnin derse kazandırdığı dinamikle elde edilmiştir. Burada yatan temel amaç, öğrencilerin edebi metinlerden hareketle kendi dünya görüşleriyle içinde yaşadıkları dış dünyayı ilişkilendirebilme olanağını bulması ve bu yolla dil becerilerini doğal bir biçimde kullanıp geliştirebilme olarak belirlenmiştir.

Özellikle 90lı yıllardan itibaren dil öğretiminde öncelikle benimsenen kültürler arası yaklaşımın odağında da edebi metinlerin ayrıcalıklı rolü vurgulanmıştır (Bischof, Kessling ve Krechel, 1999). Buna göre, edebi metinlerden hareketle öğrenci yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrendiği dilin kültürünü de tanıma ve öğrenme olanağını bulur. Bu sayede dil öğreniminin başlıca koşullarından biri olan kültürler arası iletişim ders ortamında somut olarak hayata geçirilebilmektedir.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyat Tartışması

Edebi metinlerin olumlu rolünü vurgulayan görüşe karşı çıkan bir görüş daha zaman içerisinde belirginlik kazanmıştır. Söz konusu karşıt görüşü savunanlara göre, derste edebi metinlerin işlenmesi yoluyla, yabancı dil öğrencisine günlük yaşam içerisinde insanlar arasında iletişim kurmada olumlu bir katkı sağlanamaz. Bu bağlamda en sık verilen örnek, Ulrich Häussermann'a aittir. Häussermann, bir metro istasyonunun duvarına asılı bir şehir planını kavramaya çalışan yabancı birine, derste öğrenmiş olduğu bir şiirin herhangi bir somut getirisi olmayacağı görüşündedir (Häussermann, 1984). Böylece, edebi metinlerle yürütülen yabancı dil dersinin pragmatik açıdan amaçlanan hedefin gerisinde kalacağı görüşü öne sürülmüştür.

Edebiyatın kullanılması lehinde ve aleyhinde ortaya atılan sayısız görüş yıllar boyu birbirini izlemiştir. Yabancı dil dersinde edebiyattan olumlu anlamda faydalanmaktan yana olan eğitimcilerin savları genel olarak şu doğrultuda yoğunlaşmaktadır: Edebiyatın, kurgusalılığı kullanılarak insan

üzerinde bıraktığı etki ve kurduğu kendine özgü yapı sayesinde okuruyla diyalog içine girmesi, yabancı dil dersinin ulaşmayı amaçladığı doğal iletişim ortamının sağlanması için gerekli olan zemini hazırlamaktadır (Busch ve Caspari, 1998). Bu arada öğrencilerin, sunî nitelikli ders kitabı metinlerinden daha fazla duygu birliği içine girebildiği edebi metinlerle derste daha iyi motive olacakları ve derse olan ilgilerinin artacağı gerçeği, göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca derste gerçekçi bir iletişim ortamı oluşturması nedeniyle edebi metinler özellikle tercih edilmelidir.

Böylece eğitimciler, öğrencilerin bütün temel dil becerilerini kullanma performanslarını arttırmak ve yabancı dil kullanımlarında otomatikleşmeyi çabuklaştırmak amacıyla derslerinde edebi metinlerin kullanımını yaygınlaştırmışlardır. Yabancı dil dersinde edebi metinlerin kullanılması, söz konusu disiplinin hem kuram hem de uygulama boyutu açısından karşılıklı destek görmüş ve yabancı dil öğretiminde özellikle lirik ve epik türdeki kısa edebi metinlerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Masallar, kısa öyküler, şiirler, somut şiirler, fabllar ve hatta şarkı metinleri dil becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunan, gerek ders kitabında yer alan, gerekse ders kitabına ek veya alternatif malzemeler olarak kabul görmüşlerdir.

3. BULGULAR

Edebiyat olgusunun bütününe ‘kuramsal’ bağlamda yaklaşıldığında, özellikle Aydınlanma çağının rasyonalist düşünce sistemiyle birlikte temeli atılmış olan edebiyat eleştirisi somut varlığıyla dikkatimizi çekmektedir. Edebiyat biliminin başlıca yapı taşı niteliğini taşıyan edebiyat eleştirisi kavramı, edebi metni baz alan bilimsel inceleme yöntemi olarak açıklanmaktadır (Koppensteiner, 2001). Buna göre, her şeyin çıkış noktasını yalnızca edebi metnin kendisi oluşturmaktadır. Araştırmacının amacı, metni gerek taşıdığı içerik özellikleri, gerekse taşıdığı biçim özellikleri açısından incelemek, analiz etmek ve yorumlamaktır. Ancak yerine getirilen belirli aşamalar sonrasında metnin ‘doğru’ çözümlenmesi yapılmış olabilir. Metne yönelik inceleme yönteminin dışındaki incelemeler nesnel ve somut olmadıkları gerekçesiyle kabul görmezler. Bu görüşe göre, yazılmış her edebi metnin belirli bir biçim-içerik ilişkisi bulunmaktadır ve bu ilişki doğrultusunda okuruna vermek istediği bir mesajı vardır. İdeal okur, metnin içinde yer alan bu şifreleri çözümlayebilmeli ve yazarın metnin içine dokuduğu mesajı algılayabilmeli, onu bulup, ortaya çıkarıp yorumlayabilmelidir.

