

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR V

Realismus Primärliteratur Synekdoche Rainer Maria Rilke Ellipse Draußen vor Der Tür Kreuzzüge Siddharth
Adverb Deismus Imperativsatz Nationalliteratur Charles Darwin Affix Sekundärliteratur Erich Kästner Chr
Morphologie Wilhelm Tell Paradigma Günter Grass Trivalliteratur Klimax Friedrich Schiller Parole Lehrgedicht
Plusquamperfekt Phon Stilleste Blau Blume Gradpartikel Belletristik Gloss traditionelle Grammatik
Konjunktion Figurenkonstellation Alfred Döblin Fragment Empfänger Anna Seghers Protagonist Stoff Red
Thema Arbiträr Nikolai Trubetzkoy Motiv Leitmotiv Fiktion Positivismus Performanz Hermeneutik Wort
Verkeimant Rezeptionsästhetik Synchronie Literarische Gattung Fremdsprachenunterricht Prosodie Ep
Konstituentengrammatik Lyrik Kohäsion Drama Heinrich Böll Sprichwort Frequenz Aphorismus Noam Chomsky
Semiotisierung Fabel Syntagma Parabel Hypotaxe Unterrichtsphasen Sage William Labov Legende Patrick
Märchen Satzlehre Witz Subjekt Anekdote Essay Roman Jakobson Kalendergeschichte Kurzgeschichte D
Volkesbuch Bertolt Brecht Epos Eigennamen Novelle Paul Celan Roman Ode Personalpronomen Hymne Nachkrieg
Elegie Verstand Übungsformen Sonett Rezeption Ballade Konkrete Poesie Zirkumposition Figurengedicht Komödi
Sitzform Klassisches Theater Onomatopoesie Die drei Einheiten Metapher Konzessivsätze Handlungsverlauf
Theater Metonymie Vortragsformen Verfremdungseffekt Ingeborg Bachmann Neologismus Katharsis Der Gute M
Sezuan Absurdes Theater Ironie Bürgerliches Trauerspiel Gattungsnamen Schwank Mittelalter Lehn
Sprachwissenschaft Latein Minnesang Heldenepos Renaissance Humanismus Reformation Wolfgang
Bibelübersetzung Ulrich von Hutten Erasmus Sebastian Brant Barock Johann Sebastian Bach Emblematik
Gryphus Sekundärliteratur Martin Opitz Präfiglierung Antithetik Immanuel Kant Gotthold Ephraim Lessing Au
Kognitivismus Christoph Martin Wieland Johann Wolfgang Goethe Prometheus Die Leiden Des jungen Werthers G
Michael Kohlhaas Wilhelm Meisters Lehrjahre Novalis Ludwig Tieck Fehlertoleranz Jakob Grimm und Wilhelm
Biedermeier Wiener Kongress Numerus Woyzeck Geschlechtswort Vormärz Heinrich Heine Wilhelm Raabe F
Theodor Fontane Theodor Storm Gottfried Keller Tätigkeitsverben Ludwig Feuerbach Gerhart Hauptmann St
Naturalismus Arbeiterbewegung Umgangssprache Stefan George Frontalunterricht Thomas Mann Express
Wahnsinn Menschheitsdämmerung Franz Kafka Babbeln Ästhetik Der Hässlichkeit Robert Musil Hermann H

Herausgeber:

Tahir Balcı

Ali Osman Öztürk

Munise Aksöz



SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR V

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI V

HERAUSGEBER:

Prof. Dr. Tahir BALCI

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

Prof. Dr. Munise AKSÖZ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Mayıs 2021

ISBN: 978-605-196-615-1
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR V
DİL VE EDEBİYAT YAZILARI V




Herausgeber
Tahir BALCI
Ali Osman ÖZTÜRK
Munise AKSÖZ

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

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. M. Muzaffer Cad. | Alemdar Mah. Çatalçeşme Sk.
No:41/1 - Meram/Konya | No:42/2 Çağaloğlu/İstanbul
Tel: 0332 353 62 65 - 66 | Tel: 0212 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

   / cizgikitabevi

INHALTSVERZEICHNIS

<i>VORWORT</i>	1
<i>FUSSBALLLINGUISTIK? EINSPRUCH GEGEN DEN WIRRWARR IN DER BEGRIFFLICHKEIT DER ANGEWANDTEN LINGUISTIK</i> Tahir Balcı	2
<i>ALMANYA'DAKİ TÜRK PAZARCILARIN DİLİ VE MANİPÜLASYON</i> Tahir Balcı	9
<i>DIE WORTBILDUNG IM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN. EINE MORPHOLOGISCHE ANALYSE ZU DER NIVEAUSTUFE A2</i> Sibel Tuna / Handan Köksal	15
<i>ALMANYA TÜRKÜLERİNE YANSIYAN DİL VE EĞİTİM SORUNLARI</i> Ali Osman Öztürk / Derya Canbolat.....	27
<i>EIN HOMONYMES MORPH IM DEUTSCHEN: ZU SOWIE DESSEN ERSCHEINUNGSFORMEN ALS MORPHEM</i> Özge Sinem İmrağ	47
<i>TEZ YAZIM KILAVUZLARINDAKİ BİÇİMSEL KURALLARA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ</i> Furkan Koca / Handan Köksal.....	56
<i>A SEMANTIC COMPARISON OF SOME KINDS OF ADJECTIVES: SAMPLES FROM KURDISH, ENGLISH AND TURKISH</i> Mehmet Veysi Babayiğit	67
<i>INVESTIGATING THE PERCEPTIONS OF KNL (KURDISH AS A NATIVE LANGUAGE) AND EFL (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE) LEARNERS TOWARDS DISTANCE LEARNING IN ONLINE KURDISH AND ENGLISH CLASSES</i> Mehmet Veysi Babayiğit	76
<i>MEHMET KILIÇ'IN "ANA" ADLI ROMANI VE YENİ BİR DÜNYA DÜZENİ</i> Dursun Zengin	89
<i>GÖÇMENİN İÇ ACILARI BAĞLAMINDA "ÜÇ ŞEKERLİ DEMLİ ÇAY"</i> Meryem Nakiboğlu.....	100
<i>PARADIGMENWECHSEL IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR AM BEISPIEL DES KINDERROMANS DIE LIEBE FAMILIE VON KIRSTEN BOIE</i> Halime Yeşilyurt.....	123

<i>ALOIS HOTSCHNIG 'İN BELKİ BU DEFA, BELKİ ŞİMDİ ADLI UZUN ÖYKÜSÜNDE YABANCILAŞMA KAVRAMI</i> Şenay Kırgız	132
<i>MICHAEL ENDE'NİN "AYIÇIK İLE HAYVANLAR" ADLI ESERİNDE FABL TÜRÜ BAĞLAMINDA HAYVAN STEREOTİPLERİ VE ANTROPOMORFİZM KAVRAMLARININ ANALİZİ</i> Kadir Albayrak	151
<i>SOYKIRIM EDEBİYATININ GELİŞİMİ</i> Bülent Kırmızı	162
<i>EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN İNSAN GELİŞİMİNE ETKİSİ</i> Bülent Kırmızı	170
<i>GRUPLA DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE YABANCI DİLDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ</i> Munise Aksöz	177
<i>YABANCI DİL EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDE ÇEVİRİMİÇİ DERSLERİN ÖĞRENCİLERE OLUMLU YA DA OLUMSUZ ETKİSİ</i> Munise Aksöz	189
<i>Ç.Ü. EĞİTİM FAKÜLTESİ ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ</i> Yasemin Darancık	200
<i>SPRACHBILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG: EINE ANALYSE UND UNTERSUCHUNG ZU DLL 16 DES WEITERBILDUNGSPROGRAMMS DEUTSCH LEHREN LERNEN</i> Sibel Ocak / Mukadder Seyhan Yücel	214
<i>LERNSPIELAPPS - POTENTIALE FÜR DIE ERWEITERUNG UND VERFESTIGUNG DES DEUTSCHEN WORTSCHATZES: EINE AKTIONSFORSCHUNG</i> Harun Göçerler / Mukadder Seyhan Yücel	235
<i>YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE PARTİKELLERİN (EDATLARIN) KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ</i> Erdoğan Yücel	259
<i>YABANCI DİL DERSLERİNDE ÇALIŞMA VE SINIF İÇİ ETKİLEŞİM ŞEKİLLERİ</i> Hasan Yılmaz	269
<i>KOGNITIV ORIENTIERTE WORTSCHATZARBEIT IM DAF-UNTERRICHT: EIN PHRASEODIDAKTISCHER VORSCHLAG</i> Yeşim Karadavut	279

<i>BILINGUALE KINDERGÄRTEN ALS ALTERNATIVE GEGEN FREMDSPRACHLICHE BILDUNGSPROBLEME IN DER TÜRKEI</i> Rukiye Öz / Osman Aslan	289
<i>MÜZİĞİN ALMAN DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ VE ETKİSİ</i> Erdal Kaçar	301
<i>EFL TEACHERS' PERCEPTIONS ON E-TEACHERS' ROLES IN ONLINE TEACHING</i> Bilge Deniz Çankaya / Gülşah Öz / Hacer Kaçar	315
<i>DEĞİŞEN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ: DİL ÖĞRENME ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEYEN YAKLAŞIMLAR</i> Yunus Emre Sarı	330
<i>REHBERLİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI</i> Zekeriya Aksoy / Umut Balcı	344
<i>BELLİ BİR HEDEF KİTLEYİ ESAS ALMAYAN ALMANCA DERS KİTAPLARI İLE TÜRLERE YÖNELİK HAZIRLANMIŞ DERS KİTAPLARINDA “YEME- İÇME”</i> Nihat Yavuz	358

VORWORT

Es ist für uns eine große Freude, das fünfte Buch der Reihe „Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları“ herausgeben zu können. Wie die einstigen Editionen enthält auch dieses Buch überwiegend fremdsprachendidaktische, linguistische oder literaturwissenschaftliche Beiträge von jungen bzw. sehr erfahrenen Wissenschaftler*innen – vor allem von Germanist*innen -, die an verschiedenen türkischen Universitäten als Akademiker*innen forschen und lehren. Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Y. Karadavut, die im türkischen Konsulat in Hamburg tätig ist.

Die meisten Beiträge sind angewandte Arbeiten, die Theorie und Praxis, Fachwissen und Fachkönnen bzw. Facherfahrung geschickt und wirkungsvoll verbinden. Der Entstehungsprozess dieses Buches ging mit vielen Problemen einher, die mit der Pandemie zu tun haben. Trotzdem haben sich die Autor*innen der Beiträge große Mühe gegeben, die für das Buch versprochenen Arbeiten zu verfassen. Einige Beiträge weisen in diesem Sinne auf die Schwierigkeiten beim Lernen und Lehren hin, die auf die Pandemie zurückgehen. Ohne die einzelnen Beiträge aller Kolleg*innen hier zu erwähnen, möchte ich die Leser*innen auf das Inhaltsverzeichnis aufmerksam machen. Ich glaube, dass jede/r etwas entdecken wird, von dem sie/er sich angesprochen fühlt.

Hiermit bedanke ich mich bei allen Autor*innen, die trotz allen ungünstigen Umständen durch qualitativ und quantitativ reichhaltige Forschungen und deren Ergebnisse ihre Hingabe- und Leistungsfähigkeit nachgewiesen haben.

Prof. Dr. Tahir BALCI

FUSSBALLLINGUISTIK? EINSPRUCH GEGEN DEN WIRRWARR IN DER BEGRIFFLICHKEIT DER ANGEWANDTEN LINGUISTIK

Prof. Dr. Tahir Balci
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
thbalcii@gmail.com

1. EINFÜHRENDES

Die Entstehung dieser Miszelle geht darauf zurück, dass in den letzten Jahren viele sog. Bindestrich-Linguistiken¹ “erfunden” werden, die der Angewandten Linguistik untergeordnet werden. Das Prädikat “erfinden” verwende ich hier ganz bewusst, da es polysem ist und ich dadurch einerseits die Entwicklung von etwas Neuem durch eine Forschungsarbeit unterstütze, andererseits der Ansicht bin, dass dieser Begriff inhaltlich und formal unhaltbar ist und den linguistischen Gegebenheiten zuwiderläuft.

Im Internet gibt es die Webseite “Fußballlinguistik”², die a) Informationen zum Thema Fußball präsentiert, b) Korpora von internetbasierten schriftlichen und auch transkribierten mündlichen Texten aus der Fußballberichterstattung in annotierter Form anbietet – wobei die Belege mit jeweiligen Originalquellen verlinkt werden –, und c) insbesondere Gastbeiträge von Nachwuchswissenschaftlern fördert, die die sprachwissenschaftlichen Forschungsergebnisse ihrer Seminar- oder Abschlussarbeiten bzw. Qualifikationsschriften publik machen wollen.³

Als Erfinder bzw. Vorreiter des Begriffs “Fußballlinguistik” gilt Dr. Simon Meier von der Technischen Universität zu Berlin, der seit etwa sechs Jahren diesen Begriff durch seine wissenschaftlichen Arbeiten zu ergründen und durchzusetzen versucht bzw. den Zusammenhang zwischen „Fußball – Sprache“ wissenschaftlich analysiert und anscheinend sich selbst als Fußballlinguist betrachtet. Dementsprechend lässt er sich „Fußballlinguist“ nennen. So ist “Fußballlinguist Simon Meier: „Die Rede von Männerfußball ist unerträglich“ der Titel eines Presseberichts von Arne Steinberg.⁴

Über seinem o. e. Weblog (fussballlinguistik.de) listet S. Meier Leute auf, die er als Fußballlinguisten klassifiziert. Hierzu gehören a) der Stefan Hauser, der das

¹ Mir ist bewusst, dass “die Linguistik” nur im Singular gebraucht wird. Durch die Pluralform miserabel klingende Verwendung “Bindestrich-Linguistiken“ oder „Angewandte Linguistiken“ möchte ich einerseits auf den Wirrwarr und die Unachtsamkeit in/bei der linguistischen Begriffsbildung, andererseits auf die Arten oder Subformen der Angewandten Linguistik aufmerksam machen.

² <https://fussballlinguistik.de/> (Abgerufen am 23.01.2021).

³ Siehe: <https://fussballlinguistik.de/fussballlinguistik-2/> (Abgerufen am 23.01.2021).

⁴ <https://effzeh.com/fussballlinguist-simon-meier-die-rede-von-maennerfussball-ist-unertraeglich/> (Abgerufen am 23.01.2021).

Feld der Fußballlinguistik schon seit vielen Jahren beachtet, b) der Fußballjournalist Alex Raack, der sich mit seinem Buch „Den MUSS er machen“ einen Platz in der ersten Mannschaft der Fußballlinguisten verdient“ haben soll, c) Cornelia Gerhardt, die sich u. a. mit Kommunikation beim gemeinsamen Fußballschauen vor dem Fernseher beschäftigt habe, d) Jürgen Hermes, der am Twitter-Projekt @retrolivetext mitgewirkt habe, e) Antje Wilton, die in jüngerer Zeit zu post-match interviews forsche, f) Thomas Schmidt, der mit seinem multilingualen elektronischen Wörterbuch “Kicktionary” in die Liste der Fußballlinguisten eingegangen sei und g) Noah Bubenhofer, der verdienstvolles korpuslinguistisches Onlinetutorial zur Fußballlinguistik geleistet haben soll. Und wenn dem so ist, dann nehme ich Cem Atabeyoğlu als ersten türkischen Fußballlinguisten an, der durch sein “Ayaktopu Terimleri Sözlüğü” (Wörterbuch der Fußball-Termini) schon im Jahre 1974 die Fußballlinguistik aufgespürt zu haben scheint!

2. DIE ANGEWANDTE LINGUISTIK

Ganz grob teilt man die Linguistik, d. h. “die Wissenschaft von der Sprache als solcher und von den verschiedenen Sprachen”, in zwei Bereiche, nämlich in “Theoretische Linguistik” und “Angewandte Linguistik”.

Das Problem fängt gerade dort an, wo die “Angewandte Linguistik” anfängt. Einerseits setzt die Sprache Sprachbenutzer voraus; sonst würde sie in ehemals (wiederum von Menschen hervorgebrachten) schriftlichen Produkten in Magazinen verkümmern und wäre somit dem Sprachtod⁵ verurteilt. Andererseits ist sie interdisziplinär und durch die Anwendung ihrer Theorien, Methoden und Daten auf andere Wissenschaften zwecks Analyse und Überwindung sprachbezogener Probleme gekennzeichnet. Unten zähle ich einige Zweige der Angewandten Linguistik auf,⁶ von denen es welche gibt, die eine allgemeine Akzeptanz gefunden haben und wiederum welche, die fast nur ihren Erfinder eigentümlich sind:

Man kann die Daten von Sprach(analys)en vergleichen und auf die Didaktik anwenden; in diesem Falle sprechen wir von der **Kontrastiven Linguistik**.

Wenn man in der Informatik die Daten einer natürlichen Sprache elektronisch verarbeitet, so kommt die **Computerlinguistik** in Frage.

Sehr oft werden mündliche oder schriftliche Texte gesammelt und quantitativ oder qualitativ verarbeitet. In letzten Zeiten geschieht da eher maschinell, so dass sich die **Korpuslinguistik** und die Computerlinguistik teilweise decken. Mit ihren sehr großen Mengen von sprachlichen Daten sind die Korpora den Sprachforschern und Sprachdidaktikern sehr dienlich.

⁵ Für diesen Begriff interessieren sich sowohl die Sozio- als auch die Ökolinquistik.

⁶ Die Angaben beruhen weitgehend auf Bußmann (2008) und Glück (2010). Siehe dazu auch: Balci (2017).

Auch die **Lexikographie** ist als ein Teilgebiet der Angewandten Linguistik zu betrachten. Sie zielt darauf ab, gedruckte oder digitale Nachschlagewerke (Enzyklopädien, Lexika, Wörterbücher) wissenschaftlich zu begründen und zu erstellen.

Wenn es um die Arbeit an thematisch zusammenhängenden satzübergreifenden sprachlichen Regularitäten geht, so greift die **Textlinguistik** ein; sie thematisiert besonders textstrukturelle, stilistische und rhetorische Phänomene (Siehe dazu Balci 2011: 170ff).

Die **Medienlinguistik** lässt sich zwischen der Medienwissenschaft und der Linguistik verorten und analysiert den schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch in den Medien (vgl. hierzu auch Zengin 2020) durch Theorien und Methoden der Linguistik.

Die **Areallinguistik** (auch Sprachgeographie, Dialektgeographie) steht in der Schnittstelle der Dialektforschung und der Geographie und befasst sich mit phonetischen, phonologischen, morphologischen und lexikalischen Erscheinungsformen einer Sprache in einem geographisch abgegrenzten Gebiet.

Auch die **Neurolinguistik** wird der Angewandten Linguistik untergeordnet, weil sie sich zum Ziel setzt zu erforschen, wie die Sprache im Gehirn funktioniert und was für einen Zusammenhang es zwischen Gehirnstrukturen, Gehirnprozessen, Sprachverarbeitung und Sprachverwendung gibt. Die Neurolinguistik widmet auch den organisch und nicht-organisch bedingten Sprachstörungen besonderes Interesse. In diesem Sinne überschneiden sich die **Neurolinguistik** und die **Patholinguistik**.

Die **Literaturlinguistik** betrachtet die Literaturwissenschaft und Linguistik gleichgewichtig als sich überschneidende und einander ergänzende Wissenschaften.

Forensische Linguistik und **Rechtslinguistik** werden öfters synonymisch gebraucht, unterscheiden sich jedoch darin, dass die Rechtslinguistik eher die sprachlichen Besonderheiten der Gesetzessprache und der Kommunikation unter Juristen bzw. in staatlichen oder kommunalen Dienststellen, während die Forensische Linguistik sich auf den Zusammenhang zwischen Sprache, Gesetz und kriminellen bzw. juristischen Sachverhalten konzentriert, zu denen Stimmanalysen, Schriftanalysen (Erpressungsbriefe, Testamente, Plagiate) gehören.

Die **Psycholinguistik** beschäftigt sich mit den Aspekten des Spracherwerbs, Sprachverstehen und Sprachproduktion und ihrer Repräsentation im Gehirn.

Als Teilgebiet der Semiotik geht es der **Pragmalinguistik** um die Beziehung zwischen Sprachzeichen und Sprachbenutzern, wobei die Kontextbedingtheit und die Intentionalität im Mittelpunkt stehen.

Wie auch die Bezeichnung „**Feministische Linguistik**“ besagt, geht diese Disziplin bei ihrer Sprachauffassung von der Frauenforschung aus und nimmt an, dass das weibliche Geschlecht durch den Sprachgebrauch benachteiligt wird. Sie intendiert daher durch politisch-soziale Initiativen zur Behebung sexistischer Missverhältnisse beitragen.

Mit dem Begriff **Fehlerlinguistik** ist eigentlich die Analyse von sprachlichen Fehlern (vgl. hierzu auch Çevik & Zengin 2015) gemeint, die die beim Gebrauch einer Fremdsprache unter dem Einfluss einer anderen Sprache – meistens der Muttersprache - vorkommen. Versucht wird die eine linguistisch-didaktische Begründung und Wege zur Fehlertherapie.

Nach der **Ökolinguiistik** besteht ein enger Zusammenhang zwischen Sprache, Umwelt und Organismen. Sie bekämpft jedes sprachliche Phänomen, das den anderen Menschen, die Tiere, die Pflanzen und die kulturellen Gegebenheiten stört, benachteiligt oder missbraucht.

Die Betriebslinguistik bestrebt die Untersuchung des institutionellen Sprachgebrauchs in kommerziellen Betrieben und die schriftlichen und mündlichen Kommunikationsverhältnisse optimalisieren.

Die Diskurslinguistik analysiert die Diskursphänomene hinsichtlich der Beziehung zwischen sprachlichem Handeln, sprachlichen Formen und gesellschaftlichen Strukturen.

Die Ethnolinguistik / Makrolinguistik befindet sich in der Schnittstelle der Anthropologie und der Linguistik und ist in der Hinsicht angewandt, dass sie sich für die Analyse der Beziehungen zwischen ethnischen und soziokulturellen Phänomenen.⁷

In der **Soziolinguistik** überschneiden sich die Soziologie, die Anthropologie, die Sozialpsychologie und die Pädagogik. Daher ist sie weitverzweigt, so Bußmann (2008: 634), und kann im weiteren Sinne alle angewandten linguistischen Disziplinen einschließen, bei denen es sich um die Interaktion zwischen Sprache – Natur – Gesellschaft handelt.

Konstanze Marx und Georg Weidacher haben das Buch “Internetlinguistik” publiziert. Die **Internetlinguistik** befasst sich mit dem internetbasierten Sprachgebrauch bzw. mit der Interaktion zwischen Mensch und Maschine (TikTok, Messenger, Whatsapp usw.). Auch die Generierung von Datenkorpora und die damit verbundenen ethischen Fragen sollen zu den Aufgaben der Internetlinguistik gehören.

Man kann noch andere Angewandte Linguistiken aufzählen. Bei genauerem Ansehen und Erwägen der sehr großen Anzahl linguistischer Teilgebiete, die

⁷ Man denke hier an die von W. von Humboldt, B. L. Whorf und L. Weisgerber angenommene Relativität zwischen Sprache und Denken.

der Angewandten Linguistik untergeordnet werden, fallen vor allem „Internetlinguistik, Ökolinguiistik, Feministische Linguistik, Institutionelle Linguistik, Betriebslinguistik, Diskurslinguistik, Medienlinguistik und Internetlinguistik“ auf, und zwar deswegen, weil sie wichtige Interessenschwerpunkte der Soziolinguistik darstellen. Am auffallendsten ist zweifellos die Fußballlinguistik. Das hat nicht damit zu tun, dass diese Benennung erst vor einigen Jahren erschienen und ganz neu ist, sondern damit, dass durch die Bezeichnung „Fußballlinguistik“ die „Sprache“ mit der „Linguistik“ gleichgestellt wird.

In Anlehnung an die französische/englische Tradition wird mit „linguistique / linguistics“ der Gesamtbereich der Sprachwissenschaft bezeichnet. Nach der strukturalistischen Sprachbetrachtung wird unter „Linguistik“ die synchrone Wissenschaft von der Sprache verstanden, die das sprachliche System auf allen Sprachebenen durch explizite integrierte Modelle beschreiben will; demgegenüber ist die „Sprache“- ohne in verschiedenen Definitionen verschiedener Theorien verloren zu gehen – ganz einfach ein Mittel zum Austausch von Gedanken, Gefühlen ... und ihrer Fixierung (Bußmann 2008: 409, 643).

Man vergleiche halt die Bedeutungen von beiden Begriffen. Mit der „Fußballlinguistik“ meint der Erfinder des Begriffs offensichtlich den Jargon „Fußballsprache“, wie es aus seinen linguistischen Arbeiten zu erschließen ist.

Eine ähnliche Debatte bestand um die Begriffe **Kontrastive Linguistik**, **Kontrastive Grammatik** und **Kontrastive Analyse**, die oft verwechselt wurden/werden. Hierzu sagt Bausch (1973: 167), dass die Kontrastive Linguistik die Gesamtdisziplin, die Kontrastive Grammatik konkrete gesamthafte Realisierungen für Sprachpaare (z. B. Türkisch - Deutsche Kontrastive Grammatik) und die Kontrastive Analyse die Darstellung eines Teilsystems (z. B. Schimpfworte in der türkischen und deutschen Fußballsprache) bezeichnet. Dasselbe Begrifflichkeitsproblem erleben wir nun bei vielen neu(er)en Begriffsbezeichnungen, die allem Anschein nach auf die augenblicklich herrschende Dynamik und die Entwicklungsprozesse im Sprachgebrauch zurückzuführen sind.

Folgende wissenschaftliche Publikationen und Vorträge, die der Vater der „Fußballlinguistik“ – d. i. Simon Werner-Vieracker - zur Fußballlinguistik rechnet, zeigen nicht nur die Verschwommenheit dieses Begriffs, sondern auch das Ineinandergreifen von „Fußballlinguistik“ und anderen Angewandten Linguistiken, die unter der Soziolinguistik und Pragmalinguistik subsumiert werden können /Fettdruck vom Verfasser):⁸

⁸ <https://fussballlinguistik.de/publikationen/> (Abgerufen am 24.01.2021).

- Hauser, Stefan (2019): Fanchoreografien als koordinierte Formen **kommunikativen Kollektivhandelns**. Beobachtungen aus **semiotischer** Perspektive. In: Zeitschrift für Semiotik 41 (1–2), S. 117–140.
- Callies, Marcus / Levin, Magnus (eds.) (2019): **Corpus Approaches** to the Language of Sports: Texts, Media, Modalities, London: Bloomsbury.
- David Caldwell et al. (eds.) (2016): The **Discourse** of Sport. Analyses from **Social Linguistics**. London: Routledge (darin u.a.: Antje Wilton: The interactional construction of evaluation in post-match football interviews).
- Simon Meier: **Diskurslinguistik** für Fans? Kritisches Monitoring der Fußballberichterstattung als Gegenstand und Ziel der Diskurslinguistik. Linguistik für die Öffentlichkeit. Diskurse messen, erklären und deuten, GAL-Kongress 2018, 12.9.2018, Essen.
- Simon Meier: **Diskurs** und Metadiskurs: **Korpuslinguistische Zugänge** zu einer kontrastiven **Medienlinguistik** des Gerüchts. 8. Internationale Konferenz zur kontrastiven Medienlinguistik, Methoden kontrastiver Medienlinguistik, 6.-8.3.2019, Stockholm.
- Simon Meier: Fußball digital: Fußball und was noch alles dazugehört als Gegenstand der **Digital Linguistics**. DH-Kolloquium, Universität zu Köln, 23.5.2019.

3. FAZIT: “DIE FUßBALLLINGUISTIK” IST FRAGLICH

Simon Werner versieht den Titel seines Blogs mit einem Fragezeichen (Fußballlinguistik?) und zeigt damit, dass er selbst diese Bezeichnung provokativ und fraglich findet, zumal er sagt: “Fußballlinguistik ist allem Ulk zum Trotz immer noch Linguistik, hat also den Anspruch, sprachwissenschaftlich gut belegte Erkenntnisse zu publizieren... bzw. kleine linguistische Beobachtungen und Analysen zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten des Fußballs” zum Vorschein zu bringen. Warum also dieser Beitrag zu einem linguistischen Durcheinander?

Aufgrund so vieler unachtsamer populärer Verbindungen der „Linguistik“ mit anderen Begriffen - in unserem Beispiel von „Fußball“ und „Linguistik“ – wird der Begriff „Linguistik“ nicht nur entleert und entstellt. Dadurch entsteht besonders für ausländische Forscher der deutschen Sprache und Literatur ein verschwommener Begriff und eine unverlässliche irreführende Methode der Begriffsbildung, die erlaubt, jede Bezeichnung kreativ (!) mit dem Begriff „Linguistik“ zu verknüpfen. Angemessen wären dann z. B. auch die erdachten lustigen “Gartenlinguistik, Freimaurerlinguistik, Tischlerlinguistik, Krankenpflegerlinguistik” und noch alles Mögliche. Um nur im Sportbereich zu bleiben: Wenn wir „Fußballlinguistik“ als akzeptabel annehmen, werden wohl bald die Angewandten Linguistiken „Basketballlinguistik“,

„Volleyballinguistik“, „Handballinguistik“, „Tennislinguistik“, „Tischtennislinguistik“, „Bodybuildingslinguistik“, „Hockeylinguistik“ und „Baseballinguistik“ von irgendeinem kreiert.

Aufgrund der oben genannten Gründe erhebe ich Einspruch gegen jede graue Begriffsbildung und plädiere für den umfassenderen Begriff „Sportlinguistik“, der auch die höchst fragliche „Fußballinguistik“ im Sinne von „Fußballsprache“ involviert.

LITERATUR

- Atabeyoğlu, C. (1974): *Ayaktopu Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Balcı, U. (2011): Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(1), 169-180.
- Balcı, U. (2017). Kursbuch zur Prüfung ÖABT. London: Ijopec Publication.
- Bausch, K.-R. (1973): Kontrastive Linguistik. *Koch, W.A. (Hg.). Perspektiven der Linguistik I*. Kröner Verlag, Stuttgart, S. 159-182.
- Bußmann, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Çevik, S. & Zengin, D. (2015): Almanca Hazırlık Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Çözümlemesi. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2015/1, 85-98.
- Glück, H. (2010) *Metzler Lexikon Sprache*, Sondereinband. 4. Aufl., Verlag J. B. Metzler, Stuttgart/Weimar.
- Lewandowski, Th. (1984): *Linguistisches Wörterbuch I*. 4. Aufl., Quelle & Meyer, Wiesbaden.
- Lewandowski, Th (1985): *Linguistisches Wörterbuch 2*. 4. Aufl. Quelle & Meyer, Wiesbaden.
- Lewandowski, Th (1994): *Linguistisches Wörterbuch 3*. 6. Aufl. Quelle & Meyer, Wiesbaden.
- Meier, S. (2017): Krisen und Katastrophen in der Fußballberichterstattung aus korpusanalytischer Sicht. *Cahiers d'Études Germaniques* 73(2), S. 77-96. <https://journals.openedition.org/ceg/2326> (Abgerufen am 29.01.2021).
- Zengin, D. (2020): Sprache, Kommunikation und Medien. *Literatur und Medien. A Literary Approach to Media*. (Hrsg. D. Perk; C. Çerçioğlu.), Dr. Kovac Verlag, Hamburg, S. 125-140.

ALMANYA'DAKİ TÜRK PAZARCILARIN DİLİ VE MANİPÜLASYON

Prof. Dr. Tahir Balcı
Ç.Ü. Eğitim Fakültesi
thbalcii@gmail.com

1. GÖÇE GENEL BİR BAKIŞ

İnsanlar tarih boyunca birçok nedenle sınırları aşarak uzun süreliğine yerlerini değiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu yüzdendir ki antropologlar insanı “homo migrans” olarak nitelendirir. Buna ilişkin olarak Lüthi (2010), Klaus Bade’ye dayanarak şunu der: “Migration has been a constant feature of human history – "homo migrans" has existed ever since "homo sapiens“.

Bu yer değiştirme olgusuna göç diyoruz. Her göçün temelinde açık ya da örtük zorlayıcı bir faktör veya faktörler vardır. Zira hiç kimse hayal ettiği koşullarda yaşıyorsa başına iş açmak için mobilize olmak istemez. Mutlaka onu harekete geçiren, kendisi açısından yetersizlik arz eden önemli nedenler vardır.

Eski Yunan ve Roma uygarlıklarında ve Orta Çağ’da bile göç vardı. Bu dönemlerde sınırlar daha gevşek olduğundan dolayı göç daha kolay ve yaygınmış gibi görünse de, motorlu taşıtların olmaması neticesinde daha kısıtlıydı. 19. Yüzyılın sonlarından ve 20. Yüzyılın başlarından itibaren sanayileşmenin artması göçü de artırmıştır. Tarih boyunca göçün nedenlerine baktığımızda büyük benzerlikler görmekteyiz. Savaş, aşırı nüfus artışı, iklim, açlık, kıtlık, işsizlik, etnik kavgalar vb. coğrafi, siyasi, iktisadi, kültürel, dinsel nedenler her zaman önümüze çıkan olgulardır. 2011’den bu yana Suriye’den ülkemize göç eden beş milyona yakın insanın hareketliliğinde bu nedenlerin birçoğunu aynı anda görmekteyiz.

Göç konusu bu kadar eskiye dayansa da ben 1960’lı yılların ortalarından sonra Türkiye’den Almanya’ya gerçekleşen göçe (Bkz. Zengin) ve bazı dilsel yansımaları konusuna değineceğim. Söz konusu dilsel yansımalar pazar dili bağlamında ele alınacaktır.

2. Dünya Savaşını müteakiben 1956 yılında başlayan iş göçü kapsamında başta Türkiye’den olmak üzere Yunanistan, Yugoslavya, İtalya ve Portekiz’den Almanya’ya doğru birçok insan yalnız veya aileleriyle göçmüş, göçerken kültürlerini de beraberlerinde taşımışlardır. Başlangıçta büyük bir sevinçle karşılanan ve “misafir”, dolayısıyla “geçici” olarak görülen bu insanlar zamanla kalıcı olmuşlar, Almanya’nın temel bir unsuru haline gelmişlerdir. Birçok yönleriyle farklı olan bu insanlar belli semtlerde yoğunlaşmışlar, kendi işyerlerini kurmuşlar, kendi edebiyatlarını oluşturmuşlar (Zengin 2011; Nakiboğlu 2020) ve kendilerine özgü bir dil geliştirmişlerdir. Böylece “Göçmen Edebiyatı” (Migrantenliteratur) (örn. “Almanya Türküleri”, bkz. Öztürk 2001

ve 2020) bir alt alan ve “Göçmen Almancası” (Migrantendeutsch) (örn. “Kanakça”, bkz. Nakipoğlu 2020) gibi bir dilsel değişke (Ethnolekt) meydana gelmiştir.

2. PAZAR DİLİ

Sosyal ve etnik bir ürün olan “pazar dili” terimini 12/7/2012 tarih ve 28351 sayılı Pazar Yerleri Hakkında Yönetmelik’e göre (bkz. Pazar Yerleri 2012) belediyelerin denetiminde kurulan pazar yerlerinde (semt pazarlarında) kullanılan dil; “pazarcı dili” terimini de bu semt pazarlarında ürün satan gruba ya da bu grubun mensubu olan satıcıya (pazarcıya) ait dil anlamında (Soziolekt) kullanıyorum.

Pazar yerleri her katmandan insanı bir araya getiren alanlardır. Dolayısıyla buradaki kültürel hareketlilik ve sosyal yaşam çok renklidir. Bu renklilik en çok dile yansır. Zira dil, gücünü bireysel kullanımdan alıp grup bazında ya da yerel özelliklere göre kristalleşen edimsel bir üründür. Dolayısıyla semt pazarları dile ve kültüre büyük katkıda bulunur. Çünkü pazarcıların kendilerine has dil kullanımlarında tercih ettikleri sözcükler, söz sanatları, deyimler, tekerlemeler, sloganlar ve ezgiler olağanüstü bir yaratıcılık eseridir. Almanya ve Türkiye’deki pazar dilinin birbirine çok az benzemesinin en önemli nedeni belki budur (bkz. Balcı & Darancık 2019; Aksöz 2017; Aksöz & Balcı, 2019).

3. ALMANYA’DA PAZAR DİLİ

Konumuz göç bağlamında pazar dili olunca, 30 Ekim 1961’de Türkiye ile Almanya arasında yapılan İşgücü Alımı Anlaşması kapsamında Türklerin heterojen bir kültür yapısına sahip olan Almanya’ya gitmesiyle başlayan süreçte oluşan kültür aktarımına ve karma dile değineceğim.

Türkiye’deki pazarlarda kod kaydırma (Codeswitching) Türkçe – Kürtçe ve son zamanlarda Türkçe – Arapça arasında gerçekleşse de fazla dikkat çekmemektedir. Zira pazarcılar bazı nedenlerle dil yoluyla kimliklerini öne çıkarmamayı tercih etmektedir. Oysa Almanya’daki Türk asıllı pazarcıların dilinin en karakteristik özelliği kod kaydırma ve karma dildir: *lecker Olivin / Wenn nicht schmecken, dann bringen zurück / Jede Schütük vier Euro / zwei Schale / Morgen sehr heiß*. Neredeyse Türklerin tekelinde bulunan büyük semt pazarlarında hem kod kaydırma hem de karma dil, sosyal ve kültürel kimliğin öne çıkarılması için bilinçli olarak tercih edilmektedir. Verdiğim örneklerde, aktarım hatası olup olmadığı tartışılabilir birçok olgu vardır,⁹ nitekim pazarcıların çoğu Almancayı okul dışı ortamlarda öğrenmektedir.

Almanya’daki çokkültürlülüğün ve çokdilliliğin baskın olduğu pazarcıların (Türklerin, Afrikalıların, Asyalıların, Balkanlıların) dilsel edimleri üslup

⁹ Pazarcılar bazen kimliklerine dikkat çekmek için bilinçli olarak ölçünlü dilden sapmaktadır.

açısından Türkiye'dekilerden neredeyse farksızdır: Bağırarak, anlık melodik ezgiler yaratarak, meşhur şarkıları yeniden yorumlayarak ve parodileştirerek, ürünlerini Türk yer adlarıyla niteleyerek, cezbedici abartılı sıfatlar kullanarak müşterileri çekmeye ve yönlendirmeye çalışırlar. Aynı pazar içerisinde tek tük yer alan Alman asıllı pazarcıların hiçbirisi bu tür dilsel eylemlere başvurmazlar. 2019 yılında Berlin'de ve diğer Alman kentlerinde yaptığım bu konudaki gözlemler, göçmen asıllı olmayan Almanların oluşturduğu homojen pazarlarda bu tür dilsel edimlerin söz konusu olmadığını göstermiştir.

Yukarıda sözünü ettiğim yazılı, sözlü dilsel eylemlerin ve bu eylemleri destekleyen beden dilinin yegâne amacı, pazarlanan ürünlerin satışını kolaylaştırmak ve pazarıcı ile alıcı arasında güvene dayalı bir iletişim kurmaktır. “Zira bir araştırmaya göre, 20 dakikalık bir iletişimde sözcüklerin %10, sesin %30, beden dilinin ise %60 etkili olduğu ortaya konulmuştur” (Yüksekbilgili 2018). Balcı & Darancık'a göre de (2019: 62) “Alıcıda güvensizlik yaratan soğuk, samimiyetsiz ve saygısız sözcükler ile ses tonu yerine, duygu ve düşünceleri açık ya da örtük bir biçimde okşayan inandırıcı bir iletişim tarzı başarılı olmanın önkoşuludur. Bu açıdan bakıldığında pazar dili ile beden dili arasında sıkı bir ilişki vardır ve jestlerle mimikler büyük önem taşır.” Gerek Türkiye'deki gerekse Almanya'da göçmen asıllı pazarcılarının oluşturduğu pazarlardaki dil hakkında yukarıda söylediğim her şey, pazar dilinin en önemli karakteristiğinin manipülasyon ile iç içe olduğudur.

4. PAZAR DİLİ VE MANİPÜLASYON

Pazarlama, işletme biliminin bir alt dalı olup – semt pazarlarındaki doğal, doğaçlama, öznel ve keyfi uygulamalar yerine - satış işini bilimsel temellere dayandırma amacını taşır. Teorik açıdan bakıldığında işletme dilbilimi (Betriebslinguistik) de mal ve hizmet üretenler ile tüketenler arasındaki iletişim ilişkilerini optimize etmeyi, böylece verimi ve niteliği yükseltmeyi amaçlar. Buna yönelik olarak görüşme, tartışma ve yazışma teknikleri, iletişimsel müşteri hizmetleri, satış geliştirme, hızlı bilgi akışı, bürokrasiyi azaltma, müşteri memnuniyeti, açıklık ve güven sağlayarak müşteri bağımlılığı yaratan iletişim eylemleri geliştirmek ister. Ancak Balcı & Yavuz (2008: 1), insana müşteri gözüyle bakılmasının ve ürün satabilmek için her türlü manipülasyona başvurulmasının dilbilimin doğasına aykırılık oluşturduğu için, mevcut haliyle işletme dilbiliminin bilimsellik kaygısının zayıf olduğunu savlayarak etik sorun içerdiğini belirtmektedir.

Pazar dili deyince, yazılı, sözlü ve bedensel olarak iletişimin her olanağından abartılı bir biçimde yararlanılması akla gelmektedir. Ayrıca

- dokun(dur)ma (dokunsal iletişim; taktile Kommunikation),
- kokla(t)ma (kokusal iletişim; olfaktorische Kommunikation),
- resim/konulandırma vs. (görsel iletişim; ürünü belli bir biçimde dizme, iyisini görünür kılma, kötüsünü arkaya/alta yerleştirme, taze

- görsün diye sebzeı ıslatma, canlı görsün diye ürünü parlatma; visuelle Kommunikation),
- tattırma (tatsal iletişim).

gibi birçok sözsüz iletişim biçiminden yararlanılmaktadır. Bunların neredeyse tamamı müşteriye manipüle etme amacı gütmektedir. Oysa tezgahlarda satılan ürünlerin üzerinde herkes tarafından kolaylıkla görülebilecek şekilde künyenin bulundurulması zorunlu olduğu halde ya yoktur, ya da etiket veya künye bilgileri çoğu zaman gerçekte uyuşmayan, çok abartılı ve aldatıcı ifadeler yer alabilmektedir. *Hallooo, heute beste Melone bei mir. Morgen sehr heiß. Yarin bulamazsin / Haydi gratis gratis / Lecker lecker lecker, geçen verdim parmaklarını yediler!*” (Berlin-Wedding semt pazarından, 2019). Hatta pazar dilindeki manipülasyon yönetmeliklerle yasaklanmasına rağmen (bkz. Pazar Yerleri 2012) kimi zaman o kadar abartılmaktadır ki, müşteriye karşı sözlü veya fiili kötü muamelede dönüşebilmektedir.

5. SONUÇ

Pazar dili yüksek derecede manipülasyona dayanır. Manipülasyon ise psikolojide, sosyolojide ve siyasette karşı tarafı gerekçelendirerek ikna etmek yerine, karşı tarafı duygu ve düşünceleriyle tamamen ele geçirme amacı taşıdığı için özü itibarıyla olumsuzdur ve etik açıdan sorunludur (Seyhan Yücel 2017; Kırmızı 2015; Balcı&Yavuz 2011: 50; Yılmaz 2010; Yücel 2009). “Abla şeker, anam gibi tatlıdır, haydi bitte schön” gibi gülmeceye kaçan abartmalar kültürel bir zenginlik olmanın yanında zararsız ve normal görülebilir. Ancak çiftlik yumurtasını köy yumurtası, sera domatesini organik yerli domates, fabrika salçasını el yapımı salça, Adana hurmasını Hatay hurması olarak nitelerek ve satmak tümüyle yalana dayanan bir aldatma ve manipülasyondur. Bu olumsuz manipülasyon zaten Türkiye’deki pazarların en tabii halidir. Göçmen asıllı olmayan Alman pazarcılarda aynı dilsel eylemler söz konusu değilken, göçmen asıllı Alman pazarcıların dili Türkiye’dekilerden farksızdır.

KAYNAKÇA

- Aksöz, M. (2017). Biçemler ve Uygulamalı öğretimi. Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- Aksöz, M. & Balcı, U. (2019). Die Sprache auf dem Basar. Balcı, T., Öztürk, A.O. & Serindağ, E. (Hg.). *Schriften zur Sprache und Literatur III* (45-50). IJOPEC, London.
- Balcı, T. & Yavuz, N. (2008). İşletme Dilbilimi: Antipazarlama Dilbilimi. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi (pi)*, 2008/2, s. 12-18.
- Balcı, T. & Darancık, Y. (2019). Kültür Mirası Olarak Pazar(cı) Dili. *IV-EUROASIA International Congress on Multidisciplinary Studies*. August 25-28, 2019 / Shymkent, Kazakhstan.

- Balcı, U. & Yavuz, N. (2011). Kısa Metinlerde Dilsel Yönlendirmeleri Bulmaya Yönelik Ders Uygulaması. *Trakya University Journal of Social Science*, 13(2), 49-68.
- Bußmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart. 5.
- Darancık, Y. (2019). Dilbilimsel Bir Olgu Olarak Pazar Dili. *Schriften zur Sprache und Literatur III*, (Edit. T. Balcı, A. O. Öztürk, E. Serindağ), IJOPEC Publication, London, s. 77-82.
- İmer K. & Kocaman, A. / Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Kırmızı, B. (2015). Almanya'daki Türklerin Türkçeyle İlgili Sorunlarının Kaynaklarının Belirlenmesi. *JASSS The Journal of Academic Social Science Studies*. Number 37, s. 11 – 20.
- Köller, W. (1988). *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. J. B. MetzlerscheVerlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Lüthi, B. (2010). Migration and Migration History. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 28. September 2010; https://docupedia.de/zg/Migration_and_Migration_History?oldid=75700; erişim tarihi: 23.10.2020.
- Mackensen, L. (1973). *Verführung durch Sprache. Manipulation durch Versuchung*. List Verlag, München.
- Nakiboğlu, M. (2020). *Almanca” Gençlerin Dili Kanakça*. Gece Kitaplığı, Ankara.
- Odabaşı, Y. (1995). *Pazarlama İletişimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: No. 851, Eskişehir.
- Öztürk, A. O. (2001). *Alamanya Türküleri. Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü Öncü Kolu*. Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Öztürk, A. O. (2020). Gastarbeiterlieder als politische Gesellschaftskritik. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*, (Edit. T. Balcı, A. O. Öztürk, M. Aksöz), London: IJOPEC Publication No: 2020/5, s. 151-164.
- Porzig, W. (1990). *Dil Denen Mucize II. Dil Biliminin Konuları Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar* (Çev. V. Ülkü). Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Pazar Yerleri (2012). 12/7/2012 tarih ve 28351 sayılı *Pazar Yerleri Hakkında Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120712-13.htm> (Erişim tarihi: 29.10.2020).
- Seyhan Yücel, M. (2017). Einstellungen und Ansichten von DaF-LehramtskandidatInnen zum interkulturellen Verstehensprozess. Balcı, T., vd.: *Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları*, London: IJOPEC Publication, s.,49-66.
- Yılmaz, H. (2010). *Routinen Im Alltäglichen Leben. Zur gelungenen Kommunikation in der Zielkultur*, Çizgi Kitabevi, Konya.

- Yücel, E. (2009). *Eine Kulturbrücke für den Fremdsprachenlerner*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yüksekbilgili, Z. (2018). *Satışta Beden Dili*. <http://www.pazarlamamakaleleri.com/satista-beden-dili/> (Erişim tarihi: 29.05.2019).
- Zengin, D. (2011). *Alman Edebiyatı. 19. Yüzyıldan Günümüze Kadar. Edebi Devirler, Önemli Yazarlar, Eserleri ve Eserlerden Okuma Parçaları*. Pelikan Yayınları, Ankara.
- Zengin, D. (2000). Göçmen Edebiyatı'nda Yeni Bir Yazarımız: Mehmet Kılıç ve 'Fühle dich wie zu Hause' Adlı Romanı. *A.Ü. DTCF Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 3-4, s. 103-128.

DIE WORTBILDUNG IM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN. EINE MORPHOLOGISCHE ANALYSE ZU DER NIVEAUSTUFE A2¹⁰

Sibel Tuna
sibeltuna09@gmail.com

Prof. Dr. Handan Köksal
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
handankoksal@trakya.edu.tr

1. EINFÜHRUNG

Die Welt verändert sich schnell und daher bringen Innovationen in vielen Bereichen wie Technologie, Wissenschaft und Politik neue Wörter mit sich. Wortbildungen spielen eine wichtige Rolle bei der Entstehung dieser Innovationen. Wortbildung, ist ein sehr wichtiger Teilbereich der Morphologie. Unter dem Begriff „Wortbildung“ versteht man die Schaffung neuer Wörter, die auf der Grundlage bereits vorhandenen Wortmaterialien auf verschiedene Art und Weise entstehen können (vgl. Lohde 2006: 13). Die Wortbildung repräsentiert u.a. die Komposition, das Kompositum und die Derivation. Obwohl die Derivation auch heute eine häufig verwendete Art der Wortbildung ist, wurde die vorliegende Magisterarbeit nur mit dem substantivischen Determinativkompositum begrenzt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Ungewissheit der Beziehung von Wortbildungsstrukturen bezüglich der Komposition zu dem Sprachniveau A2.

Die Arbeit über „Die Wortbildung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Eine morphologische Analyse zu den Niveaustufen“ wurde im Jahr 2020 als Magisterarbeit vorgelegt. In dieser Magisterarbeit wurden zum Niveau A1-C2 Sachtexte aus Modellprüfungen des Goethe Instituts ausgewählt und bezüglich ihrer Wortbildungsstruktur untersucht. Allerdings wurde die Magisterarbeit für diese Studie zusammengefasst und nur mit der Niveaustufe A2 begrenzt.

Im ersten Teil der Arbeit wird in das Thema eingeführt und im zweiten Teil wird die methodische Vorgehensweise erläutert. Wesentliche Begriffe wie Wortbildung u.a. Komposition, Kompositum, Determinativkomposita und Fugenelemente werden im dritten Teil zusammengefasst. Der vierte Teil befasst sich mit der Forschung der Arbeit. Die Befunde für die Niveaustufe A2 werden im fünften Teil dargestellt. Im letzten Teil der Arbeit werden die Schlussfolgerungen und Vorschläge bearbeitet. Im Folgenden wird nun die Methode der Arbeit vorgestellt.

¹⁰ Dieser Artikel ist eine kurze repräsentative Zusammenfassung der gleichnamigen Magisterarbeit von Sibel TUNA, die im Jahr 2020 bei YÖK veröffentlicht wurde.

2. METHODE

Bei der Vorbereitung der Studie wurde die deskriptive Methode (vgl. Hartung Elpelt u.a. 2012: 15) verwendet. Als Kriterienraster wurde bei den qualitativ und quantitativ gesammelten Datein von Altmann (2011) profitiert.

2.1. Ziel

Ziel ist, eine Beziehung zwischen dem Sprachniveau A2 und der Komposition in Texten der Modellprüfungen des Goethe Instituts festzustellen.

2.2. Fragestellung

Gibt es eine Beziehung zwischen den Wortbildungsstrukturen mit dem Sprachniveau A2?

Um welche Wortartenkombination handelt es sich in der Niveaustufe A2?

2.3. Sammlung und Bewertung der Daten

Die Daten wurden systematisch gesammelt. Zunächst wurden aus Prüfungen des Goethe-Instituts zu der Niveaustufe A2 deutsche Sachtexte gesammelt. In diesen A2 Texten wurde die Komposition thematisiert, Wortbildungsstrukturen mit Regeln festgehalten, auf ihre Struktur differenziert hingewiesen, segmentiert, klassifiziert und tabellarisch aufgelistet. Am Ende der Arbeit wurde die Niveaustufe A2 des GERs (vgl. Europarat 2001) aus der Sicht der Wortbildungsstrukturen bewertet.

3. DIE WORTBILDUNG

In der sprachwissenschaftlichen Literatur gibt es verschiedene Definitionen von der Wortbildung. Im Bereich Morphologie neue Wörter zu erzeugen, nennt man Wortbildung (vgl. Fuß & Geipel 2018: 93). Eine weitere Definition wäre diese: „Die Wortbildungslehre beschäftigt sich mit der Struktur von komplexen Wörtern sowie mit den Gesetzmäßigkeiten bei der Bildung neuer Wörter und den dabei eingesetzten sprachlichen Mitteln“ (Ernst 2011: 111). Die Wortbildung beschäftigt sich mit der Bildung von neuen Wörter und deren Strukturen, untersucht die Regeln, nach denen Wörter gebildet werden, und ordnet sie verschiedenen Wortbildungstypen zu (vgl. Kessel & Reimann 2017: 105). Eine weitere Erklärung zur Wortbildung könnte folgende sein: „Sie ist die Form der Erzeugung neuer Wörter, die das vorhandene Morpheminventar einer Sprache nutzt“ (Wachtel 2004: 104).

3.1. Wortbildungsarten

Die deutsche Wortbildung teilt sich in vier Wortbildungsarten:

- Komposition
- Derivation
- Konversion

- Kurzwortbildung

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die Komposition, denn sie ist die häufigste verwendete Wortbildungsmöglichkeit in der deutschen Gegenwartsprache.

3.2. Komposition

Die Grammatikstruktur der deutschen Sprache ist sehr praktisch, um lange zusammengesetzte Wörter zu erstellen. Nach Sahel & Vogel (2013) beschreibt die Wortbildungsart, bei der zwei oder mehrere Wurzeln oder Stämme zu einem komplexen Wort zusammengefügt werden. Das Deutsche ist ‚berühmt-berüchtigt‘ für seine Kompositionsfreudigkeit, die sich durch sehr lange Komposita wie Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän eindrucksvoll belegen lässt. In den allermeisten Fällen werden jedoch Komposita gebildet, die deutlich kürzer sind und kognitiv leichter verarbeitet werden können. Eine weitere Definition wäre diese: „Bei der Komposition handelt es sich um eine Zusammensetzung von mehreren Stämmen. Das Resultat des Prozesses ist ein Kompositum (Plural: Komposita). Komposita lassen sich unterscheiden nach der Wortart der kombinierten Stämme“ (Pittner 2016: 66).

3.3. Kombinationsmöglichkeiten bei Komposita

Im Deutschen gibt es verschiedene Kombinationmöglichkeiten bei Komposita. Pittner (2016) listet einige davon wie folgt auf:

- Nomen + Nomen: Männerhose, Motorrad, Tennisschuh, Apfelsaft
- Verb + Nomen: Bratwurst, Stehplatz, Faltkarte, Rennwagen
- Adjektiv + Nomen: Hochhaus, Schnellimbiss,
- Präposition + Nomen: Umwelt, Vorgarten
- Pronomen + Nomen: Ich-Erzähler
- Adjektiv + Adjektiv: hellgrün, blassblau
- Verb + Adjektiv: treffsicher, ausgefertigt
- Nomen + Adjektiv: fabrikneu, mundtot
- Präposition + Adverb: vorgestern, übermorgen
- Partikel + Nomen: Nichtraucher, Nur – Hausfrau
- Interjektion + Nomen: Aha – Erlebnis (vgl. Pittner, 2016: 66).

Diese Liste, die auch bei Altmann (2011: 74) zu finden ist, trägt eine Besonderheit für diese Arbeit, weil in dem Forschungsteil der vorliegenden Arbeit zusammengesetzte Wörter mit Hilfe dieser Kombinationmöglichkeiten analysiert werden. Folgende Wortartkombinationen wurde wegen ihres Vorkommens in A2 Texten zu dem Messinstrument ergänzt:

- Präposition+Verb
- Nomen+Adjektiv

- Adverb+Verb
- Adverb+Adverb
- Präposition+Adjektiv
- Präposition+Präposition
- Verb+Verb
- Verb+Nomen+Verb
- Nomen+Verb+Nomen
- Präposition+Nomen+Nomen
- Präposition+Verb+Nomen
- Adjektiv+Nomen+Nomen
- Präposition+Nomen+Nomen+Nomen

3.4. Typen von Komposita

Im Deutschen lassen sich Komposita wie folgt klassifizieren:

- Determinativkomposita
- Kopulativkomposita
- Possesivkomposita

Im folgenden Abschnitt werden Determinativkomposita näher betrachtet, weil diese Art der Zusammensetzungen am häufigsten in deutschen Sachtexten vorkommen.

3.5. Determinativkomposita

Bei diesem Typ von Komposita bestimmt das Erstglied (Bestimmungswort) das Zweiglied (Grundwort) näher und die Bedeutung des Kompositums ist im Grundwort erlangt. Ernst (2011) setzt dieses Thema wie folgt fort: „Bei der Determinativkomposition sind grundsätzlich zwei Arten möglich:

1. Bildung ohne Flexionsfuge. Diese Wörter werden auch als echte oder eigentliche Komposita bezeichnet, da es sich um sprachliche Zusammenrückungen von Wörtern handelt. Beispiele: Wohnbau, Waschtag, Wurstbrot, Schauspiel etc.
2. Bildung mit Flexionsfuge. Das Bestimmungswort steht im Genitiv, der an der Endung erkannt werden kann: -(e)s für starke Flexion, -(e)n für schwache, z.B. Tageslicht, Lehnsherr, Zungenbrecher, Botendienst“ (Ernst 2011: 117).

3.5.1. Substantivkomposita

Als Erstglied der Substantivkomposita können verschiedene Wortarten (Substantive, Adjektiv, Verb, Präposition etc.) benutzt werden. Das Deutsche Substantivkompositum gilt als das gängigste Wortbildungsmodell. Substantivkomposita werden mindestens aus zwei Konstituenten gebildet: ein Definitionswort (A), das an erster Stelle steht und einem Grundwort (B), das an

zweiter Stelle steht; beispielweise: Wunderlampe, Märchenland (vgl. Kahramantürk 1999: 160).

