Schriften zur Sprache und Literatur

VOL. IV

TAHİR BALCI
ALİ OSMAN ÖZTÜRK
MUNİSE AKSÖZ

IJOPEC
PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR IV

Edited By
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Munise Aksöz

Schriften zur Sprache und Literatur IV

(Edited by: Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Munise Aksöz)

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

IJOPEC Publication Limited
60 Westmeade Close
Cheshunt, Waltham Cross
Hertfordshire
EN7 6JR London

www.ijopec.co.uk
E-Mail: info@ijopoc.co.uk
Phone: (+44) 73 875 2361 (UK)
(+90) 488 217 4007 (Turkey)

Schriften zur Sprache und Literatur IV
First Edition, March 2020
IJOPEC Publication No: 2020/5

ISBN: 978-1-912503-79-7

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted in any form or by any means electronically without author's permission. No responsibility is accepted for the accuracy of information contained in the text, illustrations or advertisements. The opinions expressed in these chapters are not necessarily those of the editors or publisher.

A catalogue record for this book is available from Nielsen Book Data, British Library and Google Books.

The publishing responsibilities of the chapters in this book belong to the authors.

Printed in London.

Composer:
IJOPEC Art Design

Cover illustrators are from Pinclipart & Freepik

CONTENTS

1. DIE VERBVALENZ ALS LERNPROBLEM IM DAF-UNTERRICHT.....7
Adnan Oflaz

2. DER GEBRAUCH DEUTSCHER ARTIKELWÖRTER 29
Tahir Balcı

3. DIE WOCHENMARKTSPRACHE.....45
Tahir Balcı

4. SÖZLÜK YAZMA SÜRECİ VE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜK EĞİTİMİ.....51
Yasemin Darancık

5. SÖZLÜK(ÇÜLÜK)VE SÖZLÜĞÜ BELİRLEYEN ETMENLER 63
Munise Aksöz

6. SPRACHLICHES HANDELN FÜR ‚FERTIGKEIT SPRECHEN' IN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG MIT UNTERSTÜTZUNG DER DIGITALEN MEDIEN 77
Mukadder Seyhan Yücel

7. YABANCI DİL EĞİTİMİNDE BİLGİ EZBERLEMEYE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....89
Handan Köksal

8. EIN ÜBERBLICK ZU DEN TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DEUTSCHER SATZKONSTRUKTIONEN 109
Özge Sinem İmrağ

9. RESÜMEE DES ROMANS 'STEPPENWOLF' VON HERMANN HESSE UND DIE ANALYSE DER GEFÜHLSWELT DER HAUPTFIGUR IM GEISTE DER PHILOSOPHIE HERAKLITS UND DES EXPRESSIONISMUS 121
Bekir Özgün

10. EPİK TİYATRO VE MAX FRISCH'İN ANDORRA ADLI OYUNU 141
Bülent Kırmızı

11. GASTARBEITERLIEDER ALS POLITISCHE GESELLSCHAFTSKRITIK.....151
Ali Osman Öztürk

12. J.V. STALİN'İN DİLE YAKLAŞIMI 165
Serkan Demiral

13. THOMAS MANN'IN "DEĞİŞEN KAFALAR" VE THÉOPHILE GAUTIER'İN "AVATAR" ESERLERİNDE BEDEN VE RUH DEĞİŞİMİNDE "KUTSALIN TEZAHÜRÜ" ÜZERİNE BİR ANALİZ 175
Kadir Albayrak

14. DESCRIPTIVE REVIEW OF TEACHER AUTONOMY, ITS ROLE FOR CONTEXTUAL ESL/EFL CLASSES AND OBSTACLES FOR UNDEVELOPED TEACHER AUTONOMY AT SCHOOLS 189
Mehmet Veysi Babayiğit

15. DIGITAL RESOURCES FOR AUTHENTIC MATERIALS IN LANGUAGE CLASSROOMS.....199
Bengü Aksu Ataç

16. AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI BAĞLAMINDA ÇOKDİLLİ EĞİTİM İZLENCELERİ.....215
Bengü Aksu Ataç

17. TÜRKÇE, İNGİLİZCE VE ALMANCA EĞİTİMİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİK ÜRÜNLERİN KARŞILAŞTIRILMASI.....227
Lokman Tanrıkulu, Hatice Seda Gül

18. EINSTELLUNG DER STUDENTEN HINSICHTLICH DES UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHTS BEI MUTTERSPRACHLERN DES TÜRKISCHEN.....243
Aişe Sezik, Ergün Serindağ

19. NIVEAUBEWUSSTSEIN UND EIGENBEWERTUNG DER IM 5./6. SEMESTER STUDIERENDEN AN DER DEUTSCHLEHRERABTEILUNG DER ÇUKUROVA UNIVERSITÄT....261
Ali Sami Aksöz

20. METAMORPHOSE UND DIE OPFERBEREITSCHAFT DES SCHWESTERS IN DEN AUSGEWÄHLTEN VOLKSMÄRCHEN VON DEN BRÜDERN GRIMM.....271
İlker Çöltü

21. DIE STELLUNG DER EINFLUSSFORSCHUNG DER MOTIVANALOGIE VON LIEBE UND GÜTE IN DER KOMPARATISTISCHEN DISZIPLIN ANHAND DER WERKE „DER KAUKASISCHE KREIDEKREIS“ VON BERTOLT BRECHT, „KAN KONUŞMAZ“ VON NAZIM HIKMET UND DEM FILM „SELVI BOYLUM AL YAZMALIM“ VON ATIF YILMAZ.....283
Cavidan Çöltü Imren

22. EIN DIDAKTISCHER VERGLEICHUNGSVERSUCH IN DER KOMPARATISTIK. DARGESTELLT AN DEN WERKEN „EIN KIND“ VON THOMAS BERNHARD, „HAUS OHNE HÜTER“ VON HEINRICH BÖLL UND DEM FILM „BABAM VE OĞLUM“ VON ÇAĞAN IRMAK 301
Cavidan Çöltü İmren

23. NEZİHE MERİÇ'İN MENEKŞELİ BİLİNÇ ÖYKÜSÜNDE KADIN 319
Alev Önder

24. ÖMER SEYFETTİN'İN BAHAR VE KELEBEKLER HİKÂYESİNDE KADIN DÜNYASI 333
Alev Önder

25. INTERPERSONAL METADISCOURSE MARKERS IN TURKISH OPINION ARTICLES PUBLISHED IN PRO AND ANTI- GOVERNMENT NEWSPAPERS.....351
Elçin Esmer

26. THE VIEWS OF 5TH GRADE SOCIAL AND SCIENCE PUPILS ON CLIL PRACTICES.....363
Deniz Güler, Abdurrahman Kilimci

27. EĞİTİMDE İNOVASYON VE SOSYAL İNOVASYON ETKİLEŞİMİ....375
Gülden Tüm

28. YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİYLE BAŞA ÇIKMA YOLLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA.....387
Gülden Tüm

29. ENGLISH TENSE – ASPECT STRUCTURES AND SEMANTIC CLASSES OF VERBS IN LEARNER LANGUAGE 399
Fatih Ünal Bozdağ

30. LANGUAGE ASSESSMENT POLICY WITHIN CITIZENSHIP CONTEXT: A CASE OF CANADA AND TURKEY 409
Hülya Tuncer, Tuçe Öztürk Karataş

31. PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS REGARDING THEIR POSSIBLE FUTURE SELVES: A TEACHER OR AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER? 427
Hülya Tuncer

32. ALMANCA BAŞARI ANLAMSIZLIK ÖLÇEĞİ'NİN (ABAÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI 439
Yasemin Darancık

1

DIE VERBVALENZ ALS LERNPROBLEM IM DAF-UNTERRICHT

Adnan Oflaz[1]

EINLEITUNG

Das Erlernen einer neuen Fremdsprache fällt vielen Lernenden schwer. Beim Lernprozess muss man sich die neuen Wörter merken und wissen, wie diese gelernten Wörter zusammengesetzt werden. Bei der Satzbildung verknüpft der Lernende dieses neue Wissen mit schon vorhandenen Sprachkenntnissen. Dabei nimmt man die Muttersprache automatisch zu Hilfe. Der Lernende überträgt muttersprachliche Strukturen bzw. die grammatikalischen Regeln, die schon beherrscht wurden und versucht, auf diese Weise neue Sätze zu bilden. Aber die grammatikalischen Eigenschaften der Zielsprache können von den Eigenschaften der Muttersprache völlig unterschiedlich sein. Durch diese Unterschiede und Abweichungen entstehen große Schwierigkeiten beim Fremdsprachlernen. Andererseits ist es sehr wichtig, zu welcher Sprachfamilie die Zielsprache gehört. Die Sprachfamilie spielt an dieser Stelle eine entscheidende Rolle. Die Sprachen, die aus der gleichen Sprachfamilie stammen, sind leichter zu erlernen als die nicht verwandten Sprachen. Ein Sprachvergleich bietet die Möglichkeit, um die Kontraste und Konvergenzen zwischen den Sprachen sehen zu können. Die türkische Sprache ist eine agglutinierende Sprache, und der Stamm bleibt bei den Deklinationen, Wortbildungen und Konjugationen unverändert. Die deutsche Sprache zeigt dagegen als flektierende Sprache morphologische Veränderungen bei Verben, Nomen, Adjektiven und Pronomen. Wie bereits erwähnt wurde, gibt es zwischen dem Deutschen und dem Türkischen viele Unterschiede, die zu Fehlern auf syntaktischer, semantischer und grammatikalischer Ebene führen. Aus diesem Blickwinkel werden in dieser Studie zuerst die Begriffe “Valenz” und “Dependenzgrammatik” behandelt und spezifische Lernprobleme, die aufgrund der Wertigkeit der Verben auftreten, untersucht.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dependenzgrammatik

Dependenzgrammatik ist ein strukturalistisches Modell, das die Abhängigkeitsrelationen zwischen den Elementen eines Satzes bezeichnet. Dependenz bedeutet "Abhängigkeit" und wurde als ein Prinzip von Tesnière in die moderne Grammatik eingeführt. In der Dependenzgrammatik wird der Satz nicht linear sondern hierarchisch aufgefasst. "Die Dependenzgrammatik wurde bekannt vor allem durch Tesnière (1959) und versteht sich als strukturelle Syntax, die hinter der (eindimensionalen) linearen Redekette die (mehrdimensionale) hierarhische strukturelle Ordnung sichtbar machen will" (Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2001, S. 183). Zwischen den Elementen im Satz entstehen Abhängigkeitsrelationen. Um diese Relationen zu zeigen, benutzt man "das Stemma" bwz. den Abhängigkeitsstammbaum. "Der Stammbaum wird bei Tesniere so aufgebaut, dass das Verb – als Knoten aller Knoten im Satz- den Satz regiert und an der Spitze steht. Die strukturelle Satzanalyse geht deshalb vom Verb aus" (Helbig, 1989, S.198). Das Verb wird als wichtigste Konstituente zwischen Wortarten angesehen. In der Dependenzgrammatik liegt das Verb als Zentralknote. Das bedeutet, dass das Verb alle anderen Elemente im Satz regiert. "Als Kern des Satzes besitzt das Verb die Fähigkeit, seine Satzglieder in Anzahl und Art zu bestimmen, da es Restriktionen setzt" (Zifonun et al. 1997, s.1070). "Die Struktur bzw. der Aufbau eines Satzes wird somit größtenteils durch das Verb festgelegt" (Zifonun et al. 1997, s.1037). "In der Dependenzgrammatik ist Regens die Bezeichnung für ein sprachliches Element, das ein oder mehrere andere Elemente regiert. Das Regens ist also ein „übergeordnetes Element in einer Dependenzrelation" (Engel, 1994, s.313)". Das höchste Element (das Regens) ist somit das Verb.

Valenz des Verbs

Nach Johannes Erben, einem deutschen Valenztheoretiker, bildet das Verb „im deutschen (Verbal-) Satz den charakteristischen Aussagekern. "Von seiner Art und Wertigkeit hängt es wesentlich ab, welche und wie viele Ergänzungsbestimmungen im Vor- und Nachfeld des Verbs auftreten und das Satzschema ausgestalten" (Erben, 1958, s.165). Die Fähigkeit des Verbs, eine bestimmte Zahl von Aktanten zu sich zu nehmen, vergleicht Tesnière mit der Wertigkeit eines Atoms und bezeichnet sie als Valenz (Helbig, 1986, s.203). Bei der Valenzgrammatik ist das Verb (wie ein Atom) das zentrale Wort des Satzes. Jedes Wort ist im Satz vom Verb abhängig. "Das Verb regiert (als Prädikat des Satzes) die übrigen Satzglieder,

es ist das für Anzahl und Art der Ergänzungen verantwortliche Element im Satz, das heißt: alle notwendigen Satzglieder sind in Form, Funktion und Position vom Verb bestimmt" (Acar, 2005, s.37). Zwei Aspekte der Valenz sind zu unterscheiden. Das Erste (quantitativ) betrifft die Anzahl der Leerstellen, die ein Verb eröffnet, das Zweite (qualitativ) deren Art. Dabei lassen sich wiederum drei Ebenen der Valenz unterscheiden, nämlich (morpho-) syntaktische, semantische und logische Valenz (vgl. Welke, 1988):

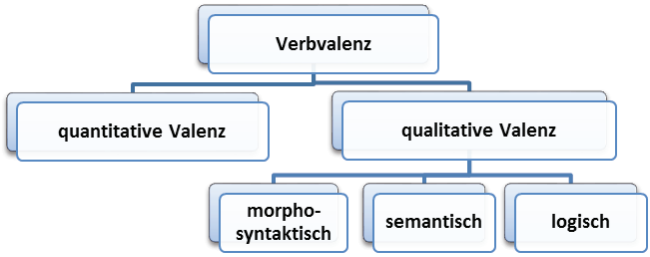


Abbildung 1: Arten der Verbvalenz

Quantitative Valenz

Bei der quantitativen Valenz handelt es sich um die Frage nach der Zahl der Leerstellen, die ein verbales Idiom fordert. "Die „Wertigkeit" oder „Stelligkeit" eines Verbs gibt an, wie viele Leerstellen ein Verb eröffnet oder fordert" (Blombach, 2012, s.14). Nach der Anzahl der Aktanten gibt es "nullwertige" (avalente), "einwertige"(monovalente), "zweiwertige"-(bivalente) und "dreiwertige" (trivalente) Verben. Aktanten kann man als Satzglieder definieren, die für die Satzbildung obligatorisch sind.

Nullwertige Verben verfügen nur über ein Scheinsubjekt "es" und fordern weder Objekt noch Subjekt. Die nullwertigen Verben sind: regnen: "<es> regnet", schneien: "<es> schneit", donnern <es> donnert", stürmen "<es> stürmt". Übrigens sind die Verben in der Imperartivform auch nullwertig: <komm...>, <Setz dich…>, <bring...>"

"Einwertige (monovalente) Verben fordern ein Subjekt, damit ihr Sinn erschlossen werden kann" (Daub, 2010): Beispiel: "<Das Mädchen> spielt". Das Prädikat ‚spielen' gibt hierbei an, wer (das Mädchen) spielt. Liest man das Verb ‚spielt'

alleine, so fragt man direkt nach der handelnden Person (Aktant). Für die Sinnerschließung des Satzes ist das Subjekt unerlässlich. Beispiele für einwertige Verben: schlafen, gähnen, stottern, husten, lachen, schaukeln, scheinen, brummen. Diese Verben sind intransitiv (mit Subjekt ohne weitere Satzgliedergänzung).

Zweiwertige (bivalente) Verben sind transitiv und fordern ein Subjekt und ein Objekt (meistens Akkusativobjekt). Beispiel: "<Lena> isst <den Apfel>". In diesem Satz werden zwei Aktanten gefordert. Zum einen muss man wissen, wer (Lena) etwas (den Apfel) isst. Wenn man einen Aktant weglässt, ist der Satz grammatikalisch nicht mehr korrekt. Die Fragen " wer isst den Apfel" und "was isst Lena" werden dabei beantwortet. Die bivalenten Verben können auch Dativobjekt <Ich> helfe <ihm> oder Präpositionalobjekt <Er> bedankt sich <für die Einladung> fordern. Beispiele für zweiwertige Verben: "suchen", "lieben", "hassen", "bewundern".

Dreiwertige (trivalente) Verben fordern neben dem Subjekt zwei Objekte, meist im Akkusativ und Dativ. Beispiele: <er> schreibt <seiner Freundin> <einen Brief>. Diese Verben fordern demnach drei Komplementen (S + V + Sa + Sd). Wie oben bereits erwähnt, benötigen diese Verben sowohl eine Akkusativergänzung als auch eine Dativergänzung. <Die Tante> schenkt <ihrem Neffen> <ein neues Fahrrad> Dabei werden die Fragen "wer", "was", "wem" beantwortet.

Qualitative Valenz

Die qualitative Valenz gibt Auskunft über die syntaktische Realisierung der Leerstellen im Hinblick auf ihre Satzgliedfunktion. Demnach fordert das zweiwertige Idiom jmd. gibt jmdm. einen Korb ein Subjekt (jmd.) und ein Dativobjekt (jmdm.) – das Akkusativobjekt (einen Korb) stellt eine intern fixierte Komponente dar (Stumpf, 2015). Semantische Valenz bezieht sich auf „die Eigenschaft von Verbbedeutungen, in spezifischer Weise Beziehungen zu bestimmten Eigenschaften von Personen oder Sachen aufzuzeigen" (Schuhmacher et al., 2004, s.25). Als Syntaktische Valenz ist gemeint, die Fähigkeit des Verbs, Anzahl und Art der geforderten Ergänzungen festzulegen. Bei der semantischen Valenz übernehmen die Satzelemente bestimmte semantische Rollen. Zu diesen Rollen gehören etwa Agens, Patiens, Rezipient, Adressat und Experiencer.

Die Zahl der Ergänzungen ist durch das logische Prädikat vorgegeben, das ein Verb ausdrückt. So bezeichnet zum Beispiel "essen" aufgrund seiner logischen Struktur eine zweistellige Relation, d.h dem Verb liegt ein Prädikat zugrunde, das zwei Argumente fordert (Pittner & Berman, 2007). "Die Prädikatenlogik entspringt der Philosophie und befasst sich mit der Formalisierung und Gültigkeits- oder Wahrheitsprüfung von Sachverhalten und Aussagen. Ein Prädikat ist darin ein Wort (oder eine Folge von Wörtern) mit klar definierten Leerstellen, womit sich etwa Begriffe, Eigenschaften oder Relationen ausdrücken lassen (Blombach, 2012, S.18). Bei der logischen Valenzebene geht man davon aus, dass das Prädikat die Anzahl der Argumente vorgibt. Ein Argument ist dabei ein Element, das die Leerstellen des Prädikats füllt (Jannik, 2015; Pittner & Berman, 2008). Zum Beispiel: "er liest einen Brief". Das Verb "lesen" fordert aufgrund seiner logischen Struktur zwei Argumente. Das Verb „lesen" bedarf also logischerweise zwei Aktanten. In diesem Fall sind diese Aktanten "eine lesende Person" und "eine Schrift", die gelesen wird.

Kurzer Forschungsüberblick zum Thema "Kontrastive Linguistik" in der Türkei

Es gibt zahlreiche Studien in der Türkei, welche die türkische und deutsche Sprache aus vielen Perspektiven vergleichend erforschen und sich auf die kontrastive Analyse dieser Sprachen konzentrieren. Vor allem ist Balcı (1993, 2009) hierbei zu erwähnen, der im Schwerpunkt "Kontrastive Linguistik" und über "Valenzproblematik" viele Untersuchungen durchgeführt hat. Im Rahmen einer anderen Untersuchung von Balcı (2006) stellte sich heraus, dass beim Fremdsprachlernen muttersprachliche Eigenschaften direkt auf die Zielsprache transferiert werden und die Realisation der Valenz von inter- und intralingualen Strukturen abhängt und dies beim Sprachgebrauch zum negativen Transfer bzw. zu schweren Interferenzfehlern führt. Çakır (2005) hat in seiner Arbeit die zu Lese –und Schreibproblemen führenden Diphthonge (ei, au, eu, äu) im Deutschen und Affrikaten (pf, ts) kontrastiv bearbeitet. Özil (1990) hat bestimmte Verben hinsichtlich ihrer Valenz kontrastiv untersucht. Aktaş (2008) behandelte die Phrasen bzw. Wortverbindungen (1171 Deutsche Beispiele) im Deutschen und deren Übersetzungen. Arak (2010) hat in seiner Studie "Positive Transfer Samples from the Bridge Language English in Learning and Teaching German"

die Ähnlichkeiten und positive Übertragungen zwischen dem Deutschen und dem Englischen bearbeitet.

Ebenso haben sich Oflaz (2013) und Oflaz & Bolat (2012) weitgehend auf die interlingualen und intralingualen Interferenzfehler und deren Gründe fokussiert. Zur Überwindung dieser Interferenzfehler, die die Studenten vermeiden sollten, wurden Vorschläge gemacht. Zengin (2008) hat in seinem Buch "Türkçe ve Almancada Sıfatlar, Sıfatlara Yabancı Dil Öğretimi Yönünden Bir Yaklaşım" die Adjektive in der türkischen und deutschen Sprache vergleichend untersucht. Maden (2009), behandelte die Mehrdeutigkeit der Präpositionen im Deutschen und den Gebrauch von Suffixen im Türkischen, welche im Deutschen mit ganz unterschiedlichen Präpositionen wiederzugeben sind. Çelik und Maden (2016) untersuchten die Kasusdifferenzierungen und die Flektionen der verschiedenen Satzglieder im Deutschen. In einer Studie von Balcı (2011) wurde auf den Numerus insbesondere Singularetantums und Pluraletantums eingegangen. Er hat auch eine kontrastive Fehleranalyse durchgeführt. Übrigens analysierte Balcı (2012) in seiner Forschung "Appositionen im Deutschen und im Türkischen" den Gebrauch der Appositionen und deren Vermittlung, die beim Deutschunterricht im Allgemeinen vernachlässigt wurde. Aygün (2007) behandelte die Attribute im Deutschen und im Türkischen. In dieser Studie stellte sich heraus, dass in beiden Sprachen Substantive, Pronomen, Adjektive, Adverbien, Partizipien als Attribut verwendet werden können.

Düşünceli und Uslu (2017) haben eine Analyse durchgeführt, indem sie deutsche ("Die Zeit" mit 132 Funktionsverbgefügen) und türkische ("Hürriyet" mit 47 Konstruktionen, die dem Deutschen entsprechen) Zeitungstexte verwendeten. Sie haben festgestellt, dass Substantiv-Verb Verbindungen in beiden Sprachen hinsichtlich der morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien über gemeinsame Merkmale verfügen. Darancık (2017) versuchte in ihrer Arbeit die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Begriffen "Valenz", "Dependenz" und "Rektion" zu erklären. Kalkan (2018) zielte in seiner Forschung ab, die Euphemismen (beschönigende oder verharmlosende Ausdrücke) für die Todesanzeige in den türkischen und deutschen Zeitungen festzustellen. Dafür wurden diese Anzeigen kontrastiv und quantitativ verarbeitet.

METHODISCHES VERFAHREN

Ziel und Methode der Untersuchung

Ziel dieser vorliegenden Studie ist es, Valenzabhängige Fehler, die besonders beim Schreiben auftreten, festzustellen und Vorschläge zur Korrektur zu machen. Aus diesem Anlass wurde die kontrastive Methode zur Fehlerdefinition und Fehleranalyse verwendet.

Forschungsteilnehmer und Erhebungsinstrument

Die Arbeitsgruppe der Studie besteht aus 56 Studenten, die in der Vorbereitungsklasse der Deutschlehrerabteilung an der Ondokuz Mayıs Universität studieren. Die Aufsätze und Klausuren dieser Studenten wurden im akademischen Jahr 2018 und 2019 zur Fehlererhebung herangezogen. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 68 Aufsätze zu verschiedenen Themen wie "Die Familie", Die Gesundheit, "ein Leben Ohne Internet" und Bildergeschichten analysiert.

BEFUNDE DER ANALYSE

In diesem Teil der Untersuchung wurden die falschverwendeten Verben im Deutschen nach der qualitativen Valenz analysiert. Die Analyse beginnt mit den Verben im Akkusativ. Übrigens ist es hervorzuheben, dass die meisten deutschen Verben eine Akkusativ-Ergänzung fordern. Die Anzahl der Fehler bei diesen Verben sind höher als bei Verben mit Dativ. Die bei der Analyse verwendeten Abkürzungen[2] wurden in der Fussnote beigefügt.

2 Sa: Substantiv im Akkusativ; Sd: Substantiv im Dativ; pSd: präpositionales Substantiv im Dativ; pSa: präpositionales Substantiv im Akkusativ; Sg: Substantiv im Genitiv; Sn: Substantiv im Nominativ; pSabl: postpositionales Substantiv im Ablativ, Sc: Substantiv im Comitativ.

Tabelle 1. Die Anzahl der verwendeten Verben

VERB	**%**	**VERB**	**%**	**VERB**	**%**	**VERB**	**%**	**VERB**	**%**
aufstehen (6)	0,6	bekommen (7)	0,7	gehen (61)	6,1	liegen (4)	4,0	Scheinen (4)	0,4
anrufen (6)	0,6	braten (3)	0,3	grillen (4)	0,4	legen (6)	0,6	schreiben (8)	0,8
aufräumen (3)	0,3	begleiten (9)	0,9	glauben (10)	**1,0**	meinen (4)	0,4	**sehen (38)**	3,8
aufregen (3)	0,3	bitten (12)	1,2	gratulieren (10)	1,0	machen (44)	**4,4**	sitzen (3)	0,3
ankommen (2)	0,2	danken (4)	0,4	hören (10)	1,0	mitbringen (10)	1	streiten (2)	0,2
aufmachen (10)	1	denken (25)	2,5	heiraten (8)	0,8	nehmen (8)	0,8	treffen (19)	1,9
aussehen (18)	1,8	erinnern (9)	0,9	helfen (8)	**0,8**	öffnen (13)	1,3	träumen (11)	1,1
aussteigen (4)	0,4	holen (3)	0,3	wiederholen (3)	0,3	plaudern (2)	0,2	**trinken (26)**	**2,6**
bezahlen (2)	0,2	**essen (40)**	4,0	kochen (6)	0,6	putzen (10)	1	vorbereiten (10)	1,0
sich ärgern (16)	1,6	folgen (9)	0,9	klettern (3)	0,3	packen (2)	0,2	vergessen (12)	1,2
antworten (8)	0,8	**fragen (24)**	2,4	klingen (8)	0,8	reden (4)	0,4	verstehen (20)	2,0
ausmachen (3)	0,3	sich freuen (10)	**1**	kennenlernen (14)	1,4	**sagen (42)**	**4,2**	verzeihen (6)	0,6
arbeiten (4)	0,4	sich fühlen (8)	0,8	korrigieren (2)	0,2	spielen (12)	1,2	vermissen (4)	0,4
beschliessen (4)	0,4	Fehler machen (5)	0,5	klopfen (2)	0,2	schwimmen (4)	0,4	verschicken (2)	0,2
bringen (14)	1,4	fehlen (4)	0,4	**kommen (22)**	2,2	schlafen (4)	0,4	wohnen (5)	0,5
backen (3)	0,3	fliegen (2)	0,2	lieben (4)	0,4	singen (4)	0,4	warten (4)	0,4
bemerken (4)	0,4	**fahren (46)**	4,6	kaufen (8)	0,8	schicken (2)	0,2	wissen (14)	1,4
brauchen (11)	1,1	finden (14)	1,4	lachen (11)	1,1	Spazierengehen (2)	0,2	wegwerfen (2)	0,2
bleiben (6)	0,6	gefallen (4)	0,4	lesen (7)	0,7	schmecken (3)	0,3	sich wundern (6)	0,6
beginnen (5)	0,5	geben (20)	2,0	laufen (3)	0,3	sprechen (12)	1,2	zerstören (1)	0,1
								zumachen (4)	0,4
133		258		204		204		191	
DIE ANZAHL DER VERBEN: 101					DIE GESAMTZAHL DER FINITEN VERBEN:990				

Die vorliegende Tabelle gibt Auskunft über die Quote der festgestellten Verben. Diese Daten wurden auf Grundlage der Aufsätze und Klausuren der Studenten erhoben und in Prozent dargestellt. Die Studenten haben insgesamt 101 Verben verwendet. Diese 101 Verben wurden 990 mal in verschiedenen Zeitformen (Präsens, Präteritum, Perfekt) konjugiert. Die Verben "haben", "sein" und Modalverben (müssen, sollen, dürfen, können, wollen, möchten) wurden von der Studie ausgeschlossen. Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Lernenden meist die Verben "gehen" zu 6,1 %, "fahren" zu 4,6 %, "machen" zu 4,4 % "sagen" zu 4,2 %, "essen" zu 4,0 %, "sehen" zu 3,8 % und "trinken" zu 2,6 %, "denken" zu 2,5 %, "fragen" zu 2,4 % verwendet haben. Ausser dem Verb "fragen" trifft man bei diesen Verben auf keine valenzabhängigen Probleme. Die Verben "essen" ,"sehen", "trinken" "denken" "sagen", "geben" eine Antwort auf die Fragen wen? Wem? oder was? Sie haben ihre Entsprechungen im Türkischen. Aber das Verb "fragen" benötigt im Deutschen den Kasus "Akkusativ", wobei es im Türkischen den Fall "Dativ" voraussetzt. Auffällig ist, dass die Anzahl dieser neun Verben (1:"gehen", 2:"fahren", 3:"machen", 4:"sagen", 5:"essen", 6:"sehen", 7:"trinken",8: "denken" 9:"fragen") mit fast 35 Prozent eine hohe Gebrauchsquote zeigt. Fast über ein Drittel der Texte besteht aus Sätzen, in denen diese Verben verwendet werden. Es lässt sich daraus schließen, dass die Lernenden über einen zu geringen Wortschatz verfügen. Es hat sich übrigens herausgestellt, dass 15 Verben ("verzeihen", "gefallen", "begleiten", "lachen", "bitten", "erinnern", "schmecken", "heiraten", "folgen", "fragen", "kennenlernen", "treffen", "gratulieren", "brauchen", "träumen") hinsichtlich ihrer Valenz mit ihrer türkischen Entsprechungen nicht übereinstimmen. Weil diese Verben zu den valenzabhängigen Problemen führen, wurden sie detailliert analysiert. Die meist begangenen Fehler wurden unten mit Beispielen in der Datenanalyse dargestellt.

Fehler bei Verben, die Akkusativ im Deutschen fordern.

In diesem Teil der Untersuchung werden Verben mit Akkusativ analysiert.

Tabelle 1.
Verb: "fragen" (jemanden+nach)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Er fragt mir den Schlüssel*	*Er fragt **mich nach** dem Schlüssel*	Sd statt **Sa** + Sa statt **pSd**
Ich frage ihm den Weg.*	*Ich frage **ihn nach** dem Weg.*	Sd statt **Sa** + Sa statt **pS**
Ich habe meinem Grossvater den Garten gefragt*	*Ich habe **meinen Grossvater nach** dem Garten gefragt.*	Sd statt **Sa** + Sa statt **pSd**
Sie fragt ihm meine Mutter*	*Sie fragt **ihn nach** meiner Mutter*	Sd statt **Sa** + Sa statt **pSd**

Bei diesen Beispielsätzen handelt es sich um die Übertragung der Verbvalenz aus dem Türkischen. Während das Verb "sormak" im Türkischen ein Objekt im Dativ (-birine) benötigt, fordert das Verb "fragen" im Deutschen einen anderen Kasus bzw. ein Objekt im Akkusativ. Dieser Fehler basiert darauf, dass das Verb "fragen" ein Sa und ein pSd benötigt, wobei das Verb "sormak" ein Sd und Sa fordert.

Tabelle 2.
Verb: "heiraten" (jemanden)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Meine Freundin hat vor 3 jahren mit meinem Bruder geheiratet*	*Meine Freundin hat vor 3 Jahren **meinen Bruder** geheiratet.*	pSd statt **Sa**
İch habe mit ihm geheiratet*	*Ich habe **ihn** geheiratet.*	pSd statt **Sa**
Damla möchte mit Ali heiraten*	*Damla möchte Ali heiraten.*	pSd statt **Sa**
Meine freundin heiratet mit ihrem Kollege.*	*Meine Freundin heiratet **ihren Kollegen***	pSd statt **Sa**

Das Verb "heiraten" erfordert ein Substantiv im Akkusativ. Sein türkisches Äquivalent fordert dagegen ein Sc, d.h. eine Ergänzung in Komitativus. Nach Balcı (2009, s.30) bezeichnet dieser Kasus das Mittel, das Werkzeug oder jmdn./etw., das/der an etwas teilnimmt. Er ist im Deutschen ebenfalls nicht vorhanden. Hier begeht der Lernende einen Fehler, indem er den Kasus von "heiraten" nach dem Vorbild des Türkischen "evlenmek" verwendet.

Tabelle 3.
Verb: begleiten (jemanden)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Kannst du mir meiner Reise begleiten?*	*Kannst du **mich auf** meiner Reise begleiten*	Sd statt **Sa** + sd statt **pSd**
İch möchte dir begleiten, wenn du willst.*	*Ich möchte **dich** begleiten, wenn du willst.*	Sd statt **Sa**
Sie begleitet meinem Freund im Konzert.*	*Sie begleitet **meinen Freund** zum Konzert*	Sd statt **Sa**
Ahmet begleitet seiner Großmutter, weil sie nicht gut sehen kann.*	*Ahmet begleitet **seine Großmutter**, weil sie nicht gut sehen kann.*	pSd statt **Sa**

Das Verb "eşlik etmek-refakat etmek" setzt den Fall "Dativ" im Türkischen voraus, wobei das Verb "begleiten" mit einem Substantiv im Akkusativ verwendet wird. F. Muttersprachliche Beeinflussung zeigt sich in diesem Prozess und führt den Lernenden zum fehlerhaften Ausdruck.

Tabelle 4.
Verb: bitten (jemanden + um etwas)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
İch bitte von dir um das Auto.*	*Ich bitte **dich um** das Auto*	pSabl statt **pSa**
Er bittet von mir meine Sonnenbrille.*	*Er bittet **mich um** meine Sonnenbrille*	pSabl statt **Sa** + Sa statt **pSa**
Mein Vater bittet um ein Apfel von mir.*	*Mein Vater bittet **mich um** einen Apfel.*	pSabl statt **Sa** + Sn satt **pSa**
Sie bitten ihrem Vater um etwas Geld.*	*Sie bitten **ihren Vater um** etwas Geld*	Sd statt **Sa**

Das Verb "rica etmek" verlangt im Türkischen ein Ablativsuffix (-den, -dan), wohingegen sein deutsches Äquivalent ein Substantiv im Akkusativ und präpositionales Substantiv im Akkusativ erfordert. Aber diesen Fall als eine Kasuskategorie gibt es im Deutschen nicht. Diese Beispiele zeigen, dass der Lernende pSa (um etwas) von "bitten" nach dem Vorbild des türkischen "rica etmek" durch pSabl (-den, -dan) realisiert hat.

Tabelle 5.
Verb : brauchen (jemanden/ etwas)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Ich brauche immer dir.*	*Ich brauche immer **dich***	Sd statt **Sa**
Alle Meschen brauchen der Abwechslung.*	*Alle Meschen brauchen **eine Abwechslung.***	Sd statt **Sa**
Wir brauchen einem schönen Haus.*	*Wir brauchen **ein schönes Haus***	Sd statt **Sa**
Ich brauche mein Vater.*	*Ich brauche **meinen** Vater.*	Sn statt **Sa**

Bei diesen Beispielen stellt sich heraus, dass der Lernende die syntaktische Valenz nicht beachtet und den Kasus "Dativ" aus dem Türkischen ins Deutsche übertragen hat. Dass das Verb "brauchen" ein Sa verlangt, wird schon im Unterricht implizit oder explizit je nach der Unterrichtsmethode vermittelt. Aber trotzdem benutzt der Fremdsprachenlerner diesen grammtischen Fall nach der Art und Struktur der Muttersprache "Türkisch" unbewusst.

Tabelle 6.
Verb: kennenlernen (jemanden)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Unser neu Klassfreund will mit mir kennenlernen.*	*Unser neuer Klassenkamerad will **mich kennenlernen**.*	pSd statt **Sa**
İch lerne heute mit Ebru kennen.*	*Ich lerne heute Ebru kennen.*	pSd statt **Sa**
Wir haben mit Vater von Ayşe im Kino kennengelernt.*	*Wir haben **den Vater** von Ayşe im Kino kennengelernt.*	pSd statt **Sa**

Aus den obigen Beispielen ist ersichtlich, dass es eine Übertagung muttersprachlicher Strukturen gibt. Das Verb "kennenlernen" setzt ein Substantiv im Akkusativ aus, wogegen sein türkisches Äquivalent "biriyle tanışmak" ein pSd benötigt. Weil dessen Entsprechung (-biri ile) im Türkischen nur durch "mit" wiedergegeben wird, verwenden die Lernenden die Präposition "mit". Dadurch produziert man oft fehlerhafte Sätze, die vermieden werden sollten.

Tabelle 7.
Verb: treffen (jemanden)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Meine Freundin trefft mir im Park.*	*Mein Lehrer trifft **mich** im Park.*	Sd statt **Sa**
İch treffe oft meinem Lehrer auf dem Strasse.*	*Ich treffe oft **meinen Lehrer** auf der Strasse.*	Sd statt **Sa**
Heute treffe ich altem Freund.*	*Heute treffe ich **einen alten Freund.***	Sd statt **Sa**
Wir haben gestern ihm getroffen.*	*Wir haben gestern **ihn** getroffen.*	Sd statt **Sa**

Dieses Verb ist eines der häufig falsch verwendeten Verben. Das Verb "karşılaşmak" erfordert im Türkischen eine valenzbedingte obligatorische Ergänzung im Comitativ (-ile) wobei das Verb "treffen" ein Substantiv im Akkusativ voraussetzt. Nach Balcı (2009) ist dieser Interferenzfehler also dadurch verursacht, dass der Lerner das fremdsprachliche Sa durch das (muttersprachenadäquate) Sd substituiert hat.

Tabelle 8.
Verb: erinnern (jemanden an etwas)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Das Meer erinnert mir den Urlaub.*	*Das Meer erinnert **mich an** den Urlaub.*	Sd statt Sa + Sa statt **pSa**
Unsere Lehrerin erinnert mir das Prüfungsdatum.*	*Unsere Lehrerin erinnert **mich an** das Prüfungsdatum*	Sd statt Sa + Sa statt **pSa**
Das alte Foto erinnert der Frau den Krieg.*	*Das alte Foto erinnert die **Faru an den** Krieg*	Sd statt Sa + Sa statt **pSa**

Das Verb "erinnern" und dessen Äquivalent "hatırlatmak" erfordern unterschiedliche Fälle. Während dieses Verb im Deutschen mit einem Substantiv im Akkusativ und den obligatorischen Aktant mit einer Präposition "an" im Akkusativ verlangt, hat das Türkische dagegen Substantive im Dativ (biri (n) -e) und Akkusativ (bir şey-i). Der Lernende begeht in diesem Fall auch Fehler, indem er den Kasus nach dem Vorbild seiner türkischen Entsprechung bildet.

Tabelle 9.
Verb: lachen (jemanden + über)

Fehlerhafte Sätze	Korrigierte Sätze	Fehlerquelle
Sezgi lacht mir immer, wenn ich auf Deutsch spreche.*	Sezgi lacht immer **über mich**, wenn ich auf Deutsch spreche.	Sd statt **pSa**
Meine klassfreunde haben mir gelacht, denn ich habe ein Witz gesagt.*	Meine Klassenkameraden haben **über mich** gelacht, denn ich habe einen Witz erzählt.	Sd statt **pSa**

Aus diesen Beispielen lässt sich entnehmen, dass die Muttersprache die Zielsprache negativ beeinflusst. Im Türkichen wird das Verb "gülmek" mit einem Substantiv im Dativ verwendet und beantwortet die Frage "-kime" und "-ne(y)e". Aber das Verb "lachen" im Deutschen erfordert ein "pSa" d.h. eine obligatorische Ergänzung im Akkusativ mit der Präposition "über". Die Verwendung der Präposition "lachen über" (hakkında), entspricht nicht der türkischen syntaktischen Valenz

Fehler bei Verben, die Dativ im Deutschen fordern

In dieser Untersuchung ergibt sich, dass die Anzahl der falsch verwendeten Verben mit Dativ relativ seltener als im Fall des "Akkusativ" sind. Die Verben im Deutschen wie "danken", "antworten", "gehören", "passen", "schaden", "ähneln", "dienen", "befehlen", "begegnen", "erlauben", "glauben", "nützen", "raten", "trauen", "vertrauen", "genügen", "reichen" fordern den Fall "Dativ", bzw. eine Dativ-Ergänzung genauso wie im Türkischen. Die Aktanten dieser Verben fordern sowohl im Deutschen als auch im Türkischen ein Sd (Substantiv im Dativ). Dementsprechend lässt sich sagen, dass diese Verben in beiden Sprachen eine entsprechende Äquivalenz haben. Der Lernende verwendet die oben erwähnten Verben ohne die qualitative Valenz des fremdsprachlichen Lexems zu verändern. Es ist positiv und zu beachten, dass die Lernenden keinen Interferenzfehler begehen, wenn sie diese Verben in einem Satz verwenden. Ausser den oben erwähnten Verben gibt es auch Verben, die keine Entsprechung im Türkischen haben. z.B. "drohen". Als ein zweiwertiges Verb verlangt "drohen" ein Sn und ein Sd. Aber im Türkischen wird das Verb "tehdit etmek" mit einem Sn und einem Sa verwendet. So entstehen interlinguale Interferenzen aufgrund der grammatischen Unterschiede zwischen beiden Sprachen. Andere festgestellte Verben sind folgendermaßen:

Tabelle 10.
Verb: gratulieren (jemandem + zu etwas)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Meine Freunde gratulieren meinen Geburtstag.*	*Meine Freunde gratulieren **mir zum Geburtstag**.*	Sa statt Sd + Sa statt **pSd**
İch gratuliere dich.*	*Ich gratuliere **dir***	Sa statt **Sd**
Sie gratulieren meinen Erfolg.*	*Sie gratulieren **mir zum Erfolg**.*	Sa statt Sd + Sa statt **pSd**

Die Verwendung dieses Verbs fällt den Lernenden ziemlich schwer. Im Vergleich zum Türkischen setzt dieses Verb im Deutschen eine präpositionale Ergänzung im Dativ voraus. Als ein trivalentes Verb fordert "gratulieren" in diesem Fall neben dem Subjekt zwei Objekte, die im Dativ gebraucht werden. Dieses Verb benötigt eine präpositionale Verwendung mit "-zu", die im Türkischen nicht existiert. Der Fehler basiert auf diesem valenzabhängigen Unterschied zwischen der deutschen und türkischen Sprache.

Tabelle 11.
Verb: folgen (jemandem)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Der Polizist folgt den Dieb.*	*Der Polizist folgt **dem Dieb***	Sa statt **Sd**
Der Taxifahrer folgt immer ein andere Taxi.*	*Der Taxifahrer folgt immer **einem** anderen **Taxi***	Sa statt **Sd**
İch muss ihn unterwegs folgen.*	*Ich muss **ihm** unterwegs folgen*	Sa statt **Sd**

Auch hier erscheint die Wirkung der Muttersprache. Im Türkischen wird das Verb "takip etmek"-"izlemek" mit einer Akkusativergänzung (Sa) (-birini, -bir şeyi) gebraucht, während das deutsche Äquivalenz "folgen" ein obligatorisches Substantiv im Dativ voraussetzt. "Das türkische izlemek realisiert seine Beziehung zu dem zweiten Aktanten durch ein Sa, wogegen das deutsche folgen in dieser Variante seine äquivalente Beziehung anhand eines Sd zum Ausdruck bringt. Auch hier liegt eine offensichtliche negative Beeinflussung der qualitativen Merkmale des deutschen Lexems durch die des türkischen vor" (Balcı, 2009, s.168).

Tabelle 12.
Verb: verzeihen (jemanden)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Die Frau will den Mann nicht verzeihen.*	*Die Frau will **dem Mann** nicht verzeihen.*	Sa statt **Sd**
Wenn ich Blume schenke, kann Sie mich vielleiht verzeihen.*	*Wenn ich ihr Blumen schenke, kann sie **mir** vielleicht verzeihen.*	Sa statt **Sd**

Das Verb "verzeihen" hat zwei Aktanten und wird mit einem Substantiv im Dativ verwendet. Seine Entsprechung im Türkischen "affetmek" fordert ein Substantiv im Akkusativ. Dem Lernenden ist dieser qualitative Unterschied zwischen "verzeihen" und "affetmek" nicht bewusst, deswegen begeht er einen Interferenzfehler.

Tabelle 13.
Verb: träumen (von jemandem/ etwas)

Fehlerhafte Sätze	**Korrigierte Sätze**	**Fehlerquelle**
Ich träume ein rotes Hochzeitskleid*	*Ich träume **von einem** roten Hochzeitskleid.*	Sa statt pSd
Mein Vater träumt ein Leben in dorf.*	*Mein Vater träumt **von einem** Leben im Dorf.*	Sa statt **pSd**

An diesen Beispielsätzen verlangt das Verb "düşlemek" zwei obligatorische Aktanten, ein Sn und ein Sa, während das Verb "träumen" ein Sn und ein pSd fordert. Dieser Interferenzfehler geht auch auf die Muttersprache zurück. Dieses Verb mit einer präpositionalen Ergänzung (von) entspricht nicht seinem türkischen Äquivalent. Für den Lernenden bedeutet "von" als eine Präposition "den-dan" oder als Genitivsuffix "in"-"ın" auf Türkisch.

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

In der vorliegenden Arbeit wurden die Lernprobleme, die von der Valenzstruktur der Verben abhängig sind, behandelt. Die Ergebnisse dieser Arbeit beweisen, dass Valenzunterschiede zwischen deutschen und türkischen Verben zu verschiedenen Fehlern führen. Weil die Lernenden sich der Valenz der Verben nicht bewusst sind und Differenzen zwischen beiden Sprachen nicht bemerken, können diese Fehler nicht vermieden werden. Diese Differenzen wirken sich bei den

produktiven Fertigkeiten bzw. beim Schreiben und Sprechen lernhemmend aus. Die Anzahl der falsch verwendeten Verben erscheinen meist im Fall "Akkusativ". Während ein Verb im Türkischen den Kasus "Dativ" voraussetzt, wird das entsprechende deutsche Verb mit dem Akkusativ gebraucht. Im Türkischen können Verben Ergänzungen im Lokativ, Ablativ, Comitativ benötigen, die im Deutschen nicht vorhanden sind. Die am meisten betroffenen Verben, die nicht äquivalent sind, lauten folgendermassen: "fragen" (Akk), "heiraten"(Akk), "begleiten" (Akk), "bitten" (Akk), "brauchen"(Akk), "kennenlernen"(Akk), "treffen" (Akk), "erinnern" (Akk), "lachen" (Akk), "gratulieren" (Dat), "folgen" (Dat), "verzeihen" (Dat), "träumen" (Dat).

Ausser diesen Verben gibt es in dieser Studie auch Verben, die nicht so oft auftauchen wie oben erwähnte Verben und keine entsprechende Äquivalenz haben: anschauen(Akk), drohen(Dat), einfallen(Dat), erreichen(Akk), fehlen(Dat), gefallen(Dat), gelingen(Dat), hassen(Akk), pflegen(Akk), schmecken(Dat), stehlen(Dat), überraschen(Akk), verursachen(Akk). Abschließend kann man feststellen, dass die Studenten die erwähnten 101 Verben 990 mal in verschiedenen Zeitformen verwendet haben und fast 15 % dieser Verben zu valenzabhängigen Problemen führen. Hier ist kritisch anzumerken, dass die Studenten oft mit den gleichen wenigen Verben Sätze bilden.

Um diesbezüglichen Fehlern vorzubeugen, muss der Lernende wissen, welches Verb in welchem Fall welchen Kasus verlangt. In welchem Fall die Nomen stehen müssen, wird durch die Verben bestimmt. Deshalb soll man den Lernenden beibringen, ob diese Verben dem Türkischen entsprechen und mit welchem Kasus sie verwendet werden. Mithilfe intensiver Übungen, die diese Unterschiede begreiflicherweise und vergleichend darstellen, kann man Fehler reduzieren. Wenn der Lernende nicht bemerkt, dass er immer wieder die gleichen Fehler begeht, können sich diese Fehler langfristig im Gehirn verankern und verfestigen. Somit fällt es sowohl dem Lernenden als auch dem Lehrer schwer, diese fossilierten Fehler zu überwinden. Es ist sehr wichtig, dass der Lernende die Unterschiede zwischen beiden Sprachen erkennt. Durch die Valenzgrammatik vermittelt man die strukturellen Relationen im Deutschen. Mit welchem Kasus das Verb verwendet wird oder wie viele Aktanten dieses Verb voraussetzt, wird in der Valenzgrammatik ausführlich dargestellt.

Ein anderer wichtiger Faktor, der den Lernenden in die Irre führt, ist das Fehlen des Sprachgefühls. Die Studenten, die Deutsch als Zweitfremdsprache lernen, haben weitgehend kein Sprachgefühl im Deutschen. Weil dieses Gefühl den Lernenden fehlt, machen sie unbewusst viele Fehler. Dieses Gefühl zu gewinnen, ist für einen Fremdsprachenlerner sehr wichtig. Durch dieses Gefühl kann man in der Muttersprache die grammatische Korrektheit der Sätze spontan entscheiden. Dieses Gefühl entwickelt sich schon in der Kindheit, im Vorschulalter und begleitet uns das ganze Leben. Das Lehren einer Fremdsprache umfasst nicht nur die Satzbildung, den Wortschatz, die Grammatik d.h. das Sprachwissen, sondern auch das Sprachgefühl. Aber meistens wird dieser Teil des Fremdsprachlehrens außer Acht gelassen. Wenn man dieses Gefühl gewinnt, kann man wissen, in welchem Fall welche Satzelemente verwendet werden soll. Nach der kontrastiven Darstellung dieser valenzabhängigen Verben können im Unterricht besonders Comics (vorzugsweise für Kinder) Liebesromane und Horrorromane regelmässig eingesetzt werden. Aus emotionaler Sicht beinflussen solche Bücher den Leser. Wenn es sich um Gefühl handelt, verstärken diese Gefühle das neu Gelernte. Übrigens soll Jeder Lernende sein eigenes zweisprachiges Wörterbuch schreiben. Dieses Wörterbuch soll so strukturiert werden, dass jedes Verb in einem Beispielsatz gebraucht wird. Bei diesen Sätzen können die Verben, die zu den valenzabhängigen Problemen führen, rot unterstriechen oder markiert werden, damit der Lernende diese valenzabhängigen Unterschiede nicht vergisst. Deutsche Witze zu lesen und nachzuerzählen nützt dem Lernenden auch. Sobald die Studenten auf der Niveaustufe B1 sind, können sie mit Redewendungen umgehen.

Literaturverzeichnis

Acar, D. (2005). *Die Syntaktische Valenz Deutscher und Türkischer Verben und Ihr Einfluss Auf das Deutschlernen Türkischer Studierender* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Çukurova University, Adana.

Aktaş, A. (2008). *Usuelle Wortverbindungen in der Wirtschaftssprache im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen*. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. ISBN:978-3-631-57038-8

Arak, H. (2010). Positive Transfer Samples from the Bridge Language English in Learning and Teaching German. *The Journal Of International Social Research*, 3(10), 50-60.

Aygün, M. (2007). Erscheinungsformen der Attribute im Deutschen und im Türkischen. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(3), s.107-122.

Balcı, T. (1993): Abriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik: ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache. Diyarbakır: Üniversite Fakülteler Kitabevi..

Balcı, T. (2006). Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen türkischer Studierender. *Deutsch als Fremdsprache, 4. Quartal*, Herder - Institut. Leipzig. s.239-241.

Balcı, T. (2009). Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, U. (2012). Appositionen im Deutschen und im Türkischen. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 31(1), 44-63. ISSN : 1300-302X

Balcı, U. (2011). Der Numerus als Lernproblem: Deutsche Singularetantums und Pluraletantums. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 95-106. ISSN : 1302-9967

Blombach, A. (2012). *Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Budai, L. (1997). Morphosyntactic valency classes of English verbs. Veszprém : Veszprémi Egyetemi Kiadó, ISBN 963-7332-67-7

Çakır, M. (2005). *Die Bezüge zwischen Aussprache und Schreibung von Diphthongen und Affrikaten im Deutschen und Türkischen*. In: Christiane M. Pabst (Hrsg.). Sprache als System und Prozess: Festschrift für Günter Lipold zum 60. Geburtstag. Wien: Edition Praesens, s.425-433.

Çelik A.J. & Maden S. S. (2016). Eine Studie zur Ermittlung der Einstellung der Lehramtskandidaten für Deutsch bezüglich der Kasusdifferenzierung. *Trakya Üniversity Journal of Social Science*, 18 (1), s.159-176.

Darancık, Y. (2017). Dilbilgisinde Yönetim, Birleşim Değeri ve Bağımsallık. *Batman University Journal of Life Sciences*, 7 (1), s.118-122.

Daub, S. (2010). Grundprinzip der Valenzgrammatik - Verbvalenz, München: GRIN Verlag, https://www.grin.com/document/169425

Düşünceli, D. K., & Uslu, Z. (2016). Funktionsverbgefüge im Deutschen und Türkischen: Eine Analyse in ausgewählten Zeitungstexten. *SEFAD,* (38), s.77-94. e-ISSN: 2458-908X.

Engel, U. (1994). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache.* Dritte völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Erben, J. (1958). *Abriß der deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag.

Flämig, W. (1991). *Grammatik des Deutschen. Eine Einführung in Struktur und Wirkungszusammenhänge*. Berlin. Akademie Verlag.

Helbig, G. (1986). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft: Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik*. 1.Aufl. Lepzig: Bibliographisches Institut.

Helbig, G. (1989). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft.* 8.Auflage. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. ISBN:978-3-531-22048-2

Helbig, G.; Götze L., & Henrici, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter.

Jannik R. (2015). Valenz im Deutschen. Die Unterscheidung von Aktanten und Angaben, München: GRIN Verlag. https://www.hausarbeiten.de/document/321754

Maden, S. S. (2009). Sprachunsicherheitsgründe türkischer Deutschstudierenden im Gebrauch der Präpositionen im Deutschen. *Trakya Üniversity Journal of Social Science*. 11 (2), 41-62.

Oflaz, A., & Bolat, H. (2012). Almanca Öğreniminde Anadili ve İngilizce Kaynaklı Girişim Hataları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7(1), s.1635-1651.

Oflaz, A. (2013). Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitfremdsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), s.929-950.

Ozil, S. (1990). *Valenzwörterbuch Deutsch-Türkisch, Değerlilik sözlüğü Almanca-Türkçe*, Hamburg: Universität Hamburg.

Pittner, K., & Berman, J. (2007). *Deutsche Syntax ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rollfs, S. (2006). Türkisch in Phonetik International: http:// research. unileipzig. de/ agintern/ phonetik/ Downloads /Türkisch.pdf.

Schuhmacher, H.; Kubczak, J.; Schmidt, R., & De Ruiter, V. (2004). *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Stumpf, S. (2015) Formelhafte (Ir-)Regularitäten, Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. ISBN:978-3-653-95636-8

Tesnière, L. (1959). *Éleménts de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck

Trask, R. L. (1999). Key concepts in language and linguistics. Reprinted. London; New York: Routledge. XVİİİ, 178 p. (Key Concepts) ISBN: 0-415-15742-0.

Welke, K. M. (1988). *Einführung in die Valenz- und Kasustheorie*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Zengin, D. (2008). *Türkçe ve Almancada Sıfatlar, Sıfatlara Yabancı Dil Öğretimi Yönünden Bir Yaklaşım*. Ankara : TDK Yay., ISBN : 9789751620248

Zifonun, G.; Hoffmann, L.; Strecker, B & et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

2

DER GEBRAUCH DEUTSCHER ARTIKELWÖRTER[1]

Tahir Balcı[2]

1. EINLEITUNG

Eine Sprache hat verschiedene grammatische Ebenen, die in verschiedenen typologischen Mustern erscheinen, zu denen

- selbständige grammatische Zeichen (unflektierbare Wörter wie Präpositionen),
- unselbständige grammatische Zeichen (z. B. Kasussuffixe, Pluralmorpheme),
- syntaktische Positionen der Zeichen und
- intonatorische Merkmale (Tonhöhe, Dauer, Frequenz, Akzent) gehören.

Es gibt aber auch grammatische Phänomene, die auf der Oberfläche nicht klar zu unterscheiden sind. In diesem Sinne spricht Köller (1988: 53-54) in Anlehnung an russische Linguisten von einer evidenten Grammatik, deren Formen zerlegbar sind und von einer latenten Grammatik, deren Elemente auf der Oberfläche nicht sichtbar bzw. nicht isolierbar sind. Der Gegenstand dieses kleinen Artikels sind die Artikelformen, die teilweise zur latenten und teilweise zur evidenten Grammatik gehören.

Die deutsche ist eine Sprache, deren Erlernung aufgrund ihrer sehr differenzierten Genuskategorie sehr schwer ist. Das durch die Artikel *der, die, das* gekennzeichnete Geschlecht bezeichnet in ganz wenigen Fällen das natürliche Geschlecht, da die meisten Substantive sowieso keine Lebewesen bezeichnen oder nur Abstrakta sind. Nun stellen die Artikel bzw. Artikelwörter mit ihren vielfältigen Deklinationsformen (*der, die, das, dem, des, den, derer, denen …*) für die Lernenden des

1 Diese Arbeit ist im Rahmen des Projektes „Artikelgebrauch im DaF-Studium unter Berücksichtigung der Lehramt-Studierenden an der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität“ (ID-Nummer:12622) entstanden, das von der Projekt-Abteilung der Çukurova-Universität finanziert wurde (Bu çalışma Çukurova Üniversitesi / CUBAP tarafından desteklenen 12622 numaralı proje kapsamında yapılmıştır).

2 Prof. Dr., Çukurova-Universität

Deutschen als Fremdsprache ersthafte Hürden, die in den meisten Fällen in unerwarteten Interferenzfehlern münden. Bis heute wurden viele wissenschaftliche Arbeiten durchgeführt, in deren Rahmen die hartnäckigen Artikel-Probleme und ihre Didaktik aus verschiedenen Perspektiven behandelt wurden (Juhász 1970; Grimm 1971; Werner 1975; Oomen 1977; Vater 1982; Kolde 1989; Götze 1991; Balcı 1992; Amelung 2000; Wagner 2003; Mozer 2008; Kırmızı 2013; Uslu 2016; Lipsky 2016). Warum trotzdem die Probleme nicht gelöst werden können, ist eine andere Frage.

2. DIE WORTART „ARTIKEL“

„Der Artikel“ ist polysem und bedeutet hauptsächlich a) Ware oder käuflicher Gegenstand, b) Abhandlung bzw. Aufsatz, c) selbstständiger (bezifferter) Abschnitt innerhalb eines fortlaufenden Textes und d) häufigstes Begleitwort des Substantivs, das Genus, Numerus und Kasus angibt.[3] Uns interessiert aber die letzte sprachwissenschaftliche Definition, d. h. der Artikel bzw. das Artikelwort, das auch *Geschlechtswort* genannt wird. Im Vergleich zum Türkischen, in dem die Wortart “Artikel” nicht als solche klassifiziert wird (Vgl. Atabay & Kutluk & Özel 1983; Korkmaz 2007), verfügt die deutsche Sprache über diese als eine eigenständige Wortart, die in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation eine große Rolle spielt.

Der Terminus *Artikelwort* ist ein Oberbegriff und bedeutet zweierlei:

- er bezeichnet die Artikel im engeren Sinne, nämlich den bestimmten, den unbestimmten und den Nullartikel samt ihren deklinierten Formen: *Der* Schneider, den du mir empfiehlst, ist *ein* guter Schneider / *Die* Frau *des* Schneiders ist ebenfalls (*Nullartikel*) Schneiderin.
- Artikelwörter im weiteren Sinne sind solche, die beim Nomen stehen und somit den Artikel ersetzen können. Die Benutzung eines solchen Artikelwortes beim Substantiv schließt die Benutzung eines bestimmten / unbestimmten / Nullartikels aus: *Meine* Katze hat grüne Augen / *Dieser* Dozent hat *keinen* guten Ruf / *Alle* Studierenden erleben während *ihres* Studiums *manche* Probleme. Andere Artikelwörter: jener, jener selbe, ein solcher, solch ein, dessen, deren, wessen, welcher, welch ein, jeder, jedweder, mancher, aller, einiger, etlicher, mehrere).

3 Vgl. https://www.dwds.de/wb/Artikel (Abgerufen am 02.02.2020).

2.1. Syntaktische Eigenschaften der Artikelwörter

Die Artikelwörter erfüllen mehrere syntaktische Funktionen, die für den deutschen Satzbau eine große Relevanz haben. Das Artikelwort bildet mit dem dazugehörigen substantivischen Kern und dem möglichen adjektivischen Attribut eine hierarchisch gestufte Zusammenordnung, so Erben (1984: 19), die als Kongruenz genannt wird und nach Balcı (2009: 38) davon abhängt,

- ob ein bestimmter/unbestimmter Artikel vorangestellt ist: *das sprachwissenschaftliche Lexikon* vs. *ein sprachwissenschaftliches Lexikon*
- ob das Substantiv im Plural oder im Singular steht: *das sprachwissenschaftliche Lexikon* vs. *die sprachwissenschaftlichen Lexika*
- mit welchem Kasus das Substantiv verbunden ist: *des sprachwissenschaftlichen Lexikons* vs. *dem sprachwissenschaftlichen Lexikon*
- welches Genus das Substantiv hat: *ein guter Preis* vs. *eine schlechte Belohnung* vs. *ein hohes Lob.*

Im Folgenden fasse ich in Anlehnung an Helbig & Buscha (2013: 320ff) die syntaktischen Funktionen der Artikelwörter zusammen:

- Ein Artikelwort darf nur vor einem Substantiv oder einem substantivischen Wort stehen. Das Substantiv und sein Artikelwort bilden einen syntaktischen Rahmen, in den Adjektive / adjektivisch benutzte Partizipien eingefasst werden können: der Steckling - der grüne Steckling – der in die Erde eingepflanzte grüne Steckling…
- Artikelwörter können nicht koordinativ gebraucht werden: **Die meine* Freundin kommt nicht / **Meine die* Freundin kommt / *Die Freundin meine kommt / *Meine Freundin die kommt.

In den Fällen wie *Meine diese Freundin hat kein Fahrrad* handelt es sich um zwei verschiedene Kernsätze, die durch zwei Artikelwörter koordiniert sind: *Ich habe eine Rad fahrende Freundin* und *Es handelt sich um diese Freundin*.

- Das Artikelwort kann nur zusammen mit seinem Substantiv verschoben werden: Şenay will *einen neuen Wagen* kaufen / *Einen neuen Wagen* will Şenay kaufen.
- Die syntaktische Kongruenz zwischen dem Artikelwort, dem dazugehörigen Substantiv und den möglichen adjektivischen Attributen ist sehr relevant:

*Nilgün ist die schönster Freundin / *Mukaddes und Nilgün sind meine beste Feundinnen / *Hans ist ein kluge Professor / *einer kluger Professor / *der kluger Professor …

2.2. Bedeutung und Funktion der Artikelwörter

„Alle Artikelwörter (außer dem bestimmten, dem unbestimmten und dem Nullartikel) haben eine klar abgrenzbare Bedeutung, die semantisch-lexikalisch festgelegt werden kann", so Helbig & Buscha (2013: 326). Aus diesem Zitat darf man nicht schlussfolgern, die Lernprobleme im Artikelbereich nur mit Bedeutung und Funktion zu tun haben. Die oben erwähnten Schwierigkeiten haben vor allem mit der formalen Kongruenz der syntagmatischen Einheit *Artikelwort + Adjektiv + Substantiv* zu tun. Wer die Form mit der Bedeutung und Funktion in Zusammenklang bringen kann, ist ein erfolgreicher DaF-Lerner.

Nach Köller (1988: 88) leisten die Artikel eine situativ orientierte kognitive Differenzierung. Mit dem unbestimmten Artikel könne z. B. grammatisch auf eine noch zu erwartende Nachinformation verwiesen und mit dem bestimmten Artikel auf eine schon gegebene Vorinformation aufmerksam gemacht werden. Die Artikelformen erfüllen außerdem bei der sog. Textphorik, d. h. dem Aufbau der formalen Textkohärenz vielfältige anaphorische und kataphorische Funktionen, so Köller (1988: 337). Unten fasse ich die Funktionen bzw. den Gebrauch der Artikelformen zusammen, die im Rahmen unseres Interesses liegen. Die Zusammenfassung basiert auf Grimm (1989), der diesem vernachlässigten heiklen Thema sein Wörterbuch gewidmet hat, und teilweise auf Helbig & Buscha (2013: 329-347).

2.2.1. Gebrauch des bestimmten Artikels

a) Der bestimmte Artikel steht vor sog. absoluten Unika, die real oder gedacht etwas in der Welt nur einmal Bestehendes bezeichnen. Hierher gehören alle Eigennamen, z. B. geographische Begriffe (*der* Rhein); die Namen von Staaten (*die* Türkei); die Namen von Landschaften usw. (*der* Ferne Osten); die Namen von Bauwerken (der Kölner Dom); die Namen von Institutionen (*die* Çukurova-Universität); die Bezeichnungen für menschliche Kollektiva (*die* Weltbevölkerung); Abstrakta in unikaler oder ganz allgemeiner Bedeutung (*der* Buddhismus, *das* Türkische).

b) Der bestimmte Artikel steht vor Substantiven, die einen Gegenstand bezeichnen, der durch seine objektive Beziehung zu einem anderen Gegenstand Einmaligkeit gewinnt.: Ankara ist *die* Hauptstadt der Türkei / Ich wasche mir *das* Gesicht / *die* Einwohnerzahl von Adana).

c) Der bestimmte Artikel steht vor singularischen Substantiven, die in einer konkreten Situation nur einmal existieren und somit eindeutig identifiziert werden können: Sie wirft *die* Vase um.

d) Der bestimmte Artikel steht vor Substantiven, die durch räumlich / zeitlich eindeutig identifiziert werden können: Unbedingt musst du *am* Wochenende kommen / Schalte *den* Fernseher an.

e) Der bestimmte Artikel steht vor Substantiven, die aufgrund des Vorwissens eindeutig identifiziert werden können: *Das* Spiel war langweilig.

f) Der bestimmte Artikel steht in bestimmten sozial determinierten Situationen vor Personennamen, wobei auch eine emotionale Wertung Geltung hat: Geht dich überhaupt *die* Çiftçi an?

g) Der bestimmte Artikel steht vor Substantiven, die einen vorerwähnten Gegenstand bezeichnen: *Der* Pkw hatte die Vorfahrt *der* Straßenbahn missachtet); bei Synonymie (Da ist *ein Foto*; ich möchte gern wissen, wer auf *dem Bild* ist); bei Über- und Unterordnung (Mukaddes hat *eine Ziege*; sie streichelt jeden Morgen *das Tier*); bei Antonymie oder Bedeutungsnähe (Die Jungen kletterten auf *eine Anhöhe*; in der Tiefe sahen sie *ein Dorf* / Bei dem Unfall wurde *ein Pkw* beschädigt; *der Fahrer* erlitt Verletzungen); bei wiederaufnehmendem Substantiv, das auf ein Nicht-Substantiv referiert (Sie wandert jeden Abend, obwohl der Sport ihr schadet).

h) Der bestimmte Artikel steht vor generalisierenden oder typisierenden Substantiven: *Die* Tanne ist ein Nadelbaum / Bell hat *das* Telefon erfunden.

i) Der bestimmte Artikel steht bei Substantivierungen: *Das* Wenn und *das* Aber bedeuten für mich Unsicherheit.

j) Der bestimmte Artikel zeigt das Genus: der Kunde – die Kunde; der Messer – das Messer.

k) Der bestimmte Artikel steht vor identifizierenden Ordinalzahlen oder Superlativen: *Am 1.* Mai.

l) Der bestimmte Artikel steht bei manchen Funktionsverbgefügen: *zum* Erliegen kommen / *zur* Diskussion stellen.

m) Der bestimmte Artikel steht in einigen Konstruktionen mit Maß- und Mengenbezeichnungen: Diese Trauben kosten 2 Euro *das* Kilo / unsere Oma ist schon um *die* 90 Jahre alt.

n) Der bestimmte Artikel steht in vielen lexikalisierten Phraseologismen und Sprichwörtern: *die* Nase hoch tragen / Man soll *den* Tag nicht vor *dem* Abend loben.

2.2.2. Gebrauch des unbestimmten Artikels

a) Der unbestimmte Artikel steht vor Substantiven im Singular, die nicht näher identifiziert werden können oder sollen: Ist hier in der Nähe *ein* Klo? *Eine* junge Frau fragt nach dir!

b) Der unbestimmte Artikel steht bei der Neueinführung eines Substantivs im Singular: Ich habe zu Hause *einen* Hahn und *eine* Katze.

c) Der unbestimmte Artikel steht vor Substantiven, die etwas generalisieren, exemplarisch darstellen: *Ein* Spatz kann nicht so schön singen / *Eine* Frau fährt schlechter Auto als *ein* Mann.

d) Im Vergleich zu c) dient der unbestimmte Artikel nicht zur Verallgemeinerung, sondern zur Einordnung in eine Klasse: Die (eine) Tanne ist *ein* Nadelbaum.

e) In vielen Sprichwörtern wird der unbestimmte Artikel vorgezogen: *Ein* kleines Etwas ist besser als *ein* großes Garnichts.

f) In vielen Phraseologismen bzw. Wendungen kommt der unbestimmte Artikel vor: aus *einer* Mücke *einen* Elefanten machen / wie *eine* Seifenblase zerplatzen.

g) Der unbestimmte Artikel steht vor nicht generalisierenden singularischen Substantiven, die ein beliebiges Exemplar aus einer Menge bezeichnen: Für *einen* Ausländer spricht Selman gut Deutsch.

h) Der unbestimmte Artikel steht in mehreren Funktionsverbgefügen: ein Ende setzen / eine Frage stellen / einen Beitrag leisten / einen Gefallen tun.

i) Wenn Eigennamen als Gattungsnamen benutzt werden, können sie mit dem unbestimmten Artikel verwendet werden: Ich möchte mir einen neuen Duden kaufen.

2.2.3. Gebrauch des Nullartikels

Stellt man sich vor, dass die türkische Sprache über keine Genuskategorie und keinen bestimmten Artikel verfügt, so ist zu erwarten, dass der Gebrauch des Nullartikels den türkischen Deutschlernern leichtfallen müsste. Dem ist aber nicht so. Unsere Erfahrungen zeigen, dass die größten Probleme beim Gebrauch des Nullartikels vorkommen. Unten fassen wir in Anlehnung an Grimm (1989) die wichtigsten Hinweise zur Benutzung des Nullartikels zusammen:

a) Der Nullartikel steht vor pluralischen Substantiven, die eine unbestimmte Teilmenge bezeichnen. D. h. die Pluralform eines pluralisierbaren Substantivs mit einem unbestimmten Artikel muss mit Nullartikel (= ohne Artikel) stehen: Das sind Jungen aus der Nachbarschaft / Sie machte immer Fehler, die man nicht übersehen kann.

b) Der Nullartikel steht vor Abstrakta, die in ganz allgemeiner Bedeutung gebraucht werden: Mukaddes hat viel Mut und Geduld.

c) Der Nullartikel steht vor Stoffbezeichnungen, die keine bestimmte Menge bezeichnen: Nilgün produziert Bier / Ich stelle Seide her.

d) Ähnlich wie in c) verhalten sich auch Stoffbezeichnungen mit *–werk, -zeug* usw.: Von dem alten Baum ist nur noch gemodertes Wurzelwerk übrig geblieben / Als Werkzeug benutzte Cennet eine Feile.

e) Der Nullartikel steht bei der Anrede von Personen: Sehr geehrter Herr Balcı!

f) Der Nullartikel steht bei Ausrufen, Interjektionen, Imperativen, Grußformeln und Wünschen: Hilfe! / Gute Fahrt! / Abteilung marsch! / Auf Wiederhören! Mit freundlichem Gruß!

g) Der Nullartikel wird in bestimmten Textsorten auch bei Substantiven im Singular oder Plural gebraucht, die außerhalb dieser Textsorten auch mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel gebraucht werden können. Hierher gehören z. B.

- Telegramme: Kann nicht kommen, Unfall erlitten.
- stichwortartig verkürzte Texte: Tagesordnung: 1. Arbeitsplan, 2. Diskussion… / Metropole İstanbul: Einwohnerzahl: 20 Mio.
- Kochrezepte usw.: Magerquark mit Milch, Sahne, Salz, Pfeffer und Muskatnuss zu einer würzigen Creme verrühren…
- Aufzählung von etwas: Die Zutaten für bayerischen Leberkäse sind gepökeltes Rindfleisch und fettreiches Schweinefleisch, Speck, Wasser, Salz und Majoran, die mit dem Kutter zu einer feinen Masse verarbeitet werden.
- Bedienungsanleitungen: Handapparat abnehmen, Wählzeichen abwarten, Rufnummer wählen!
- Regieanweisungen: Direktor ab. Licht geht aus.
- Formulare, Tabellen und Ähnliches: Name: Süleyman, Wohnort: Antakya. Staatsangehörigkeit: Türkei…
- Anschriften: Frau Bärbel Kofler, Lindenstraße 10
- Aufschriften: Weinkeller Baloğlu / Apotheke Önder
- Titel von Büchern, Zeitschriften usw.: Zeitschrift für Literatur und Linguistik
- Überschriften, Schlagzeilen: Inhaltsverzeichnis, Vorwort

h) Generalisierende Substantive im Plural haben den Nullartikel, wenn sie die Gesamtheit oder eine Teilmenge bezeichnen: Birnen sind saftige Früchte / Schlangen sind Reptilien

i) Der Nullartikel steht bei der Bezeichnung der Nationalität oder Herkunft: Jürgen ist Deutscher, aber Urda ist Österreicherin.

j) Der Nullartikel steht bei der Bezeichnung der Funktion / des Berufs: Jutta ist Linguistin, Dozentin und Abteilungsleiterin.

k) Der Nullartikel steht bei metasprachlichen Benennungen: Wie ist die Pluralform von *Kraut*?

l) Wenn ein undekliniertes Substantiv attributiv oder appositiv benutzt wird: Im Fach *Türkisch* (in Türkisch) bin ich der beste Schüler.

m) Bei situativen Unika: Durch den Brand hat die Familie Hofer *Haus* und *Hof* verloren.

n) Der Nullartikel steht bei Substantiven mit artikelähnlichen bzw. mit Artikelwörtern: Du hast keine andere Wahl / Es wurde viel Blut vergossen / Das Problem hat vielerlei Lösungen.

o) Konstruktionen mit *sein, werden, haben, bleiben* erfordern den Nullartikel: Barbara lernt Floristin / Jetzt wird es endlich Sommer / Heute ist Tanzabend.

p) Er steht mit mit *als* verbundenen Verben: Sie wurde als *Präsidentin* gewählt.

q) Der Nullartikel steht bei vielen Funktionsverbgefügen: Atem holen, Fuß fassen, Licht machen, Beifall klatschen, außer Kraft setzen.

r) Nach einigen Präpositionen muss der Nullartikel stehen: Die Busse fahren *ab* Atatürk-Straße / Die Störche ziehen *gen* Süden / Die Spielzeuge kosten 1 Euro *je* Stück / Die Tomaten kosten 50 Cent *pro* Kilo / Die Reise findet *via* Türkei statt.

s) Wenn Präpositionen ohne Kasus gebraucht werden: *Einschließlich* Porto schuldest du mir 10 Euro / *Infolge* Unfall hat sich Nilgün verspätet.

t) Auch die intensivierenden *voll* und *voller* verhalten sich wie die Präpositionen oben: Barış trug eine Kiste *voller* Bierflaschen / Er hat *voll* Stolz über seine Reise berichtet.

u) Der Nullartikel wird in einigen Temporalangaben verwendet, deren Bezugssubstantiv identifiziert ist: *nächsten Sonntag*, vergangenes Jahr, *Mitte Juli, seit Juni,*

v) Bei mehreren Modalangaben, auch in Verbindung mit bestimmten Präpositionen (obwohl das Bezugssubstantiv manchmal identifiziert sein kann): Aysel ging *schnellen Schrittes (mit schnellem Schritt)* in die Schule.

w) Den Nullartikel benutzt man bei mehreren Kausalangaben: *Bei Regenwetter* wandern wir nicht / Bist du *aus Angst* oder *vor Kälte* verblasst? / *Auf Einladung* des Rektors gebe ich eine Konferenz / *Durch Schaden* ist er klüger geworden / *Gemäß Tagesordnung* rede ich nach dir / *In Übereinstimmung* mit der Abteilung

wird eine Konferenz veranstaltet / *Infolge Nebels* gehen wir heute nicht aus / *Laut Befehl* durften die Soldaten nichts essen.

x) Der Nullartikel steht in manchen Prädikativkonstruktionen: Ich bin *Münchner* / Das Substantiv *Mädel* ist *sächlichen Geschlechts* / Wir sind *in Eile* / Es ist schon *Winter* / Suna ist *guter Laune*.

y) Der Nullartikel steht in einigen Attributen: Ich suche eine Partnerin *gleichen Alters* / Ich kaufe eine Wohnung *mit* oder *ohne Klimaanlage* / Hans war ein Hüne *an (von) Gestalt*.

z) Der Nullartikel steht in einigen Konstruktionen mit Maß- und Mengenbezeichnungen: Wir brauchen einen Sack *Mehl* / Da ist ein Rudel *Wölfe* / Das kostet 2 Euro *je Stück*.

aa) Trotz ihrer Unikalität wird bei den meisten Eigennamen der Nullartikel verwendet: Wir befinden uns in der Abteilung *Sprachwissenschaft* / Wir fliegen *nach Mannheim* / *Professor Doktor Willi Mayerthaler* / *Tante Rosi* spricht *Russisch* / Helga kommt zu *Weihnachten*.

bb) Einige Substantive werden in Verbindung mit einer bestimmten Präposition mit dem Nullartikel gebraucht: an Stelle von / auf Ehre und Gewissen / außer Landes gehen / bei Tisch / in Sichtweite / mit Hilfe / nach Belieben / ohne Gewähr / über Null / um Haaresbreite.

cc) Der Nullartikel steht in vielen lexikalisierten Phraseologismen und Sprichwörtern: *Punkt für Punkt* durchgehen / *Vorschrift ist Vorschrift*! / *aus erster Hand* wissen / *auf Gedeih und Verderb* / *Armut* schändet nicht / *Gut Ding* will *Weile* haben.

2.2.4. Sonderfälle im Artikelgebrauch

Es gibt mehrere Fälle, in denen es dem Belieben des Sprachbenutzers steht, das jeweilige Substantiv mit einer Artikelform zu versehen:

a) Bei einigen Ländernamen kann der bestimmte oder der Nullartikel stehen: (der) Irak, (der) Iran, (der) Jemen.

b) Bei Attribuierung stehen Personen bzw. Ortsnamen mit dem bestimmten Artikel, die sonst ohne Artikel benutzt werden: Adana - das alte Adana / Meryem

– die junge Meryem. Bei Erläuterung durch ein Attribut ist auch der unbestimmte Artikel möglich: Aus der schmutzigen Stadt machte der Bürgermeister *ein* hervorragendes Adana.

c) Bei Schauspielerrollen und Kunstwerken wird der bestimmte Artikel gebraucht; aber bei Titeln von Bühnenwerken ist auch der Nullartikel möglich: Er spielte *den* Egmont sehr gut – Heute wird *Egmont* gespielt.

d) Manchmal ist es nicht klar, ob das Substantiv eine Tätigkeitsbezeichnung oder ein Titel ist; daher sind der bestimmte und der Nullartikel möglich: der Bürgermeister Schlegel – Bürgermeister Schlegel.

e) Wenn ein nachgestellter Titel noch ein substantivisches Attribut hat, sind der bestimmte und der Nullartikel möglich: Mustafa Kibar, (der) Rektor der Universität, …

f) Nicht pluralfähige Abstrakta werden mit dem bestimmten oder dem Nullartikel benutzt: Wir kämpfen für (die) Gerechtigkeit.

g) Wenn nicht pluralfähige Temporalangaben (Monate, Tageszeiten usw.) durch ein Attribut als Vertreter einer Klasse versehen werden, ist auch der unbestimmte Artikel möglich; bei Zeitangaben ohne Präposition kommt auch der Nullartikel vor: Man friert im Winter – Dieses Jahr haben wir doch einen langen Winter – Die Feier findet Dienstagabend statt.

h) Wenn die Menge von Produkten unbestimmt ist, steht der unbestimmte, bei Identifizierung aber der bestimmte Artikel: Ich wasche mit Omo – Gib mir das Omo.

i) Bei vorangestelltem Genitiv steht der Nullartikel: die Freunde von Mehtap - Mehtaps Freunde / die Biersorten von Deutschland - Deutschlands Biersorten / die Straßen von Adana - Adanas Straßen.

j) Bei Generalisierung sind sehr oft der bestimmte, der unbestimmte und der Nullartikel möglich: Ein Lehrer muss einen guten methodisch-didaktischen Hintergrund haben - Der Lehrer muss einen guten methodisch-didaktischen Hintergrund haben - Lehrer müssen einen guten methodisch-didaktischen Hintergrund haben.

k) Wenn das Substantiv ein Attribut hat, steht der bestimmte oder unbestimmte Artikel: Mithat ist der neue Krankenpfleger / Mithat ist ein neuer Krankenpfleger

(Sonst müsste der Nullartikel stehen: Mithat ist Krankenpfleger). Diese Regel gilt auch für Verben mit *als*: Mithat gilt als ein guter Krankenpfleger / Mithat gilt als guter Krankenpfleger / Mithat gilt als der gute Krankenpfleger (Wenn das auf als folgende Substantiv nicht Beruf, Nationalität, Funktion oder Weltanschauung bezeichnet, ist der bestimmte Artikel unmöglich: Das sage ich dir als (ein) Freund).

l) Wenn das prädikative Substantiv keinen Beruf, sondern eine allgemeine Eigenschaft bezeichnet, wird der unbestimmte Artikel verwendet: Yasin ist Schauspieler (Beruf) - Yasin ist ein Schauspieler (Verhalten wie ein Schauspieler)

m) Wenn Substantive, die eine allgemeine Eigenschaft bezeichnen und daher mit Nullartikel verwendet werden, durch ein Attribut identifiziert oder durch einen Nebensatz erweitert werden, steht je nach dem der bestimmte oder unbestimmte Artikel: Sabahattin hat *Geduld* (allgemeine Eigenschaft) – *Die* Geduld ist Sabahattin gerissen - Sabahattin hat *die* Geduld eines Engels - Sabahattin hat *die(eine)* Geduld, die nur ein Engel haben könnte - Sabahattin hat *eine* große Geduld - Sabahattin hat *die* größte Geduld).

n) Bei Konversionen in der Subjektposition ist der bestimmte oder Nullartikel üblich; in anderen Konstruktionen, z. B. bei Attribution oder in der Objektsposition kommt aber auch der unbestimmte Artikel: (*Das*) Leben bereitet ihm großes Leiden - Faules Leben bereitet ihm großes Leiden - *Ein* Leben ohne Tätigkeit bereitet ihm großes Leiden - Naim führt *ein* konsequentes Leben.

o) Wenn feste Verbindungen von Verb + Akkusativ durch ein Attribut erweitert werden, ist der bestimmte oder Nullartikel möglich: Cem hat Hunger - Cem hat (einen) großen Hunger - Cem hat (den größten) Hunger.

p) Normalerweise steht bei Ausrufen in Gefahrensituationen der Nullartikel. Aber der Ausruf Hinweis, Erstaunen, Aufforderung ausdrückt, sind auch die andren Artikelformen möglich: *Das* Auto (Schau dir mal das Auto an!) – *Einen* Opel? (Kaufst du einen Opel?) Ein Messer! (Gib mir irgendein Messer!).

q) Vor dem Elativ ist der bestimmte oder der Nullartikel möglich: Die Firma verfügt über höflichste Mitarbeiter - Die Firma verfügt über die höflichsten Mitarbeiter.

3. FAZIT

Die Artikelformen spielen bei Erlernung und Gebrauch der deutschen Sprache eine sehr wichtige Rolle. Die Probleme bei der Beherrschung des Deutschen haben nicht nur mit ihren sehr variierenden Deklinationsformen, sondern eher mit auf Bestimmtheit - Unbestimmtheit - Allgemeinheit basierenden semantischen und pragmatischen Faktoren zu tun. Als morphologische Entitäten sind die Artikelformen auswendig internalisierbare sprachliche Phänomene. Jedoch setzt die semantisch-pragmatische Unterscheidung bzw. Beherrschung der Artikelformen ein gutes Sprachgefühl voraus. Das mechanische Auswendiglernen oder die traditionellen Drillübungen bringen hierfür keinen Nutzen. Selbst die unterschiedlichsten Übungstypen, die T. Pimingsdorfer in seiner Dissertation vorgestellt hat, „können beim Erlernen und insbesondere Vertiefen des elementaren Artikelgebrauchs letztendlich nicht die freie Textproduktion" ersetzen, so Pimingsdorfer (2010: 188). Nur das beständige Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen verfeinern den Sinn für sprachliche Normen, die kontextadäquat herangezogen werden können. Nur der stetige Gebrauch trägt sie in unser Langzeitgedächtnis, aus dem sie nötigenfalls abgerufen werden können.

LITERATUR

Amelung, I. u.a. (2000): Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (IV). *Cizí jazyky* 44, 5, Plzeň, Nakladatelství Fraus, S. 164-165.

Atabay, N. vd. (1983): *Sözcük Türleri.* TDK Yayınları: 421, Ankara.

Balcı, T. (1992): Wenn das Türkische eine Genuskategorie hätte... *Deutsch lernen*, Nr. 3. Schneider Verlag, S. 240-247.

Balcı, T. (2009): *Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası, Adana.

Bewer, F. (2006): *Zum Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels im Deutschen bei russischsprachigen DaF-Lernern*. Forschungskolloquium Korpuslinguistik HU Berlin; www.linguistik.huberlin.de/institut/professuren/ korpuslinguistik/lehre/alt/ss-2006/forschungskolloquium/pdf/bewer060621.pdf. (Abgerufen am 29. 01. 2020).

Erben, J. (1984): Deutsche Syntax. Eine Einführung. Peter Lang. Bern, Frankfurt/M., New York.

Götze, L. (1991): Grammatik und Kommunikation – ein Widerspruch? *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 28. Jg, Heft 3. Langenscheidt, München / Berlin, S. 161-163.

Grimm, H.-J. (1971): Synonymische Beziehungen zwischen einigen Artikelwörtern der deutschen Sprache. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 8. Jg, Heft 5, Herder-Institut. Leipzig, S. 262-268.

Grimm, H.-J. (1989): *Lexikon zum Artikelgebrauch*. 2. Aufl. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

Helbig, G. / Buscha, J. (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Klett-Langenscheidt, Berlin u.a.

Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz (Sprachen der Welt)*. Hueber Verlag, München.

Kırmızı, B. (2013): Almanca Derslerinde Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Turkish Studies* (Vol. 8/8), S. 805-821.

Kolde, G. (1989): *Der Artikel in deutschen Sachverhaltsnominalen*. Niemeyer, Tübingen.

Köller, W. (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischyen Wissens.* J. B. MetzlerscheVerlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart.

Korkmaz, Z. (2007): *Gramer Terimleri Sözlüğü.* TDK Yayınları: 575, Ankara.

Lipsky, A. (2016): Die Vermittlung der Artikelfunktionen in DaF-Lehrwerken. Wie berücksichtigen deutsche und japanische Anfängerlehrwerke die Zielgruppe der Lernenden mit artikelloser Erstsprache? *Info DaF 6*, S. 647-666.

Mozer, I. (2008): Der Artikel, die Artikelunlust, das Artikellernen. Ein methodischer Voschlag zur Grammatik. Chlosta, Ch.; Leder, G.; Krischer, B. (Hg.): *Auf neuen Wegen Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*, S. 109-124. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Spielerisch_Grammatik_entdecken_ und_fest.pdf (Abgerufen am14.01.2020).

Oomen, I. (1977): *Determination bei generischen, definiten und indefiniten Beschreibungen im Deutschen*. Niemeyer, Tübingen.

Pimingsdorfer, Th. (2010): *Untersuchungen zur Didaktik des Gebrauchs von definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen für Lernende und Lehrende mit artikellosen Erstsprachen*. Dissertation. Universität Wien.

Uslu, Z. (2016): *Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi. Grundriss der türkischdeutschen kontrastiven Grammatik.*. 2. Auflage. Anı Yayıncılık, Ankara.

Vater, H. (1982): Der „unbestimmte Artikel" als Quantor. Welte, W. (Hg.): *Sprachtheorie und Angewandte Linguistik. Festschrift für Alfred Wollmann zum 60. Geburtstag*. Narr, Tübingen, S. 67-74.

Wagner, Ch. (2003): *Artikel im Grammatikunterricht unter Berücksichtigung der Erstsprache Türkisch. Schriftliche Hausarbeit*. http://www.germanistik.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Hausarbeit_wagner.pdf (Abgerufen am 01.02.2020).

Werner, O. (1975): Zum Genus im Deutschen. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Heft 1. Erich Schmidt Verlag, Berlin, S. 35-58.

3
DIE WOCHENMARKTSPRACHE

Tahir Balcı[1]

1. EINLEITUNG

Die Wochenmärkte[2] – im Türkischen *semt pazarı* genannt – werden seit alters her veranstaltet und sind die Realität jeden Landes. Sie sind zeitlich begrenzt und kehren regelmäßig wieder. Ihre Art und Weise kann je nach Land, Stadt, Stadtteil, Kiez oder teilnehmenden Leuten variieren.

Auf den Wochenmärkten begegnen verschiedene Menschen mit verschiedenen Sprachen und Kulturen. Es mag sein, dass die Marktbesucher und Marktkaufleute derselben Sprache und Kultur gehören. In Wirklichkeit entsteht auf diesen Örtlichkeiten eine ganz andere freundliche dynamische Sprache, die in letzten Jahren das Interesse der WissenschaftlerInnen auf sich zog (vgl. Doğan 2008; Aksöz & Balcı 2019; Darancık 2019).

Die meisten Leser dieser Miszelle sind irgendwann auf einem Wochenmarkt gewesen und haben eingekauft. Ich selbst kaufe jedes Wochenende gerne hier. Mir sind aber auch Leute bekannt, die hierhin zu gehen pflegen, ob sie etwas einzukaufen haben oder nicht. Mein besonderes Interesse gilt nämlich diesen staatlich festgelegten Orten, die sich durch das außergewöhnliche sprachliche Handeln der Wochenmarktkaufleute auszeichnen.

2. WOCHENMARKT-ERFAHRUNGEN IN BERLIN

Im Sommer 2019 war ich zwei Monate in Berlin. Da merkte ich, dass fast alle Standinhaber von Wochenmärkten bestimmter Berliner Stadtteile (Wedding, Kreuzberg, Steglitz) einen Migrationshintergrund haben und die meisten aus der Türkei stammen. Ihr sprachliches Handeln fiel mir so auf, dass ein Vergleich mit demjenigen der Marktkaufleute bzw. der Standinhaber in Adana unausweichlich war.

1 Prof. Dr., Çukurova-Universität

2 Mit diesem Ausdruck sind die *Obst- und Gemüse-Wochenmärkte* gemeint.

Nicht nur das Handeln von Marktkaufleuten in Adana und Berlin, sondern auch das Handeln von denen in Berlin, die einen bzw. keinen Migrationshintergrund haben, variierte erheblich. Berliner Standinhaber/VerkäuferInnen mit Migrationshintergrund versuchten bei jeder Gelegenheit die KäuferInnen durch Ausschreien, Anreden, Lieder, Mimik und Gestik herzulocken und zu manipulieren, während keine dieser Strategien bei (deutschen) VerkäuferInnen ohne Migrationshintergrund zu beobachten war. Das bedeutet, dass in Stadtteilen mit relativ weniger oder ohne BewohnerInnen mit Migrationshintergrund (vor allem Türken) die Wochenmärkte sich von denen in der Türkei auch durch ihr kleines Volumen, durch die Partizipanten und schließlich durch die angebotenen Artikel unterscheiden.

3. WOCHENMARKT-ERFAHRUNGEN IN ADANA

Die Art und Weise der Obst-und-Gemüse-Wochenmärkte in Adana bzw. in der Türkei ist mehr oder minder homogen. In Deutschland ändert sich jedoch die Struktur solcher Märkte je nachdem, ob die jeweilige Ortschaft (auch) von Migranten bewohnt ist oder nicht. Bei Einkäufen auf Wochenmärkten in Adana und in Berlin habe ich festgestellt, dass Marktkaufleute über einen ganz anderen Jargon verfügen als Benutzer der Standardsprache. Dieser Jargon weist bedeutsame sprachliche und parasprachliche Erscheinungen auf (*Wechsel der Lautstärke und des Sprechtempos, Akzent, Intonation, Pausen, Interjektionen, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Hautkontakt*), durch die sie die KäuferInnen herzulocken glauben, ganz zu schweigen von Schöpfungen in der Art von Wörtern, idiomatischen Wendungen, ungewöhnlichen, phraseologischen und liedhaften Verbindungen bzw. Dichtungen (vgl. Balcı 2012). Es handelt sich meistens um stilistisch hervorragende *rhetorische Figuren*, aber auch um *erdichtete Ad-hoc-Bildungen* eines einzelnen Wochenmarktkaufmanns bzw. einer einzelnen Wochenmarktkauffrau, die von der Standardsprache abweichen. Aber ihr Idiolekt kann sich mit der Zeit auf den Personenkreis aller Marktkaufleute bzw. auf ihren Soziolekt ausdehnen, was sich wiederum im allgemeinen Sprachgut einnisten kann.

Die Wochenmarksprache enthält auch viele *Ethnostereotype*, die für die Vitalität, den Wortschatz und die Dynamik des Türkischen und des Deutschen einen wichtigen Beitrag leisten. Dementsprechend habe ich festgestellt, dass mehrere Arbeitsmigranten mit türkischer Abstammung – ob mit oder ohne deutschen Pass – auf Wochenmärkten als Lebensmittel-Standinhaber tätig sind und ihren

sprachlich-kulturellen *Migrationshintergrund* in die deutsche Sprache sehr stark projizieren. So entstehen multikulturelle und multilinguale Lebenswelten mit markanten *Sprachvarietäten, Codeswitchings* und *Pidginisierungen,* die für das Sprachhandeln der Obst-und-Gemüse-VerkäuferInnen kennzeichnend sind.[3] Es gibt fast keine rein deutsche Äußerung. Der Sprachgebrauch ist grammatisch, prosodisch und lexikalisch mit türkischen Merkmalen behaftet. Einerseits werden türkische Wörter ohne Flexion in die türkische Syntax gefüllt; andererseits kommen sprachlich-artikulatorische Erscheinungen wie Akzent, Intonation und Pausen nach türkischen Mustern vor. Bei derselben Äußerung oder in ein und demselben Satz wechseln die MarkverkäuferInnen von einem Code in einen anderen über (d. h. von der deutschen in die türkische oder von der türkischen in die deutsche Sprache) über, was wir in der Linguistik *Codeswitching* nennen.

Wo Menschen verschiedener Kulturen und Sprachen zusammenkommen, wie es auf den Wochenmärkten der Fall ist, begegnen auch verschiedene Sprachen, von denen keine allein für die Bewältigung der jeweiligen Kommunikationssituation ausreichen kann. In solchen Situationen versuchen die Wochenmarktkaufleute sich zu verständigen, indem sie die Wörter der deutschen Sprache ohne Beachtung der Konjugation, Deklination und Genusmerkmale einfach nebeneinanderzusetzen, so dass die entstehenden Formen zwar die Verständigung ermöglichen, jedoch weder zum Deutschen noch zum Türkischen gehören und keine Muttersprache(n) sind. „Solange es Pidginsprachen sind, werden sie nicht geschrieben und sind normalerweise nirgendwo aktenkundig. Und wenn diese Bedingungen erfüllt sind, sind sie normalerweise schon Kreolsprachen geworden."[4] Falls man sich den Kontext der Obst- und-Gemüse-Wochenmärkte in Wedding, Kreuzberg, Steglitz und Spandau (Berlin) vorstellt, ist zugleich zu schlussfolgern, dass bei ein und derselben Äußerung Codeswichings und Pidginisierungen vorkommen. Ein solcher Sprachgebrauch wird manchmal zur Kennzeichnung der sprachlichen bzw. kulturellen Identität mit dem Gegenüber oder zwecks Kürze in der Ausdrucksweise bewusst favorisiert.[5]

3 Öztürk & Balcı & Balcı (2019) untersuchen die Codeswitchings und Pidginisierungen im Kontext der Lieder, die von türkischen Arbeitsmigranten in Deutschland produziert bzw. gesungen werden. Vgl. auch Kırmızı (2015).

4 Vgl. ttps://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/index.html?https://www.christian lehmann.eu/ling/ wandel/pidgin_kreol.html (Abgerufen am 08.08.2019).

5 Das hat ein türkischstämmiger Obst-und-Gemüse-Verkäufer auf dem Markt in Wedding gestanden; er spreche absichtlich gebrochenes und gemischtes Deutsch, obwohl er studiert habe und die Hochsprache gut könne. Tatsächlich hat er sich mit mir auch in Hochdeutsch unterhalten können.

Die türkische Wochenmarksprache ist teilweise eine Migrantensprache, sie gilt also nur dann als solche, wenn sie von Migranten (hauptsächlich von Syrern) benutzt wird. Sonst ist sie eine habituelle Sondersprache mit starker Eigengesetzlichkeit, besonderer Dynamik und sehr hoher Frequenz. Im Gegensatz dazu kann man in Bezug auf den deutschen Kontext nur von einer migrationssprachlich bedingten Wochenmarksprache sprechen, zumal sonst auf deutschen Wochenmärkten ohne multilinguale VerkäuferInnen keine Sondersprache beobachtbar ist. Selbst das kommunikative Handeln der Marktkaufleute deutscher Abstammung auf demselben Wochenmarkt (z. B. in Wedding / Kreuzberg) ist ganz anders als das derjenigen mit Migrationshintergrund. Marktkaufleute deutscher Abstammung versuchen gar nicht, KäuferInnen ausschreiend herzulocken und zu manipulieren; sie sprechen dann, wenn man sie etwas fragt; sprachbegleitende nonverbale mimische und gestische Merkmale sind seltener. Sie wechseln auch nicht in einen sog. Foreigner-Talk über, der zur Erleichterung der Kommunikation dient.

Indiesem Zusammenhang muss daruaf hingewiesen werden, dass es ein großes Desiderat ist, ein Korpus der Wochenmarktsprache zu konzipieren wie die Korpora von Kilimci (2014, 2017) und Kilimci & Can (2009) für andere Bereiche.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Meine Erfahrungen haben mir gezeigt, dass viele hervorstechende Merkmale der Migrantensprachen – ob Migrantendeutsch oder Migrantentürkisch – gleichzeitig den Pidginsprachen eigentümlich sind. Aber bei der migrationssprachlich bedingten Wochenmarksprache der Standinhaber bzw. der Markkaufleute handelt es sich nicht immer um defizitären Sprachbesitz oder um Sprachbarrieren. Zwar werden die Flexion und die Grammatik genauso wie bei Pidginsprachen öfters stark vereinfacht. Aber von einer reduzierten Lexik ist kaum die Rede. Daraus kann man schlussfolgern, dass der pidginisierte Sprachgebrauch manchmal eine ausgeprägte Neigung zur Hervorhebung der kulturellen Identität darstellt. Wie kann man sonst die Tatsache erklären, dass die meisten Wochenmarktkaufleute – trotz mehrerer Interferenzfehler, die auch im schulischen Sprachgebrauch vorkommen könnten - von einem Sprachcode in den anderen fließend überwechseln und (obwohl sie) überhaupt keine Kommunikationsprobleme erleben?!

Auf den Obst-und-Gemüse-Märkten in Berlin, auf denen eher Türkeistämmige aktiv sind, habe ich auch türkische Internationalismen festgestellt, die von Verkäufern

nichttürkischer Abstammung als Honorativa verwendet wurden. Hierher gehören vor allem *abla* und *abi*, die die Verkäufer arabischer, afghanischer und pakistanischer Abstammung stets verwendeten.

LITERATUR

Balcı, U. (2012): Şiir dilinde sapma ve alışılmamış bağdaştırmaların çevirisi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5(2), S. 43-53.

Aksöz, M., Balcı, U. (2019): Die Sprache auf dem Basar. In: Balcı, T., Öztürk, A.O. und Serindağ, E. (2019): *Schriften zur Sprache und Literatur III*. Ijopec Publication. London. S. 43-50.

Darancık, Y. (2019): Dilbilimsel Bir Olgu Olarak Pazar Dili. In: Balcı, T., Öztürk, A.O. und Serindağ, E. (2019): *Schriften zur Sprache und Literatur III*. Ijopec Publication. London. S. 77-82.

Doğan, N. (2008): Bir toplumsal katman olarak Samsun pazarcılarının dil edimi üzerine toplumdilbilimsel inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research* Volume 1/2. S. 103-113. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/cilt1sayi2turkishindex.htm (Erişim tarihi: 26.06.2018).

Dürr, M., Schlobinski, P. (2006): *Deskriptive Linguistik. Grundlagen und Methoden.* Vandenhoeck&Ruprecht. Göttingen.

Glück, H. (Hrsg.) [2010]: *Metzler Lexikon Sprache*. 4. Aufl. Verlag J. B. Metzler. Stuttgart. Weimar.

Kırmızı, B. (2015): Almanya'daki Türklerin Türkçeyle İlgili Sorunlarının Kaynaklarının Belirlenmesi. *JASSS* (37), S. 11 – 20.

Kilimci A. (2014): LINDSEI-TR: A new spoken corpus of advanced learners of English. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(2), s.401-410.

Kilimci A. (2017): Learner Perspectives towards Corpus Use in Vocabulary Learning. *International Journal of Language Academy*, 5, s. 343-359.

Kilimci A. & Can C. (2009): The Status of English in Turkey", in: International corpus of learner English, Granger S., Dagneaux, E., Meunier, F., Paquot, M., Eds., *Université catholique de Louvain, Centre for English Corpus Linguistics*, Louvain, s. 205-210.

Öztürk A. O. , Balcı T., Balcı U. (2019): Alamanya Türkülerine Dilbilimsel Bir Bakış: Code Switching. *CUDES 20199*. Current Debates İn Social Sciences, Lefkoşa / KKTC, 2-4 Mai 2019, S.137-143.

Sowinski, B. (1978.): *Deutsche Stilistik. Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen*. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main.

Steinbach, M., Albert, R., Girnth, H. u.a. (2007): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik.* Verlag J. B. Metzler. Stuttgart, Weimar.

4

SÖZLÜK YAZMA SÜRECİ VE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜK EĞİTİMİ[1]

Yasemin Darancık[2]

1. GİRİŞ

Hangi yaş, meslek ya da insan grubuna mensup olursak olalım, az ya da çok sözlüksel bir bilgiye ihtiyaç duymuşuzdur veya duyacağızdır. Sözlüksel bilgiyi kimi zaman bilgisine güvendiğimiz birisine sorarız, kimi zamansa bilgiye ulaşmak için basılı, elektronik ya da çevrimiçi bir kaynağa başvururuz. Ansiklopedi veya sözlük dediğimiz başvuru kaynakları genel kültüre hitap edebildiği gibi daha kısıtlı alanlara yönelik sözlükler de vardır. Konumuz Almanca eğitimi olduğundan dolayı bu bağlamda yapılacak sözlük eğitimi alıştırmaları üzerinde duracağız. Bu konuyla dolaylı ya da doğrudan ilişkilendirilebilecek çalışmalar yok değildir (Bak. Balcı 1992/2009/2015; Dönger 2009; Kilimci 2001; Özbay & Melanlıoğlu 2013; İbe Akcan 2015; Kızıl&Kilimci 2017; Kilimci 2017; Sakarya Maden & Çarıkçı Kula 2018; Oflaz 2019). Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran husus, sözlük yazma sürecine değinilmesi ve Almanca eğitimine yönelik çok sayıda alıştırma türüne ağırlık verilmesidir.

Sözlük yazmak için dört dörtlük bir sözlükçü / sözlük uzmanı olmak gerekmese de sözlükçülükten az ya da çok anlamak gerekir. Ayrıca sözlük yazmaya yetecek bilgi, birikim ve deneyime sahip olmadan sözlük yazmak, salt ticari kaygılarla hareket eden fırsatçıların işi olabilir.

Sözünü ettiğimiz birikim ve deneyimin en öenmli göstergeleri, sözlük yazımını belirleyen değişkenlere ve iyi bir sözlüğün nasıl olması gerektiği konusuna vâkıf olmaktır. Bundan hareket ederek Balcı & Aksöz & Serindağ'ın (2010) yayınladıkları

1 Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nce desteklenen 12520 numaralı proje kapsamında yapılmıştır.

2 Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi

*Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen. Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü*nün oluşum süreci şöyle olmuştur.

2. SÖZLÜK YAZMA SÜRECİ

2.1. Sözlük ihtiyaçtan doğar

Özellikle yabancı dil eğitimiyle ilgilenen akademisyenler öğrencilerinde gördükleri sözlük sorunlarının aynısını daha önce bizzat deneyimlemiş ve bu konuda bir ihtiyaç, bir boşluk olduğunu görmüş olabilir. Yazarlardan edinilen bilgilere göre yukarıda sözü edilen *Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen / Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü,* bu tür yaşanmışlıkların ve deneyimlerin ürünüdür. Bu sözlüğün temelinin düşünce bazında 1980 yılında atıldığı saptanmıştır. Yazarlardan birisi (TB) Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrenciyken bir metinde *tauschen, austauschen, vertauschen* eylemleriyle karşılaşır. Bu eylemlerle ilk defa karşılaştığı için, Almancasının daha iyi olduğuna inandığı bir sınıf arkadaşına bu üç eylem arasındaki anlam farkını sorar. Sınıf arkadaşı mealen der ki: *Aralarında hiçbir fark yok. Öndeki hecenin bir anlamı yok. Hepsini birbirinin yerine kullanabilirsin. Bütün eylemleri böyle kullanabilirsin*. TB bu bilginin doğru olduğunu sanarak birçok bağlamda başta *gehen / brauchen* eylemlerinden yapılan *ausgehen, untergehen, hintergehen, vergehen, verbrauchen, gebrauchen* gibi öneklemeleri (Präfigierung) gelişigüzel kullanınca zor durumlara düşer ve uyarılır. Bu durum onu önekli eylemleri bir bütün olarak açıklayan bir sözlük arayışına sokar, fakat böyle bir sözlük yoktur. TB hayal ettiği sözlüğün bir benzerini, J. Schröder'in (1992) *Lexikon deutscher Präfixverben* sözlüğünü bulur ve yola koyulur. Bu sözlükte sözlük maddeleri, bir önekin eklenebileceği eylemlerin verilmesi suretiyle sıralanmıştır (entaschen, enteisen, entfetten) ve bu dizilim yalın eylem ile bu eylemden yapılan öneklemeleri (raten, beraten, entraten, verraten) yansıtmamaktadır.

2.2. Sözlük yazmak ekip işidir

Sözlük yazma işinin bir ekip işi olduğu düşünülerek bir sonraki aşamada sözlük düşüncesi iki iş arkadaşıyla paylaşılır ve böylece üç kişilik bir sözlük ekibi oluşur. Almanca öğrenenler ve öğretenler açısından böyle bir sözlüğün bir ihtiyaç olduğu kanaatinde birleşilir ve böylece sözlüğün hedef kitlesi belirlenmiş olur. Balcı & Aksöz & Serindağ (2010: 10) bu konuda şunları söylemektedir:

… werden die Wörterbuchbenutzer die Möglichkeit haben, alle Präfigierungen mit demselben Stamm untereinander zu sehen und sie eventuell zu vergleichen; so werden sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem einfachen und dem präfigierten Verb einsehen und möglichen Verwechslungen, die auf die formale und/oder inhaltliche Homogenität dieser Verben zurückgehen, vorbeugen können. Sowohl der Lerner als auch der Lehrer werden sich dadurch viel Zeit und Kraft ersparen.

Yani sözlük kullanıcısı bu sözlük sayesinde yalın bir eylemden türetilen eylemleri örnekleriyle alt alta görecek, böylece karşılaştırmalı dilbilgisi bağlamında karşılaştırma yapabilecek, aradaki benzerlikleri ve farklılıkları görecek, öneklerin yarattığı anlamsal ve dilbilgisel değişiklikleri yaşayarak öğrenecektir.

2.3. Sözlüğün kapsamı önemlidir

Daha sonra sözlüğün kapsamı tartışılmış, elektronik *Wahrig Deutsches Wörterbuch*'un esas alınması, fakat günlük hayatta rastlanan ilginç örneklerin de dahil edilmesi üzerinde uzlaşılmış, ayrıca ilkesel olarak her eyleme en az bir örnek verilmesi ve örneklerin Wahrig'ten gerekirse uyarlanarak alınması, internet kaynaklarından derlenmesi veya yazarlar tarafından yazılması benimsenmiştir.

2.4. Sözlük maddelerinin seçimi ve kullanım rahatlığı

Bir sonraki aşamadaysa sözlük maddelerinin nasıl yazılması gerektiği tartışılmış, örnek bir madde yazılmış ve bütün maddeler bu örneğe göre oluşturulmuştur. Sözlüğün kullanımının rahat olmasını sağlamak için yazarlar, sözlüğü kendileri kullanacakmış gibi hareket etmiş, sözlük maddeleri, açıklamalar, kısaltmalar ve semboller ona göre dizayn edilmiştir. Kısacası iyi bir sözlüğün hangi nitelikleri taşıması gerektiği bilinciyle sözlük tamamlanmış, hiçbir ticari kaygı güdülmemiş, sözlük maliyetine satılmıştır.

3. SÖZLÜK KULLANIMI VE SÖZLÜK EĞİTİMİ

Sözlük yazmak ihtiyaçla ilgilidir. Her kesime hitap etsin ya da etmesin, sözlük yazarı bile herhangi tür sözlük yazma gereği duyuyorsa, bu en azından kendisinin kendisiyle ilgili olarak saptadığı ve başkasının da aynı gerekliliği duyabileceği varsayımından kaynaklanır. Merak eden, soran, sorgulayan, araştıran, öğrenen ya

da öğreten bir kişi ihtiyaç duyar. Dolayısıyla bu ihtiyacı karşılayan bir kitap türü olan sözlükler vazgeçilmez kaynaklardır.

3.1. Sözlük kullanımı

Konumuz yabancı dil eğitimi / Almanca eğitimi olduğuna göre sözlük kullanımına bu açıdan bakılacaktır. Sözlük kullanmak herkesin kolaylıkla becerdiği ya da becerebilceği çok sıradan bir şey gibi görülebilir. Ancak bunun böyle olmadığını birçoğumuz görmüşüzdür. Bu soruna 90'lı yıllarda değinen Balcı (1992) sözlük kullanmanın hafife alınmaması gerektiğini, çünkü bu becerinin eksikliğinin yabancı dil öğrenmeyi çok zorlaştırabileceğini ve birçok aktarım yanlışlarına (Interferenzfehler) sebep olduğunu örneklerle göstermiştir (Balcı 2009).

Yukarıda belirtildiği üzere sözlük kullanımı tamamen ihtiyaçla ilgili olduğuna göre, bir öğrencinin sözlüğe neden başvurma ihtiyacı duyabileceğine bakmalıyız:

- Öğrenci, bir sözcüğün anlamını bilmeyebilir.
- Öğrenci, bir sözcüğün anlamını eksik bilmektedir. Örneğin bildiğini düşündüğü bir sözcüğe farklı bir bağlamda farklı bir işlevle karşılaşınca ilgili sözcüğe bakma ihtiyacı hisseder. Böylece sözcüğün *çokanlamlı* (polysem) olduğunun farkına varır.
- *Eşadlılık*[3] durumunda öğrenci bilgi ihtiyacı duyup sözlüğe bakar. Öğrencinin *Mine – Miene* ya da *malen – mahlen* gibi okunuşları aynı, ama yazılışları ve anlamları ayrı eşsesli (homophon)[4] sözcüklerle karşılaştığını düşünürsek, bunları karıştırması muhtemeldir ve bu sorunu ancak nitelikli bir sözlük kullanarak aşabileceğini düşünüyoruz. Öğrenci kimi yazılışları aynı, anlamları ve

3 Almancada *Homonymie* diye geçen bu terim *Homophonie* ve *Homographie* diye ikiye ayrılır. Türkçe *ben* sözcüğü eşadlı bir sözcüktür ve 1) birinci şahıs adılı, 2) cildteki benek anlamlarına gelir. Burada Eşadlılık ile çokanlamlılık (Polysemie) tartışması akla gelmektedir, fakat bu konumuzun sınırları dışındadır.

4 Almancada bunun örnekleri çoktur: Aas – aß, Boot – bot, Ferse – Verse – Färse, Gin - Dschinn, Hälmchen – Helmchen, Hämmer – Hemmer, Hertz – Herz, fiel – viel, ihre – Ire, Kälte – Kelte, Laie – Leihe, laichen - Leichen, Lärche – Lerche, Leere – Lehre, Laib – Leib, Lid – Lied, Mal – Mahl – mal, Graf – Graph, Meer- mehr – Mär, Rad – Rat, rein – Rhein – Rain, wieder – wider, Main – mein, Nachnahme - Nachname, Saite – Seite, seiht – seid – seit, Stadt – statt, wahr – war, Waise - Weise – weise, wird – Wirt – wirrt …

okunuşları ayrı[5] veya yazılışları ve okunuşları aynı, anlamları ayrı[6] gibi eşyazımlı (homograph) sözcüklerle de karşılaşabilir. Çare yine her zamanki gibi iyi bir sözlük kullanmaktır.

- İnsan *Acaba şu sözcüğün zıtanlamlısı nedir,* diye merak edebilir. Bu durumda *Wörterbuch der Antonyme* gibi bir sözlük en iyi yardımcıdır.
- Sözcüklerin okunuşunu (telaffuzunu) merak eden kişi, söyleyiş sözlüğüne (Aussprachewörterbuch) bakarsa çözüm bulur. Genel sözlükler bile bu konuda çözüm olabilir.
- Sadece eklere mahsus sözlükler bile vardır. Bu sözlüğü kullanan öğrenci, sözcük dağarcığını zenginleştirme konusunda çok büyük yol alabilir.
- Eylemlerin, adların ya da sıfatların birleşim değeri konusunda sorun yaşayan bir öğrenci, ilgili birleşim değeri sözlüğünü (Valenzwörterbuch) kullanarak bu sorunu da aşmayı becerecektir.
- Sözcüklerin kökenine meraklı bir kişi etimoloji sözlüğü kullanırsa merakını giderir. Bu sayede belki sözcüğün geçirdiği anlamsal ve dilbilgisel değişmeleri de (anlam daralması, anlam genişlemesi, anlam iyileşmesi, anlam kötüleşmesi) görecek, bilgi ve birikimini genişletecektir.
- Hangi sözcüklerin daha sık bir araya gelip öbek / eşdizimlilik (Kollokation) oluşturduklarını merak edip öğrenmek göreceli olarak iyi düzeyde bir yabancı dil bilgisi gerektirir. İşte sözcüklerin eşdizimsel özellikleriini sağlayacak en önemli etkinlik, sözlük kullanmaktır. Elbette eşdizimlilik konusunda en iyi yol okumaktır. Okuya okuya eşdizimli sözcükler zaman içerisinde zihnimize kazınır ve dil duygumuzun (Sprachgefühl) bir parçası haline gelir.

5 Eşseslilik örnekleri: modern (çağdaş) [moˈdɛrn] – modern (çürümek) [ˈmoːdɛn], Essener (Essenli) [ˈɛsənɐ] – Essener [ɛˈseːnɐ] (Yahudi bir tarikatın üyesi), Konstanz (Almanya'da bir şehir) [ˈkɔnʃtants] – Konstanz (dayanıklılık) [kɔnˈstants], übersetzen (karşı kıyıya taşımak) [ˈyːbɐzɛtsən] – übersetzen (çevirmek) [ybɐˈzɛtsən], umfahren (çarparak devirmek) [ˈʊmfaːrən] – umfahren (etrafından dolanmak) [ʊmˈfaːrən], Hochzeit (düğün) [ˈhɔxtsaɪt] – Hochzeit (doruk noktası) [ˈhoːxtsaɪt], Spielende (oyunun sonu) [ˈʃpiːl,ʔɛndə] – Spielende (oyuncular) [ˈʃpiːləndə], das Band (bağ) [band] – der Band (cilt) [band] – die Band (müzik grubu) [bænd], Bug (geminin bir bölümü) [buːk] – Bug (program hatası) [bʌg], dies (iyelik adılı) [diːs] dies (Latincede *günler*) [ˈdiːɛs], Montage (pazartesi günleri) [ˈmoːntaːgə] – Montage (montaj) [mɔnˈtaːʒə], Paris (Fransız şehri) [paˈriːs] – Paris (efsane figürü) [ˈpaːrɪs], Petra (kadın adı) [ˈpeːtra] Petra (Ürdün'de bir harabenin adı) [ˈpɛtra]

6 Eşyazımlılık örnekleri: der Tau (çiy) – das Tau (halat), der Band (cilt) – das Band (bağ), der Kiefer (çene) – die Kiefer (çam ağacı), das Mark (iç doku) – die Mark (değerli madenlerde ölçü birimi; eski Alman para birimi; sınır; sınır bölgesi), sieben (yedi) - sieben (elemek), die Fliegen (sinekler) - das Fliegen (uçma).

- Sıradan bir sözlük kullanıcısının sözcük türlerini bilmesi gerekmeyebilir. Ancak yabancı dil öğretmenliği ya da filoloji okuyan bir öğrenci için bizce bu keyfi bir durum değildir ve öğrencinin anadilinde olduğu gibi yabancı dil alanında da sağlam bir dilbilgisi altyapısına sahip olması gerekir. İşte sözlükler sözcük türlerini göstermesi bakımından kullanıcısına çok yardımcı olur.
- Sözlük kullanırken örnek tümcelere de çokça rastlarız. Örneklere dikkatlice baktığımızda, tümceyi oluşturan öğelerin dilbilgisel özellikleriyle ilgili birçok bilgiyi de edinmiş oluruz: eylemlerin birleşim değeri, geçişliliği-geçişsizliği, zayıf-kuvvetli oluşu; sıfatların çekimi; adların cinsiyeti, çekimi ve sayı özellikleri… Zaten nitelikli her sözlüğün başında eylemlerin çekimi (Imperfekt, Partizip Perfekt ve yardımcı eylem) ile adların çekimi (zayıf çekim, kuvvetli çekim, karışık çekim, adlaştırılmış sıfat çekimi) ile ilgili tablolar da bulunur.
- Atasözleri ve deyimler, yabancı dil öğrenenlerin düzeyini göstermesi açısından çok önemli bir ölçüttür. B1 düzeyinden itibaren bir öğrencinin az çok deyim ve atasözlerine hâkim olması gerekir. Salt atasözleri ve deyimleri içeren sözlükler vardır. Ancak geniş kapsamlı sözlükler de önemli olan deyim ve atasözlerine yer verebilmektedir. Elbette yabancı dil alanı okuyan bir öğrencinin deyim ve atasözler sözlüğüne de sahip olması beklenir. Fakat ilgi düzeyi çok yüksek olanlar dışında bu sözlüğü edinenlerin olmayacağı açıktır. Hatta basılı hiçbir sözlük edinmeden mezun olanlar bile vardır. Maddi durum yetersizliği kesinlikle bir bahanedir. Nitekim öğrencilerin büyük bir bölümü lüks sayılabilecek harcamalara kaynak bulurken sözlüğe-kitaba bul(a)mamaktadır! Ayrıca her tür çevrimiçi sözlüğün mevcudiyeti hepimiz için her açıdan büyük kolaylıklar sağlamaktadır.
- Kullanım kılavuzu, gideceği yerin yolunu bilmeyen bir kişinin haritası, daha doğrusu navigasyon aleti gibidir. Dolayısıyla bir sözlüğü edindiğimiz zaman ilk yapacağımız şey, kullanım kılavuzunu açıp iyice okumaktır. Okuduğumuz her şey aklımızda kalamayacağı için, sözlük kullanma sürecinde karşılaştığımız ve unuttuğumuz açıklamalara / kısaltmalara / imlere erinmeden tekrar bakmalıyız.
- İlgili yabancı dildeki tekdilli sözlük kullanımının yabancı dil edincine inanılmaz bir katkısı vardır.

Ancak yabancı dil eğitimi bağlamında öğrencinin sözlüğe bakma ihtiyacı duymasının önkoşulu öykü, şiir, fıkra, roman, gazete, dergi vb. basılı ya da elektronik ürünleri okumasıdır. Okuma gerçekleşmeden ihtiyaç doğması zordur. Çağımızın

Türk eğitim sisteminin en büyük sorunu nedir diye sorulursa, bunun okumama sorunu olduğunu belirtmek doğru olacaktır. İlköğretimden başlayarak öğrencilerimize, çocuklarımıza, kardeşlerimize, yakınlarımıza, özetle çevremizdeki insanlara okuma alışkanlığı kazandırmak, eğitime sağlanan en büyük katkı olacaktır.

3.2. Sözlük eğitimi

Sözlük eğitimi her zaman görmezden gelinmiş ya da fazlasıyla ihmal edilmiş olsa da, yabancı dil eğitimindeki önemi yadsınamaz. Hatta iyi bir sözlük eğitimi ve buna bağlı olarak düzenli bir sözlük kullanımı olmadan yabancı dil öğreniminin başarılı olması söz konusu bile olamaz. Türkiye'de sözlük eğitimiyle ilgili ilk çalışma niteliğindeki doktora çalışmasıyla sözlük kullanımının ve sözlük eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca öğrenimindeki rolünü ayrıntılarıyla ortaya koyan Dönger (2009: 11)'e göre

"Sözlük Eğitimi, Metin Okuma- İnceleme, Çeviri ve Dilbilgisi konularının çözümünde, doğru ve uygun sözlük kullanımı ve her alanda iletişim çerçevesinde ortaya çıkacak anlaşmazlıkların, sorunların giderilmesinde yararlı ve gerekli olan kuramsal konuların öğretilmesi, öğrenilmesi ve de uygulamalı olarak alıştırmalarla pekiştirilmesidir"

Bu tanımda sözlük eğitimi bazı derslerle ve iletişim çerçevesinde sorunların çözümü ile sınırlanmıştır. Oysa sözlük eğitimi hiçbir dersle sınırlanmayacak kadar uygulama alanı olan bir eğitimdir. Ayrıca yalnız sorun çözmeye odaklı değildir. Zira sözlük; dilbilgisi, sözcük bilgisi, eşdizim, deyimler, açımlama / anlatma / betimleme teknikleri, anlam ilişkileri vb. bilgi ve becerilerin açık ya da örtük olarak edinilmesini sağlayan bir kaynaktır ve her zaman okunabilecek bir kitaptır. Günümüzde özellikle çevrimiçi sözlüklerde aranıp bulunan birimlerin okunuş biçiminin de verildiğini düşünürsek, sözlük eğitimine sınır çizmenin anlamsızlığını fark ederiz.

Sözlük kullanmak bir beceridir. Bu beceri ise süreç içerisinde biriktirilen etkin ve canlı deneyimlerin sonucudur. Öyleyse bu beceri kişisel deneyimle kazanılır. Bu konuda en iyi eğitici kişinin kendisidir, yani öğrenci kendi kendisinin öğretmenidir, eğiticisidir. Lâkin özöğrenmeyi desteklemek de gerekir. Bunun için yabancı dil ile ilgili anabilim dallarında (örneğin Alman Dili Eğitimi, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim-Tercümanlık'ta) sözlük kullanımını teşvik eden, sözlüklerden *kimin ne için, ne zaman, nerede nasıl* yararlanılacağını konulaştıran bir ders mutlaka olmalıdır.

3.3. Sözlük eğitimi açısından iyi bir sözlük nasıl olmalıdır?

Bu sorunun yanıtı doğrudan doğruya kullanıcı kitlesinin beklentileriyle ilgilidir. Ancak beklentileri bilmek yeterli değildir. Okul sözlüğü açısından öğrencinin beklenti ve görüşlerinin yanında öğretmenlerin birikimi ve deneyimleri çok önemlidir. Mümkünse bir sözlükçülük uzmanının görüşünü almak da çok yararlı olacaktır.

Okul sözlüğü öğrenci açısından bir ders kitabıymış gibi tasarlanmalıdır. Öğrencinin sadece yeni sözcükler öğrenmesine değil, örtük olarak özellikle dilbilgisine katkıda bulunmalıdır. Mesela Almanca öğretmenliği okuyan öğreciler için tasarlanan okul sözlüğü, bütüncül öğrenmeyi sağlayabilmesi açısından asgari olarak şu bilgileri içermelidir:

1) Sözlüğün başında iyi bir *kullanım kılavuzu* bulunmalıdır. Bu bölümde bir sözcüğün nasıl bulunabileceği, kullanılan kısaltmalar ve semboller, farklı yazı karakterlerinin ne anlama geldiği, hecelerin bölünmesi gibi açıklamalar yer alır.

2) Sözcük türüne ilişkin bilgi, bir sözlük maddesinin olmazsa olmazıdır.

3) Adların çekimi, çoğulu, cinsiyeti ve okunuşuyla ilgili bilgiler yer almalıdır.[7]

4) Eylemlerin çekimi, geçişliliği-geçişsizliği, öneklilerde önekin ayrılabilirliğİ -vurgusu ve P. Perfekt yapımında kullanılan yardımcı eylem bilgileri şarttır.