Edebi eleştiriye göre, metinler belirli bir mesajı okura iletmek amacıyla yazıldıkları için, okurun yerine getirmesi gereken asıl görev, yazarın metniyle neyi söylemeye çalıştığını, metnin psikolojik, sosyal ya da toplumsal açıdan bakıldığında ne anlama geldiğini ortaya çıkarmaktır. Örneğin okunan metin, eleştirel ya da ironik bir nitelik taşımakta mıdır? Eğer böyle bir biçim özelliği mevcutsa bunu nasıl değerlendirmek gerekmektedir? Daima bu tip sorularla çalışan yorumlamacı edebiyat kuramı, özellikle düşünceyi odağa alan, bir neden-sonuç ilişkisi temeline ve bu ilişkinin akılcı biçimde yorumlanmasına, kısaca metnin içinden bulunup çıkartılan ‘belgelere dayalı’ bir kuramdır. Dolayısıyla edebi metinleri yorumlamada, okur ya da öğrenci tarafından ortaya koyulan herhangi bir öznel ya da duygusal yaklaşım, amaçlanan ve ‘doğruyu’ ortaya çıkaran bir nesnel yaklaşımın yanında geçerlilik kazanmamıştır. Edebi metinlere yönelik objektif bakış açısına ters düşen herhangi bir sübjektif yaklaşım, edebiyat biliminin metne dayalı analiz yönteminde kabul görmemiştir. Bunun en önemli gerekçesi, edebi metinlerin bir dokunulmazlık zırhı içinde algılanmasıdır. Yazar, metnini vermek istediği somut bir mesajı yönelik olarak kaleme almış ve onu üretmiştir. Yazar böylelikle görevini yerine getirmiş olur, daha sonra görev sırası okura geçer. İdeal bir okur da yazarın metne dokuduğu anlam ağlarını deşifre etmeli ve yazarın metin kanalıyla okuruna söylemeye çalıştığı verileri ortaya çıkarabilmelidir.

Bu tablo, yabancı dil dersinde edebi metinler konusundan bakıldığında şöyle değerlendirilmektedir: Öğrenciye yabancı dilde yazılmış bir metni doğru anlama yetisi, edebi metinlerin kullanılması yoluyla kazandırılabilir. Öğrenci, ders içerisinde edebi metni okur, metne yönelik konuşmaları dinler, kendisini sözlü ve yazılı ifade eder. Bu sayede hem algılamaya hem de üretime dayalı yabancı dil becerilerini yoğun bir sınıf içi doğal iletişim ortamında geliştirmiş olur.

Edebi metinleri baz alarak işlenen bir yabancı dil dersinin, edebi analiz temeline dayanmaması ilk aşamada düşünülemezdi, çünkü bu durumda ders içerisinde edebiyatın özüne aykırı düşme tehlikesi kendisini gösterecekti. Hatta söz konusu yabancı dil dersinin temel amacının derste yabancı dille iletişimi gerçekleştirmek olması bile, derste edebi metinlerin doğru yorumlanmasına odaklanılmasına engel oluşturmamıştır. Çalışma biçimi olarak, metin öncesi giriş aşaması, metnin işlenip anlamlandırılması aşaması ve metne yönelik alıştırmaların yer aldığı son aşamanın yer aldığı üç aşamalı geleneksel modele (PPP) bağlı kalınmıştır. Onyıllar boyunca dünyanın sayısız ülkesiyle birlikte ülkemizde de yabancı dil öğretiminde edebi metinler kullanılırken soru-cevap yöntemi çerçevesinde analiz edilmiş, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Yabancı dildeki bir edebi metni dinleyip anlama yetisi, okuyup anlama yetisi, bu metne yönelik konuşma ve yazma yetisi de hep birbiriyle kombine ediliyor, bu sayede bütün dil yetileri entegre edilmiş oluyordu.

3.1. Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Ancak uygulama açısından yaklaşıldığında, az önce açıklanan kuram boyutuyla çelişmekte olan, önceden hesaba katılmamış yeni bir sorun zaman içerisinde ciddi anlamda boy göstermiştir. Öğrencilerin, yalnızca öğretmenin bildiği o 'doğru' yoruma ulaşmakta güçlük çektiği, metni ideal okur sıfatıyla çözümlenmekte genellikle aciz kaldığı gözlenmiştir (Hinz, 1997). Bu sorunun gerekçeleri çeşitlidir. Bunların başında, edebiyatın özde yetişkin kişiler için yazılmış olması ve dünyaya yetişkinlerin perspektifinden -dolayısıyla da yetişkinlerin sorunları açısından- bakıyor olması gelmektedir. Ayrıca edebi metinde anlatılan dış dünya gerçekliği de yabancı okur kimliğindeki bir öğrencinin dış dünya gerçekliğine uzak gelebilmektedir. Yabancı dil öğrencisinin edebiyat bilimsel anlamda ideal bir yorumu ortaya koyabilmesi için alt yapı eksiklikleri vardır. Özde kendi ana dilinde okuyup yorumlanması için yazılmış olan edebi metinlerin, gerek dil seviyesi gerekse kültürel farklılıklar nedeniyle yabancı dil öğrencilerinin üzerinde bir şok etkisi bile yarattığı görülmüştür (Weinrich, 1984).