4. DIE FORSCHUNG

Zwei Sachtexte auf der Niveaustufe A2 wurden als Untersuchungsobjekt ausgewählt, nummeriert und aus der Sicht ihrer Wortbildungsstruktur analysiert.

4.1. Der Text auf der Niveaustufe A2

Der Text wurde aus Modellprüfungen des Goethe Instituts ausgewählt, das sich am GER orientiert und für die Niveaustufe A2 geeignet ist.

4.1.1. Die Nummerierung des ersten kurzen Textes in der Niveaustufe A2

Text 1

Ich versuche immer wieder etwas neues¹¹

Bei Stefan Berger gibt es Gerichte, von denen man vorher noch nie gehört hat. Er hat dauernd neue Ideen. Den Gästen gefällt das. Man muss unbedingt **(1) anrufen** und einen der wenigen Tische bestellen, wenn man in seinem Restaurant „Bremer Lokal“ essen möchte. Er hat viele Gäste, will aber kein zweites Lokal **(2) aufmachen**. „Klar, ich könnte vielleicht reich damit werden, aber ich habe mich bewusst **(3) dagegen** entschieden. Ich mag es einfach, wie wir hier arbeiten. “Stefan Berger wurde 1968 im **(4) Rheinland** geboren, war auf der **(5) Realschule** und lernte dann in einem großen Hotel kochen. Nach der **(6) Berufsausbildung** brauchte er erstmal eine zwei jährige Pause. Er fuhr durch die Welt, hatte verschiedene Jobs und lernte viel Neues kennen. Wegen einer Frau kam er dann nach Bremen. Das „Bremer Lokal“ in seiner Nachbarschaft suchte einen Koch, Berger nahm die Stelle an, und drei Jahre später kaufte er das Restaurant. Die meistens kennen ihn aber erst durch seine Fernsehshow „Berger kocht“. In der beliebten Sendung besuchen ihn Sänger und **(7) Schauspieler** und kochen mit ihm ihre **(8) Lieblingsrezepte**.

Tabelle 1: Kompositumanalyse zu Text 1

Bei- spiel	Wortartkombi- nation	Segmente	Fugen- aut	Kompositum
1	Präposition+Verb	an+rufen	-	anrufen
2	Präposition+Verb	auf+machen	-	aufmachen
3	Präposition+Präpo-	da+gegen	-	dagegen

¹¹https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2/A2_Modellsatz_Erwachsene.pdf. (letzter Zugriff: 08.04.2020).

	sition			
4	Nomen+Nomen	Rhein+Land	-	Rheinland
5	Adjektiv+Nomen	Real+Schule	-	Realschule
6	Nomen+Nomen	Beruf+-s +Ausbildung	(s)	Berufsausbildung
7	Nomen+Nomen	Schau+Spiele	-	Schauspieler
8	Nomen+Nomen	Liebling+-s +Rezepte	(s)	Lieblingsrezepte

Aus der Tabelle 1 kann abgelesen werden, dass Text 1 vier verschiedene Wortartenkombinationen und acht verschiedene Beispiele als Kompositum beinhaltet.

4.1.2. Die Nummerierung des zweiten kurzen Textes in der Niveaustufe A2

Text 2

Kaufhaus Alexa¹²

4. Stock Bücher, Geschenke, **(1) Spielsachen**, **(2) Freizeittaschen**, Koffer, **(3) Brieftaschen** und **(4) Geldbeutel**, Café, **(5) Friseur-** und **(6) Nagelstudio**, **(7) Kunden-WC**, Telefon

3. Stock Handys, Telefone, MP 3- Player, DVD-Player, CD-Player, Radios, Fernseher, Computer, Notebooks, Tablets, Software, Drucker, CDs, DVDs, **(8) Videospiele**, **(9) Sportkleidung**, **(10) Arbeitskleidung**

2. Stock **(11) Herrenmode**, **(12) Nachtwäsche** für ihn, Möbel für **(13) Wohnzimmer**, Bad und Küche, Teppiche, Lampen, Gardinen, Kissen, Decken, Stoffe und **(14) Dekoartikel**, **(15) Handtücher**

1. Stock **(16) Damenmode**, **(17) Nachtwäsche** für sie, Mode für Kinder und Jugendliche, **(18) Babykleidung**, **(19) Kinderwagen**, Schuhe, Geschirr und Gläser, Besteck, Töpfe und Pfannen, Grills

EG Information, Uhren, Schmuck, Parfüm, Kosmetik, **(20) Schreibwaren**, **(21) Glückwunschkarten**, Kalender, **(22) Schultaschen**, **(23) Reiseführer**, Souvenirs, **(24) Schuhwerkstatt**, **(25) Schlüsseldienst**, **(26) Blumenladen**

¹²https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2/A2_Modellsatz_Erwachsene.pdf. (letzter Zugriff: 08.04.2020).

UG Bäcker, Supermarkt, (27) **Putz-** und (28) **Waschmittel**, (29) **Fotoservice**, Tabak, Zeitungen, (30) **Theater-** und (31) **Konzertkarten**, (32) **Reisebüro**, (33) **Geldautomat**.

In der folgenden Tabelle werden die Daten von Text 2 dargestellt.

Tabelle 2: Kompositumanalyse zu Text 2

Bei- spiel	Wortartkombina- tion	Segmente	Fugen- laut	Kompositum
1	Nomen+Nomen	Spiel+ Sachen	-	Spielsachen
2	Adjektiv+Nomen+ Nomen	Frei+Zeit+ Taschen	-	Freizeittaschen
3	Nomen+Nomen	Brief+ Taschen	-	Brieftaschen
4	Nomen+Nomen	Geld+ Beutel	-	Geldbeutel
5	Nomen+Nomen	Friseur+ Studio	-	Friseurstudio
6	Nomen+Nomen	Nagel+ Studio	-	Nagelstudio
7	Nomen+Nomen	Kunden+ WC	-	Kunden-WC
8	Nomen+Nomen	Video+ Spiele	-	Videospiele
9	Nomen+Nomen	Sport+ Kleidung	-	Sportkleidung
10	Nomen+Nomen	Arbeit+-s +Kleidung	(s)	Arbeitskleidun g
11	Nomen+Nomen	Herren+ Mode	-	Herrenmode
12	Nomen+Nomen	Nacht+ Wäsche	-	Nachtwäsche
13	Verb+Nomen	wohn+ Zimmer	-	Wohnzimmer
14	Nomen+Nomen	Deko+ Artikel	-	Dekoartikel
15	Nomen+Nomen	Hand+ Tücher	-	Handtücher
16	Nomen+Nomen	Damen+ Mode	-	Damenmode
17	Nomen+Nomen	Nacht+ Wäsche	-	Nachtwäsche

18	Nomen+Nomen	Wäsche Baby+	-	Babykleidung
19	Nomen+Nomen	Kleidung Kinder+	-	Kinderwagen
20	Verb+Nomen	Wagen schreib+W	-	Schreibwaren
21	Nomen+Nomen+Nomen	aren Glück+Wunsch+	-	Glückwunschar-ten
22	Nomen+Nomen	Karten Schul+	-	Schultaschen
23	Nomen+Nomen	Taschen Reise+	-	Reiseführer
24	Nomen+Nomen+Nomen	Führer Schuh+Werk+	-	Schuhwerkstatt
25	Nomen+Nomen	Statt Schlüssel+	-	Schlüsseldienst
26	Verb+Nomen	Dienst putz+Mittel	-	Putzmittel
27	Nomen+Nomen	Blumen+	-	Blumenladen
28	Verb+Nomen	Laden wasch+	-	Waschmittel
29	Nomen+Nomen	Mittel Foto+	-	Fotoservice
30	Nomen+Nomen	Service Theater+	-	Theaterkarten
31	Nomen+Nomen	Karten Konzert+	-	Konzertkarten
32	Nomen+Nomen	Karten Reise+Büro	-	Reisebüro
33	Nomen+Nomen	Geld+	-	Geldautomat
		Automat		

Aus der Tabelle 2 kann entnommen werden, dass Text 2 insgesamt 33 Beispiele zur Kompositabildung beinhaltet. In Tabelle 3 wird die Summe der Wortartkombinationen zu der Niveaustufe A2 dargestellt.

Tabelle 3: Die Wortartkombinationen und Summe der Komposita zu A2

Wortartkombinationen	Summe der Komposita in A2 Texten
Nomen+Nomen	30
Verb+Nomen	4
Nomen+Nomen+Nomen	2
Präposition+Verb	2
Ajektiv+Nomen	1
Präposition+Präposition	1
Adjektiv+Nomen+Nomen	1

Die ausgewählten analysierten zwei Sachtexte enthalten insgesamt 202 Wörter. Aus dieser Gesamtzahl wurden 41 Komposita bestimmt, was 20 % der Gesamtzahl der analysierten Wörter entspricht. Unter den Wortartkombinationen wurde folgende frequente Kompositastruktur festgestellt:

- Nomen+Nomen Kompositastruktur (30)
- Verb+Nomen Kompositastruktur (4)
- Nomen+Nomen+Nomen Kompositastruktur (2)
- Präposition+Verb Kompositastruktur (2)
- Adjektiv+Nomen Kompositastruktur (1)
- Präposition+Präposition Kompositastruktur (1)
- Adjektiv+Nomen+Nomen Kompositastruktur (1).

5. BEFUNDE UND DISKUSSION

Es wurde die Frage gestellt, ob es in der Niveaustufe A2 zahlreiche substantivische Determinativkomposita gibt und wie diese Struktur bezüglich des GER's bewertet werden könnte? Die Lehrbücher zur deutschen Sprachvermittlung enthalten viele zusammengesetzte Wörter. Wie könnte diese Struktur bezüglich der Fremdsprachenprüfungen bewertet werden? Welche methodischen didaktischen Leitlinien benötigen die Lehrwerke bzw. Prüfungen dazu? In diesem Zusammenhang wird das Ergebnis zur substantivischen Determinativkomposita diskutiert. Die folgende Abbildung zeigt, dass in der Niveaustufe A2 ein substantivisches Determinativkompositum mehr ersichtlich ist.

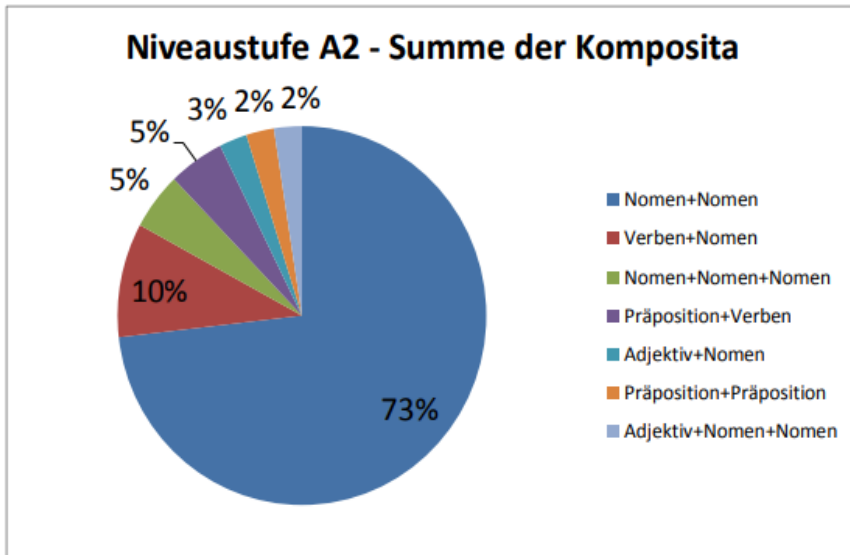


Abbildung 1: Determinativkomposita-prozentuales Ergebnis zu Niveaustufe A2

In der Abbildung 1 wird die prozentuale Aufteilung der Determinativkomposita präsentiert. Die Lesetexte auf Niveaustufe A2 enthalten 202 Wörter. An der ersten Stelle platzieren substantivische Determinativkomposita mit 73 Prozent. Unter der substantivischen Determinativkomposita wurde folgende Kompositastruktur festgestellt: Nomen+Nomen ohne Fugenelement 30 Beispiele, bei Nomen+Nomen mit Fugenelement gibt es 3 Beispiele. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass in der Niveaustufe A2 substantivische Determinativkomposita mehr ersichtlich ist. Determinativkomposita können aus Fremdelementen gebildet werden. Ein Fremdelement kann sowohl als Erstglied als auch als Zweitglied verwendet werden, z.B. in Cocktail/Kleid und in Begrüßungs/cocktail (vgl. Fleischer & Barz 2012: 137-138). Aus den analysierten Sachtexten wurden auch derartige Kompositastruktur festgestellt.

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

In der vorliegenden Arbeit wurde herausgefunden, welche Wortbildungsarten sich in Modellprüfungen des Goethe Instituts in der Niveaustufe A2 deutscher Sachtexten befinden, es sind Determinativkomposita als produktivste Form der Komposita. Bei den Determinativkomposita können verschiedene Wortarten benutzt werden wie z.B. Substantive, Adjektive, Verben, Präpositionen und Adverbien (vgl. Lohde 2006: 36). Diese Arbeit konzentriert sich besonders auf substantivische Determinativkomposita. Aus diesem Grund wurden insgesamt 202 Wörter analysiert. Von diesen Wörtern wurden 11 (5%) als Determinativkomposita und 30 (14%) als substantivische

Determinativkomposita festgestellt. Es wurde herausgefunden, dass ein Substantiv als Erstglied der Determinativkomposita in der Niveaustufe A2 in zwei Sachtexten am häufigsten vorkommt.

Die Lehr- und Lehrbarkeit einer Sprache hängt auch mit ihrem Wortschatz in Verbindung. Die Veränderungen und Entwicklungen im Wortschatz werden durch technologische und gesellschaftliche Innovationen verwirklicht. Die Wortbildung ist das wichtigste Mittel zum Aufbau des Wortschatzes im Deutschen. Dabei spielt sie eine wesentliche Rolle zum Zweck der Verbesserung des Wortschatzes für die Benutzer einer Sprache. Auch für diese Studie ist es wichtig zu beschreiben, was die Sprachniveaus des GERs für einen Sprachlernenden bedeutet. Der GER wird als gültiger und valider Kriterienraster akzeptiert. Außerdem ist es wichtig, durch diese Forschung einen Beitrag dem GER leisten zu können. Durch diese Arbeit wurde festgestellt, dass es eine enge Beziehung zwischen der Wortbildungsstruktur in Texten und den Sprachniveaus des GERs besteht.

Wortschatz ist einer der wichtigsten Bestandteile der Sprache. Der Wortschatz umfasst abgeleitete und zusammengesetzte Wörter, die für Deutschlernende noch vermittelt werden müssten. In diesem Zusammenhang sollte beim Lehren und Lernen auf Wortbildungsvermittlung geachtet werden. Die Wortbildungsvermittlung spielt bei der Wortschatzerweiterung in einem lernerorientierten Unterricht eine wesentliche Rolle. Deutschlernende benötigen Wortbildungskennnisse, um die Texte besser zu verstehen zu können und um auch solche Wörter selbständig produzieren zu können. Außerdem ist es wichtig erkennen zu können, ob es sich bei einem Wort (bei einem Kompositum) in der Wortbildung um ein Nomen, Adjektiv oder Adverb usw. handelt. Im Fremdsprachenunterricht erwartet man von den Schülern oder Fremdsprachlernenden, dass sie über eine Kommunikative Kompetenz verfügen. In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte die Wortbildung auch unter semantischen, morphologischen und syntaktischen Perspektiven in Unterrichtsmethoden sensibilisieren. Bezüglich des akademischen Schulerfolgs der Deutschlernende ist es auch bedeutend, eine dauerhafte Wortschatzarbeit im Laufe des Studiums durchführen zu können. Das ist auch gültig bei der Vorbereitung auf die Prüfung des Goethe Instituts.

In dem deutschen Wortschatz entstehen die Substantive etwa mit 50-60% des Wortschatzes und auch in der Wortbildung haben sie eine wesentliche Rolle (vgl. Fleischer & Barz 2012: 117). Wer sich auf die Prüfungen des Goethe Instituts vorbereitet, sollte das substantivische Determinativkomposita gut lernen, da sie häufig in Sachtexten vorkommen. Auf diese Weise kann Bewusstheit zur Sache hergestellt werden. Zuletzt ist zu erwähnen, dass weitere Studien in diesem Bereich das Thema bereichern könnten.

LITERATUR

- Altmann, H. (2011). *Prüfungswissen Wortbildung* (Vol. 3458). Göttingen: UTB.
- Ernst, P. (2011). *Germanistische Sprachwissenschaft*. 2.Aufl. Wien: UTB.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Quetz, J. u. a. Langenscheidt, München, Wien, Zürich, Newyork.
- Fleischer, W. & Barz, I. (2012). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4.Aufl. Walter de Gruyter, Berlin/Boston.
- Fuß, E. & Geipel, M. (2018). *Das Wort*. Narr, Tübingen.
- Hartung, J., Elpelt, B. & Klösener, K. H. (2012). *Statistik: Lehr-und Handbuch der angewandten Statistik*. Walter de Gruyter, München.
- Kahramantürk, K. (1999). *Nominale Wortbildungen und Nominalisierungen im Deutschen und im Türkischen: Ein Beitrag zur deutsch-türkischen kontrastiven Linguistik* (Vol. 19). Groos Edition Julius, Heidelberg.
- Kessel, K. & Reimann, S. (2017). *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache: Eine Einführung* (Vol. 2704). Utb, Tübingen.
- Lohde, M. (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen: ein Lehr-und Übungsbuch*. Gunter Narr, Tübingen.
- Pittner, K. (2016). *Einführung in die germanistische Linguistik*. 2. Aufl.: Wissenverbindet (WBG), Darmstadt.
- Sahel, S. & Vogel, R. (2013). *Einführung in die Morphologie des Deutschen.: WBG, Bickenbach*.
- Wachtel, M. (2004). *Grammatik und vieles mehr: linguistische Grundlagen und Lernziele für den Deutschunterricht der Sekundarstufen*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

ALMANYA TÜRKÜLERİNE YANSIYAN DİL VE EĞİTİM SORUNLARI¹³

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
aozturk@erbakan.edu.tr

Derya Canbolat
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
ay_87@hotmail.de

1. GİRİŞ

Çalışmamızın konusu (Almanya Türkülerine yansıyan Dil ve Eğitim Sorunları) ilk bakışta salt edebi, müzikal, dilsel ve eğitsel bir sorunsal gibi görünmektedir. Fakat konuyu tam anlamıyla kavrayabilmek için önemli kavramlara, tarihe ve belge olarak türkü metinlere de göz atmak gerekmektedir.

Bir insanın yurdunu terk edip farklı bir mekâna yerleşmesi göç' tür. Göç, insanlık tarihinin en eski olgularındandır ve farklı nedenlerden dolayı gerçekleşir. Ekici ve Tuncel'e göre ekonomik nedenler ve güvenlik kaygısı başta olmak üzere pek çok faktör insanların buldukları mekânları kitleler halinde terk etmelerine neden olmuştur (2015: 10). Türk işçileri de A noktasından B noktasına (Türkiye'den Almanya'ya) göçerek, tanıdık yaşamı geride bırakmışlar, yeni ve yabancı bir ortamda yeni bir yaşama, yani 'gurbet' hayatına başlamışlardır (Demiral 1998: 113). Göçe çeşitli sebepler neden olabilir. 'Konuk Türk işçileri'nin (türkische Gastarbeiter) başlıca sebebi ise ekonomik durumdur ve 1961 yılında Almanya'nın 'İşçi Antlaşması' ile Avrupa'ya göç etmişlerdir. Kültür ve dil farklılığından dolayı birçok sorunla karşılaşmışlar ve bunlar değişik yollarla dile getirmeye çalışmışlardır. Bunun için başvurdukları estetik bir yollardan biri de türkülerdir. 'Almanya Türküleri' (bkz. Öztürk 2001a) denilen bu ürünler hem yeni hem de eski bir olgudur. Tarih boyunca Türk toplumunda Âşıklık geleneği vardı (Turan 2015: 1).[¹⁴] Almanya türküleri bu geleneğin devamıdır. Ancak sürdürülen bu gelenekte yeni olan husus güncel konuların işlenmesi ve kullanılan dildir. Göçen ilk kuşak dil eksikliğinden dolayı türkülerde sadece Türkçe kullanıyordu. Ayrıca yeni durumlar için ilgili sözcükler öğrenildikçe, metinler arasına önce sözcük, sonra

¹³ Prof. Dr. Ali Osman Öztürk danışmanlığında Derya Canbolat tarafından hazırlanan *Almanya Türkülerine Yansıyan Dil ve Eğitim Sorunları* [Spuren der Bildungs- und Sprachmängel in den Liedern türkischer Gastarbeiter in Deutschland] (Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2019) başlıklı yüksek lisans tezinden özetlenmiştir.

¹⁴ Ayrıca bkz. Öztürk (2001b: 47-60).

cümle düzeyinde Almanca ifadeler katılmış ve zamanla metinler tamamen Almanca yazılıp söylenerek Almanlara da ulaşmaya çalışılmıştır (Öztürk 2001a: 2; Balcı & Öztürk 2019: 36-40). Artık tamamen Alman dilinde yazılıp söylenen türkü, pop veya rap eserleri bulunmaktadır. Konuk Türk işçilerin yaşadıklarını dile getiren türküler ve rap parçaları önceleri sözlü olarak dolaşımında iken, şimdi gerek sanal (elektronik) gerekse basılı (selülozik) ortamda ulaşılabilir durumdadır. Bunlar bilimsel çalışmalarda değerlendirilmek üzere kayda geçirilmiştir (bkz. örn. Boz 1996 ve Öztürk 2001a). Buna göre sözlü Almanya türkülerini, Göçmen edebiyatının öncü koludur ve önemlidir. Almanya türkülerini konuk Türk işçilerinin dil hâkimiyetine ve güncel olarak yaşadıkları sorunlara göre biçimlenmiştir. Öztürk'ün çalışmasına göre söz konusu türkülerini, ele aldıkları konu öbeklerinden hareketle dört döneme ayırabiliriz. (2001a: 80):

1. Dönem: 1972-1975 – uyum zorluğu
2. Dönem: 1976-1979 iki kültürün karşılaşması
3. Dönem: 1980-1990 iki kültür arasında
4. Dönem: 1990-1995 Almanya acı vatan

Bu dört dönemin her birinde benzer ve farklı eğitim sorunları gündeme gelmektedir. İlk dönemde dil eksikliği, ikinci dönemde yabancı kültür ile iletişim eksikliği, üçüncü dönemde kimlik ve aidiyetlik kargaşası ve dördüncü dönemde ise uyum (entegrasyon = bütünleşme) sorunları ön plana çıkmıştır.

Araştırmanın Soruları

Almanya türkülerine göçmen Türklerin dil ve eğitim sorunlarının da yansıdığını varsayarak, bu çalışmada aşağıdaki soruları cevaplamayı amaçladık.

1. Eğitim sorunları açık olarak türkülere yansıyor mu?
2. Eğitim sorunları örtük olarak türkülere yansıyor mu?
3. Eğitim sorunları dile getirilmese bile satır arasında (kullanılan dilden, vs.) belli oluyor mu?
4. Türkülerde eğitim ve dil sorunları nasıl dile getiriliyor?
5. Türkülerde eğitim ve dil sorunları konu olarak nelerdir?
6. Türkülerde çözüm önerileri var mı?

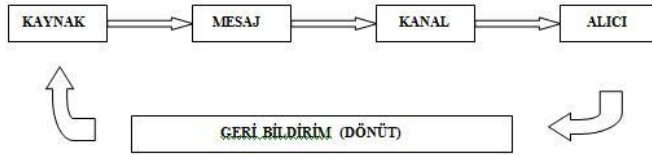
Çalışmamızda nitel tarama yöntemi kullanılmıştır. Alman medyasında ve halen sürümde olan müzik eserlerinde güncelliğini koruyan konuk Türk işçilerinin dil ve eğitim sorunlarını araştırmak için Öztürk'ün (2001a: 141-240) yayınlamış olduğu metinler araştırma malzemesi olarak kullanılmıştır. Bunlara ek olarak sanal ortamda ulaşılabilir rap metinleri de dikkate alınmıştır.

2. ALMANYA TÜRKÜLERİ ÜZERİNE GENEL ÇALIŞMALAR

Almanya türküleri uzun süre ihmal edilmiş bir olgu olsa da artık hem bilimsel hem popüler alanda gittikçe yeni çalışmalara konu olmakta (Akbulut 2015: 105), müzik, film, edebiyat, halkbilim vb. gibi bağlamlarda yayınlar yapılmaktadır. İlk bilimsel yaklaşımlar makale düzeyinde gerçekleşirken, bilim insanları öncelikle bu olguya bir tanım bulmaya çalışmışlardır. İlk değerlendirmeyi yapan Robert Anhegger (1982), icracıları ‘Arbeitersänger’ ve türkülerini ise ‘Arbeiterlied’ olarak adlandırmıştır. Eserlerin ana teması ‘Gurbet’ etrafında kurgulandığı ve sıkça tekrarlandığı için bu kavram farklı dillere de geçmiştir (bkz. Avcı 1985; Heidenreich 2015: 151).

2.1 Almanya türküleri üzerine edebiyat bilimsel çalışmalar

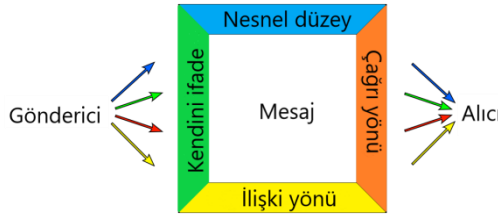
Almanya türküleri ile ilgili dilbilimsel çalışmaların sayısı azdır (türkü metinlerinde Code Switching olgusu bağlamında bkz. Öztürk & Balcı & Balcı: 167-173 ve Balcı & Öztürk: 36-40).^[15] Ancak türküler dilbilimsel açıdan ele almaya oldukça verimli bir malzeme sunmaktadır. Göçer’e göre dil ve kültür birbiriyle yakından ilişkili olduğundan, göç durumunda iki dil ve iki kültür aynı anda etkileşim halindedir (Göçer, 2013: 25). Bu durumda ortaya çıkan sorunların araştırılması ilginç sonuçları ortaya çıkarabilir. Örneğin türkü metinlerinde estetiğin yerini işlevsellik almıştır (bkz. Öztürk 2001a: 76). Verilen mesajları dilbilimdeki iletişim modeli ile açıklayabiliriz. *Kaynak*, besteci ve icracı, *alıcı* ise dinleyiciler, yani konuk Türk işçileridir. *Mesaj* ve *kanal* ise türkülerdir.



Şekil 1: Shannon-Weaver Modeli (Wiki)

Mesaj olarak türkünün *kaynak*tan *alıcı*ya ulaşması kadar algılayış şekli de önemlidir. Bunun için ‘Dört kulak-Modeli’ isabetlidir. Ancak burada tekil olan *gönderici* kitlesel bir *alıcı*ya hitap etmektedir. *Gönderici* ve *alıcı* arasındaki ilişkiden ziyade türkünün uyandırdığı duygu ve algılayış biçimi açıklayıcıdır.

¹⁵ Almancıların pazar dili üzerine bkz. Balcı (2020: 243-256).



Şekil 2: İletişim Dörtgeni, F. Schulz von Thun (1981)

Edebi açıdan türkülerin şekli, yapısı ve içeriğine dair çalışma yapılmıştır. Ayrıca cümle türü, sembol ve tavır da dikkat çekicidir. Almanya türkülerinde söz sanatı olarak *öyküleme*, *tasvir*, *güzelleme*, *benzetme*, *yineleme*, *abartı*, *kişileştirme*, *mektuplaşma* vb. kullanılmaktadır. Türkülerde kullanılan dil duygusaldır (bkz. Öztürk 2001a: 40-77). Türkülerin kuşaklara göre dört döneme ayrılabilmesini söylemiştik. Edebi anlamda türküler konu ağırlığına veya söyleme göre de kategoriye ayrılabilir. Gurbet temasını işleyen ürünlerde dile getirilen konu dağılımında bir geçişkenlik söz konusudur.

2.2 Almanya türküleri üzerine eğitsel çalışmalar

Göç olgusundan dolayı konuk Türk işçiler ve sonraki kuşaklar yeni ve zor bir durum ile karşı karşıya kalmışlardır. Gençler ve çocukların eğitim hayatı çok olumsuz etkilenmiştir. Yazılı göçmen edebiyatı bağlamında eğitim sorunları tartışılmış ve tartışılmaya devam etmektedir (bkz. örn. Öztürk & Özcan 2010: 77-92). Manzum türkü metinlerinin araştırılmasında ise değiniden öteye geçilmemiştir. Didaktik, lirik ve epik olan türkülerin sayıca önemli bir bölümü didaktik niteliklidir. Bu bakımdan sözlü Türk göçmen edebiyatı bir dayanışma edebiyatıdır. Bununla sorunlara karşı direnç geliştirmeye çalışıldığı düşünülebilir (Öztürk 2001a: 78).^[16] Zamanla edinilen Almanca dil bilgisi ile Almanya türkülerine de yansıdığı şekilde karma bir (sokak dili) gelişmiştir. Bu dilin adı ‘Kanakça’¹⁷dir. Kanakça birincil olarak gençlerin kullandığı dildir. Dolayısıyla gençlerin daha iyi anlaşılması için bu dilin üzerinde durulması önemlidir (bkz. Nakiboğlu 2016: 30).

3. VERİ TOPLAMA

Öztürk’ten (2001a) elde edilen metinler bağlamında çalışmamız için veri toplarken hem çocukların hem yetişkinlerin eğitim ve dil sorunlarına

¹⁶ Bu konuda ayrıca bkz. Öztürk (2020: 151-164).

¹⁷ Kanak kelimesi tarihi kaynaklarda Fransızların Yeni Kaledonya halkına taktığı bir isimdir. Havai dilinde ise Kanak ‘insan’ anlamına gelir. Endonezya ve Malezya’da Kanak kelimesi çocuk anlamında kullanılmaktadır. Kelime zamanla bir anlam kayması yaşamıştır. Alman milliyetçileri tarafından Türkleri küçümsemek için kullanılmaya başlanılmıştır. Türk müzisyen Cem Karaca, kurduğu Rock grubunu bu kelimeyi kullanarak ‘Cem Karaca ve Kanaklar’ şeklinde adlandırmıştır. (Nakiboğlu 2016: 88)

yoğunlaşmıştır. Ek olarak sanal ortamda yayında olan rap parçaları da dikkate alınmıştır. Bilindiği üzere iş gücü olarak ilk göç eden yetişkin konuk Türk işçileri Alman diline hâkim değildi. Bu durum hem birbirlerini hem de sonraki kuşağı etkilemiştir. Türkülerde görünür eğitsel sorun olarak yabancı dil (Almanca) bilmemek ve karnedeki kötü notlar ön plandadır. Ancak türküler güncel yaşam şartlarına göre konu ve şekil bakımından farklılaşmakta ve dolayısıyla farklı sorunlara odaklanılmaktadır. Öztürk'ün (2001a: 80 vd.) yıllara ve konu ağırlığına göre dört kategori belirlediğini söylemiştik.

1. *Dönem 1972-1975 – uyum zorluğu:* İlk dönemde özellikle dil eksikliği çekilmektedir.

2. *Dönem: 1976-1979 – iki kültürün karşılaşması:* Bu dönem, ilk dönemin dil eksikliği bakımından devamıdır; yani Almanca bilmeyen konuk Türk işçisi Alman toplumu ile henüz diyalog kurmakta başarılı olamamaktadır. Ama gözlem yapmakta, ancak kendisine yabancı olan Alman kültürünü anlama fırsatı bulamadığı için yargılar geliştirmektedir. Bu da eğitsel açıdan, yabancı kültüre açılan ufku daraltmaktadır.

3. *Dönem: 1980-1990 – iki kültür arasında:* Üçüncü dönemde artık dil (kısmen) edinilmiş olsa bile eğitim sorunu devam etmektedir. Özellikle genç kuşak kimlik sorunu yaşamaktadır. Çünkü dil ve kültür yapıları eksik ve yamalı gibidir. Dolayısıyla kendilerini ne tam Alman ne de tam Türk gibi algılayamaz durumdadırlar.

4. *Dönem: 1990-1995 – Almanya acı vatan:* Son dönemde konuk Türk işçileri Almanya'yı (zorunlu) vatan olarak benimsemiş olsalar bile önceki dönemlerin eksikliklerinin etkisi hâlâ sürmektedir. Almanlara göre Türk kökenliler hâlâ uyum sorunu yaşamaktadırlar.

3.1 Türklerin Eğitime İlişkin

Almanya ağır işlerde çalıştırmak üzere işçi alımı yapmıştır. İşçi seçiminde sadece sağlık muayenesine özen gösterilmiş ve eğitim şartı aranmamıştır. Köyden gelen işçi adaylarının okuma yazma oranı da düşüktür. Yetişkinlerin bu durumu sonraki kuşakları olumsuz etkilese de, üçüncü ve dördüncü kuşaktan itibaren eğitimde başarı ve Alman diline hâkimiyet vardır. Bu kapsamda göçmen gençlerin Kanakça dili başarı olarak görülebilir.

3.2 Almanların Eğitime İlişkin

Almanya türkülerinde Almanların eğitimi direkt olarak konu edinilmez. Ancak bazı nitelermelerden hareketle çıkarımlarda bulunulabilir. Bunlar en çok konuk Türk işçilerin iş yerindeki gözlemlerine dayanmaktadır. Buna göre Almanlar hep usta ('Meister') unvanına sahip, mesafeli, mükemmeliyetçi, eleştirici, memnun edilmesi zor, kibirli ve yapılan işi beğenmeyen insanlardır. Türkülerde

Almanlar hakkındaki bu betimleme net olduğu için, Alman çocuk ve gençlerinin eğitim hayatının disiplinli geçtiğine inanıldığını varsayabiliriz.

3.3 Almanya Türkülerinin Eğitim İdeali

‘Karnem’ (Eryılmaz 1990: şarkı 2) şarkısı bağlamında gençlerin ve çocukların aslında zihinsel olarak sağlıklı olduklarını ve sadece iki kültür arasında kaldıkları için başarısız olduklarını görmekteyiz.

[...]
Türkiye’de iken bende
Böyle bir sorun yoktu
Ana dilim Türkçe idi
İyi notlarım çoktu
[...] [108/2/1-8]¹⁸

Konuk Türk işçileri bir yandan çocuklarının başarılı olmalarını isterken, diğer yandan iş yerindeki yüksek beklentiden serzeniş ve duygusallıkla yakınır. Buna göre; Almanların eğitim ideali sabit olarak kariyer ve disiplin odaklıdır. Konuk Türk işçilerin eğitim tutumunda ise farklı ölçekler mevcuttur. Şöyle ki Türk açısından (mesleki) örgün eğitim önemli olsa da, kültürel değerler bu eğitimde daha ağırlıklı bir yer tutmaktadır (bkz. Schultz 2010).¹⁹ Sonuç olarak; türkülere göre, Almanlar eğitilmiş, ama değerleri kısıtlıdır. Türkler ise şimdilik eğitim seviyesi düşük, ama başarılı olmayı arzularken kültürel değerlerini muhafaza etmektedirler. Diğer yandan Almanların tutumunu benimseyenler başarılı olsalar da Türk kökenliler hakkında halâ önyargılar devam etmektedir. Ekrem Bora (Eko Fresh) isimli Rapçi aşağıdaki eserinde bu durumu dile getirmektedir.

‘Aber - Eko Fresh

Von kriminellen Migranten, die meinen Sohn
falsch erzieh'n
Die ohne Ausbildung jetzt 'n Haufen Kohle
verdien'n
Ich geh' ackern und krieg' nicht mal für 'ne
Wohnung Kredit'

Ama – Eko Fresh

Oğlumu yanlış eğiten suçlu göçmenler
eğitimsiz şimdi yığınla para kazanıyorlar
ben çalışıyorum ve ev için kredi bile alamıyorum
(<https://genius.com/Eko-fresh-aber-lyrics>, 2018)

¹⁸ Çalışmada alıntı olarak yer verilen türkü veya rap metinlerin kaynağı köşeli parantez içerisinde sırasıyla eserin Öztürk’ün (2001a: 141-240) kitabındaki sıra numarası, kıta ve dize numaraları ile verilecektir. Buna göre [108/2/1-8] göndermesi; 108 nolu metnin 2. kıtası ve 1-8 nolu dizelerini ifade eder.

¹⁹ Schulz’un özgün makale başlığı şöyledir: “*Starker Ehrgeiz, schwache Leistung*. Türkische Einwanderer setzen laut einer Studie große Hoffnungen ins deutsche Schulsystem, überschätzen aber oft die Fähigkeiten ihrer Kinder.” [*Güçlü hürs, zayıf başarı*. Türk göçmenler bir araştırmaya göre Alman eğitim sistemine büyük umutlar beslemekte, ancak çocuklarının yeteneklerini abartmaktalar.]

4. VERİ ANALİZİ

Konuk Türk işçileri belli bir zaman için yurt dışında çalışıp, para biriktirip geri dönmeyi planlıyorlardı. Ne Alman ne de Türk devleti işçi alım anlaşmasına kalıcı gözle bakmıyordu. Bundan dolayı eğitim şartı veya bir ön hazırlık düşünülmemişti. Bu doğrultuda türkülerin konu yelpazesi oldukça geniştir. Başlıca sorun olan dil eksikliği o kadar vahim ki türkülerde “tercüman” önemli bir yer tutar. Dil eksikliğinden dolayı yetişkin göçmen işçiler, yabancı kültüre uyum sağlayamadığı gibi, gençler ve çocuklar de halâ kişilik ve benlik gelişiminde bocalama yaşamaya devam edelmektedirler. Yaşanan kültür şoku Türk göçmenlerin Alman toplumuna uyumunu (‘entegrasyonunu’) engellemiştir. Dil, eğitim, mesleki eğitim ve uyum sorunları Almanya türkülerinde hem açık hem örtük biçimde dile getirmektedir. Bazen iç dünya ve geleceğe yönelik öngörülere de yer verilmiştir.

‘Karnem’

*İşte karnem işte notlar [108/1/3]
Eviriyorum çeviriyorum
Bir türlü bilemiyorum
Almanca mı Türkçe mi
Düşünsem diyorum [108/1/5-8]*

*Türkiye’de iken bende
Böyle bir sorun yoktu
Ana dilim Türkçe idi
İyi notlarım çoktu [108/2/1-4]*

*İki kültür arasında
Ne yapayım böyle ben [108/3/3-4]*

‘Problemler’

*Çocuklarına gelince
Senin canın senin kanın
Senin dölün
Okula gitmek zorundalar
Evde Türk
Okulda Almanlar
Büyüyorlar
Büyüdükçe
Sorunlar daha da çok büyüyor [109/1/10-18]*

4.1 Yazarlarda Görülen Sorunlar

Almanya türkülerinin söz yazarları, Almanya’da göçmenlik sorununu ele alan sanat eserlerini kavrayamamaktadır. Örnek olarak ‘Shirins Hochzeit’^[20] (Şirinin

²⁰ Filmde Şirin adlı bir Türk kadın, nişanlısını bulmak için Köln’e gider. Yalnız ve yabancı ortamda yaşayan ve fabrikada çalışan Şirin sonra işini kaybeder ve maalesef bir para karşılığı kadın pazarlayan birinin eline düşer (bkz. Öztürk ve Canbolat 2020: 65-86).

Düğünü) filmini gösterebiliriz. Türkülerde filme ve film ekibine argo dil kullanarak ağır hakaretler yağdırılmaktadır. Yazar bir sanatçı olarak tarafsız ve makul yaklaşmak yerine çok duygusal bir açıdan bakmaktadır. Yazarın eleştirilen eğitim sorununu görmek yerine, kendi yerleşik öz değer yargıları açısından kendini güya kötü gösterdiği düşüncesiyle filmde canlandırılan Türk karaktere saldırmaktadır. Şirin adlı Türk kadını, ataerkil toplumun normlarından dolayı kötü bir yaşama düşmüş olmasına karşın, söz yazarları asla öz eleştiride bulunma cesaretini ya da becerisini gösteremezler.

4.2 İcracılarda Görülen Sorunlar

Türküler genelde manzum (şiir) biçiminde yazılmıştır. Ancak icracılar bazen metnin nazım biçimine uymayan eklemelerle ortaya çıkmaktadırlar. Bunun icracı sanatçıdan mı, söz yazarlarından mı yoksa ilgili âşıkın tavrından mı kaynaklandığını tam olarak söyleyemeyiz; ancak bu düzyazı ekleri yaparken *girizgâh*, *diyalog*, *sonsöz* veya *hitap* gibi üslupları kullandıklarını saptıyoruz. Bu tür manzum üslup dışında kalan ekler içeren metinleri *resitatif* olarak (bkz. Öztürk 2001a: 55) niteliyoruz. Türkü örneklerinden icracıların, dinleyicinin özgür iradesini göz ardı edercesine ya girizgâhta hedef kitleyi güdümlendiğini ya da son sözde sakinleştirmeye çalıştığını görmekteyiz. *Şirin'in Düğünü* filminin bir kurmaca sanat eseri olduğunu bilen icracı, türküde anlattığı olayları baştan itibaren gerçekmiş gibi sunmakta ve en sonunda anlattıklarının “nihayet bir film olarak ciddiye alınmaması gerektiğini” ifade etmektedir. Bu durum icracıların tutarsız ve çelişkili tutumunu göstermektedir.

4.3 Hedef Kitlede (Türklerde) Görülen (Öz) Sorunlar

Gurbetçiler toplumsal olarak çok karmaşık bir yapıya sahiptirler. Eser analizinde, ‘paylaşılan tarihsel olayların deneyimi (ve dolayısıyla anıları) insanları aynı kuşağa kategorize eden önemli bir etken teşkil eder (Güran Aydın & DeNora: 2015: 11).²¹ Biz bu çalışmada göçmenleri ortak yaşantıya göre değil, fakat yaş grubuna göre değerlendireceğiz.

4.3.1 Yetişkinler (Erkek, Kadın)

Yetişkin kesim aidiyet sıkıntısı yaşamakta ve hem öz yurdunda hem Almanya’da ‘vatansızlar’ olarak yadırganmaktadırlar. Bunun ötesinde zaman içinde Alman hükümeti, zaten dışlanan konuk Türk işçileri aleyhine kararlar almıştır. Hevesle gerçekleşen göçle birlikte aileler parçalanmıştır ve heves hasrete dönüşmüştür. Evden işe ve işten eve gidip gelen konuk Türk işçileri yerli halk ile hiçbir kültür alışverişinde bulun(a)mamıştır. Bu monoton yaşam ayrıca duygusal olarak körelmeye de yol açmıştır.

4.3.2 Gençler

²¹ ‘In a settled community, the shared experience of historical events (and therefore memories) constitutes an important factor that categorises people into the same generation.’

Eğitim ve dil sorunu hariç genç yaşta gelen konuk Türk işçileri gençliğini ve sağlığını çalışarak tüketmiş ve başka sorunlarla da maruz kalmışlardır. Almanya'ya okul çağında gelen çocuklar veya Almanya'da doğan ilk kuşak dil ve eğitim sorununun yanı sıra psikolojik ve sosyal olarak da sorunlarla boğuşmak zorundadırlar. Örneğin 'Problemler' adlı şarkıda 'iki dünya arasında kalma'nın ileride büyüyen çocuklarda kimlik kargaşasına neden olacağı belirtilmektedir. Gençlikte aynı sorunları yaşamış olan isimlerin Rap metinlerinde bu kapsamda öneriler sunduğu görülmektedir. Hedef kitle olarak seçilen genç dinleyicilere, yaşanılan mekânın tanınması, kenetlenilmesi ve huzurlu bir yaşam için mücadele edilmesi gereği salık verilmektedir. Ezilmemek için konuşmaya/dayanışmaya ağrı yapılarak, gurbetiliğe karşı tutumla ilgili duygusal ve ideolojik aşırılıktan kaçınılması gerektiği, aksi takdirde yaşanılan yerin (Almanya'nın) ekilmez olacağı dile getirilmektedir. Dolayısıyla vatan ve gurbet arasında olmayı kabullenmek gerekmektedir.

4.3.3 Çocuklar

Almanya türkülerinde konuk Türk işçilerin çocukları iki gruba ayrılmaktadır. İlk grup Türkiye'de kalan çocuklardır. Bunlar çekilen hasret ve yoksullukla ilgili yakınmaktadırlar. İkinci grup Almanya'ya getirilen veya Almanya'da doğan ikinci kuşaktır ve bunların sorunu kültür ve eğitim ile ilgilidir. Özellikle ilk g döneminin çocukları dil eksikliği, okul başarısızlığı ve kültürel kimlik karmaşası yaşamaktadır.

4.4. Hedef Kitle (Almanlarda) Görülen (teki) Sorunlar

Almanları ve Alman olan her şeyi yeren türkülerin moral verici didaktik bir etkisi vardır. Böylece günlük hayatında ezilen konuk Türk işçilerinin özgüveni, karşı kültürün yerilip eleştirilmesi yoluyla kamılanıyor (bkz. Öztürk 2001a: 78) görünmektedir.

4.4.1 Yetişkinler (Erkek, Kadın)

Almanlar çok farklı açılardan ele alınmıştır. Türk göçmenler kendi bakış açılarından Almanları fiziksel olarak, davranış, düşünüş ve sosyal normları yönünden tanımlamaya çalışmışlardır. Farklılıkları vurgularken, kendilerini de dolaylı biçimde yüceltmişlerdir (bkz. Öztürk 2001a: 99). Karakter bakımından Almanlar apkın, yuva yıkan, mesafeli, aşırı ciddi, kibirli, çıkarıcı, bireyci, alkolik, gözü dışarıda, namus algısı zayıf, kestirilmez, sömürgeci, disiplinli, vefasız olarak nitelendirilmektedir. Göçmenlere göre evcimen olmayan Almanların yemek alışkanlıkları ve aile kültürleri yadırganmaktadır. Türkülerde Almanlar Hitler'e ve domuza benzetilmektedir. Bunun sebebi Neonazi olaylarının vuku bulması ve İşlam'da haram olan domuz etinin Almanya'da bolca tüketilmesidir; bu yüzden göçmenler yemeklere kuşkuyla bakmaktadırlar. Ayrıca göçmenlere göre, Almanların temizlik anlayışları eksik ve sorunlu olduğu için de domuz benzetmesi açıklanabilir. Aradan uzun yılların geçmesine

karşın hem türkülerde hem de modern Rap metinlerinde Almanların konuk Türk işçilerini istemedikleri ve Türk kökenlileri halâ ‘konuk’ statüsünde tuttıkları üzüntüyle dile getirilmektedir.

4.4.2 Gençler (Kızlar, Delikanlılar)

Almanya türkülerinde ağırlıklı olarak Alman kızlarından bahsedilmiştir. Her ne kadar Alman kızlarının güzelliği övülse de eleştirilerin hedefi olmaktan kurtulamazlar. Kültür farkından dolayı Alman kızları çapkın, oturup kalkmasını bilmeyen, nazlı, mutfak kültürünü geliştirmemiş, çalışan, açık-saçık giyinen ve yuva yıkan kişiler olarak nitelendirilirler. Hem Alman erkekler hem de Alman kızları cinsel konularda serbesttirler.

4.4.3 Çocuklar

Türkülerde Alman çocuklarının gayri meşru olduğu görüşü dile getirilmektedir. Bunun, göçmenlerin bakış açısına göre, Alman yetişkin ve gençlerin aşk ve cinsellikte serbest davranmaları ve aile kültürünün zayıf olduğu kanısından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.5 Yöneticilere Yönelik Eleştiriler

Almanya türkülerinde ayırt edilmeksizin hem Alman hem de Türk hükümetleri eleştirilmiştir.

4.5.1 Alman (Avrupa) Devletine Yönelik

Türkü metinlerinde somut olarak Alman devlet kurumu ve yöneticileri veya Almanya soyut olarak kişileştirilerek eleştirilmektedir. Konuk Türk işçileri Almanya’yı, örneğin iklimi bakımından çok farklı bir ülke olduğu için “vatan” olarak benimseyemiyorlar. İşçi antlaşmasıyla başlayan dostane ilişkiden sonra, yöneticilerin göçmenlere yönelik olumsuz kararlar almasını konuk Türk işçileri ihanet ve ikiyüzlülük olarak algılamışlardır. Göçmenler zaten Almanya tarafından ucuz işgücü olarak sömürüldüklerini düşünmekte, yeni alınan engelleyici kararlar da Almanya’yı “yuva yıkmakla” (aile birleşimine mani olmak), zulümlerle ve değerbilmezlikle suçlamaya neden olmaktadır. Dahası göçmenlerin aleyhine alınan kararlardan sonra zamanla düşmanca bir ortam oluşmaktadır. Bazı türkülerde Helmut Kohl ve [Franz Joseph] Strauss gibi simgesel isimler kullanılarak, göçmenler siyasetçilerin isimleri ve yaptıkları üzerinden uğradıkları hayal kırıklığını türkülerde yansıtmayı başarmışlardır. Zamanın siyasi gündemini belirleyen Helmut Kohl ve [Franz Joseph] Strauss’un artık yabancıları (‘Ausländer’) istemediklerinden ve çalışanların birikimlerine göz diktiği ifade edilmektedir. Olumsuz kararlara gerekçe olarak Alman tarafından ekonomik vb. krizler gösterilmekte, ancak bu, göçmenler tarafından pek inandırıcı bulunmamaktadır. 1973 yılında yaşanan petrol krizine, Alman devletinin bir taraftan işsizlikle mücadelesine karşın yeni konuk Türk işçiler gelmeye devam etmiştir. Krizin etkileri, konuk işçilerin Alman toplumuna

uyum sağlayamaması gibi gerçekler Almanların işçi anlaşmanın bir hata olduğunu fark etmelerini sağlamış ve göçü kısıtlayıcı adımlar atmaya başlamalarına neden olmuştur. Kamuoyunda tartışılan bu durum zamanla yabancı düşmanlığını artırmış ve saldırıları beraberinde getirmiştir. Bundan dolayı türkülerde Hitler adıyla, tarihe atıfta bulunulmakta ve Nazizm ile ilgili kavramlar kullanılmaktadır. Ayrıca saldırıları özendiren, hafife alan yöneticilerin ve Almanların sorgulanması gerektiği ve tarihin (“ırkçılığın”) tekerrürü tehlikesi dile getirilmektedir (bkz. Öztürk, 2001a: 89). Alman hükümetine eleştiriler halâ güncelliğini korumaktadır. Ünlü Rapçi Eko Fresh ‘Aber’ isimli parçasında Alman devletini, Türk kökenlileri gettolara yerleştirerek yerli toplumdan soyutlamakla suçlamaktadır. Gettolar da gençlerin ve çocukların dilini olumsuz etkilediği için, düzgün Almanca yerine, sokak dili öğrenilmektedir. Ayrıca Alman devleti Türk kökenlileri (olduğu gibi kabullenmek anlamında) “entegre” etmek yerine “asimile” etmekle suçlanmaktadır. “Getto” denilen Türk mahalleleri maalesef Türk kökenli vatandaşların her alandan soyutlanmasına neden olmaktadır.

“Günümüzde de Türklerle Avrupalılar hâlâ pek de iç içe değildir. Günlük yaşamlarını büyük nispette kendi içlerinde kurdukları paralel bir toplumda sürdürürler. Bugün Almanya’daki Türkler için alışveriş, eğlence ve giderek artan bir düzeyde çalışma hayatının dili Türkçedir. Eskiye göre bir yandan Avrupa’da daha yerleşik hale gelen, içinde buldukları topluma entegre olan Türkler, bir yandan da hızla ayrılmaktadırlar.” (Nakiboğlu 2016: 46)

Zamanla oluşan konuk işçi mahallelerine Alman devletinin vaktinde çözüm bulmaması gettolaşmayı kalıcı hale getirmiştir.

4.5.2 Türk Devletine Yönelik

Türkülerin iddiasına göre Türk devleti göçmen işçilere döviz yumurtlayan tavuk ve döviz makinası olarak bakmaktadır. Buna ek olarak göçmenlerin siyasi söz hakları olmadığı için kendilerini dışlanmış hissetmektedirler. Göçmenlerin yurt dışında ezilmelerine Türk devleti sessiz kalmaktadır. Yurda döviz girişinde de adaletsizlik söz konusudur. Göçmen Türk işçileri ağır şartlarda çalışıp, gurbette yaşayıp, tatilden tatile vatana döviz getirirken, Türk yöneticiler memlekette dövizini sadece bekleme konumundadırlar. Bu durum, göçmen işçilerin kendilerini kötüye kullanılmış hissetmelerine neden olmaktadır. Farklı konularda olduğu gibi bu hususun da Türk yöneticilerin dikkatine türkü estetiği içinde sunulmaya çalışıldığını görüyoruz.

5 TARTIŞMA

Konuk Türk işçilerin çocuklarından başarılı isimler ortaya çıkarak, gurbetçilerin (Almanların gündemini de meşgul eden) dil ve eğitim gibi güncel sorunlarını sanat alanında ele alan, tartışan çalışmalar yapmış ve yapmaktadırlar. Örnek olarak; Alman yazarlardan örneğin Max Frisch (‘Biz işçi çağırdık çağırdık, insanlar geldi.’ (Seiler 1965: Vorwort) ve Günter Wallraff (Ganz Unten [En

Alttakiler], 1985) göçmenlerin sorunlarına veciz bir şekilde değinmişlerdir. Günter Wallraff'a göre; “uzun yıllar boyunca işgücü olarak görülmüş, ekonomik hedeflerden ötürü çok ağır iş ortamlarda çalışmalarına müsaade edilmiş, ancak “insan” olarak Alman toplumunda çok geç fark edilmiş bu göçmenler bugün Almanya'da 4. nesile ulaşmışlardır.” (Yücel 2015: 60)

Dil sıkıntısı çeken gurbetçiler uzun süre kendi içlerine çekilmişler ve böylece kültürler arası yetilerini geliştirememişlerdir (bkz. Yücel 2015: 63). Dil bilmemek ayrıca yetişkinler için “bir ülkede yabancı olmak, dil bilmemek, yabancı düşmanlığının ortasında kalmak, hukuki bir vakada bir sıfır yenik başlamak manasına da gelmektedir.” (Turan 2015: 12) Bu resmi, tabi ki yetişkin konuk Türk işçilerinin tüm yaşam alanlarına aktarabiliriz. Örneğin iş başvurusu, sosyal olanaklardan faydalanmak vb. Bu sınırlı yaşam alanı gençleri ve çocukları da etkilemektedir. “...Türk gençleri içe kapalı ortamlarda yetişmişlerdi. Bu ortamda kendi kültürlerini, Alman kültürünü ve Alman dilini yeterince öğrenememişlerdi. Türkçe sadece günlük hayatta lazım olan birkaç yüz kelimeden ibaretti.” (Başkurt 2009: 87) ‘*Problemler*’ adlı metinde olduğu gibi “evde Türk, okulda Alman” olarak yetişmişlerdir. Yaşanılan sıkıntıların türkü estetiği ile dile getirilmeye çalışılması oldukça anlamlıdır. Çünkü türkü (metin ve müzik) birçok işlevi olan bir sanattır. Gurbetçilik için en önemli işlevi didaktik etkisidir. Müziğin didaktik olduğunu Güran Aydın & DeNora²², “...müzik kişinin kim olduğunu, nerede bulunmuş olduğunu ve nereye yöneldiğini hatırlama/oluşturma süreci için araç olarak kullanılabilir.” şeklinde ifade ederler (2015: 8). “Şirin’in Düğünü” filmine tepki olarak bestelenen türkülerde, müziğin başka bir işlevi daha göze çarpmaktadır: “Müzik toplumun yaşantısı ve duyguları için bir aynadır.” (Bkz. Cengiz 2011: 376)

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızın başında sorduğumuz soruların cevaplarını vermeye çalışalım. *Eğitim sorunları açık olarak türkülere yansıyor mu?* ‘Karnem’ şarkısı örneğinde rahatlıkla söyleyebiliriz ki dil eksikliği, okul ve eğitim sorunları, Türk çocuklarının psikolojik gelişim ve aidiyet duygusu karmaşası eşliğinde açık olarak dile gelmektedir. *Eğitim sorunu örtük olarak türkülere yansıyor mu?* Sorusu bağlamında, ‘Problemler’ şarkısı örneğinde çocukların eğitim ve kültürel kimlik sorunu çok yüzeysel ve imalı biçimde dile getiriliyor. Sonunda çocuklarla ilgili ayrıntı verilmeden geleceğin sorunlu olacağı öngörüsünde bulunuluyor.

“Eğitim sorunu dile getirilmese bile satır arasında (kullanılan dilden, vs.) belli oluyor mu?” sorusuna ise türkülerde açık ve örtük biçimde eğitim sorunu dile getirilmese bile Türkçe ve Almanca dil kullanımından da dilsel eğitim eksikliğinin varlığı anlaşılıyor yanıtını verebiliyoruz. Örneğin Alman diline

²² ‘[...] music can be used as a device for the reflexive process of remembering/constructing who one is, where one has been, and where one is headed.’

hâkim olunamadığı için ilk türkü örneklerinin Türkçe yazılması, kullanılan Türkçenin düzeyi, zamanla öğrenilen Almanca sözcüklerin metinlere eklenmesi; ayrıca (sanat eserlerine, yabancıya verilen tepkilerde) düzeyli, tarafsız ve nesnel eleştiri veya yorumlama yerine, duygusal ve tepkisellikle bolca argo ve küfür ile karşılık verilmeye çalışılması gibi. Böylece *Türkülerde eğitim ve dil sorunlarının* Almanya türkülerinde hem açık hem de örtük ve hem de somut dil kullanımında yansıdığını, sorun olarak saptanan Alman dilinin kişileştirilerek bir rakip biçiminde algılatıldığını, sövüp saymaya layık bir varlık biçiminde somutlaştırıldığını görüyoruz.