5) Yazımla (Rechtschreibung) ilgili açıklamalar bulunmalıdır.

6) Sözcüklerin okunuşuna dair açıklamalar olmalıdır.

7) Sıfatlarda dikkat çeken bir çekim farkı[8] varsa belirtilmelidir.

8) Eşanlamlı (Synonyme) ve zıtanlamlı (Antonyme) sözcüklere yer verilir.

9) Sözcüğün eşdizim oluşturabileceği önemli öbekler (Kollokationen) bulunur.

10) İlgili sözcüğün yer aldığı önemli deyimler ya da atasözleri örnek verilir.

Yazarın önemli bulduğu bağlamsal özgün ya da kurgulanmış örnek kullanımlar bir sözlük maddesinin anlaşılabilirliği ve kalıcılığı açısından çok büyük önem arzeder. Gerçek olan şu ki, öğrencilerin neredeyse hiçbiri sözlüğün önündeki açıklamaları

7 Aynı sözcük çokanlamlı (polysem) olabilmektedir. Bu durumda çoğunlukla tanımlık (Artikel), çoğul ve / veya çekim değişebilmektedir: *die Kunde – der Kunde* (Tanımlık, anlam ve çekim farklı); *die Karre / der Karren* (Çekimleri ve tekil-çoğulu farklı); *das Wort, die Worte / die Wörter* (iki çoğulun anlamı farklı); der Sand, Sandkörner (Sözcüğün kendi çoğulu yoktur, sıradışı çoğulu vardır).

8 Örneğin *beg, prima* gibi bazı sıfatların çekim eki (Kongruenzmerkmale) almaması; *gut, besser, am besten* gibi sıradışı derecelendirmeler.

okumamakta, kısaltma ve sembollerin işlevini / anlamını bilmemektedir. Oysa kullanım kılavuzu, kısaltmalar ve semboller çok önemli bilgileri içeren kodlardır. Bu kodlar öğrenilmediği takdirde ilgili sözcük eksik ya da yanlış öğrenilecektir. Gerçekten de öğrenciler sözlükten bir sözcüğü bulduklarında çoğunlukla eksik öğrenmektedir. Sözcüklere ait kodların çözülmemesinin yanında bu eksik öğrenmenin başka bir nedeni, bir sözcük hakkındaki bilgilerin bir bütün olarak öğrenilmemesidir. Örneğin söz konusu bir ad ise, adın hangi çekim grubuna dâhil olduğu, çoğulu, cinsiyeti ve anlamları – varsa örnekleriyle – birlikte öğrenilmelidir. Birden çok anlamı, cinsiyeti, tekil-çoğulu varsa birine bakıp diğerlerini ihmal etmek, eksik ve yanlış öğrenmeye neden olur. Oysa öğrenci sözlüğe bakarken genelde yalnız ihtiyaç duyduğuna inandığı bilgiyi (anlam / söyleyiş / çekim / çoğul) sorgulamaktadır.

4. SONUÇ

Ne yazık ki Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri için 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere zorunlu kılınan yeni müfredat kapsamında böyle bir esneklik bulunmamaktadır. Seçmeli ders koymak bile neredeyse olanaksız hâle getirilmiştir. Müfredatlarına müdahale edilmediği için *Alman Dili ve Edebiyatı* ile *Almanca Mütercim-Tercümanlık* programları için bu fırsat hâlâ mevcuttur.

Öğrencilerin sözlük kullanmaya ihtiyaç duymasına rağmen bunu zorsunması ve sözlük kullanmaktan kaçınması büyük bir problemdir. Kırmızı'nın (2015) bahsettiği probleme dayalı aktif öğrenmenin sağlanması açısından sözlük kullanımının teşvik edilmesi zorunludur. Sözlük Biz öğretim elemanlarına düşen görev, mevcut müfredat kapsamındaki seçmeli ya da zorunlu derslere sözlük eğitimini entegre etmek olmalıdır. Elbette sözlük eğitimi ve sözlük kullanımı için akla ilk gelen dersler çeviri dersleridir. Fakat *sözlük eğitimi şu derste olur, bu derste olmaz / sözlük şu derste böyle kullanılır, bu derste böyle kullanılmaz* demek yerine sözlük eğitimini de kullanımını da mümkün olduğu kadar bütün derslere yaymak gerekir. Bunun için sözlük kullanımına yönelik genel, sözcüksel-anlamsal veya dilbilgisel alıştırmalar geliştirmek gerekir.

KAYNAKÇA

Balcı, T. (1992): Wörterbuchbenutzung beim Fremdsprachenerwerb. *Unisono*. Universität Klagenfurt. Sayı: 1. S. 21-23.

Balcı, T. (2009): *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, T. (2015): Yaşar Kemal'in Kuşlar Da Gitti Romanı Ve Almanca Çevirisindeki Renk Sözcükleri. *Yaşar Kemal Çukurova Ödülü* 2015, Duyuler, D. (Ed.). Öz Baran Ofset, Ankara, ss.223-232, 2015

Balcı, T., Aksöz, A. S., Serindağ, E. (2010): *Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen. Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü*. Ulusoy Matbaası, Adana.

Bußmann, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschft.* Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.

Domínguez Vázquez M. J.; M. J. D.; Mirazo Balsa M.; Vidal Pérez V. (2019): *Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophonen*. Universidad de Santiago de Compostela. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Worterbuchbenutzung_Erwartungen_und_Bedu.pdf. (Erişim tarihi: 30.10.2019).

Dönger, A. (2009): *Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi.* T. C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı (Doktora Tezi). Adana. http://libratez.cu.edu.tr/tezler/7517.pdf (Erişim tarihi: 04.02.2020).

Fill, A. F. (2013): *Linguistische Promenade: eine vergnügliche Wanderung durch die Sprachwissenschaft von Platon zu Chomsky*. 3. Aufl. Wien/Berlin.

Glück, H. (2010): *Metzler Lexikon Sprache* Sondereinband. 4. Aufl. Verlag J. B. Metzler. Stuttgart/Weimar.

Haß-Zumkehr, U. (2001): *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte.* de Gruyter, Berlin/ New York.

Hausmann, F. J. u. a. (1989-2001, Hrsg.): *Wörterbücher: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie.* de Gruyter, Berlin u. a.

Herbst, Th. & Klotz, M. (2003): *Lexikografie*. Ferdinag Schöningh. Paderborn u.a.

İbe Akcan, P. (2015): Üniversite Düzeyinde Dil Öğrencilerinin Sözlük Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(2), s. 87-102

İmer, K. & Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011): *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Kahraman, M. (2016): Sözlük Bilim Kuram, İlke ve Yöntemler Üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, cilt: 5 (8), s. 3288-3312.

Kırmızı, B. (2015): Almanca Bölümlerinde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Kavram Öğrenmelerine Etkisi. *JASSS* (38), s. 37-47.

Kızıl A.Ş. & Kilimci A. (2017): Teaching Collocations through Web-Based Concordancing: A Corpus Informed Quasi-Experimental Study. *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning,* D. Tafazoli M. Romero, Eds., IGI Global Publications , Hershey, PA, s.142-156.

Kilimci A. (2001): Automatic Extraction of the Lexical Profile of EFL Learners through Corpus Query techniques. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (21), s. 37-47.

Kilimci A. (2017): Learner Perspectives towards Corpus Use in Vocabulary Learning. *International Journal of Language Academy*, 5, s. 343-359.

Oflaz, A. (2019): Die Verwendung von gedruckten und digitalen Wörterbüchern bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Türkische. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2019 (2), s. 335-363.

Özbay, M.; Melanlıoğlu, D. (2013): Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education ADED – JOMTE*. 1(1), 13-23. http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14880.

Repaská, V. (2015): *Terminologie in Geschäftsbriefen*. Katedra germanistiky Filozofická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci. Doktora tezi. https://theses.cz/id/u3pfci/DP_10.12._KONEC4.pdf (Erişim tarihi: 12.01.2020).

Sakarya Maden, S. & Çarıkçı Kula, T. (2018): Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Sözlük Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), s. 613-628.

Schröder, J. (1992): *Lexikon deutscher Präfixverben*. Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie. Berlin, München, Leipzig.

Sick, B. (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache.* Verlag Kiepenheuer & Witsch. Hamburg.

Steuerwald, K. (1998): *Türkisch – deutsches Wörterbuch. Türkçe – Almanca Sözlük*. Otto Harrassowitz / ABC Kitabei A. Ş. Wiesbaden / İstanbul.

Tinnefeld, T. (1995, 1996): Vorschläge zur Wörterbucharbeit an Schule und Hochschule. 1. Bölüm: *Hispanorama* 71, S. 139–141, 2. Bölüm: *Hispanorama* 72, S. 152–154, 3. Bölüm: *Hispanorama* 73, S. 152–155, 4. Bölüm: *Hispanorama* 74, S. 126–130.

Usta, H. İ. (2010): Sözlükçülük ve Sözlük Araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, DTCF Yay., cilt 7, sayı: 2. S. 92-101.

Wiegand, H. E. (2000): *Wörterbuchforschung: Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie.* de Gruyter, Berlin/New York.

Yüksel, T. (2005): *Dilbilgisi Kavramları Sözlüğü*, İstanbul: Uyanış Yayınevi.

Zengin, D. (2009: *Türkçenin Tersine Sözlüğü*. Kurmay Basım Yayın Dağıtım. Ankara.

5

SÖZLÜK(ÇÜLÜK)VE SÖZLÜĞÜ BELİRLEYEN ETMENLER[1]

Munise Aksöz[2]

1. *SÖZLÜK* VE YAKIN ANLAMLI TERİMLER

Bu çalışma öz itibarıyla *sözlük* ile ilgili olduğundan, sözlüğü tanımlamakla işe başlamak doğru olacaktır. Almanca Duden'a göre sözlük *Nachschlagewerk, in dem die Wörter einer Sprache nach bestimmten Gesichtspunkten verzeichnet [und erklärt] sind*,[3] yani belli bir dilin sözcüklerinin belirli açılardan sıralanıp açıklandığı bir başvuru eseridir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlük'üne göreyse sözlük *Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser*dir.[4] Bu tanımları elbette genişletmek olanaklıdır. Örneğin Duden'ın tanımı çok dardır ve yalnızca sözcüklerden söz edilmektedir. TDK'nin tanımı daha geniş olmasına karşın sadece sözcük ve deyimlerden bahsedilmektedir. Oysa sadece ekleri içeren sözlükler de mevcuttur.[5] Sözlükler alfabe sırasına göre de olmak zorunda değildir. Kısmen alfabetik[6] olanların yanında tersine (rückläufig) sözlükler de bulunmaktadır. Tersine sözlüklerde sözcük, deyim ya da kalıp ifadeler a'dan z'ye bitişlerine göre tersine alfabetik olarak sıralanmıştır. Örnek olarak Zengin (2009:182)'de şu sözcükler art arda yer almaktadır: *ani, bani, abani, yabani, gulyabani, rabbani, zebani, cani … Sözcük ailesi sözlüğü*[7] diye açımlanabilecek *Wortfamilienwörterbuch* tipi

1 Bu çalışma T.C. Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nce desteklenen 12520 numaralı proje kapsamında yapılmıştır.

2 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi

3 https://www.duden.de/rechtschreibung/Woerterbuch (Erişim tarihi: 06.02.2020).

4 https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 10.01.2020).

5 Örneğin "Wörterbuch der Affixe" adlı sözlük eklerle ilgili bilgiler içermektedir; https://grammis.ids-mannheim.de/affixe (Erişim tarihi: 10.01.2020).

6 Kısmen alfabetik olan Balcı & Aksöz & Serindağ (2010)'da yalın eylemler kendi aralarında alfabetiktir. Fakat her yalın eylemin altında yer alan ve kendisinden türetilen eylemler yer aldığı için bu sıralama biçimine kısmen sıralı diyoruz. Örneğin madde başı olarak sözlükte şöyle bir sıralama vardır: *gelten, entgelten, vergelten, gerben, durchgerben, gesellen, beigesellen, zugesellen, gestalten …*

7 *Sözcük ailesi* (Wortfamilie, Wortsippe, Lexemverband) aynı kökten türeyen, aralarındaki köken akrabalığına göre oluşturulan sözcükler dizisidir.

sözlükler ise ne düz ne de tersine alfabetiktir. Dolayısıyla en kapsayıcı anlamıyla sözlük, *bir dilin anlam taşıyan birimlerinin tümünü ya da bir bölümünü bazı yöntem, ilke ve ölçütlere dayanarak bir araya getiren basılı, elektronik ya da çevrimiçi yapıt* şeklinde tanımlanabilir.

Anlamı *sözlük* / *Wörterbuch* ile kısmen örtüşen başka terimler de vardır. Örneğin düzanlamı *hazine* olan Almanca *Thesaurus* terimi, *yaklaşık eşanlamlılık ilişkisi içerisinde bulunan sözcük ağı ya da sözcük dağarcığı* anlamına gelir.[8]

Ansiklopedicilik (Enzyklopädik, Enzyklopädistik), ansiklopedi yazımını bilimsel olarak ele alan bir alandır. Ansiklopedi (Enzyklopädie) ise bilim alanlarının tümüne ya da bir bölümüne ait kavramları bazı yöntem, ilke ve ölçütlere göre araştıran, açıklayan geniş kapsamlı basılı, elektronik ya da çevrimiçi eserlere denir. Örneğin *Wikipedia* 280 dilde sunduğu 33 milyon madde ile insanlık tarihinin en büyük ve en çok okunan ansiklopedisidir.[9]

Sözcükbilim (Lexikologie) bir dilin sözcüklerini / söz varlığını yapı, anlam, oluşum ve gelişim açısından ele alan, *sözcük dağarcığı* anlamındaki *sözlük* ile eşanlamlı olan ve dilbilimin alt dalı sayılan bir bilim alanıdır (Bak. İmer & Kocaman & Özsoy 2011: 230). Sözcükbilim bunu yaparken bütünlük iddiası taşımaz.[10]

Terim (Terminus), belirli bir alan ile ilgili kavrama karşılık olan ifadedir. *Terminoloji* (Terminologie) ise, *belli bir alanla ilgili terimlerin bütünü ya da bu terimlerle ilgilenen bilim* olması açısından *sözlük* ile aynı anlam alanına dahildir. Belli bilim alanlarına özgü terimler sözlüğü yazmak (Terminographie) da bu kapsamda değerlendirilir.

Dilsel belgeleme ya da *dilsel dokümantasyon* (Sprachdokumentation)[11] da bize göre sözlük niteliği taşır. Bilindiği üzere yeryüzünde binlerce dil vardır ve bu dillerin bir bölümü, yazılı ve sözlü kullanımlarının azalması nedeniyle yok olma / ölme (Sprachtod) ile karşı karşıyadır. Bu durumda sözkonusu dilin özellikleriyle birlikte gelecek nesillere aktarılması için yazılı, sözlü ve görüntülü olarak kayıtlara geçi-

8 Bak. *openthesaurus*. https://www.openthesaurus.de/ (Erişim tarihi: 11.01.2020).

9 "Die Wikipedia ist mit 33 Millionen Artikeln in 280 Sprachen nicht nur die größte Enzyklopädie der Menschheitsgeschichte, sondern auch die meistgelesene […]. [Die Zeit, 15.01.2015, Nr. 3]" (Bak. https://www.dwds.de/wb/Enzyklopädie / (Erişim tarihi: 01.02.2020).

10 Bak. https://de.wikipedia.org/wiki/Lexikografie (Erişim tarihi: 29.01.2020).

11 Bak. https://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?https:// www. christianlehmann.eu/ ling/ elements/angewandt.html (Erişim tarihi: 29.01.2020).

rilmesi çok önemlidir. Yapılan bu işlemler, *Uygulamalı Dilbilim*in (Angewandte Linguistik) bir alanı olan *Derlemdilbilim* / *Derlemsel Dilbilim* (Korpuslinguistik) şemsiyesi altında yapılan bir tür sözlük çalışmasıdır.[12]

Yaşam durağan değildir. İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek için birbirleriyle ve çevreyle (doğayla, toprakla, hayvanlarla, bitkilerle) etkileşim içindedir. Dolayısıyla yaşam bir eylemdir (Leben ist Handeln). Bu eylem bireysel olduğu kadar toplumsaldır. Toplumsal yaşamı ve bunun bir parçası olan doğayı ilgilendiren konularda iletişime gereksinim vardır. Bu iletişimsel eylemlerin temel yapı taşı dildir. Dilin yapı taşlarıysa kavramlar ve kavramları içine doldurduğumuz sözcüksel biçimlerdir.

Sözlükler bir tür kitap olup bir ulusun kültür mirasının gelecek nesillere aktarılabilmesi açısından son derece önemlidir. Zira sözlükler, yukarıda sözü edilen sözcükleri açıklayan, koruyan, saklayan, kaybolmalarını engelleyen kayıtlardır, belgelerdir. Bu belgelerde varlığını sürdüren yalnızca sözcük değil, aynı zamanda tarih vardır, siyaset vardır, din vardır, doğa vardır, sosyoloji vardır, psikoloji vardır, tarım vardır; hülasa insan vardır. Haliyle bir dilin sözcüklerini kayıt altına almak binlerce yıldan beri önemsenmiştir.

Dünya tarihinde ilk sözlüğün hangisi olduğu konusunda farklı rivayetler vardır. Bazı kaynaklara göre tarihte ilk sözlük olarak M.Ö. 3 bin yılları sonuna doğru Sümer dilini öğrenmek isteyen Akadların yazdığı Sümer – Akad – Kett kil tabletleri ya da M.Ö. XI. Yüzyılda Bawetschi'nin hazırladığı 40 bin sözcüklük Çince sözlük denilebilir (Bak. Aksan 1990: 72). Bu günkü sözlük niteliğine yakın tarihteki ilk sözlük olarak İskenderiye Müzesi kütüphanecisi Bizanslı Aristophanes tarafından II. Ve I. yüzyılda hazırlanan eserdir.[13] Türkçenin ilk sözlüğü ise Kâşgarlı Mahmud'un Türkçe - Arapça *Divânu Lügati't-Türk*'üdür.[14] Almancanın ilk sözlüğü olarak da piskopos Arbeo'nun 8. Yüzyılda yazdığı, *Abrogans* adlı Latince - Eski Almanca eşanlamlı sözcükler sözlüğüdür.[15]

Uygulamalı Dilbilim disiplinlerarası bir alan olup başka bilim alanlardaki sorunların çözümünde dilsel verilerin uygulanmasını / kullanılmasını öngörür. İşte

12 Derlembilim konusunda Kilimci & Can (2009) ile Kilimci'nin (2014, 2017) çok önemli çalışmaları vardır.

13 Bak. *Fikriyat*. https://www.fikriyat.com/edebiyat/2018/08/17/kelimeleri-bir-araya-toplayan-ilim-sozluk-bilimi (Erişim tarihi: 30.01.2020).

14 https://tr.wikipedia.org/wiki/S%C3%B6zl%C3%BCk (Erişim tarihi: 29.01.2020).

15 Bak. *Welt*. https://www.welt.de/kultur/article164539142/Das-aelteste-deutsche-Buch-hat-zwei-neue-Seiten.html (Erişim tarihi: 30.01.2020).

giderek önem kazanan bir araştırma alanı olarak karşımıza *Sözlükbilim* ya da *Sözlükçülük* (Lexikografie) de Uygulamalı Dilbilimin önemli alanlarından birisidir. Bu alanın başlıca görevi bir veya birden çok dilin sözcük dağarcığını basılı, elektronik ya da çevrimiçi sözlük biçiminde ortaya koymanın yöntemlerini araştırmak, sözlük yazma ilkelerini, kurallarını, ölçütlerini geliştirmek ve uygulamak için toplanan biçimbirim, sözcük veya daha büyük birimleri sözlüğe dönüştürmektir.

2. NİÇİN SÖZLÜK?

Sözlükler herhangi bir konudaki bilgi eksiğini gidermek, öğrenmeyi kolaylaştırmak için başvurulan kaynaklardır. Okulda ya da işyerinde genç-yaşlı herkes anlık ya da daimi olarak sözlüğe ihtiyaç duyabilir. Domínguez Vázquez & Mirazo Balsa & Vidal Pérez (2019: 135) bu anlamda sözlüğün önemini vurgulamak için Gregorio Salvador'dan yaptıkları İspanyolca alıntıyı şöyle Almancalaştırmışlardır:

Kein Buch ist so präsent, wird so oft benutzt wie das Wörterbuch. Wenn in einem Haus […] einige Bücher vorhanden sind, gibt es mit Sicherheit ein Wörterbuch; und wo Bücher reichlich vorhanden sind, mangelt es nicht an Wörterbüchern.

İhtiyaç, erişilmek istenen bilginin aciliyetine ve niteliğine bağlıdır. Bir kişinin otobüs yolculuğu esnasında bir sözcüğün anlamını ve kökenini arkadaşıyla tartışması, eve varınca sözlüğe bakmasına sebep olabilir. Balkonda çay içip gazete okurken bilmediğimiz bir sözcüğün ne anlama geldiğini de merak edip bir sözlüğe bakabiliriz. Öğrenciler yabancı dil dersinde bilmedikleri bir çok sözcükle karşılaşacaktır; bu durumda sözlük öğrencinin imdadına koşacaktır. Kısacası bilgi evrenini genişletmek okumaya ve ihtiyaç durumunda bilinmeyeni merak edip aramaya bağlıdır. Hele hele yabancı dil öğrenimi söz konusu ise nitelikli sözlükler olmadan yabancı dil bilgi ve becerilerini ilerletmek, iyi bir yabancı dil edimine ve edincine sahip olmak mümkün değildir. Çünkü kullanmasını bilen bir öğrenci için sözlükler adeta bilgi hazinesi gibidir. İçindeki sözcükler yalnız bire bir karşılıklar şeklinde yer almaz. Aynı zamanda yabancı dilde ilgili sözcüğün dilbilgisel (cinsiyet, çekim, sayı vs.) ve anlamsal özellikleri de yer alabilir. Balcı (1992) bu anlamda sözlük kullanımının önemini vurgulamış, aynı zamanda birçok aktarım yanlışının sözlüğün doğru kullanılmamasından kaynaklandığını belirtmektedir (Balcı 2009).

2.1. Sözlük kategorileri

Sözlüklerin neye göre hangi kategorilere ayrılacağı konusunda uzlaşı zordur. Bu nedenledir ki çok farklı bakış açıları mevcuttur. Örneğin W. Walter kendisiyle

yapılan bir söyleşide sözlük türlerini sekize ayırmaktadır.[16] StudFiles adlı sitedeyse dört sözlük tipinden bahsedilmektedir:[17]

1) Wörterbücher, die die Herkunft des Wortes und seine Entwicklungsgeschichte angeben: Etymologisches Wörterbuch, Historisches Wörterbuch.
2) Wörterbücher, die die Wortbedeutung und den Wortgebrauch erschließen: Glossar, Handwörterbuch, Zweisprachiges Wörterbuch, Stilwörterbuch, Rotwelsches Wörterbuch, Mundartliches Wörterbuch, Synonymenwörterbuch, Sachgruppenwörterbuch (ideographisches Wörterbuch), Fremdwörterbuch, Phraseologisches Wörterbuch.
3) Wörterbücher, die den Lautbestand und die Rechtsschreibung der Wörter angeben: Aussprachewörterbuch, Rechtschreibungswörterbuch.
4) Wörterbücher, die Begriffe (Gegenstände, Erscheinungen) erschließen: Konversationslexikon.

Bu sınıflandırmada içerikle biçimin karıştırıldığı görülmektedir. Sözlükçülükte amaç önemlidir. Amaç, sözlüğün hem içeriğini hem de biçimini belirler. Amaçlarda bile küçük ayrıntılar rol oynayabildiği için sözlükleri sınıflandırmak kolay değildir.

2.2. Biçimine göre sözlükler

Sözlükler, kullanılacakları ortama ve yere göre hem kapsamları hem de kayıt biçimlerine göre farklılık gösterir. Örneğin sözlük maddelerini içeren eser kağıda mı basılacaktır, optic sürücü tarafından okunacak şekilde mi tasarlanacaktır ya da internet üzerinden her an ulaşılacak biçimde çevrimiçi mi olacaktır? Öyleyse biçimine göre sözlükler kabaca iki sınıfa ayrılır:

1) Basılı sözlükler, kapsamı 10 bin sözcüğe kadar çıkan *cep sözlüğü* / *küçük sözlük* (Taschenwörterbuch) ile geniş kapsamlı *el sözlüğü* (Handwörterbuch) olmak üzere ikiye ayrılır.[18] El sözlüğü; ev, okul, işyeri vb. yerlerde kullanılmak üzere el atında bulundurulan göreceli olarak büyük sözlüklerdir. Cep sözlükleri ise

16 Bak. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-4/langenscheidt4_08.pdf (Erişim tarihi: 10.02.2020).

17 https://studfiles.net/preview/6013967/page:39/ (Erişim tarihi: 11.02.2020).

18 Basılı sözlükleri kapsamı 10 bin sözcük civarında olan a) *küçük sözlük* veya *cep sözlüğü* [Taschenwörterbuch], b) 50 – 60 bin sözcük kadar olan *orta boy sözlük* ve c) bundan daha fazla sözlük maddesi içeren *büyük sözlük* (großes Wörterbuch) diye ayırmak da mümkündür (Bak. Repaská 2015: 51).

otobüste, trende vs. yerlerde kullanılmak üzere cebe girecek şekilde tasarlanan basılı küçük yapıtlardır. Günümüzde sayısal sözlüklerin çoğalması ve neredeyse herkesin ağ bağlantılı mobil telefona sahip olması nedeniyle cep sözlükleri işlevini yitirmiştir.

2) *Sayısal sözlükler, elektronik* ve *çevrimiçi* sözlük olmak üzere ikiye ayrılır.

2.3. Amacına ve içeriğine göre sözlükler

Biçimine göre sınıflandırma yapmak kolay olsa da, sözlükleri içeriğine göre sınıflandırmak çok zordur. Amaç içeriği belirler, demiştik. Dolayısıyla amaçla içeriği birbirinden ayırmak mümkün değildir. Amaçların çokluğu, sözlük türlerinin çokluğu anlamına da gelir. Yazdıkları geniş kapsamlı yapıt ile sözlükçülük kuramına çok önmli bir katkıda bulunan Herbst & Klotz (2003: 200 vd.), F. J. Hausmann'ın *Wörterbuchtypologie* adlı çalışmasına dayanarak sözlük çeşitlerini şöyle sınıflandırmaktadır:

1) Genel sözlükler: Belirli alıcı kitlesi olmayan, geniş bir kitleye yönelik, içeriği de genel olan, herkesin kullanabileceği sözlükler. Örneğin Duden Universalwörterbuch, Wahrig Deutsches Wörterbuch. Bu sözlüklerde hem herkesin bilebileceği genel dile ait sözcükler, hem de lehçelere, ağızlara veya belirli gruplara özgü dillerin öğeleri sözlük maddesi olarak yer alabilir; konusal bir sınırlama yoktur.
2) Özel sözlükler: Bilgi ya da bilim alanlarına göre içeriği daraltılmış, herkesin ilgisini çekmeyen, genelde sadece sözkonusu alanla ilgilenenlerin gereksinim duyabileceği sözlükler. Örneğin *Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen. Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü*nde *müssen* kip eylemi (Modalverb) bulunmaz, çünkü bu yardımcı eylemden *önekleme* (Präfigierung) yapılmamaktadır. Buna karşılık *dürfen* bu sözlükte *Lemma* (madde) olarak yer alır, zira *bedürfen* diye bir önekleme vardır. Kuşkusuz, sözlük maddelerine ilişkin açıklamalar da büyük farklılıklar gösterebilir. Yukarıda andığımız sözlüğü tekrar örnek verecek olursak, sözlük maddelerinden sonra geçişlilik / geçişsizlik ve Partizip Perfekt yapımındaki yardımcı eylem (haben / sein) konusunda açıklamalar vardır. Ayrıca her eylem ve her anlam değişkesi (Lesart) için en az bir örnek tümce verilmiştir. Ama söyleyiş (Aussprache) ile ilgili açıklama yoktur, zira bu tür açıklamalar böyle bir sözlük için gereksizdir.

Bu açıklamalarımızdan anlaşıldığı üzere içeriğe göre sınıflandırmada kaç sözlük çeşidi olduğunu söylemek olanaksızdır. Eğitimli – eğitimsiz herkese hitap eden *genel sözlük*lerin yanısıra konusal sınırlılıklar getirerek her türlü sözlük hazırlanabilir. TDK'nın (Türk Dil Kurumu) internet sayfasına bakacak olursak[19] birçok sözlük türü görürüz ki, bunların dışında çok farklı sözlükler de mevcuttur: Güncel Türkçe Sözlük, Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü, Tarama Sözlüğü, Derleme Sözlüğü, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu…

Yüzlerce Almanca (basılı, elektronik, çevrimiçi) sözlükten bazılarını anacak olursak:[20], Technikwörterbuch, Lexikon deutscher Konjunktionen, Lexikon zum Artikelgebrauch, Lexikon deutscher Präfixverben, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive, Die deutsche Rechtschreibung, Das Fremdwörterbuch, Das Aussprachewörterbuch, Das Herkunftswörterbuch, Die sinn- und sachverwandten Wörter, Richtiges und gutes Deutsch, Das Bedeutungswörterbuch, Redewendungen, Zitate und Aussprüche, Deutsches Universalwörterbuch…

Sözlükler, kapsadıkları dil sayısına göre de gruplandırılabilir. Bu açıdan sözlükler *tekdilli, ikidilli, üçdilli sözlük* diye sınıflandırma yapılabilir.

2.3.1. Tekdilli sözlükler

İster okul sözlüğü olarak dar kapsamlı, ister herkese yönelik genel sözlük olarak tasarlanmış olsun, tekdilli sözlükler öncelikle ilgili dili anadil(i) olarak konuşanlar için tasarlanan sözlüklerdir. Dolayısıyla sözlük maddelerinin yazım tekniği de çokdilli sözlüklerinkinden farklıdır. Tekdilli sözlüğün kapsamına göre açıklamaların ve sözcüğe ait diğer bilgilerin sayısında ya da niteliğinde farklılıklar olsa da, temel anlatım tekniği açımlama (Paraphrasierung) ve betimlemedir (Beschreibung). Bunun yanında eşanlamlılık gibi bazı anlam ilişkilerine, kalıplaşmış sözlere, deyimlere ve atasözlerine yer verilebilmektedir. Elektronik Wahrig Deutsches Wörterbuch'tan örnek verecek olursak, *Monarchie* sözcüğü şöyle verilmektedir:

Mon·ar'chie, <auch> Mo·nar'chie <f. 19> Staat, Staatsform mit einem Monarchen an der Spitze (Erb~, Wahl~); konstitutionelle ~ [<mhd. monarchie (vielleicht über frz. Vermittlung) <lat. monarchia <grch. monarchia ", zu archein "].

19 https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 30.01.2020).

20 https://www.hs-augsburg.de/informatik/projekte/mebib/fidb/lexika.html (Erişim tarihi: 30.01.2020).

Yani sözcüğün söylenişi, etimolojisi ve monarşi çeşitleri ile ilgili bilgilerle birlikte açımlama yapılmıştır. TDK'nın Güncel Türkçe Sözlük'ünde[21] yapılan açımlama da buna benzemektedir:

monarşi

isim, toplum bilimi, Fransızca monarchie

Siyasi otoritenin genellikle miras yolu ile bir kişinin üzerinde toplandığı devlet düzeni veya rejim, tek erklik

Oysa En geniş kapsamlı ikidilli *Türkçe – Almanca Sözlük*'te (Steuerwald 1998) sözcüğün veriliş biçimi şöyledir: **monarşi** Monarchie *f.*

2.3.2. Çokdilli sözlükler

Çokdilli sözlükler genellikle ikidillidir. Haliyle ikidilli sözlükler bir sözcüğün başka bir dildeki karşılığını bulup öğrenmeye yönelik olduğu için, doğrudan doğruya herhangi bir nedenle, okul nedeniyle, iş gereği ya da meraktan yabancı dil öğrenenleri ilgilendiren sözlüklerdir. Bir dildeki sözcüğün diğer dildeki karşılığı / karşılıkları genellikle açımlama ve betimleme yapılmadan verilir. Ancak birebir eşdeğer karşılık bulunamadığı takdirde açıklamaya / açımlamaya da başvurulabilmektedir. Buna örnek olarak Steuerwald (1998)'den *kaynaşma* ya da *kendirci* maddelerini verebiliriz:

kaynaşma *Vs. zu* ***kaynaşmak*** *spez. starke Bewegung; Woge f der Erregung; Unruhe f (z. B. bei Zuhörern)*

kendirci 1. *wer Hanf anbaut* ***2.*** *Hanfhändler m*

Her ne kadar sadece ikidilli sözlükler yabancı dil öğrenmeyle ilişkilendirilse de, belli bir yabancı dil düzeyinin yakalanmasından sonra yabancı dil öğrenenlerin tekdilli sözlük kullanması teşvik edilmelidir. Bu, yabancı dil edincinin ve ediminin daha üst düzeye çıkmasına çok büyük katkı sağlayacaktır. Tekdilli sözlüğü kullanmak başlangıçta öğrenciye zor gelebilir. Zira çokça sabır ve zihinsel çaba gerekebilir. Ancak sonraki aşamalarda bu alışkanlık edinilmiş bir eylem biçimine dönüşecek ve yabancı dil yetisini çok geliştirecektir. Öğrenci okuduğunu duyduğunu daha

21 https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 10.01.2020).

kolay anlayacak, dili aktif olarak çok daha rahat kullanacaktır. Kuru gramer yerine dilbilgisini örtük olarak hafızasına işlemiş olacak, yabancı dili bütüncül bir biçimde (holistisch) - tekil-çoğuluyla, çekimiyle, düz- ve yananlamlarıyla, deyimleriyle, açımlama tekniğiyle - öğrenecektir. Örnek olarak belli bir aşamadan sonra *Wahrig Deutsches Wörterbuch*'u kullanabilen bir öğrenci *gehen* eylemini arayıp bulduğunda istediğinin fazlasını dahi bulacak, kısacası ihtiyaç duyduğu her bilgiyi anında edinebilecek, verilen örneklerle bu bilgi daha kalıcı olacaktır. Bu eylemin ikidilli sözlükte olduğu gibi yalnız anlamını değil, dilbilgisel özelliklerini, hangi sözcük türleriyle, şahıslarla, kiplerle kullanılabileceğini görecektir.

Yabancı dil öğrencileri için tekdilli sözlüğün yetersiz kaldığı durumlar mutlaka olacaktır. Örneğin *Forelle* ya da *Interferenz* sözcüklerine tekdilli sözlükten bakan bir öğrenci

Fo'rel·le *<f. 19> mit den Lachsen verwandter, schmackhafter Raubfisch: Salmo trutta [<ahd. forhana, <westgerm. *forhna <vorgerm. *prkna; zu idg. *perk-, *prek- "]*

In·ter·fe'renz *<f. 20> die bei Überlagerung von zusammentreffenden kohärenten Wellen auftretende Verstärkung od. Abschwächung der resultierenden Wellenintensität; Überlagerung, Überschneidung; gegenseitiger Einfluss verschiedener Sprachen aufeinander [<lat. inter " + ferre "]*

şeklindeki açımlamadan istediği sonucu alamayacaktır. Dolayısıyla ikidilli, belki tercihen tematik bir sözlüğe / alansal terimler sözlüğüne bakması gerekecektir.

3. SÖZLÜĞÜ BELİRLEYEN DEĞİŞKENLER

Sözlük kullanımına ve dolayısıyla sözlüğü belirleyen etmenlere dair Türkiye'de birçok çalışma yapılmıştır (Sakarya Maden & Çarıkçı Kula 2018; Oflaz 2019). Sözlüğü belirleyen içeriksel ve biçimsel değişkenler vardır. Ancak bunların tümünü belirleyen en önemli etmenin, sözlük kullanıcısı – ve dolayısıyla beklentileri - olduğuna işaret etmiştik. Bununla ilgili olarak Domínguez Vázquez & Mirazo Balsa & Vidal Pérez (2019: 136) yaptıkları çalışmada, H. Wiegand'a dayanarak şu soruları sormaktadır:

… das Handlungssubjekt (Wer?), das Handlungsergebnis (Was?), die Handlungsmodalität (Wie?), die Handlungsfrequenz (Wie oft?), der äußere Handlungskontext (die Handlungsumstände: Unter welchen Umständen?, die Handlungszeit: als

Terminangabe: Wann?, die Handlungsdauer: Wie lange?, der Handlungsort: Wo?) und der innere Handlungskontext (Ziel des Handlungssubjektes: Wozu?, Gründe für die Handlung: Warum?, Handlungsanlass: Aus welchem Anlass? und die Handlungsfolgen: Mit welchen Konsequenzen?).

Birbirinin benzeri olan soruları sadeleştirerek kendi sorularımızı şöylece oluşturabiliriz:

1) Sözlüğün kullanıcı kitlesi kimlerden oluşuyor?
2) Kullanıcı kitlesinin beklentileri nelerdir?
3) Sözlüğün kullanımı kolay mı, zor mu?
4) Piyasada aynı ya da benzer sözlükler var mıdır? Varsa, yazılacak sözlüğün diğerlerinden farkı ne olacaktır?

3.1. Kullanıcı kitlesi

Bizce sözlüğün en önemli belirleyeni, oluşturulacak sözlüğü kimler için öngördüğümüzdür. Hedef kitlemiz genel olarak herkes midir, yoksa öğrenciler, ya da ziraat mühendisleri ya da diş hekimleri midir? Hedef kitleyi daha da daraltmak mümkündür. Öğrenciler için sözlük yazıyor olsak bile söz konusu öğrencilerin ilkokul öğrencisi mi, lise öğrencisi mi, üniversite öğrencisi mi olduğu dikkate alınmak zorundadır. Çünkü sözlük öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulmak zorundadır.

3.2. Kullanıcı kitlesinin beklentileri

Sözlüğün kullanıcı kitlesini belirlemek yeterli değildir; ayrıca beklentilerini bilmek gerekir. Böyle bir veriyi anketle ya da hedef kitleyle yüz yüze görüşerek elde edebiliriz. Fakat bu yöntem hedefe götüren sonucu vermeyebilir. Hedef kitlemize bunu sormak, iyi bir sözlükte bulunması gereken tüm özellikleri sormak anlamına gelir. Öğrencileri hedef kitle olarak düşünürsek, bu anlamda doyurucu bir sonuca varamayız.

Bizce sözlüğe dair beklentiler için en verimli ve en belirleyici çıkış noktası mesleki deneyimlerdir. Öğretmen olduğumuzu varsayarsak, meslek yaşamımız boyunca karşılaşılan öğrenme / öğretme sorunlarını öğrencilerle birlikte yaşarız, dolayısıyla sorunun nereden kaynaklandığını yaşayarak deneyimlemiş oluruz. Hatta nerede başka sorunların çıkabileceğini bile tahmin edebilir, öngürümüzü sözlüğe yansıtırız.

3.3. Kullanım rahatlığı

Sözlük kullanıcısı sözlüğü severek kullanabilmelidir. Bir sözlüğün kullanımının rahat olması, kullanıcıyı sıkmaması açısından çok önemlidir. Sözlüğün severek kullanılması ve rahat olması içeriğin yanında biçimine de bağlıdır. Biçim deyince öncelikle görselliği kastediyoruz. Sözlük maddesi, açıklaması, kısaltmalar ve semboller bir bakışta anlaşılabilir ve kavranabilir olmalıdır. Bunun için gerekirse farklı renklere, normal-koyu, düz-yatık gibi farklı yazı tiplerine başvurulabilir. Böylece sözlük kullanıcıyı yormaz, kullanıcı da sözlük kullanmayı zorsunmaz.

3.4. Piyasadaki sözlükler

Sözlüğü belirleyen önemli değişkenlerden birisi de piyasadır. Piyasada aynı ya da benzer sözlüklerin olup olmadığı araştırılmalıdır. Eğer varsa, yazılacak sözlüğün diğerlerinden farkı iyice düşünülmelidir. Yapılacak incelemeler sonucunda mevcut sözlüklerin eksiklikleri ortaya çıkarılmalı, böylece öngörülen sözlük bazı nitelikleriyle öncüllerinin önüne geç(iril)melidir. Bir sözlüğün kendi alanında veya tarzında ilk olması sözlükçüler için bizce hem zorluk hem de kolaylık oluşturur. Bir sözlük türünün ilki zordur, çünkü örneği olmadığı için iyi bir kuramsal yapıya ve oturtulması ve çok iyi kurgulanması gerekir ki, bu çalışma süreci sözlükçüleri bayağı uğraştırır. Böyle bir sözlüğün ilki kolaydır; zira benzer örneklerdeki eksikliklerden / fazlalıklardan yola çıkıp sağlam bir altyapı oluşturulabilir, iyi bir sözlük kurgulanabilir.

4. SONUÇ

Bilim alanı olarak sözlükçülük yeni olsa da, tarih boyunca sözlük yazımı çok önemsenmiştir. Çünkü sözlükler bir tür kitap olup bir ulusun kültür mirasının gelecek nesillere aktarılabilmesi açısından son derece önemlidir. Nitekim sözlükler, sözcükleri açıklayan ve kaybolmalarını engelleyen belgelerdir. Bu belgelerde varlığını sürdüren yalnızca sözcük değil, aynı zamanda tarihtir, dindir, doğadır, sosyolojidir, psikolojidir, tarımdır; kısacası insandır. Günümzde sözlükçülük çok geliştiğinden, amacına uygun sözlük yazmak önem kazanmıştır. Kullanıcıların ihtiyacı amacı belirlediğine göre sözlüğün kullanıcı kitlesini, bu kitlenin beklentilerini ve piyasada benzer sözlüklerin olup olmadığı sözlük yazımına yön verecektir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1990): Her Yönüyle Dil, TDK Yayınları. Ankara.

Balcı, T. (1992): Wörterbuchbenutzung beim Fremdsprachenerwerb. *Unisono*. Universität Klagenfurt. Sayı: 1. S. 21-23.

Balcı, T. (2009): *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, T., Aksöz, A. S., Serindağ, E. (2010): *Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen. Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü*. Ulusoy Matbaası, Adana.

Bußmann, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschft.* Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.

Domínguez Vázquez M. J. D. & Mirazo Balsa, M. & Vidal Pérez, V. (2019): *Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophonen*. Universidad de Santiago de Compostela. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Worterbuchbenutzung_Erwartungen_und_Bedu.pdf. (Erişim tarihi: 06.02.2020).

Glück, H. (2010): *Metzler Lexikon Sprache* Sondereinband. 4. Aufl. Verlag J. B. Metzler. Stuttgart/Weimar.

Haß-Zumkehr, U. (2001): *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte.* de Gruyter, Berlin/ New York.

Hausmann, F. J. u. a. (1989-2001, Hrsg.): *Wörterbücher: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie.* de Gruyter, Berlin u. a.

Herbst, Th. & Klotz, M. (2003): *Lexikografie*. Ferdinag Schöningh. Paderborn u.a.

İmer, K. & Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011): *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Kahraman, M. (2016): Sözlük Bilim Kuram, İlke ve Yöntemler Üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(5), S. 3288-3312.

Kilimci A. (2014): LINDSEI-TR: A new spoken corpus of advanced learners of English. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(2), s.401-410.

Kilimci A. (2017): Learner Perspectives towards Corpus Use in Vocabulary Learning. *International Journal of Language Academy*, 5, s. 343-359.

Kilimci A. & Can C. (2009): The Status of English in Turkey", in: International corpus of learner English, Granger S., Dagneaux, E., Meunier, F., Paquot, M., Eds., *Université catholique de Louvain, Centre for English Corpus Linguistics*, Louvain, s. 205-210.

Oflaz, A. (2019): Die Verwendung von gedruckten und digitalen Wörterbüchern bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Türkische. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2019/2, s. 335-363.

Repaská, V. (2015): *Terminologie in Geschäftsbriefen*. Katedra germanistiky Filozofická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci. Doktora tezi. https://theses.cz/id/u3pfci/DP_10.12._KONEC4.pdf (Erişim tarihi: 12.01.2020).

Sakarya Maden, S. & Çarıkçı Kula, T. (2018): Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Sözlük Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), s. 613-628.

Schröder, J. (1992): *Lexikon deutscher Präfixverben*. Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie. Berlin, München, Leipzig.

Sick, B. (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache.* Verlag Kiepenheuer & Witsch. Hamburg.

Steuerwald, K. (1998): *Türkisch – deutsches Wörterbuch. Türkçe – Almanca Sözlük*. Otto Harrassowitz / ABC Kitabei A. Ş. Wiesbaden / İstanbul.

Tinnefeld, T. (1995, 1996): Vorschläge zur Wörterbucharbeit an Schule und Hochschule. 1. Bölüm: *Hispanorama* 71, S. 139–141, 2. Bölüm: *Hispanorama* 72, S. 152–154, 3. Bölüm: *Hispanorama* 73, S. 152–155, 4. Bölüm: *Hispanorama* 74, s. 126–130.

Usta, H. İ. (2010): Sözlükçülük ve Sözlük Araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, DTCF Yay., cilt 7, sayı: 2, s. 92-101.

Wiegand, H. E. (2000): *Wörterbuchforschung: Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie.* de Gruyter, Berlin/New York.

Zengin, D. (2009: *Türkçenin Tersine Sözlüğü*. Kurmay Basım Yayın Dağıtım. Ankara.

6

SPRACHLICHES HANDELN FÜR ‚FERTIGKEIT SPRECHEN' IN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG MIT UNTERSTÜTZUNG DER DIGITALEN MEDIEN

Mukadder Seyhan Yücel[1]

1. EINLEITUNG:

Wenn wir davon ausgehen, dass Leitziel des zeitgenössischen fremdsprachlichen Deutschunterrichts sprachliches Handeln bzw. kommunikative Kompetenz ist, erhalten in diesen Unterrichtsprozessen Handlungsorientierung, Aufgaben, Übungen, Sozialformen, Interaktionen und digitale Medien relevante Rollen ein. Die Art des Lernens hat sich verändert und das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch im gegenwärtigen Zeitalter bewirkt die Lehr- und Lernkultur aufgrund digitalen Medien (Vgl. Ebner & Schön, 2013; Hugger & Walber, 2010). Was für eine Bedeutung haben digitale Medien für das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch? Wenn das übergeordnete Lernziel für DaF die Förderung der kommunikativen Kompetenz ist, so sind digitale Medien bei den ernannten Prozessen als Kommunikations-, Produktions- und Publikationsmedium hochbedeutend. Wo Unterricht stattfindet so sind mediale und digitale Werkzeuge nicht mehr undenkbar. Dies setzt voraus, Unterrichtsprozesse umzustrukturieren bzw. digitale Medien im Unterricht effektiv einzusetzen, zu planen und organisieren zu können. Einerseits bedeutet das, Freiraum und Gelegenheiten den Studierenden abzugeben, digitale Medien beim Kommunizieren, Handeln und Reflektieren einsetzen zu können. Anderseits setzt diese Umstrukturierung voraus, dass Lehrkräfte bei ihren Arbeitsmethoden, methodisch-didaktischen Richtlinien und Unterrichtsgestaltungen von digitalen Medien profitieren und diese im Unterrichtsalltag effektiv als Kommunikationspartner/in praktizieren können und sollen.

1 Prof. Dr., Universität Trakya

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel anhand Beispiele von der Unterrichtspraxis des Seminars ‚Fertigkeit Sprechen' in der Deutschlehrerausbildung einer staatlichen Universität zeigen zu können, wie kommunikatives und sprachliches Handeln der Studierenden anhand und durch digitalen Medien unterstützt werden können.

2. Sprechen als mündliche Kommunikationsfähigkeit im DaF-Unterricht und die Potenziale der digitalen Medien

Mündliche Fremdsprachenkompetenz nimmt bei den Kommunikationsstrategien eine große Rolle ein. Im Rahmen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens wird der Fertigkeit Sprechen eine wichtige Bedeutung beigemessen, wobei ‚Sprechen' in diesem Referenzrahmen je nach den Niveaus (A1-C2) unter zwei Kategorien befasst wird: ‚an Gesprächen teilnehmen' und ‚zusammenhängendes Sprechen' (Europarat, 2001: 36). Mit ‚an Gesprächen teilnehmen' werden von Lerner*innen erwartet, dass sie auf das Gehörte reagieren und demzufolge mündlich reflektieren. Mit anderen Worten heißt das, Hören und Sprechen sind gleichwertig und integrativ bei diesem Kontext. Unter ‚zusammenhängendes Sprechen' ist zu verstehen, dass Lernende zu einem Standpunkt, Thema oder ähnlichem Sachverhalt eine Rede oder Gespräch monologisch durchführen können. Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz sind diesbezüglich die Kriterien, die diese Kategorien zu Fertigkeit ‚Sprechen' beurteilen können (Europarat, 2001: 76-84). Weltweit werden anhand diesen Kriterien diese produktive Fertigkeit getestet, geprüft und evaluiert. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen legt dar, dass Lernende für kommunikative Sprachprozesse im Bereich ‚Sprechen' folgendes können sollen:

- eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten)
- eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche Fertigkeiten)
- die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten)

(Europarat, 2001: 99)

Hinsichtlich der ernannten Fertigkeiten ist zu resümieren, dass für kommunikativorientierte Sprechhandlungen der Lernenden, das Denken, das Planen, der Wortschatz, Sätze, Grammatik und Aussprache wichtig sind. Für die Erreichung der kommunikativen Ziele, für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lerner*innen und für das sprachliche Handeln in der Fertigkeit ‚Sprechen' erhält die Dynamik der Aufgaben, Übungen und Interaktionen eine große

Dominanz. Diese Aufgaben, Übungen und Interaktionen sind Basis, Lernende in der mündlichen Kommunikation im Hinblick Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz weiterzuentwickeln.

Aktives Sprechen im unterrichtlichen Umfeld bedeutet nicht nur, Aufgaben mit Sprechen bewältigen können, Redewendung sprechen und artikulieren können oder Satzmelodien oder Lautformen einfach vorzusprechen (Vgl. Rössler, 2012). Mündliche Kommunikation bedeutet Sprechen mit Sprechen zu aktivieren und zu entwickeln. „Wenn Kommunikationsfähigkeit das oberste didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt." (Huneke & Steinig 2010: 114). Übertragen auf den DaF-Unterricht bedeutet das,

- Lernenden mehrere Initiativen und Verantwortungen gegeben werden sollten,
- Unterrichtsprache nicht nur aus Muttersprache bestehen soll,
- den Sprechanteil von Lernenden erhöhen können,
- Zeit und Geduld für Reflexionen der Lernenden geben können,
- Vermeidungshaltungen der Lernenden für ‚Sprechen' abschaffen können,
- Lernende auch unter sich in der Fremdsprache Deutsch kommunizieren können und
- angemessene und motivierende Themen und Gesprächsgegenstände im geeignetem Niveau auswählen können.

Im Hinblick diesen Herausforderungen, erhält die Lehrkraft die Rolle, den Unterricht nicht nur selber zu organisieren, kontrollieren und vorzusprechen. „ In dem Maβe, in dem sich der Sprechanteil der Lernenden erhöht, nimmt die direkte Kontrollmöglichkeit des Lehrenden ab. Das bedeutet neue Anforderungen an die Lehrerrolle: Lehrende müssen anregen, initiieren, steuern und lernen, den Lernenden selbst einen aktiven Teil des Unterrichts zu übertragen" (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2018: 92). Digitale Medien sind genau bei diesen Herausforderungen eine große Hilfeleistung, wobei Lernende innerhalb und außerhalb des Unterrichts die deutsche Sprache sowohl einzeln als auch kollaborativ aktiv verwenden und effektiv benutzen können.

Egal in welchem Land und in welchem Alter, unsere Lebenswelt prägt sich mehr und mehr von neuen Technologien, Internet und digitalen Medien (Vgl. Brash & Pfeil, 2017). Diese täglicher Gebrauch fördern DaF-Lehrer*innen auf, einmal

die neuesten Trends in der digitalen Welt kennenzulernen und sich in diesem Bereich weiter zu entwickeln, anderseits stellt diese Herausforderung für DaF-Lehrer*innen an, die Intelligenz für digitale Medien auf die unterrichtliche Ebene theoretisch und praktisch übertragen zu können. Dabei geht es nicht darum, einen rein technologischen Unterricht zu gestalten oder den Unterricht mit digitalen Medien methodisch-didaktisch völlig neu zu konzipieren. Vielmehr ist es von großer Bedeutung, einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht praktizieren und durchführen zu können, Mit anderen Worten heißt das für Lehrkräfte, Potenziale der digitalen Medien nutzen und, kommunikatives und sprachliches Handeln mit digitalen Medien unterstützen zu können, in dem sich Lernende angesprochen und motiviert fühlen und ihr sprachliches Handeln in der Fremdsprache Deutsch sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unterrichts realistisch erweitern. Für praktische Beispiele, wie wirksam digitale Medien im Sprachunterricht sein können und in welcher Art und Weise digitale Medien im fremdsprachlichen Deutschunterricht Raum finden, liefern die Impulse und Aufgaben der Fort- und Weiterbildungsreihe ‚Unterrichten mit digitalen Medien' (DLL9) des Goethe-Institutes anregende Bausteine und Vorschläge (Brash & Pfeil: 2017).

Digitale Medien können je nach Lern- und Teilziel im Seminar Fertigkeit ‚Sprechen' als Kommunikations-, Produktions- und Publikationsmedium verwendet werden. Mit anderen Worten heißt das, dass beim Recherchieren, Produzieren, Präsentieren, Zusammenarbeiten und bei eigenständiger Arbeit der Lernenden, digitale Medien einen großen Maßstab bilden. Für die Autonomieentwicklung und Motivation der Lernenden, ist die zielgerechte und effektive Anwendung bzw. Implementierung der digitalen Medien ausschlaggebend, in dem Lernende Technologien, Internet und digitalen Medien ihres Alltags gleichfalls für unterrichtliche Zwecke verwenden und ihre persönliche Reflexion der eigener Medienbenutzung darstellen können (vgl. Ende, 2014; Pfeil, 2015).

3. Förderung der Fertigkeit Sprechen in der Deutschlehrerausbildung mit Unterstützung der digitalen Medien

Nach der Umstrukturierung des einheitlichen Curriculums für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei ab dem Jahr 2017, nimmt die Fertigkeit Sprechen mit der Determination ‚mündliche Kommunikationsfähigkeit' im 1. und 2. Semester des ersten Studienjahrs mit je 2 Unterrichtsstunden im Curriculum ihren

Platz ein[2]. Diese Beschreibung soll aber nicht zum Missverständnis führen, dass die deutsche Konversation nur bei den erwähnten Lehrveranstaltungen durchgeführt wird. Die deutschsprachige Sprechbereitschaft ist und sollte an allen Seminaren der Deutschlehrerausbildung vorhanden sein. Bei der inhaltlichen Beschreibung dieser Seminare gibt das Hochschulgremium folgende Informationen ab:

Die Inhaltliche Beschreibung des Seminars ‚mündliche Kommunikationsfertigkeit 1' vom türkischen Hochschulgremium lautet wie folgend[3]:

„ Die *mündliche Kommunikationsfertigkeit für verschiedene Sprechsituationen durch Verwendung angemessener Ausdrücke und Strategien entwickeln; Anhand Aktivitäten wie gegenseitiges Sprechen, präsentieren und diskutieren, mündliche Äußerungen zu Emotionen und Gedanken effektiv zu entfalten; Mit aktuellen, authentischen, auditiv und auditiv-audiovisuellen Materialien die Fertigkeiten Sprechen und Hören entwickeln*".

Die Inhalte des nachkommenden Seminars ‚mündliche Kommunikationsfertigkeit 2' werden vom Hochschulgremium wie folgend bekannt gegeben:

„Auf fortgeschrittenes Niveau die mündlichen Kommunikationsfertigkeit entwickeln; Anhand Interviews, Präsentationen und Diskussionen die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfertigkeit zu unterstützen; Durch Bekanntmachungen und Implementierung von Techniken und Strategien zum Hörverstehen die Fertigkeiten Sprechen und Hören im fortgeschrittenem Niveau entfalten und entwickeln"[4].

Im Hinblick dieser inhaltlichen Beschreibung ist zu konstatieren, dass für die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz und mündlichen Kommunikationsfähigkeiten der Studierenden, authentische, alltägliche und motivierende Themen und Materialien ausschlaggebend für die erwähnten Seminare sind. Studierende müssen in diesem Sinne unterschiedliche Situationen und Rollen kennenlernen, damit sie handeln können. Das Potenzial der digitalen Medien können bei diesen Anforderungen wichtige Hilfeleistungen abgeben, wobei

2 Für den Entwicklungsprozess und für die Revidierung des Curriculums der Deutschlehrerausbildung vgl. Akdoğan, 2008; Balcı, 2012; Uslu, 2008; Seyhan Yücel 2015.

3 Für die türkischsprachige Beschreibung Vgl. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

4 Die deutschsprachige Entsprechung dieser Seminarinhalte vom Hochschulgremium wurde von der Autorin (Mukadder Seyhan Yücel) dieser Studie übersetzt.

die mündliche Kommunikation aufgebaut, strukturiert und simuliert werden kann. Demnächst werden einige Beispiele von der Praxis gezeigt, welche in den erwähnten Seminaren realisiert worden sind, die als Anregung dienen können, wie Fertigkeit ‚Sprechen' für die Entwicklung der Kommunikationsfertigkeit und für lernerzentrierten und motivierenden Unterricht, mit digitalen Medien unterstützt und herangezogen werden kann.

Beispiel 1: Geräusche aufnehmen und raten lassen[5]

Ziel ist mit dieser Aktivität, dass Student*innen als Hausaufgabe fünf verschiedene Alltagsgeräusche (Geräusche, Klänge, Töne, Laute) mit Smartphone aufnehmen, diese im Klassenraum anhören und erraten lassen. Diese Aktivität wurde als Partnerarbeit durchgeführt. Die Aufgabe wurde wie folgend formuliert: Nehmen Sie fünf verschiedene Geräusche, Laute oder Töne von ihrer Umgebung, ihrem Alltagsleben oder Interessegebieten mit Ihrem Smartphone auf. Hören Sie diese Geräusche zuerst selber an. Im Klassenraum sollen Ihre Kommilitonen diese Geräusche zuerst von Ihrem Smartphone anhören und danach erraten. Bitte versuchen Sie für jedes Geräusch eine andere Frage zu stellen, wie z.B. Wo befinde ich mich? Wo kann dieses Geräusch vorkommen? Kennen Sie diesen Ton? Gefällt Ihnen dieser Ton? Was ist das?

Das Smartphone ist bei dieser Aktion als Werkzeug ein Aufnahme- und Abspielgerät. Authentische Geräusche werden als digitales Medium mit Smartphone aufgenommen. Der Sprechanteil der Lehrkraft ist bei diesem Prozess weniger, bei Lernenden höher. Studierende verständigen und kommunizieren sich miteinander. Diejenigen, die erklären oder fragen, versuchen ihre eigene Auffassungen auszudrücken, diejenigen, die erraten oder beantworten, versuchen das andere zu verstehen und ihre Äußerungen zu formulieren. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen werden somit integrativ und zielgerecht geübt. Diese Aktivität hat zeigen lassen, dass die Sprechbereitschaft der Studierenden hoch und interesseweckend ist. Studierende denken nicht daran, dass sie beim Sprechen grammatische Fehler machen und versuchen ohne große Hemmungen zu sprechen.

5 Die Grundidee dieser Aktivität ist von Dr. Bernd Helmbolt: Schnupperworkshop 2: Sprechen lernt man durch Sprechen- mündliche (Haus)Aufgaben mit Smartphone & Co. 2. Hochschulkonferenz für Abteilungsleiter der Deutschlehrerausbildung; Goethe Institut & Hacı Bektaş Universität, 25-27 Oktober, 2019.

Beispiel 2: Verwendung von Google Maps zur Wegbeschreibung

Mit dieser Aktivität wird intendiert, dass Lernende Ihren Weg zu Fakultät beschreiben, von Google Maps profitieren und mit einer selbsterstellten visueller Wegbeschreibung, ihren Kolleg*innen ihre Route zur Fakultät erklären. Mit Google Maps sollen Studierende ihre Strecke zuerst festlegen. Weil alle Studierende in der Stadt leben, wo sie studieren, kennen sie sich allgemein in der Stadt gut aus. Die erste Aufgabe ist, dass sie die Route vom Wohnort zur erziehungswissenschaftlichen Fakultät festlegen und mindestens 4 Sehenswürdigkeiten, interessante Stationen oder Sachen erklären können. Dabei müssen sie sich für ein Verkehrsmittel entscheiden, Minibus, Auto, Fahrrad, Motorrad oder zu Fuß. Für diese Aktivität ist die zweite Aufgabe, dass sie nach der Festlegung ihrer Route und Verkehrsmittel selber ein Plakat erstellen und die wichtigsten vier Stationen oder Sehenswürdigkeiten auf diesen Plakat malen, schreiben, kleben etc. Die letzte Aufgabe ist, dass sie dieses Plakat übers WhatsApp ihren Kolleg*innen des Seminars vor dem Unterricht schicken und danach dieses Plakat mündlich im Seminarraum präsentieren. Diejenigen, die das Plakat übers WhatsApp bekommen, haben die Aufgabe, eine Frage für die Wegbeschreibung oder Sehenswürdigkeit zu erstellen.

Mit dieser Unterrichtsidee wurden mehrere Fertigkeiten und Fähigkeiten angesprochen, Hören Sprechen, Schreiben und auch Lesen, indem diese Fertigkeiten integrativ geschult werden. Wissen wurde mit dem digitalen Medium erworben, in dem Studierende ihren Weg mit Hilfe von Google Maps oder Google Maps App recherchieren und festlegen. Studierende bemühen sich bei dem Vortrag anpassenden Wortschatz zu finden, um ihre Gedanken zu formulieren. Andere Studierende, die beim Vorstellen des Plakats zuhören, bleiben bei dieser Aktivität nicht passiv. Sie bekommen übers WhatsApp das erstellte Plakat, wobei sie mit einer Fragestellung zum Sprechen gefördert werden.

Beispiel 3: Redewendungen mit und durch digitale Medien schulen

Das Denken und die Einstellungen mit Redewendungen auszudrücken, Standpunkte mir Redemittel zu formulieren, das Zustimmen, Ablehnen oder Bezweifeln mit Redemitteln auszusprechen sind sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch im Niveau B1 wichtige Voraussetzungen. Redemittel effektiv zu verwenden, Sätze kohärent zu erstellen und diese richtig auszusprechen sind bei der mündlichen Kommunikation unerlässliche Herausforderungen. Eine Liste

von Redewendungen den Studierenden abgeben, diese nur durchlesen und wiederholen wird sicherlich nicht vieles bringen bzw. das nachhaltige Lernen nicht fördern können. Stattdessen haben wir mit Studierenden zusammen zuerst anhand YouTube die Redemittel angeschaut und angehört. Die 3 aufeinander bauende YouTube (Vgl. https://www.youtube.com/watch?v=ubkkWiO_1nQ&t=55s), die insgesamt 10 Minuten dauern, wurde im Seminarraum zusammen angeschaut. Dieses Online-Videoportal veranschaulicht Redemittel mit viel Gestik/ Mimik und variationsvollen Beispielen. Beim Ansehen dieser attraktiven Präsentationen, wurde die YouTube gestoppt, die verwendeten Redemittel wiederholt und Aussprache geschult. Ziel dieser Wiederholungen und Ausspracheschulung war, die Verwendung der Redemittel zu automatisieren und flüssiges Aussprechen zu üben.

Der 2. Schritt dieser Aktivität bestand darin, dass Studierende selber als Hausaufgabe über ein aktuelles Ereignis oder zu einem Interessebereich ihre Meinungen äußern sollen und dabei Redewendungen verwenden. Diese Erzählung wurde mit max. 5 Minuten gehalten und auf Kamera aufgenommen. Ziel war hiermit, dass Studierende sich selber vom Video anschauen, Ihre Aussprache anhören und den verwendeten Wortschatz und die Redemittel nachprüfen können. Alle Videos wurden per mail an die Lehrkraft geschickt und demzufolge Feedback abgegeben. Die Videos wurden gleichfalls auch an die WhatsApp Gruppe der Studierenden geschickt, damit sie sich gegenseitig sehen und anhören können. Anhand dieser Aktivität wurde Aussprache, Wortschatz und Struktur geschult, womit ‚Sprechen' lernerzentriert und anspruchsvoll trainiert und entwickelt wird. Die verwendeten digitalen Medien bei dem erwähnten Prozess sind YouTube, Videoaufnahme und WhatsApp. Anhand der erwähnten Schritten des Unterrichtsablaufs und Hilfeleistung der erwähnten Medien, lernen Studierende verschiedene Redemittel in einem Kontext kennen, verfestigen diese Redemittel und schließlich verwenden sie dann selber Redemitteln. Die Reflexionsphase der Studierenden ist bei diesem Kontext nicht zu unterschätzen.

Beispiel 4: Arbeitsauftrag mit VoiceThread

Wie bekannt ist VoiceThread ein kostenloses Tool, wobei eigesetzte Fotos mit Stimme kombiniert werden können. Man kann mit diesem Werkzeug eine multimediale Präsentation oder einfache Bildergeschichte vorstellen und somit Emotionen, Äußerungen und Gedanken, audiovisuell und auditiv präsentieren. Für diese Präsentation ist ein Computer/Laptop mit Internetzugang Voraussetzung.

Mit Registrierung eines Benutzerkodes kann jeder eine einfache Bildergeschichte mit Stimme speichern und diese per E-Mail weiterschicken. Dieses Tool wurde im Seminarraum anhand Laptop mit Internetzugang und Projektor bekanntgemacht und vorgestellt. Danach wurde der Arbeitsauftrag an Gruppen verteilt, dass Sie als Hausaufgabe eine Bildergeschichte zu ihrem Alltag erstellen sollen. Mit der kooperativen Sozialform Gruppenarbeit, erhalten Studierende vorerst die Möglichkeit, mit Ihren Kolleg*innen zusammen in einer Interaktion zu sein, in dem sie festlegen, wie sie das Thema bearbeiten, welche Wörter, Sätze und Redemittel sie benutzen und wie sie das aussprechen werden. VoiceThread ist in diesem Sinne ein mediales Toll, wo Lernende ihre eigene Wahrnehmungen interpretieren, ihren Blickwinkel artikulieren und das gesagte mit Bildern unterstützen können. Dies signalisiert einem handlungsorientierten Prozess, in dem Studierende selber festlegen, planen, kontrollieren und sprechen. Die Präsentation im Klassenraum und das Anschauen und Anhören ihres Alltags als Bildergeschichten, haben Studierenden die Möglichkeit gegeben, ihre und andere mündlichen Ausdrucksformen anzuhören, Bilder anzuschauen und ihre eigene Ausdrucksrepertoire nachzugehen. Diese mündliche Reflexionsphase haben Studierende ermutigt, Sprechen zu fördern.

Beispiel 5: Utopische Staaten gründen und Verse zur Hymne produzieren

Als Unterrichtsmaterial wurde das Arbeitsblatt ***Staatsgründungsspiel***[6] vom derdieDaF Portal des Klett Verlags verwendet. Dieses Portal bietet Lehrkräften variationsreiche Arbeitsblätter, Unterrichtsideen, gratis Downloads, digitale Tools, Apps, Online-Seminare usw. Hinsichtlich des Arbeitsblatts ***Staatsgründungsspiel*** wurde bezweckt, dass Lerner*innen mit Name, Wappentier und Flagge einen Staat gründen, benennen und dieses Wappentier und die Flagge malen sollen. Darüber hinaus bietet das Arbeitsblatt Aufgaben für die Erstellung einer Hymne, für die Entscheidung einer Staatsform, Religion, Höchststrafe und Verfassung an. Für die Präsentierung dieser utopischen Staatsgründungen wurden Studierenden die Anweisungen gegeben, dass die Präsentation max. 10 Minuten dauern soll und bei der Vorgehens- und Präsentationsweise von unterschiedlichen Materialien und digitalen Medien profitiert werden können. Dieses Arbeitsblatt

6 Für das Arbeitsblatt dieser Übung siehe: https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/Orientierungskurs_Staatsgruendungsspiel.pdf

wurden Studierende als Hausaufgabe in Form von Partnerarbeit gegeben. Ziel war mit dieser Hausaufgabe, dass Lerner*innen Flaggen, Wappentiere im Internet recherchieren, Hymnen von verschiedenen Ländern durch digitale Medien anhören und demzufolge ein utopisches Staat mit den erwähnten Bedingungen gründen und diese vortragen. Die Resultaten bzw. die Präsentationen der Studierenden waren sehr interessant und kreativ. Einige Studierende haben z.B. einen Vers von ihrer erstellten Hymne gesungen, diese auf Smartphone aufgenommen und im Klassenraum anhören lassen. Mit selber arrangierten Lernaktivitäten mit Hilfe von digitalen Medien, haben somit die Studierenden die Möglichkeit bekommen. Ihre kognitive, sprachliche und phonetische Fertigkeiten zu trainieren, welche auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für kommunikative Sprachprozesse im Bereich ‚Sprechen' voraussetzt.

4. Schlussfolgerung:

Die Beispiele waren Anregungen, wie Lerner*innen zum Sprechen motiviert, wie Themen und Inhalte als authentisches Material mit mediengestützten Training gefördert und wie handlungs- und kommunikativorientierter Unterricht für Fertigkeit ‚Sprechen' mit Hilfe von digitalen Medien kompetenz- und aufgabenorientiert durchgeführt werden können. Die erwähnten und durchgeführten Aktivitäten und Hausaufgaben lassen zeigen, dass digitale und analoge Lehr- und Lernaktivitäten miteinander vernetzt und unterstützt werden können und sollen.

Das Seminar ‚Fertigkeit Sprechen' im 1. und 2. Semester des 1. Studienjahrs ist leider mit zwei Unterrichtsstunden begrenzt. In diesen zwei Unterrichtsstunden Strukturen, Wortschatz und Aussprache zu üben und dabei die Motivation aufrechtzuhalten, bringen Lehrkräften große Herausforderungen und Schwierigkeiten. Die Variation und Verwendung der digitalen Medien als Aufgaben, Aktivitäten, Werkzeuge und Hausaugaben sind bei diesem Kontext eine große Hilfeleistung. Es geht nicht darum, digitale Medien ohne Sinn und Zweck zu verwenden. Hier nimmt die Lehrkraft eine wichtige Funktion ein, indem er/sie vorher die Ziele/Teilziele dieser Seminare kompetenz- und aufgabenorientiert formuliert, für handlungs- und kommunikativorientierten Unterricht Platz und Möglichkeiten für Eigeninitiative der Student*innen gibt, anhand Sozialformen die Interaktivität der Student*innen trainiert und mit interessanten Themen und Anwendungen die Motivation der Student*innen steigert. Die durchgeführten Beispiele für das Seminar ‚Fertigkeit Sprechen' haben zeigen lassen, dass mit geplanter Anwendung von digitalen Medien, die erwähnten Funktionen realisiert werden können. Die

Beispiele haben anderseits erwiesen, dass mit Einsatz und effektive Wirksamkeit der digitalen Medien, die Lernaktivitäten bzw. Lernaktivierung der Student*innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts groß sind. Eine andere relevante Schlussfolgerung ist, dass mit den durchgeführten Aktivitäten und Hausaufgaben digitale Medien nicht nur als Präsentationsmittel verwendet werden, sondern auch als andere gewinnbringende Nutzungsmöglichkeiten gebraucht werden können. Mit motivierenden Hausaufgaben, welche Lernerautonomie und das Nachdenken fördern, benutzen Studierende für Tonaufnahmen, Videos, Erstellung von Geschichten, Lernspiele, Fragen und Themen unterschiedliche digitale Medien wie Tools, Internet und Smartphone, welche sie auch im alltäglichen Leben verwenden. Die durchgeführten Beispiele im Seminar ‚Fertigkeit Sprechen' zeigen den Ausblick, dass digitale Medien je nach Lern- und Teilziel als Kommunikations-, Produktions- und Publikationsmedium verwendet werden können.

Aus der Sicht der Lehrkraft dieses Seminars ist zu erwähnen, dass Lernerautonomie gleichfalls für sie selber auch wichtig ist. Um Studierenden als Kommunikationspartner/in helfen zu können und um mediengestützte Anwendungen, Aufgaben und Hausaufgaben planen und durchführen zu können, ist der Schulungsbedarf der Lehrkräfte für die digitale Kompetenz ein wichtiger Baustein und ein weiterführender Prozess (Vgl. Redecker & Punie, 2017; Schart & Legutke, 2017). Das Lehrern und Lernen mit digitalen Medien bringt für die Lehrkraft die Herausforderung und Motivation, sich selber mit digitalen Medien anvertraut zu fühlen, Erfahrungen mit digitalen Medien zu erweitern und diese effektiv im Unterrichtsalltag zu integrieren, an Fortbildungsseminaren zu teilzunehmen. Für die effektive und zielgerechte Implementierung der digitalen Medien im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist es für Lehrkräfte hochbedeutend, Anwendungen zu schulen, die Erfahrungen von Studierenden zu sammeln und gleichzeitig auch von Studierenden lernen zu können.

Quellenangaben:

Akdoğan, F. (2008): Die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten. Gewachsene Anforderungen – Neue Wege – Neue Perspektiven. *Jahrbuch für Internationale Germanistik 2*, 17-26

Balci T. (2012): Ein Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Tribüne*,4,.3-6,

Brash, B. & Pfeil, A. (2017): *Unterrichten mit digitalen Medien*. Deutsch Lehren Lernen 9. München: Ernst Klett Sprachen

Ende, K. (2014). Motivation durch digitale Medien im Unterricht. Aber Ja! *Fremdsprache Deutsch*, 51, 42-48.

Ebner, M & Schön, S. (2013): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T). Online https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10 (Zugriff 18.12.2019).

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Hugger, K.U. & Walber, M. (2010). *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Funk, H./ Kuhn, C/ Skiba, D./ Spaniel-Weise,D. & Wicke, R.(2018): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Ernst Klett Sprachen.

Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2010): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 5. Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

Pfeil, A. (2015). Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. Fremdsprache Deutsch Digital [Online], (53), S. 29-34. Online: https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.53.2015.003 (Zugriff 12.02.202020).

Redecker, C & Punie, Y (2017): *Digital Competence Framework for Educators*, Online: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu (Zugriff 02.03.2020).

Rösler, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.,140-146.

Uslu, Z. (2008): Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision, *Info DaF* 35 (4), 401–411.

Seyhan Yücel, M. (2015): Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung, *German as foreign language*, 3, 50-79.

Online Quellenangaben:

https://www.youtube.com/watch?v=ubkkWiO_1nQ&t=55s

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/Orientierungskurs_Staatsgruendungsspiel.pdf

7

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE BİLGİ EZBERLEMEYE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Handan Köksal[1]

1. Giriş

İnsanoğlunun varlığından bu yana bilgi ezberleme yaklaşımından söz etmek mümkündür. Günümüzde ise yaşam boyu öğrenme çerçevesinde öğrenmeyi öğrenme yaklaşımı benimsenmektedir. Bıyıklı ve Doğan (2015) yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi, bilginin uzun süreli depolanmasını sağladığı için önemini vurgulamaktadır. Öğrenmeyi öğrenme ilkesi beraberinde strateji eğitimini de getirmektedir. Eğitimin tüm alanlarında öğrenme stratejilerin konumu öncelikli alan olarak görülmektedir. Kaf Hasırcı ve Dikbaş (2008) analiz ettikleri verilerin sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığını bulgulamışlardır. Görüldüğü gibi paradigmaların yön değiştirmesiyle öğrenme yöntemindeki değişimler de kaçınılmaz olmuştur. Kaikkonen (2005) yabancı dil eğitiminin moderniteden postmodern bir anlayışa doğru ilerlediğini vurgular. Öğrenme yöntemindeki bu dönüşümünde bilgi ezberlemenin yeri de irdelenmelidir. Modernitede bilgi ezberlemenin postmodern bir anlayışta farklılaşması beklenmelidir. Bu anlamda özellikle sosyal bilimlerde paradigmatik dönüşüm iyi değerlendirilmelidir.

Genel olarak bakıldığında öğrenmede 'bilgi ezberleme' oldukça farklı algılanmaktadır, ancak olumsuzluk barındıran önyargılı algılama ağırlıktadır. "Ülkemizde çok uzun yıllardan beri uygulanan ve kısaca ezberciliğe ve bilgi depolamaya dayanan öğretim programlarının, bahsedilen çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediği ve ihtiyacı karşılamadığı sürekli olarak gündeme getirilmiştir" (Arslan ve Bayrakçı 2006: 100). Eğitimciler arasında bilgi ezberlemenin çağrışım alanlarına bakıldığında, bu kavrama oldukça negatif anlamlar yüklendiği kolayca görülebilir. Oysa

1 Doç. Dr., Trakya Üniversitesi

bilgi ezberlemenin olmadığı bir yabancı dil eğitiminden söz etmenin mümkün olmadığı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu çelişkili bir durumdur. Ezber kavramının içerik bileşenlerini (Spillmann 2004) somutlaştırmak ve bu kavramı bilişsel öğrenme stratejisi açısından konumlandırmak önemlidir. Bilgi ezberlemenin bilişsel bir öğrenme stratejisi olarak algılanması ve üst bilişsel farkındalıkla gerçekleştirilmesi çağdaş yabancı dil yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Ballweg vd. 2013, Bimmel ve Rampillon 2005). Rampillon (1999) yabancı dil eğitiminde metin ezberleme eyleminin bilinen en eski ancak günümüzde hala geçerliliğini de koruyan bir strateji olarak ele almaktadır. Rampillon metinleri, cümleleri veya cümle öbeklerini ezberlerken bu süreçte öğrenme stiline uygun tekniklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin işitsel öğrenme stiline sahip bir yabancı dil öğrencisi bir metin ezberlemek istediğinde bu metni dinlemeli ve eşzamanlı sesli tekrar etmeli. Ancak işitsel öğrenme stili baskın olan öğrenci metni yazarak tekrar ettiğinde bilgileri unutmamak için daha fazla çaba göstermek zorunda kalacaktır.

Ülkemizde son yıllarda Eğitim Fakültelerinde Formasyon Programı yürütülmektedir. Bu programa katılan öğrenciler mezun oldukları bölümlerinin alan bilgisine sahip kişileridir. Bu öğrenciler aynı zamanda günümüz koşulları düşünüldüğünde teknolojik bilgiyi de etkin kullanabilmektedir. Bu durumda formasyon programının asıl amacı bu alan ve teknolojik bilgiye pedagojik bilgi sağlamaktır. Koehler ve Mishra (2009) teknolojik, pedagojik alan bilgisi (TPAB) kesişme alanından söz etmektedir. Bu kesişme alanın oluşturulması etkili eğitim öğretim için çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim fakültesi öğretim üyesinin üç tane önemli görevi vardır. Birincisi, çağdaş öğrenme kurumalarını iyi okuyarak pedagojik teknolojik ve alan bilgisi kesişmesini derslerde iyi yansıtmak. Bu bakış açısı formasyon eğitimi alan öğrencilere örnek, rol ve model anlamında etkili olmalıdır. İkinci görevi ise öğrencilerin kendi geleneksel öğrenme anlayışlarını kırabilmek ve bu kalıplaşmış öğrenme şeklinin yerine etkili çağdaş öğrenme yaklaşımlarını yerleştirebilmektir. Öğretmen yeterlilikleri açısından kişisel ve mesleki gelişiminin öneminin vurgulanması burada önem taşımaktadır. Üçüncüsü ise eleştirel düşünmeyi sağlamaktır. Aslan ve Kozikoğlu (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini eğitimcilere ve eğitimde karar alıcılara önermişlerdir. Tüm bu görevleri yerine getiren bir öğretim elemanı formasyon programı dersinde aslında nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasını kendi sınıf içindeki uygulamalarında yerine getirmiştir. "21. yüzyıl becerilerinden olan öğretmenin ve öğrencinin bilgi yönetiminde özerk olabilmesine yardım eden eylem araştırması, öğretmeni

eleştirel düşünebilme, doğru soruları sorabilme, cevaplara ulaşmak için alanyazına başvurma, doğru yöntemleri deneyerek bulabilme, işbirlikçi çalışabilme ve öğrendiklerini diğerlerine yayabilme yetisini kazandırdığı için dolaysız olarak dil öğretimine fayda sağlamaktadır" (Doğan ve Öztürk 2016: 161).

1.1. Problem Durumu

Eylem Araştırması dersinde çağdaş öğretmen yaklaşımlarının sunulması bakımından öğrencilerin 'araştırmacı öğretmen' yeterlilikleri geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bakımdan öğrencilere sadece kuramsal bilgiler verilmemiş, öğrenme kuramlarından beslenerek öğrenme stratejileri işlevsel olarak ele alınmış, bilimsel bilgiden yararlanarak konular irdelenmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerle ilk iki haftada belirsizliklere yol açmıştır. Öğrenciler genel olarak sessiz ve dinleyen bir konumda kalmış, dersi geçebilme telaşına girmiş ve birebir elinde sınava hazırlamaya yönelik ders konularını içeren ders notu olmadığı için endişeye kapılmıştır. Araştırmacının oldukça alışık olduğu bu durumda öğrencilere birer öğretmen adayı olduğu hatırlatılmış, kendilerinin birer potansiyel bilgi kaynağı olduğu söylenmiş, dersi birlikte düşünerek, irdeleyerek ve söz alarak katılabilecekleri vurgulanmıştır. Tüm elli dokuz öğrencinin derse bir katkısı olacağı inancıyla interaktif bir ders işlemeye başlanmıştır.

Konunun bilimsel araştırma becerileri olması bakımından öğrenciler baştan biraz ürkmüşlerdir. Alan bilgisi olarak bilimsel bir araştırmanın temelleri, yöntemleri ve tüm art alan bilgisi hedeflenen konular arasında yer almaktaydı. Ancak araştırmacı en az sürede en fazla öğrenme çıktısı alarak öğretmen yeterlilikleri geliştirmek için geleneksel sunu yöntemini kullanmamıştır. Alan bilgisi olarak bir öğretmenin bilimsel bilgiye ne kadar ihtiyacı vardır, bu bilgiyi nerede kullanabilir, bu bilgiyi nereden nasıl elde edebilir ve bu bilgiyi nasıl uygulamaya dönüştürebilir ve raporlaştırabilir konu alanları seçilmiştir. Gerçekleştirilen eğitim uygulamalarından bazıları şunlardır:

İlk olarak tahtaya iki gönüllü kişi alınmıştır. Biri tahtaya öğretmenin özellikleri, diğeri ise bilim adamının özellikleri başlığını yazmaları istenmiştir. Öğretim elemanı ise "Öğretmen bir bilim adamı mıdır?" sorusunu sormuştur. Derse katılanlar bilim adamının bir özelliğini yazdıktan sonra her birinin öğretmende bulunup bulunmadığına ilişkin interaktif ders işlenmiş ve öğrenciler kendileri öğretmenin de bir bilim adamı özelliğini taşıdığı çıkarımında bulunulmuşlardır. Bunun

üzerine bilim insanları ve öğretmenin yaptıkları yedi önemli maddeyi (bkz. Johnson 2012: 8-9) yedi grup kurarak ayrı ayrı okumaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrenciler kendi ön bilgilerinin aslında kitaptaki bilgilerle çoğunlukla örtüştüğünü fark etmişlerdir. Bu uygulama ile gündelik bilgiyi bilimsel bilgiden ayırmanın önemi ve bir öğretmenin bir bilim adamı kapsamında eğitim işini üstlenmesi gerektiği ortaya konmuştur. Çok fazla bilgi ezberletilmeden öğrencinin eylem araştırması türüne hazırlanması sağlanmış ve bir ders boyunca sadece öğrencinin bilinçlendirilmesi sağlanmıştır. Dersin sonunda değerlendirme yapmak açısından beraber işlenen yedi özellik tekrar edilmiş ve öğrencilerin bu bilgileri ezberleyerek değil, bilişsel öğrenme stratejilerini kullanarak (Ünal, Onursal Ayırır ve Arıoğlu 2011) edinmeleri sağlanmıştır.

Bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin bilgiler kitaptan da okunabileceği için bu bilgi aktarımını ppt aracılığı ile vermek yerine öğrencinin daha etkili olabileceği bir uygulamadan yararlanılmıştır. Birinci dersin sonunda öğrencilere üç farklı kaynaktan eylem araştırması kitap bölümleri (Gürgür 2016, Özpınar ve Aydoğan Yenmez 2015, Yıldırım ve Şimşek (2016) dağıtılmış ve evde okunması istenmiştir. Okuma sonrası her öğrencinin şu iki soruyu cevaplandırılması istenmiştir: Üç anlatımda eylem araştırması için ortak alanları belirleyiniz? Eylem araştırması anlatımında sizin en çok dikkat çekmek istediğiniz içerik, cümle, anlatım neresidir? APA yazım ölçütlerine göre dolaylı ve doğrudan alıntılama örneğini oluşturunuz. Tüm sınıfının bu hazırlığı yerine getirdiği söylenemez, ancak yarıya yakını her iki soruya yanıt verdikçe aslında eylem araştırmasının ne olduğu ve ne olmadığı konusunda tahtaya anahtar sözcükler yazılmış oldu. APA yazım ölçütleri konusu kuru bir anlatımdan öte bir öğrenci ürünü üzerinden ele alınarak işlendi. Bu prototip ürün üzerinden gerçekleştirilen eğitim sonrasında slaytler aracılığı ile APA yazım kuralları ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu durumda sunum tekniği derste işlevsel bir boyut kazanmıştır. Bu eğitim uygulamasıyla öğrenciler sunumla eşzamanlı bilgileri ezberlemek zorunda kalmamış zaten üzerinde düşünsel bir etkinlik gerçekleştirdikleri bir olguyu akademik bir anlatım ile değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Bu etkinlik sonrası bir öğrenci sınavda işlenen konuyla ilgili bir soru geldiğinde ne yazabileceğini sordu. Bunun üzerine bu soruyu öğretim elemanı tekrar sınıfa yönelterek birlikte bazı çözüm önerileri geliştirildi. En önemlisi de her birinin kendi içinde tutarlı olduğu sürece doğruluk oranının yüksek olduğunun bilinmesiyle ilgiliydi.

Diğer bir yaklaşım ise var olan bir eylem araştırması örneğinden hareket etmek ve onu yinelemek yerine o an sınıftaki öğrencilerin ifade ettikleri bir problemin ele alınmasıydı. Tahtaya sınıfın ortaklaşarak buldukları eğitimi ilgilendiren bir problem cümlesi yazıldı yazıldı. Aynı zamanda bir öğrencinin öğretim elemanına sesli olarak okuduğu eylem araştırmasının altı adımı yazdırıldı. Birlikte hangi aşamada ne anlatılmak istediğini soru cevap yöntemini kullanarak, öğrencilerin tahminlerini doğru, yanlış şeklinde tepki vererek eylem araştırmasının altı aşaması bu problemle beraber ele alınmıştır. Bu uygulamada önemli olan sınıfta o anki düşüncelerle konuyu uygulamalı ele alınmış ve kuramsal bilgiler ön plana çıkarılmadan, ancak onlardan da beslenerek dersin işlenmesidir. Öğrenciyi çok fazla bilgiye boğmadan, ancak az bilgiyi de tam irdeleyerek öğrenmek önemli bir katkı sağlayabilmektedir.

Alan bilgisi teknolojik bilgi ve pedagojik bilgi ile kesişmesi ise şu uygulama aracılığı ile işlenmiştir. Sadece slaytlar aracılığı ile arama motorlar mekanik bir şekilde sistemli sıralanmamıştır. Onun yerine bilgisayar internete bağlanarak o an öğrencinin merak ettiği bir anahtar sözcük girilerek hangi sitelerden hangi veri kaynaklarına nasıl ulaşılabileceği uygulamalı gösterilmiştir. Üniversitenin veri tabanından aramadan, sobiad atıf dizinine kadar geniş bir yelpaze öğrencilere sunulmuştur. Bu anlamda alan bilgisi teknolojik bilgi ile kesiştirilmemiş pedagojik bilgiden de beslenerek daha kalıcı ve özgün bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Empati duygusunun yoğun yaşandığı bu uygulamada öğretim elemanı öğrencilerin sorduğu soruları da yine uygulamalar aracılığı ile cevaplayabilmiştir. Önal ve Çakır (2015) günümüz öğretmen yetiştirme programları ele alınırken teknoloji, pedagoji ve alan uzmanlarının ortaklaşa çalışmalarına ve yapılan bu çalışmaların pilot uygulamalarının olumlu sonuçları alındıktan sonra hayata geçirilmesine daha çok özen gösterilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Eylem araştırması dersinde grup çalışması tekniği (Funk vd. 2018) sıkça kullanılmıştır. Alan bilgisi içeren birer yargı cümlesi her bir gruba dağıtılmıştır. Örneğin sekiz gruba sekiz farklı örneklem seçme ölçütü verilmiş ve her bir grubun sözcüsü kendi örneklem çeşidinin kendi anlatımıyla anlayabildiği kadar diğerlerine aktarılması istenmiştir. Bu sayede öğretim elemanı yönlendirici, öğrenci ise aktif öğrenen durumuna getirilmiştir. Bu uygulamalar zamanlama açısından yirmi dakika gibi bir süreyi kapsamıştır. Ancak iki dakikada tüm sekiz örneklem çeşidini ppt aracılığı ile düz anlatım yaparak bu bilgileri öğrencinin kısa süreli hafızasına eşzamanlı aktarmasını beklemektense gerçekleştirilen bu uygulama ile alan

bilgisini etkili olarak uzun süreli hafızaya almak daha çok önemsenmiştir. Öğrencinin farklı örneklem çeşitlerinin olduğunu bilmesi ve gerektiğinde yine bir kaynak kitaptan kendi eylem araştırması için hangisinin kendisi için en uygun olduğuna karar vermesi daha önemli bulunmuştur. Sekiz çeşidinin de kısa süreli hafızaya atılması ve sınavda sorulduğunda da hepsinin aktarılması ve kişinin tam puan alması ve sonrasında bu bilgiyi kullanmaması işlevsiz bir eğitim uygulamasıdır.

Özgün bir eylem araştırması için eleştirel düşünebilmek bir önkoşuldur. Bunun için öğretmen adayının kendi ders uygulamalarını sorgulayabilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere yurtiçinden ve yurtdışından olmak üzere yabancı dil ders örnekleri barındıran üç tane farklı kısa video gösterilmiştir. Birinci video T ve AB kesişmesine bir örnek, ikincisi sadece AB'ye yönelik bir örnek, üçüncüsü ise TPAB kesişme alanını yansıtan bir örnek olarak seçilmiştir. Öğrencilerin görevi bu üç video örneklerini TPAB'ye göre değerlendirmek, her biri için olumsuz bir eğitim olgusu bulmak ve onu gerekçelendirmekti. Oldukça farklı bakış açısı dile getiren öğrenciler ile üstdili kullanarak bir tartışma ortamı yaratılmıştır. Bunun üzerine öğrencilere düşünsel bir ödev verilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sağlamak için öğretim üyesinin ders işleyişinde bir problem bulmaları ve bu problemin nasıl giderilebileceğine yönelik öneriler geliştirilmesi istenmiştir. Öğrenciler arasında oldukça keyfli, ancak o oranda da etkili akademik söylemlerle işlenen derste, eylem araştırmasının devingen, yenilikçi ve çağdaş bir eğitim yaklaşımı olduğu, öğrencilerin de birer 'araştırmacı öğretmen' kimliği ile ön plana olduğu gerçeği ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın uygulayıcısı aynı zamanda araştırmacının kendisi olduğu durumlarda öğretmen 'araştırmacı öğretmen' olarak tanımlanmaktadır (Metin, 2015: 443).

Ara sınav sonrasından başlayarak yarıyıl sınavına kadar her öğrencinin eylem araştırması adımlarını içeren özgün bir proje sunumuna yer verilmiştir. Ay (2013) yaptığı çalışmasında proje tabanlı öğrenme ile ilk kez karşılaştıkları ve zorlandıkları bir süreç olmasına karşın, öğretmen adayları tarafından geleneksel öğretime tercih edildiğini ortaya koymuştur. Burada gerçekleştirilen etkinlik oldukça dar kapsamlı proje tabanlı bir öğrenmeye hizmet etmesi olarak tasarlandı. Araştırmacı öğretmenin görevi staj etkinliğini gerçekleştirdiği okulda gördüğü bir probleme yönelik bilimsel bilgiden beslenerek bir farkındalık yaratmasıydı. Tüm sunumlar 5 dakikalık aralıklarla sunulmuş ve 3 dakikalık bir zaman diliminde seçilen konuya göre çağdaş yabancı dil eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan proje konuları ağırlıklı olarak yabancı dil eğitiminde bilgi ezberleme yaklaşımının

oldukça fazla hakim olduğu, bundan kaynaklı öğrenci motivasyon düşüklüğünün yaşanması ve bunun yabancı dil eğitimine olumsuz yansımaları ele alınmıştır. Çalışmanın çıkış noktasını bu sonuç oluşturmaktadır. Bu durumda şu sorunun sorulması gerekiyordu: Acaba formasyon programı öğretmen adayları yabancı dil eğitiminde bilgi ezberlemeye yönelik kendileri ne düşünüyorlardı?

1.2. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil eğitiminde bilgi ezberlemeye yönelik öğrenci görüşlerini betimlemektir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yabancı dil eğitiminde bilgi ezberleme yaklaşımının yabancı dil eğitiminde yeri nedir?

Yabancı dil eğitiminde bilgi ezberleme bilişsel bir öğrenme stratejisi olarak görülebilir mi?

Yabancı dil eğitiminde bilgi ezberlemeye yönelik öğrenci görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın önemi

Yabancı dil eğitiminde bilgi ezberleme olgusu bir önkoşul olarak görülmektedir. Yabancı dile ait kelimeler, yapılar ve ifadelerin ezberlenmesi ile yabancı dil yeterliliğinin gelişmesi arasında doğru orantı kurulmaktadır. Bu durumda ezberi kuvvetli bir bireylerin yabancı dili daha etkili kullanabileceği anlamına gelmektedir. Bu bakımdan ezber kavramının irdelenmesi gerekmektedir. Çalışma, bilgi ezberlemenin bilişsel öğrenme stratejisi bağlamında değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizmesi bakımından önemlidir. Bilinçsizce bilgi ezberlemiş olan bireylerin bir bilgiyi bilinçli bilişsel öğrenme süreçleri olarak algılayabilmesi ve kendi öğrenme stiline uygun harekete geçebilmesi çağdaş öğrenme yaklaşımlarındandır. Buradan hareketle birey şu tür bilgileri birbirinden ayırması gerekir: bilişsel bir süreç geçirerek öğrenmesi gerektiği bilgiler, önbilgisinden hareketle oluşturabileceği yeni bilgiler, farklı bilgi kaynaklarından beslenerek kendi çıkarımları sonucu oluşturabileceği bilgiler, okuduklarından anlamlandırabileceği bilgiler, bildiklerini başka bağlamlarda farklı yansımalar ile elde edilen yeni bakış açısı ile ele alınması gereken bilgiler, güncellenmesi gereken kalıplaşmış bilgiler ve kendi özgün bilgiler.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni olarak eylem araştırmasından yararlanılmıştır (Uzun 2016, Özpınar ve Aydoğan Yenmez 2015, Büyüköztürk vd. 2014, Johnson 2012). Eylem araştırmasında şu adımlar izlenmiştir:

1. Konunun/sorunun betimlenmesi ve sınırlandırılması
2. Bilgi toplanması
3. İlgili alanyazının taranması
4. Araştırma planının geliştirilmesi
5. Planın uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi
6. Sonuç raporunun yazılması (Gürgür 2016: 23)

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden tipik durum örneklemesi tercih edilerek oluşturulmuştur. Üniversite eğitimi süresinde bilgi ezberleme ile ilgili fazla deneyimli olan bu öğrenciler Trakya Üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Formasyon Sertifikası programına kayıtlı 59 yabancı dil öğretmen adayı olup, araştırmacının Seçmeli Ders olarak sunduğu Eylem Araştırması dersine katılmış kişileridir. Çalışma grubunda yer alan bu öğretmen adaylarının mezun oldukları ve veya son sınıfında okudukları bölümler şunlardır: Fransız Dili ve Edebiyatı/Fransızca Mütercim Tercümanlık (n=22), İngiliz Dili ve Edebiyatı/İngilizce Mütercim Tercümanlık (n=20), Alman Dili ve Edebiyatı/Almanca Mütercim Tercümanlık (n=17).

2.3. Veri Toplama aracı

Çalışmanın verileri 'Eylem Araştırması' dersinin yılsonu sınavından elde edilmiştir. Bu sınavda farklı sorulardan öğrencilerin kendi yabancı dil eğitiminde bilgi ezberleme yaklaşımını yansıtan şu dört tane açık uçlu soru değerlendirmeye alınmıştır:

1. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca/ eğitiminde 'ezber' kavramı size ne ifade ediyor?
2. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde şimdiye kadar ne ezberlediniz?

3. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde bilgiyi nasıl ezberlediniz?
4. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde ezberlediğiniz bilgiler işinize yaradı mı?

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek: 2016) aracılığı ile araştırmacının kendisi tarafından değerlendirilmiştir, uzman görüşü alınmamıştır. Bu işlem sırasında iki çeşit kodlama kullanılmıştır. A harfi Almanca Mütercim Tercümanlık veya Alman Dili Eğitimi mezunları için, İ harfi İngilizce Mütercim Tercümanlık veya İngiliz Dili ve Edebiyatı İçin, F harfi ise Fransızca Mütercim Tercümanlık ve Fransız Dili ve Edebiyatı için kullanılmıştır. Sınav kâğıtları rastgele 1'den başlamak üzere 17 ye kadar A, 1'den başlamak üzere 20'ye kadar İ ve 1'den başlamak üzere 22'ye kadar F olarak dizilmiştir. Bu durumda İ5 İngilizce Mütercim Tercümanlık ve/veya İngiliz Dili Edebiyatı bölümü mezunu ve/veya son sınıf öğrencisi, 5.sıra sınav kâğıdı anlamına gelmektedir.

Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca/ eğitiminde 'ezber' kavramı size ne ifade ediyor?, sorusunun cevapları bütüncül okunduğunda görüşlerin 4 kategoride toplanabileceği görülmüştür (sadece olumlu ifadeler, sadece olumsuz ifadeler, hem olumlu hem de olumsuz ifadeler, ne olumlu nede olumsuz ifadeler). Aynı şekilde benzer görüşlere yer verilmiş, katılımcının kodlar sıralanmış ve toplam sayı verilmiştir. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde şimdiye kadar ne ezberlediniz?, sorusunun cevapları bütüncül okunduğunda ne kavramına karşılık gelen her kelime Almanca, İngilizce ve Fransızca için ayrı ayrı yazılmış ve parantez içine o kelimenin kaç kez kullanıldığını gösteren sayı belirtilmiştir. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde bilgiyi nasıl ezberlediniz?, sorusunun cevapları bütüncül okunduğunda nasıl kavramına karşılık gelen her kelime Almanca, İngilizce ve Fransızca için ayrı ayrı yazılmış ve parantez içine o kelimenin kaç kez kullanıldığını gösteren sayı belirtilmiştir. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde ezberlediğiniz bilgiler işinize yaradı mı?, sorusunun cevapları bütüncül okunduğunda görüşlerin 4 kategoride toplanabileceği görülmüştür (çok işime yaradı, biraz işime yaradı, hem işime yaradı, hem de yaramadı, hiç işime yaramadı). Aynı şekilde benzer görüşlere yer verilmiş, katılımcının kodlar sıralanmış ve toplam sayı verilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1: Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca/ eğitiminde 'ezber' kavramı size ne ifade ediyor sorusunun içerik analizine göre kategorik dökümü

Kategoriler	Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Sadece olumlu ifadeleri	"Ezber önemli, kalıcılık ifade ediyor"; "Ezberi tekrar etmek öğrenmeyi getirir"; "Ezber önemli, biraz da pratik yapılırsa daha da kalıcı olur"; "Ezberlerken eğleniyorum".	A12, A13, A14, A16, İ1, İ10, İ12, İ14, İ18, F1, F2, F13, F15, F16.	14
Sadece olumsuz ifadeler	"Ezber korku ifade ediyor, zaman kaybı, sıkıcı, monoton, bunaltıcı, psikolojimi bozuyor"; "Ezber bilgi unutulur, öğrenilen bilgi unutulmaz"; "Ezber eşittir sınav stresi"; "Ezberlenen kural ile dil öğrenilmez"; "Ezber, sorgulamadan yapıldığı için kalıcı değildir". "Ezberim zayıf olduğu için başarısızım". "Ezber tekrar ederken sabahlamaktır".	A5, A11, İ4, İ7, i8, İ13, İ16, i17, İ19, İ20, F3, F6, F7, F8, F10, F11, F12, F14, F22.	19
Hem olumlu hem de olumsuz ifadeler	"Olumlu, çünkü sınavdan geçtim - olumsuz, çünkü sınav sonrası her şeyi unuttum"; "Olumlu, çünkü ezber bir öğrenme stratejisidir - olumsuz, çünkü insandaki yaratıcılığı sınırlandırır".	A1, A2, A7, A9, A10, A17, İ2, İ3, İ5, İ9, F9, F20, F21.	13
Ne olumlu nede olumsuz ifadeler	"Kısa süreli bir öğrenme şeklidir"; "Tekrar gerektiren bir öğrenme şeklidir"; "Bilgiyi hafızaya almaya yönelik bir tekniktir"; "Kişiden kişiye değişir"; "Yorum yapılmaksızın bilgiye bağlı kalma sürecidir". "Bilgileri kodlama işidir".	A3, A4, A6, A8, A15, İ6, İ11, İ15, F4, F5, F17, F18, F19.	13
Toplam			59

Tablo 1'de görüldüğü gibi 59 kişiden 19'u bilgi ezberlemeye yönelik oldukça olumsuzluk içeren ifadeler kullanmışlardır. Bu 19 kişinin yabancı dil eğitiminde emek

ve zaman kaybına uğradığını söylemek mümkün. 13 öğrenci ise bilgi ezberlemeyi sadece sınavı geçtiği için olumlu görüş bildirmektedir. Ancak sınav sonrasında ezberlenen bilginin ezberlendiği hızda da kaybolduğu için de olumsuz olarak görülmektedir. Dolayısıyla bilgi ezberlemenin bir tek işlevi sınavda istenilen bilgileri kâğıda dökebilmek olarak algılanmaktadır. Bilgi ezberlemenin içerik bileşenlerine bakıldığında iki farklı durum ortaya çıkmaktadır. Bu 13 öğrenciye göre bilgi ezberlemek demek, onu belli bir gün, belli bir saatte, belli bir ders için belli bir bilgi kaynağından belli bir öğretim elemanının tasarladığı bir şekilde yüksek puan alabilecek şekilde kısa süreli hafızaya alarak kâğıda yine sırasıyla aktarmak olarak algılanmaktadır. Diğer durum ise daha ürkütücüdür. Öğretim elamanı içinse bilgi ezberleme sınav sorularını ezber bilginin gelebileceği şekilde tasarlaması, hangi öğrenci bilgileri tam ve doğru aktarmışsa daha fazla puan verilmesi olarak algılanmaktadır. Bilgi ezberlemek bu anlamda zihni boşuna yormak ve zihnin ne kadar sürede ne kadar bilgiyi sırasıyla depolayabileceğinin sınırlarını çizmektir. Ne olumlu ne de olumsuz ifadelere bakılırsa öğrencilerinde bilgi ezberlemeyi kısa süreli bir öğrenme şekli olarak tanımladıkları görülebilmektedir. Bilgi ezberlemeye olumlu görüş bildiren 14 kişi ise bu olguya şartlı bakmışlardır. Ezberlenen bilginin ancak tekrar edildiği sürece kalıcılığı olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 2. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde şimdiye kadar ne ezberlediniz sorusunun içerik analizine göre kategorik dökümü

Almanca grubu	İngilizce grubu	Fransızca grubu
Kelimeler (12)	Kelime (18)	Kelime (12)
Belirteç (5)	Dilbilgisi kuralları (8)	Yazarlar (10)
Dilbilgisi kuralları (4)	Cümle kalıpları (6)	Dönemler (10)
Cümle kalıpları (4)	Sınav konuları (4)	Fiil çekimleri (9)
Şiirler (3)	Atasözleri (3)	Eserler (5)
Eser yorumları (3)	Yazarlar (2)	Dilbilim konuları (5)
Dönemler/ dönem özellikleri (3)	Dönemler (2)	Düzensiz fiiller (5)
Ayrılabilen Fiiller (2)	Ezberlemedim, anlayarak öğrendim (2)	Ne ezberlemedik ki (5)
Düzenli fiillerin çekimlerini (2)	Deyimler (1)	Cümle kalıpları (4)
İsmin hal ve ekleri (2)	Kelime Telaffuzları (1)	Dilbilgisi kuralları (4)
Tanımlar (2)		Sınav konuları (3)
Düzensiz fiillerin geçmiş hallerini (2)	Konuşma sınavı öncesi Söyleyeceğim cümleler (1)	Konuşma sınavı öncesi söyleyeceğim cümleler (1)
Konu özeti (2)	Edatlar (1)	
Diyalog (2)	Kalıp fiiller (1)	
Bağlaç (1)	Fiilin geçmiş halleri (1)	
Edat (1)	Eser yorumları (1)	
Şarkı sözü (1)		
Paragraf (1)		
Sunum metni (1)		

Tablo 2'de görüldüğü gibi neyin ezberlendiğine ilişkin iki farklı bölüm vardır. Birinci bölümde yabancı dil eğitimi için ezberlenenler ön plandadır. İkinci bölümde ise dil ve edebiyat bölümlerin ve veya mütercim tercümanlık bölümlerini içeren alan bilgisine yönelik konu alanları göze çarpmaktadır. Birinci bölümde en çok ezberlenen bilgi kelime, dilbilgisi kuraları ve cümle kalıplarıdır. En çok dil (Langue, de Saussure; Kompetenz, Chomsky) ezberlenmiş, ancak sözce (Parole, de Saussure; Performanz, Chomsky) boyutundan söz edilmemiş. Bu kişinin kelimeyi

bilmesi ancak onun kullanım yeri ve işlevi hakkında daha bilgi sahibi olmaması anlamına gelmektedir. Bu sorunun cevaplarına tekrar bakıldığında bilişsel olarak zihinde yer alması gereken bilgiler ile alınmaması gereken bilgilerin karıştığı görülebilir. Evet, bir kelime veya bir cümle kalıbı yabancı dil eğitiminde uzun süreli hafızada olması gereken bilgilerdir. Bu bilgilerin kullanımının ne doğrultuda olduğu ise ayrı bir konudur ki bu sorunun yanıtı da değildir. Ancak "Konuşma sınavı öncesi söyleyeceğim cümleler" ve "Sunum metni" gibi ifadeler ezberlenmemelidir. Bu iki olgu yabancı dilde öğrenilenlerin kullanım alanlarıdır. Bilgi ezberleme olgusuna bu verilere göre bakıldığında içerik bileşenlerine 'dil' boyutundaki yapıların uzun süreli hafızaya bilişsel işlemler ile alınması gerekenler olarak tanımlanabilir. 'Sözce' boyutu ise yabancı dilin kullanım alanlarını içermektedir.

Tablo 3 Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde bilgiyi nasıl ezberlediniz sorusunun içerik analizine göre kategorik dökümü

Almanca grubu	İngilizce grubu	Fransızca grubu
Yazarak (10)	Yazarak (11)	Yazarak (17)
Tekrar ederek (7)	Tekrar yaparak (6)	Tekrar ederek (8)
Sesli okuyarak (7)	Okuyarak (5)	Okuyarak (4)
Kodlayarak (5)	Kodlayarak (4)	Kodlayarak (3)
çağrışım yaparak (2)	Anadilime çevirerek (3)	Anadilime çevirerek (2)
Kelime defteri tutarak (2)	Görsellerden faydalanarak (3)	Sesli tekrar ederek (1)
Görsellerden faydalanarak (2)	Film izleyerek (1)	Dinleyerek (1)
Sessizce okuyarak (1)	Şarkı dinleyerek (1)	Kaydettiğim sesimi dinleyerek (1)
Gözümün önüne getirerek (1)	Dinleyerek (1)	Bağlantı kurarak (1)
Renklendirerek (1)	Şarkıya dönüştürerek (1)	Özetleyerek (1)
Cümle kurarak (1)	Çağrıştırarak (1)	Görsellerden yararlanarak (1)
Anadilime çevirerek (1)	Benzeterek (1)	
	Cümle içinde kullanarak (1)	
	Kelime defteri tutarak (1)	
	Anahtar sözcükler ile (1)	
	Alıştırma hazırlayarak (1)	
	Sesli konuşarak (1)	
	Tablo oluşturarak (1)	

Tablo 3'de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine yönelik bilgiler yer almaktadır. En fazla yararlanılan stratejiler yazarak ve tekrar yaparak olarak sayılmıştır. Şenyıldız (2018) Uludağ Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerine okuma becerileri dersi kapsamında öğrencilerin kelime hazinesinin etkili bir strateji eğitimi ile sağlanabileceğini vurgulamıştır. Çalışmasında yaptığı anketin sonuçlarına göre öğrencilerin benzer şekilde bilinmeyen kelimeleri yazarak ve tekrar ederek öğrenmeye çalıştıklarını bulgulamıştır. Çalışmada elde edilen verilerin hiçbirinde 'öğrenme stilime uygun bir şekilde' ifadesinin yer almadığı görülmüştür. Oysa kişinin kedisinin öğrenme stilini tanımlayabilmesi, onun daha etkili, daha kısa zamanda, daha bilinçli ve daha kalıcı öğrenmesine yardımcı olabilmektedir. Kişinin öğrenme stilinin belirlenmesi konusu anadil eğitiminde başlamalıdır. Bu öğrenme stili birinci ve yabancı dil eğitimine de olumlu olarak yansımaktadır (Eren 2018). Modernite anlayışı yabancı dil eğitiminde öğrenme vardır, oysa postmodern dönemde artık neyin nasıl nerede daha etkili öğrenebildiği bilinci ile hareket edileceği görüşü hâkimdir. Kendi öğrenme sürecine bilinçli yön verebilen bireyler bilgiyi kuru kuruya ezberlemek zorunda kalmazlar. Yılmaz (2016) öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olduğunu ve bu bakımdan yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmalarının önemini belirtir. Diğer taraftan bakıldığında ise çağdaş öğrenme stratejilerini yansıtan öğrenme stratejilerin de kullanıldığını görmek mümkün. Örneğin, görsellerden yararlanarak, anahtar sözcükler ile, renklendirerek, bağlantı kurarak ve cümle içinde kullanarak.

Tablo 4. Yabancı dil olarak Fransızca/İngilizce/Almanca eğitiminde ezberlediğiniz bilgiler işinize yaradı mı sorusunun içerik analizine göre kategorik dökümü

Kategoriler	Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Çok işime yaradı	"Özellikle bazı kelimeleri kullanabildim"; "ERASMUS yapabildim"; "Bilgiler hafızamda yer aldığı için işime yarayacağını düşünüyorum"; "Büyük oranda işime yaradı"; "Yıllar önce ezberlediğim şiirler aklımda".	A8, A10, A13, A16, İ3, İ6.	6
Biraz işime yaradı	"Bazı yerlerde iletişim kurabildim"; "Çeviri yaparken kullanabildim"; "Tekrar yaptığımda kullanabiliyorum"; "Ezberlediğim eser yorumları ile daha akademik dili kullanabildim"; "Kendi kişisel gelişimine katkı sağladı"; "Düzensiz fiiller hala aklımda"; "Bulmacaları çözebiliyorum"; "Ezberlediğim dönemler entelektüel gelişimimi arttırdı".	A3, A12, İ1, İ2, i7, İ17, İ18, İ20, F5, F12, F13, F15, F17, F21.	14
Hem işime yaradı, hem de yaramadı	"Sınavı geçmek için evet, ama sonrasında bilgilerin kalıcılığı olmadığı için hayır"; "Sınavı geçmemde yararı oldu, ancak dil geliştirmede değil"; "Kelimeler, dilbilgisi evet, ama edebiyat ile ilgili hayır"; "Henüz aklımda hala tutmak için çabaladığım hiçbir bilgi sınav dışında karşıma çıkmadı".	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9, A14, A15, A17, İ5, İ10, İ11, İ12, İ15, İ19, F1, F2, F4, F6, F7, F8, F9, F11, F14, F16, F19, F20, F22.	29
Hiç işime yaramadı	"Kelime ezberi dışında ezberlediğim bilginin işime yaradığını görmedim"; "Şu ana kadar bir ton şey ezberledim, yüzde seksenini unuttum"; "Gramer kurallarını ezberlemek hiçbir işime yaramadı"; "Ezbere alıştırıldık, ama işe yaramıyor"; "Kuru kuruya ezber hiçbir şeye yaramadı"; "Ezberlediğim bilgileri sınavda bile unuttuğum için yararı olmadı"; "Ezberlediğim bilgileri unuttuğum için işlevselliğinin olmadığını düşünüyorum".	A11, İ4, İ8, İ9, İ13, İ14, İ16, F3, F10, F18.	10
Toplam			59

Tablo 4'de 59 kişiden sadece 6 kişinin bin bir zahmetle ezberlenen bilginin kendisinin çok işine yardığını ifade etmiştir, hatta bunlardan bir kişi de daha işine yarayacağını umut etmektedir. Bu oldukça düşük bir sayıdır. Bilgi ezberlemenin zahmetli bir süreç olduğu düşünülürse, o zaman buradan elde edilecek yarar da o oranda değerli olmalıdır. Ancak bu tabloda farklı bir resim çizilmiştir. Biraz işime yaradı şeklinde bir ifadede bulunanların arasında ezberlenen bilgi gerçekten sadece biraz katkı sunduğu kolayca görülmektedir. Sınav için oldukça işe yaradığı söylenen bilgi ezberleme olgusunun aslında neredeyse sınav ile eşanlamlı olarak algılandığını da söylemek mümkün. 10 kişi ise ezberlediği bilginin çok da işine yaramadığı yönünde. *"Ezberlediğim bilgileri LYS'de iyi bir puan almama, bölüm derslerimi bütünlemeye kalmadan geçmeme ve iyi bir ortalama yapmama katkı sağladı. Gerçekçi açıdan baktığımızda aslında ben hiçbir şey öğrenemedim. O zamanlar öğrendiğimi sandım fakat şu anda hiçbir şey hatırlamıyorum. Ezberlenen bilgi kullanılmadığı için unutuldu. Bu dönemde derslerimi geçmek için ve YDS için yine bazı şeyleri ezberlemek zorunda olduğumu biliyorum. Ama Türkiye'de öğrencileri ezbere iten şeyin ezberci sistemden gelen öğretmenlerin ve eğitim sisteminin olduğunu düşünüyorum. Bunu değiştirebilecek olanlar bizleriz. Ezber değil, öğrenciye konuyu gereken şekilde anlamasını ve öğrenmesini sağlayıcı tekniklerle yaklaşılırsa eğitimde diğer ülkelere de fark atıp adımızı duyurabileceğimizi düşünüyorum" (İ5).*

5. Sonuç ve Tartışma

Eylem Araştırması dersinde öğretmen adaylarının yeterlilikleri bakımında geliştirilmesi hedeflenmişti. Bu hedefe yabancı dil eğitiminde bilgi ezberlemeye yönelik öğrenci görüşlerini betimlenerek dersin kendisi de bir eylem araştırmasına dahil edilerek ulaşılmıştır. Yabancı dil konusunda alan eğitimine sahip öğrencilere ancak pedagojik ve teknolojik bilginin kesişme alanından somut, elle tutulur, özgün ve gerekçi bir yaklaşımla sürdürülen bir dersle bir bakış açısı verildiği öngörülmektedir. Seçmeli ders olarak sürdürülen Eylem Araştırması dersinde ağırlıklı bilgi ezberlemenin problem olarak algılandığı ve bu problemle ilişkin alan yazında uzmanların görüşlerinin ne doğrultuda olduğu, problemin çözümüne yönelik ne tür verilerin toplanabileceği ve nasıl analiz edileceğine ilişkin hem teorik hem de uygulamalı bir ders işlenmiş oldu. Burada önemli olan tek bir gerçek vardı, o da öğrencilerin kendi eylem araştırmasında elde ettikleri bilgi ezberleme problemine yönelik çözümün aslında araştırmacının eşzamanlı yürüttüğü eylem araştırmasında ortaya çıkmasıdır. Öğrenciler aslında kendilerinin de bilgi ezberlemeye yönelik ifadelerinde bir özdeğerlendirme yaparak konuyla ilgili bir bakış

açısı verilmek istenmiştir. Öğretim elemanının ders işleme yaklaşımından ise her bilgiye aynı şekilde yaklaşılmaması gerektiği ortaya konmuştur. Bilişsel zihinsel bir süreç ile elde edilen bilgilerin uzun süreli hafızaya alınması, yani öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik bir eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bilgi ezberleme olgusunu üst bilişsel olarak ele alınması ise bir konunun bilimsel bilgiden yararlanarak bir konunun nasıl irdelenebileceği yönünde bir farkındalık yaratmıştır. Kısa süreli bilgi ezberlemek yerine daha bilinçli bir bakış açısıyla öğrenme olgusuna bakabilen öğrencilere dönüştüğünü görmek bu çalışmanın en önemli sonuçlarından bir tanesidir. Diğer bir sonuç ise formasyon öğrencilerinin öğretmenliğin bilimsel verilerden yararlanarak yapılan bir meslek olduğunu fark etmeleridir. Bilgi ezberlerken aynı koridoru defalarca gidip geldiğini ve her yürüdüğünde sesli tekrarlar yaptığını, kelimeleri defalarca defterine yazdığını ve psikolojisinin bozuldu ifade eden bir kız öğrenci göz yaşlarını tutamamış ve dersin sonunda kendisinin 'araştırmacı öğretmen' kimliğine çok yakın hissederek yeni bir neslin temsilcisi olarak gördüğünü söylemiştir.

Kaynakça:

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 1-14.

Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-67.

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. ve Pilypaityté, L. (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch lehren lernen*, Band 2, Langenscheidt: München.

Bimmel, P. ve Rampillon, U. (2005). *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, München.

Bıyıklı ve Doğan (2015). The Effect of Learning Strategies Used for Rehearsal on the Academic Success. *Education and Science*, 40(181), 311-327.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, C. ve Öztürk, M. S. (2016). Dil Öğretmenlerinin Eğitimde Eylem Araştırmasının Yeri, (içinde) Yücel, E., Yılmaz, H. ve Öztürk, S. (Ed.). Yabancı dil Öğretimine Genel Bir Bakış, (153-163), Konya: Çizgi Kitabevi.

Eren, B. (2018) *İkinci yabancı dil olarak Almanca eğitiminde öğrenme stillerin belirlenmesi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. Ve Wicke, R. E. (2018). *Aufgaben, Übungen, Interaktionen, Deutsch Lehren Lernen,* München: Klett-Langenscheidt.

Gürgür, H. (2016). Eylem Araştırması. (içinde) Saban, A. ve Ersoy, A. (Eds.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 1-50). Ankara: Anı.

Johnson, A. P. (2012). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı. (2015).

Kaf Hasırcı, Ö. ve Dikbaş, Y. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD*), 9(2), 69-76.

Kaikkonen, P. (2005). Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne, *Info DaF*, (4), 297-305.

Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Metin, Mustafa (Ed). (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Önal, N. ve Çakır, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine İlişkin Özgüven Algıları, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2 (24), 117-131.

Özpinar, İ. ve Aydoğan Yenmez, A. (2015). Eylem Araştırması. (içinde) Metin, M. (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 441-467). Ankara: Pegem Akademi.

Rampillon, U. (1999). *Lernen Leichter Machen*, München: Ismaning.

Spillmann, Hans Otto (2004). *Einführung in die Germanistische Linguistik*, München: Langenscheidt.

Şenyıldız, A. (2018). Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1, *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, 84-96.

Uzun, E. (2016). Eylem Araştırması. (içinde) Durdu, L. ve Özden, Y. (Eds.) *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için Nitel Araştırma Yöntemleri* (s.19-36). Ankara: Anı.

Ünal, D., Onursal-Ayırır, İ., ve Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.

8

EIN ÜBERBLICK ZU DEN TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DEUTSCHER SATZKONSTRUKTIONEN

Özge Sinem İmrağ[1]

1. EINLEITUNG

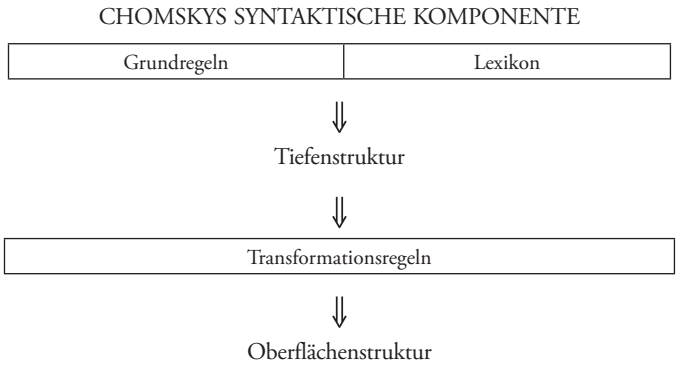
Die Komponenten einer natürlichen Sprache sind Phoneme, Morpheme, Wörter, Phrasen, Sätze oder Diskurse. Morpheme entstehen durch die Kombination von Phonemen, Wörter durch die Kombination von Morphemen, Sätze durch die Kombination von Wörtern und Diskurse durch die Kombination von Sätzen. Wörter sind Formen für Begriffe (laufen) und Gegenstände (Hunde), Phrasen sind Formen für modifizierte Begriffe (laufen schnell) oder Gegenstände (große Hunde), Sätze sind Formen für Gedanken, und Gruppen von Sätzen, Absätzen oder Diskursen sind Formen für größere Ausdrücke multipler Gedanken, die sich oft auf ein bestimmtes Thema konzentrieren (Everett, 105: 2012).

Eine Sprache besteht aus einer endlichen Menge von Wörtern aber aus einer unendlichen Menge von Sätzen. Man kann die Wörter auswendig lernen, nicht aber die Sätze; d.h. es muss ein Regelsystem geben, nachdem die Sätze gebildet und verstanden werden. Durch dieses Regelsystem kann man auch Sätze, die er zuvor nie gehört hat, bilden und verstehen. Die Regeln erzeugen erstens eine abstrakte Tiefenstruktur. Aus dieser abstrakten Tiefenstruktur wird die konkrete, beobachtbare Oberflächenstruktur abgeleitet.

Laut Chomsky ergeben sich Tiefenstrukturen aus der Anwendung von Grundregeln und dem Einfügen von lexikalischen Elementen, während Oberflächenstrukturen die Folge von Modifikationen dieser Tiefenstrukturen sind. Solche Modifikationen werden durch Transformationsregeln vorgenommen. Die Beziehung

1 Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

zwischen Tiefen- und Oberflächenstrukturen in Bezug auf die Basis- und Transformationsregeln kann wie folgt schematisiert werden (Steinberg, 1999: 30):



Wie oben gesehen, gibt es zwei verschiedene Arten von Regeln in der Transformationsgrammatik. Erstens gibt es Regeln, die zugrunde liegende Strukturen bilden. In den meisten Versionen dieses Ansatzes spezifizieren diese Regeln – die sog. Phrasenstrukturregeln - Teil-Ganz-Beziehungen und lineare Reihenfolge zwischen syntaktischen Kategorien. Zum Beispiel könnte eine Regel festlegen, dass ein Satz aus einer Nominalphrase und einer Verbalphrase bestehen muss. Zweitens gibt es die Regeln, die diese zugrunde liegenden Strukturen in mehr als einem Schritt in Oberflächenstrukturen umwandeln (Moravcsik, 2006: 181). Diese Regeln sind die Transformationen. Die Oberflächenstruktur eines Satzes [wird] durch wiederholte Anwendung von Transformationen determiniert (Lewandowski, 1994: 755).

Transformationen sind die Regeln, die zur Generierung von Sätzen in einer natürlichen Sprache dienen. Eine Transformation ist also eine Operation, die eine Satzstruktur in eine andere Satzstruktur verwandelt. Es gibt vier verschiedene Transformationen. Diese sind Deletion, Addition, Permutation und Substitution. In der Deletion Transformation werden ein oder mehrere Elemente getilgt. Daher wird diese Transformation auch *Tilgung* genannt. In der Addition Transformation werden ein oder mehrere Elemente hinzugefügt. In der Permutation Transformation werden ein oder mehrere Elemente in ihrer Reihenfolge umgestellt. In der Substitution Transformation werden ein oder mehrere Elemente durch ein oder mehrere andere ersetzt (vgl. Pelz, 1982: 166). Mit Hilfe dieser Transformationen

wird die Oberflächenstruktur verschiedener Satzarten wie Konjunktiv, Imperativ, Interrogativ usw. abgeleitet. Alle diese Satzarten dienen zur Darstellung verschiedener Sachverhalte. Der Indikativ wird verwendet, um sachliche Aussagen zu treffen, der Konjunktiv, um Zweifel oder Unwahrscheinlichkeit anzuzeigen, der Imperativ, um einen Befehl auszudrücken und der Interrogativ um eine Frage zu stellen (vgl. Clark, 2011: 139). Die Oberflächenstrukturen dieser Satzarten werden durch verschiedene Transformationen generiert.

2. TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DER NEGATIVSÄTZE

Im Deutschen werden Negativsätze durch folgende Transformationen generiert:

2.1. Addition

Negativsätze werden im Deutschen meistens durch Addition Transformation generiert. Die hinzugefügten Elemente in den Negativsätzen, die durch Addition Transformation generiert werden, sind *nicht, kein, Präfixe wie „a-, dis-, un-"* und *Adverbien wie „nie, niemals, nirgendwo"*.