Bu nedenle, edebi metinlerle yabancı dil dersinin gerek kuram gerekse uygulama düzleminde uzlaşmaya varılan ortak nokta, malzeme seçiminde öğrencinin dil seviyesi ve sosyal dünyasıyla uyuşan edebi metinlerin derste işlenmesinin gerektiği olmuştur. Metin seçiminde özellikle kısa epik türler ve şiirler tercih edilmiş, metnin içeriğinin öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal realiteyle bağlantı kurabilecekleri, kendilerini özdeşleştirebilecekleri özellikte olmasına da özen gösterilmiştir. Eğitimciler, ders işlenirken oluşan iletişim ortamında yabancı dil öğrencilerinin bütün dil becerilerini kullanıp geliştirebilecekleri ders modelleri üzerinde yoğun olarak çalışmışlardır. Ancak öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla derste kullanılan geleneksel edebiyat çözümlenmesine yönelik soru-cevap tekniğinin, yabancı dil dersinin doğasına aykırı olduğu gerçeği de gitgide gündemdeki yerini almıştır. Buna göre, yalnızca öğretmenin 'doğru' cevabı bildiği, bütün öğrencilerin de söz konusu 'doğru' cevaba ulaşabilmek için harcadıkları çaba, genellikle karşılıksız kalmakta, bu da doğal olarak öğrenci motivasyonunun bozulmasına ve dersin veriminin büyük ölçüde azalmasına yol açmaktadır.

3.2. Alımlama Estetiğinin Olumlu Etkileri

Doğru-yanlış eksenine üzerine kurulan bir yabancı dil dersi, yaratıcılığı bütünüyle baltalar ve amaçlanan doğal iletişim ortamını bozar. Amaca ulaşmak için bir araç olarak kullanılmak üzere yardıma çağırılan edebi metinler, bu amaca ulaşmayı engelleyen asıl unsurlar olarak karşımıza çıkabilirler. Bu durumda bir kısır döngü içine girilebilir, öğrencilerden yabancı dilde okuyan bir edebiyat okuru olarak buldukları seviyelerinin üzerinde bir 'filolojik' performans beklemek, yabancı dil eğitimi çerçevesinde yapılabilecek büyük bir yanıştır. Bunun başlıca nedeni, edebi metinlerin özde amaç dili konuşan kimseler için yazılmış olmalarıdır, bu kimseler edebi metinleri okurken dil yetisi anlamında güçlük çekmezler, yapmaları gereken şey, metne odaklanmak ve metinle iletişim kurmaktır. Ana dil okuru, metni okurken hızla ilerleyebilir, beyninde daha önceden kodlanmış olduğu şemaları hemen yardıma çağırabilir. Ancak yabancı dilde okuyan bir kimsenin okuma temposu genel olarak daha yavaştır. Geriye dönüşler yapabilir, anlamını tam olarak bilmediği kelimeler ya da bölümlerle

karşılaşabilir. Sonuç olarak metni anlamlandırmaya çalışır, o da tıpkı ana dilinde okuyan biri gibi metinle iletişim kurmaya çalışır. Zaman zaman anlamı bağlamdan bulup çıkarabilir, anlam boşluklarını kendisi doldurur ve bu durum son derece normaldir.

Anlam boşluklarını kendisi dolduran okur kavramı, konumuz bağlamında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, metinde somut olarak dile getirilmeyen bilgilerin okurun beyninde otomatik olarak tamamlanması anlamına gelmektedir. Metnin doğrudan söylemediği, ancak okurun kendisinin doldurduğu anlam boşlukları, okurun ne derece yaratıcı olabileceğinin de göstergesidir. Bu gerçek konuya edebiyat bilimsel, dilbilimsel, psikolojik, felsefi ve sosyolojik açıdan yaklaşıldığında da kendisini göstermiştir. Gerçeğin göreceli olduğu, anlam olgusunun ‘objektif’ değil, ‘sübjektif’ bir kavram olduğu, özellikle 70’li yılların sonlarından beri sosyal bilimlerin bütün platformlarında gündeme yerleşmiştir.

Wolfgang Iser, geliştirdiği ‘Alımlama estetiği’ adlı okuma kuramında, okurun aynı zamanda metnin yazarı konumunda olduğunu öne sürmektedir (Iser, 1976). ‘Bir metin, ancak kendisini okuyup anlamlandıran bir okur sayesinde var olabilir’, savından hareket eden Iser, okuma estetiği alanında yeni bir çığır açmıştır. Metni üreten gerçek yazarın yanı sıra, ikinci bir üretken yazarın da okur olduğu görüşü, bütün dünyada hızla kabul görmüştür. Postmodern dünya görüşüyle de bütünüyle örtüşen alımlama estetiği, gerek ana dildeki gerekse yabancı dildeki edebiyat eğitimine doğrudan etki etmiştir (Hirschfeld, 1994). Modernist metinlerin zorluğu karşısında şaşırıp kalmış ve kafası karışmış bir okur portresi, bu teoriyle yerini özgür ve aktif bir okura bırakmıştır. Metin-okur ilişkisi çerçevesinde çoktan beri arzulanan bir demokratikleşme sürecinin varlığına, özellikle edebiyat eğitiminde gözlenen bir demokratikleşme sürecinin varlığı da eklenmiştir.