Türkülerde saptanan başlıca eğitim ve dil sorunları dil eksikliği, örgün ve mesleki eğitim şanssızlığı, kültürel ve iletişimsel beceri yoksunluğu ve baskın kültüre (Alman toplumuna) uyumsuzluk şeklinde sıralanabilir. *Türkülerde, değinilen sorunlara yönelik çözüm önerileri* bulunmaktadır. Örneğin 'Ellinci Yılda Milletim' (bkz. Canbolat 2019: 83-85) adlı türküde siyasi sorunlar ele alınmakta ve gurbette ve memlekette birlik olma çağrısında bulunmaktadır (bkz. ayrıca Öztürk 2001a: 277). 'Cartel' (bkz. Canbolat 2019: 43) isimli rap metninde ezilen gençlere yönelik çağrılarda bulunmaktadır; Karakan'ın 'Almanca Yabancı' (bkz. Canbolat 2019: 46) metninde verilen mesaj ise, Almanya'da yaşayan göçmen Türklerin bir araya gelmesi için, adeta Mevlana'nın ("kim olursan gel!) nasihatinin tekrarı gibidir (ayrıca bkz. Eko Fresh (Ekrem Bora) 'Quotentürke' ve 'Aber'). 'Anadolu'danım ben' (bkz. Canbolat 2019: 55 vd.) adlı şarkıda Almanların ve Türklerin daha yakından tanışması önerilmektedir.

Mevcut sorunları dile getirmenin yetmeyeceği, çözümlerinin de tartışılması gerektiğini, Erci E'nin 'Deutschland Sensin' parçasını da somut olarak görüyoruz. Sanatçı, problemlere değinirken Alman kesime sorular yöneltirken, açık bir yanıt almaya dönük beklentisini ortaya koyuyor: "Ya bizi artık benimseyin ya da istemediğinizi açık açık söyleyin."

KAYNAKÇA

- Akbulut, N. (2015). Innovative Formen und Inhalte der Migrantenliteratur. (Toprak, M. & Öztürk, A. O. (Hrsg.): *Migration und kulturelle Diversität, Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses*, Bd. I: Literatur- und Übersetzungswissenschaft, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, s. 99-110.
- Anhegger, R. (1982). Die Deutschlandserfahrung der Türken im Spiegel ihrer Lieder. Eine 'Einstimmung'. *Gastarbeiterkinder aus der Türkei: zwischen Eingliederung und Rückkehr*. Hrsg. von Helmut Birkenfeld. Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 262, München.
- Avcı, H. (1985). Almanya Gurbeti ve Türküleri. *Halk Kültürü*, 5. Kitap, 1985/1, İstanbul 1985, s. 11-22.

- Balcı, T. & Öztürk, A. O. (2019). Bir Kod Kaydırma Alanı Olarak Alamanya Türküleri. *Perspektif. Aylık Haber-Yorum Dergisi. Dosya: Avrupa'da Göç ve Müzik*, Yıl: 25, Sayı: 282, Haziran, s. 36-40.
- Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache in der Türkei und in Deutschland / Türkiye ve Almanya'da Pazar Dili. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 43, s. 243-256.
- Balcı, U. (2019). Liedtexte der 90er Jahre mit Migrationshintergrund. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2019 (41), s. 193-208.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da Yaşayan Türk Göçmenlerin Kimlik Problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12 (2009-2), s. 81-94.
- Boz, M. (1996). *Almanya'daki Türk İşçilerinin Sorunlarını Dile Getiren Türkü Metinleri*. Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı basılmamış bitirme tezi, Konya.
- Canbolat, D. (2019). *Almanya Türkülerine Yanşıyan Dil ve Eğitim sorunları* [Spuren der Bildungs- und Sprachmängel in den Liedern Türkischer Gastarbeiter in Deutschland], Unveröffentlichte Magisterarbeit, Necmettin Erbakan Universität, Konya. (URL: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ZieYHBcM2XV0erKgKNNSDw&no=dZSVBI21DUn0frkIxR-XZg>) (letzter Zugriff: 30.01.2021)
- Eryılmaz, A. (1990). *Gastarbeiterlieder. İşçi Şarkıları*. Deutsch-Türkisch. Majör Müzik Yapım Ltd. Şti (Kaset).
- Güran Aydın, P. (2016). Drawing a homeland on the staff: Music of Turkey in Berlin. *Transglobal Sounds: Music, Youth and Migration*. Ed. by. João Sardinha, Ricardo Campos. New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Publishing 2016, s. 201-220.
- Heidenreich, N. (2015). *V/Erkennungsdienste, das Kino und die Perspektive der Migration*, Bielefeld: Transkript Verlag (= Postkoloniale Wissenschaft)
- Nakipoğlu, M. (2016). *Almanya'daki Göçmen Gençlerin Dili Kanakça/ Ich Bin Kanak!*, Saarbrücken: Türk Alman Kitabevi.
- Öztürk, A. O. (2001a). *Alamanya Türküleri. Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/ Öncü Kolu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, A. O. (2001b). Aşıkların Türk Göçmen Edebiyatına Katkısı". 35. *Aşıklar Bayramı, 2. Folklor ve Halk Edebiyatı Kongresi*, Konya: Konya Kültür ve Turizm Vakfı, s. 47-60.
- Öztürk, A. O. & Özcan, J. (2010). Bildungsfragen in den Werken des türkisch-deutschen Autors Yüksel Pazarkaya. [S]Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung. *Wechselwirkungen – Deutschsprachige Literatur und Kultur im regionalen und internationalen Kontext*. Internationale Germanisten-Tagung, 9. bis 11. September 2010, Germanistisches Institut, Philosophische Fakultät der Pécs University, Ungarn.
- Öztürk, A. O. & Balcı, T. & Balcı, U. (2019). "Alamanya Türküleri"ne Dilbilimsel Bir Bakış: Code Switching". *CUDES 2019: 9. International*

Congress on Current Debates in Social Science. May 2-4, Lefkoşa / Nicosia TRNC, www.currentdebates.org,|Abstract & Proceedings, Edited by. Zişan Yardım Kılıçkan, s. 167-173.

Öztürk, A. O. / Canbolat, D. (2020). Rezeption des Spielfilms Shirins Hochzeit (1976) aus der Perspektive der türkischen Musikproduktion in Deutschland. *Der deutsch-türkische Film Neue kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Deniz Bayrak / Enis Dinç / Yüksel Ekinci / Sarah Reininghaus (Hg.), Bielefeld: Transcript, s. 65-86.

Öztürk, A. O. (2020). Gastarbeiterlieder als politische Gesellschaftskritik. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*, (Edited by: Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Munise Aksöz), First Edition, London: IJOPEC Publication No: 2020/5, s. 151-164.

Seiler, A. J. (1965). *Siamo Italiani. Die Italiener. Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz*. Zürich: EVZ-Verlag.

İnternet Kaynakları

Cengiz, R. (2011). Sosyolojik bir olgu olarak müzik (Tokat Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 4 Sayı: 18, Yaz 2011, s. 363-378.

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi18_pdf/5_sosyoloji_psikoloji_felsefe/3_cengiz_recep.pdf. Erişim tarihi: 05.05.2019

Schultz, T. (2010). Türkische Kinder in der Schule. Starker Ehrgeiz, schwache Leistung. *Süddeutsche Zeitung*, 29. Dezember 2010, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/tuerkische-kinder-in-der-schule-starker-ehrgeiz-schwache-leistung-1.1040821>. Erişim tarihi: 16.08.2018

Turan, F. A. (2015). Avrupa’da yaşayan halk şairlerimizin dilinden gurbet ve sonuçları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6, Issue: 21, s. 1-28, (http://www.ijoess.com/Makaleler/1206430832_1-28%20fatma%20ahsen%20turan.pdf). Erişim tarihi: 18.04.2018)

Yücel, H. (2015). Almanya’ya Giden Türk işçileri ve Müzik Yaşamı. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 49 Mayıs-Haziran 2015, s. 60-78. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/383005>; 18.09.2019)

Görseller

[İletişim Dörtgeni, F. Schulz von Thun]

Schulz von Thun, Friedemann (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

[Shannon-Weaver Modeli]

“Sender-Empfänger-Modell”

[https://de.wikipedia.org/wiki/Sender-Empfänger-Modell](https://de.wikipedia.org/wiki/Sender-Empf%C3%A4nger-Modell). (Erişim tarihi 30.01.2021)

EKLER

Ek 1. Karnem (Öztürk 2001a: türkü no. 108)

1
Bak babam babacığım
Babamsın sen benim
İşte karnem işte notlar
Umarım darılmazsın

Eviriyorum çeviriyorum
Bir türlü bilemiyorum
Almanca mı Türkçe mi
Düşünsem diyorum

2
Türkiye'de iken bende
Böyle bir sorun yoktu
Ana dilim Türkçe idi
İyi notlarım çoktu

Eviriyorum çeviriyorum
Bir türlü bilemiyorum
Almanca mı Türkçe mi
Düşünsem diyorum

3
Bak baba babacığım
Bana kızmayasın sen
İki kültür arasında
Ne yapayım böyle ben

Eviriyorum çeviriyorum
Bir türlü bilemiyorum
Almanca mı Türkçe mi
Düşünsem diyorum

Temmuz 1985, Köln

Ek 2. Problemler (Öztürk 2001a: türkü no. 109)

Almanya'da oluşan bir problem
Lisanı Integrasyon politığı
Ve yabancılar yasasıyla
İş yerine gelince
Hala seviniyorsun
İşimden atılmadım diye
Burnu büyük usta başlarının
Ve iş arkadaşlarının
Aşağılamalarına rağmen
Çocuklarına gelince
Senin canın Senin kanın
Senin dölün
Okula gitmek zorundalar

Evde Türk
Okulda Almanlar
Büyüyorlar büyüyorlar
Büyüdükçe
Sorunlar daha da çok büyüyor
Dönüşüne gelince
Şayet döneceksen
Gençliğin
Ömrün gitmiş
Çeyrek asırdır buradasın
Ama hala Karadeniz
Izgara balıklarının
Ve Amasya Elmalarının
Kokuları burnunda tütüyor
Biliyorsun kendi
Memleketinde de
Yabancısın
Alamancı diyorlar sana
Arabanla uykusuz harıl harıl
Yurduna vardığında
Bakın bakın
Alamanyalı geldi yine
Hemi de mercedes arabaynan
Sen döviz yumurtlayan
Tavuksun
Evet evet onlara göre sen
Döviz yumurtlayan bir
Tavuksun
Kendini muayene ettirdin mi
Bir kaç sene daha TÜV'ün var mı diye
Yıllar önce
Alman doktorları
Seni İstanbul'da
Muayene etmişlerdi
O zamanlar pasın yoktu
O zamanlar çürük değildin

Ek 3. [Ellinci Yılda Milletim] (Öztürk 2001a: türkü no. 100)

1
Ellinci yılda milletim
Anayasa Hürriyetim
Gelin bizi etmen yetim
Biz vatandaş değil miyiz?
2
Gelmiş milletime bir hız
Yüreğim ediyor cız
Sembolümüz ay ile yıldız
Biz vatandaş değil miyiz?
3
Türkün diye övünürüz
Avrupa'da sürünürüz

Özken üvey görünürüz
Biz vatandaş değil miyiz?

4

Bozuk kantar, eksik tartı
Hakkımıza örtmen örtü
Bu mu kanunların şartı
Biz vatandaş değil miyiz?

5

Asker yoklaması dedik
Her yıl konsolosa gittik
Tab'amızı değişmedik
Biz vatandaş değil miyiz?

6

Unutulmuş ise burda
Bari mekân kurak şurda
Bir gün döneceğiz yurda
Biz vatandaş değil miyiz?

7

Milliyetçi insanlar var
Memlekete yapmaz zarar
Bizim oylar ona yarar
Biz vatandaş değil miyiz?

8

Aşık TÜRKÖZ der yiğitlik
Olsun memlekette birlik
Oy deyince yok eşitlik
Biz vatandaş değil miyiz?

**Ek 4. *Ich komme aus Anatolien/
Anadolu'danım Ben* (Eryılmaz 1990: türkü no. 2.)**

1

Anatolien Anatolien
Ich komme aus Anatolien
Fahr einmal dort hin
Kennst du mich besser
Sagst du dan[n] zu mir
Niemals Kümlertürke

2

Anadoludan Anadoludan
Anadoludanım ben
Haydi git tatile
Git de gör tanı beni
O zaman belki de
Anlarsın beni

Ek 5. *Quotentürke* (Eko Fresh, Eksodus, 2013)

Klopf Klopf! "Wer ist da?" Der Quotentürke, ihr Bitches
Manche schaffen's durch die große Türe ins Business
Zum Beispiel mach' ich schon seit ich vierzehn bin Rap-Lieder

Doch die Leute denken: Was will dieser Türke jetzt schon wieder?
 Denn egal, wie viel Talent auch in mir ruht
 Ich werd' hauptsächlich gebucht, wenn man ein' Ausländer sucht
 Mann, ich check's nicht, egal, wie sehr am Start auch Ek ist
 Die Gesellschaft will nicht mich, sondern Nazan Eckes
 Fatih Akin hatt' schon jeden Scheiß-Kanacken vor der Cam
 Doch irgendwie scheint er den Freez-Man leider nicht zu kenn'
 Was Kinofilm? Ich bleib' bei Wok-WM
 Oder Autoball-EM für die Scheibenwischer-Fans
 Ich weiß, dass es manche neuerdings verwirrte
 Denn der König von Deutschland ist ein Türke
 Wär' längst Millionär wie Rapper aus den Staaten
 Doch das Geld für Mukke schmeißt der Türk in Automaten
 Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
 Ganz egal, wie sehr ich mich auch änder'
 Ich bleib' immer dieser scheiß Ausländer
 Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
 Scheißegal, wie viel Kohle ich auch mache
 Ich bleib immer nur der Quotenkanacke
 "Ey yo, Eko, seit wann haben denn die Türken W-LAN?"
 Seitdem Bülent Ceylan meinen Bülük seh'n kann
 Denn Ekrem lässt den Sack häng'n vor der Webcam
 Woraufhin Bülent meinte: "Respect, man!"
 Bis dann Kaya Yanar auf einmal da war
 Im scheiß- Pyjama, weil er auf Skype nicht klar kam
 Wir laufen über'n roten Teppich, die Quotentürken
 Die mit Schuhen aber nicht mal in die Wohnung dürfen
 Bei manchen guckt man zu, Leute, der kann's
 Der Somuncu spricht zum Beispiel besser Deutsch als Herr Lanz
 Doch da gibt's auch welche, den' das Sprechen schwer fiel
 Zum Beispiel "Der Gerät" oder Mesut Özil
 Du findest uns sogar im Pay-TV
 Sibel Kekilli ist dort doch stets beliebt
 Ich wär' schon Millionär, doch Türken kaufen keine CDs
 Sie brauchen Gel, um am Wochenende saufen zu geh'n - Was geht?
 Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
 Ganz egal, wie sehr ich mich auch änder'
 Ich bleib' immer dieser scheiß Ausländer
 Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
 Scheißegal, wie viel Kohle ich auch mache
 Ich bleib immer nur der Quotenkanacke
 "Was ist mit Gülcan, dude? Sie ist Türkin, so wie du."
 Als Jugendlicher wollt' ich auch mein Sucuk in ihr Brötchen tun
 Heute bin ich dreißig und hab eine german Frau
 Und wenn sie schläft, darf ich mal Türkisches im Fernseh'n schau'n
 Vielleicht wundert es dich und du hältst es für ein' Witz
 Doch warte ab, der erste von uns Bundeskanzler ist
 Denn wenn du einmal nur den Spam öffnest hier
 Guckst du Fanpost von mir, von Cem Özdemir
 Ich heiße auch die Neuen willkommen im Quotentürken-Club
 Sila Sahin oder Sürü vom Trödeltrupp
 Hier ist für jeden Platz, crazy, ey
 Mehr Platz als in der Mumu von Lady Ray

Man besetzt uns schon bei Action-Shows
Wie "Alarm für Cobra 11" mit 1, 60 groß
Ich wär' schon Millionär, doch die Türken laden sich den Scheiß
Und wenn sie mich mal treffen, heißt es: "Lad mich doch mal ein!"
Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
Ganz egal, wie sehr ich mich auch änder'
Ich bleib' immer dieser scheiß Ausländer
Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
Scheißegal, wie viel Kohle ich auch mache
Ich bleib immer nur der Quotenkanacke
Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
Ganz egal, wie sehr ich mich auch änder'
Ich bleib' immer dieser scheiß Ausländer
Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
Scheißegal, wie viel Kohle ich auch mache
Ich bleib immer nur der Quotenkanacke
Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!
Quotentürke, Quotentürke, oh, Quotentürke!

Eko Fresh, Eksodus, 2013.

EIN HOMONYMES MORPH IM DEUTSCHEN: ZU SOWIE DESSEN ERSCHEINUNGSFORMEN ALS MORPHEM

Dr. Öğretim Üyesi Özge Sinem İmrağ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
ozgeimrag-14@hotmail.com

1. EINLEITUNG

Als eine Unterdisziplin der Linguistik befasst sich die Morphologie mit den Bau- und Erscheinungsformen von Wörtern. Dabei sind zwei Begriffe von großer Bedeutung: Morph und Morphem. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache. Wenn man sagt „bedeutungstragende Einheit“, dann wird „Bedeutung“ in einem sehr weiten Sinne verstanden: Dabei handelt es sich einerseits um lexikalische Bedeutungen, andererseits um grammatische (bzw. funktionale) Bedeutungen (Volmert, 2005: 88). Lexikalische Morpheme sind die Kernmorpheme, die zu den Hauptwortarten gehören. Grammatische Morpheme sind Flexionsmorpheme, Derivationsmorpheme, Pluralendungen und die Morpheme derjenigen Wortarten, die nur grammatische Bedeutung haben. Sowohl lexikalische als auch grammatische Morpheme können frei oder gebunden vorkommen. Freie Morpheme sind wortfähig und können selbständig stehen, während gebundene Morpheme nicht wortfähig sind und an ein anderes Morphem gehängt werden.

Ein rein segmentiertes, aber nicht nach seiner Funktion klassifiziertes Element (dem also noch keine Bedeutung zugewiesen ist) nennt man Morph (Ernst, 2008: 107). Die Steigerung der Zahl der sprachlichen Zeichen vermehrt die Vorstellungen und widerspricht somit dem Sparsamkeitsprinzip der Sprache. Deswegen versucht die Sprache, Bezeichnete zu vermehren, ohne Bezeichnende zu vervielfältigen. Deshalb gibt es viele polysemantische Wörter in jeder Sprache (Bayrav, 1998: 63). Dies gilt auch für Morphe; d.h. es gibt viele polysemantische Morphe. Die Morphe, die gleich lauten, aber verschiedene Funktionen haben, nennt man homonyme Morphe; z. B. –en ist im Deutschen sowohl ein grammatisches Morphem für Plural von Substantiven, als auch ein grammatisches Morphem für Infinitiv Präsens Aktiv von Verben (Pelz, 1982: 108). Ein weiteres Beispiel für homonyme Morphe ist das deutsche *zu*. Es kann als ein lexikalisches sowie als ein grammatisches Morphem fungieren.

In dieser Arbeit werden die Funktionen von diesem Morph sowohl als lexikalisches Morphem als auch als grammatisches Morphem dargestellt. Wenn es um lexikalische Morpheme geht, werden hier Sätze durch Baumdiagramme analysiert, um damit die Verbindungen zwischen *zu* und anderen Elementen des Satzes näher zu bestimmen. Die Abkürzungen in den Baumdiagrammen sind wie folgt: S: Satz, NP: Nominalphrase, VP: Verbalphrase, N: Nomen, V: Verb, PP, Präpositionalphrase, Präp: Präposition, Art: Artikel, Adj: Adjektiv, Adv:

Adverb, Pron: Pronomen, IP: Infinitivphrase, Aux: Auxiliar, Kon: Konjunktion, Inf: Infinitiv.

2. Funktionen von *zu* als lexikalisch freies Morphem

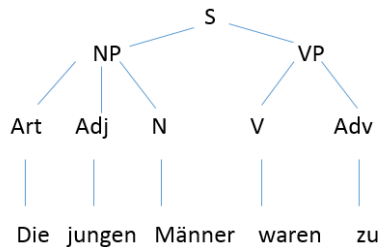
Lexikalisch freie Morpheme werden auch als Lexeme bezeichnet. *Zu* tritt als lexikalisches Morphem nur frei auf. In diesem Fall kommt es in Form eines prädikativen Adjektivs vor.

2.1. *Zu* als prädikatives Adjektiv

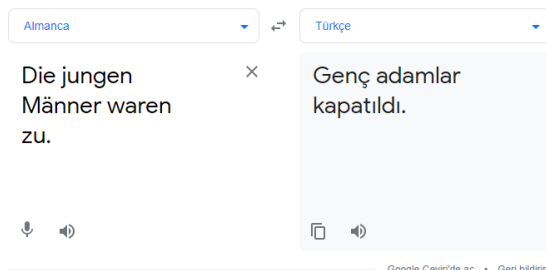
Nach ihrer Funktion in einem Satz werden die Adjektive in drei Gruppen geteilt: adverbiale Adjektive, attributive Adjektive und prädikative Adjektive. Prädikative Adjektive bilden das Prädikat zusammen mit Kopulaverben wie *sein*, *werden* oder *bleiben*. In Begleitung dieser Verben kommt auch das deutsche Morphem *zu* als ein prädikatives Adjektiv vor. In diesem Fall bedeutet es *geschlossen sein* oder *betrunken sein*.

Der Supermarkt war zu.

Die jungen Männer waren zu.



In obigem Beispiel ist *zu* an die Verbalphrase gebunden. Es dient zur näheren Bestimmung des Verbs und hat eine selbständige lexikalische Bedeutung. Hier bedeutet es *betrunken sein*, und man übersetzt diesen Satz ins Türkische wie folgt: *Genç adamlar sarhoştı*. Wenn man am 08.05.2021 diesen Satz durch das Google Übersetzungsprogramm ins Türkische übersetzen lässt, bekommt man folgendes Ergebnis:



Weil eine lexikalische Bedeutung dieses Morphs in diesem Übersetzungsprogramm nicht kodiert ist, führt es, wie gesehen, zu einem Übersetzungsfehler. Das Morph *zu* wird von diesem Programm nicht im Sinne von *betrunken sein*, sondern von *geschlossen sein* wahrgenommen. Um solche Fehler zu vermeiden, muss man alle Funktionen eines Morphs bzw. Morphems einzeln kodieren.

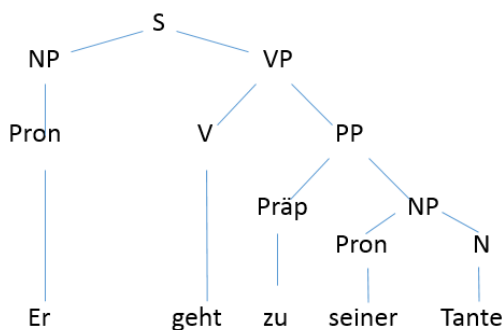
3. Funktionen von *zu* als grammatisch freies Morphem

Als grammatisches Morphem kommt *zu* erstens in Form einer Präposition, zweitens eines Modaladverbs bzw. eines Partikels und drittens einer Konjunktion vor.

3.1. *Zu* als Präposition

Meistens kommt das Morphem *zu* als Präposition vor. Eine Präposition ist eine nicht flektierbare Wortart. Als einzige der nicht flektierbaren Wortarten stellt sie die Forderung nach einem Nomen in einem bestimmten Kasus auf, d.h. Präpositionen „regieren“ jeweils ein Nomen (Rektion). Das ist auch der Grund, warum Präpositionen nicht alleine im Vorfeld eines Satzes stehen können: Sie stehen immer in direkter Nachbarschaft zu der Nominalphrase, die sie regieren: (Imo, 2016: 98). Wenn das Morphem *zu* als eine Präposition auftritt, kommt es vor einem Nomen (*zu Maria*), vor einem Personalpronomen im Dativ (*zu mir*), vor einem bestimmten Artikel (*zu der Universität*), vor einem unbestimmten Artikel (*zu einem Freund*) oder vor einem Possessivpronomen (*zu ihrem Bruder*) vor. Zum Beispiel:

Er geht zu seiner Tante.

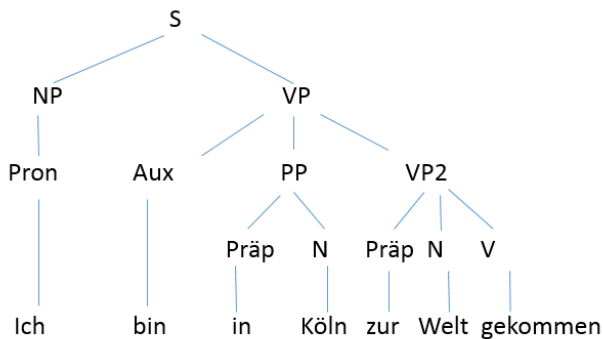


In diesem Satz ist die Wortform *zu* unmittelbar an die Präpositionalphrase gebunden. Es drückt eine Richtung auf etwas aus, und darum gehört es zur Gruppe der Lokalpräpositionen. Nicht jede Präposition hat aber eine Bedeutung. Bei Präpositionen, die fest mit Verben verbunden sind (*sich sorgen um*, *verweisen auf*), lässt sich eine eigenständige Bedeutung nicht ausmachen (Beste

u.a. 2010: 38). Wenn z.B. *zu* in *gratulieren zu* erscheint, hat diese Präposition keine eigenständige Bedeutung.

Als Präposition kann das Wort *zu* auch in Funktionsverbgefügen, welche *insbesondere in der Schriftsprache eine häufige Verwendung finden*, (Düşünceli und Uslu, 2017: 79) vorkommen. Bei einem Funktionsverb handelt es sich um ein Verb, dessen eigene Bedeutung in bestimmten Verwendungen stark verblasst ist und das erst gemeinsam mit anderen Elementen etwas ausdrückt. So hat etwa „bringen“ in „zur Sprache“ bringen nicht mehr die ursprüngliche Bedeutung von „transportieren“, sondern vereint sich in einem sog. Funktionsverbgefüge mit zur Sprache zu einer gemeinsamen Bedeutung „ansprechen“ (Hentschel 2010). Beispiele für FVG, in denen die Präposition *zu* auftritt, sind z.B. zur Welt kommen / bringen, zu Hause sein, zum Schluss bringen, zu Besuch kommen, zu Gast sein, zu Ende kommen/ sein, zu Fuß gehen, zu Hilfe rufen/ kommen, zu Mittag/ Abend essen, zu Ansehen /Ruhm kommen, zum Einsatz kommen, zu Ohren kommen, zur Geltung kommen, zu Herzen gehen, zur Anwendung bringen, zur Diskussion stellen/stehen, jemandem zu Ohren kommen, zur Wahl stellen, zum Ausbruch kommen, zu Berge stehen usw.

In solchen Konstruktionen ist diese Präposition nicht an die Präpositionalphrase, sondern an die Verbalphrase gebunden. Ein Beispiel dafür wäre wie folgt:

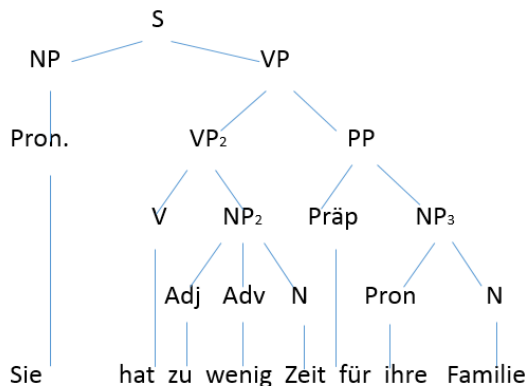


In diesem Satz ist die Präposition *in* direkt an die Präpositionalphrase gebunden und der Kopf dieser Phrase. Die Präposition *zu* ist aber zusammen mit dem Artikel *der*, dem Nomen *Welt* und dem Verb *kommen* an die Verbalphrase gebunden. Der Kopf dieser Phrase ist keine Präposition, sondern ein Verb.

3.2. Zu als Modaladverb bzw. Partikel

Das deutsche *zu* kann auch als ein Modaladverb auftreten. Modaladverbien geben an, wie, auf welche Art, mit welcher Intensität etwas ist oder geschieht (Dreyer und Schmitt, 1991: 219). Adverbien sind in lexikalischer Sichtweise eine recht heterogene Wortklasse. Morphologisch gelten sie als nicht flektierbar. Mit diesem Kriterium lassen sie sich von den äußerlich mitunter ganz ähnlichen Adjektiven unterscheiden: Während Adjektive in attributiver Position zwischen Begleiter und Nomen erscheinen können und dabei eine Deklinationsendung erhalten, lassen sich Adverbien nicht in dieser Weise gebrauchen (Granzow-Emden, 2013:92). Wenn sich das Adverb auf ein Adjektiv, ein adjektivisch gebrauchtes Partizip oder ein nicht flektiertes Wort bezieht, übernimmt es die Funktion einer Partikel (Balcik u.a., 2012: 352). *Zu* kann darum auch als eine Partikel fungieren.

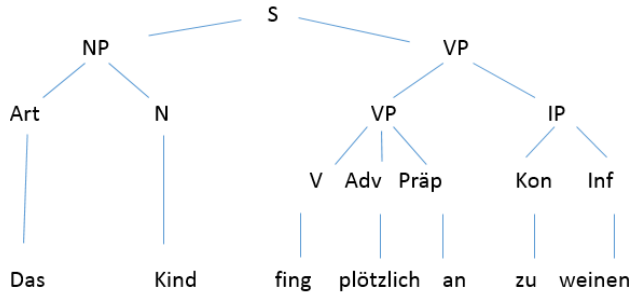
Sie hat zu wenig Zeit für ihre Familie.



In obigem Satz ist *zu* an eine Nominalphrase gebunden, die an die Verbalphrase gebunden ist. In dieser Phrase bezieht es sich auf das Adjektiv *wenig* und deshalb fungiert als ein Adverb bzw. eine Partikel.

3.3. Zu als Konjunktion

Das deutsche Morphem *zu* verfügt über eine weitere Funktion in einem Satz wie z. B. *Das Kind fing plötzlich an, zu weinen.*



Hier dient es zur Verbindung zweier Verben, und darum fungiert es als eine Konjunktion. Konjunktionen sind Funktionswörter; ihre grammatische Funktion besteht vor allem darin, Beziehungen zwischen Sätzen herzustellen, Sätze einzuleiten und Sätze zu verbinden (Habermann u.a. 2015: 91).

Im Deutschen steht der Infinitiv nach den Modalverben, nach den Verben der Bewegung wie *gehen* oder *fahren*, nach den Verben der Sinneswahrnehmung wie *hören* oder *sehen*, nach den Verben lassen, bleiben, helfen, lehren, lernen und nach *werden* in der Bildung des Futurs I. Andere Verben schließen den Infinitiv mit *zu* an (vgl. Balcik u.a., 2012: 248). In diesem Fall fungiert das Morph *zu* als Konjunktion, da sie zwei Wörter miteinander verbindet.

Als Konjunktion hat *zu* zwei verschiedene Bedeutungen. Einerseits wird es in Verbindung mit dem Infinitiv benutzt. Andererseits drückt es *in Verbindung mit einem I. Partizip eine Möglichkeit, Erwartung, Notwendigkeit, ein Können, Sollen oder Müssen* aus (siehe: https://www.duden.de/rechtschreibung/zu_Konjunktion).

4. Funktionen von *zu* als grammatisch gebundenes Morphem

Gebundene grammatische Morpheme nennt man *Affixe*, und man spricht von *affigieren* und *Affigierung*. Je nach Ort der Affigierung kann man *Präfixe* (vorn), *Suffixe* (hinten), *Infixe* (in ein Morphem hinein) und *Zirkumfix* (um ein anderes Morphem herum) unterscheiden (Linke u.a. 2001: 61, 62). *Zu* kann als grammatisch gebundenes Morphem in Form von einem Präfix, einem Präfixoid, einem Suffix, einem Infix und einem Zirkumfix vorkommen.

4.1. *Zu* als Präfix

Als Präfix kann *zu* einem Verb, Adverb, Adjektiv/ Partizip oder Nomen vorangestellt werden. In Verbindung mit einem Verb (etwas an etwas hängen bedeutet im deutschen immer HINTEN anhängen) kommt es in trennbaren

Verben vor. In diesem Fall bedeutet es *Bewegung zu einem bestimmten Ziel* oder *etwas schließen*. Beispiele dafür sind z. B.:

zumachen, zuhören, zusehen, zudrehen, zubringen, zuwerfen, zudecken, zusenden, zubereiten, zubilligen, zufahren, zuziehen, zufallen, zufertigen, zufassen, zugießen, zuhängen, zugucken, zuhaben, zuhalten, zujubeln, zuhauen, zuheilen, zukleben, zulegen, zumessen, zumuten, zuordnen, zuzahlen, zuteilen usw.

Peter macht die Tür zu.

Da die Wortform *zu* in diesem Satz einen Teil des Verbs bildet, ist sie unmittelbar an die Verbalphrase gebunden.

In Verbindung mit einem Adverb kommt es in folgenden Formen vor:

zuvor, zumal, zunächst, zuletzt, zuerst, zuweilen, zugleich, zusätzlich, zumindest, zudem, zugunsten, zuungunsten, zugrunde, zuleide, zumute, zustande, zuwider, zuzeiten, zugegebenermaßen, zugegen, zufälligerweise, zuhauf, zuhinterst, zuhöchst, zuliebe, zumeist, zuoberst, zuunterst usw.

In Verbindung mit einem Adjektiv bzw. Partizip tritt es in folgenden Formen auf:

zuträglich, zugetan, zugelassen, zugehörig, zudringlich, zufällig, zugänglich, zugegeben, zuvorkommen, zumutbar usw.

In Verbindung mit einem Nomen kommt es in folgenden Formen vor:

Zudringlichkeit, Zugehörigkeit, Zufahrt, Zufall, Zugabe, Zugang, Zuhaltung, Zuhälter, Zukauf, Zulage, Zulassung, Zulässigkeit, Zuluft, Zumessung, Zumutung, Zuname, Zunahme, Zuordnung, Zuzahlung, Zuvorkommenheit usw.

4. 2. Zu als Präfixoid

Das deutsche Morph *zu* kann auch als ein Präfixoid vorkommen. Ein Präfixoid bzw. Halbpräfix ist ein präfixartiges Wortbildungsmorphem, das reihenbildend auftritt und mit einem gleich lautenden freien Morphem bedeutungsverwandt ist (Kürschner, 1997: 88). Beispiele für die Verwendung von *zu* als ein Präfixoid sind *zukommen*, *zugehen* usw.

4. 3. Zu als Suffix

Auch als ein Suffix kann das deutsche *zu* auftreten. In diesem Fall ist es entweder ein Pronominaladverb oder ein Modaladverb. Beispiele dafür wären wie folgt:

Pronominaladverb: dazu, wozu, hierzu,

Modaladverb: allzu

4. 4. Zu als Infix

Ein Affix, das zwischen den Bestandteilen eines Kernmorphems auftritt, nennt man Infix. Das deutsche Morph *zu* kann auch als ein Infix verwendet werden. In diesem Fall fungiert es meistens als Konjunktion, Partizip, Adverb oder Verb:

Konjunktion: mit-zu-teilen, ein-zu-laden, hin-zu-fügen

Partizip: hinzufügend,

Adverb: allzumal

Verb: hinzufügen, herzukommen, herzutreten, herzueilen, hinzueilen, hinzudenken, hinzuverdienen, hinzuaddieren, hinzulaufen, hinzugeben, hinzukaufen, hinzukommen, hinzulegen usw.

4. 5. Zu als Zirkumfix

Die Affixe, die den Wortstamm umrahmen, bezeichnet man als Zirkumfix. Im Prinzip besteht die Zirkumfigierung aus einer Kombination von Präfigierung und Suffigierung (Volmert, 2005: 95). *Zu* kann im Deutschen auch als ein Zirkumfix vorkommen, wie es in *Zuhause* der Fall ist. Den Stamm dieser Wortform bildet *haus*. Die Affixe *zu-* und *-e* umrahmen diesen Wortstamm und fungieren deshalb hier als ein Zirkumfix.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Als Menge von Morphen sind Morpheme die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten in einer Sprache. Sie können in zwei Gruppen geteilt werden: lexikalische Morpheme und grammatische Morpheme. Je nachdem ob sie selbständig und wortfähig auftreten, kommen diese beiden Arten von Morphemen frei oder gebunden vor.

Die Morphe, die gleiche Ausdrucksweise, aber verschiedene Bedeutungen bzw. Funktionen tragen, nennt man homonyme Morphe. Das deutsche *zu* ist ein homonymes Morph, und es verfügt über sowohl lexikalische als auch grammatische Bedeutungen.

Als lexikalisch frei kann es in Form eines prädikativen Adjektivs auftreten. Als lexikalisch gebunden kommt es nie vor. Als grammatisch frei kommt es in Form einer Präposition, eines Modaladverbs/ einer Partikel und einer Konjunktion vor. Als grammatisch gebunden tritt es als Präfix, Präfixoid, Suffix, Infix oder Zirkumfix auf.

Die Tatsache, dass dieses Morph *zu* vielen verschiedenen Wortartengruppen gehören und als Affix aller Arten vorkommen kann, zeigt, dass es einen sehr reichen Verwendungsbereich hat. Diese Situation macht es erforderlich, jede Funktion dieses Morphs in natürlicher Sprachverarbeitung einzeln zu kodieren. Darum können die Ergebnisse dieser Arbeit in den Bereichen wie natürliche Sprachverarbeitung und maschinelles Lernen verwendet werden, um z.B.

manche maschinellen Übersetzungsfehler betreffend dieses Morph zu vermeiden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Balcik, I. / Röhe, K. / Wrobel, V. (2012). *Die große Grammatik – Deutsch*. Stuttgart: Pons GmbH.
- Beste, G., Bremerich-Vos, A., Kämper-van den Boogart (Hrsg.) (2010). *Wissenspeicher Deutsch*. Berlin: Cornelsen Verlag (2. Auflage).
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal Dilbilimi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Düşünceli, D. K. / Uslu, Z. (2017). *Funktionsverbgefüge im Deutschen und Türkischen: Eine Analyse in ausgewählten Zeitungstexten* in: Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. 2017 (38): 77-94.
- Dreyer, H. / Schmitt, R. (1991). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Verlag für Deutsch (2. Auflage).
- Ernst, P. (2008). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: UTB Verlag.
- Granzow-Emden, M.. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr Verlag.
- Habermann, M. / Diewald, G. / Thurmair, M. (2015). *Grundwissen – Grammatik*. Berlin: Dudenverlag (2., überarbeitete Auflage).
- Hentschel, E. (2010). *Deutsche Grammatik*. De Gruyter Lexikon. Berlin: De Gruyter
- Imo, W. (2016). *Grammatik – Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Kürschner, W. (1997). *Grammatisches Kompendium*. Augsburg: UTB Verlag.
- Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann P. R. (2001). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (4. Auflage).
- Pelz, H. (1982). *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag (5. Auflage).
- Volmert, J. (2005). *Grundkurs Sprachwissenschaft – Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. München: Wilhelm Fink Verlag (5. korrigierte und ergänzte Auflage).

Internetquellen:

https://www.duden.de/rechtschreibung/zu_Konjunktion

TEZ YAZIM KILAVUZLARINDAKİ BİÇİMSEL KURALLARA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ

Furkan Koca

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi
kocafurkan@outlook.com.tr

Prof. Dr. Handan Köksal

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi
handankoksal@trakya.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde farklı amaç ve işlevlere sahip birçok metin türünden söz edilmektedir. Bu metin türlerinden her birinin kendine özgü yapısı, dili ve anlatımı vardır. Söz konusu özgün metin türlerinden biri de bilimsel metinlerdir. Aliotta'ya (2018) göre bilimsel metinler; günlük dilden uzak resmi bir dille yazılır, belirsizlik yaratan kelimeler içermez, nesnel kanıtlara odaklanır ve araştırma konusuyla ilişkili bir yapıyla kurgulanır. Ders kitabı, makale, monografi, editörlü kitap bölümü ve lisansüstü tezi gibi metinler, bilimsel metinlere örnek olarak verilebilir (Singh & Lukkarila 2017). Şenöz Ayata'ya (2014) göre bilimsel metinler; araştırmaya yönelik bilimsel metinler ve öğretime yönelik bilimsel metinler olarak ikiye ayrılır ve lisansüstü tezler, araştırmaya yönelik bilimsel metin türlerinden biridir. Kendi içinde de yüksek lisans tezi ve doktora tezi olarak ikiye ayrılan lisansüstü tez yazım süreci, yazıldığı kademeye göre farklılık gösteren uzun bir süreci kapsar.

Lisansüstü tezlerin yazımında uyulması gereken belli başlı kurallar vardır. Bu bağlamda tez yazarının araştırmasını metinleştirme sürecinde en önemli başvuru kaynaklarından biri de enstitülerin yayımladığı tez yazım kılavuzlarıdır. Çünkü tez yazım kılavuzları enstitülerin belirlediği yazım kurallarını aktarmakta, tez yazarları ise araştırmalarını bu kurallar çerçevesinde metinleştirmektedir. Deniz ve Karagöl (2017: 290) tez yazım kılavuzlarını; “üniversitelerin enstitüleri tarafından yayımlanan, tez önerisi ve tez yazma sürecinde biçim, dil ve anlatım bakımından yazarlara rehberlik etmeyi amaçlayan kitapçuktur” şeklinde tanımlar. Tez yazım kılavuzları rehberlik ettikleri biçim, dil ve anlatım açısından üniversiteden üniversiteye farklılık gösterir. Örneğin Deniz ve Karagöl (2017) tez yazım kılavuzlarını dil ve anlatım açısından ele alıp her kılavuzda değişen anlatım biçimleri ve bilgilendirme eksiklikleri gibi farklılıklara dikkat çeker. Fakat bu kılavuzları yazarlara rehberlik ettikleri bir diğer alan olan biçimsel kurallar bağlamında inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Alandaki boşluğu doldurabilmek için bu çalışmada Türkiye'deki devlet üniversitelerinin sosyal bilimler enstitüleri tarafından yayımlanan lisansüstü tez yazım kılavuzları tez yazımındaki biçimsel kurallar açısından ele alınmıştır.

Çalışmanın amacı, lisansüstü tez yazım kılavuzlarındaki biçimsel kuralları karşılaştırmak ve en çok tercih edilen kurallar üzerinden standart bir yazım formatı derlemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’deki en başarılı 20 devlet üniversitesinin (bkz. Ek-1) sosyal bilimler enstitüleri tarafından yayımlanan lisansüstü tez yazım kılavuzları incelenmiştir. Böylece yazım kılavuzlarındaki biçimsel kurallar karşılaştırılıp benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Üniversiteler arasında en çok tercih edilen biçimsel kurallara bakılarak tez yazımında standart alınabilecek biçimsel kurallar derlenmeye çalışılmıştır.

Tez yazım kılavuzları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Kıral’a (2020) göre doküman analizi; reklam, davetiye, kılavuz, gazete, kamu raporu, fotoğraf vb. basılı veya elektronik her türlü belgeyi incelemek için kullanılacak bir veri analiz yöntemidir. Bowen (2009) doküman analiziyle incelenecek belgelerin araştırmacının bir etkisi olmadan oluşturulmuş orijinal belgeler olması gerektiğini vurgular. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre doküman analizini oluşturan beş aşama; belgelere ulaşma, belgelerin orijinalliğini kontrol etme, belgeleri anlama, belgelerden elde edilen verileri analiz etme ve analiz edilen veriyi kullanma şeklindedir. Çalışmada incelenen yazım kılavuzlarına üniversitelerin resmi internet siteleri üzerinden ulaşılmıştır. Böylece belgelerin orijinalliği sağlanmıştır. Verilerin analizi aşamasında biçimsel kurallar için sayfa boyutu, sayfa kenar boşlukları, sayfaların numaralandırılması, satır aralığı, font, punto, iç kapak sayfası paragraf gösterimi ve kaynakça gösterimi kategorileri ele alınmıştır. Her kategori ayrı bir tabloda ele alınmış ve yazım kılavuzları bu tablolar içinde kodlanmıştır.

2. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde tez yazım kılavuzlarındaki biçimsel kurallara yönelik elde edilen veriler ayrı alt başlıklar olarak incelenmiştir.

2.1. Sayfa Boyutu

Tüm kılavuzlarda standart olarak A4 (21 x 29,7 cm) boyutunda kâğıt kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

2.2. Sayfa Kenar Boşlukları

Sayfa kenar boşluklarının genellikle metnin okunabilirliğini arttırmak, metinlerin sayfa dışına taşmasını engellemek ve baskı sırasında cilt payı için gerekli boş alanı sağlamak amacıyla bırakıldığı söylenebilir. Sayfa kenar boşlukları üst, alt, sol ve sağ kenar boşluklarının gerekli ölçülere göre ayarlanmasıyla oluşturulur. Tez yazım kılavuzlarında belirtilen kenar boşluklarının ölçüleri oldukça farklılık göstermektedir. Bu ölçüler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
2,5 cm	U2, U7, U9, U10, U19, U20, U21, U22	8
3 cm	U1, U11, U14, U15, U17, U22	6
3,5 cm	U12, U16	2
4 cm	U4, U8	2
5 cm	U3	1
2 cm	U6	1

Tablo 1. Üst kenar boşlukları

Tablo 1’de üst kenar boşlukları için istenen ölçüler gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi en çok kullanılan ölçü 2,5 santimetredir. Bu ölçünün hemen ardından 6 tez yazım kılavuzunda yer alan 3 santimetrelik üst boşluk ölçüsü gelmektedir. Tablodaki diğer ölçülerin tercih edilme sayısı düşüktür.

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
3 cm	U1, U8, U11, U12, U14, U15, U16, U20, U22	9
2,5 cm	U2, U3, U4, U7, U9, U10, U17, U19, U21	9
2 cm	U6, U22	2

Tablo 2. Alt kenar boşlukları

Tablo 2’de alt kenar boşlukları yer almaktadır. Toplamda 20 tez yazım kılavuzunun 9’unda 3 santimetre, 9’unda ise 2,5 santimetrelik alt boşluk ölçüsü istenmiştir. 2 tez yazım kılavuzunda ise farklı bir ölçü belirtilmiştir.

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
4 cm	U1, U2, U3, U4, U7, U8, U9, U10, U11, U14, U21	11
3 cm	U6, U15, U17, U22	4
3,5 cm	U16, U19, U20	3
2,5 cm	U12	1

Tablo 3. Sol kenar boşlukları

Sol kenar boşluklarının listelendiği Tablo 3’te 4 santimetrelik ölçünün yoğun bir şekilde tercih edildiği göze çarpmaktadır. Diğer ölçüler nadir bir şekilde

kullanılmıştır. Özellikle 2,5 santimetrelik sol kenar boşluğu ölçüsü yalnızca bir kılavuzda yer alarak diğer ölçülerden tamamen ayrılmıştır.

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	<i>f</i>
2,5 cm	U2, U3, U4, U7, U9, U10, U12, U14, U17, U19, U20, U21	12
2 cm	U1, U8, U11, U22	4
3 cm	U6, U15, U16, U22	4

Tablo 4. Sağ kenar boşlukları

Sol kenar boşluğu ölçüsüne benzer bir şekilde sağ kenar boşluğu açısından da neredeyse standartlaşmış bir ölçünün olduğu görülmüştür. 20 tez yazım kılavuzunun 12'sinde 2,5 santimetrelik sağ kenar boşluğu istenmiştir.

2.3. Sayfaların Numaralandırılması

Tez yazım kılavuzlarında sayfa numaralandırılış kuralları açısından standart bir biçimin olduğu görülmüştür. Buna göre girişe kadarki sayfalar küçük harf Romen rakamlarıyla (i, ii, iii, iv, vi ...), giriş bölümü ile başlayan diğer sayfalar ise Arap rakamlarıyla (1, 2, 3, 4 ...) numaralandırılmaktadır. Fakat sayfa numaralarının sayfadaki konumu açısından bazı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar aşağıdaki gibidir:

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	<i>f</i>
Alt-orta	U3, U9, U10, U12, U15, U17, U22	7
Alt-sağ	U4, U7, U8, U14, U19, U21	6
Üst-sağ	U1, U16, U23	3
Üst-orta	U11, U20	2
Belirtilmemiş	U2, U6	2

Tablo 5. Sayfa numaralarının sayfadaki konumu

Tablo 5'te görüldüğü gibi sayfa numaralarının konumunda belirgin olarak öne çıkan bir tercih yoktur. Küçük bir farkla da olsa sayfa numaralarının sayfanın alt tarafında orta kısımda konumlandırılması en çok tercih edilen numaralandırma biçimi olmuştur.

2.4. Satır Aralığı

İncelenen tez yazım kılavuzlarında satır aralığı için belirtilen ölçüler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
1,5 Satır	U1, U2, U3, U4, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U19, U20, U21, U22, U23	17
1,4 Satır	U17	1
Çift satır	U9	1
Belirtilmemiş	U6	1

Tablo 6. Satır aralığı

Tabloya göre lisansüstü tezlerde en çok kullanılan satır aralığı 1,5 satırdır. Ana metinden ayrı yazılan uzun alıntılarda ve dipnotlarda ise genellikle tek satır aralığının tercih edildiği görülmüştür.

2.5. Font ve Punto

Bazı tez yazım kılavuzları tezlerde birden fazla font ve puntunun kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu bölümdeki tablolarda gösterilen toplam sayı incelenen kılavuzların toplam sayısından büyüktür.

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
Times New Roman	U1, U3, U4, U7, U8, U9, U10, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22, U23	17
Arial	U1, U3, U4, U10, U14, U19, U20, U21	8
Calibri	U7	1
Helvetica	U21	1
Kolay okunabilen herhangi bir font	U2, U12	2
Belirtilmemiş	U6, U11	2

Tablo 7. Font (yazı tipi)

Tablo 7’de görüldüğü gibi yazım kılavuzlarında birçok fontun adı geçmektedir. Fakat ağırlıklı olarak Times New Roman adlı font kullanılmaktadır.

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
12	U1, U3, U4, U6, U7, U8, U9, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U19, U20, U21, U22, U23	18
11	U1, U3, U4, U10, U12, U14, U17	7
10	U2	1

Tablo 8. Ana metin için kullanılan punto

Tablo 8’de tezlerin ana metinleri için tercih edilen puntolar gösterilmiştir. Tabloya göre ana metinlerde en çok tercih edilen yazı boyutu 12 puntodur. Tablodaki verilere ek olarak dipnotlarda en çok 10 punto tercih edilmiştir. Bölüm başlıklarında ise 14 punto tercihi çoğunluktadır. Alt başlık vb. diğer başlıklarda ağırlıklı olarak 12 punto tercih edilmiştir. Tüm başlıklarda standart olarak bold (kalın) yazı kullanımı istenmiştir.

2.6. İç Kapak Sayfası

Tezlerin iç kapak sayfalarında üniversite, enstitü, tez başlığı vb. farklı bilgi verici ögeler vardır. Bu ögeler üniversiteden üniversiteye hem nicelik hem de nitelik olarak farklılık gösterir. Örneğin kimi üniversitelerin tez kapak sayfalarında 11 farklı bilgi verici öge bulunurken kimilerinde 7 öge bulunmaktadır. Bu nedenle tez kapak sayfalarındaki ögelerin nitelik açısından standart kullanımı tespit edilmeden önce nicelik açısından kullanımı incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda hangi üniversitelerin tez iç kapak sayfalarında kaç farklı ögenin yer aldığı görülebilir:

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
9	U3, U6, U7, U11, U15, U20, U21	7
10	U4, U10, U12, U14, U16	5
8	U1, U2, U19, U22	4
7	U2	1
11	U17	1
Belirtilmemiş	U9, U23	2

Tablo 9. İç kapak sayfalarındaki öge sayısı

Tabloya göre tez iç kapak sayfaları 9 farklı öge içeren üniversiteler çoğunluktadır. Beş üniversitedeki tezlerin iç kapak sayfası ise 10 farklı öge içermektedir. İncelenen kılavuzlara göre üniversitelerin tez iç kapak sayfalarında minimum 7 maksimum 11 öge olduğu söylenebilir. İki üniversitenin tez yazım kılavuzlarında iç kapak sayfalarıyla ilgili detaylara

ulaşılamadığı için o üniversitelerdeki tezlerin iç kapak sayfalarında bulunması gereken öğelere de erişilememiş ve bunların sayısı hesaplanamamıştır.

İç kapak sayfalarındaki öğelerin sayıca standart kullanımı tespit edildikten sonra bu öğelerin neler olduğuna bakılmıştır. Bu öğeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Ölçüler	Yer Aldığı Kılavuzlar	f
Üniversite adı	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22	18
Enstitü adı	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22	18
Ana bilim dalı	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22	18
Tezin türü	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22	18
Tez başlığı	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22	18
Tez yazarı	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21, U22	18
Tarih	U1, U2, U3, U4, U6, U7, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21	16
Şehir	U1, U4, U6, U7, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U19, U20, U21	14
Tez danışmanı	U3, U4, U6, U7, U8, U10, U11, U12, U14, U15, U16, U17, U20	13
Bilim dalı	U3, U8, U10, U12, U14, U16, U17, U21, U22	9
Öğrenci no	U4	1
ORCID no	U17	1
Jüri üyeleri	U22	1
Belirtilmemiş	U9, U23	2

Tablo 10. İç kapak sayfalarındaki öğeler

Bir önceki tabloda iç kapaklarda en çok tercih edilen öğe sayısının dokuz olduğu tespit edilmişti. Bu nedenle Tablo 10'da en çok tercih edilen dokuz öğe standart olarak alınabilir. Bunlar tablodaki sırasıyla; üniversite, enstitü ve ana

bilim dalının adı, tezin türü (yüksek lisans / doktora), tez başlığı ve yazarı, tarih, şehir ve tez danışmanıdır. Ayrıca tabloda belirtilenlere ek olarak tüm tez iç kapaklarının en üstünde Türkiye Cumhuriyeti ifadesi yer almaktadır.

İncelenen tez yazım kılavuzlarına göre tezlerin iç kapağında toplamda 13 farklı bilgi verici öge olabilmektedir. İç kapak yapısı belirtilmeyen iki kılavuz çıkarıldığında 6 ögenin tüm kılavuzlarda eksiksiz bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Bu 6 öge teze ilgili en temel bilgileri aktaran ögelerdir. Tüm kılavuzlarda yer alan bu ögelerin haricinde kılavuzların çoğunda yer alan 4 öge daha vardır. Bu yaygın kullanıma sahip ögelerden sonra gelen jüri üyeleri, öğrenci numarası ve ORCID numarası genel eğilime aykırılık göstermiş ve yalnızca bir üniversitenin kılavuzlarında kendine yer bulmuştur. Bu noktada özellikle ORCID numarasını diğerlerinden ayırmak gerekebilir. Çünkü bilimsel metinlerde ORCID numarası henüz yakın tarihlerde kullanılmaya başlamıştır. Akademik dergilerdeki kullanımı giderek yaygınlaşırken lisansüstü tezlerde yalnızca bir üniversitenin (U7) tez kapağında ORCID numarasına yer verdiği görülmüştür.

2.7. Paragraf Düzeni

Paragraf düzeni açısından belirleyici olan iki temel faktör vardır. Bunlardan biri paragrafların metinde nasıl hizalanacağı; ikincisi ise paragrafların ilk satırlarında girinti olup olmayacağıdır. Tez yazım kılavuzlarında bu konularla ilgili bilgilendirme eksiklikleri görülmüştür. Fakat genel olarak paragrafların iki yana yaslı bir şekilde yazılmasının tercih edildiği söylenebilir.

Paragraf girintisi konusunda ise çok az bilgi vardır. Kılavuzlardaki bu bilgilendirme eksikliği tezlere de yansımıştır. Örneğin aynı yıllarda aynı üniversitenin aynı enstitüsünde yazılan iki tezden birinde paragraflar sola hizalanmış ve girintisiz bir şekilde biçimlendirilmişken diğerinde iki yana yaslanmış ve girintili olarak yer almaktadır (bkz. Alapala 2018; Akkaya, 2017).

2.8. Kaynakça Gösterimi

Üniversitelerin genel olarak tek bir kaynakça gösterim sistemini önermek yerine ilgili ana bilim dalının geleneklerine ve APA / MLA gibi uluslararası kaynakça gösterim kurallarına uygun sistemlerin kullanılmasına izin verdiği görülmüştür.