-Un und *nicht* bezeichnet Jacobs als semantisch einfache Negationsträger, weil sie nur die Negationsbedeutung tragen. Im Gegensatz dazu haben semantisch komplexe Negationsträger eine Nebenbedeutung. Im Falle von *nie* ist das etwa die temporale Existenzquantifikation (zitiert nach Reiße, 2006: 7).

„Nicht" und „kein"

Im Deutschen kann man durch die lexikalischen Elemente „nicht" und „kein" Negativsätze generieren. Diese Elemente werden zu einem affirmativen Satz hinzugefügt und dadurch wird ein Negativsatz generiert.

Pronomen	**Konjugiertes Verb**	**Adverb**	**Partikel**
Ich	fahre	heute	-
Ich	fahre	heute	nicht

Adverbien wie „nie, niemals, nirgendwo"

Auch Adverbien wie „nie, niemals, nirgendwo" sind lexikalische Elemente, die im Deutschen zur Generierung der Negativsätze dienen. Sie drücken Negation sowohl durch die Addition Transformation als auch durch die Substitution Transformation aus.

Ausgehend von einem affirmativen Satz generiert man einen negativen Satz durch die Addition Transformation z.B. wie folgt:

Pronomen	**Hilfsverb**	**Pronomen**	**Adverb**	**Verb**
Ich	werde	es	-	vergessen
Ich	werde	es	nie	vergessen

Präfixe wie „a- / dis- / un-"

Auch Präfixe wie „a-, -dis, -un" sind Elemente, die im Deutschen zur Generierung der Negativsätze dienen. Im Gegensatz zu „nicht" und „kein" oder manche Adverbien sind diese Präfixe nicht lexikalisch, sondern morphologische Elemente, d.h. sie können nicht eigenständig vorkommen und sollen zu einem Wort hinzugefügt werden.

Artikel	**Konjugiertes Verb**	**Präfix**	**Adjektiv**
Das	ist	-	möglich
Das	ist	un-	möglich

2.2. Substitution

Im Deutschen sind die Negativsatzstrukturen, die durch die Substitution Transformation generiert werden, wie folgt:

Nichts, nie, niemals, nirgendwo, niemand

Die Wörter *nichts, nie, niemals, nirgendwo, niemand* drücken Negation durch die Substitution Transformation aus. Zum Beispiel:

Nomen	**Modalverb**	**Nomen**	**Verb**
Martin	will	Pizza	essen
Nomen	**Modalverb**	**Pronomen**	**Verb**
Martin	will	nichts	essen

Oder

Nomen	**Modalverb**	**Pronomen**	**Verb**
Anna	konnte	es	verstehen
Pronomen	**Modalverb**	**Pronomen**	**Verb**
Niemand	konnte	es	verstehen

Dadurch dass man ein Wort in einem Satz mit Wörtern wie *nichts, nie, niemals, nirgendwo, niemand* ersetzt, wird der affirmative Satz verneint.

Suffixe wie „-los“

Dadurch dass man ein Suffix, das in einem affirmativen Satz vorkommt, mit einem negativbedeutungstragenden Suffix ersetzt, bildet man einen negativen Satz. In folgendem Satz zum Beispiel wird das Suffix „-voll“ mit dem negativbedeutungstragenden Suffix „-los“ ersetzt und dadurch wird ein negativer Satz generiert.

Pronomen	**Konjugiertes Verb**	**Nomen**	**Suffix**
Du	bist	gedanken	-voll
Du	bist	gedanken	-los

2.3. Deletion + Substitution

Nichts, nirgendwo

Auch durch Deletion und danach Substitution Transformationen drücken die Wörter „nichts“ und „nirgendwo“ Negation aus. Zum Beispiel:

Nomen	**Modalverb**	**Artikel**	**Adjektiv**	**Nomen**
Hans	will	ein	neues	Auto
Nomen	**Modalverb**			**Pronomen**
Hans	will	-	-	nichts

Wie im obigen Beispiel gesehen, werden hier zunächst die Wörter „ein“ und „neues“ getilgt und dann wird das Wort „Auto“ durch das Wort „nichts“ ersetzt. Ein weiteres Beispiel dafür wäre wie folgt:

Pron.	**Konj. Verb**	**Pron.**	**Nomen**	**Präp.**	**Art.**	**Nomen**
Ich	fand	meinen	Ring	in	dem	Garten
Pron.	**Verb**	**Pron.**	**Nomen**			**Adverb**
Ich	fand	meinen	Ring	-	-	nirgendwo

Im obigen Beispiel werden zunächst die Wörter „in" und „dem" getilgt und dann wird das Wort „Garten" durch das Wort „nirgendwo" ersetzt.

2.4. Deletion + Addition

Suffixe wie „-leer"

Mit einigen negativbedeutungstragenden Suffixen wird durch Deletion und danach Addition Transformationen ein negativer Satz generiert.

Art.	**Nomen**	**Konj. Verb**	**Adjektiv**	**Präp.**	**Nomen**	**Suffix**
Der	Strand	ist	voll	mit	Menschen	-
Der	Strand	ist	-	-	Menschen	-leer

Im obigen Beispiel wird zum Beispiel dadurch, dass man zunächst die Wörter „voll" und „mit" tilgt und dann das Suffix „-leer" zum Wort „Menschen" addiert, generiert man einen negativen Satz aus einem affirmativen Satz.

3. TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DER FRAGESÄTZE

Fragesätze, auch Interrogativsätze (lat. interrogare – fragen), sind normalerweise ein Mittel, Informationslücken zu schließen (Beste u.a. 2010: 44). Sie lassen sich in zwei Klassen unterteilen: Ergänzungsfragesätze und Entscheidungsfragesätze. Ergänzungsfragesätze sind Sätze, mit denen ein Teil eines als bereits bekannt vorausgesetzten Sachverhalts erfragt wird. Entscheidungsfragesätze sind Sätze, mit denen nach der Existenz eines Sachverhalts gefragt wird (vgl. Kürschner, 1997: 255, 256). Entscheidungsfragen beginnen mit einem finiten Verb und Ergänzungsfragen beginnen mit einem Fragepronomen (W-Phrase). Im Deutschen werden Entscheidungsfragen durch Permutation Transformation generiert. Ergänzungsfragen werden entweder durch Permutation- und danach Addition Transformation oder durch Substitution Transformation generiert.

3.1. Permutation

Nomen	**Verbstamm**	**Konjugationsendung**	**Nomen**	**Adverb**
Claudia	komm	-t	-	morgen
-	komm	-t	Claudia	morgen

Im obigen Beispiel wird das Wort „Claudia“ zum Anfang des Satzes getragen, und dadurch wird aus einem Aussagesatz ein Fragesatz gebildet.

3.2. Permutation + Addition

Im Deutschen kann man durch erstens Permutation und dann Addition Transformation aus affirmativen Sätzen Ergänzungsfragesätze generieren. Zum Beispiel:

Erste Transformation: Permutation

Nomen	**Verbstamm**	**Konjugationsendung**	**Nomen**
Claudia	komm	-t	-
-	komm	-t	Claudia

Zweite Transformation: Addition

Pronomen	**Verbstamm**	**Konjugationsendung**	**Nomen**
-	komm	-t	Claudia
Wann	komm	-t	Claudia

Wie gesehen im obigen Beispiel wird zunächst durch Permutation Transformation das Wort „Claudia“ zum Anfang des Satzes getragen und dann wird ein Fragepronomen durch Addition Transformation zum Anfang des Satzes hinzugefügt.

3.3. Substitution

Außerhalb der Permutation und danach Addition Transformationen wird im Deutschen auch durch Substitution Transformation ein Ergänzungsfragesatz generiert. Zum Beispiel:

Nomen	**Verbstamm**	**Konjugationsendung**	**Adverb**
Claudia	komm	-t	morgen
Pronomen	**Verbstamm**	**Konjugationsendung**	**Adverb**
Wer	komm	-t	morgen

In diesem Satz wird das Wort, das das Subjekt des affirmativen Satzes bildet, -also Claudia- durch das Fragepronomen „wer" ersetzt und somit wird ein Ergänzungsfragesatz generiert.

4. TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DER PASSIVSÄTZE

Laut Eroms ist der Passivsatz ein Musterfall für eine Konverse, wenn alle Elemente des Aktivsatzes auch im Passivsatz enthalten sind, und die Konversion lässt sich in zwei Schritten erfolgt: 1. Das Subjekt des Aktivsatzes wird zur fakultativen Präpositionalphrase degradiert. 2. Das Akkusativobjekt des Aktivsatzes wird zum Subjekt des Passivsatzes promoviert (vgl. Eroms, 388: 2000). Das bedeutet, dass die wichtigste Transformation in der Generierung der Passivsätze die Permutation ist.

4.1. Permutation + Addition + Substitution

Im Deutschen werden Passivsätze durch folgende Transformationen generiert.

Pronomen	**Konj. Verb**	**Artikel**	**Nomen**		
Ich	las	das	Buch		
Artikel	**Nomen**	**Hilfsverb**	**Präp.**	**Pronomen**	**Verb**
Das	Buch	wurde	von	mir	gelesen

Im obigen Beispiel wird zunächst das Objekt des aktiven Satz zum Subjekt des passiven Satz. Dabei wird die Reihenfolge des Worts „ich" und der Wortgruppe „das Buch" verändert; d.h. die erste Transformation in einem passiven Satz ist Permutation. Dann werden das Hilfsverb „wurde" und die Präposition „von" zum Satz hinzugefügt. Die zweite Transformation ist also Addition. Letztens wird das Wort „ich" durchs Wort „mir" und das Wort „las" durchs Wort „gelesen" ersetzt; d.h. die dritte Transformation in einem passiven Satz ist Substitution.

5. TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DER IMPERATIVSÄTZE

Der Imperativ drückt einen Wunsch, eine Anordnung oder ein Verbot aus. Er wird auch Befehlsform genannt (Balcik u.a., 2012: 315). Im Deutschen sind die Imperativsätze an drei Personen („du", „ihr" und „Sie") gerichtet. Dementsprechend

werden Imperativsätze durch zwei Transformationen generiert. Diese sind Deletion und Permutation Transformationen.

5.1. Deletion

Wenn der Imperativsatz an die Personen „du" und „ihr" gerichtet ist, werden im Deutschen die Konjugationsendungen „-st" und „-t" getilgt; d.h. die Imperativsätze, die an die Personen „du" und „ihr" gerichtet sind, werden durch Deletion Transformation generiert. Zum Beispiel:

Pronomen	**Verbstamm**	**Konjugationsendung**	**Präposition**	**Artikel**	**Nomen**
Du	geh	-st	in	das	Bett
-	Geh	-	in	das	Bett

5.2. Permutation

Wenn der Imperativsatz im Deutschen an die Person „Sie" gerichtet ist, wird die Reihenfolge des Pronomens und des konjugierten Verbs verändert.

Pronomen	**Konj. Verb**	**Präposition**	**Artikel**	**Nomen**
Sie	gehen	in	das	Bett
Konj. Verb	**Pronomen**	**Präposition**	**Artikel**	**Nomen**
Gehen	Sie	in	das	Bett

Im obigen Beispiel wird die Reihenfolge des Pronomens „Sie" und des konjugierten Verbs „gehen" verändert, d.h. dieser Imperativsatz wird durch Permutation Transformation generiert.

6. TRANSFORMATIONEN IN DER GENERIERUNG DER NEBENSÄTZE

Einfache Sachverhalte, in denen es um einzelne bestimmte Personen, Gegenstände und Umstände geht, kann man in einem einfachen Satz darstellen. Will man aber kompliziertere Zusammenhänge, etwa zeitliche Verhältnisse zwischen zwei Ereignissen, Begründungen oder Bedingungen für ein Geschehen darlegen, reicht ein einfacher Satz oft nicht aus, weil Teile von Sätzen, also Wörter und Wortgruppen, solche größeren Zusammenhänge nur begrenzt wiedergeben

können. Solche Sätze, die einen Satzteil eines anderen Satzes vertreten, heißen Nebensätze. Sie können nicht für sich allein stehen, sondern sind dem anderen Satz, dem Hauptsatz, untergeordnet und bilden nur mit ihm zusammen eine Äußerung (Hoberg, 2004: 372).

Nebensätze sind inhaltlich unvollständige Sätze. […] Grammatisch sind [sie] aber vollständige Sätze, d.h. sie brauchen immer ein Subjekt und ein konjugiertes Verb. Auch wenn das Subjekt im Haupt- und Nebensatz gleich ist, muss es wiederholt werden (Dreyer und Schmitt, 2008: 149). Im Deutschen werden Nebensätze durch folgende Transformationen generiert.

6.1. Addition + Permutation

Will man z. B. den Nebensatz „Als ich in München war…" aus dem Satz „Ich war in München" generieren, werden folgende Transformationen zu Hilfe gerufen.

	Pronomen	**Konj. Verb**	**Präp.**	**Nomen**	
	Ich	war	in	München	
Subjunktion	**Pronomen**		**Präp.**	**Nomen**	**Konj. Verb**
Als	ich		in	München	war

Um solch einen Nebensatz generieren zu können, wird erstens ein Subjunktion zum Satz hinzugefügt, d.h. erste Transformation soll Addition sein. Dann wird das konjugierte Verb - also das Prädikat – an das Ende des Satzes gerutscht. Zweite Transformation soll also Permutation sein.

7. SCHLUSSFOLGERUNG

In der generativen Transformationsgrammatik sind Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur eines Satzes durch Transformationen miteinander verbunden. Die zugrundeliegende Bedeutung des Satzes wird durch Transformationen in eine konkrete syntaktische Struktur eingebracht. Mit anderen Worten wird die Oberflächenstruktur eines Satzes durch Transformationen abgeleitet. In der Generierung jeder Satzart kommen verschiedene Transformationen vor. Negativsätze werden durch Addition, Substitution, Deletion + Substitution, und Deletion + Addition Transformationen generiert. Fragesätze lassen sich in zwei Gruppen unterteilen.

Entscheidungsfragesätze werden durch Permutation Transformation generiert, während Ergänzungsfragesätze durch Permutation + Addition Transformation oder durch Substitution Transformation generiert werden. In der Generierung der Passivsätze kommen die Permutation + Addition + Substitution Transformationen und in der Generierung der Imperativsätze Deletion + Permutation Transformationen generiert. Nebensätze werden durch Addition + Permutation Transformationen generiert. Zusammenfassend gesagt, sind die Transformationen Mittel, die zur Generierung verschiedener Satzstrukturen dienen.

LITERATURVERZEICHNIS

Balcik, I, Röhe, K und Wrobel, V. (2012). *Die Große Grammatik – Deutsch*, Pons GmbH (5. Auflage), Stuttgart.

Beste, G. / Bremerich-Vos, A. / van den Boogart, M. K. (2010). *Wissensspeicher Deutsch*, Cornelsen Verlag (2. Auflage), Berlin.

Clark, R. P. (2011). *The Glamour of Grammar*, Little, Brown and Company, New York.

Dreyer, H und Scmitt, R. (2008). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Max Hueber Verlag (7. Auflage), München.

Eroms, H. W. (2000). *Syntax der Deutschen Sprache*, Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin.

Everett, D. L., (2012) *Language – The Cultural Tool*, Pantheon Books, New York.

Hoberg, R. und U. (2004). *Der Kleine Duden - Deutsche Grammatik*, Dudenverlag (3. überarbeitete Auflage), Mannheim.

Kürschner, W. (1997). *Grammatisches Kompendium*, Wilhelm Fink Verlag (3. Auflage), Augsburg.

Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch 2*, Wilhelm Fink Verlag (6. Auflage), Heidelberg.

Moravcsik, E. A. (2006). *An Introduction to Syntactic Theory*, Continuum Press, Great Britain.

Pelz, H. (1982). *Linguistik für Anfänger*, Hoffmann und Campe Verlag (5. Auflage), Hamburg.

Reiße, C. (2006). *Die Negation von –bar Adjektiven – eine korpuslinguistische Untersuchung mithilfe von Data-Mining-Methoden*, Magisterarbeit, Technische Universität Chemnitz, Chemnitz.

Steinberg, D. D., (1999). *Psycholinguistics – Language, Mind and World*, Longman Group Limited (Sixth Impression), Singapore.

9

RESÜMEE DES ROMANS ‘STEPPENWOLF‘ VON HERMANN HESSE UND DIE ANALYSE DER GEFÜHLSWELT DER HAUPTFIGUR IM GEISTE DER PHILOSOPHIE HERAKLITS UND DES EXPRESSIONISMUS

Bekir Özgün[1]

1. EINLEITUNG

„Des einen Freud, des anderen Leid“ (Bossert & von Knorring, 2018: 76). Ein Sprichwort, das eigentlich den natürlichen Lauf des Lebens wiedergibt. Denn bloß die Perspektive auf die Dinge und die Bedeutung, die wir ihnen beimessen, variieren. Der Mensch kann nämlich den dialektischen Gesetzen seines Daseins nicht entrinnen. Er ist in ihnen gefangen und versucht, den immerwährenden Kampf und seinen Willen aufrechtzuerhalten bzw. nicht zu verlieren. Und da der Sieger der Auseinandersetzung von Beginn an klar steht, bleibt dem Menschen nichts Anderes übrig, als sich dem Schicksal zu beugen und im ewigen Wandel des Lebens seine Bestimmung zu finden. Dieser Wandel verläuft in der dualistischen Spannung. Ohne Niederlage existiert kein Sieg, ohne Böses kein Gutes, ohne Lüge keine Wahrheit und ohne Armut kein Reichtum. Die Liste der Gegensätze kann unbegrenzt weitergeführt werden. Eines der ersten Fragmente über die Gegensätze als bestehende Substanz der Welt wurden vom vorsokratischen Philosophen Heraklit (ca. 520 v. Chr. – ca. 460 v. Chr.) verfasst. Heraklit stammte von Ephesos, einer Stadt, die in der heutigen Westküste der Türkei liegt. Wegen seiner kurzen und schwer verständlichen Äußerungen nannte man Heraklit auch den „Dunklen“. Der antike Philosoph war sehr eigenartig und launisch und verachtete das gemeine Volk. Doch seine Gedanken über den ewigen Wandel der Gegensätzlichkeiten und das Fließen aller Dinge, haben bis heute eine starke Akzeptanz

1 Çukurova-Universität

(Schreiber, 2010, Der Spiegel). Was nicht unmittelbar mit der „alles Seins"-Philosophie Heraklits zu tun hat, aber sein Gegenstand aus einem der zwei Polen der Gegensätzlichkeit schöpft, ist die literarische Strömung des Expressionismus.

Der Expressionismus (lat. *expressio* – Ausdruck) ist eine literarische Epoche, die auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zu datieren ist (Kalden, 2014: 3). In dieser Epoche wird die Tradition des 19. Jahrhunderts stark kritisiert. Durch die Entwicklung der Technik und die ständig anwachsenden Großstädte entstanden bei den Menschen neue Bedürfnisse und Interessen, die den althergebrachten bürgerlichen Werten nicht entsprachen. Und somit begaben sich die Menschen auf die Suche nach Unkonventionellem. Es wurden im Gegensatz zu bürgerlichen Geschmacksnormen die Themen Tod, Wahnsinn, Krankheit und Verwesung behandelt (Martini, zit. n. Kalden, 2014: 3). Eine Rebellion in der Lyrik- und Prosawelt, die sich gegen das bestehende Ästhetikideal auflehnte. Wichtige Vertreter des Expressionismus und ihre Werke im deutschsprachigen Raum sind: Gottfried Benn (1886-1956) –Morgue und andere Gedichte (1912), Alfred Döblin (1878-1957) – Berlin Alexanderplatz (1929), Georg Heym (1887-1912) – Der Gott der Stadt (1910), Georg Trakl (1887-1914) – Grodek (1914) und Else Lasker-Schüler (1869-1945) – Ein alter Tibetteppich (1910).

Die Philosophie Heraklits mit dem düsteren, ausgefallenen Untersuchungsfeld der Expressionisten zu vereinen, wird uns helfen, den Roman „Steppenwolf" (1927) vom deutschsprachigen Schriftsteller Hermann Hesse (1877-1962) aus einer anderen Perspektive zu deuten. Vor allem die innere Zwietracht des Protagonisten Harry Haller möchten wir im Lichte dieser beiden Richtungen untersuchen. Wir möchten zuallererst die ausführliche Inhaltsangabe des Romans wiedergeben, da wir die Ansicht vertreten, dass das Werk durch die Erzähltechnik des Autors und die Komplexität der Handlung nicht jedem Rezipienten leicht zugänglich ist.

2. DER STEPPENWOLF

Im Roman „Der Steppenwolf", verfasst vom deutsch-schweizerischen Schriftsteller Hermann Hesse und veröffentlicht im Jahre 1927, handelt es sich um die Geschichte eines Mannes, der von permanenter innerer Zerrissenheit geplagt und zwischen gesellschaftlichen Werten und eigentümlichen Vorstellungen gerissen wird, durch gnadenlose Selbstkritik am Rande des Selbstmords steht und doch etwas Lebenswertes im Leben zu finden sucht. Die Handlung spielt in der

Schweiz. Der Protagonist des Romans ist Harry Haller, ein etwa 50 jähriger gebildeter Mann, der sich mit Philosophie, Literatur und Musik beschäftigt. Diese bringen ihn zwar zum Nachdenken und dienen dem Zeitvertreib, doch isolieren ihn fast vollkommen von der Gesellschaft und dem sozialen Leben. Willentlich sondert er sich vom Bürgertum ab in sein Terrain der Einsamkeit, die er als „Gedankenklause und Zuflucht" (Hesse, 1997: 101) kennzeichnet. Der Verlust seines Ansehens im Bekanntenkreis, der Schwund seines Vermögens, seine gescheiterte Ehe und das Unverstandensein durch die Gesellschaft leiten ihn zur Vereinsamung. Seine Reife und Intellekt drängen ihn an den Rand der Gesellschaft. Die verzweifelte Suche nach ewigem Glück, andauernder Lust und Freude, deren Unverwirklichkeit er bewusst ist, machen ihn zur rastlosen, triebhaften und in sich versunkenen Person, deren Ergründung sich wie ein roter Faden durch die Handlung des Werks zieht.

Der Roman besteht aus einer Rahmenerzählung und vieler Binnenerzählungen. Er beginnt mit einem Vorwort eines Mannes, der der Neffe einer Vermieterin ist. Und dieser Neffe schreibt in seinem Vorwort die erste Begegnung, Beobachtung und Eindruck über einen fremden Mann, der eines Tages zu ihnen ins Haus kommt, um sich nach einem freien Zimmer zu erkundigen. Es sind zwei Räume im Mietshaus der Tante frei, die der Fremde besichtigen möchte. Er heißt Harry Haller und ist neu in der Stadt. Er entscheidet sich nach der Besichtigung und Verhandlung die freien Räume im Dachgeschoss zu mieten.

Gleich zu Beginn hat der Neffe einen negativen Eindruck von Harry, vermutet etwas Böses und Unheimliches hinter ihm. Es stellt sich aber nach einigen Wochen heraus, dass seine Annahmen unbegründet waren. Er und Harry kommen sich mit der Zeit näher, unterhalten sich öfters über Literatur und kleine Dinge der bürgerlichen Welt. Er stellt fest, dass Harry trotz seines ungeselligen Gemüts, eine hübsche Geliebte hat, die ihn besuchen kommt und mit ihm Arm in Arm in der Stadt spazieren geht. Neben seinem ungewöhnlichen Auftreten bemerkt der Neffe auch, dass Harry Schwierigkeiten beim Gehen hat, dessen Ursache wie sich später in der Handlung herausstellt, die Gelenkschwellung an den Beinen und Fingern ist.

Nach einem etwa zehn monatigen Aufenthalt verlässt Harry stillschweigend die Stadt, hinterlässt dem Neffen aber sein Manuskript „Harry Hallers Aufzeichnungen – Nur für Verrückte" (ebd.: 20). Der Neffe wird der Herausgeber dieses

Bekir Özgün

Manuskripts und schreibt seinen Eindruck über Harry als Vorwort nieder, sein späteres Verständnis für die eigenartige Art und Verhalten des geistig gebildeten, aber ebenfalls merkwürdigen Mannes, der auf die Sauberkeit, Ordnung und Disziplin großen Wert legte und sich selbst als Steppenwolf kennzeichnete. Und dieses Vorwort des Neffen ist die Rahmenerzählung des Werks. Und das Manuskript Harrys wird die Binnenerzählung, die den wesentlichen Teil des Romans darstellt und wiederum in ineinander verstrickte Binnenerzählungen unterteilt ist. Diese sind: „TRACTAT VOM STEPPENWOLF Nur für Verrückte" (ebd.: 34-56), der Traum von Johann Wolfgang von Goethe im Wirtshaus (ebd.: 81-86), die einzelnen Logentüren im magischen Theater Pablos: „Auf zum fröhlichen Jagen! Hochjagd auf Automobile" (ebd.: 156-166), „Anleitung zum Aufbau der Persönlichkeit Erfolg garantiert" (ebd.: 167-169), „Wunder der Steppenwolfdressur" (ebd.: 169-172), „Alle Mädchen sind dein" (ebd.: 172-178), „Wie man durch Liebe tötet" (ebd.: 178-188) und „Harrys Hinrichtung" (ebd.: 188-189). In diesen einzelnen Binnenerzählungen verfängt sich der einfache Leser im inneren Chaos der Harrywelt und verlangt von ihm ein mehrmaliges, konzentriertes Lesen ab.

Das Manuskript fängt mit der täglichen Routine Harrys an, seinem Erkunden des Viertels, in dem er eingezogen ist, wo er die kleinbürgerliche Atmosphäre mag, seine Vorliebe zu Pflanzen wie die Aurakarie angibt und sich einsam in den Gassen der Altstadt herumtreibt. In einer der entlegenen Straßen sieht er auf einer Steinmauer über einem Portal bewegliche bunte Buchstaben, die er zusammenbringt und die flüchtig erscheinenden Worte zu lesen versucht: „Magisches Theater Eintritt nicht für jedermann – nicht für jedermann" (ebd.: 26). Nachdem ihm das Öffnen der Pforte an der Mauer misslingt, zieht er weiter in eine kleine Kneipe, wo er Wein und belegtes Brot zu sich nimmt. Nach dem Essen und Trinken macht er sich auf den Weg zurück in seine Mansarde. Auf dem Heimweg erinnert er sich wieder an das Tor mit der kurz aufgeleuchteten Inschrift, kehrt dorthin zurück, schaut sich kurz die unbewegliche stille Mauer an und geht enttäuscht seinen Weg weiter. In einer finsteren Ecke der Straße begegnet Harry einem Mann, der beim Gehen in der Hand ein Plakat haltend dem Anschein nach Bücher verkauft. Dieser drückt auf Nachfrage hin Harry eine Broschüre in die Hand und verschwindet. Der Titel jener Schrift lautet „TRACTAT VOM STEPPENWOLF Nur für Verrückte" (ebd.: 34). Er steckt die Broschüre ein und eilt nach Hause. Und sobald er in seiner Mansarde den Traktat zu lesen beginnt, fängt die zweite Binnenerzählung an und endet bis die Broschüre zu Ende gelesen ist. In der Handlung der Schrift wird Harrys eigenes Leben thematisiert,

seine Weltanschauung, innere Zerrissenheit und Zwiespalt. Es wird auf seine zwei Naturen eingegangen, die menschliche, träumerische und die wölfische, wilde. Dabei wird auf die Vielfalt der Seelen im Menschen hingewiesen, die mit einem Garten verglichen werden, in dem unterschiedliche Blumen und Kräuter gedeihen, jede ihr eigenes Merkmal besitzt und diese nicht grob in zwei Kategorien (essbar-nicht essbar) unterteilt werden dürfen, sowie Haller sich bloß in Mensch und Wolf zu gliedern versucht.

Der Traktat lässt Harry in Gedanken versinken, über die zwei Seelen in seinem Innern (Mensch-Wolf) grübeln, über die einzelnen zusammengebrochenen Ideale, die er sich mit der Zeit aufgebaut hatte sinnen, hinter all dem die Dialektik des Lebens festhalten, dass allem Anfang ein Ende steht, Gutes Böses bedingt und hinter diesem wechselseitigen Einfluss er nicht der Selbe bleibt, er aber trotz seiner erarbeiteten Freiheit an Einsamkeit und Lebensleere leidet.

Sich in der dialektischen Spirale vergessen, kommen ihm Selbstmordgedanken in den Sinn, als eine Art Flucht vor all den sich wiederholenden Leiden. Einen Selbstmord hatte Harry vor einigen Jahren mit überdosierten Opiumpräparaten versucht durchzuführen, doch dieser gelang ihm nicht. Diesmal will er einen zuverlässigeren Freitod begehen, der das Ende seines permanenten Schmerzes bereiten soll. Mit diesen Gedanken schläft Harry gegen Morgen ein und wacht wieder gegen Mittag auf. Er nimmt erneut mit nüchternem Kopf seine Selbstmordgedanken auf und möchte sich ganz klar bald vor seinem 50. Geburtstag das Leben nehmen. Er erinnert sich an die Inschrift an der Mauer, sucht Tage später in der Stadt vergebens nach dem Broschürenhändler. Während seiner Suche in den Straßen und Plätzen der Stadt begegnet er einem Leichenzug und begleitet diesen bis zum Friedhof. Er beobachtet die dort anwesenden Menschen, Verwandte und Freunde des Verstorbenen und den Prediger der Trauerfeier. Er bemängelt ihr Verhalten, erachtet sie als Schauspieler und Heuchler, sie würden vorgeben traurig zu sein, doch würden weder mitfühlen, noch sich in die Lage des Toten hineinversetzen können. Er glaubt von den Anwesenden der Trauerfeier den Broschürenhändler erkannt zu haben. Dieser bemerkt Harrys Blicke und läuft hastig davon. Harry läuft ihm nach, holt ihn ein und möchte wissen, ob heute keine Abendunterhaltung sei. Der fremde Mann scheint Harry nicht zu kennen, empfiehlt ihm für seine Bedürfnisse in den „Schwarzen Adler" zu gehen. Nach der Antwort des Fremden geht Harry seinen Weg. Er kommt an der Bibliothek vorbei und begegnet dort einem jungen Professor , den er von früher kennt, mit

ihm Diskussionen über orientalische Mythologien geführt hat. Der Professor lädt Harry zum Abendessen ein. Harry nimmt die Einladung dankbar an, stürzt sich jedoch durch diese Entscheidung mit seinem inneren Wolf ins Chaos, weil er seinen Prinzipien nicht Treu geblieben zu sein scheint. Harry verachtet die Gesellschaftsschicht, zu der auch der Professor angehört, nimmt aber ohne zu zögern dessen Einladung zum Abendmahl an. Und durch diesen Gegensatz unterzieht er sich selbst einer scharfen Kritik.

Harry bereitet sich auf den Abend vor, rasiert sich und zieht seinen Anzug an. Im Haus des Professors angekommen fällt ihm ein Bild von Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) auf, dessen Darstellung ihn zutiefst reizt, weil er der Ansicht ist, dass nicht nur beim deutschen Dichter, sondern auch bei den restlichen wichtigen Figuren der Menschheitsgeschichte diese Art von Bildern nicht die reelle Person reflektiere, im Gegenteil ein verschönertes und idealisiertes Portrait illustriere, das den Betrachter täusche. Der junge Professor, seine Frau und Harry versuchen eine Konversation zu führen. Der Professor äußert sich mit verachtenden Worten über einen Publizisten, den er als vaterlandslos und verräterisch herabsetzt, doch weiß nicht, dass Harry Haller jener Schriftsteller ist, den er beleidigt. Die Stimmung im Esszimmer wird von Minute zu Minute geladener. Harry versucht mit einem Anlauf jene Begebenheit auf dem Friedhof zu erzählen, bekommt aber nicht die erwartete Reaktion. Ihm fällt nach dem Essen das Bild des Dichterfürsten wieder ein. Er fasst seine Gedanken in Worte und kritisiert das Bild. Die Frau des Professors fühlt sich angegriffen und verlässt das Zimmer. Der Professor erklärt Harry, dass jenes Bild seiner Frau gehöre und sie es sehr liebe und er seine Meinung nicht so drastisch hätte äußern dürfen. Harry ist des lang andauernden Schmierentheaters überdrüssig, erklärt dem Professor, dass er ihn angelogen habe, er nicht seit 3 Tagen, sondern mehrere Monate in der Stadt sei und dass er der vaterlandslose Publizist sei, den er beleidigt habe. Und mit diesen Worten verabschiedet Harry sich vom Professor und verlässt das Haus.

Harry versucht kurz seine Wut in einer Vorstadtkneipe mit Wasser und Kognak zu beherrschen, zieht dann in den Straßen weiter, hat Angst in seine Stube zurückzukehren, weil er Selbstmord begehen wird und sich vor dem Tod fürchtet. Nach einem langen ziellosen herumtreiben bis spät in die Nacht betritt er ein Wirtshaus mit dem Namen „Zum schwarzen Adler". Dort lernt er eine Kurtisane namens Hermine kennen, die sich um ihn kümmert und seine Sorgen zu verstehen weiß. Sie bestellt ihm etwas zu essen und zu trinken. Sie fängt an, ihm

Befehle zu erteilen, fordert ihn auf mit ihr zu tanzen und duldet keine Widerrede. Doch Harry gibt an, dass er nicht tanzen kann. Er erzählt ihr vom Abendessen beim Professor und das Bild von Goethe. Hermine ist von der Haltung Harrys etwas gestört. Er siezt sie seit dem Beginn ihres Gesprächs und fragt sie nicht nach ihrem Namen. Sie steht vom Tisch auf um zu tanzen und bittet Harry ein wenig zu schlafen. Nach kurzer Zeit schläft er trotz des Tumults ein. In diesem etwa einstündigen Schlaf träumt Harry von einem Treffen mit Goethe und redet mit ihm Tacheles. Er beschuldigt ihn der Unaufrichtigkeit, in seinen Werken ganz andere Ansichten zu reflektieren, als das real existierende, vertretene Leben seiner selbst, seine Dichtung und Biografie deshalb im Missklang stehen. Der Dichter der Weimarer Klassik gibt ihm zwar recht, macht jedoch darauf aufmerksam, dass man die aus der Welt geschiedenen Menschen nicht zu ernst nehmen sollte, da sie im Reich der Toten kein Zeitgefühl kennen, sondern in der Ewigkeit verweilen.

Als er erwacht, sitzt Hermine bei ihm. Sie erklärt ihm, dass sie mit jemand anderem verabredet sei und gehen müsse. Sie verabreden sich für einen anderen Tag zum Abendessen, und Harry verbringt die Nacht in einem der Fremdenzimmer des Wirtshauses. Am nächsten Tag kommt er verwahrlost, aber mit hoffnungsvollen Gedanken im Mietshaus an, begegnet der Vermieterin, die ihn zu einem Tee einlädt. Sie sitzen etwa eine Stunde im Salon, trinken Tee und unterhalten sich.

Am Dienstag Abend trifft er sich wie verabredet zum Abendessen mit Hermine im „Alten Franziskaner" Restaurant. Dort kommen sie in ein tiefes Gespräch, lernen sich näher kennen, dass sie trotz ihrer Gegensätze, Harry kauzig, gelehrt und der Welt verfeindet und ihm gegenüber Hermine hübsch, voller Lebensfreude und sich dem Sinnlichen im Leben ergeben, im Grunde eins sind und miteinander harmonieren. Beim Essen führt sie ihm an, dass sie ihm immer wieder Befehle erteilen wird und ihr letzter ihre Ermordung durch seine Hand sein soll. Harry kommt etwas aus der Fassung, die Atmosphäre auf dem Esstisch wird unheimlich, doch er geht auf ihre letzte Forderung ein und verspricht ihren Befehl auszuführen.

Hermine möchte Harry das Tanzen beibringen. Um bei ihm in der Mansarde üben zu können, brauchen sie ein Grammophon und Schallplatten, die sie am nächsten Tag im Musikaliengeschäft kaufen. Nach dem Einkauf beginnt in seiner Wohnung der erste Tanzunterricht, der durch die Schwerfälligkeit und Motivationsmangel Harrys nicht gut verläuft. Beim nächsten Unterricht aber haben

sie mehr Erfolg und Harry kann am Schluss sogar den Foxtrott[2] tanzen, woraufhin Hermine ihn für den morgigen Abend in ein Restaurant zum Tanzen einlädt. Harry protestiert heftig, doch muss am Ende zusagen.

Am nächsten Tag tanzen sie zusammen im Hotel Balances. Hermine macht Harry mit dem gutaussehenden Saxophonspieler Pablo bekannt, der für die Musik und Stimmung im Tanzlokal zuständig ist. Hermine verlangt von Harry eine der anwesenden Frauen zum Tanz aufzufordern. Dieser schämt sich, ist schüchtern und widersetzt sich zuerst, befolgt aber dann ihren Wunsch und tanzt mit dem hübschen, blondhaarigen Mädchen, das sich später als die Freundin Hermines herausstellt und Maria heißt. Nach dem Tanz setzen sich Hermine und Harry an einen Tisch. Pablo gesellt sich zu ihnen. Zwischen Pablo und Harry kommt es nicht zu einer besonderen Unterhaltung. Als Pablo den Tisch verlässt, beginnt wieder die Musik und Harry und Hermine tanzen zusammen. Sie tauschen sich ihre Gedanken aus, sprechen über ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede, reden über Maria, die Harry hübsch findet und sich leicht in sie verliebt.

Er lernt nach und nach mit Tanz, Jazzmusik und der Anleitung Hermines die von ihm bislang gemiedene Seite des einfachen, vergnüglichen Lebens kennen. Er bemerkt wie sich seine Persönlichkeit langsam verändert, er schlechtes Gewissen bekommt, sich manchmal wieder nach seiner gemütlichen, geistigen Zeit sehnt, doch durch die mehrmaligen Besuche Hermines die neue, beschrittene Welt wiederbelebt wird. In den Tanzsalons trifft er mehrere Male mit Pablo zusammen, dem er auch einmal auf der Straße begegnet und sie in ein Gespräch kommen. Während Harry die Geschichte und Theorie der Musik kennt, beschäftigt sich Pablo mit dem Spielen der Instrumente ohne jene Kenntnisse zu besitzen. Diese Diskrepanz zwischen Praxis und Theorie wird der Gegenstand ihres Gesprächs.

Am Abend in der Mansarde angekommen bemerkt Harry Maria in seinem Bett. Sie erklärt ihm, dass sie seinen Zimmerschlüssel von Hermine hat und hier ist, um ihn etwas aufzuheitern. Sie küssen sich und schlafen im Bett. Maria erzählt ihm Dinge über ihr Leben und das Hermines, über den Ablauf jener Mädchenleben, die die Liebeskünste als Broterwerb und zu anderen Zwecken nutzen. Sie erzählt ihm von ihren vielen Geliebten, zu denen auch der Saxophonspieler Pablo gehört. Sie macht ihn mit den Geheimnissen des städtischen Milieus vertraut.

2 Gesellschaftstanz

Harry verliert sich in Gedanken, es erscheinen ihm Bilder von Erika seiner Geliebten, Bilder von seiner Exfrau, von seiner Kindheit und Jugend.

Harry mietet für die nächtlichen Sinnlichkeiten mit Maria ein anderes Zimmer im nahen Stadtteil. Er geht pflichtbewusst den Tanzstunden mit Hermine nach, die ihn für den kommenden Maskenball vorbereitet. In dieser Zeit kommen Harry, Maria und Pablo oft zusammen. Pablo und Harry werden Freunde. Pablo kennt sich mit Rauschmitteln gut aus, bietet öfters Harry und Maria Kokain und ähnliche Drogen an. In einem Fest bei ihm im Zimmer schlägt er Harry und Maria vor, sexuelle Praktiken zu dritt auszuprobieren, die Harry ablehnt. Das eine Mal bittet er Harry um Geld für einen kranken Freund, dem er helfen muss.

Harry gibt Hermine Geld für ihr Kostüm und besorgt zwei Eintrittskarten für den Ball. Er und Hermine sprechen miteinander, resümieren den Vorgang und die Entwicklung Harrys seit seinem verwahrlosten Zustand in jener Nacht im Wirtshaus, reden über die Freude und das Leid und die Unbeständigkeit des Glücklichseins. Hermine erzählt ihm ihren Lebensweg, dass Harry mehr geistig, sie hingegen materiell gelitten habe, aber beides zum Leid geführt hat, dass sie unangepasst sind, zwei Querdenker, die nirgends ihre Heimat aber ihr Heimweh haben.

Nach der tiefgründigen Unterhaltung mit Hermine trifft sich Harry am Abend mit Maria in einem Restaurant. Sie speisen dort zusammen und gehen dann in das gemietete Zimmer, wo sie die ganze Nacht durch ihren Sexualtrieb ausleben, ihrer Wollust den freien Lauf lassen. Durch die brennende Leidenschaft, die sie miteinander teilen, ahnt Harry, dass dies die letzte verbrachte Nacht mit Maria ist. Am nächsten Tag bereitet sich Harry für den Maskenball vor. Er macht sich am Abend auf den Weg zu den Globussälen, wo der Ball stattfindet. Beim Gehen verfällt Harry in melancholische Gedanken. Es kommen trübsinnige Gefühle bei ihm auf, die ihn in sein altes Stammlokal verleiten. Danach betritt er ein Kino, in dem ein Film über den Propheten Moses läuft. Erst spät kommt er im großen Gebäude des Maskenballs an. Es herrscht Trubel in den Sälen, überall sind Maskentänzer und Clowns zu sehen, Musik und Gelächter zu hören. Suchend begibt sich Harry von Raum zu Raum, versucht Hermine und Maria im Maskengewühl zu finden. Er kann sie nicht auffinden, fühlt sich Fehl am Platz und möchte den Ball verlassen. Er geht zu den Garderoben und bemerkt am Schalter, dass er seine Nummer verloren hat. Ein kleiner Clown spricht ihn an und drückt ihm einen Zettel in die Hand. Auf diesem steht etwas geschrieben, die er

versucht zu entziffern: „Heut nacht von vier Uhr an magisches Theater – nur für Verrückte – Eintritt kostet den Verstand. Nicht für jedermann. Hermine ist in der Hölle" (ebd.: 143). Nachdem er die Nachricht liest, bricht in ihm ein Hochgefühl aus, das ihn wieder in die Menschenmenge zurücklockt. Er begegnet Maria, die er küsst und mit der er kurz tanzt und sie sich beim Abbruch der Musik wieder trennen. Er sieht sich in der tanzenden Menschenmenge nach Hermine um. Er bemerkt einen Jüngling an der Bar, stellt sich neben ihn an, um sich bei einem Drink auszuruhen. Harry glaubt, der junge Mann sei sein Jugendfreund. Doch es ist Hermine, die sich als Jüngling kostümiert hat. Sie unterhalten sich und trinken zusammen Champagner. Sie tanzen stundenlang mit den im Saal anwesenden Frauen. Im Gemenge verlieren sie sich aus den Augen. Im Laufe der Nacht verlassen die Gäste nach und nach den Ball, sodass es in den Sälen und Korridoren still wird. Von den Übriggebliebenen nimmt Harry ein frisch kostümiertes Mädchen wahr, das aus den restlichen Figuren hervorragt. Er macht sich an sie ran und tanzt mit ihr. Sie entpuppt sich als Hermine, die sich umgekleidet hatte. Ihr leidenschaftlicher Tanz wird fortgesetzt, bis auch die letzten die Tanzfläche verlassen. Als die Musik abbricht und das Licht ausgeschaltet wird, stehen sich Harry und Hermine verschwitzt und voller Müdigkeit gegenüber und sehen einander tief in die Augen.

Aus einer Tür erscheint Pablo, der ihnen zuwinkt. Sie folgen ihm und betreten ein kleines Zimmer. Dort ruhen sie sich auf den Sesseln aus. Dabei nehmen sie einen Drink zu sich und rauchen. Danach lädt Pablo sie zu einer Unterhaltung ein, in das magische Theater, zu dem nur die Verrückten Zugang haben. Nachdem sie sich ausgeruht haben, begeben sie sich in einen anderen Raum, der sich aus zwei gebogenen Gängen zusammensetzt, an dessen Seiten sich unzählige schmale Logentüren befinden, welche jeweils mit einer eigenen Inschrift versehen ist. Pablo bittet Harry seine gewohnte Persönlichkeit abzulegen, um den Zweck des Theaters zu erfüllen, seine Sehnsüchte zu befriedigen und seine Stimmung aufzuheitern. Bei der Einweisung Pablos trennen sich die Wege von Harry und Hermine. Hermine schlägt die rechte, Harry die linke Seite des Theaters ein. Durch das Lachen in ein Taschenspiegel tötet Harry seinen inneren Wolf, begeht ein Scheinselbstmord. Nachdem er sich seiner Persönlichkeit entledigt hat, bringt ihn Pablo vor einen großen Wandspiegel, in dem er sein Ich in lauter Harry-Figuren zersplittern sieht, jede von ihnen im unterschiedlichen Alter, dem jeweiligen Lebensabschnitt Harrys entsprechend und sie kreuz und quer in alle Richtungen laufen. Harry läuft einer jugendlichen Figur nach, der den Korridor entlang eilt und sich

in die Logentür „Alle Mädchen sind dein! Einwurf eine Mark" (ebd.: 156) hineinstürzt. Harry betrachtet sich die vielen Türen und betritt die mit der Inschrift „Auf zum fröhlichen Jagen! Hochjagd auf Automobile" (ebd.: 156).

Harry wird in eine Welt katapultiert, in der ein Krieg zwischen Mensch und Maschine wütet und sich zwei gegensätzliche Polen gebildet haben die sich bekämpfen, die Befürworter und die Gegner der Maschinen. Mitten in diesem chaotischen Krieg begegnet Harry seinem Freund Gustav aus der Kindheit. Sie fahren mit einem Kraftwagen auf einen Hügel außerhalb der Stadt. Dort schießen sie mit Gewehren auf vorbeifahrende Autos. Sie töten Chauffeure, Bei- und Mitfahrer mit Leichtigkeit. Beim Hinabsteigen einer Brüstung stürzt Harry ins Leere, das Jagdabenteuer geht zu Ende und er befindet sich wieder im Korridor des Theaters.

Als nächstes betritt er die Logentür mit der Inschrift „Anleitung zum Aufbau der Persönlichkeit Erfolg garantiert" (ebd.: 167). In dem Raum begegnet Harry einem Schachspieler, der Pablo ähnelt. Mit diesem kommt er ins Gespräch. Der Spieler hält ihm einen Spiegel vor und die Persönlichkeit Harrys zerfallen in unzählige handliche Schachfiguren. Der Fremde gebraucht diese auf dem Schachbrett für seine Lektion, mischt die vielen unterschiedlichen Figuren untereinander, bildet neue Konstellationen, um seine Aufbaukunst zu demonstrieren, dass der Mensch kein einheitliches Konstrukt ist. Er gibt Harry zur Gestaltung seiner Lebenskunst die Figuren in die Hand. Harry steckt sie in die Tasche, verabschiedet sich vom Schachspieler und verlässt den Raum wieder durch die schmale Tür.

Wieder im Korridor des Theaters angelangt, zieht ihn die Inschrift „Wunder der Steppenwolfdressur" (ebd.: 169) an, in deren Tür er hineingeht. Diesmal befindet er sich in einer Jahrmarktbude, die eine Schaubühne hat, auf der ein Dompteur und ein Wolf das Publikum mit spektakulären Szenen unterhalten. Harry fällt auf, dass der Tiertrainer ihm sehr ähnelt. Im ersten Teil macht der Wolf das, was ihm vom Tierbändiger befohlen wird, kriecht, kauert, wedelt mit dem Schwanz, setzt sich zwischen einem Hasen und einem Lamm nieder. Im zweiten Teil vertauschen sich die Rollen. Der Dompteur kniet sich nieder, um den Wolf zu spielen, geht auf allen vieren und wird wild. Er fletscht mit den Zähnen, als sich ihm ein hübsches Mädchen nähert, stößt die ihm vorgesetzte Schokolade weg. Als man ihm das Lamm und den Hasen zuschiebt, zerfetzt er sie mit seinen Zähnen, kaut an ihrem Fleisch und trinkt ihr Blut. Harry wird die Szene zu viel. Entsetzt läuft er zur Tür, aus der er herkam.

Bekir Özgün

Erleichtert der Wolfswelt entronnen zu sein, erinnert er sich im Korridor an die Inschrift „Alle Mädchen sind dein" (ebd.: 172) und betritt jene Logentür. Er ist plötzlich wieder in seiner Jugendzeit, in seiner Heimatstadt mit seiner Jugendliebe Rosa Kreisler. Er und Rosa grüßen sich schüchtern, laufen dann Hand in Hand den Hügel runter. Sie sitzen im Frühlingsgras, spielen zusammen bis in den Abend hinein. Nach der Erinnerung an Rosa, schaut Harry rückblickend auf die weiteren Abschnitte seines Liebeslebens. Er erinnert sich der Reihe nach an die Zeit mit Irmgard, Anna, Ida, Lore und Emma. All diese Mädchen hatten ihre Besonderheiten, die nur sie ihm auf ihre eigene Art gaben, die Liebe, das Glück, die Verwirrung und auch das Leid. All diese versäumten Momente kann er im mystischen Theater Pablos nachholen. Es tauchen in jenen Stunden all die Frauen vor ihm auf, mit denen er im Leben eine Berührung hatte, ob ein flüchtiger Kontakt oder nähere Beziehung. Die Frau im Schnellzug, die Chinesin in Marseille und die restlichen ohne Namen, die ihm die versäumten Liebeskünste lehren. Und zuletzt erscheint Hermine, die er bewusst nicht in diesem Zauber und Liebesmärchen begegnen möchte. Er findet wieder zurück zur Logentür und in den Korridor des Theaters. Und schon erscheint ihm die nächste Inschrift „Wie man durch Liebe tötet" (ebd.: 178). Unmittelbar nach dem Lesen der Schrift erinnert er sich wieder an jenem Essen mit Hermine, bei dem er ihr Befehl des Tötens akzeptierte und ihn auszuführen versprach. Er sucht vergebens nach den Schachfiguren in seiner Tasche, doch findet nur ein Messer. Im Korridor steht er wieder vor dem großen Spiegel, in dem er hineinblickt und hintereinander einen großen Wolf und dann sich selbst sieht. In der Nähe vernimmt er Musik und Gelächter. Es kommt ihm Mozart entgegen, der an ihm vorbeigehend eine Logentür betritt. Harry geht ihm nach. In einem dunklen Raum führen er und Mozart ein Gespräch über die Oper „Don Giovanni", über die Musik und die Komponisten Johannes Brahms (1833-1897) und Richard Wagner (1813-1883). Mozart sieht durch seine Belehrung über die Schuld und Erbsünde Harrys enttäuschtes Gesicht und fängt an zu lachen und in Reimen zu sprechen. Das Verhalten Mozarts macht Harry zornig, sodass er ihn am Zopf packt. Doch dieser fliegt davon und der Zopf wird länger und dehnt sich immer weiter aus. Diese ungewöhnlich verwirrende Szene findet ihr Ende und Harry ist wieder im Korridor des Theaters.

Harry steht wieder vor dem großen Spiegel und betrachtet sein eigenes Ich, das veraltet und herumgekommen ist. Er lässt seine Erlebnisse Revue passieren, seine mit der Zeit erworbene Erfahrung und die Gespräche mit Goethe und Mozart. Er

hält sein eigenes Bild nicht mehr aus und zertritt den Spiegel in kleine Scherben. Danach geht er den Korridor entlang bis zur letzten Logentür, in die er hineingeht. Er sieht in dem Raum Hermine und Pablo nackt nebeneinander auf dem Boden schlafen. Er holt das Messer aus der Tasche und stößt es tief in die linke Brust Hermines. Blut strömt über ihren Körper und auf den Boden. Hermine ist auf der Stelle tot. Pablo erwacht aus dem Schlaf, sieht unbeeindruckt die Leiche Hermines, bedeckt sie mit dem Teppich und verschwindet aus der Tür. Harry verweilt neben der Leiche allein im Zimmer, sieht sich den leblosen Körper Hermines an und denkt kniend an die vollbrachte Tat und an den ausgeführten Befehl nach. In seinen Gedanken vertieft, erkennt er Mozart, der den Raum betritt und sich neben ihn setzt. Mozart beschäftigt sich mit einigen Apparaten, die auf dem Boden liegen, baut aus ihnen ein Radio, das er spielen lässt. Ein unerträglicher Lärm erfüllt den Raum. Mozart fängt an zu lachen. Er spricht mit Harry, erklärt ihm die Beziehung zwischen Technik und Kunst, dass das Radio zwar nicht den unmittelbaren Geist der Musik reflektiere, es bei der Vermittlung aber auch nicht vollkommen zerstöre. Und so sei auch das Leben, eine Ebene zwischen Idee und Wirklichkeit. Und so soll Harry deshalb nicht alles ernst nehmen und stattdessen mehr lachen. Er mache aus seinem Glück ein Unglück sowie er dies mit Hermine gemacht hat, in dem er sie tötete. Nun muss er für die Tat die Konsequenzen tragen. Harry kann kaum darauf warten gerichtet zu werden, seinem Leben ein Ende setzen zu lassen. Abrupt erscheint die Inschrift „Harrys Hinrichtung“ (ebd.: 188). Es ist plötzlich Morgen. Harry steht in einem Hof inmitten einer Gruppe von Menschen. Unter ihnen ist ein Staatsanwalt, der ihm wegen des begangenen Mordes an Hermine die Anklage verliest. Harry wird für schuldig erklärt und als Strafe zum ewigen Leben verurteilt. Über ihn wird zudem ein zwölfstündiges Eintrittsverbot ins magische Theater verhängt. Nach dem Urteil lachen ihn die versammelte Gruppe im Chor aus. Als die Szene zu Ende ist, befindet Harry sich wieder neben Mozart, der ihm auf die Schulter klopft und ihn mit tadelnden Worten den Lauf seines Lebens kritisiert, dass er das Leben nicht verzwickt, sondern mit Humor betrachten soll. Als Harry Mozart widersprechen will, zieht dieser eine Zigarette aus seiner Westentasche. Und plötzlich verwandelt sich Mozart zu Pablo. Er ähnelt beim näheren Hinsehen ebenfalls auch dem Schachspieler. Er und Pablo kommen ins Gespräch. Pablo lässt ihn wissen, dass sie sich in seinem magischen Theater befänden, in dem unbegrenzte Phantasien möglich werden und dass Harry ihn wegen des Mordes an Hermine enttäuscht habe. Er habe die Bilderwelt mit der Wirklichkeit verwechselt und eine Figur des magischen Theaters erstochen. Denn Hermine entpuppt sich als eine

kleine Spielfigur, die Pablo in seine Westentasche hineinsteckt. Verwundert begreift Harry die Maxime des Figurenspiels. Er lernt seine Lektion und gedenkt ein weiteres Mal am magischen Theater teilzunehmen.

Der Roman hat hiermit ein offenes Ende. Hesse lässt den Leser und das Schicksal seines Protagonisten im Ungewissen. Wird Harry das nächste Figurenspiel meistern? Wird er sich mit seinem Wolf versöhnen, den inneren Frieden finden oder der Disharmonie verfallen?

3. HARRY HALLERS INNERER ZWIESPALT

Hesse setzt den ewigen Wandel des Lebens und die individuelle Selbstfindung in seinem Roman als Kernsubstanz fest. Er lässt seinen Protagonisten nach dem ewigen Glück suchen, erstickt seine Sehnsucht aber mit der nüchternen Wirklichkeit. Selbst die übersteigerte geistige Betätigung verschafft der Hauptfigur gegenüber den restlichen Figuren keinen Vorteil. Sie sind zu ihrem launenhaften Schicksal verdammt und müssen sich ihm bis zum Tod fügen. Wozu also dann weiterleben, wenn das Bestrebte nicht erreicht werden kann? Ist es vernünftig Selbstmord zu begehen oder eher die permanente Qual des dialektischen Gesetzes über sich ergehen zu lassen? Ist es ein Ausdruck von Wahnsinn, sich als Sterblicher nach der Ewigkeit zu sehnen, nach dem immerwährenden Glück zu verlangen, die unendlich sinnlichen Begierden zu kosten? Ist der Wunsch nach dieser Art von Kontinuität auch auf andere Bereiche des Lebens übertragbar? Was wäre, wenn es jeden Tag Regen, jeden Tag Sonnenschein gäbe? Wenn es nur Steak zu essen, nur Wein zu trinken gäbe? Wäre das Verlangen des Menschen dann gesättigt, seine Bedürfnisse gestillt?

In einem Gespräch im Café versucht Hermine Harry den Sinn und Wert seines Bestrebens klarzulegen, dass trotz des unerreichten Ziels es wert ist, seinen Kampf fortzusetzen, weil gerade dies das Leben reizvoll macht. Sind denn Ideale zum Erreichen da? Leben wir denn, wir Menschen, um den Tod abzuschaffen? Nein, wir leben, um ihn zu fürchten und dann wieder zu lieben, und gerade seinetwegen glüht das bißchen Leben manchmal eine Stunde lang so schön (ebd.: 103).

Wäre unser Dasein nicht befristet, würden wir nicht ständig mit dem Sterben konfrontiert werden, würde das Lebendige seine Anziehung verlieren, die Existenz des Menschen ein ödes, unfruchtbares Beet im Garten des Weltalls sein.

Die Kontinuität des Kampfes gibt dem Leben seinen Sinn und Zweck. Nur die Dynamik der Polarität und die Vergänglichkeit machen das Leben lebenswert.

Harry Hallers Lebensleere ist nicht nur auf seine Kindheit und Erlebnisse zurückzuführen, sondern auch in größerem Maße aus seinem Bewusstsein des Vergänglichen abzuleiten. Diese Leere versucht er mit klassischer Musik, Philosophie und Literatur zu füllen. Die Beschäftigung mit den Werken der aus dieser Welt geschiedenen Künstler lassen ihn den Alltag überwinden. Mit seinen Mitmenschen verbinden ihn fast nichts. Er ist ein launischer Einzelgänger, der nirgends beheimatet ist und sich nirgendwo anpasst.

…ich kann nicht verstehen, welche Lust und Freude es ist, die die Menschen in den überfüllten Eisenbahnen und Hotels, in den überfüllten Cafes bei schwüler aufdringlicher Musik, in den Bars und Varietes der eleganten Luxusstädte suchen, in den Weltausstellungen, auf den Korsos, in den Vorträgen für Bildungsdurstige, auf den großen Sportplätzen – ich kann all diese Freuden, die mir ja erreichbar wären und um die tausend andre sich mühen und drängen, nicht verstehen, nicht teilen (ebd.: 25).

Das anders Fühlen und Denken drängen ihn fast zur völligen Isolation. Und so irrt der rastlose Harry in den Nächten einsam durch die Straßen der Stadt. „Oh, wenn ich jetzt einen Freund gehabt hätte, einen Freund in irgendeiner Dachkammer, der bei einer Kerze grübelt und die Violine danebenliegen hat“ (ebd.: 30)! Die Vereinsamung und das Unverstandensein leiten ihn aber zu Verhalten und Dingen, die seiner Weltanschauung und seinem Zustand widersprechen. Er hat eine Geliebte, mit der er in der Stadt bummelt, er akzeptiert Abendessen-Einladungen von Menschen, deren Gesinnung er verachtet, lebt von Wertpapieren, obwohl ihm Großindusitrielle verhasst sind, geht im Verlauf des Romans mit Prostituierten aus, tanzt in Sälen zu Jazzmusik und nimmt Rauschgift. Alles eine Gegensätzlichkeit zu seinen Idealen, gerade deretwegen er leidet und sich unwohl fühlt. Harry ist ein unbeständiger, im Innern gespaltener Mensch, dessen widersprüchliche Aktionen sich nicht gänzlich erschließen lassen.

Doch das auf den ersten Blick als Gegensatz erscheinende Verhalten Harrys ist bei einem tieferen Einblick eine Flucht, ein Entkommenwollen aus der untragbaren Lebenssituation, der permanenten Frust, der Selbstkritik, des Selbstmitleids und Selbsthasses, der Langeweile im Alltag und der Leere im Leben. Deshalb lässt

sich Harry bei den kleinsten Situationen und Anlässen verführen, die ihn dazu animieren aus seinem Konzept zu kommen.

Nach der Annahme der Einladung des Professors zum Abendmahl bemerkt er die Diskrepanz zwischen seinen Idealen und der kurzen Freude hinsichtlich der ihm entgegengebrachten Achtung und geht mit sich selbst hart ins Gericht. ,,Ich blickte dem artigen Mann in sein Gesicht, fand die Szene eigentlich lächerlich, genoß aber doch wie ein verhungerter Hund den Brocken Wärme, den Schluck Liebe, den Bissen Anerkennung (ebd.: 65). Und weiter heißt es:

…was ich doch für ein eigentümlicher, verdrehter und verlogener Bruder sei, daß ich vor zwei Minuten noch gegen die ganze verfluchte Welt grimmig die Zähne gefletscht hatte und jetzt beim ersten Anruf, beim ersten harmlosen Gruß eines achtbaren Biedermanns gerührt und übereifrig ja und amen sagte und mich im Genuß von ein bißchen Wohlwollen, Achtung und Freundlichkeit wie ein Ferkel wälzte (ebd.: 65).

Diese Momente der inneren Erregung deuten auf jene Konfliktzone, in der die im Widerspruch stehenden Welten, das Künstlerische, Menschliche mit dem Wilden, Triebhaften aufeinandertreffen und bei Harry eine übersteigerte Selbstkritik auslösen. Harry erachtet diesen schwankenden Gemütszustand als Verstellung und Heuchelei, erkennt diese Art von Leben wertlos und möchte sich selbst zugrunde richten.

Ein weiterer Augenblick des Stimmungswechsels findet in einem seiner nächtlichen Spaziergänge statt, wo er wehmütig über sein altes Leben nachdenkt und Hermine Vorwürfe macht, ihn in die neue, ihm bisher fremde und von ihm gemiedene Vergnügungswelt eingeführt zu haben.

Mochte sie es gut und herzlich meinen, mochte sie ein wundervolles Wesen sein – sie hätte mich doch damals lieber zugrunde gehen lassen sollen, statt mich in diese wirre, fremde, flirrende Spielwelt hinein und hinabzuziehen, wo ich doch immer ein Fremder bleiben würde und wo das Beste in mir verkam und Not litt (ebd.: 119)!

Als er jedoch Maria in seinem Zimmer endeckt und weiß, dass Hermine sie geschickt hat, ist der stille Schmerz und die Sehnsucht nach seiner Vergangenheit (Gewohnheiten, geistige Beschäftigung) verblasst. ,,Eben noch hatte ich an Hermine

gedacht, bitter und mit Vorwürfen. Nun hielt ich ihr Geschenk in Händen und war dankbar“ (ebd.: 119). Wie auch zuvor betont ist auch hier in Sekundenschnelle eine Gemütsveränderung zu beobachten, dass den inneren Kampf, wenn auch für kurze Zeit, beiseite legt und Harry die Lebensfreuden auskosten lässt. Doch Harry ist sich bewusst, dass dieses sinnliche Glück nicht lange andauern wird.

Es ist schön wie ein Sonnentag mitten in einem Regensommer. Aber ich spüre, daß es nicht dauern kann. Auch dies Glück ist unfruchtbar. Es macht zufrieden, aber Zufriedenheit ist keine Speise für mich. Es schläfert den Steppenwolf ein, es macht ihn satt. Aber es ist kein Glück, um darum zu sterben.

Harry hat sich derart der bürgerlichen Welt entzogen, dass er sich bei der kleinsten Gelegenheit an einen Strohhalm der Freude klammert. Er selbst ist sich bewusst, dass der bestrittene Weg der fast völligen Isolation zum Selbstmord führt, wo auch die Beschäftigung mit Literatur und Musik die Selbstzerstörung nicht hindern kann. Und mit Mittelmaß gibt er sich nicht zufrieden. Zufriedenheit ist das, womit das bürgerliche Milieu sich abfindet, sein Leben darauf setzt sie zu erreichen, sie immerwährend zu kosten. Doch Harry will das Extreme, das Unerreichbare, das Ewige. Entweder ewiges Glück oder ewiges Leid. Und da er das ewige Glück nicht erreichen kann, bleibt ihm nur das Los des Leids, dessen Kost er genießen muss. Er ist sich darüber im Klaren, dass er ein ,,entgleister Mensch“ (ebd.: 68) ist, ein Außenseiter der Gesellschaft, der nirgends beheimatet ist und einsam wie ein Wolf über die Steppe streift. Hermine kennzeichnet ihn als einen Menschen mit einer Dimension zu viel. ,,Du bist für diese einfache, bequeme, mit so wenigem zufriedene Welt von heute viel zu anspruchsvoll und hungrig, sie speit dich aus, du hast für sie eine Dimension zuviel“ (ebd.: 132). Weiterhin führt sie aus: ,,Ach Harry, wir müssen durch so viel Dreck und Unsinn tappen, um nach Hause zu kommen! Und wir haben niemand, der uns führt, unser einziger Führer ist das Heimweh“ (ebd.: 134). Hermine spricht von der Sehnsucht nach der Ewigkeit, nach der Vollkommenheit, die jenseits dieser Welt zu finden ist. Menschen mit übersteigertem geistigem Horizont, Menschen, die sich nicht mit einfacher Mittelmäßigkeit zufrieden geben, für diese ist die irdische Welt keine Heimstätte.

Wer heute leben und seines Lebens froh werden will, der darf kein Mensch sein wie du und ich. Wer statt Gedudel Musik, statt Vergnügen Freude, statt Geld

Seele, statt Betrieb echte Arbeit, statt Spielerei echte Leidenschaft verlangt, für den ist diese hübsche Welt hier keine Heimat (ebd.: 132).

Diese ausdrucksstarken Worte, die im Werk an vielen Stellen eingebettet sind, machen Hesses „Steppenwolf" zeitlos. Sie sind u. E. nicht an eine bestimmte Gesellschaft oder Epoche gerichtet. Denn von so manchen Menschen wird der Wunsch aus seiner Persönlichkeit hinauszutreten, dem bürgerlichen Leben den Rücken zu kehren und den impulsiven Emotionen die Zügel zu überreichen nicht fremd erscheinen. Auch wenn viele Kritiker dieses Werk als eine Reflexion Hesses Biographie erachten, als eine Überwindung seiner eigenen Lebenskrise deuten, so denken wir, dass mit jenem vielmehr die Probleme des modernen Menschen thematisiert wird, der sich in der hoch technisierten Welt zu orientieren sucht, die eigene Lebensführung sich radikal von der des Allgemeingültigen divergiert, der Betroffene sich mit der Gesellschaft überwirft und somit in Einsamkeit verfällt. Und die Einsamkeit ist kein langanhaltender Weggefährte. Hesse hat somit nicht die Vorstellungen eines unter Drogeneinfluss stehenden Außenseiters stilistisch wiedergegeben, sondern den ekstatischen Ausdruck innerer Zerrissenheit eines gebildeten Menschen dargelegt, dessen Lebensleere und Unglück sich bei seinen Gedanken der Ewigkeit wiederfindet. Desweiteren werden die Folgen des gesellschaftlichen Umbruchs für das Leben des einzelnen Individuums und dessen erbitterten Kampf gegen sich selbst und den veralteten Wertvorstellungen des Bürgertums ausgeführt. Auf solche psychischen und sozialen Probleme waren fast immer schon das Augenmerk der Wissenschaften gerichtet und haben nichts an Aktualität verloren.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

„Der Krieg ist der Vater aller Dinge" (Schreiber, 2010, Der Spiegel; Kırmızı, 2014). Mit diesen Worten sprach Heraklit nicht nur von einem mit Waffen ausgetragenen Konflikt zwischen Menschen, sondern den Krieg im Universum, im jeglichen Dasein. Der Krieg der Gegensätze: Tag – Nacht, Glück – Unglück, Eintracht – Zwietracht, Einklang – Missklang usw. Wenn dem so ist, so ist der Mittelmaß die Mutter aller Dinge. Die Zone zwischen zwei extremen Polen ist u. E. der erstrebenswerteste Weg, den man im Leben beschreiten sollte, eine Balance zwischen zwei gegensätzlichen Kräften zu finden. Harry Haller der Steppenwolf hat sich stets für das absolute Extrem entschieden. Entweder ist es die leidenschaftliche Liebe oder die Einsamkeit, die Heimat oder das Fremde, der

Mensch oder der Wolf, das Bürgertum oder die Wildnis und das ewige Glück oder der Selbstmord. Deshalb ist er unglücklich, rastlos und verzweifelt. Er kann keinen dieser äußersten Punkte erreichen bzw. sie lange für sich beanspruchen. Er glaubt das Durchschnittliche sei nichts Erstrebenswertes. Das höchste Gut sei nur die Beschäftigung mit klassischer Musik, Literatur und Philosophie. Doch er nimmt all das kleinbürgerliche Leben der Menschen nicht wahr, die Vermieterin, den Koch, die Kellnerin, die Putzhilfe, die Tänzer und die Dirnen. Sie fühlen fast den gleichen Schmerz wie er, doch haben meist gelernt mit ihrem Leid umzugehen, über ihn zu lachen. Harry muss das Leben mit Humor nehmen und mit seiner Vergangenheit reinen Tisch machen. Ansonsten wird er wie ein verwahrlostes Schiff vom Sturm des Lebens hin- und hergerissen und bleibt ohne Leuchtturm der Gefangene seiner Wahnvorstellungen.

5. QUELLENVERZEICHNIS

Bossert, A. & von Knorring, E. (2018). *VWL für Sozialwissenschaftler*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Hesse, H. (1997). *Der Steppenwolf*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Kalden, A. (2014). *Großstadt im Expressionismus. Eine Untersuchung der Gedichte „Städter", „Der Gott der Stadt", „Die Stadt" und „Punkt"*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.

Kırmızı, B. (2014). *Savaşın İzinde Roman, Türk ve Alman Romanlarında Savaş Gerçeği*. Grafiker Yayınları, Ankara.

Schreiber, M. (26.10.2010). Alles fließt. URL: https://www.spiegel.de/spiegel/spiegelwissen/d-74758422.html (abgerufen am 30.01.2020).

10

EPİK TİYATRO VE MAX FRISCH'İN ANDORRA ADLI OYUNU

Bülent Kırmızı[1]

1. GİRİŞ

Tiyatro, seyirci karşısında bir ya da birden fazla kişinin bir çatışma unsurunu canlandırması esasına dayanmaktadır. İlkel toplumlarda, yaşanılan birtakım doğa olayları ve inanç eksenli olayların canlandırılması realitenin bir yansıması olarak kabul edilir. Tanrıların, din adamlarının ve soyluların canlandırıldığı sahneler yüzyıllar boyu devam ederek milattan önceki ritüellerle ilgili bilgiler yansıtır. Mitolojik karakterler, tanrılar ve bunların çevresinde yer alan diğer unsurlar açık ya da kapalı mekânlarda sergilenerek halka eğlenerek öğrenme imkânı sunar. Tragedya ve komedya ile başlayan Yunan Tiyatrosu, tiyatronun kuramsal temellerinin atıldığı ve ilkelerinin belirlendiği bir dönemdir. Seyircinin tiyatroya en başından beri çok ilgi göstermesinin başlıca nedeni, tiyatro oyunlarında toplumsal konuların işlenmiş olması yatmaktadır. Diğer metin türlerinde de özellikle de tragedyalarda toplumsal konular işlenir ancak tiyatro, kişileri eğlendirmesi bakımından tercih edilme oranı daha yüksek olur. Edebi metinlerde olduğu gibi dramı kurgulayan yazar da bir anlamda kendi kişiliğini, geçmişini ve yaşanılan çatışma halini ortaya koyar. "…edebi eser sanatkârın bastırılan, dış dünyaya yansımamış arzularının, korkularının ve çocukluk anılarının ifadesidir" (Nakiboğlu, 2017: 123).

İçerik ya da yapısal özellikleri açısından ele alındığından her metin türünün farklı bir nitelikte olduğu görülür. "Roman, öykü, masal, şiir, mektup, reklam metni, kullanım kılavuzu, yemek tarifi, atasözü, dilekçe… Bunlar içerik, işlev, biçim kanal, durum açısından farklılık gösteren metin türleridir" (Balcı, 2013: 122). Oyunların müzik ve dansla desteklenmesi de seyircinin ilgisini artıran etkenler arasındadır. Zamanla dini inanca dayalı ve din adamlarının başrol oynadığı bir takım ayinler, konusunu tarihten alan oyunlara dönüşerek tiyatronun bir sanat olarak algılanmasını sağlar. Yunan tanrılarından biri olan Dionysos'a söylenen ezgiler zamanla farklı tanrıların canlandırılmalarına meydan vermiş ve böylece modern

1 Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

tiyatronun temelleri M.Ö. y. Yüzyılda Eski Yunan'da atılmıştır. Doğa filozoflarının ardından düşünce filozoflarının da bu tarihlerde ortaya çıktığı düşünülürse Antik Yunan'da düşüncenin ve görselleştirmenin sanatsal bir değer olarak kabul görmeye başladığı söylenebilir.

Şarap Tanrısı Dionysos'la başladığı kabul edilen tiyatro sanatı dönemin toplumsal hayatını yansıtan bir sahne sanatına dönüşerek evlilik, arkadaşlık, inanç ve savaş gibi konuları ele almıştır. Bunun yanında tiyatronun ana ilkesi olan çatışma unsurunu da yine toplumda yer alan iyi-kötü, baba-oğul, savaş-barış gibi zıt kutuplar üzerinden vermişlerdir. Burada ön plana çıkan nokta mitolojik konuların sahnede sergileniş biçimi ve toplumcu gerçekçi bir üslupla sahnelenmesidir. İnsanların din ve kültür bağlamında kendilerini buldukları oyunların çekiciliği, renkliliği ve hareketliliği önem kazanmıştır. Tiyatro tarihine bakıldığında ilk oyuncunun, Dionysos adına düzenlenen şenliklerde oyunculuk rolünü üstlenen Thespis olduğu kabul görmektedir.

Thespis tanrıların, kralların ve hatta soyluların yaşadığı üzücü olayları sahneleyerek insanları eğlendirir. Sanatçının buradaki amacı sadece eğlendirmek değil aynı zamanda seyircinin empati kurmasını sağlayarak kendi içinde katharsis, yani arınmayı gerçekleştirmesidir. Eski Yunan Medeniyeti'ni sonradan batı medeniyetinin kaynağı yapacak şiir şölenleri, müzik gösterileri, sportif faaliyetler ve dinsel gösteriler bu antik dönem kültürünün yansımalarından oluşur. "Kültür, tarih, din ve edebiyat bir milleti ifşa eden temel verileri kendilerinde bulundurmaları nedeniyle milletlerin künyesini, sahip olduğu değerlerini bu temel dört öğeye bakarak öğrenebiliriz" (Karaman, 2018: 293). Çoğu gösteriye katılmanın bir vatandaşlık görevi sayıldığı bu tiyatral şölenler toplumun eğitilmesi amacını da güder. Kişi izlediği oyunda kendisi ile özdeşleştireceği bir karakter üzerinden kendi yansımasını görerek kötülüklerden uzak durabilecektir. Ancak bulunduğu çağa göre diğer toplumlarla karşılaştırıldığında sanat, kültür ve yazın hayatında oldukça ileri seviyede olan Eski Yunan Medeniyetinde de sahne sanatında merkezi siyasi otoritenin dini hassasiyetleri gözetilmiştir. Oyunlarını agora adı verilen meydanlarda sergileyen sanatçılar, toplumda saygın bir yere sahiptir. İzleyicilerin yarım ay biçiminde toplanarak oyunu izlemeleri, sonraki zamanlarda tiyatronun mimari anlamda da belirginleşmesini sağlar.

Tiyatro bu parlak günlerinin ardından yaklaşık bin yıl süren bir suskunluk devresi yaşar. Avrupa'yı kasıp kavuran karanlık Ortaçağ dönemi Katolik Kilisesi'nin

siyasi otoriteyi de baskısı altına alarak dini pratikleri katı bir şekilde kullanması sonucu neredeyse tüm sanatsal faaliyetler durma noktasına gelir. Hz. İsa'nın havarilerinden Aziz Pavlus'un başlattığı misyonerlik faaliyetleri takipçileri tarafından tüm Avrupa'yı sarar ve sonrasında da Asya-Afrika kıtalarına sıçrar. Bu dönemde edebiyat adına yapılan tek faaliyetin İncil çevirileri olduğu görülür. Ancak hemen sonrasında Reform Hareketleri ve Rönesans gibi aydınlanma hareketleri ile birlikte edebiyat ve tiyatro eski değerine ulaşmaya başlar.

Avrupa'da Roma Tiyatrosunun uzun süren etkisi 1500'lü yıllarda kırılmaya başlanır ve şiirsel formdaki müzik eşliğinde sergilenen oyunlar konuşma biçiminde yani monolog ya da diyalog biçiminde sergilenir. Modern Batı Tiyatrosunun temelleri de bu dönemde atılır ve Eski Yunan'da adı geçen tragedya trajediye, komedya da komediye dönüşür. Antik Çağ filozofları olan Platon ve Aristo düşünce dünyasının temellerini atarken sanatla ilgili kavramlar da öne sürerler. Bu nedenledir ki Antik Çağ'da tragedya ve komedya zirveye ulaşarak çok verimli ürünler ortaya çıkar. Aristoteles'in kuramsal olarak tiyatronun temellerini attığı eseri olan Poetika, sanatı daha doğrusu tragedyayı dinin hâkimiyetinden çıkarıp estetik boyutuyla ele alan bir yapıttır. Sokrates ve Aristo'yla aynı dönemde yaşamış olmasına rağmen Platon'un sanata yaklaşımı diğer filozoflar gibi olumlu olmaz. Hocası Sokrates'in sanatın bir yansıtma olduğu düşüncesi Platon'da vücut bulur ve insanın duyularına hitap eden sanatsal faaliyetlerin kişiyi yansıttığını dile getirir. Felsefe tarihinde düşüncelerini yazıya aktararak felsefenin sistematik bir alan olmasında bir ilk olan Platon, "mimesis" adı verilen sanat teorisi ile sanatçının aslında her şeyin gerçeğinin var olduğu idealar dünyasını taklit eden biri olduğunu söyler. Hatta idealar dünyasında var olan nesnelerin taklidini marangoz ve demirci gibi ustalar yaparken ressam ya da edebiyatçı ise taklidin taklidini yapmaktan öte bir şey yapmaz. Bu durumda mimesis gerçeğin kopyası, eidola ise mimesisin taklididir. Platon gerçekliğe sadık kalmadığını iddia ettiği şiir, tiyatro ve resim gibi sanatların öğretici olmayan ve zararlı etkileri olabileceğinden bahseder. Estetik olgusunun henüz gelişmediği bir dönemde Platon'un sanata karşı pragmatik olan bu yaklaşımı elbette doğaldır, çünkü söz konusu yıllar yazın dünyasının henüz kuramlardan yoksun olduğu bir dönemdir.

Platon'un sanata karşı olan bu ön yargısı aynı zamanda sanatçıya da yönelir. "… sanatçı, bir taklitçi, bir benzetmeci olarak işe yaramayan kişidir" (Şener, 2001: 20). Platon'dan sonra sanat üzerine düşüncelerini Poetika adlı eserinde toplayan Aristoteles, Platon'un aksine sanatın işlevsel olarak zararlı olmadığını hatta yararlarının

olduğunu dile getirir. Sanat ürünleri arasında özellikle de tragedya üzerinde duran filozofun tiyatro hakkında yaptığı genellemeler ve tespitler yüzyıllar boyu kabul görmüştür. Antik dönemin en önemli eserlerinin verildiği bu dönemde sanatçının bireyselliği değil genel olan doğrular ve gerçekler önem kazanmıştır. Platon'da olduğu gibi Aristoteles de sanatın genel ahlaki kurallara uyması gerektiğini belirtir. Bu nedenle karakter önemini yitirirken olay örgüsü ön plana çıkar. Bu durumda Aristoteles tiyatro oyununu, gerçekte meydana gelen olayların sahnede taklit edilmesi olarak tanımlar. Oyuncular ise toplumun ulaşması gereken ahlaki normları seyirciye iletmekle yükümlü olan kişilerdir.

Tiyatro tarihi bir anlamda siyasi tarihe paralel bir gelişim çizgisini takip eder. İdeolojiler, ihtilaller, savaşlar ve eğilimler toplumsal çatışmalara neden olan aksiyonlardır ve sanatın görevi de tüm bu olanları sembolik ve satirik bir biçimde dile getirmektir. Yaşlı ve güzel kadınların cadı olarak kabul edildiği ortaçağın bağnaz dünya görüşü, aslı olmayan dini yalanlara dayanmaktaydı. Bunu takip eden yıllarda Reform Hareketi, Hümanizm ve Rönesans'ın doğuşu dini ve din adamlarını geri plana atarken aklı ve bununla beraber çalışmayı ön plana alır. Böylece o tarihe kadar din adamlarının isteği doğrultusunda şekillenen din, itibarını yitirmeye başlar ve insanlık olgusu ön plana çıkmaya başlar. Tiyatro oyunları da bu sürece sanatsal anlamda dâhil olur ve insanı ön plana çıkarır. Platon'da ve Aristoteles'de karakterin kendi duygusundan arınması (katharsis) gerektiği ileri sürülürken Romantik dönemin ünlü filozofları olan Hegel ve Schlegel'de karakter neredeyse tamamen duygusal yönleri ile ele alınır. "…karakter, ideal sanatsal sunumun asıl merkezidir, çünkü karakter daha önce irdelenen yönleri kendisinde birleştirir, bu yönleri kendi bütünlüğündeki etmenler olarak birleştirir" (Hegel, 1994: 123).

Karaktere olan yönelim tarih sayfalarında Hümanizm ile başlayan tarihi bir kırılma noktasıdır ve bu aynı zamanda edebiyat ve sanatta da yansımalarını bulur.

2. EPİK TİYATRO

Aristotelesçi tiyatro Brecht'in tiyatroyu bireysellikten kurtarıp sosyal ilişkileri ve toplumsal normları eleştirel biçimde işleyen epik tiyatro kuramını ortaya koymasına değin hüküm sürer. Brecht'in dışında elbette farklı sahne arayışları olanlar da vardı ancak bunlar daha çok sahnenin dekoratif düzeni ve donanımı ile ilgili değişimleri kapsıyordu. Brecht'in hayali ise o güne kadar her şeye boyun eğmiş olan insanı uyandırarak sesini yükseltmesiydi. Öncelikle eleştirel bakış açısı

edinecek ve buna paralel olarak da sesini yükseltecekti. Ağır yaşam koşullarının yanı sıra emperyalist çarkın dişlisi haline gelen insan, hak arama kültüründen yoksundu. Brecht'i böyle bir tiyatro oluşturmaya iten faktörler büyük oranda elbette Almanya'nın yakın siyasi tarihi ile alakalıdır. Kendi yurdunu ter edip gitmek zorunda kalması, sürgün yıllarında yaşadığı sıkıntılar ona protest bir kişilik özelliği kazandırır. Tüm bunlar bir araya getirildiğinde Brecht'in hayatı ve mevcut siyasi düzene başkaldıran bir tiyatro önerisinde bulunması kaçınılmazdır. Savaş sonrası Almanya'sında gelişen edebi türlerin içinde elbette en popüler olanı hiç kuşkusuz "Kurzgeschichte" adı verilen kısa hikâyelerdir. "Savaş sonrası edebiyatın en sık kullanılan türü olan kısa öykü 1945-1955 yılları arasında, ortalama on yıl boyunca popüler olan bir türdür" (Balcı ve diğerleri, 2018: 367). Ancak sahnelenen oyunlar savaş sonrası yıkımı canlandırması bakımından toplum üzerinde oldukça etkili olmuş ve hatta bazıları yasaklanmıştır.

Klasik tiyatronun karşısına epik tiyatro ile çıkması Brecht'in yapı taşlarından çok bütüne odaklandığının bir göstergesidir. Epik tiyatroda kahramanlar artık gücünü yitirir ve seyirci kahramanla bütünleşmek yerine olaydan ders çıkarır. İzleyicileri oyuna dâhil ederek duygulardan çok akla hitap etmek bu tiyatronun başlıca amaçlarından biri olur. Bu nedenle de oyunun olay örgüsünde olduğu gibi dilde de gereksiz söylemlerden kaçınılır. "…dilin gerek yazılı gerekse sözlü kullanımında tutumluluk ve kısalık çok önemlidir ve gereksiz öğelerden kaçınmak gerekir" (Balcı ve diğerleri, 2018: 228). Tiyatro bir sanattır ve bu sanatın en öncelikli hedefi seyirciye hoşça vakit geçirtmektir. Ancak her ne kadar sanatın eğitme, yön verme ve kişileri siyasi anlamda bir fikre kanalize etme gibi bir yükümlülüğü yoksa da Aristotelesçi tiyatro daha çok ahlaki edinimlere eğilirken, epik tiyatroda toplumu kolektif bir harekete geçirme eğilimi gözlenir. Bu da bir sanat dalı olarak tiyatronun didaktik yönüne işaret etmektedir. Brecht, politik anlamda Marksist öğretinin unsurlarını sanata dönüştürmeyi amaçlar. Bu noktada tiyatronun temellerini de siyasi ve eleştirel farkındalık oluşturmak için bir araç olarak kullanır. Oyuncular ise klasik tiyatroda olduğu gibi kahramanlaşma endişesi taşımadan rolünü üstlendiği karaktere mesafeli duran ve hatta canlandırdıkları figüre yabancılaşan bir tutum içerisindedirler. Klasik tiyatronun seyirci üzerindeki etkisi onları daha çok heyecanlandırma noktasındadır. İzleyici toplumcu gerçekçi biçimde sahnelenen olayları izler ve dünyanın dört bir tarafında acı içinde kıvranan insanlarla empati kurarak göz yaşı döker. Bu aslında daha çok Tolstoy'un da vurguladığı gibi, kişinin acı çeken insanları görerek dertlenmemesi için başkalarının acılarına şöyle bir göz atıp sonra unutmak biçimindedir. Hayatın normal işleyişi içinde ritüelleşen

birçok sıradanlık vardır fakat kişi kör bir bakış açısına sahip olduğundan bu durumu doğal olarak karşılamaktadır. Birey gerek mevcut politik düzenden gerekse ekonominin emperyalist niteliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı haksızlığa uğramayı, açlığı, susuzluğu ve ezilmeyi kanıksar hale gelmektedir. Zaman zaman sergilenen oyunlarda kendini, arkadaşını ya da çevresindeki kişileri görerek figürlerin tanıdık gelmesi de düzenin asla değişmeyeceğine inanmasına yol açar. Aristotelesçi tiyatro daha çok bir durum tasviri yapar ve bireyin toplumda dört bir yandan kıskaç altına alınmasını normalleştirir. İzleyici bu durumda zaten başka bir çözüm yolu yok şeklinde düşünmeye yönlendirilir. Ona düşen evinde olduğu gibi, koltuğunda oturup oyundan estetik haz almak ve ayrıca ağlayanın, acı çekenin ve haksızlığa uğrayanın yanında olduğunu hissetmektir. Pasif tiyatro seyircisi için tiyatro hiçbir farkındalık oluşturmaz ve oyunun bu tür bir amacı da yoktur.

Brecht için sanat, sanat olmasının dışında aynı zamanda başka unsurlar da içermektedir. Bireye estetik zevk yaşatırken didaktik yönü de ağır basmalı ve düşünmeye sevk etmelidir. Bu nedenle epik tiyatro tasarlanırken ilkeleri de izleyicilere eleştirel bakış açısı kazandırmayı amaçlar. Brechtçi tiyatro izleyicisi ağlayanla ağlamak yerine her zaman bir çözüm yolu olduğunu düşünerek hareket eder. Acı çeken insanların sorumluluğunu duyumsayarak buna neden olan faktörlerin belirginleştirilerek herkes tarafından bilinmesini amaçlar. Kişi pasif ve aciz biçimde oturmak yerine öncelikle bireysel ve sonra da kolektif olarak hareket ederek düzeni değiştirebileceklerine inanır. Etki-tepki şeklinde işleyen bu mekanizmanın bir tarafındaki gülerken diğeri ağlamaktadır. Mutlu olan tarafın çocukları yaşamın tüm nimetlerinden yararlanırken, diğer tarafta olan temel ihtiyaçlarını dahi karşılayamaz. İzleyici tüm bunları kafasında harmanlayarak analiz eder ve akılcı bir yaklaşım sergileyerek tepkisini koyar. "Brecht'in epik tiyatro anlayışında, dramatik tiyatrodan farklı olarak izleyici oyunun içinde değil, dışındadır. Olayları izler, eleştirir ve sonunda bir yargıya varır. Hiçbir zaman oyunun içinde kaybolup gitmez. Uyanık ve dikkatlidir" (Doğan, 2009: 412)

Klasik tiyatro ile epik tiyatro arasındaki bu fark Aristoteles'in sanatı, mimesis yani realitenin bir yansıması olarak algılamasından kaynaklanır. Burada amaç gerçeklerin yansıtılması ile seyircinin empati kurmasını sağlamak ve böylece o acıyı ya da sevinci duyumsamaktır. Bunun yanında trajedi için olmazsa olmaz üç birlik kuramı adı verilen ilkesi de unutulmamalıdır. Bunlardan zaman birliği, olayın bir gün içerisinde yani 24 saat gibi bir zaman diliminde gerçekleşmesini; mekân birliği, olayın tek bir yerde gerçekleşmesini ve olay birliği de oyunun tek bir ana

tema etrafında geçmesini öngörür. Klasik tiyatro asiller üzerine yoğunlaşarak onların yaşadıkları acı olayları sahneler daha çok. 19. Yüzyıla kadar benimsenen bu tiyatro kişinin katharsisle iyileşebileceğine inanır. "Klasik tiyatronun en temel amaçlarından biri katharsise ulaşmaktır, yani trajik olay yaşayan kahramanla empati kurarak ruhunu temizlemektir" (Eversberg, 1989:15). Lessing de tiyatro sanatında Aristoteles'inkine benzer düşüncelere sahiptir. O da tiyatroda arınmayı ön plana alarak dünyayı değiştirebileceğini düşünür. Kişileri eğlendirirken moral değerleri vermek en azından izleyicinin o anda içinde bir ateş yanmasını ve bunun da bir değişime yol açabileceğini düşünür.

3. ANDORRA

Epik tiyatroya örnek oluşturabilecek eserlerden biri olan Max Frisch'in 1965 yılında sahnelenen oyunu "Andorra" adlı eserde, küçük bir ülkede hayatını sürdüren Yahudi kökenli Andri adlı bir çocuğun yaşamını konu alır. Tematik olarak Yahudi düşmanlığı ve ırkçılığın ele alındığı eserde, Andri'nin öğretmeni okulda onun siyahilerden şiddet görmemesi için evlat edinmiş gibi davranır, ancak gerçek farklıdır, çünkü Andri onun gerçekten de oğludur ve annesi de bir siyahidir. Ancak bunu sadece babası bilmektedir. Diğer vatandaşlar da siyahilerin saldırılarından çekinmektedirler. Bazıları, Andorra çok farklı bir yer olduğu için kendilerine zarar verilmeyeceğine inanmış durumdadır. Andorra, gerçekte var olan ülkeyle alakası olmayan yazarın kendisinin kurguladığı hayali bir ülkedir. "Eserde geçen Andorra adlı yerin aynı adı taşıyan ülkeyle bir ilgisi yoktur ve başka bir yere de işaret etmez. Andorra eserde bir model olarak yer alır" (Eisenbeis, 2007: 92). Bu ülkede yaşayanlar kendilerinin beyaz ve Yahudi olmadıklarını üzerine basarak ifade ederler. Örneğin evlerini beyaza boyayarak siyahilerden farklı olduklarını sergilemek isterler. "Komşu ülke halkı siyahların karşısında beyazlıkla var olmaya çalışan bir halktır Andorralılar" (Çağlar, 2010: 278).

Frisch bu eserinde insanların kendinden olmayana karşı oluşturdukları önyargıları ve toplumdan soyutlanmış ve marjinalleşmiş kişi ve gruplara karşı olan negatif yaklaşımları vurgular. Kişi ya da grupların yakından tanıma gereği duyulmadan kötü olarak tasvir edilmesi ne yazık ki onlarla ilgili genel bir doğru haline getirilmekte ve sonra da bunu değiştirmek pek mümkün olmamaktadır. Bu tür yaklaşımlar, toplumda özellikle de azınlık durumunda olanları diğerlerinden uzaklaştırmakta ve ayrıştırmaktadır. Eserde Andri de bir Yahudi'dir. Yüzyıllar boyunca içinde yaşadığı topluma entegre olmaya çalışan ancak her defasında dışlanan, itilip-kakılan

bu millet de toplumsal önyargılardan nasibini alır. Yazar da insanların bağlı bulundukları ırk ve kökene göre değerlendirildiklerini gözler önüne sererek bunun eleştirisini yapar. Kişiler değerlendirilirken renk, dil ve din gibi unsurlar çerçevesinde değil aksine evrensel insani değerler noktasında ele alınmalı ve kökenle ilgili özellikler de topluma renk katan bir farkındalık olarak algılanmalıdır. Kişi ne kadar istese de ailesini ve milliyetini değiştiremeyeceği için ve insani değerler çerçevesinde ele alındığında hiçbir dinin, ırkın ve rengin diğerine karşı bir üstünlüğü olmadığından kişinin kendinden olmayanı ötekileştirmesi doğru değildir.

Eserin ana karakteri olan Andri bir süre, daha doğrusu çocuk belli bir yaşa gelene dek onu korumak için babası annesinin siyahi olduğunu gizler. Ancak her şeyin farkına varabileceği bir yaşa geldiğinde ona içinde yaşadığı bu topluma ait olmadığı bildirilir. Öncelikle Yahudi olduğu için herkes tarafından hor görülür. Ona sevgiyle yaklaşan ve anlamaya çalışan tek kişi vardır, o da Barblin'dir. İkisi arasındaki ilişki başlangıçta bir kadın-erkek ilişkisiyken kardeş olduklarını öğrendiklerinde hayal kırıklığına uğrarlar. Toplumda herkesin parmağı ile işaret ederek hedef gösterdiği biri olmak elbette kişinin ayağını yerden kesen endişe verici bir durumdur. Andri gelecekle ilgili ne babası ne de toplum bazında iyi bir çıkarımda bulunamaz, çünkü babasının konuşmaları artık onda bir saygınlık uyandırmaz. Bu durumda söylenen sözlerin kişiye göre değiştiği ve algılandığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. "…her ifade aynı zamanda iç dünyanın ifşası açısından değerlendirilebilir" (Yücel, 2017: 76). Barblin de Andri'nin kız kardeşidir ve her ikisi de babalarından dolayı zor duruma düşerler, çünkü babaları öz oğlunu çevresine evlatlık olarak tanıtmıştır. Herkese oğlu ile ilgili yalan söyleyen babaları ikiyüzlü biridir. Andri ile Barblin arasındaki ilişkiyi far ettiğinde telaşlanan baba, onlara bu ilişkinin bir aşka dönüşemeyeceğini çünkü kardeş olduklarını söyleyerek gerçeğin ortaya çıkmasına karşı daha fazla direnemez. Buna karşın Andri'nin annesi her zaman oğlunun yanında olmak isteyen ve her an fedakârlığa hazır biridir.

Andorralılar kendilerine her türlü iyi olanı mal etme ve sahiplenme konusunda fırsatçılardır. Örneğin marangoz kalfasının, Andri'nin yaptığı iskemleyi kendinin yaptığını söylemesi onu sahiplenmesi bunun bir kanıtıdır. Eserde baba figürü, sonradan doğacak problemlere zemin hazırlayan, öngörüsü olmayan biridir. Andri Yahudi olmasa da ve gerçek bir Andorralı olsa da Yahudi olarak tanınır toplumda ve Andorra halkı bir günah keçisi aradıklarında onun yakasına yapışırlar. "Jetzt brauchen sie einen Sündenbock" (Frisch, 1975: 93). Kötü davranışları başkalarının üzerine yıkma alışkanlığı olan bu halktan biri olan marangoz kaldırım taşıyla

öldürdüğü birinin katili olarak yine Andri'yi işaret eder. Andri'nin ortadan kaldırılmasına neden olacak tüm davranışları hiçbir sakınca görmeden ve en küçük bir vicdan azabı dahi duymadan sergileyen bu yerli halk için arınma olayı ne yazık ki mümkün değildir.

Andorra, küçük bir ülke olarak kimlik edinme sürecinde art arda hata yapar. Kimlik edinmenin bir günah keçisi bularak onu ötekileştirerek ön plana çıkmak olduğu yanlışına düşerler. Günümüzde uluslararası hukuka aykırı olan milletleri yok ederek soykırım yapmak ve bu şekilde var olma savaşı vermek kabul edilemez bir durumdur. Bu ve buna benzer durumların üstesinden gelebilmek için yabancı dil dersleri bir araç olarak kullanılabilir. "Bireyin kendi kültürünün bilincine vararak hedef kültürün değerlerini yargılamadan kabul etmesi öncelikli amaçlardandır" (Yılmaz& Yücel, 2019: 21). Kişi kendinden olmayanı ötekileştirme yerine öğrenmeye çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

Balcı, Tahir (2013). Almanya'da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. Turkish Studies. Volume 8/12. Fall 2013, p. 121-131.

Balcı, Tahir & Darancık, Yasemin & Yavuz, Nihat (2018). "Schriften zur Sprache und Literatur II" kitabında "Edimsel Birleşim Değeri ve Çeviriye Yansıması" Adlı Bölüm. ISBN: 978-1-912503-25-4. Ss: 225-235. London: IJOPEC Publication.

Balcı, Umut & Kılınç, Ahmet & Marangoz, E. Sıddık (2018): Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert Örneğinde Kısa Öykü Türünün Yapısal ve İçerik Analizi. İçinde: Schriften zur Sprache und Literatur II. Ss: 361-375. ISBN: 978-1-912503-25-4. London: IJOPEC Publication.

Çağlar, Murat (2010). 'Kesin Tasarılar Yapmamalısın Andorralı'. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, Ss. 276-285.

Doğan, Abide (2009). Türk Tiyatrosunda Brecht Etkisi. Turkish Studies. Volüme 4/ 1- I Winter 2009: Ss. 409-422.

Eisenbeis, Manfred (2007). Max Frisch: „Andorra": Lektürhilfe Deutsch. Stuttgart: Klett.

Eversberg, Gerd (1989). Erläuterung zu Bertolt Brecht Mutter Courage und ihre Kinder. Hollfeld: C. Bange Verlag.

Frisch, Max (1975). Andorra. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hegel, Georg (1994). Estetik. Çev. Taylan Altuğ, Hakkı Hünler. 1. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi.

Karaman, Fatma (2018). "Schriften zur Sprache und Literatur II" kitabında "Elfriede Jelinek'in Sevda Kadınları Adlı Romanında Kadın İmgesi" Adlı Bölüm. ISBN: 978-1-912503-25-4. Ss: 291-300. London: IJOPEC Publication.

Nakiboğlu, Meryem (2017). Wolfgang Borchert'in "Mutfak Saati" Adlı Kısa Öyküsüne Psikanalitik Bir Yaklaşım. Border Crossing. Volume: 7, No: 1, pp: 122-134. E-ISSN: 2046-4444.

Şener, Sevda (2001). Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi. 4. Baskı. Dost Kitabevi Yayınları. Ankara.

Yılmaz, Hasan & Yücel, Erdinç (2019). "Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış III" adlı kitapta, "Yabancı Dilde Okuma Becerisi ve Kültürlerarası Yeti İlişkisi" adlı bölüm. Ss: 18-27. ISBN: 978-605-196-388-4. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yücel, Erdinç (2017). İletişimin Derin Sularında. Konya: Çizgi Kitabevi.

11

GASTARBEITERLIEDER ALS POLITISCHE GESELLSCHAFTSKRITIK[1]

Ali Osman Öztürk[2]

Einleitung

Zu den Gastarbeiterliedern (bzw. „Gastarbeiterproblemliedern"; Reinhard 1987: S. 88) in Deutschland gibt es bisher etliche Arbeiten von geringem und größerem Umfang (siehe Bibliographie). Ich war und bin vom Anfang an der Ansicht, daß diese volkstümlich-populären [z.T. auch volkstümelnden] Lieder im Rahmen der deutschsprachigen Migranten- bzw. Gastarbeiterliteratur behandelt werden müssen, auch wenn sie größtenteils in türkischer Sprache gesungen werden.

Die Wissenschaftler und Forscher wie Veyis Güngör (1995), Haydar Avcı, Ursula Reinhard, Robert Anhegger, Mustafa Boz, Irfan Ünver Nasrattınoğlu (1997), Martin Greve (1997 und 2000) und Maria Wurm (2003 und 2006) haben sich auf dem Gebiet der Gastarbeiterlieder mit Beiträgen verdient gemacht. Eine eingehendere Untersuchung, die die Gastarbeiterlieder anhand einer umfassenden Textsammlung philologisch, thematisch zu erfassen versucht, wurde 2001 von mir vorgelegt (Öztürk 2001). In meiner als Professurschrift geplanten Untersuchung ging es vor allem um eine genealogische, stilistische, themengeschichtliche und (deutsch-türkisch) imagologische Erfassung der aus verschiedenen Quellen zusammengestellten Texte. Ich gehe davon aus, dass aus der soziologischen Analyse dieser Lieder interessante Hinweise auf den Kulturwandel und die diesbezügliche Widerstandsfähigkeit, die eigenartige Identitätsbildung sowie das Eigen- und

1 Dieser Beitrag stellt die z.T. aktualisierte und erweiterte Form meines am 22.11.2019 an der Universitaet Köln gehaltenen Gastvortrags dar, der wiederum auf dem Vortrag "Zur Liedfolklore der türkischen Gastarbeiter in Deutschland" auf der 3. DEMOS-Konferenz in Dresden, 2002 (veröffentlicht in *Europäische Ethnologien im neuen Millenium. Osteuropäische Ethnologien auf neuen Wegen – Abschied vom Referatenorgan DEMOS*. Hrsg. von Brigitte Emmrich und Johannes Moser, Dresden, S. 141-151) beruht.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Universität

Fremdbild der heute über 3 Millionen Menschen umfassenden türkischen Minderheit in Deutschland zu gewinnen sind.

Da die deutschsprachige Literatur der Türken besonders von den deutschen Literaturkritikern im Zusammenhang mit dem Gastarbeiterwesen untersucht wird, liegt es nahe, hierbei auch die Lieder der Gastarbeiter einzubeziehen, wenigstens in thematischer Hinsicht. Die Mehrheit der Literaturwissenschaftler betrachtet diese Literatur, für die es bisher noch keine genaue Definition gibt, als Widerspiegelung der Probleme der türkischen Minderheit und des Phänomens der Migration. Es ist eine Tatsache, daß Themen aller Art Eingang in diesen Literaturbereich finden und daß die Autoren Elemente ihrer eigenen Kultur mit westlichen vermischen, wobei eine interessante Synthese entsteht, die ganz anders ist als das westliche Kultursystem (vgl. Kuruyazıcı 1992: S. 9).

Auch die volkstümlichen Lieder weisen, abgesehen von ihrer Türkischsprachigkeit, alle oben genannten Eigenarten auf. Es ist eigentlich nicht möglich zu behaupten, daß alle diese in traditionellen Formen verfassten Lieder türkisch, und wenn schon, in korrektem Türkisch gesungen werden. Neben vielen deutschsprachigen Beispielen gibt es auch Lieder, die in einer türkisch-deutschen Mischsprache entstanden sind.

Diese sprachliche Eigenart ist u.a. ein Beweis für die Integrationsfähigkeit der gesungenen Texte, wenn die Aktualisierung hier auch langsamer abläuft als in der schriftlichen Literatur. Die unterschiedliche Erscheinungsform führt dazu, daß Produktion von Liedkassetten meist von türkischen Firmen finanziert wurde, während die Deutschsprachigkeit der Literaturwerke auch auf deutsche Verleger ermutigend wirkt[e] (vgl. Kuruyazıcı 1992: S. 9).

Die Liedtexte, besonders die frühen, lassen im Allgemeinen einen schweren Kulturschock erkennen. Die Andersartigkeit der kulturellen Herkunft wird dabei deutlich sichtbar; sie bildet als eine Art von türkischem Ethnozentrismus den Hintergrund der Liedthematik.

2. Themen der Gastarbeiterlieder

Ich möchte meine Ausführungen hier auf die Themen der Lieder beschränken. Die ersten Gastarbeiter, die Anfang der 1960er Jahre nach Deutschland kamen, hatten Kommunikations- und Anpassungsprobleme, zum Teil auch im

Türkischen. Deshalb scheinen die ersten Lieder von den Bemühungen geprägt zu sein, diese Probleme zu bewältigen, und zwar dadurch, daß alte Volkslieder durch kleinere Änderungen den neuen aktuellen Zuständen angepasst wurden, [anstatt neue Texte zu schreiben.] So z.B. das Lied von Âşık Hasan aus Erzurum (Boz 1996: S. 59):

Trenin yolları demir değil mi? İşçiye verilen emir değil mi? Sılaya kavuşmak nasip değil mi? Mezarım yad elde kaldı neyleyim?[3]	Sind die Linien der Züge nicht aus Eisen? Ist das nicht ein Befehl für Arbeiterschaft? Eine Heimreise ist nicht mehr möglich? Mein Grab bleibt in der Ferne, was tun? (Übersetzung von U. Reinhard)

Auch das Lied von Âşık Hasan Yılmaz *Bir mektup gönderdim Almanya'dan [Ein' Brief schickte ich von Deutschland]* bringt die Klagen eines in der Ferne gestorbenen Arbeiters im Hinblick auf Sprachunkundigkeit und die Unfähigkeit, sich mitteilen zu können, zum Ausdruck. Die Zeilen „*Geniş olur Almanya'nın yolları/ Nasıl iştir anlaşılmaz dilleri" [Sehr breit sind die Strassen Deutschlands, Was nützt es, wenn seine Sprache unverständlich ist]* (Boz 1996: S. 60) thematisieren zugleich Kulturvergleiche hinsichtlich des Alltagslebens. In den späteren Liedern findet man dagegen Belege dafür, daß man jene Türken, die Deutsch sprechen und ihre Muttersprache verlernt haben, zurück in die Türkei ruft (Avcı 1985: S. 17):

Unutturdular sana ana dilini, Çöktük aha bükecekler belini, Makinaya nikâhladık gelini, Yurda dön hey bacım yurda dön yurda! (Dichter Âşık Kemteri)	Man läßt dich deine Muttersprache verlernen, Wir vermählten die Braut mit Maschiene, O weh, wir wurden zu Grunde gerichtet, Komm heim, liebe Schwester, komm heim! (Übersetzung von AOÖ)[4]

Das Sprachproblem ist so groß, daß der türkische Gastarbeiter das Deutsche personifiziert und es als einen Feind wahrnimmt (Reinhard 1987: S. 91):

3 „Trenin yolları demir değil mi?/ Askere verilen emir değil mi/ Çileye katlanmak ömür değil mi/ Sevdiğimden mektup var mı postacı". Doğan Kaya: "Askerlik Üzerine Derlemeler", http://dogankaya.com/fotograf/askerlik_uzerine_derlemeler.pdf (18.11.2019). Oder: "Trenin yolları demir değil mi?/ Orduya verilen emir değil mi?/ O yarin kaşları kömür değil mi?/Beni Kerem eyledin sen Aslı mısan?/ Söyle Allah'ı seversen kız Karslı mısan?" https://www.facebook.com/KarsliyizFarkliyiz/posts/320491305296257/ (15.11.2019)

4 Alle andere Übersetzungen im Folgenden wenn nichts anderes angemerkt, stammen vom Verfasser AOÖ.

Ulan Almanca germanca, Konuşup anlayamadım seni. Boğazımda laflar tıkanır kalır, Meister başlar dır dır dır. (Sänger Rıza Taner)	Kerl, deutsch-germanisch, Ich kann dich weder sprechen noch versuchen. Die Worte in meinem Hals sind wie zugestopft Der Meister fängt an: „Drdrdr". (Übersetzung von U. Reinhard)

„Meister" als der direkte Ansprechpartner auf der Arbeitsstelle ist die am meisten angeklagte Person (Boz 1996: S. 26):

Hiç utanmaz meisterler Yapmadıkları kalmamış. İnsanlıktan geri kalmış, Karakter sıfıra inmiş, (…) Yabancıyı Alman sevmez. İşçinin derdini bilmez, Meisterin yüzü gülmez, (Sänger Mustafa Çiftçi)	Des Meisters Gesicht lächelt nicht, Er hat keine Ahnung von Arbeiters Kummer, Die Deutschen mögen die Ausländer nicht. (...) Sie sind charakterlose Leute, Zurückgebildet in der Menschlichkeit, alles Schlechte antuend den Menschen. So schamlos sind die Meister.

Die Kritik an den Meister drückt sich auch in der Sprache aus, wenn man sich eines pejorativen Stiles bedient. Man denkt offenbar, daß man mit einem Meister so sprechen müsse (!) (Boz 1996: S. 31):

Hitler'in köpekleri. Türkleri geri yolluyor, Doldurduk gedikleri, Âşığın dedikleri, (…) Meister inekleri. Bizi çok hırpalıyor, Domuzdur yedikleri, Almanya dedikleri, (Dichter-Sänger Âşık Metin Türköz)	Man nennt hier Deutschland, Deutsche, Schweinefleischfresser, Sehr schlecht behandeln uns die Meister, diese Ochsen. Hört auf die Worte des Dichters! Wir füllten die Lücken, Die Türken schicken sie zurück, Die Hunde des Hitlers

Während die Gastarbeiter sich allmählich dem Alltagsleben in Deutschland anzupassen versuchen, beginnen sie sich von ihrer eigenen Kultur und Gemeinschaft zu entfremden. Das bedeutet letzlich, daß weder die Deutschen noch die Türken zufriedengestellt werden können. Diese Zwischenstellung hat zur Folge, daß sich die Gastarbeiter als eine Menschengruppe ohne „Geschlechtbestimmung" betrachten (Tanses 1995: S. 190f.):

Ne kardeşiz ne bacı. Bir garib vatandaşız, Almanya'da yabancıyız, Yurdumuzda Almanyalı, (Dichter: A. Mahir Ofcan).	In der Heimat sind wir Deutschländer, in Deutschland aber Ausländer. Wir sind merkwürdige Mitbürger, es ist unklar, ob Bruder oder Schwester.

Yağmur Atsız klagt ebenfalls, [die türkischen Gastarbeiter] hießen einerseits deutschländische Herren andererseits anatolische Fremde (*Bir adımız Alamanya beyleri/ Bir adımız Anadolu yabanı)* (Avcı 1985: S. 16), während die Musikgruppe Derdiyoklar das Dilemma wie folgt umschrieb: Helmuth nennt uns Kümmeltürke, Tugrul aber Deutschländer (*Helmuth diyor pis yabancı/ Tuğrul diyor Alamancı*) (Boz 1996: S. 46). Die intolerante Behandlung seitens der Bürger Deutschlands tut den Gastarbeitern besonders weh und das Traumland verwandelt ihre Hoffnungen in eine Enttäuschung (Boz 1996: Ss. 40):

İçmeden olmuşum içimde sarhoş, Rüya mısın serap mısın söyle Almanya? İnsanlıktan yana içerin bomboş, Senin merhametin yok mu Almanya? (Sängerin: Yüksel Özkasap)	Ohne Alkohol wurden wir besoffen, Deutschland Ob du ein Traum oder Schlaraffenland bist? An Menschlichkeit fehlt dir ja alles, Hast du denn kein Erbarmen Deutschland?

Sie bezeichnen sich mit der Zeit als Sklaven und die Arbeitgeber als Sklavenhändler, verweisen auf die Nazivergangenheit Deutschlands und werden respektlos in ihrem Stil (Boz 1996: S. 16):

Fikrin karıştırmak ise dünyayı, Hayvanat cinsinden suyun var senin. (…) Biz insanız bize yular takarsın, Gördüm pek acayip huyun var senin. (Dichter Aşık Metin Türköz)	Wenn du die Welt in Unruhe versetzen willst, Dann bist von tierischer Herkunft. (...) Wir sind Menschen und du legst uns Halfter an, Ich sehe, dass du schlecht veranlagt bist.

Sie mahnen ihre Landsleute, in die Heimat zurückzukehren (Boz 1996: S. 17):

Çiftçi dön git sarıl kara sapana! Yeter köle olduğun Almana. (Dichter Mustafa Çiftçi).	Du Bauer, geh zurück, bemächtige dich des Holzpflugs, Genug, dass du wie Sklave den Deutschen dienst.

Als man 1973 mit Ausländergesetz eine neue Arbeiterflut aus der Türkei einzudämmen versucht, wird der Kummer der Arbeiter noch [grösser], weil sie die Hoffnung aufgeben müssen, die Familienmitglieder nach Deutschland holen zu können. Sie sind der Meinung, daß man sich angesichts ihres Beitrags zum

deutschen Aufbau nach dem Zweiten Weltkrieg undankbar ihnen gegenüber verhält (Avcı 1985: S. 17):

Yenilip yıkılan bir enkaz gibi, Yaratıp da tekrar kurduk sonunda, Bunca emeğimiz hiçe sayıldı, Ausländer raus olduk sonunda. (Dichter Âşık Haydar Korkmaz)	Als es besiegt wie Ruine dasteht, haben wir es wieder aufgebaut fest, Unsere ganze Arbeit gilt leider für nichts, Unsere Belohnung ist nun „Ausländer raus“

Zielscheiben bildeten Helmuth Kohl und Franz Josef Strauß, weil sie den Erlaß des Ausländergesetzes veranlaßt haben (Boz 1996: S. 25):

Şimdi bir de vize çıktı, Nice gönülleri yıktı, Gurbetçiler dertten bıktı, Gülerek yaşamak varken. (…) Helmuth Kohl und Strauß Wollen Ausländer raus, Biz de insan değil miyiz, Severek yaşamak varken? (Dichter Derdiyoklar)	Helmuth Kohl und Strauß Wollen Ausländer raus, Sind wir denn keine Menschen, um in Frieden zu leben. Nun haben wir noch ein Visum zuviel, so viele Herzen sind davon getroffen, Die Gastarbeiter haben genug von Problemen, um nicht glücklich zu leben.

Das Ausländergesetz wird nicht nur als ein Beweis für die Undankbarkeit, sondern auch für die mangelnde Zuversicht Deutschlands angesehen (Avcı 1985: S. 17):

Uzun yıllar oynadılar oyunu, Bize çıktı yabancılar kanunu, Alın terimizin mükafatı bu, Yurda dön hemşerim yurda dön yurda! (…) Kemteri halktandır halkın ozanı, Geç anladık bize kuyu kazanı, Yurda dön gardaşım yurda dön yurda! işte budur Almanya'nın düzeni. (Dichter Âşık Kemteri)	Lange Jahre hielten sie uns mit leeren Versprechungen hin, Nun hat man für uns das Ausländergesetz erlassen, Das ist also die Belohnung unserer Mühe, Kehr zurück, Bruder, kehr zurück zur Heimat! (…) Kemteri ist Dichter seines Volkes, zu spät erkannten wir, wer uns die Falle stellt, Das ist also die Ordnung Deutschlands. Kehr zurück, Bruder, kehr zurück zur Heimat!

Die seit eh und je propagierte deutsch-türkische Freundschaft, die sich Falle der Gastarbeiter unbegründet herausstellt, wird von dem singenden Poeten Metin Türköz mit beissendem Spott kommentiert (Boz 1996: S. 33):

Tarihten öğrettiler Türk-Alman dostluğunu, Sosyal anlaşmalarla gösterdi boşluğunu, Çoluk-çocuk perişan gör hayat hoşluğunu, Unutmak tabir mi ki şu Alman puştluğunu.	Die historische Deutsch-Türkische Brüderschaft Wurde zum Scheiterhaufen durch Ausländergesetz, Kind und Kegel sind verwahrlost, sieh dir das Leben an, Unvergesslich ist diese deutsche Treulosigkeit.

Metin Türköz beschreibt diese [unerwartete] Behandlung des angeblichen Freundes wie einen „Tritt in den Hintern" (Boz 1996: S. 20):

Sözüm ona çok severdi, Türk işçisi çok gut derdi, Postumuzu yere serdi, Alman attı bize şutu. (Dichter Âşık Metin Türköz)	Angeblich liebte er uns sehr, Er sagte, der Türke sei sehr gut, Dann haute er uns übers Ohr, Der Deutsche gab uns einen Fußtritt!

Doch an versöhnlichen Stimmen in türkischer Musikszene, die die Politiker in Bonn zu vernünftigem Handeln einladen, fehlten nicht, wie z.B. Ozan Ata Canani gegen Ende der 70er Jahre, dessen Lied „Deutsche Freunde" zu einem historischen Ereignis wurde: „Vermutlich zum ersten Mal singt ein türkischer Migrant auf Deutsch, spricht das Land, in dem er wohnt, das aber nicht heimisch sein soll, direkt an." (Winkler 2018)

Canani spricht für die erste Generation, für die „Drecks- und Müllarbeiter, Stahlbau- und Bahnarbeiter" aus „Türkei, aus Italien, aus Portugal, Spanien, Griechenland, Jugoslawien". Er singt: „Arbeitskräfte wurden gerufen, unsere deutschen Freunde, aber Menschen sind gekommen, unsere deutschen Freunde, nicht Maschinen, sondern Menschen." Aber er spricht auch für sich, die zweite Generation: „Und die Kinder dieser Menschen leben in zwei Welten. Ich bin Ata und frage euch, wo wir jetzt hingehören." (Winkler 2018)

Das Ausländergesetz ist ein wichtiger Wendepunkt in der Ausländerpolitik der Bundesrepublik. Es ist ein schlechtes Omen angesichts zu erwartender Ereignisse: Man denk[e] an rassistische Brandstiftungen und Angriffe auf türkische Mitbürger in Deutschland. Adnan Varverens Zeilen „*Yüzümüze güldü durdu/ Bizi canevinden vurdu/ Son zamanlarda kudurdu/ Yuh olsun şu Almanlara*" [Sie benahmen sich katzenfreundlich/ trafen uns dann ins Herz/ in letzter Zeit wurden sie tollwütig/ Pfui auf die Deutschen!] (Boz 1996: S. 28) sollten in diesem Zusammenhang gesehen werden. Die Musikgruppe Derdiyoklar schmäht im folgenden Lied

gleichermaßen die Regierung wie die brandstiftenden Skinheads, die als harmlose Aussenseiter behandelt werden (Boz 1996: S. 42):[5]

Yolculuk nereye Alman Efendi Fırınlar yaktığın çağa doğru mu? Kasaplık yaptığın çağa doğru mu? Yolculuk nereye Alman efendi? Hitler de küçüktü sonra büyüdü, Yolculuk nereye Alman efendi? Kurdu orduları aldı yürüdü. Yolculuk nereye Alman efendi? İnsanlık üstünde kurşun eridi Senin tarihinde kara leke var, Silmeye çalıştın bu güne kadar, İster misin Nazizim dirilsin tekrar? Yolculuk nereye Alman efendi?	Wohin dein Weg Herr Deutscher? Führt er in die Zeit, in der du Ofen anzündest? Wohin dein Weg Herr Deutscher*?* Führt er in die Zeit des Menschenschlachtens? Wohin dein Weg Herr Deutscher*?* Auch Hitler war klein, dann wurde groß, bildete Streikräfte zum ständigen Angriff, Die Menschen hat er ins Feuer geworfen, Wohin dein Weg Herr Deutscher*?* In deiner Geschichte ist eine grosse Schande, die du bisher wiedergutzumachen versuchst, Ob Nazismus wieder lebendig wird? Wohin dein Weg Herr Deutscher*?*

Der Hinweis auf die Vergangenheit ist eine Mahnung; es wird reflektiert, was in Zukunft möglicherweise passieren könnte. Diese Gedanken stammen nicht nur aus Gastarbeiterliedern; auch deutsche Schriftsteller erheben mahnend ihre Stimme. Hans Magnus Enzensberger z.B. bringt in seinem Gedicht „*Privilegierte Tatbestände*" seine Befürchtungen im Hinblick auf Menschen ausgrenzende Gesetze, verantwortungslose Gerichtsbehörden und unvorsichtige Politiker in satirischer Form zum Ausdruck (Kulturchronik 1994: S. 9):[6]

"Es ist verboten, Personen in Brand zu stecken.
Es ist verboten, Personen in Brand zu stecken,
Die im Besitz einer gültigen Aufenthaltsgenehmigung sind.
(…)
Es darf niemandem zum Vorwurf gemacht werden,
wenn er es unterlässt, Personen in Brand zu stecken.

5 Canani spricht für die erste Generation, für die „Drecks- und Müllarbeiter, Stahlbau- und Bahnarbeiter" aus „Türkei, aus Italien, aus Portugal, Spanien, Griechenland, Jugoslawien". Er singt: „Arbeitskräfte wurden gerufen, unsere deutschen Freunde, aber Menschen sind gekommen, unsere deutschen Freunde, nicht Maschinen, sondern Menschen." Aber er spricht auch für sich, die zweite Generation: „Und die Kinder dieser Menschen leben in zwei Welten. Ich bin Ata und frage euch, wo wir jetzt hingehören."

6 http://www.sternenfall.de/Enzensberger--Privilegierte_Tatbest0344nde.html (letzter Zugriff am 15.02.2020) aus: Enzensberger, H. M.: *Kiosk. Neue Gedichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1995.

Jedermann geniesst ein Grundrecht auf Verweigerung.
Entsprechende Anträge sind an das zuständige Ordnungsamt zu richten."

Das heißt; jeder darf dank seiner Grundrechte auf Meinungs- und Verweigerungsfreiheit Ausländer ohne Aufenthaltsgenehmigung und diejenigen, die den Bestand und Sicherheit der Bundesrepublik zu bedrohen scheinen, „verbrennen". Die brandstiftenden Jugendlichen würden unter psychischem Druck leben, da sie nichts Sinnvolles zu tun hätten – und dies wäre bereits ein Milderungsgrund für ihr Verbrechen. Die Skinheads (zu ihrem Liedbestand siehe Muschiol 1993: S. 8-10) gehen [nämlich] in ihrem, unter Gleichgesinnten heimlich verteiltem „Neuen Deutschlandlied" vom Bedrohtsein des Staates aus und begründen damit ihre Türkenfeindlichkeit (DVA, F 8331):

(2) Nix verstehen, weil ich Türke, aber Kasse immer stimmt;
Deutschland, Deutschland über alles, zahlt sehr gut für jedes Kind!
Wozu soll ich hier noch schaffen, das erledigt doch mein Glied;
Deutschland, Deutschland, über alles, ach wie schön ist dieses Lied!

(3) Ja die Roten und die Grünen, machen es uns wirklich leicht;
Was die CDU verwehrte, haben wir jetzt schnell erreicht!
Wenn wir erst zur Urne schreiten, mit dem Zettel in der Hand,
Deutschland, Deutschland, über alles, bald gehört uns dieses Land!

3. Themenschwerpunkte

Wenn man den Liedbestand der Gastarbeiter zwischen 1972 und 1995 chronologisch nach dem Veröffentlichungsjahr der Kassetten sichtet, kann man vier Themenphasen feststellen:

3.1. Erste Phase (1972-1975): Anpassungsschwierigkeiten

Dazu gehören die Probleme der Sehnsucht nach der Heimat und der geteilten Familien. In der neuen, und zugleich fremden Gesellschaft müssen sich die Gastarbeiter unter andersartigen Alltagsbedingungen einleben und zu den deutschen Arbeitskollegen bzw. Nachbarn Kontakte aufnehmen. Da die sprachliche Barriere

nicht leicht [zu] überwinden ist, warnen sie Verwandte und Freunde in der Türkei, nicht gleich hinterher - nach Deutschland - zu kommen.

3.2 Zweite Phase (1976-1979): Kulturkonfrontation:

Zu diesem Themenkreis gehören vor allem die Beschreibung, Ablehnung und Verachtung des „anderen" (Deutschen) mit seinen Eß- und Trinkgewohnheiten. Die Unterschiede im Aussehen und im Glauben werden betont und auf die Mentalität übertragen, wobei die eigene Kultur selbstverständlich als der alleinige Maßstab verwendet wird. Kritisiert werden in dieser Periode vor allem die Türkin Schirin, eine Filmfigur aus den 1970er Jahren, weil sie [vermeintlich] die türkische Identität verleugnet, sowie die deutschen Politiker, die sich auf die alte deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft berufen. Der allgemeine Ärger mit Deutschen wird konkret am Meister ausgelassen. Der türkische Staat, der die Rechte seiner Landsleute im Ausland nicht genug verteidigen kann, und die letzteren selbst – wenn sie sich nicht anständig benehmen – werden ebenfalls heftig kritisiert. Zudem werden die durch die Zusammenführung der Familien und die Heirat mit Deutschen entstehenden Probleme behandelt. In dieser Phase hegen die Lieder [noch] die Hoffnung auf eine Rückkehr in die Heimat. Heftig attackiert werden auch die Landsleute wegen ihrer geld- und habgierigen, in Deutschland duckmäuserischen und schürzenjägerischen, aber in der Türkei angeberischen Haltung. Es fällt lediglich auf, dass dieselben Charakterzüge (auf der Projektionsfläche vergrößert) den Deutschen zugeschrieben werden.

3.3 Dritte Phase (1980-1990): Zwischen zwei Kulturen („Fegefeuer"-Situation?):

Zu den bereits genannten Themen kommen das Visum für die Einreise in die Bundesrepublik, die Hoffnungslosigkeit in bezug auf die Zukunft und das Sich-Entscheiden-Müssen im Hinblick auf die zwei Kulturen hinzu. Besonders Kinder sind davon stark betroffen; sie wissen nicht, ob sie deutsch oder türkisch denken sollen [vgl. Eryılmaz 1990].