Edebiyat eğitimindeki reform süreci içerisinde ilk olarak, geleneksel edebi metin analizi yönteminden uzaklaşma gözlemlenmektedir. Metnin tek bir ‘doğru’ anlamının olmayabileceği, anlamın ancak okur faktörüyle belirginlik kazanacağı ve anlamın okura göre değişip farklılaşabileceği, edebiyat eğitimi açısından yorumlandığında şu anlama gelmektedir: Artık yazarın metnini yazarken ne demek istediği sorusunun yanıtını aramak yerine, okur olarak öğrencinin o metni nasıl anlamlandırdığı sorusuna öncelik verilmelidir. Totaliter yapılardan uzaklaşan postmodern anlayış, edebiyat eğitiminde de yansıma bulmuş ve özellikle gerçeğin göreceli olduğundan yola çıkılan bir edebiyat eğitimi reformuna yol açmıştır. Yalnızca ana dildeki edebiyat eğitiminin değil, özellikle yabancı dil dersindeki edebiyat eğitiminin temel ilkesi, öğrenci merkezli eğitim ve öğretim olarak değişmiştir.

4. YORUM

Edebiyatı ‘Alımlama estetiği’ modeli, geleneksel edebiyat eleştirisinin dayandığı objektiflik ilkesine sübjektif yaklaşımı savunma yoluyla karşı çıkmıştır. Temel ilke, edebi metnin anlamının onu okuyup algılayan okur olmaksızın kağıt üzerindeki siyah noktalardan başka hiçbir anlam ifade etmeyeceğidir (Bredella, 2003). Algılama ise her okurda farklıdır, metni okuyan herkes ona kendi kognitif bakış açısından yaklaşacak ve dolayısıyla kendine özgü sübjektif bir boyutta anlamlandıracaktır. Bu büyük paradigma değişimi, yabancı dilde edebiyat eğitiminin de büyük bir değişim ve reform süreci içine girmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Edebiyatın “kapalı” modelden vazgeçip “açık” bir modele yönelmesi, metnin anlam, analiz ve yorumu çerçevesinde doğal olarak açık uçluluğu ön plana taşımaktadır. Tek bir doğru anlamın ortaya çıkarılmaya çalışılması, modern yaklaşıma göre artık geçmişte kalması gereken bir eleştiri ve analiz yöntemidir. Edebi metinlerle işlenen modern dil dersinin merkezinde artık metnin okuru olan ve onu okurken yeniden üreten sübjektif öğrenci görüşleri yer almalıdır.

Geleneksel soru-cevap yönteminin yerine geçen öğrenci merkezli ders tekniğinde öğretmen artık ‘her şeyi bilen kişi’ kimliğiyle odakta yer almamalıdır. Öğretmenin sınıf içerisindeki işlevi, daha çok bir yardımcı ve aracı olma doğrultusunda belirginlik kazanır. Yabancı dil dersinde edebi metnin asıl fonksiyonu, öğrencinin geçmişteki deneyimlerini, kendine özgü düşüncelerini ve görüşlerini özgürce dile getirebileceği bir ders ortamının oluşturulması yönündedir. Bu bakış açısından hareketle işlenen bir yabancı dil dersinde, odakta yer alan soru, metnin yazarının okuruna ne anlatmaya çalıştığı

sorusu değil, metnin okurunun, yani yabancı dil öğrencisinin metinden ne anladığı sorusudur. Alımlama estetiğinin benimsediği okuru baz alan yaklaşım, 'açık' yapıli dil dersinde izlenecek yöntemin temelini oluşturmaliadır (Bredella, 2003). Okurun beyninin içinde metni nasıl yapılandırdığı ilgi alanının merkezinde yer almalıdır. Bu kognitif yapılandırma süreci içerisinde okur olarak yabancı dil öğrencisinin kişiliği, onun geçmişi, onun duyguları, kısacası onun yaşamı ön plana taşınır. Ders öğrenci merkezli işlenirken, derste yapılan aktiviteler de doğal olarak öğrencinin aktifleşmesine olanak tanıyacaktır.