2.8. Ara Değerlendirme

Bu bulgulara göre üniversitelerin lisansüstü tezlerdeki biçimsel kurallar konusunda bazı alanlarda neredeyse tamamen ortak hareket ettiği (örn. Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8), bazı alanlarda ise birbirlerinden ayrıştığı görülmüştür (örn. Tablo 1, Tablo 5, Tablo 9). Üniversiteler arasında en çok tercih edilen biçimsel kurallar aşağıdaki gibidir:

- **Sayfa Boyutu:** A4 (21 x 29,7 cm)

- **Sayfa Kenar Boşlukları:** Sol kenar boşluğu 4 cm, Sağ kenar boşluğu 2,5 cm, Üst kenar boşluğu 2,5 cm, Alt kenar boşluğu 3 veya 2,5 cm
- **Sayfaların Numaralandırılışı:** Girişe kadarki sayfalar küçük harf Romen rakamlarıyla (i, ii, iii, iv, vi ...), giriş bölümü ile başlayan diğer sayfalar ise Arap rakamlarıyla (1, 2, 3, 4 ...) numaralandırılır. Sayfa numaraları sayfanın alt tarafında ortada konumlandırılır.
- **Satır Aralığı:** Ana metinde 1,5 satır, uzun alıntı ve dipnotlarda tek satır aralığı
- **Font:** Times New Roman
- **Punto:** Ana metin 12 punto, dipnotlar 10 punto, bölüm başlıkları 14 punto
- **İç Kapak Sayfasında Yazılması Gerekenler:** Türkiye Cumhuriyeti, üniversite adı, enstitü, ana bilim dalı, tezin türü, tez başlığı, tez yazarı, tez danışmanı, şehir ve tarih
- **Paragraf Düzeni:** İki yana yaslanmış
- **Kaynakça Gösterimi:** APA ve MLA gibi uluslararası kaynakça gösterimi

Bu kurallar en çok kullanılan kurallar olması nedeniyle lisansüstü tez yazımında standart biçimsel kurallar olarak görülebilir. Tez yazımında standart bir biçimsel format belirleyip tüm üniversitelerde bu formatı kullanmak çeşitli faydalar sağlayabilir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye'nin en başarılı 20 devlet üniversitesindeki sosyal bilimler enstitülerinin yayımladığı tez yazım kılavuzları incelenmiş ve bu kılavuzlardaki biçimsel kurallar karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda üniversiteler tarafından en çok tercih edilen biçimsel kurallar tespit edilmiş ve bu kurallara dayanarak standart bir yazım formatı ortaya çıkarılmıştır. Kılavuzlar; lisansüstü tezlerde istenen sayfa boyutu, sayfa kenar boşlukları, sayfaların numaralandırılışı, satır aralığı, font, punto, iç kapak sayfası, paragraf düzeni ve kaynakça gösterim sistemi bağlamında ele alınmıştır. Buna göre farklı üniversitelerin aynı enstitülerinden çıkan lisansüstü tezler biçimsel olarak bazı açılardan oldukça benzer, bazı açılardan ise farklıdır. Fakat bu çalışmada benzerlikler üzerinde durulmuş ve üniversiteler tarafından en çok tercih edilen biçimsel kurallar temel alınarak standart yazım formatı derlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan standart format yalnızca küçük bir örnek olarak görev yapmaktadır. Çünkü örneklem olarak seçilen 20 devlet üniversitesi, toplam sayısı 100'ü aşan devlet üniversiteleri açısından genel standartları yansıtmaya yeterli değildir. Bu nedenle çalışmadaki standart yazım formatı daha çok en başarılı 20 devlet üniversitesi arasındaki standartları göstermektedir.

Tez metnini enstitülerin belirlediği farklı biçimsel formatlarla uyumlu bir şekilde oluşturmak kimi zaman problemlili bir durum olarak görülmektedir. Bu

nedenle tezlerdeki biçimsel hataları en aza indirmek için kullanılabilir bilgisayar programları geliştirilmiştir (Nadeem 2019). Ama üniversiteler arasında standartlaşmış bir biçimsel formatın olmaması bu tarz bilgisayar programlarının işlevselliğini azaltmaktadır. Üniversiteden üniversiteye biçimsel kurallar değiştikçe bunların bilgisayar programlarına ve Word gibi kelime işlem programlarına yeniden tanımlanması gerekmektedir. Ayrıca, tezleri biçimsel kurallara uyarlamak ve bunların kontrolünü yapmak hem öğrenciler hem de enstitüler açısından zaman alan bir konudur. Biçimsel açıdan kusurlu olduğu için yeniden basılan tezler ise zamanın dışında kâğıt ve enerji israfına da yol açmaktadır. Fakat üniversiteler arasında biçimsel açıdan standart bir lisansüstü tez yazım formatı kullanılması durumunda kelime işlem programlarına yönelik standart bir şablon geliştirilerek biçimsel hatalar en aza indirilebilir. Ayrıca tezlerdeki biçimsel hataları belirlenen standart formata göre otomatik olarak düzelten bilgisayar programları geliştirilebilir. Böylece hem zaman hem de kaynak tasarrufu sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, S. (2017). *A closer look at rumination in adolescence: Investigation of possible risk factors and moderators*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alapala, B. (2018). *Investigating middle school preservice mathematics teachers' conceptions of algebra and knowledge of task purposes and student thinking*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step-by-step guide*. Florida: CRC Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Nadeem, S. (2019). *Lisansüstü tez yazım stilini kolaylaştırmak için editör yazılımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Singh, A. A., & Lukkarila, L. (2017). *Successfull academic writing: A complete guide for social and behavioral scientists*. New York: The Guilford Press.
- Şenöz Ayata, C. (2014). *Bilimsel metin üretimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek-1: URAP (University Ranking by Academic Performance) 2020-2021 listesine göre Türkiye'deki en başarılı 20 devlet üniversitesi (Kaynak: <https://newtr.urapcenter.org/>).

Başarı Sıralaması	Üniversite Adı	Çalışmadaki Kodu
1	Hacettepe Üniversitesi	U1
2	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	U2
3	İstanbul Teknik Üniversitesi	U3
4	İstanbul Üniversitesi	U4
5	Gazi Üniversitesi*	-
6	Ankara Üniversitesi	U6
7	Gebze Teknik Üniversitesi	U7
8	Ege Üniversitesi	U8
9	Boğaziçi Üniversitesi	U9
10	Yıldız Teknik Üniversitesi	U10
11	Atatürk Üniversitesi	U11
12	Marmara Üniversitesi	U12
13	İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa*	-
14	Dokuz Eylül Üniversitesi	U14
15	Erciyes Üniversitesi	U15
16	Selçuk Üniversitesi	U16
17	Karadeniz Teknik Üniversitesi	U17
18	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü*	-
19	Çukurova Üniversitesi	U19
20	Fırat Üniversitesi	U20
21	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi**	U21
22	Sakarya Üniversitesi**	U22
23	Akdeniz Üniversitesi**	U23

* Bu üniversitelerde sosyal bilimler enstitüsü bulunmadığı için incelemeye dâhil edilememişlerdir.

** Bu üniversiteler, incelemeye dâhil edilemeyen üniversitelerin yerine eklenmiştir. Böylece sosyal bilimler enstitüsü tez yazım kılavuzları incelenen üniversite sayısı 20'ye tamamlanmıştır.

A SEMANTIC COMPARISON OF SOME KINDS OF ADJECTIVES: SAMPLES FROM KURDISH, ENGLISH AND TURKISH

Öğr. Gör. Dr. Mehmet Veysi Babayiğit
Batman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
m.veysi.babayigit@gmail.com

1. INTRODUCTION

Language is an innate attribution for human beings; however, a person cannot speak at the time s/he was born, and s/he first undergoes an acquisition system of the language of the society s/he was born to. Before a language is employed for communicative purposes, various first language acquisition systems have been asserted.

Basically, the theories of first language acquisition are divided into three main categories such as behaviouristic, nativist and functional ones (Mehrpour & Forutan 2015). The pioneers of behaviouristic approaches are Bloomfield, Fries, Pavlov and Skinner, and according to these approaches, language acquisition is based on self- observation of external input that is why the establishment of stimulus- response and reinforcement is evoked (Schultz & Schultz 2015). Also, imitation in behaviouristic approaches is significant in first language acquisition since it may differ at great rate for children (Bloom, Hood & Lightbown 1974). Regarding the nativists approaches, it can be asserted that Chomsky has important roles in the development of those approaches. According to Chomsky, the language acquisition is regarded as innate since it includes some kinds of common knowledge and devices required for first language acquisition (Lightbown and Spada 2000). The main contributors of functional approaches can be regarded as Piaget, Vygotsky and Bloom whose aims are to grasp how the first language is acquired in an interactive discourse in terms of cognitive and social aspects (Tomlin 1990). Actually, those approaches can be analysed within other sub-categories in detail for further claims; however, basic first language acquisition approaches are highlighted briefly.

Human beings start to use a language for communicative purposes at the first stages of language acquisition. Since almost everybody live in a community, they require a basic tool for communication which is language (Babayiğit 2020a); however, it is also crucial to have awareness about the implied meanings of the speeches or words in the target language (Babayigit 2020b; Balcı 2021). There are multiple definitions for language; Özbay (2008) claims that language is the tool that people use in all areas of life to convey their feelings and thoughts, and it is claimed that language has been adopted for various communicative issues by many people in different nations (Babayiğit 2020c; Balcı&Öztürk 2019). It is also claimed that language is the expression of thought and the worldview of a nation (Ünalın 2005). Another definition asserts

that thoughts or concepts are expressed easily by means of language; hence, it is not contemplated formerly in the brain (Saussure 2001). Çotuksöken (1991) defines language as one of the most important functional tools that constitute human consciousness, and it also facilitates human life at the same time. Based on the definitions, it may be extracted that language plays a crucial role in human lives since it not only transfers thoughts but also constitutes a bridge in transmitting cultural values and ideas among themselves.

Linguistics is a general term seeking many perspectives related to language, language forms, language learning, language teaching, comparing languages and deep analysis of language or languages. Thus, it should be acknowledged that language and its relations are investigated under linguistics. It is also claimed that it is not possible to learn a language without considering the terms of linguistics (Enginarlar 2006) because it focuses on general issues such as structural or practical usage of language (Smith ve Wilson 1979). The current study is a comparative linguistics one that is why samples from three languages are included in the current study. Babayiğit (2021) claims that the main purpose of comparative linguistics is to investigate many rules and forms in various languages. Also, it may be asserted that comparative linguistics studies are rich in terms of data since they posit various kinds of data in many languages in terms of similarity and comparison.

While analysing a language, it may be more convenient to include various forms of a language (Babayiğit & Karacan 2020); hence, the current study holds the purpose of investigating the comparison of some kinds of adjectives in Kurdish, English and Turkish languages.

2. NEEDS ANALYSIS OF ADJECTIVES

Adjectives can be found in all languages and they are employed to highlight nouns in a sentence. The usage of an adjective with a noun or pronoun is not limited, and it may also come up with some intensifiers such as very, too, much, little, so etc.

Adjectives hold the roles of modifying the words such as nouns or pronouns; in other words, they do not change the basic meanings of a word; however, it focuses on describing, making or limiting the basic meaning via one or more than one word (Adelabu 2014). It is also claimed that adjectives can have various forms such as pre-modifier, predicative position, comparative, superlative, subject or object in a sentence (Quirk et al. 1980). It is also stated that adjectives provide more data about the actors in a sentence because they are the category of linguistics; however, they are less predictive in terms of anticipating one's future behaviours (Maass et al. 2006). Adjectives can also bear a meaning in various contexts by having the role of being a predicate in a sentence but the use of predicate adjectives is generally basic (Szabó 2001). Additionally, adjectives can be utilized in terms of expressing multiple ideas or

beliefs about an item or an actor either in a form of predicate or object in a sentence. In other words, the way that people perceive the world varies that is why they employ different kinds of linguistics expressions evoking conceptual patterns in the cognitive system: among these expressions, adjectives are regarded as content words because it is possible to form a conceptual basis for lexical elements (Paradis 2001). Human beings constitute or support their views in a clearer manner thanks to appropriate usage of adjectives with their semantic contexts.

In sum, adjectives are available almost in all languages because explanations or elaborations about topics, manners or something can be provided more clearly thanks to the mediating role of the adjectives bearing semantic and lexical attributions in the contexts.

3. SEMANTIC INVESTIGATION OF SOME TYPES OF ADJECTIVES IN KURDISH, ENGLISH AND TURKISH

There are some kinds of adjectives available in Kurdish, English and Turkish. Considering these adjectives, it may be claimed they are similar to each other in terms of semantic and form.

3.1 Qualitative Adjectives:

This kind of adjective can be found in these three languages, and the purpose of this kind of adjective is to indicate how things are. In other words, they highlight the state, forms and colours of something in a sentence. When the noun is interrogated with the question word “how”, the answer for the noun in a sentence is generally qualitative adjective. The function of this adjective is completely the same in these three languages. Besides, this kind of adjective is named as “*Niteleme Sıfatları*” in Turkish and “*Hevalnavên Çawaniyê*” in Kurdish, besides, “*Rengdêr*” can also be used for the term “*adjective*” in Kurdish. The following table shows some examples of these adjectives in the mentioned languages.

Kurdish Examples	English Examples	Turkish Examples
<i>Mala Paqij</i>	<i>Clean house</i>	<i>Temiz Ev</i>
<i>Xwendekarê Jêhatî</i>	<i>Hardworking Student</i>	<i>Çalışkan Öğrenci</i>
<i>Rêya Dirêj</i>	<i>Long Way</i>	<i>Uzun Yol</i>
<i>Maseya Mezî</i>	<i>Big Table</i>	<i>Büyük Masa</i>
<i>Kûlîlka Sor</i>	<i>Red Flower</i>	<i>Kırmızı Çiçek</i>
<i>Porê Zer</i>	<i>Blonde Hair</i>	<i>Sarı Saç</i>

The following sentence groups indicate the usages of adjectives in these three languages. The adjective in sentence pinpoints the name and show the attributions within the name.

Kurdish: *Jiyan, bîranînên tal û şêrîn tijî ye.*

English: *Life is full of bitter and sweet memories.*

Turkish: *Hayat, acı ve tatlı anılarla doludur.*

Kurdish: *Ew, bi çavên bê xem, rastiyên mezin tirsna ji mirovan re digot.*

English: *With carefree eyes, he was telling people the big truths.*

Turkish: *Tasasız gözlerle, büyük gerçekleri insanlara anlatıyordu.*

3.2 Determinative Adjectives:

These adjectives are available in Kurdish and Turkish too. Like the other adjectives, they also come before the nouns in sentences. This type of adjective is named as “*Belirtme Sıfatları*” in Turkish and “*Hevalnavên Diyarî*” or “*Rengdêrên Diyarî*” in Kurdish. This type of adjectives is investigated within four subtitles in those mentioned languages.

3.2.1 Demonstrative Adjectives

These adjectives are named as “*İşaret sıfatları*” in Turkish and “*Hevalnavên / Rengdêrên Nîşanî*”. The purpose of this type is to indicate objects and concepts within nouns. Generally, the answer for “which” posed on the nouns is a demonstrative adjective.

Kurdish Examples	English Examples	Turkish Examples
<i>Ev pisîk</i>	<i>This cat</i>	<i>Bu kedi</i>
<i>Ew dar</i>	<i>That tree</i>	<i>Şu ağaç</i>
<i>Ew balafir</i>	<i>That plane</i>	<i>O uçak</i>
<i>Jina din</i>	<i>The other woman</i>	<i>Öteki kadın</i>
<i>Ew pirtûkan</i>	<i>Those books</i>	<i>Şu Kitaplar</i>
<i>Van Masîyan</i>	<i>These fish</i>	<i>Bu balıklar</i>
<i>Ew sol</i>	<i>That shoe</i>	<i>Şu ayakkabı</i>

The following sentence groups indicate the usages of demonstrative adjectives within sentences in these three languages.

Kurdish: *Ma hûn bûn carek li van bexçeyan geriyan?*

English: *Was it you once wandering in these gardens?*

Turkish: *Sen miydin bu bahçelerde dolaşan bir zamanlar?*

Kurdish: *Ji ber evîna xwe, min nekarî şahiya vê cîhanê bidomînim.*

English: *Because of my love, I could not continue the joy of this world.*

Turkish: *Şu dünyanın sefasını sevgilimden dolayı bir türlü süremedim.*

3.2.2 Numeral Adjectives

These adjectives are named as “*Sayı sıfatları*” in Turkish and “*Hevalnavên / Rengdêrên Jimarî*”. The purpose of this type is to denote numbers of objects in a sentence. This type of adjective can be investigated as ordinal numeral adjective and distributive numeral adjective within nouns in the sentences. The following table illustrates some of those adjectives in Kurdish, English and Turkish.

Kurdish Examples	English Examples	Turkish Examples
<i>Du qelem</i>	<i>Two pencils</i>	<i>iki kalem</i>
<i>Kolana sêyemîn</i>	<i>Third Street</i>	<i>Üçüncü Cadde</i>
<i>Xwendekarê heftemîn</i>	<i>Seventh Student</i>	<i>Yedinci Öğrenci</i>
<i>Du petêxan</i>	<i>Two melons</i>	<i>iki kavun</i>
<i>Neh jêbir</i>	<i>Nine erasers</i>	<i>Dokuz silgi</i>
<i>Deh rojan</i>	<i>Ten days</i>	<i>On gün</i>
<i>Nîv kîlo</i>	<i>Half a kilo</i>	<i>Yarım kilo</i>

The following sentence groups indicate the usages of demonstrative adjectives within sentences in these three languages.

Kurdish: *Dibistana me di îmtîhanê de ji sedî heştê bi dest xist.*

English: *Our school achieved eighty percent success in the exam.*

Turkish: *Okulumuz, sınavda yüzde seksen başarı yakaladı.*

Kurdish: *Li kolana sêyemîn rast bizivirin da ku werin mala me..*

English: *Turn right on the third street to come to our house.*

Turkish: *Bizim eve gelmek için üçüncü cadden sağa dön.*

3.2.3 Indefinite Adjectives

These adjectives are named as “*Belgisiz Sıfatlar*” in Turkish and “*Hevalnavên / Rengdêrên Nediya*” in Kurdish. These adjectives attempt to indicate entities / objects vaguely rather than in full; hence, they ambiguously focus on the external attributes of objects, especially show their numbers or quantities as approximately.

Kurdish Examples	English Examples	Turkish Examples
<i>Xaniyek</i>	<i>A house</i>	<i>Bir ev</i>
<i>Çend teyfîk</i>	<i>A few plates</i>	<i>Birkaç tabak</i>
<i>Karê pir</i>	<i>Most work</i>	<i>Çoğu iş</i>
<i>Her zarok</i>	<i>Every child</i>	<i>Her çocuk</i>
<i>Her mamoste</i>	<i>Each teacher</i>	<i>Her öğretmen</i>
<i>Her kîjan meriv</i>	<i>Any man</i>	<i>Herhangibir adam</i>
<i>Ket sêv</i>	<i>Any apple</i>	<i>Hiçbir elma</i>

The following sentence groups indicate the usages of demonstrative adjectives within sentences in these three languages.

Kurdish: *Min hemî evîna xwe xîst hundur û hemî evîna xwe da wî.*

English: *I put all my love inside and gave all my love to her.*

Turkish: *Bütün sevgileri içime atıp, bütün sevgimi ona verdim.*

Kurdish: *Hin bîranîn di canê meriv de şopan dihêlin.*

English: *Some memories leave traces in one's soul.*

Turkish: *Kimi anılar insanın ruhunda iz bırakır.*

3.2.4 Interrogative Adjectives

These types of adjectives are named as “*Soru Sıfatları*” in Turkish and “*Hevalnavên / Rengdêrên Pirsiyarî*” in Kurdish. Some entities or objects in a sentence are indicated via question words in those adjectives. The following

table illustrates some examples of interrogative adjectives in Kurdish, English and Turkish.

Kurdish Examples	English Examples	Turkish Examples
<i>Kîjan filim?</i>	<i>Which movie?</i>	<i>Hangi film?</i>
<i>Kîjan pola?</i>	<i>Which grade?</i>	<i>Kaçıncı sınıf?</i>
<i>kîjan rojê?</i>	<i>What day?</i>	<i>Ne gün?</i>
<i>Çend kes?</i>	<i>How many people?</i>	<i>Kaç kişi?</i>
<i>kîjan xanî?</i>	<i>Which house?</i>	<i>Hangi ev?</i>
<i>Kîjan rê?</i>	<i>Which way?</i>	<i>Hangi yol?</i>
<i>Kîjan pirsgirêk</i>	<i>Which problem?</i>	<i>Kaçıncı problem?</i>

The following sentence groups indicate the usages of demonstrative adjectives within sentences in these three languages.

Kurdish: *Hûn dixwazin vê hefteyê biçin kîjan filimê?*

English: *Which movie would you like to go to this week?*

Turkish: *Bu hafta hangi filme gitmek istersin?*

Kurdish: *Çend kes fersendên wusa peyda dikin?*

English: *How many people get such opportunities?*

Turkish: *Kaç insan böyle fırsat yakalar?*

4. CONCLUSION

The types of adjectives being investigated in this study are the same in those three languages. It is clear that the adjectives are categorized as two main titles: qualitative and determinative adjectives in Kurdish, English and Turkish. Besides, the determinative adjectives can be investigated within sub-categorizations which are demonstrative, numeral, indefinite and interrogative adjectives. In order to find the adjectives in three languages, one can get it by asking the question "how" to the noun. These adjectives show us the name in terms of colour, state, and form. Adjectives are also used as descriptive elements in the sentences and their main function in these three languages is to make nouns more understandable and to indicate the desired word as stressed.

Besides, qualitative adjectives hold the roles of reinforcing the meaning in a sentence. It is also found that several adjectives can be listed one after the other to qualify and indicate a noun. When used alone, they are also regarded as nouns since they can be understood as adjectives only when they come before a noun. Additionally, it is found that no punctuation marks are placed between an adjective and the noun that it qualifies or indicates.

REFERENCES

- Adelabu, B. (2014). A contrastive analysis of adjectives in English and Yorubá. *Retrieved April, 4, 2014*.
- Babayiğit, M. V. (2020a). Kürtçe, Türkçe ve İngilizce Atasözlerinde Azim, Başarı, Çalışkanlık, Kararlılık ve Tembellik İfadeleri. *International Journal of Kurdish Studies* 6 (2), 244 – 257, DOI: <https://doi.org/10.21600/ijoks.760441>
- Babayigit, M. V. (2020b). Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness among Teenage Learners? A Case of Secondary-School Students. *International Journal of Kurdish Studies*, 6(2), 164-174.
- Babayiğit, M.V. (2020c). Native Kurdish Teenage Learners' Language Shift from English to Kurdish in Learning the Target Language; A Case of High School Students with Samples, *ECLSS Online 2020f*.
- Babayiğit, M.V. & Karacan, H. (2020). An analysis of Similar Questions Types in Kurdish and English, *ECLSS Online 2020f*.
- Babayiğit, M. V. (2021). Kürtçe, Türkçe ve İngilizce'deki Bazı Fiillerin Anlamsal ve Kip Açısından Analizi. *International Journal of Kurdish Studies* 7 (1), 123-139, <https://doi.org/10.21600/ijoks.850817>.
- Balcı, T. (2021). Farkındalık Açısından Almanya'daki Türk Pazarcıların Dili. *Iv. International Conference on Awereness: Language and Awereness*, Çanakkale, Türkiye, 01.01.2021, 59-70.
- Balcı, T. & Öztürk A. O. (2019). Bir Kod Kaydırma Alanı Olarak Alamanya Türküleri. *Perspektif* (25), 36-40.
- Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: If, when, and why. *Cognitive psychology*, 6(3), 380-420.
- Çotuksöken, Y. (1991). Dr. Sermet Sami Uysal ile söyleşi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi'. *Dil Öğretimi Dergisi*, (3), 65-69.
- Enginarlar, H. (2006). *Dilbilim temel kavramlar sorunlar tartışmalar* (ed Ahmet Kocaman) içinde "Dilbilim ve Dil Öğretimi", s. 151-160, Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Lightbown, P, M. and Spada, N. (2000). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Maass, A., Karasawa, M., Politi, F., & Suga, S. (2006). Do verbs and adjectives play different roles in different cultures? A cross-linguistic analysis of person representation. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 734.

- Mehrpour, S. & Forutan, A. (2015). Theories of first language acquisition. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(2), 30-40.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Quirk, R et al (1980). *A Grammar of Contemporary English*. Essex, Longman Group Limited.
- Paradis, C. (2001). Adjectives and boundedness. *Cognitive linguistics*, 12(1), 47-65.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev.: Berke Vardar), İstanbul Multilingual Yayınları.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2015). *A history of modern psychology*. Cengage Learning.
- Smith, N., & Wilson, D. (1979). *Modern linguistics: The results of Chomsky's revolution* (Vol. 255). Indiana Univ Pr.
- Szabó, Z. G. (2001). Adjectives in context. *Pragmatics and Beyond New Series*, 119-146.
- Tomlin, R. S. (1990). Functionalism in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 155-177.
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

INVESTIGATING THE PERCEPTIONS OF KNL (KURDISH AS A NATIVE LANGUAGE) AND EFL (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE) LEARNERS TOWARDS DISTANCE LEARNING IN ONLINE KURDISH AND ENGLISH CLASSES

Dr. Mehmet Veysi Babayiğit
Batman University School of Foreign Languages
m.veysi.babayigit@gmail.com

1. INTRODUCTION

The main communicative tool employed by human beings is language because language provides a chance of adopting multiple techniques and methods for a comprehensive communication (Babayiğit, 2020), and there are various and distinctive languages in the world. Due to the growing numbers of the population in different countries and obligatory needs globally, a common language is required for various purposes such as education, business, tourism, health etc. Also, it is not possible for one to come up with great skills in the whole available languages because learning a foreign language entails a great deal of time and effort.

Language learning is a significant issue in almost each country in the world, while some countries are rather successful for these goals; some others stay behind; therefore, effective language teaching methodology and curriculum have been demanded for ages. It is claimed that a learner can manage a successful communication thanks to efficient language skills (Horwitz, 1988). Besides, being able to learn the skills and using oral skills in the target language may facilitate various communicative skills better (Tanveer, 2007), thus many learners attempt to do their best in order to grasp the basic implications in the target language. Willings (1988) claims that language learning strategies are entailed to learn the target language. Additionally, some learners employ some strategies such as cognitive, meta-communicative, social and compensation ones in order to come up with successful language learning, and these learning strategies can be utilized in the whole languages because it maintains an easier, faster, more effective, more enjoyable and more self-directed learning (Oxford & Nyikos, 1989). Also, Fillmore (1979) highlights the roles of social behaviours in language learning. Ellis (1985) is on the idea that a learner should hold communicative competence to serve conscious aspects in the target language. Thus, language learning strategies cannot be regarded as peculiar to just Kurdish or English because they are generalizable to the whole languages in the world.

Kurdish is a native language of many speakers living in various countries such as middle-east countries and Russia (Buran, 2011). It is also known that Kurdish has a very deep history holding both oral and written periods which

have different durations and works since the number of literal works is rather higher in written period of Kurdish (Babayiğit, 2021a). Kurdish as Native Language (KNL) learners represent the ones whose native language is Kurdish; however, these learners do not know all the academic or literal aspects of their language as it is just acquired, and they do not have any explicit learning of language skills. Thus, KNL learners' main purpose is to learn and develop the linguistics aspects of Kurdish both literally and academically. On the other hand, English as a Foreign Language (EFL) learners do not have English as their native language, in fact they hold another language as a native one. Hence, it can be claimed that EFL learners are the non-native speakers learning English in a country where English is not employed either spoken or officially. Hedge (2003) asserts that EFL learners generally have low levels of English in the target language, and they wish to develop independent language skills.

Distance learning is not a new occurrence of technology in language teaching and learning; however, it has become rather widespread due to the outbreak of Covid-19 pandemic which has been controlling the world since December 2019, and it is clear that the impacts of this pandemic is extensive; the effects of it on educational aspects can be regarded one of indicators since most of learners cannot go to their schools and they mostly struggle to follow up their courses online. The current study attempts to investigate the roles of distance learning on education; thus, KNL and EFL learners' perceptions are aimed to be sought in terms of defining the advantages and disadvantages of distance learning.

2. DISTANCE LEARNING AND ITS GLOBAL EFFECT

Distance learning is employed in the whole world currently, and most of students or learners are attempting to do their best in order to use it successfully. Face to face learning posits a halt due to global health concerns.

There have been various definitions for distance learning. Firstly, Perraton (1988) defines it as the segregation of teacher and learner in a specific time or space. Also, it can be described as the self-freedom of learners in terms of having and conducting the classes (Jonassen, 1992). Another definition is that distance learning is a non-going natural interaction between student and teacher since it is generally conducted with some kinds of technology (Garrison & Shale, 1987; Keegan, 1986). Besides, distance learning cannot be regarded with just online sessions because it holds a history of 100 years having a shift from paper and pencil courses to the current internet courses (Galusha, 1998). Moore (1973) is on the idea that distance learning is comprised of electronic mediated materials such as telephone lines, cable, satellite, and microwave networks to have interactive voice, video, and data among learners. Cantelon (1995) claims that distance learning facilitates education out of campus via technological gadgets. Valli & Priya (2016) pinpoints the affluent and efficient roles of technological materials in distance learning. It is also asserted that many

learners have started to spend a great deal of time for distance learning due to the pandemic affecting the world’s education system comparing former online sessions in the past with today, and this case is also tough for teachers as the planning of online courses takes more time than normal ones (Iivari, Sharma, & Ventä-Olkkonen, 2020). It is also believed that distance learning provides an interactive and knowledgeable setting since it includes many different kinds of technological devices (Babayiğit, 2021b). In addition, it is clear that distance learning is immersive and essential for successful learning environments in language learning (Harmon and Jones, 1999). Thus, integrating distance learning into education system is hoped to yield successful results.

Distance learning is in the main centre of our lives currently and it is always conducted via technological gadgets online. Formerly, most of learners had no awareness about distance learning but it is clear that almost all learners from primary to higher education hold awareness for distance learning since they are able to utilize it and achieve successful outcomes.

3. METHOD

The main purpose of the current study is to explore the perceptions of language learners towards distance learning during this pandemic duration. Since English is not the only language being thought via online tools, this study aims to come up with a comparison of online language teaching between Kurdish, an eastern language and English, a western language.

There are eight participants in total: four of them are KNL (Kurdish as a Native Language) learners and the other four of them are EFL (English as a Foreign Language) learners, and it may be claimed that the numbers of the participants are equal in both groups. The real names of the participants are kept anonymous for ethical and confidential considerations; thus, it can be stated that the names used for the whole participants are imaginary. Regarding the participation, each of the participants has stated consent since the current study is completely based on voluntariness. Both KNL and EFL participants have been highlighted separately in the following tables. Table 1 illustrates some demographic data about the KNL learners:

Participant’s Name	Pelşin	Baran	Şinda	Velat
Age	Female	Male	Female	Male
Gender	18	23	21	24
Nationality	Turkish	Turkish	Turkish	Turkish

Native Language	Kurdish	Kurdish	Kurdish	Kurdish
Target Language	Kurdish	Kurdish	Kurdish	Kurdish
Education Level	High School	High School	High School	MA
Target Language Level	Elementary	Elementary	Elementary	Elementary

Table 1. Demographic Information about KNL (Kurdish as a Native Language) Learners

In accordance with table 1, it can be asserted that the number of female KNL participants is the same as the number of male KNL participants. Regarding the age of the participants, it is clear that each of KNL participant is on a different age, thus there is not equality among them. Although, all of their nationalities are Turkish, they have Kurdish as a native language; they are most probably grown up in an environment where Kurdish language is employed in daily issues.

It may be considered as surprising since all of them aim to develop Kurdish as a target language even though Kurdish is their native language; however, it is obvious that KNL learners wish to develop their academic Kurdish because none is born with academic perspectives of his / her own language. Thus, they have online Kurdish classes.

In addition, three of the participants are graduates of high school and one of them holds a Master degree. Lastly, the participants still need a great deal of time since three of them are still on the elementary level in developing academic perspectives in Kurdish.

Participant's Name	Tuğçe	Ceyda	Bahar	Ömer
Age	Female	Female	Female	Male
Gender	19	20	19	21
Nationality	Turkish	Turkish	Turkish	Turkish
Native Language	Kurdish	Arabic	Kurdish	Zazaki
Target Language	English	English	English	English

Education Level	High School	High School	High School	High School
Target Language Level	Pre-Intermediate	Pre-Intermediate	Pre-Intermediate	Pre-Intermediate

Table 2. Demographic Information about EFL (English as a Foreign Language) Learners

Based on the demographic data in table 2, it may be claimed that there are more female participants since there is only one male participant as EFL learners. All of the participants are in the same class in a high school in Turkey, and they all have online English classes. The stated names of the participants in the table are not real names due to confidential and ethical considerations. Regarding the ages of them, Tuğçe and Bahar are on the same age and youngest ones; however, Ceyda is 20 and Ömer is 21 being the oldest participant. Although all of their nationalities are Turkish, their native languages differ. While Tuğçe and Bahar’s native languages have the same language which is Kurdish, Ömer has Zazaki and Ceyda has Arabic: it is clear that all of the participants in EFL group are bilingual learners either. Since they are all in the same class, it is not surprising that their target languages and levels are also the same. These EFL participants do their best to study an English mediated program such as English Language Teaching (ELT) or English Language Literature (ELL) for their future careers at the university.

The main data collection tool is the semi-structured interviews conducted to collect crucial and significant views of the participants for distance learning in language teaching. Semi-structured interviews were conducted in Turkish so that the participants could state and claim their opinions freely and easily. Language teaching cannot be limited to just teaching English, the other languages such as Kurdish also adopt some similar teaching methodologies which is distance learning for sure; hence, the following five questions utilized in those semi-structured interviews are struggling to investigate KNL and EFL participants’ views about distance learning:

- *To what extent do you think distance learning is successful in language teaching? Why / why not?*
- *Do you think that you have come up with authentic materials while having your classes via distance learning?*
- *How effective is distance learning in your education life? Why / why not?*

- *In your opinion, what is the main advantage and disadvantage of distance learning in your education career?*
- *How do you consider your interactions with your teachers or professors during distance learning period?*

The duration of data collection for the current study is two weeks, and each participant had about fifteen minutes of interviews by the researcher. Besides, as each of the participants had a busy schedule, it was not possible to have the whole interviews in either a short time or one week ; therefore, the convenient meeting time and places were attempted to be arranged. The analysis of the obtained data took one week, and while interviewing the participants, the researcher attempted to take some notes in order to analyse the perceptions successfully and accurately. This study employs a qualitative research design which an exploratory research assuring the analyses of the data being interpreted deeply in their natural settings (Denzin and Lincoln, 2005). Thus, answers for the each item by each participant were aimed to be analysed clearly in detail in order to come up with valid and reliable results.

4. FINDINGS

Each of the participants in both KNL and EFL learners' groups attempted to do their best to answer the items employed in the semi-structured interviews. There has been no obligation or effect on carrying out the replies of the participants since each of them was kindly asked to state his/her views about distance learning in online teaching. Besides, the perceptions indicated in this part are just peculiar to the current study; therefore, it cannot be generalizable. To exemplify, the following sample highlight some participants' views for each item. The findings have been divided into two groups; hence this part indicates KNL learners' perceptions.

Part 1: KNL (Kurdish as a Native Language) Learners' Perceptions

Item 1: *To what extent do you think distance learning is successful in language teaching? Why / why not?*

Pelşin: *“ I think I had some problems in understanding the main pronunciation and grammatical aspects in Kurdish so I think that distance learning is not very successful for me. “*

Baran: *“It is very successful because I can ask and get my replies easily and it is interactive, and I do not have any problems when I want to overlap into the conversation.”*

Şinda: *“I don't know for sure but I think it is very successful. At first, I thought that I will learn nothing, we will just have a conversation and the*

classes will be over. Then I saw that everything is the same in the class. Even it is better because you don't have the chance to gossip with the friends in the class."

Velat: "Kurdish is my native language, but I don't know the academic aspects and I want to learn it in a natural classroom because I feel more comfortable that is why it is not successful".

It may be claimed that KNL learners are divided into two groups since two of them find distance learning successful, the other two participants regard distance learning something unsuccessful. They also stated the reasons such as not being fluent in the target language or having problems in grasping the crucial points.

Item 2: *Do you think that you have come up with authentic materials while having your classes via distance learning?*

Pelşin: "Yes, of course. Our teacher shares the screen and we can have access to the online sources very easily."

Baran: "Yes, it is easier via distance learning. We do not have to go to the stationary and copy the materials; we receive the original soft copies."

Şinda: "I think, yes. We can get the real materials either hard or soft copies."

Velat: "Yes, our teacher shares the book during distance learning and we can get benefit it easily because it is possible for us to get both soft and hard copies of the books or homework."

Based on the replies of KNL participants for second question, it is clear that all of them are on the idea that they are able to have an access to the authentic materials in the target language since their teacher provides both hard and soft copies.

Item 3: *How effective is distance learning in your education life? Why / why not?*

Pelşin: "It is not very effective because I experience some problems in terms of grasping significant aspects in academic Kurdish. I believe that face to face would be better for me."

Baran: "It is very effective because I am able to have my classes online, and I think I have no problem about the classes."

Şinda: "I think I am able to achieve my goals and have no problems via distance learning so I think it is efficient and successful."

Velat: *“Of course, it is effective because we are able to follow our classes during this global pandemic; however, I believe that I may get more benefits in face to face education.”*

The answers of KNL participants highlight that they regard distance learning effective but some of them are still on the idea of having the classes via face to face education since they believe that they can reach your goals easily.

Item 4: *In your opinion, what is the main advantage and disadvantage of distance learning in your education career?*

Pelşin: *“I think the main advantage is that we can have our classes at home and do not have to go to the school. On the other hand, the main disadvantage is internet connection problems that we experience during the classes.”*

Baran: *“It is advantageous because we are at home and have the chance to watch recordings later, and it is disadvantageous because we always experience connection problems of electricity and internet.”*

Şinda: *“The main advantage is that we do not have to bear transportation and go out. As a disadvantage, we are not comfortable enough to ask any question to our teacher during online classes.”*

Velat: *“Not being have to go to school is a real advantage because we are comfortable at home. Also, we don’t have to wake up early, this is also nice. But we cannot develop friendship among our friends and learn specific issues in Kurdish easily, so these are disadvantages.”*

It is clear that all of KNL participants regard having online classes comfortable because they stay at home and do not have to go out or take a transportation vehicle. On the other hand, they consider connection problems such as internet and electricity as big disadvantages. Besides, they cannot develop strong friendship among the friends and have some shyness in asking questions during online classes.

Item 5: *How do you consider your interactions with your teachers or professors during distance learning period?*

Pelşin: *“During online classes, I cannot be interactive because I feel shy but I have no problem in communicating with my teacher thanks to online applications.”*

Baran: *“I try to do my best to participate in any online class interactively, and I can communicate with my teacher successfully.”*

Şinda: *“Sometimes, I have problems with having communication with my teacher because I feel shy to call or send a message out of the classes.”*

Velat: *“I can participate in online classes and communicate with my teacher successfully.”*

The perceptions of KNL participants indicate that they generally have the classes interactively and experience no problem in communicating with their teacher; however, some shy students cannot manage interactive manners in class and with the teacher.

Part 2: EFL (English as a Foreign Language) Learners' Perceptions

In this part 2, EFL participants claims their views in distance learning, and it is clear that they all attempt to reply freely and sincerely. The perceptions have been shown in italics here.

Item 1: *To what extent do you think distance learning is successful in language teaching? Why / why not?*

Tuğçe: *“I like distance learning a lot and find it successful because I can get my goals in a class. “*

Ceyda: *“I think there is no change between distance and online learning since it depends on students' efforts.”*

Bahar: *“In my opinion, it is very successful because we are able to cover the topics and solve the tests related to language learning.”*

Ömer: *“I can understand and complete the requirements for my classes successfully, that is why I think I have no problem for distance learning and I find it successful.”*

Regarding the views of the participants for the first item, it may be asserted that the whole EFL learners like distance learning and they have no problem in terms of conducting their online sessions. Thus, they find the process of distance learning affluent.

Item 2: *Do you think that you have come up with authentic materials while having your classes via distance learning?*

Tuğçe: *“Yes, a lot because we have plenty of materials thanks to distance learning and we can go for anyone that we wish.”*

Ceyda: *“Yes. It is possible for us to come up with authentic materials because they are all online and about English.”*

Bahar: *“Yes, we do for sure. Our teacher sends or show different sources in each class and it is easy for us to follow them up.”*

Ömer: *“Yes, sure. It is rather easy for me to reach materials or sources because they are already available online.”*

It is clear that EFL participants have no problem in obtaining authentic materials since as all of the participants claimed that they are able to have real materials multiply thanks to their teacher. Besides, having a great deal of authentic materials gives them the chance of investigating the topics in various sources.

Item 3: *How effective is distance learning in your education life? Why/ why not?*

Tuğçe: *"I think it is very effective because I can get my goals which are having successful classes. I have no problem now."*

Ceyda: *"Everything is okay for me, and I experience no problems; hence, I think distance learning is supportive for me."*

Bahar: *"I consider distance learning very supportive and disciplined, and I love it."*

Ömer: *"I have no problem in distance learning, and I think that I can get my aims very well. It is affluent and efficient."*

Considering the replies of EFL participants for item 4, it may be claimed that they find distance learning rather successful and efficient because they are able to have online classes and reach their aims easily.

Item 4: *In your opinion, what is the main advantage and disadvantage of distance learning in your education career?*

Tuğçe: *"I think distance learning is very fruitful because we can have all the materials easily online; however, we experience a great deal of internet problems during rainy weathers."*

Ceyda: *"The main advantage is that you can have a part-time job, the disadvantage is that you cannot grasp some critical issues during online classes."*

Bahar: *"Thanks to distance learning, we can have our classes online, and i-tools of any book can be shown clearly. But we cannot develop friendship manners because we are not in a natural classroom setting."*

Ömer: *"We have plenty of time at home and can share our time for our personal issues. The main disadvantage is that most of students develop addiction to technology."*

Based on the replies of the EFL participants, The advantages can be regarded as efficient online materials, using i-tools of any book, having a part time job and having a great deal of free time; on the other hand, the disadvantages asserted

by them are internet connection problems, being unable to grasp crucial aspects, having problems in friendship relations and technology addiction.

Item 5: *How do you consider your interactions with your teachers or professors during distance learning period?*

Tuğçe: *“I have no problems in terms of having interactive classes and I can make contact to my teachers easily.”*

Ceyda: *“Distance learning is not a problem for me to have interactive manners.”*

Bahar: *“I can have classes interactively because I can ask questions and get my answers during online sessions”.*

Ömer: *“All of my classes are interactive and I can communicate with my teacher either during or outside of online classes easily.”*

Regarding EFL participants’ views on the 5th item, it can be claimed that all of them are able to have online classes interactively and successfully. Besides, they do not experience many problems while communicating with their teachers.

5. CONCLUSION

The current study investigated two groups of language learners who are KNL (Kurdish as a Native Language) and EFL (English as a Foreign Language) in terms of implementing distance learning in their education life during this global pandemic. The whole participants held an interview separately and they tried to show their views about the implementation and success of distance learning during this duration.

Regarding the first item in the interviews, it is found that two of KNL participants state distance learning as ineffectual because they are elementary level and may require more for face to face instruction; on the other hand, all of the EFL participants state that there is no change since they are able to grasp the main issues and have classes interactively via distance learning. Since EFL participants are pre-intermediate level, it is more sensible that they have developed some language skills before, and thus they do not have many problems. The second questions indicates that both KNL and EFL participants have the chance of getting access to authentic sources or materials, which is rather affluent for them because they are able to check the topics or subjects in various dimensions. The replies for the third question in the interviews show that all of the participants both KNL and EFL ones regard distance learning effective and supportive; however, some of KNL participants still prefer face to face education because they find natural classroom settings more affluent. The fourth question in the interview seeks KNL and EFL participants’ views for the advantages and disadvantages of distance learning, it can be claimed that

participants find distance learning as advantageous because they are spending their time comfortably at home and able to use online tools efficiently but they have problems in developing friendship, technology addiction and internet connection problems as disadvantages. Although some KNL participants have problems in communicating with their teachers, all of EFL participants have no problem. Besides, it is clear from the interviews that the whole participants have online sessions successfully.

In sum, it is clear that both KNL and EFL participants hold optimistic views towards distance learning though they experience some negatives. Also, it may be concluded that they are able to get used to the distance learning processes successfully.

REFERENCES

- Babayiğit, M. V. (2020). Kürtçe, Türkçe ve İngilizce Atasözlerinde Azim, Başarı, Çalışkanlık, Kararlılık ve Tembellik İfadeleri. *International Journal of Kurdish Studies* 6 (2), 244 – 257.
- Babayiğit, M. V. (2021a). Kürtçe, Türkçe ve İngilizce'deki Bazı Fiillerin Anlamsal ve Kip Açısından Analizi. *International Journal of Kurdish Studies* 7 (1), 123-139.
- Babayiğit, M.V. (2021b). *Is Distance Learning Really Efficient in Developing Language Skills of EFL learners? A Case of Three English Elementary Level Students*. ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences, 02-03 February 2021, Gjakova, Kosovo.
- Buran, A. (2011). Kürtler ve Kürt Dili. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Cantelon, J. E. (1995). The evolution and advantages of distance education. *New directions for adult and continuing education*, 1995(67), 3-10.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Fillmore, L. W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203-228). Academic Press.
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 5(3/4), 6–14.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Harmon, S. W., & Jones, M. G. (1999). The five levels of web use in education: Factors to consider in planning online courses. *Educational Technology*, 39(6), 28-32.

- Hedge, Tricia. (2003). *Teaching & learning in the language classroom*. UK: OUP.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The modern language journal*, 72(3), 283-294.
- Jonassen, D. H. (1992). Applications and limitations of hypertext technology for distance learning. paper presented at the distance learning workshop. *Armstrong laboratory. Scan Antonio, TX*.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Psychology Press.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*.
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the Factors That Cause Language Anxiety for ESL/EFL Learners in Learning Speaking Skills and the Influence It Casts on Communication in the Target Language*. Dissertation, University of Glasgow.
- Valli, K. S., & Priya, N. S. V. (2016). A Task-based approach to develop the writing skills in English of students at college level. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(3), 2145-2148.
- Willing, K. (1988). Learning strategies as information management: Some definitions for a theory of learning strategies. *Prospect*, 3(2), 139-55.

MEHMET KILIÇ'IN “ANA” ADLI ROMANI VE YENİ BİR DÜNYA DÜZENİ

Prof. Dr. Dursun Zengin
Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi
dzengin@ankara.edu.tr

1. ALMANYA'DAKİ TÜRK YAZARLAR

Altmışlı yılların başından itibaren ülkemizden birçok insan ekonomik nedenlerden dolayı Türkiye'nin her yerinden Avrupa'ya ve özellikle de Almanya'ya işçi olarak gitmiştir. Almanya'ya giden işçilerimiz birçok sosyal sorunu da beraberinde götürmüştür. Buna ilişkin İsviçreli yazar Max Frisch'in çok ünlü bir sözü vardır: “Biz işçi çağırdık, insanlar geldi”, der. Bu söz gerçekleri çok çarpıcı bir biçimde dile getirmekteydi. Avrupa ülkelerinin asıl amacı her şeyden önce işçi çağırarak işgücü açığını doldurmaktı. Ancak işçi olarak gelenlerin her normal insan gibi yaşamlarını sürdürmeleri ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaları gerekiyordu, fakat birçok sorunla karşılaştılar. En önemli sorunlarının başında da dil geliyordu. Zamanla Almancayı meramını anlatmanın ötesinde öğrenen ve yazmaya yetenekli ve hevesli olan Türkler, yetmişli yılların başında yazarlığa soyundu, çünkü kaleme alacakları sayısız konu vardı.

Birinci kuşak yazarlar genel olarak nesri tercih etti, çünkü bu türle kendi sorunlarını en iyi şekilde dile getirebiliyorlardı. Eserlerin konusunu Alman toplumunda karşılaştıkları her türden güçlükler, çektikleri acılar, yabancı dil sorunu, vatan hasreti, yalnızlık, uyumsuzluk, toplumdaki dışlanma ve bunların beraberinde getirdiği sorunlar oluşturuyordu. Aşırı bir duyarlılıkla karmaşık iç dünyalarını günlük yaşamdan kesitlerle yansıtmaya çalıştılar. Bu tür eserler yazmalarının en önemli amacı Almanlara seslenmek, onlara içlerini dökmek, seslerini ve dertlerini bir şekilde duyurmaktı (bkz. Baypınar 1992: 358). Bu nedenle bu yazarlara *göçmenliğin kronistleri* (Aytaç 1995: 238) deniyordu. Anlatım tutumlarında eleştireci ve hicvedici bir ton egemendi.

İkinci kuşak yazarlarda ise durum biraz farklı bir biçimde ortaya çıkmaktadır. İlk kuşağın çocukları olan bu yazarlar için Almanca başka bir nitelik kazandı. Onlar Almancayla iç içe büyüdüler, Almancaya artık anadilleri gibi hâkimlerdi. Dile çok hâkim olan bu kuşakta yeni bir duyarlılık kendini hissettirir. Sızlanma edebiyatının yerini, kimlik sorunsalının, bireyselliği, yabancı düşmanlığı ve insan olmadan kaynaklanan sorunlar konu edinir. Eserlerde kimlik arayışı, kimlik bunalımı ve yabancı düşmanlığı ön plana çıkar (bkz. Baypınar 1992: 358). Ele alınan konular zamanla çeşitlilik arz eder. Bütün insanları ve insanlığı ilgilendiren evrensel konular işlenir ve konuların yazarlar bazında gittikçe bireyselleştiği de görülür. İkinci kuşak yazarlardan sonra, zamanla onların çocukları olan üçüncü kuşak yazarlar da yavaş yavaş devreye girer.

Almanya'da yabancı yazarlar tarafından yazılan bu eserlere bilimsel yönden yaklaşp değerlendiren araştırmacılar oluşan bu yeni edebiyata bir ad verme yoluna koyuldular ve *Konuk İşçi Edebiyatı* (Gastarbeiterliteratur), *Göçmen Edebiyatı* (Migrantenliteratur) gibi çeşitli tanımlamalar yapıldı. Ne yazık ki bu tanımlamalardan bazıları pek rağbet göremedi.²³ Kuşkusuz Göçmen Edebiyatı kapsamında diğer yabancılar arasında ilk sırayı Almanca yazan Türk yazarlar almaktadır.

Türk yazarların yazdığı eserlere Alman edebiyatı açısından bakıldığında, bu tür eserlerin Alman edebiyatı uzmanları ve eleştirmenlerince yeterince ele alınıp tanıtılmadığı, edebi yönleri, sanat düzeyleri ile biçim ve üslup özelliklerinin incelenmediği, eserlere daha çok sadece içerdikleri konular açısından bakıldığı görölmektedir. Yayınevlerinin söz konusu eserleri edebildiğinden ziyade ele aldıkları konuları açısından ilginç buldukları öne sürölmektedir. Bu eserlerin Alman edebiyat ürünlerinin estetik beklentilerini gerçekleştiremedikleri ve edebî haz sunmaktan uzak oldukları ve “edebî değer” bağlamında Alman edebiyatı ile organik bağdan yoksun oldukları, bu nedenle Almanca yazan Türk yazarların Alman edebiyat geleneğini iyice sindirmesi gerektiği, ancak birkaç kuşak sonra Alman edebiyatına mal olabilecekleri düşünceci hâkimdir (bkz. Aya 1995: 239). Hâlbuki Perk'in (2013: 1318) de bahsettiği birçok problemle birlikte ön yargılarla da baş eden kişilerin yaşadıkları zorluklar Kültürlerarası Edebiyatta bir haykırış gibi yerini almıştı. Zira bu problemler salt Birinci Kuşağı yansıtmamaktaydı. Aynı zamanda çocukların da kimi zaman iki kültür arasında kalarak yaşadıklarını anlatmaktaydı.

Almanca yazan Türkler²⁴ konusunda araştırma yapan çok sayıda uzman söz konusu. Gün geçtikçe de bu konuda araştırma yapanların sayısı artmaktadır. Adı geçen uzmanlar arasında ilk etapta Irmgard Ackermann, Harald Weinrich, Monika Frederking, Walter Raitz, Riemann, Peter Seibert gibi isimler anılabilir.²⁵ Bununla birlikte Türkiye'deki birçok üniversitede de Almanya'da yazan yazarlarımıza ilişkin birçok makale ve kitap yayımlanmakta, yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmakta ve gün geçtikçe de bunların sayısı artmaktadır (bkz. Karakuş 1995: 37-47).

Almanca yazan Türklerin eserleri *Türk Alman Edebiyatı* adı altında toplanmıştır. Konuya ilişkin araştırma yapan Irgard Ackermann, bu terimden pek memnun olmadığını belirtmiş ve yayımladığı seçkiye *Alman Dilindeki Türkler* (Türken Deutscher Sprache) terimini kullanmıştır (bkz. Aya 1995: 237). Kısacası uygun bir ad tam olarak henüz bulunmamıştır.

²³ Adı geçen terime ilişkin bkz. Aya (1991: 154); Baypınar (1992: 356); Öztürk & Balcı (2013: 89-100).

²⁴ Yazarlara ilişkin bkz. *Federal Almanya'dan Kitaplar. Dosta Kitaplar* (1988: 23-31).

²⁵ Bu konuya ilişkin bkz. Öztürk (1995: 85).

Sonuç olarak, her şeye rağmen yaşadıkları ülkenin dillerinde birçok alanda çeşitli eserler veren, yarattıkları eserlerle birçok ödül alarak dikkatleri üzerine çeken, en çok satan kitaplar listesine girebilen ve sayıları gün geçtikçe artan Türk yazarları, çok önemli bir konuma gelmiş ve kendilerinden söz ettirir olmuşlardır.²⁶

Mehmet Kılıç da Göçmen Edebiyatı bağlamında Almanya'da Almanca ve Türkçe çeşitli edebi eserler veren yazarlarımızdan biridir. Bu çalışmada yazarın “Ana” adlı romanı konu edinmektedir.

2. MEHMET KILIÇ'IN HAYATI VE EDEBİ KİŞİLİĞİ

Yıllardır Almanya'da yaşayan Mehmet Kılıç 1951 yılında Samsun-Havza'da dünyaya gelir. 1969'da ilköğretmen okulundan mezun olur. Altı yıllık ilkokul öğretmenliği mesleğinden sonra ODTÜ'de sosyal bilimler alanında yükseköğrenime başlar, ancak ekonomik ve ailevî nedenlerden dolayı 1976'da ODTÜ'den ayrılıp ilkokul öğretmenliğine tekrar döner. 1978 yılında Almanya'ya giden Kılıç Bad Kreuznach adlı küçük ve şirin bir şehirde, Hauptschule am Römerkastell adlı orta dereceli bir okulda emekli oluncaya kadar öğretmenlik yapar.

Kılıç her zaman görevini başarıyla yapma, kendini yetiştirme, çevresine hizmet verme çabası içinde olmuştur. Çeşitli alanlarda çok sayıda kurs ve seminerlere katılmış, mesleki çalışmalarını destekleyici, toplumsal barışa katkısı olabilecek nitelikte sosyokültürel, sanatsal ve siyasi etkinlikler sergilemiştir. Hâlâ yoğun bir şekilde felsefeyle ilgilenmektedir.

Esas görevi Türkçe ve Türkçe kültür dersleri öğretmenliği olan Kılıç'a 1979 yılından itibaren Alman makamları tarafından öğretmenlik kadrosu verilmiş, böylece kendisine Alman sınıflarına derse girmenin yolu açılmıştır. Ayrıca emekli olana kadar 5. ve 10. sınıflara resim dersleri de vermiştir.

Kılıç, roman, şiir, tiyatro, felsefe, siyaset bilimi ve resim gibi çeşitli alanlarda değerli eserler veren bir yazar. Eserleri kısaca şu şekilde vermek mümkün:

Romanları: *Fühle Dich Wie Zu Hause*, *Ceviz Ağacı* (“Fühle Dich Wie Zu Hause” adlı eserin çevirisi), *Ana* (Almanca), *Ana – Eine GIGA für alle*, *Ana* (Türkçe), *Ana – Herkes İçin Bir GİGA*.

Tiyatro Oyunları: *Als Gastarbeiterkind in der Türkei* (Roswitha Wünsch-Heiden ile birlikte), *Von einem, der auszog*, *Bir Yiğit Gurbete Gitse* (“Von einem, der auszog” adlı eserin çevirisi), *Viel Glück*, *Elif*, *Wer, wenn nicht ich*, *Von wem, wenn nicht von mir selbst*.

²⁶ Alman Edebiyatında *Migrantenliteratur*, *Gastarbeiterliteratur* gibi çeşitli kavramlarla anılan bu edebiyata ilişkin geniş bilgi için bkz. Zengin (2014: 589-634).

Şiir Kitapları: *Sevgi Ekeceğiz, Sevgi Biçeceğiz, Wenn ich im Weinen lache, Den Granit durchnagen, Die Sonne wird uns allen gehören, Umarmen, Güneş Hepimizin Olacak.*

Felsefe/Siyasetbilim Kitapları: *Ausweg/Yeni Bir Toplumsal Yaşam Modeli (Almanca), Çıkış Yolu/Yeni Bir Toplumsal Yaşam Modeli, Neue Weltordnung – Manifest, Yeni Dünya Düzeni - Manifesto.*

Yazarın ayrıca çok sayıda hiç yayımlanmamış şiir (Türkçe/Almanca) ve çizimleri bulunmaktadır.

Kılıç ‘2000’li yıllardan itibaren gittikçe felsefe ve evrensel düşünmeye yönelir. Bu eğilimi daha 1990’lı yıllarda şiirlerinin çoğunda görmek mümkündür. 2008’de sahneye koymuş olduğu “Wer, wenn nicht” eseriyle somutlaşan bu özelliği Ana romanıyla tam bir belirginlik kazanmış olup ‘Yeni Dünya Düzeni’ manifestosuyla kendini tamamen ortaya koymuş durumdadır. Kılıç için en isabetli unvan kanımca ‘DÜŞÜNÜR’ olmalı.

Bütün bunlardan yazarın uğraşı alanı ve yelpazesinin oldukça geniş ve çeşitli olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yazar eğitimden, dil, edebiyat, felsefe, politika, kültürel etkinlikler, sanat, oyunculuk, rejisörlük ve muhabirlik gibi çok geniş bir uğraşı alanına sahiptir. Bizi ilgilendiren en önemli yanı kuşkusuz onun yazarlık yönüdür. Kendisi yazarlığa Almanya’da başlamış ve sadece roman değil, aynı zamanda tiyatro oyunu ve şiirler de kaleme almıştır.

3. “ANA” ADLI ROMANI VE YENİ BİR DÜNYA DÜZENİ

Bu çalışmada Kılıç’ın daha güzel bir dünya ve daha güzel bir gelecek ile ilgili idealler içeren ve Almanca olarak da yayımlanan “Ana” adlı romanı konu edilmektedir. Roman İstanbul’da Demos Yayınevi tarafından 2016 yılında basılmış ve 368 sayfadan oluşmaktadır.