3.4 Vierte Phase (1990-1995): Deutschland als bitteres Land

Der größte Teil der in Deutschland lebenden Türken scheint, wie die Lieder bezeugen, dort seßhaft zu werden. Allerdings ist dies keine freiwillige, sondern eine

aus der Not geborene Entscheidung. Das Gefühl und die Ansicht, „von der eigenen Regierung, vom eigenen Staat verkauft" bzw. „ihrem eigenen Schicksal überlassen" worden zu sein, zwingt sie, Deutschland als Land zu wählen, [das] sie aber als „bitter" bezeichnen, weil sie dort genauso wenig erwünscht sind wie in der Heimat. Sie werden Zielscheibe der latenten und öffentlichen Diskriminierungen und Angriffe der völkisch gesinnten Gruppen. In den neueren Liedern und Rap Musik-Texten (s. Anhang) begegnen nicht zufällig vorwiegend Forderungen nach Solidarität untereinander und nach Integration, ohne eigene Identität preiszugeben.[7] Weiterhin müssen sie auf *„dem unbequemen Platz zwischen den Stühlen"* (vgl. Wurm 2006: 189) sitzen.

4. Schluss

Was aus der recherchierten Themengeschichte zu folgern ist, sieht wie folgt aus: Die Lieder treffen eine vom Anfang an dem jeweiligen Zustand der Gastarbeiter angepaßte Themenauswahl, greifen also immer aktuelle Probleme auf. Es sind meist musikalisch heitere, im Tanzliedrhythmus vorgetragene Lieder didaktischen Inhalts, die einen satirisch-ironischen Stil bevorzugen. Die Spannung zwischen dem musikalischen und sprachlichen Stil und deren Kontrast zum nüchternen Inhalt erscheint sehr sinnvoll. Tanzliedrhythmus und ironisch-satirischer Stil sind eine Hilfe für die Bewältigung des Unterdrücktseins im gesellschaftlichen Leben als Gastarbeiter und für die alltäglich erforderliche Selbstbehauptung. Sie sind damit ein wichtiger Bestandteil der didaktischen Funktion der Lieder. Der pejorativ-grobe Wortschatz der Lieder sollte in diesem Zusammenhang toleriert werden, weil sie eine Ventilfunktion erfüllen.

Quellenverzeichnis

"Das neue Deutschlandlied". Beleg Nr. F 8331 aus dem Bestand des *Deutschen Volksliedarchivs*, Freiburg i. Br.

7 Einer für alle und alle für ein
das Cartel jetzt pass' auf denn wir dringen in
dich ein zieh dich warm an man dann lan komm ran
denn die Disziplin zeigt nicht allein was sie kann
wir haben Karakan im Nacken und ihr Reim wird dich
packen Erci-E deckt denn Rücken um den Abzug zu drücken
jetzt kommt das Cartel also macht euch bereit
denn es reicht euch die Hand wer immer seit. https://www.garaj.org/soz-tab/3Q3/cartel-cartel (15.11.2019)

Anhegger, Robert: Die Deutschlanderfahrung der Türken im Spiegel ihrer Lieder. Eine 'Einstimmung', in: *Gastarbeiterkinder aus der Türkei: zwischen Eingliederung und Rückkehr***.** Hrsg. von Helmut Birkenfeld. Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 262, München 1982.

Avcı, Haydar: Almanya Gurbeti ve Türküleri [Gastland Deutschland und Deutschlandlieder], in: *Halk Kültürü*, 5. Kitap, 1985/1, İstanbul 1985, S. 11-22.

Boz, Mustafa: *Almanya'daki Türk İşçilerinin Sorunlarını Dile Getiren Türkü Metinleri* [Texte der türkischen Gastarbeiterproblemlieder in Deutschland]. Bitirme Tezi [Abschlußarbeit], Konya 1996.

Enzensberger, Hans Magnus: *Kiosk. Neue Gedichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1995.

Eryılmaz, Abdullah: *Gastarbeiterlieder. İşçi Şarkıları*. Deutsch-Türkisch. Majör Müzik Yapım Ltd. Şti (Kassette), 1990.

Gözaydın, Nevzat: Türkçenin Federal Almanya'daki Değişimi [Der Wandel des Türkischen in der Bundesrepublik Deutschland]. *Türk Dili*, Nr: 547, Temmuz 1997, S. 6-14.

Greve, Martin: *Alla Turca. Musik aus der Türkei in Berlin*. Hrsg. von Der Ausländerbeauftragten des Senats, Berlin 1997.

Ders.: Kreuzberg und Unkapanı. Skizzen zur Musik türkischer Jugendlicher in Deutschland, in: Attia, Iman und Helga Marburger (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*., Frankfurt/M 2000, S. 189-212 = Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 11.

Ders.: *Musik der imaginären Türkei*. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland, Stuttgart: J.B. Metzler, 2003 (in türk. Übersetzung: *Almanya'da ‚Hayali Türkiye'nin Müziği*. Istanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006).

Güngör, Veyis: Batı Avrupa Türk Edebiyatı, in: *Türk Kültürü* 38 (381), 1995, S. 11-16.

Kaya, Doğan: Askerlik Üzerine Derlemeler, in: *Türk Folklor Araştırmaları*, XIX (357), 4. l979, s. 8636-8638. http://dogankaya.com/fotograf/askerlik_uzerine_derlemeler.pdf (18.11.2019).

Kuruyazıcı, Nilüfer: Alman Okurlar ve Türk Göçmen Yazınına Yeni Bir Bakış [Deutsche Leser und ein Überblick über die Migrantenliteratur]. In: *Hürriyet Gösteri*, Heft: 144, Kasım 1992.

Muschiol, Barbara: Lied und Leid. Die Musikszene der Skinheads wird Forschungsfeld der Freiburger Volkskunde. In: *Freiburger Uni Magazin*. Nr. 4, Juli 1993, S. 8-10.

Nasrattınoğlu, Irfan Ünver: Batı Avrupa'da Yaşayan Türk Âşıklık Geleneği [Türkische Barden-Dichtungstradition in West-Europa], in: *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri,* Cilt II, Kültür Bakanlığı Yayınları: 1867, Ankara 1997, S. 151-171.

Öztürk, Ali Osman: »Song 2000« ve Türk İşçilerinin Yarattığı Türküler [»Song 2000« und die Liedfolklore der türkischen Gastarbeiter]. In: *Konya Postası,* 16 Mayıs 1996.

Öztürk, A.O.: *Alamanya Türküleri. Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/ Öncü Kolu* [Deutschlandlieder. Mündlicher Pionier der türkischen Auswandererliteratur]. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2001.

Reinhard, Ursula: Türkische Musik: ihre Interpreten in West-Berlin und in der Heimat. Ein Vergleich. In: *Jahrbuch für Volksliedforschung, 32. Jg., Berlin 1987, S. 81-92.*

Winkler, Thomas: Musiker über deutsche Gastarbeiterkultur. Immer die Drecksarbeit gemacht. Ozan Ata Canani ist wohl der erste Gastarbeitersohn, der auf Deutsch sang. Seine Texte über deutsche Politik und Rassismus sind heute noch aktuell. In: *Taz*, 16.12.2018. (https://taz.de/Musiker-ueber-deutsche-Gastarbeiterkultur/!5556325/) (16.11.2019)

Wurm, Maria: *Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main, 2003 (2006).

Ali Osman Öztürk

ANHANG:

Der Gastarbeiter *(Eko Fresh)*
https://genius.com/Eko-fresh-der-gastarbeiter-lyrics (17.11.2019)

[Part 1]
Mein Opa kam in dieses Land, grüner Opel Commodore
Sivas nach Lemgo, sieben Kinder ohne Kohle
Mit meiner Oma, sechs Mädchen und ei'm Jung'
Er war streng zum Arbeiten, hatte jeden hier gezwung'
Er wollt, dass wir's einmal besser haben
Weil die Gründe für den Umzug bestimmt nicht am Wetter lagen
Nix mit Schule, wo war der Staat?
Als meine Mama 15 war - Arbeit in Papierfabrik
Wahrscheinlich die Jüngste da
Es war die Zeit, als sie verliebt in einen Künstler war
Mein Vater sang für Frieden, als er sie von der Bühne sah
Liebe in einer fremden Kultur und Land
Meine Opa wollt' es nicht, deswegen sind sie durchgebrannt
Irgendwann kamen sie zurück und küssten Opas Hand
Es war kurz danach, als ihr kleiner Sohn entstand
Wisst ihr wer? Ekrem, bir işçinin oğlu
Früher Rap-Fan, heute Business-Ikone

[Hook] *[Melodiephrase]*
Wir sind ein gewisser Schlag von Mensch
Haben unser ganzes Leben immer hart gekämpft
Wenig Kohle, doch macht mal weiter
Ich wiederhole: Gastarbeiter
Wir lieben Deutschland vom Herzen wie verrückt
Doch leider liebt es uns nicht jedes mal zurück
Wer sieht schon gerne seine Nachbarn scheitern
Außer es handelt sich um Gastarbeiter

„Der Gastarbeiter" Track Info
Written By: Eko Fresh
Distribution: Sony Music Entertainment Germany
Label: Seven Days Music
Artwork: Murat Yildiz
Mastering: Volker Gebhardt
Mixing: Kingsize
Recording: Isy B
Recorded At: PCP Studios
Release Date: August 31, 2012

[Part 2]
Glaubt mir, dass dieser Freezy hier die Wahrheit spricht
Was für Sprachkurs? Damals wurd' gearbeitet
Ich erinner' mich, so sah uns're Freizeit aus
Wir Gastarbeiter-Söhne waren nur allein Zuhaus
Ich wuchs auf mit mein' Cousins, Inan und Cem
Meine Eltern hatten sich inzwischen wieder getrennt
So wurden wir drei groß, Brüder für immer
Wir war'n nicht reich, bloß glückliche Kinder
Wer weiß, wie die Sterne im Universum fall'n?
Unser Inan starb bei einem Verkehrsunfall
Seit dem war die Familie nie mehr die gleiche
Dabei wollten wir doch hier nur Zufriedenheit erreichen
Was soll'n wir machen? Man blickt halt nach vorn
Doch hatten unser Lachen im Gesicht bereits verlor'n
Ich seh euch an und das macht mir Mut
Deswegen steht es auf mei'm Rücken: Akbulut
Alles wird gut

[Hook] *[Melodiephrase]*

[Part 3]
Meine jüngste Tante Handan war nicht viel älter
Lebte bei uns so wie meine Schwester
Sie war Rebellin, was ich heute weiß
Sie hat mir die Musik namens "Hip-Hop" gezeigt
Sie ging als Au-pair nach Amerika
Wo sie dann ganz tragisch ums Leben kam
Und das war unser zweiter Schicksalsschlag
Obwohl ich dieses Wort nicht mal mag
Das ist die Story meiner Family
Kamen von Turkey nach Germany
Mein Opa starb dieses Jahr, er war krank, Gott bewahre
Hat sein Leben lang gearbeitet und konnt' nicht mal die Sprache
Einer Generation, die sich aufgeopfert hat
Damit einer wie ich heute auch was davon hat
Denn wär' er damals nicht nach Deutschland gekomm'
Hätt' ich heute diesen Track nicht für euch aufgenomm'
Der Gastarbeiter

12

J.V. STALİN'İN DİLE YAKLAŞIMI

Serkan Demiral[1]

1. GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olmasının yanında toplumsal bağların sürdürülebilirliğinin en önemli aracıdır. Köklerinin nerede ve ne zaman atıldığı tam olarak bilinmese de onu var eden ve günümüze kadar getiren insanoğlu için dil daima bir merak konusu olmuştur. Bu bağlamda, dil üzerine yapılan çalışmaların Eski Yunan ve Roma uygarlıkları (Antik Çağ) dönemine kadar uzandığını söyleyebiliriz. Platon (MÖ 427-347) *Kratylos* adlı eserinde dilin ve sözcüklerin kökeni üzerine görüşler bildirmiştir. Aristoteles (MÖ 384-322) ise ilk sözcük sınıflandırmasını yapan Eski Yunan filozofudur. Ayrıca Varrone (MÖ 116-27) da Latin dili ve dilin kökeni konusunda çalışmalar yapmıştır. Özellikle 1789 Fransız İhtilali'nden sonra Avrupa'da dille ilgili birçok araştırma yapıldığını görüyoruz. Bu araştırmalara öncülük edenlerin başında, *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache* adlı çalışmasıyla Hint-Avrupa Dil Ailesi sınıflamasını yapan Franz Bopp (1816) ve bu sınıflamaya katkı sunan Hermann Osthoff (1847-909) ve modern dilbiliminin ve yapısal dilbiliminin kurucusu Ferdinand De Saussure'ün (1857-1913) geldiğini söyleyebiliriz. Dilbilimine yönelik yaptığı çalışmalarla günümüz dil araştırmalarına ışık tutan ve dilbiliminin bilimsel bir araştırma alanı olmasına katkı sağlayan diğer araştırmacılar arasında Karl Bühler (1879-1963), Roman Osipoviç Jakobson (1896-1982), Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Edward Sapir (1884-1939), Louis Trolle Hjelmslev (1899-1965) ve Naom Chomsky (1928) gibi araştırmacılar sayılabilir. Dili daha çok yapısal ve işlevsel açıdan incelemiş olan bu araştırmacıların çıkarımları dilbilimsel bir yaklaşımla oluşmuştur. Bu yaklaşımların dışında tek başına ayrı bir bilimsel alan olan Marksizm'de de dille ilgili yaklaşımlar vardır. 1950-1953 yılları arasında J. V. Stalin'in inceleme, konuşma ve söylevlerinin yer aldığı *Son Yazılar* (1977) adlı kitabının *Marksizm ve Dilbilim Sorunları* (s. 9-34) başlıklı bölümünde dil Marksist bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bu kapsamda Marksist ideolojinin en önemli savunucusu ve uygulayıcılarının başında gelen J. V. Stalin'in dille ilgili görüşleri incelenecektir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi

2. J.V. STALİN KİMDİR?

Asıl adı *Yosif Visaryonoviç Cugaşvili* olan Josef Stalin 21 Aralık 1878'de Gürcistan'ın Gori kentinde dünyaya geldi. Karl Marx'ın öğretisinin izleyicisi olan Stalin, Lenin'in önderliğinde Rusya'da 1917'de Bolşevik Devrimi sonucunda Romanov Hanedanlığının devrilmesinde ve 1922'de SSCB'nin (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) kurulmasında büyük rolü olmuştur (İberieli, 2017:13-30). Stalin, Lenin'in ölümünden sonra Sovyetler Birliği Komünist Partisi Genel Sekreteri seçilerek 1927'den 1953'e kadar Sovyetler Birliği'ni yönetmiş bir liderdir. SSCB, 1930'lu yıllardan itibaren ağır sanayinin gelişmesini ve ekonomideki büyük kalkınmayı anti-Stalinist propagandaya rağmen Stalin'e borçludur (Bkz. Furr, 2007). Sovyet ekonomisinin ilerlemesini ve sahip olduğu gücü durdurmak isteyen Nazi Almanya'sının 1941'de Sovyetler Birliği'ne saldırması sonucu Sovyet ordusu ve halkı da Nazilere karşı *Büyük Vatan Savaşı*'na girdi. 1 Eylül 1939'da Nazi Almanya'sının Polonya'yı işgaliyle başlayan II. Paylaşım Savaşı böylece Sovyetler Birliği'ne de sıçramış oldu. Bu savaşta Sovyet ordusunun (Kızıl Ordu) başkomutanlığını yapan Stalin, özellikle Stalingrad (Volgograd), Leningrad (St. Petersburg) ve Sivastopol şehirlerinde Kızıl Ordu'nun ve halkın Nazi işgaline karşı birlikte direnişini örgütleyip bu Sovyet şehirlerinin aylarca işgalinin kırılmasını ve Sovyetler Birliği'nin 9 Mayıs 1945'te zafere ulaşmasını sağladı. (İberieli, 2017: 78).

3. MARKSİZM

XIX. yüzyılın ortalarında Marx ve Engels'in kaleme aldığı *Alman İdeolojisi* (1845) ve *Komünist Manifesto* (1848) adlı çalışmalar Marksizm'in ilk ortaya çıkışının temelini oluşturur. Karl Marx ve ona birçok çalışmasında yardım eden Friedrich Engels'in çalışmaları Marksizm'in felsefe, siyaset ve özellikle ekonomi alanında evrensel bir ideoloji olmasını sağlamıştır. Marksizm, Karl Marx'ın görüş ve öğretilerinin sistemidir. Marks, İnsanlığın en ileri üç ülkesince XIX. yüzyılın üç temel ideolojik akımını sürdüren ve tamamlayan bir deha idi: Klasik alman felsefesi, klasik İngiliz ekonomi politiği ve genel olarak Fransız devrimci öğretileriyle birleşmiş olan Fransız sosyalizmi (Lenin, 2003: 15). Marksizm'in, Lenin'in vurguladığı bu üç temel öğreti üzerinde şekillenmesi Marksist öğretinin aslında tarihsel bir aşama içinde ortaya çıktığını ve geliştiğini göstermektedir (Stalin, 2011: 11-24). Lenin, Marksizm'i, diyalektiğe ve felsefi materyalizme dayandırır. Böylece sınıflar arasındaki savaşın zorunlu bir sonucu olarak proletarya diktatörlüğünün (işçi sınıfının mutlak iktidarı) kurulacak ve bu diktatörlükle birlikte sosyalizmin

inşasının tamamlanmasından sonra toplumun her kesiminde eşitliğin ve özgürlüğün sağlanacağı asıl hedef olan sınıfsız topluma yani komünizme ulaşılacaktır (Moch, 1974: 16).

3.1. Marksist Bakış Açısına Göre Dil

Dili sınıfsal temelde ele alarak tartışan Marksistler dilin bilinç ve ideolojiden ayırt edilemeyeceğini ve doğal olarak ideolojinin dille var olacağını savunurlar. Dilin bir bilinç ürünü olduğunu söyleyen Marx ve Engels (Akt. İnal: 67) dili maddi gerçekçilik bağlamında incelemiş ve dilin bilinç kadar eskiye dayandığının altını çizmişlerdir. Dilin ideoloji ve sınıf savaşımından bağımsız olarak düşünülemeyeceğini ileri süren en önemli Marksist dilbilimcilerden birisi olan Voloshinov (1929) *Marksizm ve Dil Felsefesi* adlı eserinde Ferdinand De Saussure'ün yapısalcı yaklaşımlarına dilin *sınıf mücadelesinin bir aracı* olduğu yönündeki savıyla karşı çıkar. Voloshinov (1977: 36) Saussure'ün dili ideal bir soyut nesneye dönüştürdüğünü, eşsüremli, bireysel ve türdeş bir sistem olarak ele aldığını, böylelikle dilin sözü inceleme alanının dışında bıraktığını ileri sürer. Voloshinov sözü şöyle tanımlar: "Söz gerçekten de dilsel değişimlerin motorudur, ama bireysel bir olgu değildir; işte bu anlamda sözcük çelişik toplumsal özelliklerin çatıştığı arenadır, dil çatışmaları sistemin tam ortasındaki sınıf çatışmalarını yansıtır: Göstergebilimsel topluluk ile toplumsal sınıf örtüşmez." (1977: 36). Dilin toplumsal değişimleri yansıttığı görüşünde ısrar eden Voloshinov, elbette haksız sayılmaz. (…) *ideolojideki her değişim beraberinde dilde de bir değişim ortaya çıkarır*" (1977:37) savıyla ideolojik değişimin dilsel değişimi beraberinde getireceğini ileri sürer. Dili Marksist bir bakış açısıyla inceleyen bir diğer dilbilimci Nikolay Yakovleviç Marr ise dillerin kökenin aynı olduğunu hatta bütün dillerin tek bir dilden türediğini savunmuştur (Kusikyan, 1933: 9; Akt. Uzman, 2017: 49). Marr'ın *Yafet Dil Teorisi* (1908) adını verdiği ve uzun yıllar Komünist Parti'de de kabul gören bu yaklaşım daha sonra Stalin tarafından reddedilmiştir (Bkz. Stalin, Son Yazılar 1950-1953). Stalin karşıtı siyasal propagandanın da malzemesi haline gelen bu teori Stalin'e saldırmak isteyen batılı egemen güçler tarafından günümüzde de kullanılmaktadır. Sosyalizmin ana düşüncesi olan işçi sınıfı iktidarı yani tek bir sınıfın egemenliği "tek dilli" bir toplumu da beraberinde getireceği korkusunu yaratmıştır. Hem Stalin'e hem de Lenin'e getirilen bu eleştirinin eksenini, Sovyetler Birliği halklarını "Ruslaştırma" ve bütün birlik üyesi ülkelerde sadece Rusça konuşulması zorunluluğunu doğuracağı iddiası oluşturuyordu (Bkz. Çuyev, 2010; Subaşı ve Abbaslı, 2018). Oysa Lenin *Ulusların Kaderlerini Tayin Hakkı* (1913)

adlı yapıtında şöyle demiştir: " Proleter devrim, işçilerin tam bir ulusal eşitlik ve kardeşlik içinde uzun süre eğitilmelerini gerektirir. Onun için Büyük Rus proletaryasının çıkarları, Büyük Rusların ezdikleri bütün ulusların tam eşitliği ve kendi kaderlerini tayin hakkı uğruna (en kararlı, tutarlı, yürekli bir biçimde ve devrimci biçimde) savaşım vermek üzere yığınların sistemli olarak eğitilmesini gerekli kılar." (1998:113). Lenin'in bu sözlerinin ezilen ulus lehinde olduğu açıktır. Ezilen ulusun ayrılma hakkını savunan biri doğal olarak onun anadiline de saygı duyar. Lenin SSCB'nin kuruluşunun ilanından önce Pravda gazetesinde çıkan bir makalesinde (Akt. Uzman, 2017: 47) dil sorununa yönelik düşüncelerini dile getirirken bu düşüncelerini ulusların tam eşitliği idealine dayandırarak dillerin de tam eşit olması gerektiğini savunmuştur. Buna rağmen Lenin SSCB üyesi ülkelerdeki halkların dillerini "Ruslaştırmakla" itham edilmiştir. Lenin gibi Stalin de uluslararasındaki eşitlik ilkesine dil örneğiyle destek verir: "(…) dil bütün topluma toplumun bütün sınıflarına ayrım yapmaksızın hizmet etmekten ibarettir." (2005: 11). Lenin ve Stalin'in çalışmaları sonucunda halkların anadillerine yönelik haklarını yasal bir statüyle korumak amacıyla Ekim Devrimi'nden sonra ilk Sovyet Anayasası'nda (1918) tüm halkların kendi dillerinde eğitim alma hakkı yasayla koruma altına alınmıştır (Bkz. SSCB Ülkeleri Dilleri Yasası 4. maddesi, çev. 2018).

4. STALİN'İN DİLE BAKIŞI

Stalin'in dille ilgili görüşlerinin temelini dilin bir üstyapı olup olmaması sorunu oluşturmaktadır. Bazı Marksist dilbilimciler (Voloshinov, 1930; Marr, 1908 vd.) dili büyük ölçüde sınıf ve ideoloji ekseninde ele aldıkları için - uzun yıllar Marksist çevrelerce de oldukça kabul gören - dilin bir üstyapı olduğu savını ileri sürmüşlerdir (İnal, 2017: 67). Stalin dile daha farklı bir yaklaşımla bakmaktadır. Stalin'in de önceleri dilin bir üstyapı olduğu yönündeki saptamaları kabul ettiği söylense de aslında buna şu sözleriyle karşı çıkmaktadır: "Temel, toplumun, gelişmesinin belirli bir aşamasındaki iktisadî rejimdir. Üstyapı, toplumun siyasal, hukuksal, dinsel, sanatsal, felsefî görüşleri ve bunlara tekabül eden siyasal, hukuksal ve diğer kurumlardır. Her temelin, o temele tekabül eden kendi üstyapısı vardır. Feodal rejimin temelinin kendi üstyapısı, siyasal, hukuksal ve diğer görüşleri ve bunlara tekabül eden kendi kurumları vardır; kapitalist temelin kendi üstyapısı vardır, sosyalist temelin de. Temel değiştiği ya da tasfiye edildiğinde, onun üstyapısı, onu izleyerek değişir ya da tasfiye olur, yeni bir temel doğunca, bunu izleyen ve buna tekabül eden bir üstyapı doğar. Dil, bu bakımdan, üstyapıdan kökten farklıdır". (1977:9-10). Stalin temeli iktisadi değişime bağlayarak aslında Marx'ın

altyapı ve üstyapı (2011: 37) tanımlamasına göndermede bulunmaktadır. Marksizm'e bağlı kalarak açımladığı üstyapının dilden bağımsız olduğunu örnekleyerek savunmaktadır. Stalin, bir toplumda devrim sonrası elbette altyapının yani temelin değişmesiyle üstyapının da temele göre değişeceğini kabul etmektedir. Ancak; dilin böyle bir evinim içinde olmadığını vurgulayan Stalin, Rusça örneklemle görüşüne dayanak oluşturmak istemiştir. Stalin'e göre (1977: 10), Rusya'da Sosyalizm sonrası siyasal, hukuksal, dinsel, sanatsal, felsefî alanda birçok kurumsal değişim olmuştur. Bu değişimler temel değiştiği için doğal olarak bir üstyapı oluşmuştur. Oysa Rusça bir dil olduğu için ancak kendi özgün koşullarına göre değişime uğrayabilir. Stalin Rusça örneğinde bazı sözcüklerin devrim sonrası değiştiğini kabul etmekle birlikte gramer yapısının aynı kaldığını söyler ve dilin bu nedenle üstyapıdan farklı olduğu sonucuna varır. Marksizm'in en temel ilkelerinden biri olan *Sınıf Savaşımı* (Lenin, 2003: 23) ilkesinin dilden ayrı tutulması gerektiği konusunda Stalin, "Dil, belirli bir toplumun bağrında şu ya da bu, eski ya da yeni bir temel tarafından değil, toplum tarihinin ve yüzyıllar boyunca temellerin tarihinin ilerleyişi tarafından oluşturulmuştur. Dil, herhangi bir sınıfın eseri değildir, bütün toplumun, toplumun bütün sınıflarının eseridir. İşte bu nedenledir ki, bütün halkın dili olarak yaratılmıştır, bütün toplum için tektir ve toplumun bütün üyeleri için ortaktır. Bunun sonucu olarak, dilin, insanlar arasında bir iletişim aracı olarak yerine getirdiği alet rolü, diğer sınıfların zararına, bir sınıfa hizmet etmekten ibaret değildir, bütün topluma, toplumun bütün sınıflarına ayrım yapmaksızın hizmet etmekten ibarettir. Özellikle bu yüzdendir ki, dil, aynı zamanda, can çekişen eski düzene ve yükselen yeni düzene, eski temele ve yenisine, sömürenlere ve sömürülenlere hizmet edebilmektedir." (1977: 11), sözleriyle dilin bağımsız değişkenlerinin herhangi bir toplumsal sınıfa indirgenemeyeceği çıkarımında bulunur.

Stalin temelin değişiminin üstyapı değişimini beraberinde getirmesinin olması gereken bir sosyal değişimle açıklanabileceğini ancak dilin altyapısal bir temel olarak ele alınmasının onun üstyapıya evirileceği yanılgısına neden olduğuna da dikkat çeker: "Toplumun ürettiği güçlerin özgürce gelişebilmeleri için, eski üstyapı yıkılarak, birkaç yıl içinde yerine bir yenisi getirilebilir, getirilmelidir; ama toplum yaşamında anarşi yaratmadan, toplumun çözülüşü tehlikesini doğurmadan, mevcut dil yıkılarak, yerine, birkaç yıl içinde, bir yenisi nasıl kurulabilir? (1977: 13). Dilin üstyapının ürünü olamayacağını; üstyapının üretim faaliyetleriyle dolaylı yönlerden ilişkili olduğunun altını çizen Stalin (1977: 14) bu ilişkinin de ekonomiyle olabileceğini belirtir. Gerçekten de bir toplumda her ne kadar sosyal

değişimler olsa da bu değişimler dili üstyapıya evrilmeye zorlayamaz. Ünlü dilbilimci Martinet'in (Akt. Eğri ve Köktürk, 2003:126) dilin tanımıyla ilgili "dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır" ifadesi de dilin bir üstyapı ürünü olamayacağını söyleyen Stalin'i haklı çıkarmaktadır. Dile Marksist açıdan bakan dilbilimcilere de önerilerde bulunan Stalin (1977: 14) bir Marksist'in dili temelin üstünde bir üstyapı olarak görmemesi gerektiğini; dil ile üstyapıyı karıştırmanın büyük bir yanılgı olacağını ileri sürer. Sosyalizmin bir üst aşaması olan Komünist toplumda da sınıfsız bir aşamaya gelindiğinde dilin toplumdaki yerinin sınıf temelinde ele alınamayacağını belirten Stalin (1977: 15) ilkel topluluklarda sınıf bilincinin olmadığı örneklemiyle dilin doğal olarak herhangi bir sınıfa da ait olamayacağının düşünmektedir. Stalin, dilin sınıfsal olduğu görüşünü Marx'a dayandıran ve Marx'ın tek bir ulusal dile karşı çıktığını ileri süren bazı Marksistlere de eleştirilerde bulunur: "Marx'tan aktarma yapılıyor, *Kutsal-Max* yazısından bir bölüm ileri sürülüyor, bu yazıda denmektedir ki: 'burjuvazinin kendi dili vardır, bu dil burjuvazinin ürünüdür, ona bezirgânlık ve alımsatım ruhu sinmiştir'. Bazı yoldaşlar bu aktarma ile Marx'ın, sözümona, dilin sınıf niteliğinden yana olduğunu, bir tek ulusal dilin varlığını yadsıdığını tanıtlamak istiyorlar. Eğer bu yoldaşlar, bu sorunda nesnel davransaydılar, aynı *Kutsal Max* yazısından başka bir parça da aktarmaları gerekirdi, o bölümde, Marx, bir tek ulusal dilin oluşması yollarından sözederken *'iktisadi ve siyasal merkezleşmeye bağlı olarak lehçelerin bir tek ulusal dil olarak tümleşmeleri'*nden sözetmektedir". (1977: 17). Stalin'e göre; Marx'ın aslında bir toplum için ulusal dile karşı çıkmadığını ulusal dilin o toplumda konuşulan lehçelerin üst biçimi olduğunu açımlar. Stalin Lenin'in de ulusal dille ilgili görüşünün Marx'ın görüşüyle aynı olduğunu Lenin'den yaptığı şu aktarımla kanıtlamaya çalışır: "Dil, insanlar arasında çok önemli bir iletişim aracıdır; dilin birliği ve onun engelsiz gelişmesi, hem çağdaş kapitalizme tekabül eden gerçekten özgür ve geniş ticari alışverişin, hem de halkın çeşitli sınıflar içerisinde özgür ve geniş şekilde gruplaşmasının en önemli koşullarından biridir." (1977: 22). Stalin bu aktarımında Lenin'in de dil birliğine vurgu yaptığını ifade ederek dilin insanlar arasında fikir alışverişini sağlayan bir araç, bir alet olarak görülmesi gerektiği sonucuna varır. Toplumun üretim ilişkilerinde ortak bir dil kullanmasının üretim açısından da kaçınılmaz olduğunu dile getiren Stalin, ortak dilin toplumun birliğini sağlayan önemli bir unsur olduğunun altını çizer. Bazı Marksist dilbilimcinin tezlerini Marx'a ve Lenin'e dayandırmasını Marx'ın ve Lenin'in dille ilgili düşüncelerinin iyi anlaşılmadığından kaynaklandığını dile getiren Stalin bu

konuda özellikle Marr'ın (1908) dile "sınıfsal nitelik" kazandırmaya çalışmasına eleştiride bulunur: "N. Marr, dilbilimine, aynı ölçüde yanlış ve marksist olmayan, başka bir tez, *dilin sınıfsal niteliği* tezini de soktu – burada da kendi kendini ve dilbilimini köstekledi. Sovyet dilbilimini, halkların ve dillerin bütün tarihinin gelişmesi ile çelişki halinde olan yanlış bir tez temeli üzerinde geliştirmek olanaksızdır." (1977: 31-32). Stalin, Marr'ın *Yafet Dil Teorisi* (1908) tezinde öne sürdüğü dilin *sınıfsal niteliği* yaklaşımını sadece eleştirmekle kalmaz bu yaklaşım nedeniyle Marr'ın aslında Marksizm'in temel ilkeleriyle de ters düştüğünü söyler: "N. Marr, dilbiliminde kendini beğenmişlik, yüksekten atma ve küstahlık gibi Marksizm ile uzlaşamayacak bir hava estirdi ve böylece tanıtlamaksızın ve hafiflikle, dilbiliminde, N. Marr'dan önce ne var ne yok hepsini yadsıdı." (1977: 32).

SONUÇ

Stalin, dille ilgili yaklaşımlarını Marksizm'e dayandıran ve Marksist olduklarını öne süren dilbilimcilerin yanılgılarını açığa çıkardığı *Son Yazılar* (1977) adlı eserinin *Marksizm ve Dilbilim Sorunları* (s. 9-34) bölümünde Marx'ın ve Lenin'in dille ilgili görüşlerine atıfta bulunarak dile Marksist perspektiften bir açıklık getirmeye çalışmıştır. Bazı dilbilimcilerin (Voloshinov, 1930; Marr, 1908 vd.) dili sınıfsal temele indirgeme çabalarına aynı şekilde sınıf, ideoloji ve Marksizm temelinde karşı çıkan Stalin, kendilerini Marksist olarak adlandıran dilbilimcilerin aslında Marksizm'i tahrip ettiklerini, dilsel yaklaşımlarının Marksizm'e dayandırılamayacağını Marx'tan ve Lenin'den yaptığı alıntılar ve örneklerle kanıtlamaya çalışır. Stalin, toplumsal değişimlerde dilin özellikle bir üstyapı olarak görülemeyeceğine vurgu yaptığı yaklaşımını Marksizm'in temel ilkeleri ekseninde ele alır. Dilin toplumun bütününe hizmet eden bir iletişim aracı olmasından dolayı belli bir sınıfa da ait olmayacağının altını çizen Stalin, dilin ancak bütün toplumlarda ortak olduğunu savunur. Stalin'e göre, kapitalist toplumda dil değişkenleri nasılsa sosyalist toplumda da aynıdır. Marksist olduğunu ileri süren dilbilimcilerin yanılgılarından birinin de Marx'ın tek bir ulusal dile karşı çıktığı savı olduğunu söyleyen Stalin, Marx'ın üretim ilişkilerinden kaynaklanan iletişim zorunluluğunun ortak bir dile gereksinim duyulmasını kaçınılmaz kıldığı görüşüne atıfta bulunarak Marksistlerin doğal olarak ulusal bir dile karşı çıkamayacağı belirtmiştir. Sovyet toplumunu oluşturan halkların birbirinden farklı diller konuştuğu göz önüne alındığında üretimden kaynaklan toplumsal ilişkileri sağlayacak ortak bir dili de kaçınılmaz kılar. Stalin'e saldırıların (Bkz. Grover: 2007) bir başka varyantı olan SSCB toplumunda konuşulan diğer dillerin Stalin döneminde (1922-1953)

"Rusçalaştırıldığı" iddiasıdır. Oysa Stalin de ilk Sovyet Hükümeti (1917) ilan edildiğinde *Sovnarkom*'un (Halk Komiserleri Konseyi) başkanlığına seçilen Rus olmayan bir Gürcü'ydü. Bu konseyin diğer üyeleri arasında çoğunluğunu Yahudilerin oluşturduğu farklı uluslardan farklı diller konuşan insanlar vardı. Kendini Gürcü asıllı bir Rus olarak gören Stalin'in dile yönelik saptamaları Lenin'in (2014: 89) " (…) iktisadi zorunluluklar aynı devlet içinde yaşayan ulusal toplulukları birlikte yaşamak istedikleri sürece çoğunluğun dilini öğrenmeye teşvik edecektir" çıkarımıyla örtüşmektedir. Ayrıca ne Lenin ne de Stalin Sovyet toplumu üyesi halkları anadillerinden başka bir dili konuşmaya zorlamışlar tersine halkların barış içinde yaşamalarının önünde bir engel olan "tek toplumda tek dil" yerine üretim araçlarının ortak mülkiyeti çerçevesinde "tek toplumda ortak dil" kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

KAYNAKÇA

Çuyev, Feliks. (2010). *Molotov Anlatıyor.* İstanbul: Yordam.

Engels, Friedrich. (1995). *Anti-Dühring.* Ankara: Sol.

Furr, Grover. (2007). *Hruşçov'un Yalanları.* İstanbul: Yordam.

Huberman, Leo. (1975). *Sosyalizmin Alfabesi.* Ankara: Sol.

İberieli, Sandro. (2017). Stalin'in Gerçek Yaşamı. İstanbul: Cinius.

İnal, Kemal. (2012). *Dil ve Politika: Dilin Kökeni, Etnik Boyutu ve Kimlikle İlişkisi.* Ankara: Ütopya.

Köktürk, Şaban., Eyri, Semra. (2013). Dilbilim Ve Göstergebilim: Ferdinand De Saussure ve Göstergebilimi Anlamak. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi.*

Laleksanrov, G., Galaktionov, M. (1998). *Stalin: Çelik İrade.* İstanbul: Ceylan.

Lenin, V. İ. (2013). *Karl Marx ve Marksizm Üzerine.* İstanbul: Yordam.

Lenin, V. İ. (2014). *Ulusların Kaderlerini Tayin Hakkı.* Ankara: Sol.

Marx, Karl. (1976). *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı.* Ankara: Sol.

Moch, Jules. (1974). Sosyalizme Giriş. İstanbul: Özgün.

Stalin, J. (2011). *Diyalektik ve Tarihi Materyalizm.* Ankara: Alter.

Stalin, J. (1977). *Son Yazılar.* Ankara: Sol.

Subaşı, T., Abbaslı, Sabina. (2018). Sovyetler Birliği'nin Rusçayı Azerbaycan'da Hâkim Kılma Politikaları. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi/ International Journal of Historical Researches,* Yıl/Vol. 3, Sayı/No. 1 Bahar/Spring 2018 ISSN: 2149-9535.

Uzman, Mehmet. (2017). Sovyetler Birliği'nde Dil Politikası. *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 22, Sayı: 88, Güz 2017, ss. 41-56.

Marx, Karl., Engels, Friedrich. (2018). *Komünist Manifesto.* İstanbul: İletişim.

Marx, Karl., Engels, Friedrich. (2010). *Alman İdeolojisi.* İstanbul: Sol.

Voloşinov, V. N. (2001). *Marksizm Ve Dil Felsefesi.* İstanbul: Ayrıntı.

13

THOMAS MANN'IN "DEĞİŞEN KAFALAR" VE THÉOPHILE GAUTIER'İN "AVATAR" ESERLERİNDE BEDEN VE RUH DEĞİŞİMİNDE "KUTSALIN TEZAHÜRÜ" ÜZERİNE BİR ANALİZ[1]

Kadir Albayrak[2]

GİRİŞ

Mircea Eliade, kutsal olanın tezahür etmesini, diğer bir değişle kutsal olanın kendini göstermesini *hiyerofani* olarak tanımlar. Hiyerofani kendini bir nesnede gösterir yani daha açık bir şekilde söylemek gerekirse, bu dünyadan olmayan öteki, dünyada yer alan unsurlarda kendini açık eder. Bir ağacın kutsal sayılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Eliade, 2017: 15).

Eliade'nin "Kutsal ve Kutsal-Dışı" eserinde ayrıntılı olarak incelediği bu kavram özellikle dinsel konuların ve motiflerin işlendiği edebi eserlerde de görülebilir. Bu kavramı incelemeyi seçtiğimiz Thomas Mann'ın[3] "Değişen Kafalar" (1940) eserinde beden değişimi ön plandayken, Théophile Gautier'in[4] "Avatar" (1856) eserinde ise ruh değişimi konu edinilir. Bu çalışmada Eliade'nin "Kutsal ve Kutsal-Dışı" eseri temelinde Mann ve Gautier'in belirtilen eserlerinde hiyerofani kavramı yani kutsalın ortaya çıktığı, tezahür ettiği mekânlar ve bu mekânların beden ve ruh değişiminde her iki eserde de ne kadar etkili olduğu ele alınacaktır. Öncelikle Mann ve Gautier'in eserlerinin içeriği anlatılacak ve sonrasında hiyerofani

1 Bu çalışma 10-12 Ekim 2018 tarihlerinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde düzenlenen VII. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresinde sözlü olarak sunulan "Batı Edebiyatında Din Etkisi" adlı bildirimin genişletilmiş halidir.

2 Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

3 "1875 in Lübeck – 1955 in Kilchberg/Zürich" (Baumann und Oberle, 1997: 215)

4 "Tarbes 1811 – Neully-sur-Seine 1872" (Gautier, 2018: 5)

ve kutsal mekân, devamında ise beden ve ruh değişimi bölümlerinde her iki eser hiyerofani kavramı ve Eliade'nin çalışması bağlamında incelenecektir.

Thomas Mann: "Değişen Kafalar"

Thomas Mann'ın "Değişen Kafalar" adlı eserinde Şridaman ve Nanda adlı iki dostun yaşadığı doğaüstü bir olay anlatılır. Eserde, Şridaman tüccar, Nanda ise çoban ve demircidir. Nanda daha güçlü bir bedene sahipken arkadaşı olan Şridaman ise bedensel olarak daha zayıftır. Bu iki arkadaş bir seyahat sırasında Sita'yı görür. Şridaman, Sita'ya âşık olur ve onunla evlenir. Aslında Sita da bedensel olarak daha güçlü olan Nanda'ya yakınlık hisseder. Altı ay sonra Sita hamileyken üçü birlikte Sita'nın ailesini ziyaret etmek için yolculuğa çıkarlar. Tanrıça Kali'nin tapınağı yakınlarında dururlar ve Şridaman, dua etmek için tapınağa girer:

"İçeri giren bütün ışıkları kendine çeken ve dışarıya geri fırlatan, varlıkların iskelet ve öteki organlarının çevrelediği çeşitli renklere bürünmüş Tanrıça heykeli, […] bir tekerlek gibi dönen on sekiz koluyla, kesilmiş kafaların, kesilmiş el ve ayakların oluşturduğu bir kemerden dışarı fırlamış gibi duruyordu. […] Korkunç görünüşlü Tanrıça yaşam suyunun oluşturduğu denizde, bir kan denizinde yüzen kayığın içindeydi. Ama oyuğun boğucu havasında, yeraltının bu mezbahasında başları kesildikten sonra hemen ölüveren hayvanların kanlarının akması için yapılan olukların içinde biriken kan pıhtılarının ağır kokusu Şridaman'ın ince yapılı burnuna kadar geliyordu." (Mann, 2011: 52)

Şridaman, tapınağın üzerinde yarattığı etki ile Nanda ve Sita arasında olan durumun suçlusu olarak şehvetini görür ve bir an esrime halinde kafasını kılıçla keserek Tanrıçaya kurban eder kendini. Geri dönmeyen arkadaşı Şridaman'a bakmak için tapınağa giren Nanda, Şridaman'ı gördüğünde arkadaşının neden böyle bir şey yapmış olabileceğini anlar ve bu duruma kendisinin sebep olduğunu düşünerek o da arkadaşı gibi kafasını keser. Bunu gören Sita, kocasının ve onun en yakın arkadaşının ölümünden kendini sorumlu tutar, bundan dolayı tam o da kendini öldürecekken Tanrıça Kali tapınakta konuşmaya başlar. Kali, Sita'ya kafaları tekrar bedenlere yerleştirmesini söyler ve sonrasında her iki dostta yeniden canlanırlar. İki dost tekrar dirilir ancak Sita kafaları yanlış bedenlere yerleştirmiştir. Bunun üzerine kimin Sita'nın kocası olduğu tartışılır. Yani Nanda'nın kafasına sahip olan Şridaman'ın bedeni mi yoksa Şridaman kafasına sahip olan Nanda'nın bedeni mi? Dankaka ormanında yaşayan Kamadamana adlı bir bilgeye danışmaya karar

verirler. O da, "Koca, erkeğin kafasını taşıyandır. […] Kafa da bütün uzuvların en önemlisidir" (Mann, 2011: 96) der. Buna göre de Nanda'nın vücuduna sahip olan Şridaman, Sita'nın kocası olur. Şridaman'ın bedenine sahip olan Nanda ise ormanda kalır. Sita ve Şridaman köye geri döner ve bir süre mutlu bir şekilde yaşarlar. Kafaları değişen erkeklerin bedenleri zamanla değişime uğrar, Nanda'nın bedeni Şridaman'ın bedenine, Şridaman'ın bedeni de Nanda'nınkine benzer. Sita, bir süre sonra Şridaman'ın bedeninin kendi kafasından uzakta olmasından büyük üzüntü duymaya başlar. Sita doğan çocuğu dört yaşına geldiğinde Şridaman'ın iş gezisinde olmasını fırsat bilerek oğlu ile evden ayrılır ve Nanda'yı bulmaya gider. Nanda'yı yani Nanda'nın kafasına sahip olan Şridaman'ı bulur. Onun vücudu da eskisinden daha çevik ve güçlü hale gelmiştir. Sita o gün Nanda ile beraber olur. Ertesi sabah çadırın önünde bekleyen Şridaman hiçbir şey demez. Her iki arkadaşın kaybettikleri saygıyı yeniden kazanmak için tek bir seçenek vardır. Her iki arkadaş karşılıklı olarak yüreklerini kılıçla delerler. Sita da oğlunun onurlu yaşamasını sağlamak için Nanda ve Şridaman'ın bedenleri arasında yakılarak ölmeyi ister. Çünkü inanışa göre "gururlu dul, ölü kocayla birlikte yakılır" (Mann, 2011: 121). Bu yakılma töreni sırasında Sita iki kocasıyla da bir olmuş olur.

Théophile Gautier: "Avatar"

Octave de Saville, Floransa'da karşılaştığı Kontes Labinska'ya aşık olur. Bu aşk onda öyle bir depresyona sebep olur ki Doktor Cherbonneau ile görüşür. Doktordan Labinska'nın da Paris'te olduğunu öğrenir. Ancak Saville aşkına bir türlü karşılık bulamaz. Doktor Cherbonneau, Hindistan'da bir kutsal şahsiyet olan Brahma-Logum'dan ruhu, farklı bedenler arasında hareket ettirebileceğini öğrendiğini belirtir. Elephanta adasında bir mağarada bulduğu çilekeşi gördüğünde ölmüş gibi hareketsiz duran bedeni ile karşılaşır. Hareketsiz duran çilekeşi hareket ettirmeye çalışsa da başarılı olamaz. Doktor tam geri dönecekken bir anda "mavi bir kıvılcım, bir elektrik ışığının yıldırım gibi hızıyla gözleri[n]in önünden" geçtiğini görür (Gautier, 2018: 42). Sonrasında adı Brahma-Logum olan kutsal şahsiyet hareketlenir ve doktorun aradığı sorunun cevabını verir. Az önce gördüğü şey de bu çilekeşin ruhunun bedenden ayrılması ve tekrar geri dönmesidir. Çok fazla meditasyon ve türlü çilelerden sonra çilekeş, "ruhunu hapseden dünyevi bağlardan" kurtarabildiğini söyler (Gautier, 2018: 43).

"Vişnu, on farklı biçimde cisimleşen tanrı, farklı formlardaki *Avatar*larına yol gösteren gizemli kelimeyi bana söyledi. – belirlenmiş hareketleri yaptıktan sonra, bu

kelimeyi söylersem, ruhun, gösterdiğim insanı yahut hayvanı yeniden canlandırmak üzere ona gidecek." (Gautier, 2018: 43)

Doktor hem manyetizma bilgisi hem de bu çilekeşten öğrendikleri ile amansız hastaları iyileştirir ve "ölü doktoru", "diriltici" (Gautier, 2018: 44) olarak anılmaya başlar. Burada Mephisto[5] gibi doktor, Saville'in ruhunu Kont Olaf Labinski'ye aktarabileceğini belirtir. Daha sonra Cherbonneau'nun mucizelerini merak eden Kont Olaf Labinski doktorun dairesine gider. Doktor ona ruhla neler yapabildiğini şöyle anlatır: "Bedenin paçavra haline gelmiş giysisine kendi keyfimce dikişler tuttururum, hayatı durdurur ya da hızlandırırım, […] herhangi bir anestezik ilaca gereksinim duymadan acıya son veririm" (Gautier, 2018: 48).

Burada doktor onu bir şekilde bayıltır. Hemen Saville'i dairesine çağıran doktor ruh değişimini gerçekleştirir. Eserin ilerleyen bölümlerinde Labinski ve Saville bir düello yaparlar bu da sonuç vermeyince, doktorun onların ruhlarını yeniden değiştirmesine karar verirler. Çünkü Saville, Olaf'ın bedenindeyken Kontes'in aşkını elde edemez. Kontes, gözlerine baktığında onun Olaf olmadığını hisseder.

Olaf ve Saville, doktorun dairesine tekrar ruh değişimi için giderler. Dairenin tasvirinde Hinduizm unsurları kendini gösterir. Daire son sayfalarda, "Vişnu'nun enkarnasyonları gene çerçevelerinin içinde yüzlerini buruşturuyordu, gün ışığında görüldükleri kadar tuhaflardı; Shiva, kaidesinin üzerinde gene sırıtıyordu, […]" (Gautier, 2018: 109) cümleleriyle tasvir edilir.

Doktor, Olaf'ın bedenine ruhunu tekrar yerleştirir ancak Saville'in ruhu kendi bedenine yerleşmek yerine uçup gider. Doktor başına gelecekleri düşünerek kendi ruhunu Saville'in bedenine yerleştirir. Kont ve Kontes tekrar beraber olur. Doktor ise Saville'in bedeninde yaşamına devam eder.

5 Doktor, kendinin bir şeytan olmadığını yaptığı karşısında Octave'dan hiçbir karşılık beklemediğini belirtirken şu sözleri söyler: "[…] kırmızı bir paraf atarak sizinle bir anlaşma imzalayacak değilim." (Gautier, 2018: 58). Bu cümlesi "Faust"'a bir gönderme olarak yorumlanabilir. Gautier'in eserinde kendi dönemine yakın özellikle Alman romantik dönem yazarlarına gönderme de bulunulur. Örneğin, Novalis, E.T.A. Hoffmann, Adalbert von Chamisso, Friedrich De La Motte Fouque gibi. Eserde ön planda olan manyetizma (mesmerizm) romantik dönem eserlerinde sıkça kullanılan motifler arasında yer alır. Tzvetan Todorov'un *Fantastik, Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım* adlı eserinde de Gautier'in özellikle *Ölü Âşık Clarimonde* adlı eseri fantastik türün özellikleri açısından ele alınır. Ayrıntılı bilgi için Todorov'un eseri incelenebilir (Todorov, 2012).

Hiyerofani ve Kutsal Mekân

Eliade, bir inanan için kilisenin bulunduğu yerden, daha farklı bir mekâna ait olduğunu belirtir. Kilisenin içine doğru açılan kapı mekânsal devamlılığı kırar. Kutsal ve kutsal-dışı arasındaki ayrımı ve geçişi bu eşik sağlar. Eşik bu iki dünyanın ayrıldığı ve birleştiği bir alandır. Kilise ve onun ait olduğu kutsal uzam ile kilisenin dışındaki dünya arasında sınır aşımı gerçekleşir (Eliade, 2017: 25). Eliade'ye göre kilise içinde ya da bu kutsal uzam içinde tanrılarla bağlantı kurulabilir ve burada bir anlamda tanrıların yeryüzüne indiği yukarıya doğru çıkan bir "kapının" varlığından söz edilebilir. Birçok dinde olduğu gibi tapınaklar da yukarıya, göğe açılan bir geçiş noktası olarak kabul görür. Tanrılar ile bağlantı bu şekilde gerçekleşir (Eliade, 2017: 26). Eliade, "Her kutsal uzam bir hiyerofaniyi, bir kutsal tezahürünü beraberinde getirir; bunun sonucunda belli bir alan kendisini çevreleyen kozmik ortamdan kopup, nitel bakımdan farklılaşır" (Eliade, 2017: 26) der. Teofani hakkında ise şunları ifade eder:

"'Göklerin Kapısı' ifadesi zengin ve karmaşık bir simgesellik içermektedir: Teofani bir yeri yukarıya doğru 'açık' kılarak, yani Gökle arasındaki iletişimi kurarak, bir varoluş halinden ötekine doğru paradoksal geçiş noktası haline getirerek kutsar. Bu konuda daha da kesin örneklerle karşılaşacağız: 'Tanrıların Kapıları,' yani Gök ile Yer arasındaki geçiş yerleri olan tapınaklar." (Eliade, 2017: 26)

Bir hiyerofani, üç kozmik katman olan "yer, gök, alt bölgeler" arasındaki ayrımı kaldırır ve "ölüler dünyasından" "yukarıya tanrılar dünyasına" doğru bağlantıya geçilmesini sağlar (Eliade, 2017: 35). Bu bağlantı, bir "evrensel sütun" olarak da tanımlanan "Axis Mundi" ile gerçekleştirilir.[6] Bu "evrensel sütun" yerin altından gökyüzüne doğru uzanır ve gök ile yer arasında bir köprü kurarken iki katmanı da taşır (Eliade, 2017: 35). Eliade bu durumu daha açık bir şekilde şöyle sınıflandırır:

"Bu *Axis mundi*, Gök ile Yeri hem birbirine bağlar hem de ayakta tutar ve tabanı da aşağıdaki dünyaya (buraya 'Yeraltı Diyarı' denir) gömülü durur. Böyle bir kozmik sütun ancak Evrenin merkezinde yer alabilir, çünkü meskûn dünyanın tamamı onun çevresinde uzanır. Demek ki geleneksel toplumların 'Dünya sistemi' adı verilebilecek bir 'sistem'le uyumlu ve onunla bütünleşen bir kozmolojik imgeler ve dinsel anlayışlar zinciriyle karşı karşıyayız: a) Bir kutsal uzam, uzamın

6 Örneğin bazı kabileler bir ağacın gövdesinden yapılan "kutsal direği (kozmik ekseni)" nereye giderlerse oraya taşır ve böylece gökyüzü ile bağlantıya geçebileceklerine inanırlardı (Eliade, 2017: 32).

türdeşliğini kesintiye uğratır; b) Bu kopuşma bir kozmik bölgeden bir diğerine geçişi (Gökten Yere veya tam aksi yönde; Yerden aşağıdaki dünyaya) mümkün kılan bir 'kapı'yla simgelenir; c) Gökle iletişim, hepsi *Axis mundi*ye gönderme yapan belli sayıda imge içinden herhangi biri tarafından ifade edilir: direk (krş. universalis columna), merdiven (krş. Yakup'un merdiveni), dağ, ağaç, sarmaşık, vb; d) Bu kozmik eksenin etrafında 'Dünya' (= 'bizim dünyamız') uzanır, dolayısıyla eksen 'ortada,' 'Yerin göbek deliğinde' bulunur: O, Dünyanın Merkezidir." (Eliade, 2017: 35)

Eliade bu konuya örnek olarak "dünyanın merkezinde" bulunduğuna inanılan "kozmik dağın" da gökyüzü ile yer arasında bağlantı kuran bir "axis mundi" olarak işlev gördüğünü belirtir (Eliade, 2017: 36). O, dağın merkezi konumu ile ilgili durumu şu şekilde özetler:

"a)Kutsal kentler ve tapınaklar Dünyanın Merkezinde bulunur; b) Tapınaklar, Kozmik Dağın kopyalarıdır ve dolayısıyla Yer ile Gök arasındaki 'bağ'ı en mükemmel biçimde oluştururlar; c) Tapınak temelleri aşağı bölgelere gömülür." (Eliade, 2017: 37)

Thomas Mann'ın "Değişen Kafalar" adlı eserinde yer alan Tanrıça Kali'nin tapınağı ve tapınağın bulunduğu dağ, mekânsal olarak Eliade'nin söyledikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü dağın bulunduğu yer, göğe yakın olduğundan tanrıların dünyası ile iletişime geçilir. Hatta eserde tekrar dirilmede gerçekleştiği için ölüler dünyası ile iletişime geçilmiş olunur. Mann'ın eserinde Tanrıça Kali'nin tapınağına giden yol ve tapınak şöyle tasvir edilir:

"Şimdi eğri büğrü yollardan geçerek ve sağa sola çarparak bu sarp yolu izlemeye çalışırlarken, Devi'nin, Durga'nın ve karanlıkların anası Kali'nin kutsal mekânları olarak kabul edilen bir yere, kayaların içi oylarak yapılmış, erişilmesi zor ve tehlikelerle dolu bir tapınağa geldiler. […]

Yabanıl ormanlarla kaplı dağ, tıslayan leoparların koruduğu sütunlarla çevrili giriş kapısının üzerinden tüm heybetiyle yükseliyordu, kapının sağına ve soluna, giriş kısmının bazı yerlerine renkli renkli kabartmalar yapılmıştı: […], bazen bir erkeğin kolunun yerini bir fil hortumunun, bazen de bir kadının başının yerini bir erkek domuz kafasının aldığı kabartmalar." (Mann, 2011: 51)

Orada kesilmiş farklı türdeki hayvan başlarının tanrıçanın sunağı önünde yığıldığı anlatılır. Şridaman, tanrıçaya kendini kurban etmeden önce şöyle dua eder: "Kendimi sana kurban etsem de, bu yaşamdan kurtulmuş olmayacağım. Ama bırak da rahminin kapısından içeri girip sana geri döneyim, bu benlikten kurtulup şehvetten başı dönen Şridaman olmaktan çıkayım!" (Mann, 2011: 53). Bunları söyledikten sonra Şridaman kılıç ile kafasını keserek kendini kurban eder. Bu tapınak, kutsal ile bağlantı kurulan önemli bir mekân haline gelir. Çünkü Tanrıça, Sita ile konuşur ve ona Şridaman'ı ve Nanda'yı tekrar dirilteceğini söyler (Mann, 2011: 74-75), sonrasında Sita kafaları yerine koyduktan sonra Şridaman ve Nanda karıştırılan kafaları ile dirilirler.

Eserde gerçekleşen bu durum tapınağı ve dağı hem kutsalın tezahür ettiği hem de üç kozmik katman arasında bir iletişimin kurulduğu kutsal bir mekâna dönüştürür. Eliade'nin çalışması bağlamında eserde ortaya çıkan önemli bir husus da tapınağın ve mağaranın kutsal bir mekân olması dışında orada gerçekleşen yeniden dirilme mucizesi ile bu mekânın bir anlamda kutsal bir bedene de dönüşmesidir.

Eliade'nin ifade ettiği "karnın veya rahmin mağarayla özdeşleştirildiği" "antropokozmik" beden mekân ilişkisinden (Eliade, 2017: 149) hareketle Kali'nin tapınağı tanrıçanın karnına ya da rahmine benzetilebilir. Tapınakta Şridaman'ın ve Nanda'nın yeniden dirilmeleri bir anlamda tanrıçanın karnından tekrar doğmuş olmalarıdır. Ölüm ve sonrasında gerçekleşen yeniden doğum, Tanrıça Kali'nin tapınağında antropokozmik açıdan onun bedeninde gerçekleşir.

Çalışmamızda incelediğimiz Théophile Gautier'in "Avatar" adlı eserinde de tıpkı Mann'ın "Değişen Kafaların"da olduğu gibi Hinduizm etkisi görülür. Doktor Cherbonneau, ruh ile ilgili yapabildiklerini geliştirmek için Hindistan'a seyahat eder. Şiva ve Vişnu gibi tanrıların isimleri doktorun seyahatini anlattığı bu kısımda karşımıza çıkar. Bu iki tanrı da Hinduizm inancında önemli bir yere sahiptir. Louis Renou tarafından yapılan tanımlamaya göre Şiva, "Yıkıcı olarak Ölüm ve Zaman ile özdeşleşir" (Renou, 2016: 48). Renou aynı eserinde Vişnu'nun özellikle avatarları ile önemli olduğunu belirtir (Renou, 2016: 45). Doktor seyahatinde bu tanrılar ve Hinduizm ile ilgili deneyimlerini şu şekilde aktarır:

"Tapınakların iç odalarındaki sembolik heykelleri inceledim, dinden olmayan kimsenin adım atamadığı tapınaklara ancak bir brahman cüppesi sayesinde girebilmiştim; kozmogonik gizemleri, yok olmuş medeniyetlerin efsanelerini doğru bir şekilde okuyabiliyordum; Hindistan'ın doğası gibi melez ve çeşitli, çok kollu

tanrıların kollarındaki amblemlerin anlamlarını çıkartabiliyordum. Brahma dairesinde, Vişnu lotusunda, mavi tanrı Şiva'nın *cobra capellosunda* meditasyon yapıyordum. […] Tüm bu canavarsı figürler taştan dilleriyle bana şöyle sesleniyordu: 'Bizler birer formdan başka bir şey değiliz, tözü harekete geçiren tek şey ruhtur.'" (Gautier, 2018: 41-42)

Burada öğrendikleri ve deneyimleri ile Doktor kendi dairesini de bir şekilde Hindistan tapınaklarına benzetir. Gautier'in eserinde doğrudan kutsalın tezahür ettiği bir tapınak yerine bu tapınağın bir anlamda kopyası diyebileceğimiz bir daire karşımıza çıkar. Doktor Cherbonneau, dairesini Hinduizm ve Budizm unsurları ile donatmış ve orayı hem iklimsel hem de mekânsal olarak kutsal bir yere dönüştürmeye çalışmıştır. Eserde daire şöyle tasvir edilir:

"Bu salonlarda mobilya namına tek şey, üzerlerine düşsel filler, masalsı kuşlar resmedilmiş, malabarlı kumaşlar örtülmüş alçak boylu divanlardı; […] Duvarların köşelerindeki küçük altlıkların üzerinde bağdaş kurmuş vaziyette duran, badem rengi çekik gözlü, burunlarına halkalar geçirilmiş, kalın ve gülümseyen dudaklı, göbeklerine kadar inen inci kolyeli tuhaf ve gizemli simgeleri olan, bronz ya da mermerden Hindu putları vardı; duvarlar boyunca Kalküta yahut Lucknowlu ressamların elinden çıkmış guvaş minyatürler asılmıştı, bu resimlerde Vişnu'nun dönüştüğü dokuz Avatar, balık, kaplumbağa, yabandomuzu, insan başlı arslan, brahmi cüce, Rama, Cartasuciriargunen adlı bin kollu devle savaşan kahraman, Krişna, hayalcilerin bir Hindu İsası olarak gördükleri mucizevi çocuk; Yüce tanrı Mahadevi'nin kulu Buddha; […] temsil edilmişti; […]." (Gautier, 2018: 45-46)

Mösyö Cherbonneau'nun bu dairesi mesmerik ya da manyetizma deneylerinin yapıldığı bir simya laboratuvarına benzetilse de içinde yer alan Hinduizm'e ait resimlere bakıldığında buranın Hinduizm inancının etkilerinin görüldüğü kutsal bir mekâna dönüştürülmeye çalışıldığı söylenebilir. Burası ruh değişiminin gerçekleştiği mekân olarak kutsal ile bağlantı kurulan bir yere dönüşür.

Eliade'ye göre bir yerin "kaostan" "kozmos" haline gelebilmesi için ya da kendi içinde bir "kozmogoni" oluşturması ve sahiplenilmesi için kutsanması gerekir. Bu da bir tapınak ya da sunak inşa ederek gerçekleştirilir (Eliade, 2017: 29). Daha önce ilahi bir güç tarafından yapılan bir dünya modelini temel alarak bir yere sunak dikmek hatta yerleşmek temeldeki yaratımın insan eliyle tekrar edilmesi o uzamı kutsallaştırır (Eliade, 2017: 29-31). Doktor da dairesini Hindistan'da yer

alan tapınaklara benzeterek orayı bir kozmosa ya da bir tapınağa dönüştürmeye çalıştığı söylenebilir.

Beden ve Ruh Değişimi

Eliade, "dinsel insanın" tanrılarla bağlantı kurabileceği "açık bir kozmosun" merkezinde yaşamaya çalıştığını ifade eder. Ayrıca çalışmasında sadece evin değil aynı zamanda bedeninin de dinsel insan için bir "mikrokozmos" oluşturduğunu belirtir (Eliade, 2017: 152). Bu bakış açısından hareketle ev, beden ile eş değer görülür.

Eliade tarafından tanımlanan "Ev-beden-kozmos benzeştirmesine" göre bedenin bazı uzuvları ya da bölümleri kutsal uzamlarla, mekânlarla benzerlik gösterir (Eliade, 2017: 152-153). Örneğin, "Belkemiği kozmik orta direkle (*skambha*) veya Meru Dağıyla özdeşleştirilir; soluklar rüzgârla, göbek deliği veya kalp 'Dünyanın Merkezi'yle özdeşleştirilir, vb" (Eliade, 2017: 153). Eliade, bu açıklamasının devamında gerçekleştirilen ritüeller ile beden arasında da bir benzerlik kurulabileceğini belirtir. Dolayısıyla beden, bir tapınak ya da kurban alanı ile benzerdir. (Eliade, 2017: 153) Eliade bunu şu şekilde açıklar:

"Ritüel tarzında Kozmosla veya (bir imago mundi olan) Veda sunağıyla benzeştirilen insan bedeni, aynı zamanda bir evle özdeşleştirilir. […]

Tek kelimeyle, bir anlamda alnında yazılı olan örnek vaziyet içine bilinçli bir biçimde yerleşen insan 'kozmoslaşır'; bir 'dünya'yı oluşturan ve özgülleştiren, aslında tüm evreni tanımlayan ritimler ve karşılıklı koşullanmalar sistemini insan ölçeğinde yeniden üretir. Benzeştirme tam zıt yönde de etki gösterir: Tapınak veya ev de bir insan bedeni olarak kabul edilir. Kubbenin 'gözü' birçok mimari gelenekte sıkça rastlanan bir terimdir. Ama bir olguyu vurgulamakta yarar var: Bu eşdeğerli imgelerin her biri -Kozmos, ev, insan bedeni- başka bir dünyaya geçişi mümkün kılan bir üst "açıklığa" sahiptir veya böyle bir kapıyı kabul edebilir. Bir Hint kulesinin tepesindeki deliğe, çeşitli adların yanı sıra, *brahmarandhra* da denir. Oysa bu terim, kafatasının üstünde bulunan ve Yoga-Tantra tekniklerinde en önemli rolü oynayan "açıklık" anlamına gelir. Ölüm ânında ruh da bu açıklıktan uçup gider. Bu bağlamda, ruhun gidişini kolaylaştırmak için ölmüş yoginlerin kafatasının parçalanması âdetini hatırlatalım." (Eliade, 2017: 153-154)

Thomas Mann'ın eserinde hem Nanda'nın hem de Şridaman'ın kafalarını keserek hayatlarına son vermeleri alıntıda da açıklandığı üzere ruhun bedenden ayrılmasını kolaylaştırdığı bilgisini doğrulaması açısından önemli bir ayrıntı oluşturur.

Gautier'in eserinde ise ruh değişiminin gerçekleştiği önemli organ yine kafadır. Eserde doktorun yaptığı ruh değişimi sırasında ruhun kafa üzerinde beliren bir ışık olarak tasvir edilmesi, ruhun bedenin üst kısmından yani kafa üzerinden çıkması bilgisi ile örtüşür. Mösyö Balthazar Cherbonneau, yani doktor hem manyetizma bilgilerini hem de Hindu öğretilerini kullanarak ruh değişimini gerçekleştirdiği sırada ruhun görüntüsü şöyle tasvir edilir:

"Octave de Saville ve kont Olaf Labinski aynı anda, can çekişiyormuş gibi çırpınarak hareket etmeye başladılar, […]; ölümün solgunluğu tenlerini kapladı; bununla birlikte mavimtrak iki küçük ışık kafalarının üzerinde her an sönecekmiş gibi titreyerek ışıldamaktaydı.

Doktorun, onlara havada izleyecekleri yolu gösteren, şimşek kadar hızlı bir hareketiyle, iki fosforik nokta, arkalarında ışıktan bir dümen suyu bırakarak harekete geçti ve yeni yerlerinin yolunu tuttu: Octave'ın ruhu kont Labinski'nin bedenine yerleşti, kontun ruhu ise Olaf'ınkine; avatar tamamlanmıştı." (Gautier, 2018: 56)

Burada ruhun ışık ile tasvir edilmesi, birçok dinde olduğu ve kabul edildiği şekliyle örtüşür. Bu konuda Eliade de, "Okültizm, Büyücülük ve Kültürel Modalar" adlı eserinde ruhu, ışık ile eşdeğer gören inançlar olduğunu ifade eder (Eliade, 2016: 157).

Eliade'ye göre, "Ev, beden, hatta tapınak insanın oturduğu bir kozmostur" (Eliade, 2017: 156). Foucault'nun "Ütopik Beden" çalışmasında da Eliade'nin ifadeleri ile benzer şekilde bedenin bir mekân olarak tanımlandığını "Bedenim, […] sayesinde vücut bulduğum [faire corps] mutlak yer, küçük uzam parçası. Bedenim bu acımasız topos." cümleleri ile okuruz (Foucault, 2014: 39). Hem Foucault'nun hem de Eliade'nin beden mekân ilişkisi üzerine söyledikleri Gautier'in eserinde beden ve ruh üzerine söylenenler bağlamında ele alınabilir niteliktedir. Foucault bedeni, adeta içinden kaçışın olmadığı bir hapishane (Foucault, 2013: 26) gibi tanımlarken, Gautier'in "Avatar" eserinde de Kont: "Belki de sonsuza kadar bu kabın içinde tıkılıp kalacağım; bir başkasının bedeni, bir ruh için ne de tuhaf bir hapishane!" (Gautier, 2018: 74) der. Eserin bir başka kısmında ruh ile Hindu çilekeşlerin neler yapabildiği şu şekilde anlatılır:

"İnsani kap onlar için krizalit bir kabuktan başka bir şey değil, öyle ki ruh, o ölümsüz kelebek isterse o kabı terk eder, isterse de içinde kalır. Ölmek üzere olan, kıpırtısız, görmekten korkacağınız bedenleri olduğu yerde dururken, ruhları, gün ışığıyla şaşkına dönen bir gece larvası gibi tüm bağlarından kurtulur, ileri atılır, halüsinasyonun kanatlarında, doğaötesi dünyaların ölçülemeyecek yüksekliklerine çıkar. […]; tüm duyuları ile sonsuzlukta yol alırlar, kâinatın yaradılışına, […] şahit olurlar; hafızaları yerine geldiğindeyse […], insan ve elementler arasındaki ilişkilerle ilgili bilgilerle donanmışlardır. Bu tuhaf haldeyken, dünya üzerinde binlerce yıldır hiçbir halkın konuşmadığı dillerde kelimeler mırıldanır, başlıca kelimeyi keşfederler, bu kelime en eski karanlıkları bile aydınlatmaya yeter: […]"(Gautier, 2018: 39)

Foucault'nun "Ütopik Beden" adlı çalışmasında söyledikleri de Gautier'in eserinde yazılanlarla benzerlik gösterir:

"Ama belki de bedenin hüzünlü topolojisini silmemize yarayan bu ütopyaların en inatçı, en güçlü olanı, Batı tarihinin başından beri, bize bu topolojiyi tedarik eden büyük 'ruh' mitidir. Ruh, bedenimde, pek harika bir şekilde işler. Onda ikamet eder, elbette, fakat ondan kaçmasını da bilir: gözlerimin pencerelerinden dünyayı [les choses] görmek için kaçar ondan – ben uyurken düş görmek, ben ölürken hayatta kalmak için. Ruhum güzeldir, saftır, bembeyazdır; ve çamurlu -her durumda pek de temiz olmayan- bedenim onu kirletmeye kalkarsa, onu ilksel saflığına yeniden kavuşturacak bir erdem, bir güç, kutsal bin bir jest bulunacaktır. Yaşlı bedenim çürürken, ruhum uzun yaşayacaktır, uzundan da çok. Çok yaşa ruhum! Benim ışıklı, arınmış, erdemli, çevik, hareketli, ılık, serin bedenim o; […]" (Foucault, 2014: 41)

Hem Mann'ın "Değişen Kafalar" eserinde hem de Gautier'in "Avatar" eserinde ruh ve beden değişiminin gerçekleşmesinde, *sözün* önemli bir rol oynadığı görülür. Sita'nın, Nanda ve Şridaman'ın kafalarını yerleştirdikten sonra yeniden dirilmeleri için bunu yaptığı sırada tanrıçanın ismini söylemesi gerekmektedir:

"[...], hemen kafaları al, saçlarından tut ve yerlerine koy. Gövdeyle birleşme yerlerini kendilerini kurban ettikleri kılıçla kutsarken, kılıcın ucunu aşağıya doğru tutup her defasında benim adımı söyleyeceksin -Durga ya da Kali diyebilirsin, sadece Devi desen de olur, hangisini söylersen söyle, hiç fark etmez- böylece delikanlılar yine eski hallerine dönmüş olacaklardır." (Mann, 2011: 74-75)

Benzer durum "Avatar" eserinde de daha belirgin bir şekilde görülür. Doktor eserde Hindistan'da Elephanta adasındaki bir mağarada bulduğu kutsal şahsiyet Brahma-Logum'un ona "gizemli kelimeyi" (Gautier, 2018: 43) söylediğini ve bu şekilde ruh değişimini gerçekleştirebildiğini açıklar. Bunun dışında Gautier'in eserinde Eski Ahit'te dünyanın yaratılışında büyük önemi olan sözün ruhu da hareket ettirebileceği ifade edilir (Gautier, 2018: 58).

Çalışmada incelenen Mann'ın ve Gautier'in eserlerinde her ne kadar Hinduizm etkisi görülse de burada ortaya çıkan sözün dünyanın yaratılışındaki önemi ile Eski Ahit'e gönderme yapılır ve Eski Ahit'te yaratılış bölümünde yazılanları akla getirir (krş. Das Alte Testament, 3).

Sonuç

Mann'ın eserinde tapınak, Gautier'in eserinde ise doktorun dairesi mekânsal açıdan hiyerofaninin, kutsalın ortaya çıktığı ve kutsal ile bağlantı kurulan bir eşik işlevi görür. Eliade'nin belirttiği gibi kutsal mekânlarda sağlanan gökyüzü, yer ve yer altı dünyası arasındaki bağlantının bu eserlerde de gerçekleştiği açıktır. Hem ölümün hem de tekrar dirilmenin gerçekleştiği Tanrıça Kali'nin tapınağında ve doktorun dairesinde bu üç mekân arasındaki bağlantının kurulduğu anlaşılır. Her iki eserde de bir figürün diğerine sahip olma arzusu yüzünden bedensel ve ruhsal bir değişim olduğu görülür ve bu değişimin gerçekleştiği mekânlar önemli rol oynar.

Mann'ın eserinde Nanda, Şridaman ve Sita'nın öykünün sonunda yakılarak ölmeleri karmaşık ilişkileri ile işledikleri günahın ya da suçun bir düzeltisini oluşturur. Yani ölümleri bir anlamda yaptıklarının kefaretidir. Gautier'in eserinde ise hayatını kaybeden Octave de Saville yaptığının karşılığını bulur.

KAYNAKÇA

Baumann, B. und Oberle, B. (1997). *Deutsche Literatur in Epochen*, Max Hueber Verlag, München.

Die Bibel (1991). Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.

Eliade, M. (2016). *Okültizm, Büyücülük ve Kültürel Modalar*, (Çev. C. Soydemir), Doğu Batı Yayınları, Ankara.

Eliade, M. (2017). *Kutsal ve Kutsal – Dışı, Dinin Doğası*, (Çev. A. Berktay), Alfa Yayınları, İstanbul.

Foucault, M. (2013). *Die Heterotopien, Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. (Çev. M. Bischoff), Suhrkamp Verlag, Berlin.

Foucault, M. (2014). *Ütopik Beden*, (Çev. S. Yardımcı), Teorik Bakış 4 Aylık Toplumbilim Dergisi (s. 39- 48). (Sayı: 3 - Ocak 2014), Sel Yayıncılık, İstanbul.

Gautier, T. (2018). *Avatar*, (Çev. K. Ergezen), Doğu Batı Yayınları, Ankara.

Mann, T. (2011). *Değişen Kafalar, Bir Hint Efsanesi*, (Çev. K. Eğit, Y. Eğit), Can Yayınları, İstanbul.

Renou, L. (2016). *Hinduizm*, (Çev. M. Selen), İletişim Yayınları, İstanbul.

Todorov, T. (2012). *Fantastik, Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım*, (Çev. N. Öztokat), Metis Yayınları, İstanbul.

14

DESCRIPTIVE REVIEW OF TEACHER AUTONOMY, ITS ROLE FOR CONTEXTUAL ESL/EFL CLASSES AND OBSTACLES FOR UNDEVELOPED TEACHER AUTONOMY AT SCHOOLS

Mehmet Veysi Babayiğit[1]

1. Introduction

The current study mostly focuses on teacher autonomy and its role in the context of ESL/EFL and education. This study attempts to come up with descriptive definitions of teacher autonomy and some polices impeding teacher autonomy. It also highlights the pros of teacher autonomy for successful education.

To start with, among the definitions of teacher autonomy, there is a famous definition which is the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others (Smith, 2003); hence, it can be claimed that teacher autonomy is mostly related to teachers' professional development being independent in class or school because they are able to make decisions about what and how they teach the planned subjects to students. Another definition asserts that teachers should have the perception of controlling both themselves and their work environment (Pearson & Hall, 1993) that is why it can be claimed that teachers firstly should have the perception of control and then they need to use it effectively. There are also some different definitions highlighting unparallelism among each other. For example, some teacher can regard autonomy as the freedom to gain and develop among colleagues; however, some teachers regard it as isolation from each other (Frase & Sorenson, 1992). From these definitions, it can be grasped that teacher autonomy seems both positive

1 Batman University

and negative to teachers but it is mostly accepted as a positive term for constituting an effective technique or method of teaching.

In addition, teacher autonomy has become an important concern in many parts of the world, and many educators just try to understand the concept and the benefits of it in order to improve education system. Aya and Paul (2001) conducted a study in order to present autonomy and collaboration among teachers; in the study, there are both native and nonnative English teachers as participants. The study deals with teachers' electronic journals in order to have specific data. The participant teachers share their journal via e-mails to each other in order to exchange their teaching ideas. After a while, they begin to reflect on each other's work and share them by e-mails again. Then, participants discuss the issues of language skills and reflect on them effectively in order to develop and spread teacher autonomy among teachers. After reflections are conducted, teachers make small talks with the aim of evoking collaboration and moral. The results of the study reveal that discussions and solutions made via e-mails are greatly effective for becoming flexible at the class as they give the teacher the chance of giving complete freedom and responsibility for using their strengths and own teaching strategies or styles in the class. It is also understood that e-mails are convenient way of exchanging teaching ideas and having quick feedback; hence it can be claimed that this kind of study or project should be widespread among teachers because it gives the chance of sharing both ideas and teaching techniques. Teachers can be aware of the common techniques or traditional ways which are especially critical for novice teachers as they lack experience and don't know what to in the class, and novice teachers can have the chance of having information on how to use the effective methods and techniques in the class by means of these experiences of the teachers. Also they can contribute to each other's teaching style and share their own ideas. In the end, there might be a great development for teacher autonomy. Teacher autonomy is mostly used but in some parts of the world it has become neglected due to some political or common reasons.

2- Why is teacher autonomy neglected?

There are some basic reasons seeking why teacher autonomy has become so minor in all over the world and claiming that these are due to the results of educational policies as these policies limit many features of teachers such as creativity, effectiveness, authority etc. In addition, some schools don't have administrators

or administration programs and so teachers sometimes have responsibilities for administrating the schools and choosing what and how to teach in the best way for students. In Turkey, the administration is under the control of the Ministry of National Education. The ministry defines the curriculum and other aspects related to teaching of the subjects and assessment regulations at the beginning of the academic year in high, secondary and primary schools. Also there are managers attained by MONA in cities and districts in order to control and check the application processes. For the bottom level of the application process, there are principals and assistant principals at schools in order to apply these programs effectively that is why it can be claimed that teachers in Turkey can't be so autonomous at class but they can try to be autonomous; if they can manage to finish the curriculum on time, then they may have some extra time and they can spend this with acting and boosting some skills of students out of the curriculum.

There are also some other primary issues related to teacher not developing autonomy in EFL/ESL which are testing policies, standard policies, curriculum policies, promotion policies and evaluation policies.

a-) Testing policies: Using testing policies are widespread in all over the world and this is not something motivated as it gives less autonomy over teachers because students, administrator and especially teachers are compelled to have or conduct exams or tests in order to show their success; and if the students show less success, then teachers, administrators and especially students face with penalties. As teachers just need to teach the testing system, they couldn't develop any skills or other aspects for a course. It is the same in Turkey because there are many testing exams such as YGS, ALES, DGS, LYS, KPSS etc. If students show success in one of this exam, then both student and teacher are seen as successful; however, they are seen unsuccessful if they fail. As a result, some of teachers in Turkey don't develop any autonomous techniques for their professional development.

b) Standard policies: These are written and acute descriptions of what is being expected from each student at different stages of education. According to these descriptions, there are targets and students should achieve these targets with the help of teachers, as a result the teachers again lack of autonomy on developing skills for students. Actually, these is not acceptable by many educators because both teachers and students feel pressured and they just try to reach the targets, they don't even develop anything related to become independent at the class.

Letting students and teachers become independent at class are always beneficial for improving a fruitful learning environment.

c) Curriculum Policies: There are many curriculum policies in all over the world related to education, some have similar curriculums and some have different curriculums. Curriculum autonomy or policy is also logically consistent with the examination of educational reform initiatives (Melenyzer, 1990; Short, 1994). That shows that teachers' curriculums should be in their hands and they need to be free. If the curriculums are not strict, it is easier for the teachers to develop autonomous traits. But in some countries, teachers are asked to prepare scripted curriculums which are quiet prescriptive and standardized. These are impediments because teachers should always follow each phase in the curriculum one by one and then will face a failure in terms of having an instructional autonomy at class. But it could be great if the teachers were allowed to choose their own packing curriculum, text books or methods in terms of having a fruitful environment of teaching the target language.

d) Promotion Policies: Most of the schools or education institutions have some promotion grades or graduations for students and this plays an important role for teachers again because teachers should follow the curriculum or requirements for the courses, and they can't improve anything autonomous in ESL/EFL because they should use a strict policy defined by the institutions as students need to pass the course or gain credits in order to have promotion or have a diploma. In most of the universities, teachers have the same exam or test for the whole students, it is not important whether they have the same teacher or not because all of the students receive the same exam and they need to pass for promotion, so teachers use the strict policy which is an obstacle for developing any autonomous characteristics. This is the same in Turkey because the high school students of Turkey have university entrance exam at the last year of their high school and they are accepted to the university via these scores of the exams. Based on this reason, teachers don't improve any autonomy and they just follow the policies or curriculums as students need promotion for their life.

e) Evaluation Policies: This is another critical and controversial issue of developing autonomy among EFL/ESL teachers. Some systems, methods or criteria require job performance for teachers and for these reasons, teacher just try to change the way they teach and may be develop some new ways or techniques

because these evaluations for teachers gain credits in terms of having good salary, bonus etc. and teachers become more autonomous and develop effective methods or techniques in teaching . These are more widespread in private institutions or schools as teacher gain more credit or bonus.

3-Does Teacher Autonomy really bring success?

There have been many studies on the definition, development and benefits of teacher autonomy in order to come up with more accurate results and find out efficient techniques.

Firstly, Balcikanli (2009) conducted a research on teacher autonomy and many interviews were conducted with student teachers as it was believed that these student teachers were trained to become teachers. It can be inferred that the best evaluation in terms of defining teacher autonomy can be understood by means of students' ideas that is why the researcher asked some questions such as "How can you define a successful teacher?" and "what do you understand from the term "teacher autonomy"?" The results of this qualitative study revealed that the student teachers had the idea that teacher autonomy was necessary for language teaching because the teacher should have his/her own teaching process and be aware of all of the new techniques and methods needed for language teaching. This study also gave awareness to student teachers as they could assess their own teaching in the future. In addition, student teachers shared some concepts related to teacher which were self-development, self-awareness of teaching, self-observation, sustainable development for teachers in the class and self-control of both the class and individual student. Actually, these conceptions give a clear explanation of teacher autonomy and it might sometimes be more sensible to have ideas of students as they may be real observer of teachers.

Also, it has been argued that a school may be successful if its teachers develop teacher autonomy but it could be contrast if the teachers are unsuccessful. Izumi (2008) conducted a study on this issue and found out the role of teacher autonomy in a class. The aims of the study are to define the processes of a teacher training program held in Japan for seven years, and to explain the desired classroom tasks or teacher developments for teacher autonomy. In this study, there were twenty teachers as participant taking in service teacher training and research. This training was in the Hyogo Prefectural Educational Institute. It started in

2002 and lasted two years but some others continued about seven years. The author of the study also took role in this research as representative and trainer. Also there were a professor and a supervisor as participants in this study. For the study, each participant teacher needed to conduct an action research. There was a good sequence of procedure for participant teachers, they firstly gave in video recordings and lesson plans which were about the problems and other issues that they had come across in the class. In these recordings and plans, there were also instructions to be held for the action research. Then these participant teachers took a two day teacher training and learnt the details of how to prepare an action research and define or write the problems and ways in a journal. The aim of teacher training program is to teach how to write a journal. During the teacher training program, they learnt humanistic approach and got into group activities; by these group activities they used some techniques such as silent way and other collaborative ways. In the end, they debated each other's thoughts for teaching and they defined the weaknesses and strengths of each teacher in the class. After that, the teacher trainer gave them feedback on the journals. When these trainings were finished, the research phase started and each participant started to write a journal by using the data they had collected from videos, observations, questionnaires, exams in the class. Then they shared the journals among themselves and sent to the trainers via e-mails. Then they all reported and presented their data. The results of the study showed that teacher improved their autonomy a lot because they had the chance of applying an action research in the class and demolishing the weakness as they had in the class. This application can also be used for developing an autonomous teacher profile because a teacher defines his/her weaknesses and strengths at first and then conduct an action research. Then s/he finds the most appropriate way of teaching which is seen as the peak of success for students because they can get rid of monotonous ways of learning.

4- The role of motivation for boosting teacher autonomy

As it was mentioned before, some strict policies or curriculums make teachers very stressful and teachers can't become autonomous because they need to obey the rules strictly. As a result, they also become dissatisfied with their jobs and their life becomes monotonous. They don't feel motivated and students also get unwell in the class and don't want to participate into the classes effectively. The classroom atmosphere always changes from the positive mood into negative mood and both students and teachers feel anxious and dissatisfied, they don't get fruitful

results at the end of the class. It can be understood that motivation is a key factor for teacher autonomy (Khmelkov, 2000; Losos, 2000; White, 1992). Motivation for teachers is also important as they become healthier and wishful while doing their job. The National Center for Education Statistics' study and other similar studies have shown that the more autonomy teachers have , the more satisfied they become with their job (Charters, 1976; Franklin, 1988; Gnecco, 1983; Hall, Villeme, & Phillippy, 1989; Pearson & Hall, 1993). It can be concluded that Most of the teachers lacking motivation always reflect negative atmosphere in the class and students can't get everything thoroughly from these teachers. In my opinion, policies or the other things such as curriculums should be in accordance with teachers wishes in order to develop teacher autonomy which is vital for both students' and teachers' development. It is also essential for diminishing teachers' stress and increasing their wish or motivation at the school.

5-The relationship between teacher autonomy and job Satisfaction

There are also many studies on the relationship between teacher autonomy and job satisfaction. There is an important study conducted by Moomaw and Pearson (2005) whose aim was to investigate the relationship between teachers' autonomy and stress, job satisfaction, and professional development. The study was applied in Florida and there were 300 teachers as participants. Teaching Autonomy Scale (TAS) was used as a data collection tool. There were 18 items in the scale and teachers were asked to do some activities such as selecting materials, conducting standards in the class, planning the sequence of the events and job decision making. The scale was analyzed quantitatively and the variables were defined. The results of the study showed that there was a link between empowerment and professionalism; the participants who felt empowered were developed professionally. In addition, the results showed that there was a direct link between teachers' autonomy and motivation. It can also be claimed that the study reflects good results in terms of teacher autonomy because it gives valid results with TAS scale, and reliability of the study is satisfactory counted as 1,0. As a result, teacher shows the highest professional development when s/he feels motivated; hence , s/he can become more autonomous and develop his/her teaching strategy on how and what to teach students; and also students can get more benefit from the teachers and all of the impediments aroused among students, teachers or school administrations can be minimized or eliminated.

What else, evoking teachers for professional development may also yield job satisfaction as autonomy plays a critical role; and for this role, there are many debates as most educators, groups or unions argue that strict curriculums are causes of job dissatisfaction. Job dissatisfaction is dramatically important in ESL/EFL because most of school managers just try to impose strict curriculum on teachers to be applied at schools, even they don't give any free time to teachers and teachers have no free time for socializing; therefore, teachers should be given academic support in order to develop themselves in terms of teaching strategies, designing courses and job requirements because these are rather fruitful in becoming autonomous teachers, also some teachers want to follow up an academic career that is why they seek MA or PhD courses but school managers lead to some obstacles and teachers can't attend the courses. As a result, they feel humiliated and dissatisfied with their jobs which are seen as impediments in terms of teacher autonomous development.

6-Conclusion

Teacher autonomy should not be regarded as freedom of arrangement for the personal materials to be used at classroom or limited time for teaching; on the other hand, it should be considered as the summit for developing the best techniques for teaching , otherwise , being stick to a simple curriculum or minor resources may yield failure and anxiety for both learners and teachers that is why teachers should attempt to develop autonomous features in order to be a fruitful and effective teacher, and they shouldn't be stuck to traditional ways because they are not alone in the class and act out the most sensible and appropriate step.

References

Balcikanli, C. (2009). Teacher autonomy: A qualitative research study with student teachers. *Independence,(IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group)*, *46*, 8-13.

Charters Jr, W. W. (1976). Sense of teacher work autonomy: Measurement & findings.

Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher Motivation and Satisfaction: Impact on Participatory Management. *Nassp Bulletin*, *76*(540), 37-43.

Izumi, E. (2009). How to Develop Teacher Autonomy through Classroom Research. *Bulletin of Kyoto University of Education*, (114), 1-9.

Khmelkov, V. T. (2000). Developing professionalism: *Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy* (Doctoral dissertation, University of Notre Dame). Dissertation Abstracts International 61 (04), 1639. (UMI Microform AAT 9967316).

Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. *Teaching and stress*, 27-34. Philadelphia, PA: Open University Press.

Matsuda, A., & Matsuda, P. K. (2001). Autonomy and collaboration in teacher education: Journal sharing among native and nonnative English-speaking teachers. *CATESOL Journal*, *13*(1), 109-121.

Melenyzer, B. J. (1990, November). Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando, Florida

Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, *86*(3), 172-178.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, *29*(1), 37.

Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh. Retrived from: http://www. warwick. ac. uk/~ elsdr/Teacher_autonomy. pdf*.

15

DIGITAL RESOURCES FOR AUTHENTIC MATERIALS IN LANGUAGE CLASSROOMS

Bengü Aksu Ataç[1]

1. INTRODUCTION

In the contemporary period, one of the main goals of language teachers is to bring the outside world to the presence of their students in the classroom. This goal can be partially achieved by resorting to authentic materials employed in teaching. Here, the word *"authentic*" seems to be magical in the sense that it covers the words "g*enuine,"* "*real", "legitimate*," and "*original.*" Perhaps an underlying reason for this may be the point that authentic language materials are extremely diverse, they surround everyone and everywhere in daily life. Among various types of authentic materials, the most common can be labelled as texts, audio clips or videos that were created for a native speaking audience, as opposed to a student audience. In addition, news interviews, think novels, movies and cookbooks are also popular authentic material.

In the arena of language teaching, while there has been an ongoing demand from language teachers for the use of authentic materials in foreign language instruction and teaching materials development (e.g., Burns, Gollin, & Joyce, 1997; Carter & McCarthy, 1997; Porter & Roberts, 1981; Sherman, 2003) there are also language teachers whom are against and say "no" to authentic materials. Although language teachers are aware of the importance of authenticity and they would prefer to use authentic materials in the classroom, they are biased in the sense that it is not always easy to find the right materials for the students and their language levels. On the other hand, fortunately today, technology makes these authentic materials easily accessible for our classrooms. However, the vital question is "do language teachers just know how and where to find them?"

1 Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Due to the development in technological influence on education, materials in language curricula have begun to be built upon digital platforms, which offer variety and provide enrichment in teaching-learning process. As Tüm and Parmaksız stated "selecting an appropriate basis for teaching is one of the most important decisions a teacher is liable to make in shaping the content and nature of teaching and learning" (2017:367). Among these materials, e-texts and online components of course-books, separate digital platforms constructed to improve writing, reading, vocabulary, and grammar can be counted as the mostly used ones. While some are designed for classroom use to foster teachers' teaching via visual support and richer content, some are intended to be used by learners outside the class, offering more opportunities for language exposure and promoting learner autonomy as well. These innovative tools have brought about new requirements and skills.

The aims of the present study are twofold; The first aim is to look at some of the basics of finding authentic materials online, and the best resources for incorporating relevant, engaging materials in the foreign language classroom. The second aim is to investigate English teachers and teacher candidates' awareness of digital materials, their frequency of using the digital platforms they are required to use, their required skills to use these platforms and their attitudes and perceptions in relation to using digital platforms in the language teaching-learning process.

2. AUTHENTICITY IN LANGUAGE TEACHING CONTEXT

Although the adoption of authentic materials in teaching and practicing listening is widely cited and acknowledged in pedagogical ESL studies and references, it seems that there is no clear-cut definition of what authenticity is. In defining authenticity there are many ways, each of which focusing on one or several aspects. Porter and Roberts's (1987) definition, for example, "emphasizes the purpose and intention related to the production of the piece of discourse in question". They refer to authentic texts as those "instances of spoken language which were not initiated for the purpose of teaching . . . not intended for nonnative learners" (p. 177). Rogers and Medley (1988), on the other hand, stress the naturalness of language and context. They state that authentic texts are those that "reflect a naturalness of form and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers" (p. 468). As can be observed these researchers basically define authentic materials as texts produced by native speakers for native speakers. Whatever aspect a definition might

emphasize, Rogers and Medley argue that in identifying authentic materials the criteria should focus more on the "quality, appropriateness, and 'naturalness' of the language itself rather than the source and purpose of the sample" (p. 467).

Authentic materials can be seen as the building blocks of culture and everyday experiences taking place in the target language. However, unlike textbooks, worksheets and other materials created specifically for foreign language learners, authentic materials were generally created by and for native speakers. Therefore, one of the most important reasons to use authentic materials in your foreign language classroom is that they expose students to the target language in context. When compared to the traditional language classroom which focuses on grammar drills or vocabulary definition memorization, authentic materials can have the impact of boosting language learning through conveying meaning and associations which can be related to real-life settings.

Authentic materials also allow language teachers to highlight students' outside interests. Teachers can use authentic materials to incorporate everything from literature and art to funny movies and sports programs in their lessons. Entertaining materials as such have the power to attract student attention and increase motivation to learn overall. More broadly, no matter what type of authentic material is chosen by the teacher, students will be exposed to target language cultures and teachers can assist in preparing them for interactions with native speakers.

3. TECHNOLOGY IN THE LANGUAGE CLASSROOM

In the last decades, technology has played an important role in supplementing course books. Research has shown that in some countries many language learners prefer to spend more time using personal computers, watching television, or listening to a CD rather than working with a course book.

Teacher educators have reemphasized the urgent need to equip teachers with basic information and communications technology competence (e.g., Hampel and Stickler, 2005) and electronic literacy skills (e.g., Fuchs, 2009). For instance, the benefits of using wikis and blogs for peer editing (Kessler, 2009) and reflective and collaborative writing in foreign language instruction have been well established (Mak & Coniam, 2008; Warschauer, 2010).

Recently new media, such as chat lines, Facebook and other social networking cites, blogs, virtual worlds, and cell phones have started to be used not only as ways to transmit language learning materials but as means for providing opportunities for communicative interaction. The advantages of making use of technology can include:

- the motivational and experiential benefits of multimodal representation of the language;
- opportunities for listening to and observing proficient language users communicating;
- opportunities for revisiting language activities and experiences;
- opportunities for personalization of the course by the learners;
- opportunities for interaction at a distance;
- a match with the expectations of new generations of language learners.

On the contrary to the advantageous aspects, many people would also argue, that many materials that use new technologies have shortcomings because they:

- are too expensive;
- are dependent on proper maintenance of equipment;
- just repeat the activities of textbooks in less effective ways;
- dehumanize language learning by reducing human interaction;
- are driven by the possibilities of the technology rather than by principles of pedagogy.

Most of the above complaints seem to be about the abuse of new technologies rather than their potential and it is likely that in the future technology-driven materials will be developed which are more economical, humanistic, principled, and effective.

Judging whether materials are authentic or inauthentic lies on the simple process asking oneself as a language teacher, for who was the intended audience? The expected answer should be native speakers rather than students. Therefore, the designer of the authentic material needs to be a native or fluent speaker. With the aim of exposing students to target language culture, a language teacher would probably also prefer materials that haven't been translated and are in its original

form- the source language. Along these lines, it must be noted that if a language teacher searches online for authentic material, it would be wiser to use search engines which are located in the foreign language country.

4. DIGITAL RESOURCES FOR AUTHENTIC MATERIALS IN LANGUAGE TEACHING

4.1 Digital Libraries

In the quest for authentic materials online, generally the first step would be to address Digital libraries. Through these libraries students, just like native speakers, can reach a plethora of target language fiction and non-fiction, videos and audios.

Language teachers and students beginning to explore digital libraries in their target language should at first simply choose a city where the target language is spoken and investigate what is offered online by their municipal libraries. This search can be furthered with national library digital collections and even local universities can be searched for free digital public offerings.

Again, Fluentu underlines "language teachers and students can expand their search by addressing internationally focused catalogues or even online libraries which have a specific linguistic focus. Just to name a few, the following presents some examples:

- The Internet Library for Librarians has a list of international public access catalogues online.
- Columbia University has rounded up digital libraries and catalogues from across Africa/relevant to Africa."
- The European Library offers access to 48 national libraries throughout the continent.

4.2 Public Domain Databases

Educators, notably language teachers may have experienced a situation where a popular public domain book has outlived its terms of copyright and as result is offered free of charge for public usage. However, if a teacher or student is in search of a specific material like an individual text, or work of a certain writer or type of genre that is studied in the class, then browsing digital libraries can be more effective and useful. While one is searching for something specific, it may

be inescapable to come across other types of material which can be employed in future lessons.

One must not forget that copyright laws can change from country to country. In terms of authentic materials, some examples of online databases can be fruitful to language teachers because they offer public domain texts that can be adapted to classroom purposes. The Online Books Page by the University of Pennsylvania, Project Gutenberg and Gallica are the most favorite ones.

4.3 Digital Newspaper Archives

Newspapers that are in the target language are a most common type of authentic material which most foreign language teachers are familiar with in their classrooms.

The language of reporting is generally concise and embeds an array of vocabulary and idioms. Through newspapers students are exposed to current affairs, information on politics and the cultural issues etc. of the country in which the target language is used.

The following examples are links where language teachers can find newspaper articles in the target language; The International Coalition on Newspapers, World-Newspapers.com and The ipl2 international media database are still remain useful.

As a language teacher, one can become familiar with a vast range of target language publications which can be traced to the countries and continents where the target language is spoken. Once the teacher becomes familiar and accustomed to these databases, the teacher will be able to use these authentic materials in the designing of their lesson plans. To note, newspapers which have achieved the aims presented in the lesson plans can be distinctive and become fixtures for the teacher, making the search faster and relevant.

4.4 YouTube

A language teacher needs not to depend solely on written texts as authentic material. For example, YouTube is an effective alternative for authentic material on spoken communication. The videos which are loaded on YouTube can provide as a source of spoken discourse where the students can have access to pronunciations, examples of distinctive dialects and accents.

YouTube itself is also a kind of library which can be searched for specific authentic materials that can be added to foreign language lesson plans. After careful selection, YouTube clips and the video materials offered should be considered as authentic materials that can be used and adapted to language lesson plans. The YouTube homepage presents the users various topics that can be covered in the classroom. It depends on the language teacher's purpose and creativity to select what to use. For ex. in a lesson on travel issues, the teacher can make use of clips based on hotels and travel experts speaking.

4.5 Television, video and language learning

The prime time of developments in the use of television and video for language learning was undoubtedly the 1980s and into the early 1990s, following the availability of cheap and reliable video recorders as well as agreements with broadcasters for the use of off-air recordings for educational use. During this period, the paradox of television as a medium of language learning was well expressed by Cooper, Lavery & Rinvolucri (1991: 11): 'Video is a supercharged medium of communication and a powerful vehicle of information. It is packed with messages, images and ambiguities'. In other words, the language of broadcast programmes comes too quickly for learners and there is too much of it. It is all too often culturally bound or bound in contexts which may be unfamiliar to foreign language learners.

As Vanderplank (1993) wrote in his article stressing that television is essentially a verbal medium, while video made popular television programmes available for use in the language classroom, it failed to make programmes accessible to language learners. Many authors have promoted television and video as ideal means of showing not only authentic language but also the culture of the language being taught, both high culture (sometimes called big *C* culture or cultural products) and low culture (daily customs and practices, lifestyles, sometimes referred to as little *c* culture). Within the survey period, Kramsch & Andersen (1999) provide a very useful analysis of how multimedia technology (audio-visual essentially) can be used to teach language in its authentic cultural context. They argue that this represents a double challenge for language learners and teachers. On the one hand, the computer gives learners access to authentic video footage and other cultural materials that can help them get a sense of the socio-cultural context in which the language is used. On the other hand, CD-ROM and DVD multimedia textualize this context in ways that need to be 'read' and interpreted. They

provide an insightful analysis of the interaction of text and context in a multimedia Quechua language program, and make some practical suggestions for teaching foreign languages through multimedia technology.

4.6 Podcasts and Radio

Podcasts and radio programs can be implemented by language teachers as rich sources for speaking, exposing students to the target language pronunciation and accents. Radio programs can be relied on for providing formal speech (e.g. BBC for Standard English) and podcasts depending on the programs are generally popular for younger students. Podcasts can shortly be described as episodic audio programs that can be downloaded onto computers or phones.

Language teachers desiring to enrich their lessons can find websites on radio shows and podcasts from the networks in the target language. Language teachers and students can search iTunes for the most popular podcasts offered from different countries. Podcasts generally reach educational and entertaining purposes. Teachers can diversify their lessons and include their students from all proficiency levels. And it is possible to address the interests of these students.

These types of digital resources are very suitable as authentic foreign language materials. Students can be exposed to target language cultures in their classrooms and retain new language skills all dour areas of speaking, listening, reading and writing.

4.7 Collaborative Tools

Students also need to work co-operatively. Below there are examples where language teachers can get their students to work collaboratively on a digital platform.

4.7.1 Google Documents

Teachers aiming to assign their students a group work or project and also Smartboards in their language classrooms can use Google Documents (Google Docs). Teachers can load their Google Drive with many documents and even start new documents and activities with this instrument. Especially writing activities including two or more students can be easily conducted through Google Documents.

4.7.2 Facebook

Facebook is a digital platform which is perhaps the most popular among students. Teachers can form Facebook groups and the class can have conversations with each other. Also, through Facebook it is possible for teachers and students to have contacts and conversations with native speakers of the target language.

4.7.3 Blogs

Teachers can start a blog for the class and students can make additions to a blog post. Teachers can also design a class website with ed2go's Creating a Classroom Website. This is an online course which can be purchased and set up for effective use in six weeks.

Teachers can organize assignments on the website and create WebQuests for their students.

4.7.4 Skype

Skype is a free online video chat program which provides a useful way for connecting people and groups across the world. Language teachers can provide their students the opportunity to interact with a native speaker in the native environment through Skype.

Language and culture cannot be separated; therefore, students will have a chance to use the target language in the cultural context of the native environment. This can be an interesting and motivating experience in langue learning.

4.7.5 Zoom

Another recent source of free video conferencing is called Zoom. It is similar to Skype. However, there are a number of extra features which are particularly useful for collaboration. Here, there are "Zoom rooms" which enhance collaborative work and it is even possible to have conversations with other classrooms around the world. Another advantage that Zoom has over Skype is that record conversations can be recorded and used later for assessment and feedback purposes.

5. RESEARCH QUESTIONS

In this research, several research questions have been recognized related to the issues on awareness of the authentic digital materials among teachers and teacher candidates. The research questions are:

1 - To what extent do teachers and teacher candidates aware of the authentic digital material tools and what are the common digital resources for authentic materials in language teaching?

2 -Does the use of digital materials contribute to the authenticity of materials in language teaching?

3 - How important do language teachers and student teachers consider technology implementation in their language teaching?

6. METHOD

This study will aim to increase awareness of the digital language materials among teachers and teacher candidates. The design of the methodology corresponds to the above purpose. The present study was designed as descriptive study. A questionnaire was distributed to teacher and teacher candidates. Only English as a foreign language (EFL) teachers and 4th grade students from the department of English language teaching constituted the participants. For this research, quantitative data was collected from a total of 30 participants. The participants consisted of: 8 EFL teachers who had graduated from the department of English language teaching, and 22 participants who were 4th grade students from the department of English language teaching. 20 of the participant's ages were between 20 and 24, 2 of the participant's ages were between 25 and 30, and 8 of the participant's ages were above 30. The questionnaire was based on digital material development tools and the participants' perceptions towards digital materials. The questionnaire was prepared with Google forms and the results were collected with the same tool.

7. FINDINGS AND RESULTS

Research Question: To what extent do teachers and teacher candidates aware of the authentic digital material tools and what are the common digital resources for authentic materials in language teaching?

In the questionnaire, it is asked to the participants that which materials or material design tools have you heard before? The results of the questionnaire are show in the Table 1. It can be seen that most of participants know tools that are TED talks, Prezi and Socrative. The interesting finding is that Lingleonline and Wingclips were not heard or used by any participant. Moreover, 17 out of 20 tools were heard by less than 10 participants.

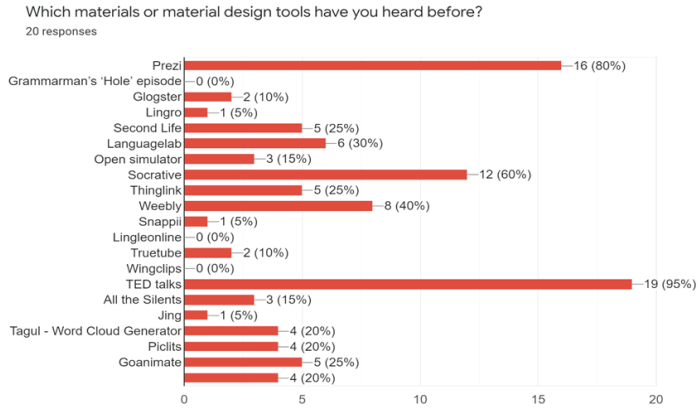


Table 1: digital resources for authentic materials

Research Question: Does the use of digital materials contribute to the authenticity of materials in language teaching?

A great amount of participants mentioned that the use of digital materials contributes to the authenticity of materials in language teaching in many ways. They also pointed out that they used digital sources for vocabulary teaching and for teaching integrated skills. For example, one respondent stated, "the use of internet and smart board in the classroom has facilitated my students' acquisition of vocabulary" (P3). Others mentioned "flexibility" and "spontaneity," especially with regard to using the Internet in class (e.g., for pulling up images of key vocabulary words). According to P6. "being able to use the smart board in the classroom gave me flexibility. I used the Internet spontaneously for especially vocabulary teaching I can give many examples of it." Moreover, student teachers said

that they used technology and found it "engaging" and "motivating". They say "students during their practicum period liked it." According to P8, "(t)echnology provides me with more innovative ways of delivering a lesson and ways to motivate students in a class." Additionally, P15 stated: "I remember, for example, using YouTube for warm-ups, in order to give a cultural reference from a midterm by showing my learners a scene from Süper Baba on YouTube. It was really authentic, cultural and they loved what it".

Research Question: How important do language teachers and student teachers consider technology implementation in their language teaching?

As for the collection of data for this issue participants have been asked 6 related questions. The questionnaire included the digital material development tools and their perceptions toward digital materials. The questionnaire was prepared with Google forms and result was collected with the same tool. The answers are based on 5 point Likert scale.

The means scores of the 6 statements are calculated. The first statement was that if the participants believe digital materials are very effective in language teaching or not. The mean value for this statement was 4,4 which shows that participants agree that digital materials are very effective in language teaching. The second statement was that if the participants believe digital materials are easily accessible or not. The mean value for this statement was 3,6 which shows that most participants agree with the statement. Another statement that was asked was if the participants believe developing digital materials is time-consuming or not. The mean value for this statement was 2,6 which shows that most participants does not agree with this statement. Another statement that was asked was if the participants believe if developing digital materials require too many skills or not. The mean value for this statement was 3,2 which shows that most participants neither agree with the statement nor disagree with it. Another statement that was asked was if the participants believe if there is not enough ready-to-use digital material or not. The mean value for this statement was 2,8 which shows that most participants believe that there are enough ready-to-use digital material. Final statement that was asked was if the participants believe if there is no time left to use digital materials during a course or not. The mean value for this statement was 2,6 which shows that most participants does not believe there is no time left to

use digital materials during a course. There was no interesting result in this part of the questionnaire.

8. CONCLUSION

According to the aims of the study which are focusing on finding authentic materials online, and the best resources for incorporating relevant, engaging materials in the foreign language classroom and to investigate English teachers and teacher candidates' awareness of digital materials, their frequency of using them, it may be concluded that the use of digital materials contributes to the authenticity of materials in language teaching in many ways. Moreover, Aksu Ataç, in the light of the findings of her previous study, stated that "it will be pedagogically useful to attach more importance to authentic assessment in curriculum and educational programs of language teaching" (2012:16). On the other hand, most of the teachers and the teacher candidates do not aware of the many tools that helps to develop digital materials for language learning. Thus, some major challenges such as teacher candidates lack of training and/or negative prior experience using technology as well as a mismatch between self-rated proficiency in technology tools and the frequency of use of these tools in their classrooms. That is to say, student teachers need to be encouraged and trained to use digital tools in their classrooms.

Under the light of the results of the study, some suggestions would be listed. First of all, in order to promote student teachers' professional development teacher educators should create setting to implement tools like blogs and discussion forums, or course management systems. Secondly, implementing technology in language teaching settings should be made an integral part of every practicum period since experienced teachers use various digital tools. Similarly, training language learners in using technology should be a required component of the syllabus of any language teaching department.

REFERENCES

Aksu Ataç, B. (2012). Foreign language teachers' attitude toward authentic assessment in language teaching. The Journal of Language and Linguistic Studies, 8 (2), 7-19. http://www.jlls.org/vol8no2/7-19.pdf

Burns, A., Gollin, S., & Joyce, H. (1997). Authentic spoken texts in the language classroom. Prospect, 12, 72

Carter, R., & McCarthy, M. (1997). Exploring spoken English. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cooper, R., M. Lavery & M. Rinvolucri (1991). *Video*. Oxford: Oxford University Press.

Egbert, J., Paulus, T. M., & Nakamichi, Y. (2002). The impact of CALL instruction on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. Language Learning and Technology, 6(3), 108–126. doi:10.1.1.92.5333

Fuchs, C. (2009). Digital natives and their self-rated electronic literacy skills: Empirical findings from a survey study in German secondary schools. In R. Oxford & J. Oxford (Eds.), Second language teaching and learning in the next generation (pp. 31–52). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.

Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. Computer Assisted Language Learning, 18, 311–326. doi:10.1080/09588220500335455

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. Language Learning and Technology, 13(1), 79–95.

Kramsch, C. & R. W. Andersen (1999). Teaching text and context through multimedia. *Language*

Learning & Technology 2.2, 31–42.

Luke, C. L., & Britten, J. S. (2007). The expanding role of technology in foreign language teacher education programs. CALICO Journal, 24(2), 253–267.

Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. System, 36, 437–455. doi:10.1016/j.system.2008.02.004

Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. ELT Journal, 36, 37–47. doi:10.1093/elt/36.1.37

Porter, D., & Roberts, J. (1987). Authentic listening activities. In M. Long & J. Richards (Eds.), Methodology in TESOL (pp. 177–190). Rowley, MA: Newbury House.

Robert Vanderplank (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. Language Teaching, 43, pp 1-37 doi:10.1017/ S0261444809990267

Rogers, C., & Medley, F. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 21, 467–478. doi:10.1111/j.1944-9720.1988.tb01098.x

Sherman, J. (2003). Using authentic video in the language classroom. Cambridge, England: Cambridge University Press

Tüm, G. & Emre, Parmaksız G. (2017). Comparison of Speaking Activities in Turkish and English Language Teaching Coursebooks Regarding Self-Assessment Grid of CEFR. Journal of Language and Linguistic Studies, 13(2), s.367-378.

Vanderplank, R. (1993). A very verbal medium: Language learning through closed captions. *TESOL Journal* 3.1, 10–14.

16

AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI BAĞLAMINDA ÇOKDİLLİ EĞİTİM İZLENCELERİ

Bengü Aksu Ataç[1]

1.GİRİŞ

Günümüzde "küreselleşme", "çok kültürlülük", "bilgi toplumu" gibi kavramlar hem ulusal hem de uluslararası ilişkileri birçok yönden etkilemektedir. Konuya yabancı dil öğretimi penceresinden bakıldığında ise "çokdillilik" ve çok kültürlülük" kavramlarının dil öğretim programlarının temelini oluşturduğu görülmektedir. Bu kavramlar, "hayat boyu öğrenme" ve "öğrenen özerkliği" kavramıyla birlikte Avrupa dil politikalarının da odak noktasını oluşturmaktadırlar. Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en çok öne çıkan konulardan bir tanesi dil politikalarıdır. Konsey, Avrupa'nın geleceği için "çok kültürlü, çok dilli" bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır" (Demirel, 2003:241). Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarının yine Demirel'in ifade ettiği gibi "Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir" (Demirel 2003:18). Ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine büyük önem verilmesine rağmen elde edilen sonuçların hiç de iç açıcı olmadığı göz önüne alınırsa bu önerinin dikkate alınması yerinde olacaktır.

Çok dilliliğin hayata geçirilmesi için, nerdeyse tüm eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimi üzerinde büyük bir titizlikle durulmaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa vatandaşları, iki, üç hatta daha fazla yabancı dil bilen, öğrenen özerkliğine sahip bireyler olarak tanımlanmaktadırlar. Güler'in belirttiği gibi "giderek her alanda yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin sonucunda Türk insanının da birden fazla yabancı dil öğrenme isteği artmaktadır. Bu isteğin en somut

1 Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

göstergesi ise özellikle son yıllarda sayıları giderek artan özel okulların ana sınıflarından itibaren yabancı dil derslerine yer vermeleri ile tespit edilebilir" (2005:90). Toplumdaki bu yabancı dil öğrenme gereksinimini karşılayabilmek için nitelikli ve bilgilerini sürekli güncelleyen, yeni eğitim ve öğretim teknolojilerini kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Polat'ın da (2001:30) ifade ettiği gibi, Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimiyle doğrudan ilgili olan yönelimini ve bu bağlamda öngördüğü eğitsel çerçeveyi tartışmadan, ülkemizdeki yabancı dil eğitimine yönelik öneriler geliştirmemiz artık olanaklı değildir.

Avrupa konseyi 2001 yılında belirli bir öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesini değerlendirmek için kullanılacak derecelendirme ölçekleri geliştirirken kaynak olacak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP)'nı yayınlamıştır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı "müfredat ve izlence gelişimi, ders kitabı yazımı, öğretmen yetiştirme ve değerlendirme açısından başvurulan önemli bir referans belgedir" (Tüm, g. 2013:918). Çok dilli ve kültürlerarası eğitimi hedefleyen bir eğitim programının hazırlanmasında "eğitim izlencesi" kavramının ele alınması büyük önem taşımaktadır. ADOÇP mikro ve makro düzeyde eğitim izlencelerini irdeleyerek tüm eğitim programlarının birbirleriyle gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde nasıl tutarlılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu görüşten yola çıkılarak gerçekleştirilecek bu çalışmada temel amaç ADOÇP'in temel ilkelerini anlayarak çok dilli ve çok kültürlü eğitim programlarına bir bakış açısı oluşturmaktır.

1.1. Avrupa'da ve Türkiye'de Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en çok öne çıkan konulardan bir tanesi dil politikalarıdır. Bu bağlamda, farklı kültürlere sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi ve ortak bir bilincin oluşturulabilmesi ancak ortak iletişim sistemleri ile sağlanabilecektir. 2001 yılının 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan edilmesi ve bu kapsamda düzenlenen etkinlikler, Avrupa'daki çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle, Avrupa konseyi 2001 yılında belirli bir öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesini değerlendirmek için kullanılacak derecelendirme ölçekleri geliştirirken kaynak olacak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP)'nı yayınlamıştır. Bu sayede, tüm Avrupa'da dil eğitim izlenceleri, programları, sınavlar, ders kitapları, vb. gelişimi için genel bir temel oluşturulmuştur. Bu çerçevede, dil öğrencilerinin dili iletişim için kullanırken nelere

dikkat etmeleri, hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğinin yanı sıra dilin oluştuğu kültürel yapı da kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. ADOÇP'nin bir diğer önemli özelliği ise öğrencinin yaşam boyu öğrenme aşamasındaki gelişimini ölçen yeterlik düzeyini tanımlamasıdır (ADOÇP, 2001:1). ADOÇP modern diller alanında çalışan uzmanlar arasında iletişimin önündeki engelleri aşmayı ve Avrupa'daki dil öğrenimini standartlaştırmayı amaçlamaktadır. Bir başka deyişle, Little'ın altını çizdiği şekliyle ADOÇP "dil eğitimi politikasının geliştirilmesinde, dil müfredatının inşasında, dil öğrenme ve öğretiminin uygulanmasında ve dil öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde sürekli uluslararası işbirliğinin temeli olarak sunulmaktadır" (2006:169). ADOÇP'nin genel amaçları; "dil öğrenme programlarını ve niteliklerini daha şeffaf hale getirmek, dil yeterliliğini tanımlamak için iyi belirlenmiş nesnel ölçütler oluşturmak, yeterliliklerin karşılıklı tanınmasına yardımcı olmak ve böylece Avrupa hareketliliğini kolaylaştırmak" olarak sıralanabilir(Council of Europe, 2001, p. 1). ADOÇP'nin geliştirilmesinde kullanılan yaklaşım "eylem-temelli yaklaşım" olarak adlandırılmakta ve bir dilin kullanıcılarını öncelikle belirli bir ortamda ve belirli bir eylem alanında yerine getirilecek görevleri olan 'sosyal aracılar' olarak görmektedir (Council of Europe, 2001:9). Bu yaklaşımdaki en önemli unsurlar, dil öğrenmede gerekli olan becerilerin geliştirilmesinde can alıcı öneme sahip olan iletişimsel dil yeterlilikleri, dil etkinlikleri, dil kullanım alanları, görevler ve stratejilerdir.

Ülkemizde 2000li yılların başından itibaren Avrupa Birliği ile uyum politikalarını benimsemiş ve dolayısıyla eğitim kurumlarının da bu sürece uygun hale getirilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu bağlamda küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmenin ve öğretmenin önemine paralel olarak yabancı dil eğitimi alanındaki çalışmalar lokomotif görevi görmüştür. Nitekim bu noktada gerek teorik gerekse uygulamaya yönelik yapısı ile ADOÇP Türkiye'de yabancı dil öğretimi politikalarına yön vermiştir. Avrupa Birliği'nin dil politakalarını çok dilliliğe göre düzenlemiş olduğu bir gerçektir. Çok kültürlü çok dilli Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde milli dil politikasının belirlenmesinin de aynı doğrultuda olması beklenmektedir. Demirel'in ifade ettiği gibi "çok dil bilerek yetişen bireylerin öncelikle Türkiye'de daha sonra da Avrupa'da daha iyi iş ve çalışma olanaklarına kavuşması bu düşüncenin ülke genelinde yaygınlaşmasına ve kabul görmesine neden olacaktır. Bireyin çok dil öğrenmeye güdülenmişlik düzeyi toplumsal ve ekonomik istemlerle doğru orantılı olarak gelişecektir" (Demirel, 2005:77). Türkiye'de ADOÇP ile ilgili ilk kapsamlı çalışma olan Avrupa dil Gelişim Dosyası(ELP) projesi, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda

2001 tarihinde alınan bir makam onayı ile başlatılmıştır. Bu uygulamanın özellikle özel okullarımızda yani yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselere doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Bu tarihten sonra, ülke genelinde birçok pilot çalışma uygulanmış ve birçok ADGD geliştirilmiş ve Avrupa Konseyi tarafından akredite edilmiştir.

1.2. Eğitim İzlenceleri, ADOÇP ve Çokdillilik

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı eğitim izlencesi kavramının sadece okullarla sınırlı olmadığı konusunda ısrarcı bir tutum izlemekte ve eğitim izlencesini "bir kurumun kontrolü altında olsun ya da olmasın, bir dizi eğitim tecrübesi yoluyla bir öğrenci tarafından seyahat edilen yol" olarak tanımlamaktadır(Council of Europe, 2001:9). Demirel'in ifade ettiği gibi "çok dil bilerek yetişen bireylerin öncelikle Türkiye'de daha sonra da Avrupa'da daha iyi iş ve çalışma olanaklarına kavuşması bu düşüncenin ülke genelinde yaygınlaşmasına ve kabul görmesine neden olacaktır. Bireyin çok dil öğrenmeye güdülenmişlik düzeyi toplumsal ve ekonomik istemlerle doğru orantılı olarak gelişecektir" (Demirel, 2005:77). Bu bağlamda, yenilikçi yöntemlerin eğitim süreci içerisinde uygulanabilmesi için sınıf içi ve dışı tüm eğitim ortamlarının göz önüne alınması ve çok dilli, çok kültürlü öğrenci merkezli eğitim süreçlerinin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Çok dilli yaklaşım, öğrenenlerin öğrenmeleri ve edinmeleri gereken belirli diller üzerinde değil, bireysel çok dillilik dağarcığını geliştirmeye odaklanır. Çok dilli ve kültürlerarası bir eğitim izlencesinin özellikleri, bu eğitim sisteminin bakış açısının dayandığı değer ve ilkelerden kaynaklanmaktadır. Böylesine bir eğitim izlencesinin temel prensipleri, Beacco ve arkadaşları tarafından şöyle sıralanmıştır:

" - dil repertuarlarını genişletme ve sürdürme;

- kendilerini ana dillerinde yapılandırma;

- kendilerinin ve / veya ebeveynleri isterse, bölgesel, azınlık veya göç dilini öğrenme;

- toplumda yaşam için gerekli olan dil yeterliliklerini edinme

- yeni formlar üreten ve hayal dünyasına kapı açan tüm dillerin yaratıcı potansiyelini kavrama

- sosyal kullanıma ve özellikle diğer konulara özgü olan ve okulda başarılı olmak için gerekli olan dil ve söylem türlerini öğrenme" (2010:19) .

Ayrıca, çok dillik ve çok kültürlülük üzerine yoğunlaşan bir eğitim izlencesi, eğitim boyunca yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla insan dilinin çeşitli yönlerinin belirli seviyelerde veya belirli konularda ne kadar vurgulanması gerektiğine karar verme, yani iletişim yetkinliklerinin, kültürlerarası yetkinliklerin, estetik ve edebi deneyimlerin yerini belirleme noktasında yol gösterici olamlıdır. Yani, yansıtma yeteneğinin kazanılması, disiplinler arası stratejilerin geliştirilmesi, özerklik gelişimi ve bilişsel gelişim, eğitim izlencesinin çeşitli aşamalarında yer almalıdır.

Çok dilli ve kültürlerarası eğitim, çeşitli düzeylerde eğitim izlencesi eylemi ile teşvik edilebilir. Bu düzeyler; kazanılacak hedeflerin, amaçların ve yeterliliklerin tanımı, içerik ve faaliyetler, değerlendirme yöntemleri, test edilmiş ve benimsenen yaklaşımlar ve yöntemler, öğretim yardımcıları ve eğitim öğretmenler için öncelikler ve öğretim ekiplerindeki işbirliği olarak sıralanabilir.

Çok dilli ve çok kültürlü eğitime izlencedeki doğru yerini vermeye çalışmak, bazen onu kökten değiştirmek anlamına gelebilir. Ancak, bu değişiklikler eğitim sistemlerinin veya okullarının eski izlencelerinin tamamen yok edilmesi anlamına gelmemektedir. Bir başka deyişle, öğretilen dillerde belirli yetkinlikleri edinme veya izlencedeki konularda uzmanlaşma hedefinden vazgeçilmesi söz konusu olmayacaktır. Aksine, değişiklikler mevcut eğitim izlencesini temel alacak ve bunların ne kadar ileri gidebileceklerini ve güncellenebileceklerini belirleyecek düzenlemeler olarak düşünülmektedir.

Bu noktada sorulması gereken asıl can alıcı soru "ADOÇP'nin çok dilli ve çok kültürlü eğitim tanımı bu aracı daha tutarlı bir şekilde kullanmamıza nasıl yardımcı olabilir? Bu yolla, yani böyle bir eğitim izlencesi ve böyle bir araç kullanarak öğrencilerin çok dilli ve çok kültürlü bir toplumda aktif, sorumlu ve bağımsız bir rol oynamaları için ihtiyaç duydukları kültürlerarası yetkinliği geliştirmelerine nasıl yardımcı olabiliriz? Çok kültürlü ve kültürlerarası eğitim, dil öğretimi ile ilgili çeşitli konuların ve dil öğrenme süreçlerinin ne kadar tümleşik olduğuna bakılmaksızın, çok çeşitli bağlamlarda gerçekleştirilebilir.