4.1. Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Dersi

Öğrencilerin yabancı dil dersinde aktif kılınması, yabancı dil dersinin mutlak gereğidir, çünkü ders içerisinde aktif konumda olan öğrencilerin yabancı dil becerilerinin pasif konumdakilere göre çok daha hızlı geliştiği, bilinen bir gerçektir. Bu durumda, edebi metinlerle işlenen geleneksel yapıdaki yabancı dil dersinde, genel öğrenci tutumunun aktifliği sağlamada yeterli olmadığı da gözlenmiştir (Feld-Knapp, 1996). Öğrencinin aktif kılınmasının amaçlandığı bir yabancı dil dersi, ders işleme biçiminin yaratıcılık üzerine oturduğu, doğrudan öğrencinin deneyimine, davranışına ve üretimine yönelik bir ders kimliğine büründürülmelidir. Bu bağlamda öğrenci, edebi metinden hareketle kendi zihin gücünün ön planda olduğu düşüncelerini dile getirebilir. Okuma ve dinlemenin yanı sıra konuşma ve yazma becerileri doğal iletişimin kattığı ivmeyle gelişmelerini hızlandırabilirler. Bir diğer deyişle, yabancı dil öğrencisi geleneksel edebiyat eğitiminde olduğu gibi dinleyip okumakla kalmaz, yalnızca analiz ve yorum yapmakla kalmaz, inisiyatifi kendisi ele alır: Metinleri tamamlayarak, genişleterek, değiştirerek, hatta metinleri dramatize ederek yapar bunu, epik metni oyun haline dönüştürüp ders içerisinde kendisinin kaleme aldığı metnin oyununu sergileyebilir örneğin.

Yabancı dil dersinde edebi metinlerle yaratıcı çalışma biçimleri, birçok Avrupa ülkesinde özellikle 90lı yılların başlarından beri ders uygulamasında kullanılmaktadır. Ancak 'Alımlama estetiği'nin Amerika'dan sonra Avrupa'da da ana dilde edebiyat eğitimi üzerindeki etkisinin büyük olduğunu göz önünde tutarsak, öğrencinin aktivitelerinden kaynağını alan üretime dayalı yaratıcı tekniklerin ilk olarak ana dilde edebiyat derslerinde kullanıldığını belirtmek gerekir. Yabancı dilde edebiyat eğitimi, ana dil için uygulanan edebiyat eğitiminin yöntemlerinden çoğu zaman faydalanmıştır. Bu bağlamda, yaratıcı tekniklerin ve üretime yönelik çalışma biçimlerinin yabancı dil dersinin amaçlarına çok daha uygun olduğunu özellikle vurgulamalıyız. Modern yabancı dil dersi öğrenci merkezli işlenmek zorundadır ve diğer tüm araçlar gibi edebi metinler de bu amaca hizmet etmelidir.

4.2. Kognitif Psikolojinin Rolü

Edebi metinlerin kullanıldığı yabancı dil dersinde yaratıcı çalışma biçimlerine yönelme, özellikle kognitif psikolojinin dil eğitimi alanında elde ettiği güncel bilgiler sonucunda hız kazanmıştır (Spinner, 1999). Elde edilen bu bilgilere göre, bireyde öğrenme süreci beynin her iki yarım küresinin de aktif kılınmasıyla olumlu yönde etkilenmektedir. Sağ yarım küre 'duygu', sol yarım küre 'akıl' bazlı çalıştığından, öğrencinin bir bilgiyi daha başarılı bir biçimde öğrenebilmesi için ders içinde nesnel yaklaşımlara paralel olarak öznel yaklaşımların da uygulama bulması gerekmektedir (Schiffler, 2002). Bu noktadan hareketle, öğrenci merkezli yabancı dil eğitiminde, öğrenci ile metin arasında öğrencinin kişiliğini temel alan ilişkiler ağının örülmesi için gerekenin yapılması şarttır. Bu durumda, öğrencinin ders içindeki pasif kimliğinden sıyrılması ve aktif kılınması gerekmektedir. Öğrencinin aktif kılınması, derste inisiyatifin kendisinin elinde olduğu aktiviteler aracılığıyla sağlanmalıdır. Bu aktiviteler, öğrencinin kendi kişisel potansiyelini devreye sokmasına yönelik aktiviteler olmalıdır. Kendi performansının üzerinde bir bilgi birikiminin ortaya koyulması beklenmemelidir. Daha çok iç dinamikler ön planda yer almalıdır, örneğin edebi metindeki bir olguyu/sorunu öğrencinin nasıl değerlendirdiği, ya da metindeki kişinin yerinde olması durumunda neler yapabileceği biçimindeki sorular odaktaki yerini almalıdır. Öğrenci bu bağlamda orijinal edebi metin üzerinde oynayabilir, ona müdahale edebilir, değişiklikler ya da eklemeler yapabilir.

Bütün yaratıcı nitelik taşıyan aktiviteler, öğrencinin kendi eylemine yöneliktir. Sonuçta odakta öğrencinin yaptığı yaratıcı çalışma sonrasında ortaya çıkan yeni bir ürünün varlığı söz konusudur. Yeni bir metin sonu, ya da yeni bir metin türü gibi bir çalışmanın ortaya çıkması için ilk aşamada orijinal edebi metnin anlamlandırılmış olması gerekir. Bir diğer deyişle, yaratıcılık ya da üretim aşamasına geçen öğrencinin normal olarak metni tanımış ve anlamış olması gerekir. Rasyonalist ve objektif nitelikli bu anlamlandırma çalışmasını duygusal ve subjektif nitelikli öğrenci merkezli, öğrencinin davranışlarına ve üretimine dayalı çalışma teknikleri izlemelidir. Metnin değil, kendisinin dersin odağında olduğunu kavrayan öğrencinin büyük ölçüde kişilik gelişimi de bu gelişmeden olumlu yönde etkilenmektedir. Odak noktasını öğrencisinin bizzat kendisine yönelten bir yabancı dil dersi, eğitimin genel ilkesi olan kişilik gelişimine de somut destek sağlamış olur (Spinner, 2001, 2002).