“Ana” romanında yeni bir dünya düzeniyle yeryüzündeki bütün insanların barış, kardeşlik ve huzur içinde yaşayacağı bir dünya konu edinmektedir. Bu mesajı özellikle romanın başlığından da çıkarmak mümkündür. Bilindiği gibi “ana” sıcaklığın, sevginin, koruyuculuğun ve huzurun sembolüdür, diğer bir anlatımla romanda arzu edilen yeni dünya düzeninin sembolü niteliğindedir.

Roman kahramanlarından Jane Güney Ege’ye tatile gelir. Yaz atmosferi ve kalacağı büyükbabasının villası Jane’nin çok hoşuna gider. Villada kaldığı gecenin ilk sabahı televizyonda rastgele açtığı bir kanalda uzaydan yapılan bir canlı yayın sürpriziyle karşılaşır:

“Vatanımız Dünya’ya selam! Tüm insanlarımıza selam! Selam altı kıtaya! Selam olsun okyanuslarımıza, denizlerimize! Biz hayattayız! Ben Tin! Arkadaşlarım Linho, Susy, Lyroy, Nguyen, Miry, Donky ve Peng! Dünya bizi hatırlayacak! Arkadaşlarımıza, dostlarımıza selam! Selam olsun herkese

uzaydan! Selam olsun, herkese, her şeye, her yere! Taşına toprağına selam güzel Dünya'mızın!" (Kılıç 2016: 12)

Yıllar önce uzayda kaybolan uzay aracının mürettebatı, bilinmeyen bir gökçismi olan GİGA'dan, Kuzeybatı Paktı'nın başkenti TAN'dan canlı yayınlı Dünya'ya bağlatır. Böylece Jane, dışarıya çıkmaktan vazgeçer ve canlı yayını izlemeye başlar. Astronotların sözcüsü Tin, anlatacakları çok şey olduğu halde, hepsini erteleyip güncel bir olaydan söz edeceğini söyler. Başkent TAN ve tüm ülkede çok sayıda insan evlerinde ölü olarak bulunmuş ve çok sayıda insan hastanelerde tedavi altına alınmıştır. İnsanlar bu durum karşısında tam bir şaşkınlık yaşarken, GİGA'daki 'İnsan İçin İnsan' adlı bir dernek olayın tüm sorumluluğunu üstlenir. Adı geçen derneğin kuruluş amacı, insanların dikkatini içinde buldukları zor yaşam koşullarına, onları doğuran nedenlere ve meydana getirdikleri sonuçlara çekerek, onları tüm GİGA'da insan onuruna yaraşır bir yaşam için daha duyarlı hele getirmektir (Bkz. Kılıç 2016: S. 86). Kuşkusuz büyük bir terör olayı olarak algılanan bu eylem, Kuzeybatı Paktı ve tüm GİGA'da büyük yankı uyandırır.

Kuzeybatı Paktı ki GIGA'nın en güçlü devletidir, yeraltı kaynakları bakımından zengin bir ülke olan TELATINU'yu işgal etme karar almıştır. Binlerce kilometre uzaklıktaki bir devletin işgaline karar vermek demek, Dördüncü GIGA Savaşı'nı başlatmak anlamına gelecektir. Ancak resmen savaş ilan edebilmek için sözde bir gerekçenin bulunması gerekir. Bu amaçla bir askeri manevra düzenlenecek ve bu manevrada, ülkenin kendi pilotlarına, ülkenin stratejik öneme sahip noktaları vurulacak ve sonunda vuran pilotların TELATINU ajanları olduğu deklare edilerek resmen savaş ilanı gerekçesi sayılacaktır. İnsan İçin İnsan Derneği, planlanmış olan bu savaşı engellemek için kendi ürettiği bir uyku ilacını kullanmak suretiyle manevrayı durdurur ve böylelikle planlanan savaşı engellemiş olur. Bu engelleme esnasında kullanılan ilaçtan etkilenen çok sayıda insan uykudan uyanamadığı için hayatını kaybeder.

En Yüksek Ulusal Mahkeme özel bir yargılama için göreve çağrılır. Kısa bir süre içinde büyük bir stadyumda özel bir mahkeme kurulur. Yargılamanın kamuoyuna açık yapılmasına ve canlı yayınlı tüm GİGA'ya yansıtılmasına izin verilir. Tüm GİGA ve TAN halkı mahkeme arenasına odaklanır. Büyük güvenlik tedbirleri altında duruşma başlar. Mahkemede dernek temsilcileri ve yöneticilerinin ifadesi alınır. İlk sırada ise derneğin kurucu üyelerinden ve başkanı olan Bayan Ana yer alır. Ana, planlanmış olan savaş konusundaki iddiasını belgelerle ve tanık ifadeleriyle kanıtlar. Savcılık makamının iddianamesinden sonra Ana'ya: "İnsan İçin İnsan Derneği üyelik koşulları arasında 'anne' olmak da var. Sizce 'anne' olmanın özel anlamı nedir?"(Kılıç 2016: 98) sorusu yöneltilir. Bunun üzerine Ana: "Biz, 'anne'yi, evrensel yaşamın insana uzanan en önemli halkası olarak görüyoruz" (Kılıç 2016: 100) diye başlar ve sonradan 'Birlik-Bütünlük Felsefesi' diye adlandıracağı kendi yaşam felsefesi temelinde 'anne' olmanın önemini ayrıntılı olarak anlatır. Anne

ile Doğa Ana'nın ortak yönlerini vurgularken 'Nasıl ki Doğa Ana kendi bağrından sürekli bitkiler, hayvanlar ve insanlar üretebiliyorsa, 'anne' de, yeni anne ve baba adayları doğurabilir' şeklinde ifade eder. 'Anne'nin sadece çocuk doğuran bir kadın olarak algılanmaması gerektiği üzerinde durur ve ona evrensel bir anlam yükler (Kılıç 2016: 100-102). İşte tam bu anlayışla romana 'ANA' adını verir.

Ana'ya savcılık tarafından, 'İnsan için İnsan Derneği, 'Çılgınlığa Son' parolasıyla hangi çılgınlığa son vermek istemişti?' sorusu sorulur. Bu soru üzerine Ana, GİGA'ya egemen toplumsal yaşamın bir analizini yaparak söz konusu derneğin yıllardan beri bu çılgınlığın durdurulması ve insan onuruna yakışır bir GİGA Düzeni kurulması yönünde çaba harcadığını ifade eder. (Kılıç 2016: 98) Zira insanlar ve toplumlar arasındaki amansız yarışlar, rekabetler, ayrışmalar, kutuplaşmalar, çatışmalar; sömürü ve savaşlar, fazla kazanma hırsı gibi birçok neden insan yaşamını, daha doğrusu GİGA'daki yaşamı katlanılmaz hale gelmiştir. Ana, bütün bunların, mevcut GİGA düzeninden ve onun dayandırıldığı yaşam felsefesinden kaynaklandığını savunur. İnsan İçin İnsan Derneği ve dernek başkanı Ana'ya göre bu bir çılgınlıktır, bu gidişat mutlaka barışçı yollarla durdurulmalı ve yerine insan onuruna yaraşır bir yaşam tarzı, yeni bir GİGA Düzeni kurulmalıdır.

Mahkeme kendisine sunulan kanıtları dikkate almaz ve yaptığı yargılama sonucu Ana ve yarım milyona yakın dernek üyesine, Kuzeybatı Pakti'nin ulusal ceza yasaları uyarınca 'ÖLÜM' cezası verir. Mahkemenin kararı, hem Kuzeybatı Pakti'nde hem de diğer ülkelerde tepkilere yol açar. Ana, temyizdeki savunmasında, yargılamanın ulusal ceza yasalarına göre değil, evrensel hukuk kurallarına göre yapılmasını gerekçeleriyle birlikte talep eder; mevcut GİGA düzeninin artık sürdürülemez olduğu ve sürdürülmemesi gerektiğini savunur. Doğa Ana'yla uyum içinde, herkes için insan onuruna yaraşır yeni bir düzen kurulmasının gerekli ve bunun mümkün olduğunu, üstün ikna yeteneği ve etkileyici konuşma üslubuyla mahkemeye sunar. En Yüksek Ulusal Mahkeme, ilk kararını koşullu olarak askıya alır. Bu koşul ile Ana'nın mahkemeyi Yeni GİGA Düzeni hakkındaki tezinin gerçekleştirilebilirliğine ikna etmesi gerekir. Ana, sonraki oturumda insan onuruna yaraşır bir GİGA-Düzeni konusundaki tezini büyük bir özen ve özgüvenle mahkemeye sunar. Bu mahkeme sürecinde en küçük köyler dâhil olmak üzere tüm GİGA halkları canlı yayında Ana'yı neredeyse nefeslerini tutarak dikkatle izlerler. Yirmi milyarlık GİGA tamamen Ana'nın sunumuna odaklanır ve Ana lehine beklenmedik bir atmosfer oluşur. En Yüksek Ulusal Mahkeme, Ana'nın tezi olan 'Yeni GİGA Düzeni'nin gerçekleştirilebilir olduğu kanaatine vararak 'ÖLÜM' cezasını kaldırır ve 'BERAAT' kararı verir. Böylece bu gelişmeler ışığında canlı yayın sona erer.

Roman, yazarın bir sunuşuyla başlamakta ve sunuşta yer alan sözler aslında romanın konusu, amacı ve amaçlanan idealler hakkında önemli ipuçları vermektedir (bkz. Kılıç 2016: 8-12). Orada yazar, doğa Ana, evrensel yaşam ve

onların katılımcıları, özellikle insanın değerli olduğunu, her yerde, her zaman ve herkes için insan onuruna yaraşır bir yaşam istediğini ifade etmektedir (Kılıç 2016: 5). Bu ifadelerle yazarın neleri arzuladığı kolaylıkla tahmin edilebilmektedir. Roman daha sonra “Güney Ege’de Tatil” başlığı ve Güney Ege’nin tasviriyle başlamaktadır:

“Yeşil... Yeşil mi yeşil... Ne kadar da zenginmiş buralarda yeşil! Yıpıl yıpıl yanıyor yapraklar. Evet, yıpıl yıpıl gecenin bu saatinde. Doğa Ana hayat fışkırtıyor ışık yağmurunun altında! Bu ılık ışık yağmuru yalnızca buraya has, bu canlılık yalnızca buraya has, bu güzellik yalnızca buraya has. Elbet öyle! Burası Güney Ege. Aylardan temmuz.” (Kılıç 2016: 7)

Güney Ege güzel yaz atmosferiyle büyükbabasının güzel villası Jane’nin çok hoşuna gider. Canlı yayına duyduğu ilgi, tatil gereksinimi ve arzusunu aşar. Dışarı çıkmadığına pişmanlık duymaksızın haberi sonuna kadar izler. Anlatılanlarla kendi dünyasındaki yaşanan olaylar arasında benzerlikleri keşfetmesi onu yayına daha bir yakından bağlar.

Haberde GİGA’daki yaşam ve yaşam koşullarının Dünya’mıza çok benzediği, yirmi milyara yakın insanın yaşadığı, kuşkusuz bazı yönlerden de farklılıklar gösterdiği ifade edilir. Bununla birlikte orada daha fazla kazanma hırsı, sömürü, savaşlar ve bunların sonuçları olan kayıplar, yoksulluk, göçler, insan ticareti ve buna benzer nedenlerle GİGA’daki yaşamın katlanılmaz hale geldiği anlatılır. Bu bağlamda orada yaşanan olumsuzluklar, toplumsal yaşam analizi çerçevesinde çeşitli başlıklar altında dile getirilir.

İnsan İçin İnsan Derneği, yıllardan beri söz konusu olumsuzlukların durdurulması ve insan onuruna yaraşır bir GİGA Düzeni kurulması yönünde çaba harcayan bir dernektir. Kuşkusuz GİGA’da yaşanan olumsuz olaylardan hareketle aslında dünyamızdaki olumsuzluklara dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla asıl amaç dünyamızda yaşanan sömürü, yoksulluk, savaş gibi olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve insana ve insanoğluna yaraşır bir yaşamın inşa edilmesidir. Yazarın kaleme aldığı roman baştan sona okunduğunda bütün bu özellikleri kolaylıkla tespit edebilmek mümkündür.

GİGA’nın en güçlü devleti olan Kuzeybatı Pakti’nin yeraltı kaynakları bakımından zengin bir ülke olan TELATINU’yu işgal etme kararı almıştır. İnsan İçin İnsan Derneği, planlanmış olan bu savaşı engellemek için kendi ürettiği bir uyku ilacını kullanmak suretiyle manevrayı durdurmayı ve dolayısıyla da savaş ilanını engellemeyi başarır. Ancak ilaçtan etkilenen çok sayıda insan uykudan uyanamaz ve hayatını kaybeder.

“Uzun istişarelerden sonra, bir uyku ilacı geliştirmeye karar verdik! Bu ilaç, uykunun yalnızca biraz ötesine geçerek, geçici bir süre için hafif bağımlık yaratan bir ilaç olacaktı. [...] Bütün gece uyumadık. Ertesi sabah, televizyon ve

radyodan dinlediğimiz haberler, ilk ölüm haberleri, hepimizi derin bir üzüntüye, derin bir yasa boğdu!” (Kılıç 2016: 181)

Savaşı engellemek adına yapılan bu barışçıl girişim birçok insanın ölümüne neden olur. Bu bağlamda İnsan İçin İnsan Derneği'nin barıştan, kardeşlikten, insanlıktan ve insan onuruna yakışan bir yaşamdan yana olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Zira bunu derneğin adından da anlamak mümkündür.

En Yüksek Ulusal Mahkeme'nin 'ÖLÜM' cezasını kaldırıp 'BERAAT' kararı vermesiyle, 'İnsan İçin İnsan' derneğinin amacının sırf savaşı engellemek olduğu kanıtlanmış ve insan onuruna yaraşır bir yaşam tarzının inşası için yeşil ışık yakılmış olur. Artık Yeni GİGA Düzeni'nin, kurulması için engel kalmamıştır.

Yeni düzenin kurulması için sağlam ve güçlü bir örgüte ihtiyaç olacaktır. Bu amaçla ilkönce Yeni GİGA Devleti kurulacaktır. Yeni GİGA Devleti'nin kuruluşunda ve örgütlenmesinde, Yeni Yaşam Felsefesi prensip ve değerleri rehber alınacaktır.

“Böyle bir düzenin nasıl kurulacağına gelince; insanlık önce kendi toplumsal yaşamını organize edecek ve tüm insanlığı içine alacak bir 'GİGA Devleti' kuracak. Kurmuş olduğu 'GİGA Devleti' eliyle işte o birçoğumuz için tasavvuru bile imkânsız görünen, yeni düzeni gerçekleştirecek: 'Herkes için bir GİGA!'” (Kılıç 2016: 289)

GİGA Devleti, kuruluşunu tamamlar tamamlamaz halklarıyla el ele, çılgın ve çılgınlıklara son vermeye başlayacaktır. Örneğin “tüm orduları dağıtılacak, tüm silahları imha edilecek, tüm savaflara son verilecek, tüm açlar doyurulacak, açlık tarihe gömülecek, tüm evsiz barksızlara bir barınak temin edilecek, evsiz barksızlığa son verilecek.” (Kılıç 2016: 289)

Diğer bir adımda, tüm doğa katliamlarına tamamen son verme ve 'asgari geçim standardı' uygulamalarıyla GİGA'daki hayat güvence altına alınacak, ardından 'Herkes İçin Bir GİGA' seferberliğiyle insanlığın hayalini gerçekleştirmeye ve özlenen düzeni kurmaya başlanacaktır. Söz konusu düzen konusunda devletin üstleneceği görev şu şekilde dile getirilmektedir:

“Devlet, insanlığın bin yıldan beri açlık ve susuzluğunu hissettiği bu yeni sistemi kurmak için, vatandaşlarıyla el ele verecek ve bu düzeni üzerine oturtacağı esas temeli oluşturacak. Bu temel, birbirini besleyen iki ana sütundan meydana gelecek: 'yeni yaşam felsefesi' ve yeni eğitim ve öğretim sistemi'.” (Kılıç 2016: 294)

Oluşturulacak yeni sistemin detayları verildikten sonra yaşanabilir bir dünyada yapılması gereken gerekenler üzerinde durulur. Romanın en önemli ve en can alıcı kısmı da aslında bundan sonra başlar. İnsana ve insan onuruna yakışmayan bir yaşam, bir düzen, bir toplum ve bir dünya biçiminin terk edilmesi, onun

yerine insana ve insan onuruna yakışan yaşanabilir bir dünya, bir düzen ve yaşam biçiminin tesis edilmesi gerekir. Dolayısıyla buna önemli düşünceler ve yapılması gereken faaliyet ve planlar açıklanır. Adeta eserde vurgulanması gereken önemli hususlar burada ortaya konur. Sistemim üzerine oturtulacağı iki temel sütun burada ayrıntılı olarak ele alınır: Bunlardan ilki Yeni Yaşam Felsefesi ki yazar bunu daha sonra Birlik-Bütünlük Felsefesi şeklinde adlandırır, ikincisi ise yepyeni bir eğitim-öğretim sistemidir. Tüm yaşamsal alanlar bu iki sütunun öngördüğü şekilde yeniden düzenlenecektir. Yeni toplumsal bir yaşam, halkı eğiten onlara her açıdan yardımcı olan yeni kurumlar, sağlık, hukuk, emniyet, güvenlik askerlik, iş yaşamı, ekonomi, finansman bilim, araştırma, enerji, teknoloji, ticaret, trafik, doğal afetler, havanları, çevreyi koruma, dil, kültür sanat, medya, sosyal ve kültürel yaşam, siyaset anlayışı, yeni kurumlar vs. kısacası yaşamın her alanında öngörülen yenilikler, yepyeni fikirler, öneriler ve planlar söz konusudur (Kılıç 2016: 289-360).

Kısacası yeni GİGA düzeninin nasıl kurulacağı, örneğin hukuk sisteminin nasıl yeniden düzenleneceği, demokraside ne gibi yenilikler yapılacağı gibi, neyin nasıl olması ya da nelerin yapılması gerektiği, kurumların nasıl olacağı ve nasıl işleyeceği gibi birçok husus ayrıntılarıyla ele alınmaktadır. Kuşkusuz her alanda yeniliklerin istenmesi eskilerden memnun olunmadığı, onların ömrünü doldurduğu, artık işe yaramadığı ve onların en kısa zamanda terk edilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Söz konusu yeni düzende önemli olan, ‘Birlik-Bütünlük Felsefesi’nin aidiyet ve eşdeğerlilik gibi temel değer ve prensipleri doğrultusunda insanın, insan onurunun ve insani değerlerin merkezde yer almasıdır. Bunu başarmanın yolu da ortak akıl, ortak vicdan, ortak bilinç, ortak sorumluluk ve ortak çabayla hareket etmekten geçmektedir. Yüksek Ulusal Mahkeme’de söz konusu bütün bu hususlar ayrıntılı bir biçimde ortaya konur. Davanın sona ermesiyle canlı yayın da son bulur:

“Saygıdeğer mahkeme heyeti üyeleri, oturum sona ermiştir. Hepinize teşekkür ediyor ve En Yüksek Ulusal Mahkeme’nin bakmış olduğu İnsan İçin İnsan Derneği davasını kapatıyorum.” (Kılıç 2016: 367)

Uzaydan yapılan naklen yayını büyük bir ilgiyle sonuna kadar izleyen Jane, Ana’ya hayran kalmıştır. Canlı yayın biter bitmez eşyasını toplar, bir veda mektubu yazarak dedesinin villasından ayrılır tek bir gün bile tatil yapmadan memleketine döner. Zira yeni dünya düzeniyle ilgili anlatılan hususlar çok hoşuna gider. Bir an önce bu işe koyulmak ve katkı sağlamak için bir an önce oradan ayrılır.

Eserin ana fikrini genel olarak şu şekilde özetlemek mümkün: Kuzeybatı Paktı ve GİGA’da hüküm süren yaşam felsefesi sonucu, insanlık bin yıldır bocalamakta, bir türlü kendine gelememektedir. İnsan bir yandan kendi eliyle hava, su, toprak gibi doğal yaşam kaynaklarını tahrip ederek insanlığın yuvası

olan Doğa Ana'yı yaşanamaz hale getirmekte diğer yandan da yeryüzündeki bu güzelim, eşsiz yaşamı hem kendisi hem de başkaları için her geçen gün biraz daha zorlaştırmakta, çekilmez hale getirmektedir. Hâkim olan yaşam felsefesinin yanlış olduğu ve onun bu şekilde sürdürülemeyeceği, evrensel değerlere ve insan aklına dayalı yeni bir yaşam felsefesi için 'Herkes İçin Bir GİGA'yı kurmanın mümkün olduğu vurgulanır. Dolayısıyla her yerde, her zaman ve herkes için, insan onuruna yaraşır bir yaşam, daha doğrusu herkes için yaşanılabilir bir dünya ve yaşanılabilir bir evren istenmekte ve arzu edilmektedir. Özellikle de günümüzde dünyamızda olup bitenler göz önüne alındığında bunun değeri ve önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ

Sonuç olarak, Mehmet Kılıç'ın 'Ana' adlı romanı yeni bir dünya düzeniyle yeryüzündeki bütün insanların barış, kardeşlik ve huzur içinde yaşamasını isteyen bir dünya arzu etmektedir. Bu mesaj her şeyden önce romanın başlığıyla verilmiştir ve bu nedenle arzu edilen yeni dünya düzeninin sembolü niteliğindedir.

Uzaydaki GİGA'da olup bitenler aslında dünyadaki insanlara ve insanoğluna bir mesaj niteliğindedir. Zira orada hâkim yaşam felsefesinin yanlış olduğu ve onun bu şekilde sürdürülemeyeceği, dolayısıyla evrensel değerlere ve insan aklına dayalı yeni bir yaşam felsefesiyle bunun mümkün olduğu vurgulanır. Önemli olan, insan onuruna yakışan bir yaşam, yaşanılabilir bir dünya ve yaşanılabilir bir evrendir. Zira uzayda GİGA'da yaşanan olumsuzluklar dünyamızda yaşadığımız olaylardan başka bir şey değildir. Dolayısıyla yaşanılmaz duruma gelen aslında dünyamızın kendisidir. Dünyamız yaşanılmaz hale geldiği için yeni bir dünya düzeni arzu edilmektedir. Yeni bir dünya düzeni de ancak ve ancak tamamen yeni kurallar, kurumlar, sistemler ve değer yargılarıyla mümkündür. Bu düzende milliyet, ırk, dil, din veya renk gibi farklılıklar sorun olmaz, bütün insanlar eşit ve eşdeğerdir. Barış ve kardeşlik duygusu içinde mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşamlarını sürdürürler. Romanın evrensel anlayış temelinde daha güzel bir dünya, daha güzel bir düzen, daha güzel bir gelecek gibi insanoğluna yakışan idealler içermesinin yanında, insan onuruna yaraşır 'Yeni Dünya Düzeni' hakkında dolaylı olarak somut bir öneride bulunması açısından bu romanın dikkate değer ve üzerinde durulması gereken bir eser olduğu kanısındayız.-İnsanoğluna yakışan da bu değil midir?

KAYNAKÇA

- Aksöz, M. & Balcı, T. (2019). Pazar Dilinde Çevredilbilimsel Olgular, *I. Uluslararası Osmaniyel Dil ve Edebiyat Kongresi - öküdek-2019*, s. 505-511.
- Aytaç, G. (1991). Almanya'da Türk Edebiyatı, *Edebiyat Yazıları II*. Gündoğan Yayınları, Ankara.

- Aytaç, G. (1995). Almanca Yazan Türklerin Artıları, Eksileri. *Edebiyat Yazıları III*. Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Aytaç, G. (1983). *Çağdaş Alman Edebiyatı*. KB Yay., Ankara.
- Balcı, T. (2021). Farkındalık Açısından Almanya'daki Türk Pazarcılarının Dili. *Dil, Kültür ve Farkındalık Üzerine Düşünceler* (Ed. Aykut Haldan). Rating Akademi Yayınları, Çanakkale, S. 59-70.
- Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*. First Edition, IJOPEC Publication, London, s. 45-50.
- Baypınar, Y. (1992). Türk Şairleri Türkçeye Çevirmek. *Littera Edebiyat Yazıları*, cilt 3.
- Doderer, K. (1980). *Die Kurzgeschichte in Deutschland*. Darmstadt.
- Erden, A. (1998). *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*. Gündoğan Yay., Ankara.
- Federal Almanya'dan Kitaplar. Dosta Kitaplar* (1988). (Yay. Haz. Alman Kitapçılar ve Yayımcılar Birliği Sergi ve Fuar Şirketi) Frankfurt Kitap Fuarı, Kriftel/Ts.
- Karakuş, M. (1995). Der Beitrag der türkischen Germanistik zum interkulturellen Dialog. *Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums*. Eskişehir, s. 37-47.
- Kılıç, M. (2016). *Ana*. Demos Yay., İstanbul.
- Kılıç, M. (2019). *Ein GİGA für alle. Ana Zukunftsroman*. Demond, Norderstedt.
- Moran, B. (1991). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, Cem Yay., İstanbul.
- Öztürk, A. O. (2020). Gastarbeiterlieder als politische Gesellschaftskritik. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*. First Edition, IJOPEC Publication, London, s. 151-164.
- Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2013). Einige Bemerkungen zum Beitrag der deutschsprachigen Literatur von Türken zur mehrsprachigen Integration. *Migration–Mehrsprachigkeit–Bildung*, s. 89-100.
- Öztürk, K. (1995). Der Beitrag der Emigranteliteratur zur interkulturellen Germanistik. *Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums*, Eskişehir.
- Perk, D. (2013). Çocuk ve Gençlik Edebiyatında “Geri Dönüş” Teması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/13 Fall 2013, s. 1317-1327.
- Zengin, D. (2014). *Alman Edebiyatı. 19.Yüzyıldan Günümüze Kadar Edebi Devirler, Önemli Yazarlar, Eserleri Ve Eserlerden Okuma Parçaları*. Pelikan Yay., Ankara.

GÖÇMENİN İÇ ACILARI BAĞLAMINDA “ÜÇ ŞEKERLİ DEMLİ ÇAY”

Doç. Dr. Meryem Nakiboğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
mnakiboglu@adu.edu.tr

1. GİRİŞ

Savaş, hiç şüphesiz toplumların ve bireylerin hayatını gerek maddi yönden, gerekse manevi yönden olumsuz etkileyen unsurlardan biridir. Almanya, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle büyük yıkıntıya uğramış ülkelerden birisidir. Almanya'nın yaşadığı savaş binaları, evleri, şehirleri yakıp yıktığı gibi, insanları da maddi ve manevi açıdan büyük bir bozguna uğratarak insanların hem bedeneni hem ruhen ciddi hasarlar almasına neden olmuştur (bkz.Nakiboğlu, 2020).

Yaşanan tüm bu olumsuzluklara rağmen tekrar ayağa kalkmak isteyen Almanya, daha fazla iş gücüne ihtiyaç duymuş ve bunun için 1955-1968 yılları arasında sekiz Akdeniz ülkesiyle işçi göçü anlaşması yapmış, 1961'de Türkiye-Almanya arasında iki yıllık süreyle İş Gücü Anlaşması imzalanmıştır. Bu sekiz ülke arasında en çok işçi gönderen ülke Türkiye'dir. O dönemlerde Türkiye henüz ekonomik kalkınmasını sağlayamamış, halkının çoğu çiftçilikle uğraşan ve kırsal kesimde yaşayanlardan oluşmaktadır. Bu durum eserde de etraflıca anlatılmaktadır.

Göçmen işçiler Almanya'ya gidip, yeteri kadar para kazandıktan sonra kendi ülkelerine geri dönmeyi planlamışlardır. Almanlar için de durum farklı değildir; onlar da bu anlaşmanın kısa süreceği düşüncesindedirler. Bu nedenle gelen işçiler “misafir işçi” olarak adlandırılmıştır.

Anadolu insanı vatanından, toprağından ayrılarak, çoluk çocuğunu, evini barkını geride bırakarak Almanya'ya göç eder. Göçmenler, bir süre sonra gurbette yaşadıkları sıkıntıları, özlemleri dile getirme ihtiyacı duyarlar, duygu, düşünce ve hayallerini yazılı/sözlü ifade etme sanatı olan edebiyata sığınır. Bu ihtiyaç onların oluşturduğu “Göçmen Edebiyatı”nda yerini bulur. Zamanla Almanya'ya eğitim ya da siyasi nedenlerle sığınma amacıyla giden yazarlar da “Göçmen Edebiyatı”na dâhil olurlar.

Göçmen edebiyatı genel anlamda üç evrede ele alınır ve birinci, ikinci ve üçüncü kuşak yazarlar olarak kategorize edilir. İkinci kuşağın önemli temsilcilerinden biri de tiyatro sanatçısı ve yazar Renan Demirkan'dır. Onu üne kavuşturan eseri *Üç Şekerli Demli Çay*'da genel anlamda ikinci kuşağın kimlik problemi, kimlik karmaşası, arada kalmışlık ve çok kültürlülük ele alınmıştır.

2. GÖÇMEN EDEBİYATINA GENEL BİR BAKIŞ

Göçmen edebiyatı birinci kuşak göçün başlamasıyla altmışlı yıllarda Almanya'ya giden yazarları kapsar (Asutay-Atik, 2013: 50). Ekonomik nedenlerle Almanya'ya giden bu insanların çoğu işsiz/çiftçi ve eğitim imkânı bulamamış kişilerdir. Ayrıca yazarların Almanya'ya gidiş nedenleri sadece Türkiye'de yaşanan ekonomik sıkıntılardan kaynaklanmamaktadır, yükseköğrenim görmek, Türkiye'deki politik olaylardan uzaklaşmak, evlilik gibi farklı sebeplerle Almanya'ya gidip orada yazmaya başlayanlar da vardır (Saka, 2013: 29).

Kendi kültürlerinden farklı bir kültürle karşılaşan bu insanlar, sosyo-kültürel açıdan Alman toplumundan daha geri bir seviyede olduklarını hissetmişler, Almanlar da bu etkiyi onlara hissettirmiştir (bkz.Yıldız: 2011). Farklı bir kültürle karşılaşan bu insanlar kültür şoku yaşadıkları gibi, dil probleminin getirdiği sıkıntıları da yaşarlar. Kısa bir süre sonra kendi ülkelerine geri dönmek düşüncesiyle gittikleri için Alman kültürüne ve diline adapte olmak istemezler ve kendilerini Alman toplumundan soyutlarlar. Ancak bu durum onları ötekileştirir. Dil problemi ve kültür şoku onların başlıca temel sorunlarıdır fakat bunlar da beraberinde başka sorunlar getirmiştir. Bu kişiler Almanya da sağlık, gıda/beslenme, kalacak yer problemi gibi başka sıkıntılar da yaşarlar. Zamanla kendi vatanlarına hasret duyar, vatan özlemi çekerler. İlk kuşağın çektikleri bu sıkıntılar edebiyata yansır ve göçmen edebiyatının konusunu oluşturur. Daha çok nesir ve kısa hikâye türünde eserler verilir.

İlk kuşağın konularını kültür karmaşası, dil problemi, bir yere ait olamama, yalnızlık, ötekileştirilme, iletişimsizlik, vatan özlemi, dışlanmışlık gibi kavramlar oluşturur. Bu konuda Dursun Zengin (2000: 103-104) şunları dile getirir:

İlk kuşak yazarlar, kendi sorunlarını en iyi şekilde dile getirebilen nesri seçti. Böylece onların ana konularını, Alman toplumunda karşılaştıkları her türden güçlükler, çektikleri acılar, yabancı dil sorunu, vatan hasreti, yalnızlık, uyumsuzluk, topluma uyum, toplumdaki dışlanma ve bunların beraberinde getirdiği sorunlar oluşturmuştur. Aşırı bir duyarlılıkla karmaşık iç dünyalarını günlük yaşamdan kesitlerle yansıtmaya çalışmışlardır.

Nilüfer Kuruyazıcı ise Göçmen Edebiyatını konuları bakımından bir tür “acı çekenlerin yazını” olarak tanımlar (Kuruyazıcı, 2006: 19). Yüksel Pazarkaya, Fakir Baykurt, Şinasi Dikmen, Bekir Yıldız, Aras Ören, Fethi Savaşçı, Nevzat Üstün, Günay Dal, Habib Bektaş, Vasıf Öngören ve Dursun Akçam gibi isimler Göçmen Edebiyatının birinci kuşak yazarlardır.

Göçmen Edebiyatındaki ikinci kuşak ise, ilk neslin çocuklarından veya küçük yaşta Almanya'ya ailesinin yanına gidenlerden oluşur. İkinci kuşakla birlikte artık dil problemi aşılıp Almana hâkimiyet başlar. Bu durum iki dilliliği ve çok kültürlülüğü de beraberinde getirir. Aile içinde Türkçe, okulda ya da

sokakta Almanca konuşmak zorunda kalan çocuklar kültür karmaşası ve kimlik sorunu yaşarlar (Nakiboğlu, 2020: 107). Aileler çocuklarının Türk kimliklerini korumak için çabalar, onların Almanlaşmasını istemezler, öz kültür ve inançlarına sınırsız sarılırlar. Bu nedenle ikinci kuşak yazarlar arada kalmışlığı bizzat yaşarlar. İkinci kuşak yazarlarının ele aldığı konular “kültür karmaşası”, “kültür çatışması”, “kimlik problemi” ve “eğitim sorunları”na odaklanır. Renan Demirkan, Emine Sevgi Özdamar, Alev Tekinay, Yade Kara, Akif Pirinççi, Selim Özdoğan, Zafer Şenocak, Osman Engin, Levent Aktoprak, Neyfel Cumart ve Feridun Zaimoğlu ikinci kuşak yazarlardır.

Almanya’da doğmuş, büyümüş ve Alman kültürüyle yoğrulmuş kişiler ise Göçmen Edebiyatı’nın üçüncü kuşağını oluşturur. Bu süreçteki eserlerde artık yabancı bir ülkede olmadıkları görüşü hâkimdir; yazar ve şairlerin konuları ebeveynlerinin göç hikâyelerine etnografik bir odakla bakmadan ibarettir (Boyacı, 2010: 881). Konular daha evrensel hale gelerek, çevre, iklim değişiklikleri, yozlaşma ve kimlik sorunu konuları işlenmiştir. Üçüncü kuşak yazarlar Almancaya tamamen hâkim oldukları için “Almanyalı Türkler” olarak adlandırılır. Bu kuşak kendi öz kültürlerine yabancılaşarak aidiyet sorunu yaşar. Esmahan Akyol, Tekin Sönmez, Murat Karaaslan, Alev Çoşkun, Hasibe Sönmez ve Çiğdem Toprak üçüncü kuşak yazarlardır.

Günümüzde ikinci kuşak göçmen yazarlar, birinci kuşağa oranla daha fazla ilgi çekmektedirler. Bunun nedenini Kuruyazıcı (1992: 9) şöyle dile getirir:

Artık ikinci kuşak yazarlar yalnızca egzotik bir ülkeden geldikleri, Doğu’yu anlattıkları için değil de, tüm bu verileri Batı kültürüyle birleştirdikleri ve özellikle de Batı kültür dizgesinden daha değişik bir kültür birleşimi oluşturdukları için ilgi çekiyorlar bugün.

Eserlerini Almanca yazan Demirkan’ın ikinci kuşak yazarlardan olması nedeniyle, ikinci kuşağın kimlik problemlerinin ayrıntılı olarak ele alınması yerinde olacaktır.

3. İKİNCİ KUŞAK VE KİMLİK PROBLEMİ

İkinci kuşak yazarların birçoğu birinci kuşağın, Almanya’ya göç eden gurbetçi işçilerin çocuklarıdır. Bu çocuklar kimi Almanya’da doğmuş, kimi de Türkiye’de doğup daha sonra aileleri ile birlikte Almanya’ya çocuk yaşlarda gitmişlerdir (Asutay-Çarıkcı, 2015). Dolayısıyla bu durum ikinci kuşak yazarların Almancaya hâkim olabilmelerine ve Alman kültürüne kolaylıkla uyum sağlayabilmelerine olanak sağlamıştır. İkinci nesille birlikte yaşanan problemlerde ve eserlerin konularında da farklılaşma olduğu görülür. Bu nedenle de iki kültüre maruz kalmaların konu edildiği eserler ön plana çıkar. Evde Türkçe konuşan çocuklar, okulda Almanca konuşurlar. İkinci nesille birlikte Türk yazarların Almanca yazanlar da dâhil olmak üzere Türk kültür unsurlarını edebiyata taşıyarak Alman kültürü ile harmanladıkları görülür (Kırmızı, 2020: 74). Yazarlar da bu durum karşısında aidiyetlik konusunu,

kültür farklılıklarını konu edinerek gençlerin tercümanı olmuştur. Onların “iki arada” olmaları onları hep bir kimlik arayışına götürmüştür (Kuruyazıcı, 2006: 20).

Dursun Zengin (2000: 104) ikinci kuşağı şu sözleriyle özetler:

İkinci kuşak Türk yazarlarda durum daha farklıydı. İlk kuşağın çocukları olan bu yazarlar için Almanca başka bir nitelik kazanmıştır. Onlar Almancayla iç içe büyümüşlerdir, çünkü doğdukları andan itibaren Almancayla karşılaştılar. Almanca'yı artık anadili gibi konuşuyorlardı ve Türkçe evde aileyle sınırlı kalıyordu. Dolayısıyla Almanca'ya çok iyi hâkim olan bu kuşakta yeni bir duyarlılık kendini hissettirir. Bir sızlanma edebiyatının yerini, kimlik sorunsalının, bireyselliğin, yabancı düşmanlığının ve insan olmadan kaynaklanan sorunların ele alındığı eserler yer alır. Meczazlar, imajlar ve dil oyunları, bu yazarların hem Almanca'ya olan hâkimiyetlerini ve hem de edebi düzeylerini ortaya koymaktadır. Birinci kuşağın nesirci olmasına karşılık, ikinci kuşak şiire de yönelme cesareti gösterir.

İkinci kuşak yazarlar sadece Almanya'da “öteki” değil, ailelerinin vatanını ziyarete gittiklerinde oradakiler tarafından da “Almancı” olarak adlandırılmış, hem Almanya'da hem de Türkiye'de yabancılik sorunu yaşamışlardır. Bu nedenle kimlik arayışı içine girerek nereye ait olduklarını sorgulama ihtiyacı duymuşlardır. Bu anlamda hiçbir tarafa ait olamamanın yarattığı gerilim, gençleri kimlik bunalımına itmiştir (Asutay-Çarıkcı, 2015: 22). Süleyman Yıldız da kimlik bunalımının temelinde, anlayış ve yaşam biçimlerinin yattığını (Yıldız, 2007: 12) ifade eder.

İkinci kuşak yazarlar “Toplumsal bir varlık olarak insanın, ‘nasıl bir şey’ olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü” olarak tanımlanan “kimlik” kavramı bağlamında iki kültüre de hâkim olmaları sebebiyle kendi kimliklerini sorgulamışlar ve arada kalmışlardır. Alev Tekinay kimlik bunalımını, kimlik arayışını, kimlik karmaşasını ve arada kalmışlığı “İki Arada” adlı şiirindeki şu dizelerle ifade eder: “Her gün topluyorum bavulumu ve açıyorum yeniden...”, “Değişiyorum yine de aynı kalarak ve bilmiyorum artık kim olduğumu”, “Her gün hayali bir trenle iki bin kilometre gidip geliyorum, gardırobum ve valizim arasında kararsızım ve iki arada benim dünyam” (Tekinay, 1983: 59). Tekinay’ın sözlerinden kendisini ne sadece bir Türk, ne de sadece bir Alman olarak görmediğini çıkarmak mümkündür.

İkinci kuşak yazarlarından yönetmen/yazar İsmet Elçi de 1989’da filmini çektiği *Sinan ohne Land* (1988) adlı eserindeki kimlik arayışını ve yabancılaşmayı şu sözleriyle dillendirir: “Ben, ben değilim. Kendi kimliğime yabancıyım” (Müller, Çiçek, 2007: 8).

Arada kalmışlığı açıkça ifade eden bir diğer yazar da Feridun Zaimoğlu’dur. Zaimoğlu’nun *Kafa Örtüsü* (Kopfstoff) adlı kitabında Mihriban’ın şu sözleri arada kalmışlığı ifade eder: “Bu şehirde doğdum, burada büyüdüm, burada evlendim, burada çalışıyor ve burada çocuklarımı yetiştiriyorum. Aslında

kendimi burada, evimde hissetmem gerekir ama tam da öyle hissetmiyorum” (Zaimoğlu, 2011: 150).

İkinci kuşak yazarlarından Zafer Şenocak da söz konusu bölünmüşlüğü *Doppelmann* (Çiftadam) adlı şiirinde dokunaklı bir biçimde ifade eder: “*Çift adam, iki ayrı gezegende ayaklarım, dönmeye başlayınca onlar, beni parçalayacaklar; düşünüyorum, iki ayrı dünya var içimde ama hiçbiri tam değil, kanıyorlar durmadan, sınırda tam da dilimin ortasında bir mahpus gibi çırpınır kanatırım bu yarayı”* (Şenocak, 1985:147) Şenocak’ın şiirinde konu edilen “iki ayrı gezegen ve iki ayrı dünya” ifadeleri sözü edilen kimlik sorunsalını net bir biçimde açıklar.

Çok kültürlü bir ortamda hayata tutunmaya çalışan insanların ifadelerinde, her iki kültürden de beslenerek, kendilerine yeni bir kültürel kimlik oluşturdukları olgusunun ikinci kuşağın yapıtlarında ön plana çıktığı görülür (Saka, 2013: 32). İki farklı kültür arasındaki tüm zorlukları yaşayarak büyüyen ikinci kuşak yazarların eserlerinde öncelikle, “vatansızlık”, “dil”, “kimlik sorunu”, “entegrasyon”, “iki kültür”, “parçalanmışlık” gibi konular sıkça görülmektedir (bkz.Salim, 2013). “Yabancılaşma”, “kimlik bunalımı”, “arada kalmışlık” ve “ötekileştirilme” eserlerde işlenen diğer konulardır.

İşledikleri “yabancılık” veya “kimlik sorunu” gibi konularıyla ikinci kuşak dönemi yazarları, Almanların ilgisini fazlasıyla çekmiştir. İki dilli olarak yetişen bu yazarlar, artık eserlerini Almanca veriyorlardır. Konuları genellikle kültürlerarasılık ve ortaya çıkardığı sorunlar üzerinedir (Asutay-Çarıkcı, 2015: 22). Bu bağlamda, ikinci kuşak göçmen yazarların ortaya çıkardıkları yeni kavramlar Alman diline ayrı bir renk katmış, Alman okuyucusuna başka kültürleri tanıma imkânı sağlamıştır. Müller ve Çiçek bu gerçeği; “Bazı istisnalar hariç, göçmen yazarların Alman okurlar arasında büyük bir tanınmışlığa ulaşmamasına rağmen, eserleri Alman edebiyatına önemli bir katkı sağlamıştır” (Müller-Çiçek, 2007: 8) diye ifade ederler.

4. RENAN DEMİRKAN (1955-)

Renan Demirkan 12 Haziran 1955’de Ankara’da ev hanımı ir anne ve inşaat mühendisi bir babanın kızı olarak dünyaya gelir. Bir kız kardeşi vardır. Annesi, “Büyük Çerkes Sürgünü”nde Düzce yöresine yerleşmiş bir Adige ailesinin kızıdır (Yalçın, 2011: 9). Demirkan’ın babası 1961 yılında Almanya’ya gider. Demirkan’ın babasının Almanya’ya gitmesi sadece ekonomik nedenli değildir. Bu kararında Alman edebiyatına, özellikle Hegel, Heine, Schopenhauer gibi Alman filozoflarına olan ilgisi de etkili olmuştur (Yalçın, 2011: 10). Bu sebeple babasının Alman kültürüne uyum sağlaması da güç olmamıştır. Babası daha Türkiye’deyken Alman kültürünü yakından tanıyan ve araştıran bir kişidir. Almanya’ya gitmeden önce de Alman dilini çok iyi bilen bir akademisyen olarak görev yapmıştır. Renan Demirkan yedi yaşındayken 1962 yılında ailece Almanya’nın Hannover kentine göç ederler. Demirkan ailesi ilk yerleştikleri

yerdeki ilk yabancı ailedir (Yalçın, 2011: 9).

Demirkan bir röportajında Almanya'ya gelişini şu şekilde anlatır: “1962 yılında Almanya'ya geldiğimde 7 yaşında idim. Büyük büyük insanlar olan Almanları gördüm. Her taraf tertemizdi. Ekmeği bıçakla kesip, yemeği çatalla yiyorlardı. “Abendbrot” dedikleri akşam yemeğini yerken bile çatal ve bıçak kullanıyorlardı. Bizler Türkiye’de akşamları sıcak yedik. Ancak Almanların sadece yağlı ekmeğe üzerine salam veya kaşarpeyniri koyup yediklerini gördüm. Bir de çocukluğumun Almanya’sında en çok hoşuma giden “Weihnachten”ları idi; her yer ışıqla dolardı. Zaten ailemizde de ilk uyguladığımız da bu oldu” (Yalçın, 2011: 11) der. Demirkan’ın bu sözleri Göçmen Edebiyatındaki yazarların iki kültür arasında kaldıklarını, bu durumu eserinde konu edindiklerini gösterir.

Demirkan, 1975’de Hannover’de liseden mezun olur. Daha sonra sınavları kazanarak tiyatro eğitimine başlar. 1980’de Hannover Müzik ve Tiyatro Yüksek Okulu’nu bitirerek tahsilini tamamlar. 1979’da tiyatro okulundayken bir bulvar komedisi olan *Sextett* adlı oyunda oynar. 1982’de ilk televizyon filmi olan *Das schöne irre Judenmädchen* ile kamera karşısına geçer. 1983’de Götz Georg ile çektiği *Zahn um Zahn* filmi Demirkan’ın sinema dünyasında tanınmasını sağlar. Ayrıca Alman Televizyonunda *Reporter* adlı dizideki *Gazeteci Azade* rolüyle zirveye çıkar. 1986 yılında Avusturyalı sahne dekoratörü Alois Galle ile evlenir ve Ayşe adında bir kızları dünyaya gelir; 1993 yılında eşinden ayrılır.

Demirkan’ın babası Almanya’ya işçi olarak giden diğer birçok Türk babadan farklıdır. Eğitimli ve modern bir insandır. Almanya’da kızlarının iyi bir eğitim almaları konusunda onları destekler. Babasının bu desteği Demirkan’ın Alman kültürüne kolaylıkla uyum sağlamasını ve topluma daha çabuk adapte olmasını kolaylaştırır. Annesi ise babasının tam tersi bir karaktere sahiptir. Geleneklerine daha çok bağlı dindar bir kişidir. Kızlarını da bu şekilde yetiştirmek istediği için bu yönde çaba gösterir. Almanya’da kalmaktansa Türkiye’ye dönmek ister. Türkiye’ye döndüklerinde Almanlaşmadıklarını, Alman toplumuna ayak uydurmadıklarını, Türk kimliklerini koruduklarını ve kızlarını geleneklerine bağlı bir şekilde yetiştirdiğini oradaki akrabalarına göstermek ister.

Demirkan’ın yaşamında annesinin etkisi baskın bir şekilde görülür. Annesi öldükten sonra büyük bir yıkıntı yaşamış ve gazeteci Eren Güvercin ile yaptığı röportajda annesiyle ilgili olarak: “Annesinin onun arşivi, tarihi, yastığı, yatak örtüsü, dayanağı, ekmeği, dili ve ebeveynlerin ifade ettiği her şeyi, özellikle de bir annenin ifade ettiği her şey olduğunu” dile getirir ve devamında da *Kant ve Kur’an arasında büyüdüğünü, salt akıl ve İslam dinine olan büyük sevginin onun hayatını şekillendirdiğini de ifade eder* (akt. Yalçın, 2011: 11).

Her iki kültürden de kopamayan Demirkan 12 Haziran 2002’de çifte vatandaşlık hakkını elde eder. Bu konuyla ilgili olarak Milliyet Gazetesinde: “Sinema sanatçısı ve yazar Renan Demirkan, 40 yıldır yaşadığı Almanya’da 1998’de

başlattığı çifte vatandaşlık mücadelesini zaferle tamamladı.” şeklinde haber yapılır. Dört yıldır verdiği savaşı Milliyet’e anlatırken “Çifte vatandaşlığı tam doğum günümde, 12 Haziran 2002’de aldım ve yeniden doğdum” diyen Demirkan, verdiği mücadelenin gerekçesini de şöyle anlatır: “Alman Vatandaşlık Yasasına göre Türkler, önce Türk vatandaşlığından çıkararak Alman vatandaşı oluyor. Sonra tekrar Türk vatandaşlığına geçiyor ve bunu Alman makamlarından gizliyor. Bu içime sinmedi. Çifte vatandaşlığıma açıkça kabul ettirmeyi düşündüm. Çünkü Türklük bir parçam...” Çifte vatandaşlık gerekçesini dört yılda, iki ayrı hükümet döneminde, üç ayrı komisyonda dile getiren Demirkan, sonunda Alman makamlarını ikna eder. Alman makamlarına doğuştan Türk olduğunu ve zamanla burada yaşayan bir Alman haline geldiğini anlatan Demirkan, sözlerini şöyle bitirir: “12 Haziran 2002’de, Türk vatandaşı olarak 47’nci, Alman vatandaşı olarak ilk doğum günümü ve Almanya’ya gelişimin 40. yıldönümünü aynı gün kutladım” (gazetearsivi.milliyet.com.tr) der.

Renan Demirkan, 1986 yılında NRW Eyaleti Ödülü, 1986 yılında Goldene Kamera, 1990 yılında Adolf Grimme Preis ve Hessischer Darstellerpreis für Film, 1998 yılında Alman Cumhurbaşkanı Roman Herzog’dan Almanya Federal Cumhuriyeti Likayat Nişanı ve 2002 yılında ise Inthegea Tiyatro Ödülü’nü almıştır.

Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker - Üç Şekerli Demli Çay adlı eseri Demirkan için adeta bir dönüm noktasıdır. Kızının doğumundan sonra tiyatro ve sinema dışında evrensel konulara da değinen yazar, 1991 yılında kaleme aldığı otobiyografik özellik taşıyan bu romanıyla Türk-Alman kültürü arasında geçen bir gençlik hikâyesini anlatarak yazarlık kariyerine başlamış ve Almanya’daki ikinci nesil Türklerin kimlik sorunlarını ele almıştır.

Çağdaş roman türü eserlerin dikkat çekici özelliklerinden biri de, bu eserlerin çoğunluğunda “yeni bir zaman biçimi” olarak çok kısa zaman aralığının kullanılmasıdır. Çağdaş roman anlayışında olaylar bazen birkaç gün hatta bazen birkaç saate indirgenerek anlatılmaktadır. Bu yolla roman kahramanları için bu kısa zaman aralığındaki önemli olaylar “içmonolog” ve “bilinçakımı” gibi anlatım teknikleri ile oldukça detaylı bir şekilde işlenebilmektedir. Demirkan’ın *Üç Şekerli Demli Çay* adlı eseri de “En güzel roman bir ‘an’ı anlatan romandır.” diyen Heinrich Böll’ün görüşüne ve günümüz çağdaş romanının bu yeni zaman anlayışına uygun biçimdedir.

5. ÜÇ ŞEKERLİ DEMLİ ÇAY

Demirkan bu eserinde, 1962 yılında Almanya’ya çalışmak için göç eden bir aileyi ele alır. Roman, yılın belirtilmediği Temmuz ayının bir pazar günü saat 08:05’te hamile genç bir Türk kadının Almanya’nın Köln şehrindeki bir hastaneye yatışı ile başlar ve doğuma üç dakika kala 09:57’de biter. Arada geçen 1 saat 52 dakikalık süreçte ben anlatıcı kadın “geriye dönüş” tekniğini

kullanarak çocukluğundan kızının doğumuna kadar geçen süredeki yaşam hikâyesini “bilinç akımı” teknikleriyle ve “içmonolog” yoluyla okuyucuya aktarır. Anlatıcı kendi geçmişinin yanı sıra anne ve babasının geçmişi ve onların yaşadıkları dönemin Türkiye’si hakkında da bilgiler verir. Ben anlatıcı zaman zaman yaşadığı ana geri döner, bu arada karnındaki bebeği ile ya da hemşireler ile konuşur.

Eser ben anlatıcının, hemşire tarafından ite kaka uyandırılmasıyla başlar. Bu durumdan rahatsız olan anlatıcı içinden hemşireye söylenir: “*Kolların kopsun emi!*”, “*Parmakları kopasıc!*” (Demirkan, 1991: 7) diye ona ilenir. Hemşire, anlatıcıyı doğuma hazırlarken anlatıcıyla sohbet ederler ve hemşire ona şöyle der: “*...Siz artistsiniz değil mi? Sizi -Yaşam bir Düştür- de seyrettim...*” (Demirkan, 1991: 9). Eserdeki bu cümle, roman kahramanının hayatı ile yazarın hayatının otobiyografik paralellikler gösterdiğine dikkat çeker.

Anlatıcı, hayatını ve bebeğini düşünürken çocukluğuna dalar. Henüz dokuz yaşındayken annesinin ve babasının işe gittiğinde küçük kız kardeşini ona emanet ettiklerinden, kardeşine bakması için ona sorumluluk yüklediklerinden ve ondan yaşının üstünde bir olgunluk bekleediklerinden bahseder. Ailesin uslu bir çocuk olduğu için anlatıcıyı övdüğü zikredilir. Anlatıcı her ne kadar kendisi küçüklüğünde övülmüş olsa da bu durumdan memnun değildir. Bu nedenle kendi kızı böyle olmamalıdır. Annesiyle babası evden giderken:

Dikkat et, kardeşine bir şey olmasın!”. Onu pençelerine alan bir görev duygusuyla, anlamadan başıyla evetlemesine rağmen, henüz hazır olmadığı bir ödevdir bu. Henüz dokuz yaşındaydı. “Ne kadar da uslu bir çocuk” diye övmüşlerdi. Ama gerçekte henüz çocuğu o. Komşu çocukları gibi “normal” bir çocuk, biraz ağır başlı sadece. Pek az gülerdi. Kendi kızı böyle olmamalıydı lütfen! Şen, afacan, meraklı olmalıydı fakat asla uslu değil! (Demirkan, 1991:11).

Birinci kuşak çalışmak zorunda olduğu için evdeki kardeşlerin bakımı büyük çocuklara yüklenmiştir. Oysa ki onlar da diğer Alman çocuklar gibi davranmak, güzel, neşeli bir çocukluk geçirmek isterler. Normal olan Alman çocukların yaşamıdır. Almanya’daki ikinci nesil çocukları erken yaşta sorumluluk almak ve erken yaşta tıpkı bir büyük gibi davranmak zorunda kalmıştır. Bu yüzden anlatıcı Almanların çocukluğunu “normal” olarak nitelendirmiştir. Kendisi de çocukluğunda Almanya’da zorluklar çektiği için kızını bu şekilde yetiştirmek istemez. Erken yaşta çocuğa sorumluluk vermek Türk toplumunda normal sayılırken Alman toplumu için normal değildir. Bu durumda kültür farklılıkları dikkat çeker.

Anlatıcı eser boyunca iki kültür arasında karşılaştırma yapar. Karışık düşünceler içindeyken doktorunun, kendisine olumlu düşünmesi gerektiğini söylemesiyle kendine gelir: “*Doktor, “olumlu düşünün” demişti. “Çocuğunuz her şeyi hissedecektir.” Türkiye’de hamile kadınlara güzel insanlara bakmaları öğütlenir*” (Demirkan, 1991:11) der. Anlatıcı, Türkiye’deki bu öğütten bahsederek Türk kültürünü ve değer yargılarını ortaya koyar. Bu durum aslında

anlatıcının kültür karmaşası yaşadığının bir göstergesidir. Kızının güzel olmasını isteyen anne moda dergilerindeki mankenlerin resimlerine göz gezdirir. Bu esnada genç kızlık döneminde çok güzel ve uzun boylu olmak istediği ve bu sayede Alman arkadaşlarının arasında katılabilme isteğini düşler:

Diğer kızlar gibi görünmek istemişti, değişik değil, beraber olmak istediği kızlar gibi hoplayıp-zıplamak, kıkırdamak istemişti. Ama hiçbir gruba alınmamıştı. Onların sırlarını paylaşamamaktı en çok acı veren de. “Sana güvenmiyorlar” diye düşünürdü. Alman atasözlerini anımsardı: İnsanın en yakını yine kendisidir. İnsanın çevresi kendisinin aynasıdır (Demirkan, 1991:11- 12).

Anlatıcının bu düşünceleri, ikinci kuşağın Alman toplumundan dışlandığını, kabul görülmediğini açıkça ifade eder. Aslında çevresindeki kişilerin kendisiyle aynı özellikleri taşıdığını, bu yüzden de onlara uyum sağlaması gerektiğini vurgular. Anlatıcının ailesinin de arkadaşları olmadığını, her şeylerini geride bırakarak Türkiye’den Almanya’ya geldiklerini anlatır. Babasının da Almanya’ya geliş sebebini şu cümlelerle açıklar:

Baba, bir devlet işletmesinde iyi bir konumda bir mühendis olmasına karşın aileyi geçindiremiyordu artık. Yiyici devlet sorumlularının kötü yönetimi, yüksek enflasyon, ödenemeyecek kadar yükselen un, yağ, et, ayakkabı ve giysi fiyatları onu, karısı ve yakında okula başlama yaşları gelen çocukları için daha iyi bir yaşam aramaya zorluyordu (Demirkan, 1991: 12- 13).