2. Eğitim İzlenceleri'nin Tanımları ve Türleri

Eğitim izlencesi ki daha önceleri bilinen ve daha yaygın kullanılan haliyle "müfredat" kavramı üzerinde anlaşmaya varılmış kesin bir tanımı olmayan ve tespit edilmesi oldukça zor bir kavramdır. Eğitim izlencesinin geliştirilmesi için en önemli zorluklardan biri, içerisinde barındırdığı çeşitli bileşenleri arasında denge

ve tutarlılık yaratmaktır. Bu bileşenler göz önüne alındığında Walker'ın (1990) nispeten daha basit bir eğitim izlencesi tanımı öne sürerek üç ana planlama unsurunu içerdiği görülebilir: içerik, amaç ve öğrenme organizasyonu. Bununla birlikte, özellikle yabancı dl eğitimi programları penceresinden bakıldığında eğitim izlencelerinin tasarım ve uygulama deneyimleri, daha ayrıntılı bir bileşen listesinin yararlı olacağına dikkat çekmektedir. Bu nedenle, konuya farklı yönlerden yaklaşan eğitim izlencelerine göz atmak yerinde olacaktır.

2.1. Farklı İzlencelere Farklı Bakış Açıları

Konu ile ilgili alan yazın tarandığında, "eğitim izlencesi" olarak ifade ettiğimiz kavramın sayısız tanımı olduğu bir gerçektir. Bu noktada, kavramın özünde bulunan "ders", "plan", "öğrenme" gibi sözcüklerden yola çıkılarak en genel ve basit haliyle "öğrenme planı" demek ve böylelikle belirli eğitim düzeyleri, bağlamlar ve ortamlar için kendi yorumlarını ekleyerek ayrıntılı inceleme olanağı sağlamak yanlış olmayacaktır.

Eğitim izlencelerinin çeşitli düzeylerinden ve farklı bağlamlardan söz edildiği için bunlar arasında bir ayrım yapmanın çok yararlı olduğu kanıtlanmıştır. Van den Akker ve arkadaşları bu düzeyleri şöyle sıralamışlardır:

- supra: uluslararası, karşılaştırmalı
- makro: sistem, toplum, ulus, devlet
- meso: okul, kurum, program
- micro: sınıf, grup, ders
- nano: bireysel, kişisel.

Yukarıda sözü edilen *Makro* ve *mikro* düzey eğitim izlenceleri eğitim alanında en çok bilinen ve oldukça yaygın olan düzeylerdir. *Supra* düzeyi ise, ortak amaçlar ve çerçevelerin belirlendiği, uluslararası dil politikalarının tartışmalar yoluyla giderek daha görünür hale geldiği günümüzde artık daha ön plandadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni işte tam da bu noktada verilebilecek en iyi örneklerden biridir. Artık tüm dünyada gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun ülkeler eğitim verimliliklerini PISA ve TIMSS gibi büyük ölçekli çalışmalar yoluyla karşılaştırmak istemektedir. *Meso* düzeyi ise, okulların kendi profillerini geliştirmede aktif olması gereken durumlarda özellikle belirgindir. *Nano* düzeyi eğitim izlenceleri, yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim için bireysel

sorumluluklar alma konusunda giderek artan bir bakış açısı ile yakından ilgilidir. Yine Van den Akker ve arkadaşları eğitim izlencelerinin üç genel sınıflandırmasını Tablo 1'deki gibi detaylandırmışlardır.

Amacı	*İdeal*	-Vizyon (bir izlencenin altında yatan gerekçe veya temel felsefe)
	Biçimsel/ Yazılı	- izlencede belirtilen niyetler belgeler ve/veya materyaller
Uygulanan	*Algılanan*	-Kullanıcıları (özellikle öğretmenler) tarafından yorumlandığı şekliyle eğitim izlencesi
	İşletme	-Gerçek öğrenme ve öğretme süreci
Ulaşılan	Deneysel	-Öğrenciler tarafından algılanan öğrenme deneyimleri
	Öğrenilen	-Öğrencilerin öğrenme çıktılar

Tablo 1: eğitim izlencelerinin sınıflandırılması (Van den Akker et al. 2010:6)

Eğitim izlencelerinin sınıflandırma ve detaylarındaki bu bu farklılaşmanın yanı sıra, izlencelerle ilgili farklı problemlere çeşitli analitik açılardan yaklaşılabildiği görülmüştür. Örneğin, Goodlad (1994) **klasik** izlenceler üzerine odaklanarak, bilginin öğretime ve öğrenmeye dahil edilmesi gerektiğini, **teknik-profesyonel** izlence ile amaçlar, gerçekler ve sonuçlar arasındaki boşlukları nasıl kapatılacağını, **sosyo-politik** izlence ile farklı paydaşların ve kurumların çıkarlarının söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Eğitim izlencesi geliştirme konusunda çalışan bazı bilim insanları, bu sınıflandırma listelerinin oldukça sınırlı olduğunu iddia etmektedirler. Öte yandan, genellikle eğitim izlencelerinin uygulamasında eğitimde neyin yanlış olduğunun irdelenmesine odaklanıldığı için bu tür sınıflandırmalar geliştirme ve iyileştirme bakış açısı için yeterli görünmektedir.

2.2. ADOÇP'e Göre Yabancı Dil Öğretimi Eğitim İzlenceleri

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı geniş ve etkin bir eğitim izlencesi geliştirme sürecine girmek için mükemmel bir referans noktası oluşturmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, ulusal yabancı dil öğretimi eğitim programları ve izlenceleri genellikle mantığa, amaçlara ve içeriğe dayandırılmaktadır. Bunların hepsi ADOÇP'de bağlamdan bağımsız olarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmakta ve ölçeklenmektedir. ADOÇP, yabancı dil öğrenme hedeflerini formüle eder, iletişim hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmak için dil öğrenenlerin ne yapmaları gerektiğini

açıklar ve dil öğrenirken gösterdikleri ilerlemeyi ölçmek için dil yeterlilik düzeylerini tanımlar. Aynı zamanda, yabancı dil öğrenimine geniş bir eğitim izlencesi yaklaşımı ve Avrupa çapında ulusal programların ve materyallerin hazırlanması için ortak bir temel sağlar. Böyle bir izlence bakış açısı içinde; kısmi becerilerin tanınması, genel ve özel dil öğrenme hedeflerinin yapılanması, açık ve etkin dil öğrenme bilincinin yerleştirilmesi yer alır.

ADOÇP'de yabancı dil öğretim programlarının eğitim izlenceleri makro düzeyde Tablo 2'de gösterilmektedir.

Gerekçe*(Rationale)*	Dil öğrenenler, daha geniş bir sosyal bağlamın bir parçası olarak dil etkinliklerini (tasks) gerçekleştiren bireysel ve sosyal ajanlar(social agents) olarak görülür. Bir görev, "çözülmesi gereken bir sorun, yerine getirme yükümlülüğü veya elde edilmesi gereken bir amaç bağlamında belirli bir sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen eylem" olarak tanımlanmaktadır. Dil öğrenimi çeşitli boyutlardan ele alınır: stratejiler, dil etkinlikleri, genel ve iletişimsel yeterlilikler, bağlamlar ve alanlar.
Hedefler ve amaçlar *(aims and objectives)*	ADOÇP tarafından küresel bir ortak referans düzeyi ölçeği sağlanmaktadır. Ayrıca daha sonra bunlar için tek tek betimleyiciler geliştirilmiştir.
İçerik*(content)*	Ulusal ve bölgesel diller için referans düzeyi açıklamaları kamu, kişisel, eğitim ve mesleki bağlamlarda dil faaliyetlerini gerçekleştirmek için gerekli dil içeriğini tanımlar.

Tablo 2. ADOÇP'e göre makro düzeyde yabancı dil öğretimi eğitim izlenceleri bileşenleri. (Van den Akker et al. 2010:9)

Bu tablo göstermektedir ki ADOÇP sayesinde, yabancı dil öğretimi için geliştirilmiş olan eğitim programlarının ve izlencelerinin makro yönlerinin, Avrupa ülkelerinde birbirleriyle tutarlı bir şekilde nasıl yapılabileceği açıkça görülmektedir.

Öğrenme etkinlikleri, öğretmen rolü, eğitim-öğretim materyalleri ve kaynaklar mikro düzeyde eğitim izlenceleri ile ilgilidir. Bunların uygulanması genellikle okulların ve öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ancak, yapılan seçimlerin tutarlı olması ve eğitim izlencesinin diğer bileşenleri ile uyumlu olması çok önemlidir. ADOÇP bu noktada mikro düzeyde eğitim izlencesi geliştirmede Tablo 3'de gösterilen soruları sorar. Eğitim programcısı ve izlence geliştiren uzmanlar bu süreci desteklerken bu soruları yanıtlayabilmeleri oldukça önem arz etmektedir.

Öğrenme Etkinlikleri	Dil öğrenme sürecini hangi etkinlikler geliştirir? Dil etkinlikleri ne zaman öğrenme etkisine sahiptir? Dil öğrenme sürecinin farklı aşamalarında hangi etkinlikler daha yararlı olur? Bir dil etkinliğinin öğrenme etkisi nasıl geliştirilebilir?
Öğretmen Rolü	Dil öğrenme sürecinin geliştirilmesinde hangi öğretmenin müdahaleleri (pedagojik etkileşim, diyalojik söylem ve geri bildirim, metalanguage) etkilidir ve sürecin hangi anında planlanmalıdır?
Malzemeler ve Kaynaklar	Öğrenme etkinliklerinde kullanılacak ADOÇP kaynaklarının seçimi için ölçütler nelerdir?

Tablo 3. ADOÇP'e göre mikro düzeyde Yabancı Dil Öğretimi Eğitim İzlencelerinin Bileşenleri (Van den Akker et al. 2010:9)

ADOÇP'nin eğitim izlenceleri ile ilgili ortaya tüm bu açıklamalar tüm yabancı dil programları için söz konusu olup herhangi bir dile özgü değildir. Bir başka deyişle, Türkçe'nin, İngilizce'nin veya Almanca'nın yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında her hangi bir farklılık göstermemektedir. Öte yandan, çok dilli eğitim izlenceleri ile eğitim aynı mantıksal temele dayanır paylaşır ancak tüm hedefler ve içerikler birbiriyle örtüşmez. Böylece, her dil için kendine özgü farklı etkinliklerin ve materyallerin vurgulanması dil yapıları ve dillerin içerdiği kültürel benzerlik ve farklılıklara odaklanılmış olunur. Diller arasındaki kültürel çeşitlilik bu bağlamda hak ettiği yeterli önemi eğitim izlencelerinde elde etmiş olmaktadır.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çok dilli ve çok kültürlü eğitim-öğretim yaklaşımlarının, ve dolayısıyla eğitim programları ve izlencelerinin, dil öğrenenleri bu süreçte etkin hale getirdiğini, yaptıklarını yansıtma, kendilerini değerlendirme ve bağımsız çalışma becerilerini geliştirdiğini ve böylelikle kendi dil öğrenme süreçlerinin nasıl ve ne kadar gelişim gösterdiğinden haberdar olduklarını vurgulayan bu çalışma, aynı zamanda ADOÇP'nin eğitim programlarına bakış açısı ile bu sürece sağladığı katkıları sunmaktadır. ADOÇP bütünüyle benimsediği eyleme yönelik bir yaklaşım ile dil öğrenme faaliyetlerini gerçekçi ve anlamlı bağlamlara oturtmaktadır.

Eğitim izlencelerinin uygulamaya konmasında çoğunlukla en büyük etki öğretmenler üzerinde gözlemlenmekte ve bunların başarısı öğretmenler tarafından da belirlenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin tüm bu sürece katılımını sağlamak

için, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar ADOÇP modüllerinin yanı sıra ADOÇP'nin tüm ilkelerine aşina olmalı, yenilikçi ve çok dilli programlar sunmalıdırlar. Ancak bu yolla yabancı dil öğretmenleri akılcı ve tutarlı bir yol izleyerek hedefleri paylaşabilecek ve uygulamaya aktif olarak katılabileceklerdir. Uygulamada gözlenebilecek gerçek başarı hedeflerine ulaşabilmek için eğitim programı ve eğitim izlencesi geliştirmede hem eğitim kurumlarının hem eğitim politikalarına yön veren kurumların hem de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik çalışmalarının tümleşik olarak düzenlenmesi kilit noktayı oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (Ed.), Curriculum development re-invented (pp. 16-30). Enschede: SLO. Akker, J. van den (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), International handbook of science education (pp. 421-447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Akker, J. van den., Fasoglio, D., Mulder, H. (2010). A curriculum perspective on plurilingual education. "Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education" published by the Council of Europe(www.coe.int/lang)

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Gouiller, F., et al. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press (available online: www.coe.int/lang).

Demirel, Ö. (2003): Yabancı Dil Öğretimi – Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyas. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması" Ankara: Milli Eğitim Dergisi. 33, Sayı 167, ss.71-82

Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén, & T. Poslethwaite (Eds.), The international encyclopedia of education (pp. 1262-1276). Oxford: Pergamon Press.

Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:6 Sayı.1

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. Language Teaching, 39, 167-190.

Polat, T. (2001): Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 13, S. 29-39.

Tapan, N. (2000). Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei. Ernst Apeltauer (Hrsg.). In Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvilefalt im Unterricht, Heft 24/25, S. 40-60.

Tüm, G. (2013). The Common European Framework of Reference and Turkish Language. International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2, p. 917-934. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/jasss_632

17

TÜRKÇE, İNGİLİZCE VE ALMANCA EĞİTİMİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİK ÜRÜNLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Lokman Tanrıkulu[1], Hatice Seda Gül[2]

1.GİRİŞ

Toplumun eğitimle ilgili beklentilerinin her geçen gün biraz daha arttığını belirten Çelikkaya, (2008:1) eğitimi bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesine bir yön verici olarak tanımlar ve toplumun geliştiğini gösteren önemli bir etken olarak kabul eder. Aynı şekilde, Özatalay (2007:1) eğitim seviyesini yükseltmek ve bu şekilde kalkınmayı sağlamak isteyen toplumlar için yapılacak ilk işin, o ülkede yaşayan bireylerin eğitim seviyesini yükseltmek olduğunu savunur. Toplumun eğitimle ilgili bireyden beklentileri toplumsal anlamda olduğu gibi (birlikte yaşama becerileri, etik kurallar vs.), sadece akademik anlamda da olabilir, örneğin sözel ve sayısal beceriler, teknolojiyi kullanabilme becerisi veya yabancı bir dil bilme / kullanabilme vs.

Ülkemizde en geniş kapsamlısı FATİH Projesi olmak üzere eğitim-öğretim faaliyetlerini daha nitelikli hale getirmek amacıyla büyük maliyetli projeler hayata geçirilmiştir. Bu projeler ile zorunlu eğitim (okul öncesi, ilkokul, orta okul ve orta öğretim) düzeyindeki okulların 620.000 dersliği bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon cihazı ile donatılmıştır (Gürol, Donmuş ve Arslan, 2012). Bunun yanında eğitimde teknolojik materyallerden yararlanma ile ilgili yapılmış birçok akademik çalışmaların varlığından da söz edilebilir. Yapılan çalışmalar her okul kademesini ve çeşitli dersleri de içerebilmektedir. Örneğin Akkaya (2011) bilgisayar destekli görsel materyaller olan karikatürlerin dil bilgisi öğretiminde etkililiğini incelemiş ve akademik başarıya olan olumlu etkisini ortaya koymuştur (Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016: 41-42).

1 Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
2 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi YTÖ YL Öğrencisi

1.1.Eğitimde Teknolojinin Kullanımı

Öğrenme ve öğretimde bilgisayar kullanımını, temeli Skinner (1968) tarafından atılan Programlı Öğrenme Kuramı'na dayandıran Demirel (2010) bu kuramı, öğrencinin hedef davranışlara kendi algı hızıyla bireysel bir çalışma sonucunda ulaşması istemesi olarak tanımlar. Diğer bir açıdan bakılacak olursa, psikolojik olarak bilgisayar, bireye özgür öğrenme ortamı sağlayan bir araçtır. Bilgisayar aracılığıyla öğrenim, bireyi yöneten, denetleyen, eleştiren, ödevler veren ve yargılayan öğretmen baskısından arınmış, öğrenen özerkliğini ön plana çıkaran, bireyin öz denetim becerisinin gelişimine katkıda bulunan bir öğrenme biçimi olduğu vurgulanmaktadır (Clements ve Gullo, 1984, akt. Şahin, 2010: 308).

Arslan (2009: 667)) gelişmiş ülkelerin artık bilgisayar destekli eğitime yöneldiğini ve tebeşir ve tahtadan oluşan ortamları terk ettiğini ifade eder. Bu şekilde bilgisayarın sunduğu imkânlardan faydalanılmaktadır (Orhan, 2007:1). Araştırmalar iletişim olanaklarının zenginleştirilmesiyle birlikte bireyin başarılı olması için yeni arayışlara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu arayışlara cevap verebilmek için öncelikle teknolojik araç ve gereçlerle yapılacak olan dil eğitimi akla gelmektedir (Şahin ve Kırkkılıç, 2007). İçinde yaşadığımız bilgi çağında öğretim teknolojileri dikkatle incelendiğinde diğer konularda olduğu gibi dil eğitiminde de genel eğilimin bilgisayarlara olduğu görülmektedir (Şahin ve Akçay, 2008). Diğer bir ifadeyle dil eğitiminde daha başarılı bir süreç oluşturabilmek için bilgisayar destekli eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenmeyi kolaylaştırmak,
- Aktif öğrenmeyi sağlamak,
- Somut öğrenmeyi gerçekleştirmek,
- Aşamalı öğrenmenin temelini kurmak,
- Düşüncede sürekliliği sağlamak,
- Üretimi arttırmak,
- Değişik sınıf ve düzeylerden özel hedefleri gerçekleştirmek…(Uşun, 2000:8)

Teknoloji ve bilgisayardan söz ederken aslında faydalarından bahsedilen kavram internet ağıdır. Çünkü günümüzde internet bağlantısı olmayan bilgisayarlar yalın halde kullanılmamaktadır. Asıl önemli olan ve işe yarayan kavram internet

kavramıdır. Çoğunlukla faydaları sıralanan şey bilgisayardan ziyade internetin kendisidir. Dolayısıyla, yabancı dil öğreticilerinin bilgisayar hâkimiyetiyle birlikte internet kullanmayı da bilmesi gerekir. Günümüzün bilgi çağı olması sebebiyle bilgiye ulaşmak için kullanılabilecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır ve en önemli kaynak internet teknolojisidir. Bu kaynak, öğrenciler tarafından doğru ve etkili bir şekilde kullanıldığında, zaman ve enerji konusunda bize büyük faydalar sağlayabilmektedir. Ayrıca internet, bilginin yayılmasında ve paylaşılmasında da önemli araçtır. Eğitimde internetin sahip olduğu önemi Ekiz, Bayam ve Ünal (2003) bilginin sunum çeşitliliği, hızı, kapasitesi ve daha birçok olanaklarını göz önüne alarak savunmuşlardır. Eğitimde sınırsız bir bilgi kaynağı olarak kullanılan ve bilginin paylaşımında yeni öğretim yöntemleri sunan İnternet (Akkoyunlu, 2002), bilgi ve iletişim teknolojileri içerisinde eğitim kurumları açısından ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Dolayısıyla, eğitimde kullanımı bu derece çeşitli ve öğrencilerin ihtiyacını dikkate alarak sayısız öğrenme fırsatı yaratma potansiyeline sahip olan internet, düz metinler, videolar, resimler, animasyonlar, simülasyonlar vb. öğretim materyallerinin tümünü sınıf ortamına taşımak için de ideal bir kaynaktır (Doğruer, Meneviş ve Eyyam, 2010: 920).

1.2.Yabancı Dil Eğitiminde Teknolojinin Kullanımı

Yabancı dil eğitimi de günümüzde her alanda olduğu gibi teknolojiye muhtaç ve teknolojiyle bütünleşik olmak zorundadır. Dil ile teknoloji birbirleriyle bağlantılı durumdadır. Dil ile öğrenilmesi beklenen kavramlar ve/veya kelimeler, kültürel öğeler, teknoloji sayesinde ses, görüntü vb. hale getirilerek eğitim materyallerine dönüşmektedir. Bu materyaller, eğitim ortamları olarak sayılan dil laboratuvarlarında kullanılmakta ve bu şekilde faydalanılmaktadır (Kartal, 2005, akt. Kanğ, 2015). Demirel (2003: 5) yabancı dil öğrenim sürecini yeterlilik kazandırma etkinlikleri olarak ifade eder ve öğretim süreci de bu etkinliklerin tümüdür. Yabancı dil öğretimine bir başka tanımlama ise bir dilin sözcük dağarcığı, seslerin telaffuzu, belli başlı dilbilgisi yapıları gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak yapılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçte sadece bu bilgileri öğrencilere aktarabilmesi temel hedef olmuştur. Hâlbuki yabancı dil öğretimi, sadece dilbilgisi yetkinliği değil bunun yanında bir dili kullanmak için gerekli olan temel becerileri de (dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri) kazandırma sürecidir (Ergüder, 2005: 6). Bu becerilerin bir arada bulunması öğrenmeyi daha etkili hale getireceğinden dolayı öğretmenlerin hedefi artık çoklu becerileri kazandırmaktır. Çoklu beceriler en kolay şekilde yine çoklu ortam sayılan bilgisayar ve internet

ortamında kazanılabilir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre, insanlar öğrenmelerini %83 görme, %11 işitme, %3,5 koklama, %1,5 dokunma ve %1 de tatma duyularıyla gerçekleştirmektedir. Başka bir çalışma sonucu, insanların okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yapıp söylediklerinin %90'ını hatırladığını göstermektedir ve bu sonuç, eğitim öğretim sürecine dâhil olma ile kalıcılığın sağlanması arasındaki doğru orantıyı da göstermektedir. Dolayısıyla öğrenmenin kalıcı ve hızlı olması öğretim yöntemleri ve materyallerinin ne kadar çok duyuya hitap ettiğine bağlıdır (Demirel ve Altun, 2012). Bu aşamada da eğitim teknolojileri, farklı öğretim materyalleri ile yöntem zenginliği sunarak amacımıza hizmet etmektedir (Akt. Kanğ, 2015:74).

Şahin (2010) bilgisayarın yabancı dil öğretimine katkılarını aşağıdaki gibi özetler:

1. Çoklu öğrenme imkânı sunmaktadır.
2. Görsel ve işitsel materyallerin çeşitliliği fazladır.
3. Sanal sohbetlerle iletişim imkânı sağlamaktadır.
4. Okuma ve dinleme çalışmaları yapılabilmektedir.
5. Özgür ve rahat öğrenme imkânı sunmaktadır.
6. Yeni kelime öğrenimi kazandırmaktadır.
7. Kelimelerin telaffuz gelişimine katkı sağlamaktadır.

Arslan ve Adem (2010) bilgisayar yardımıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin video-film izleterek, müzik dinletilerek, sunumlarla, kelime öğretim programlarıyla, kelime öğretim oyunlarıyla yapılabileceğini savunur. Yine bu yöntemlerle kelime telaffuzu ve kazanımı da sağlanabilir.

2.YÖNTEM

Bu çalışmada, yukarı bahsedilen faydalarından dolayı kullanılması beklenen teknolojik ürünlerin yabancı dil eğitiminde ne derece kullanıldığını saptamak ve her bir yabancı dilde durumun nasıl olduğunu açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sebeple Ek-1'deki anket hazırlanıp yabancı dil öğretmenlerine uygulanmıştır. Çünkü yabancı dil eğitimi sürecinde öğretmen en önemli etkendir. Öğretmenin öğrenci gelişimindeki önemini Douglas ve Winchester şu şekilde ifade etmektedirler: "Öğretim sürecindeki en büyük etmen, öğretmendir. Hiçbir teknik, hiçbir

yöntem, hiçbir araç-gereç başarı için güvence değildir – güvence, öğretmenin kendisidir" (Douglas, 1968:19). Winchester ise öğretmeni eğitim basamağına ya da izlenceye bakılmaksızın 'öğrenci gelişiminin gerçek anahtarı' olarak tanımlar. Başarı, izlencenin iyi hazırlanması ve hedeflerin iyi oluşundan ziyade öğretmen vasıtasıyla sağlanacaktır" (Winchester, 1961:20).

Uygulanan yöntem, nicel veri toplama tekniklerinden yazılı soruşturma tekniği olan anket yöntemi olarak belirlenmiştir. Thomas (1998) anketi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk, 2005: 133). Uygulanan ankette öncelikle, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu ve hangi yabancı dili öğrettiği gibi durumlar belirtilmiştir. Ardından ilk olarak, öğretim öncesinde herhangi bir hazırlık yapılıp yapılmadığı ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. İkinci olarak, öğretim sırasında kullanılabilecek materyallerin derste bulunup bulunmaması gerektiği ile ilgili görüş almak amacıyla hazırlanan ifadeler bulunmaktadır. Ek olarak bu ifadeler, öğretmenlerin bu materyalleri kendi derslerinde kullanıp kullanılmadığını da göstermektedir. Son olarak ankette, öğretim sonrasında ödev olarak verilen çalışmaların ne tür olduklarını belirlemek amacıyla hazırlanan ifadeler yer almaktadır. Katılımcılar Almanca, İngilizce ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerdir. Süre sınırlılığı sebebiyle katılımcı sayısı az olmakla birlikte, fikir verebileceği düşünülmektedir.

3.BULGULAR

Tablo 1'de katılımcıların bilgileri yer almaktadır. Ankette yer alan Öğretim Öncesi, Öğretim Sırası ve Öğretim Sonrası / Ödevler başlıklarının bulguları ve yorumları da Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te özetlenmiştir. Çünkü tablolar, araştırmacılara küçük bir alanda çok büyük miktardaki verileri sunmanın etkili bir yoludur. Tablolar, özellikle sayısal değerlerin ve bilgilerin sütun ve satırlar kullanılarak düzenli olarak gösterilmesini sağlar ve karşılaştırılmayı kolaylaştırır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç vd., 2018: 304).

Tablo 1. Katılımcıların Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaşı	Öğrenim Durumu	Öğrettiği Yabancı Dil
K1	Kadın	31-40 arası	Lisans	Türkçe
K2	Kadın	20-30 arası	Lisans	İngilizce
K3	Kadın	20-30 arası	Lisans	İngilizce
K4	Kadın	20-30 arası	Lisans	İngilizce
K5	Kadın	20-30 arası	Lisans	İngilizce
K6	Kadın	20-30 arası	Lisans	İngilizce
K7	Kadın	20-30 arası	Lisans	Almanca
K8	Erkek	20-30 arası	Lisans	Almanca

Tablo 1'de yer alan verilere göre uygulanan ankete 8 öğretmen katılım sağlamıştır. Sonuçlar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 1 kişi, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 5 kişi ve Almancayı yabancı dil olarak öğreten 2 kişi olmak üzere 8 kişi üzerinden belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı kadındır ve lisans mezunudur.

Ek-1'deki ankette Öğretim Öncesi'nde yapılan / yapılması gereken hazırlıkları içeren ifadelere verilen cevaplar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğretim Öncesi

	Türkçe (K1)	İngilizce (K2-K3-K4-K5-K6)	Almanca (K7-K8)
1. Madde	2 puan	10 puan	6 puan
2. Madde	4 puan	12 puan	6 puan
3. Madde	3 puan	8 puan	7 puan
4. Madde	0 puan	4 puan	4 puan
5. Madde	2 puan	13 puan	5 puan
6. Madde	0 puan	5 puan	6 puan

Tablo 2 hazırlanırken Her zaman için 4, Çoğunlukla için 3, Bazen için 2, Nadiren için 1 ve Hiçbir zaman için 0 puan verilerek sonuçlar toplanmıştır. Böylece her zaman olan durumlar en yüksek puan ile ve hiçbir zaman olmayanlar ise en düşük puan ile belirlenmiştir.

Tablo 2'deki sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen, 2. Maddeye (Akıllı tahtada yansıtmak için video hazırlarım/bulurum.) 'Her zaman' cevabını vermiştir. Yabancı dil eğitiminde ne kadar duyu organına hitap edilirse kalıcılık o derece artar. Bu sebeple videolar, kalıcılığı artıran ve eğlenceli materyaller olduğundan dolayı dil derslerinde bulunması gerekir. 'Hiçbir zaman' cevabı verilen maddeler (4. ve 6.) ise ders kitabının kendisini ve CDsini yeterli görmekle ilgili maddelerdir ve hiçbir zaman yeterli görülmemelidir. K1 numaralı öğretmenin bu cevapları, materyallerin çeşitli olması gerektiğinin farkında olduğunu göstermektedir. K1, 5. Maddede yer alan (Akıllı tahta dışında bir materyal kullanırım.) ifade için "konuşma kartları" kullandığını belirtmiştir. Yer-Eylem veya Nesne-Eylem İlişkisini konu alan konuşma kartları iletişim sürecini görselleştirerek dil gelişimini artırır. Bu anlamda yabancı dil derslerinde kullanılması gereken materyallerdendir.

İngilizce eğitimi yapan öğretmenlerin toplam sonucuna göre, 5. Madde (Akıllı tahta dışında bir materyal kullanırım.)'ye bir katılımcı hariç, diğerleri 'Çoğunlukla' cevabını vermiştir ve dolayısıyla en yüksek puan bu maddede oluşmuştur. Farklı materyal olarak ise, K2 "ek kaynaklar", K3 "kendi hazırladığım görseller, üç boyutlu maketler, gerçek materyaller" kullandıklarını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenleri de ders kitabının CDsini yeterli görmemektedir (4. Madde).

Almanca öğreten K7 ve K8 numaralı öğretmenler 3. Madde(Akıllı tahtada dinletmek üzere ses kayıtları hazırlarım/bulurum.)'ye sırasıyla 'Çoğunlukla' ve 'Her zaman' yanıtını vermişlerdir. Yabancı dil eğitimi sürecinde konuşma eğitimin olmazsa olmazı olan ses kayıtlarına gereken önemi verdikleri gözlenmektedir. Gerek yeni kalıpları öğrenmek, doğal konuşmayı dinleme fırsatı elde etmek, gerekse de yapılan sesletim yanlışlarını görüp düzeltmek için ses kayıtları çok uygun materyallerdir. Akıllı tahta dışında ise K7 ve K8 sırasıyla "afiş, poster, oyunlar" ve "resim, poster" kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2, yabancı dil dersi sırasında kullanılması gereken materyalleri ve öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadıklarını içermektedir ve Ek- 2'de yer almaktadır. Tablo 2'de bulunan maddelere 1er puan verilerek ifadelerin toplam puanları elde edilmiştir. İşaretlenmeyen maddeler için 0 puan verilerek toplama dâhil edilmemiştir. Bazı maddelerde katılımcıların numaraları yer almamaktadır, bunu sebebi ise işaretlenmeyen maddelerdir.

'Öğretim Sırası' başlıklı Tablo 2'deki sonuçları özetlemek gerekirse, katılımcıların tamamı "seslendirilmiş metinler"in derste bulunması gerektiğini; "teyp veya radyo"nun ise (güncelliğini yitirmiş olmasından kaynaklanabilir) bir yabancı dil dersinde bulunmaması gerektiğini düşünmektedir. Aynı şekilde katılımcıların tamamı "ses / müzik dosyaları"nı kendi derslerinde kullanmaktadır. Bununla birlikte, 8 yabancı dil öğretmeni de derslerini "video kayıt altına almak" istememektir. Fakat bu, oldukça güncel ve deneysel çalışmalarla da desteklenen bir yöntemdir. Örneğin, Ito, Okada ve Sawaumi (2017) "A Review of Active Learning Methods Using Video Recordings for EFL Classes (EFL Sınıfları İçin Video Kayıtlarını Kullanarak Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Gözden Geçirilmesi)" adlı çalışmalarında İngilizce dersinde video kayıtlarını kullanan yeni bir aktif öğrenme yaklaşımı önermektedir. Bu yaklaşımın, dil öğrenenlere toplum önünde konuşma becerilerini öğretmek için bir model olabileceği fikrini ile sürmüşlerdir.

Tablo 3. Evet / Hayır Cevapları İçeren Öğretim Sonrası / Ödevler Başlıklı İfadeler

	Türkçe (K1)	İngilizce (K2-K3-K4-K5-K6)	Almanca (K7-K8)
a) Ders kitabında yapılması gereken etkinlikleri ödev olarak veririm.	1	3	2
b) Ders kitabındaki etkinlikleri değiştirerek özgün ödevler veririm.	1	4	1
c) Araştırma yapılması gereken ödevler veririm.	1	5	2
d) Öğrencilerden ödevlerini yazılı olarak getirmelerini isterim.	1	4	2
e) Öğrencilerden ödevlerini bilgisayar ortamında hazırlamalarını isterim.	0	1	0
f) Öğrencilerden teknolojiyi kullanarak özgün ödevler getirmelerini isterim.	1	3	1
g) Öğrencilere yazılı sınav yaparım.	1	5	2
h) Öğrencilere yazılı ve sözlü sınav yaparım.	1	4	1
i) Öğrencilere sınıfta akıllı tahta ve tabletleri kullandıkları sınavlar yaparım.	0	0	0
j) Öğrencilere çevrimiçi ortamda cevaplayabilecekleri sınavlar yaparım.	0	0	1

Tablo 3, yabancı dil öğretimi sonrasında öğrencilerden ne tür görevler beklendiğini göstermektedir. Katılımcılardan tablodaki ifadelere Evet veya Hayır cevabı vermeleri istenmiştir. Evet cevabı için 1 puan; Hayır cevabı için 0 puan verilerek sonuçlar toplanmıştır. Sonuçları genel olarak yorumlayacak olursak, "öğrencilerden ödevlerini bilgisayar ortamında hazırlamalarını isterim." ifadesi öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmıştır. Ödevlerini yazılı olarak istemektedirler, bunun sebebi yazma becerisini geliştirmek istemeleri veya kopyala-yapıştır şeklinde bir hazırcılığa karşı çıkmak olabilir. Ancak artık okuryazarlık tanımının kalem kâğıt yerine bilgisayar okuryazarlığı olduğunu ve/veya olacağını düşünürsek bu düşüncenin değişmesi gerekmektedir. Ayrıca verilen cevaplara göre, sınıfta yazılı kâğıdı yerine kullanılabilecek akıllı tahta da geri plandadır. Hâlbuki sınavlar sadece çoktan seçmeli olarak algılanmamalıdır. Konuşma becerisini veya dinleme becerisini ölçen bir sınav yapmak istediğinde öğretmenin en büyük yardımcısı akıllı tahta yani etkileşimli tahtalar olacaktır.

Özelde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen, çevrimiçi ortamları ve bilgisayar ortamını öğretim sonrasında kullanmamaktadır. İngilizce öğreten öğretmenlerin çoğunda da aynı durum söz konusudur. Ek olarak, bu öğretmenler çoğunlukla yazılı sınav yapmakta ve araştırma yapılmasını istedikleri ödevler vermektedirler. Almancayı yabancı dil olarak öğreten öğretmenler de benzer şekilde sınıfta teknolojik aletleri kullanarak sınav yapmamaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin ödevlerini bilgisayar ortamında hazırlayacakları ödevler vermemiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak bu çalışmada Ek-1'de yer alan anket 3 farklı yabancı dil öğretmenlerine uygulanmıştır. 1'i Türkçeyi, 5'i İngilizceyi ve 2'si Almancayı yabancı dil olarak öğreten 8 öğretmen ankete katılım sağlamıştır. Anket sonuçlarına göre dil öğretmenlerinin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Genel olarak derslerini çeşitli materyallerle zenginleştirmek istemekte ve öğretim öncesinde hazırlık yapmaktadırlar.

Öğretim sırasında farklı yöntemler denedikleri söylenemez ancak duyu organlarına hitap etme açısından görsel ve işitsel materyallere önem vermektedirler. Bununla birlikte, ödev ve sınavlar klasik yöntemlerin dışına çıkmamaktadır. Çalışmanın sonucundan hareketle, öğretmenler teknolojiyi kullanmak istemekte fakat sağlanan imkânlar yetersiz olduğunda eğitim öğretimde aksaklıklar oluşmaktadır denilebilir.

Alanyazın tarandığında ise özellikle Skinner'ın Programlı Öğrenme Kuramı(1968)'ndan sonra çoğunlukla teknolojik ürünlerin kullanımını faydalarından bahsedilmiş, yenilikler tanıtılmış ve/veya kullanımı önerilmiştir. Ancak, farklı dillerin öğretimi için kullanılan teknolojik ürünlerin karşılaştırılması ve yabancı dil öğretmenlerinin fikirlerinin alınıp incelenmesi noktasında, bu çalışmanın ilk olması beklenmektedir.

4.1. Çalışmanın Sınırlılıkları

Hazırlanan ankete geri dönüşlerin bekleneni karşılamaması ve yabancı dil öğretmenlerinin dağılımında denge sağlanamamış olması çalışmayı sınırlamıştır. Bu sebeple, daha fazla öğretmen ile iletişime geçip çalışma genişletilecek ve sonuçlar eklenecektir.

4.2. Öneriler

- Uygulanan anket geliştirilerek kalabalık gruplara uygulanıp geçerliliği yükseltilebilir. Ne kadar fazla yabancı dil öğretmeninin fikri alınırsa genel fikir elde etmek o derece mantıklı olur. Ayrıca katılımcılar Milli Eğitim öğretmenleri ve üniversitelerdeki okutmanlar şeklinde ayrıldığında hangi grubun daha etkili öğretim yaptığı başarı sonuçlarına göre deneysel bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir.
- Her bir dilin farklı bir kültür ve dünya varsayımından yola çıkılarak 3 farklı yabancı dilin öğretim yöntemlerinin de birbirinden farklı olması muhtemeldir. Bu şekilde kıyaslamalı çalışmalar ile dil öğretmenleri, farklı dil öğretim yöntemlerinden haberdar olabilir ve çeşitlilik sağlanabilir.
- Günümüzde artık teknolojik gelişmeleri göz ardı edip öğrencilere video izletmeyi güncel bir etkinlik saymak yerine derslerimizi çevrimiçi ortamlar, görseller, canlandırmalar ve ders dışında öğrenmeyi destekleyici çalışmalar üzerine temellendirmeliyiz.
- Materyallerin derste kullanılmama sebeplerinin yer almaması bir eksikliktir. Maddi imkânsızlıklar, dersliklerin durumu, öğretim yapılan yerin veya öğrencilerin durumları, öğretmenin tercihi vb. sebepler araştırılıp, güncel eğitime engel teşkil eden sorunlar ortaya çıkarılıp çözümler üretilebilir.

KAYNAKÇA

Akkaya, A., (2011).**Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi**. Yayımlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akkoyunlu, B. (2002). **Öğretmenlerin İnternet Kullanımı Ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22:1-8.

Arslan, A., (2009). **Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi.** e-Journal of New World Sciences Academy, Vol. 4 (2), 665-677.

Ayaz, M. F., Şekerci, H., ve Oral, B. (2016). **Öğretim Teknolojileri Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 35-54.

B. F. Skinner, (1968). **The Technology of Teaching**. New York Appleton-Century-Crofts Library of Congress Card Number 68-12340 E 81290.

Büyüköztürk, Ş . (2005). **Anket Geliştirme**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 133-151.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T., (2008). **Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi.** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

D.H. Clements, & D. F. Gullo, (1984). **Effects Of Computer Programming On Young Children's Cognition.** Journal of Educational Psychology, Vol. 76, No:6, pp. 1051-1058.

Demirel, Ö. (2003). **Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri**. İstanbul.

Doğruer, N., Meneviş, İ. ve Eyyam, R., (2010). **Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımı**. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey, 920-924.

Douglas, Leonard M., (1968), **The Secondary Teacher At Work**, Boston: D.C. heath and Com.

Ekiz, H., Bayam, Y. ve Ünal, H. (2003). **Mantık Devreleri Dersine Yönelik İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Uygulaması.** Third Internati-

onal Education Technologies Symposium (28-30 May 2003), Turkish Republic of Northern Cyprus: vol:11. 665-672.

Ergüder, I. (2005). **Anadolu lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). **İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi İle İlgili Görüşleri.** Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 3(3).

Ito, T., Okada, Y. ve Sawaumi, T. (2017). **A Review of Active Learning Methods Using Video Recordings for EFL Classes.**Perspective article The Foreign Language Education and Media Society Bulletin of Kanto Branch, 2, 23-37.

Kanğ, S., (2015). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanma**. Dede Korkut Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, sayı 7, 73-84.

Ö. Demirel, (2010). **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem, Ankara.

Özatalay, H., (2007). **İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması.** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Özdemir, O., (2017). **Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı Ve Bir Web Uygulaması Örneği.** Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 12/4, p. 427-444.

Şahin, Y., (2010). **Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Bilgisayardan Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri.** Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 29/2, 307-316.

Thomas, R. M. (1998). **Conducting educational research: A comparative view.** West Port, Conn: Bergin & Garvey.

Winchester, G., (1961), **Issues Problems and Approaches in the Teaching of English**, Holt, New York: Rinehart And Winston, Inc.

Değerli Katılımcılar,

Bu çalışma, farklı yabancı dilleri öğretirken kullanılan teknolojik araçları belirlemek, var olan durumu ortaya koymak ve ileriye dönük somut adımlar atabilmek amacıyla yapılmaktadır.

Aşağıda yer alan maddelere içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap vermenizi rica eder, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

Yaşınız: 20-30 arası ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 50 ve üzeri ( )

Öğrenim durumunuz: ……

Öğrettiğiniz Yabancı Dil: Almanca ( ) İngilizce ( ) Türkçe ( )

Öğretim Öncesi

Lütfen aşağıdaki ifadeleri kendi yabancı dil dersinize göre yanıtlayınız.

1. Akıllı tahtada kullanmak üzere Powerpoint, Prezi vb. sunu programlarından faydalanırım, sunu hazırlarım.
   Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

2. Akıllı tahtada yansıtmak için video hazırlarım/bulurum.
   Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

3. Akıllı tahtada dinletmek üzere ses kayıtları hazırlarım/bulurum.
   Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

4. Akıllı tahtada kullanılan ders kitabının CD'sini yeterli görürüm.
   Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

5. Akıllı tahta dışında bir materyal kullanırım.
   Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )
   (Kullanılan materyalin / materyallerin adı: …….....)

6. Ders kitabının kendisini yeterli görürüm.
   Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

Öğretim Sırası

Lütfen aşağıdaki materyallerin bir yabancı dil dersinde bulunup bulunmaması gerektiğini ve kullanıp kullanmadığınızı belirtiniz.

Materyalin Adı	Bulunmalıdır. / Kullanılmalıdır	Bulunmamalıdır. / Kullanılmamalıdır	Dersimde kullanırım	Dersimde kullanmam.
1. Ders kitabı CDleri				
2. Poster, resim vb. görseller				
3. Sunular				
4. Ses / müzik dosyaları				
5. Seslendirilmiş metinler				
6. Videolar				
7. Dersi video kayıt altına alma				
8. Akıllı tahta				
9. Projektör veya tepegöz				
10. Teyp veya radyo				
11. Çevrimiçi dil arkadaşları				
12. Çevrimiçi sınıf ortamları				
13. Sözlük (klasik, yazılı metin)				
14. Resimli sözlük				
15. Hareketli / canlandırılmış sözlük				

Öğretim Sonrası / Ödevler

Lütfen aşağıdaki ifadeleri kendi yabancı dil dersinize göre yanıtlayınız.

	Evet	Hayır
a) Ders kitabında yapılması gereken etkinlikleri ödev olarak veririm.		
b) Ders kitabındaki etkinlikleri değiştirerek özgün ödevler veririm.		
c) Araştırma yapılması gereken ödevler veririm.		
d) Öğrencilerden ödevlerini yazılı olarak getirmelerini isterim.		
e) Öğrencilerden ödevlerini bilgisayar ortamında hazırlamalarını isterim.		
f) Öğrencilerden teknolojiyi kullanarak özgün ödevler getirmelerini isterim.		
g) Öğrencilere yazılı sınav yaparım.		
h) Öğrencilere yazılı ve sözlü sınav yaparım.		
i) Öğrencilere sınıfta akıllı tahta ve tabletleri kullandıkları sınavlar yaparım.		
j) Öğrencilere çevrimiçi ortamda cevaplayabilecekleri sınavlar yaparım.		

Tablo 2				
Materyaller	Derste bulunmalıdır. / Kullanılmalıdır.	Derste bulunmamalıdır. / kullanılmamalıdır.	Dersimde kullanırım.	Dersimde kullanmam.
16. Ders kitabı CDleri	K1- K3- K4- K5- K6- K7- K8 **(7 puan)**	K2 **(1 puan)**	K1- K3- K4- K6- K7 **(5 puan)**	K2- K5 **(2 puan)**
17. Poster, resim vb. görseller	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K8 **(7 puan)**	---	K1- K2- K3- K4- K6- K7 **(6 puan)**	K5 **(1 puan)**
18. Sunular	K1- K2- K3- K5- K6- K7 **(6 puan)**	K4 **(1 puan)**	K1- K2- K3- K6- K7- K8 **(6 puan)**	K4- K5 **(2 puan)**
19. Ses / müzik dosyaları	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7 **(7 puan)**	---	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7- K8 **(8 puan)**	---
20. Seslendirilmiş metinler	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7- K8 **(8 puan)**	---	K1- K4- K6- K7 **(4 puan)**	K2- K5 **(2 puan)**
21. Videolar	K1- K3- K4- K5- K6- K7- K8 **(7 puan)**	K2 **(1 puan)**	K1- K3- K4- K5- K6- K7 **(6 puan)**	K2 **(1 puan)**
22. Dersi video kayıt altına alma	K5 **(1 puan)**	K1- K2- K3- K4- K6- K7 **(6 puan)**	---	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7- K8 **(8 puan)**
23. Akıllı tahta	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7 **(7 puan)**	---	K1- K2- K3- K4- K6- K7- K8 **(7 puan)**	K5 **(1 puan)**
24. Projektör veya tepegöz	K1- K7 **(2 puan)**	K2- K3- K4- K5- K6 **(5 puan)**	K1- K3- K7- K8 **(4 puan)**	K2- K4- K5- K6 **(4 puan)**
25. Teyp veya radyo	---	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7- K8 **(8 puan)**	K7 **(1 puan)**	K1- K2- K3- K4- K5- K6 **(6 puan)**
26. Çevrimiçi dil arkadaşları	K1- K2- K3- K5- K8 **(5 puan)**	K4- K6- K7 **(3 puan)**	---	K2- K4- K5- K6- K7 **(5 puan)**
27. Çevrimiçi sınıf ortamları	K1- K2- K3- K5 **(4 puan)**	K4- K6- K7- K8 **(4 puan)**	K2 **(1 puan)**	K4- K5- K6- K7 **(4 puan)**
28. Sözlük (klasik, yazılı metin)	K1- K2- K3- K4- K5- K6- K7 **(7 puan)**	---	K1- K2- K4- K6- K7- K8 **(6 puan)**	K2- K5 **(2 puan)**
29. Resimli sözlük	K1- K3- K4- K5- K8 **(5 puan)**	K2- K6- K7 **(3 puan)**	K1- K3- K4 **(3 puan)**	K2- K5- K6- K7 **(4 puan)**
30. Hareketli / canlandırılmış sözlük	K1- K2- K3- K4- K5 -K6- K8 **(7 puan)**	K7 **(1 puan)**	K4- K6 **(2 puan)**	K1- K2- K5- K7 **(4 puan)**

18

EINSTELLUNG DER STUDENTEN HINSICHTLICH DES UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHTS BEI MUTTERSPRACHLERN DES TÜRKISCHEN

Aişe Sezik[1], *Ergün Serindağ*[2]

1.EINLEITUNG

Fremdsprachenkenntnisse fungieren in unserem interkulturellen Zeitalter als ein grundlegendes Element, mit dem das Individuum grenzüberschreitend kommunizieren kann. Es ist im Allgemeinen bekannt, dass die Schüler in unserem Land Schwierigkeiten haben, eine Fremdsprache zu lernen. Deshalb versucht man Ausführungen, mit denen man die Vermittlung der strittigen Fremdsprachen im türkischen Bildungssystem erfolgreich durchzusetzen. Es gibt in der Fremdsprachendidaktik eine Vielfalt von Lehrmethoden, die immer wieder diskutiert, kritisiert und modernisiert worden sind. Der Wert der Muttersprache kann aus meiner Erfahrung nicht bestritten werden, auch wenn bestimmte Aspekte des Einbezugs der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht kritisiert wird.

Der Gegenstand dieser Arbeit ist die Einstellung und Meinungen der Studenten, die am Anfang des Wintersemesters 2018 im Textarbeitsunterricht der Vorbereitungsklasse in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät an der Çukurova-Universität studieren, über die Unterrichtsmethode zu erfragen. 50 Studenten wurden befragt, davon wurden 25 Studenten im Textarbeitsunterricht zweisprachig unterrichtet; d. h., dass die Potenzen der Muttersprache für die Fremdsprache maximal in Dienst genommen wurde. Die weiteren

1 Arş. Gör. Dr. Çukurova-Universität
2 Prof. Dr., Çukurova-Universität

25 Studenten wurden einsprachig unterrichtet, also ohne jeglichen Einbezug der Muttersprache bzw. nur in der Zielsprache Deutsch.

2. DIE ROLLE DER MUTTERSPRACHE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Relevanz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht bleibt unter Pädagogen, Politikern und Linguisten als ein kontroverses Diskussionsthema. Es haben sich dabei innerhalb dieser stark umstrittenen Debatte zwei herausstechende Standpunkte gebildet: Zum einen wird die Implikation der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht als obligatorisch angesehen. Zum anderen gibt es Meinungen, dass die Muttersprache vollkommen aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden solle. Die Meinungen zu der Rolle und dem Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Geschichte geändert. Es werden nun die unterschiedlichen Sichtweisen der Wissenschaftler zur Hand genommen, wobei nur auf die Einstellung zum Gebrauch der Muttersprache eingegangen wird. Ob man die Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht mit einbeziehen darf oder ob man auf den Gebrauch der Muttersprache verzichten soll, ist heute keine Frage mehr. Viel mehr wird man mit der Frage konfrontiert, wie oft und in welchen Situationen die Verwendung der Muttersprache empfehlenswert ist. Es gibt sowohl Meinungen dazu, dass die Einbettung der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht als wünschenswert betrachtet wird, da sie das fremdsprachliche Verständnis begünstige (vgl. Butzkamm 2003, 2007, 2013; Butzkamm/Caldwell 2009; Meijer,1974; Sastri,1970), als auch Stimmen, die der Meinung sind, dass die Muttersprache komplett aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden solle, da sie zu sprachlichen Verwirrungen und Interferenzen führe und dies den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen im erheblichen Sinne behindere bzw. sich ein einsprachiger Fremdsprachenunterricht als effektiver erweise (vgl. Atkinson 1993, Pienemann 1998). „In ihren Modellierungen des fremdsprachlichen Aneignungsvorgangs spielt die Muttersprache eine untergeordnete Rolle: Fremdsprachenunterricht wird u.a. dann erfolgreich sein, wenn er den störenden Einfluss der Muttersprache so weit wie möglich unterbindet oder ignoriert und dazu beiträgt, dass sich die Entwicklungssequenzen möglichst natürlich entfalten können“ (vgl. Pienemann, 1998; Keßler, 2006; zit. nach Königs, 2015, S.6). Ähnlich denkt auch Königs (2015), dass „sich Fremdsprachenlerner eben in erster Linie daran gewöhnen (und darin Übung bekommen) an einem fremdsprachigen Kommunikationsprozess teilzunehmen, das Verständnis zu trainieren, sich einer neuen Intonation,

einem neuen Sprachfluss anzupassen, der auf vielen Ebenen komplexe Anforderungen an sie stellt". Auch hinsichtlich der Übersetzung räumen Wissenschaftler zweisprachige Unterrichtsmethoden aus. Freudensteins Urteil ist rigoros: "Wer gar übersetzt (von der Fremdsprache in die Muttersprache oder umgekehrt), könnte ebenso gut seinen Garten umgraben oder im Wald spazieren gehen – die Fremdsprache lernt er auf diesem Wege nicht!" (Freudenstein, 1972, S.48; zitiert nach Weller 1981, S.235). Weniger drastisch formuliert Catford seine Einwände gegen die Übersetzung: "It is not translation in itself which is dangerous, but the misuse of translation, or the use of bad translation" (Catford, 1967, S.14). Die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht ist "im Laufe der 80er Jahre durch sinnvoll tolerante Vorgehensweisen abgelöst worden; auch die Muttersprache wird herangezogen" (Hufeisen, 1991, S.18). Aus Selinkers Interlanguage-Konzept (1972), welches als Kompromiss zwischen den beiden oben angegebenen extremen Gegenpositionen verstanden werden kann, erwuchs eine intensive Beschäftigung mit fremdsprachlichen Strategien, die als bewusste oder unbewusste Pläne zur Lösung eines Problems verstanden wurden. Dieses Konzept, das ursprünglich aus der Psychologie stammt, wurde nun zersetzt. So kann es z. B. zu den durchaus problemlösenden Strategien eines erfolgreichen Lerners gehören, dass er auf die Muttersprache zurückgreift, um ein Kommunikationsproblem in der Fremdsprache zu klären. Aus diesem Grund wird der Muttersprache eine partiell lernfördernde Wirkung zugeschrieben. Noch weitergehend argumentiert Königs: „Erfolgreiches Fremdsprachenlernen setzt eine fundierte muttersprachliche Kompetenz voraus, und dort, wo sie (noch) nicht gegeben ist, muss sie angestrebt werden, damit der fremdsprachliche Aneignungsvorgang einigermaßen erfolgreich angebahnt werden kann" (2015, S.6). Wolfgang Butzkamm ist ein wichtiger Vertreter des bilingualen Fremdsprachenunterrichts, seine Überlegungen zum Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht werden in dieser Arbeit in den Mittelpunkt gestellt. „In der Muttersprache und durch sie haben wir (1) denken gelernt, (2) kommunizieren gelernt und (3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Beim Fremdspracherwerb ist deshalb die Muttersprache unser größter Aktivposten" (Butzkamm, 2003). Hierzu legt er eine Theorie vor, die aus 12 Thesen besteht. Diese Thesen legen den muttersprachengestützten Fremdsprachenunterricht dar, sowie die zustehende Rolle der Muttersprache als Bezugsbasis für die Fremdsprache. Die Essenz seiner Theorie besagt, dass ein guter Fremdsprachenunterricht vorrangig in der Fremdsprache gestaltet werden soll, wobei muttersprachliches Erläutern und genaue Übersetzungen in die Muttersprache nicht nur eine legitime, sondern auch äußerst effiziente Hilfe zeigen soll. Wie schon erwähnt, gilt die Muttersprache nicht wie früher als

Störfaktor, der vollkommen auszuschalten ist oder als Notbehelf, der schlimmstenfalls geduldet wird, vielmehr müssen bilinguale Arbeitsformen zur Hand genommen werden. Diese wären z. B. Sandwichtechnik, muttersprachliche Spiegelung, bilinguale Strukturübungen, zweisprachige Lektüren in verschiedenen Formaten. Dementsprechend meint auch Hoppenstedt, dass die Muttersprache Schlüssel für die zweite Sprache und Teil ihrer Identität ist; sie können nur in ihr anspruchsvolle Inhalte verstehen und sich vollständig altersgemäß ausdrücken (n.d). So ist auch İşigüzel der Ansicht:" Das Erlernen der Fremdsprache kann nur stattfinden, wenn der Erstsprachenerwerb bereits fortgeschritten ist, denn das Erlernen einer neuen Sprache stützt sich auf die Muttersprache (2012, S.55). Einen relevanten Stellenwert beim Unterricht hat also die Muttersprache, und zwar auf allen Ebenen der Unterrichtsgestaltung. "Einerseits lassen sich zahlreiche Unterrichtsschritte mit Hilfe der Muttersprache der Lerner ökonomisieren, zum anderen beschleunigt der funktionale und formale Sprachvergleich den Aufbau von Sprach- und Sprachlernbewusstsein" (Barkowski, 1995, S.362). Auβerdem sollte man die Schüler, vor allem bei erregenden Inhalten, nicht zur Unmündigkeit mangels Sprachfähigkeit in der Fremdsprache aussetzen. „Zur Sicherung der terminologischen Zweisprachigkeit und zu komparativen Zwecken sei die Einbeziehung der Muttersprache sogar unvermeidbar" (Franssen, 2002, S.93). Fazit ist, dass die oben angegebenen Ansichten zeigen, dass die Zeit des „Schwarz-Weiβ-Denkens" im Zusammenhang mit der Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht vorüber ist. Eine definitive Verbannung der Muttersprache sowie die überdimensionierte Einbeziehung der Muttersprache sind strikt untersagt. Es spricht viel mehr für einen durchaus funktionalen, einen lernerorientierten zweisprachigen Unterricht, wobei erprobte, ausgereifte bilinguale Arbeitsformen in den Blick genommen werden sollen. Solch einen praktischen Unterricht zu gestalten ist zwar nicht leicht, aber es würde den Lehrkräften, die sich dem Zwang ausgesetzt fühlen, gegen ihren eigenen Glauben, vor allem aber auch gegen den Vorteil für einen individuellen Lerners die Muttersprache zu umgehen, das schlechte Gewissen nehmen. „Hier spricht mehr für deren reflektierten, limitierten und funktional begründeten Einbezug als für ihren unterschiedslosen und unkontrollierten Ausschluss aus fremdsprachlichem Lernen. Also: Keine Angst vor der Muttersprache" (Königs, 2015, S.12).

3.ZIELSETZUNG

Ziel dieser Arbeit ist es zu darzulegen, welche Ansichten und Meinungen die Studenten darüber haben, inwiefern die Erstsprache beim Erlernen einer neuen

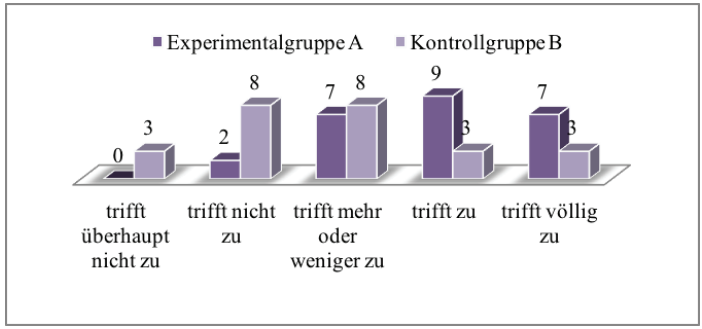
Sprache bzw. Fremdsprache mit ihrer Mitbenutzung ein Erfolgsfaktor sowohl in der Muttersprache als auch in der zu lernenden Fremdsprache Deutsch sein kann. So wird beabsichtigt, ein ganzheitliches, kombiniertes und bedeutsames methodisches Vorgehen vorzustellen, das zu verbessertem Fremdsprachenerwerb führen soll.

4.METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Nachdem das ganze Semester dementsprechend gestaltet wurde, wurde den Studenten ein Fragebogen gegeben, damit Sie ihre Meinung zu der Unterrichtsmethode zum Fach „Textarbeit" der Vorbereitungsklasse äußern konnten. Der Fragebogen setzt sich aus 8 geschlossenen Items und zwei offenen Fragen zusammen, wobei wichtig ist, dass die Studenten ihre Meinung zur Unterrichtsmethode äußern können. Der Fragebogen ist ein nach der Likert-Skala erstelltes System mit einer 5-Punkte-Antwortskala, die aus „trifft überhaupt nicht zu", „trifft nicht zu", „trifft mehr oder weniger zu", „trifft zu" und „trifft völlig zu" besteht. Der Fragebogen wurde absichtlich in der deutschen Sprache vorgelegt, weil es auch wichtig war zu sehen, inwieweit die Studenten nach dem Textarbeitsunterricht den Fragebogen verstehen und sich schriftlich äußern können. Die Frequenz- Ergebnisse wurden mit Hilfe von Säulendiagrammen in Prozent dargestellt.

5.BEWERTUNG DER DATEN

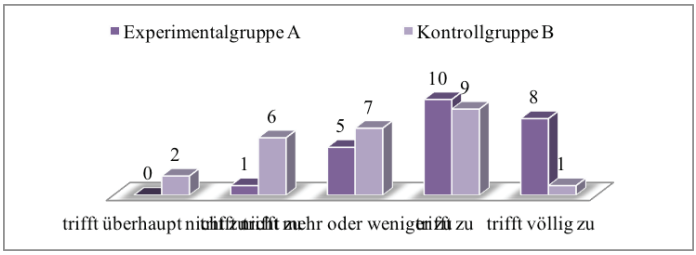
Grafik 1: Item 1: Das Fach „Textarbeit" war für mich das einfachste Fach der Vorbereitungsklasse



Wie aus der Grafik 1 ersichtlich ist, kreuzten insgesamt sieben Studenten der Experimentalgruppe für das Item 1 „trifft völlig zu" an, während weniger als die

Hälfte der Kontrollgruppe diese Option angekreuzt hat. Außerdem wurde „trifft zu" dreimal so viel als die von der Kontrollgruppe angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu" wurde von beiden Gruppen fast gleich angekreuzt, aber die Option „trifft nicht zu" wurde von der Kontrollgruppe vierfach mehr angekreuzt. Zuletzt wurde „trifft überhaupt nicht zu" von der Experimentalgruppe gar nicht und von der Kontrollgruppe jeweils von drei Studenten angekreuzt. Ausgehend von den Ergebnissen des Items 1 *Das Fach „Textarbeit" war für mich das einfachste Fach der Vorbereitungsklasse* zeigt die Mehrzahl der Studenten der Experimentalgruppe eine positive Meinung auf, und zwar kann man sagen, dass sie sich in dem zweisprachigen Textarbeitsunterricht nicht überfordert gefühlt haben und dieses Fach als einfachste Fach zwischen den vier Fächern finden. Obwohl auch ein Teil der Kontrollgruppe dieser Meinung ist, kann man der Grafik entnehmen, dass ein großer Teil Schwierigkeiten in diesem Fach hatte und deshalb es nicht als einfachste Fach ansieht.

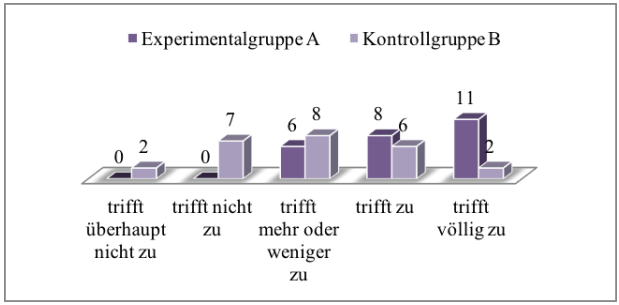
Grafik 2: Item 2: Ich habe das ganze Semester an diesem Fach ohne große Sorgen teilgenommen



Betrachtet man im Folgenden Grafik 2, kann man sehen, dass nur ein Student der Kontrollgruppe an dem Unterricht völlig ohne große Sorgen teilgenommen hat, aber ein großer Teil hat auch, wenn auch nicht völlig zutreffend, ohne Sorgen teilgenommen. D. h., dass sie sich während des einsprachigen Fremdsprachenunterrichts keine großen Sorgen gemacht haben. Im Gegensatz dazu haben acht Studenten der Experimentalgruppe „trifft völlig zu" und 10 „trifft zu" angekreuzt. Sechs Studenten der Kontrollgruppe gaben an, dass sich nicht ohne große Sorgen am Unterricht teilgenommen haben, zwei sogar haben „trifft überhaupt nicht zu" angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu" wurde von fünf der Experimental- und sieben von der Kontrollgruppe angekreuzt. Laut den Ergebnissen kann man deutlich erkennen, dass die Mehrzahl der Studenten im zweisprachigen

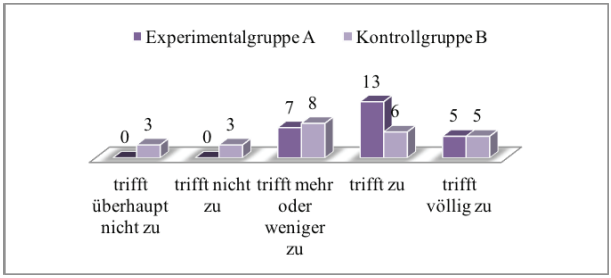
Textarbeitsunterricht ohne große Sorgen teilgenommen hat. Das heißt sie haben sich während des Unterrichts nicht gefürchtet und haben sich keine Sorgen gemacht. Auch ein Teil der Kontrollgruppe war dieser Meinung, höchstwahrscheinlich der erfolgreiche Teil der Studenten. Die Ergebnisse, der Studenten die „trifft nicht zu" und „trifft überhaupt nicht zu" angekreuzt haben vergewissern unsere Auffassung. Denn im Gegensatz zu der Experimentalgruppe mit nur 4% gaben 32% der Kontrollgruppe an im Unterricht große Sorgen zu haben.

Grafik 3: Item 3: Während des Unterrichts war ich immer recht entspannt



Man kann aus der Grafik 3 erschließen, dass insgesamt 11 Studenten der Experimentalgruppe „trifft völlig zu" und acht „trifft zu" angekreuzt haben. Gegensätzlich dazu haben nur sechs der Kontrollgruppe „trifft zu" und nur zwei „trifft völlig" angekreuzt. Während kein Student der Experimentalgruppe „trifft nicht zu" und „trifft überhaupt nicht zu" angekreuzt hat, haben neun der Kontrollgruppe diese Optionen angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu" wurden jeweils von sechs Studenten der Experimentalgruppe und von acht Studenten der Kontrollgruppe angekreuzt. Ähnlich wie in Grafik 2 kann man auch hier feststellen, dass die Studenten im zweisprachigen Fremdsprachenunterricht recht entspannt waren und sich keinen Stress gemacht haben. 36% der Studenten der Kontrollgruppe gaben an, dass sich nicht entspannt waren, das heißt der einsprachige Fremdsprachenunterricht hat sie nervös gemacht. Diese zwei Optionen wurden von den Studenten der Experimentallgruppe nicht angekreuzt, daraus folgt die Tatsache, dass sie während des Unterrichts entspannt waren, was sich wiederum positiv auf die Lernmotivation auswirkt.

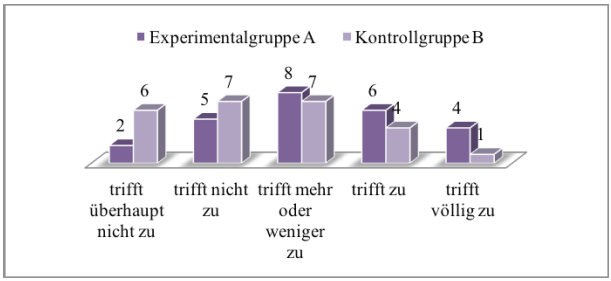
Grafik 4: Item 4: Ich habe die Lesetexte verstanden.



Bei der Betrachtung der Grafik 4 kann man sehen, dass 13 Studenten der Experimentalgruppe bei dem Item *Ich habe die Lesetexte verstanden* mit „trifft zu" und fünf „trifft völlig zu" geantwortet haben, auch die Studenten der Kontrollgruppe haben angegeben (sechs mit „trifft zu" und fünf mit „trifft völlig zu"), dass sie die Lesetexte verstanden haben, jedoch kann man sehen, dass keiner der Experimentalgruppe angegeben hat die Lesetexte nicht zu verstehen, während sechs der Kontrollgruppe eine dieser beiden Optionen angekreuzt hat. „Trifft mehr oder weniger zu" wurde von 28% der Experimental- und 32% der Kontrollgruppe angekreuzt.

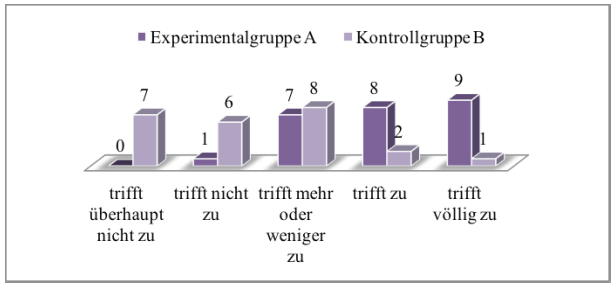
Interpretiert man die Grafik 4 kann man sehen, dass ein Teil der Kontrollgruppe die Lesetexte wegen dem einsprachigen Fremdsprachenunterricht leider nicht verstanden hat, doch bei den Ergebnissen der Experimentalgruppe ist festzustellen, dass mehr oder weniger jeder Student die Lesetexte verstanden hat.

Grafik 5: Item 5: Im Unterricht habe ich die Fragen über den Text immer sehr leicht beantwortet



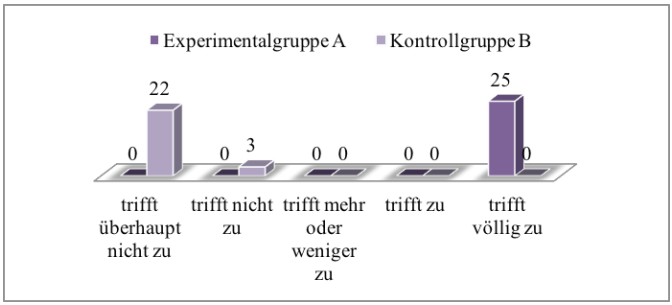
Des Weiteren kann man beim Untersuchen von Grafik 5 feststellen, dass es nicht immer leicht war die Fragen über die Texte zu beantworten. Man sieht nämlich, dass auch ein Teil der Experimentalgruppe angegeben hat, dass dies nicht zu trifft, wenn auch weniger als bei der Kontrollgruppe. Nur vier Studenten der Kontrollgruppe haben die Option „trifft zu" und einer „trifft völlig zu" gewählt. Bei der Experimentalgruppe liegen die Zahlen bei „trifft zu" mit sechs Studenten und „trifft völlig zu" mit vier Studenten. Durchschnittlich 30% der Studenten beider Gruppen haben „trifft mehr oder weniger zu" angekreuzt, was heißt, dass es nicht immer leicht war die Fragen über die Texte zu beantworten, egal ob der Unterricht einsprachig oder zweisprachig gestaltet wurde.

Grafik 6: Item 6: An den Diskussionen über die Lesetexte habe ich immer ohne zu zögern teilgenommen



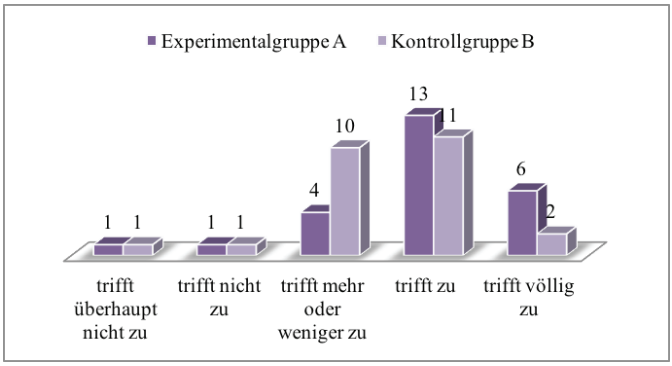
Der Grafik 6 kann man entnehmen, dass die Mehrzahl der Studenten der Experimentallgruppe mit „trifft völlig zu" und der andere groβe Teil mit „trifft zu" geantwortet hat, gegensätzlich dazu hat ein groβer Teil der Kontrollgruppe dieses Item mit „trifft überhaupt nicht zu" und „trifft nicht zu" beantwortet. Ähnlich wie in Grafik 5 kann man sehen, dass durchschnittlich 30% der Studenten beider Gruppen „trifft mehr oder weniger zu" gewählt haben. Der Unterschied der Ergebnisse zum Item *An den Diskussionen über die Lesetexte habe ich immer ohne zu zögern teilgenommen* ist erheblich groβ. Die Ergebnisse verdeutlichen uns, dass die mündliche Teilnahme an dem Unterricht im einsprachigen Unterricht definitiv nicht ohne Zögern erfolgt. Es ist hervorzuheben, dass nur ein ganz kleiner Teil dieser Studenten nicht zögern bei den Diskussionen der Lesetexte teilzunehmen. Im Kontrast dazu kann man nachdrücklich bemerken, dass zwei Drittel der Studenten der Experimentalgruppe sich nicht zögern an den Diskussionen teilzunehmen.

Grafik 7: Item 7: Unsere Lehrerin hat uns während des Unterrichts nicht beschränkt, unsere Muttersprache zu benutzen



Über diese Grafik gibt es nicht viel zu sagen, man erkennt deutlich, dass der Unterricht in der Kontrollgruppe versucht wurde einsprachig, also in der zu lernenden Zielsprache Deutsch, zu gestalten, und in der Experimentalgruppe, zweisprachig, also sowohl in der Zielsprache Deutsch als auch in der eigenen Muttersprache Türkisch, zu gestalten, was hier noch einmal von den Studenten beider Gruppen unterstrichen worden ist.

Grafik 8: Item 8: Ich finde es richtig, im Textarbeitsunterricht unsere Muttersprache zu benutzen



Schaut man sich die letzte Grafik des Fragebogens an, kann man feststellen, dass dieses Item bei der Experimentalgruppe mit „trifft völlig zu“ nur von sechs Studenten und bei der Kontrollgruppe nur von zwei Studenten, angekreuzt wurden

ist. „Trifft zu“ wurde von 52% der Studenten der Experimentalgruppe und von 44% der Kontrollgruppe angekreuzt. Die Optionen wie „trifft nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ wurden jeweils nur von einem Studenten von beiden Gruppen gewählt. Wenn man sich die Grafik ansieht, kann man sagen, dass es zu einem unerwarteten Ergebnis gekommen ist. Von unserer Seite aus war es zu erwarten, dass die Studenten der Kontrollgruppe vollkommen für den zweisprachigen Unterricht zustimmen würden, da sie während des Semesters Schwierigkeiten hatten und am Unterricht nur wenig teilnehmen konnten. Aber obwohl dies der Fall war hat ein recht groβer Teil (40%) die Option „trifft mehr oder weniger zu“ gewählt, daraus lässt sich eigentlich eine Ambivalenz der Studenten schlieβen. Das heiβt, obwohl sie unzufrieden mit dieser Lage waren, billigen sie jedoch dies nicht. Die Antworten der Experimentalgruppe zeigt dar, dass die Mehrheit den zweisprachigen Unterricht richtig findet, aber auch ein gibt es eine Minderheit, die wahrscheinlich einen schlechten Gewissen darüber hat. Wenn wir uns im nächsten Kapitel die Antworten der offenen Fragen anschauen, wird voraussichtlich der Beweggrund dieses Ergebnisses aufschlussreich.

6. MEINUNGSÄUBERUNGEN DER STUDENTEN

Im heutigen Zeitalter, in dem für eine lernerzentrierte Lehre plädiert wird, soll eine Beteiligung der StudentenInnen an Entscheidungen hinsichtlich des Einsatzes der Muttersprache in Betracht bezogen werden (vgl. Mertín Peris, 2008, S.325; zit. nach Prigl, 2010, S.41). Deshalb wurde es für wichtig gehalten dem Fragebogen zwei offene Fragen einzufügen, in dem die Studenten ihre Meinung hinsichtlich dessen äuβern konnten. Und zwar sollten sie ihre Gedanken und die Vorteile und Nachteile dieser Unterrichtsmethode zur Sprache bringen.

Tabelle 1: Meinungsäußerungen der Experimentalgruppe

Student Nummer	**Während des Textarbeitunterrichts durften wir nur auf Deutsch sprechen, bevor wir die Fragen über den Text beantwortet haben, haben wir immer versucht auf Deutsch nachzudenken und zu diskutieren. Die Verwendung der Muttersprache war verboten. Diese Methode hat uns folgende Vorteile und Nachteile gebracht:**	**Können Sie bitte ihre Meinung zu dieser Unterrichtsmethode äußern?**
1	*Wir sind viel schneller mit den Texten durchgegangen, haben viele Details verstanden und konnten uns besser zu den Texten äußern. Nachteile gab es für mich keine.*	*Dank dieser Unterrichtsmethode waren meine Noten sehr gut. Der Unterricht hat uns immer Spaß gemacht, wir konnten lange diskutieren. Ich finde ein Fremdsprachenunterricht muss nicht unbedingt nur auf Deutsch sein.*
2	*Wir konnten Fragen zum Text leichter beantworten und Kommentare abgeben. Im Unterricht sprachen wir manchmal eher Türkisch als Deutsch, daher finde ich es schwer, den Text auf Deutsch zu kommentieren.*	**Ich weiß nicht genau. Ama bence bir yabancı dil dersi öğrenilecek olan yabancı dil ağırlıklı olsa daha iyi olur diye düşünüyorum.*
3	*Vorteile: Ich habe mehr teilgenommen, war nicht gestresst, hatte keine Angst. Nachteile: Deutsch haben wir wenig geredet.*	*Ich dachte immer auf Türkisch, in diesem Fach, und gab Antworten, indem ich sagte, dass es in meiner Muttersprache so ist. In der Tat waren die Antworten richtig, aber vielleicht ist es notwendig, das Denken auf Deutsch zu lernen?*
4	*Ich hatte keine Angst, an Diskussionen teilzunehmen. Ich hatte keine Angst etwas falsch zu sagen und deshalb ich habe am Unterricht immer gerne teilgenommen. Ich glaube, dass es beiträgt, die Hauptidee zu finden, indem man beim Lesen des Textes auf die Punkte konzentriert. Nachteil: Es beeinträchtigt uns in der mündlichen Kommunikation zu verbessern.*	*Diese Methode ist gut für Textarbeit alleine, aber zum Beispiel nicht gut für unsere Kommunikation. Ich glaube, wenn ich Lehrer bin, kann ich manchmal benutzen diese Methode.*
5	*Ich hatte keine Schwierigkeiten, in diesem Fach, weil ich es sehr mag, Bücher zu lesen, und es war sehr hilfreich für uns, in unserer Muttersprache zu lernen. Ich habe immer an dem Kurs teilgenommen.*	

7	*Vorteile: Die Hauptideen auch sehr schwieriger Texte zu verstehen. Schwierige fragen beantworten zu können. Nachteile: ?*	**Dersi geçme ve yüksek not alma hedefli olalrak düşünürsek bu dersin işlenişi gayet iyidi ama bir bütün olarak ele alacak olursak bir yabancı dil dersini ağırlıklı olarak ana dilde işlenilmesini doğru bulmuyorum.*
8	*Texte waren schwer, Fragen kompliziert aber leichter als in Deutsch. Wenn der Unterricht immer Deutsch war, ich glaube ich würde es nicht schaffen.*	*Der Unterricht war gut. Wir wurden nicht beschimpft, wenn wir türkisch sprechten*
10	*Ich habe Lesestrategien gelernt. Ich habe gelernt wohin ich gucken muss bei einem Text, was wichtig ist. Ich habe gelernt Texte zusammenzufassen, zu verstehen. Es war schwer die Antworten auf Deutsch zu schreiben.*	
14		*Wir haben mehr Texte geschafft als die andere Gruppe. Wir waren immer vorne. Alles ging schnell. Wir haben viel gelernt. Ich glaube Deutsch zu sprechen in diesem Fach ist auch wichtig. Wir haben wenig Deutsch gesprochen.*
17	*Das Vorteil ist, dass der Unterricht so verstaendlicher ist. Ich habe gesehen, dass in den anderen Faechern meine Freunde leise waren. Sie haben wenig am Unterricht teilgenommen. Sie haben gezögert zu antworten, aber bei Textarbeit haben alle zusammen mitgemacht.*	*Ich finde das Fach muss Deutsch sein, es sollte nicht nur Textarbeit bezogen sein sondern auch hier sollten wir kommunuzieren. Ich muss lesen und dann deutsch beantworten können aber sehr schnell ohne türkisch zu denken.*

In der oben angegebenen Tabelle kann man einige der unveränderten Meinungsäußerungen der Studenten der Experimentalgruppe sehen. Abgesehen von zwei Studenten haben alle sich versucht auf Deutsch auszudrücken, wie es ihnen auch vorher gesagt wurde. Man kann sehen, dass der große Teil der Studenten im Unterricht sehr entspannt waren, keine Ängste hatten und sich jederzeit ausdrücken konnten. Am besten hat es ihnen gefallen an den Diskussionen jederzeit teilnehmen zu können. Das lässt sich nochmals mit folgendem Zitat bestätigen „*Ich habe gesehen, dass in den anderen Faechern meine Freunde leise waren. Sie haben wenig am Unterricht teilgenommen*". Viele fanden diese Unterrichtsmethode aufgrund der Zeitersparnis vorteilhaft, während einige stolz auf sich waren, da sie sogar schwierige Texte und Fragen verstanden hatten. Eine der Meinungen, die auf Türkisch geschrieben wurde ,war „[…] *yabancı dil dersini ağırlıklı olarak ana dilde işlenilmesini*

doğru bulmuyorum." Der Student ist zwar im Grunde genommen mit der Unterrichtsmethode zufrieden, aber trotzdessen findet er es nicht richtig den Unterricht überwiegend in der Muttersprache zu gestalten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studenten diese Methode zum Teil richtig finden und angeben, dass sie von deren Vorteilen profitiert haben, aber doch ein schlechtes Gewissen haben und denken, dass der Unterricht auf Deutsch auch ihrer mündlichen Kommunikation beigetragen hätte.

Tabelle 2: Meinungsäußerungen der Kontrollgruppe

Student Nummer	**Während des Textarbeitunterrichts durften wir nur auf Deutsch sprechen, bevor wir die Fragen über den Text beantwortet haben, haben wir immer versucht auf Deutsch nachzudenken und zu diskutieren. Die Verwendung der Muttersprache war verboten. Diese Methode hat uns folgende Vorteile und Nachteile gebracht:**	**Können Sie bitte ihre Meinung zu dieser Unterrichtsmethode äußern?**
1	**Nachteil:Unterricht ist langweilig, anstrengen, schwer. Vorteil: Almanca konuşmamız için çok fırsatımız oluyordu*	*Es war schwer, aber ich finde diese Methode ist richtig.*
2	**dersin %80ini anlamadım bu sayede, metini anlasam bile konuşmak istemedim. herşey çok uzuyordu ve ders sıkıcı hale geliyordu, cevap veremiyorduk vermeye çalışıncada dakikalar sürüyordu*	**tek dilli ders hazırlıkta uygulamak saçma bence ilerleyen yıllarda olabilirdi*
3	*Alles war sehr langsam und schwer zu verstehen. Mein sprechen ist gut geworden.*	
4	*Wir haben viel Deutsch gesprochen, Gruppenarbeiten haben Spass gemacht. Aber manche haben nicht mitgemacht, es war schwer. Meine Noten ist nicht gut.*	*Ich weiss nicht ob diese Methode richtig ist, aber ich kann sagen, viele Studenten sind frustriert. Keine Motivation im Unterricht*
6	**Ich kann jetzt besser Deutsch lesen und schreiben und auch verstehen was ich höre. Daha utangaç çekimser arkadaşların katılım gösterememisi kötü*	*Ich glaube man sollte auch manchmal türkisch sprechen. Also so 30% ?*
8	*Am meisten habe ich in diesem Unterricht deutsch gesprochen, es war manchmal komisch deutsch zu streiten :)) Teilnahme war immer wenig :((*	*Es ist natürlich richtig, auch wenn schwer.V iele haben nicht teilgenommen am Unterricht*

10	*Keine Vorteile*	**Okumayı çok sevmeme rağmen konuşamadığım için genelde derse katılamadım, zaten bizim bir sözlü iletişim beceri dersimiz var bence almanca konuşmayı sadece orada yapmalıyız, textarbeit dersinde daha esnek olmalıyız*
12	*Viel Deutsch gesprochen wenig verstanden :))*	
15	*Es war schwer aber es hat mir viele Vorteile gebracht. Ich lese schnell und verstehe, wenn auch nicht alle Wörter, aber ich verstehe Hauptthema. Ich kann Deutsch beantworten*	*Ich finde diese Methode richtig, es ist ein Deutsch Fach, natürlich muss es nur Deutsch sein.*
16	*Ich habe viele neue Wörter und Redewendungen gelernt, die mir in den anderen Faechern geholfen haben.*	*Diese Methode ist schwer aber gut. Wenn ich Lehrer werde, dann werde ich auch immer Deutsch machen :))*

Betrachtet man die Meinungsäußerungen der Studenten der Kontrollgruppe, kann man das Dilemma der Studenten sehen. Bevor darauf eingegangen wird, möchte ich an dieser Stelle angeben, dass vier Studenten, obwohl es anders vorgeschrieben war, in der Muttersprache geschrieben haben. Sogar hier schon kann man ihre Gedrücktheit fühlen. Unerwartet schrieb ein nicht unterschätzter Teil, dass sie die einsprachige Unterrichtsmethode richtig finden, obwohl Meinungen wie diese gemacht worden sind: *„Unterricht ist langweilig, anstrengen, schwer“, „Viel Deutsch gesprochen wenig verstanden :)) “oder „viele haben nicht teilgenommen am Unterricht“.* Trotz dessen wurde aber unterstrichen, dass es so sein müsse. Wenige der Studenten waren der Meinung war, dass man im Fach Textarbeit, nicht auf Einsprachigkeit bestehen müsse und das wenigsten 30% des Unterrichts in der Muttersprache sein könnte. Vorteilhaft fanden auch einige der Studenten diese Methode, da sie sehr viele neue deutsche Wörter gelernt haben und es ihrer mündlichen Kommunikation beigetragen hat. *„Ich habe viele neue Wörter und Redewendungen gelernt“ oder „Dank diesem Unterricht spreche ich gut Deutsch, verstehe was ich lese und kann darüber schreiben, habe viele Wörter gelernt“.* Generell gesehen geben sich die Studierenden zufrieden, obwohl sie eher unglücklich und demotiviert fühlen, wenn man den Unterricht einsprachig auf Deutsch macht und sind der Meinung, dass man konfrontiert mit der Zielsprache werden sollte.

7.SCHLUSSFOLGERUNG

Wenn wir uns die Ergebnisse der Umfragen ansehen, können wir sehen, dass die oppositionellen Ansichten der Wissenschaftler, die bereits im theoretischen Teil besprochen worden sind, mit der Zwiespalt der Studenten, welche die Umfrage ausgefüllt haben, ähneln. Sowohl in den Gruppen, als auch zwischen den Gruppen gibt es Meinungen, die für die Muttersprache plädieren und andersrum die dagegen sind. Es gibt also auch in beiden Gruppen Studenten, die gegen oder für einen einsprachigen Unterricht sind. Ausführlicher gesagt erleben die einzelnen Studenten wegen dieses Themas einen Konflikt in ihrer Innenwelt. Obwohl sie den zweisprachigen Unterricht für vorteilhaft halten, finden sie es aber wiederum falsch. Oder andersrum finden sie den einsprachigen Unterricht stressig, demotiviert und langweilig, aber denken, dass das der richtige Weg für den Fremdsprachenerwerb ist. Denn das herrschende Vorurteil gegen den Einbezug der Muttersprache muss zuerst ganz oben, also in der Fremdsprachenpolitik, beiseite geschafft werden, damit man der Muttersprache den wahren Wert gibt und bewusst und programmiert sie in den Fremdsprachenunterricht miteinbezieht.

LITERATURVERZEICHNIS

Atkinson, D. (1993). Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. Volume 8. Verfügbar als Online-Dokument unter: https://doi.org/10.1080/09571739385200261, gesehen am 02.02.2020.

Barkowski, H. (1995). Deutsch als Zweitsprach. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert /Hüllen, Werner/ Krumm, Hans Jürgen. Hgg: Handbuch Fremdsprachenunterricht, S. 360-365, Tübingen.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. December 2003, Language Learning Journal 28(1):S.29-39DOI: 10.1080/09571730385200181

Butzkamm, W. (2007). Native language skills as a foundation for foreign language learning. In book: Transcending boundaries. Essays in honor of Gisela Hermann-Brennecke, Publisher: LIT Verlag, Berlin

Butzkamm, W. (2013). Neanderthal practice? On the teaching of grammar and the slaughtering of sacred cows. Conference: University of Poznan guest lecture at: Poznan, Poland.

Butzkamm, W. ; Caldwell, J. A. W (2009). The Bilingual Reform. A Paradigm shift in Foreign Language Teaching. Gunter Narr Verlag Tübingen, ISBN: 978-3-8233-6492

Catford, J.C. (1967). A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics. Series: Language and Language Learnin, 8. Londan Oxford University Press

Franssen, M. (2002). Bilingualer Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland: eine Vergleichsstudie. Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Freudenstein, R. (1972): Linguistische Tips zum Lernen fremder Sprachen. In: Goethe-Ins- titut (Hg.): Beiträge zu den Sommerkursen 1972, S. 43–55, München.

İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 14, Sayı: 2, Yıl: 2012, Sayfa: 53-86. ISSN: 1302-3284.

Keßler, J.U. (2006), Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren: Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.

Königs, F.G. (2015). Keine Angst vor Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2.

Meijer, T. (1974). The global-bilingual and the audio-visual approach to meaning conveyance. A comparison of two methods for firs-year secondary French teaching. Amsterdam: Vrije Universität)

Sastri, H.N.L. (1970). The Bilingual Method of Teaching English - An Experiment. Sage Journals. Volume: 1 issue: 2, page(s): 24-28

Selinker L. (1972). The interlanguage hypothesis extended to children. Language learning VOL. 25, NO. 1. University of Washington.

Pienemann, M. (1998). Language processing and second language de velopment: Processability theory. Amsterdam/Philadelphia.

Weller, F.R. (1981). Formen und Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Beispiel Französisch. S.233-296, Frankfurt am Main, Diesterweg.

19

NIVEAUBEWUSSTSEIN UND EIGENBEWERTUNG DER IM 5./6. SEMESTER STUDIERENDEN AN DER DEUTSCHLEHRERABTEILUNG DER ÇUKUROVA UNIVERSITÄT

Ali Sami Aksöz[1]

1. EINLEITUNG

Die Diskussion über den Stand und die erzielten Ergebnisse des Fremdsprachenerwerbs bzw. –unterrichts setzt sich sowohl in der Welt als auch in der Türkei fort. Der Unmut an dem erreichten Niveau und den Ergebnissen im schulischen Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist auch an den Bestrebungen des türkischen Kultusministeriums zu erkennen, das durch Erneuerung des Fremdsprachenlehrprogramms und des Rahmenplans diese zu beheben versucht. So wurde zuletzt 2018 der Lehrplan für den Deutschunterricht der Klassen von 9 bis 12 „nach dem Kompetenzmodell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens" (vgl. TC. MEB Orta Öğretim Almanca [Hazırlık, 9,10,11 ve 12 Sınıflar] Öğretim Programı, 2018) neu konzipiert und auch neue Lehrbücher verfasst bzw. in Auftrag gegeben. Jedoch entstehen die Missstände im Fremdsprachenerwerb nicht nur durch den Lehrplan oder durch die Lehrbücher, sondern auch der Lehrer an sich, also seine Lehrqualifikationen und besonders auch sein Sprachniveau sind wichtige Faktoren. Besonders mangelnde Sprachkenntnisse der Lehrkraft können dazu führen, dass der Fremdsprachenunterricht nicht ordnungsgemäß läuft und die Schüler Falsches lernen. Daher richtet dieser Artikel seinen Blick auf den universitären Bereich des Fremdsprachenerwerbs. Spezifisch soll hier das Niveaubewusstsein und die Eigenbewertung der Studenten im Vergleich zu den Ansichten der Lehrkräfte sowie der Prüfungsergebnisse dargelegt werden. Als angehende Lehrer können die Studenten sich nur dann weiterentwickeln, wenn sie in der Lage sind, ihre Mängel und

1 Ass.Prof. Dr., Çukurova-Universität/Pädagogische Fakultät

Schwächen richtig einzuschätzen. In letzer Zeit ist jedoch zu beobachten, dass sie sich hierin oft irren. Daher kommt es nicht selten vor, dass sie sich zu Unrecht schlecht benotet fühlen. Bei fehlendem Bewusstsein bezüglich des Sprachniveaus oder falscher Selbsteinschätzung hilft auch nicht, wenn man den Studenten ihre Fehler und Schwächen zeigt und erklärt. Wenn z. B. in einem Diktat der Student „Kirche" anstatt „Kirsche" schreibt, heißt es dann, die Lehrkraft hätte nur wegen einem einzigen Buchstaben Punkte abgezogen. Dieses Rechtgefühl verhindert auch, dass sie ihre Fehler korrigieren.

2. FORSCHUNGSDESIGN

In diesem Artikel werden Feststellungen zum Niveaubewusstsein und zur Selbstbewertung der im 5./6. Semester an der Çukurova-Universität Lehramt Deutsch Studierenden (42) vorgenommen. Diesbezüglich wurde eine Umfrage (6 Fragen, zum Teil mehrteilig) durchgeführt. Anhand der Angaben der Studenten wurde ausgewertet, wie sich die Studenten einschätzen. Es werden zwei einfachen Forschungsfragen nachgegangen

- Wie sehen oder bewerten sich die Studenten?
- Wie bewerten die Lehrkräfte das Niveau der Studenten?

Ausgangspunkt der Forschung ist die Frage, warum die Studierenden meinen, sich im Gegensatz zur Vorbereitungsklasse in ihrem Sprachniveau (in Wortschatz, Leseverstehen, Schreiben, Grammatik) entwickelt zu haben und welche Gründe sie dafür angeben. Zur weiteren Datenerhebung dienen die Prüfungen des Faches Leseverstehen und die Ergebnisse der Umfrage, die an die Lehrkräfte (14) in der Abteilung gerichtet wurden.

Die Studie richtet sich deshalb auf das 5./6. Semester, weil sowohl nach Angaben der Lehrkräfte als auch der Prüfungsergebnisse nach der Vorbereitungsklasse ein Niveau-, Konzentrations-, Motivationsverlust zu beobachten ist, der sich bis zum Abschluss der dritten Klasse steigert und in der 4. Klasse (7.-8. Semester) dann mehr oder weniger nachlässt.

Wenn wir das Profil der Studierenden an der Çukurova-Universität Lehramt Deutsch betrachten, sehen wir, dass sie zum größten Teil in der Hochschulaufnahmeprüfung in Englisch teilgenommen und als zweite Option Lehramt Deutsch gewählt haben. Dies und die Zukunftssorgen bringen einen Motivationsverlust

mit sich, der im Laufe des Studiums immer wieder auftritt. In der Regel sehen wir, dass Studenten sich in den ersten Wochen der Vorbereitungsklasse entscheiden, ob sie weiterhin in dieser Abteilung studieren wollen oder nicht und nehmen dann nach ihrer Endscheidung regelmäßig an den Seminaren teil. Laut Studienordnung dauert die Vorbereitungsklasse 2 Semester und die Studenten nehmen an 4 Zwischenprüfungen und einer Finalprüfung teil. Um in die erste Klasse bzw. das 1. Semester versetzt zu werden, müssen sie einen Notendurchschnitt von 60 von 100 Punkten erreichen. Die Vorbereitungsklasse beträgt 30 Stunden in der Woche, und es werden mündliche Kommunikation, Textproduktion, Textarbeit und Grammatik unterrichtet. Wie aus dieser kurzen Übersicht der Vorbereitungsklasse zu entnehmen ist, findet ein intensiver Fremdsprachenunterricht statt, der eine gewisse Motivation und Arbeitsdisziplin erfordert.

Nach der Vorbereitungsklasse unterliegen die Studierenden der allgemeinen Studienordnung der Çukurova-Universität. Im 1. und 2. Studienjahr befinden sich im Lehrplan unter den anderen Fächern weiterhin Fächer wie mündliche Kommunikation, Textproduktion, Textarbeit und Grammatik, die zum Spracherwerb der Studierenden ihren Beitrag leisten.

Es ist jedoch nach der Vorbereitungsklasse ein Sprachniveauverlust zu beobachten, der sich im zweiten und dritten Studienjahr steigert. Im 4. Studienjahr ist im Zusammenhang mit dem Abschlussdruck zumindest in Sicht ihrer Konzentration und ihrem Verantwortungsbewusstsein wieder eine Steigerung zu erkennen, der aber nur gering oder gar nicht sprachniveaumäßig zu erkennen ist, weil es dann zu spät ist die Defizite der letzten Jahre zu beheben. So ist es leider keine Seltenheit, dass die Studenten neben Kursen für KPSS auch Deutschkurse besuchen. Die oben genannte Steigerung beschränkt sich in der Regel auf die Anwesenheit in Seminaren und Vorbereitung und an der Teilnahme an den Prüfungen.

3. FORSCHUNGSERGEBNISSE

Um die oben dargelegte Situation und die Beobachtungen mit Fakten nachweisen und auf deren mögliche Gründe eingehen zu können, wurden den Studenten des 5. und 6. Semesters 6 Fragen (sowohl geschlossene als auch offene) gerichtet, deren Ergebnisse im folgenden dargelegt und interpretiert werden.

3.1 Einschätzung des Sprachniveaus

Bei der Frage, ob die Studierenden nach der Vorbereitungsklasse in ihrem Sprach- und Leseverstehvermögen einen Rückgang oder einen Fortschritt bemerkt haben, gaben 29 von insgesamt 42 befragten Studenten an, dass sich ihr Sprachniveau verbessert habe, 5 meinen, keinen Unterschied bemerkt zu haben und 8 gaben an, dass sie einen Rückgang bemerkt haben. Fast 70% der Studenten sind also der Meinung, dass sie sich seit der Vorbereitungsklasse verbessert haben und nur 19% sind der Ansicht, dass sich ihr Niveau verschlechtert habe.

Im gleichen Rahmen wurden die 14 Lehrkräfte der Abteilung Lehramt für Deutsch befragt, ob und in welchem/welchen Studienjahr/en sie einen Niveauverlust bemerket haben. Von insgesamt 14 Lehrkräften haben 12 (85,7%) angegeben, dass sie einen Niveauverlust festgestellt haben, der sich in den Studienjahren 2, 3, 4 häuft.

Tabelle 1: In welchem/welchen Studienjahr/-en haben Sie einen Niveauverlust festgestellt/beobachtet?

1.Studienjahr	7%
2. Studienjahr	22%
3. Studienjahr	43%
4. Studienjahr	28%

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die Lehrkräfte der Ansicht sind, dass besonders im dritten Studienjahr ein Niveauverlust vorhanden ist. Dagegen waren 70% dieser Studenten der Meinung, dass sich ihr Sprachniveau verbessert habe.

3.2 Verlustbereiche

Das gleiche Dilemma ist auch in dem weiteren Teil der Frage, in dem die Bereiche nachgefragt wurden, zu sehen. Die Lehrkräfte hoben in ihren Antworten bezüglich der Verlustbereiche mit jeweils 32% besonders Lesen/ Schreiben sowie Wortschatz hervor. Gefolgt mit jeweils 18% von Grammatik und Sprechen.

Tabelle 2: In welchen Bereichen haben Sie als Lehrkraft einen Niveauverlust beobachtet

Lesen und Schreiben	32%
Grammatik	18%
Wortschatz	32%
Mündliche Kommunikation	18%

Aus den Angaben der Studenten geht jedoch hervor, dass sie meinen, sich genau in diesen Bereichen entwickelt oder trainiert zu haben.

Tabelle 3: In Bezug auf positive Entwicklung geben die Studenten folgende Punkte an

Hätten den Fortschritt durch viel Lesen erzielt	17%
Hätten ihren Wortschatz erweitert	27%
Hätten ihr Sprachgefühl erweitert	7%
Hätten eine positive Haltung der deutschen Sprache gegenüber entwickelt	13%
Hätten den Fortschritt durch Grammatikentwicklung erzielt	7%
Hätten den Fortschritt durch Filme und Musik erzielt	13%

Aus der obigen Tabelle können wir entnehmen, dass die Studenten im Gegenteil der Ansicht der Lehrkräfte meinen, sich in ihrem Wortschatz und Lesevermögen verbessert zu haben. Unter den 29 von 42 Studenten, die meinen, sich sprachlich verbessert zu haben, haben mehr als die Hälfte (55%) bemerkt, dass sie dies durch Eigenleistung geschafft hätten, während nur 10% angaben, dass sie dies dank der Seminare/Lehrkräfte erzielt hätten. 10 Studenten (35%) haben sich dazu nicht geäußert.

In bezug auf die in Tabelle 3 dargelegten Ergebnisse ist auch die Antwort auf die Frage „Welche deutsche, türkische und englische Bücher hast du im letzten Jahr gelesen?“ interessant, da nur 16,6% von allen Studenten angegeben haben, auf Deutsch etwas gelesen zu haben und 12% gaben sogar an, überhaupt keine Bücher gelesen zu haben. Insgesamt 83,4% der Studenten haben letztes Jahr nichts auf Deutsch gelesen.

3.3 Gründe für den Niveauverlust

Als Gründe für diesen Verlust wurde von Seiten der Lehrkräfte mit 58% zum Ausdruck gebracht, dass die Studenten nicht die erforderliche Leistung erbringen.

Gefolgt mit 32% vom Lehrprogramm und 10% physische Umstände (Raum, Ausstattung etc.).

Auf die gleiche Frage haben die Studenten dagegen zum größten Teil mit 59% das Lehrprogramm hervorgehoben.

Tabelle 4: Studentenseitige Gründe für den Niveauverlust

Zeitmangel	6%
Lehrprogramm	59%
Motivation	6%
Lehrkräfte	18%
Mangelnde Leistungserbringung	18%

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass nur 18% der Studenten den Niveauverlust durch Eigenverschulden begründen und 18% sogar als Grund die Lehrkräfte angeben. Dass aber bezüglich des Lehrprogramms auf beiden Seiten eine Unzufriedenheit vorhanden ist, kann sowohl aus den Antworten der Lehrkräfte (32%) als auch der Studenten (59%) festgestellt werden.

4. FEHLEINSCHÄTZUNG DER STUDENTEN

Wenn wir die Ergebnisse und Aussagen der Studentenumfrage betrachten, sehen wir, dass sie sich im Gegenteil zur Meinung der Lehrkräfte auf einem anderen Niveau sehen. Dass sie sich zum größten Teil falsch beurteilen, zeigt uns schon der Widerspruch in ihren Antworten. So meinen sie z.B., dass sie sich in Wortschatz verbessert hätten und ihren Fortschritt durch viel Lesen erzielt haben, wobei nur 16,6% der Studenten im letzten Jahr überhaupt etwas auf Deutsch gelesen hat. Und auch aus den Angaben der Lehrkräfte geht hervor, dass besonders in diesen beiden Bereichen (also Lesen und Wortschatz) ein Niveauverlust sich bemerkbar gemacht hat. Auch die Prüfungsergebnisse der letzten Jahre zeigen uns, dass die Studenten nicht in der Lage sind, ihr Niveau richtig zu bewerten. Der Schwund an Arbeitsdisziplin, Motivation und Verantwortungsbewusstsein spiegelt sich auch in den Prüfungsergebnissen und in der Teilnahme an den Prüfungen der letzten drei Semester wieder.

Tabelle 5: Misserfolg-Quote und Teilnahme an den Prüfungen

Semester	**Misserfolg**	**Wiederholungsprüfung versäumt**
Wintersemester 2018-2019	56,9% (53 von 93)	25 von 53 Studenten
Sommersemester 2018-2019	53,2% (41 von 77)	16 von 41 Studenten
Wintersemester 2019-2020	53% (26 von 49)	10 von 29 Studenten

Die hohe Anzahl der Studenten, die das Seminar Leseverstehen, wo Lesen, Schreiben und Wortschatz sowie Sprechen gemeinsam gefördert werden, nicht bestehen konnten und die Anzahl derer, die die Wiederholungsprüfung versäumt haben, zeigt deutlich, dass die Studenten unter Mangel von Motivation, Arbeitsdisziplin und Verantwortungsbewusstsein leiden. Rund die Hälfte von Ihnen hält es nicht für nötig, an den Wiederholungsprüfungen teilzunehmen und muss dann im nächsten Jahr dieses Seminar erneut belegen. Da die Studierenden dann aber nicht mehr der Anwesenheitspflicht unterliegen, empfinden sie dies eher als einen positiven Umstand.

Auch ein Vergleich der Prüfungsergebnisse zeigt uns, dass niveaumäßig die Studenten einen Verlust erleiden. So wurde im Wintersemester 2019-2020 die 2. Zwischenprüfung der Vorbereitungsklasse auch an den 5. Semesterstudenten durchgeführt. Während die Vorbereitungsklasse in dieser Prüfung einen Durchschnitt von 63,45 Punkten erzielen konnte, haben die 5. Semester Studierenden in der gleichen Prüfung nur einen Durchschnitt von 59,3 Punkten erreichen können. Es sei nun dahingestellt, ob hier ein signifikanter Unterschied vorhanden ist. Hier wird bewusst auf eine statistische Analyse verzichtet, da sie nicht relevant ist und auch ohne diese Analysen sich bemerkbar macht, dass die 5. Semestler hinter den Studenten der Vorbereitungsklasse liegen, die nur ein Semester hinter sich haben. Es wäre zumindest zu erwarten, dass die Studierenden des 5. Semesters einen höheren Durchschnitt erreichen, da es sich hier um zwei recht kurze Texte und um den Wortschatz sowie die Schreibfertigkeit in den Anfängerphasen handelt und diese recht leicht hätten bewältigen müssen. Die Prüfung besteht aus W-Fragen (Wissensfragen[2]) zu den Texten und Ja/Nein-Fragen. Im letzten Teil sollten sie eine kurze Zusammenfassung des zweiten Textes Schreiben. Unten sind ein paar Beispiele zu den Fragen und **original Antworten** der 5. Semester Studierenden aufgeführt.

2 Alle Antworten können direkt aus dem Text entnommen werden.

Frage 2: Wo in Deutschland kann man heute Dönerkebab essen?

Beispiele gegebener Antworte der Studenten im 5. Semester

Heute Dönerkebab essen Kleinstadt

Die türkischen Döner-Stände kann man essen heute Dönerkebab

Heute essen man kann Dönerkebab

Frage 5: Gibt es auch in anderen europäischen Ländern Dönerkebab?

Beispiele gegebener Antworte der Studenten im 5. Semester

Es gibt auch in anderen Ländern Deutschland bis Nachbaländer ausgebreitet Dönerkebab.

Es gibt Dönerkebab fast in jeder deutschen Kleinstadt

Es gibt Deutschdslands Nachbarländer

Griechen Chine und Deutschland gibt es

Es gibt Deutschland, griechen Gyros-Stand und chinesischen

Gib es Dönnerkebab in Chines und Greich

Aus den obigen Beispielen ist zu entnehmen, dass die Studenten in Wortschatz, Syntax, Textverstehen etc. Defizite aufweisen. Im Bereich des Leseverstehens tritt hervor, dass sie aufgrund ihrer Defizite und Unsicherheit bestimmte Vermeidungsstrategien entwickelt haben. So neigen viele Studierenden dazu, als Antwort die jeweilige Textstelle unverändert zu übernehmen. Z. B. auf die Frage 3: „Wo in Deutschland wurde der Döner zuerst bekannt?“ haben viele Studierende des 5. Semesters folgende Antwort mit geringen Variationen geschrieben bzw. aus dem Text übernommen.

Ein Beispiel für so eine Antwort ist,

„Dabei kommt der uns bekannte Döner nicht aus Istanbul, sondern wurde angeblich erst um 1970 in Berlin erfunden.“

Es hätte eine einfache Antwort wie „Der Döner wurde zuerst in Berlin bekannt“ gereicht. Auch in anderen Antworten ist diese Strategie immer wieder zu sehen. Die Studierenden sind dann in der Erwartung, die volle Punktzahl auf diese Antwort zu erhalten.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Analyse der Umfrageergebnisse hat uns gezeigt, dass die Studenten nicht in der Lage sind, eine objektive Bewertung ihrer eigenen Leistung zu erbringen. Während sie sich auf der einen Seite höher einstufen als sie sind, neigen sie auf der anderen Seite eher die Schuld woanders zu suchen als bei sich selbst. Nur ein geringer Teil der Studierenden des 5. Semesters sieht ein, dass sie nicht die erforderlichen Leistungen erbringen. Besonders der Mangel an Bewusstsein, dass sie sich an einer Universität befinden und Verantwortung tragen müssen, führt dazu, dass ab dem 1. Semester, wo aus Sicht der Studierenden im Gegensatz zur Vorbereitungsklasse[3] eine eher lässigere Atmosphäre herrscht, sich immer mehr vom Deutschen entfernen und einen Niveauverlust erleiden. Leider ist dies auch ein Effekt des türkischen Bildungssystems, da es sich hier meist um Auswendiglernen und einen passiven bzw. lehrerzentrierten Lernprozess handelt und an der Universität dann von den Studierenden das Gegenteil gefordert wird.

Als weiterer Grund für diese Misere ist auch die Prüfungsordnung zu nennen. Die Studierenden in der Umfragegruppe mussten bis vor kurzem laut Prüfungsordnung (ÇÜ Bağıl Değerlendirme Yönergesi, 2015, S.3) in den jeweiligen Seminaren nur einen Durchschnitt von 35 von 100 Punkten erreichen, um versetzt zu werden. Ab 2018-2019 wurde dies auf 50 Punkte erhöht. Ich bin der Ansicht, dass dies einen erheblichen Beitrag zum Niveauverlust und zur schlaffen Arbeitsdisziplin der Studierenden beigetragen hat, da sie keine große Leistung erbringen mussten, um die Prüfungen zu bestehen. Denn die Studierenden waren der Ansicht, dass sie sich gar nicht bemühen mussten, um diese Punktzahl zu erreichen.

Die Studenten der Vorbereitungsklasse müssen dagegen einen Gesamtdurchschnitt von 60 Punkten erreichen (vgl. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi, 2014).

Ein weiterer Punkt ist die Entwicklung von Vermeidungsstrategien, die in den Prüfungen besonders hervortreten. Bezüglich des Leseverstehens ist zu beobachten, dass viele 5. Semester-Studierenden als Antwort Teile aus dem Text direkt übernehmen. Dies interpretiere ich als ein Zeichen der Unsicherheit, was wiederum ihren Angaben, dass sie sich niveaumäßig weiterentwickelt hätten, widerspricht.

3 Neben den 4 Zwischenprüfungen und der Finalprüfung werden auch unangekündigte Quiz regelmäßig durchgeführt

Bezüglich des Lehrprogramms kam aus beiden Umfragen eine gewisse Unzufriedenheit hervor. Das Streben des Hochschulrates, eine angebliche Standardisierung in manchen Abteilungen zu erreichen, hat zur Folge, dass die Abteilungen nicht mehr speziell auf die Mängel und Bedürfnisse der Studierenden eingehen und ihr Programm diesbezüglich gestalten können. Da die Anzahl der deutschsprachigen Seminare (z.B. im 3. Semester ist sie von 20 auf 10 Wochenstunden) zum Teil erheblich gesunken ist, ist davon auszugehen, dass sich der Niveauverlust der Studierenden in den kommenden Jahren noch stärker ausprägen wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Çukurova Üniversitesi. (2015). Çukurova üniversitesi bağıl değerlendirme Yönergesi. http://arsiv.cu.edu.tr/upload/yonetmelikler/Bagil% 20Degerlendirme%20Yonergesi%20Son%20%C5%9Eekli_2015.pdf . Erişim tarihi: 10.03.2020

TC. (MEB) (2018), Orta Öğretim Almanca (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12 Sınıflar) Öğretim. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx ?PID=333. Erişim tarihi: 09.03.2020

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2014). Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi. https://yadyo.cu.edu.tr/storage/Formlar/eğitimfakültesi yönerge.pdf. Erişim tarihi: 02.03.2020.

20

METAMORPHOSE UND DIE OPFERBEREITSCHAFT DES SCHWESTERS IN DEN AUSGEWÄHLTEN VOLKSMÄRCHEN VON DEN BRÜDERN GRIMM

İlker Çöltü[1]

1. EINLEITUNG

Gegenstand dieser Arbeit sind zwei verschiedene Märchen, die anhand des Metamorphosemotivs Rabe und die Opferbereitschaft des Schwesters untersucht werden. Die Märchen, die unter den Namen "Die sieben Raben" und "Die zwölf Brüder" in dem Buch "Kinder und Hausmärchen" der Brüder Jakob und Wilhelm Grimm sich befinden, sollen auch die Schwesterbeziehung gegenüber den Brüdern zeigen. Das Erkenntnisziel dieser Arbeit soll in der Beantwortung der Frage liegen, ob durch die Darstellung und Interpretierung der zwei Märchen eine bestimmte moralische Botschaft vermittelt werden kann oder nicht. Die Untersuchungen beziehen sich auf die Methoden der Literaturarbeit und Literatursoziologie. Die Literaturarbeit kann als eine wissenschaftliche Arbeit bezeichnet werden, bei dem ein Thema von vorhandener Literatur untersucht wird. Hier kann man für die Forschungsfrage relevante Literatur sammeln und mit den ausgewählten oder zu bearbeitenden Texten sich auseinandersetzen. Laut Wilpert (1989: 529) untersucht die Literatursoziologie, die Interaktion an aller Literatur Beteiligten, d.h. die vielfältigen ekonomischen und soziologischen Voraussetzungen der Literatur und die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft.

Bei der Untersuchung der zwei Märchen wird versucht zwischen ihnen bestimmte Gemeisamkeiten oder Unterschiede zu zeigen. Es will auch das Forschungsergebnis zur Moral zeigen. Bei der Betrachtung der einzelnen Texte sehen wir eine

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova-Universität

Opferbereitschaft der Schwester für ihre Brüder. Wir möchten uns auch an das Feminine oder an das Frauenbild in der Zeit der Romantik oder Spätromantik dehnen, weil in sehr vielen Märchen der Gebrüder Grimm das Thema Geschwister oder Schwester thematisiert wird.

2. KINDER- UND JUGENDLITERATUR

Kinder- und Jugendliteratur wurde zuerst als eine Literatur zum Vergnügen verstanden. Ihre Hauptrolle war besonders den Kindern eine "allgemeine Tugend und Vernunfterziehung" zu beschaffen. Besonders wurden literarische Texte für die allgemeine Erziehung der Frauen benutzt, und man wollte die Mädchen als eine gute Hausfrau, Gattin und eine gute Mutter erziehen (Kaminski, 1998: 19).

Die Literatur, die zuerst als Gattungen in Epik, Lyrik und Dramatik aufgeteilt werden kann, hat auch Teilsysteme wie die Kinder und Jugendliteratur. Die Epik als eine Literaturgattung hat in ihrem Bereich verschiedene Textsorten. Eins von diesen Textsorten ist das Märchen, das auch unter dem literarischen Teilsystem der Kinder und Jugendliteratur eingeordnet werden kann. Laut Kaminski (1998: 20) entdecken die Romantiker im 18. Jh. "Das Kind" in den Kinderreimen, Kinderlieder, Sagen, Legenden und besonders in den Märchen[…]Auch die Pädagogisierung der Kinder und Jugendliteratur, ihre Funktionalisierung konnte ab jetzt nicht mehr aufgehalten werden.

2.1. Das Märchen

Das Märchen, das wir als eine Textsorte unter dem literarischen Teilsystem der Kinder und Jugendliteratur einordnen können, wird seit einer sehr langen Zeit, sogar über Jahrhunderte von Generation zu Generation, von Ort zu Ort und von Volk zu Volk weitererzählt. Für die Begriffsbestimmung des Märchens können wir jenes sagen.

Die deutschen Wörter "Märchen", "Märlein" (mhd. maerlîn) sind Verkleinerungsformen zu "Mär" (ahd. mârî; mhd. maere, Kunde, Bericht, Erzählung, Gerücht), bezeichneten also ursprünglich eine kurze Erzählung […] Heute bezeichnen die Ausdrücke "Volksmärchen" und "Kunstmärchen" wertungsfrei bestimmte Erzählgattungen (Lüthi, 2004: 1). Die weit verbreiteten Märchen sind die Volksmärchen, die immer wieder anonym und mündlich überliefert wurden. Wie es auch

die Volksmächen gibt, gibt es auch die Kunstmärchen, die von einem bestimmten Autor erfasst wurden. Die Märchen haben die Probleme, die Ängste, die Wünsche, das Glück, das Pech, die Sittlichkeit oder Stimmung, den Zeitabschnitt der Menschen usw. also kurzgesagt den Mythus des Lebens die es vor hunderten von Jahren gab und vermutlich in den nächsten hunderten von Jahren immer noch geben wird, thematisiert. Darum wurden die Menschen von den Märchen fasziniert. Frey (2017: VII) betont, dass Menschen von Märchen fasziniert sind, zeigt sich z. B. daran, dass die Märchen der Gebrüder Grimm nach der Bibel und dem Koran weltweit am dritthäufigsten publiziert wurden.

2.2. Der Glaube, die Zahl und Zahlensymbolik in den Märchen

Der Glaube ist die innere Gewissheit, die von Beweisen unabhängig ist (Wahrig, 1992:567). Er wird auch als Fürwahrhalten für etwas definiert. Der Glaube existiert seit der Menschheitsgeschichte, weil die Menschen sich Vieles in ihrem Leben nicht erklären konnten. Somit kamen sie zu dem Schluss, dass es eine Kraft geben müsse, die die Welt erschaffen hat und die Natur beeinflusst. Viele Völker glaubten an die Sonne, an den Blitz oder an den Wind und gaben ihnen verschiedene Opfer. Sie haben diese "höheren Wesen" als Götter verehrt und das menschliche Leben bekam mit Hilfe des Glaubens einen Sinn. Die Menschen fanden Trost und Schutz und der Glaube trug dazu bei, dass sie zusammenleben konnten.

Anhand des Glaubens möchten wir uns auch an das Thema Zahl und Zahlensymbolik wenden, das seit der mythologischen Zeit bei allen Völkern zählt. Die Zahlensymbolik gilt für Menschen als Glückszahlen, heilige Zahlen und Unglückszahlen (Schischkoff, 1978: 766). Die Zahl ist besonders in der wissenschaftlichen Disziplin der Mathematik als ein nummerischer Wert zu bewerten. Sie zeigt uns besonders die Mengenmaβe oder die Quantität von verschiedenen abstrakten Gegenständen. Laut Schischkoff (1978: 766) bedeutet die Zahl als das abstrakte individuelle Merkmal, das eine abstrakte Menge von anderen Mengen derselben Art unterscheiden läβt. Daher gibt es sehr viele Unterbegriffe von der Zahl in der Mathematik, die als zB: ganze, irrationale, kardinale usw. aufgezählt werden können. Hiermit kann auch gesagt werden, dass die Zahl nicht nur im Bereich der Mathematik sondern auch in vielen Bereichen unseres Lebens eine wichtige Rolle spielt. Die verschiedenen Nummern der Schüler in der Schule, an den Universitäten oder die Chiffre unseres Kontos und viele andere Bereiche konnten wohl ohne die Funktion der Zahlen unvorstellbar sein.

Die Zahl und die Zahlensymbolik spielt auch in den Märchen eine bestimmte Rolle. Sie werden in den Märchen vielmals verwendet. Es wird an den Zahlen geglaubt, dass sie den Hauptfiguren Glück oder Pech bringen. Bei vielen Märchen muss zuerst etwas mindestens drei Mal passieren, um ein gutes Ende erreichen zu können. Wie wir auch betont haben sind die Märchen eine kurze Erzählung, die den Mythus des Lebens zeigen. In den beiden Märchen, die wir untersuchen kommen die Zahlen sieben und zwölf vor. Wir möchten uns jetzt auch an die Zahlensymbolik dieser Zahlen wenden.

2.2.1. Die Zahlensymbolik "sieben"

Symbol des Schöpfungskreislaufs, der Ordnung des Universums, des menschlichen Lebens und der magischen Kräfte. Sie steht als Tugendsymbol für Aufrichtigkeit und Heroismus. In Sagen und Märchen steht sie für eine verzauberte Ordnung (Butzer & Jacob, 2012: 399-400)

2.2.2. Die Zahlensymbolik "zwölf"

Symbol des Kosmos, der Ordnung und der Vollkommenheit (Butzer & Jacob, 2012: 503-504)

Beide Zahlensymbole tragen das Positive für die Mädchen, die ihre Brüder suchen. Ihre opferbereitschaft zeigt die Tugend, Aufrichtigkeit und Heroismus. Sie erlösen und retten ihre Brüder. Es herrscht eine Vollkommenheit.

3. BRÜDER GRIMM

Die Gebrüder Grimm zählen als Sprachwissenschaftler, Begründer der Germanistik, Sammler der "Kinder und Hausmärchen" und der deutschen Sagen. Sie machten eine kritische Annäherung der deutschen Grammatik, der deutschen Mythologie und fingen an das deutsche Wörterbuch zu schreiben (Meyers, 1992, 272). Die Gebrüder Grimm beschäftigten sich zur gleichen Zeit auch mit dem Pusrismus.

Jacob Grimm (1785-1863) und Wilhelm Grimm (1786-1859) sollten eine angemessene Bildung als Juristen haben. Deswegen schickte die Mutter die beiden im Herbst 1798 nach kassel zu ihrer Tante. In Kassel besuchten sie zuerst das Friedrichsgymnasium. Jacob besuchte später die Philipps Universität in Marburg und

studierte dort Rechtswissenschaft, sein Bruder Wilhelm folgte ihm ein Jahr später. Sie entwickelten sich als Realisten. So untersuchten sie die geschichtliche Entwicklung deutschsprachiger Literatur (Sagen, Urkunden ebenso wie Dichtung) und beschränkten sich dabei nicht nur auf deutschsprachige Urkunden. Englische, schottische und irische Quellen waren bereits in Mode; sie dehnten ihren Arbeitsbereich auf Skandinavien, Finnland, die Niederlande, Spanien und Serbien aus (Lutz, 1997: 280-283)

4. METAMORPHOSE UND LITERARISCHES SYMBOL

4.1. Metamorphose

Als Mensch sind wir mit dem Wandel von langer Zeit vertraut. Wir wissen wie die Lebewesen biologisch wachsen, sich erkranken, körperlich altern und zuletzt sterben. Nicht nur die Lebewesen sondern auch die anorganischen Wesen verwandeln sich mit der Zeit. Nach der Schöpfungsgeschichte wurden Steine und Pflanzen, Himmelskörper, Tiere und Menschen erschaffen. Natürlich aber haben sich diese Wesen in den hunderten oder tausenden von Jahren umgestaltet. Die Umgestaltung ist ein natürlicher Ablauf der Wesen. Neben dem natürlichen Ablauf der Wesen können wir auch den Begriff Metamorphose laut Wilpert (1989: 568) als die Verwandlung in eine andere Gestalt, zB. Menschen in Tiere betonen. Auch Schischkoff (1978: 451) erklärt diesen Begriff als Gestaltwandel, Umgestaltung und Umbildung. Laut Assmann & Assmann (2006: 32-34) kommt das Motiv Metamorphose besonders in der Mythologie und in den Märchen vor. Das Motiv von Metamorphose ist in den Volksmärchen und sowohl auch in den Kunstmärchen bekannt. Die Mythologie und die Götter aus der Paganenwelt werden nicht nur als Tiere sondern auch als eine Mischgestalt von Tier und Mensch gezeigt.

4.2. Rabe als literarisches Symbol

Wie auch oben betont wurde können Menschen besonders in der Mythologie und in den Märchen in Tiere verwandelt werden, die wir auch als Metamorphose benennen können. In den Märchen werden auch bestimmte Tiere als bestimmte Symbole benutzt. Das gegenständliche Symbol in den beiden Märchen, die wir zur Hand genommen haben, ist das Tier “Rabe”. Laut Beitl & Beitl (1974: 789) ist das Symbol im weitesten Sinne jedes Zeichen, das etwas “bedeutet”. Auch die Sprachzeichen (Namen) für Begriffe, Dinge und Personen sind Symbole.

Das literarische Symbol bedeutet eine sprachliche Referenz auf ein konkretes Ding, Phänomen oder auch eine Tätigkeit, die mit einem über die lexikalische Bedeutung hinausweisenden Sinn verknüpft ist[…]Das literarische Symbol ist eine besondere Möglichkeit der Sprache: mehrsinnig zu sein, zugleich aber auch deren Begrenztheit: auf anderen Sinn nur verweisen zu können (Butzer & Jacob, 2012: V). Das Gemeinsame in den beiden Märchen ist es, das die Gebrüder sich zuerst von Mensch zu Rabe und mit Hilfe der Schwester danach wieder von Rabe zu Mensch umwandeln. Solcherlei Metamorphosen oder Verwandlungen können wir in vielen Märchen gewohnheitsmäβig betrachten.

Rabe als das literarische Symbol wird in den Märchen häufig als Symbol für Weisheit, Fürsorge und Böses (Butzer & Jacob, 2012: 334) und auch für Tod bzw. Trennung und Einsamkeit (Gardin & Olorenschaw, 2006: 334) betrachtet. Die schwarze Farbe des Rabens wird im Christentum als Sünde anerkannt.