Edebi metinlerle yabancı dil eğitiminde benimsenen subjektif yaklaşım, kognitif psikolojinin metin okuma biçimleri konusunda elde ettiği güncel verilere dayanmaktadır. Buna göre, bir okur bir metni okurken, yalnızca metin içinde somut anlamda dile getirilen verileri algılamakla kalmaz (bottom-up yaklaşımı). Okurun daha önceki bilgileri, kendi yaşam deneyimleri, kendi kişilik özellikleri gibi faktörler onun metinde somut anlamda dile getirilmemiş olan diğer verileri de bağlamdan bulup çıkartabilmesini sağlar. Bir bakıma anlam boşluklarını sürekli kendisi doldurur, anlamı oluşturur ve tamamlar (top-down yaklaşımı) (Schwarz, 1996). Yabancı dilde okuyan bir okuru ana dilde okuyan bir okurdan ayıran bir önemli fark da, okuma hızının daha düşük olmasında yatar. Yabancı dil eğitiminde metin okuma sürecinin özellikle yavaşlatılması prensip olarak tercih edilmektedir, çünkü tekrara dayanan ve yavaş işleyen bir algılayış temposunun, yabancı dil edinimini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Hinz, 1996). Buna karşın hızlı bir okuma temposu içerisindeki bir yabancı dil okurunun gerekli zihinsel kodlamaları yapamayacağı kaygısı söz konusudur. Ancak öğrencinin yabancı dil düzeyi ilerleme kaydettikçe, metni algılamada bir çabuklaşma ve otomatikleşme gözlenmesi, doğal olarak yabancı dil eğitimcilerinin temel hedefleri arasında gelmektedir.

4.3. Yaratıcı Çalışma Biçimleri ve Uygulamaları

Edebiyat, yaratıcı öğrenmeyi gerçekleştirme yolunda ideal bir araç niteliğini taşımaktadır (Rück, 1990). Edebi metinlere yaratıcı çalışma biçimleri çok çeşitli olmaları nedeniyle kategorize edilmelidir ve yabancı dil dersinin aşamaları da bu kategorilere göre yapılandırılmalıdır. Öğrencinin psikolojisi üzerinde bırakılması gereken etki, yaratıcı tekniklerin çıkış noktasını oluşturmaktadır, örneğin bir metin, bir resim, müzik, sesler, nesnelere, derste çıkılan düş yolculukları ya da bir olgunun tamamen yeniden ortaya koyulmasına yönelik olarak tanımlanan bir 'görev', bu ilk etkiyi verir. Bu etkiyi öğrenci tarafından gelen bir tepki izleyecektir ve bu tepki doğal biçimde kendiliğinden verilir, çünkü derste beklentiler öğrencinin kendi dünya görüşü ve kendi yorumlayış biçimiyle ilişkilidir.

Edebi metinlerle yabancı dil dersinde öğrenciyi aktif kılmak ve motivasyonunu artırmak amacıyla kullanılan yaratıcı çalışma biçimlerini, Tablo 1de görüldüğü gibi, üç ana kategori altında toplayarak uygulamak mümkündür. 1. aşama, öğrencilerin ön bilgilerini devreye sokarak merak uyandırıp işlenecek metne yönelik ilginin artması işlevini yerine getirirken, 2. aşamada metni anlamaya yönelik incelemelerin oynusu ve zevkli bir ortam içerisinde yürütülmesi sağlanmaktadır. Burada, öğrencilerin yabancı metinle doğal bir iletişim kurabilmesi için öğretmenin değil, öğrenci sorularının baz alınması esastır. 3. aşamada ise, derste ele alınan edebi metinden özellikle yaratıcı yazım biçimlerini gerçekleştirmek için yararlanıldığı görülmektedir. Bu aşamada aktif kılınan öğrenciler, kendi ürettikleri çalışmalar aracılığıyla yabancı dilde yazma becerilerini etkili bir biçimde geliştirme olanağını bulacaklardır. Bu çalışma biçimlerinin çoğu, öğrencilerin birbirleriyle eşleşmesi ya da üçlü-dörtlü gruplar oluşturması yoluyla da uygulanabilir.