Bu ifadeler birinci kuşağın maddi kaygılar sebebiyle Almanya’ya göçünün kanıtıdır. Demirkan’ın babası da çocuklarına iyi bir gelecek ve daha iyi imkânlar sunabilmek için Almanya’ya gider. Ben anlatıcı Almanya’ya vardıklarında karşılaştıkları güzel manzarayı şöyle dillendirir:

Temiz, geniş caddede balkonları çiçekli bakımlı evlerin, çizgilerle belirlenmiş araba park yerlerinin ve her ikinci sokak lambasındaki çöp sepetleri boyunca özenle izliyorlardı babalarını. Ağzı şaşkınlıktan açık “Ne de güzel” derken dehşete düşüvermişti anne bir arabanın ani frenle çıkardığı lastik sesinden. Açılan camdan homurdanan bir surat: “Hey sen görmek yok ışık kırmızı! (Demirkan, 1991: 14).

Gördükleri manzara aslında onların bir “kültür şoku” yaşadıklarını gösterir. Geldikleri yer Anadolu’nun bir köyüdür ve burada karşılaştıkları gibi bir yer değildir. Toz toprak içinde kirli bir hava, silme dolu, pis kokan bir otobüs vardır. Bu yüzden gördükleri manzara onları şaşkınlığa uğratar. (Demirkan, 1991: 13-14).

Almanya’da karşılaştıkları diğer bir kültür farklılığı da, Almanya’daki gençlerin sokakta sarmaş dolaş el ele dolaşmalarıdır. Bu manzara da kültür farklılığını gösterir; çünkü onların bulunduğu toplumun değerleri gereği gençler bu şekilde el ele dolaşamazlar:

Küçük kızlar, el ele veya kol kola yürüyen bu büyük insanlardan büyülenmişlerdi. Filler gibi, hortumuyla bir öndekinin kuyruğunda gençler birbirlerine kaynamış. Onlarsa, sürüler halinde dolaşmalarına karşın yalnız başlarına yem arayan keçilerin ülkesinden geliyorlardı (Demirkan, 1991: 14).

Almanya’da yerleştikleri mahallede ev sahibi çocukların sesinden rahatsız olduğu için kira sözleşmesini iptal eder. Bu durum çocuklarda olumsuz etki yaratır ve çocuklar yeni taşındıkları yerde sadece pencereden dışarıyı izlemek zorunda kalırlar. Aslında ev sahibinin bu aileyi evden kovmasından onları kabul etmek istemediği, bu yüzden de dışladığını anlaşılır.

“Kızlar ailelerinin çektikleri zorlukların bilincindedir. Bu yüzden evdekilerin umutlarını boşa çıkarmamak için iyi not getirip uslu dururlar” (Demirkan, 1991: 15). Bir başka cümlede ise ailenin çocukların okulu bitince anavatana dönme isteği görülür: *“Burada iş vardı, nitekim çocukların okulu bitince ülkelerine dönmek niyetiyle çalışıyorlardı”* (Demirkan, 1991:15). Bu ifade birinci kuşağın sadece maddi kaygılar için Almanya’ya göç ettiklerini ve işleri bitince geri dönecekleri fikrini gösterir.

Eserde dikkat çeken bir başka unsur da, Almanların Türkleri kötü sıfatlarla adlandırılmalarıdır. Almanlar Türkleri “Sarımsak yiyici” ve “Cimri Türkler” olarak nitelendirirler. Alman arkadaşları tarafından kabul görmemelerinin altında olumsuz bu ifadeler etkilidir. Anlatıcı ve kız kardeşi hiç bir zaman Alman kız arkadaşlarının sırlarına ortak edilmezler. Anne ve babalar “Yabancı”dır, dolayısıyla kendisi ve kız kardeşi de yabancıdır (Demirkan, 199: 15). Bu durum Almanların Türkleri dışladıklarını ve onları “yabancılaştırdıklarını” gösterir. “Yabancı” imgesine eserde sıkça yer verilmiştir. Hem Almanya’da “yabancı” olarak nitelendirildikleri, hem de ülkelerine geri döndüklerinde oradaki insanlar tarafından “yabancı” olduklarına vurgu yapılır.

Anlatıcı tekrar şimdiki zamana dönerek kızı için güzel hayaller kurar. Onun bir prenses olmasını, ona bir saray almayı ve bunun içinde kızının piyano çalmasını, bale yapmasını, Londra’da iyi bir eğitim almasını ister.

Düşünceleri arasında anneanesi aklına gelir. Anneannesinin çok doğum yaptığını fakat sadece beş çocuğunun sağ kalabildiğini anlatır. Anneanesi dindar bir kadındır ve anlatıcı anneanesi ile ilgili şunları dile getirir: *“Allah büyüktür. Alan da veren de odur derdi alçakgönüllülikle, beyaz başörtüsünü düzenleyerek.”*, *“...Dindar bir kadındı. Yaşamının yarısını hasta, yatakta geçirdi ama kısmet, Allah’ın yardımıyla hep devam etti derdi.”* (Demirkan, 1991: 17). Anlatıcı burada okurlara Türk kültürünü ve İslam inancını anlatır. Dinlerine olan bağlılıklarını, kadere olan inançlarını ve her şeyin Allah’tan geldiğine inandıklarını okuyucuya aktarır.

Anlatıcı yine şimdiki ana dönerek kızının attığı tekmeleri düşünür. Bu düşünceler arasında kayınpederi ve kayınvalidesi aklına gelir. Kayınvalidesi Parkinson hastası ve yatalaktır. Kayınpederinin kendisinin çocuk doğuramayacağını dillendirmesi onu sinirlendirmiştir. Bu nedenle hamile kadın karnını onlara göstermek ve kendini kanıtlamak ister. Bu noktada Avusturyalı kayınpederin, Türk gelini küçümsediği görülür. Yazarın boşanmış olduğu eşi de

Avusturyalıdır. Eserde otobiyografik özellikler dikkat çeker.

Eserde “vatan” kavramı sürekli sorgulanmaktadır:

Güzel kafes, ama salt adaletle ilgili değil. Dil de bir kafestir. Düşünceye yön verir. Neyi nasıl duyumsadığını, düşündüğünü belirler. Vatandır bu. Parmaklıkları kes ve kendi kanunlarını yap! Diye lafını kesti Türk kıızı. ‘Vatan’ meyveli dondurmaya benzer, yaladığın sürece seni ferahlatır, belki tadını da kestirebilirsin, ama sonra su istersin bu tatlı balçıktan dolayı! (Demirkan, 1991:26).

Anlatıcıya göre “*Vatan, daha aranıp bulunması gereken bir yerde olabilir*” (Demirkan, 1991: 35) der. İkinci kuşağın arada kalmışlığı onları bir yere ait kılmaz. Bu nedenle onlar hep vatanlarını, nereye ait olduklarını sorgularlar. “*Vatanın ne olduğunu bilmiyorum. Belki düşmemek için bir tutanak*” (Demirkan, 1991: 53). Anlamli bir cevap bulamasa da, onu düşmemek için bir tutanak olarak görür.

Hastane odasında karşı yatakta bir Romen Çingenesi görür. Kadın yardım çıgıllıkları atarken kimse ilgilenmez, ben anlatıcının doktoru, anlatıcıya bakmaya geldiğinde Çingene kadına bakmaz, onunla ilgilenmez; çünkü kendi hastası değildir. Burada Almanların sistematik çalışmalarına dikkat çekilmiştir. Bu durumda anlatıcı “*Biz aslında daha iyiyiz*” diye düşünür. *Gözyaşları kulaklarına akar* (Demirkan, 1991:27).

Bu düşünceleri arasında annesi aklına gelir. Annesi hep sağlığı yerinde olduğu için şükretmesi gerektiğini öğretirmiş. Annesi beş kardeşin en büyüğü imiş ve annesi yatalak olduğu için kardeşlerine o bakmak zorunda kalmış: “*Daha çocukken babanın yemeğini tarlaya taşımalı, kuyudan su çekmeli, eliyle çamaşırları yıkamalı, inekleri sağmalı, ahırını temizlemeliydi. Tüm çocuklar böyle ağır çalıştıklarından, kaçınılmaz, çizilmiş bir kadere inanıyor ve sofu baba da bunu Kuran’dan ayetlerle onaylar. ‘Her şey alın yazısıdır. Kızın da, daha sonra öbür dünyada daha mutlu bir yaşama kavuşmak için görevlerle dolu bu yolu gitmek gerektiğinden kuşkusu yoktu*” (Demirkan, 1991:28) şeklinde kaderci algısı aktarılır. Bu bağlamda annesinin ailesinin dindar bir aile yapısına sahip olduğu ve annenin de bu ortamda yetiştiği için geleneklerine, göreneklerine, dinine, örf/adetlerine, kültürüne ve değerlerine bağlı olduğu çıkarımı yapılabilir.

Annesi çok zeki olmasına rağmen ailesi onu okula göndermemiş fakat amcası gizlice annesini bir okula yazdırmıştır. Annesi de ne okulunu ne de ev işlerini ihmal etmeden bir arada yürütmüştür. Bu paragraf Türk-Alman kültürlerindeki farkları ortaya koyar. Türklerde küçük yaştaki çocuklar ev işlerinde, tarlada çalışırken; Almanların çocuklarını özel okullara gönderip, yetenekleri doğrultusunda kurslara gönderdiklerine vurgu yapılır.

Anlatıcının annesi okulda başarılı olmasına rağmen Almanya’ya geldiğinde kendisini ilk defa yetersiz hisseder. İş arkadaşları yüksek maaş alırken kendisi

de aynı işi yapmasına rağmen düşük maaş alır. Oysa patronu kimsenin yapamadığı en zor işleri ona yaptırmaktadır: *“...Bunlara rağmen sonraları ilk kez Almanya’da kendisini yetersiz hisseder. Diğer iş arkadaşlarının saat ücretleri 8.50 DM olarak ödenirken, kendisi okuldan terzi olmadığından aynı iş için 5.05 DM almıştır. Ustanın smokin veya gömlek düzeltmeleri gibi zor işlerini sadece onun masasına koymasına rağmen, ancak on iki yıl sonra diğer iş arkadaşlarıyla aynı kategoriye konulmuştu firma tarafından”* (Demirkan, 1991: 28- 29). Bu durum Almanya’ya giden birinci kuşak Türk işçilerin çoğuna uygulanmıştır. Diğer göçmen yazarlar da eserlerinde bu konuyu sıkça dile getirilmişlerdir.

Anne, Almanya’da kalacakları sürede kimliklerini korumak için çabalar, Alman toplumuna uyum sağlamak, entegre olmak istemez. Ailedeki geleneklere bağlı tek kişi annedir ve bu yönde çaba gösterir. “Yabancıyız” diyerek kendilerini Almanlardan soyutlamak, çocuklarını onlardan uzak tutmak ister:

...Gözlerinin arasındaki o dik çizgili kırışıklık derinleştikçe, “erdemlerimize” o kadar daha ateşli sarılıyordu. “Burada biz yabancıyız” diyerek çocuklara “uslu” olmaları için yükleniyordu. Kızlar ne okul gezilerine, ne de öğrenci şenliklerine katılabiliyorlardı. “Zamanla anlayacaksınız. Bir insan hiçbir zaman kökünü terk etmemeli. Burada hep yabancı olarak kalacağız.” O “yabancı” kelimesinin hüznü, aynı zamanda zavallı bir tonu vardır. Bu yalnızca kendini Almanya’da yabancı hissettiğinden değil, yerliler tarafından da yabancı olarak gerçekte onay görmemesinden ve kendi ülkesinde de giderek yabancılaşmasındandır. Hep ayrılık kararının pişmanlığını yaşar. Mekke’ye gitmiş bir adamın, bir hacının bu sofı kızı, her şeyden önce dini çevresini kaybetmiştir. Yalnız dua eder. Oruç tutar ve özellikle Ramazan-Kurban bayramlarını gösteren Arap takvimiyle yaşamakta direnen sadece kendisidir. Bir de asıl isteği kızlarını, kıyamet günü tehdidi altındaki Hipi döneminden sapasağlam kurtarıp, lise diplomasını aldirabilirse, en zorunu atlattığı olacaktır (Demirkan, 1991: 29-30).

5.1. Almanlaşma Korkusu

Bu bölümde birinci kuşağın Almanlaşmaktan korktukları için çocuklarına uyguladıkları baskıya değinmeye çalışacağız. Bu baskının özellikle kız çocuklarına uygulandığı görülür. Aileler Alman arkadaşları olmasını, özellikle erkek Alman arkadaş ya da onların olduğu bir ortama girmelerini istemezler. Kendi kimliklerini, dillerini, kültürlerini korumaları ve bu değerlere sahip çıkmaları konusunda hassas davranırlar. Bu eserde anne sürekli yabancı olduklarını çocuklarına aşılama çalışır. Anne yabancı olduğunu kabullenmiştir ve çocuklarının da Almanya’ya uyum sağlamasını istemez.

Daha önce de bahsettiğimiz gibi, bu “yabancılaşma” meselesi kendi toplumunun vatandaşlarının da onlara yabancı olarak bakmalarından kaynaklanmaktadır. Anne Almanya’daki yaşamı günah olarak görür. Ülkelerine döndüklerinde onları parmaklarıyla kötü gösteremesinler ister: *“Biz namusumuzu koruduk. Geri döndüğümüzde kimse bizi parmağıyla göstermesin. Bu serbest “günahkâr” yaşam tarzından, dokunulmamış şekilde, geri dönüşte sıfırdan*

başlamak istiyordu” (Demirkan, 1991: 30). der.

Namus kavramı Türkler için her şeyden önce gelir. Türkler kendilerine ait kültür değerlerini namus olarak görürler. Namuslarını korumak adına anne de kendisini Alman toplumundan izole eder ve kendi değerlerine uymayan Alman yaşantısını günah olarak görür.

Büyük kız orada gördüğü giyim kuşama, konserlere, ortamlara hayran kalır ve onlar gibi olmak ister. Kendi kıyafetlerini sevmez, değişmek, diğerlerinin arasına kabul edilmek ister: “*Kız, parlak rügan ayakkabılara, ütülenmiş bluzlara ve pileli ekose eteklere isyan ediyordu. O uzun saçlı ve sakallılar kendisini olduğu gibi kabul edeceklerdi. Onlarla olsa bu kadar yalnızlık çekmezdi belki diye düşünüyordu” (Demirkan, 1991: 30).*

Anne hep vatanına özlem duyar:

...O dik kırışıklığın altında özellikle çok belirlediği günlerde yorgun kadın mutfağa çekilirdi. Sonra da kurşunkalemle çizgili mektup kâğıdında çıkardığı gıcırtili ses duyulurdu. Başka zamanlara dalıp, Anadolu'nun hırçın manzarasını örten, güneş ve toz karışımı ve susatan o benzersiz üç şekerli demli çayın ikram edildiği, serin havanın düşünüyü kurardı (Demirkan, 1991: 31).

Eserde birinci kuşağın vatan özlemi sıkça işlenmiştir. Anadolu'daki yaşam şartları zor ve kötüdür. Vatan, aile özlemi çeken anne, ailesine çamaşır makinesi alabilmeleri için para gönderir. Fakat ağabeyi köyde elektrik ve suyun olmadığını, bu yüzden de gazlı bir fırın aldıklarını yazar.

Anlatıcı tekrar hastane odasına dönerek karnını okşar ve kızına bir şeyler mırıldanır:

İkimiz için de bir sürü Tanrı seçtim. Yalnızca birisinin insanları akıllandırabileceğini sanmıyorum. Bir gün hepsinin beraberce oturup barış çubuğu içeceğinden eminim. Sonra hepsi teker teker, tek gerçek olma isteklerinden vazgeçip bizim için her dinin en iyi yönlerini seçecekler. Tabii ki bu seçimde epey tütün tüketip devamlı çubuk tütünecekler. Ama göreceksin, anlaşacaklar ve sonuçta çok güzel, onurlu bir Tanrılar Birliği oluşacak, önekinde oranla daha az yükümlülük, daha çok haklar getiren yeni bir din. Ve biz de Hıristiyan çalışma hevesiyle uyanıp, sevgi dolu Müslüman sakinliği, akıllı Yahudi bilgeliğiyle yaşayıp, akşamları da tekrar doğmak ümidiyle Buda'nın dizlerinde uykuya dalacağız. Bu güzel düşlere ne dersin meleğim (Demirkan, 1991: 33).

Kültürü oluşturan bir alt değer olarak din konusunda da, anlatıcı farklı dinlerle karşı karşıya kaldığı için dinleri de kendi içinde özümsemesi, her birinin iyi özelliğini alarak yeni bir din algısı oluşturması dikkat çeker.

Anlatıcı, çocuğunun babasını beklerken saate bakar ve bu esnada saat ona kendi babasını hatırlatır. Yaşadıkları evin her köşesinde babasına ait bir saat olduğundan bahseder. Babası küçük yaşta anne babasını kaybedince ortada kalır. Kimseye yük olmamak için bir sınavla Ankara'da devlet yatılı okuluna alınır. Çok çalışarak teknisyen olur. Ancak onun asıl ilgisi edebiyat, felsefe, opera ve konserdir. Atatürk'ün düşünceleriyle yoğrulmuş, aydın bir kişidir:

“Büyük bir ailede yetişmiş karısının aksine o, görünüşte karşı çıkmadan değişik kültüre girebiliyor” (Demirkan, 1991: 35). Bu hususta da otobiyografik özellik görülür. Demirkan’ın babası da modern bir kişiliğe sahiptir, Alman edebiyatından önemli düşünürleri okumuştur. Hatta evinin bir duvarında da Kant’ın şu sözü yer almaktadır: “Öyle davran ki, arzularının doruğu her zaman evrensel yasalar olarak da geçerli olsun” (Demirkan, 1991: 35).

5.2.Alman Çocuklarla Türk Çocuklarının Karşılaştırılması

Anlatıcı ve kız kardeşi kendilerini sürekli okul arkadaşlarıyla kıyaslarlar. Alman çocuklar ergenlik döneminde her şeyi aileleriyle paylaşabilirken, Türk ailelerdeki çocuklar utandıkları için paylaşamazlar. Anneleri tehdit edici bir ses tonuyla sadece: “Artık siz kadınsınız” (Demirkan, 1991: 36) der. Bu çocuklar komşu çocuklarıyla oynayamaz ve kısa etek giyemezler. Oysaki Alman kız arkadaşları kısa etekler giyerek, okul bahçesinde utanmadan erkek arkadaşlarıyla koşuşturabilirler. Kızların her ikisinin de arzusu: “Ah ne olur biriyle koşabilsem” olur. Düşlerinde her biri, kendi ailelerinden daha değişik yeni bir aile (Demirkan, 1991: 35-36) görürler. Kızlar Alman arkadaşları gibi olmak, onlarla birlikte vakit geçirmek, onlar gibi giyinmek ve onlar gibi rahat davranabilmek isterler. Fakat aile yapıları gereği anneleri bu duruma izin vermez. Geri döneceklerine inanan, vatan özlemi duyan aileler, çocuklarını da baskı altında tutarlar. Her iki kız da kısıtlanmış dünyalarının farkındadırlar: “Geçmiş hakkında konuşulmazdı, buradaki yaşamın günün birinde biteceği ydi yalnızca bilinen. Bir sonraki gün de biliniyordu. Okul, pencere, uyku. Ondan sonraki de: Okul, pencere, uyku. Daha sonrası karanlık.” (Demirkan, 1991: 38.)

Kızların ikisi de okula gider. Büyük kızın öğretmeni dik başlı, sert bir Almandır, özellikle de siyah saç örgülü ben anlatıcıya karşı daha da anlayışsızdır. Başlangıçtan beri büyük kız öğretmenin hedef tahtası olmuştur. Öğretmeni soru sorduğunda, sorunun cevabını bilmesine hatta Almanca cevap verebilecek durumda olmasına rağmen korkudan kekeleyerek cevap veremez. Öğretmeni de onun kafasına bir tokat vurarak oturmasını söyler ve onun bilgisizliğini yüzüne vurur. Kız kardeşin öğretmeni ise özenli ve şen biridir. Gözüne bu kız çarptığında nereden olduğunu sorar ve kız kardeşi şu cevabı verir: “Ben Garten Caddesinde oturuyorum” (Demirkan, 1991: 39) der. Öğretmen tekrar nerede doğduğunu sorar ve kız Ankara diye cevap verdiğinde öğretmen onu sınıfta görmezden gelerek, kızın söz almak istemesine rağmen o başka öğrenciyi kaldırır. Ve derslerinde her ne kadar başarılı olsa da “Yetersiz” veya “Eksik” olarak görür. Her iki kızın da Almanlar tarafından yabancılaştırıldıkları, ötekileştirildikleri görülmektedir.

Anlatıcıya hangi milletten olduğu sorulduğunda kızlar: “Hatta kendi milliyeti konuşulduğunda saldırganlaşır. “Ben evrenselim!” oluyordu bunun yanıtı” (Demirkan, 1991: 41). Anlatıcı her iki kültüre de vakıf olduğu için içlerinden

birisini seçmek istemez, bu yüzden kendisini evrensel olarak nitelendirir. Bu onun çok kültürlü yapısının bir göstergesidir.

İki kültür arasındaki farklılıkları ortaya koyan bir diğer unsur da, Türk toplumunda kızların ancak evlendikleri zaman evi terk edebilmeleridir. Ne var ki, büyük kız Avusturyalı bir gence âşık olur ve evden kaçıp, bir çatı katına taşınırlar. Oysa bir Türk kıza evlenmeden önce bir erkekle birlikte yaşamaya başlarsa, ailesine ihanet ettiği için cezalandırılması söz konusudur. Okuldan uzaklaştırılabilir, Türkiye'ye gönderilebilir, rastgele bir erkekle evlendirilebilir hatta hastanelik olana kadar dayak atılabilir.

Bir gün genç kız Alman erkek arkadaşıyla doğduğu topraklara gitmek ister. Ancak bu durumdan kimsenin haberi olmamalıdır. Çünkü bu bir “namussuzluk”tur (Demirkan, 1991: 45). Gittiğinde kimse onu tanımasın diye güneş gözlüğü takar ve başörtüsü bağlar. Alman erkek arkadaşıyla birlikte büyükannesinin köyüne giderler. Erkek arkadaşına çocukken arkadaşlarıyla oynadıkları fındık bahçelerini, dut ağaçlarını, koyun sürülerini gösterir. Akrabalarının köydeki yaşantısını anlatır ve dönmeye karar verirler. Dönerken yolda arabaları arızalanır ve bir Türk genci onlara yardım teklifinde bulunur. Otelde kalacak paraları kalmadığı için bu teklifi kabul ederler. Türk genci onlara bir berber dükkânına götürür ve bodrum katında yatacakları yeri gösterir. Gece onlarla birlikte kalan Türk genci “*Bir Almanla yapabiliyorsan, benimle de yaparsın. Hadi gel nazlanma. Sen bir Türk değilsin artık*” (Demirkan, 1991: 51) diyerek kıza tecavüz etmek ister. Kız güç bela elinden kurtulur ve Alman erkek arkadaşıyla orayı terk ederler. Genç kız Alman arkadaşının tepkisizliğine çok kızar ancak Alman genç sadece “*Bir şey yapamazdım ki*” (Demirkan, 1991: 52) demekle yetinir. Almanya'ya döndüklerinde ayrılırlar. Türk gencin, genç kıza söylediği cümlede artık kendi milletinin de onu yabancılaştırdığı ve kabul görmediği ifade edilmektedir. Tam anlamıyla ne Alman toplumu ne de Türk toplumu tarafından kabul görülmez artık; arada kalmışlık, kimlik problemi yaşar. Burada ikinci kuşağın en büyük sorunu olan kimlik problemine vurgu yapılmaktadır.

Yaşadıkları karşısında ailesi kızlarını tekrar kabullenir. Bir gün kardeşiyle aralarında bir konuşma geçer ve kardeşi ona “neden birlikte gitmediklerini, neden birlikte başaramayacaklarını” sorar ve abla şu cevabı verir: “*Burada, pencerede kesinlikle hayır. Seyretmek insanı acıktırır*” der. “*Kendimi ikiye ayrılmış gibi duyumsuyorum. Bir parçam burada, içeride hep sözünü duyduğum o “sarı hava” ya, diğer parçam ise her gün yaşadığım çevreye ait.*” “*Buradan git, bu iyi kalır ama acı da verir*” (Demirkan, 1991: 52). Bu cümleler de ikinci kuşağın arada kalmışlığını, bir yere ait olamadığını ifade eder. İki toplumu da özümseyen genç kız ikisinden de kopamaz; çünkü ikisiyle yoğrulmuştur.

Genç kız ailesini Türkiye'den geldikleri için şu şekilde eleştirir: “*...Neye ihanet etmişim? Aslımıza mı? Öyleyse onlar da ihanet ettiler orayı terk ettiklerinde*”

(Demirkan, 1991: 52). Kendisinin Alman toplumuna uyum sağladığı, onlar gibi olmak istediği için kendi özüne ihanet ettiğini düşünür. Ailesini de ihanet bağlamında kendisiyle eş değerde tutar. Onların da buraya gelerek aslında bir nebze kendi vatanlarına ihanet ettiklerini düşünür.

Anlatıcı bebeğinin kime benzeyeceğini düşünürken Frankfurt'ta bir arkadaşının kendisine benzeyeceğini söylediği aklına gelir. Bu kız arkadaşı en son bir ay önce ziyarete geldiğinde ona ilk defa geçmiş hayat hikâyesini anlatır. Almanya'ya Güneydoğudan gelmiş, on altı yaşında ailesi onu amcasıyla birlikte iki yıllığına para kazanıp tekrar dönmesi için Almanya'ya göndermiştir. Üç kızın en büyüğüdür. Üçünün de çeyiz parasını ailesinin karşılayabilecek gücü yoktur. Bu yüzden çeyiz parası kazanmak için Almanya'ya gider. *"1969 yazının ortasında küçük bir bavulla elim amcamın elinde, Köln'de trenden indim"* (Demirkan, 1991: 55) der. Çeyiz Türk geleneklerine ait bir kavramdır. Bu anlatım da Türk geleneğinin Alman geleneğinden farkını ortaya koyar. Bu arkadaşı aylık kazandığı paranın 350 Markını amcasına vermek zorunda kalır ve ancak 500 Markını biriktirebilir. Ancak amcası birlikte kaldıkları tek odalı evde ona tecavüz eder ve kız hamile kalır. Kürtaj olmak için Hollanda'ya gider ve artık hiç çocuk sahibi olamayacağını öğrenir. Eserde, görüldüğü gibi Almanya'da yaşanan aile içi dramalara da yer verilmiştir.

Anlatıcı Kayser valsini mırıldanırken babasının samba, rumba ve tango gibi dansları kendisine özel ders vererek öğrettiğini hatırlar. Kızları bale dersi almak ister ancak özel ders için maddi durumları yetersizdir. Kızlar bu isteklerini gerçekleştirebilmek için biriktirdikleri harçlıklarıyla loto oynarlar. Ancak tutturamazlar ve sadece yedi rakamı vardır ve bu yedinin bir anlamı olduğunu düşünerek yedi kez loto oynarlar. Sekizinci haftanın sonunda hâlâ zengin olamayınca vazgeçerler ve evlerinin oturma odasında dans etmeye devam ederler.

Anlatıcı hastane odasında vaktin gelmesini beklemeye devam eder ve orada yardım zilini gördüğünde geriye dönüş tekniğiyle 1954 Mayıs'ında annesinin de bir zile ihtiyacı olduğunu anlatır. Annesi Ankara Devlet Hastanesi'nde doğum yaparken annesinin de yardım çağırabilmek adına böyle bir zile ihtiyacı vardır. Bir hemşire elli hastaya baktığı için kız kardeşi tesadüf eseri yaşamıştır; o zamanlar oksijen çadırı şans eseri hastanede vardır. Ancak dört yıl sonra doğum yaptığında oksijen çadırı olmadığı için kardeşi hayatını kaybeder (Demirkan, 1991: 63-64).

Yoğun düşünceler arasında Kürt bir arkadaşının anlattıkları aklına gelir. Arkadaşının annesi ilk bebeğini en yakın kasabadaki hastaneye giderken yolda, ikinci bebeğini doktoru beklerken ve üçüncüyü de erken kanama nedeniyle kaybeder. En sonunda 45 cm zayıf bir erkek çocuğu dünyaya geldiğinde ilk gün hayatta kalmayı başardığı için adını "Yaşar" koyarlar. *"Tüm yaşamı boyunca bu isim ona yol gösterici olmuş sanki"* (Demirkan, 1991: 64) diye dile getirir. Türk

kültüründe kişinin adının, kişiyi şekillendirdiğine inanılır. Bu Türklere özgü bir değerdir. Yaşar daha beş yaşındayken okula gitmek ister ama ailesi onu ciddiye almaz, çocuk da hastalanır. Bunun üzerine babası onu Adıyaman'daki okulun müdürüne götürür ve okula kaydettirir. Okul ile evleri arasındaki mesafe iki saat sürdüğü için Yaşar amcasının yanında kalır. Birkaç yıl sonra kuduz bir köpek tarafından ısırılır. Köylerinden bir çocuk hastanede kuduzdan öldüğü için ailesi onu hastaneye götürmeye çekinir. Bu yüzden bazı hocalar ve bitkilerden ilaç hazırlayan yaşlı kadınlar çağırıp kurşun döktürürler. Yaşar iyileşmeyince hastaneye götürülür ancak iyileşmez. Bunun üzerine aile tekrar hoca çağırıp, kurşun döktürüp kurban kesince iyileşir. Alıntılardan da görüldüğü gibi yazar Türk kültürüne ait halk inançlarını ve dini inançları ayrıntılı olarak eserine yansıtması ve Türk kültürüyle Alman kültürünü karşılaştırmıştır.

Yaşar beş yıl yeraltında maden işinde çalıştıktan sonra mimar olmaya ve üniversite eğitimi için Almanya'ya gitmeye karar verir. Ancak Almanya'ya gitmeden önce sağlık kontrolünden geçmesi gerekir: “... *Belki de Alman doktorların uzak yörelerden gelmiş bu zavallı köylüleri ağız maskesi ve parmak uçlarıyla muayene ederek, hayvan sürüleri gibi bir koğuştan diğerine itişirmelerinin nedeni buydu. Kömür ocakları, otomobil endüstrisi ve sayısız başka fabrikanın siparişlerini yetiştirebilmek için Türkiye'den getirttikleri toy işçilerin sağlıklı olmaları gerekiyor*” (Demirkan, 1991:67). Bu ifadeler okura birinci kuşağın Almanya'ya gidebilmek için sağlık kontrolünden geçmeleri gerektiği bilgisini verir.

5.3.Kültürel Farklılıklar

İki kız kardeş yaşadıkları yerde birinci katta bulunan sarışın güzelin annesinin evine yemeğe giderler. Ve burada kızların bazı davranışları kadına yanlış gelir: “*Küçük kız kardeş alıştığı gibi sandalyede bağdaş kurup oturduğunda ev sahibesi ayaklar masanın altına uzatılır diyerek uyarır. Büyüğün de dirseklerini masadan hiçbir açıklama yapmadan itiverir*” (Demirkan, 1991: 77). Kardeşler yetiştikleri ortamdaki davranışları burada da sergilemişler fakat kültür farklılığından dolayı yanlış karşılanmışlardır. Kızlar kendi ailelerinde yemek yerken yer sofrasında bağdaş kurarak otururlar, burada da aynı davranışı sergilemek istemişlerdir.

Yemek yerken masadaki etin domuz eti mi yoksa dana eti mi olduğunu sorduklarında domuz eti olduğunu öğrenirler ve yemek istemezler: “*Biz domuz eti yemeyiz ama*” diye dillendirir küçüğü. “*Biz sığır eti yeriz. Kan sucuğu ve böyle şeyleri sevmeyiz*” diye de ekler küçük burnunu kıvrarak” (Demirkan, 1991: 78). Yemek esnasında kendi akşam yemeklerini ve Almanların akşam yemeklerini karşılaştırırlar. Türkler akşamları sıcak yemek ve yanında bol ekmek yer. Almanlar ise üçgen paketçiklerde peynir, ince dilimli ekmek yerler ve limonata içerler. Ayrıca Almanlar çatal, bıçak kullanarak küçük lokmalar halinde yemeklerini yerler. Kızlar da burada gördüklerini kendi evlerinde

yemek yerken uygular. Birinci kattaki Alman kadın “*Çünkü sadece vahşiler elleriyle yerler*” (Demirkan, 1991:78) demiştir. Bu durumlarda kızlar aşığlanmıştır ve bu duruma bir daha düşmemek için tıpkı Almanlar gibi yiyip içmeye, onlar gibi eğlenmeye başlamışlardır.

Bu aile, gittikleri yerdeki ilk yabancı aile oldukları için Almanlar onlara önce biraz önyargılı davranırlar fakat zamanla kaynaşarak topluma kabul edilirler. Bir önceki paragrafta ifade ettiğimiz gibi kardeşler yemek adabından, Almanların Paskalyada yumurta boyamalarından, avcılar şenliğinden ve Noel kutlamalarından etkilendikleri için kendi ailelerinde de uygulamak isterler. Almanlarla etkileşim halinde oldukları için farklı alışkanlıkları yakından görürler. Örneğin Almanların pazar günleri pasta yemek ve kahve içme alışkanlıklarına şahit olurlar: “*Keşfettikleri diğer bir gelenek de, peçetelerle, çiçeklerle ve mumlarla çok güzel kurulmuş bir masada, turtalar ve keklerle “kahve içmek” tir. Pazar günleri saat 15.00’e doğru saçları yapılı anneler, ailenin diğer üyelerini, yaptıkları nefis pastalara çağırırlardı...*” (Demirkan, 1991: 81). Ancak kızların ailesinde hafta sonlarının diğer günlerden hiçbir farkı yoktur. Anne-babanın çalışmadığı böyle günlerde birlikte, görüş alanı içerisinde oturur bir şeyler okunur/oylanır veya bir şeyler örülür. Her iki durumu kıyaslayan kızlar etkilendikleri Alman gelenek ve göreneklerini uygulamak ister. Kızlarını kırmamak adına anne de pazar günleri kek yapar ve kahve içerler. Noel kutlamaları içinse eve bir ağaç alırlar ve kızlar babalarıyla ağacı süsler. Onlar da ailedeki herkes için ağacın altına hediyeler koyarlar. Geleneklerine bağlı anne kızlarını kırmamak adına da olsa Alman geleneklerine ayak uydurmaya başlar. Ne kadar uyum sağlamak istemese de dolaylı yoldan uyum sağlamış olur.

Noel kutlamaları günü kızlar kıyafetlerini giyer ve anne-babalarının yanına gelerek “*Mutlu bayramlar anne! Mutlu bayramlar baba*” (Demirkan, 1991:82) derler. Fakat anne bu duruma tepki gösterir: “*Ne yapıyorsunuz? Mutlu bayramlar da ne demek oluyor? Kimin bayramı?*” diyerek tepki gösterir. Çocukların Hıristiyan din derslerine katılmasına karşı olmamasına rağmen, bu kadarını da kabullenmez:

Çam ağacına evet, ama bayramı kutlamaya hayır der. Kendilerinin de başka bayramları vardır! Ama bu Noel bayramı, herkes birbirine bir şeyler armağan eder”, diye ağlayarak kekelemeye başlamışlardı ikisi de. “Kim armağan eder? Hıristiyanlar yapar onu. Biz Müslümanız!” diye açıklamaya çalışır anne (Demirkan, 1991: 83).

Anlatıcı Hıristiyan ve Müslüman ayrımı yaparak kendilerini Almanlardan ayrı tutmak ister. Fakat zamanla durumlar değişir. “Biz” ve “onlar” arasındaki ayrım kalkar. Perdelerin savrulmasıyla birlikte anlatıcı hamile kadın tekrar doğum zamanına döner ve anestezi uzmanının hâlâ gelmemiş olmasına sinirlenir. Bu durumda hemşire onu sakinleştirmeye çalışarak beklemesini ve doktorun hemen geleceğini söyler. Bu düşünceleri arasında annesinin Cuma günleri başında

beyaz tülbentle Kuran okuduğunu ve radyodan dini program dinleyerek kimsenin alın yazısından kaçamayacağını dillendirdiğini anımsar. Annesinin “İnançsız birinden çocuk sahibi olmak günahtır” (Demirkan, 1991: 85) söylemi de düşüncelerinde alevlenir. Anne Almanları inançsız olarak niteler. Kızlarının yabancı biriyle evliliğini ta başından tasvip etmemişlerdir.

Düşünceleri arasında küçükken ebeveynlerinin anlattığı dini bilgiler çerçevesinde cehennemde yanacaklarını düşünür ve geciken müdahaleden dolayı bebeğinin engelli doğmasından korktuğu için bağırır. Anlatıcı karnını okşayarak bebeğinden özür diler ve çok kültürlü bir yaşamın ütopyik hayalini kurar:

Dinle bak: Dedemlerin köyündeki tepeciği alır, oyuğun olduğu tarafı Dom'a bakacak şekilde Ren kıyısına koyarız. Sonra mısır sarısı bir gölgelik yaparız yıldızlarla ve senin yerin yaparız burasını. Türkiye'den renkli kilimler, Avusturya'dan yumuşak kuştüyü yastıklar ve Almanya'dan sevimli pelüş oyuncaklarla yeryüzünün en güzel tavanlı yatağını yaparız. Annemin ve kız kardeşlerinin altında severek oturdukları dut ağacını orta yerine dikeriz tepeciğin. Uzun tarafına bir düzine fındık fideleri gelir. Oturma odamızı, şakacı dayımın çardağından yaparız. Biraz dar olacak ama soğuk değil, sıcak öğle güneşini Anadolu'nun toprak yollarından alıp, Köln'ün eski şehir bölgesinin üzerine asacağız. Orada nasıl parlayacağını hele gör bir de. Bir de Ren Nehri temizlenmeli ki balık ızgara yapabilelim. Bir çimdik tuz ve birkaç damla limonla çok nefis bir öğle yemeği olur. Yemek sonrası için beyaz dut var. Akşama da krepi alır, sıcak demli çay içeriz yanında... Tüm akrabaları çağırırız hafta sonları, çitirdayan ve düşler kuran teyzemi, güçlü dayımı ve güçsüz olan diğerini, nineyi, dedeyi, babayı, anneyi ve kız kardeşi. Benim Kürt arkadaşım saz çalar, Karadenizli de şarkı söyler bize: [...] Hoşuna gitmezse ters yüz edelim her şeyi: Ren'i, Dom'u, Köln'ün eski şehrini, müzeyi ve krepi dedemlerin köyüne taşır, hafta sonları tepecik Goethe'den ve Heine'den şiirler okuruz. Pembe karısıyla plak düşkününü, plastik lamine kahvaltı tahtalarıyla birinci kattaki teyzeyi ve Yumurta-Tete'yi çağırırız. Ama nerede olursa olsun, siyah gökyüzünde ayın solgun güzelliğini ve milyonlarca beyaz yıldızdan oluşan onun saray halkını görebilmem için, geceleri çok karanlık olmalı (Demirkan, 1991: 87- 88).

Bu cümlelerden anlatıcının çok kültürlü yaşamı göz ardı edemediği görülür. Kurduğu düşlerde, geçmişte yaşadıklarında, planladığı ütopyik gelecekte sürekli çok kültürlülüğü dillendirdiği dikkat çeker. Bu durum ikinci kuşağın bir yere ait olamama, aynı anda iki kültüre birden ait olma durumuna güzel bir örnektir. İkinci kuşağın iç dünyası hep iki parçalıdır: Biraz Türk, biraz Alman; bağlama eşliğinde türkünün yanında Goethe şiiri, krepin yanında demlice çay, fakat illa ikisi de bir arada olmalı.

Çocukluk yıllarında dedesiyle, amcasıyla geçirdiği vakitleri düşünür. Dayısının top oynamanın peygamberin başını tekmelemek anlamına geldiğini, karanlıkta ıslık çalmanın şeytani çağırmaı ifade ettiğini, fosforlu tespihini göstererek kötü cinlerin kendisini kaçıramayacak oluşunu, aya yönelmenin Allah'a yönelmek olduğunu dillendiğini hatırlar. Dayısının özellikle tespih için söyledikleri zihninde canlanır: “Bu bir oyuncak değil. Her taş dilekler ve ümitlerle dolu.

Yerde, çamurda bırakırsan tekrar çıkar, cehenneme düşerler. Günah” (Demirkan, 1991:90). Anneanne de namazını kılan ve “Âmin” ile namazını bitiren bir kadındır. Tüm bunlar anlatıcının annesinin dindar bir ailede büyüdüğü, bu yüzden de onlar gibi dini inançlarına bağlı, gelenekçi bir kişilik sergilediği görülür. Bu nedenlerden dolayı anne diğer türlü yaşamı günah olarak görür. Eserde İslam inancıyla bağlantılı olarak namaz ve tespih motifine sıkça yer verilmiştir; anlatıcının yaşamı bunlar doğrultusunda şekillenmiştir.

Düşünceleri arasında Almanya’ya geldiklerinden yirmi yıl sonra meslektaşlarıyla bir tiyatro salonunun deneme odasında oturup tiyatro oyunu için hazırlık yaptıkları zamanı da hatırlar. Bu durum otobiyografik özellik gösterir. Zaman geçer ve anlatıcı bebeğiyle konuşmaya devam eder. Bebeğin babasının gelmediğini, gelse bile onu içeri almadıkları için söylenmeye başlar. Bebeğine babasının “cool”²⁷ bir adam olduğundan bahseder. Anneannesinin, bebeğin babasının adını “Ali” olarak değiştirdiğini, bu ismin kolay söylenebildiğini anlatır. Bu bağlamda aslında anneannenin de Avusturyalı damadı kendi kültürüne entegre etme çabaları görülür. Nasıl ki kendisi Alman toplumuna uyum sağlamak istemiyorsa ancak uyum sağlamak zorunda kalıyorsa damadının da kendisi gibi kendi kültürüne uyum sağlamasını ister.

Kızları eğitimlerini tamamladıktan sonra vatanlarına dönmeyi düşünen anne ve baba Türkiye’ye döndüklerinde bazı önemli şeylere şahit olurlar. Anlatıcının annesi, anne evine gittiğinde oradaki yaşam koşullarının zorluğunu fark eder: *“Almanya’da çamaşır makineleri, buzdolapları, elektrik süpürgeleri, elektrikli mutfak gereçleri, tüm yatak, oturma ve yemek odası takımlarını alabilişlerdi”* (Demirkan, 1991: 99).

Anadolu’nun zor yaşam şartlarıyla, Almanya’da alıştıkları yaşam farklıdır. Ve anne her ne kadar kabul etmek istemese de oradaki hayata alışmıştır. Kendi ülkelerine geldiklerinde de yabancı olarak karşılanırlar; aslında gerçek anlamda da yabancılaşmışlardır. Kendi memleketlerine ve kendilerine yabancılaştıklarını fark ederler ve Almanya’ya geri dönerler.

Onlar zamana yenik düşmüşlerdir. Onlar da, çocuklarını korumaya çalıştıkları “onlardan” olmuşlardır. İçinde Türkçeden sesler bulabildiği için damadının “Alois” olan adını “Ali” yapan annenin ve “bizden bir şeyler kalsın” düşüncesiyle ‘Hacivat ve Karagöz’e tutunan babanın şahsında birinci kuşağın çaresizce zamana teslimiyeti ortaya konulur:

Bir düştün altmış metrekaire kaçış noktası kalmıştı geriye. Uzun bir aradan sonra anne ve baba ilk kez, neonlarla aydınlatılmış şehrin asfalt caddelerinde yürüdüler yine. Gece gündüzden daha aydınlıktı, marketlerin renkli vitrinleri imrendiriciydi.[...] Fışkıyeli havuzun önünde baba beklenmedik bir hareketle gözlerini silerek, karısına daha sıkı sarılıp: “Torunlarımıza Hacivat’la Karagöz’ün esprili hikayelerini anlatmalıyız.” dedi. Anne elindeki mendili

²⁷ Cool: Almanya’da daha çok gençlerin kullandıkları iyi, güzel, harika anlamındadır.

çekiştirerek: “Ali’ye de. Bir de Çerkez tavuğu yapayım.” Son metroya binerken, on ikiyi çalyordu kilisenin saati (Demirkan, 1991: 100-101.)

Bu arada saat 09:57 olur, anestezi uzmanı gelir ve hamile kadın saat tam 10:00’da doğum odasına alınır.

6.SONUÇ

1961’de Almanya’ya yapılan işçi göçü sonucunda orada yaşayan işçilerin yaşadıkları problemleri konu alan yeni bir edebiyat ortaya çıkmış; bu da “Göçmen Edebiyatı” olarak adlandırılmıştır. Göçmen Edebiyatı, birinci, ikinci ve üçüncü kuşak olmak üzere üç evrede ele alınmıştır. Demirkan ikinci kuşak olarak yaşadığı problemleri otobiyografik özellik taşıyan “Üç Şekerli Demli Çay” adlı eserinde dile getirmiştir.

“Üç Şekerli Demli Çay” herhangi bir Temmuz ayının bir pazar gününde saat 08.05’te hamile genç bir Türk kadınının Almanya’nın Köln şehrindeki bir hastanede yatması ve kızının doğumunu beklemesiyle başlar ve doğumuna üç dakika kala 09.57’de biter. Arada geçen 1 saat 52 dakikalık süre içerisinde kadın, çocukluğundan başlayıp kendi kızının doğumuna kadar geçen süredeki yaşam hikâyesini “geriye dönüş” ve “bilinç akışımı” teknikleriyle okuyucuya aktarmış, zaman zaman içinde bulunulan an, zaman zaman da geleceğe yönelik planlar anlatılmıştır.

Eserde daha çok anlatıcı ve kız kardeşinin Alman toplumunda yer edinebilme çabaları görülür. Zaman içerisinde yaşadıkları topluma ayak uydurma çabası içerisinde girmişler ve sonunda başarmışlardır.

Yazar zaman zaman Alman kültüründen zaman zaman da Türk kültüründen örnekler vererek her iki kültürün değerlerini karşılaştırmıştır. Bu bağlamda namaz ve tespih motifine sıkça yer verilmiştir. Vatan özlemi çay ve dut ağacıyla sembolleştirilmiştir.

Demirkan’ın bu eserinde, birinci kuşağın daha çok vatan özlemini, ikinci kuşağın kimlik problemlerini ve çok kültürlülüğün getirdiği problemleri ele aldığı görülür. Eser yalın bir dille yazılmıştır. Demirkan yaşadıkları doğrultusunda arada kalmış ve herhangi bir yere ait değildir, evrensel oluşunu da eserdeki anlatıcının “Ben evrenselim” deyişi ile ortaya koymuştur.

Bunlara ilave olarak eserde Demirkan’ın Almanya ile Türkiye arasındaki kültür farklılıklarını, yaşam biçimlerini, dini inançları, ahlak ve namus anlayışını, aile içi yaşamları ve ilişkilerini, yeme-içme kültürlerini ve kültürlerarası etkileşimi karşılaştırmalı olarak ele aldığı ve okuyucuya içtenlikle hissettirdiği görülür. ikinci neslin Alman toplumunda kabul görmek adına Almanlar gibi yaşama isteklerine yer verildiği görülür.

Kısacası, yazar Renan Demirkan *Üç Şekerli Demli Çay* adlı romanında, ısrarla “kendisine çeşitli sebeplerle uygun olmayan” onlardan biri olmamaya, onların

olanları asla kabul etmemeye, çocuklarını ve gelecek nesillerini onlara kaptırmamaya çabalayan birinci kuşak Türk göçmen işçi ailesinin, aradan geçen yılların sonunda nasıl onlara ait olanları kabullenmek ve ister istemez onlardan biri olmak mecburiyetinde kaldıklarını, ikinci kuşağın ise nasıl iki dil, iki kültür, iki kimlik arasında sıkışıp kaldıklarını apaçık gözler önüne seriyor.

KAYNAKÇA

Birincil Kaynaklar:

Demirkan, R. (1991). *Üç Şekerli Demli Çay*. (Çev. M. Kemal Okan) Real Yayıncılık, İstanbul.

İkincil Kaynaklar:

- Atik, O., Asutay, H. (2013). Dışgöç Bağlamında Kimlik Arayışının İzleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), s. 49-62.
- Boyacı, İ. (2010). Pazarkaya Örneğinde Göçmen Türk Aydınının Kimlik Problemi ve Bu Problemin Çözümü. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, No: 5 (2), s. 878-896.
- Çarıkcı, T., Asutay, H. (2015). Göçün Ellinci Yılında Almanya'da Yükselen Değer: Türk-Alman Göçme Yazını. *Humanitas*, 5, s. 17-33.
- Kırmızı, B. (2020). *Kurgusal Evrene Dönüşen Göçmen Yaşamlar (Almanya'da Metinleşen Türk Kimlikler)*. Aybil Yayınları, Konya:
- Kuruyazıcı, N. (2006). *Wahrnehmungen des Fremden*. Multilingual, İstanbul.
- Müller, P., Çiçek, J. (2007). *Arbeitstexte für den Unterricht Migrantenliteratur*. Reclams Universal, Stuttgart.
- Nakiboğlu, M. (2020). *Nakiboğlu, Hip Hop Kültürü Küçük İstanbul Kreuzberg ve 36 Boys*. Çizgi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Özbakır, İ. (2000). Almanya "Konuk İşçi Edebiyatı"nın Bir Türk Temsilcisi Renan Demirkan'ın "Üç Şekerli Demli Çay"ında Kimlik Problemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları -IX-*, s. 213-222.
- Sağlam, F. (2006). Renan Demirkan'ın Üç Şekerli Demli Çay Adlı Eserinde Yer Alan Türk ve Alman İmgelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Millî Folklor*, (72), s. 58-70.
- Saka, N. (2013). *Selim Özdoğan'ın "Die Tochter Des Schmieds" Adlı Romanında Göçü Hazırlayan Sosyokültürel Sebepler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şenocak, Z. (1985). *Flammentropfen: Gedichte*. Dağyeli, Frankfurt am Main.
- Tekinay, A. (1983). "Dazwischen", *Zwischen zwei Giganten, Prosa, Lyrik und Grafiken aus dem Gastarbeiteralltag* (Edt. Franko Biondi). Edition Con, Bremen.
- Yalçın, N. (2011). *Renan Demirkan'ın "Üç Şekerli Demli Çay" Romanında Kültürlerarasılık*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler

Entitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları (Alman Dili ve Edebiyatı) Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız, B. (2011). *Alman Ekmeği*. Everest Yayınları, İstanbul.

Yıldız, S. (2007), Kimlik ve Ulusal Kimlik Kavramlarının Toplumsal Niteliği, *Milli Folklor*, No: 74, s. 9-16.

Zaimoğlu, F. (2011). *Kanak Sprak///Koppstoff*. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln.

Zengin, D. (2000). Göçmen Edebiyatı'nda Yeni Bir Yazar Mehmet Kılınç ve "Fühle Dich Wie Zu Hause" Adlı Romanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih -Coğrafya Fakültesi Dergisi*, (40), s. 103-128.

İnternet Kaynakları:

Salim, M. (2013). "Avrupa'da Göçmen Edebiyatı " Yeni Hayat, <https://yenihayat.de/2011/09/19/almanya%e2%80%99da-gocmen-edebiyati/>, Alıntı Tarihi: 05. 04. 2021.

Renan Demirkan - Milliyet Gazetesi Arşivi, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/Renan%20Demirkan/>, Alıntı Tarihi: 04.03.2021

PARADIGMENWECHSEL IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR AM BEISPIEL DES KINDERROMANS *DIE LIEBE FAMILIE* VON KIRSTEN BOIE

Arş. Gör. Dr. Halime Yeşilyurt
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
halime18mart@hotmail.com

1. EINLEITUNG

Eine *Liberalisierung der Anschauungen* im pädagogischen, d. h. im kinder- und jugendliterarischen Bereich geht ansatzweise bis auf Ende der 50er Jahre zurück. Damit wurde die Qualität der bislang dominierenden Kinder- und Jugendliteratur infrage gestellt (Steinlein, 2008: 339)

Die Anerkennung der Kinder- und Jugendliteratur [KJL]²⁸ als Teil der Allgemeinliteratur beruht nämlich auf dem gesellschaftlichen und kulturellen Wandel in der BRD am Ende der 68er Jahre. Bis dahin waren die traditionellen erzieherischen und antizipatorischen Funktionen der pädagogischen Angemessenheit wesentlich und den Erfordernissen entsprechend, obwohl von da an ein Paradigmenwechsel zu sozialistischen Aufgaben vollgezogen wurde. Demnach wurden die Erfahrungen und Verständnisbedürfnisse der Kinder- und Jugendlichen geklärt und auch wurde es begonnen, die Kinder und Jugendlichen als *eigenständiges und mündiges Wesen* zu sehen, im Gegensatz dazu, dass sie in der Aufklärung für einen zukünftigen Erwachsenen gehalten wurden (Kümmerling-Meibauer, 2021: 71). Die von der Aufklärung her anerkannten gesellschaftlichen Erziehungsziele wie *Gehorsam, Ordnung und Reinlichkeit* überließen ihre Aufgabe dem *Selbstvertrauen, Kritik- und Durchsetzungsfähigkeit* (Schikorsky, 2012: 130). Dieses neue politische und gesellschaftliche Klima führt die Kinder und Jugendlichen zu einer *Revolt gegen die Wertewelt der Elterngeneration und der Politiker dieser Generation, die immer noch diejenigen waren, die den Nationalsozialismus miterlebt und mitgetragen hatten. Damit einher geht ein Mentalitätswandel, der sich in Politik und Erziehungsverständnis abzeichnet.* (Steinlein, 2008: 340)

Die Studentenbewegung von 1968 hat in der ganzen Welt vielfältige Veränderungen sowohl in kulturellen als auch in sozialen Bereichen nach sich gezogen. Ihre Auswirkungen sind in unterschiedlichen Ebenen des Lebens zu sehen. Diese neuen beschleunigten Veränderungen betont Wild folgendermaßen:

²⁸Zum Begriff Kinder- und Jugendliteratur siehe Öztürk (2018: 22).

Die Jugendrevolte der ›68er‹ hat die Fenster weit aufgestoßen; sie brachte frische Luft in die muffige, im Wiederaufbau nach dem Krieg erstarrte bundesrepublikanische Gesellschaft und hat damit wesentlich die Atmosphäre mit geschaffen, in der Wandel und Veränderung sich vollziehen konnten. Provokation und Enttabuisierung waren wirksame und vermutlich unerlässliche Mittel, die verkrusteten Strukturen aufzubrechen und so überhaupt erst Bewegung in Gang zu setzen. (2008: 343)

Zu Beginn der 70er Jahre richtete sich die Kinder- und Jugendliteratur nach den emanzipatorischen Funktionen wie *Erweiterung des Wissens, Identitätsfindung, Einfluss auf die Lösung von Konflikten, Einsicht in politisch-gesellschaftliche Prozesse* und der Geschlossenheit der in der Literatur bis dahin tabuisierten Themen wie *Gewalt, Tod, Sexualität, Drogen usw.* (Kümmerling-Meibauer, 2012: 72). Auf diese Weise entstand eine emanzipatorische Mädchenliteratur, in der sich die alten tradierten Rollenbilder verändert haben (ebd.: 72). Der beschleunigende Wandel der Familie etabliert sich als eins der auffälligsten Resultate der emanzipatorischen Kinder und Jugendliteratur der 70er Jahre. Deswegen ist Weinmann der Meinung, dass *die Wurzel der neuen Kinderliteratur, die ab ca. 70er entstand, war das verwandelte Verständnis von Kindheit, das in programmatischen Forderung nach der Emanzipation des Kindes und seiner gleichberechtigten Teilhabe an der Welt der Erwachsenen gipfelte* (2011: 30)

Wild (2008: 344) merkt an, dass die zunehmende Integration der Frauen in die Arbeitswelt große Veränderungen in der Familie angestiftet habe. Neben den erhöhten Scheidungs- und Wiederverheiratursraten würden zusätzlich die familiären Bindungskräfte rückgegangen. Daraus entstehe eine Familienart *Patchwork*, apropos in der *Patchwork-Familie* ist die leibliche Verwandtschaft nicht so maßgeblich für die familiäre Zugehörigkeit (ebd.: 344; Schikorsky: 2012:150). Um sich den jeweiligen Umständen anzupassen, müssen die Eltern die schwierigen sozialen Verhältnisse austragen wie die Ehescheidungen und schließlich die alleinerziehenden Mütter oder Vaterrollen. Die Eltern, die durch ihre Lebenssituationen überfordert sind, wollen nicht mehr Verantwortung haben und fliehen davon. Sie legen sogar teilweise ihre Elternrolle ab. Wegen dieser belastenden Umstände finden sie den Ausweg bei der Flucht (Daubert, 1997: 47).

Seit Anfang der 70er Jahre und über die frühen 80er hinaus hat sich eine neue Sozialform der Familie etabliert, so dass die Familie nicht mehr eine *heile Welt* symbolisiert, sondern einen Ort, wo die Familienmitglieder miteinander Konflikte haben und sie austragen müssten (Daubert, 1997: 45). Aber im Laufe der 80er und 90er kommt eine neue komische KJL zustande. Durch diese neue Literatur werden die ernstesten Themen so tragikomisch zur Sprache gebracht, dass sie bei dem jugendlichen Leser neben der *Betroffenheit* auch andere Sachverhalten wie *Gelöstheit, Gelassenheit, Erfolgszuversicht, Heiterkeit und*

Spaß veranlassen (Daubert, 2011: 93). Die 80er Jahre kennzeichnen Probleme und Ängste wie *rationale oder irrationale Ängste vor Umweltstörung, atomare Bedrohung und militärische Hochrüstung*“ und auch „*Identitätsprobleme*“ (Schikorsky, 2012: 148).

1.1. Zur Biographie von Kirsten Boie

Kirsten Boie ist eine der *renommiertesten* AutorInnen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Sie ist 1950 in Hamburg geboren und sowohl von den Erwachsenen als auch von Kindern und Jugendlichen beliebt. Auf ihren literarischen Werken macht sich der Einfluss von Astrid Lindgren besonders bemerkbar. Neben ihren kinder- und jugendliterarischen Büchern hat Kirsten Boie auch Bilder- und Drehbücher für das Fernsehen geschrieben. Ihre Bücher behandeln vor allem den Wandel des Kindheits- und Familienbildes in deutschsprachigen kinder- und Jugendliteratur (Mikota, 2013: 9). Das Buch *Die liebe Familie*²⁹ (Erstveröffentlichung 1995) dokumentiert auch diesen Wandel des Kindheits- und Familienbildes. Es konstruiert einerseits die Familienverhältnisse andererseits die Identitäts- und Pubertätsprobleme der Kinder auf komische Weise.