5. INHALT DER AUGEWÄHLTEN MÄRCHEN

5.1. Die sieben Raben

Ein Mann hatte sieben Söhne und immer noch kein Töchterchen, so sehr er sichs auch wünschte; endlich gab ihm seine Frau wieder gute Hoffnung zu einem Kinde, und wies zur Welt kam, war es auch ein Mädchen. Die Freude war groß, aber das Kind war schmächtig und klein, und sollte wegen seiner Schwachheit die Nottaufe haben. Der Vater schickte einen der Knaben eilends zur Quelle, Taufwasser zu holen: die andern sechs liefen mit, und weil jeder der erste beim Schöpfen sein wollte, so fiel ihnen der Krug in den Brunnen[…] der Vater ward ungeduldig und sprach: "Gewiß haben sie's wieder über ein Spiel vergessen, die gottlosen Jungen." Es ward ihm angst, das Mädchen müßte ungetauft verscheiden, und im Ärger rief er: "Ich wollte, daß die Jungen alle zu Raben würden." Kaum war das Wort ausgeredet, so sah er sieben kohlschwarze Raben auf- und davonfliegen. Die Eltern konnten die Verwünschung nicht mehr zurücknehmen[…] Eines Tages hörte es von Leuten, dass es schuld an dem Unglück seiner sieben Brüder war [...] Das Mädchen machte sich täglich ein Gewissen daraus und glaubte, es müßte seine Geschwister wieder erlösen. Es zog in die Ferne. Als es zum Morgenstern kam, gab der Stern ihm ein Hinkelbeinchen und sprach: "Wenn du das Beinchen nicht hast, kannst du den Glasberg nicht aufschließen, und in dem Glasberg, da sind deine Brüder." Das Mädchen nahm das Beinchen, wickelte es wohl in ein Tüchlein, und ging wieder fort, so lange, bis es an den Glasberg kam. Das Tor

war verschlossen und es wollte das Beinchen hervorholen, aber wie es das Tüchlein aufmachte, so war es leer, und es hatte das Geschenk der guten Sterne verloren. Was sollte es nun anfangen? Seine Brüder wollte es erretten und hatte keinen Schlüssel zum Glasberg. Das gute Schwesterchen nahm ein Messer, schnitt sich ein kleines Fingerchen ab, steckte es in das Tor und schloß glücklich auf. Auf einmal hörte es in der Luft ein Geschwirr und ein Geweh, da sprach das Zwerglein: "Jetzt kommen die Herren Raben heim geflogen." […] Sie sahen das Mädchen mit dem Ring von Vater und Mutter und sie sprachen: "Gott gebe, unser Schwesterlein wäre da, so wären wir erlöst." Wie das Mädchen, das hinter der Türe stand und lauschte, den Wunsch hörte, so trat es hervor, und da bekamen alle die Raben ihre menschliche Gestalt wieder (Grimms Märchen, 2012: 144-147).

5.2. Die zwölf Brüder

Es war einmal ein König und eine Königin, die lebten in Frieden miteinander und hatten zwölf Kinder, das waren aber lauter Buben. Nun sprach der König zu seiner Frau: "Wenn das dreizehnte Kind, das du zur Welt bringst, ein Mädchen ist, so sollen die zwölf Buben sterben, damit sein Reichtum groß wird und das Königreich ihm allein zufällt." […]Die Mutter aber saß nun den ganzen Tag und trauerte, so daß der kleinste Sohn, der immer bei ihr war, und den sie nach der Bibel Benjamin nannte, zu ihr sprach: "Liebe Mutter, warum bist du so traurig?" - […]"Mein liebster Benjamin, diese Särge hat dein Vater für dich und deine elf Brüder machen lassen, denn wenn ich ein Mädchen zur Welt bringe, so sollt ihr allesamt getötet und darin begraben werden." …Nachdem sie also ihre Söhne gesegnet hatte, gingen sie hinaus in den Wald. Einer hielt um den andern Wacht, saß auf der höchsten Eiche und schaute nach dem Turm. Als elf Tage herum waren und die Reihe an Benjamin kam, da sah er, wie eine Fahne aufgesteckt wurde. Es war aber nicht die weiße, sondern die rote Blutfahne, die verkündigte, daß sie alle sterben sollten. Wie die Brüder das hörten, wurden sie zornig und sprachen: "Sollten wir um eines Mädchens willen den Tod leiden! Wir schwören, daß wir uns rächen wollen. Wo wir ein Mädchen finden, soll sein Blut fließen." Darauf gingen sie tiefer in den Wald hinein, und mitten drein, wo er am dunkelsten war, fanden sie ein kleines verwünschtes Häuschen, das leer stand. Da sprachen sie: "Hier wollen wir wohnen und du, Benjamin, du bist der Jüngste und Schwächste, du sollst daheim bleiben und haushalten, wir andern wollen ausgehen und Essen holen." […]In dem Häuschen lebten sie zehn Jahre zusammen, und die Zeit ward ihnen nicht lang. Das Töchterchen erfuhr die Geschichte von

seinen Brüdern und sagte : "Liebe Mutter, weine nicht, ich will gehen und meine Brüder suchen." Nun nahm es die zwölf Hemden und ging fort und geradezu in den großen Wald hinein. Es ging den ganzen Tag und am Abend kam es zu dem verwünschten Häuschen. Da trat es hinein und fand einen jungen Knaben, der fragte: "Wo kommst du her und wo willst du hin?" und erstaunte, daß sie so schön war, königliche Kleider trug und einen Stern auf der Stirn hatte. Da antwortete sie: "Ich bin eine Königstochter und suche meine zwölf Brüder und will gehen, so weit der Himmel blau ist, bis ich sie finde." Sie zeigte ihm auch die zwölf Hemden, die ihnen gehörten. Da sah Benjamin, daß es seine Schwester war und sprach: "Ich bin Benjamin, dein jüngster Bruder." Und sie fing an zu weinen vor Freude, und Benjamin auch, und sie küßten und herzten einander vor großer Liebe. Hernach sprach er: "Liebe Schwester, es ist noch ein Vorbehalt da, wir hatten verabredet, daß ein jedes Mädchen, das uns begegnete, sterben sollte, weil wir um ein Mädchen unser Königreich verlassen mußten." Da sagte sie: "Ich will gerne sterben, wenn ich damit meine zwölf Brüder erlösen kann." …Die anderen Brüder kamen nach Hause: Da freuten sich alle, fielen ihr um den Hals und küßten sie und hatten sie von Herzen lieb […] Es war aber ein kleines Gärtchen an dem verwünschten Häuschen, darin standen zwölf Lilienblumen, die man auch Studenten heißt. Nun wollte sie ihren Brüdern ein Vergnügen machen, brach die zwölf Blumen ab und dachte, jedem aufs Essen eine zu schenken. Wie sie aber die Blumen abgebrochen hatte, in demselben Augenblick waren die zwölf Brüder in zwölf Raben verwandelt und flogen über den Wald hin fort, und das Haus mit dem Garten war auch verschwunden[…] Mittel, um sie zu erlösen war, das sie sieben Jahre stumm sein, nicht sprechen und nicht lachen sollte. Und wenn es ein einziges Wort spircht, und es fehlt nur eine Stunde an den sieben Jahren, so ist alles umsonst, und deine Brüder werden von dem einen Wort getötet."[…]Da sprach das Mädchen in seinem Herzen: "Ich weiß gewiß, daß ich meine Brüder erlöse," und ging und suchte einen hohen Baum, setzte sich darauf und sprach und lachte nicht. ein König heiratete mit ihm. Als sie ein paar Jahre miteinander vergnügt gelebt hatten, fing die Mutter des Königs, die eine böse Frau war, an, die junge Königin zu verleumden und zuletzt wurde es zu Tode verurteilt. Nun ward im Hof ein großes Feuer angezündet, darin sollte sie verbrannt werden. Und der König stand oben am Fenster und sah mit weinenden Augen zu, weil er sie noch immer so lieb hatte. Und als sie schon an den Pfahl festgebunden war und das Feuer an ihren Kleidern mit roten Zungen leckte, da war eben der letzte Augenblick von den sieben Jahren verflossen. Da ließ sich in der Luft ein Geschwirr hören, und zwölf Raben kamen hergezogen

und senkten sich nieder. Und wie sie die Erde berührten, waren es ihre zwölf Brüder, die sie erlöst hatte. Sie rissen das Feuer auseinander, löschten die Flammen, machten ihre liebe Schwester frei, und küßten und herzten sie. Nun aber, da sie ihren Mund auftun und reden durfte, erzählte sie dem Könige, warum sie stumm gewesen wäre und niemals gelacht hätte (Grimms Märchen, 2012: 60-63).

5.3. Die Heldin der Märchen und die Opferbereitschaft der Schwester

In den beiden Märchen ist die Heldin, die einzige Schwester der Brüder. In beiden Märchen werden die Brüder zu Raben verwandelt. Bei dem Märchen "Die sieben Raben" ist es der Wunsch des Vaters, der mit Zorn seinen Wunsch ausdrückt und danach seine Söhne sich zu Raben verwandeln. Das gute Schwesterchen aber geht mit Tapferkeit allein in die Ferne, sucht seine Brüder und zum Schluss opfert es sein eigenes kleines Fingerchen indem es mit dem Messer selbst abschneidet um sie zu erlösen. Also das Mädchen amputiert seinen eigenen Körperteil für die Erlösung der Brüder.

Bei dem zweiten Märchen ist die Opferbereitschaft der Schwester mehr als die Amputierung eines Fingers. Hier muss das Mädchen leider im Hof des Königreichs auf dem Scheiterhaufen verbrannt werden. Grund dafür ist, dass die Mutter des Königs eine böse Frau war, die die junge Königin verleumdete, weil sie nie sprach und lachte. Sie meinte, dass das eine Katastrophe für das Königsreich bringen würde. Weil es einen Eidschwur abgelegt hatte, konnte das Mädchen nicht sprechen und die Wahrheit sagen. Als sie schon an den Pfahl festgebunden war und das Feuer an ihren Kleidern mit roten Zungen leckte, da war eben der letzte Augenblick von den sieben Jahren verflossen. Nun konnte das Mädchen wieder sprechen und die zwölf Brüder wurden erlöst. Das Mädchen verachtete den Tod, weil es seine Brüder erlösen wollte.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLİCK

In der damaligen Zeit waren die Hauptfiguren, die aus dem Haus sich entfernten und zB. ihr Glück oder Schicksal suchten, die Männer. Die Rolle der Frauen war wie immmer zu Hause zu sein und sich um die Kinder zu kümmern.

In den Märchen, die wir versucht haben zu untersuchen werden nun auch die Mächen bearbeitet, die auch alleine sich von dem Haus entfernen könen. Also, die Tradition hat sich geändert. Ausserdem werden in den Märchen auch die Verhaltensweisen der Eltern kritisiert. In den Märchen waren es immer die Eltern (besonders der Vater), die durch unbedachte Flüche oder Hartherzigkeit das Unglück heraufbeschwörten. Der Rabe als literarisches Symbol wird hier als ein Unglücksvogel gezeigt. In den beiden Märchen haben die Brüder keine Schuld aber sie werden dennoch von dem leiblichen Vater mit Zorn verflucht und müssen aus dem Haus weit in die Ferne gehen. Nun hat aber die Schwester, die sehr spät von dem Schicksal ihrer Brüder erfuhr eine seelische Not. In beiden Märchen fühlen sich die Schwestern schuldig an dem Schicksal der Brüder. Sie durchstreiften unwirtlichste Gegenden, um nach etwas zu suchen, was sie gar nicht kannten, nämlich ihre Brüder. Mit diesen Märchen will man das leidige Thema von Eifersucht und Neid, das zwischen Geschwistern immer wieder auftreten kann, verhindern. Anhand der Märchen können diese und andere Emotionen erarbeitet werden. Besonders die Opferbereitschaft des Schwesters für die Erlösung der Brüder möchte die Wertschätzung und die Liebe gegenüber der Brüder zeigen. Die Literatur Epoche Romantik will auch das Rationale und Emotionale zusammenbringen. Nach der Französischen Revolution kommt eine sehr rasche Veränderung in der Gesellschaft vor. Das Kind wird vielmehr in Acht genommen. Ab nun haben auch die Frauen und die Mädchen ein noch mehr Mitspracherecht in der Gesellschaft.

QUELLENVERZEICHNIS

Assmann, A., Assmann, J. (2006). Verwandlungen. München: Wilhelm Fink.

Beitl, R., Beitl, K. (1974). Wörterbuch Der Deutschen Volkskunde. Dritte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Butzer, G., Jacob, J. (2012). Metzler Lexikon literarischer Symbole. 2. Erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Frey, D. (2017). Psychologie der Märchen. Berlin: Springer.

Gardin, N., Olorenshaw, R., Gardin, J., Klein, O. (2006). Larousse Semboller Sözlüğü. Çev: Akşit, B. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Grimms Märchen, (2012). Grimms Märchen. Köln: Anaconda.

Kaminski, W. (1998). Einführung in die Kinder und Jugendliteratur. 4. Auflage. München: Juventa.

Lutz, B. (1997). Metzler Autoren Lexikon. Zweite Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Lüthi, M. (2004). Märchen. 10. aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.

Meyers Taschenlexikon (1992). Hrsg. Meyers Lexikonredaktion. Mannheim: B.I. Taschenbuchverlag.

Schischkoff, G. (1978). Philosophisches Wörterbuch. 21. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Wahrig, G. (1992). Deutsches Wörterbuch. München: Bertelsmann Lexikon.

Wilpert, v. G. (1989). Sachwörterbuch der Literatur. 7. verbesserte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

21

DIE STELLUNG DER EINFLUSSFORSCHUNG DER MOTIVANALOGIE VON LIEBE UND GÜTE IN DER KOMPARATISTISCHEN DISZIPLIN ANHAND DER WERKE „DER KAUKASISCHE KREIDEKREIS“ VON BERTOLT BRECHT, „KAN KONUŞMAZ“ VON NAZIM HIKMET UND DEM FILM „SELVI BOYLUM AL YAZMALIM“ VON ATIF YILMAZ

Cavidan Çöltü Imren[1]

1. EINLEITUNG

Die Einflussforschung in der Literaturwissenschaft wurde schon oft die Thematik vieler wissenschaftlicher Arbeiten und hat stets ihre Aktualität in literaturwissenschaftlichen Diskursen. Die Rede ist nicht nur von psychologischem Einfluss sondern auch in ausgegrenztem Rahmen (Autor- Leser , Autor -Autoren Einfluss, Motiveinfluss, Meinungseinfluss und sozialer Einfluss) zu betrachten. In der Literatur könnte das eine Inspirationsquelle, Ideenschöpfung oder aber was es mit unserer Thematik und unserem Fach gemeinsam hat also der Komparatistik, einen Vergleich der Ideen und der behandelten Themen sein.

Die Art der Einflüsse, sei es zwischen Autoren oder epochenbedingte Wirkungen auf das literarische Schaffen der Schriftsteller, sind zu unterscheiden. Ähnlich vertretene Ideologien, übereinstimmende Motive, können den Einfluss erkennen lassen.

1 Dr., Çukurova-Universität

DIE STELLUNG DER EINFLUSSFORSCHUNG DER MOTIVANALOGIE VON LIEBE UND GÜTE IN DER KOMPARATISTISCHEN DISZIPLIN ANHAND DER WERKE „DER KAUKASISCHE KREIDEKREIS" VON BERTOLT BRECHT, „KAN KONUŞMAZ" VON NAZIM HIKMET UND DEM FILM „SELVI BOYLUM AL YAZMALIM" VON ATIF YILMAZ

Cavidan Çöltü Imren

Wir möchten in dieser Arbeit die Stellung der Einflussforschung in der komparatistischen Disziplin darlegen und dabei einige Beispiele mit der Gegenüberstellung von Werken, in denen ähnliche Themen und Motive behandelt wurden, anführen. Dabei wollen wir ebenfalls die Perspektive des Einflusses aus der Nationalphilologie und der Komparatistik vorlegen. Dabei sind die Theorien des französischen Philosophen Hippolyte Taines (1828-1893) und die des französischen Literaturkritikers Émile Hennequins (1858-1888) von Bedeutung, auf die wir kurz eingehen werden.

Wir möchten unsere Untersuchung beim Thema Einfluss insbesonders bei der Motivanalogie vertiefen und die Stoffe „Liebe" und „Leidenschaft" in den Werken „Der kaukasische Kreidekreis" (1944/45) von Bertolt Brecht, „Kan Konuşmaz" (1965) von Nazım Hikmet und als intermediales Beispiel den Film „Selvi Boylum Al Yazmalım" (dt. Das Mädchen mit dem roten Kopftuch) (1977) von Atıf Yılmaz gegenüberstellen und die wichtigsten ineinander eingegangenen Konturen zu präsentieren.

Im komparatistischen Bereich wird ein Versuch unternommen, was die Einflussforschung miteinbezieht. Es wird eine interdisziplinäre Untersuchung durchgeführt um den Film als Medium mit der Literatur als Reflexion der Ideen in Schrift gegenüberzustellen. Da in den ausgewählten Werken die Stoffe wie die Liebe, und Leidenschaft, die Opferbereitschaft das unkonventionelle Verhalten der Protagonisten meist in den Vorschein tritt, möchten wir diese näher im Zirkel der Fragestellung „Was reflektiert mehr die Liebe?" wiedergeben. Handeln die Protagonisten tatsächlich nach der Konvention der Liebe? Denn vieles in diesen Werken blieben für den Leser im Dunkeln. Vor allem die Heirat einer zurückgelassenen Putzhelferin mit einem Kind und auf der anderen Seite die Hervorhebung einer verlassenen Frau mit Kind ohne sexuelle Begierde des maskulinischen Motivs wiederum Obdach gewährleistet. Der Verstand und die Vernunft kann die Entscheidung der Protagonisten beleuchten.

Was ist die Liebe? Ist die Liebe vielmehr das natürliche Verlangen die sexuellen Triebe und Bedürfnisse zu stillen oder ist die Liebe das uneigennützige Verhalten, die Güte und Opferbereitschaft, die aus dem inneren Geist der Persönlichkeit hervorgeht? Auf diese Fragen möchten wir anhand der Motivanalyse eine Antwort finden.

2. KOMPARATISTIK UND EINFLUSS

Die Komparatistik ist eine vielschichtige Disziplin, die ihre Untersuchungen vernetzt in viele Bereiche der Literaturwissenschaften führt. Sie sollte nicht immer nur mit einem Forschungszweig in Verbindung gebracht werden, da der Eindruck entstehen könnte, dass die Komparatistik ihr Ziel und ihren Zweck nur an einem Fachgebiet erfüllen kann. Wenn manche Komparatisten bei ihren Untersuchungen, sich meist nur auf die Beziehungsforschung intensivieren oder auf die Kontakte der jeweils zu untersuchenden Autoren eingehen, kann unserer Ansicht nach auf lange Sicht, eine Fehldeutung der eigentlichen Zielsetzungen des komparatistischen Faches führen. Es wäre angebrachter, das vergleichende Programm der Komparatistik in zentraler Position beizubehalten. Denn wenn wir die Idee Goethes von einer „Weltliteratur" (aus der Sicht eines Kosmopoliten interpretiert) erfüllen wollen und eine Untersuchung nicht nur aus einem Blickwinkel durchführen, also uns nicht nur auf literarische Werke konzentrieren, die sich im internationalem Bereich bewiesen und verbreitet haben, sondern auch auf die Analogieforschung eingehen und ihr eine gleichermaßen wichtige Rolle zuweisen, dann erst kann ein Missverständnis in Bezug auf das komparatistische Konzept vermieden werden:

Die Eingliederung der Beziehungsforschung war als notwendige Erweiterung bzw. Vervollständigung des Programms der Komparatistik zu begrüßen gewesen; sie beruhte auf der richtigen Beobachtung, daß Vergleichen ohne Beziehungsforschung nicht möglich war. Insofern sie aber eine Schwergewichtsverlagerung bedeutete, die nicht nur zur Ausschaltung des Vergleichens sondern innerhalb der nunmehr dominierenden Beziehungsforschung auch noch zu einer Monopolstellung der Einflußforschung führte, war sie einfach abzulehnen (Dyserinck, 1991: 115).

Somit sollte man diese Schwergewichtsverlagerung minimalisieren. Demnach sollte man nicht nur den physischen Kontakt in unseren Recherchen gewichten, sondern auch den psychischen Einfluss ihre vorrangige Stellung zuweisen.

2.1. Die Einflussforschung

Sollte man nun eine Beziehungsforschung innerhalb eines komparatistischen Verfahrens durchführen oder ist die Einflussforschung als Untersuchungszweig für die Komparatistik ungeeignet? „Tatsächlich erfolgt die Suche nach Einflüssen in

vielen Fällen hauptsächlich mit dem Ziel des besseren Verständnisses eines bestimmten Autors, nämlich des rezipierenden" (Dyserinck, 1991: 116).

Nach dieser Auffassung sollte die Einflussforschung zu den Aufgaben der Einzelliteraturen gehören. Denn im Endeffekt wird hier eine Recherche durchgeführt, ausschließlich um zu Informationen eines bestimmten Autors zu gelangen. Wenn wir uns als Beispiel das Leben oder die Werke George Gordon Noel Byrons (1788-1824) unter die Lupe nehmen möchten, müssten wir dementsprechend auch auf die Werke des englischen Schriftstellers William Thomas Beckford (1760-1844) eingehen, um mehr Klarheit über die Gedanken Byrons zu erlangen. Das heißt wir müssten Beckfords Werk „Vathek" untersuchen, bei dem es sich um den Khalifen Vathek handelt, der einen so hohen Turm bauen wollte, um von ihm aus alle Königreiche der Welt zu überwachen. „Beckfords Werk gilt als Wegbereiter der phantastischen Literatur. Er beeinflusste unter anderem literarische Größen wie Lord Byron, Edgar Allan Poe, Charles Baudelaire und H.P. Lovecraft" (Sack, 2011, Biblionomicon).

Diese Verfahrensweise dient unserer Ansicht nach lediglich dem nationalliterarischen Konzept. Wie auch Dyserinck andeutet: „Dann aber können wir es durchaus mit einem nationalliterarischen Anliegen zu tun haben…" (Dyserinck, 1991: 116).

Das Beispiel zeigt eine Einflussforschung der Anglistik, demnach eine Untersuchung innerhalb des englischen Sprachraums. Es können auch Beispiele für nationalphilologische Einflussforschung angegeben werden, die grenzüberschreitende Charakteristika aufweisen.

Eine Untersuchung, die sich mit dem Einfluß Baudelaires, Verlaines oder Verhaerens auf Stefan George und Bert Brecht befaßt, braucht in der Tat nichts anderes als eine germanische Arbeit zu sein, die sich das Ziel gesteckt hat, den betreffenden deutschsprachigen Autor besser zu begreifen, als dies ohne Kenntnis seiner internationalen Ausblicke möglich wäre (Dyserinck, 1991: 117).

Wir wissen, dass die Einflussforschung eine wechselseitige Beziehung aufweist. Das heißt; es gibt jemanden, der Einfluss ausübt und jemanden, der sich beeinflussen lässt. Wir sind der Ansicht, das jeder Autor oder Wissenschaftler auf dieser Erde, der ein Werk publiziert oder eine Hypothese aufgestellt hat, sich durchaus hat von Jemandem beeinflussen lassen. Und wir finden das angemessen. Denn wir lehnen die Auffassung ab, „das die Feststellung von ‚fremden' Einflüssen ein

Werk entwerten könne" (Corbineau & Hoffmann, 2000: 111). Nach dieser Ansicht, müssten nicht nur unbekannte Publikationen, sondern auch kanonisierte Werke, die weltweiten Ruhm und Anerkennung erlangt haben und in vielen fremden Sprachen übersetzt wurden, als wertlos angesehen werden. Der französische Philosoph Paul Valéry (1871-1945) ist der Meinung, dass der ‚fremde' Einfluss ein Erfordernis ist und kein Verlust an Kreativität.

Die Begegnung mit dem anderen Text kann zu einer Bewußtwerdung der eigenen Intentionen und Interessen führen, sie kann aber auch, was keineswegs abwertend zu verstehen ist, zu einem ‚negativen Einfluß' führen, der seinerseits das eigene Schreiben motiviert und orientiert (Corbineau & Hoffmann, 2000: 112).

Ein interessanter Untersuchungszweig der vergleichenden Literaturwissenschaft im Rahmen einer Rezeptionsforschung wäre z.B. die Recherche eines Einflusses aus der Perspektive der Diachronie. Anders ausgedrückt: Welche Rezeption hat es geschafft, mehreren Generationen in der Geschichte eine Beständigkeit aufzuweisen und was ist die Begründung dafür? Der Fortbestand der Bibelrezeption in der Literatur ist unserer Auffassung nach eine wichtige Untersuchungskategorie. Weil die Bibel eine Weltberühmtheit genießt und von vielen religiös eingestellten Individuen nicht nur als Literatur sondern auch als die Worte Gottes anerkannt und demgemäß auch gewürdigt wird.

Man kann sicherlich für jeden einzelnen Dichter und jedes einzelne Werk von Bedeutung die Frage stellen, in welcher Weise sie im literarischen Bewußtsein späterer Generationen weiterleben und somit auch, inwiefern sich ein solches Weiterleben in anderen Literaturen unterscheidet (Konstantinović, 1988: 84).

Angelika Corbineau & Hoffmann findet den Terminus „Einfluss" hinderlich. ..„Vor allem der Gedanke, daß man sich einem Einfluß kaum entziehen kann und daß sich somit der Dichter, von einem anderen beeinflußt, in einer Abhängigkeit befindet"(Corbineau & Hoffmann, 2000: 113), zeigt sich als belastend. Wenn man vom Begriff aus in die Problematik eingeht, wäre es tatsächlich etwas unpassend, wenn man einen Dichter oder Autor fragte, von wem er sich beeinflussen ließ, als er das entsprechende Werk geschrieben hat. Man könnte eine Antwort wie „Ich würde mich niemals manipulieren lassen!" hören. Aber wenn wir fragen würden: Gibt es Dichter, mit denen sie sich identifizieren können, oder gibt es Autoren die Sie fasziniert haben, die bei ähnlichen Fragestellungen identische Ansichten vertraten wie Sie?", würde bestimmt eine andere Antwort

vernommen werden. Und genau hier liegt der Wendepunkt. Wir können eine gerechte Einflussforschung im Sinne einer komparatistischen Zielsetzung nicht einräumen, wenn in einem literarischen Werk bloß die Einflüsse erfasst und festgehalten werden. Statt sich die Frage zu stellen, weshalb ein Schriftsteller aus einem ganzen Werk bloß einige stellen aufgenommen hat, die seinerseits anscheinend für wichtig erklärt wurden und deshalb seine Aufmerksamkeit erregt haben.

[…]Die Untersuchung von Einflüssen braucht nicht beim bloßen Registrieren zu verharren. Gerade die Spur des ‚anderen' kann die Eigenart eines Werkes aufdecken, und aus dem Unterschied leitet sich die Einsicht in die Besonderheit der Werke her – auf der ‚emitter' - wie auf der ‚receiver'-Seite. Daher ist es töricht, das Einfluß-Konzept gleich über Board zu werfen, denn die Problematik ist nicht dem Terminus inhärent, sondern der Art, wie man ihn definiert und wie man ihn in der Textanalyse verwendet (Corbineau & Hoffmann, 2000: 113).

Deshalb sollte man den Einfluss nicht als Begriff sondern als Forschungszweig innerhalb der Komparatistik betrachten.

2.2. Die Theorie Taines

Manfred S. Fischer zitiert in seinem Werk „Nationale Images als Gegenstand Vergleichender Literaturgeschichte“ (1981) den deutschen Romanisten Victor Klemperer (1881-1960), der die deterministische Methode Hippolyte Taines (1828-1893) kritisiert und der Meinung ist, dass der französische Philosoph die Genese eines „Notventils“ kreiert und somit den freien Willen eines Schriftstellers und Publizisten in Frage stellt (Fischer, 1981: 47). Das heißt ähnlich wie die Problematik der Einflussforschung, glaubte Taine, dass literarische Größen wie z.B. Goethe oder Lord Byron, die Psychologie eines bestimmten Kollektivs determiniert habe. Er hat unserer Ansicht nach den Versuch gestartet, die exakte Wissenschaft in die Geisteswissenschaft zu integrieren, um im Nachhinein die Beziehung zwischen Gesellschaft und Literatur beweisen zu können. Das wiederum heißt nach Taine um bei dem Beispiel zu bleiben, das George Gordon Byron oder Johann Wolfgang von Goethe die Ursache und Wirkung ihrer Nationalliteratur waren. Nach Taines Theorie, mittels einzelner Autoren, die Psychologie einer Gesellschaft bestimmen zu können, hat wohl Angelika Corbineau-Hoffmann nicht unrecht, wenn sie das Gefühl hat, einem Einfluss kaum aus dem Wege gehen zu können. Mit dem positivistischen Determinismus werden unserer Auffassung nach, an

die Kreierung und Hervorbringung eines Schriftstellers gezweifelt und das Originelle im Werk in Frage gestellt. Auch hier spricht Klemperer von den „individuell-kreativen Anlagen des Artisten"(Fischer, 1981: 47), die dementiert werden. Fischer weist darauf hin, dass Taines Studien zu falschen Konklusionen führen, weil kollektive Charakterzüge nicht exakt zu bestimmen sind und wie oben angedeutet, dass „…die Literatur […] vor allem immer auch die besondere Leistung des einzelnen…" ist (Fischer, 1981 : 48).

Eine Ausführung der Tainischen Methode ist tatsächlich „nicht leicht durchführbar". Einzelne Gesellschaften deren Struktur zu determinieren anhand von Einflüssen ist schwierig.

2.3. Hennequins Hypothese

Im Gegensatz zu der Theorie Hippolyte Taines, die um eine nationale Identität eines Kollektivs bestimmen zu können, den Autoren eine wichtige Rolle zugesprochen hatte, forderte der französische Literaturkritiker Émile Hennequin (1858-1888) die Berücksichtigung der Einzelsprachen. Hier wird ein Konzept bedacht, das die einzelnen Schriftsteller in eine Sprachgemeinschaft zuordnen lässt. Das heißt ein Schweizer und ein österreichischer Schriftsteller gehören in die deutsche Sprachfamilie. Hennequin streitet eine nationale Eigenart nicht vollkommen ab, aber er war der Ansicht, übrigens genau wie später Fernand Baldensperger und Jean-Marie Carré auch, dass der nationale Charakter eines Kollektivs sich variieren konnte und nicht konstant blieb. Die Beziehung zwischen der Literatur und der Gesellschaft wollte Hennequin mit Hilfe der Rezeptionsgeschichte erfassen und sich von der kausal-mechanistischen Vorgehensweise Taines distanzieren. Anders ausgedrückt: Hennequin wollte mit den Werken, die von einem Kollektiv favorisiert wurden, die Psychologie desselben Kollektivs festhalten.

Hennequin regt an, ‚die Psychologie eines Volkes – oder bestimmter Volksschichten – vermittelst der Bücher zu schreiben, welche sie im Laufe der Jahrhunderte am meisten bevorzugt haben' , und das heißt zu Zeiten Hennequins, die Psychologie des französischen Volkes auch aus der französischen Rezeption eines Heine, eines Poe oder eines Dostojewskij ablesen zu können[…] (Fischer, 1981: 60).

Wir können nicht abstreiten, dass literarisch begabte Autoren mit ihren publizierten Werken, einen bestimmten Einfluss auf die Leser, die Konsumenten der Literatur in der Gesellschaft ausgeübt haben, wenn auch zu einer begrenzten

Zeit, wenn wir das Werk „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774) von Johann Wolfgang von Goethe als Beispiel anführen wollen. Der Briefroman des Dichterfürsten löste damals bei jungen Männern eine Selbstmordwelle aus. Sie imitierten den Helden des Werkes (Jurist Werther), der sich nach dem Scheitern einer Liebe für den Tod entschied und die Rezipienten durch seinen Einfluss die gleiche Entscheidung trafen (Rettig, 2011, Alltagsforschung). Wir können dem Werk Goethes durchaus die Rolle einer psychologischen Wirkung auf das Kollektiv zuschreiben, was aber nicht bedeutet, dass das Determinieren der Psychologie einer ganzen Gesellschaft der Fall ist.

Die komparatistische Disziplin sollte ihren Aufgabenbereichen strikter bewusst werden und mit den Nationalphilologien klar argumentieren, weshalb eine Beziehungsforschung in ihren Zuständigkeitsbereich gehört und aus welchen Gründen es eher zu den Aufgabenbereich der Nationalphilologie zählt.

3. DIE EINFLUSSFORSCHUNG SOWOHL NATIONALPHILOLOGISCHER ALS AUCH KOMPARATISTISCHER PERSPEKTIVEN

Wenn jemand eine Einflussforschung durchführt, die von einem Autor ausgeht, d.h. die Absicht verfolgt, einen bestimmten Schriftsteller näher zu beschreiben und nebenbei eine unserer Ansicht nach ,,gezwungene” grenzüberschreitende Untersuchung durchführen muss, weil ihm die interne Philologie nicht ausreichende Quellen zur Verfügung stellt, sprechen wir von einer nationalphilologischen Einflussforschung. Vor allem ist die Eigenschaft dieser Untersuchung eurozentrisch und hat den Zweck die eigene Literatur besser zu verstehen.

Wenn wir aber die Beziehungsforschung als Basis unserer Recherche betrachten, genauer gesagt ,,den Einfluss” als supranationale Untersuchung auffassen, die zahlreiche Literaturwerke in ihre Forschung integriert und nicht nur die Literaturen, die mit einem bestimmten Autor in Verbindung stehen, sprechen wir von einer komparatistischen Einflussforschung.

Eine spezifisch komparatistische Beschäftigung mit dem Problem des Einflusses ist von vornherein nur als Teil einer umfassenderen Beziehungsforschung denkbar, die ihren multinationalen Gegenstand von einem eindeutig supranationalen Standort aus in Angriff nimmt im Hinblick auf Ergebnisse, die den Gegenstand in seiner Gesamtheit betreffen (Dyserinck, 1991: 118).

Beispiel einer Einflussforschung aus supranationalem Standort wäre Goethes geistlicher Wandel in Richtung Orient. Wenn man sich die Biografie des deutschen Dichters zur Hand nimmt, so kann man nicht daran vorbeikommen, die am Ende seiner Jahre veröffentlichten Gedichtsammlung „Der west-östliche Diwan" (1819) zu untersuchen, um eine vollständige Untersuchung des Dichters Leben zu reflektieren. Denn in dieser Sammlung ließ sich Goethe vom persischen Dichter Hafiz Shirazi (1315-1390) beeinflussen (Ogger, 2013: 92). Der Kontakt zweier Welten, das Fürstentum Sachsen-Weimar mit der persischen Großstadt Shiras ist die Route internationaler, gedanklicher Interaktion. Der Dichter und Denker des Okzidents tritt in eine gedankliche Berührung mit dem Mystiker und Koran-Rezipienten aus dem Orient. Goethe selbst betrachtete Hafiz als seinen Zwillingsbruder im Geiste und als ein Vorbild .Goethe interessierte sich vor allem für den religiösen Dialog, für die Gleichrangigkeit der abrahamitischen Religionen (Ogger, 2013: 92).

Um den west-östlichen Diwan zu untersuchen, ist es eine erforderliche Aufgabe, das Leben Hafiz Shirazis in die Forschung miteinzubeziehen, was eine grenzüberschreitende Untersuchung bedeutet und im komparatistischen Bereich liegt.

Die Beziehung zwischen der deutschen und der französischen Romantik könnte als Beispiel einer komparatistischen Einflussforschung angegeben werden. Diese Untersuchung wird mit Sicherheit zu ganz anderen Ergebnissen führen, die in diesem Bereich bisher vorgelegt wurden. Albert Béguin (1901-1957) hat z.B. eine zweiseitige Untersuchung zu der deutschen und französischen Romantik unternommen.

…So ließ sich an Hand der neuen komparatistischen Methoden […] nachweisen, daß die Entwicklung im deutschen und französischen Bereich gar nicht so differierte und daß die irrtümlichen Vorstellungen über die angeblich wesentlichen Unterschiede eigentlich nur entstanden waren, weil man eine ganze Reihe von französischen Autoren bei den Untersuchungen unberücksichtigt gelassen hatte (Dyserinck, 1991: 118).

Um den Einfluss anhand eines verwendeten Motivs zu erkennen, möchten wir als Beispiel mit dem Stoff der Liebe, der Vater- und Mutterrolle in den Werken „Der kaukasische Kreidekreis" (1944/45) von Bertolt Brecht (1898-1956), „Kan Konuşmaz" (1965) von Nazım Hikmet (1902-1963) und der Literaturverfilmung "Selvi Boylum Al Yazmalım" (1977) gedreht vom Regisseur Atıf Yılmaz (1925-2004) wiedergeben.

4. INHALT DER WERKE

4.1. Der kaukasische Kreidekreis

Das Theaterstück „Der kaukasische Kreidekreis”, das vom deutschen Dramatiker Bertolt Brecht (1898-1956) verfasst und im Jahre 1948 in Minnesota (USA) uraufgeführt wurde, handelt von einer Mutterliebe, von einer Hausangestelltin zu einem Kind empfundene Liebe, Schutz und Geborgenheit, die die Blutsverwandtschaft mit den moralischen Normen wie Güte und Opferbereitschaft gegenüberstellt und sich dabei die Relevanz des uneigennützigen Verhaltens herausstellt. In der Form einer Rahmenerzählung wird im Drama die Entscheidung gefällt, wer das Sorgerecht des Kindes (Michel) bekommt.

In einem Aufstand der Fürsten wird der Gouverneur von Grusinien (Georgi Abaschwili) hingerichtet und die aufständischen Panzerreiter haben auch die Intention, den Sohn des Gouverneurs (Michel) zu töten. Die Stadt steht im Chaos und alle Angestellten des Palastes fliehen, selbst die Governeursfrau Natella Abaschwili, die trotz der brenzligen Situation an ihr Habgut denkt und dabei ihren Sohn im Schloss zurücklässt. Die Hausangestellte Grusche bringt es nicht übers Herz das Kind dazulassen und nimmt es bei ihrer Flucht mit. Grusche ist mit dem Soldaten Simon Chachava verlobt und möchte bis er von seinem Dienst zurückkehrt, sich zu ihrem Bruder in den Hof auf den Bergen begeben. Sie möchte die Obhut des Kindes jemandem anderen überlassen, ist aber durch ihre Gewissensbisse und mütterlichem Instinkt nicht im Stande es weiterzureichen und sorgt für es.

Auf dem Weg in die nördlichen Gebirge an den Gletschersteg vorbei, gerät sie durch das Kind, auf dem eine Belohnung von 1000 Piaster gegeben ist in Gefahr, die sie gut übersteht. Auf dem Hof ihres Bruders kann sie nicht lange hausen, weil er eine fromme Frau hat und diese viele Fragen über die Geschichte des Kindes und seines Vaters stellt. Simon sucht das Problem zu lösen und vermählt seine Schwester mit einem Todkranken, um den Gerüchten im Hof ein Ende zu setzen.

Es trifft die Nachricht ein, dass wieder Ordnung in der Stadt herrscht und die aufständischen Fürsten besiegt wurden. Simon kehrt aus dem Krieg zurück und ist über die Geschehnisse in seiner Abwesenheit nicht erfreut und verlässt Grusche. Überall im Land wird nach dem Erben des Gouverneurs gesucht und man findet ihn und nimmt ihn aus den Händen Grusches. Azdak, der neue Richter in der Stadt, der für seine ungewöhnlichen Urteile bekannt ist, soll den Prozess des Sorgerechts für das Kind entscheiden. Die Anklägerin ist die Gouverneursfrau

und die Angeklagte ist Grusche. Azdak lässt einen Kreidekreis auf den Boden ziehen und bringt das Kind in die Mitte des Kreises. Er fordert beide Parteien auf das Kind zu sich zu ziehen. Bei allen zwei Versuchen lässt Grusche die Hand des Kindes los, weil sie das Schmerz mitfühlt und ihr der Schmerz des Kindes über das Urteil des Richters steht, das für das Gericht als Beweis für die wahre Mutterliebe bedeutet. Michel wird der Grusche überlassen. Durch die Verwechslung von Dokumenten lässt Azdak versehentlich Grusche von ihrem Ehemann scheiden. Simon und Grusche kommen wieder zusammen und verlassen mit Michel die Stadt.

4.2. Selvi Boylum Al Yazmalım

Der Film „Selvi Boylum Al Yazmalım" (dt. Das Mädchen mit dem roten Kopftuch), der aus der Novelle von Tschingis Aitmatow (1928-2008) verfilmt und vom Regisseur Atıf Yılmaz (1925-2006) im Jahre 1977 gedreht wurde, handelt von einer Liebe eines jung verheirateten Paares, die wegen der Unverantwortlichkeit und Vertrauensbruches seitens des Mannes zu Ende geht und die Frau die wahre Liebe bei jemand anderem findet, der ihr Obhut, Sicherheit und für ihr Kind die gute Vaterrolle übernimmt.

Der LKW-Fahrer Ilyas (Kadir Inanır) arbeitet in einer Firma, die in der ländlichen Region Brücken und Tunnel baut. Während seiner Arbeit beim Bauschutt und Mörteltransport lernt er Asya (Türkan Şoray) kennen und sie verlieben sich ineinander. Asya kommt aus einer traditionellen Familie und hat eine strikte Mutter, die für sie einen angemessenen Ehemann gefunden und eine Hochzeit geplant hat. Doch Asya flieht mit Ilyas und heiratet ihn. Sie bekommen ein Kind namens Samet (Elif Inci).

Eines Nachts während seiner Arbeitszeit hilft Ilyas Cemşit (Ahmet Mekin), der wegen einer Panne mit dem Kleinbus voller Insassen auf der Straße liegengeblieben ist. Durch die Abschlepphilfe verspätet sich der Firmentransport und Ilyas verliert kurzfristig seinen Job. Durch die Arbeitslosigkeit und die Trennung von seinem LKW gerät Ilyas in eine Depression und schaut Tage und Wochenlang nicht bei sich zu Hause vorbei. Er beginnt eine Affäre mit der Firmensekretärin und Asya bekommt davon mit. Sie verlässt mit ihrem Kind das Haus. Hilflos auf der Autobahn wird Cemşit auf sie aufmerksam und nimmt sie mit Samet bei sich auf und sorgt für sie. Währenddessen sucht Ilyas überall nach seiner Frau. Durch Zufall findet er sie und Samet und versucht beide wieder für sich zu gewinnen.

Doch das Kind stürzt sich mit einem „Vater“ Ruf in die Hände von Cemşit und Asya folgt ihrem Sohn. Asya liebt Ilyas zwar immernoch, doch das vertrauensbewusste Verhalten und die Opferbereitschaft von Cemşit sind für ihre Entscheidung ausschlaggebend und sie verlässt Ilyas endgültig.

Das Durcheinander der Gefühle und die Frage nach der Bedeutung der wahren Liebe ist die Hauptaussage des Films. Die Liebe als Leidenschaft verliert nebem dem Fels in der Brandung ihre Intensität und die Vernunft und der Verstand gewinnen die Oberhand.

4.3. Kan Konuşmaz

Der Roman „Kan Konuşmaz“, der im Jahre 1965 vom türkischen Dichter Nazım Hikmet verfasst und nach seinem Tod veröffentlicht wurde, beschreibt das Leben eines veteranen Drehermeisters Nuri und seinem Sohn Ömer, dessen rechtlicher Vater er ist und erzählt ihre erlebten Dramen und guten Momente in der großen Motropole Istanbul in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Nuri ist ein Drehermeister, der in Istanbul im Wohnviertel eine kleine Werkstatt betreibt. Er hat im Krieg sein rechtes Auge verloren und lebt mit seiner verwitweten Mutter allein im Haus. Er zieht die Aufmerksamkeit seiner Freunde, Bekannte und des ganzen Viertels auf sich, als er sich entschließt, die schwangere, verlassene und von jedem in der Gegend als Hure anerkannte Frau Gülizar zu heiraten. Trotz des Protests der Mutter und seiner Umgebung ist Nuri fest entschlossen für Gülizar als Ehemann zu sorgen. Gülizar wurde von einem Mann aus einer reichen Familie namens Seyfi, bei dessen Schloss sie als neunjähriges Waisenkind aufgenommen wurde und später als Hausmädchen arbeitete geschwängert. Nachdem die Schwangerschaft bekannt wurde, wurde Gülizar aus dem Haus vertrieben und sich selbst überlassen. Sie fand Zuflucht bei der Pfandleiherin Zübeyde-Hanım. Eines Nachts stirbt Zübeyde-Hanım und Gülizar findet eine Bleibe bei Meister Nuri, der so aufmerksam auf sie wird. Gülizar gebärt das Kind im Hause Nuris und sie nennen es Ömer.

Als der erste Weltkrieg ausbricht, wird die Mobilmachung im ganzen Land ausgerufen. Das Osmanische Reich zieht mit Deutschland, Österreich und Ungarn in den Krieg. Nuri schließt seine Werkstatt, verkauft seine Werkzeuge, weil er in eine Werft-Fabrik nach Kasımpaşa berufen wird, wo er während des Krieges dienen muss. Nuri entscheidet sich die Familie nach Kasımpaşa zu bringen, in

ein Haus nahe der Fabrik, in der er arbeitet. Seine Mutter und Gülizar sind mit dem Umzug einverstanden. Ömer wird 4 Jahre alt und Nuri liebt ihn wie sein eigenes Kind, geht mit ihm spazieren, nimmt ihn mit zur Arbeit und kauft ihm Spielzeuge. Der Krieg endet mit einer Niederlage und Nuri wird arbeitslos. In der Stadt verbreitet sich die Armut und Hunger. Nuri arbeitet vorerst als Träger und dann als Heizer in einem Dampfer. Ömer ist nun 6 Jahre alt und möchte wie sein Vater arbeiten und für den Haushalt beitragen. Nuri und die Familie ziehen in den Landkreis Tophane um und Ömer wird in der Schule angemeldet.

Nuri beteiligt sich an Aktionen einer Untergrundorganisation, die sich gegen den Imperialismus und Fremdherrschaft auflehnen. Bei einer Durchsuchung wird Nuri festgenommen und nach 3 Tagen freigelassen. Ömer ist nun 10 Jahre alt. Die Mutter von Nuri wird eines Tages krank und stirbt, was insbesonders des Jungen sehr mitnimmt.

Es ist das Jahr 1928. Ömer ist 16 Jahre alt und studiert im Gymnasium. Er möchte den Wunsch seiner verstorbenen Oma erfüllen, die ihn als Rechtsanwalt sehen wollte. Nuri denkt, das es Zeit ist Ömer über seinen biologischen Vater Seyfi Bey zu erzählen. Doch zu seiner Verwunderung weiß Ömer bereits über die Sache mit seiner Mutter und seinem leiblichen Vater und unterstreicht mit einer hohen Stimme, dass er nur Meister Nuri als Vater akzeptiere und ihm Seyfi Bey völlig egal ist.

Ömer verliebt sich in Süheyla, ein Mädchen, das neu in das Viertel eingezogen ist. Sie gehen zusammen in Cafés, tauschen Bücher aus und machen Spaziergänge. Doch nach einer Zeit findet Süheylas Vater, der als Justiziar tätig ist eine Arbeit in Izmir, wo sie hinziehen werden. Dort wird sie, wie sich später herausstellt, mit jemandem Verlobt, der in der selben Branche ist wie ihr Vater. Und so endet die Liebe zwischen ihr und Ömer. Ömer beendet mit 21 die juristische Fakultät und beginnt sein Praktikum bei einer Rechtsanwaltkanzlei, wo er für den Anfang gut Geld verdient und seinem Vater und seiner Mutter als kleine Überraschung Geschenke kauft. Ömer hat das Praktikum beendet und genug Geld gesammelt, um sich ein eigenes Büro zu eröffnen und juristische Fälle anzunehmen. Um das Eröffnen seiner neuen Arbeitsstelle zu feiern, wird ein großes Fest geplant und alle Freunde eingeladen. Doch dazu kommt es nicht, weil an dem Abend Nuri von einem Auto beim überqueren der Straße überfahren wird und man ihm im Krankenhaus sein rechtes Bein amputiert. Aus der Zeitung findet

Ömer heraus, dass der Fahrer des Autos Seyfi Bey war, der leibliche Vater von Ömer. Ömer zeigt Seyfi Bey an und es beginnt ein Strafprozess gegen den biologischen Vater und den ersten verlassenen Ehemann seiner Mutter. Einige bekannte Personen versuchen Ömer zu überreden den Fall fallen zu lassen, doch Ömer ist hartnäckig und möchte den Schuldigen bestrafen. Am Ende des Romans kommt Seyfi Bey persönlich ins Büro Ömers und bittet um Verzeihung. Aber Ömer anwortet ihm: „Das Blut spricht nicht“.

5. DAS RESÜMEE DES VERGLEICHS

In der Chronik des Entstehens vom „Kaukasischen Kreidekreis“ (1944/45) und laut der politischen Inspirationen Nazım Hikmets schließen wir voraus, dass in der Vater- und Mutterrolle in den angegebenen Werken eine Verbindung besteht. Denn die Mutterrolle wird hier umgewandelt und als Vaterrolle dargestellt, die als Hüter dient. Und hier ist es wiederum nicht der leibliche Vater, der die Beschützerrolle ausübt, sondern der Vater, der aus Emotionen reagiert und den sichere Leuchtturm und den Behüter verkörpert.

Wir haben 4 wichtige Auschnitte aus dem Film „Selvi boylum al yazmalım“ (dt. Das Mädchen mit dem roten Kopftuch) (1977) ausgesucht, die insbesondere das Liebesmotiv und die Vaterrolle unterstreichen und für unsere Fragestellung die vorwiegende Bedeutung tragen.

In den letzten Minuten des Films (1:23:53) führt Asya mit Tränen in den Augen einen inneren Monolog: „Sevgi neydi, sevgi iyilikti, dostluktu, sevgi emekti" (dt. Was war die Liebe? Die Liebe war Güte, war Freundschaft, war Mühe.). Mit diesem Denken fasst sie die Liebe zusammen, ähnlich wie die anderen zwei Werke. Wenn Grusche sich gegen die verräterischen Damen aus dem Adel erhebt und sie fragt:„ Habt ihr denn gar kein Herz?" (Brecht, 2013: 42), „Ihr Unmenschen!" (S.43), wenn sie sich um das Kind kümmert mit Leib und Seele wie ihr eigenes:„Michel, wir müssen schlau sein. Wenn wir uns klein machen wie die Kakerlaken, vergißt die Schwägerin, daß wir im Haus sind" (S.62) und wenn sie das Essen mit Michel teilt „Müssen die Paar Bissen teilen" (S.55) und wenn sie sich mit den Bauern anlegt für ein Kännchen Milch und nichts erhält und stattdessen dem Kind ihre Brust anlegt (S.36-37) kommt die wahre Liebe zum Vorschein. Wenn der Drehermeister Nuri sich sorgen macht, dass man ihm sein aufgezogenes Kind Ömer wegnimmt und ihm dann beruhigend auffällt, dass er offiziell in den Papieren sein Vater ist (Hikmet, 1987: 133). Wenn Nuri seinen Sohn Ömer fragt wie sehr er ihn liebe und Ömer ihm mit seinen gespreizten Armen zeigt wie sehr und Nuris linkes Auge sich mit Tränen füllt (S.136), spielt die Blutsverwandtschaft keine Rolle. Wenn Nuri seinem 19 jährigen Sohn erzählen möchte, dass er nicht sein biologischer Vater ist, interessiert Ömer das nicht und für ihn ist Meister Nuri der absolut beste Mensch auf dieser Welt (S.208-209), das dies nochmals zeigt, dass die Blutsverwandtschaft nicht die Bedeutung trägt, die man ihr gibt.

Es ist das Verhalten des Menschen, das ihn ausmacht. Der Mensch lebt mit seinen Handlungen. Er ist das Produkt dessen, was in der Zeitspanne seines Lebens einräumt. Hier gewinnt die Handlung, das Verhalten gegenüber dem Blutmotiv die Oberhand, was meist in der Realität nicht der Fall ist und diese Beispiele vielleicht als zukünftigen Antrieb dienen kann, sowohl was die Einflussforschung im literarischen Bereich, als auch in der Kindeserziehung und der Verhalten der Bezugspersonen. Handlungen außerhalb dieser Konklusion werden meist mit dem Entzug der Liebe bestraft.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLIK

Die Frage nach der wahren Liebe hat schon manchen Leuten Kopfzerbrechen bereitet, die in der Folgerung meist keine einigende, aufklärende Antwort fanden. Wir haben mit diesem Artikel die Bedeutung des Einflusses für vergleichende

DIE STELLUNG DER EINFLUSSFORSCHUNG DER MOTIVANALOGIE VON LIEBE UND GÜTE IN DER KOMPARATISTISCHEN DISZIPLIN ANHAND DER WERKE „DER KAUKASISCHE KREIDEKREIS" VON BERTOLT BRECHT, „KAN KONUŞMAZ" VON NAZIM HIKMET UND DEM FILM „SELVI BOYLUM AL YAZMALIM" VON ATIF YILMAZ

Cavidan Çöltü Imren

Literaturwissenschaft dargestellt und dabei seine Arten und seine Beispiele anhand ausgesuchter Werke, die durch ähnlich verwendete Motive und weiteren Analogien gegenübergestellt wurden, dargelegt. Um die Motive „Liebe" und „Leidenschaft" im Detail auszuführen, haben wir zusätzlich 3 weitere Beispiele angegeben. Mit den zwei Werken „Der kaukasische Kreidekreis" (1944/45) von Bertolt Brecht (1898-1956), „Kan Konuşmaz" (1965) von Nazım Hikmet (1902-1963) und die Verfilmung „Selvi Boylum Al Yazmalım" (dt. Das Mädchen mit dem roten Kopftuch) von Atıf Yılmaz (1925-2006) als intermedialer Blickwinkel, haben wir die mütterliche Liebe, die väterliche Liebe und die Opferbereitschaft als Zeichen der Liebe nebeneinander angeführt und kamen zur Konklusion, dass die Liebe nicht nur als banales Wort und sexuelles Verlangen der Geschlechter eingegrenzt werden darf, sondern aus einem breiteren Horizont betrachtet werden sollte. Denn Liebe ohne Nutzen, Liebe ohne Gegenliebe konnte man in allen drei Werken beobachten.

In dem Werk „Der Kaukasische Kreidekreis" hat die Protagonistin Das Hausmädchen Grusche dem Kind Michel durch ihre gütigen Instinkte und ihr starkes Charakter geholfen und sich jeglicher Gefahren und Risiken, die auf sie zukamen gestellt ohne an die Erbrechte des Kindes und an das Kopfgeld, das auf ihn gesetzt wurde auch nur eine Sekunde zu denken. In dem Werk „Kan Konuşmaz" hat Nuri hat eine Frau geheiratet, die bereits von einem Mann geschwängert wurde und im Wohnviertel als Hure bezeichnet wurde und hat sie bei sich aufgenommen. Er hat mit diesem Handeln das Wort „Ehre" neu definiert. Die Ehre war es einer hilflosen und aus der Gesellschaft ausgegrenzten Frau zu helfen und Obdach zu gewähren, anstatt wie gewöhnlich auch wie in den biblischen Erzählungen ein Stein auf sie zu werfen. Und zuletzt in dem Film „Selvi Boylum Al Yazmalım" Cemşit, der für die hilflos mit ihrem Kind umherirrende Asya eintretet und ihr Unterkunft bietet und sich um sie kümmert. Und am Ende das Kind und nach ihm Asya sich nicht für den biologischen Vater sondern für Cemşit entscheiden. Die traditionelle Besonderheit des Blutes, die eine unzertrennliche Verbindung, ein von der Natur aus gegebener starker Bund aufgefasst wird, der desweiteren den Zusammenhalt von Verwandtschaften (Eltern, Geschwister, Tante-Onkel) vor allem in schwierigen Situationen bedeutet, insbesonders von der Gegenposition (der schwachen Liebe) in den Vordergrund gestellt, was für die wahre Liebe unbedeutend ist. Das Motiv der wahren Liebe reflektiert das Geborgenheitsgefühl als Bezugsperson. Die Liebe manifestiert sich mit haltbaren Taten und wird

dabei vollkommen, sodass sie auch respektiert wird. Sie bedeutet Mühe. Sie bedeutet Anstrengung und Opfergabe.

QUELLENVERZEICHNIS

Brecht, B. (2013). Der kaukasische Kreidekreis. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Corbineau-Hoffmann, A. (2000). Einführung in die Komparatistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Dyserinck, H. (1991). Komparatistik. Eine Einführung. Bonn: Bouvier Verlag.

Fischer, M. S. (1981). Nationale Images als Gegenstand Vergleichender Literaturgeschichte. Untersuchung zur Entstehung der komparatistischen Imagologie. In: Dyserinck, Hugo (Hrsg.): Aachener Beiträge zur Komparatistik, Bd. 6. Bonn: Bouvier.

Hikmet, N. (1987). Kan Konuşmaz. Istanbul: Adam Yayınları.

Konstantinović, Z. (1988). Vergleichende Literaturwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblicke. Bern u.a.: Verlag Peter Lang AG.

Ogger, T. (2013). Hafiz und Goethe, ihre Sprache und Musik. In Spektrum Iran. Zeitschrift für islamisch-iranische Kultur. 26. JG, Nr.4. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz GmbH.

Rettig, D. (10.11.2011). Der Werther-Effekt – Warum die Medien bei Selbstmorden sensibel sein müssen. URL: http://www.alltagsforschung.de/der-werther-effekt-warum-die-medien-bei-selbstmorden-sensibel-sein-mussen/ (abgerufen am 01.12.2017).

Sack, H. (6.11.2011). …und die Moral von der Geschicht‘ - William Beckford ‚Vathek‘. URL: http://biblionomicon.blogspot.com.tr/2011/11/und-die-moral-von-der-geschicht-william.html (abgerufen am 14.01.2016).

Yılmaz, A. (Reg.). (1977). Selvi Boylum Al Yazmalım. Türkei: Yeşilçam Film.

22

EIN DIDAKTISCHER VERGLEICHUNGSVERSUCH IN DER KOMPARATISTIK. DARGESTELLT AN DEN WERKEN „EIN KIND“ VON THOMAS BERNHARD, „HAUS OHNE HÜTER“ VON HEINRICH BÖLL UND DEM FILM „BABAM VE OĞLUM“ VON ÇAĞAN IRMAK

Cavidan Çöltü İmren[1]

1. EINLEITUNG

Der Literaturunterricht hat eine lange Tradition hinter sich. Manche haben ihre bitteren Erinnerungen an zwangsweise auswendiggelernten Gedichten. Andere schrieben freiwillig Kompositionen jeder Art und Inhaltsangaben über diesem und jenem Werk oder Parabel. In unserem Fall wird der Literaturunterricht meist mit einer Philologie hierbei mit der Germanistik erwähnt, da die Studenten in der Türkei auf der Basis einer DaF-Progression ihre Deutschkenntnisse erwerben und auf diesen linguistischen Hintergrund in den nachfolgenden Semestern die deutsche Literatur aufgerichtet und vermittelt wird.

Die Institutionalisierung der Literaturdidaktik ergab sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Parallel zur Reform des Schul- und Bildungswesens verlief (Ehlers, 2016: 12). Die Definition dieser Disziplin lautet folgendermaßen: „Literaturdidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Literatur und literarischen Erzählmedien im institutionellen Rahmen von Schule, die Literatur und Erzählmedien unter dem Aspekt ihres Bildungswerkes für Schüler und ihrer Lehr- und Lernbarkeit betrachtet (Ehlers, 2016: 13). Nach der Funktion und

1 Dr., Çukurova-Universität

Rolle der Literaturdidaktik heißt es: „Die Literaturdidaktik ist eine Teildisziplin der Literaturwissenschaft, indem sie – als angewandte Literaturwissenschaft – diesen Gegenstand unter der Perspektive von Lehr- und Lernprozessen untersucht (Leubner & Richter & Saupe, 2010: 12) d.h. die Progression der Literatur, ihre Vermittlung und Lehre ist im Rahmen der literaturdidaktischen Aufgabenstellung zu erachten. Die Einbettung literarisches Schaffen in dem Unterricht, in unserem Fall mit technischer Apparate, um Schülern, Studenten und Lehrerkandidaten je nach Niveau Literaturkenntnisse anzueignen, sie zu informieren und mehr noch ihre kulturelle und geistige Weltanschauung zu erweitern.

Das Ziel dieses Artikels ist es, eine alternative Perspektive bezüglich der Komparatistik darzulegen, sie aus einem didaktischen Blickwinkel aufzufassen, da sie vielmehr im theoretischen Bereich ihren aktuellen Diskurs hat und mehr ihre Akzeptanz und Aufgabenstellung thematisiert wird. Die didaktische Bearbeitung bzw. Herangehensweise der komparatistischen Disziplin ist unseres Erachtens nach nicht ausreichend, sei es in Europa oder in der Türkei. Die didaktische Perspektive ist aus einem Bedürfnis entstanden. Die pädagogische Fakultät der Çukurova Universität in Adana (Türkei) bildet Deutschlehrer aus. Neben dem klassischen Literaturunterricht, in den ersten Semestern das kreative Schreiben erfolgt, findet vom 6 bis 8 Semester in komparatistischen Vorlesungen, die als Wahlfach ausgesucht werden, die tiefen Analysen und Rezeptionen von literarischen Texten statt. In der Beispielklasse wurden Lesetagebücher anhand der Werke „Haus ohne Hüter“ (1954) und „Ein Kind“ (1982) erstellt. Die Studenten sollten die Werke lesen, verstehen und sich persönliche Fragen, kritische Stellungnahmen bezüglich der Werke machen. Diese Arbeitsstellung sollte den Lernenden zugleich als ein Einstieg zu den literarischen Werken dienen und sie sollten die Werke kennen. Unter Einbezug eines Films (Babam ve oğlum), der als Beispiel intermedialer Zusammenhänge dienen sollte, mit der Kombination der zwei literarischen Werke, haben die Studenten mit Hilfe technischer Geräte dann zuletzt die Erkenntnisse ihrer Untersuchung vor dem Plenum präsentiert.

2. DAS UNIVERSALE KOMPOSITIONSVERSTÄNDNIS

Seit der Institutionalisierungszielsetzung der Komparatistik wird öfters über den eigenständigen Tätigkeitsbereich dieser Disziplin erörtert und wie ihr Verhältnis zu anderen Fächern steht und wo ihr Freiraum und Grenze liegt. Das Vergegenwärtigen ihres Untersuchungsspektrums wird ihre Funktion und Aufgabe im

Rückblick auf die jahrelang durchgeführten Literaturdebatten noch eine stärkere Stellung einnehmen lassen. Ihre Themenbereiche und ihre Vermittlung durch literaturdidaktische Verfahren im Unterricht möchten wir an dieser Stelle anführen.

2.1. Interkulturalität

Die Komparatistik, die die Methode des Vergleichs anwendet, um an Forschungsergebnisse zu kommen, die eine Nationalliteratur nicht ermitteln könnte, funktioniert nicht nur als Bindeglied der Nationen „Internationalität", als eine Brücke des Mediums „Intermedialität", als Verhältnis zu Texten „Intertextualität", als eine Verbindung vieler Fachrichtungen „Interdisziplinarität", sondern auch als Vermittler unzähliger Kulturen „Interkulturalität". Wir haben viele Substantive mit „Inter-" benutzt und müssen klären, was diesem Präfix zu bedeuten hat. Nach der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) lautet die Vorsilbe wie folgt: „Das Präfix inter- wurde aus dem Lateinischen übernommen. Es bezeichnet eine Wechselbeziehung in dem Sinne, dass sich etwas zwischen zwei oder mehreren Dingen befindet, besteht bzw. vollzieht" (Lohde, 2006: 221). Das Verhältnis des Wortstamms im Allgemeinen zur Pluralität verändernde Umformung, dass die Charakteristik der vergleichenden Literaturwissenschaft kennzeichnet. Und die Kultur ist die Identität einer Gemeinschaft oder eines Volkes, die einen historischen und territorialen Faktor impliziert. Im großen Wörterbuch der deutschen Sprache Duden wird Kultur als „Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen" (Duden, 1999: 2304) erklärt. Es gibt viele weitere Definitionen über die „Kultur", auf die wir nicht tiefer eingehen wollen. Doch die Deutung des Begriffs weisen auf die grenzüberschreitende, kulturelle Verständigung, die zu der Untersuchungsmethode der Komparatistik gehört. „Als kognitive Brücke zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen unterschiedlichen Kulturen, unterschiedlichen Literaturen, Disziplinen oder Künsten erfüllt sie, jedenfalls strukturell, die Funktion einer >Beziehungsforschung<" (Schmeling, 2013: 234). Die Literatur, die als eine Leistung die kulturelle Wiederspiegelung einer Volksseele reflektiert, kann durch die Komparatistik mit anderen kulturellen Hervorbringungen gegenübergestellt werden. Die türkische Kultur mit der deutschen, die chinesische Kultur mit der slavischen usw. Diese Beispiele erinnern uns an das Konzept des französischen Komparatisten René Étiemble (1909-2002), der die Komparatistik als

Humanismus betrachtete: >La littérature comparée, c'est l'humanisme< (Schmeling, 2013: 235).

2.2. Intertextualität

Wir möchten hier kurz auf Michelle Beckers Studienarbeit ,,Theorien der Intertextualität" eingehen, die dort Julia Kristevas Intertextualitätsbegriff erläutert. Julia Kristeva ist nämlich der Ansicht, dass die Struktur eines Textes als ,,ein Mosaik von Zitaten" angesehen werden sollte (Becker, 2009: 4). Das heißt: Nach ihrer Auffassung trägt jeder Text eine intertextuelle Besonderheit, die sich mit anderen Texten in Verbindung setzt oder auf andere Texte verweist. ,,Ihrer Meinung nach ist Intertextualität eine Eigenschaft jedes Textes, auf alle andere existierenden Texte bezogen zu sein" (Becker, 2009: 5).

Michelle Becker erwähnt desweiteren Michail Michailowitsch Bachtins (1895-1975) Dialogizitätstheorie das besagt, ,,…dass fremde Rede, wenn sie in einem neuen Kontext wiedergegeben wird, einer Sinnveränderung unterliegt" (Becker, 2009: 7). Wir verstehen daraus, dass Zitate oder,, fremdes Material" je nach Kontext, sich verändern kann. Becker spricht von Werken, die ,,entkontextualisiert" werden und eine ,,Zusatzkodierung" bekommen (Becker, 2009: 7). Mit anderen Worten: Die Verwendung fremder Zitate in heterogenen Werken, können die eigentlichen Aussagen verfeinern oder verändern, je nachdem, auf welchen Bezugsrahmen sie verwendet werden.

Wir möchten ein Beispiel aus Max Rudolf Frischs (1911-1991) ,,Andorra" (1961) liefern, um die Angelegenheit der ,,Intertextualität" zu erhellen. Man kann in dem Drama auf viele biblische Verweise stoßen, die als Beweis für den Anschluss von Texten zu Texten dienen könnte. Betrachten wir uns den handgreiflichen Konflikt zwischen der Hauptperson des Dramas Andri und dem Soldaten Peider, der im sechsten Bild Barblin vergewaltigt, die gleichzeitig die Halbschwester und die Geliebte Andris ist, ohne das Andri von der Blutsverwandschaft Bescheid weiß. Max Frisch schafft es mit einer bemerkenswerten Inszenierung, biblische Gegebenheiten in eine Konversation einzubetten, um die anatomische Verhältnisse und die Situation zwischen dem Soldaten und Andri darzustellen. Obwohl in der Bibel über den mutigen und intelligenten David berichtet wird, der im Zweikampf gegen den Philister Goliath antritt und ihn bezwingt, wird dieselbe Gegebenheit im Werk Andorra als eine Schmähredе gebraucht. Hier ein

Teil des Dialogs zwischen Andri und Peider: ,,Ein alter Rabbi hat ihm das Märchen erzählt von David und Goliath, jetzt möchte er uns den David spielen. *Sie grinsen*" (Frisch, 1975: 73). Wo hast du die Schleuder, David? […] Unser David, unser David geht los! (Frisch, 1975 : 74). Weitere Zitate wie „Kindermord zu Bethlehem" (S.10), „Hähne Krähen" (S.55) und „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst" (S.63) sind Beispiele für intertextuelle Berührungen. Der Schweizer Schriftsteller bediente sich vor allem „Das Bildnisverbot" (S.65) der Bibel, dass den Rahmen seines Dramas bildet.

Aus dem Blickwinkel der Intertextualität, möchte der serbische Literaturwissenschaftler Zoran Konstantinović (1920-2007) auf die Kompetenz des Komparatisten anspielen, die seiner Meinung nach einer der Bedingungen sein könnte, fremde Textstellen und Zitate aus Texten, viele weitere Quellen und Gedanken die wir zuvor als ,,Spinnennetze" bezeichneten, die Verbindungen zu anderen Aufzeichnungen aufweisen, zu erkennen und zu unterstreichen.

Vorauszusetzen ist, daß der Komparatist über einen umfassenderen Vorrat an Kenntnissen verfügt und daher eher festzustellen vermag, welcher Dichter oder welches Werk aus einer anderen Literatur in diesem Falle reminisziert wird,[…] wie genau die Anpassung sind und wie sich gewisse Erscheinungen im Strom einer Filiation bewegen (Konstantinović, 1988: 131).

Texte sind schließlich abstrakt formuliert als die Manifestation des menschlichen Gedankenguts auf gedrucktem Material zu verstehen und diese Überlegungen von bestimmten anderen Gedankengängen, Zitaten, ab einem gewissen Punkt beeinflusst werden, aber im Allgemeinen das neue Schaffen, die Kreativität des jeweiligen Künstlers stets in der Vorhand bleibt.

2.3. Die Intermedialität

Das Wort *Intermedialität* wird nicht erst im 21. Jahrhundert durch den immer stärkeren, technischen und visuellen Wandel des Mediums verwendet, sondern hat eine weit zurückliegende Vergangenheit hinter sich. Der Begriff wurde erstmals in den 80er Jahren vom österreichischen Literaturtheoretiker Aage A. Hansen-Löve gebraucht. Doch seine Geschichte kann bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts zurückverfolgt werden (Schröter, 1998: 129). Da der Begriff „Medium" sich in viele Disziplinen erstrecken kann und jedes Fach diesen Ausdruck anders formuliert bzw. verwendet sowie die dadurch entstehende Komplexität der

EIN DIDAKTISCHER VERGLEICHUNGSVERSUCH IN DER KOMPARATISTIK. DARGESTELLT AN DEN WERKEN „EIN KIND" VON THOMAS BERNHARD, „HAUS OHNE HÜTER" VON HEINRICH BÖLL UND DEM FILM „BABAM VE OĞLUM" VON ÇAĞAN IRMAK

Cavidan Çöltü İmren

Interpretation, sei es das Wort umgangssprachlich oder wissenschaftlich zu benutzen, hat er obschon einen wichtigen Platz in unserem Leben eingenommen. Der deutsche Medienwissenschaftler Werner Faulstich deutet den Begriff „Medium" folgendermaßen: „Ein Medium ist ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz" (Faulstich, 2002: 26). Genau wie diese komplexe und technische Definition Faulstichs, gibt es einen weiteren Begriff, der mit dem Medium analog gedeutet wird, wie z.B. das Wort *Medialität*. Die Anglistin Birgit Neumann definiert das Wort *Medialität* folgendermaßen:

>Medialität< bezeichnet ein Ensemble technischer, institutioneller und semiotischer Eigenschaften, das für die Kommunikations- und Bedeutungsstruktur einzelner Medien als konstitutiv angesehen wird. Der Begriff ist zentrales Konzept einer Literatur- und Kulturwissenschaft, die sich für die medialen bzw. materialen Seiten der Sinnproduktion interessiert (Neumann, 2013: 119).

Es gibt viele weitere Begriffe, die das Wort Medium implizieren und als Oberbegriff eines medialen Themas verwendet werden.

Intermedialität, Transmedialität, Mulitmedialität und Hypermedialität sind Schlagworte, die seit Mitte der 1990er Jahre die Debatte über den Zusammenhang zwischen verschiedenen Medien bestimmen. Allen diesen Begriffen ist gemeinsam, dass sie Manifestationsformen eines umfassenden Phänomens der medialen Interferenzen und Grenzüberschreitungen darstellen (Kümmerling-Meibauer, 2007: 11).

Im 21.Jahrhundert ist es üblich, dass Gedichte, E-Books mit Hilfe eines Computers publiziert werden. Wenn man eine komparatistische Image-Forschung durchführen wollte, müsste man einen Blick in die Soziologie, Ethnologie und in die Anthropologie werfen. Wenn man beispielsweise ein literarisches Motiv wie den ,,Hochmut" untersucht, kann man ihn auch in dem Gemälde ,,Ikarus, symbolische Komposition" (1983) von Werner Holz (1948-1991) ermitteln. Literatur und Spielfilme stehen auch in Beziehung zueinander. Wir können hier noch weitere Beispiele aufzählen, die den Nachweis für den enormen Umfang der komparatistischen Untersuchung vorlegt. „Die Intermedialität setzt sich mit den Beziehungen zwischen Texten und anderen Kunstgattungen und künstlerischen Ausdrucksformen auseinander. Literatur und Film, Literatur und Musik, Literatur und Architektur sind Forschungsfelder, die den interdisziplinären Anspruch der Intermedialität andeuten […]" (Grabovszki, 2011: 179).

Die Literatur mit anderen Kunstformen gegenüberzustellen, anders als mit klassischem Druckmaterial, dass durch die technische Entwicklung des Mediums als visuelle Darstellung meist aktuell verfügbar ist, kann zu einer durchaus fruchtbaren Weiterführung der komparatistischen Untersuchung führen. Wir möchten nicht auf die detaillierte Weitererklärung und Kategorisierung der Intermedialität eingehen und stattdessen mit einem weiteren Beispiel eines Kunsartenvergleichs die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit unterstreichen. Ein literarisches Werk in visueller Formatierung darzustellen, was in der Umgangssprache als „Literarische Verfilmung" bekannt ist, könnte als Beispiel dienen. Wir möchten an dieser Stelle das Vater-Motiv aus den zwei literarischen Werken „Haus ohne Hüter" (1954) von Heinrich Böll, „Ein Kind" (1982) von Thomas Bernhard und dem türkischen Film „Babam ve oğlum" angeben, die ein Beispiel für die interdisziplinäre Vernetzung insbesonders im intermedialen Bereich darstellen.

2.3.1. Babam ve Oğlum

Im Film „Babam ve oğlum" (dt. Mein Vater und mein Sohn) verfilmt im Jahre 2005 handelt es von einem Drama zwischen Vater und Sohn und ihr langjähriges Zerwürfnis sowie seine Folgen auf ihr beider Leben.

Sadık kam vor Jahren aus dem ländlichen Gebiet von Izmir nach Istanbul und war als Journalist tätig. Er heiratete und wurde Vater. Sadıks Sohn, der siebenjährige Deniz wird am Morgen des militärischen Putsches im Jahre 1980 geboren und verliert bei seiner Geburt seine Mutter.

Sadık wurde von seinem Vater zum Studium nach Istanbul geschickt. Doch dieser wurde dort Mitglied einer politischen Bewegung, die gegen die herrschende Ordnung Widerstand leistete. Hüseyin war gegen die politischen Ansichten seines Sohnes. So entwickelte sich zwischen Vater und Sohn eine verbitterte Streitigkeit, die lange Jahre andauern sollte. Denn Hüseyin wollte das sein Sohn Sadık nach dem Landwirtschaftsstudium in seine Heimat (Dorf in Izmir) zurückkehrt und in seine Fußstapfen tritt. Doch Sadık blieb in Istanbul, heiratete, wurde durch den militärischen Putsch und seiner politischen Ansichten verhaftet und gefoltert. Sadıks Sohn Deniz wurde währenddessen bei einer Bekannten groß. Als Deniz 7 Jahre alt wurde bekam Sadık Krebs durch die schlechten Bedingungen und Folter während seiner Gefängniszeit. So musste er zwangsweise zu seinem strittigen

Vater ins Dorf zurückkehren, um seinen Sohn Deniz im Falle seines Todes in sicheren Händen zurückzulassen.

2.3.2. Haus ohne Hüter

Der Roman „Haus ohne Hüter“ aus dem Jahre 1954, das vom deutschen Schriftsteller Heinrich Böll (1917-1985) verfasst wurde. Im Roman der Nachkriegsliteratur handelt es sich um zwei Witwen, die ihre Ehemänner im 2. Weltkrieg verlieren und ihre Söhne (Heinrich und Martin) allein aufziehen müssen. Trotz der unterschiedlichen Lebensweisen der Kinder (das eine Kind lebt in reichen, das andere in ärmlichen Verhältnissen), erleiden sie dasselbe Schicksal und empfinden dieselben Schmerzen, nämlich ohne Vater aufzuwachsen. Die tragische Situation im Nachkriegsdeutschland und die vaterlose Generation der überlebenden Familien sind der Schwerpunkt im Roman.

2.3.3. Ein Kind

Das Buch „Ein Kind“, das im Jahre 1982 vom österreichischen Schriftsteller Thomas Bernhard (1931-1989) verfasst wurde, berichtet die ersten 13 Lebensjahre des Autors mit den Erinnerungen an die guten und schlechten Zeiten, sowie die Erlebnisse und Empfindungen als ungewolltes Kind einer zersplitterten Familie zu sein. Das nach autobiografischem Hintergrund dargestellte Werk thematisiert die wechselnde Vaterrolle, ihre Reflexion auf das Kind sowie die Frustration einer gescheiterten Liebe und Fehlentscheidung der Mutter.

In der Erzählung wird Bernhard als ein unehelisches Kind, das die Mutter mit einem Tischler gezeugt hatte, in Holland geboren. Zu damaliger Zeit war das zur Welt bringen eines Kindes ohne Eheschließung nicht angesehen. Deshalb flüchtet die Mutter aus dem kleinen Dorf in Salzburg in ein anderes Land und gebährt dort das Kind. Da sie in Holland auf sich allein gestellt ist und den Lebensunterhalt selbst bestreiten muss gerät sie in eine misere Lage und benachrichtigt ihre Eltern nach 2 Monaten Aufenthalt, das sie ein Kind geboren hat und zieht dann zu ihnen nach Wien. In Österreich arbeitet sie als Hausangestellte und um Thomas kümmert sich der Großvater. Er ist Schriftsteller von Beruf und sein Enkel mag und bewundert ihn sehr. Die Mutter lernt den Friseurgehilfen Emil kennen und heiratet ihn. Sie nimmt Thomas mit nach Deutschland. Mit seinen zwei neugeborenen Geschwistern, der unerträglichen Schulzeit und die Trennung von

seinem emotional nahestehenden Großvater, belastet Thomas Bernhard sehr, das dies sich auf sein Verhalten auswirkt. Die Mutter schlägt ihn ständig mit einem Ochsenziemer und verweist dabei gleichzeitig auf ihren Exmann, der ein Gauner, Nichtsnutz und ihr Unglück war. Die Frust der Mutter auf das Produkt ihrer Vergangenheit und ihrer Fehlentscheidungen trägt das unschuldige Kind auf sich und hat keinen Ausweg ihnen zu entrinnen.

Anhand der zwei Werke und dem Film wurde das Vater-Motiv im Unterricht mit Hilfe einer Power-Point Präsentation dargelegt. Die Präsentation wurde von zwei Studenten vorgelegt. Wir haben alle Folien im Original wiedergegeben. Die Folien sind meist auf Türkisch dargestellt worden. Die Reihenfolge der Folien ist von links nach rechts zu lesen.

3. AUSFÜHRUNG DES UNTERRICHTS

Der Versuch der Didaktisierung des Unterrichts wird anhand der unten gegebenen Kästchen von den Studenten vorgetragen. Hierbei wurde meinerseits kein Eingriff geleistet. Die Darstellungen der Studenten wurden didaktisch erarbeitet. Zuerst aber wurden bestimmte Begriffe wie; Intertextualität oder Intermedialität usw. von mir den Studenten erklärt. Die Studenten wurden in bestimmte Gruppen aufgeteilt. Die Gruppenmitglieder haben sich selbst ausgewählt. Jeder Gruppe suchte sich ein Werk aus. Dieses Werk wurde gelesen oder angesehen und davon je zwei Motive ausgesucht. Manche Motive waren zB. Die Gewalt, der Vater, der Grossvater, die böse Mutter usw. nun sollten die Werke anhand der Intermedialität erarbeitet werden.

EIN DIDAKTISCHER VERGLEICHUNGSVERSUCH IN DER KOMPARATISTIK. DARGESTELLT AN DEN WERKEN „EIN KIND" VON THOMAS BERNHARD, „HAUS OHNE HÜTER" VON HEINRICH BÖLL UND DEM FILM „BABAM VE OĞLUM" VON ÇAĞAN IRMAK

Cavidan Çöltü İmren

HEINRIH BÖLL

- *Heinrich Böll, Birinci Dünya Savaşı'nda açlığın en acımasız boyutlara ulaştığı 1917 yılının 21 Aralık gününde marangoz ve tahta heykel oymacısı Viktor Böll ile eşi Maria'nın 6. çocuğu olarak Köln'de dünyaya gelir. Böll'ün baba tarafından ataları, yüzyıllar önce dini sebeplerden ötürü İngiltere'den Almanya'ya göç etmiş.*
  Almanya'nın en önemli, en tanınmış yazarları arasında yer alan Heinrich Böll, İkinci Dünya Savaşı sonrası Alman edebiyatını başka hiçbir Alman yazarının başaramadığı ölçüde etkilemiş, ona adeta damgasını vurmuştur. Denebilir ki bir sosyal demokrat olan Böll kadar dünya genelinde anlaşılmış ve benimsenmiş başka hiçbir Alman yazarı yoktur. Heinrich Böll, 1972 yılında Nobel Edebiyat Ödülü'ne layık görülmüştür

- *. Bu ödül, Köln doğumlu yazarın sokaktaki insanın yıkım, acı ve umutlarını işlerken ve kalemini otoriteye, zorbalığa ve geçmişten taşınan suçluluğa karşı mızrak edinirken sergilediği dürüstlüğü, kişisel bütünlüğü ve ilkeli çağdaşlığına karşılık bir takdir niteliğinde de olmuştur.*
- *16 Temmuz 1985 yılında, çalan kapı ziline koşarken merdivenden yuvarlanarak hayatını kaybetmiştir.*
  Onun için "Edebiyatın son azizi"ve"küçük" insanların avukatı deniyor.

Özet:
BABASIZ EVLER

Kitapta olaylar ellili yılların başında Rhein Irmağı kıyılarında bir kentte geçmektedir.Martin ve Heinrich yetim çocuklardır.Babaları İkinci Dünya Savaşı'nda ölmüştür.Heinrich'in annesi ve Nella kocasız kaldıkları için hayatla mücadele etmek zorundadırlar.Nella,Martin,Büyükanne,Albert,Bolda ve Gulm aynı evde yaşamaktadırlar.Albert Nella'nın ölen kocasının arkadaşıdır.Heinrich'in hayatı annesinin toplumda hoş karşılanmayacak işler yapmasından dolayı çok zor geçmektedir.Annesinin arkadaşları olan AMCALAR ya öldürülen doğmamış bebekler ya bir çakmak yada arkalarında kokularını bırakırlar.Leo adında bir amcadan annesi Wilma adında bir bebek sahibi olur.Bebeğe annesinin ilgisizliğinden dolayı Heinrich bakar.Evdeki çocuklar gün geçtikçe annelerinin neler yaptığının farkına varmaya başlarlar.Leo amca Wilma'ya ve Heinrich kötü davranır Wilma da kötü bir şey gördüğünde onu Leo olarak adlandırır. etmez.Bir zaman sonra kadın Leo 'dan ayrılır.Bu durumlardan rahatsız olan Albert amca Nella ya evlilik önerir fakat kadın kabul etmez.Albert ona ölen kocasının Göse adında bir teğmenin yüzünden öldüğünü anlatır.Bunları duyan Nella'nın annesi Göse'nin yanına gider,Albert'te onu yalnız bırakmaz.Büyükanne Göse'den intikam almak için ona vurmak ister.FakatAlbert ondan önce davranır ve sıkı bir yumruk atar.

Karakter Analizi:
Martin Bach

- *Raimund ve Nella'nın oğludur.Babasını savaşta kaybetmiştir.*
- *Babasının ölümü onu annesi kadar etkilememiştir.*
- *Babası onun için duvarda asılı olan resim ve hayallerden ibaretti.*
- *Albert Amca onun için baba gibiydi.Duvardaki resimden daha sıcak canlı bir baba.*
- En iyi ve kader arkadaşı Heinrich'tir.

Heinrich

Heinrich

- Zeki ve elinden her iş gelen bir çocuk.
- Sessiz ve sorumluluk sahibi.
- Heinrich Brielach'ın 12 yaşındaki oğludur.
- Babasının ölümünün ardından annesi,Leo ve üvey kardeşi ile yaşamaktadır.
- Annesinin sorumsuzluğu yüzünden hem eve hemde kardeşine bakmak zorundadır.
- Küçük yaşta hayatın ona yüklediği sorumluluk Heinrich'i olgun ve güçlü bir çocuk yapmıştır.

EIN DIDAKTISCHER VERGLEICHUNGSVERSUCH IN DER KOMPARATISTIK. DARGESTELLT AN DEN WERKEN „EIN KIND" VON THOMAS BERNHARD, „HAUS OHNE HÜTER" VON HEINRICH BÖLL UND DEM FILM „BABAM VE OĞLUM" VON ÇAĞAN IRMAK

Cavidan Çöltü İmren

Komparatistik ve İmge-İmge Çalışması Kaynakçalar:

- http://tr.wikipedia.org
- http://azgittikuzgittik.blogcu.com/imge-nedir
- http://www.edebiyatögretmeni.net/imge
- **Mustafa Hakan YILDIZ-YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Karakter Eşleştirmesi

EIN KIND	BABASIZ EVLER	BABAM VE OĞLUM
Thomas	Heinrich/Martin	Deniz
Büyükbaba	Albert Amca	Büyükbaba
Baba(-)	Baba(-)	Baba(-)
Anne	Anne	Anne
Büyükanne	Büyükanne	Büyükanne

İmge Çalışması

Ein Kind	
Kırbaç	Şiddet,Korku,İçine kapanıklık,Dışlanma,Aşağılanma Duygusu(s:39)
İntihar	Savaş sonrası dönemi insanlarının intihara eğilimini,ölümü kurtuluş görmeyi engelleme amaçlı kullanılan bir imgedir.(s:29,30)

Babasız Evler	
Resim	Baba figürü,duvarda asılı olan üniformalı bir asker resmiyle ifade edilmiş.(s:13)
Yeşillik	Hem çocuğun oturduğu evin çevresindeki ormanlık alanı ve ormanda uygunsuz davranışlarda bulunan çiftleri,hem de çocuğun görmek istediği dünyanın yemyeşil oluşunu ifade ediyor.(s:21)
Amca	Çocuğun annesinin görüştüğü adamları amca olarak adlandırıyor.Onun için annesinin erkek arkadaşları amca oluyor,Çünkü yaşı gereği olayları tam olarak anlamıyor.(s:27,33)
'O'	Meşru ilişkilerden olan doğmadan öldürülmüş yada dünyaya istemeden getirilmiş çocukları ifade ediyor.(s:34)
Vantilatör	Çocuk annesinin erkek arkadaşlarından biriyle birlikte olduğunu ve annesinin evde bulunduğunu vantilatörün çalışmasından anlıyor.(s:23)

Babam ve Oğlum	
Deniz	Sadece bir isim değil babasının siyasi görüşünü göstermek amacıyla Deniz Gezmiş'e hitaben çocuğa Deniz ismi konulmuştur.
Deniz'in hayal dünyası	Çocuğun içine kapanıklığı annesiz ve babasız büyümesi onu hayal dünyasına itmiştir.Öyle ki çocuk her olayı kendi hayalinde farklı şekillerde yaşayarak kendini ifade etmeye çalışmıştır.

Genel Karşılaştırma

Ein Kind	Babasız Evler	Babam ve Oğlum
2.Dünya Savaşı sonrası dönem	2.Dünya Savaşı sonrası dönem	Darbe sonrası dönem
Kitap toplumu etkiliyor.	Toplumdan etkileniyor.	Toplumu etkiliyor.
Maddi sıkıntılar	Maddi sıkıntılar	Maddi sıkıntılar
Toplum düzeni bozuk	Toplum düzeni bozuk	Toplum düzeni bozuk
Baba figürü yok/etkisiz	Baba figürü yok	Baba figürü yok/etkisiz
Gayri-meşru çocuk	Yetim çocuk	Annesiz çocuk
Hastalık,yıkım,acı,zorbalık,ölüm,işkence	Hastalık,yıkım,acı,zorbalık,ölüm,işkence	Hastalık,yıkım,acı,zorbalık,ölüm,işkence

YORUM1:Ein Kind

- Thomas Bernhard'ın otobiyografisidir.
- Kitabında hayatının 8-13 yaş aralığını anlatmıştır.
- Gayri-meşru,ilgiye aç,hastalıklı,toplumdan dışlanmış,başarısız,anne baskısına(dayak,sözlü şiddet vs.)maruz kalmış,dedesini baba yerine koyup yeniden hayata tutunan bir çocuğun hayatını anlatmış.
- Ayrıca savaş sonrası zayıf,intihara meyilli,hayatları dağılmış insanlara kurtuluşun mümkün olabileceğini anlatmaya çalışmıştır.

YORUM2:Babasız Evler

- Heinrich Böll kendi babasını kaybettikten sonra değil,çevresindeki savaş sonrası acı çeken çocukları anlatmak için kitabı yazmıştır.
- Ayrıca savaşta ölen insanları değil onların ölümünden sonra hayata tutunmaya çalışan kadınların ve çocukların hayatlarını ele almıştır.
- Dışarda bitmiş olan savaş kocasız kadınlar ve çocuklar için halen devam etmektedir.

YORUM3:Babam ve Oğlum

- Darbenin etkilerini anlatan bir film.
- Darbede insanların işkencelere maruz kalmasını,sonrasında ise hastalık,yıkılan hayatları ve kopan aileleri anlatmaktadır.
- Aile olmanın zorluğu ve önemi,fedakarlığı,özlemi,sevginin ifade şekillerini ele alıyor.

EIN DIDAKTISCHER VERGLEICHUNGSVERSUCH IN DER KOMPARATISTIK. DARGESTELLT AN DEN WERKEN „EIN KIND“ VON THOMAS BERNHARD, „HAUS OHNE HÜTER“ VON HEINRICH BÖLL UND DEM FILM „BABAM VE OĞLUM“ VON ÇAĞAN IRMAK

Cavidan Çöltü İmren

Der Film „Babam ve oğlum" (2005), der von den Studenten ausgesucht wurde, um das Vater-Motiv darzulegen, wurde in kurzen Videoclips dem Plenum vorgeführt. Wir haben aus dem Film, der ca. 2 Stunden lang dauert, 4 wichtige Ausschnitte ausgesucht. Hier die Bildausschnitte:

Der Ochsenziemer

Die Studenten führen per Videoclip einige für sie wichtigen Motive vor, die im angegebenen Film und in den zwei Werken vorkommen. Hier zwei Auschnitte:

Opa gibt seinem Enkel ein Rat

Die zwei Lehrerkandidatinnen während der Präsentation ihres Themas und ihre Kommilitonen beim zuhören.

3. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Literatur spielt im Leben des Menschen eine immer größe Rolle. Ihr eine pragmatische Funktion zu verleihen, sie zu Konzeptualisieren und neben linguistischen Disziplinen eine fachgerechte Relevanz zu würdigen, war und ist das Bestreben jener, die sie nicht nur im Bereich der Fiktion aufwertet, sondern auch reelle Aspekte des Lebens reflektiert. Wir haben mit dieser Arbeit aufzeigen wollen, dass der Mensch universale Eigenschaften und ähnlich vergleichende Normen in der Gesellschaft vertritt. Dass die Kulturen dieselben affektiven Gefühlsausbrüche erleben bzw. erleiden. Dass die Studenten keine Vorurteile oder negativen

Assoziationen gegenüber andere Kulturen auf der Welt ausrufen sollten. Dass das Leid eines Kindes ohne ein Elternteil oder Bezugsperson auferzogen zu werden, eine universale Emotion ist und eine ähnliche Gefühlsreflexion bei jedem hat.

Als Lehrkraft habe ich meine Studenten nicht nur als Lehrerkandidaten, sondern auch als zukünftige Eltern angesehen, die sich bei ihren Forschungen über die Psychologie eines Kindes während der Identitätsentwicklung informieren konnten, ihre Defekte aufzeigen konnten, falls es einem Liebesentzug entbehrt wurde. D.h. sie haben anhand der bearbeiteten Werke eine ideale Vorstellung gewonnen, dass sie die selben Fehler im Rahmen der Erziehung vermeiden sollten und das Gefühl der Empathie, des sich Hineinlebens errungen haben. In Bezug auf den Unterricht und der Rezeption der Werke haben sie auch einerseits die Erfahrung erlangt, die Charaktere in einem Werk seitens psychologischer Betrachtung zu analysieren. Sie haben auch die Perspektive der Tiefenspsychologie erfasst. Den Kern unserer Intention beinhaltet nicht das herrkömmliche, amüsante Leserverständnis, sondern die kritische Haltung und der tiefe Blick zur Werkinterpretation mittels der literatursoziologischen Methode. Diese Arbeit sollte Lehrerkandidaten und Lehrkräften als Modell für die didaktische Bearbeitung und Analyse der Werke in der vergleichenden Literaturwissenschaft dienen.

QUELLENVERZEICHNIS

Becker, M. (2009). Theorien der Intertextualität. Am Beispiel La sombra del viento von Carlos Ruíz Zafón. Studienarbeit. München: GRIN Verlag.

Bernhard, T. (2014). Ein Kind. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Böll, H. (2002). Haus ohne Hüter. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.

Duden. (1999). Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.

Ehlers, S. (2016). Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.

Faulstich, W. (2002). Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen. München: Wilhelm Fink Verlag.

Frisch, M. (1975). Andorra. Stück in zwölf Bildern. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Grabovszki, E. (2011). Vergleichende Literaturwissenschaft für Einsteiger. Wien u.a.: Böhlau Verlag GmbH & Co.KG.

Irmak, Ç. (Prod./Reg.) (2005). Babam ve oğlum. Istanbul: Avşar Film.

Konstantinović, Z. (1988). Vergleichende Literaturwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblicke. Bern u.a.: Verlag Peter Lang AG.

Kümmerling-Meibauer, B. (2007). Überschreitung von Mediengrenzen: theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In Josting, P. & Maiwald, K. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht.* München: kopaed Verlag.

Leubner, M., Richter, M. & Saupe, A. (2010). Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.

Lohde, M. (2006). Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Neumann, B. (2013). Medialität. In Zymner, R. & Hölter, A. (Hrsg.). Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenspraxis. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Schmeling, M. (2013). Komparatistik als Brücke zwischen den Kulturen. In Zymner, R. & Hölter, A. (Hrsg.). (2013). Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenspraxis. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Schröter, J. (1998). Intermedialität. Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs. In montage/av. Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation. JG. 7, Nr.2.

Wolf, C. (2006). Arthur Schnitzler und der Film. Bedeutung. Wahrnehmung. Beziehung. Umsetzung. Erfahrung. Karlsruhe: Universitätsverlag.

23

NEZİHE MERİÇ'İN MENEKŞELİ BİLİNÇ ÖYKÜSÜNDE KADIN

Alev Önder[1]

GİRİŞ

Cumhuriyet döneminin ilk kadın öykücülerinden Nezihe Meriç, eserlerinde kadın dünyasını içten bir anlatımla yansıtmıştır. *Aşk romanlarının epey revaçta olduğu o dönemde, kadın yazarlar genellikle aşk romanı yazmaktayken Nezihe Meriç gibi bir öykücünün çıkıp düzeyi gittikçe artan bir sıkıntı duygusunu dışlamadan, yaşama sevinci, doğa ve insan sevgisi odaklı, coşkulu ve şiirsel bir dile sahip öyküler kaleme alması ve bunu yaparken de çerçevesini kendine has ayrıntılarla çizdiği bir "kadın" imgesine vurgu yapması, pek çok yazar ve eleştirmenin dikkatini çekmiştir* (Dirlikyapan, 2010:93). Nezihe Meriç, özellikle kadın karakterlerin yaşamlarından kesitler sunarken *"içerden ve derinliğine" (Aral, 2000:37)* yaklaşımı ile kendisinden sonraki kadın yazar kuşağına öncülük etmiştir.

1950 kuşağının önemli öykücüleri arasında yer alan Nezihe Meriç'in öykülerinin çoğunun merkez kişisi olan kadın karakterlerin hem bireysel hem de toplumsal kimliklerinin tasvir edildiği eserlerde toplumsal değişime ayna tutulmaktadır. Yazarın yaşadığı coğrafya ve toplumla ilişkisi onun öykü dünyasını şekillendirmektedir. *Yakın tarihi, uzak tarihi, konu komşusu, dünyada olan biten karşısındaki tutumu* ile kendisini etkileyen toplumun *belirlediği insanı anlamaya, görmeye, kendinden başlayarak o insanı hissetmeye* (Yıldırım, Barbarosoğlu, 2006: 56) çalışmıştır. Yaşamlarından kesitler sunulan öykü karakterleri, bu toplumsal gelişimin bir ürünüdür. Hikâyeyi *insanın bir ruh halinin, herhangi bir olay karşısındaki durumunun, kısmetine düşen zaman içinde, bir gülüşünün, bir davranışının ustaca makaslanıverişi* (Bezirci, 1999:75) olarak tanımlayan Nezihe Meriç, kadın öznelerin gündelik yaşamını anlatırken izlenim ve çağrışımlara geniş yer vermiştir.

Nezihe Meriç, Bozbulanık ve Topal Koşma adlı kitaplarında kadın bireylerin duygu ve düşünce dünyasını yansıtırken anlatı dilinde kadın duyarlılığı söz konusudur.

1 Dr.Öğr.Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Kadın karakterlerin yaşam deneyimleri "kadınca bir söyleyiş"in içtenliğini yansıtmaktadır. Roland Barthes'in metni kumaşa benzettiğini hatırlatan Nezihe Meriç'e göre *yazınsal bir metin, yaşanmışlığı tüm ayırtılarıyla, hiçbir imi, hiçbir soluk alışı, hiçbir sessizlik anını kaçırmadan, sözcüklerin ağırlıklarını, birbirleriyle olan ilişkilerini, metnin içine yerleştirilişlerini çok iyi bilerek dokunur* (Meriç, 2004:176). Dil işçiliği ile dikkat çeken yazarın bu hassasiyeti onun eserlerine yansımaktadır. Öykülerinde ayrıntı zenginliği, anlam derinliği ve biçimsel arayışlar metnin inşasına dair sergilediği bu yaklaşımın ürünüdür.

Nezihe Meriç, aydın bir kadın gözüyle ataerkil bir toplumda eskimiş gelenek göreneklerin kurbanı kadınların sorunlarını işlemiştir. *Bir yazar, hem aydın, hem sanatçı, hem çağdaş, hem iyi bir yazarsa zaten çağının tanığıdır* (Andaç, 2004:51) diyen Nezihe Meriç'in öykülerinde hem psikolojik hem de sosyolojik unsurlar dikkat çekmektedir. Eserlerinde çoğunlukla kentli, orta sınıf, eğitimli kadın karakterlerin iç dünyasına odaklanma söz konusu olsa da farklı kültürel ve ekonomik sınıflara ait karakterler aracılığı ile modernleşmenin topluma etkileri yansıtılmaktadır. Özellikle kadın öznenin hem bireysel hem de toplumsal kimliğinde yaşanan dönüşümler irdelenmektedir. Eski ile yeninin iç içe olduğu toplumda farklı kuşakları temsil eden kadınların hoşnutsuz oldukları şartlara rağmen yaşama tutunma çabaları yansıtılmaktadır. Nezihe Meriç, törelere boyun eğmek zorunda kalan, ezilmiş kadın karakterlerin can sıkıntılarını ve huzursuzluklarını dile getirmektedir. Uyumlu ya da uyumsuz ilişkilere sahip kadın karakterlerin ruh hallerine odaklanma söz konusudur. Kadın-erkek ilişkileri, cinsellik, evlilik, yalnızlık, bekâret, sevgisizlik, eğitim, kuşak çatışması gibi farklı konular ele alınırken (Önder, 2006:275) kadınların özgürlük mücadelesine dikkat çekilmektedir.

Nezihe Meriç'in öykü kitapları içerik bakımından incelendiğinde yazarın cesaretini yansıtan, kendine has bir çizgi oluşturmasını sağlayan söyleyişi özellikle Menekşeli Bilinç kitabında tüm çıplaklığı ile ortaya konulmuştur. *Topal Koşma'ya gelinceye kadar cinsellikten açık bir şekilde söz edilmemiştir. Ama artık 1950'lerin ortalarında yazdığı Topal Koşma'da, cinsellik konu edinilmeye başlanmakla birlikte, Meriç bunu hiç çekinmeden ve tüm çıplaklığıyla ancak 1961'de yazımını bitirdiğini söylediği ama basılması 1965'i bulan Menekşeli Bilinç adlı kitabında gözler önüne serebilmiştir* (Erenci, 2011:13). Bozbulanık ve Topal Koşma kitaplarında toplumsal düzene yönelik eleştirel tutuma sahip olan fakat daha pasif konumları ile dikkat çeken kadın karakterlerin Menekşeli Bilinç'ten sonraki kitaplarda "aktif" oldukları görülmektedir. Cinsel özgürlük için mücadele eden kadınlar, ataerkil değerlerin

baskılarına karşı isyan etme gücünü kendilerinde bulmaya başlarlar. Erkek egemen toplumda eşitliğe aykırı hususları fark ettiği halde cinsel ayrımcılığa tepki göstermeyen kadın bireylerin toplumsal düzeni daha derin bir bakışla sorgulamaya başlamaları söz konusudur.

Ataerkil toplumda kadına "özne" olarak varoluş hakkı tanımayan kuşatıcı değerlere yöneltilen eleştiriler Menekşeli Bilinç'te açık bir şekilde ifade edilmektedir. Varım Diyorum İnanmalısınız, Menekşeli Bilinç, Giderek Daha Güçlü, Açar da Tutku Gülleri Açar öykülerinin adları içeriğe dair önemli mesajlar vermektedir. Erkek özneler karşısında ikincil konuma mahkûm edilen kadının kimlik arayışı ortaya konulmaktadır. Pasif kadın karakterlerin kendi bedenine kulak vermeye başlaması onların özgürlük yolculuğunun en önemli adımıdır. Kadın öznelerin bilincinde uyanan sorular, varoluşsal niteliktedir ve kendilerine dayatılan törelere karşı direnme gücü elde etmelerini sağlamaktadır. Kendi arzuları ve tutkularının farkına varan kadınlar, ataerkil toplumun sosyal kodları ile yüzleşmeye başlamıştır. Kitapta yer alan Menekşeli Bilinç öyküsü bu bakımdan en dikkat çeken öyküler arasında yer almaktadır.

BİR UYANIŞ ÖYKÜSÜ: MENEKŞELİ BİLİNÇ

Menekşeli Bilinç adlı öykü kitabı, cinsel uyanışını yaşayan, kendi bedenini fark etmeye başlayan, bunu ifade edebilen ve cinselliğini yaşamakta cesaretli kadın karakterlerle kuruludur (Bütün, 2020:20). Kitaba adını veren öyküde kendi bedeninin seslerine kulak veren genç kadının direnişi onun kimlik kazanma serüvenini ortaya koymaktadır. Kadın karakterlerin iç dünyasına odaklanan öyküde ataerkil sistemin korunması veya ortadan kaldırılması hususunda kadın bireylerin rolüne dikkat çekilmektedir. Kurulu eril düzen karşısında hem uyumlu hem de uyumsuz hâlleri ile kadın bireyler anlatılmaktadır. Geleneksel toplumda kadın olma hâlleri bu öyküde farklı açılardan sorgulanmaktadır. Başkaldıran kadın öznenin deneyimleri aktarılırken feminist bir söylem dikkat çekmektedir. *Kadınların edebi metinlerde nasıl kodlandığı, bu kodların, bulundukları sınıfsal/kültürel/geleneksel konumların dile nasıl yansıtıldığı, kadın imgesinin psikolojik olarak metne nasıl geçtiği gibi parametreler açısından Nezihe Meriç, feminist edebiyat eleştirisinin pek çok veçhesini tema olarak ele almıştır* (Bütün, 2020:20).

Menekşeli Bilinç öyküsü zaman, mekân ve karakter kurgusu yöntemleri ile dikkat çeken bir metindir. Özellikle zaman ve mekân kurgusunun kadın karakterlerin

bilincine tutulan ayna ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öyküde tirelerin, parantezlerin ve italik ifadelerin kullanımı bu bakımdan dikkat çekmektedir. Okur, değişen veya değişime karşı çıkan kadın karakterlerin duygu ve düşüncelerini hem iç sesleri hem de dış sesler aracılığı ile öğrenmektedir. Kimi zaman sesler birbirine karışmaktadır. Kadın karakterlerin bastırdığı duygular ifade edilirken onların yaşamlarının düzensizliği, zorlukları ve karmaşası metne yansımaktadır. Zihinler öyle karışıktır ki zaman ve mekân algısı bu duruma ayak uydurmaktadır. Bu tabloda zamanın düz bir çizgide akmadığı anlaşılmaktadır. Zihin devinimleri kronolojik ilerlemeyi engeller. İzlenimler, iç hesaplaşmalar, çağrışımlar ve anılar geniş yer tuttuğundan geçmiş, an ve gelecek iç içe kurgulanır. (Önder, 2006: 168) Bilinç akışı ve iç monolog başta olmak üzere farklı teknikleri kullanan *Nezihe Meriç biçimini anlatının içinden üretir. Büsbütün yeni biçim arayışlarını tasa etmez, biçimselliğe kaptırmaz kendini ama özgün anlatımın içinden gelen biçimi dışa vururken adeta bir ekmekçi hamurkârı ustalığı gösterir* (Yalçın, 2020:9).

Menekşeli Bilinç öyküsünde evin küçük kızı hem iş hem de özel hayatı için planlar yaparak evi terk etme kararı almıştır. Öykünün giriş kısmında onun ablası ile konuştuğu "veda sahnesi" yer almaktadır. Ailesinin baskılarına isyan eden genç kadını bu noktaya getiren olay ve durumlar adeta dondurulmuş bir an ile anlatılmaktadır. *Oldu o. Korkulan, kaçınılan, düşünülmemeye çalışılan oldu* (Meriç, 1998:224) cümleleri ile başlayan öyküde kadın karakterin karar alma süreçlerinde yaşadığı zorluklara işaret edilmektedir. Hem abla hem de evi terk eden küçük kardeş merdivenin üst başında durmaktadır.

Ben gidiyorum. Bir İngiliz şirketinde iş buldum. Sınava girmiştim. Kazanmışım. Kendimi geçindirebilirim. Bu eve dayanamam artık. Kendime ve arkadaşlarıma değğin, oturup konuşabileceğimiz bir odam olsun istiyorum. Ben ölü kızlar kervanına girmeyeceğim!"

ÖLÜ KIZLAR KERVANI

ÖLÜ KIZLAR KERVANI

ÖLÜ KIZLAR KERVANI (Meriç, 1998:227).

Ölü kızlar kervanı, öyküde tekrarlanan önemli bir ifadedir. Kadın kuşaklarının erkek egemen toplumda kendi kimliklerine sahip çıkmadan sürdürdükleri yaşama başkaldırı söz konusudur. Büyük harflerle yazılan ve tekrarlanan ifade bir şiir ya

da bir şarkının formunu hatırlatmaktadır. Nakarat gibi sunulan bu ifadeye yapılan vurgu genç kızın kararlılığını ortaya koyması bakımından işlevseldir. "Kendine ait bir oda" isteyen genç kız, özgürlük arayışını yüksek sesle haykırmaktadır. Merdiven başında durdukları bu sahnede "eşik" önemlidir. *Eşik kronotopu, eğretileme yoluyla insan hayatındaki krizlerin, düşüşlerin, dirilişlerin, değişim ve dönüşümlerin, karar vermelerin yaşandığı bir zaman-uzamdır. Bahtin, bu kronotopu bir dönüm noktası ve kopuş kronotopu olarak tanımlar* (Gezeroğlu, 2015:95). Bu bakımdan genç kızın yeni bir hayata adım atma kararı ile eşikte durduğu sahne, onun bireysel ve toplumsal kimliğine sahip çıkma serüveninde önemli role sahiptir. *Bahtin'in de kuramına uygun olarak içeriyi ve dışarıyı birbirine bağlayan eşik ve merdiven başı, ayrılığın, kriz noktasının, kopuşun mekânı olmuştur* (Gezeroğlu, 2015:98). Genç kızın bağlarından kopma an'ı aslında onun zincirlerinden kurtulması ile eş değer kurgulanmıştır. Gitme eylemi onun kendi benliğine sahip çıkması anlamını taşımaktadır. Terk ettiği baba ocağından çıkışı onun kendi ben'ine dönüşünü ifade etmektedir. Kendi bedenine ve cinsel kimliğine yabancılaşmak istemeyen genç kadının yaşamının önemli bir eşiği yansıtılmaktadır.

Suratında donup kalmıştı, bunun anlayamadığı bir anlam. – *Anlamaya uğraşamayacak denli yorgundu. Kapıyı el alışıklığı ile itti. Anladığı tek şey gitmek edimiydi. Çekip gitmek. (Bir erkek mi? İşte en çok korkulanlardan biri daha. Onu isteyen bir erkeğe mi gidiyor? İSTENİLEN BİR KADIN, İSTEYEN BİR ERKEĞE GİDİYOR. NE KORKUNÇ GÜZELLİK.)* – (Meriç, 1998:224).

Erol adlı erkeğe duyduğu aşkı çekinmeden ifade eden ve kendi arzularına sahip çıkan genç kadının duygu ve düşünce dünyası ablasınınki ile iç içe ortaya konulmaktadır. İki kadının tartışırken zihninden geçen fakat dışa vurulmayan duygu ve düşünceleri de metne yansımaktadır. Kadın karakterlerin bilinç *labirentlerinde* (Hilmioğlu, 2004:12) dolaşma söz konusudur. Ataerkil toplumun kadınların kendi tutkularına sahip çıkmasını önleyen dayatmalarına karşı çıkışı ifade eden bölümlerin büyük harflerle yazılması kadının iç dünyasındaki coşkunun önemli göstergesidir.

Aynanın önünde, gömleğinin askılarını indirmiş, memelerini seyreden bir genç kız (Meriç, 1998:226) görüntüsüne dair genç kızın ve ablasının zihninden geçenler zamanda sıçramalarla anlatılmaktadır. Bu bölümde kadın bedeninin sesine kulak veren kadın imgesi dikkat çekmektedir. Geçmiş ve an'ın iç içe girdiği bu sahne adeta bir tiyatro sahnesine dönüşmektedir. *Bir kız memelerinin bilincine varınca memeleri yaşamalıdır* (Meriç, 1998:226) cümlesi ile kadın kimliğini parçalara ayırarak

onu kendi bedenine yabancılaştıran ataerkil söyleme karşı çıkılmaktadır. Tehlikeli olarak görülen bedenine yabancılaştırılan kadın, yasaklara karşı koymaya başlar. Öykünün anlatıcısı "hayatının bilincine varmış bir kızın" başkaldırdığını vurgular. İki kardeşin diyaloğu, genç kadının isyan ateşini söndürmeye çalışan "anne" figürü başta olmak üzere çatıştığı karakterleri yansıtmaktadır:

- Gene tartışmaya başlamayalım. Bu Erol'la arkadaşlıklar, o uyduruk, orospu karı kılıklı şair oğlan… Sonra böyle aileyi, bizim çabalarımızı, düzenimizi hiçe saymaya uğraşan serserilikler…

- İşte annemden bir söz daha. Ne demek o, orospu karı kılıklı? Kurtul şu annenden artık. Sinekler yiyecek seni de.

- Ne?

- Hiz! Pfüüfff!

- Ne sineği kuzum. Ne oluyor sana. Esrar çekmiş gibi bir pozlar. Noluyorsun sen be! Nedir bu acayiplikler. Nasıl gidebilirmişsin? Ne demek oluyor bunlar yahu? Allah kahretsin seni (Meriç, 1998:227).

Aile kavramı geleneksel yaklaşımda "koruyucu" roller ve sağlam bağlarla ilişkilendirilmektedir. Ev, sığınak olarak görülmektedir. Bu öyküde aile, genç kadının varoluşsal sorular sormasını yasaklayan bir zihniyeti ve onu farklı kadın kuşakları aracılığı ile sağlamlaştırıp yerleşik kılma rolü ile karşımıza çıkmaktadır. *Aile, çevre ve gelenek karşısında öfke ve isyan biriktiren ve "bağsızlığı ya da başkaldırmayı seçen" kadın karakterlerin yaşadığı "dramatik durumları ilk ve en iyi ortaya koyan Meriç* (Bezirci, 1999:95), yeni neslin duygularına tercüman olmaktadır. "Menekşeler" ve "menekşeleri sineklendirenler" arasında yaşanan çatışmayı anlatan genç kızın ablası ile diyaloğunda şiirsel bir söyleyiş dikkat çekmektedir:

- Ne olur yapma. Sen menekşeleri sineklendirenlerin yönünde olamazsın.

- Ne menekşesi?

- Hiç. – *Anla artık. Anlıyorsun, ama yediremiyorsun kendine. (SESSİZCE BAŞKALDIRIYORUZ. Şehirleri, sıcak ekmek çıkaran fırınları, sulanmış caddeleri bıraktınız. Deniz kenarındaki çınar ağaçlarını, ay ışıklarını hayatınızdan çıkardınız. (…) Kara gözlerinde üniversiteli öğrenci ışıkları… Gelecek günlerinizi kendiniz kuracaktınız. Ne umutlarınız, ne düşleriniz vardı. (…) EROL'LA BUNLARI KONUŞTUK GEÇEN GÜN. O DA AYRILIYOR EVDEN. Biz başkaldırmayı sizden öğrendik. Nasıl*

kınarsınız bizi. Siz sonuna değin sürdürmediniz. Biz sürdürmek istiyoruz. Bizim kara gözlerimiz de sizinkiler gibi kararıp kalmasın.) – (Meriç, 1998:228).

Menekşeli Bilinç öyküsünde şiirsel ifadelere yüklenen anlamlar önemlidir. Baba evini terk eden genç kız "menekşe yetiştiren" kişiler arasındadır. Güzelliğin, iyiliğin, umudun ve özgürlüğün simgesine dönüşen menekşeler onların yaşam kaynağıdır. "Menekşeleri sineklendirenler" ise eskimiş gelenek görenek, töre ve çürümüş değerlerle insanların özgürlüklerini ellerinden alan acımasız kimselerdir. Öyküde "duvar" simgesi ile kadının karşısına çıkarılan engeller anlatılmaktadır. Kadın karakterlerin özgürlüğünü kısıtlayan tüm iktidar aygıtları bu duvarın önemli taşlarını oluşturmaktadır. Kadın karakterlerin mücadelesi bu duvarı yıkmaya yöneliktir. (Önder, 2006:45) Ablasını ve onun kuşağını şu sözlerle eleştiren genç kadın engel olarak gördüğü eskimiş ve yozlaşmış değerlerin altını çizmektedir:

- Önce senin gibi olmak istemiyorum. – *Kendinden öncekilerin koydukları törelere aptalca bir boyun eğiş. Onların hayat anlayışlarına karşı koyamamak. Ben hayatı, kendime göre olan bir hayatı istiyorum. Biz yani. Ben senin yıllarca, erkeksiz, karanlık uykular içinde ölümlü, olumsuz ürpertiler getiren kadınlığından korkuyorum.)- Kendimizi aldatmayalım. Ben hayatı, gereksiz törelerle yitiremem. Biz artık kendi hayatımızın törelerini koymalıyız* (Meriç, 1998:229).

Genç kadının "kendine göre bir hayat" talebi ve "kendi hayatının töreleri" için mücadele çabası önemlidir.*"Töre"nin temelindeki feodal erkek dizgesi, kentsoylu toplumun ataerkil yapısı ile birleşmiş; bu yapının kadına karşı takındığı kıyıcı ve baskıcı şiddet, aynı zamanda bir erkek histerisinin, korkusunun, psikozunun belirtisi* (Ergun, 2009:x) dir. Kadın bireylerin kendi kimliklerine sahip çıkmasını önleyen töreler, ev içlerinde hem erkekler hem de ataerkil düzeni içselleştirmiş geleneksel kadın modelleri tarafından korunmaktadır. Genç kadın, bu törelere bağlı kaldığı ve onlara karşı savaşmadığı için ablasını eleştirmektedir: *Çıkıp gidemedin şu evden. Kendine bir ev kuramadın. İki arkadaşını çağıramazsın. Kendini saklayacağın bir dört duvarın bile olmadı. Çocukluğumdan beri, üç kardeş aynı odada yattık. Hep sineklenmiş menekşelerle beraber yaşamaya zorladın kendini.-* (Meriç, 1998:229)

Kadın kuşaklarının yerleşik ataerkil düzen karşısında gösterdiği tepkiler ve elde ettikleri kazanımlara dair kadın karakterin paylaştığı bilgi dikkat çekmektedir. Dar alanlara hapsedilen ve baskıya uğrayan kadın öznelerin fiziksel ve ruhsal bakımdan yaşadıkları "sıkışmışlık" duygusuna ışık tutulmaktadır. Ataerkil toplum düzenine göre kurgulanmış mekân, kadın üzerindeki baskıyı artırıcı role sahiptir.

Abla figürü, "eğitim" ve "sosyal yaşam" hususunda kendileri sayesinde evde kızlara özgürlük sağlandığını savunmaktadır. Kadını özel alana mahkûm eden zihniyete karşı çıkarak gezme dolaşma hakkını elde ettiklerini fakat evi terk etmeyi hiç düşünmediklerini şu sözlerle vurgular:

- Siz bizimle var oldunuz. Bunu unutma. – *Üniversiteli kızı eve biz tanıttık. Erkek arkadaşı, dairede çalışmayı, arkadaşlarla gezmeye gitmeyi… Bunlar bizim yıllarımızı yedi yedi… Biz kapıyı çarpıp gitmeyi akıl edemeyecek denli bunlarla uğraşıyorduk. Kaptırmıştık o çarka kendimizi.-*

- Biliyorum. Özencik değil. Ne istediğimizi biliyoruz.

- Boş bir kuşaksınız siz. Çile çekmediniz. Hazıra kondunuz. Duvarlarla uğraşmadınız. Biz uğraştık. Uğraşırken de sağlamlaştık (Meriç, 1998:229).

Bu tablo, kadın özneye kamusal mekânda bulunma hakkı verilse de onun kendi bedenine ve cinsel kimliğine sahip çıkmasını engelleyen zihniyetin sorgulanmasını sağlar. İyi eş, iyi evlat ve iyi yurttaş olma kurallarının toplum tarafından belirlendiği düzende eğitimli "abla" figürü "uyumlu" yeni kadın modelinin temsilcisidir. Kendi uyumsuzluğunu olumlu bir nitelik olarak gören genç kadın, ablasının kuşağının "zamanı kaçırmış" olduğunun farkında olmadığını belirtir. "Artık sineklenmiş menekşelerden kurtulamayacak" ölü kızlar kervanının bir üyesi olmamaya kararlıdır. *Kızlar -ve delikanlılar- bir yatan sonra evden ayrılmalı, kendi başına bir ev kurup, kendi hayatını yaşamalıdır. Bu, hiç olmazsa, kafasını dinlemesine, soluk almasına, soluk alıp daha bir rahat düşünmesine, hayatını bir düzene koyabilmesi için hız almasına yarayacaktır* diyen Nezihe Meriç'e göre *'Menekşeli Bilinç' hikâyesindeki kız kardeş yeni bir kızdır. Olumlu yeni bir soluk"* (İzmirli,1966:10). Nezihe Meriç'in kadın birey kimliği ile yazar kimliğinin iç içeliği dikkat çekmektedir. Öyküde genç kadının koruduğu umutlar, yazarın pek çok eserinde ifade ettiği gelecek ümidinin ve tazelenmenin göstergesidir:

- Gitmeliyim artık. Gitmeliyim. Bugün gidemezsem, kalırım. Kalırsam da ölürüm artık ben. Dayanıklığım kalmadı. – *Ağlamamalıyım.*- Çekip gitmeliyim işte… *- (Bizim de bir küçük bahçemiz vardı. Avlumsu bir bahçe. Naciye'ninkine bitişik. Annem oraya, Naciye'ye inat, çöp tenekeleri koyardı. (…) Sinekler, pis sinekler, kara, mikroplu, çirkin sinekler, menekşelere doğru uçarlardı. (…) Ben kahrolurdum. Menekşeleri ben de sulamıştım kaç sefer… Ömrümün sonuna değin, menekşeleri sineklendirenleri bağışlamayacağım. Başkaldırmazsam ölürüm.) – (Meriç, 1998:230)*

Öyküde genç kızın Naciye adlı kadın karakterden söz ettiği bölümler dikkat çekmektedir. Kadın karakter, menekşelere duyduğu sevgiyi Naciye'nin arka bahçesinde suladığı çiçeklerden söz ederek anlatmaktadır. Naciye, öyküde manavın sevgilisi olarak tanıtılır. Asmalı evde oturduğu söylenen Naciye, "beyaz patiska üzerine kırmızı karanfiller işleyip tatarlara satan" becerikli bir kadındır. Onun evini her zaman çok temiz tuttuğu vurgulanır. Bu ifadeler, Nezihe Meriç'in pek çok öyküsünde kadın dünyasına dair sunduğu ayrıntılı tasvirleri anımsatmaktadır. Aslında toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranan fakat diğer kadınlardan farklı özellikleri olduğu için dışlanan Naciye'yi seven ve kendisine yakın bulan genç kadının öyküde onu sıkça "menekşe bahçesi" ile anması önemlidir. *Bana hep kabaklı börek yapardı. Annemden gizli. (…) Manavı evine alırmış geceleri. Annem öyle derdi* (Meriç, 1998:228) cümleleri ile Naciye'yi tanıtmaktadır. Öyküde genç kadının ve ablasının adı belirtilmez. Onlar kimlik mücadelesi veren kadın karakterlerdir. Naciye ise adı ile tanıtılır. *Onun bir adı var. Çünkü kendi çapında toplum kurallarını yok sayan ve bu yüzden de adı çıkmış ama bir anlamda da birey olmuş bir kadın* (Gültekin, 2011:73) dır. Mahallede diğer kadınlara benzemediği için dışlanmaktadır. Mahallede kadınların kendi hemcinslerini ötekileştiren tavrına dikkat çekilmektedir.

Mahallede Naciye hakkında dedikodu üreten kadın karakterlerin kendi yaşamlarındaki çelişkilerin farkında olmadıkları ve yerleşik eril düzenin bir parçası olduklarına işaret edilmektedir. Kendi bedeninin arzularını fark eden ve onları bastırmayıp evi terk etme kararı alan genç kadının Naciye'ye yaklaşımı farklıdır. Mahallede kadın gruplarının günlük yaşamlarından sunulan kesitler önemli ayrıntılar içermektedir. Onların kendi aralarında açıkça cinselliği konuştukları fakat ifade özgürlüklerinin belli alanlarda sınırlı kaldığı görülür. Mahalledeki kadın karakterlerin bahçeye bakan pencerenin önünde yaptıkları şu konuşmalarda cinsellik vurgusu dikkat çekmektedir:

Dudak boyası dişlerine sıvaşmış bir ağız diyordu ki: "Aa. Hadi yahu, aa, ölsem dul duramam. Hadi hadi yapıyorsundur bir şeyler. Elinle falan hiç olmazsa." (…) Hah ha, hay. Hay gözün kör olmasın. Aklıma bile gelmez. Delisin vallahi sen." (…) "Zaten kadınlar, erkekler gibi değildir. Onları uyandırmak gerekir. Erkeklerinkine gelince, onlarınki, hep ayakta. Allah kahretsin." Aa, Allah saklasın. Oh, canları sağ olsun. Onlar olmasa biz ne yaparız ayol. Aa, hiç duramam doğrusu." (…) O kaç yılın evlisi Nuranınkiler daha başka: "Bana bak, denizden dönerken, iskelede balıkçılar var. Karadenizli. Amma yakışıklı herifler yahu. Nasıl da yanmışlar. O papuzlar falan.

Hayvan belki, ama kadına bakan erkek bir şey işte. Namus mamus bir yana, bir gün onlardan biriyle yatmalı. Kemikleri falan bir yaşamalı insanın" (Meriç, 1998:225).

Kadın bedeni ve cinselliğine dair yazarın cesur tavrı öykünün yazıldığı dönem göz önüne alındığında feminist edebiyat eleştirisi için büyük önem kazanmaktadır. İnce'nin de o yıllarda bir "cesaret işi" (İnce,1992:31) olduğunu vurguladığı bu anlatımda ataerkil toplumların ikiyüzlü ahlâk ve namus anlayışı eleştirilmektedir. Aydınlanmanın birinci koşulunun özgürlük olduğunu savunan Nezihe Meriç, baskıcı bir ortamda yaşamak yerine özgürlüğü tercih eden kadın karakterleri haklı bulmaktadır. Anlatıcının Naciye'yi ve onun bahçesinde menekşe yetiştiren genç kadın karakteri kınamayan, aşağılamayan ve ötekileştirmeyen tutumunda bu görüşün etkisi açıktır. "Cinsellik" konusunda özellikle kadınların özgür olamadıklarını belirten yazar, yasakçı zihniyeti sert bir dille eleştirmektedir. Toplumun kendi bedenine ve arzularına sahip çıkan kadını ayıplayan ve dışlayan tavrı yüzünden cinselliğin tabu olduğuna işaret etmektedir. (Önder, 2006:61)

Kadınların toplum içindeki rollerinde değişiklikler olduğunu kurgularında başarıyla aktaran yazar, aynı kadınların ev içi rollerinde geleneksel yapıyı sürdürdüklerini özellikle vurgular. Bunu yapan kadın karakterler çok baskıya maruz kalmaz. Bir gizli anlaşma vardır sanki. Böylelikle erkeğin iktidarı konusunda yatıştığını fark eden kadının bu oyunu sürdürdüğünü tespit etmesi ve eserlerine yansıtması çok değerli psikolojik bir saptamadır (Akdoğan, 2020: 15) Öyküde genç kadının gizli anlaşmaları bozmaya yönelik isyanı bu açıdan önemlidir. Ablasının kendi gerçek kimliğinden uzaklaşıp toplumun dayattığı rollerle sürdürdüğü yaşamına karşı çıkarak huzursuzluğa neden olsa da ataerkilliğin kadın özneyi yok sayan sahte huzurunu da ifşa etmektedir. Genç kadın, kapıyı kapatıp çıktığı anda ablasının duygu ve düşünce dünyasını yansıtan şu sonuç paragrafı dikkat çekicidir:

Büyümüş bir küçük kardeşi birdenbire anlayıvermenin – bir de geçen zamanı- durduruşu içinde ahraz gibi baktı kaldı. Sokak kapısı açılınca kamaşık bir beyaz ışık düştü merdiven başına. Sonra, ışıktan, sarı tüyleri parlayan iki ince bacak, bir küçük bavul geçti. Bir ince bilek, bir kalın kemerli kol saati, bir tutulmuş öpücük, üç damla peş peşe gözyaşı damlası geçti. Sokak kapısı, sonra, yavaşça sineklenmiş menekşelerin üzerine kapandı (Meriç, 1998:230).