Tablo 1. Örnek niteliği taşıyan yaratıcı çalışma biçimleri ve uygulama aşamaları (Bkz. Caspari 1994, Kast 1994, Hinz 1997)

1. Aşama: Metnin okunması öncesindeki çalışma biçimleri	2. Aşama: Metnin okunması sırasındaki çalışma biçimleri	3. Aşama: Metnin okunması sonrasındaki çalışma biçimleri
Metnin konusu ile bağlantılı olan görsel malzemelerle yapılan çalışmalar (resimler, fotoğraflar, karikatürler, kolaj çalışmaları, posterler ya da çizimler)	Birbirinden ayrılmış metin parçalarını bir araya getirme (Patchwork / yama, Puzzle / yap-boz çalışmaları)	Önceden verilmemiş olan metin başlığını bulma çalışmaları
Metnin konusu ile bağlantılı olan işitsel malzemelerle yapılan çalışmalar (müzik parçaları, akustik etkiler ya da müzik eşliğinde yapılan düş yolculukları)	Metne yerleştirilen boşlukları doldurma ya da tamamlama çalışmaları (cevap seçenekleri verilebilir ya da verilmez)	Metni tamamen farklı bir türe dönüştürmek (radyo oyunu ya da kısa oyun sahneleri oluşturmak ve bunları canlandırmak)
Anahtar kelimelerden yola çıkarak yapılan üretim bazı çalışmalar (beyinde oluşan çağrışımlar, beyin fırtınası, kelime listeleri, kısa öyküler, şiirler)	Okuma sonrasındaki ilk kişisel izlenimlerin dile getirilmesi (sözlü ya da yazılı olarak)	Metnin içeriğine yönelik müdahaleler yapmak (metnin sonunu değiştirmek, alternatif niteliğini taşıyan farklı ve yeni sahneler yerleştirmek)
Başlık, konu, metnin öğeleri, metnin kişileri doğrultusunda yapılan üretim bazı çalışmalar (içeriğe yönelik tahminler, olay akışını belirleme)	İlk kişisel izlenimlerin farklı bir biçime dönüştürülmesi (resim, grafik ya da metin üretimi)	Metinde yalnızca imâ edilmiş olan bazı örtülü unsurları devreye sokmak (metin kişilerinin düşünceleri, hayali konuşmalar ya da mektuplar)
Provokatif etki yaratan sözlerin kullanımı (örnek: "Männer sind klüger als Frauen.")	Bazı kısımlarda metni okumaya ara vererek metnin devamının oluşturulması ya da sonraki gelişmelerin tahmin edilmesi	Metinde somut değişiklikler yapmak (yeni kişiler eklemek, olayın geçtiği yeri ve zamanı farklı kılmak, kişilerin cinsiyetlerini, yaşlarını vs. değiştirmek)
Metnin konusuna ilişkin genelleyci sözlerin kullanımı (örnek: "Keine Liebe ist wie die erste Liebe.")	Metinde belirgin olan görüşlere ve savlara yönelik saptamaların ve değerlendirmelerin yapılması	Orijinal metne benzer biçim özelliklerine sahip metinleri kaleme almak (mevcut örneğe paralel şiir, öykü, masal vs. yazmak)
Sıralama aktivitesi (çeşitli görüşlerin inandırıcılık düzeyine göre sıralanıp tartışılması)	Metin üretimi (saptanan çeşitli sorulara ve biçim özelliklerine yönelik olarak ya da metnin başlangıcının verilip devamının oluşturulması yoluyla)	Orijinal metnin içerik özelliklerine paralel olan farklı türde metinleri kaleme almak (mektup, okur mektubu, röportaj, gazete haberi, diyalog metni, öykü ya da günlük biçiminde kendi özgün metnini yazmak)
Saptanan belirli sorular çerçevesinde öğrenci görüşlerine ilişkin küçük çaplı bir anket uygulaması	Öğrencinin kişisel okuma deneyimini irdeleyen soruların yanıtlanması (metin içeriği ve yorumuna yönelik açıklamalar, öğrenci algılarından ve tepkilerinden yola çıkılarak yapılır)	Bir metni farklı bir metin kişisi açısından yaklaşılarak kaleme almak (yeni bir kişinin ya da yan kişilerden herhangi birisinin bakış açısından hareketle yazmak)

5. SONUÇLAR

Alımlama estetiğinin ve kognitif psikolojinin dil eğitimine katkıları sonucunda benimsenen "yaparak öğrenme" ("Learning by doing") (Kast, 1994) ilkesinden hareketle şu değerlendirmeye ulaşmak mümkündür: Öğrenci merkezli, üretime ve davranışa yönelik yaratıcı öğretim tekniklerin kullanıldığı ders modelleri, yabancı dili öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyip hızlandırmaktadır

(Caspari, 1994). ABD’de ve Avrupa ülkelerinin çoğunda dil dersinde eski deyiimiyle ‘soruların’ yerini artık ‘görevler’ almıştır (Task-Based Language Learning and Teaching). ‘Görev’ teriminden anlaşılması gereken, yerine getirilmesi beklenen bir eylemin dersin odağında yer alması gerektiğidir. Dolayısıyla yanıtı ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ olan sorular artık doğrudan kullanılmamalıdır; bunun yerine öğrencilerden belirli davranışlar sonucu ortaya koymasına gereken proje bazlı aktiviteler söz konusu olmalıdır. Bu aktiviteler orijinal, komik, absürd vb. sonuçlar dahi ortaya çıkarılabilir (Caspari, 2003). Bu tarz bir ‘açık’ yapıya yabancı dil dersi, öğrenci merkezli olarak işlenmiş olacaktır. Öğrencinin düşüncelerinin, yaşam deneyimlerinin, düş gücünün, yaratıcılığının, duygularının ve davranışlarının ders içi kolektif ve bireysel çalışma biçimleriyle odağa yerleşmesi, doğal olarak öğrencinin kendisinin odağa yerleşmesi anlamını taşımaktadır.