2. KENNZEICHNENDE MERKMALE DES FAMILIENROMANS DER 80ER UND FRÜHEREN 90ER JAHRE

Die Romanhandlung beginnt mit dem Streit der Kinder Patrick und Martin: *Mein Kaugummi ist weg!* [...] *'Gib's zu, du hast ihn wieder geklaut!* [...] *'Immer klaust du mir meine Kaugummis! Hier unter dem Tisch hat er geklebt!'*“ (Boie, 2004: 5).

Die mit den konventionellen Familiennormen widersprechende Verhaltensweise der Tochter Mona ist ebenso für den Leser auffällig. Halb nackt geht sie zu Hause hin und her und bereitet sich stundenlang für ihren Freund Elvis, ohne Scheu vor ihren Eltern zu haben. *Natürlich ist sie wieder nur in Unterhose und BH. Bevor sie sich mit Elvis trifft, ist sie immer stundenlang in Unterhose und BH. Weil sie mindestens zwanzig verschiedene Anziehsachen ausprobieren muß. Für Elvis ist das Schönste gerade schön genug.* (Boie, 2004: 6).

Die Warnung von ihrem Bruder Martin vor Monas unanständigem Kleidungsstil ist desgleichen obszön und sozusagen maßlos. *Zieh dich an, hier wird gegessen, sagt Martin und rülpst: Kein Sex beim Essen. Das ist ungesund.* (ebd.: 6). Die Wörter, die den Sex oder diesbezügliches appellieren und die bis dahin in einer Familie als Tabu angenommen werden, werden in diesem Werk offenbarentabuisiert. Eine ähnlich unverhüllte Antwort kommt von der Mutter

²⁹Mit Bezug auf die komische und absurde Verhaltensweise der Kinderfiguren im Roman könnte man das Buch nach der Entwicklungspsychologie der Jugendlichen im Hinblick auf Pubertäts- bzw. Adoleszenzphase analysieren. Aus zeitlichen Gründen ist auf dieses Thema hier ausführlich nicht einzugehen.

zu Mona, die unaufhörlich im Haus nach ihrem Body fragt: *Wo verdammt ist denn nun bitteschön mein Body?*‘ schreit Mona von der Tür. *‘Ihr wollt doch wohl nicht, daß ich mich so mit Elvis treffe, was? Fast nackt?’* (ebd.: 7) Die Antwort von der Mutter ist genau kurz und klar so wie die Frage. *„Wenn du glaubst, er freut sich darüber“* (ebd.: 7).

Immer wenn sich die Geschwister zu Hause streiten, dann beginnt ein Gesprächschaos d.h. sie sprechen simultan und niemand hört den anderen zu. Bei diesem Kindertumult verhält sich die Mutter aber ganz ruhig, anstatt ihre Kinder zu schelten. Als eine berufstätige Frau ist sie nämlich immer hübsch und attraktiv.

Mama betupft sich die Lippen mit der Serviette, als wäre sie in einem Vier-Sternen Restaurant. „Das Essen war mal wieder ausgezeichnet“, sagt sie. „Wenn mich keiner von euch lobt, lobe ich mich wenigstens selber.“ (Boie, 2004: 7)

Im Vergleich zu den traditionellen Mütterfiguren, die sich nur als Hausfrau zeigen und ihrer Familie bzw. ihren Kindern oder ihrem Mann zuliebe auf sich selbst verzichten, erscheint die Mutter als eine anspruchsvolle Frau, die sowohl berufstätig als auch schick und schön ist. Martin findet das Aussehen seiner Mutter ganz schön, wenn er an ihr Alter denkt. *Sie trägt ihr neues Kostüm und die blauen Schuhe mit den kleinen Absätzen. Für eine Frau, die vierzig wird, hat sie noch ziemlich gute Beine, findet Martin.* (Boie, 2004: 7)

Der Vater ist hingegen relativ resigniert und zeigt sich als eine kindererziehende Figur, die unterschiedliche Haushaltsarbeiten (wie Kinderpflege, Geschirrspülen und Wäschewaschen) erledigt, sich aber darüber nie beschwert.

Mama zieht sich vor dem Flurspiegel die Lippen nach und begutachtet sich im Halbprofil. „Ich geh' dann jetzt“, sagt sie. „Nächste Woche hab' ich ja wieder vormittags Dienst, Liebling. Dann brauchst du nur um die Wäsche zu kümmern“, und sie drückt Papa einen eleganten Kuss aufs Ohr. „Bedenke, daß du vier Kinder wolltest. Kinder sind der wahre Reichtum einer Familie, hast du damals immer gesagt. (ebd.: 8)

Der Vater gibt sich damit ganz zufrieden, dass er sich zu Hause um seine Kinder kümmert und ist bereit, den anderen zuliebe sich aufzuopfern. *Reichtum, von dem man anderen nicht abgibt, macht schnell unglücklich, sagt Papa resigniert und spritzt großzügig Geschirrspülmittel ins Abwaschbecken. „Manchmal würde ich ganz gerne mit den Armen teilen, glaub mir.* (ebd.: 8)

Durch die Etablierung der neuen (tragi)komischen KJL im Laufe der 80er und 90er Jahre ist die Auflösung der herkömmlichen Familienstruktur auffallend und die Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Eltern haben sich verändert. Außerdem werden die Familienrollenbilder auf komischer Weise dargestellt (Daubert, 2011: 97). Es geht in der Handlung des Romans auch um

das stundenlange Verschwindender Großtante Hildegund und die tragikomischen Suchbemühungen der Familienmitglieder nach ihr. Hildegund ist eigentlich die Tante väterlicherseits, die eigentlich bei Onkel Rudi wohnt, der für drei Wochen nach Mallorca verreisen will. Deshalb muss sich der Vater um die Großtante kümmern. Die erste deutliche Unzufriedenheit der Tante gegenüber Hildegund beobachtet man bei der Mutter. Unwillig zeigt sie sich bereit, die alte Frau zu sich zu nehmen und beschwert sie sich auch darüber bei ihrem Vater:

Du hast gesagt, es ändert sich nichts, wenn wir sie kurz zu uns nehmen. Ich kann natürlich weiterarbeiten wie bisher, hast du gesagt. Sie ist noch völlig klar im Kopf, hast du gesagt. Deine reizende Tante Hildegund und Mama öffnet die Haustür. (ebd.: 9)

Alle Kinder mögen sie eigentlich, aber die älteren sind mit pubertären Problemen oder Vergnügungssachen so beschäftigt, dass sie sich um die alte Frau eigentlich nicht so kümmern, wie es der Vater tut. Wenn die alte Tante verloren geht, äußert sich jedes Kind auf seine eigene Weise dazu. Z.B. das kleine Brüderchen findet Hildegund ganz toll. *Lieb ist die, nicht, ganz doll lieb!* und setzt fort: *Nur ihre saure Brause, die mag ich aber nicht (ebd.: 9)*. Den Grund, warum Patrick die alte Tante so liebt, erklärt er mit etwas Komischem, über das sich die Mutter ärgert. *Davon gibt sie uns doch immer was ab, sagt Patrick. [...] Von ihrem Sekt! Den muß sie doch immer trinken für ihren Kreislauf! Also mir schmeckt der gut (ebd.: 10)*. Dieses Verhalten der Großtante Hildegund findet die Mutter ganz unverantwortlich und wird über die alte Frau böse und geht zur Arbeit, anstatt sie mit den anderen Familienmitgliedern weiter zu suchen.

Herr im Himmel, murmelt Mama. Dann guckt sie Papa an. „Wie gesagt, sie ist deine Tante. Und unter den gegebenen Umständen könnte ich nicht sagen, daß sie mir allzu sehr fehlt. Vielleicht gönnt sie uns noch ein paar Tage ihrer Abwesenheit, bevor sie meine beiden Jüngsten endgültig zu Alkoholikern macht und Mama verschwindet und zieht die Tür hinter sich (ebd.: 10).

Die Kinder sind so selbstorientiert wegen ihrer Pubertätsprobleme und -veränderungen, dass sie kein ernsthaftes Interesse an das plötzliche Verschwinden der alten Frau zeigen. Alle verhalten sich, als würde es sich nicht lohnen, sich um sie zu kümmern. *Großtante Hildegund ist verschwunden! Und sie ist 87! Sie kennt sich hier nicht aus, und sie sieht nicht mehr sehr gut...* (ebd.: 13). Gegenüber der Warnung und dem Schelten des Vaters, lautet die Antwort des Brüderchens *Wenn sie sich verlaufen hat, kann sie einen Polizisten fragen (ebd.: 13)*. Monas Reaktion ist auch unangenehm wie das Desinteresse der Geschwister. *Sie hat sich heute morgen was von Mamas Rouge geklaut (ebd.: 14)*. Was Patrick angeht, macht er komische und abwertende

Bemerkungen. *Sie schließt nicht mal ab, wenn sie auf dem Klo sitzt!*' sagt Patrick. *'Einmal hab' ich sie ...* (ebd.: 14).

Ähnliche interessenlose Verhaltensweise zeigt der Polizist auch. Er meint, es sei zu früh, um die alte Frau zu suchen, weil sie eben seit morgen halb acht verloren ist. *Na, das ist ja noch nicht sehr lange. Vielleicht mach die alte Dame nur einen Spaziergang, und wir setzen den ganzen Polizeiapparat in Bewegung. Für eine Vermisstenanzeige ist es wirklich noch zu früh. Wenn die alte Dame so tatsächlich geistig noch voll da ist* (ebd.:15). Niemand scheint also um die alte Dame eigentlich besorgt zu sein. Der Vater nimmt sich einen Kaffee und lächelt die Kinder aufmunternd an (vgl. ebd.: 17). Niemand denkt daran, dass die Tante Hildegund womöglich einem Unglück zum Opfer fallen würde. *Na klar seit heute morgen!*' sagt Martin. *'Und jetzt sie gemütlich auf einer Parkbank und sonnt sich! Oder sie hockt in einem Café und trinkt Kaffee! Oder sie ...*(ebd.:17).

Durch die tragikomische Erzählweise wäre eine ausführliche psychologische Beschreibung der Kinder möglich. Während alle Familienmitglieder nach der Suche der alten Dame gehen, wartet Mona zu Hause auf den Besuch ihres Freundes Elvis. Zudem bereitet sie sich für ihn, ohne über die alte Tante ein wenig zu denken. Sie schaut sich im Spiegel und lächelt sich verführerisch zu (vgl. ebd.: 20). Brüderchens Gedanken über Elvis sind so merkwürdig, obwohl er noch zu klein ist, um über Liebesbeziehungen der älteren Menschen zu sprechen. Seinen Bemerkungen entnimmt man, dass diese Dinge zu Hause ohnehin zum Gesprächsthema gemacht werden.

Brüderchen kann nicht verstehen, warum Mona sich für den so zurechtgemacht hat. So ein toller Typ ist das bestimmt nicht, nicht wie die Detektive im Fernsehen. Lauter Pickel hat er im Gesicht, und knallrot geworden ist er auch. Nur seine Haare sitzen toll, das muß man sagen. Bestimmt sind da zwei Zentner Geld und Haarlack drin (Boie, 2004: 20).

Die Frage von Brüderchen an Elvis *Liebst du sie [Mona]?* und seine unangebrachte Bemerkung über seine Schwester *„Sie hat einen viel zu kleinen Busen“* (ebd.: 21) sind Zeichen der Enttabuisierung der etlichen Themen in der Kinder- und Jugendliteratur. Oder seine Aufforderung von Elvis beweist, dass diese einstmals für die Kinder als Tabu gehaltenen Themen nun mehr offenherzig unter den Familienmitgliedern gesprochen werden. *Aber wenn ihr küßt, sagt mir Bescheid!*“ ruft er energisch. *„Ich will das mal von Dichtem sehen! Nicht immer nur im Fernsehen!* (ebd.:21)Neben den altklugen Verhaltensweisen des Brüderchens und der Liebesbeziehungen von Mona sind auch die Pubertätsprobleme von Martin zu beobachten. Er sieht sein Spiegelbild im Fenster vom Schlachterladen.

Nicht völlig gräßlich, denkt Martin. Keine Pickel, keine schiefe Nase, keine vorstehenden Zähne. Nicht völlig gräßlich, aber für vierzehn Jahre irgendwie

nicht cool genug. Also das Kinn könnte kantiger sein. Und die Augen durchdringender. Stahlhart. Sowas Cooles und Gleichgültiges (ebd.:24).

Sein Gegenbild im Fenster verwirrt ihm die Gedanken und er versucht Auswege zu finden, um dieses vermeintlich hässliche Aussehen loszuwerden.

Vielleicht kommt das Coole einfach mit dem Alter. Aber man kann natürlich auch was für sein Aussehen tun. Für die Haare, zum Beispiel. Die sehen doch richtig babyhaft aus. Unter solchen Haaren kann ein Gesicht überhaupt nicht cool und knallhart und gleichgültig sein (ebd.: 25).

Seines Aussehens überdrüssig geht er zugleich in einen Friseur, um bei sich Veränderungen machen zu lassen. *Sorry, Großtante Hildegund*, sagt er und verlangt vom Friseur einen total anderen Haarschnitt (ebd.: 25).

Schließlich wird die alte Tante in einem türkischen Laden gefunden, wo sie sich mit den Ladenbesitzern Frau und Herr Erengül unterhält. Sie erzählt denen ihre ganze Geschichte, weil sie ihr ganz brav zuhören. *Aber das war natürlich 1932', sagt sie gerade mit ihrer durchdringenden, hohen Stimme. Da war ich aber immer noch ein junges Ding. Die Geschichte in Wuppertal ist, glaube ich, 28 passiert, ja 28. Oder warten Sie mal ... (Boie, 2004: 44).* Frau Erengül hört ihr geduldig und zu und meint verständnisvoll dazu *Sehr interessant alles, das ganze Leben von der Tante', sagt sie freundlich. 'Wir sind schon bis 1928 gekommen. Uns fehlen nur noch 65 Jahre (ebd.: 44).*

Dem Vorwurf der alten Frau entnimmt man, dass sie sich verlassen und einsam fühlt. Sie findet zu Hause keinen Ansprechpartner unter den Familienmitgliedern, die sich ihr gegenüber gleichgültig benehmen.

Warum behandelst du mich eigentlich wie eine sabbernde Greisin?" sagt sie aufgebracht. „Diese Dame hier hatte großes Interesse an meiner Lebensgeschichte. Von euch will das ja niemand hören! Aber für jemanden aus der Türkei muß das natürlich alles sehr ungewöhnlich klingen (ebd.: 46).

Gegenüber dem affektierten Benehmen und nicht ernsthaftem Besorgnis der Mutter wird die alte Frau eigentlich traurig aber sagt nichts Böses. *Oh, Großtante Hildegund' sagt Mama. Du bist wieder zurück? Haben Sie dich gefunden? (ebd.: 47)* Durch die Interessenlosigkeit der Familie kommt eine deutliche Kritik über den Wandel der Familienverhältnisse der Zeit zur Sprache, demzufolge den alten Menschen keinen humanen Platz mehr in der Familie zugewiesen wird, wie sie sich etwa wünschten. Aus diesem Grund fühlen sie sich vernachlässigt und einsam im familiären Bereich. *Ich hätte auch sehr gut allein wieder zurückgefunden, vielen Dank', sagt Großtante Hildegund würdevoll. Unter den Augen, auf ihren vierfachen Tränensäcken, schimmern kleine blauschwarze Punkte, wo die Wimperntusche verschmiert ist (ebd.: 47).*

3. FAZIT

Es wird in diesem Werk ein modernes Familienleben entworfen, wo die Verhältnisse zwischen Familienmitgliedern einerseits kameradschaftlich andererseits chaotisch sind. Die Eltern verhalten sich ihren Kindern gegenüber nicht so strikt, es scheint also keine feste Regelungen zu Hause zu geben. Es scheint ein egalitäres Verhältnis der Familienmitglieder im Vordergrund zu stehen. Die berufstätige Mutter ist Vertreterin einer modernen Frau, die sowohl arbeitet als auch sich um ihre Kinder kümmert. Sie achtet darauf, sich immer schön und modern anzuziehen und überlässt die Versorgung der Kinder dem Vater, der vorübergehend von seiner Arbeit befreit ist und nur für die Kinder und die alte Tante sorgt. Beschrieben wird aber weder die Mutter noch der Vater, obwohl sie von den belastenden familiären Verantwortungen überfordert sind. Trotz vieler Verantwortung für das Glück der ganzen Familie auf den Schultern, scheint alles in Ordnung zu Hause zu sein. Die komisch erzählte Suche nach einer verlorenen alten Frau veranschaulicht die entsprechende Gleichgültigkeit der familiären Verhältnisse der 80er und früheren 90er Jahre, was das Tragikomische an der KJL ausmacht.

Kirsten Boie gelingt es, die humoristischen Elemente in die ernsthaften Themen einzubauen. Beispielweise erzählt sie zum einen über die trostlose Einsamkeit der alten Menschen, zum anderen behandelt sie halb lustige und halb besorgniserregende Pubertätsprobleme der Kinder. Trotz den Geschwisterstreiten in der Familie und der Vernachlässigung einer alten Frau wird ein positives Familienporträt geliefert, in dem die ganze Familie letztendlich zufrieden an einem und demselben Esstisch sitzt.

Die Eltern werden als diejenigen dargestellt, die niemals für ihre Kinder präventive Maßnahmen treffen oder sie kommandieren, sondern sie zeigen ihren Kindern allzu viel Toleranz, Geduld und Verständnis. Die Kinder dürfen bei ihren Eltern frei auch über die sexuellen Themen reden, die vorher in der familiären Umgebung, wenn nicht verboten, gewiss für unangenehm gehalten würden.

LITERATUR

Boie, K. (2004). *Die liebe Familie* (Faktor Fünf). 1. Auflage. Kaleidoscope Publisher Ltd.

Daubert, H. (1997). Von „jugendlichen“ Eltern und „erwachsenen“ Jugendlichen. Familienstrukturen und Geschlechterrollen in Schülerromanen der 80er und 90er Jahre. In: Hans- Heino Ewers (Hrsg.). *Jugendkultur im Adoleszenzroman Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 43-61.

- Daubert, H. (2011). Moderne Kinderromane. In: Günther Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart Ein Handbuch. Grundlagen Gattungen Medien Lesesozialisation und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.87-106.
- Kümmerling- Meibauer, B. (2012). *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Mikota, J. (2013). Kirsten Boie- Ein Streifzug durch ihre literarische Welt. In: Jana Mikota und Viola Oehme (Hg.). *Kirsten Boie „Lesekompetenz ist eine gesellschaftliche Aufgabe“*. Schrift- Kultur. Forschungsstelle sprachliche und literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter Germanistisches Seminar, Philosophische Fakultät Universität Siegen.
- Öztürk, A. O. (2018). Zum pädagogischen Wert der Kinderliteratur am Beispiel von Else Günthers Roman Sonjaslustige Türkenreise. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi- Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (39)1, 19-33.<http://dx.doi.org/10.26650/alde.2018.1.39.0002>.
- Schikorsky, I. (2012). *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Köln: Books on Demand GmbH.
- Steinlein, R. (2008). Neubeginn, Restauration, antiautoritäre Wende. Reiner, W. (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler. S.312-342.
- Weinmann, A. (2011). Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: Günther Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart Ein Handbuch. Grundlagen Gattungen Medien Lesesozialisation und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.13-57.
- Wild, R. (2008). Von den 70er Jahren bis zur Gegenwart. Vorbemerkung. In: Reiner Wild (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler. S. 343-346

ALOIS HOTSCHNIG'İN *BELKİ BU DEFA, BELKİ ŞİMDİ* ADLI UZUN ÖYKÜSÜNDE YABANCILAŞMA KAVRAMI

Dr. Öğr. Üyesi Şenay Kırgız
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
senay_kirgiz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Avusturyalı yazar Alois Hotschnig, 1959 yılında Avusturya'nın Kärnten (Karintiya) eyaletinde dünyaya gelir ve Innsbruck'ta serbest yazar olarak yaşamını sürdürmektedir. 1989 yılında yayımlanan *Aus* adlı öyküsü, Hotschnig'e Kärnten eyaleti mansiyon ödülünü kazandırır. 1990 yılında ikinci öyküsü *Eine Art Glück* yayımlanır. Eser, 1992 yılında Klagenfurt'ta verilen Ingeborg Bachmann Wettbewerb (Ingeborg Bachmann Ödülü) ile ödüllendirilir ve aynı yıl Kranichstein Edebiyat Ödülü New York bursu kazanır. Benzer şekilde 1992 yılında yayımlanan *Leonardos Hände* adlı romanı ile Anna Seghers ödülüne layık görülür. 1994 yılında tiyatro eseri *Absolution* yayımlanır ve 1995'te Viyana'daki Schauspielhaus tiyatrosunda ilk gösterimi yapılır. 2000 yılında *Aus* adlı tiyatro oyunu Viyana Schauspielhaus tiyatrosunda ilk kez sahnelenir. İkinci romanı *Ludwigs Zimmer* 2000 yılında yayımlanır. 2002 yılında Italo Svevo ödülü kazanır (Decloedt, 2004: 329). 2006 yılında *Die Kinder beruhigte das nicht (Belki Bu Defa, Belki Şimdi)* ve 2009 yılında *Sitzen läuft es sich besser davon* adlı öykü kitapları yayımlanır.

Alois Hotschnig'in doğum yeri olan Kärnten'in konumu, onun bir yazar olarak şekillenmesinde önemli ölçüde etkilidir. 2011 yılında kaleme aldığı *Einübung ins Fallen* (2011: 65) adlı yazısında bu durumu şu şekilde dillendirmektedir:

Büyüdüğüm Karintiya'nın köyünde, eğer bir durum varsa gelecek ile ilgili konuşulurdu, diğer her şey sessizlik içerisindeydi, şarkı söylenirdi ve sessizlik olurdu ya da Karintiya valisinin cenazesinde tekrar yaşanabileceği gibi sessiz şarkı söylenirdi. Sessizlik içinde kalırdı ve şarkı söylenirdi ve bunu yalnız yapardınız ve grup halinde, bir koroda, geçmiş ve unutmaya ya da anı olarak adlandıracağınız, duruma göre, hangi kelimelerle ifade edilmek istenirse, bölgeye sınırı olan ülkenin sınır korolarında. Şimdiki zaman her nasılsa bir konuşma içerisinde yer almıyordu. Hayaller ve umutlar herhangi bir zaman sonrası için vardı [...].

Gelecek ile ilgili sadece gerektiğinde konuşan, şimdinin sohbet konusu olmadığı ve iletişimin geçmişi konuşmak üzerine gerçekleştiği bir ortamda büyüyen yazar, Karintiya'daki birbirinden kopuk ve yalnız insan manzaralarına eserlerinde yer verir. Zaman, yalnızlık ve anılar gibi motifler, onun eserlerinde sıklıkla yer alır. Öyle ki “Alois Hotschnig'in bir oyun yazarı olarak ilk kez okurun huzuruna çıktığı zamanlarda, eserlerindeki karakterler her zaman vücut olarak olduğu gibi ruhen de yaralı insanlardan oluşmaktaydı” (Daviau, Arlt: 1996: 147). Bu durum Hotschnig'in sonraki eserlerinde de devam eder. Anıların

oluşturduğu geçmişe dayalı bir düzlemde yaşayan ve şimdiki tam olarak kabullenemeyen karakterlerden oluşan bir anlatı düzlemi içerisinde Hotschnig'in "özellikle *Absolution* (1994), *Ludwigs Zimmer* (2000) ve *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* adlı eserlerinde, anıların merkez aracı olarak fotoğrafçılık kullanılır" (Fliedl, Rauchenbacher und Wolf, 2011: 358). Alıntı, yazarın karakterlerini, eserlerin geçtiği mekânları ve anılarla kuşatılmış insan manzaralarını bir fotoğrafçı edasıyla kurguladığını ifade etmektedir. Alois Hotschnig'in eserlerini okuyan okur, karakterler ile beraber sanki oradaymış gibi hisseder. Bu durum yazarın mekânları iyi resmetmesinden kaynaklanır. Hotschnig'in eserlerinde mekân kullanımı, gerçek yaşam düzleminde farklı değildir. Anna Rottensteiner, *Für Kunst an Alois Hotschnig* adlı çalışmasında, Hotschnig'in eserlerindeki mekânlarda metafor olmadığından bahseder. Mekân tamamen soyuttur ve Rottensteiner'e göre yazarın eserlerinde dışarı mekânlar ya da bir odaya sıkışıp kalma hissi anlatılır. Etrafı çitle, demirle ya da korkulukla çevrilmiş mekânlarda, yaşam korkulukların ardında ya da önünde olarak kurgulanır (Rottensteiner, 2008: 14). Bu durum okurda bir yerde sıkışıp kalmışlık hissi uyandırır. Karakter ile birlikte o mekânı terk etmek ister, fakat bunu başaramaz. Okurun yapması gereken şey, karakterin mekânı terk etmesini beklemektir.

Hotschnig eserlerinde konu olarak ise tüm gerçekliği ile kırılan, yaralanan, umutsuzluğa kapılan, düşen, ayağa kalkan ve dahası giderek yalnızlaşan karakterlerin yaşamları yer alır. Yazar, "1980'lerin sonlarından beri roman ve hikâyelerinde geniş ve karmaşık bir konu olan "suç" temasını işlemektedir" (Gösweiner, 2014: 39).

Bu çalışmanın amacı, edebiyatta yabancılaşma kavramı üzerinden Hotschnig'in *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* adlı uzun öyküsüne yakın okuma yapılarak çözümleme yapmaktır. Diğer bir ifade ile yabancılaşma kavramı ekseninde öyküleri ele almak ve öykü karakterlerinin kendilerine yabancılaşması sonucunda ortaya çıkan durumları incelemektir. Çalışmanın şekillenmesinde "bireyin kendi iç dünyasında kendine yabancılaşması neticesinde çevresindekilere ve nihayetinde topluma yabancılaşıp yabancılaşmadığı ve bu durumun bireyin yaşamını ne yönde etkilediği" sorusu önem arz etmektedir. Öyle ki çalışmanın odak noktasını da uzun öyküdeki anlatılardan yola çıkarak, öykü karakterlerinin yabancılaşma kavramına hangi mesafede durduklarını ortaya çıkarmak oluşturur. Nitekim çalışmada uzun öykü içerisinde başvuru alanlarının seçimi ve uzun öykünün hangi yönde incelenmesi gerektiği bu doğrultuda yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada yabancılaşma kavramı, sosyolojik yaklaşım perspektifinde metin odaklı yöntemle irdelenecektir.

2. YABANCILAŞMA KAVRAMI

Yabancılaşma kavramı felsefeden edebiyata, birçok farklı disiplinde konu edilen ve "çok boyutlu olarak literatürde yer alan" (Darancık, 2020: 439)

kavramlardan biridir. İnsanı temel alan diğer kavramlarda olduğu gibi Yabancılaşma kavramı da, sosyal alanlarda uzun yıllardır üzerinde tartışılan bir sorunsaldır. Yabancılaşma, bireyin toplumdan, çevresinden ve hatta kendisinden uzaklaşması, giderek kendi dâhil herkese ve her şeye yabancı olması anlamına gelir. Bu durumun kitleselleşmesi neticesinde “heterojen yapıdaki” (Sayın, 2000: 31) günümüz toplumunda, geleceğe dair beklentisi olmayan birey yığınlarından oluşan bir katman meydana gelir. Toplumda bireyciliğin artması yabancılaşmayı ortaya çıkarır (Nakiboğlu, 2020: 431). Hayattan bir beklentisi olmayan, yaşama dair her şeye karşı ilgisini yitiren, diğer bireyler ile iletişim ve ilişki kurmaktan kaçınan, aile birliğine inancını yitiren ve dahası ötekileşen bireyler, içinde bulunduğumuz çağın en büyük problemlerinden biri haline gelmiştir.

Yabancılaşma kavramı bireyin varoluşsal anlamdaki bütünlüğüne, bir anlamda yaşamdan beklentilerine, değerlere, diğer bireyler ile olan ilişkilerine uzaklaşması anlamına gelmektedir. Benzer bir ifade ile “yabancılaşma kavramı genel olarak özgün anlamı içinde, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişmedir” (Cevizci, 2010: 1617).

Yabancılaşma kavramının orijini, Latince bir ifade olan alienatio’dur. “Bu isim, anlamını alienare (bir şeyi başkasının kılmak, almak, çıkarmak) fiilinden almıştır. Alienare başkasına ait olmak ve başkası ile ilgili olmak anlamında alienus’tan türemiştir. Nihayet alienus ise sıfat olarak ‘başka’, isim durumunda ise ‘başkası’ anlamına gelen alius’tan türemiştir” (Ertoyl, 2007: 18). Yabancılaşma kavramının kökeni antik döneme kadar uzanan uzun bir süreçte varlık göstermektedir. Birey, kendi var oluşunu sorgulamaya başladığından itibaren yabancılaşmaya yakın bir mesafede durur. Özellikle günümüz çağında bireylerin karşılaştığı en önemli sorunlardan birisi haline gelmiştir. Özcan Sezer “Bireysel Toplumsal ve Siyasal Boyutlarıyla Yabancılaşma” adlı çalışmasında, yabancılaşma kavramının özellikle yenedünya düzeninin bir kez daha alt üst edildiği çağımızda, artık gündelik dile yerleşen bir kavram olduğundan bahseder. Sezer kavramın, toplumun yabancılaşması, kültürün yabancılaşması, kuşaklar arası yabancılaşma, dinin yabancılaşması, siyasetin yabancılaşması, insanın kendine yabancılaşması ve daha birçok şekilde ifade edildiğinin altını çizer ve tüm bu yabancılaşma şekillerinin özellikle sanayi toplumuna geçişle birlikte ortaya çıktığından, 21. yüzyılda küreselleşme olgusuyla birlikte ise kendinden daha çok bahsedilmeye başlandığından dem vurur (Sezer, 2001: 468).

Felsefe alanında yabancılaşma kavramı, birçok kuramcı tarafından Hegel ile özdeşleştirilir. Yabancılaşma bir kavram olarak Hegel ile birlikte ortaya çıksa da kaynağı daha eskilere Neoplatonizmin kurucusu olan Plotinos’a kadar uzanmaktadır. Plotinos, “ilk kez ‘kendine yabancılaşma’ kavramını” (Tuğcu, 2002: 57) felsefi bir düşünce sisteminin içerisine yerleştirir. Plotinos’un

öğretilerinde varlık, bir hiyerarşi içerisinde ele alınmaktadır. “Plotinos’ta bu varlık hiyerarşisi üç aşama olarak birlikten çokluğa doğru gider ve hiyerarşinin en tepesinde mutlak birlik olarak Tanrı vardır; ilk aşamada Nous, ikinci aşamada ruh ve son aşamada ise madde vardır. Yani Bir’den Nous (akılsal olan) türemiş, akılsal olandan ruh, ruhtan ise madde türemiştir. Nihai olarak Bir’den maddeye doğru bir düşme olmuştur ki yabancılaşma dediğimiz kavram tamda bu noktada cereyan etmektedir. Şöyle ki birden çokluğa giden süreç yabancılaşmadır” (Aydoğan, 2015: 274). Plotinos, yabancılaşma kavramını dinsel bir bakış açısı ile değerlendirmiştir.

Alman İdealizminin temsilcilerinden olan Hegel ise yabancılaşma kavramını, Akıl, Tin ya da Geist kavramları ile birlikte ele alır. Hegel’e göre, Mutlak ya da Geist olarak adlandırdığı şey, evrenden aşkın bir varlık yerine bütün bir evrendir. Geist, bir anlamda kendini gerçekleştirme, tanıma ve bilme süreçlerini içeren diyalektik bir süreçtir. Geist’in kendini gerçekleştirme süreci üç aşamada gerçekleşir (Aydoğan, 2015: 275). Nejat Bozkurt, *Hegel: Fikir Mimarları 1* adlı çalışmasında Geist’in kendini gerçekleştirme sürecinin birinci aşamasının, Tin ya da İde’nin kendi içerisinde olduğundan ve kendi kendisiyle sınırlanmış, kendi kendine bir varlığa karşılık geldiğinden bahseder. Bu aşamada Geist için bir olanaklar alanı vardır ve özünde saklı gücü henüz gerçekleştirme eylemine geçmemiştir (Bozkurt, 2009: 52). Kendini gerçekleştirmenin ikinci aşamasında ise, Geist ilk gerçekleşmesini doğada bulmaktadır. Her ne kadar Geist, kendini gerçekleştirmenin ilk adımını atsa da kendi özünden kopar ve başkasına dönüşür. Bir anlamda kendine yabancılaşır. Geist’in kendine yabancılaşmasından kurtulması için yeniden kendine dönmesi gerekir. Bu durum üçüncü aşamada gerçekleşir. Geist bu aşamada, tinsel dünyada özgürlüğe ve gerçek varoluşa kavuşur, kendine dönmesiyle kendi bilincine varır (Aydoğan, 2015: 275). Genel bir açıklama yapmak gerekirse, Hegel’in yabancılaşma diyalektiğinde ilk aşamada henüz bir gerçekleşmeden bahsedilemez. İkinci aşama ise bireyin kendine yabancılaşmasına karşılık gelir. Üçüncü ve son aşamada birey, kendine karşı olan yabancılaşmasından sıyrılıp, kendi bilincine varır.

Alman materyalizminin ilk düşünürlerinden olan Ludwig Feuerbach ise kendine yabancılaşmanın özünü dinde arar. “Feuerbach Tanrı’yı insandan bağımsız olarak ele almaz. Tanrı düşüncesi, insanın kendisini nesneleştirmesi neticesinde ortaya çıkar ve böylece insan kendisini yabancılaştırmış olur. Bu süreçte insan kendisini nesneleştirerek Tanrı’ya ulaşır fakat kendi özüne yabancılaşır. İnsan kendi niteliklerini Tanrı’ya aktarırken kendini olumsuzlar ve fakirleştirir” (Osmanoğlu, 2016: 74).

Hegel ve Feuerbach’ın yabancılaşma kavramı üzerine yaptığı açıklamaları farklı bir boyuta taşıyan Alman filozof Karl Marx, kavramı daha çok toplumsal ve iktisadi boyutu ile irdeler. Marx, işçi sınıfının dolayısıyla emeğin yabancılaşmasından bahseder. Marx’a göre; emek sadece metayı değil aynı

zamanda bir meta olarak işçiyi de üretir. Emeğin ürünü olan nesne, emeğin karşısına kendisini üretenden bağımsız bir güç olarak, yabancı bir şey haline gelir. Emeğin ürünü olan nesne, maddeleşmiş bir emeğe dönüşür. Bu durum Marx'a göre emeğin nesneleştirilmesidir. Emeğin bu hale dönüşmesi, işçiler açısından gerçekliğin yok olması şeklinde görünür. Nesneleşme, nesnenin yok oluşu ve nesneye kölelik gibi unsurlar, mülk sahibi ise yabancılaşma, başkalaşma olarak ortaya çıkar. Bu bir anlamda işçinin kendi ürettiği üründen dışlanmasıdır. Yani işçinin nesneye aktardığı hayat, yabancı ve düşman bir şey olarak kendi karşısına çıkmaktadır (Marx, 2000: 75-76).

Yabancılaşma konusuna açıklık getiren varoluşçular ise yabancılaşmayı anlamsızlık ve umutsuzluk duygularının hâkim olduğu dünyada yaşamak zorunda kalan insanın özüne ve dış dünyaya anlam verememesi şeklinde ifade etmektedirler. İnsanın yabancılaşmasının asıl sebebi var olan potansiyelin kullanılmayışıdır (Kırman ve Atak, 2020: 285).

Mahmut Tezcan, “Gençlik ve Yabancılaşma” (1985: 121-122) adlı çalışmasında yabancılaşma kavramının felsefeden farklı olarak sosyal-psikolojik yönüne ağırlık verir ve bunu günümüz Amerikan sosyologlarından Melvin Seemann’ın yabancılaşma konusundaki araştırmaları ile destekler. Tezcan, Seemann’ın yabancılaşma kavramının farklı boyutlarını ve içeriğini aşağıdaki maddeler doğrultusunda açıklar:

- 1. Anlamsızlık: İçinde yaşanan toplumu etkilemede yetersizlik ya da yetersizlik duygusu taşımak. Bireyin ulaşmak istediği amaçlara ulaşamamasının doğurduğu duygularla ilişkilidir.*
- 2. Güçsüzlük: Bireyin kendi etkinliğine bir anlam verememesidir. Bir tür yönetme ve inanç yolları eksikliği duygusudur. Bireyin neye inanacağına karar verememesi durumundan kaynaklanan duygudur.*
- 3. Kuralsızlık: Belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklentisidir.*
- 4. Soyutlanma: Üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş normlarına ve amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılma ya da bunlara yabancılaşma.*
- 5. Öz yabancılaşma: Kendi kendine yabancılaşmadır. Bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayıcı etkinlikler bulmakta yetersiz kalmasıdır.*

Yabancılaşma kavramının ilk araştırma çalışmaları felsefe alanında iken, giderek kavram, sosyoloji alanında da irdelenmeye başlanır. Fransız sosyolog Émile Durkheim yabancılaşma kavramını, “toplumsal değişimin özellikle geçiş dönemlerinde eski döneme ait norm ve değerler tam olarak ortadan kalkmamış ve yeni değerler tam olarak yerleşmemiş ve içselleştirilmemişse” ortaya çıkan (Taş, 2020: 445) anomi kavramı ile birlikte ele alır. Durkheim’ın yabancılaşma kavramı, daha çok toplum ve birey arasındaki düzey ile ilişkilidir. Birey, toplumun kültürel normlarına alışmakta zorlanır, bu değer ve normlardan yoksunlaşır. Sonuç olarak birey değer ve normları davranış haline getiremez,

böylece anomi ortaya çıkar. Yabancılaşma, toplumsal değerlerin bireyde davranış haline gelmemesinden kaynaklanır.

Geniş bir yelpazede araştırma alanı olan yabancılaşma kavramı günümüzde büyük bir insanlık problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancılaşan ve aidiyet duygusunu yitiren birçok bireye rastlamak mümkündür. Tüm bu yönleri ile “yabancılaşma olgusu modern hayat içerisinde insanı; sosyolojik, psikolojik, ekonomik, metafizik gibi pek çok boyutu ile incelemeyi gerektiren bir kavramdır. Yabancılaşma, insanın kendisini belirleyen değerlerden uzaklaşmasının adıdır. İnsanı kuşatan kültürel, toplumsal değerlerin yitirilmesinin, kaybolmasının, psikolojik bir kopuşun ortaya çıkmasıdır” (Durak ve İrğat, 2016: 82).

3.YABANCILAŞMA KAVRAMI EKSENİNDE *BELKİ BU DEFA, BELKİ ŞİMDİ* ADLI UZUN ÖYKÜ

Felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal alanlarda yerini bulan yabancılaşma kavramı, edebiyatta da işlenen konulardan biri olmuştur. Bülent Kırmızı “Hasan Kayıhan’ın “Gurbet Ölümleri” Adlı Romanında Yabancılaşma” başlıklı çalışmasında, Alman edebiyatında Goethe’den Kafka’ya, Brecht’ten Böll’e kadar birçok yazarın yabancılaşma kavramını eserlerinde işlediklerinden bahseder. Kırmızı’ya göre, birçok roman karakterinin kendine doğru, psikolojik olarak, mekânsal anlamda ve toplumsal ya da kültürel olarak yabancılaşarak yalnızlaştığı görülebilen bir durumdur. Kırmızı, insanların yaşamları boyunca tutunup güvenilecekleri bir şeyler aradıkları sırada aniden tutunma noktaları olmadığını fark ettiklerinde düştükleri boşluktan kaynaklandığından dem vurur. Bireyin kendi ben’ine doğru düşüşünde, zaman ve mekân ya bireyin toparlanması ya da tam zıddının yaşanmasında etkili olmaktadır (Kırmızı, 2019: 259-260).

Günümüzün en büyük problemlerinden bir olan yabancılaşma, yazarları da etkisi altına almıştır. “Metalaşmış modern dünyada gerçeklik algısının değişmesine koşut olarak, kurmaca evrende de zaman algısı parçalanmış, gerçek(lik) belirsizleşmiş, Aydınlanma’nın yarattığı olan birey(sellik) kurgusallaşmış, ben(lik) ideali yok olmuş, nesne özneyi biçimlendiren konuma geçmiştir” (Kızıler Emer, 2018: 167). Bu hali ile yabancılaşma kavramının etkileri salt olarak gerçek yaşam düzleminde değil aynı zamanda kurmaca evrende de yerini almıştır. Kadir Albayrak, “Richard Wagner’in “Miss Bukarest” Romanında Mekânsal, Tarihsel Ve Kültürel Etkilerin Yabancılaşma Üzerindeki Rolü” adlı çalışmasında, özellikle farklı köklere sahip olan yazarların yarattıkları kurmaca dünyada yer alan figürlerin deneyimleri üzerinden kendi geçmişlerinde yer alan ikilemleri ve yabancılaşma sorununu irdediklerinden dem vurur (Albayrak, 2018: 322).

Kurguladıkları karakterleri yabancılaşma problemi ile kuşatan yazarlar, bir anlamda yabancılaşma problemine özellikle dikkat çekmektedirler. “Felsefi

serüveninden önce akıl hastalıklarını tanımlamada kullanılan yabancılaşma kavramı felsefi serüveniyle birlikte günümüz disiplinlerinde inceleme konusu yapılan önemli bir kavram haline gelmiştir. Bu disiplinler içerisinde edebiyat da konunun geniş kitleler açısından tanınması ve sorun olarak incelenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Eserlerinde yabancılaşma temasını yansıtan yazarlar sorunun çözümüne yönelik çalışmalara da ışık tutmuşlardır. Yabancılaşmanın modern toplum içindeki yapısı, birey üzerindeki baskıcı etkisi ve birey ile toplum hayatında yol açtığı sorunların göz önüne serilmesinde kuşkusuz bu yazarların etkisi büyük olmuştur” (Çiçek, 2015: 143). Bu tür toplumsal konuları içeren eserleri incelemek, “eleştiricinin yaratıcı ve tüketici arasında bir köprü görevi üstlenmek ve her iki kesim arasında sağlıklı bağların oluşmasını sağlamaktır” (Özbek, 2013: 5).

Bu yazarlardan bir tanesi olan Alois Hotschnig, 2006 yılında orijinal adı *Die Kinder beruhigte das nicht* olarak yayımlanan ve Türkçe’ye *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* olarak çevrilen uzun öyküsünde, yabancılaşma kavramına yakın mesafede durur. Dokuz kısa öyküden oluşan eserde yer alan tüm karakterler, bu problem ile baş etme mücadelesi içerisinde. Uzun öyküde, çevresine, ailesine, topluma hatta kendisine yabancılaşan karakterlerin yaşamı resmedilmektedir. Her karakter kendi içerisinde yalnızdır ve çevresi ile olan ilişkileri kopuktur. *Belki Bu Defa, Belki Şimdi*, Georgia Panteli’nin de dillendirdiği gibi “karanlık, unutulmuş bir lunaparkın içerisindeki aynalar evini ziyaret etmeye benzer, sadece tahrif edilmiş kendi yansımanızı görürsünüz, fakat o hala sizsiniz” (Panteli, 2001: 1). İfadeden anlaşıldığı üzere yazar, karakterlerini tıpkı aynalarla dolu bir odada suretleri deforme olmuş bireyler olarak kurgular. Aslında hala kendileri olsalar da kendi asıllarından uzaklaşmışlardır. Kendilerinin dahi tanıyamadığı başka birine bir yabancıya dönüşmüşlerdir ve gitgide kendilerinden uzaklaşmışlardır. “*Belki Bu Defa, Belki Şimdi* adlı eserin öykülerinin kahramanları sosyal izolasyon ve ilişki yoksunluğu sebebiyle yalnızla kaşı karşıya gelir. Bu nedenle yakınlık ve aynı zamanda mesafe, yabancılık ve samimiyet gibi karşılıklı etkileşimlerden uzaktırlar” (Niederl, 2013: 77). Hotschnig, karakterlerini karanlık bir atmosfer içerisinde kurgular. Uzun öykü boyunca umut dolu, geleceğe dair bir söylem bulunmaz. Yazar, kendi ile özdeşleşmiş metafor kullanmama ilkesini anlatı boyunca devam ettirir. Kısa öykülerden bazılarında, gerçek üstü motifler yer alır. Öykülerin karakterleri her ne kadar yalnızlık ve yabancılaşma sancısı çekse de bu hisleri aşmak için çaba harcamazlar, aksine bu durumu kanıksamışlardır. Karakterler bu halleri ile Çek kökenli Alman yazar Franz Kafka’nın karakterlerine benzemektedirler. Edebiyat eleştirmeni Meike Fessmann’ın *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* hakkında yazdığı köşe yazısında uzun öykü ile ilgili “anlatıda yer alan öyküler, Kafka’nın klasik tarzda kurgulanmış öykülerinin modern alt tonu” (Fessmann, 2006: 46) şeklinde açıklama yapar. *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* adlı uzun öyküde sabit bir anlatıcı türü yoktur. Dokuz kısa öykünün bazılarında ben-anlatıcı bazılarında ise o-anlatıcı kullanılmıştır. Tüm kısa

hikâyelerde ortak olan nokta, karakterlerin dış görünüşleri ve kimlikleri hakkında ayrıntılı bir bilgi verilmemesidir. Bu durum yazar Hotschnig'in, okurun okuma eylemi sırasında kendi hayatına dair bir şeyler ile özdeşlik kurmasını sağlama isteğinden kaynaklanmaktadır. Nitekim kendisinin de belirttiği üzere Alois Hotschnig'in yazarlık karakteri, çocukluğunu geçirdiği Karintiya köyünde yaşadıklarının bir iz düşümüdür.

3.1. Kendine Yabancılaşma

Uzun öykünün *Aynı Sessizlik Aynı Bağırışma* başlığını taşıyan ilk kısa öyküsü, deniz kenarında bulunan bir yazlık sitede oturan ve komşularını izlemeyi takıntı haline getiren bir karaktere odaklanır. Aynı zamanda kısa öykünün ben-anlatıcısı olan karakter, elinde dürbünüyle tüm gün komşularını ve onların davranışlarını takip eder. Cinsiyeti, adı ya da dış görünüşü belirtilmeyen karakter bu hali ile anonim bir özellik taşımaktadır. Tüm gün süren bu takibin ben-anlatıcı açısından en heyecanlı kısmı, komşu çiftin şezlonglarında güneşlendikleri anlardır: “Erkeğin az önce işaret ettiği yöne kadının bir kez olsun dönüp baktığıysa hiç görülmemişti. Şezlonglarında yan yana yatıyorlardı kolları bedenlerine bitişik, hiç kıpırdamıyorlardı, sivrisinekleri kovmak yok, kaşınmak yok; bacaklar çekilmiş ya da uzanmış, ama her halükarda saatlerce, her gün, her gece hep aynı” (Hotschnig, 2017: 10). İfadeden anlaşılacağı üzere, ben-anlatıcının komşularının güneşlenme davranışlarını gözetlemesi tüm gün sürmektedir. Ben-anlatıcı bir anlamda kendini komşularının yaşamına dâhil etmeye çalışmaktadır. Komşusu hakkında sarf ettiği “bir selam bile vermediği için bir kez olsun utanıp sıkıldığı görülmüyordu” (Hotschnig, 2017: 11) şeklindeki sözler, onun selam verilmeye ve dahası birileri tarafından görülmeye ne denli ihtiyacı olduğunun göstergesidir. Ben-anlatıcı, komşularının şezlong seansları boyunca uyandırdıkları mutluluk hissi karşısındaki düşüncelerini, “böyle inatçı bir huzurun her zaman gözümün önünde olması, kınamadığım halde günden güne daha zor gelmeye başladı bana” (Hotschnig, 2017: 9) şeklinde ifade eder. Bu hali ile ben-anlatıcı, birazcık bir huzura bile razı olmaya hazır günümüz yalnızlarından yalnızca biridir. Komşularına karşı takındığı saplantılı tutum, onu yalnızca yalnız bir birey haline getirmeyi aynı zamanda “onlara daha yakınlaşabilmek için, henüz benden ümidini kesmemiş birkaç arkadaşımın da uzaklaştım, artık topluma karışmıyordum ama kaçınıyordum da, bir arkadaşım ziyaretime geldiğinde, bir süre sonra sohbetin konusunu bu iki komşuya getirmemek ya da başka yöne doğru ilerleyen konuşmayı takip etmek her defasında bir eziyet oluyordu benim için” (Hotschnig, 2017: 14) ifadesinden de anlaşılacağı üzere onu, toplumdan hatta arkadaşlarından uzaklaşan bir yabancıya dönüştürür. Komşuları, karakterin yabancılaşmasını tetikleyen bir güç, bir semboldür. Komşularının fotoğraflarını çekip, onların varlığını kanıtlama çabası, kendi varlığını kendine kanıtlama arzusundan ileri gelmektedir. Kendinden önceki kiracıyı araması da bu arzuya dayanmaktadır. Komşuları hakkında birkaç bilgi almak amacıyla eski kiracı ile yaptığı görüşme

istediği gibi ilerlemez. Ben-anlatıcı bu görüşme sonrasındaki hislerini “böylece yeniden yalnızdım. Çekip gitmeyi çok düşünmüştüm, ama beni bu yerde tutanın ne olduğunu ve orada neye tanık olduğumu açıklayamadığım sürece, bunu başarmam mümkün olamayacaktı, en azından bunu biliyordum” (Hotschnig, 2017: 17) olarak belirtir. Ben-anlatıcı, kendini yaşadığı yere ait olduğunu hissettiren nedenleri bilmemektedir. Kendini bir yere tam anlamıyla ait hissetmeme durumu, onun giderek kendine yabancılaştığının sinyallerini verir. Yaşadığı mekâna, dostlarına, topluma ve artık kendine karşı aidiyet duygusu taşımayan bir birey, uzaklaşmış ve yabancılaşmış bir bireydir.

Yazar, kısa öyküdeki yabancılaşma hissini ben-anlatıcının yaşama karşı umutsuzluğu üzerinden kurgular. “Okur için anlatıcı tarafından yönlendirilen gerekçe nedir? Okur, öykünün sonunda bir sonuca varmak zorundadır, kendi algılarıyla, düşünmenin, hissetmenin, konuşmanın alışılmış tarzıyla bir maceraya girişmenin gerekliliğini görür. Ara sıra kendini eleştirerek kontrol eder, gerçek yaşamda algıladığı ne varsa onlara normalden daha yakın bakar ve olanları dinler” (Holzner, 2013: 145). *Aynı Sessizlik Aynı Bağırışma* başlıklı kısa öyküde okurun hissettiği tam olarak budur. Ben-anlatıcı üzerinden gerçek yaşamda görmezlikten gelinmenin, selam dahi verilmemenin, yalnızlık hissini, toplumdaki uzaklaşmanın ve yabancılaşmanın ne demek olduğunu algılamaya çalışır. Kendi gerçekliğinde anlamlandırmaya çalışır. Tıpkı ben-anlatıcının “yaşamöykülerini uydurmakta gitgide daha yaratıcı oluyordum, öte yandan kendi günlük yaşantım gitgide tekdüzeleşiyordu ve çoktandır onlarla birlikte orada iskelede uzandığımı, kendime sözde bir uğraş yaratarak ve bu insanlara yaklaşmayı umarak, kendi hayatımdan kaçmaya çalıştığımı kendime itiraf etmek zorunda kalmıştım” (Hotschnig, 2017: 14) itirafında olduğu gibi kendi yaşantısında böylesi bir durumla karşılaşmış ve karşılaşmadığını sorgular. Ben-anlatıcının kendine yabancılaşmasından yola çıkarak dönüp kendi hayatına bir kez daha bakar. Tüm bu eylemler, aslında Hotschnig’in okurda yabancılaşma problemine karşı farkındalık yaratma isteğinden kaynaklanmaktadır. Öykünün sonunda aslında ben-anlatıcı hiç var olmamış gibidir. Kendinin her zaman durup, komşularına baktığı yerde eski kiracı oturmaktadır. Ben-anlatıcı, eski kiracının yanında oturmasına rağmen kimse tarafından fark edilmez. O artık kimse tarafından fark edilmeyen bir yabancıdır ve belki de hiç var olmamıştır.

Bir Kapı Açılıyor ve Sonra Kapanıyor başlıklı üçüncü kısa öykü, Karl adındaki ben-anlatıcıyı merkeze alır. Eski okul arkadaşının daveti üzerine arkadaşının evine gitmek amacıyla yola çıkan Karl, arkadaşının komşusu olan yaşlı bir kadının davetini geri çevirmez ve arkadaşının evi yerine kadının yaşadığı daireye gider. Kadın sanki yıllardır Karl’ı bekliyormuş gibi davranır. Kadının yaşadığı ev, oldukça ilginç bir şekilde döşenmiştir. Duvarlar boyunca rafların ve nişlerin içerisinde her çeşitten yüzlerce oyuncak bebek yerleştirilmiştir. Kadının çocukları olarak bahsettiği bebekler, Karl’da tekinsiz bir his yaratır. Bir süre beraber oturduktan sonra kadın “Karl’ı getireyim. Bu yüzden buradasınız değil

mi?” (Hotschnig, 2017: 28) sözlerini sarf eder. Bir süre sonra elinde bir bebekle gelen kadın, bebeği Karl’ın tam karşısına oturarak odadan çıkar. “Oyuncak bebeği divana oturtmuştu, kendi oturduğu yere ve şimdi görüyordum ki bu oyuncak tıpatıp bana benziyordu ve aynı benim gibi giyinmişti” (Hotschnig, 2017: 29) ifadesi, Karl’ın kendi adını taşıyan ve tıpatıp kendisine benzeyen bir oyuncak bebeğin varlığına dikkat çeker. Oyuncak bebek Karl’ın varlığı, ben-anlatıcı Karl’da bazı eski hisleri uyandırır. Şimdi huzurevinde yaşamaya başlayan annesi ile ilişkisini hatırlar. “Çocukken annemin sinirlendiğinde ya da beni cezalandırmak istediğinde bana kardeşimin adıyla seslendiğini anımsadım” (Hotschnig, 2017: 30) şeklindeki sözler, Karl’ın annesinin kendisine kardeşinin adıyla seslendiği zamanlarda yaşadığı memnuniyetsizliği açık eder. Küçük sureti ile karşılaştığında ilk aklına gelen bu anısı olmuştur. Bu durum annesinin davranışının Karl üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu karşılaşmadan tedirginlik duyan Karl, bir daha geleceğine dair bir not bırakarak, yaşlı kadının evini terk eder. Fakat bundan sonraki süreçte, tek düşündüğü şey yaşlı kadının evinde yaşadıklarıdır. Kadının evine tekrar gitme arzusu giderek büyür. Bu arzunun sebebi “onun evinde Karl sayesinde kendimle karşılaşmış, kendimi daha önce hiç görmediğim bir biçimde görmüştüm” (Hotschnig, 2017: 31) ifadesinde gizlidir. Giderek kendine yabancılaşmaya başlayan gerçek Karl’ın bir oyuncak bebek ile kendini yeniden keşfetme arzusu, bu ifade ile kendini göstermektedir.

O gece ziyaretine gidemediği ve “ilk andan itibaren okulda birlikte geçirdiğimiz dönemdeki kadar yabancıydık birbirimize [...]” (Hotschnig, 2017: 31) şeklinde bahsettiği arkadaşının evine ziyarete giden Karl, yemek sırasında ve sonrasında zamana aslında neden orada olduğunu sorgular. Bir ara konu komşuları olan yaşlı kadına gelir ve arkadaşının eşi, mahalledeki tüm çocukların kadından çok korktuğundan bahseder. Bu durum Karl’ın ilgisini çeker. Sonraki günlerce Karl, defalarca yaşlı kadının evinin önüne gelir; fakat içeriye girmeye cesaret edemez. Bir gün yaşlı kadın Karl’ı fark eder ve onu evine davet eder. Karl eve girdiğinde kadının elinde başka bir bebek görür. Kadının elindeki oyuncak bebek Karl’ın birkaç yaş genç halidir. Bu ziyaretler sıklaştıkça Karl, kendi gerçek dünyasından uzaklaşır. Artık tek yaptığı kadının evine gidip kendisi olarak bahsedilen oyuncak bebekle zaman geçirmektir. Yine bir gün kadının evindeyken Karl bir dolabı açar ve yüzlerce bebek Karl görür. “Benim çocuk halim olan bebekler yıpranmıştı, eskiydiler ve giysileri aşınmış, eprimiştii, titizlikle istiflenmiş yatıyor ya da asılı duruyorlardı bu dolapta, pek çok fotoğrafım çekilirken ayağımda olduğu için hatırladığım ilk ayakkabılarım, çok eski yıllardan kalmış kazaklar, gömlekler, ceketler ve pantolonların altında” (Hotschnig, 2017: 37) ifadesi oldukça ilgi çekicidir. Kadının evi sanki Karl’ın tüm hayatının özeti gibidir. Yüzlerce oyuncak bebek Karl, artık kendine yabancılaşan gerçek Karl’ın yaşamına uzaktan bakmasını sağlar. Karl kendi yaşamını oyuncak bebekler üzerinden yaşamaktadır. Geçmişine ait olan tüm yaşantılar, başka bir nesneye aktarılmıştır. Yaşlı kadının evindeki her bölüm,

Karl'ın parçalara böldüğü benliğinin odalarıdır. Bu odaları artık yüzlerce Karl bebek doldurmuştur. Öyle ki Karl, zaten yabancı olduğu arkadaşına, annesine ve herkese yabancılaşmıştır. Kendine ait gördüğü bebek Karl ise öykünün sonunda yaşlı kadın tarafından emilerek yok edilmiştir. Bebek Karl'ın yok edilişi sırasında, gerçek Karl'ın “onun içinde kayboluşumu, onun da bu sırada gözlerimin önünde gitgide çöküşünü seyrediyordum” (Hotschnig, 2017: 41) şeklinde sarf ettiği sözler, sadece oyuncağın değil, Karl'ın kendisinin de yok oluşuna şahit olduğumuza işaret eder. *Bir Kapı Açılıyor ve Sonra Kapanıyor* kısa öyküsü, içerisinde gerçeküstü öğeleri barındırır ve ben-anlatıcı Karl'ın kendi benliğinin odalarında kayboluşunu anlatır.