Kara gözlerinin eski kuşaklarınki gibi kararıp kalmaması için başkaldırdığını söyleyen genç kadının evi terk ediş sahnesinde "ışık" vurgusu önemli bir ayrıntıdır. İçeride "sineklenmiş menekşeler" varken dışarıda doğan aydınlık simgesel değer

taşımaktadır. Aydınlık ve karanlık çatışması önemlidir. Ev içlerine mahkûm edilen pek çok kadın, benzer cesur çıkışla aydınlığa kavuşacaktır. Kadınlık hallerini hem yerel hem de evrensel boyutlarıyla ortaya koymaya çalışan Nezihe Meriç, dili "bir ulusun, bir kültürün açıklayıcısı" olarak tanımlamaktadır. Dilin bir tek sözcüğünün bile "bir dünyayı, bir kişiliği, bir ideolojiyi" (Yıldırım, Barbarosoğlu, 2006: 58) açıklayabildiğini savunan Nezihe Meriç'in bu duyarlığı öyküde dil ve üsluba yansımıştır. Kullandığı sözcükler hem iç gerçeklik hem de dış gerçekliği ortaya koymada önemli ayrıntılar sunmaktadır.

Kadın bedeni ve dili feminist kuramcıların çalışmalarının odak noktasında yer almaktadır. Kristeva, Irigaray ve Cixous tarafından farklı terimlerle ele alınan kadın dilinin kullanımı öyküde karakterlerin kimlik inşasında önemli role sahiptir. Ataerkil değerlerle örülü düzende kadının kendi sesini duymasına engel olan eril söyleme karşı özellikle beden yazınına dikkat çekilmektedir. Öyküde "memelerinin bilincine varan" kadın karakter ve ona özgürce konuşma hakkı sunan kadın yazarın feminist kuramcıların savunduğu görüşlere kulak verdikleri görülmektedir. Tireler, parantezler, iç konuşmalar, büyük harflerin kullanımı, italik yazım, okur tarafından doldurulan boşluklar ile öykünün dili *bastırılmışın, yani duyguların, tutkuların, kısaca bedenin ve cinselliğin dilidir. Bu nedenle, bir başkaldırı dilidir* (Gültekin, 2011: 75). Öyküde ataerkil düzene başkaldıran genç kadının sokak kapısını kapattığı son sahne, kadının kendi kimliğini inşa etmek üzere adım attığı yeni yaşamın ilk sahnesidir. Öykü, kendi bedeninin dili ile konuşan genç kadının yaşamında "sineklenmesine izin verilmeyen" menekşelerin açacağı umudu ile noktalanmaktadır.

SONUÇ

Nezihe Meriç, farklı kadın karakterlerin iç dünyasına ışık tutan öykülerini kadın yazar duyarlığıyla kaleme almıştır. Kadın bireyin özne olmasını engelleyen iktidar aygıtlarını yaşamın her alanına yerleştiren değerlerin sorgulanması gerektiğine işaret etmiştir. İyicil duygularla yazılan öykülerinde umudun her koşulda korunması gerektiği mesajı dikkat çekmektedir. Öykülerde toplumun kadına dayattığı ev iç rolleri sorgusuz yerine getiren ve yerleşik düzenle uyumlu yaşam süren pasif kadın karakterlerin yanı sıra dirençli ve kendi başkaldırı gücünü sorgulayan kadın karakterler anlatılmıştır. Yazarın bilinçli kadın öznelerini özellikle Susuz başlıklı öykü dizisi, Menekşeli Bilinç kitabı ve sonrasında yazdığı öykülerde onların daha aktif olmaya dönük çabaları ve kararlılıkları ile anlatmaya başladığı görülmektedir.

NEZİHE MERİÇ'İN MENEKŞELİ BİLİNÇ ÖYKÜSÜNDE KADIN

Alev Önder

Öykülerde kadını kendi doğasına yabancılaştıran ve onun varlığını yok sayan erkek egemen düzenin sorgulanması söz konusudur. Kadınlık hâlleri farklı açıları ile yansıtılmaktadır. Yazar, kadınların endişelerini, korkularını, kıskançlıklarını, zaaflarını, zayıflıklarını ve güçlü hallerini en doğal halleri ile yansıtmaya çalışmaktadır. İnsan/birey olarak varlığı kabul görmeyen, nesne konumuna indirgenmiş kadının gündelik yaşamının en gerçekçi tasvirlerle metinlerin odağında yer alması, kadın edebiyatına önemli bir katkı sunmuştur.

Menekşeli Bilinç öyküsünde ataerkil düzenin dayatmaları karşısında isyan ederek evi terk etme kararı alan genç kadının kimlik mücadelesi anlatılmaktadır. Törelere karşı çıkan kadın karakter en yakınları ile çatışmaktadır. Ev ve aile kavramının yeniden sorgulanmasını sağlayan metinde simgeler önemlidir. Menekşe, sinek ve duvar sözcüklerine yüklenen anlamlar tematik güç ve karşıt güçler arasında yaşanan çatışmayı ortaya koymaktadır. İyiliği, güzelliği, umudu, özgürlüğü ve canlılığı ifade eden menekşe metnin merkezindeki kadın karakterin en sevdiği çiçektir. Öyküde menekşelere sahip çıkan kişilerin "ben varım" diyen kadın karakterler olduğu görülmektedir. "Ölü kızlar kervanı"nın bir parçası olmaktan kaçınan bu kadın karakterler ödedikleri bedellere rağmen menekşeleri korumaktadır. Doğa-kadın ilişkisi bu bakımdan dikkat çekmektedir. Menekşeleri sineklendirenler hem bitkiler hem de kadınlar üzerinde tahakküm kurmaktadır. İyilik ve güzellikleri yok etmektedir. İkincil konumda kalmaya zorladıkları, aşağıladıkları ve sömürdükleri kadın bireylere ve doğaya zarar veren bu zihniyete karşı çıkış söz konusudur. Menekşeleri sineklendirenler, ataerkil toplumda dayatılan eskimiş töreleri sorgulamadan kabul edenlerdir. Yerleşik değerleri sorgulamaya başlayan yeni neslin temsilcisi kadın karakterin boş inançlara sırt çevirmesi ve kararlılıkla direnmesi önemlidir. Onun bu direncini kırmaya çalışan ve evden gitmesine karşı çıkan kişinin bir erkek değil kadın olması da dikkat çeken bir ayrıntıdır. Abla rolündeki eğitimli bir başka kadının onu durdurma çabası, ataerkil düzenin eğitimli kadınlar tarafından dahi içselleştirilip bilinçsizce korunduğunu düşündürmektedir.

Olayın en aza indiği öyküde veda sahnesinde kadın karakterlerin bilinç ve bilinçaltının irdelenmesi dikkat çekmektedir. Kadın karakterlerin ruh hallerini yansıtan diyalogla kurgulanan öyküde zamanda kaymalar ve sıçramalar söz konusudur. Geçmişi anımsayan kadın karakterlerin karmaşık zihnindeki imgeler, anılar, izlenim ve çağrışımlar evi terk etme kararına sebep olan unsurları neden-sonuç bağlantıları ile ortaya koymaktadır. Parçaları birleştirmesi beklenen okur, boşlukları kendi zihninde tamamlamaktadır. Öyküde kadın karakterlerin kendileri ve çevreleri

ile hem uyumu hem de uyumsuzluğu irdelenmektedir. Baskılara rağmen evdeki "huzurlu" yaşama devam etme taraftarı olan abla figürü ve sıkça anılan "anne" figürünün rolleri dikkat çekicidir. Öyküde baba otoritesinin korunmasında annenin endişe ve korkuya neden olan takiplerinin payı olduğu vurgulanmaktadır.

Nezihe Meriç, kadın karakterlerin kendileri ve çevreleri ile ilişkilerini sorgularken hem bireysel hem toplumsal kimliği irdelemektedir. İç gerçeklik ile dış gerçekliğin uyumunun/uyumsuzluğunun kadın karakterlerin konumunu belirlediğini vurgulamaktadır. Kendi cinsel kimliklerine sahip çıkan cesur kadın karakterler, ataerkil toplumun "sessiz ve edilgen" olmaya zorlayan kalıplarını reddetmektedir. Genç kadını ve Naciye'yi kendilerine benzemedikleri için kınayan, eleştiren ve dışlayan kadın karakterlerin ataerkil toplumun ikiyüzlü ahlâk anlayışına bilinçsizce de olsa hizmet eden kimseler olduklarına işaret edilmektedir. Bastırdıkları veya yok saydıkları iç gerçekliği reddeden kadın karakterler kendi kimliklerinden uzaklaşmıştır. Törelere teslim olmayan ve kendi kimliklerini özgürce inşa etmeyi hedefleyen kadın karakterler, cinsel kimliklerine dair bir uyanış yaşamaktadır. Eğitimine rağmen ev içlerine hapsedilen modern kadının açmazlarının anlatıldığı öykü, bireysel ve toplumsal kimlik kazanımında karşılaşılan zorluklara ışık tutmaktadır. Öyküde genç kadının yaşamının önemli bir kırılma anına tanıklık eden ev, eğitimli ve modern kadın üyelerine rağmen menekşelerin yetiştirilemediği bir mekândır. Evin küçük kızının eskimiş ve çürümüş değerlere karşı çıkarak menekşelere sahip çıkması, kadının özgürlük mücadelesinde yeni bir umudun simgesidir.

KAYNAKÇA

Akdoğan, H. (2020). "Korsan Çıkmazı" Ekseninde İçsel Devrimini Gerçekleştirememiş Türk Erkeğinin Dışsal Özgürlük Arayışı, *Varlık,* Sayı 1350, s.14- 16.

Andaç, F. (2004). *Edebiyatımızın Kadınları*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.

Aral, İ. (2000). "Öykücülüğümüzde Kadın ve Erkek Söylemi, *Varlık,* Sayı 1110, s.37-39.

Bezirci, A. (1999). *Monografi:Nezihe Meriç,* Evrensel Basım Yayın, İstanbul.

Bütün, O. (2020). Nezihe Meriç Öykülerinde Cinsellik ve Erotizm, *Varlık,* Sayı 1350, s.17-20.

Cixous, H., (1976). The Laugh of the Medusa (Translated by Cohen, K., & Cohen, P.) *Signs,* Journal of Women in Culture and Society, 1(4), 875-893.

Dirlikyapan, Özata, J. (2010) *Kabuğunu Kıran Hikâye Türk Öykücülüğünde 1950 Kuşağı,* Metis Yayınları, İstanbul.

Erenci, D. (2011). *Nezihe Meriç'in Eserlerinde Kadın Kimlikleri Ve 1950'lerin Kadın Sorunları,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergun, Z. (2009). *Erkeğin Yittiği Yerde: 21. Yüzyıl Türk Romanında Toplumsal ve Siyasal Arayışlar (2000-2006)* Everest Yayınları, İstanbul.

Gezeroğlu, S. (2015). *Nezihe Meriç'in Öykülerinde Kronotop* (Zaman-Uzam) (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Gültekin, L. (2011). Nezihe Meriç'in İlk Dönem Öykülerinde Kadın Bakış Açısı, *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 1 Sayı 2, s.67-78.

Hilmioğlu, S. (2004). *Nezihe Meriç'in Hayatı, Sanatı ve Eserleri* (Basılmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İnce, Ü. (1992). "Nezihe Meriç'in Yapıtlarında Değişen Kadın İmgeleri" *Adam Sanat,* Sayı 80, s. 30-42.

İzmirli, M. (1966). "Sanatçılarla Konuşmalar - Nezihe Meriç -", *Varlık,* S. 663, s. 10.

Koyuncu, İ. (2019) "Nezihe Meriç" Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü II. http://teis.yesevi.edu.tr/index.php?sayfa=madde_detay&md=636ed9732ff72e054ffed76590e347e0 [ErişimTarihi:15.02.2020]

Meriç, N. (1998). *Toplu Öyküler I,* YKY, İstanbul.

Meriç, N. (2004). Çavlanın İçinde Sessizce, YKY, İstanbul.

Önder, A. (2006). Nezihe Meriç'in Öykücülüğü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, 2006.

Önder, A. (2018). *Erendiz Atasü'nün Eserlerinde Kadın.* Akademisyen Kitabevi, Adana.

Pala, Baba Ş.(2020). "Nezimce Yaşamak", *Varlık,* Sayı 1350, s.4-7.

Yalçın, M. (2020). Somuttan Soyuta "Topal Koşma", *Varlık,* Sayı 1350, s.8-9.

Yıldırım İ. , Barbarosoğlu N. (2006). *Kitap-lık,* Söyleşi "Dil de Bizimle Aynı Yolu İzliyor" , Sayı 92, s.48-62.

24

ÖMER SEYFETTİN'İN BAHAR VE KELEBEKLER HİKÂYESİNDE KADIN DÜNYASI[1]

Alev Önder[2]

GİRİŞ

Yeni Lisan hareketinin öncü isimleri arasında yer alan Ömer Seyfettin, hem yazar hem de fikir adamı kimliği ile tanınmaktadır. Eserlerinde tarihsel ve toplumsal olayları merkeze alan yazar, millî kimlik ve millî şuur kavramlarına odaklanmaktadır. Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde geçmiş zamanın olumlu figürlerinin erdemli davranışları sıkça işlenirken millî bir uyanış sağlama çabası söz konusudur. *J. Hobsbawm'a göre icat edilmiş geleneklerin en somut, aynı zamanda en yaygın örneği* (Yılmaz, 2015:24) olan millî bilincin eksilmesi ya da kaybolması en büyük tehlikedir. Yozlaşmış figürlerin kendi kültür ve kimliğine yabancılaşması sorununu sıkça ele alan Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde tematik güç ve karşıt güç dikkat çekmektedir. Eski Kahramanlar, Zamane Yiğitleri ve Yeni Kahramanlar dizilerinde yer alan metinlerde olduğu gibi erdemli kahramanlar örnek alınması gereken kişilikleri ile sunulmaktadır.

Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde erkek kahramanların sayısının fazla olduğu (Balcı, Kılınç, Marangoz, 2018: 372) görülmektedir. Kurguladığı kadın karakterlerin çoğunlukla yazarın düşünce dünyasını ortaya koyan niteliklere sahip olduğu bilinmektedir. Yazarın savunduğu tezler edebî metinlerin odak noktasına yerleşmektedir. Savaş ve göçler nedeni ile yıpranmış ve güçsüz kalmış bir milleti yeniden diriltme çabası ile yazılan eserlerinde telkin gücü dikkat çeker. Yazarın karakterleri "ben kimim" sorusunun yanıtını ararken "biz kimiz" sorusuna da odaklanmaktadır. Yabancı kadın karakterlerin olumsuz figürler olarak kurgulandığı hikâyelerde "ben- öteki" ilişkisi "biz ve ötekiler" ile içe içe ele alınmaktadır. Primo Türk

1 Bu kitap bölümü, 21-23 Şubat 2020 tarihleri arasında Adana'da düzenlenen 4. Çukurova Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulan Ömer Seyfettin'in Bahar ve Kelebekler Hikâyesinde Kadın Dünyası başlıklı, basılmamış bildiriden faydalanılarak hazırlanmıştır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Çocuğu ve Fon Sadriştayn'ın Oğlu hikâyelerinde görüldüğü üzere *millî kimliğini unutarak ötekinin değerlerine yaslanan erkeklerin Türklük idealini unutmaları* (Kanter, 2015:1615) yazarın vurguladığı hususdur. *"Bahar ve Kelebekler", "Beşeriyet ve Köpek", "Harem", "Fon Sadriştayn'ın Karısı" ve "Fon Sadriştayn'ın Oğlu" hikâyelerindeki kadınlar, kültürel yabancılaşmayı temsil ederler* (Mutlu,2019:479). Batı taklitçiliğinin işlendiği ve kadının "olumsuz" figür olarak kurgulandığı hikâyelerde millî benliğe karşı "tehlikeli" role büründüğü görülmektedir.

Kadın-erkek ilişkileri ve evliliğin ele alındığı eserlerde yazarın ev ve yurt kavramları arasında kurduğu bağlantı dikkat çekmektedir. Aile ulusun kendisi gibidir. *Geleneksel olarak aile, çıkar gözetmeyen bir sevgi ve dayanışma alanıdır* (Anderson, 2017: 161). Kültürel bağlarını yitirmiş bireyler ev ve yurt aidiyetini yitirip yabancılaşma yaşarlar. *Ömer Seyfettin hikâyelerinde "hem gerçek hem de sembolik anlamda aile kavramına ulusu "tahayyül etme" işlevi atfetmektedir. Bu hikâyelere göre, mutlu anne, baba ve çocuklardan oluşan kâmil bir aile ve dolayısıyla ulusun olması dilsel ve kültürel türdeşlikten geçmektedir* (Yüksel, 2013:230). Eş, anne veya yurttaş olarak olumlu nitelikler taşıyan kadın karakterler, kurucu rolü başarıyla yerine getirmektedir.

Ömer Seyfettin, "olumlu" özellikleri ile ön plana çıkan kadın karakterlerini Yalnız Efe, Eleğimsağma ve Beyaz Lale hikâyelerinde olduğu gibi "erkeksi" hâlleri, ülküleri uğruna kahramanlaşma serüvenleri ile kurgulamıştır. Savaşçı kimliğe sahip "Yalnız Efe", erkek dünyasına ait olduğu kabul edilen nitelik ve değerlerle tasvir edilmektedir. Kadınlığını gizlemesi dikkat çekicidir. Beyaz Lale'de namusunu korumak adına canını feda eden rol model bir kadın karakter kurgusu, Millî Edebiyat döneminin ülküsel kadın figürü ile uyumludur. *Bir milletin nisvanı (kadınları) derece-i terakkisinin (gelişme derecesinin) mizanıdır, ölçüsüdür* (Seyfettin, 2000:26) diyen yazarın olumlu kadın figürleri iyi eş, anne veya yurttaş rolleri ile dikkat çekmektedir. Kadın bireyler, temsil ettikleri değerler üzerinden kimlik sahibi olabilmektedir.

Ömer Seyfettin, Eleğimsağma ve Horoz hikâyelerinde kadın ve erkek kimliğinin inşasının toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden sorgulanmasını sağlar. Horoz hikâyesinde kadın-erkek ilişkilerinde eşitsizlik ve baba baskısı horoz benzetmesi ile ele alınmıştır. Sembolik anlatıma sıkça başvuran yazar, erkek egemen sistemin yerleşikliğine dikkat çekmektedir. Ömer Seyfettin, toplumda *"Er-ricâlü kavvamüne ale'n-nisâ" ayeti yanlış yorumlandığından "erkekler o kadar yükseltilmiş (…) zavallı*

kadınlar alçaltılmıştır" (Seyfettin, 2000:21) diye belirtip eşitsizliğin altını çizmektedir. Yazarın Eleğimsağma hikâyesinde de cinsel kimlik hususunu ele alınmıştır. Karakterin rüyaları aracılığı ile cinsel kimliğini değiştirme hülyası aslında erkek egemen topluma tutulan bir aynadır. Eleğimsağma ve Yalnız Efe hikâyelerinde genç kızların "erile dönüşme arzusu", *kadınlıkta tanımlanan mahrem alanın özneleşmeyi engelleyen sınırlılığından kurtulma* (Karaca, 2019:509-510) isteği ile ilişkilidir.

Ömer Seyfettin'in kimi zaman olumlu kimi zamansa olumsuz özellikler atfettiği kadın öznelere bakış açısının ve kurgu dünyasında cinsiyetin etkisinin doğru anlaşılabilmesinde yazarın makalelerinde açıkladığı görüşler önemli role sahiptir. Ömer Seyfettin, sadece "pasif" ya da "erkekleşmiş" kadın figürü mü desteklemektedir? sorusunun yanıtı araştırılırken onun kadınlara dair görüşlerini dile getirdiği "Müstakbel Validelere", "Kadınlar ve Maarif", "Maarif ve Kadınlar" ve "İnkılaplarda Kadın" yazıları önemli başvuru kaynaklarıdır. "Müstakbel Validelere" adlı yazısında Ömer Seyfettin, kadının kültürel kimlikte kurucu rolünü vurgulamaktadır. *Hırslardan, heveslerden, ezvak denilen yorgunluklardan biraz bıkılıp ma'sum ve muntazır beşiklere manadar ninniler nefholunursa, çocuklara ilk mektep, narin ve muazzez (değerli) kucaklarınız olursa seviyye-yi içtimaimiz yükselecek, beşeriyyet-i müstakbele birçok zekâ, birçok şule kazanmış olacaktır* (Seyfettin, 2000:17). "İnkılâplarda Kadın" adlı makalesinde dünyada yenilik ve dönüşümün öncüsü olan kadın öznelere dikkat çekmektedir. Toplumsal kalkınmayı önemseyen ve ulusun refahı için kendi köklerine bağlı kalınarak değişimi ve ilerlemeyi kaçınılmaz gören yazara göre *inkılâbın nuru bir cemiyete daima kadınların vasıtasıyla akseder. (…) Bizde Garp medeniyetinin ilk tecellileri de ilk defa kadınlar arasında belirmiştir. Kadınlara nispeten erkekler pek muhafazakârdırlar* (Seyfettin, 2000:27).

Ömer Seyfettin, Türk toplumunun yaşadığı kültürel, ekonomik, siyasi ve sosyal değişimler, dönüşümleri kurmaca dünyasında işlerken bireylerin kendi kültürel değerleri karşısındaki tutumlarına odaklanmıştır. Hikâyelerinde toplumda yeni ruh ikliminin yarattığı değişimi sorgularken hem alaturka hem de alafranga kadın modellerine yer verir. *Ömer Seyfettin, toplumsal hayatın tüm alanlarında yenileşme olarak tanımlanan ve esasında halkın kültürel kodlarına dönmeyi benimseyen kültürel milliyetçilik hareketinin bir anlamda halka ulaşması için kaleme aldığı hikâyelerinde batılılaşma neticesinde ortaya çıkan alaturka-alafranga, batılı-doğulu, geleneksel- modern ikiliklerinin yarattığı toplumsal anomiyi eleştirel biçimde kaleme almıştır* (Okay, 2019:349). İkilikleri yansıtması bakımından önemli bir örnek olan "Bahar ve Kelebekler" hikâyesinde Batılılaşma ve kuşak çatışması anlatılırken toplumsal

hatırlama ve unutma kavramları kadın karakterlerin kimliği üzerinden sorgulanmaktadır. Ömer Seyfettin, farklı kuşaklardan kadın temsilcilere yer vererek dün ve bugünü kıyaslamaktadır. Toplumsal değerler kadın öznelerin kurgusu üzerinden Bahar ve Kelebekler'de tartışmaya açılmaktadır. Geçmiş zaman algısı ve geçmişin kurgulanış biçimi kurmaca dünyada kadın temsilleri üzerinden ele alınmaktadır.

BAHAR VE KELEBEKLER HİKÂYESİNDE KADIN DÜNYASI

Bahar ve Kelebekler, 11 Nisan 1911'de Genç Kalemler dergisinde "yeni lisanla" ibaresi ile yayımlanmıştır. 97 yaşındaki ihtiyar nine ile on sekiz yaşındaki genç torununun diyaloğu üzerine inşa edilen Bahar ve Kelebekler hikâyesinde geleneksel ve modern değerler karşı karşıya gelmektedir. Torununun torunu ile sohbet eden büyük nine figürü toplumsal değişim ve dönüşümün önemli bir tanığıdır. Hikâyede geleneksel yaşam ile modern yaşam arasındaki zıtlığın karakterlerin yaşam tarzlarını ve ruh hâllerini nasıl etkilediği ortaya konulmaktadır. Hikâyede "ben kimim" ve "biz kimiz" sorularına yanıt aranmaktadır. Kendi kültürel değerlerine yabancı olan genç kadının ruhsal çıkmazları ve iç hesaplaşmaları Millî Edebiyat dönemi yazarlarının "yeni kadın kimliği" nin benlik arayışına işaret etmektedir.

Charles Taylor, modern kimliğin çözümlemesini yaparken varoluşsal sorunlara odaklanmak gerektiğini belirtir. "Ben kimim" ve "benim için önemli olan nedir" sorularının "arzu, anlam ve idealler"(Weir, 2014:108)ile ilgili olduğunu vurgular.(…) Kendi kimliklerimizi -ve kendimizi- diğerleriyle olan ilişkilerimiz (ve onlara yönelik mücadelelerimiz) sayesinde tanımlarız. (Weir, 2014:110). Bahar ve Kelebekler hikâyesinde kendi toplumunun değerlerine yabancılaştığı için manevi boşlukta olduğuna işaret edilen genç kadın da kendi kimliğini tanımlamaya çalışmaktadır. Benliğini sorgularken büyük ninesinin sözlerinde vurgulanan kültürel kimlik ve belleğe dair düşünmeye başlar. Eski ve yeni değerlerin çatıştığı hikâyede kadın karakterin bireysel ve toplumsal konumunda yaşanan değişim irdelenmektedir.

Hikâyede genç kız ve büyük nine, kapalı bir mekândadır. Giriş kısmında yapılan tasvir önemlidir:

Pencerenin önündeki şişman koltuğa, gayet zayıf, gayet sarı, gayet ihtiyar bir kadın oturmuştu. Bahara, hayata dargın gibi, arkasını dışarıya çevirmişti. Sönmüş gözleri köşelerdeki gölgelere karışıyordu. Karşısında, bir şezlonga uzanmış, esmer, güzel bir kız, siyah maroken kaplı bir kitap okuyor; pencereden çiçek, kır kokuları, deniz, dalga fısıltıları getiren, tatlı bir nisan rüzgârı giriyordu. Bir saatten beri ikisi de susuyor,

öyle duruyorlardı. Bu ihtiyar büyük nine, tam doksan yedi yaşında idi. Köşeleri hafif karanlıklarından bazen uyanır gibi ayrılan gözlerini, ara sıra, karşısında kitap okuyan genç kıza, bu torununun torununa atfediyordu… (Seyfettin, 2017:169)

Dışarıda baharın gelişini müjdeleyen bir hava olsa da "içerisi" farklıdır. Kapalı mekâna hapsolan kadınlar can sıkıntısı içerisindedir. Odanın penceresi değişime ve yenilenmeye açılsa da yaşlı kadın uyuklamaktadır. Genç kız ise elindeki kitaba dalmaktadır. İki kadın karakterin de "hayata dargın" bir duruşunun olduğu belirtilmektedir. Hikâyede bu durumun sebepleri onların diyaloğu ile irdelenmektedir. Torununa *"Yavrum, niçin susuyorsun* (Seyfettin, 2017:169) diye soran büyük nine sessizliği dağıtıp diyaloğu başlatan kişidir. Muhafazakâr kimliği ile karşımıza çıkan yaşlı kadın, Doğulu değerler ile kuşatılmış geleneksel kadını temsil etmektedir. Torununa soru sorarken *yeni neslin son Türk kadınlarının, o asla tatmin edilemeyecek olan ebedî kederiyle bulutlanan siyah gözlerine* (Seyfettin, 2017:170) odaklanmaktadır. Erkek egemen toplumda kendisine edilgen roller atfedilmesi nedeni ile kadın birey "suskun" özne olmaya mahkûmdur. Genç kızı konuşmaya sevk eden yaşlı kadına saygıyla cevap veren genç kız, başını kitabından kaldırmaz. Gündelik yaşamın gerçekliğinden kopma noktasında olan genç kız fiziksel özellikleri ile tasvir edilmektedir:

Şezlongtaki mühmel uzanışı, ona, müstesna bir letafet veriyor, ince jüponunun altında bediî bir vuzuh ile irtisâm eden kalçaları daha dolgun, daha geniş, dizleri daha narin, daha mütenâsip, eteklerinin pembe beyaz gölgeleri içinde pek şuh, pek uyanık duran bacakları daha tombul, daha nefis, ayakları daha küçük görünüyordu. Tuttuğu siyah maroken cildin üzerinde, beyaz, parlak zarif, ince elleri, âsi bir istical ile göğsünden fırlamak ister gibi kabaran memelerine dayanıyor, sanki onları zaptediyordu. Gür siyah saçları, mağmûm, hüzünlü çehresi etrafında, mesut edici, düşündürücü bir zevk veriyor gibiydi (Seyfettin, 2017:170).

Kadın karakterleri hikâyelerinde genellikle fiziksel özellikleri ile tasvir eden (Güner, 2019:494) yazar, bu hikâyede de onların bedenlerine dair ayrıntılara yer vermektedir. *Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde kadınların şahsiyetlerinden çok bedenlerine dikkat çekilmekte ve anne dışındaki kadın bedenleri cinsel haz nesnesi olarak anlatılmaktadır* (Güner,2019:493). *Bahar ve Kelebekler*'de "esmer kız, kitabı tutan zambak elleri, âsi, anarşist göğsü, içinden dudaklarına yükselen kalbî ihtilâli, şedit, sebepsiz hırçınlık" ile tasvir edilmektedir. Kadını "nesneleştiren" erkek bakışının betimleyici unsurları söz konusudur. Derin ruh tahlili yerine kadın bedeninin güzelliği

ve dikkat çekiciliği vurgulanmaktadır. *Kadınlar gündelik hayatın içinde hem öznedirler, hem de gündelik hayatın kurbanıdırlar, dolayısıyla nesnedirler, ikamedirler (güzellik, dişilik, moda vs) üstelik ikamelerin çoğalmaları kadınların aleyhinedir* (Lefebvre, 2013, s. 87). Erkek yazar kaleminde fiziksel özellikleri ile değerlendirilen kadın karakter *bir güzellik nesnesi olarak sunulmaktadır* (Güner, 2019:494).

Genç kızın roman okuduğunu öğrenen büyük nine, kitabın konusunu merakla sormaya devam eder. Hayatının baharında olan taze bir genç kızın odaya kapanıp bahara rağmen kış matemine bürünmesine anlam veremez. Genç kızın "arkasındaki, görmek istemediği şu pencerenin dışındaki gürültülü, kokulu bahara, niçin bu kadar yabancı" olduğunu sorgular. Gençliğine rağmen çok kederli olan torununun "yabancılığı"nı irdeler. *Kendisini tehyiç eden, mukavemet olunmaz bir gençlik arzusu veren, on yedi yaşında bûsesi kadar leziz, muharrik olan bu nisan rüzgârı, niçin onun meçhul matemlerini örtmüyor, onun dudaklarında biraz tebessüm, gözlerinde biraz şûle uyandırmıyordu* (Seyfettin, 2017:170). Yaşlı kadın, matemin kaynağını anlamaya çalışır. Torununun elindeki kitabın konusunu öğrenme çabasını sürdürür. Okuduğu Fransızca romanın adını "nazik bir şive ile" söyleyen genç kızın yaşlı ninesine saygılı tutumunu koruduğu dikkat çekmektedir. "Desenchante"nin anlamını merak eden büyük ninesine "Sevinç ve saadetten mahrum kadınlar" diye cevap verir. "Onlar kimmiş?" sorusuna *Biz… Türk kadınları…* (Seyfettin, 2017:171) cevabını veren genç kız elindeki kitabın içeriği ile kendi ruh hâli arasındaki ilişkiye işaret eder.

Büyük nine, Türk kadınlarının ruhsal özelliklerini Fransız bir yazarın Oryantalist tavır ile kurgulanmış kitabından öğrenen genç kıza "elemli" bakar. Onun tıpkı büyük matemler geçirmiş, felaketler görmüş, bir zavallı gibi göründüğünü düşünür. Genç kızı bu duruma inandıran, ona yanlış imajlar ile kendi aksini farklı sunan "yabancı" aynalara öfkelenir. Onu kitapların zehirleyip soldurduğunu düşünür. "Bahara, saadete" yabancı bırakan kitapların zararlarının farkında olmadığı için ona acır. Yaşlı ninenin söz ve davranışları, kadın öznelerin okur kimliği ile temsilini, algılanışını ve edebî türler ile ilişkisini sorgulatır. Ataerkil değerlerin uzun yıllar boyunca edebiyat dünyasına da egemen olduğu ve orada da "cinsiyetler arasında eşitsizliğin ve edebî tür ayrışmalarının gözlemlendiği" (Sapiro,2014: 60) bilinmektedir. *Kadınların ekseriyeti için entelektüel faaliyetler, "kıymetli maskaralıklar" olarak damgalanma ya da alay edilme riski nedeniyle, gizlenmesi ya da küçümsenmesi gereken pratikler olmaya devam etmiştir* (Sapiro, 2014:60).

Kadınların "duygusal, edilgen, sessiz" olduklarını dayatan eril söylem, kadına bir imaj kurgular ve yerleşik hâle gelmesi için çabalar. Türk toplumunda da *mîzaçlarından dolayı daha kolay tesir altında kaldıklarından, kadınların ve genç kızların roman okumalarına karşı çıkılmıştır. Bu nedenle Fatih Andı'nın da belirttiği gibi İkinci Meşrutiyet öncesinde ve sonrasında bazı yazarlar, kadınların ve genç kızların hayallerini canlandıracak ve onları başka âlemlere sürükleyecek bu tarz eserler yerine gerçekçi eserleri okumalarını tavsiye etmişlerdir* (Ekren, 2009:82). Müstakbel Validelere adlı yazısında *"Evvela kadınlığı hevaî muhayyel şeklinden biraz sarsarak yükseltmek, fen ve hakikatle perverde etmek, onu müdrik ve müfid bir hâle irca etmek lâzımdır"* (Seyfettin, 2000: 14-15) diyen Ömer Seyfettin'in kadının toplumsal konumuna dair görüşü dikkat çekmektedir. Hikâyede boş hayallere dalan genç kızın sarsılıp kendine gelmesinde büyük ninesi ile girdiği diyalog etkili olacak mıdır sorusuna duyulan merak, hikâyenin sonuna kadar canlı tutulmaktadır. Kadın karakterler kendi duygu ve düşünce dünyalarını mı yansıtıyor, yoksa Milliyetçi bir yazarın kadına dair tezlerini ortaya koymada sözcü rolü ile mi konuşuyor? Diyalog boyunca bu soru okurun zihnini meşgul etmektedir.

Kadın yazarın edebiyat dünyasında dışlandığı dönemlerde kadın okurlara nelerin okunması ve okunmaması gerektiği hususunda yapılan uyarıları hatırlatan bir diyalog söz konusudur. Genç kıza hikâyede gelenekçi bir başka kadın tarafından yapılan uyarılar dikkat çekmektedir. Pierre Loti'nin *Mutsuz Kadınlar* adlı romanını okuyan torununun Türk kadınlarına dair verdiği bilgilere öfkelenen yaşlı kadın, geçmiş ve şimdi kıyaslaması yapar:

Sevinçten, saadetten mahrum kadınlar, Türk kadınları mı? dedi, hayır hayır! Türk kadınları asla sevinçten, saadetten mahrum değildirler. Sevinçten, saadetten mahrum olanlar sizsiniz. Şimdiki kadınlar… Siz yoruldunuz. Siz büyükannelerinize benzemediniz. Ah, biz…gençken ne kadar mesuttuk!...Bahar, şu arkamdaki bahar, bizi sevinçten deli ederdi. Şimdi siz bunları görmüyorsunuz. Siz bu zehirleyici kitaplar üzerine düşüyor, kararıyor, soluyor, soluyor, hırçın, berbat, tahammül olunmaz bir mahlûk oluyorsunuz (Seyfettin, 2017:171).

Büyük ninenin sözlerinde geçmişe duyulan özlem dikkat çekmektedir. Modernleşen dünyada kadının ulaşabildiği kitapların "aydınlanma" yerine "karanlığa mahkûmiyet" aracı olduğunu savunmaktadır. Modern kadının moda ve güzellik nesnesine dönüştürülürken kendi kimliğine yabancılaştırıldığını savunmaktadır. Geleneklerine bağlı şekilde *"rahat yaşayan ve hayata sevgisini kaybetmeyen büyük*

nine, köklerinden uzaklaşan, yeni kök bulamayan ve kendisini mutsuzluğa mahkûm eden torununun torununu hiç anlayamaz ve ona acır" (Uğurcan, 2012:270-271). Köksüz kalan genç kadının modern değerlerle kuşatıldığı anda maneviyatındaki yıkımı idrak edemediğini savunmaktadır. "Hiç siz okumaz mıydınız, büyükanneciğim?" sorusuna verdiği cevapta klasik edebiyatın temel eserleri dikkat çeker:

Okurduk. Kibar, büyük efendileri, kızlarına Fârisi öğretir, Câmi dersi gösterirlerdi. "Tuhfe-i Vehbî"yi okuturlardı. Fuzûlî'nin, Bakî'nin gazellerini ezberlerdik. "Mesnevi"yi anlardık. Mükemmel seci'ler, kafiyeler yapar, kocalarımızla müşaare eder, hafızamıza, zekâmıza, nüktelerimize onları hayran ederdik. O vakit, bir kadın için, en büyük medih: "Fâzıla, edibe, şâire, âkile…" idi (Seyfettin, 2017:171).

Edebiyat dünyasına giriş yaparken evindeki divanlardan çok etkilendiğini söyleyen Ömer Seyfettin, *o kitapları okuya okuya edebiyata heves ettim. (…) Pek gençken gazeller falan da yazdım. (…) O vakitten bu yana aklımda sadece Leyla- Mecnunlar kaldı. (Ruşen Eşref, 1982:73)* der. Yeni Lisan hareketinin öncüleri arasında yer alan yazar, sade ve anlaşılır bir dili savunmaktadır. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılığın ortadan kaldırılması gerektiğini düşünen yazar, İstanbul Türkçesinin bütün Türklüğün edebî lisanı olması gerektiğini belirtir. (Öksüz, 1995: 139) Arapça ve Farsa tamlamaların kullanımına karşı çıkan yazara göre *bir millet ancak lisanda yaşayabilir* (Öksüz, 1995:143). Dili manevi ve mukaddes vatan olarak gören Ömer Seyfettin'in dil ve edebiyat görüşleri dikkate alındığında hikâyede de hem Doğu hem de Batı taklitçiliğine yönelik örtük eleştiride bulunduğu düşünülebilir. Yaşlı büyük ninenin "Frenk mürebbiyeler elinde" büyüyen "kendi lisanınızın güzelliklerini" tanımayan, uzak ve yabancı memleketlerin "başka şeylerini öğrenip onlara benzemek istedikçe kendi benliğinden uzaklaşan" genç kıza yönelttiği eleştiriler, Millî Edebiyat döneminde Yeni Lisan hareketi ile savunulan temel görüşlere işaret etmektedir. Batılılaşma rüzgârının etkisi ile savrulan genç kız gibi millî kimliğe yabancılaşmış bireyler *iki ayrı kültürün etkisiyle adeta yarım insan görüntüsü verirler. Türk kültüründen uzak kalmanın ve etkisinde bulunduğu yabancı kültürün baskısıyla çaresizliğe sürüklenen insan (…) bir ikilem karşısında kalır"* (Gürbüz, 2005: 292).

Genç kız, elindeki kitabı hemen atmasını söyleyen büyük ninesine karşı çıkar. Yeni neslin okumayıp "müebbet ve yıkılmaz bir hapishane olan bu sıkıcı evin içinde, bu mevkufiyetin yalnızlığı içinde" delirebileceğini belirtir. Okuyarak eğlenip biraz teselli bulduğunu açıklar. Kapalı mekân, kadının sıkışıp kaldığı alandır.

Feminist kuramcılar, ev içlerine mahkûm edilen kadın cinsi için kurgulanan özel mekân-kamusal mekân ayrımını eleştirmiştir. *Mekân hem kolektif hem de kişisel belleğin kurgulanmasında yer (locus) görevi görür* (Özaloğlu,2017:13). Kadın bireyler ev içinde ve ev dışında kadın belleğinin kurgulanmasında önemli aktörlerdir. Mekân ile özel ve derin bir bağ kuran kadın karakterler, kendine özgü bir alt kültür ile varoluşlarını hissederler. *Kadın topluluklarının karakterize ettiği sosyomekânsal süreklilikler kadın mekânını oldukça net bir biçimde hissettirir. Kadınların yaşayarak yaptıkları ve damgalarını vurdukları bu yoğunlaşma mekânları kapalı toplumlarda iyice öne çıkar* (Bahçekapılı, 2004:331). Yaşlı ninenin erkeklerden "ayrı bir kadınlar âlemi"nde binlerce kadının konuşup eğlendiği eski mekânlara dair anıları bu bakımdan örnek teşkil etmektedir. "Bu âlem pek genişti" diyen yaşlı kadın modern kadının genişliyor sandığı dünyasının aslında daraldığına işaret etmektedir. Genç kız, okuma edimi ile rahatladığını savunurken kitapları sığınak olarak algılar. Yaşlı nine ise kadınların "kendilerine mahsus eğlenceleri ve zevkleri" olan geçmiş zaman mekânlarına duyduğu özlemi vurgular:

Kıraathaneler, gazinolar, birahaneler, kulüpler, tiyatrolar, kafeşantanlar, bekârhaneler, bütün bu Türk erkeklerini, eşlerinden ayıran, zavallı Türk kadınlarını tenha evlerde unutulmuş bir bekçi gibi bırakan felaket mahalleri yoktu. Kadınlar, erkekleriyle üzülmeden yaşıyor, sonra o vakit ki aşı boyalı büyük evlerin büyük sofalarında, havuzlu, kameriyeli bahçelerinde, bostanlarda, deniz kenarlarında, cesim, nadir yalılarda toplanıyorlar, eğleniyorlar, mesut oluyorlardı. Ne oyunlar, ne âdetler, ne zevkler vardı ki, bugün hepsi tamamıyla unutulmuştu. Bugün Frenkçe okumak, mütemadiyen esvap değiştirmek, moda yapmak çılgınlıklarından, soğukluklarından, boş bir tekebbürden, mânâsız ve münasebetsiz bir tefevvuk iddiasından başka bir şey yoktu… (Seyfettin, 2017:172-173)

Ömer Seyfettin, eserlerini millî bilinç uyandırma çabası ile kaleme almaktadır. Millî kimliğin unutulduğu, öz değerlere yabancılaşan bireylerin yabancı kültürlerin etkisi ile gaflet uykusuna daldığı zamanlarda onları uyandıracak hikâyeler kurgulamaktadır. Millet kavramını tarih, kimlik ve bellekle birlikte ele almaktadır. *Millî kimliği yaratan milliyetçilik* (Smith, 1994:117) yazarın karakter, mekân ve zaman kurgusuna hâkimdir. Yaşlı ninenin anlattığı "oyunlar, adetler, zevkler" millî kimliğin kurucu öğeleri arasındadır. *Millî kimlik için "dışavurumcu seremoniler ve semboller (…) tarihî bir kültürü haiz fertlerce müştereken paylaşılan ayırtedici adet, gelenek, üslup ile davranış ve duyuş tarzlarını oluşturan – millî mesire ve sayfiye yerleri, kadın ve erkek halk kahramanları, peri masalları (…) halk adetleri,*

müzeler vs. milletin daha aşikâr vasıflarını içerirler. (…) Topluluğun her üyesi seremoniler, gelenekler ve semboller yoluyla topluluğun yaşamına, duygularına ve erdemlerine katılır ve kendini bunlar aracılığıyla topluluğun kaderine yeniden yeniden vakfeder (Smith, 1994:127).

Bahar ve Kelebekler hikâyesinde kendi kültürünün değerlerinden uzaklaşmış "dejenere" tip olarak sunulan modern genç kızın kimliği üzerinden önemli mesajlar iletilmektedir. "*Toplumsal olarak verilmiş" kimliklerin aynı zamanda "toplumsal olarak ayakta tutulması"* (Berger, 1963:100; Akt. Gleason, 2014:34) gerektiği bilinci ile konuşan yaşlı nine, "eşya ve esvaplar" değiştirilirken ruhlarının da değiştirildiğini vurgular. Her şeyin artık "yalan, sahte ve taklit" olduğunu söyleyen kadın karakter, modernleşen dünyada "şaşkın ve mustarip nesil" ile baş başa kalındığını belirtir. Yitirilen millî kimliklerin yeniden inşa edilmesi gerektiğinin altını çizer. *Kolektif kimliğin tanımı içinde, bireylerin kendilerini ortak bir birliğin parçası olarak hissetmelerini sağlayacak ölçüde duygusal yatırıma ihtiyaç duyulur* (Melucci, 2014:84). Yaşlı ninenin tasvir ettiği geçmiş zaman mekânlarında kadın özneler tarafından inşa edilen kolektif bir bellek söz konusudur:

Her şey bizim için zevk, eğlence idi. Her şey! Çocukluk, mektebe başlayış, feraceye giriş, kocaya varış, doğuruş, hatta ihtiyarlayış bile…Bunların hep âyinleri vardı. (…) Mânilerimiz, şarkılarımız vardı. Toplanır, aramızda muaşere eder, kış geceleri divanlardan tefe'ül ederdik, mevsimler bile bir eğlence idi. Her mevsimin kendine mahsus âdeti, eğlencesi, an'anesi vardı. Daha hiç açmamış, bir senelik gül ağaçlarının dibine, akşamdan beyaz kavanozlar kor, içine yüzüklerimizi, yüksüklerimizi atar, ertesi sabah güneş doğarken, mâni söyleyerek tekrar çıkarırdık. Birbirine benzemeyen bin mâni bilen, bütün kış, herkesin lafına, bir söylediğini bir daha tekrar etmeden, binlerce kafiye bulan kadınlar vardı (Seyfettin, 2017:174).

Yaşlı kadının bireysel ve toplumsal kimliğinin inşasında gelenekler önemli role sahiptir. Geleneklerin *toplumsal grupları oluşturan bireyler arasındaki birlik ve dayanışmayı artırma amacı* (Yılmaz, 2015:24) hikâyede vurgulanmaktadır. Millî değerlere yabancılaşmış genç kızın hüznünün sebeplerini sorgulayan *yaşlı kadın, sadece kendisinin yaşadığı bahar mutluluğunu torununun torununda görmek* (Karabulut, 2017:84) istemektedir. Tabiat duyarlığına sahip olan yaşlı kadının bahara ve kelebeklere atfettiği anlam dikkat çekmektedir. Beyaz kelebek kümeleri, zenginliğin; pembe kelebek kümeleri bolluğun; sarı kelebek kümeleri kahtlığın (kıtlığın); "kırmızı kelebeklerden müteşekkil, pek nadir görülen meş'um kümeler"

bir muharebenin, siyah kelebek kümeleri ise fetretin habercisidir. Kelebekleri görüp erkeklerine hikâye ederek anlatan kadın karakterlerin geçmişte sosyal yaşamın önemli aktörleri arasında yer aldığına işaret edilmektedir.

Nesiller arasındaki farklılık sorgulanırken kadın öznenin dün ve bugün karşılaştığı kimlik krizinin sebep ve sonuçları ele alınmaktadır. Yazarın geleneksel ve modern değerlerle kurulmuş iki farklı kadın dünyasını da eleştiren bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Hem yaşlı kadının hem de genç kızın fikirlerine kulak veren bir anlatıcı dikkat çekmektedir. Toplumsal değişimin öncüsü rolüne sahip kadın öznenin kimlik arayışı ile onun tümlenme/bütünlenme çabası yansıtılmaktadır. Kadın karakterin gerçek bir birey olmasına izin vermeyen tarihsel dönemlerde onun kendine yabancı, "parçalanmış", yarım insan olduğuna işaret edilmektedir. Büyük ninenin anlattıklarını dinlerken kadın bedeninin ve ruhunun bütünlenme/tümlenme arayışlarını sorgulamaya başlayan genç kız, farklı kadın kuşaklarını kıyaslar:

Kendileri, yeni nesil, okudukça, anladıkça, erkeklere yaklaştıkça, iptidâî kadınlıklarından, dişilikten uzaklaşıyorlar, ruhlarda bir isyan, bir ihtilal tutuşuyor, eski kadınlığın zevk-i saadete vesile addettiği dişilik kayıtları, kendilerine ateşten, demirden bir zincir gibi geliyordu. Husûsî bir mabet kadar sessiz, meçhul duran evlerine hapishane nazarıyla bakıyorlar, siyah çarşaflı kalın peçeleri, ezici, soldurucu, vahşî, merhametsiz, esaret örtüleri telakki ediyorlardı. Fakat haksız mıydılar? Mademki terakkîden içtinab kabil değildi; terakki ise, mutlaka değişmek, mutlaka eskiye benzememek idi, o halde, asırlarca evvelki Türk kadınlığı da iptidâî, mebnaî halinde kalamazdı. Kuklalıktan, bebeklikten, masumiyetten, hâsılı dişilikten çıkacak, hakiki kadın haline gelecek, erkeklere tefevvuk etmese bile, müsavî bulunacak, bütün mânâsıyla insan, insan, insan olacaktı… (Seyfettin, 2017:175)

Kadın bireylerin erkek öznelerle eşit duruma gelmesini sağlayacak şartlar nelerdir? Eski Türk kadınlığının itikatları, yeni Türk kadınlığının talihine nasıl bir hüküm verecek? (Seyfettin, 2017:176) sorularına cevap aramak amacı ile Bahar ve Kelebekler hikâyesi kurgulanmıştır. Alafranga ve alaturka kadın tiplerini tahlil ederken kadın-erkek eşitliği meselesine odaklanan Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp'in fikirlerinden etkilenmiştir. (Gözler, 1976:89) Türk Medeniyeti Tarihi'nde eski Türklerde kadın-erkek arasındaki eşitliğe dikkat çeken Ziya Gökalp'in fikirlerinin Ömer Seyfettin'in hikâyelerine yansıdığı (Gözler, 1976: 89) görülmektedir.

Ömer Seyfettin'in Bahar ve Kelebekler hikâyesinde iki kuşağın temsilcisine yer vermesi bilinçli bir seçimdir. Hikâyede Tanzimat ve II. Meşrutiyet döneminde

yaşanan siyasi, sosyal ve kültürel değişimin kadının konumuna etkisine işaret edilmektedir. II. Meşrutiyet ve sonrasında dergilerin, gazete ve derneklerin çalışmaları kadın bireyleri ümitlendirmiştir. Genç kız, "gürültüleri, sevinçleri, nutukları, tiyatroları, konferanslarıyla" Meşrutiyet'in ilanını ve sonrasında yaşanan hayal kırıklığını düşünür. Kadının toplumsal kimliğinde bir dönüşüm yaratmayan, şekilsel uygulamaların anlamsızlığına yönelik bir eleştiri söz konusudur. Genç kız, içinde tutuşan ümit ateşinin söndüğünü üzülerek anlatmaktadır. "Bir an, bu siyah, sıkı esaretten azat edileceklerini, insanlık hakkına nail olacaklarını" düşünse de bu hayali gerçekleşmemiştir. Genç kız, yaşadığı kimlik krizi karşısında artan sorularına cevap aramayı sürdürmektedir: *İstikbalden bir şey ümit edemezler miydi? Türk kadınlığı, bir gün yüksek idrakiyle, altı asırlık tesadüfî, tabiî bir ıstıfa sayesinde harika haline gelen hüsnüyle, zekasıyla, bir Avrupalı kadın gibi insanlık sahnesine çıkarak, ihtiramlar, perestişler önünde yükselmeyecek miydi?..Bugünkü tevekkül, daha ne kadar devam edebilirdi?* (Seyfettin, 2017:176)

Ömer Seyfettin'e göre "terakki" kadın bireylerin erkeklerle eşitliğinin sağlandığı ortamda gerçekleşebilecektir. Yazar, sadece eskiye saplanıp geçmişte yaşamanın ya da sürekli yeniye özenip taklitçi bir tutumla gerçekleşecek modernleşmenin kadını mutlu kılmayacağına dikkat çekmektedir. *Ömer Seyfettin, "edebiyatımızda kendi hikâyeleri de dâhil gerçek manada Türk kadınının temel iyi özelliklerini aksettiren kahraman yaratılmadığını söyler. Kadın kahramanlar genelde ya modern ve alafranga yahut mutaassıp zihniyette ortaya konduğunu, bu ikisinin terkibi olacak, bizim için gerekli kadın tipini yaratmak istediğini söylemektedir. Maalesef yazar bu hayalini gerçekleştiremeden öldüğü için, kendince halis Türk kadınının özelliklerinin nasıl olduğunu bilmiyoruz* (Uğurcan, 2012:268).

Kelebekler ve kelebeklerin renkleri üzerinden kadın karakterlerin geleceğine dair yapılan yorumlar dikkat çekicidir. Sembolik değeri olan renkler, inşa edilecek yeni kimlik hakkında ipucu sunmaktadır. Bu baharda hiç kelebek görmediğini açıklayan genç kız, kendisi gibi olanlar için, bütün Türk kızlarının talihi için kelebekleri görmeye çalışacağını söyler (Seyfettin, 2017:177). Sarı ve siyah kelebekler görünür. *"Bahar ve Kelebekler"in baskın teması olan yabancılaşma ve bu temayı belirginleştiren kuşak çatışması sorunu, iki edebiyat görüşünün karşılaşmasıdır sanki. Nitekim hikâyedeki renk semboliği de bu belirlemeye ışık tutacak bir delil gibidir. (…) Mai ve Siyah'ta mavi nasıl hayalin; siyah da hayal kırıklığının sembolü olarak kullanılmışsa Bahar ve Kelebekler'in renkleri de benzer bir sembolik değere dönüşmüş/dönüştürülmüştür* (Doğan, 2019:497). Hikâyenin kapalı bir odada geçmesi iki edebiyat

görüşünün söylem düzeyinde bu hikâyede yer aldığı düşüncesini destekleyen bir husustur. Kelebeklerin vereceği müjde ile kapalı ve dar alandan çıkma ümidi söz konusu olacak mıdır? Bu sorunun cevabı merak uyandırmaktadır.

Sarı ve siyah kelebeklerden ürken büyük nine arkasını dönüp koltuğunda yusyuvarlak oturur ve kamburunu iyice çıkarır. (Seyfettin, 2017:178) Yaşlı kadının fiziksel tasvirinde önemli ayrıntılar söz konusudur. Hikâyede genç kızın, onun kırık dişli ağzının içindeki derin sivri karanlığa baktığı ve oradan çıkan kelimeleri, sanki dinlemekten ziyade, temaşa ettiği söylenir. (Seyfettin, 2017:174) Genç kızın "izlediği" bu görüntülere "derin sivri karanlık" hâkimdir. Geçmişe duyulan özlemi anlatan büyük nine, yaşlı ve güçsüz biri olarak tasvir edilmektedir. Ömer Seyfettin'in *Efkâr-ı batıla ve an'anat-ı hatîa ile yaşamış olan büyük annelerimiz kat'iyyen bu asrın evlatları değildirler* (Seyfettin, 2000:13) açıklamasına uygun bir tutum sergilendiği görülmektedir. Hikâyede fiziksel özellikleri bakımından büyük ninesinden daha dinç ve güçlü olan esmer kız da "zavallı" diye tanımlanmaktadır. Büyük ninenin ağzının karanlığı gibi genç kızın elinden düşürmediği kitabın kapağının siyahlığı da örten/yutan bir derinliğe sahiptir:

Bu kitap, şimdi siyah, büyük, ölü bir kelebek gibi, onun yüzünü tamamıyla örtüyordu. Okumuyor, irsî, intisâlî bir vehim ile kelebeklerin yalan söylemediğine, zavallı yeni neslin, şimdiki Türk kadınlığının talihi ancak felaket, keder, ölüm olduğuna, ebediyen siyah kefenini yırtamayacağına, tesettürden kurtulamayacağına, evlerin, boş, tenha duvarları arasında, meçhul çiçekler gibi, açmadan, doğmadan öleceğine kanaat getirir gibi oluyordu… (Seyfettin, 2017:178)

Hikâyede Türk kadınının süreklilik arz eden talihsizliği ortaya konulurken kapalı tenha oda, "muhteşem süslü mezar" (Seyfettin, 2017:179) olarak tanımlanmaktadır. Genç kızın kadın birey olarak varoluş çabasını sürdürmesi, her şeye rağmen kötü talihin değiştirilmesi olasılığını yansıtmaktadır. Yozlaşma nedeni ile yeni neslin temsil ettiği değerlere karşı çıkan büyük nine "bir asır evvelki neslin son numûnesi, hayattan ziyade ölüme, nisyana âit bir hatırası" dır. Esmer genç kız ise "bugünün bir asırlık mecbûrî tagayyürünün, narin, tatmin olunmaz bir çiçeği" dir. "Bu iki vücut eski, yeni Türk kadınlığının meyus, teselli kabul etmez iki timsali" olarak görülmektedir. *Netice itibariyle ikisinin de talihi bu kapalı tenha oda, bu muhteşem süslü mezar* (Seyfettin, 2017:179) dır. "Bu iki vücut" ifadesi dikkat çekicidir. *Yazar ile kahramanları arasındaki mesafeyi gösterdiği gibi kahramanların ontolojik olarak tamamlanmamış, donuk, silik ve gölge insan olduklarına da vurgu yapar*

(Durmuş, 2018:894). Varoluş mücadelesi içinde olan kadın karakterlerin evin dış dünyaya açılan penceresinde kelebekler ile kurduğu ilişki önemlidir. *İçerdeki müstebit muhitin, hain mazinin, zalim itikatların doğmadan katlettiği bu canlı ölüleri, onların müebbet sükûnunu seyreden* (Seyfettin, 2017:179*)* siyah kelebek pencere kenarındadır. Hikâyenin sonunda bütün kuvvetleri ile aniden cıvıldamaya başlayan kuşların sesleri vurgulanır. Kapalı oda kadın karakterleri uyutan ve sessizliğe mahkûm eden atmosfere sahip olsa da dışarıda hareketlilik söz konusudur.

Ömer Seyfettin, *hikâyelerinde genellikle evin içinde, hurafelere, bâtıl inançlara bürünmüş, pasif kadın tipinin yerine, modern, bilgi ile donatılmış, sosyal hayatta aktif rol üstlenmiş bir kadın modelini okuyucuya dolaylı olarak önermektedir* (Karabulut, 2017:89). Edilgen kadın figürleri anlattığı kimi hikâyelerinde Millî Edebiyatın ideal kadın algısının tersi bir durum söz konusu olmuştur. Bu noktada "kinayeli bir yaklaşım" söz konusu olabilir. *Yani bu durum, kadınların zihnen geri kalmışlığına bir gönderme ya da dönemin kadınlığı hakkında bir tespit olmalıdır* (Karabulut, 2017: 83-84). Bahar ve Kelebekler hikâyesinin sonunda genç kızın kötü talihi değiştirme yönünde bir eylemi söz konusu olmasa da bir varoluşsal mücadele çabasını yansıtan sorular dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Dilde sadeleşmeyi savunan Ömer Seyfettin'in Bahar ve Kelebekler hikâyesi içeriği ve üslubu bakımından yazarın kuramsal görüşlerini metne uygulama çabasının bir ürünüdür. Tarihsel ve toplumsal konulu hikâyelerinde çalkantılı dönemlerde yitirilmiş millî kimliği yeniden inşa etmeyi amaçlayan yazar, Bahar ve Kelebekler'de kadının toplumsal kimliğine odaklanmaktadır. Batılılaşma, kuşak farklılığı, taklitçilik ve yabancılaşma temalarının iç içe olduğu hikâyede alaturka ve alafranga kadının düşünce dünyası yansıtılmaktadır. Onlara düşüncelerini kendi sözcükleri ile ifade etme fırsatı sunan diyalog tekniği kullanılır.

Geleneksel değerlerle dolu olan yaşlı büyük nine Doğulu kadını temsil etmektedir. Alaturka kadın modelinin tecrübeleri metinde önemlidir. Kadın bireylerin toplumsal konumunda yaşanan değişime tanıklığından faydalanma söz konusudur. Yıllar önce daha özgür olduğu belirtilen kadının tarihin her evresinde zorluklarla karşılaştığı ve kötü talihini yenemediği belirtilmektedir. Kendine ait mekânlara sahip geçmiş zaman kadınlarının mutlu anılarını paylaşan yaşlı kadın, millî değerlere yabancılaşmış torununun duygu ve düşünce dünyasını anlamaya çalışır.

Alafranga kadın modelini yansıtan genç kızın Batılı romancıların kurmaca dünyalarının etkisi ile gerçekliği yitirdiğini düşünmektedir. Roman okuma, hikâyede önemli bir semboldür. Yeni neslin kapalı odalardan kaçma isteği ile sığındığı romanlar yaşlı büyük nineye göre büyük bir tehlike kaynağıdır. Kendi milletinin tarihine ve kimliğine yabancılaşmış genç kızların mutsuzluğunu yitirilen manevi değerlerle ilişkilendirmektedir.

Genç kız ve büyük nine, kapalı bir mekândadır. Oturan kadın karakterlerin dar alanda yaşadığı sıkışmışlık duygusu dikkat çekmektedir. Ev-yurt özdeşliği önemlidir. Evde alaturka kadın ile alafranga kadın modeli nasıl yan yana ise savaş ve göçler nedeni ile güç durumdaki İmparatorluk sınırlarında da eski-yeni iç içedir. *Ev, sembolik olarak Osmanlı coğrafyasını temsil eder. Doğu medeniyetini temsilen seçilen nine ile batı medeniyetini temsilen seçilen genç kız, -tıpkı bu iki medeniyetin Osmanlı coğrafyasında yaşaması gibi- aynı evin içinde yaşamaktadır* (Durmuş, 2018:892). Yazar, toplumsal kimlikte yaşanan krizi kadın figürler üzerinden sorunsallaştırmaktadır. Özellikle genç kız için ev, hapishane gibidir. Yaşlı nineye göre baharı fark edemeyen yeni neslin ruhu yozlaşma nedeni ile ağır kış şartlarına maruz kalmaktadır. Bahar, neşe ve canlılığı simgelemektedir. Oysa genç kız Fransızca romanlarda karşılaştığı, "hayal kırıklığına uğramış ve mutsuz olmuş" kadın tiplerinden birine dönüşmektedir.

Bahar ve Kelebekler, Ömer Seyfettin'in millî kadın kimliğinin özelliklerini ele alma gayesi ile yazılmıştır. Her iki kadın modelini de eleştiren yazar, yeni kadın terkibine işaret etmektedir. Doğu–Batı çatışması kadın kuşakları arasındaki farklılıklar üzerinden değerlendirilmektedir. Hem yaşlı büyük nine ve hem de torununun torunu kadın öznelerin bireysel ve toplumsal konumunu sorgulamaktadır. Ömer Seyfettin, savaş ve göçler nedeni ile yara almış millî kimliği ve belleği yeniden inşa etmede kadın öznelerin gücüne duyduğu inancı makalelerinde paylaşmıştır. Yeni kadın modeli, onun İnkılâplarda Kadın makalesinde vurguladığı gibi Halide Edip ve Müfide Ferit gibi millîyetperver olmalıdır. Kültürel kimlik ve belleğin yeniden inşası, Bahar ve Kelebekler'de Fransızca romanlar okuyup millî benliğe yabancılaştığı görülen genç kızın "Yeni Turan" ve "Aydemir"de anlatılan mefkûreyi öğrenmesi ile mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Aktaş, A. (2019). *Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Türk Kimliği Ve Milliyetçi Söylem,* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.

Alangu, T. (1968). *Ömer Seyfettin Ülkücü Bir Yazarın Romanı,* May Yay. İstanbul.

Anderson, B. (2017). *Hayali Cemaatler,* (Çev. İskender Savaşır) Metis Yayınları, İstanbul.

Andı, F. (1995). "Kadın Roman Okursa…", *Dergâh*, C. VI, S. 66, s. 9- 10.

Bahçekapılı, N. (2004). *Kadın Mekânları. Kadın Çalışmalarında Disiplinlerarası Buluşma* (2. Cilt), Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Balcı, U. & Kılınç, A. & Marangoz, E. S. (2018): Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert Örneğinde Kısa Öykü Türünün Yapısal ve İçerik Analizi. İçinde: Schriften zur Sprache und Literatur II. Ss: 361-375. ISBN: 978-1-912503-25-4. London: IJOPEC Publication.

Doğan, M. C. (2019). Kelebeklerin Kültürel ve Cinsel Kimlikleri, Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin, *Hece Özel Sayı,* 23(265), s.495-501.

Durmuş, M. (2018). Ömer Seyfettin'in Bahar Ve Kelebekler Adlı Öyküsünde Doğu Ve Batı Kadını Karşıtlığından İdeal Kadına, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim,* 7 (2), s.890-901.

Ekren, F. (2009). Roman Okuyan Kadınlar, *Türk Yurdu*, C. 29, Sayı:259, s.82-87.

Erişenler, S. (1972). *Ömer Seyfettin'e Göre Kadın,* Güven Matbaası, Ankara.

Gleason, P. (2014). *Kimlik Politikaları,* (Ed. Fırat Mollaer) "Kimliği Tanımlamak: Semantik Bir Tarih", s.21-53.

Gözler, F. (1976). *Ömer Seyfettin,* İstanbul: Çağdaş Yayınevi.

Güner, N. (2019). Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Kadın Bedeni İçin Kullanılan Dil, Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin, *Hece Özel Sayı,* 23(265), s.484-495.

Gürbüz, H. (2005). "Sosyal Meseleler Açısından Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri" *Hece Öykü Özel Sayısı,* 46-47, 284-298.

Kanter, F. (2015). Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Değer Aktarımı Bağlamında Kadınlar, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 4/4, s. 1607-1615.

Karabulut, R. (2017) Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Kadınlar Dünyası *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,* Cilt 2, Sayı 2, s.64-90.

Karaca, Ş. (2019). "Kadın Yoktur": Ömer Seyfettin'in "Yalnız Efe" ve "Eleğimsağma" Hikâyelerinde Maskelenme Stratejileri, Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin, *Hece Özel Sayı,* 23(265),s.501-511.

Lefebvre, H. (2013). *Modern Dünyada Gündelik Hayat*. Metis Yayınları, İstanbul.

Melucci, A. (2014). *Kimlik Politikaları,* (Ed. Fırat Mollaer) Süreç Olarak Kolektif Kimlik, ss.79-105.

Mutlu, B. (2019). Ömer Seyfetttin'in Hikâyelerinde Kadınlar, Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin, *Hece Özel Sayı*, 23(265), s.475-484.

Okay, Y. (2019). Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Aşırı Batılılaşma Sonucu Olarak Toplumsal Amnezi Ve Gündelik Hayat Görünümleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Cilt: 23 Sayı: 199 s. 331 – 350.

Öksüz, Y. Z. (1995). *Türkçenin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi,* TDK Yayınları, Ankara.

Önder, A. (2019). Beyaz Lale Hikâyesinde Millî Kültür ve Kimlik, *Filoloji Alanında Yeni Ufuklar,* (Editör: Mehmet Cem Odacıoğlu) Gece Akademi Yayınları, s.27-49.

Özaloğlu, S. (2017). Hatırlamanın Yapıtaşı Mekânın Bellek ile İlişkisi Üzerine, *Bir Varmış Bir Yokmuş,* Koç Üniv. Yay, s.13-21.

Parekh, B. (2014). Kimlik Politikaları, (Ed. Fırat Mollaer) *Kimliğin Mantığı* (Çev. Suat Aksoy) s.53-79.

Polat, N. H. (2007). "Ömer Seyfettin," *TDV İslam Ansiklopedisi*. DİA, 34, 80-82.

Sapiro, G. (2014). *Edebiyat Sosyolojisi,* (Çev. Ertuğrul Cenk Gürcan) Doğu Batı Yayınları, Ankara.

Seyfettin, Ö. (2000). *Bütün Eserleri 15:Olup Bitenler, Toplumsal Yazılar*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Seyfettin, Ö. (2017). *Hikâyeler 1,* Hazırlayan: Hülya Argunşah, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Smith, A. (1994). *Milli Kimlik* (Çev. Sina Şener Bahadır) İletişim Yayınları, İstanbul.

Şengül, A. (2001). Ömer Seyfettin'de Millî Kimlik, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(1), 1-14.

Şengül, A. (2011). *Ömer Seyfettin ve Millî Kültür,* Ankara: Gönen Belediyesi Kültür Yayınları.

Tek, Z. (2019). Kadınlar Arasın Bitmeyen Muhavere: "Bahar ve Kelebekler" ile Kadıköyü'nün Romanı'nda Nesil Çatışması, Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin, *Hece Özel Sayı,* 23(265), s.511-525.

Timur, K. (2010). *Ömer Seyfettin'in Kaleminden Şair ve Yazarlar,* İstanbul: Akademik Kitaplar.

Uğurcan, S. (2012). Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Kadın Tipleri, *Edebiyatımız II Yazarlar Meseleler,* Dergâh Yayınları, İstanbul.

Ünaydın, R. E. (1982). Ömer Seyfettin Diyor ki, *Töre*, s.73-75.

Weir, A. (2014). *Kimlik Politikaları,* (Ed. Fırat Mollaer) Taylor ve Foucault Arasında Modern Kimlikler, s.105-132.

Yılmaz, Y. (2015). *Türk Yurdu Dergisi'nde Millî Kimlik Unsurları Üzerine Tartışmalar* (1911-1918) Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.

Yüksel, M. (2013). "There is no difference whatsoever between family and nationality:" Imagining the Nation as a Family in Ömer Seyfettin's Stories" ", *HU Journal of Economics and Administrative Sciences* ,Cilt: 31, Sayı: 2, s.229-247.

25

INTERPERSONAL METADISCOURSE MARKERS IN TURKISH OPINION ARTICLES PUBLISHED IN PRO AND ANTI-GOVERNMENT NEWSPAPERS

Elçin Esmer[1]

1.INTRODUCTION

Metadiscourse, or reflexive discourse is broadly defined as the discourse about ongoing discourse. Many metadiscourse studies make use of Hallidayan distinction between textual and interpersonal macro-functions of language. According to these studies there are two levels of metadiscourse: the textual metadiscourse and interpersonal metadiscourse. Textual metadiscourse deals with the organization of discourse, i.e. how different pieces of information in a text are connected in a coherent way. As for interpersonal metadiscourse, it is recognised as an important means of facilitating communication between the text, producer and receiver. Interpersonal metadiscourse helps a text producer code his/her attitude towards both text content and text receiver. In other words, text producer use metadiscourse to express his/her professional personality and also guide or direct his/her readers through the text in order to persuade them. Metadiscourse investigations have mostly focused on persuasive writings or speech produced in a number of different contexts such as textbooks (e.g. Crismore, 1984; Hyland, 1999), academic research articles (e.g. Hyland, 1999; Dahl, 2004, Akbaş 2012), post-graduate dissertation (e.g. Bunton,1999), casual conversation (e.g.Schiffrin, 1980). Neverthless, few studies (e.g. Le, 2004; Dafouz, 2003, 2008; Noorian, M., & Biria, R., 2010; Hashemi and Golpavar, 2012) have investigated the appearance and function of metadiscourse markers in the newspaper discourse genre. Newspaper genre is generally accepted as one of the most important samples of persuasive text genre. Also, as said before by Abdollahzadeh (2007 cited in Kuhi & Mojood

1 Assoc. Prof. Dr., Mersin University The Faculty of Education

2014), this genre as a sociocultural phonemena requires journalist critically deal with public issues, raise readers' awarness towards the controversial issues. Therefore, interpersonal metadiscourse plays a vital role for journalist author in persuading his potential readers and interact with them. As Fowler (1991) states that "newspaper language is not impartial but on the contrary, it is a highly constructive mediator" (p.1.). In other words, news articles are not only a mere recording and reporting of the reality but also they reflect the ideology of the society in which they are produced. So the same event can be differently presented with different focuses by the newspapers with different ideologies.

As said by Crismore & Abdollahzade (2010), countires outside Europian and U.S. have paid little attention in newspaper as a genre and also metadiscourse analysis. The literature survey revealed that there is no study conducted on metadiscourse markers' presence and function in Turkish newspaper discourse.

The study aims to analyze the use of interpersonal metadiscourse categories in Turkish newspaper opinion articles and their role in the reflection of the scope and nature of newspapers' ideologies.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

The study used the descriptive survey model that enables the researcher to identify the characteristics of the observed phenomenon as is (Baskarada 2014). Also in the study quantitative and qualitative methods were applied using the methodologies both CL and CDA. CDA provides the qualitative research tools, while corpus linguistics provides the quantitative research tools for the study of discourse.

2.2. Data and Analysis

In line with the aim of the study, twenty opinion articles published during the 15th May 2015 to the 15th January 2019 was selected from four elite newspapers which have different ıdeology, two of them pro- government (Sabah and Yeni Şafak) and the others anti-government (Sözcü and Cumhuriyet), by means of random sampling. The selected articles focused on the topics related to political, economic and legal issues.Data analysis was done by drawing on Dafouz's (2008) classification of interpersonal metadiscourse markers. The classification is presented in Table (1) below.

Table 1. *Dafouz's (2008) classification of interpersonal metadiscourse markers*

Macro-category	Subcategory	Examples
Hedges	Express partial commitment to the truth-value of the text	Epistemic verbs May/ might / must Probability adverbs Probably /perhaps Epistemic expressions It is likely
Certainty markers	Express total commitment to the truth-value of the text	Undoubtedly/clearly / certainly
Attributors	Refer to the source of information	'x' claims that.../ As the Prime Minister remarked
Attitude markers	Express writers' affective values towards text and readers	Deontic verbs Have to / must/ need to Attitudinal adverbs Unfortunately/remarkably Attitudinal adjectives It is absurd Cognitive verbs I feel / I think / I believe
Commentaries	Help to establish reader-writer rapport through the text	Rhetorical questions What is the future of Europe? Direct address to reader my dear reader Inclusive expressions We all believe / let us Personalizations What the polls are telling me I do not want
	Asides	Diana (ironically for a Spencer) was not of

Quantitative and qualitative methods were applied to identify the frequency of the metadiscourse markers used in the data. Moreover, the chi-square test was used to determine if there was meaningful difference between the pro and anti government columnists' usage of the metadiscourse markers.

The corpus was examined using the NooJ linguistic engine module, which allows NooJ users to sort the words and perform a morphological analysis on Turkish texts (Demirhan & Aksan, 2011; Bisazzsa, 2009).

3. FINDINGS

The quantitative analysis revealed that both groups employed the same metadiscourse markers but their frequency order was quite different. As seen in Table (2), interpersonal metadiscourse markers were employed far more frequently by the anti-government journalists and the statistical difference between the two sets of data (p=0.048< 0.05) is significant in terms of all interpersonal metadiscourse markers.

Table 2. Results for Interpersonal Metadiscourse Categories and Subcategories

Macro-category	Subcategory	Anti-govern. (f)	Pro-govern.(f)	Chi-Square Results
Hedges	Epistemic Verbs Probabilty Verbs	51	12	0.0341
	Epistemic Expressions	22	5	0.0389
		0	0	0
	Total	73	17	
Certainty Markers	_____	14	34	0.0437
Attributors	_____	28	16	0.0481
Attitude Markers	Deontic Verbs Attitudinal Adverbs	15	30	0.0476
	Attitudinal Adjectives	5	8	0.0732
	Cognitive Verbs	102	161	0.0352
		9	14	
	Total	131	213	0.0651
Commentaries	Rhetorical questions Direct address to reader	128	35	0.0228
	Inclusive Expressions Personalizations	65	21	0.0412
	Asides	56	22	0.0444
		10	28	0.0463
		22	9	0.0377
	Total	281	115	
Total no.of interpersonal markers		527	365	0.048 *

* The difference is significant at the 0.05 level (p<.05).

As seen in the Table (2), the analysis of the data revealed that attitude and certainty markers were used more frequently in the pro-government articles and occupied a high position in these articles. The heavy use of these markers in pro-government articles indicated that while talking about the issues, the pro-government journalists tend to more clearly express their personal feelings, concern and commitment so/and they were more assertive than the anti-journalist. However, anti-government journalists use less the markers that represent a high degree of certainty and their personal view. The less use of these markers by anti-government journalists could indicated that they tried to show respect for their readers (especially the readers with different political view) by keeping their distance from them and conduct with their readers by leaving the alternative view open.

Also, as seen in the following examples, the analysis showed that the pro-government journalists mostly used the attitude and certainty markers to denote their sympathy for the Government's policy implementations on these political issues while anti-journalists mostly used the markers to criticize the government policy.

(1) Türkiye angajman kurallarını açık ve net olarak tüm dünya kamuoyuna bildirdi. (Açık ve net olarak (frankly)-certainty marker) (Turkey frankly announce for the rules of engagement to the World opinion) (Sabah Gazetesi)

(2) Görüşmelerin mantığı hatalı ve sağlığı baştan bozuk (hatalı (faulty), bozuk(unhealthy)-Attitudinal adjective) (The logic of the negotiations is faulty and unhealthy from the beginning) (Cumhuriyet Gazetesi)

Moreover, as shown in the Table (2), the commentaries, hedges and attributors were used more frequently in the anti-government articles. The significant use of commentaries by the anti-government columinst compared to the pro-government columnists disclosed the anti-government journalist's strong commitment for establishing rapport with their readers. Of the five various subtypes of commentaries,the rhetorical questions, direct adress to reader and inclusive expressions are found most frequently in the anti-government articles.

As seen in the following examples, the rhetorical question category was used by both group of journalists to invite the readers to answer a question while suggesting the right answer. In this way the journalists indirectly tried to direct the attention of the readers towards some specific stance and persuade them to accept the presented arguments.

3. Bu işten maddi veya manevi herhangi bir kazancımız oldu mu.?.dünyada saygınlığımız arttı mı? Hayır (Did we profit from this work marerially or morally, did you gain prestige all over the world ? No) (Sözcü Gazetesi)

4. Başkanlık sistemi ile gelen hangi diktatörü tanıyorsunuz? Ben hiç tanımıyorum ve bilmiyorum (Do you know any dictator who has taken control by presidential system? I don't know at all) (Sabah Gazetesi)

Although the statistical results revealed that the two groups of writers used "direct adress to reader" and the inclusive expression" categories, statistically, the anti- group employed them more. The second-person pronoun *"you"* (Sen singular pronoun/Siz plural pronoun) has a metadiscourse function in Turkish. They can be used to address not only to the imagined reader but can also be used generically and be replaced with *we/one*. As seen in the examples (7-8) in the anti newspapers the use of *"you"* was mostly generic so it refered to all Turkish people while the pro journalists used the pronoun to address the third parties, especially the opposition parties.

5. Bu kadarla yetinmeyip daha da ne var diye soracak olursanız, doğalgaz var! (if you are not sataisfied with that and ask what else is there, there is natural gas) (Sözcü Gazetesi)

6. Zira samimi olanlarınız, Erdoğan'dan kurtulmak için NATO'nun, BM'nin müdahale etmesini bile açık seçik talep ettiler.(Yeni Şafak Gazetesi)

The use of "inclusive we" including both writer and reader creates reader-writer solidarity (Crismore 1989; Trajkova 2018). As seen in the examples below, the use of the" inclusive we" by both group of journalists indicated that they tried to decrease the potential risk of the readers' rejection of arguments. This finding coincided with Trajkova's (2018) study in which she stated editorials used "inclusive we" to prevent the risk of readers rejection of arguments.

7. Biz halkız üçüncü göz bizleriz (We are public we are the third eye) (Cumhuriyet Gazetesi)

8. Bu kepaziliğe onlar diktatöre karşı çıkmak dediler, biz karaktersizlik diyoruz. (They call this vileness "challenging the dictator", but we call it dishonesty) (Yeni Şafak Gazetesi)

In regard to personalizations (*Ben* first person pronoun and possesive adjectives), the analysis showed that the anti-journalists employed this subcategory less while the pro-journalists used it more frequently. The less use of the subcategory showed that the anti-journalist tried to minimize the sense of subjectivity. As seen in the following examples, the pro-journalists used these markers to show their powerful authorial identity. As for the anti-journalists, they generally used these markers to arouse the readers'curiosity.

9. Burada size ilginç bir olayı daha anımsatmak isterim . (At this point, I want to remind you of another interesting event) (Sözcü Gazetesi)

10. Bu arada Rus savaş uçağının nasıl vurulduğu ve hangi mekanizmanın işlediği konusunda ulaştığım bilgileri paylaşmak istiyorum. (Meanwhile, I want to share the information about how the Russian aircraft was shut and which mechanism works) (Yeni Şafak Gazetesi)

Although both groups of journalists empolyed "aside" category, as presented in Table (2), statistically, the anti- group employed this category more. According to Temmerman (2011), asides have five different functions in text:

(1) adding factual information the reader is not presupposed to have,

(2) describing the setting in which the interview takes place

(3) describing non-verbal behaviour of the interviewee,

(4) describing emotions shown by the interviewee,

(5) assessing the conversational behaviour of the interviewee.

As shown in the following examples, anti-journalist mostly used this marker to give extra factual information about the issues when the reader was presupposed not to have it. On the other hand, the pro-government journalists generally used the marker to show their opinions and assesments about the issues.

11. Bu tarihlerde Türkiye'nin gündemine Ayn El Arap (Kobani) geldi.(At that time, Ayn El Arap (Kobani) became the main topic of conversation in Turkey) (Sözcü Gazetesi)

12. Kaldı ki, "millî çözüm süreci"ni haksızlık karşısında susmadığımızı ortaya koymak için gerçekleştirmek zorundaydık (Dilsiz şeytan olmaya razı değiliz ana dilde konuşmanın yasak edilmesine nasıl susardık?) (If we don't consent to be quiet

when somebody does an injustice to us, (how could we keep quiet when speaking in native language is forbidden) (Sabah Gazetesi)

The second most frequent category found in the anti-government newspaper articles is hedges. Hedges markers are used to withhold full commitment to the statements displayed in the text and make the text more reader friendly (Camiciottoli, 2003; Dafouz 2003). Among the three types of hedges, epistemic verbs, especially modal verbs, were employed the most by both groups of journalist. This was consistent with with other studies (Hyland, 1999; Dafouz, 2003, 2008; Noorian and Biria, 2010) in which modal epistemic verbs were used as the predominant hedging strategy. Epistemic verbs were followed by probability adverbs. There was no epistemic expression in the both set of data.The suffix *–AbIl(Ir)* (Can/Could/May/Mıght in English) was the most frequently employed modal suffix in the data to mark possibility and impossibility of the proposition. Moreover the Turkish journalists used other hedging device in the form of epistemic verbs [e.g.,'*görünmek*'(seem), "ileri sürmek; iddia etmek" (X claims)] and probability adverbs (e.g. muhtemeldir, olasıdır (perhaps, probably, possible in English). Also we found some instances of hedging in the wh- and yes-no questions, mostly in the anti-journalist's articles.

The heavy use of hedges by the anti-journalists indicated that the journalists presented their claims with caution and presicion to avoid the negative consequences of being proven wrong or being misunderstood by their readers. On the other hand, the less use hedges by pro-journalists indicated that they took the personal responsibility for their statements. The following examples represent the use of hedge markers in the data.

13. Birileri bize hata yaptırmış olabilir mi?(Could somone has made us fall into error?) (Cumhuriyet Gazetesi)

14. Rus ordusu Türkiyenin uyarılarını ciddiye almamış görünüyor.(It seems that the Russian army haven't taken the warnings of Turkey into consideration seriously) (Sabah Gazetesi)

Finally, attributors are the least frequent category employed in the two set of data. This finding again coincides with the previous studies (Noorian and Biria's (2010). As seen in the following examples, both group of journalists used attribution to refer to higher authorities. Thus they tried to create evidence and also increase

the credibility of their claims. However, numerically the anti-group journalists employed attributors more. The anti-group journalists used them mostly to present their negative opinion about the government policy in more implied manner.

15. Sadrazam Ahmet şimdi "dağlarda başardık, kentlerde de başaracağız" diyor. (The Grand vezir Ahmet now says " we succeeded in fighting terrorism in the mountains, we will succeed in the cities too")(Sözcü Gazetesi)

16. Dün Başbakan yardımcısı Lütfü Elvan'la konuştum. "Toplantılar verimli geçiyor. Çok iyi hazırlanmış öneriler getiriyorlar" dedi. (Yesterday, I talked to vice prime minister Lütfü Elvan. He said "The meetings are progressing well. They bring well-prepared proposals") (Yeni Şafak Gazetesi)

4. CONCLUSION

The results revealed that both group of journalists used the interpersonal metadiscourse markers that are specific to the newspaper-genre characteristics of opinion columns

However, the quantitative analysis of data showed there were variations in the use and distribution of these markers in the two set of data. Among the interactional metadiscourse, the employment of certainty, attitude and personalization markers were higher in the pro-government opinion articles. These markers show strength, assertiveness and self-confidence. The use of these markers indicated that the pro-journalists prefered to approach the issues more authoritatively in order to reflect the power and authority of the government.

Meanwhile anti-journalists favoured the use of hedges, attributors and commentaries. The use of these markers disclosed that the anti- journalists prefer to approach the issues critically.

The variations observed in the data could be attributed to the ideological viewpoint of the newspapers. Future studies can be carried out expanding the corpus size to see if the same results are obtained. Other contrastive studies may be conducted to compare anti and pro- newspaper articles with different topics.

5. KAYNAKÇA

Akbaş, E. (2012). Interactional Metadiscourse in Turkish Postgraduates' Academic Texts: A Comparative Study of How They Introduce and Conclude. *Journal on English Language Teaching*, *2*(3), 35-45.

Baškarada, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *The Qualitative Report, 19*(40), 1-18.

Bunton,D.(1999). The use of higher level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*, *18 (Suppl. 1)*, S41–S56.

Camiciotolli,B.C.(2003).Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study. *Reading in a Foreign Language*, *15*(1), 28-44.

Crismore, A. (1984). The rhetoric of textbooks: metadiscourse.*Journal of Curriculum Studies, 16*, no. 3, 279–296. http://dx.doi.org/10.1080/0022027840160306

Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. New York: Peter Lang Publishers.

Crismore,A.,& Abdollahzadeh,E. (2010). A review of recent metadiscourse studies: the Iranian context.*Nordic Journal of English Studies, 9*, no. 2, 195-219.

Dafouz, E. (2003). Metadiscourse revisited: A contrastive study of persuasive writing in professional discourse.*Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 11, 29-52.

Dafouz, E. (2008). The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics,* 40, 95-113. doi:10.1016/j.pragma.2007.10.003

Dahl, T.(2004). Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline?*Journal of Pragmatics,* 36 (10), 1807–1825.

Fowler,R.(1991).Language *in the News: Discourse and Ideology in the Press*.London:Routledge

Hashemi,M.R., &Golpavar, S.(2012). Exploring metadiscourse markers in persian news reports. *International Journal of Social Science Tomorrow, 1*(2), 1-6

Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*,*18*(1), 3-26.

Kuhi, D., & Mojood, M. (2014). Metadiscourse in Newspaper Genre: A Cross-linguistic Study of English and Persian Editorials. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, 1046-1055

Le, E. (2004). Active participation within written argumentation: Metadiscourse and editorialist"s authority. *Journal of Pragmatics*, *36*, 687-714.

Noorian,M. & Biria,R.(2010).Interpersonal metadiscourse in persuasive journalism: a study texts by American andIranian EFL columnists. *Journal of Modern Languages*, *20*, 64-79.

Schiffrin,D. (1980). Meta-Talk: Organizational and Evaluative Brackets in Discourse.*Sociological Inquiry, 50*, 199-236. http://dx.doi.org/10.1111/j.1475682X.1980.tb00021.x

Temmerman, M. (2013). Forms and functions of asides in print media interviews. SLE 2013. *University of Split. Book of abstracts*

Trajkova, Z.(2018). More on political discourse: establishing identity and interacting with the audience. *International Journal of Education Teacher (IJET)*, 8 (16), 69-83. doi:10.20544/teacher.16.07

26

THE VIEWS OF 5TH GRADE SOCIAL AND SCIENCE PUPILS ON CLIL PRACTICES[1]

Deniz Güler[2], Abdurrahman Kilimci[3]

1. INTRODUCTION

Motivation has been the focus of a great number of studies because it carries vital importance for success in language learning. Lile (2002) suggests that teachers should solve problems related to motivation in their classes. Besides, teachers should motivate their learners in the school. The literature on L2 learning motivation has often emphasized that the specific contexts may have a definitive influence on their motivational levels (Dörnyei, 2001). In the same vein, Coyle (2010) notes that CLIL programs can provide contexts where active learning can take place. Marsh (2008) points out that the learners and the teachers can have a natural environment for language learning with CLIL. Similarly, Delle and Price, (2007) claim that when the context is chosen from the part of the learners' school life, they are more motivated. Darn, (2006) argues that when interesting content is chosen, learners are more motivated to learn a language.

In this respect, teachers can give a break for traditional language teaching techniques by using CLIL. Marsh et al. (2001) think that CLIL may increase learners' motivation by giving them different aims. It is also noted that pupils could be demotivated when they have to learn English in the traditional EFL classroom (Davies & Brember 2001; Williams et al., 2002). However, focusing on both content and language promoted by the CLIL type provision seems to sustain motivation (Coyle, 2010).

1 This paper is based on some portions of the unpublished master thesis by Deniz Güler "The Views of 5th Graders on the Application of Content and Language Integrated Learning in Social and Science Classes", presented to the Institution of Social Sciences, Çukurova University, 2019.

2 Ministry of National Education

3 Çukurova University, Faculty of Education

2. BACKGROUND

There have been a plethora of studies assessing the impact of CLIL on language learning. For instance, Navarro-Pablo and Gándara (2019), who conducted a study on a total of seven public schools in the province of Seville, at both primary and secondary levels and investigated pupils' performance in L2, found that that pupils in CLIL programs did better at the end of the school year. Also, teachers and pupils surveyed indicated that that CLIL practices particularly have a positive impact on pupils' understanding of how language works.

Denman et al. (2013) focused on a study of CLIL programs for a different population; junior vocational pupils in the lower streams of secondary education in the Netherlands. They examined the perceptions and motivation of junior vocational pupils and their teachers for the organization and practice of vocational CLIL. The results showed that the pupils were eager to learn new vocabulary during CLIL sessions.

Inspired by previous studies, the study, employing a case study design, aimed to investigate the effect of CLIL instruction on lower secondary school pupils' motivation in foreign language learning for three hours a week over a twelve-week period.

3. THE STUDY

This study employed a case study as research design in order to investigate the effect of CLIL instruction on the pupils' motivation in foreign language learning, focusing particularly on the fifth-grade lower secondary school pupils over a twelve-week instructional period for three hours a week. The study aimed to find;

a. what impact, if any, the CLIL instruction will have on the learners' motivation in language learning

b. what attitude the learners will have toward the CLIL implementation?

3.1 Participants

The study pursued to include the fifth-grade pupils (two classes, 52 pupils in total). The classes were composed of 25 female and 27 male pupils, totaling 52 participants. The ages of the participants ranged from 12 to 15. The classes that

had already been taught by the researcher were taken as the study groups because the classes were arranged by the school administration at the beginning of the academic year. Therefore, the researcher could not intervene in the selection of the participants.

3.2 Data collection

3.2.1 The intrinsic motivation Inventory

The study was conducted in the second term of the academic year 2018-2019. The researcher employed the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) developed by (Deci & Ryan, 1985), a Classroom Observation Checklist (COC) and Informal interviews as assessment tools for evaluating the pupils' attitudes towards the implementation of CLIL instruction in the teaching and learning process. Since the IMI developers notes that including or excluding some subscales has no impact on the other scales, researchers employing this inventory choose the appropriate subscales relevant to the issues that they explore. For example, Karagöl, (2008) used four subscales in her study; interest-enjoyment, perceived competence, pressure/tension and perceived choice. The present study used five subscales; interest\enjoyment, perceived choice, pressure\tension, perceived confidence, and value\usefulness. The Turkish version (Altınkamış, 2009; Karagöl, 2008; Kütük, 2007) of the inventory was employed in the study as the participants were at the fifth grade and their knowledge of English was not sufficient enough to respond to the scale. Since the study also included the value/usefulness subscale in the inventory, the statements in this subscale were translated into Turkish. The items in the subscales were translated and adapted into Turkish. The five subscales and their focuses used in the study are interest-enjoyment, perceived choice, pressure/tension, perceived confidence and value/usefulness.

All items were scored on a 3-point scale ranging from 1 ("no, I don't agree ") to 2 ("I partly agree "), to 3 ("yes, I agree"). After the items labelled as (R) reverse scored, the total scores were computed by averaging all the items' scores. Thus, the higher their score is, the more the pupils seem to have the intrinsic motivation. The IMI was administered every other week, four times in total, after completion of each CLIL activity. The total scores were calculated and the mean scores were computed to assess the pupils' intrinsic motivation.

3.2.2 The Classroom Observation Checklist

In line with the view that the utilization of observation for data collection "allow[s] the study of a phenomenon at close range with many of the contextual variables present, a feature which is very important in studying language behaviors (Selinger & Shohamy, 1989, p. 162), a classroom observation checklist adapted from Karagöl (2008) was employed in the study. The checklist included the following items to observe the pupils' attitudes towards the classroom activities implemented through CLIL and their possible contribution to motivation.

— Self-learning: pupils' responsibility on their own learning.

— Self-determination (Persistence): the degree to which human behaviors are volitional or self-determined.

— Self-confidence: pupils' own evaluations about themselves and their abilities.

— Self-starter (Initiative): pupils' participating in the tasks by themselves without expecting prompt from the teacher.

— Pleasure: pupils' gain from an activity that affords enjoyment.

— Willingness to participate: pupils' willingness and readiness to join the activities

3.2.3 Informal Interviews

The researcher carried out informal interviews with the pupils during the break time and outside the classroom not only to learn their views about CLIL activities but also to form a medium through which the researcher, and the pupils could share their ideas and feelings. The researcher asked general questions about their feelings and emotions at first. Then, the specific questions were chosen by the researcher so as to check pupils' perception of the implementation.

3.3 Procedure

The study covered a 12-week CLIL instruction for two hours a week. Activities were designed following the curriculum requirements. The researcher collaborated with the content teacher during the preparation of CLIL activities. The

CLIL teacher was a language teacher, namely, the researcher herself. The language teacher always co-operated with the content teacher during the implementation stage. They not only decided on the activities together considering the pupils' both linguistic and content abilities but also designed the activities considering the items of the national curriculum for the 5th grades.

The activity packs included such different contents as science, art, social studies, geography, and math. The researcher followed the national curriculum and a course book during the twelve–week CLIL implementation period. While presenting the content, the researcher delivered the grammar instruction implicitly as is noted by Cameron (2001), who pointed out that it is not appropriate to teach grammar explicitly in young learners' classroom.

4. FINDINGS

4.1 The Analysis of Intrinsic Motivation Inventory (IMI) and Informal Interviews

Table 1 presents the scores obtained from IMI. The standard deviations indicate that the deviation of some IMI scores from the mean is wide. This could be attributed to the irregular attendance of some pupils, the adaptation problems experienced by some pupils who could not attend the activities in the first weeks of the implementation, and the low language proficiency level of some pupils. Therefore, it can be said that the language content might have played a negative role in this activity. However, overall, the scores of IMI could be interpreted as evidence of high motivation among pupils.

Table 1. Descriptive Statistics for IMI

	N	M	SD	Min	Max
IMI1	47	73,5000	6,79788	55,00	84,00
IMI2	47	71,1277	5,39975	60,00	82,00
IMI3	41	72,6428	6,90289	52,00	82,00
IMI4	48	72,3406	6,38366	57,00	82,00

4.2.1. The Analysis of the Interest / Enjoyment Subscale

In this subscale, the researcher asked the pupils to answer the statements "I enjoyed doing this activity very much", "This activity was fun to do", "I thought this was a boring activity (R) ", "this activity did not hold my attention at all (R)", "I would describe this activity was quite enjoyable", "While I was doing this activity, I was thinking about how much I enjoyed it".

95 % of the pupils found the CLIL activities enjoyable and engaging. Therefore, it could be concluded that CLIL activities and materials designed accordingly might have played an important role in increasing pupil motivation in language learning. The data from informal interviews also corresponded with the pupils' views.

4.2.2. The Analysis of the Perceived Competence Subscale

In the perceived competence subscale, six sentences were answered by the pupils. These are; "I think I'm pretty good at this activity", "I think I did pretty well at this activity compared to other pupils", "after working at this activity for a while, I felt pretty competent", "I'm satisfied with my performance at this task", "I was pretty skilled at activity", and "this was an activity that I couldn't do very well (R)". The pupils found their abilities on a par with the activities. Around 90 % of the pupils perceived themselves competent and motivated when performing the activities. The informal interviews revealed that most pupils felt self-confident and seemed to be enthusiastic to learn the English equivalents of what they had been learning in other courses delivered in Turkish.

4.2.3 The Analysis of the Pressure \Tension Subscale

This subscale required the pupils to evaluate the following statements; "I did not feel nervous at all while doing this activity (R) ", "I felt very tense while doing this activity", "I was very relaxed in doing these (R) ", "I was anxious while working on this task" and "I felt pressured while doing these ." This subscale is thought to be a negative predictor of intrinsic motivation, which means that if pupils feel anxious, they can stop learning activities. According to the results obtained from the IMI, it can be concluded that majority of the pupils (almost 86% on average) felt relaxed and comfortable while doing the activities. The reason why some pupils felt pressure during the activities is that they had some problems in understanding the new structures and vocabulary. The pupils' linguistic

competence is thought to have functioned as a barrier in learning, so the pupils were allowed to express themselves in mother tongue when necessary. Overall, it can be said that learning the new language structures in a familiar topic helped the pupils to be more relaxed.

4.2.4 The Analysis of Value/Usefulness Subscale

In this subscale, the pupils responded to the following statements; "I believe this activity helped me learn", "I think that doing this activity is useful because I can associate the subjects that I learned in the other courses with English", "I think this event is important to do because it made me learn more effectively and meaningfully" and "I believe doing this activity could be beneficial to me, so, I want to do it again". While the results from this subscale, considered a positive predictor, indicated around 90% agreement in the first two weeks, the positive views regarding the use of CLIL increased to about 96 % in the following weeks.

4.2.5. The Analysis of the Perceived Choice Subscale

This subscale include the items regarding the pupils' attitudes to the activities; "I believe I had some choice about doing this activity", "I felt like it was not my own choice to do this task (R) ", "I didn't really have a choice about doing this task (R) ", "I did this activity because I wanted to do" and "I did this activity because I had to." Almost 64% of the pupils stated that they conducted the activities voluntarily. In the informal interviews, it was noticed that most of the pupils who disagreed with the statements misunderstood some items in the IMI. They thought that the statements were asking if they had other alternative activities which they could prefer to study. This might account for why the pupils couldn't reflect their real views in this subscale. The informal interviews revealed that most of the pupils did the CLIL activities because they wanted to do them. Classroom observations also supported this finding because the pupils were eager and motivated to do the activities from the beginning of the implementation.

4.3. The Analysis of the Classroom Observation Checklist (COC)

The researcher used the COC six times during the implementation. Table 2 presents the pupil's attitude towards the activities. In the first two weeks, the researcher observed that the pupils had some problems in such Subscales as self-learning and

self-starter, which require a more personal contribution from the pupils. However, as the weeks passed the pupil's behaviors changed positively. Therefore, this period can be interpreted as an adaptation process to the new type of activities that the pupils were not used to.

Table 2. Results from Observation Checklist

		Self learning	**Self determination**	**Self confidence**	**Self starter**	**pleasure**	**Willingness to participate**
Week 2	good		x				x
	medium			x	x	x	
	poor	x					
Week 4	good				x		x
	medium		x	x		x	
	poor	x					
Week 6	good		x		x	x	x
	medium	x		x			
	poor						
Week 8	good		x	x	x	x	x
	medium	x					
	poor						
Week 10	good	x	x	x	x	x	x
	medium						
	poor						
Week 12	good	x	x	x	x	x	x
	medium						
	poor						

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The study, employing a case study design, aimed to investigate the effect of Content and Language Integrated Learning (CLIL) on motivation in foreign language learning by secondary school pupils. The study employed a three hour-a-week CLIL instruction for twelve weeks. The study utilised an Intrinsic Motivation Inventory, the Classroom Observation Checklist and Informal Interviews to assess the pupil's motivation during the instruction. The data were analyzed using descriptive statistics and content analysis. The findings provide an affirmative answer to the first research question, "what impact, if any, the CLIL instruction will have on the learners' motivation in language learning?". It could be said that directing the pupils' attention to the content rather than the language patterns helped raise their motivation. The findings are compatible with the study conducted by Kerstin & Thompson, (2015). Similarly, these researchers found that CLIL contributed to the learners' motivation and hence improved the linguistic and content knowledge of the CLIL group rather than the non-CLIL group although their study particularly focused on high school Swedish learners. Likewise, Ballester (2018) found that the addition of CLIL instruction to language teaching increased foreign language motivation even in contexts where learners were not so much exposed to foreign language instruction.

Regarding the second research question, "what attitude the learners will have toward the CLIL implementation?" it could be concluded that based on the results from the IMI along with classroom observation checklists and the informal interviews, the pupils were highly motivated and eager to do CLIL activities in the class. The findings of the study are consistent with the findings by Arribas (2016), who examined a whole CLIL school analyzing pupils' motivation and receptive vocabulary outcomes. The results showed that the CLIL learners scored higher in receptive vocabulary tests due to their greater motivation. Finally, Lasagabaster & Sierra, (2010) carried out a study with 287 pupils and found that learners generally developed positive attitudes towards language learning through the CLIL programs.

To conclude, the present study pointed to a strong relationship between the CLIL approach and pupils' motivation to learn and participate in the learning process. However, the results cannot be generalized due to the limitations imposed on by the school curriculum and small sample size of the study.

REFERENCES

Altınkamış, T. (2009). A case study on the relation between content and language integrated learning (CLIL) and motivation in language learning (Unpublished master's thesis). Çukurova University, Turkey.

Arribas, M. (2016). Analyzing a whole CLIL school: Students' attitudes, motivation, and receptive vocabulary outcomes. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, *9*(2), 267-292.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.

Costa F. and Pladevall-Ballester E. (2018) Language teachers' perspectives on the CLIL experience in Catalan and Lombard secondary schools. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. *2*(3), 73-96.

Coyle, D. (2010). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. In *Second and Foreign Language Education: Encyclopedia of Language and Education Volume 4*(pp. 97-111). Springer Science+ Business Media.

Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *Online Submission*.

Davies, J., & Brember, I. (2001). The closing gap in attitudes between boys and girls: A 5-year longitudinal study. *Educational Psychology*, *21*(1), 103-114.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum. doi*, *10*, 978-1.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human Behavior,* New York: Plenum Press.

Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English* (Vol. 18, p. 50). Oxford: Oxford University Press.

Denman, J., Tanner, R., & de Graaff, R. (2013). CLIL in junior vocational secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(3), 285-300.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

Karagöl, D. (2008). Promoting learner autonomy to increase the intrinsic motivation of the young language learners. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*. Retrieved from http://libratez.cu.edu.tr/tezler/6893.pdf

Kütük, R. (2007). The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy and Story Telling on Young Learners' Vocabulary Learning and Retention. *Unpublished master's thesis). Cukurova University, Turkey*.

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT journal*, *64*(4), 367-375.

Lile, W. T. (2002). Motivation in the ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, *8*(1), 1-6.

Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. *Encyclopedia of language and education*, *6*, 233-246.

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors, European Platform for Dutch Education.

Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials in and outside the bilingual classroom. *Comunicar. Media Education Research Journal*, *27*(1).

Seliger, H. W., Seliger, H., Shohamy, E. G., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press.

Sylvén, L. K., & Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *3*(1), 28-50.

Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British educational research journal*, *28*(4), 503-528.

27

EĞİTİMDE İNOVASYON VE SOSYAL İNOVASYON ETKİLEŞİMİ

Gülden Tüm[1]

1. EĞİTİMDE İNOVASYON

Eğitim sisteminin yenilikçi süreçleri, öğrenim sürecinde öğrencilerin bilgi, beceri ve edinçlerini bilişsel niteliklere ulaştırabilmeleri ve daha profesyonel yenilikçi etkinlikleri oluşturabilmelerini sağlamak üzere bireysel odaklı eğilim ve çeşitlilik sağlar (Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018: 9). Bu bağlamda eğitim sisteminin etkinliği, insan kaynakları ile diğer kaynakların verimli kullanılmasına bağlıdır. Çünkü eğitimin nitel ve nicel yetersizliği bireylerin yetiştirilmesini olumsuz etkileyeceği gibi ülkenin küresel rekabetini de azaltır. Rekabet, ister ekonomide ister eğitimde olsun toplumun yaşam kalitesi geliştiren önemli bir kavramdır. Özellikle, yeniliğe dayalı rekabet, Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) da yaşamsal unsurlarından birisidir. YÖK'ün ana görevlerinden birisi insan kaynaklarının eğitiminin sürekliliğini sağlamak ve küreselleşen dünyada değişen şartları toplum açısından avantajlı hale getirmektir. Bu da yeni bilimsel ürünlerin yaratılma ve uygulanmasının hayata geçirilmesi ve rekabete dönüştürülmesiyle oluşur. Bu nedenle yenilikçi gelişmeleri tercih eden yükseköğretim kurumları eğitim pazarında da rekabetçi liderler olarak hızlı değişime ayak uydurur. Bununla birlikte, eğitimdeki yeni şekillenmeler, eğitim kurumlarındaki kontrol mekanizmasının işlevselliği yanında toplumda bireylere özel fırsatların sunulmasını sağlar. Yenilikçi öğretim yaklaşımlarının kullanılmasındaki artış daha anlamlı ve derinlemesine öğrenme sunacağı gibi öğretmen-öğrenci etkileşimini de çeşitlendirir (Heaysman ve Tubin, 2019). Böylece toplumun ihtiyaçlarının karşılaması da gerçekleşir; bütüncül değil özel eğitim fırsatları da sunulur.

Bazı bilim insanlarına göre yenilik sadece teknolojik anlamda ele alınır (Grgurovic, 2014; Russell ve Schneiderheinze, 2005; Rahmat, 2020), sosyal ve pedagojik etkileşimde karmaşık sisteminin bir parçası olduğuna değinilir. Ancak bu düşünce doğru değildir. Zira yenilik birtakım şeyleri yapmak için yeni yollar bulmak kadar

1 Doç Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

basit olabilir. Bazılarına göre ise yenilik yıllardır eğitimde kullanılmasına rağmen ilk kez bununla karşılaşan kişi için böyle bir durumun yenilik olmasıdır. Rogers'ın (2003) 'yenilik ille de "nesnel" yenilik olmak zorunda değildir; yeni olarak algılanandır' ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır (Martel, 2018: 304). Rogers (2003: akt. Grugurovic, 2014: 156) yeniliği birey tarafından yeni olarak benimsenen 'bir fikir, uygulama ya da nesne' olarak tanımlar. Bu da Rogers'ın Yeniliklerin Yaygınlaşması Kuramının yeniliği niteleme, yenilik-kararı işlemi ve benimsenen sınıflandırma başlığını yansıtmaktadır. Örneğin, eğitimde yeni yöntemler yaratmak, yeni tasarımlar bulmak da yeniliktir. Zaten yenilik elde edilen yeniliğin avantajları ölçüsünde benimsenir, yenilik kararı işlemi, bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama basamaklarından oluşur, benimseme sınıflandırması ise bireylerin yeniliği benimseme zamanlamasıdır. Kısaca, yenilik benimsenen fikir, nesne ve uygulamadır. Taylor ve Coffey (2008: akt. Rahmat, 2020: 56) ise yeniliği başlangıç, fikir aşılama, uyarlama ve kabullenme olarak üç grupta incelerken Xenitidou ve Gilbert (2009) kavramı genişleterek 4 grup altında ele alır: a) disiplinin çıkış noktasında yer alan yöntemlerin genişletilmesi, b) yöntemlerin disiplin içinde yeniden konumlandırılması, c) uyarlanacak, şekillendirilecek ve yeniden karma hale getirilecek disiplinlerarası pratik, bilgi, kavram ve yöntemlerinin transferi, ç) disiplinlerarası karışım yoluyla yeni yöntemlerin oluşumu. Bu tür gruplandırmalar aslında öğrencilerin bireysel farklılıklarının eğitimin tek yönlü ele alınmasının yaratacağı sakıncaları da göstermektedir. Yeni kuşaklar araştırma odaklı yöntemler kullandıkları için sınıflandırmalar da tek yönlü olmaktan uzaktır. Yenilikçilik; *yönetim bilim ve sanatı*, *etkinlik* ve *yönetim konusu* olarak üç şekilde de gruplandırılabilir. Yükseköğretim kurumu açısından ele alındığında yenilikçilik: tarafsız, amaçlı, zaman içerisinde iyi yönetilen, nitel bağlamda değişim gösteren, iç dinamiklerle yaratıcı değişimlere olanak sunan ve kalite bağlamında geri dönülemez bir işlemdir. Başka bir anlatımla, yeni ürün ve hizmetlerin yaratılmasında, kaynak materyal ve teknolojilerin kullanılmasında katkıda bulunan endüstriyel ve entelektüel kaynaklardır (Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018: 11). Eğitimin niteliği söz konusu olduğunda, yenilik kavramı daha da önem kazanır. Özellikle 21. Yy becerileri açısından ele alındığında bilim insanları, eğitimde yeniliği dört ana kısımda incelemektedir (s.12).

1. Yaratıcı veya üretimsel olabilen ve geleneksel öğrenme stratejilerine yeni seçenekler sunabilme süreci,
2. Bireysel potansiyelin gerçekleştirilmesine yönelim,

3. Yaratıcı düşünmenin başlangıç sürecinden itibaren harekete geçirilmesi,
4. Etkin yaratıcı düşünme şartları altında tüm düşünsel etkinlik türlerinin gerçekleştirilmesinin sağlanması.

Yukarıda açıklanan tüm grup ve maddeler, eğitimde yeniliğin, yaratıcılığın, uygulama veya uyarlayabilmenin, harekete geçmenin ve gerçekleştirmenin önemini vurgulamaktadır. Görüldüğü gibi eğitimde yenilik sadece teknoloji veya teknik donanım değil, amaç ve kazanım odaklı her türlü etkinlik ve uygulamaları, yöntem ve süreçleri, sistem ve yönetim çözümlerini birey ve toplumun kazanımlarını kapsar. Dolaylı ya da doğrudan eğitimin rekabetçi ortamda gelişimi ve işlevselliğinin iyileştirilmesini amaçlar. Bu durumda yukarıda verilen dört ana kısma ek olarak farklı yeniliklerden bahsetmek de olasıdır. Mykhailyshyn, Kondur & Serman (2018: 13), bunları pedagojik yenilik, bilimsel ve yöntemsel yenilik, eğitim ve teknoloji yeniliği, yönetimsel yenilik ve fikirsel yenilik olarak sınıflandırmakta ve aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Pedagojik yenilik: öğretim tarzının değişimi, eğitim sürecinin organizasyonu, öze döndüren eğitimin yenilikçi modellerinin sunumu, öğrenme sürecinde öğrenci ile öğretmenin etkileşimi doğası, eğitim sürecinin etkili organizasyonu, iletişim teknolojileri ve modern bilgi kullanımı vb.,

Bilimsel ve yöntemsel yenilik: yurt içi ve yabancı aktörlere uygun olarak eğitim programlarının içeriğini güncelleme, yenilikçi dersler sunma, modern öğretim araç ve gereçlerini yaratma vb.,

Eğitim ve teknolojik yenilik: uzaktan öğretim, sistem-destekli öğrenme ve internet teknolojisi gibi yeni ve gelişmiş öğrenme teknolojilerini kullanma, öğrenci ve öğretmenlere elektronik kütüphaneye ulaşma imkânı sunma vb.,

Yönetimsel yenilik: yenilikçi üniversite yapısı sağlama, genel yönetim sistemleri ve özelliklerini oluşturma, yönetim sistemlerinin alt bölümlerini oluşturma (fakülte, bölüm vb.), eğitim hizmet kalitesinin şartlarını oluşturma,

Fiziksel yenilik: üniversitelerin rekabet içerikli programlarda yer almalarını sağlama, farklı disiplinlerarası işbirliği ile farklı yenilikçi etkinlikler yaratma, eğitim ve profesyonel standartları uyum içinde yapılandırmadır.

Yukarıda sunulan tüm yenilikler incelendiğinde esas önemli unsurun, tüm bunların bireylere derin sorumluluk vermesi ve harekete geçirmesi olduğu açıktır. Böylece geleneksel öğretim yöntemlerin bireylerin kendilerini ifade edebilmelerinde daha yenilikçi, girişimci, sentezleyici ve harekete geçirici stratejiler gerektiren yenilikçi yöntemlere bırakması kaçınılmazdır. Bir başka deyişle, bireylerin hali hazırda var olan bir takım geleneksel olguların farklı açıdan ele alınarak kendi yaratıcılıklarıyla yeniden yorumlanması ve sosyal öğrenme kuramının gerçekleştirilmesidir. Dolayısıyla küreselleşen dünyada, özellikle, göç ikliminin arttığı ve sosyal olguların, karşılıklı anlayış, hoşgörü, önyargısızlık, birlikte üretme ve farklı toplumların birbirlerini kucaklama unsurlarının oluşmasında eğitimin daha alt tabanlı gerçekleşmesi için eğitimdeki inovasyonun yerini sosyal inovasyonun alması kaçınılmazdır.

2. EĞİTİMDE SOSYAL INOVASYON

Sosyal inovasyon, eğitim alanında toplumun yararına eğitimi yeniden canlandırma çabalarının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (Conrad, 2015: 3). Tamamıyla ulaşılan değil aslında daha iyisi için çabalanan bir durumdur. Sosyal inovasyon ile ilgili değişik tanımlar vardır: Surikova, Oganisjana ve Grinberga-Zalite (2015) sosyal yeniliği "sosyal ihtiyacı anlık karşılayan (var olan çözümlerden daha etkili olarak) yeni çözümler (üretimler, hizmetler, modeller, pazarlar, işlemler vb.), kaynak ile erişimlerin daha iyi kullanımı ve ilişkilendirilmesinde yenilik kullanabilmeye olanak sağlayan unsurlar" olarak tanımlamaktadır. Başka bir anlatımla toplum için hem iyi hem de hareket kapasitesini artıran durumdur (s. 234). Conrad (2015) ise sosyal yeniliğin 'geleneksel yaklaşımlar yoluyla ortaya kon(a)mayan sosyal zorluk içerdiğini, sıklıkla yeni işbirliği biçimlerini gerektirdiğini, vatandaş ve kurumsal aktörler arasında beraber üretme ve oluşturmayı kapsadığı için zor olabileceğini vurgulamaktadır (s.4). Loogma, Tafel-Viia ve Ümarik (2013), sosyal inovasyon kavramının uygulanmasına dikkat çekerek bu kavramın uygulanmasıyla eğitim değişikliği ve bu değişikliklerin sosyal etkisi ile sürdürülebilirliği kadar uygulama işlerinin daha iyi anlaşılmasının olası olduğunu tartışmaktadır. Böylece, bu kavramın radikal eğitim değişikliğinin değerlendirilme ve anlamını kolaylaştırmayı vadeden bir çerçeve sunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (s.283). Bu nedenle sosyal yenilik, çeşitli etkileşimler ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermesine rağmen öğretmenlerin rehberlik, özel anlamda öğretici ve arabuluculuk becerileri gibi zorluk içeren rolleri benimsemelerinin zor olmasından kaynaklanabilir. Ancak deneyimlenince anlaşılabilecek, riski üzerine çeken, esnek ancak bir o kadar da titizlik gerektiren bir durumdur. Sosyal yeniliğin

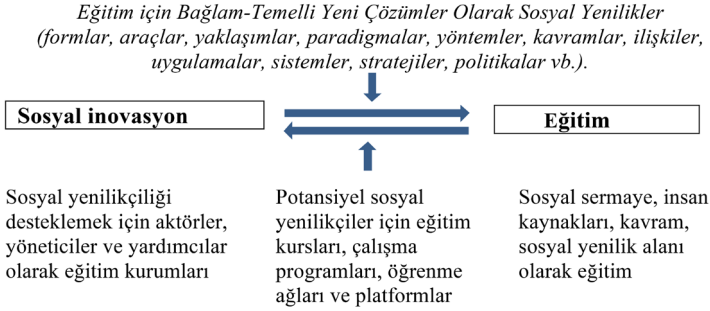
etkilerinin var olan değerlendirme araçlarının kazanımları genelleştirememesinden dolayı ölçme ve değerlendirmesi zordur. Ayrıca, sürekli yinelenen süreçlerin tahmin edilmesi zordur ve belirli bir sonuca varması zaman alabilir. Sürekli değişen sistemlerin döngüsü ve etkileşimini vurgulayan zorluk kuramına göre uyarlanabilir ve olaylara karşı değişimi başlatıcı bir tepki verebilirler. Uygulama alanları ise kurumların kendi çevrelerine uyum sağlama şekilleri ve belirsiz koşullarla başa çıkma yollarıdır. Bu durumda toplumsal değişimin gerçekleşmesi, sosyal değişime niyetli olma ile başlar ve karmaşık dünya daha kolay anlaşılır hale gelebilir. Ancak yine de beklenmeyen olaylara karşı verilen tepki veya belirsizlik toleransı ile değişimin gözlenmesi daha çok zaman dilimini kapsar (Westley, Zimmerman & Patton, 2007: akt., Conrad, 2015: 5).

Avrupa komisyonu sosyal inovasyonun üç önemli yaklaşımını vurgular: *Sosyal talep yaklaşımı*: geleneksel olarak var olan kuruluşlar tarafından ifade edilmeyen ve toplumda sorunlu gruplara karşı yönlendirilen toplumsal taleplere cevap veren yaklaşımlardır ve gençliği, mültecileri, yaşlı ve toplumsal olarak dışlanan grubu etkileyen problemleri ele alır. *Toplumsal zorluk yaklaşımı*: sosyal, ekonomik ve çevresel entegrasyonu yoluyla toplumu yeniliğine odaklanır. Toplumsal ve ekonomik belirsizlik durumunda ortaya çıkan zorluklardır. *Sistemli değişim yaklaşımı*: kurumsal gelişim ve kurumlar ile diğerleri arasında oluşabilecek işlemlerin gerçekleştirilmesidir. Öğrenme ve kapsam kaynaklarının toplumun iyiliği için daha katılımcı olması yönünde toplumun reformunu oluşturur (EC, 2011: 36-38). Bu üç yaklaşım toplumun ihtiyaçları, yaşanılan zorluklar ve değişimi kapsamaktadır ve sosyal gelişmişliğin temel unsurlarıdır. Dolayısıyla, toplumdaki değişimlerin oluşması için toplumsal uygulamalar da önem kazanmaktadır. Sistemli değişim yani formal düzenlemelerdeki değişimler yeterli olmayabilir. Bu nedenle sistemin kültürel ve örnek oluşturan yapılardaki değişimlerin ele alınması durumunda tüm toplumu içine çeken haklılık durumu ortaya konmaktadır. Bunun yanı sıra toplumsal değişim mekanizması ve kazanımlar açısından sosyal işbirliği yaratan düzenlemelerin de önemi vurgulanmaktadır (Loogma, vd., 2013).

Bu alanda yapılan kuramsal çalışmalar, sosyal inovasyonun değişik açılardan desteklendiğini göstermektedir. Örneğin, kuramsal ve deneyimsel sosyal sistemler, değerler, problemler, zorluklar, etki, değişim ve dönüşüm, kalite, yaşam kalitesi, sosyal sermaye, uygulamalar ve ilişkiler şeklinde listelenebilir. Ancak sosyal inovasyonun etkisinin görülmesi için kavramsal modeli, sistemli modeli, önemli boyutları, vatandaşlık yükümlülüğü vb. konuların araştırılması gerekir. Birçok araştırmacıya

göre sosyal inovasyon çalışmalarındaki var olan durum yetersiz kalmakta (bölgesel ve kentsel gelişim, sosyoloji, toplum yönetimi, sosyal girişimcilik, tarih, ekonomi, yönetim, yaratıcılık, iletişim teknolojileri vb.) ve daha çok konunun incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin eğitimi doğrudan ilgilendiren toplum-temelli işbirlikçi ve/veya disiplinler arası araştırmalar incelenmesi gereken konulardan birisidir (Nichols et al., 2013: akt. Surikova vd., 2015; 236).

On yılı aşkın süredir yakın coğrafyada yaşanan olumsuz olaylar ve diğer nedenlerle Türkiye'nin değişik ülkelerden göç alması, Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarının da farklı boyutlardan ele alınması gerçeğini ortaya koymaktadır. Zira önceki yıllarda göç ya da değişik nedenlerle gelmiş ancak günümüzde öğretim programlarına kaydolacak yaşa gelmiş ve eğitim-öğretimden yararlanan sığınmacı/ mülteci/misafir bireylerin sınıf içindeki mevcudiyetleri de toplumsal yeniliğin bir parçası olarak ele alınmalı ve tüm yönleriyle derinlemesine değerlendirilmelidir. Bu yönleri *kurumsallaşma*, farklı kültürleri milli eğitim içinde değerlendirme açısından *eş-gelişimsel yönü*, *sistemi yeniden değerlendirme ve yenileme* süreci içerisinde ele almak gerekir. Bu açıdan ele alındığında sosyal inovasyon ile eğitim etkileşimi büyük önem kazanır. Çünkü farklı grup ve kültürlerin oluşturduğu toplulukların sosyal ihtiyaçların belirlenmesi, karşılanması ya da giderilmesinde ortaya çıkan zorluklar ve sistem değişimleri de doğrudan eğitimi etkileyen unsurlardır. Özellikle toplumsal ihtiyaçların giderilmesinde eğitim ile değişim de kaçınılmaz olur. Böyle durumlar ise yoğun ve karmaşık eğitim reformlarının ele alınıp değerlendirilerek uygulamaya konulmasını gerektirir. 1980li yıllardan beri tüm batı ülkelerinde de bu ve buna benzer değişimler ve bununla beraber yoğun ve karmaşık eğitim reformları yapılmıştır ve yapılmaktadır. Eğitimdeki değişimler farklı ilgi ve fikirlere sahip çok katmanlı aktörleri de içine alan karmaşık bir süreçtir (Loogma, Tafel-Viia ve Ümarik, 2013). Bu süreçte sosyal değişimin oluşturduğu etkiyi ve eğitim ile etkileşimi iyi planlamak önemlidir. Surikova vd. (2015), sosyal inovasyon ve eğitim arasındaki etkileşim modelini aşağıdaki şekilde göstermektedir.