Öğrenci merkezli dil dersi, gerçek iletişim ortamının doğrudan oluşmasını sağlamaktadır. Sınıf içinde gerçek iletişim ortamının yaratılması, gerek iletişimsel yöntemin, gerekse kültürler arası yaklaşımın başlıca amaçlarından biridir. Öğrencinin aktif ve yaratıcı kılınması, derste motivasyonun artması ve buna bağlı yabancı dille öğrenci arasında olumlu bir ilişki içerisine girilmesini sağlar. Bütün bu tablonun doğal bir sonucu olarak da, yabancı dil ediniminde başarı düzeyinin yükselmesi söz konusudur (Umbreit ve Arnegger, 1993).

6. ÖNERİLER

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarı düzeyine erişebilmek için, yabancı dil eğitimcileri tarafından geliştirilen güncel edebiyat eğitimi modellerinin (Delanoy, 2002) ülkemizde yabancı dil öğretmenlerine yakından tanıtılması ve bu sayede ders içi uygulamalarda kullanılması sağlanmalıdır. Bu bağlamda, dil eğitiminde geliştirilen öğrenci merkezli ders modellerinin Avrupa’ya paralel olarak ülkemizde de daha sık uygulama bulmasının sağlanması gerekmektedir. Yabancı dilde edebiyat eğitimi konusunda birçok Avrupa ülkesinde kullanılan yaratıcı çalışma biçimlerinin, ülkemizde çoklukla uygulanmakta olan geleneksel yöntemin yerine geçmesi için somut adımlar atılmalıdır. Edebi metinlerle öğrenci merkezli yabancı dil dersi modellerine yönelik bilimsel yayınlar, toplantılar ve çalıştaylar, modern yaklaşımların ve öğretim tekniklerinin tanıtımını ve yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Fakat kanımca daha da önemli bir nokta, yabancı dil öğretmenleri ile akademisyenler arasındaki diyalog eksikliğinin giderilmesidir. Kuram geliştirmekten sorumlu akademik araştırmacılar, söz konusu kuramın uygulama boyutu hakkında en sağlıklı bilgiyi yabancı dil öğretmenlerinden gelen dönütler aracılığıyla elde edeceklerdir. Bu noktada, ampirik dil eğitimi araştırmaları yapılması amacıyla fakülte-okul işbirliğini baz alan ortak çalışma projelerinin sayıca artması, olumlu yönde atılacak bir adım olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Langenscheidt.
- Bredella, L. (2003). Literaturwissenschaft. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (p.54-60). Tübingen, Basel: A. Francke.
- Busch, W., Caspari, D. (1998). Verfahren der Textbegegnung. In *Englisch lernen und lehren* (p. 168-177). Berlin: Cornelsen.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Caspari, D. (2003). Kreative Übungen. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (p. 308-311). Tübingen, Basel: A. Francke.
- Delanoy, W. (2002). Literaturdidaktik und fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog. In *Arbeitsfelder der Literaturdidaktik: Bilanz und Perspektiven* (p. 55-98). Tübingen: Gunter Narr.
- Feld-Knapp, I. (1996). Literaturdidaktische Modelle für den Literaturunterricht. In *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* (p. 141-159). Budapest, Bonn: DAAD.
- Häussermann, U. (1984). Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis, Seminarbericht* (p.30-32). München: Goethe Institut.
- Hinz, K. (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43, 139-150.

- Hinz, K. (1997). Die Phasen des pre-reading, reading und post-reading im fremdsprachlichen Literaturunterricht – Schüleraktivierende und kreative Methoden. In *Der Text im Fremdsprachenunterricht* (249-258). Bochum: AKS.
- Hirschfeld, U., Fechner, J., Krumm, H.-J. (1994). *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt: Tagungsbericht / 10. Internationale Deutschlehrertagung*. München: Iudicium.
- Iser, W. (1976). *Akt des Lesens*. Tübingen, München: Fink.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 11, 4-13.
- Koppstein, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht, Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Krumm, H.-J. (2001). Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 24, 5-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Almanca Öğretim Programı. 19.10.2005 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=view-download&cid=14 adresinden alınmıştır.
- Rück, H. (1990). Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht. In *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht* (p.7-21). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Schiffler, L. (2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen, Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer.
- Schwarz, M. (1996). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Spinner, K. (1999). Die eigenen Lernwege unterstützen.- Die sog. kognitive Wende in der Deutschdidaktik. In *Neue Wege im Literaturunterricht* (4-10). Hannover: Schroedel.
- Spinner, K. (2001). *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Spinner, K. (2002). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In *Gundzüge der Literaturdidaktik* (247-257). München: dtv.
- Umbreit, M., Arnegger, M. (1993). *Kurze literarische Texte als Schreibimpuls im Fremdsprachenunterricht Deutsch, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*, 37, 221-250.
- Weinrich, H. (1984). Die vernachlässigte “Fertigkeit” – Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht-. In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis, Seminarbericht* (p.11-14). München: Goethe Institut.