Şekil 1. Toplumsal Yenilik ve Eğitim Arasındaki Kavramsal Etkileşim Modeli (Surikova, 2015: 237)

Şekil 1. sosyal inovasyon ile eğitimin etkileşiminin iki yönlü ve iç içe olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi sosyal inovasyon, aktörler, yöneticiler ve yardımcıların eğitim kurumlarının içinde yer alması gerektiğini ve potansiyel sosyal yenilikçiler için eğitim kursları, çalışma programları, öğrenme ağları ve platformların önemini ortaya koymaktadır. Eğitim açısından ise sosyal sermaye, insan kaynakları, kavramlar, sosyal yenilik alanları önemlidir. Bu şekilde öğrenciler ve öğretmenler için öğrenme-öğretmen odaklı güvenli şartlar sağlanır. Bunun yanı sıra öğrenciler için de ders dışı etkinlikler oluşturmayı kapsarken yükseköğretim kurumlarının da toplumsal sorumluluğunun içinde daha çok yer almasının altını çizer. Mancabelli (2012) 21. Yy. yenilikçileri olabilme şartının aslında öncelikli olarak 21. Yy öğrenicisi olmayı gerektirdiğini vurgular (s. 74). Öğreniciler olarak öncelikle sosyal mekanizmanın öngördüğü yeniliğe odaklanmak, toplumsal olarak kabul görecek yenilikleri destekleyecek çalışmaları organize etmek ve disiplinlerarası öğrenmeyi kolaylaştıracak bilgi hareketliliği işlemlerini bilinçli yapmak gerekir. Zira öğrenme kültürünü oluşturmak ve sosyal inovasyonun altyapısını geliştirmek akıl ve uygulamaları değiştirmeyi gerektiren ve süreklilik gösteren karşılıklı öğrenmedir (EC, 2011). Aksu Ataç (2019) ise Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin ek kitapçığında inovatif ve çağdaş yaklaşımların vurgulandığını belirtmektedir. Bu da ifade edilen eğitimdeki değişim esnasında hissedilen değişim süreçlerinin çizgisel gibi görünse de uygulama sırasında önemli ölçüde değişime uğrayabilmesinin

önemini göstermektedir. Süreçlerin değişimi esnasındaki kazanımlarını zaman zaman tahmin etmek zordur çünkü farklı sosyal mekanizmalar, planlanan ve başarılan kazanımlar arasında büyük farklılığı neden olabilir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitimde inovasyon ile sosyal inovasyon konuları irdelenmiş ve belirli bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır. Bu iki kavram birbirine çok yakın gibi görünse de uzak bir durum oluşturduğu görülmektedir. Her iki kavramın bir arada kullanılması eğitim düzeyini ve toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi ve gelişimini olumlu etkiler. Toplumun kendi iç dinamikleri içerisinde yer alan ihtiyaçlara cevap veren, toplumsal problemlerin çözülmesi konusunda alternatif çözüm üretimini kuramsal araştırmalarla şekillendiren kurumlar, yükseköğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar bir taraftan bilgilerin aktarılması, yeniliklerin yenilikçi yaklaşımda uygulanması, sonuçlarının değerlendirilmesi yönüyle hizmet verirken diğer taraftan henüz toplumda deneyim kazanmamış işgücü ağının dış dünya ile bağını kuran aktörler olarak önemli roller üstlenir. Bu rollerde hiç kuşku yok ki sosyal inovasyonun doğru ve akılcı kullanılması da vardır. Bu nedenle toplumsal amaçlar yani toplumun taleplerinin ön planda olduğu ve imtiyazsız grupların durumun geliştirmek birinci hedef olurken. Bunu takip eden hedefler toplumsal değişim mekanizmasının sosyal değişim evrensel mekanizmayı kapsayacak şekilde genişletilmesi, sosyal inovasyon uygulamalarında haklılık zemininde yapılması değişimlerin geleneksel olarak yeterli varsayılmayarak gelecek inovasyonların içerebileceği yapı değişikliğini öngörebilmelidir. Bununla birlikte toplumsal kazanımların sağlanabilmesi için çokkültürlü ve süper değişiklik temelli bileşenleri birleştirmeli ve bunun gerçekleşmesi için gerekli tüm disiplinlerarası kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içerisinde olmalıdır. Ancak bu şekilde toplumsal yenilik tohumları olumlu yönde geliştirilebilir. Bu açıdan ele alındığında tüm gelişmiş toplumların eğitim sistemlerinde sosyal inovasyonun tabanı kapsayan unsurları görülmektedir. Bu kurumlar, eğitimde sosyal yenilikçilik kavramı içerisinde bireylerin aldıkları eğitimi nasıl yetkin halde kullanacakları ve diğer aktörlerle sağlıklı bağlar kuracakları konusunda yetki sahibidir. Ayrıca, artarak farklı boyutlar kazanan uzmanlaşmanın uygulayıcıları olarak kavramsal gelişimi en üst düzeyde gerçekleştirmek için politika üretirken yenilikçi gelişimleri topluma yaymak konusunda da sorumlulukları vardır. Bu nedenle sosyal inovasyon özellikle sürdürülebilir eğitim sürecinin vazgeçilmez gereksinimlerinden birisi olarak eğitimin tüm ögelerinin doğrudan gözden geçirilmesini gerektirir. Bunlar, personel gelişim, eğitim süreci geliştirme, bilimsel

araştırmaların gelişimi, toplumsal gelişim, teknolojik ve teknik gelişim, uluslararası işbirliği gelişimi, ekonomik gelişim ve kurumsal gelişimdir. Ancak sürdürülebilir eğitimin okul yaşının ötesindeki her biri bireye tüm düzeylerde sağlandığı takdirde toplumsal yenilik gerçekleşmiş olur. Bu ögelerin yanı sıra bireysel-bölgesel kimliklerin karşılıklı olarak anlaşılmasında da yükseköğretim kurumları önemli görevler üstlenir. Bu da kuramsal olarak her bir bireyin farklı kültür ve dillerden gelebileceği ve farklı disiplinlerden oluşacağı gerçeğini ortaya koyar. Yani çokkültürlü ve çokdilli sınıfların egemen olacağı uluslararası eğitim modelinin benimsenmesi de artık çağımızda kaçınılmazdır. Bunu kolayca çözmenin yolu farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumunun programlarında yüzde on oranında her yıl belirlenen konularda ders alma zorunluluğu gibi yaklaşım olabilir. YÖK programlarında son zamanlarda yer alan ALAN-DIŞI seçmeli derslerin yanı sıra dünyada oluşan olguların da bu dersler arasında yer alarak öğretmen adaylarının daha farklı açılardan donanımlı hale getirilerek yetiştirilmeleri gerekmektedir. Zira günümüzde halen 'yenilik' kavram ve uygulamalarından haberdar olmayan eğitimciler bulunmaktadır (Martel, 2018: 304). Bu nedenle yenilikçi yöntemlerin eğitim süreci içerisinde uygulanabilmesi için sınıf içi ve dışı atmosferinin göz önüne alınması, çokdilli-kültürlü öğrenci merkezli eğitim süreçlerinin oluşturulması, yükseköğretim kurumlarında milli eğitim ile birlikte uluslararası eğitim işbirliğinin detaylandırılması ve somut zeminlere ulaştırılması önemlidir. Yükseköğretim programlarının öğretim elemanlarını küreselleşme bağlamında oluşturarak öğretim elemanı niteliklerinin artırılması, tüm aktörlerin ihtiyaçlarını karşılayacak sürdürülebilir uygulamaların yapılması, disiplinlerarası kuruluşların doğrudan etkileşimi ve işbirliğinin sağlanması ve bölgesel yararların göz önüne alınması gibi konuların daha ivedilikle değerlendirilmesi gerekir. Kısaca, yükseköğretim kurumu sadece üniversiteler ve/veya yerleşkeleri içerisinde oluşabilecek aktör olmaktan ziyade tüm aktörlerin (endüstri, kar gütmeyen kuruluşlar ve organizasyonlar, farklı devlet kurumları vb.) işbirlikçi şekilde yaklaşım sergilemeleri kaçınılmazdır. Bu çalışmada da görüldüğü gibi toplumsal yenilikçilik sürdürülebilir toplumsal yapı açısından her zamankinden daha önemli olmuştur. Birçok sorun (işsizlik, geçici ikamet ve uyum sağlama, kültürlerarası ritüel ve anlaşmalar, sözel ve sözel olmayan davranış ve tutumlar, artan toplumsal çatışmalar vb.) tüm dünyada toplumsal problemlerin toplumların varlığını etkileyen unsurlar olarak sadece sosyal inovasyon ile çözümlenebilir. Her ne kadar toplumsal yenilik her zaman kolayca benimsenen bir unsur olmasa da tüm aktörlerin yeniliği benimsenmesi ya da içselleştirilmesi deneyimini edinmeleri, gelenekçi öğretim yöntemlerini kullanmada ısrarcı olmamaları, yenilikçi yaklaşımlardan korkmamaları için zamana ihtiyaç vardır.

Ancak zaman içerisinde öğretmenlerin yenilikleri kabullenmesi, yeniliğin başarılı şekilde uygulanmasının esas olduğu düşüncesine sahip olmaları neticesinde gösterdikleri gayret ile yeni yeniliğin eski var olan yeniliklerle benzerlik veya tamamlayıcılık gösterdiği anlaşılacaktır. Uluslararası başarıya ulaşma ve karşılıklı işbirliği çerçevesinde hem söylemsel hem de deneyimsel olarak sosyal inovasyonun oluşturulması zaruri görünmektedir.

4. KAYNAKÇA.

Aksu Ataç, B. (2019). CEFR and Vocabulary Teaching: Insights from theCompanion Volume. Contemporary Issues in ELT. (Ed. Özcan Demirel) ISBN 978-605-241-601-3, DOI 10.14527/9786052416013

Conrad, D. (2015). Education and Social Innovation: The Youth Uncensored Project—A Case Study of Youth Participatory Research and Cultural Democracy in Action. *Canadian Journal of Education/ Revue Canadienne De L'éducation*, Vol. 38, No. 1, pp. 1-25retriewed from 21.02.2020. https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.38.1.02

EC, (2011). Empowering People, Driving Change: Social İnnovation in the European Union. Bureau of the European Policy Advisers. European Commission.

Grgurovic, M. (2014). An application of the Diffusion of Innovations Theory to the Investigation of Blended Language Learning. Innovation in Language Learning and Teaching. 8 (2), 155-177.

Heaysman, O., & Tubin, D. (2019). Content Teaching: Innovation and Traditional Teaching. Educational Studies. 45(3), 342-356.

Loogma, K., Tafel-Viia., & Ümarik, M. (2013). Conceptualising Education Changes: A Social Innovation Approach. J.Educ Change, 14: 283-301.

Martel, J. (2018). Three Foreign Language Student Teachers' Experiences with Content-Based Instruction: Exploring The Identity Innovation Interface. Innovation in Language Learning and Teaching, 12(4), 303-315.

Mancabelli, R. (2012). Looking for 21st-century schooling? *District Administration*, 48 (6), 74.

Mykhailyshyn, H., Kondur, O., & Serman, L. (2018). Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education İnstitution. *Journal of Vasyl Stefanuk Precappathian National University*, 5.1. 9-16

Rahmat, N.H. (2020). Innovation in Education: Barriers and Facilitating Factors. European Journal of Education Studies. 6(10), 55-66.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovation*. 5th edition. New York: Free Press

Russell, D. L., & Schenieiderheinze, A. (2005). Understanding Innovation in Education Using Activity Theory. *Educational Technology and Society*, 8 (1), 38-53.

28

YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİYLE BAŞA ÇIKMA YOLLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Gülden Tüm[1]

1. GİRİŞ

Konuşma, ihtiyaçlarımızı, duygu ve düşüncelerimizi aktarmamıza yardımcı olan, bir ses sisteminin aktifleşmiş hali, düşünce, duygu ve bilgilerin seslere yüklenerek dil aracılığıyla aktarılması (Demirel, 1999; akt. Köksal ve Pestil 2012: 298); çizgisel, olasılıklara açık, doğal ve hazırlıksız olarak gerçekleşen; dolayısıyla hem gerçek zamanlı hem de eşzamanlı işlemlemeleri gerektiren sosyal ve dilsel bir etkinliktir (Fidan, 2016: 130). Çizgiseldir çünkü taraflar arasında sıralı adımlar atılır. Doğal ve hazırlıksızdır çünkü karşı tarafın söyleyeceklerini önceden hesaplamak, beklenmeyen bir söz karşısında ne söyleyeceğimizi önceden kararlaştırmak ve bunun üzerinde çalışmak pek mümkün değildir. Bununla birlikte, Bygate (2001: akt. Fidan, 2016) konuşma sırasında arka planda bir dizi zihinsel sürecin eşgüdümlü olarak çalışmakta olduğunu ifade eder. Ona göre konuşma, katılımcıların hem dil içi hem de el kol hareketleri, yüz ifadeleri ve tüm bedenin duruşu gibi dil dışı unsurlarla ortaklaşa geliştirip yürüttükleri sosyal bir etkinliktir (s. 130). Güneş (2014) ise konuşmanın basit bir işlem olmadığını, seslendirmenin ötesinde çeşitli zihinsel işlem ve süreçleri kapsadığını bu nedenle konuşmaya "sesli düşünme" denildiğini vurgular (s. 104). Aksu Ataç (2019) konuşmanın gerçekleştirilmesinde kelime bilgisi genişliğinin dilin etkili kullanımındaki öneminden bahsetmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak (TYD) öğretiminde konuşma, hem dilsel hem de dil dışı faktörleri (kültürel öğe) göz önüne bulundurmayı gerektirir. TYD öğretiminde konuşma, günlük yaşamda en çok kullanılan dinlemeyle birlikte iletişimi başlatma becerisi değil aynı zamanda uygulamadaki en zor kazanılan ikinci beceridir. Çünkü konuşma sürecinde bürünsel öğeler, sözvarlığı, beden dili, stratejiler ve dile ilişkin kültür bilgisi gibi birçok farklı bilgi türüne gereksinim duyulur.

1 Doç Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

TYD öğrencilerinin iletişimi sağlıklı gerçekleştirebilmek için belirli amaçları vardır. Köksal ve Dağ-Pestil (2014: 299-302) konuşmanın özelliklerini *toplumsal, psikolojik* ve *fiziksel özellikler* olarak üç gruba ayırır. Örneğin, toplumsal özellikler sosyal ortamlarda meydana gelen durumlarda iletişim becerilerinin harekete geçirilmesi yani konuşmanın nerede ve nasıl gerçekleşeceğinin ortama göre şekillenmesi; öfke, korku, sevinç gibi duyguların ses tonunu, konuşma hızını, bireyin kullandığı kelimeleri doğrudan etkilemesi; ve beyin, sinir sistemi, ses telleri, akciğerler, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler ve kulak gibi organların işbirliğiyle ve düzgün çalışmasıyla meydana gelmesi vb.), konuşmanın amaçlarının iyi belirlenmesi gerekmektedir. Konuşma etkinliklerinin amacı, öğrencilerin dinledikleri ya da duydukları konular karşısında iletişimi sürdürebilmek için yapıları doğru ve eksiksiz kullanmalarıdır. Güneş (2014) konuşma öğretiminde dil, zihinsel, sosyal, iletişimsel öğrenme, anlama ve zihinsel bağımsızlık gibi becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığını belirtir. Amaç ne olursa olsun, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinde geliştirilmesi istenen davranışlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ konuşmanın tek düze ve anlaşılmaz olmasını engellemek için ses tonu ve tonlamayı iyi ayarlayabilme,
- ✓ Türkçe sözcüklerde her hecede vurgu eşit olmasına rağmen, cümledeki yerine, durumuna ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil olma özelliğine bağlı olarak, vurguların kelimelerin çoğunlukla sonuna doğru yapıldığı kavrayabilme,
- ✓ vurgularda kurala uymayan istisnaları belirleyebilme,
- ✓ Türkçe sözlükleri doğru sesletebilmeyi kestirebilme,
- ✓ bulundukları ortama uygun konuşma tutumu geliştirme ve ortama göre sesi ayarlayabilme,
- ✓ sözcük/yapıların durumlara uygun kullanılma şeklini anlayabilme ve hecelerin iyi anlaşılacak şekilde söylenmesi, ulamalara dikkat edebilmesini sezebilme,
- ✓ sözdizimi, sözcük, sesletim gibi dilin yapısal özelliklerini eksiksiz ve doğru kullanabilme,
- ✓ konuşacağı konuyu dinleyicinin kaybolmadan izleyebilmesi için belirli bir konu bütünlüğü içinde sunabilme,
- ✓ nezaket kurallarını rahatlıkla uygulayabilme,
- ✓ olayları belirli bir sıraya koyarak sebep-sonuç veya amaç-sonuç ilişkisi kurabilme vb.

Bu amaçları gerçekleştirmek için yabancı öğrencilerin hedef dillerinde iletişimsel edinci edinmesi gerekir. Savignon (2006), iletişimsel edinci, D2 öğrencilerinin iletişimi birlikte gerçekleştirmeleri yani *işbirlikli anlam üretmeleri* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, edinç karşılıklı konuşmada sadece dil bilgisi ya da sosyo-kültürel farkındalık yeterli olmayıp ikisini de barındıran bütüncül bir etkinlik olup dört bileşenden oluşmaktadır (Canale ve Swain, 1980; Swain, 1983: akt. Fidan, 2016: 133).

- ✓ ***Dil Bilgisi Edinci:*** Dilin ses, biçim, söz dizimi, anlam bilgisi ve yazım gibi yapısal bilgisidir.
- ✓ ***Sosyo-Kültürel Edinç:*** Öğrencinin farklı iletişim bağlamlarında farklı söylem, konu ve iletişimsel işlevlere ne ölçüde hâkim olduğunu gösteren edinçtir.
- ✓ ***Söylem Edinci:*** Dilin hem sözlü hem de yazılı söylem ve metin türlerinin bilgisidir.
- ✓ ***Stratejik Edinç:*** Dil bilgisi, sosyo-kültürel ve söylem edincinin kullanımında karşılaşılan sorunlarla ve kısıtlamalarla baş edebilme becerilerini içeren edinçtir.

Bu edinçler; yabancı dilin üretim boyutunda ister konuşma öncesi, ister konuşma esnası olsun bireyin düşüncelerini kontrol ederek iletişimi gerçekleştirdiği için önemlidir.

Türkiye'nin son yıllarda yurt dışında çok güçlü kültürel, sosyal, ekonomik vb. ilişkiler kurmaya başlaması Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesini hızlandırmıştır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişim ile ilgili çalışmalar vardır. Örneğin, Keser (2018), Türkçe öğrenirken öğrencilerin soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlandıkların belirtirken Göçer (2015), Türkçeyi öğrenenlerin konuşma beceresini kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenmelerine zemin olabilecek etkileşim temelli etkinlik ve uygulama ortamları oluşturulmasını savunur. Tok ve Yigin (2014), TYD öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini araştırarak kelime öğrenimi ile stratejilerinin, dil öğrenme sürecinin temel unsurlarından birisi olduğunu vurgular. Nişancı (2013) Türkçe öğretiminde şarkıların nasıl ve ne kadar etkili olduklarını ve şarkıların konuşmadan önce gelerek konuşmanın gelişmesine yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Kilimci (2009), edat ve zarf olarak kullanılan çok anlamlı Türkçe sözcük "kadar" üzerine yaptığı derlem çalışmasında, çok anlamlı ve işlevli Türkçe sözcüklerin Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen öğrenciler için belli zorluklar oluşturabileceğini göstermiştir. Alan yazın incelendiğinde konuşma becerileri ve başa çıkma yolları ile ilgili çalışmaların son derece sınırlı kaldığı görülmektedir. Halbuki, konuşma basit bir işlem olmayıp seslendirmenin ötesinde çeşitli zihinsel işlem ve süreçleri kapsar. Öğrencilerin konuşma becerisini uygulayabilmesi ve iletişimin sürdürülebilmesi için bu alanda daha çok çalışmaya gerek vardır. Bu nedenle konuşma becerisi üzerine çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle aşağıdaki sorulara cevap bulma amaçlanmıştır:

1. Afrikalı ve Asyalı öğrenciler Türkçe öğrenirken hangi konuşma stratejisini kullanmaktadır?

2. Afrikalı ve Asyalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma problemleri üzerine düşünceleri nedir?

2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada, Asyalı ve Afrikalı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede kullandıkları konuşma stratejileri belirlemek ve Türkçeye karşı düşüncelerini ortaya koymak için nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Cohen, Oxford ve Çhi tarafından geliştirilen Dil stratejileri Kullanımı Envanterinin Konuşma Stratejileri bölümü 5li Likert (1.Bu stratejiyi kullanıyorum; 2. Bu stratejiyi denedim ve yeniden kullanabilirim; 3. Bu stratejiyi kullanmadım ama ilginç buluyorum; 4. Bu strateji bana uygun değil; 5. Diğerleri) şeklinde uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Afrikalı Öğrencilerin Konuşma Becerileri İle İlgili Stratejileri

	1	2	3	4	5
1. Yeni öğrendiğim ifadeleri kendi kendime söyleyerek pratik yaparım.	65.2	13	17.4	4.3	0
2. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını farklı durumlarda kullanarak pratik yapar ve Türkçe konuşmadaki güvenimi artırırım.	47.8	34.8	4.3	0	13
3. Türklerle konuşmak için fırsatlar yaratırım.	47.8	30.4	13	0	8.7
4. Mümkün olduğunca sık Türkçe konuşmalar yapmaya çalışırım.	47.8	34.8	8.7	0	8.7

5. Bildiğim konularda konuşmaları kendim yönetirim.	43.5	26.1	21.7	0	8.7
6. Söylemek istediğim şeyi ileri düzeyde söylemeyi planlarım.	34.8	34.8	21.7	0	8. 7
7. Konuşmada yer alacak şekilde sorular sorarım.	39.1	26.1	30.4	4.3	0
8. Söylenilenlerin üzerine söylenecek olanları tahmin ederim.	39.1	21.7	8.7	21.7	8.7
9. Bilmediğim konularda da konuşmaya çalışırım.	30.4	17.4	17.4	21.7	13
10. Konuşma hatalarımı düzeltmeleri için diğerlerini cesaretlendiririm.	43.5	43.5	8.7	0	4.3
11. Konuştuğum kişiden yardım isterim.	69.6	13	17.4	0	0
12. Bir fikir ifade etmek için farklı yollar denerim.	52.2	17.4	17.4	0	8.7
13. Aklıma sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanırım.	39.1	26.1	30.4	4.3	0
14. Düzgün Türkçe konuşunca kendimi ödüllendiririm.	39.1	17.4	26.1	8.7	8.7

Tablo 1, Afrikalı öğrencilerin yararlandıkları konuşma stratejileri ile ilgili bilgiler vermektedir. Tabloda verilen sonuçlara göre Afrikalı öğrencilerin en çok yararlandıkları stratejinin (%69,6) (N:11) "*Konuştuğum kişiden yardım isterim*." olduğu görülmektedir. Diğer yararlandıkları stratejilerin (N:1) "*Yeni öğrendiğim ifadeleri kendi kendime söyleyerek pratik yaparım*." (%65,2) ile (N:12) "*Bir fikir ifade etmek için farklı yollar denerim*." (%52,2) olduğu görülmüştür. Afrikalı öğrencilerin aynı oranda (%47,8) değer verdiği konuşma stratejileri ise (N:2) *Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını farklı durumlarda kullanarak pratik yapar ve Türkçe konuşmadaki güvenimi artırırım*.", (N:3) "*Türklerle sürekli konuşmak için fırsatlar yaratırım*." ve (N:4) "*Mümkün olduğunca sık Türkçe konuşmalar yapmaya çalışırım*." ile % 39,1 oranında (N:7) "*Konuşmada yer alacak şekilde sorular sorarım*". (N:8) *Söylenilenlerin üzerine söylenecek olanları tahmin ederim*. (N:13) *Aklıma sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanırım*." ile (N:14) "*Düzgün Türkçe konuşunca kendimi ödüllendiririm*." olduğu görülmektedir. Konuşma stratejilerinden kullanmadıkları ancak ilginç bulduklarını ifade ettikleri ise (N:7) "*Konuşmada yer alacak şekilde sorular sorarım*." ile (N:13) "*Aklıma sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanırım*" ifadeleri % 30,4 olarak görülmektedir. Afrikalı öğrencilerin kendilerine uygun bulmadıkları stratejilerin ise. (N:2) "Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını

farklı durumlarda kullanarak pratik yapar ve Türkçe konuşmadaki güvenimi artırırım." ile (N:9)"*Bilmediğim konularda da konuşmaya çalışırım*." olduğu ve sadece %13 olarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tablo, Asyalı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı düşüncelerini gösteren bilgiler sunmaktadır.

Tablo 2. Asyalı Öğrencilerin Konuşma Becerileri ile ilgili Stratejileri

	1	2	3	4	5
1. Yeni öğrendiğim ifadeleri kendi kendime söyleyerek pratik yaparım.	50	26.7	13.3	2	3.3
2. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını farklı durumlarda kullanarak pratik yapar ve Türkçe konuşmadaki güvenimi artırırım.	53.3	33.3	13.3	0	0
3. Türklerle konuşmak için fırsatlar yaratırım.	46.7	26.7	13.3	10	3.3
4. Mümkün olduğunca sık Türkçe konuşmalar yapmaya çalışırım.	56.7	33.3	6.7	3.3	0
5. Bildiğim konularda konuşmaları kendim yönetirim.	40	36.7	23.3	0	0
6. Söylemek istediğim şeyi ileri düzeyde söylemeyi planlarım.	30	16.7	40	6.7	6.7
7. Konuşmada yer alacak şekilde sorular sorarım.	40	33.3	20	3.3	3.3
8. Söylenilenlerin üzerine söylenecek olanları tahmin ederim.	46.7	36.7	13.3	0	3.3
9. Bilmediğim konularda da konuşmaya çalışırım.	20	13.3	20	46.7	0
10. Konuşma hatalarımı düzeltmeleri için diğerlerini cesaretlendiririm.	50	30	13.3	6.7	0
11. Konuştuğum kişiden yardım isterim.	46.7	26.7	13.3	3.3	0
12. Bir fikir ifade etmek için farklı yollar denerim.	53.3	26.7	13.3	3.3	3.3
13. Aklıma sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanırım.	63.3	30	3.3	0	3.3
14. Düzgün Türkçe konuşunca kendimi ödüllendiririm.	43.3	16.7	23.3	16.7	0

Tablo 2.'de Asyalı öğrencilerin en çok kullandıkları konuşma stratejilerinin (N:13) "*Aklıma sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanırım.*" (%63,3) ile (N:4) "*Mümkün olduğunca sık Türkçe konuşmalar yapmaya çalışırım.*" (%56,7) olduğu

gözlenmiştir. Buna ilaveten diğer kullandıkları stratejilerin ise (N:2)**"***Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını farklı durumlarda kullanarak pratik yapar ve Türkçe konuşmadaki güvenimi artırırım*." ve (N:12) **"**Bir fikir ifade etmek için farklı yollar denerim." aynı oranda (%53,3) olduğu görülmektedir. Kendilerine uygun bulmadıkları konuşma stratejileri (N:9)**"***Bilmediğim konularda da konuşmaya çalışırım*." (% 46,7) ile (N:14) **"***Düzgün Türkçe konuşunca kendimi ödüllendiririm*." (%16,7) ifadeleridir. Aşağıdaki tablo, Asyalı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı düşüncelerini gösteren bilgiler sunmaktadır.

Tablo 3. Afrika ve Asyalı Öğrencilerin Konuşma Becerileri İle İlgili Stratejileri

	Afrikalı	Asyalı
1. Yeni öğrendiğim ifadeleri kendi kendime söyleyerek pratik yaparım.	65.2	50
2. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını farklı durumlarda kullanarak pratik yapar ve Türkçe konuşmadaki güvenimi artırırım.	47.8	53.3
3. Türklerle konuşmak için fırsatlar yaratırım.	47.8	46.7
4. Mümkün olduğunca sık Türkçe konuşmalar yapmaya çalışırım.	47.8	56.7
5. Bildiğim konularda konuşmaları kendim yönetirim.	43.5	40.
6. Söylemek istediğim şeyi ileri düzeyde söylemeyi planlarım.	34.8	30
7. Konuşmada yer alacak şekilde sorular sorarım.	39.1	40
8. Söylenilenlerin üzerine söylenecek olanları tahmin ederim.	39.1	46.7
9. Bilmediğim konularda da konuşmaya çalışırım.	30.4	20
10. Konuşma hatalarımı düzeltmeleri için diğerlerini cesaretlendiririm.	43.5	50
11. Konuştuğum kişiden yardım isterim.	69.6	46.7
12. Bir fikir ifade etmek için farklı yollar denerim.	52.2	53.3
13. Aklıma sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanırım.	39.1	63.3
14. Düzgün Türkçe konuşunca kendimi ödüllendiririm.	39.1	43.3

Tablo 3, Afrika ve Asyalı öğrencilerin kullandıkları konuşma stratejileri ile ilgili bilgi vermektedir. Bu öğrencilerin uyguladıkları konuşma stratejilerinin bazıları birbiriyle benzerlik göstermektedir: 1. 3.5.6,7,12,14 *yeni öğrenilen ifadelerin kendi kendine söylenerek Pratik yapılması* (AF %65,2-AS %50), *Türklerle konuşmak için fırsat yaratma* (AF %47,8 -AS % 46,7), *bildikleri konularda konuşmayı yönetme isteği* (AF %43,8-AS %40), *söylemek istediği şeyi ileri düzeyde söylemeyi planlama*

(AF %34,8-AS %30*), konuşmada yer alacak şekilde soru sorma* (AF %39,1-AS %40), *bir fikri ifade etmek için farklı yollar deneme* (AF %52,2-AS %53,3) ve *düzgün Türkçe konuşunca kendini ödüllendirme*dir (AF %39,1-AS %43,3). Örneğin, bazı stratejilerin kullanımında "*bilmedikleri konularda konuşmaya çalışma stratejisinin uygun olmaması inancı* (AF %21,7-AS %46,7) ve *akıllarına sözcük gelmeyince eşanlamlı başka sözcük kullanma"* (AF %39,1-AS %63,3) ise farklılık görülmektedir. Bu çalışmada ayrıca Türkçenin zorluklarıyla ilgili sormaca verilmiş ve 5li likert ile değerlendirilmiştir (1.Kesinlikle katılıyorum.; 2.Katılıyorum.; 3.Kararsızım.; 4.Katılmıyorum.; 5.Kesinlikle katılmıyorum) ve sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Afrikalı Öğrencilerin Türkçe Konuşmadaki Zorlukla İlgili Düşünceleri

	1	2	3	4	5
1. Türkçe zor bir dil.	13	43.5	4.3	34.8	
2. Türkçe konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	17.4	21.7	34.8	13	4.3
3. Türkçe konuşmayı öğrenebilirim.	69.6	21.7	0	4.3	0
4. Türkçeyi çok iyi bir telaffuzla öğrenmek önemlidir.	65.2	26.1	0	4.3	4.3
5. Türkçeyi öğrenmek için yeteneğim var.	34.8	30.4	17.4	8.7	4.3
6. Türkçeyi kolay bir dil.	4.3	26.1	21.7	43.5	4.3
7. Türkçeyi konuşmak anlamaktan kolay.	0	13	26.1	52.2	4.3
8. Türkçeyi konuşmak istiyorum.	91.3	4.3	0	0	4.3
9. Türkçeyi yabancı herkes öğrenebilir.	26.1	30.4	26.1	4.3	13
10. Türkçe konuşmak için kendimi cesaretlendiririm.	17.4	65.2	8.7	0	0
11. Yanlış konuştuğumda konuşmamı geliştirmek için başka yöntem kullanırım.	13	65.2	17.4	4.3	0

Tablo 5. Asyalı Öğrencilerin Türkçe Konuşmadaki Zorlukla İlgili Düşünceleri

	1	2	3	4	5
1. Türkçe zor bir dil.	6.7	23.3	16.7	36.7	16.7
2. Türkçe konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	10	16.7	30	13.3	26.7
3. Türkçe konuşmayı öğrenebilirim.	60	26.7	6.7	3.3	3.3
4. Türkçeyi çok iyi bir telaffuzla öğrenmek önemlidir.	63.3	23.3	10	3.3	0
5. Türkçeyi öğrenmek için yeteneğim var.	56.7	20	13.3	3.3	6.7
6. Türkçeyi kolay bir dil.	16.7	20	46.7	3.3	10
7. Türkçeyi konuşmak anlamaktan kolay.	3.3	16.7	23.3	43.3	10
8. Türkçeyi konuşmak istiyorum.	73.3	13.3	3.3	10	0
9. Türkçeyi yabancı herkes öğrenebilir.	23.3	23.3	40	10	3.3
10. Türkçe konuşmak için kendimi cesaretlendiririm.	26.7	50	13.3	3.3	3.3
11. Yanlış konuştuğumda konuşmamı geliştirmek için başka yöntem kullanırım.	33.3	36.7	16.7	10	3.3

Tablo 4 ve Tablo 5 sonuçları, Asyalı öğrencilerin çoğunluğunun (%73,3) Türkçe konuşmak istediğini, Türkçeyi çok iyi bir telaffuzla öğrenmenin önemli olduğunun altını çizdiklerini (%63,3) göstermektedir. Türkçe konuşmayı öğrenebileceğini düşünen öğrencilerin oranı %60, Türkçe öğrenmek için yeteneğinin olduğunu düşünenlerin oranı ise %56,7 olarak görülmektedir. Türkçenin kolay ya da zor bir dil olduğu konusunda kararsız görüş bildirenlerin oranı (%46,7) ile Türkçeyi konuşmak anlamaktan kolay ifadesine katılmayanların oranı (%43,3) birbirine yakındır. Türkçeyi konuşmak için kendini cesaretlendiren öğrencilerin oranı ise %50'dir.

Afrika ve Asyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme ve konuşmadaki yaşadıkları zorluk ile düşüncelerinin karşılaştırılmasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da vardır. Örneğin, Türkçenin zor bir dil olduğu konusunda Afrikalı öğrenciler çoğunlukla katılırken (AF % 43,5) Asyalı öğrenciler ise katılmamaktadır (AS %36,7). Türkçeyi çok iyi bir telaffuzla öğrenmenin önemli olduğu konusunda Afrikalı (AF %65,2) ve Asyalı öğrenciler (AS % 63,3) öğrenciler olumlu yönde görüş bildirmektedir. Farklılıklar söz konusu olduğunda ise Afrikalı öğrencilerin Türkçenin zor bir dil olması yönündeki düşünceleri (AF %13) ile Asyalı öğrencilerin düşünceleri (AS %6,7) oldukça farklı görünmektedir. Türkçeyi öğrenmek

için yeteneği olduğu yönünde görüş bildiren Afrikalı öğrenciler (AF %34,8) ile Asyalı öğrenciler arasında (AS %56,7) da belirgin bir fark vardır. Türkçeyi konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğu konusunda ise Afrikalı öğrenciler katılmazken (AF %52,2) Asyalı öğrenciler ise (AF %43,3) belirgin bir biçimde farklılık göstermektedir. Türkçeyi konuşmak isteği açısından ele alındığında Afrikalı öğrencilerin büyük çoğunluğunun (AF %91,3) istekli olduğu Asyalı öğrencilerin de bu konuda çok istekli görünmelerine rağmen oranın daha düşük (AS %73,3) olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları Afrikalı ve Asyalı öğrencilerin konuşma becerileri konusunda benzer kaygılar yaşamalarına rağmen Afrikalı öğrencilerin Türkçe konuşmak için daha fazla gayret gösterdiklerini göstermektedir. Üretimsel beceri olan konuşma becerileri öğrencilerin kendini ifade etmeleri konusunda zorluk içermektedir. Öğrencilerin kendilerini iyi ifade edebilmeleri için öncelikle bu alanda kullanılan TYD öğretimi ders kitaplarının konuşmayı ileri düzeye taşıyacak şekilde hazırlanması ve Dilleri İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan 14 bildirişim gibi konuların alt başlıkları ele alınarak yeniden gözden geçirilmesi önemlidir. Böylece öğrencilerin sadece materyallerde kendilerine sunulan sorulara cevap vermenin yanı sıra kendilerini ifade etmelerinin yolu açılmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi alanlarıyla ilgili sunular yapmalarının yolu açılmalı gerekirse kendi alan bölümünden öğretim elemanlarının konuşma derslerine davet edilerek ilgilerini çekecek mini dersler vermelerini sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler sadece kitaplarında yer alan metin sonu sorularına cevap vermenin ve karşılıklı konuşma diyaloglarının arasında sıkışıp kalmayacak ve daha üretken bir şekilde kendi yaşamlarında yer alabilecek tartışmaları da yapabileceklerdir. Öğrencilerin kendi alanları ya da farklı disiplinler arası konulara da hazırlanarak hedeflerine ulaşmalarına olanak sağlanır. Sonuç olarak, çeşitli alanlardan da örnekler sunan ders kitapları öğrencilerin ikna edici, betimleyici ve sorgulayıcı stratejilerini harekete geçirebilir. Konu ister günlük yaşam isterse akademik yaşam olsun iletişim edinçlerinin dil bilgisi, sosyo-kültürel, söylem ve strateji boyutlarını rahatlıkla kullanabilirler. TYD kitaplarının sadece dil ve dil bilgisi öğreten ve belirli metinler içeren kitaplar değil bireysel farklılıkları göz önüne alarak metin sunan, değişik bilimsel konuları zengin söz varlığı ile süsleyen ve iletişim becerilerini daha da geliştiren bir kaynak olması için çaba sarf edilmelidir.

KAYNAKÇA

Aksu Ataç, B. (2019). CEFR and Vocabulary Teaching: Insights from the Companion Volume. *Contemporary Issues in ELT*. (Ed. Özcan Demirel) ISBN 978-605-241-601-3, DOI 10.14527/9786052416013

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, I (1), 1– 47.

Fidan, Ö. (2016). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi: Konuşma. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar.* (Edt. Yıldırım ve Tüfekçioğlu) Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17* (2), 21-36.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-27.

Keser, S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kilimci, A. (2009). A web-driven semantico-syntactic analysis of the Turkish polysemous posposition kadar. In *Essays on Turkish Linguistics: Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics, August 6-8, 2008* (Vol. 79, p. 451). Otto Harrassowitz Verlag.

Köksal, D., ve Dağ-Pestil, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi (Edt. Kılınç ve Şahin), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Nişancı, İ. (2013). Türkçe şarkıların dil öğretiminde kullanımı. UTEK, Albania.

Savignon, S. J. (1972). Communicative Competence: an experiment in Foreign Language Teaching. Philedelphia: Center for Curriculum Development.

Tok, M. ve Yıgın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41, 265- 276.

Tüm, G. ve Emre-Parmaksız G. (2017). Comparison of Speaking Activities in Turkish and English Language Teaching Coursebooks Regarding Self-Assessment Grid of CEFR. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), s.367-378.

29

ENGLISH TENSE – ASPECT STRUCTURES AND SEMANTIC CLASSES OF VERBS IN LEARNER LANGUAGE[1]

Fatih Ünal Bozdağ[2]

1. INTRODUCTION

Early studies on second language acquisition (henceforth SLA) of tense-aspect morphology were influenced by studies of first language acquisition of which focus was the developmental path children follow regarding the acquisition of their mother tongues. Likewise, same acquisitional patterns of linguistics system of temporality were also expected to emerge within learners' languages. However, there has been a shift of interest due to emerging of the interlanguage studies (Selinker, 1972) which index the idea that language learners are to follow "remarkably similar developmental sequences or paths regardless of environment, instruction, or even first language or target language" (Binnick, 1991, p. 481). While studies on acquisitional order continue, the emphasis is now on the actual development progress of tense-aspect throughout ever-developing interlanguage rather than the endpoint of language acquisition. It is acknowledged that learners' use of the appropriate target language also indicates knowledge of the semantic properties and morphological norms as required by target language. Relatively recently, a similar approach to analysis of natural languages is provided within the framework of Cognitive Grammar (Langacker, 2000) emphasizing that "language is learned from the participatory experience of processing language during embodied interaction in social contexts where individually desired non-linguistic outcomes are goals to be achieved by communicating intentions, concepts and meaning with others" (Ellis, 2019, p.125). Following this view, from a usage-based perspective,

1 This study is a modified and limited version of the author's Ph.D. Thesis named "Error Mapping and Remedial Intervention Regarding English Tense – Aspect Structures of Turkish EFL Learners" supervised by Assoc. Prof. Dr. Cem CAN

2 Dr. Osmaniye Korkut Ata University

tense – aspect structures are meaningful rather than pure rule-based chunks and they are primed with their relevant usage-based profiles, construal. Such an analysis was provided by Biber's (1999) classifying English verbs into semantic classification considering verbs' semantic relations and profiles. Biber's (1999) classified verbs according to their "core meanings, the meaning that speakers tend to think first" (Biber, 1999, p. 361). As this study is vigorously frequency-based, verbs with multiple meanings are categorized according to their most typical semantic domain and these domains are as follows; *Activity Verbs, Mental Verbs, Communication Verbs, Existence or relationship verbs, Occurrence Verbs, Facilitation of causation Verbs,* and *Aspectual Verbs.* Likewise, Biber's (1999) study covers the use of most typical English tense-aspect structures with seven semantic domains in four different genres by native speakers therefore; framing verbs regarding their common usage-based profiles. Considering the literature described above, research questions of the study as follows;

RQ 1: What are the most common English tense-aspect constructions used by three different groups of proficiency levels of Turkish EFL learners in their written productions?

RQ 2: What are the semantic classes of verbs used by Turkish EFL learner groups in six English tense-aspect constructions in learners' written productions?

1. METHODOLOGY AND DATA

This study utilizes the Cambridge Learner Corpus (CLC) which estimated to be 42million of word corpus. CLC is a subcorpus of Cambridge English Corpus (CEC), which is a 1.8billion of words corpus. CEC consists of two major parts; data from native speakers and data from English learners. CEC' native speakers part contains data from several sources including both written and spoken samples. Students part, namely The Cambridge Learner Corpus, contains student answer papers from Cambridge ESOL exams. Following the purpose of the current study, three subcorpora with unique ids were created within CLC, covering only written learner data of secondary school and university students. Regarding format and styles, from articles to surveys and questions within four different registers; formal, informal, mixed, and neutral/unmarked text was included. Additionally, three subcorpora were created according to CEFR levels of students' considering actual exam performances in all available ESOL exams.

Table 1. *Breakdown of CLC, Turkish Subcorpus, and three Subcorpora*

Corpora	Word Counts
CLC coded (whole corpus)	29.266.800
Turkish Subcorpus of CLC	1.125.043
TRA12WrTV (A1-A2)	13.590
TRB12WrTV (B1-B2)	115.189
TRC12WrTV (C1-C2)	117.328
Sum of three subcorpora	246.246

However, these figures given in the Table 1 representing subcorpora are subject to change as Cambridge Learner Corpora is regularly updated with the latest data from exams in questions. When duplicated following similar principles, researchers may get different numbers. Therefore, these figures may be only available up to the time of analysis applied for the current study.

Quantitative analysis of the study is handled through two-layered processes which first initialized descriptive statistics and inferential statistics regarding three subcorpora. Descriptive measures employed in the study include raw and normalized frequencies of TAs per 10,000 words structures classified in seven semantic categorizations per each subcorpus. Also, statistical significance was calculated using the log-likelihood test. However, as the study includes a comparison of three subcorpora, effect size metric for log-likelihood to assess if the observed differences are statistically significant. Finally, Bayer Factor (BIC) was calculated to measure the probability of a difference in frequency is due to chance. Next is to the application of cluster analysis as to measure the strength of attraction among structures and semantic classification across three levels. This study utilizes also hierarchical cluster analysis and employs "agglomerative" (*Agglomerative Nesting*) method with "Euclidean" metric on an "average linkage" similarity matrix. The overall aim is to assess the level of the difference in the use of English tense-aspect structures across three proficiency level and if learner level explains the tendency to the priming of specific structures with certain sets of verbs within particular semantic categorization.

2. FINDINGS AND DISCUSSION

The first section of the current chapter handles descriptive analyses in a hierarchical view starting with the breakdown of the corpora in terms of frequencies of overall TA structures divided into six English Tense - Aspect usages. Finally, combining both analyses, three corpora for the three learner levels, A1A2, B1B2, and C1C2 are scrutinized regarding English TA structures.

Table 2. *Breakdown of English Tense - Aspect Structure in three Corpora*

	Observed frequencies			Totals	Expected frequencies					
	TRA12WrTV	**TRB12WrTV**	**TRC12WrTV**		**TRA12WrTV**	**TRB12WrTV**	**TRC12WrTV**	**LL**	**BIC**	**ELL**
Present Simple	765	4106	4004	8875	490,08	4153,89	4231,03	144,44	119,62	0,00009
Present Prog.	32	368	273	498	27,50	314,99	237,41	26,73	-8,70	0,00002
Present Perf.	16	229	251	496	27,39	232,15	236,46	6,50	-18,33	0,00001
Past Simple	562	3339	2491	6392	352,97	2991,74	3047,29	251,94	227,11	**0,00017**
Past Prog.	4	196	276	476	26,28	222,79	226,93	42,79	17,96	0,00005
Past Perf.	3	229	124	356	19,66	166,62	169,72	56,52	31,69	0,00008
Corpus Size	13590	115189	117328	246107						

Legend; TRA12WrTV is the subcorpora for A1A2 level learners, TRB12WrTV is the subcorpora for B1B2 level learners, TRC12WrTV is the subcorpora for C1C2 level learners; LL is the loglikelihood results, BIC is the Bayes Factor, ELL is the Effect size for loglikelihood

On table 2, the overall frequency of all finite verbs across three levels, A1A2, B1B2, and C1C2, are grouped into six English TA structure. On the table, regarding log-likelihood statistics, the difference among all levels in the use of English TA constructions are statistically significant. However, when analyzed, in-depth, effect size metrics and BIC results emphasize a different case. Initially, in the case of the Null Hypothesis, results are to be interpreted in two ways. First of all, the most significant and striking difference emerging throughout learners' level as their proficiencies are leveling up is in the use of past simple tense. LL (LL = 251.94, $p < 0.05$) and ELL (0.00017) results along with BIC (BIC = 227.11). The overall measurement indicates the significant difference among the three corpora, which is also in favor of signifying that difference is due to learners' levels. Additionally, effect size metric is though small, it is relatively high compared to other tense usages (the closer to 1, the higher it is). Further differences were also observed in the use of Present Simple, Past Perfect and Past Progressive in descending order regarding LL measurements (LL = 144,44, LL = 56.52 and LL = 42.79, $p < 0.05$), in which, for each case difference is due to learners' levels however with restricted potential. On the other hand, as for the use of Present Progressive and Present Perfect, LL results (LL = 26,73, $p < 0.05$; LL = 6,50, $p < 0.05$ respectively) state the significance of differences with a small effect size (ELL = 0,00002 and ELL = 0,00001), yet BIC (BIC = -8,70 and BIC = -18,33) results are of positive evidence in favor of H0, which is, differences in the use of these TAs across three learners' levels are not due to an attributing factor, for this case it is learners' levels, yet it can be another factor. In sum, although there are differences in the use of these two English TA structure across three learner levels with small size effects, these differences can be attributed to the chance of probability or another external factor which is not investigated in the study. It cannot be argued that learners' levels have a primary status affecting use of these two English TA constructions, namely Present Progressive and Present Perfect.

Table 3. *Overall Distribution of Seven Semantic Classes of Verbs across three Learner Corpora*

	A1A2	B1B2	C1C2
Activity Verbs	295,07	126,40	124,10
Mental Verbs	189,85	171,89	168,76
Communication Verbs	16,19	42,97	42,19
Existence or Relationship Verb	442,97	356,72	350,21
Occurrence Verbs	67,70	5,30	5,20
Facilitation Verbs	0,00	1,22	1,19
Aspectual Verbs	5,15	15,37	15,09

On Table 3. normalized frequencies regarding semantic classes of verbs are provided. On the table the most frequent one across all corpora is *Existence or relationship verbs.* As for the rest of classes, figures vary regarding subcorpora as *Mental Verbs* is ranked as the second class with the highest number of overall tokens both in B1-B2 level and C1-C2 level learners' corpora. However, the class, *Activity Verbs* is the second one with the highest number of tokens in A1-A2 level learners' corpus. 43.6% of all the verbs used within six English Tense – Aspect Structures by A1-A2 level learners are categorized as *Existence or relationship verbs*, while these percentages for other levels are as follows; 49.6% of all the verbs for B1-B2 level learners' corpus and 58.3% of all the verbs in C1-C2 level learner corpus. Next is the class of Occurrence Verbs, which is the third most common class in all three levels though frequencies are still low. Meanwhile, another trend exists in figure 6, as the semantic categories *Facilitation or Causation Verbs* and *Aspectual Verbs* have the lowest token counts across all corpora.

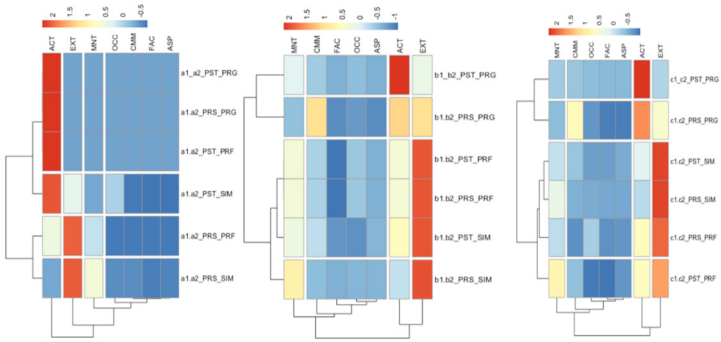


Figure 1. *Group of Heatmaps for English Tense – Aspect Structures and Semantic Classes of Verb across Three Learner Levels*

On Figure 1, Exploration of tense – aspect preferences with certain semantic classes of verbs are provided in as heatmaps representing attraction among semantic classes and tense aspect structures. In the A1-A2 level learner data, the grammatical pattering of *Activity Verbs* indicates the high attraction for Present and Past Progressive as well as Past Perfect and Past Simple. Nevertheless, *Existences or relationship verbs* have the highest saliency level with Present Simple, which is followed by Present Perfect and Past Simple in descending levels. Figures for B1-B2 levels are almost similar to that of A1-A2 level learners, as the highest attraction is between *Activity Verbs* and Past Progressive, later with Present Progressive. As for the *Existences or relationship verbs* in B1-B2 level learners, Past Simple has the uppermost attraction with Present Simple and later with Past Simple. Finally, the case for C1-C2 level learners is that maximum saliency is between *Activity Verbs* and Past Progressive, next with Present Progressive. Also, *Existences or relationship verbs* forms the attraction with Past Simple and Present Simple in this level.

In this study, differences regarding the priming of different English tense-aspect structures were investigated, and results are noticeable. First of all, C1-C2 level learners showed the tendency to overuse Present Simple and Past Simple and also figures are similar to those of A1-A2 level learners. However, it cannot be accounted as an indication of C1-C2 level learners' being unable to utilize other structures, nor it is safe to claim that no difference was observed between A1-A2 and C1-C2 level learners. However, it is obvious that proficiency alone does not weight differences among learners in terms of tense aspect use. From a

different perspective, the use of tense – aspect structures cannot define learners' proficiency levels. Furthermore, It is highly possible that learners are extra careful as erroneous use of these structures will affect their overall exam scores; thus they may have overused the structures they feel more confident against making errors or mistakes. Additionally, there is also the possibility that exam question may have directed learners towards the use of certain TAs, as the question will define the discourse and context variable of the learners' answers. Different exams require answers with the various genre, style or format. Thus, results should be interpreted these factors bearing in mind.

In this regard, findings are also supported in other studies, of which Dagneaux (1998) analyzed development differences in tense – aspect errors between the French intermediate and advanced subcorpora and proposed that despite the difference between two levels, TAs are still problematic for advanced level learners as rate the progress is quite low. Similarly, Abe and Tono (2005), in their analysis of Japanese EFL learners, consisting of novice learners to advanced level learners, though variation exists regarding tense uses and tense-related aspect, they insist results cannot signify the tense uses and tense errors as a discriminator of proficiency levels. Additionally, Hinkel (2004) who emphasizes the difficulty of high proficient learners with conventionalized use of tense – aspect structures and highlights the inappropriateness of tense aspect use as a clue to the assessment of learners' proficiency.

Finally, according to Biber (1999, p.459) "present tense is strongly associated with verbs denoting mental and logical states, while past tense is strongly associated with verbs denoting events or activities." Additionally, regarding aspects Biber (1999) distinguishes combination of perfect aspect with present and past time as their uses fundamentally vary regarding register. Lexical associations of Present Perfect, which is frequently used in academic prose, consists of verbs denoting physical or communicative activities, they are rarely used with the verbs of mental and existence domain. On the other hand, although semantic relations of Past Perfect with the verbs are almost identical to that of Present Perfect, there is a strong preference for Past Perfect in fiction. Finally, regarding progressive aspect, common verbs used with progressive aspect are from several different semantic class. However, the majority of verbs are from the domain of *Activity Verbs*, "occurring over 80% of the time with progressive" (Biber, 1999, p. 471). One note of caution Biber (1999) explains that although progressive aspect

is generally associated with the dynamic verbs, verbs with stative senses are highlighted as not to occur with progressive. However, in his analysis, both dynamic and stative verbs are included in the list of the most common verbs across four genres. In this study, it is clearly observable that learners are sensitive to aspect preferences with their verb choices. In each case, *Activity Verbs* are attracted to Present or Past Progressive more. Similarly, both *Mental Verbs* and *Existences or relationship verbs* have strong associations with Simple and Perfect aspect in Present and Past timed structures across all levels.

3. IMPLICATIONS

To sum, tense – aspect structures, one of the building blocks of language instructuion, is still problematic for learners with higher proficieny levels. Therefore, teaching and learning of the certain grammatical topics requires methods beyond conventional ones. Regarding conceptual nature of the language learning, usage-based oriented descriptions of grammar along with concuisness-awaerness activities might be of the use. Studies basing such paradigm have already proved their usefullness and advantages over conventional ones, as such Kilimci (2017) who utilized cognitive grammar insights to teaching of vertical prepositions and also Kilimci (2017), in another study investigated the effect of metalinguistics awarness regarding path-framing in motion events. Considering tense – aspect studies, Niemeier & Reif (2008), Niemeier (2013) and Reif (2012) provided example cases of utilizing Cognitive Grammar applications to language instruction.

REFERENCES

Abe, M., & Tono, Y. (2005). Variations in L2 spoken and written English: investigating patterns of grammatical errors across proficiency levels. In Proceedings from the Corpus Linguistics Conference Series (Vol. 1, No. 1).

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). Longman grammar of spoken and written English. Longman.

Binnick, R. I. (1991). Time and the verb: A guide to tense and aspect. Oxford University Press.

Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. System, 26(2), 163-174.

Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. The Modern Language Journal, 103, 39-60.

Hinkel, E. (2004). Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts. Language teaching research, 8(1), 5-29.

Kilimci A., "The Impact of Explicit Instruction and Metalinguistic Awareness on Cross- linguistic Interference: Path Framing in Motion Events", Gaziantep University Journal of Social Sciences, cilt.16, no.4, ss.1119-1133, 2017.

Kilimci A., "Integrating cognitive linguistics insights into data-driven learning: teaching vertical prepositions", Journal of Language and Linguistic Studies, vol.13, no.2, pp.681-719, 2017.

Langacker, R. W. (2000). A course in cognitive grammar. Manuscript. Preliminary draft/Ronald Wayne Langacker.–San Diego: UCSD.

Niemeier, S., & Reif, M. (2008). Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom. Applications of cognitive linguistics, 9, 325.

Niemeier, S. (2013). A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect. Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect. Berlin: Mouton de Gruyter, 11-55.

Reif-Hülser, M. (2012). Making progress simpler?: Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching. Peter Lang.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(1-4), 209-232.

30

LANGUAGE ASSESSMENT POLICY WITHIN CITIZENSHIP CONTEXT: A CASE OF CANADA AND TURKEY

Hülya Tuncer[1], Tuçe Öztürk Karataş[2]

1. INTRODUCTION

The 21st century is characterized by the mass movement of people across borders, especially for migration purposes. This trend is still continuing, and the total number of international migrants reached nearly 272 million, increasing the share of the international migrants in the total population up to 3,5 per cent (United Nations, 2019a). In recent times due to such vast amount of migrants around worldwide, the debates about the types and recruitments of the membership that immigrants can have in the new countries have increasingly become the battleground on which human rights and state benefits are fought. It is because the current movement does not bring any isolation from the home country, family, and culture the migrants have due to the electronic and global age we are in today. In terms of human rights, migrants do not have to abandon their traditions or culture like it was decades ago. "Today's migrants, in contrast, can most often find people and culture from their homeland in their receiving countries so that they can continue to follow their home languages and traditions" (Kunan, 2012, p. 163). By the way, this modern migration has changed the way states think of the concept of *citizenship*. Put in other way, three essential axes, extent (rules and norms of inclusion/exclusion), depth (thinness and thickness), and content (rights and duties) of the concept of citizenship have been redefined (Isin & Turner, 2002).

Modern citizenship includes various struggles not only about legal status of new citizens but also about political and social recognition and economic redistribution in the new society (Isin & Turner, 2002). It is because gaining citizenship is regarded as the highest level of membership for newcomers because of obtaining

1 Dr., Çukurova University
2 Dr., Mersin University

rights and benefits of citizens (Shohamy, 2009, p. 45). For the states, 'citizenship' can be controlled to decide who should be entitled to the rights, benefits and duties versus who should be denied. It includes techniques and criteria for inclusion and exclusion of new comers. This function of citizenship leads the deployment of the state power as a technique of sovereignty, discipline and surveillance. Thus, from a governmentalistic perspective, Van Houdt (2014) states that citizenship is *complex* since it has various dimensions, *contextual* as it may take new forms in different places or times and *relational* because it is closely related to other techniques and technologies of power employed by a government.

Embodying such a nature, the concept of citizenship necessitates a very exhaustive and comprehensive definition; nevertheless, it is quite difficult to arrive at one thorough definition to cover all the related dimensions of the term. Marshall (2006) argues that there are three dimensions to citizenship: civil, political and social. Each dimension involves distinct rights and institutions such as legal systems, democratic government systems and welfare systems. For instance *civil* dimension is concerned with the rights for individual freedom - freedom of speech, the right to possess property- while *political* dimension involves the rights to participate in political power. *Social* aspect of citizenship includes the rights to live a civilized life within the confines of the standards of the society. Each of these dimensions is successive stages. For him, citizenship begins with civil and legal rights, and moves on to the political inclusion of wider numbers of people in the democratic process. Finally, obtaining social citizenship having the extension to the rights to education and housing is essential for new comers to exercise citizenship.

Thus, citizenship is currently a central issue in social and political debates because citizenship is "an 'institution' mediating rights between the subjects of politics and polity to which these subjects belong" (Isin & Nyers, 2014, p.1). It becomes more and more difficult to describe what a citizen is, and to characterize his/her legal and administrative presence and identity. The states can regard newcomers "as either a threat or an opportunity" (Wodak, 2012, p. 226). In order to handle the procedure of conferring citizenship successfully, the states bring "new methods to determine who can access the territory and who cannot" (Extra, Spotti & van Avermaet, 2009, p. 4). To become a legal citizen, one needs to present certain attitudes, dispositions and values. Studying for citizenship entails learning and conforming to the 'correct' form of civic behaviour required for new comers (Isin & Nyers, 2014, p. 5).

Nowadays in the world, there is an inclination to stipulate 'language' and 'tests' as criteria for obtaining citizenship (Shohamy, 2009). It is assumed that "shared civic knowledge and a shared language are necessary prerequisites for social cohesion and a more participatory, active form of citizenship" (Ryan, 2016, p.313). The use of language and tests in conjunction with the movement of people is not something new (Saville, 2006). Regarding language and tests generally in citizenship context, it is possible to see that "states that wish to encourage immigration (e.g. Romania, Poland and Hungary) place less emphasis on language and assessment than states that perceive immigration as a 'problem' (e.g. Austria, Finland, United Kingdom, Denmark, the Netherlands, France and Germany)" (Wodak, 2012, p. 226). However, the eligibility requirements for language and assessment may vary from one country to another.

The countries viewing migration as a treat has widely used language and assessment as conditions for obtaining citizenship for entrance to those countries. These conditions present how the national language of the host country and knowledge of those societies are closely related to being part of the nation. As Shohamy (2013) points out these conditions provide the "messages of superiority and priority of the national language and cultures in the transnational contexts along with negation of any other languages and cultures which the immigrants bring with them from their home countries" (p. 230). A large number of studies deal with how 'language' and 'assessment' become devices controlling the gates of host countries for immigrants and asylum seekers and new citizens (see Extra, Spotti, & Van Avermaat, 2009; Hogan-Brun, Mar-Molinero, & Stevenson, 2009; McNamara & Shohamy, 2008; Shohamy, 2009). The discussion in those studies show that "the use of these very high stake tests as conditions of residency and the provision of basic services, such as education, health, and welfare, depend on the power and status of national languages and perpetuate the power and status of national languages while marginalizing the language proficiency that the immigrants already possess" (Shohamy, 2013, p. 231).

McNamara (2009, p. 154) states that the growing number of language tests in citizenship contexts demonstrate some practical (how we should act) and some theoretical (how we can understand what is being asked of us) challenges for language testing researchers. Within this frame, this descriptive study aims at presenting citizenship contexts in two countries Canada and Turkey and then comparing

them as to the laws, regulations and procedures governing the citizenship in terms of host country language assessment policy.

2. THE STUDY

Present study is descriptive in nature, and it provides a description of the policy regarding the connection between citizenship, language and assessment in Canada and Turkey so as to present the citizenship contexts of one developed and one developing country respectively (United Nations, 2019b). In spite of the fact that Turkey hovers in gray areas as to *developing* or *developed* (Investopedia, 2019b), this paper sides with the UN report (United Nations, 2019b) and examines the situation of Turkey under a *developing country* label. Based upon these two countries, objectives of this study are to describe the linguistic requirements of the prospective citizens in Canada and Turkey and to portray how language proficiency of the prospective citizens is examined in those countries.

2.1 Data Collection and Analysis

Data was collected through official documents (laws, regulations, etc.) and official websites of the concerning countries in relation to citizenship applications. The policy regarding the connection between citizenship, language and assessment in Canada and Turkey is described through various factors such as population, national welfare status, official language of the host country, and so forth. For this reason, the information regarding those elements is given in the following parts for Canada and Turkey.

2.1.1 Canada

a) Basic Information about the country

Canada is one of the countries that successfully combine the process of integration with the multicultural rights of the immigrants. With its extensive multicultural programs, Canada example demonstrates that first and second generation immigrants are not only proud of their heritage but also they are among the most patriotic citizens of their new country (Kruhlak, 1992, as cited in Kymlicka & Norman, 1994). The information about Canada concerning the present study was collected through various sources and demonstrated in the following table.

Canada is a developed country with the 11th largest world economy (Investopedia, 2019a), and the details contained in Table 1 are closely related to the status of the country within the citizenship context. As it is observed in the table, Canada is categorized as a migrant-receiving and a high-income country, and in comparison to its land area, Canada does not seem a highly populated country.

Table 1 *Basic Information about Canada*

Canada's	
Population	37,742,154 million (2020 estimates)
Growth Rate	0.89% (2020 estimates)
Rank according to Population	39th
Land Area	9,093,510 km^2
Net Migration Rate	5.6 migrant(s)/1000 population (2020 estimates)
Rank in accordance with Migration Rate	20th
Ethnic Groups	Canadian 32.3%, English 18.3%, Scottish 13.9%, French 13.6%, Irish 13.4%, German 9.6%, Chinese 5.1%, Italian 4.6%, North American Indian 4.4%, East Indian 4%, other 51.6% (2016 est.) * percentages add up to more than 100% because respondents were able to identify more than one ethnic origin (2016 est.)
Income Category	High income country ($12,376 or more)
Migration Status	Migrant-receiving country

Sources: https://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/
https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/347.html
https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ca.html
https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519

b) Language assessment for citizenship

The emergence of a citizenship test in Canada dates back to 1995, and it was revised in 2010 (Chapnick, 2011; Paquet, 2012). Officially, so as to become a Canadian citizen, applicants must:"be a permanent resident, have lived in Canada for 3 out of the last 5 years, have filed their taxes, if they need to, pass a test on their rights, responsibilities and knowledge of Canada, prove their language

skills (Government of Canada, 2020d). This means the new guide has two purposes: "[t]o test general knowledge of Canada and [to] assess linguistic competency" (Paquet, 2012, p. 250).

Immigration, Refugee and Citizenship Canada (IRCC) is the federal government department responsible for overseeing immigration, refugee and citizenship issues in Canada. IRCC facilitates the arrival of immigrants, provides protection to refugees, offers programming to help newcomers settle in Canada, grants citizenship, and issues travel documents (such as passports) to Canadians (Government of Canada, 2020a). In order to provide these services, IRCC has some offices. The offices receiving and processing citizenship or immigration applications are the Case Processing Centres, the Centralized Intake Office, and the Operations Support Centre. Newcomers can mail to these offices for citizenship application. These offices are not open to the public and are by appointment only (Government of Canada, 2018).

Legally, the citizenship process in Canada is regulated in accordance with Citizenship Act, Citizenship Regulations . According to the Citizenship Regulations Article 15, the applicants need to "have an adequate knowledge of Canada" and an adequate knowledge of the responsibilities and privileges of citizenship" To test what the applicants know about Canada and rights and responsibilities of citizenship, since 1995 Canadian citizenship test has been utilized in Canada for new citizens (Joshee, 2004). This means in order to get Canadian citizenship, the new applicants have to take and pass Canadian citizenship test administered by IRCC. This test includes questions about the rights and responsibilities of Canadians and Canada's history, geography, economy, government, laws and symbols. "An adequate knowledge of Canada" means having a general understanding about Canadian political and military history, Canadian social and cultural history, Canadian physical and political geography, and the Canadian system of government (Minister of Justice, 2020).

In addition to this, the statement of "have an adequate knowledge of the responsibilities and privileges of citizenship" refers to having the responsibilities and privileges of citizenship by participating in the Canadian democratic process and Canadian society, respecting for the environment and the protection of Canada's natural, cultural and architectural heritage and the rights, freedoms and obligations set out in the laws of Canada (Minister of Justice, 2020).

In order to lead the applicants for the test, there is an official citizenship study guide named "Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship". It is the primary source for this test and freely available. In short, this test is "usually written but may be oral, in English or French, 30 minutes long, 20 questions (pass mark: 15 correct answers), [and] multiple-choice and true-false questions" (Government of Canada, 2020g).

In addition to Citizenship test based on *Knowledge of Canada and Citizenship Criteria*, the Citizenship Act also requires that citizenship applicants have "an adequate knowledge of one of the official languages of Canada". Article 14 of Citizenship Regulation provides the criteria to determine whether an applicant has adequate knowledge of one of the official languages of Canada. Canada has two official languages: English and French. English and French speaking people have been living in Canada for more than 300 years, and more than 98% of Canadians speak either English or French or both (Citizenship and Immigration Canada, 2004). In Article 14, the *adequate knowledge* includes competences in basic communication in one of these languages defined as to "(a) take part in short, routine conversations about everyday topics; (b) understand simple instructions and directions; (c) use basic grammar, including simple structures and tenses, in oral communication; and (d) use vocabulary that is adequate for routine oral communication" (Article 14 Citizenship Regulation).

To measure those competencies, the Canadian Language Benchmarks (CLB) or Niveaux de Compétence Linguistique Canadien (NCLC) is utilized. In Canada, CLB/NCLC is the formal standard describing, measuring and recognizing how well adult immigrants can communicate in their second language. This standard is used to be sure about evaluating everyone in the same way (Government of Canada, 2020c). In order to be a Canadian citizen, an applicant must be able to speak English or French and meet the Canadian Language Benchmarks (CLB) level 4 (CEFR Level, A2) or higher in speaking and listening or must provide the proof of completion of a secondary or post-secondary program in English or French. This means that a person can "take part in short, everyday conversations about common topic, understand simple instructions, questions and directions, use basic grammar, including simple structures and tenses, and show [knowledge of] common words and phrases to answer questions and express [himself/herself] (Government of Canada, 2020e).

After taking the citizenship test, an interview is held with the applicants with a citizenship official. During the interview, using the CLB/NCLC, the citizenship official reaches the final decision if the applicants have adequate knowledge of English or French (Government of Canada, 2020e). In addition to this, some various certificates, diplomas and tests are accepted as proof of applicants' language skills. For example, if the applicants send the copy of a diploma, transcript, certificate that they completed or are attending a secondary or post secondary program with application, it is accepted for language criteria (Government of Canada, 2019) (For further information on language criteria, see Government of Canada, 2020b).

In sum, the applicants' language skills are measured through the following ways: " reviewing the proof [they] send with [their] application, noting how well [they] communicate when [they] talk to a citizenship official anytime during the process, assessing [their] language level during a hearing with a citizenship official" (Government of Canada, 2020f).

2. 1. 2 Turkey

a) Basic Information about the Country

The information about Turkey concerning the present study was collected through various sources and demonstrated in the following table. Turkey is a developing country with the 19th-largest economy in the world (Investopedia, 2020), and the details contained in the table are closely related to the status of the country within the citizenship context. Table 2 demonstrates that Turkey is categorized as a migrant-sending and an upper-middle income country, and in comparison to its land area (and also compared to Canada), Turkey seems a highly populated country.

Table 2 *Basic Information about Turkey*

Turkey's	
Population	84,339,067
Growth Rate	1.09%
Rank according to Population	17th
Land Area	769,630 km^2
Net Migration Rate	-4.3 migrant(s)/1000 population (2020 estimates)
Rank in accordance with Migration Rate	191st
Ethnic Groups	Turkish 70-75%, Kurdish 19%, other minorities 7-12%
Income Category	Upper Middle income country ($3,996 to $12,375)
Migrant Status	Migrant-sending country (De Bel-Air, 2016)

Sources: *https://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/*
https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/347.html
https://www.migrationpolicy.org/country-resource/turkey
https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519

b) Language assessment for citizenship

In accordance with the 11th Article of Turkish Citizenship Act No: 5901 (Türk Vatandaşlığı Kanunu, 2009), applicants for Turkish citizenship must be able to speak *sufficient* Turkish. For the documentation of such knowledge, applicants may attend Turkish courses given at Public Education Centers (Halk Eğitim Merkezleri) organized by *Republic of Turkey Ministry of National Education* or TÖMER (Turkish and Foreign Language *Application and Research* Center). Public Education Centers can be found in every county of all cities in Turkey and they have been organizing various Turkish Language courses within the framework of Lifelong Learning. Turkish courses centre around Communicative Language Teaching, thus concentrating on all four language skills. It is sufficient to obtain A1 level certificate in Turkish or "literacy" certificate from those centers for citizenship purposes. A1 level course requires the trainees to attend 120 hours of education (90 hours of within class activities + 30 hours of online activities), and daily teaching cannot exceed 8 hours. The curriculum was designed in line with

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), for this reason, the trainees who obtain A1 level certificate:

- Can understand and use familiar every day expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type.
- Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has.
- Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

(Council of Europe, 2001, p: 24)

TÖMER also delivers "regular" (96 hours within 2 months) and "intensive" courses (80 hours within a month). Upon completion of the mentioned course(s) -whether through Public Education Centers or TÖMER-, applicants are submitted a certificate with which they can apply for the citizenship in addition to the other required documents. Applicants are then informed about the final commission organized in accordance with the related articles in the law. On a specified date, the members of the commission ask questions to the applicant about world knowledge together with the knowledge of Turkish culture all in Turkish. Whole assessment within the commission is performed orally. The applicant has the right to invite a sworn translator if s/he is not proficient enough in communicating through Turkish.

2. 1. 3 Comparison of Canada and Turkey

The following table demonstrates the comparison of Canada and Turkey with regard to language assessment policy in citizenship context.

Table 3 *Affecting Factors in Language Assessment Policy of Canada and Turkey within Citizenship Context*

		Canada	**Turkey**
	Official language	English and French	Turkish
General information	Category for development	Developed country	Developing country
	Rank in accordance with migration rate	18th	185th
	Acts and Regulations related to citizenship	Citizenship Act (R.S.C., 1985, c. C-29), Citizenship Regulations	Turkish Citizenship Act No: 5901
Criteria for knowledge about the country	Citizenship requirements/ requirements for knowledge about the country	The Citizenship Act requires that citizenship applicants have "an adequate knowledge of Canada and of the responsibilities and privileges of citizenship".	
	Articles related to citizenship test	Citizenship Regulations No: 15	
	Assessing knowledge about the country	Citizenship test (usually written but may be oral)	During the oral assessment within the authorized commission, applicants are questioned about Turkish culture
	Official guide to study for citizenship test	Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship	
Language criteria	Language requirements	The Citizenship Act requires that citizenship applicants have "an adequate knowledge of one of the official languages of Canada"	11th Article of Turkish Citizenship Act No: 5901 requires that citizenship applicants "must be able to speak *sufficient* Turkish"
	Required level of host language	CLB Level 4 (CEFR A2 level)	A1 level or a diploma received from the schools of National Education Directorates or a "literacy" certificate
	Official explanation about required level of host language	Clear /clarified by the regulations "an adequate knowledge of one of the official languages of Canada" (see Minister of Justice, 2020 for further details)	Vague regulations in outlining "speaking sufficient Turkish"
	Assessing language skills	No specific language test (reviewing the proof applicants send with their application, noting how well they communicate when they talk to a citizenship official anytime during the process, assessing their language level during an interview with a citizenship official)	No specific language test (Oral assessment within a commission)

As it is illustrated in the above table, Canada tests the applicants in either English or French while Turkey's official language is Turkish. As for the category for development, Canada has been viewed as *developed* for a long time; however,

Turkey has been labeled as a *developing* country (only recently having debates as to whether to be categorized as developed or not). With its many years of citizenship application history, Canada has a well-regulated, easy to access and transparent process while it is comparatively vague and tiring within Turkish context.

3. CONCLUSION

It should be noted that that the concept of citizenship is subject to change and it has been shaped and reshaped by the developments within local and worldwide scopes. As Isin and Wood (1999) stated "[c]itizenship is a legal status and practice that progressively widens its sphere to include various rights. It is a contested field and democracy ensures that it will remain thus" (p.ix). A more recent source supports and advances that idea by expressing that "citizenship is certainly much more than legal status, although formal legal citizenship remains important for accessing citizenship rights" (Isin and Nyers, 2014, p.3).

Turkey, in comparison to Canada, is not viewed as an attractive country for citizenship applications. For this reason, there are not many regulations strictly controlling the incoming citizenship applications. The nearby war in Syria has caused millions of people seeking shelter in Turkey because of escaping from war, persecution and political turbulence. This situation -together with those seeking better opportunities- resulted in an unexpected migration wave which Turkey was unguarded for. Turkey currently hosts 3,589,289 registered Syrian refugees (Refugees Operational Portal, 2020), and Turkey continues to host the world's largest refugee population (United Nations Refugee Agency, 2019).

Despite the fact that Turkey has been performing and is still trying to do its best, there are still some steps to take for a better handling of the process, which the following quotation exemplifies:

> The new legislative framework reflects growing pressure to delineate migration policies for legal immigrants as well as to create an explicit procedure for humanitarian migrants. Sweeping in scope, the law seeks to put in place a comprehensive approach to migration management and tackle many of the current gaps in Turkey's migration policies, including disjointed oversight, excessive bureaucracy for applicants seeking work and residence permits, and the lack of a policy framework for asylum seekers. Its enactment

> reflects the growing conviction that a strategic approach to migration can deliver benefits. (Migration Policy Institute, 2014)

With its geography (being in-between Asia and Europe, chaotic atmosphere in Middle East countries), religion (Islam- 99.8% of the population- World Population Review, 2020) history, recent economic growth, and social structures, Turkey seems to attract many people into citizenship applications in the near future. Within this frame, there has to be rigid, legitimate and well encapsulating regulations which ease the process for both citizenship applicants and for those who process the applications. One of those steps might be about the clarity of the requirements for *sufficient knowledge of Turkish language.* A similar reform was achieved by UK by transforming the vague requirement into a 24-question citizenship test entitled 'Knowledge of Life in the UK', thus assessing English language proficiency together with the knowledge of the country systematically (Goodman, 2011). The comparison of Turkey to Canada in this paper may present a better picture of where Turkey stands and what needs to be done to enhance the citizenship application process with regard to language assessment.

REFERENCES

Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A very short introduction*. Oxford University Press.

Chapnick, A. (2011). A "conservative" national story? The evolution of citizenship and immigration Canada's discover Canada. *American Review of Canadian Studies, 41*(1), 20–36.

Citizenship and Immigration Canada. (2004, June). A look at Canada: What does Canadian citizenship mean?. Retrieved from https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr9/blms/9- 1-3d.pdf

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

De Bel-Air, F. (2016). Migration profile: Turkey. *European University Institute*, pp.1-22

Extra, G., Spotti, M., & Van Avermaet, P. (Eds.). (2009). Testing regimes for newcomers. *Language testing, migration and citizenship: Crossnational perspectives on integration regimes*. London: Continuum.

Goodman, S. W. (2011). Controlling immigration through language and country knowledge requirements. *West European Politics*, *34*(2), 235-255. doi:10.1080/01402382.2011.546569

Government of Canada (2018, August31). Immigration, refugees and citizenship Canada (IRCC) Offices. Retrieved from https://www.canada.ca/en/immigration-refugees- citizenship/corporate/contact-ircc/offices.html

Government of Canada (2019, January31). Find out if you have the language proof for citizenship: Step 1. Retrieved from https://www.canada.ca/en/immigration-refugees- citizenship/services/canadian-citizenship/become-canadian- citizen/eligibility/language- proof.html

Government of Canada (2020a, January 07). Immigration, refugees and citizenship Canada. Retrieved from https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship.html

Government of Canada (2020b, January 30). Can the government-funded language program I took be used as proof I meet the citizenship language requirement?. Retrieved from https://www.cic.gc.ca/english/helpcentre/answer.asp?qnum=574&to p=5

Government of Canada (2020c, January 30).How do you measure how well I can speak English or French when applying for citizenship?. Retrieved from https://www.cic.gc.ca/english/helpcentre/answer.asp?qnum=568&to p=5

Government of Canada (2020d, January 30). What are the requirements for becoming a Canadian citizen?. Retrieved from https://www.cic.gc.ca/english/helpcentre/answer.asp?qnum=355&to p=5

Government of Canada (2020e,March03). Apply for citizenship: Who can apply. Retrieved from https://www.canada.ca/en/immigration- refugees-citizenship/services/canadian- citizenship/become- canadian-citizen/eligibility.html

Government of Canada (2020f, March03). Language skills. Retrieved from https://www.canada.ca/en/immigration-refugees- citizenship/ser-

vices/canadian- citizenship/become-canadian- citizen/eligibility.html#language

Government of Canada (2020g, March03). Prepare for the citizenship test and interview. Retrieved from https://www.canada.ca/en/immigration-refugees- citizenship/services/canadian- citizenship/become-canadian- citizen/citizenship-test.html

Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Eds) (2009). Discourses on language and integration. Amsterdam: John Benjamins.

Isin, E. F., & Nyers, P. (2014). Introduction: Globalizing citizenship studies. In Isin, E. F. & Nyers P. (Eds.), *Routledge handbook of global citizenship studies* (pp. 1-11). United Kingdom: Routledge.

Isin, E.F. & Turner, B.S. (2002). Citizenship studies: An introduction. In Isin, E.F. & Turner, B.S. (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 1-10). London: SAGE.

Isin, E. F. & Wood, P. K. (1999). *Citizenship and identity*. London: Sage Publications.

Investopedia. (2019a, November 21). Canada. Retrieved from https://www.investopedia.com/updates/top-developing- countries/#canada

Investopedia. (2019b, November 21). Top 25 developed and developing countries. Retrieved from https://www.investopedia.com/updates/top-developing-countries/

Investopedia. (2020, March18). 19. Turkey. Retrieved from https://www.investopedia.com/insights/worlds-top-economies/#19- turkey

Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion. In J. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 127-156). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Kunnan, A. J. (2012). Ethical codes and unexpected consequences. In G. Fulcher & F. Davidson (Eds.), *The Routledge handbook of language testing* (pp 162-177). USA: Routledge.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics, 104*(2), 352-381. Retrieved from www.jstor.org/stable/2381582

Marshall, T. H. (2006). Citizenship and social class. In C. Pierson, &, F. G. Castles (Eds.), *The welfare state reader* (2nd edition, pp.30-39). UK: Polity Press.

McNamara, T. (2009), 'Language tests and social policy: a commentary', in G. Hogan-Brun, C. Mar- Molinero and P. Stevenson (eds), Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe. Amsterdam: John Benjamins, pp. 153– 163.

McNamara, T., & Shohamy, E. (2008). Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, *18*(1), 89-95.

Migration Policy Institute. (2014, July 24). Turkey's evolving migration identity. Retrieved from https://www.migrationpolicy.org/article/turkeys-evolving-migration- identity

Minister of Justice. (2020, February 26). Canada citizenship regulation. Retrieved from https://laws.justice.gc.ca/PDF/SOR-93-246.pdf

Paquet, M. (2012). Beyond appearances: Citizenship tests in Canada and the UK. *Journal of International Migration and Integration*, *13*(2), 243-260.

Refugees Operational Portal. (2020, March 12). Syria regional refugee response Turkey. Retrieved from https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113

Ryan, K. (2016). Language assessment and analysis for migration, citizenship and asylum. In Tsagari, D., & Banerjee, J. (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 309- 323). Boston – Berlin: De Gruyter Mouton.

Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, P. Stevenson (Eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (pp. 45- 59). Amsterdam: John Benjamins.

Shohamy, E. (2013).The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, *13*(2), 225-236.

Shohamy, E. (2017).Critical language testing. In E. Shohamy, L.G. Or, S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 10. Language testing and assessment* (3rd ed.) (pp. 441- 454). Cham, Switzerland: Springer.

Türk Vatandaşlığı Kanunu. (2009). Türk Vatandaşlığı Kanunu. Retrieved from https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5901.pdf

United Nations. (2019a). International migrant stock 2019. Retrieved from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publi cations/migrationreport/d ocs/MigrationStock2019_TenKeyFindings.pdf

United Nations. (2019b). World economic situation and prospects 2019. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/dpad/wp- content/uploads/sites/45/WESP2019_BOOK-ANNEX-en.pdf

United Nations Refugee Agency. (2019, July). Turkey fact sheet. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/71061.pdf

Van Houdt, F. J. (2014). *Governing citizens: The government of citizenship, crime and migration in the Netherlands* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://repub.eur.nl/pub/51303/

Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, *45*(2), 215-233.

World Population Review. (2020). Turkey Population 2020. Retrieved from http://worldpopulationreview.com/countries/turkey-population/

31

PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS REGARDING THEIR POSSIBLE FUTURE SELVES: A TEACHER OR AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER?

Hülya Tuncer[1]

1. INTRODUCTION

Teacher identity is a multi-faceted concept and providing a full understanding of that is quite demanding. Identity can basically be defined as the distinguishing character or personality of an individual. A more detailed classification was stated by Gee (2000) through four ways:

1. Nature-identity: a state developed from forces in nature

2. Institution-identity: a position authorized by authorities within institutions

3. Discourse-identity: an individual trait recognized in the discourse/dialogue of/ with "rational" individuals

4. Affinity-identity: experiences shared in the practice of "affinity groups" (p. 100).

Lasky (2005) defines teacher professional identity as "how teachers define themselves to themselves and to others" (p. 901). Identity is "however more than what can be described by a simple listing of specific physical and social characteristics and group classifications. It is also a reflection of the context or activity in which the individual is situated" (Pennington & Richards, 2016, p.6). For instance, a person may assume the identity of a teacher while teaching "modals" to a group of students, take on the identity of a father in entering home, and adopt the identity of a son in taking care of his parents.

1 Dr. Çukurova University, ELT Department

> Characterized by embodying many traits and also functions, teachers' professional identity can be defined as a dynamic, multi-dimensional psychological and behavioral orientation toward the teaching profession, based on related value judgments and emotional experiences. Specifically, we argue that professional identity consists of: (1) cognitions about the occupation's characteristics, social functions, social status, and competence demands, which are basically external value cognitions and judgments that relate to the context; (2) emotional experiences and feelings related to professional work, reflecting internal evaluations of the profession; and (3) behavioral tendencies, in the form of willingness and commitment to engage in the teaching profession. (Zhang, Hawk, Zhang & Zhao, 2016, p. 2)

> There are quite many studies focusing on teacher identity: understanding teacher identity (Beauchamp & Thomas, 2009) the relationship between professional development and identities of English language teachers (Mora, Trejo & Roux, 2014), theorizing language teacher identity (Varghese, Morgan, Johnston & Johnson, 2005), place of emotion in identity formation of teachers (Zembylas, 2003), and stable and unstable identities of teachers (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006).

Possible self formation of pre-service teachers has a close-knit relationship with teacher identity, and it emerges from an individual's past affecting their present and future aims and hopes. Possible Selves Theory was put forward by Markus and Nurius in 1986, and [p]ossible selves derive from representations of the self in the past and they include representations of the self in the future. They are different and separable from the current or now selves, yet are intimately connected to them. Possible future selves, for example, are not just *any set* of imagined roles or states of being. Instead they represent specific, individually significant hopes, fears, and fantasies. I am *now a psychologist, but I could be a restaurant owner,* a marathon runner, or a journalist, or the parent of a handicapped child. These possible selves are individualized or personalized, but they are also distinctly social. Many of these possible selves are the direct result of previous social comparisons in which the individual's own thoughts, feelings, characteristics, and behaviors have been contrasted to those of salient others (p. 954).

Possible selves are also perceived as cognitive bridges between the present and the future. Since possible selves concentrate upon the ideas what an individual might

become in the future, focusing on teacher identities within the framework of possible selves suits the objective of the study.

2. THE STUDY

2. 1. Aim of the Study

The objective of this study is to delve into pre-service language teachers' perceptions of themselves, and thus to discover how pre-service language teachers of English perceive their future selves. For this reason, the participants were asked the following question:

- Do you view your future self:

a) as a teacher, or

b) as an English language teacher? Why?

2. 2. Research Context

The study was conducted at Çukurova University, English Language Teaching Department, Adana, Turkey.

2. 3. Participants

Ten senior pre-service teachers (9 females and 1 male/ aged between 22 and 24) enrolled at an English Language Teaching Department at a state university constituted the participants. Those participants were asked to write whether they view their possible future selves as teachers or English language teachers with the supporting rationale behind.

2.4. Data Collection

Convenience sampling was used in order to collect the required data. The researcher was the supervisor of the participants during practicum period. As open-ended questions are regarded as an effective route to dig into current and future possible selves (Blackley, Bennett, & Sheffield, 2018; Garcia, Lissi, Egan-Dowdy, Davila, Matula, & Harris, 1995), one month after the participants began their practicum process, they were submitted the open-ended question below and requested to state their answers in writing:

- Do you see your possible future self as a "teacher" or an "English language teacher"? Why? Explain.

2. 5. Data Analysis

Collected data was analyzed through content and discourse analysis both qualitatively and quantitatively. The content analysis results demonstrated the perceptions of the participants about what being a teacher or an English language teacher signifies for them. In addition, discourse analysis allocated how the participants ideologized their reasoning in relation to time (previous experiences, present situation and/or future visions) and the dynamics of teaching contexts within the society.

Data obtained from the participants were first analyzed as to the number of the sentences. Simple and complex sentences were regarded as having one meaningful unit (one sentence) while a compound sentence was counted as having two meaningful units (two sentences). The numbers of the sentences were reflected as frequencies within the analyses. Table 1 below demonstrates the number of the participants in how they view their future selves.

Table 1 *Participants' Possible Future Selves*

	n	%
Teacher	6	60
English Language Teacher	2	20
Both	1	10
Neither Teacher nor English Language Teacher	1	10

As it is seen in Table 1, findings indicated that most of the participants (n: 6) perceived their future selves as *teachers*. Only two participants stated that they regard their future selves as *English language teachers*. While one participant reflected that she sees herself *both* as a teacher and an English language teacher, one other participant stated that she views her future self as *neither teacher nor English language teacher* because of the worries and fears she has. The participants also wrote the reasons behind, and the most frequent theme emerged from the answers is *commitment to teaching* (75%). Except for the "worried" one, all the participants - regardless of their choice (*teacher/English language teacher/both*) - indicated their

desire to teach something to their students. They all reflected that they wanted to be with the students.

Table 2 *Themes within Pre-service Teachers' Possible Future Selves*

	Teacher	English Language Teacher	Both	Neither Teacher nor English Language Teacher	Total	
					f	%
Commitment to teaching	42	9	22	-	73	75
Personal background	2	6	1	4	13	13
Problems encountered during practicum	-	-	-	9	9	9
Prestige of the profession	-	2	-	-	2	2

As Table 2 shows, the second most frequent theme is *personal background* (13%). For this theme, participants wrote about their school years or how they decided to become a teacher. The third theme is *problems encountered during practicum* (9%), and all those were expressed by the "worried" participant. In order to explain why she views herself as *neither teacher nor English language teacher*, she felt the need to explain the problems which she encountered during practicum. Despite the fact that she experienced the practicum process for just one month, it seems enough for her to be worried about her future identity. Last theme is *prestige of the profession* (2%), and participants stated how English language teachers are privileged. The sentences below exemplify the themes clearly.

Example Sentences:

» **Commitment to teaching:**

"To teach something to the students and to observe that they are learning makes me happy. I think I will be complete together with the students."

"My main goal is to guide the students, to support their self-confidence, to find a way to make them happy, and thus to bring up strong individuals for a strong future."

"I want to improve their knowledge not only in English but in other issues as well because the first person they take as a role model after their parents is their teacher."

"I want to teach not only English but something about life. I want to be beside them when they need something. I also want my students feel free to share everything with me"

» Personal background:

"I have always perceived myself as a teacher since my high school years. Being a graduate of a teacher high school, my relationships with my teachers there and my friends at the dormitory, and all of my experiences related to teaching come to signify that."

"I wanted to be a teacher at my primary school years, but my dream was not to be an English language teacher. My interest in English started after the second year at high school. "

» Problems encountered during practicum:

"In some of the secondary schools, students could not have English courses because of the absence of adequate number of English language teachers. These kinds of situations make the jobs of teachers difficult."

"Students at state schools view English as a difficult lesson."

» Prestige of the profession:

"At any school, being an English language teacher is a privilege and language teachers always stand out in teachers' lounge."

2. 5. 1. Discourse Analysis

Discourse "plays an important role in determining professional identity and its transformation" (Nagamine, 2012, p. 144), and "[d]iscourses are powerfully constructive of identities because they are inherently ideological" (Danielewicz, 2001, p. 11). Within this frame, the statements of the participants were analyzed according to *time* and *agency*.

a) Time Framing: Past, Present or Future?

The perceptions of the participants were analyzed in accordance with the time frame. Although the question asks about their future selves, there were instances referring to their past and present situations and experiences as well since the future is shaped by what happened before and what is happening now.

Table 3 *Time Framing within the Participants' Answers*

	f	%
Present	47	48
Future	39	40
Past	11	11

The data in Table 3 indicates that the participants mostly concentrate on *present* situations or experiences (48%). Statements of the participants referring to the *future* constituted 40% of the data while only 11% of the data focused on *past* experiences. The following sentences exemplify the time frames within the data.

Example Sentences:

» **Past Experiences:** "*I always perceived myself as a teacher because even in primary school I wanted to be a teacher. My interest in English began in high school.*"

"At the beginning of the practicum, I didn't perceive myself as a teacher; however, I started to get used to that slowly."

» **Present Situations/Experiences/Feelings**: "*The students see English as a difficult subject. What is more, the school administration and the parents only focus on the test grades of the students. These kinds of problems put teachers in a very difficult situation.*"

"I assume that I possess adequate attention and desire required for being a teacher."

» **Future:** "*Whatever I teach, I will affect mostly their personalities and attitudes…..I would like to touch on students' lives.*"

"I think to be with my students will make me happy."

b) Agency Issue

From a discursive agency angle, it was examined as to what kinds of actors are involved in the participants' perceptions of their future selves. While performing the analysis, subject-positioned agency was taken into consideration (i.e their presence within the answers of the participants). The following table illustrates the actors focused on pre-service teachers' future selves.

Table 4 *Actors within the Participants' Answers*

Actors	**f**	**%**
The participant herself/himself	59	61
Teachers in general	19	20
Students	14	14
Teaching as a profession	2	2
Education system (both in state schools and universities)	2	2
Parents/school administration	1	1

As it is clear from Table 4, the participants focused on *themselves* the most (61%) as the research question is directed at that. Second most frequent actor is *teachers in general* (20%). It should be kept in mind although the participants abstract themselves by using the subject "a teacher", they also concentrate on their own ideas indirectly. This situation also covers the fourth actor *teaching as a profession* (2%). The third most frequent actor is *students* (14%). The other two actors are *education system* (2%), and *parents/school administration* (1%).

Example Sentences:

» **The participant herself/himself:** "*I can see myself as a teacher in the future because I love students very much. I think being together with them will make me happy*."

"I would like to create a family atmosphere with my students."

"I have to improve myself to feed my students with my knowledge as much as possible."

» **Teachers in general:** "*A teacher should help students in every step of their learning process. A teacher should be close to them*."

"I believe that teachers are the role models for their students."

"Teachers feel proud while dealing with students' problems and guiding them."

» **Students:** "*If a student loves the lesson and gets what s/he deserves, that student learns the language sooner or later*."

"Students spend much more time at school than their home. They learn so many good or bad things at school."

"Students may forget everything about English language, but they might remember what I said, what message I gave and what we shared."

» **Teaching as a profession**: "*Being a teacher requires many abilities and talents. It is more related to life itself.*"

» **Education system** (both in state schools and universities): "*The speaking courses we took at the university are mostly focusing on improving the speaking skill, but when I began practicum, I realized that it is not that easy.*"

» **Parents/school administration:** *"The first and foremost expectation of the parents and the school administration is the success of students at the exams."*

3. CONCLUSION

The present study focused on possible future selves of pre-service teachers of English and it showed that the majority of the participants perceived their future selves as *teachers* rather than *English language teachers*. The most frequent theme for the reasoning behind is *commitment to teaching*. This theme means that they are dedicated to teaching regardless of the subject. In addition to these reasoning, the answers of the participants were also scrutinized discursively. Discourse analysis focused on two issues: time and agency. The analysis demonstrated that while thinking about their possible future selves, the participants based their reasons on their *present* situations first, and then *future* events. *Past* experiences had the least frequency. It seems that participants felt the need to explain the present situations first (especially at the beginning stages of practicum process) in order to form the basis for the future. Agency analysis showed that participants mostly focused on *themselves*, and then *teachers in general*, and the *students*, which are the major dynamics of any classroom settings. This outcome proves that the participants are well aware of the main actors within education frame and also how those actors influence each other.

If identity is considered to be "a key influencing factor on teachers' sense of purpose, self-efficacy, motivation, commitment, job satisfaction and effectiveness, then investigation of those factors which influence positively and negatively, the contexts in which these occur and the consequences for practice, is essential " (Day et al., 2006, p. 601). The present study gives insights about possible selves of pre-service language teachers with a touch on identity development aspects.

Studies with a larger group of participants may pave the way for grasping a better understanding of those aspects. Such studies focusing on possible selves enhance our knowledge of what "teaching" constitutes of and raise the standards of teaching to provide well designed contexts.

REFERENCES

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189.

Blackley, S., Bennett, D., & Sheffield, R. (2018). Pre-service teachers' articulation of their future selves. *Issues in Educational Research*, *28*(4), 849-869.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601-616.

Garcia, T., Lissi, M. R., Egan-Dowdy, K., Davila, C., Matula, J. S., & Harris, C. L. (1995). *Gender and ethnic differences in college students' academic possible selves*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, *25*(1), 99-125.

Hiver, P. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, *17*(2), 210-227.

Khan, M. R. (2015). Analyzing the relationship between L2 motivational selves and L2 achievement: A Saudi perspective. *International Journal of English Language Teaching*, *2*(1), 68.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, *21*(8), 899- 916.

Magid, M., & Chan, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: lessons from two motivational prog-

rammes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *6*(2), 113-125.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*(9), 954-969.

Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *16*(1), 49-62.

Nagamine, T. (2012). A metaphor analysis of preservice EFL teachers' beliefs regarding professional identity. *The Asian EFL Journal*, *14*(2), 141-171.

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC journal*, *47*(1), 5-23.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, *4*(1), 21-44.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, *9*(3), 213-238.

Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, *7*, 573.

32

ALMANCA BAŞARI ANLAMSIZLIK ÖLÇEĞİ'NİN (ABAÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yasemin Darancık[1]

1. GİRİŞ

Akademik başarının birçok değişken tarafından etkilendiği bilinmektedir. Örneğin zeka (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009), motivasyon (Acar ve Yaman, 2011), çalışma alışkanlığı (Subaşı, 2000), gelecek beklentisi (Şar, Işıklar, Aydoğan, 2012), kişilik özellikleri (Keskin ve Yapıcı, 2008), yabancılaşma (Sanberk, 2003) gibi bir takım değişkenlerin öğrenci başarısını etkilediğine dair ampirik bulgular mevcuttur. Yabancılaşma kavramı çok boyutlu olarak literatürde yer almaktadır. İlk olarak Seeman (1959) tarafından yabancılaşma; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş boyuta ayrılmıştır.

Bu araştırmada ise, yabancı dil eğitim-öğretimini olumsuz yönde etkilediği düşünülen yabancılaşmanın (Tezcan, 1983) alt boyutu olan anlamsızlık ele alınacaktır. Anlamsızlık, yabancı dil eğitiminde de büyük rol oynamaktadır. "[…] öğrencilerin psikolojik durumlarının dil öğrenmede büyük etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Chastain (1988) ve MacDonough'a (1986) göre zihinsel hazır olmanın ön koşulu duygusal hazırlık olarak ifade edilmektedir." (Doğan, 2008; Özer ve Korkmaz, 2016). Böylece anlamsızlık duygusu da, öğrenmeye ket vurmakta ve öğrenci, sözkonusu yabancı dili etkili öğrenememektedir.

Öğrencinin belirli olayları, durumları veya düzeni anlamsız görmesi kişinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. "Anlamsızlık, şimdi ile gelecek arasında bir ilişkinin kurulamamasını ifade etmektedir" (Manneheim, 1954, akt. Mau, 1992). Öğrencilerin okul yaşantılarını anlamlı bulmamaları, öğrencilik rolü ile benliği arasında ilişki kuramamaları ve okulun gelecek yaşantılarına herhangi bir katkıda

1 Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi

bulunamayacağına inanmaları anlamsızlık duygusunu yaşamalarında oldukça etkilidir (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015; Bayındır, 2002). "Öğrenciler bazen okuldaki etkinliklere niçin katılmaları gerektiğine ilişkin bir kuşkuya kapılabilirler. Bu tür öğrenciler, okuldaki etkinliklerde öğrendiklerinin gelecek yaşamlarına bir katkısı olacağı konusunda sınırlı bir ilişki algılamaktadırlar (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003)" (Çağlar, 2012). Frankl'a göre ise, anlamsızlık insan varoluşunun temel kaygılarından biridir (Gürses ve Kuruçay, 2018). Hâlbuki Yalom'un (2002) dediği gibi, insanın yaşamdaki en önemli görevlerinden biri yaşamı destekleyecek anlamlar yaratmaktır. Ancak yaşanan sosyal ve ekonomik sorunlar, üniversiteye giriş, eğitim ve işsizlik sorunlarından dolayı gençlerin geleceğe anlamsız bakmalarına ve bunun sonucunda istek ve motivasyonlarının düşmesiyle başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Diğer bir ifadeyle anlamsızlık öğrenmeyi; sonuç olarak da başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Yabancılaşmayı temel almış ve yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu içerisinde barındıran çalışmalar ile ilgili bir çok sayıda ölçme aracının olduğu görülmektedir (Kalkan ve Vural Batık, 2019; Aydın, Kaya ve Peker, 2015; Demirdağ ve Kalafat, 2015). Fakat bilindiği üzere tutum veya belli bir duygu durumunun özgül ölçülmesi gerektiğine dair kuramcılar hem fikirdiler (Anderson, 1991; Cohen ve Manion, 1994). Birçok araştırmada ölçümler genel olarak üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır (Şimşek ve Ataş-Akdemir, 2015; Çağlar, 2013). Yabancılaşma adı altında sınıf öğretmenliği öğrencilerine (Kaya ve Tümkaya, 2015), spor bilimler fakültesi öğrencilerine (Certel, Kozak, Bahadır, 2018) ve genel anlamda öğretmen adaylarına (Uşun ve Aslan Altan, 2017) yönelik, anlamsızlığı da içerisinde barındıran çalışmalar mevcuttur. Ancak doğrudan lisans düzeyinde Almanca eğitim-öğretimine ve sadece yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuna yönelik herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

Bu nedenle bu çalışmanın amacı gelecekte birer almanca öğretmeni olacak lisans öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen anlamsızlık boyutuna ilişkin bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilecek bu ölçek ile amaç, lisans öğrencilerin başarıya ilişkin anlamsızlıkların anlaşılmasını ve dolayısıyla da müdahalesini ön görerek başarıyı sağlamaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin (ABAÖ) güvenirlik ve madde analizi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 2018–2019 eğitim-öğretim yılının lisans düzeyinde eğitim gören 155 öğretmen adayından alınan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık sınıfı bu araştırmaya dahil edilmemiştir, çünkü hazırlık sınıfı öğrencileri hem Almanca bilgisi hem de öğretmenlikle ilgili alan bilgisi hakkında kendilerini değerlendirmeleri henüz mümkün görülmektedir. Bu nedenle de hazırlık sınıfının bu araştırmaya alınması uygun görülmemiş ve çizelge 1'de görüldüğü gibi sonuç olarak toplam 155 öğretmen adayı ile sözkonusu ölçek yürütülmüştür.

Çizelge 1. *Lisans Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Genel Dağılımı*

DEĞİŞKENLER f		
Sınıf	1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf	39 32 45 39
Cinsiyet	Kadın Erkek	123 32
Ağırlıklı Genel Not Ortalaması	Tüm sınıfların	2.78
Bu bölümü tercih sırası	Tün sınıfların	İlk Beşinci Tercih : %64 Sonraki Tercihler: %36

Çizelge 1'e göre dağılım incelendiğinde; görüşü alınan öğrencilerin %79'unun kadın, %21'inin erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubu; %25'i 1. sınıf, %21'i 2. sınıf, %29'u 3. sınıf ve %25'i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Aynı zamanda belirtilmesi gereken diğer bir konu da öğrencilerin %91'i birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi görmüş olmalarıdır. Bu nedenle öğrencilerin büyük bir bölümü anabilim dalında hazırlık okuyarak yoğun bir Almanca eğitimi görmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, yabancı dil öğretiminde okuyan gelecekte birer öğretmen adayı olacak öğrencilerin başarılarını etkileyen anlamsızlık duygularına

ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İlk olarak alan yazın taraması yapılarak madde havuzu hazırlanmıştır. Alanla ilgili farklı literatürler incelenmiş (Tuncer, 2011; Baltacı, Üngüren, Avsallı ve Demirel, 2012; Şanlı Kula ve Saraç, 2017; Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015; Erimez ve Gizir, 2013) ve anlamsızlık olarak tanımlanan düşünme tarzları Almanca başarıya adapte edilerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Madde havuzundaki ölçek maddeleri oluşturulurken benzer alandaki ölçekler de incelenmiştir (Kaya, 2018; İnan, İrez, Han Tosunoğlu ve Çakır, 2018). Çalışmada kullanılan ölçek hazırlanırken, soruların olabildiğince net ve kolay anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan ölçeğin maddelerinde uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Oluşturulan 35 maddelik madde havuzu, Almanca başarıya ilişkin anlamsızlık unsurunu yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzmanlar tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri alındıktan sonra 18 maddelik bir ölçek oluşmuştur. Faktör analizi sonucunda ise; ölçekten 11 madde çıkarılmış ve nihai ölçeğin maddeleri 7 olmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin geçerliliğini vurgulamak adına aynı zamanda Beck tarafından geliştirilen 'Umutsuzluk Ölçeği' de uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşadığı sosyal ve ekonomik sorunlar, anlamsızlıklar öğrencilerde aynı zamandan umutsuzluk duygusunu artırmaktadır. Bu anlamda bu çalışmada geliştirilen ölçeğin umutsuzluk ile bağlantılı olduğu düşünülüp, ölçeğin geçerliliği de ispatlanmış olacaktır (Yalçın ve Açıkgöz, 2014).

Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck Umutsuzluk Ölçeği kişinin yaşadığı umutsuzluk derecesini belirlemek amacıyla Beck ve Steer (1988) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin yanıtlanmasında; 'evet' veya 'hayır' olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır. Ölçekte bulunan 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18 ve 20'nci sorulara verilen yanıt evet ise 1 puan 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19'uncu sorulara verilen yanıt hayır ise 1 puan verilmektedir. 1, 6, 13, 15, 19'uncu maddeler gelecekle ilgili duyguları, 2, 3, 9, 11, 12, 16, 17, 20'nci maddeler motivasyon kaybını, 4, 7, 8, 14, 18'nci maddeler de gelecekle ilgili beklentileri ifade etmektedir. Alınan puanın yüksek olması bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğunu göstermektedir. Beck ve Steer (1988) denekleri şu şekilde sınıflandırmıştır: 0 ile 3 arası umutsuzluk tamamen yok, 4 ile 8 arası hafif umutsuzluk mevcut, 9 ile 14 arası orta seviyede umutsuzluk var ve 15 ile 20 arası ileri derecede umutsuzluk duygusu hakimdir (Duman vd. 2009; Şanlı Kula ve Saraç, 2017).

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizinin uygunluğunu tespit etmek ve örneklem sayısının yeterliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılarak incelenmiştir. İç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçüt bağıntı geçerlilik çalışması ise 'Beck Umutsuzluk Ölçeği' ile yapılmıştır. Veri analizi için SPSS 22.0 paket programı ve Amos programı kullanılmıştır.

Bulgular

Geçerlilik Çalışması

Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışmada uygulanan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Kaiser-MayerOlkin (KMO) değeri, örneklemin analize uygun olup olmadığını belirlemek adına hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda maddelerin KMO değeri 0.71 olarak bulunmuştur (bkz. Tablo 1). Elde edilen bu değeri Field (2005) iyi olarak değerlendirmektedir. Sözkonusu test bulgularının anlamlı olması, faktör analizi için örneklemin büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

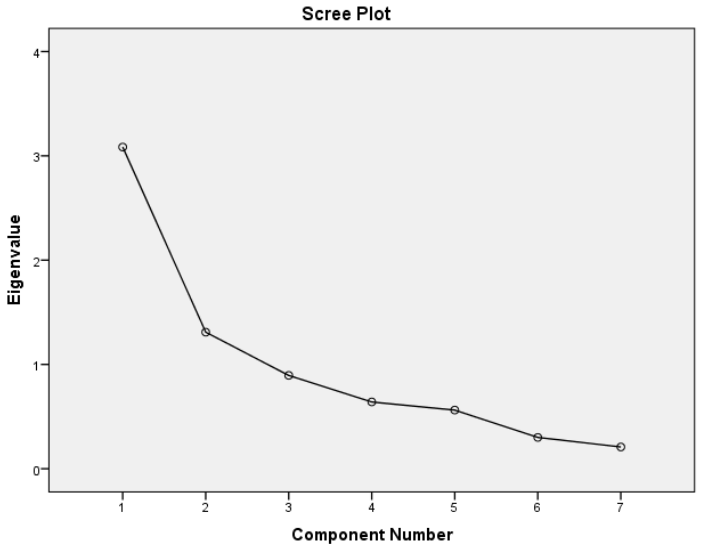
Barlett testi ise, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini, yani korelasyon matrisinin anlamlılığını ölçen istatistiksel bir yöntemdir. Barlett testin uygulanmasından sonra, tablo 1'de açıklanmak üzere ilgili çalışmada yapılan analiz sonucunun anlamlı olduğu ($\chi 2$=378,145; $p<0.01$) görülmektedir. Bu, değişenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmekte ve dolayısıyla faktör analizi uygun koşulların olduğunu göstermektedir.

Tablo1*: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değişkenler arası ölçüm değeri ve Barlett-Test sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin	**0,708**
Barlett-Test Sonucu Yaklaşık Ki Kare	**378,145**
Serbestlik Derecesi	**21**
Anlamlılık Düzeyi	**,000**

P<0.01

Bileşenlerin belirlenmesinde öncelikle çizgi grafiği (scree plot) incelenmiştir. Çizgi grafiğinin sonucu, bileşenlerin öz değerleri ile uyumlu bir örüntü ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bileşenlerin öz değerlerinin yanı sıra özellikle her bir bileşenin açıkladığı varyans yüzdesi bileşenlerin belirlenmesi üzerinde rol oynamıştır. Bu ölçütler doğrultusunda hem çizgi grafiği hem de bileşenler için hesaplanan öz değerler, ölçülmek istenilen yapının iki faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 1: *Ölçeğin faktör öz değerlerine ait çizgi grafiği*

Ölçek için oluşturulan madde havuzu, ilk başta 18 maddeden oluşmaktaydı ve ilk faktör analizi 18 madde ile yapılmıştır, ancak aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle maddelerin faktör yükü değerinin 0.50 veya üzerinde bir değer gösteriyor olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Buna göre faktör yükü bu değerin altında olan maddeler, madde havuzundan çıkartılmıştır. Varimax dikey döndürme tekniği aracılığıyla bileşenler veya faktörler belirginleştirmeye çalışılmıştır. Döndürme işlemi neticesinde aynı anda iki faktör altında konumlanmış maddeler için 0.30 veya üzerinde faktör yükü farkının olması şartı aranmıştır. Bu ölçüte uymayan maddeler de madde havuzundan çıkartılmıştır. Yukarıda değinilen ölçütler doğrultusunda ölçeğin güvenirliğini

düşürebilecek maddeler, ölçek dışında tutularak açımlayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Bu analiz neticesinde toplam 7 madde ve iki bileşenli yapıya ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları her iki bileşenin toplam varyansı %62,8 düzeyinde açıkladığını göstermektedir. Birinci bileşen bu varyansın %44,1'ini açıklarken, ikinci bileşen %18,7'sini açıklamıştır. Açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 aralığında olması çok faktörlü desenlerde yeterli olarak görülmektedir (Tavşancıl, 2014). Buna göre bu çalışmada ulaşılmış olan bulgular bu yeterlilik şartının karşılanıyor olduğunu göstermektedir. Ölçekteki 1. faktör 'Şimdi Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlığı' (SABA), 2. faktör ise 'Gelecek Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlığı' (GABA) olarak adlandırılmıştır. Faktör 1 altında 5, 6, 7, 13 nolu maddeler toplanırken; 2, 3, 4 nolu maddeler faktör 2 altında yer almıştır. Elde edilen bulgular tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: *Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin faktör deseni*

	Madde No	Ölçek Maddeleri	VarimaxDödürme Sonrası Faktörlerin Yük Değeri	
			1	2
Şimdi Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık	5	Bazı derslerin fazla olduğunu düşünüyorum	.799	
	6	Bölümde bazı derslerde fazla ayrıntıya girildiğini düşünüyorum.	.803	
	7	Fakültedeki derslerimizden bazıları Öğretmenlik Sınavında (KPSS) sorulmayacağı için önemsemiyorum.	.759	
	13	İsteyerek bu bölümü okumuyorum sadece gelecekte bir mesleğim olsun diye okuyorum.	.500	
	Açıkladığı Varyans Oranı %		**44.1**	
	Açıkladığı Cronbach Alfa Değeri		**.72**	
Gelecek Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık	2	Alanımda Öğretmenlik için fazla kadro açılmayacağından endişeleniyorum.		.848
	3	Fazla kadro açılmaması benim derslere karşı motivasyonumu azaltmaktadır.		.822
	4	Gelecek kaygısından dolayı derslere kendimi veremiyorum.		.724
	Açıkladığı Varyans Oranı %			**18.7**
	Açıkladığı Cronbach Alfa Değeri			**.77**
	Açıklanan Toplam Varyans Oranı %		**62.8**	
	Toplam Cronbach Alfa Değeri		**0.78**	

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinden sonra elde edilen 7 madde ve iki faktörlü yapı için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, belirlenen faktörler arasında yeterli ilişkinin olup olmadığını sınamak için kullanılır.

Bu çalışmada ortaya konulan DFA sonuçları AMOS programı kullanılarak ortaya çıkmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan uyum indeksleri, test edilen ölçeğin yeterliğini ortaya koymaktadır. Test edilen ölçeğin yeterliliğini gösteren uyum indeksleri, yalınlık uyum indeksleri, kesin uyum indeksleri ve karşılaştırmalı veya artımlı uyum indeksleri şeklinde üç kategoride değerlendirilmektedir. Her kategorinin kendine özgü uyum indeksleri bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri çok iyi çıksa bile uyum indeksleri normal değerleri yakalayamayabilir. "Bu uyum indeksleri $\chi 2$, $\chi 2$ /sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR gibi ölçümlerdir. Uyum indeksleri çok çeşitlidir fakat bu uyum indekslerinden hangilerinin standart kabul edileceği hakkında tam bir uzlaşı olmadığı bildirilmektedir" (Çapık, 2014; Munro 2005). Bu çalışmada kullanılan uyum indeksi değerleri Tablo 3'te sunulmuştur (Kline, 2011).

Tablo 3: Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin uyum indeksi ve sınır değerleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum değerleri	Kabul edilebilir uyum değerleri	DFA'nın elde edilen uyum indeksi değerleri	Sonuç
CMIN/DF	$0 \leq \chi 2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi 2 /sd \leq 5$	1.5	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$90 \leq CFI \leq .95$	98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	95	Mükemmel
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.10	Kabul edilebilir
RMSEA	$00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.06	Kabul edilebilir
SRMR	$00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.05	Mükemmel
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.97	Mükemmel

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan uyum indeksleri, Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin sonuçları incelendiğinde yeterli olduğu görülmektedir.

Güvenirlik ve Madde Analizi

Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Tablo 4'te ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonları ile birlikte sunulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan 7 maddelik ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 'Şimdi Yönelimli Almanca Başarı anlamsızlık' (SABA) adlı faktör 1 için 0.72, 'Gelecek Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık' (GABA) adlı faktör 2 için 0.77 olup tüm faktörler için 0.78 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısının 0-0.40 arasında olması ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40- 0.60 arasında olması düşük güvenirlikte olduğu, 0.60-0.80 arasında seyretmesi güvenilir bir ölçek olduğu; 1'e yakın olması ise ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek derecede olduğu anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2014 ve Alpar, 2014). Bu değerlere göre, tablo 4'te görüldüğü üzere madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach alfa değerinin yüksek olması ölçekteki maddelerin iç tutarlığının da yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki maddelerin tümünün yeterli ayırt edicilikte olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Almanca Başarı Anlamsızlık ölçeğinin madde analizi

	Madde No	**Alt Ölçek Toplamı ile Korelasyonu**	**ABAÖ Toplam Puanı ile Korelasyonu**
Faktör 1 (SABA)	5	.81	.74
	6	.82	.73
	7	.74	.61
	13	.59	.51
Faktör 2 (GABA)	2	.70	.45
	3	.93	.80
	4	.85	.72

Tablo 4'da görüldüğü üzere alt boyutları ile 'Şimdi yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık' faktörün altında yer alan 4 maddenin yük değerinin .59 ile .82 aralığında, 'Gelecek yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık' faktörün altında yer alan 3 maddenin yük değerinin .70 ile .93 aralığında olduğu görülmektedir. Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin toplam boyut ile 'Şimdi yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık' faktörün altında yer alan 4 maddenin yük değerinin .51 ile .74 aralığında, 'Gelecek yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık' faktörün altında yer alan 3 maddenin yük değerinin .45 ile .80 aralığında olduğu görülmektedir.

Korelasyonların yüksek ve anlamlı olması bu iki faktörün 'Almanca Başarı Anlamsızlık' yapısının alt faktörleri olduğunu göstermektedir.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

ABAÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerlik açısından Beck Umutsuzluk Ölçekleri ile olan ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, ABAÖ umutsuzluk (r=.52) gelecekle ilgili duygu (r=39), motivasyon kaybı (r=.47) ve gelecekle ilgili beklentiler (r=.52) ile .01 düzeyinde olumlu yönde anlamlı ilişki göstermektedir. (bkz. Tablo 5)

Tablo 5. Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeğinin ve iki alt faktörünün Beck Umutsuzluk Ölçeği ile olan Korelasyonu

	ABAÖ	SABA	GABA
Beck-Umutsuzluk	.52**	.42**	.46**
Beck-Gelecekle ilgili Duygular	.39**	.39**	.33**
Beck-Motivasyon Kaybı	.47**	.39**	.39**
Beck-Gelecekle ilgili Beklentiler	.52**	.39**	.49**

'Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nden alınan puan 'Beck Umutsuzluk Ölçeği' ve alt ölçekleri ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. ABAÖ, Beck Umutsuzluk Ölçeği ile .52, alt faktörleri olan 'Beck Gelecekle ilgili Duygular'la .39, 'Beck Motivasyon Kaybı' ile .47 ve 'Beck Gelecekle ilgili Beklentiler' .52 oranında ilişki katsayısı ortaya koymaktadır. 'Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin 1. alt faktörü olan 'Şimdi yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ile .42, alt faktörleri olan 'Beck Gelecekle ilgili Duygular'la .39, 'Beck Motivasyon Kaybı' ile .39 ve 'Beck Gelecekle ilgili Beklentiler' .39 oranında ilişki katsayısı ortaya koymaktadır. 'Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin 2. alt faktörü olan 'Gelecek yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği ise, Beck Umutsuzluk Ölçeği ile .46, alt faktörleri olan 'Beck Gelecekle ilgili Duygular'la .33, 'Beck Motivasyon Kaybı' ile .39 ve 'Beck Gelecekle ilgili Beklentiler' .49 oranında ilişki katsayısı ortaya koymaktadır.

Ölçeğin Puanlanması

Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nde 7 madde bulunmaktadır. Ölçekte 5'li Likert tipi soru kalıbı kullanılmıştır. Ölçek, 'Şimdi Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık'

(SABA) ve 'Gelecek Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık' (GABA) olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Maddelerin yanıtlama biçimi '(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum' şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'dir. Puanın yüksek olması anlamsızlık yaşandığını, puanın düşük olması ise anlamsızlık yaşanmadığını ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Anlamsızlık, eğitim ve öğretimin her alanında başarıyı olumsuz etkilemektedir. Hayata anlamlı bakan kişiler, zor görevlerle karşılaştıklarında daha mücadeleci olmakta, daha istekli ve başarılı bir performans sergilemektedirler.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğretmen adaylarının Almanca derslerindeki başarılarını etkileyen anlamsızlık derecelerini belirlemek amacıyla, kullanılabilecek bir ölçeğin geliştirme süreci aktarılmıştır. Geliştirilen bu ölçek Almanca öğretmen adaylarının geleceğe yönelik anlamsızlık düzeylerinin belirlenmesinin, Almanca öğretmen yetiştirme programlarının Almancanın daha verimli geçerek başarı açısından geliştirilmesi konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde; ilk olarak yazın taraması sonucunda 18 maddelik ölçme aracı hazırlanmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Uygun olmayan maddeler çıkartıldıktan sonra 7 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçek, Almanca öğretmen adaylarından oluşan 155 kişilik çalışma grubuna uygulanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve yapı geçerliliğini sınamak için de doğrulayıcı faktör analizi ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizin sonucunda, iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. 7 maddeden oluşan ölçeğin, 5. 6. 7. 13 maddeleri "Şimdi Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık (SABA)" olarak adlandırılan birinci faktörün altında; 2 3. 4 maddeleri ise "Gelecek Yönelimli Almanca Başarı Anlamsızlık (GABA)" olarak adlandırılan ikinci faktörün altında yer almıştır. Ölçeğin 7 madde ile iki faktörün açıkladığı toplam varyansı % 62,8'dir. Varimax döndürme sonucunda maddelerin faktör yük değerleri .50 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanı ile maddeler arasında ve toplam puan ile alt ölçekler arasında yeterli düzeyde korelasyon ilişkisi olduğu görülmüştür.

AFA ile ulaşılan 7 maddeden ve iki faktörden oluşan modelin geçerliğini doğrulamak için DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinden elde edilen bulgular ve hesaplanan uyum indeksleri Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nden (ABAÖ) elde edilen verilerin iki faktör altında toplanan 7 maddeden oluşan model ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirliği için elde edilen Cronbach alfa değerleri tüm faktörler için 0.78 olarak bulunmuştur. 0,8 ve üzerinde çıkan Cronbach alfa katsayısı ölçekteki tüm maddelerin güvenilir ve aynı zamanda ölçeğin iç tutarlılığının da olduğu anlamına gelmektedir (Ho, 2006).

Sonuç olarak "Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği" (ABAÖ), öğretmen adaylarının Almanca başarısının anlamsızlık ile örtüştüğünün tespiti için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Bu çalışma; eğitim-öğretim kurumlarında görev alacak öğretmen adaylarının, eğitimleri devam ettiği süre içerisinde; anlamsızlık düzeylerinin ortaya konulup gerekli önlemlerin alınması ve gelecek ile ilgili anlamsızlıklarının dersteki başarılarını da etkilediği düşünüldüğünden, bu bakış açısının giderilmesine ve azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması açısından önem taşımaktadır

Kaynakça

Acar, B., Yaman, M. (2011). Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgi Ve Bilgi Düzeylerine Etkisi (TheEffects Of Context-BasedLearnıng On Students' Levels Of Knowledge AndInterest). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education) 40: 01-10 [2011]

Alpar, R. (2014). Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Anderson, L.W. (1991) *"Tutumların Ölçülmesi"*. Çev. Nükhet Çıkrıkçı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24, 1: 241-250.

Aydın, C., Kaya, M., Peker, H. (2015). Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2015, Sayı: 38, Ss. 39-55

Ayık, A. & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Okul Yaşam Kalitesi Ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(4), 429-452

Baltacı, F.,Üngüren, E., Avsallı H. Ve Demirel O. N. (2012). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetlerinin Ve Geleceğe Yönelik Bakış Açıların Belirlemesine Yönelik Bir Araştırma. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi International Journal Of Alanya Faculty Of Business. Yıl:2012, C:4, S:1, S.17-25 Year:2012, Vol:4, No:1, S. 17-25

Bayındır, B. (2002). Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Beck, A. T. AndSteer, R. A. (1988). *Manual ForTheBeckHopelessnessScale*. Psychological Corporation, San Antonio TX.

Brown, M.R.,Higgins, K.,AndPaulsen, K. (2003). AdolescentAlienation: What İs İt AndWhat Can Educators Do About İt? Intervention İn School AndClinic. 39 (1), 3-9.

Certel, Z , Kozak, M , Bahadır, Z . (2018). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23 (4) , 269-281 .Retrievedfromhttps://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/39519/450769

Chastain, K. (1988). Developing Second Language Skills: TheorytoPractice (rev.ed.). San Diego: HarcourtBraceJovanovich, p.122

Cohen, L. Ve Manion, L. (1994). ResearchMethods İn Education (4th Edition). London – New York: Routledge.

Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin (ÖYÖ) Geliştirilmesi [Development Of TheStudentAlienationScale (SAS)]. EducationAndScience, 37 (166), 195-205

Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1497-1513.

Çapık, C. (2014). Derleme Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 2014;17:3

Demirdağ, S., Kalafat, S. (2015). Meaning İn Life Questionnaire (MLQ): TheStudy Of Adaptation ToTurkish, ValidityAndReliability. İnönü UniversityJournal Of TheFaculty Of EducationVol 16, No 2, 2015 Pp. 83-95 DOI: 10.17679/İuefd.16250801

Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. Dil Dergisi, 139, 48-67.

Duman, S.,Taşğın, Ö. Ve Özdağ, S. (2009). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 11 (3), 27-32.

Engin, A.O., Özen, Ş., Bayoğlu V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler (SomeBasingVariablesInfluencingTheStudents' School Learning Sucesses). Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal Of TheInstitute Of SocialSciences Sayı Number 3, Bahar Spring 2009, 125-156

Erimez, C. &Gizir, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 13-26.

Field, A. (2005). DiscoveringStatistics Using SPSS. Sage Publications.

Gürses, İ. ve Kuruçay, Y. (2018). Ergenlerde Anlamsızlık İle İlgili Problemlere Dinin Etkisi Üzerine Değerlendirmeler. İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar 2018 / 9(1) 87-111

Ho, R. (2006). Handbook of univariateandmultivariatedataanalysisandinterpretationwith SPSS. CRC Press.

İnan, S.;İrez, S.; Han Tosunoğlu, Ç. Ve Çakır, M. (2018). Evrim Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 8, Sayı 2, 241-260ISSN: 2146-071X

Kalkan, M., Vural Batık, M. (2019). Öğrenilmiş Anlamsızlık Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması LearnedMeaninglessnessScale: A Study Of ValıdıtyAndRelıabılıty. Elektronik Sosyal Bilimler

Dergisi. www.esosder.org. Electronic Journal Of SocialSciences. ISSN:1304–0278.Ekim/October(2019) - Cilt/Volume:18 - Sayı/Issue:72, (1713-1723)

Kaya, F.,&Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *14*(1), 747-771. Retrievedfrom https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4328

Kaya, İ. (2018). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) Geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Mersin UniversityJournal Of TheFaculty Of Education"-Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018; 14(3): 1082-1098" Araştırma Makalesi / DOI: 10.17860/Mersinefd.435605

Kesin, H.K., Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 1 (1), 20-32

Kline, R.B. (2011). *PrinciplesAndPractice Of StructuralEquationModeling.* New York: TheGuilfordPress.

Mau, R.Y.(1992). TheValidityAndDevolution Of A Concept: StudentAlienation. Adolescence, 27 (107), ERIC: EJ451214.

McDonough, S.H. (1986). Psychology in Foreign Language Teaching. London: UnwinHyman., p.148.

Munro BH. Statistical MethodsForHealthCareResearch. Philadelphia: Lippincott Williams &Wilkins; 2005. P.351-76.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. EKEV Akademi Dergisi, 20 (67), 59-84

Polat, M.,Dilekmen, M., Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir Chaıd analizi incelemesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 4, 214-232.

Sanberk, İ., (2003), Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Seeman M. (1959) "On theMeaning of Alienation", AmericanSociologicalReview; 24(6): 783-791.

Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı Ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. Eğitim Ve Bilim, 4, 117

Şanlı Kula, K. Ve Saraç, T. (2017). Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kaygı Ve Umutsuzluklarının İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 26, Sayı 2, 2017, Sayfa 14-29

Şar, A. H., Işıklar, A., Aydoğan, İ. (2012). Atama Bekleyen Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumunu Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi. TheExamınatıon Of VarıablesThatPredıctLıfeSatısfactıon Of TeacherCandıdatesWaıtıngForAssıgnment. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, 257-271

Şimşek, H. & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. CurrentResearch in Education, 1 (1), 1-12.

Tavşancıl, E. (2014). Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tezcan, M. (1983). Eğitimde Yabancılaşma, AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(1), Ankara

Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim Gençliğinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. TurkishStudies- International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureAndHistory Of TurkishOrTurkic Volume 6/2 Spring 2011, P. 935-948.

Uşun, S., ve Aslan Altan, B. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitime YabancılaşmaDurumlarınınEğitim Programları çerçevesinde İncelenmesi. Electronic TurkishStudies, 12(33).99-114

Yalçın, S. Ve Açıkgöz, İ. (2014). Sağlık Bilimleri Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (26), 259-270.

Yalom, I. D. (2002). Bağışlanan Terapi. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

a

VOL. IV

Schriften zur Sprache und Literatur

Mit diesem Band der jährlichen Buchreihe “Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları” möchten wir einerseits die Arbeiten von erfahrenen Wissenschaftlern bzw. Lehrkräften erreichbar machen, andererseits zielen wir darauf ab, NachwuchswissenschaftlerInnen zur Hervorbringung wissenschaftlicher Texte zu inspirieren. In diesem Sinne möchten wir besonders die Beiträge der Masterstudenten und Doktoranden hervorheben, die ihre in den Lehrveranstaltungen und Seminaren erworbenen Kenntnisse mit ihrer Erzeugungskraft verbunden und veranschaulicht haben. Die Arbeiten anderer, an verschiedenen Universitäten tätiger Lehrkräfte sind für solche, die sich mit verschiedenen Disziplinen wie Linguistik, Literatur, Literaturwissenschaft, Übersetzungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Sozilinguistik, Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik beschäftigen, wegweisend. Wegweisend in dem Sinne, dass sie vielfältig sind und eine reiche Palette neuer Gesichts- bzw. Standpunkte aufweisen. Die Beiträge stammen nicht nur aus dem Bereich der Germanistik im weitesten Sinne; unser Band enthält auch Arbeiten, die sich – wenn auch indirekt – auf die Anglistik, Arabistik und Turkologie beziehen. Durch diese Vielfalt wird ein großer Leserkreis erreicht, der eine lange Reise in wissenschaftliche Nachbardisziplinen unternehmen und somit mehrere Themen abschmecken kann.

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

ISBN 978-1-912503-79-7

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

VOL. IV

Schriften zur Sprache und Literatur