Bir Şeyin Başlangıcı başlıklı beşinci kısa öykü, kendisine yabancılaşmış ben-anlatıcı ekseninde ilerler. Kimliği belirtilmemiş ben-anlatıcı, bir rüyadan uyandığı bir sabah, kendini ait hissetmediği bir evde olduğunun hissine kapılır. “Mektubun pulları hala ıslaktı, bu sırada pulların başka bir ülkeye ait olduğunu da fark ettim, pencereye çıktığımda gerçekten bana yabancı ve bilmediğim bir yerde olduğumu anladım. Bu sezgiyi doğrulamak ya da yanlışlamak için banyoya gittim. Aynada bir yabancı bakıyordu bana” (Hotschnig, 2017: 52) cümlesi, ben-anlatıcının aynadaki görüntüsüne yabancılaşmasının işaretidir.

Sonbaharda ikinci vakti olarak verilen zaman, gece yarısına döndüğünde ben-anlatıcı, “mekândaki her şeyin üstüne örtü örtüldüğünü gördüm, çıplak duvarlar, burası çok uzun süre önce terk edilmiş gibiydi” (Hotschnig, 2017: 52) sözleri ile içerisinde bulunduğu mekânın bir parçası olmadığını belirtir. Kendine gelmek için banyoya giden ben-anlatıcı, kendi vücudunu inceleyerek varlığını sorgulamaya başlar:

Kollar, benim kollarım değildi bunlar, baştan aşağıya süzdüm kendimi ve aynanın beni bir kez daha istediğini anladım, bu defa daha hızlı, çünkü bu defa ben de katılıyordum, yıkanmak, eller, hepsi yeni baştan, başım suyun altına, oluruna bıraktım. Şimdi su bir ödül gibi soğuktu (Hotschnig 2017: 53).

Vücudu kendine ait değilmiş hissine kapılan ben-anlatıcı, evdeki bir mektubu okuyup okumama arasında tereddütte kalır. Mektubu okumaya cesaret edemez. Sanki birilerinin gelip onu alacağı fikrine kapılır ve kendi kendine şu cümleyi kurar: “Gelsinler. Beni bulamayacaklar” (Hotschnig, 2017: 54). Kendi içerisinde kendi benliğinde yok olan, kendinden uzaklaşan ben-anlatıcı, bu durumun ne kadar zor olabileceği okuduğu bir pasajda görür ve pasajda yazılanlara gülüp, “çünkü çoktan kendi dışına çıkmıştım” (Hotschnig, 2017: 55) sözlerini sarf eder. Ben-anlatıcı kendi dışına çıkmakla, kendinden uzaklaşmayı ve kendine yabancılaşmayı kastetmektedir. Her şeyin örtülerle kapatıldığı mekân, kendi varlığıdır. Sadece mekândakiler değil kendi varlığı da örtülerle kapatılmıştır.

Kısa öykünün son paragrafında ben-anlatıcı yersiz yurtsuzluğundan bahseder. Aslında anlattığı bu öykü kendisine ait bile değildir. Bu durumu şu cümlelerle dile getirir:

Kimin hikâyesinin içine düştüm, diye düşündüm, bu hikâye de şimdi benim olan bu koku gibi bana ait değildi. Nasıl ki ben bu yere ait değilsem, buradaki hiçbir şey de bana ait değildi, ne yapacağımı bilemediğim ve diğer her şey gibi üstlerini örttüğüm notlar dışında. Cümlelere güvenilmezdi. Başka türlü değildi, yazıyordu orada, bir şeyler benim aleyhimde ve kim inanacak bana, hiç kimse (Hotschnig, 2017: 55).

Kendi bedene kendine yabancılaşan ve kendini hiçbir yere ait hissetmeyen ben-anlatıcı, kısa öykünün sonunda yan odadaki döşemenin gıcırdağını duyar. Kısa öykünün son cümlesi budur ve yazar öykünün geri kalanını okura bırakır. Yan odada olan ya benliğini kaybetmiş, hayalete dönüşmüş başka biridir ya da belki de hayalet olan ben-anlatıcının kendisidir.

Yedici kısa öykü, *Odama Işık Yanıyor*'da çocukluğundaki bir anıda takılıp kalan ben-anlatıcı merkezde yer alır. Çocukluk yıllarında yaşadıkları göl kenarındaki bir kayıkçı ile olan anıları, yıllar geçse de peşini bırakmaz. Çocukları kayığına alıp, onları karşıdaki adaya götüren kayıkçı, bu yolculuk esnasında çocukların sırdaşı olur. “Yeni çocuk da vardı yanımızda. Bu çocuk birkaç hafta önce gelmişti okulumuza, onu da her zaman yanaştığı yere götürmüştük, sazlıkların seyreltiği yere, o açıklığa, oraya yanaşırdık hep, o günden sonra onu hep orada ayakta dururken görürdüm, sazlıkların arasında durup arkamızdan bakardı ve onunla ilgili planlarımızdan haberi yoktu” (Hotschnig, 2017: 63) şeklinde bahsettiği çocukluk arkadaşının ortadan kaybolması ve bir daha bulunmaması ben-anlatıcıyı derinden etkiler. Bir daha o adaya gitmese de bedeni göl kıyısında kalır. Bu durum “aradan geçen bütün bu yıllar boyunca onu izledim ve gözlemedim” (Hotschnig, 2017: 63) ifadesi ile açıklanır. Çocukken yaşadığı bu olay sonucunda, bir daha adaya ayak basmayan ben-anlatıcının yaşamı, geçmişte takılı kalır. Yıllar geçse de şimdiye ya da geleceğe dair bir düşünce geliştirmez. Ben-anlatıcı geçmişte var olan, fakat şimdiki zamanı yaşamayan kayıp bir ruh gibidir. Çocukluk çağındaki var oluşunu şimdiki zamana taşıyamaz ve şimdiki kendinden uzaklaşır.

Sabahları, Öğlenleri, Akşamları başlıklı sekizinci kısa öykü, yaşadığı çevrede gezintiye çıkmış ben-anlatıcı etrafında gelişir. Yaşadığı mahalleyi ve etrafı tıpkı bir fotoğrafçı gibi resmeden ben-anlatıcı gezintisi sırasında gördüğü kişilerin analizini yapar. Okura değişik insan portreleri sunan kısa öykünün, yabancılaşma kavramına dair tek söylemi, ben-anlatıcının bir evin bahçesinde gördüğü yaşlı bir kadın hakkındadır. Yaşlı kadın, ben-anlatıcının kendisini gözlemediğini fark edince rahatsızlık hissine kapılır ve bu durum “görünüşe bakılırsa kendi içine dalmış ve dünyadan kopmuş bir haldeydi, çünkü birisi yaklaştığında ürüyor ve o anda yönünü değiştiriyordu” (Hotschnig, 2017: 65) cümlesi ile verilmektedir. Yaşlı kadın kendi dünyasına öyle dalmıştır ki gerçek yaşamdan kopmuştur. Birilerinin kendini fark etmesi, onu tedirgin etmiştir. Yaşlı kadın, bu hali ile birbirine değmeden yaşayıp giden yüzlerce kişiden biridir.

Uzun öykünün son kısa öyküsü *Tanımyorsun Onları, Yabancı Onlar* başlığını taşır. O-anlatıcının hâkim olduğu kısa öyküde, kendi yaşamına tamamen yabancılaşmış bir adam anlatılmaktadır. Kendi evine girerken evin kapısında yazan isimi okuyunca isim ona yabancı gelir. Aslında adama yabancı gelen sadece ismi değildir, evin kendisi de onun için oldukça yabancıdır. Evinden içeri girdiğinde yaşadığı duygular, şu cümlelerle ifade edilir:

Evden içeri girdi, ev ona tanıdık geldi, aynı zamanda tanıdık değildi; sanki komşularında geçirdiği sürede bir şeyler değişmişti. Bazı şeyler eksikti ve bazı şeylerde yabancıydı ona, neyin kendisine ait olup neyin ait olmadığını söylemek mümkün değildi ve her şeyden önce her defasında nasıl ve neye göre karar vereceğini bilmiyordu, odayı incelemesi uzadıkça, karar vermesi de zorlaşıyordu (Hotschnig, 2017: 69).

Kendi evine bile yabancılaşmış hissine kapılan adam, kendini yeniden kazanabilmek umuduyla komşularının evine gider. Amacı komşularında kendine ait bir parça bulabilmektir. Nitekim bir fotoğrafta “aynada kendisine bakan yüzün” (Hotschnig, 2017: 69) aynısını görür. Eve geldiğinde kendisiyle görüşmek istediğini bildiren bir arkadaşından telefon alır. Buluşma yerine geldiğinde arkadaşının kim olduğuna dair bir fikri yoktur. Arkadaşı ile arasındaki sohbet samimi bir şekilde ilerlese de, karşındakinin hayatına nasıl ortak olduğuna dair kesin düşüncelere sahip değildir.

Ertesi gün çalıştığı büroya gittiğinde imzalaması gereken evraktaki ismin kendine ait olup olmadığını sorgulayan adam, kimliğine baktığında gördüğü isim ile evraktaki ismi karşılaştırır ve her iki isim de aynıdır. Büroya gelen bir kadın onunla konuşmak istediğini söyler. Adam kadını hatırlayamaz, fakat kadının davranışları birbirlerini yakından tanıdığının sinyallerini verir. Kiminle konuştuğuna dair hiçbir fikri olmadan geçen sürede adam, kendi yaşamını ve “her gün kendini yeniden keşfeder” (Hotschnig, 2017: 71) bir hale geldiğini düşünür. Yazar bu cümle ile kısa öykünün ana düşüncesine değinmiştir. Kendi evi, işi, komşuları, arkadaşları ve hatta ilişkisi olduğunu varsayabileceğimiz büroya gelen kadın, her yeni günde yeniden keşfetmesi gereken kişilerdir. Herkese ve kendine yabancıdır. Adam, her sabah kendi açısından yeni bir güne uyanır. Her gün yaşadığı farklı hayatı aşağıdaki cümleler ile ifade eder:

Aynı gün içinde hem evlendi hem de yaşlı bir adam olarak karısının tabutunun başında bekledi, hemen sonra boşanmak üzere hâkimin karşısındaydı ve kurtulduğunu düşünüyordu. Saatler sonraysa böyle bir kaybın altından kalkamayacağını düşünüyordu. Mutlu bir baba oldu ve bir çocuk düşüncesine tahammül edemedi, ders verdiği okula bir öğrenci olarak gitti, ameliyat yaptı ve narkozdan ayıldı, arıcılık yaptı, âşık oldu, yas tuttu, korktu ve başkalarını korkuttu, mutluysa ve nihayet yalnız başınaydı ve yalnız başına olmak en son isteyeceği şeydi ve satın almayı düşündüğü çeşitli otomobiller arasında birini seçemiyordu, hemen ardından da televizyonu rehin verdi ve lime lime olmuş son gömleğini giydi ve bu hep böyle devam etti, sürekli, kesintisiz ve ara vermeden, daima (Hotschnig, 2017: 73).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, kısa öykünün başkarakteri olan adam üzerinden

yaşamın çelişkileri örneklendirilir. İnsanın kendinden ne denli uzaklaştığı, bu çelişkiler ile baş edebilme kapasitesi ile doğru orantılıdır. Adamın kendi ile olan mesafesi, artık yaşam ile mücadelesini bırakması oranında fazlalaşmıştır. Artık hangi haşatı yaşıyor olduğunun adam açısından bir önemi kalmamıştır. Bu vazgeçiş, “kendi hikâyesine yakın olması için, en azından düşündüğü buydu, kimin evi olursa olsun ve içinde yaşamış olduğu ve halen yaşadığı hayat kimin hayatı olursa olsun” (Hotschnig, 2017: 74) ifadesi ile kendini gösterir. Okur, kısa öykü yoluyla kendinin yaşamına hangi mesafede durduğunu düşünür. Adam karakterinden yola çıkarak, bir sabah ailesini, arkadaşlarını, evini ve hatta kendi ismini unutacak olma olasılığını hesaplar. Tıpkı adam karakterinde olduğu gibi kendine yabancılaşmanın nasıl his olduğunu anlamaya çalışır.

3.2. İkili İlişkilerde Çiftlerin Birbirine Yabancılaşması

Belki Bu Defa Belki Şimdi uzun öyküsünün ikinci kısa öyküsü olan *Yürümenin İki Çeşidi*, işten çıkan bir kadını yol boyunca takip eden bir adamı merkeze alır. O-anlatıcının egemen olduğu anlatı boyunca, adamın kadını takip ettiği süreç esnasında gözlemledikleri okura aktarılır. Kadının bir mağazaya girip kıyafet denediği, bir kafeye oturup sigara içtiği, alışveriş yaptığı, bir parktan geçerek bir evin bahçesinde oynayan çocukları izlediği gibi tüm detaylar adamın takibi sırasında anlatılanlardır. Kadın tüm bu eylemleri gerçekleştirdiği sırada adam kadının tam arkasında yer alır. Kadın adamın farkında olmadan günlük rutinini gerçekleştirir.

Adamın kadın ile olan bağlantısı, kadının yaşadığı apartmana geldiğinde gün yüzüne çıkar. “Anahtar gazeteliğin bölmesindeydi” (Hotschnig, 2017: 22) ifadesinden anlaşılacağı üzere, adam anahtarın yerini bilmektedir. Anlatının devamında “taze boya kokusu daha merdivende alınıyordu. Ev boyanmıştı. Oysa duvarlardaki resimler, komodin, dolap, dolabın üstündeki ve koridorun ortasındaki maskeler, üzerinde telefon duran konsol ve onun üstündeki, fotoğrafların asılı durduğu duvar, dört bir yandaki çizimler, biblolar, hepsi yerli yerindeydi” (Hotschnig, 2017: 22) şeklinde yer alan ifade, adamın kadının evinde daha önce de bulunduğu sinyali verir. Adam kadının evini dolaşırken eve aşına olduğu şeyleri düşünür. Evin balkonundan caddeye baktığında uzaktaki bir trafik lambası kırmızıya döner. Bu sırada adam, evin sahibi olan kadınla yaşadığı bir anıyı anımsar: “Adam kadının bu trafik lambasının yanında durduğunu kendisinin de dönüp bir süre kadına uzaktan bakabilmek için kırmızı yanınca Dört yol ağzından karşıya geçtiğini hatırladı. Uzun süre kırmızı yanmıştı, kadın beklemişti ve akli çok uzaklardaydı, adam, işte o böyle, diye düşünmüştü” (Hotschnig, 2017: 24). Bu anı parçası, öykünün kilit noktalarından biridir. Kadını izlemek için karşıya geçen adam, kadından benzer bir yanıt alamaz. Kadın kendisinin tam karşısındadır; fakat aynı zamanda ruhen adamdan çok uzaktadır. Bu iki kişi arasındaki yabancılaşmanın bir işaretidir. Adam kadının evindeki resimlere baktığında da aynı his yaşanır. Fotoğraftaki kişiler ve mekânlar adama yabancıdır. İkisinin birlikte olduğu tek

resim, “kalabalık bir grup içinde, bir çimenlikte, yalnızca çiftlere özgü bir ürkme hali içinde” (Hotschnig, 2017: 25) gösterendir. Adam ve kadın resimden yola çıkarak varsayılacak olunursa, şimdi birbirlerine yabancı olan bir çifttir. Adam resimlere bakarken, kadının bir hayvanat bahçesi gezisi sırasında ona yanlış isimle seslendiğini anımsar. Bu durum, kadının adam ile olan ilişkisini hiçbir zaman sahiplenmediğini gösterir. Kadının aklı başkasında gibidir.

“Ortak mekânları adama adamı uzun süre çekmişti, bu mekânlara gitmişti, sürekli ve belli aralıklarla. Artık bu da yıllar öncesinde kalmıştı” (Hotschnig, 2017: 26) ifadesi, aslında bu ilişkinin yıllar öncesinden bittiğini gösterir. Adam, kadın için artık fark etmediği bir yabancıdır. Adam ise onu hafızasında tutmaya çalışır. Kadın belki de adamı kendi yalnızlığından kurtaran bir can simidir. “Kadın gelmedi ve elbette artık gelmeyecekti” (Hotschnig, 2017: 26) şeklindeki ifade, kadının artık bu ikili ilişkide var olmadığını kanıttır. Adamın da kadının evinde olma sebebi kadının evi terk etmesinden sonra adamın eve gelmesini rica etmesidir. Kendine ait tek şeyin ikisinin birlikte çekilmiş bir fotoğraf olduğu bir evde adam, bir an kapıda anahtarın döndüğü hissine kapılır. Bu durum, ikinci kısa öykünün son cümlesinde yer alır. Yazar, öykünün sonunu okura bırakır.

Benzer şekilde üçüncü kısa öykü *Bir Kapı Açılıyor ve Sonra Kapanıyor*’da ben-anlatıcı Karl’ın yaşlı kadının evini ziyaret etmeye başlamasıyla eşine ne denli uzaklaştığına dair ifadeler yer alır. “Karıma karşı zaten olduğumdan daha da ketumlaştım. Hayatımda başka bir kadının olmasından kuşkulanıyordum, haksız da sayılmazdı, ama hayatımda olan bendim, hem de o zamana kadar kendimde bilmediğim bir halimle” (Hotschnig, 2017: 37) ifadesi, Karl ve eşi arasındaki uçurumun giderek derinleştiğini gösterir. Eşine karşı ketumlaşması, ondan uzaklaştığına dair bir işaretidir.

3.3. Aile İçerisinde Yabancılaşma

Belki Bu Defa Belki Şimdi uzun öyküsünün dördüncü kısa öyküsü olan ve aynı zamanda çeviri kitabının ismini taşıyan *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* adlı kısa öykü, Walter karakteri üzerine yoğunlaşır. Öykünün anlatıcısı Walter’in yeğenidir. Walter amca dışında karakterlerin kimlikleri belirtilmemiştir. Walter amca, anlatıcı ve ailesi arasında önemli bir yere sahiptir. Anlatıcının ebeveynleri, yıllardır onları hiç ziyarete gelmemiş olan Walter’i beklemektedir. Bu durum öyle bir hal alır ki anlatıcının anne ve babası Walter gelebilir umuduyla evden dışarı dahi çıkmaz hale gelir:

Walter gelmiyor, aslında bu bizim için sorun olmazdı, ne var ki anne babamız, onun hayaliyle ve onlarda toplandığımızda bir kez daha çıkıp gelebileceği ve böylece sayımızın, bütün ailenin, hepimizin tam olacağı umuduyla yaşıyorlar, sanki hepimiz birbirimize bağlıymışız ve bir kez daha ya da hiç değilse bir defalığına hepimiz bir olabilirmişiz gibi, çünkü daha önce olmadı bu, hem de hiç (Hotschnig, 2017: 42)

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere zaten birbirlerine tam anlamıyla yakın olmayan aile, Walter amcanın gelmemesinden dolayı birbirinden daha da uzaklaşır. Anne ve baba açısından Walter'ın ziyarete gelmesi tam anlamıyla bir aile olmaları için bir koşul gibidir. Çocuklarının doğum günlerinde bile anne ve baba Walter gelir umuduyla dışarı çıkmaz ve sonuç olarak tüm özel günler onların evinde kutlanır. “Babamın doğum günü, annemin doğum günü, evlilik yıldönümleri, Walter'e çok benzediği söylenen öteki erkek kardeşimin doğum günü, isim yortuları, düğünler ve vaftizler, Azizler Günü ve Ölmüşler Günü, Noeller, Paskalyalar ve Panktot yortuları, yeterince fırsat var ve faydalanıyoruz bunlardan. Dört bir yandan yola koyulup anne babalarımızın evinde buluyoruz” (Hotschnig, 2017: 43) ifadesi, Walter amcanın gelmediği tüm özel günlerin, ailenin bir araya gelmesi için bir fırsat olduğunun altını çizer.

Walter amca her gün beklenen bir ziyaretçidir. Babanın başka kardeşleri de vardır ve özel günlerde hep gelmektedirler. Walter amca ise anlatıcı dâhil genç aile üyelerinin hatıralarında olmayan biridir. Çocukluk fotoğraflarında yer almamıştır. Walter amcanın görünmezliği “Walter'in yokluğu hepimizi anne babamızın gözünde ve kendi gözümüzde görünmez kılıyor” (Hotschnig, 2017: 43) cümlesi ile aileyi ne denli etkilediğini gözler önüne serer. Günümüzde hemen her ailede en az bir tane Walter amca vardır. Ailesine yabancılaşan, ziyarete gelmeyen ve bariz bir gönüllülük ile kendini görünmez kılan akrabalara rastlamak olağandır.

Okurun Walter amcanın varlığından şüphe duymaya başladığı an, anlatıcının “oysa Walter var. Bir karısı var, adı Ria. Anne babamızın evine gelip gider bu kadın. Bir oğlu, bir de torunu var Walter'in, neden kendisi de olmasın?” (Hotschnig, 2017: 45) cümlesi, bu şüpheyi yok eder. Walter amca vardır, yalnızca ailesi ile bağlarını koparmıştır. Bir süre anlatıcı da ailesinden uzaklaşmayı dener. Sonra bunu yapmaya motivasyonunun olmadığını fark eder. Aileden uzaklaşmak kolay bir karar değildir. Çocukken devamlı olarak anne ve babasına Walter amcanın neden onlardan uzaklaştığını soran anlatıcı annesinin cevabını şu cümlelerle okura bildirir: “Ne olsun ki, hiçbir şey olmadı, hiç, dedi annem, sonra uzaklaştı ve bir süre gözden kayboldu, sonra geri geldi. Walter hep böyleydi, dedi, çocukken bile hep diğerlerinden ayrı dururdu, yalnız ve kendi başına” (Hotschnig, 2017: 47). Aile bağlarından uzaklaşma isteği Walter'in yalnızlık tercihinin sonucudur. Eşi ara sıra anlatıcının anne ve babasını ziyarete gelmektedir. Her ziyaretinde Walter'in yakında onların yanına geleceğini dillendirir. Walter hiç gelmez. Diğer kardeşlerin ziyareti anne ve baba için bir önem teşkil etmez. Onlar kendilerine yabancılaşan Walter'in gelişini beklemektedir. Walter, onlar için ailenin tamamlanması anlamında bir umut sembolüdür ve o umutla her gün amcanın gelmesini beklerler.

4. SONUÇ

Alois Hotschnig'in uzun öyküsü *Belki Bu Defa, Belki Şimdi*, genel itibariyle

günümüzün en büyük problemlerinden biri olan yabancılaşma problemi üzerinde durmaktadır. Modern zamanın getirisi olan uğraşlar ve bu uğraşlar ile mücadele içerisinde olan insanlar, kendi yaşam serüvenlerinde yer alan diğer karakterlerden giderek uzaklaşır hale gelirler. Yaşamlarını idame etme savaşı içerisinde arkadaşlarını, komşularını, ailelerini ve hatta kendilerini dahi unuturlar. *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* uzun öyküsünün karakterleri, bu savaştan yenik düşmüş karakterlerdir. Çalışmada kendine yabancılaşma, ikili ilişkilerde çiftlerin birbirine yabancılaşması ve aile içerisinde yabancılaşma başlıkları ekseninde eser incelemesi yapılmasının sebebi, karakterlerin tamamıyla yaşamdan soyutlanmış ve kendi dünyalarından uzaklaşmış olduklarından ileri gelmektedir. Bu noktada çalışmaya başlarken sorulan soru cevap bulmaktadır. Uzun öykünün karakterleri ekseninde birey, kendine yabancılaşması sonucunda giderek çevresinden, ailesinden hatta toplumdan uzaklaşmakta, her şeye ve herkese yabancılaşmaktadır. Bu yabancılaşma durumu bireyi, yalnız bir yaşam içerisine mahkûm etmektedir. Benzer şekilde, uzun öykü içerisindeki tüm karakterler de yalnızlıktan mustarıptir. Tüm bunlar yazarın gerçekçi bir anlatım ile eserini kurgulama isteğinin sonucudur. Yazar burada, anlatılar yoluyla her okurun kendi yaşamından birileri ile ya da kendileri ile duygudaşlık kurmalarını amaçlamıştır.

Avusturyalı yazar Alois Hotschnig, kendi çocukluğunun geçtiği yerde yaşanan iletişim problemini karakterleri üzerinden okuyucuya aktarır. Yazarın kendi yaşamına dair serzenişte bulunduğu bu yalnızlık hissi, uzun öykünün karakterlerinde de kendini hissettirir. Yazar, uzun öyküsü vasıtasıyla yabancılaşma problemine ışık tutmak arzusu taşımaktadır. Okura okuma eylemi boyunca karakterler yoluyla, bu problem ile baş etmenin nasıl bir his olduğunu hissettirmeye çalışır. *Belki Bu Defa, Belki Şimdi* adlı uzun öyküde yer alan kısa öykülerin karakterlerinin kimlikleri ya da dış görünüşlerine ait belirgin bir betimleme yoktur. Zaman ve mekân kullanımı sınırlıdır. Yazar, anlatımında metaforlara yer vermemiştir. Kısa öykülerdeki mekânlar, bir fotoğrafçı edasıyla betimlenmiştir. Bu betimlemeler, okurun karakterlerin yanındaymış gibi hissetmesine olanak verir. Öykülerdeki atmosfer karanlık ve karamsardır. Karakterler yaşamlarında yer alan herhangi mutlu bir an ile anılmamıştır. Sonuç olarak, çalışmanın kaynak eseri olan *Belki Bu Defa, Belki Şimdi*, gerek karakterlerin durumu gerek ise Hotschnig'in anlatımı doğrultusunda yabancılaşma problemi bağlamında ele alınmaya uygundur.

KAYNAKÇA

Birincil Kaynaklar:

Hotschnig, A. (2017). *Belki Bu Defa, Belki Şimdi*. (Çev. Mustafa Tüzel). Yüz Yayınları, İstanbul.

İkincil Kaynaklar:

Albayrak, K. (2018). Richard Wagner'in 'Miss Bukarest' Romanında Mekânsal, Tarihsel ve Kültürel Etkilerin Yabancılaşma Üzerindeki

- Rolü. (İçinde: T. Balcı/ A. O. Öztürk/ E. Serindağ (Ed.). *Schriften zur Sprache und Literatur II*. IJOPEC Publication, s. 322-332.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), s. 273-282.
- Bozkurt, N. (2009). *Hegel: Fikir mimarları I*. Say Yayınları, İstanbul.
- Cevizci, A. (2010). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Çiçek, N. (2015). Franz Kafka'nın Eserlerinde Yabancılaşma Problemi. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 5(1), s. 141-162.
- Darancık, Y. (2020). Almanca Başarı Anlamsızlık Ölçeği'nin (Abao) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. (İçinde: T. Balcı/ A. O. Öztürk/ M. Aksöz (Ed.). *Schriften zur Sprache und Literatur IV*. IJOPEC Publication, s. 439-455.
- Daviau, D. G./ Arlt, H. (Hg) (1996). *Geschichte der österreichischen Literatur*. Röhrig Verlag.
- Decloedt, L. (2004). *Ein Gespräch mit Alois Hotschnig*. In: A. Bosse und L. Decloedt (Hg.). *Hinter den Bergen eine andere Welt: Österreichische Literatur des 20. Jahrhunderts*. Rodopi, Amsterdam, 329-336.
- Durak, N./ İrgat, M.(2016). Değersizleşme ve Yabancılaşma Bağlamında Tüketim Ahlakı ve İnsan. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 2(3), s. 75-88.
- Ertoy, M. (2007). *Yabancılaşma: Kader mi, Tercih mi?*. Lotus Yayınları, Ankara.
- Fessmann, M. Alois Hotschnig: Die Kinder beruhigte das nicht. In: Süddeutsche Zeitung (München) vom 30. 05. 2006. In: G. Niederl (2013): *Alois Hotschnigs Erzählungen: Strategien narrativer Reduktion*. Masterarbeit: zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA) an der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Fliedl, K. / Rauchenbacher, M./ Wolf, J. (2011). *Handbuch der Kunstzitate: Malerei, Skulptur, Fotografie in der deutschsprachigen Literatur der Moderne*. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin.
- Gösweiner, F. (2014). Täter- und Opfergeschichten Schuld in Alois Hotschnigs Prosawerken «Aus», «Leonardos Hände» und «Ludwigs Zimmer». *Studia austriaca*, (XXII), ISSN 2385-2925, S.39-59.
- Holzner, J. (2013). Entdeckungen und Wiederentdeckungen. Literatur in Österreich 2010-2012 Festvortrag gelegentlich des 20-jährigen Jubiläums der Österreich-Bibliothek Temeswar. In: R. Nubert (Hrsg.). *Temeswarer Beiträge zur Germanistik: Band 10*. Mirton Verlag, Temeswar, S. 139-156.
- Hotschnig, A. (2011). Einübung ins Fallen. In; S. Waldow (Hg.). *Ethik im Gespräch: Autorinnen und Autoren über das Verhältnis von Literatur und Ethik heute*. transcript Verlag, Bielefeld, S. 65-73.
- Kırman, T./ Atak, H. (2020). Yabancılaşma: Kavramsal Ve Kuramsal Bir Değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

- (KÜSBD), 10(2), s. 279-295.
- Kırmızı, B. (2019). Hasan Kayıhan'ın "Gurbet Ölümleri" Adlı Romanında Yabancılaşma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), s. 257-267.
- Kızılar Emer, F. (2018). Hertha Kraeftner'in "Başkente" ve Ingeborg Bachmann'ın "Köpek Havlamaları" Adlı Öykülerinde (Post)Modern Dünyada Özyabancılaşım Ve Anne-Oğul Yabancılaşması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (70), s. 163-181.
- Marx, K. (2000). *1844 El Yazmaları*. (Çev. Murat Belge). Birikim Yayınları, İstanbul.
- Nakiboğlu, M. Joseph von Eichendorff'un "Aus Dem Leben Eines Taugenichts" Nuvelinin Romantik Dönem Açısından İncelenmesi. (İçinde: F. Kızılar Emer/ D. Yayan (Ed.). *Prof. Dr. Arif Ünal'a Armağan: Festschrift für Rrof. Dr. Arif Ünal*. Hiperyayın, İstanbul. s. 450-472.
- Niederl, G. (2013). *Alois Hotschnigs Erzählungen: Strategien narrativer Reduktion*. Masterarbeit: zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA) an der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye Yabancılaşma Olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), s. 65-92.
- Özbek, Y. (2013). Eleştiri Üzerine. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0 (30) s. 1-7.
- Panteli, G. (2001). In: *Maybe This Time*. (Tess Levis [Transleted from Austrian German]). London: Peirene Press.
- Rottensteiner, A. (2008). Für Kunst an Alois Hotschnig. *Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv*, (27).
- Sayın, Ş. (2000). *Grenzüberschreitungen und Übergänge*, Multilingual Yayınevi, İstanbul.
- Sezer, Ö. (2001). Bireysel Toplumsal ve Siyasal Boyutlarıyla Yabancılaşma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), s. 467-486.
- Taş. S. (2020). Emile Durkheim'in Sosyolojik Anlayışında Toplumsal İşbölümü, Sosyolojik Yöntemin Kuralları, Din, Anomi ve İntihar. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), s. 442-449.
- Tezcan, M. (1985). Gençlik ve Yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), s. 121- 127.
- Tuğcu, T. (2002). *Yabancılaşma Problemi*. Alesta Yayınevi, Ankara.

MICHAEL ENDE’NİN “AYICIK İLE HAYVANLAR” ADLI ESERİNDE FABL TÜRÜ BAĞLAMINDA HAYVAN STEREOTİPLERİ VE ANTROPOMORFİZM KAVRAMLARININ ANALİZİ

Öğr. Gör. Dr. Kadir Albayrak
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
albayrak1182@hotmail.com

1.GİRİŞ

Michael Ende, 1929 yılında Garmisch-Partenkirchen'de doğmuş, 1995 yılında Stuttgart'ta hayatını kaybetmiştir. Ende, hapisane ya da tımarhane kapısından edebiyat salonuna girilebileceğini ancak sadece çocuk odasının kapısından edebiyat salonuna girilemeyeceğini söyler ve bununla aslında kendi eserlerine yeterince önem verilmemesini eleştirir. Ende, Aydınlanmanın ve modernitenin ürünü olan "uygarlık çölü" olarak adlandırdığı bu dünyada hayal gücünün ve duygusallığın sadece çocuklara kaldığını belirtir (Duelli-Meßmer, 2010: 160).

Ende, batı sanayi toplumunda yayılmış kültürel huzursuzluğun olumlu ütopyalara duyulan isteği daha da arttırdığını dile getirir. Romantik dönem masal edebiyatının yazarları nasıl bu türü çocuklar için yazılmadıysa, Ende de kendi eserleri ile çocuklardan ziyade insanın içindeki çocuğa hitap eder. Ende'ye göre masal, tıpkı efsanenin insanın dünyadaki bilinç oluşumunda ve kök salmasında temel bir işleve sahip olması gibi dünyayı açıklama işlevine sahiptir. (Duelli-Meßmer, 2010: 160).

Masal ve bununla birlikte fabl gibi halk edebiyatına dair ürünler çocuk edebiyatı için önemli bir kaynak oluşturur. Fabl, antik dönemde Aristoteles'in retoriğinde bahsettiği kadarıyla ikna edici bir konuşma stratejisi olarak (Bardt, 1999: 35), ortaçağdan barok dönemine kadar dinsel yaşam ile ilgili eğitici bir araç olarak (Bardt, 1999: 38), ve Aydınlanma döneminde bilgi kuramının ve ahlak öğretisinin bir aracı olarak kullanılan bir türdür (Bardt, 1999: 51-65).

Fabllar, çelişkili bir gerçekliği tasvir ederler. Birbirine zıt davranış biçimleri üzerinden olumlu bir ders verilir (Leibfried ve Werle, 1978: VII).

Ende'nin “Ayıcık ile Hayvanlar” adlı eserinde hayvanların konuşmaları nedeniyle fabl türünde görülen özellikleri taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmada Ende'nin “Ayıcık ile Hayvanlar” adlı eserinde görülen hayvan stereotipleri ve antropomorfizm kavramı fabl türü özellikleri açısından incelenecektir.

2. FABL

Schweikle ve Hoheisel'a göre fabllar, insanlar yerine bitkilerin, cansız varlıkların ve çoğunlukla hayvanların insan gibi düşündükleri ve davranış sergiledikleri nesir ya da mısralar halinde yazılan didaktik anlatılardır. Ezop, fabl türünün kurucusu olarak kabul edilir. Kurnaz tilki, açgözlü kurt gibi belirli

insani özelliklerin atfedildiği hayvanların ana figür olarak yer aldığı bu eserler, okuyucuya bir ders vermeye çalışırlar. Türün tipik özellikleri, zıt düşüncelere sahip iki farklı hayvanın konuşmaları şeklinde sunulan diyalektik bir anlatım yapısına sahip olması ve yaşanan gerçek dışı bir olayda gerçek hayata dair eğitici bir ders vermesi olarak sıralanabilir. Fabla yakın türlerin masallar ve öyküler olduğu ifade edilir (Schweikle ve Hoheisel, 2007: 226).

Schweikle ve Hoheisel, fablın, 15. yüzyıldan itibaren bir tür olarak kabul görmeye başladığını ifade ederler. Bu türün kaynağının yunan mı yoksa hint mi olduğu konusunda tartışmalar olsa da aslında tarihsel olarak varlığı bir varsayım olan Ezop, Avrupa fablının babası olarak kabul edilir. Ezop fablları için en belirleyici özelliklerin görüldüğü eser, Phädrus'un fabl derlemeleri olarak tanımlanır. Antik dönemden itibaren görülmeye başlayan bu türün en önemli temsilcisi Jean de La Fontaine'dir. Edebiyat tarihi açısından türün ön plana çıktığı dönem ise akılcı, etik aydınlanma dönemidir. (Schweikle ve Hoheisel, 2007: 226). Edebiyatın eğitici olması gerektiği fikrine sahip olan aydınlanmacı rasyonalist dönem için ahlaki ders veren fabllar büyük öneme sahiptir (Baumann ve Oberle, 1997: 86). Bu açıdan gençler ve çocuklara hitap eden bir tür olarak da karşımıza çıkar (krş. Schweikle ve Hoheisel: 2007: 226-227).

3. MİCHAEL ENDE: AYICIK İLE HAYVANLAR

Michael Ende'nin "Ayıcık ile Hayvanlar" adlı eserinde neden var olduğunu sorgulayan bir oyuncuk ayının öyküsü anlatılır. Sahibi artık büyüdüğü için kenara atılmış bu yaşlı oyuncağın adı Yıkanabilir'dir. İsminin Yıkanabilir olmasının sebebi ise öyküde şöyle anlatılır: “YIKANABİLİR” sözcüğü, ayı daha yepyenyken kulağında asılı olan küçük bir etikette yazıyordu. Bu yüzden, sahibi olan çocuk ona bu adı vermiştir” (Ende, 2018: 4). Oyuncak ayı artık eskidiğinden dolayı -ki bu öyküde yaşlanma olarak tasvir edilir- birkaç yeri yamalanmış, yıkanmaktan ve taranmaktan ise postu yıpranmıştır. Çoğunlukla yalnız başına kanepesinde oturan oyuncak ayının arada kimsenin olmadığı zamanlarda kendi kendine beceriksizce dans ettiği anlatılır. Yıkanabilir'in asıl öyküsü hatta macerası ise bir sinek ile karşılaşması ile başlar. Bir gün odaya giren bir sinek Yıkanabilir'in ne işe yaradığını sorar. Bunun üzerine sinekle arasında şöyle bir konuşma geçer:

“Sinek ön bacaklarını kıvırdı. ‘Ama bir işe yaramak için varsındır,’ dedi. ‘Yoo,’ dedi YIKANABİLİR. ‘Bu önemli mi ki?’ ‘Hem de nasıl!’ diye vızıldadı sinek. ‘Herkes dünyada bir işe yaramak için vardır. Örneğin ben, etrafta uçup önüme gelen her şeyi yalamak için varım. Sen etrafta uçup herkesi yalayabilir misin?’ ‘Yoo,’ diye homurdandı YIKANABİLİR. ‘Bak sen şu işe!’ diye vızıldadı sinek alaycı bir tavırla. ‘Niçin var olduğunu bile bilmiyor. Aptalsın sen, gerçekten çok aptalsın!’ Ayıcığın başının etrafında fır döndü ve hiç durmadan: ‘Aptal – taltal – akılsız – sızsız...’ diye vızıldadı” (Ende, 2018: 7)

Sinekle arasında geçen bu konuşmadan sonra Yıkanabilir'in macerası başlar. Sineğin sorduğu sorunun cevabını bulmak için başkaları ile bu konu hakkında konuşmaya karar verir. Yıkanabilir figürü kendi var oluş sebebini öğrenmek için bir yolculuğa çıkar ve bu yolcuğunda karşılaştığı farklı hayvanlarla neden var olduklarına dair konuşmalar yapar. Amacı da onların var oluş sebeplerinden yola çıkarak kendi var oluş sebebini anlamaktır.

Yıkanabilir'in evde kilerin girişinde karşılaştığı ilk hayvan bir fare olur. Ona kendinin neden var olduğunu bilmek istediğini söylediğinde, fare en önemli şeyin kurnazlık olduğunu belirtir ve ayrıca Yıkanabilir'e ailesi için yakalanmadan peynir ve salam bulup bulamayacağını sorar. Yıkanabilir'in olumsuz cevabı üzerine fare: "o zaman senin niçin dünyada olduğunu ben de bilmiyorum" (Ende, 2018: 8) der ve gider.

Yıkanabilir'in macerası dışarıda devam eder. Çiçekle dolu olan bahçede arılarla karşılaşan Yıkanabilir, bir arıya niçin var olduklarını sorar.

"Bunu daha arı larvasıyken öğreniriz. Çalışkan olmak için varız – hep işbaşında olmalı, hep çalışmalıyız, asla tembellik yok, anlamıyor musun?" "Çalışkan olmak mı?" diye sordu YIKANABİLİR. "Nasıl oluyormuş o?" "Bal toplamak, petek yapmak, ülkenin gelişmesine hizmet etmek – sen yapamaz mısın bunu?" "Yoo," diye yanıt verdi YIKANABİLİR. Bunun üzerine arı öfkelenildi. "Senin gibi haylazlara harcayacak zamanım yok. Çek git buradan, bırak da çalışayım, yoksa seni sokarım" (Ende, 2018: 10).

Ende, Yıkanabilir'in macerası üzerinden çocukların farklı hayvanlarla ilgili bilgiler edinmesini sağlar. Çocuk edebiyatının önemli bir işlevi de çocukları okudukları eserler vasıtasıyla belirli konularda bilgilendirmektir (krş. Şirin, 2019: 38) ve bunu Ende eserinde başarılı bir şekilde gerçekleştirir. Yıkanabilir'in arı ile karşılaştığı kısımda arıların nasıl çalışkan ve faydalı varlıklar oldukları ve bunu ne şekilde gerçekleştirdikleri çocuğa aktarılır. Burada dikkat çeken önemli bir nokta ise belirli kalıplaşmış düşüncelerin çocuk okuyucuya yansıtılmasıdır. Arının çalışkan olması gibi kalıplaşmış düşüncelerin ve bir anlamda basmakalıp kişilik özelliklerinin yansıtıldığı bu eser aslında iyinin hep iyi, kötünün hep kötü olduğu gibi bir basmakalıp düşünceyi ortaya koyar.

Yıkanabilir, sokağa çıktığında ise bir ispinoz kuşu ile karşılaşır. Neden var olduğu sorusuna kuştan da bir yanıt alamaz Yıkanabilir. Ancak İspinoz ona her zaman küstah olmasını, hiçbir şeye göz yummasını öğütler, ona göre böylelikle her zaman güçlü kalınabilir.

Yürümeye devam eden Yıkanabilir, parkta bulunan gölde çok güzel bir kuğu ile karşılaşır:

“‘Çok güzelsin,’ dedi YIKANABİLİR hayranlıkla. ‘Biliyorum,’ dedi kuğu çingır çingır bir sesle ve kanatlarını öyle bir kaldırdı ki, kabarmış yelkenlere benzediler. ‘Peki, sen niçin varsın?’ diye sordu YIKANABİLİR. ‘Ne aptalca bir soru!’ diye yanıt verdi kuğu çalımla. ‘Var olmanın gerçek anlamı güzelliştir, yalnızca ve yalnızca güzellik. Başka ne olacaktı?’

Bir süre sudaki yansımasını beğeniyle inceledi, sonra da devam etti: ‘Ben en yüce görevi yerine getiriyorum. Ya sen?’” (Ende, 2018: 12)

Yıkanabilir’in burada karşılaştığı kuğu kendini beğenmiş tavırlarıyla sudaki yansımasına aşık olan mitolojik figür Narkissos’u hatırlatır ki bu açıdan eser mitolojik bir efsaneye de alt metninde yer vermiş olur. Bu efsaneye göre Narkissos bir pınarda kendi yansımasına aşık olur (Fink, 2004: 155). Psikolojide kendini fazlasıyla beğenen insanlar için de kullanılan bu kavram bir kişilik bozukluğu olarak tanımlanır.

“Narsist insanlar kırılğan özsaygılarını telafi etmek için kendi imgeleriyle çok meşgul olurlar ve utanç ve aşağılanma olarak algıladıkları şeylere karşı aşırı hassastırlar. Tipik narsistler çok kibirlidir, görkemli bir benlik hisseleri vardır ve dikkat, statü ve tanınmaya aşırı ihtiyaç duyarlar.” (Cohen, 2019: 381)

Metnin içerdiği mitolojik ve psikolojik referanslar açısından bakıldığında, Yıkanabilir’in yaptığı bu yolculuk sırasında karşılaştığı hayvanlar ve bunların hayata bakış açıları ve kişilik özellikleri aslında gündelik hayatta karşılaşılabilecek insanların karakterleri için birer örnek oluştururlar. Ayıcığın karşılaştığı hayvanların, belli insani kişilik özelliklerine sahip olmaları eserin fabl unsurları taşıdığını gösterir. Bu noktada fabлда olayların neden hayvanlar ve diğer varlıklar üzerinden anlatıldığına dair Alemdar Yalçın ve Gıyasettin Aytaş şunları söyler:

“Olayların hayvan ve diğer varlıklar çevresinde anlatılması genellikle bir eleştirinin alınganlık yaratmadan sunulması kolaylığına da dayanmaktadır. Bu yüzden hemen hemen her kesim için benimsenebilir anlatım tarzıdır. Sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de önemli eğitici unsurlar taşır. Çünkü binlerce yıllık insan davranışlarının, deneyimlerinin birikiminden oluşmuştur.” (Yalçın ve Aytaş, 2017: 187)

Ende’nin eserinde insani kişilik özellikleri gösteren bu hayvanlar nedeniyle eserin sadece fabl unsurları taşımakla kalmadığı aynı zamanda özellikle ayıcığın kuğu ile olan karşılaşması düşünüldüğünde bazı metinlerarası göndermelere de sahip olduğu açıktır. Hans Christian Andersen’in “Çirkin Ördek Palazı”³⁰

³⁰ Andersen’in masalında kuğu kendinin ne olduğunu fark etmeden önce başka kuğuları gördüğünde onların muhteşem güzellikte kuğular olduğu anlatılır (Andersen, 2019: 9-10).

masalında büyüdüğünde kendini suyun yansımada güzel bir kuğuya dönüşmüş olarak bulan masal figürünü akla getirmesi açısından da Ende'nin eserinin masal unsurları barındırdığı açıktır. Andersen'in eserinde suda ana figürün kendinin aslında bir kuğu olduğunu fark etmesi şu şekilde tasvir edilir:

“Zavallıcık, ‘Öldürün beni!’ demiş; başını suya eğerek ölümü beklemeye başlamış -ama ayna gibi parlayan suda birdenbire ne görmüş dersiniz? Kendi görüntüsünü görmüş! Öyle biçimsiz, külgenginde, çirkin, iğrenç bir kuş değilmiş artık; kendisi de bir kuğuymuş.” (Andersen, 2019: 12)

Bu metinlerarası göndermenin yanı sıra, mitoloji ve psikoloji de yeri olan birçok kavram ve durum, Ende'nin eserinde bir alt metin olarak arka planda kendini hissettirir ve bu esere çok katmanlı bir yapı kazandırır. Yalçın ve Aytaş çalışmalarında çocuk edebiyatı türleri altında masal, fabl, destan, söylence gibi farklı halk edebiyatı ürünlerinden yararlandığını ifade ederler (Yalçın ve Aytaş, 2017: 117). Çocuk edebiyatının temeli sayılabilecek mitolojik efsane, masal ve fabl gibi farklı türler, Ende'nin eserinde dengeli bir şekilde bir araya gelir. Bu çalışmanın inceleme konusu olan Ende'nin eserinde de farklı edebi türlerin bir arada kullanıldığı görülür.

Yıkanabilir, kuğu tarafından var olmanın gerçek anlamı olarak tanımlanan güzelliğin de kendisi için bir var olma sebebi olmadığını anlar. Kuğu da kibirli bir şekilde onun gereksiz olduğunu ifade eder ve onun yanından ayrılır.

Yolculuğuna devam eden Yıkanabilir, gölün diğer tarafında bulunan ormana girer ve orada dalda oturan bir guguk kuşu ile karşılaşır. Yıkanabilir, guguk kuşunun sayı saydığını görünce bunun anlamını sorar. “Her konuda sayı önemlidir, Sayılabilen şey gerçektir. Sayılamayan şey sayılmaz” (Ende, 2018: 14) diye yanıt verir guguk kuşu. Ende'nin, guguk kuşunu sayı sayma ile ilişkilendirmesi Alman halk inanışlarıyla bağdaştırılabilir. Beichert'e göre Alman halk inanışlarında guguk kuşuna geleceği öngörme yeteneği atfedilir. Kuşun öttüğü sayının, insanın düğününe kaç yıl kaldığını ya da insanın ne kadar daha yaşayacağı konusunda kehanette bulunduğu inanılır. Bunun anlatıldığı halk türkülerinin de olduğu söylenir (Beichert, 2021).

Bunun dışında guguk saatleri her saat başında saat sayısı kadar guguk sesi çıkarır. Eserin bu kısmında guguk kuşunun her şeyi sayması ve sayıların önemli olduğunu söylemesi ile guguk saatlerinin bu özelliğine bir göndermede bulunulur.

Guguk kuşu başka şeyleri saymak için Yıkanabilir'in yanından ayrılır. O da yolculuğuna devam eder. Ormanın derinliklerine ilerleyen Yıkanabilir, burada ağaçların üzerinde bir maymun sürüsü ile karşılaşır. Onlara da aynı soruyu soran Yıkanabilir maymunların liderinden şöyle bir cevap alır:

“‘Sessiz olun!’ diye haykırdı baş maymun ve dişlerini gösterdi. Ortalık sakinleşince şöyle dedi: ‘Varoluşun tek amacı, herhangi bir şey kurmaktır; dernek, kulüp, komite, parti – herhangi bir topluluk işte. En azından biz böyle yaparız.’ ‘Neden?’ diye sordu YIKANABİLİR. ‘Birin emir vermesi ve diğerlerinin onun sözünü dinlemesi önemlidir de ondan,’ diye açıkladı baş maymun. ‘Yoksa her şey alt üst olur. Herkes başka birinin üstündeki ya da altındaki kesin yerini almalı ki kendi değerini bilsin. Sen emir verebilir misin ya da söz dinleyebilir misin?’ ‘Yoo,’ dedi YIKANABİLİR. ‘Öyleyse aramıza katılamazsın,’ diye bağırdı baş maymun. Öbür maymunlar ellerine ne geçerse YIKANABİLİR’e fırlatmaya başladılar, o da aceleyle sallana sallana yoluna devam etti.” (Ende, 2018: 17)

Bu alıntıda görüldüğü gibi gerçek doğada da maymunlar gruplar halinde yaşayan hayvanlardır ve buldukları grup içinde belli bir hiyerarşi ile yaşarlar. Ende, eserinde doğadaki maymun gruplarının içinde bulunduğu hiyerarşiyi bu şekilde çocuk okuyucular için de anlaşılır kılmış olur. Araştırmalar farklı maymun türlerinde grup içinde bir hiyerarşi olduğunu ortaya koymaktadır (Draxler, 2017: 4).

Maymunların yanından ayrılan Yıkanabilir, ormanın bitiminde bulunan bozkırda “bilge görünümlü” bir fil grubu ile karşılaşır. Yıkanabilir’in neden var oldukları sorusuna bunun derin bir soru olduğunu belirtir filler. Var oluşun anlamına dair soruya kolaylıkla cevap verilemeyeceğini ve bunun üzerine ayrıntılı düşünmek gerektiğini söylerler: “‘Derin sorular’, dedi bir başkası, ‘titizlikle ele alınmalıdır. Hiçbir şey aceleye getirilemez. Bu yüzden şimdilik varoluşun anlamı şudur: Varoluşun anlamı üzerinde düşünmek’” (Ende, 2018: 19). Yıkanabilir, bunun sonsuza kadar süreceğini söyler. Filler ise sonuçta onun ruhunun sonsuz olduğunu söylerler ama aslında onun sadece talaş ya da köpükten yapılma bir nesne olduğunu öğrendiklerinde şunları söyler filler: “‘Öyleyse sen gerçek bir canlı değilsin,’ dedi ilk konuşan fil sertçe. ‘Öyleyse sen ruhu ve aklı olmayan yapay bir nesnesin.’” (Ende, 2018: 19). Ruhunun olmaması Yıkanabilir’in filler tarafından önemsiz olarak görülmesine sebep olur ve bu durum onu üzer.

Birçok bilimsel araştırmada fillerin bilişsel olarak fazlasıyla gelişmiş hayvanlar olduğu ifade edilir (Poole, 1996: 1). Eserde fillerin var oluş hakkında söyledikleri ile onların bilge hayvanlar olduğu yansıtılır. Var olmanın asıl öneminin varoluşun anlamı üzerinde düşünmek olduğunu savunan filler ile öykü, temelinde düşünme olan felsefenin asıl amacını dile getirir ve bu şekilde esere felsefi bir boyut kazandırılır.

Yolculuğuna devam eden Yıkanabilir, bu sefer de bir çingiraklı yılan ile karşılaşır. Yılan, onun var oluş sebebinin kendisi tarafından yutulmak olduğunu söyler ama Yıkanabilir’in talaş veya köpükten oluştuğunu öğrendikten sonra

onu yutmak istemez ve bu yüzden onun işe yaramaz bir şey olduğunu söyler. Bu durum Yıkanabilir'in hayatını kurtarır ve yılanın yanından ayrılır. Yılanların genel itibariyle dinsel olarak da şeytani ve kötü tarafı burada Yıkanabilir'i kandırarak onu yemek istemesi ile yansıtıldığı söylenebilir.

Çölü geçen Yıkanabilir, bir çalıda asılı duran bir kozadan kelebeğin doğuşuna şahit olur. Hayranlıkla bunu nasıl yaptığını soran Yıkanabilir'e kelebeğin cevabı şöyle olur:

“Önce yumurtaydım, sonra tırtıl oldum, sonra kendime koza ördüm, şimdi de kelebeğim. Dünyada bunun için varız: Kendimizi daha da geliştirmek için. Sen kendini daha da geliştiremez misin?’ ‘Yoo,’ dedi ayıcık. ‘Niçin varsın öyleyse?’ diye sordu kelebek ve yanıt beklemeden havada süzülüp gitti.” (Ende, 2018: 23)

Kendinin de bu sorunun cevabını aradığını söyleyen Yıkanabilir yine bir cevap bulamaz. Burada eser, bir kelebeğin yumurtadan tırtıl haline sonra da kelebeğe uzanan yolculuğunu ya da metamorfozunu basit bir şekilde çocuklar için anlaşılır kılar ve böylelikle çocuk edebiyatı alanında verilen eserlerin çocuk okuyucular için öğretici olduğu görülür. Mustafa Ruhi Şirin, çocuk edebiyatının bu işlevini şöyle açıklar:

“Çocuk edebiyatı, dil ve kişilik gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim gibi eğitici yönü yanında, duygu, düşünce, hayal ve sanat-estetik eğitimi ile çocukların iç dünyalarını zenginleştiren ve yetişkin edebiyatından yalnızca derece farkı olan bir edebiyat-sanat alanıdır.” (Şirin, 2019: 38)

Yıkanabilir, kelebeğin, yanından uçup gitmesinden hemen sonra küçük bir kızla karşılaşır. Ayakları çıplak, elbisesi yırtık fakir kız onun ayıcığı olmasını ister Yıkanabilir'den.

“‘Seve, seve,’ dedi YIKANABİLİR ve içi talaştan ya da köpükten olsa da, yüreğinin sıcacık olduğunu hissetti. Küçük kız onu kucağına alıp burnuna bir öpücük kondurdu. O andan itibaren YIKANABİLİR'in yeniden bir sahibi oldu. Üstelik ikisi de mutlu oldu.” (Ende, 2018: 24)

Öykünün sonunda var oluş amacını öğrenmek için farklı hayvanlarla karşılaşan ve onlardan bir türlü doğru cevabı alamayan oyuncak ayının sonunda aradığı cevabı bir insanın sevgisinde bulduğu görülür.

Michael Ende'nin “Ayıcık ile Hayvanlar” eserindeki hayvan stereotiplerinden ve antropomorfizmden söz etmek gerekirse: Leibfried, fabлда yer alan hayvanların daha çok insanın yaşadığı çevrede ve o çevreye yakın kurt, kuzu, fare, kurbağa, köpek ve koyun gibi hayvanlar olduğunu ifade eder. Bu çevreye uzak hayvanlar daha seyrek görülür. Türün diyalog tarzında ilerleyen konuşmaları için sınırlı sayıda, genellikle iki hayvan bulunur ya da daha fazla sayıda hayvan bulunursa da bunlar yine birbirine karşı zıt, farklı düşünceyi

savunan iki grubu oluşturur ve bunların karşılıklı konuşmalarında öğretici olan düşünce verilmek istenir (Leibfried, 1982: 22). Fablda bir tarafın düşüncesi etik ve bilge olan, karşı tarafın düşüncesi ise bunun tam tersidir. Türün yapısal temelini en belirgin özelliklerinden birisi de budur. Sınırlı sayıda ve birbirine zıt düşüncelerin ortaya konulduğu fabl türünün diğer bir önemli özelliği de hayvan figürlerinin (stereo-)tıpleştirilmesidir. Jacob Grimm'e göre örneğin tilki, kızıl, genç, zeki ve öğüt veren bir figür olarak tipleştirilir. Kurt ise gri, obur ve vahşi olarak gösterilir. Bu hayvanlara atfedilen belli özellikler bir çok fablda aynı şekilde kalır ve değişmez ya da farklı şekilde kullanılmaz. Tilki hiçbir zaman aptal değildir ya da eşek kurnaz değildir. Biraz daha değişken karakterde görebileceğimiz hayvan figürlerinden birisi aslandır. Aslan bazı fabllarda doymak bilmez bir yırtıcı olarak ya da güçlü bir hükümdar olarak tasvir edilebilir. Hayvanların belirlenmiş özellikleri fabl yazan her yazarın kendinden önceki anlatıda verilen (stereo-)tıpleştirmeye sadık kalması ile korunmuştur. Örneğin tilki bu şekilde her fablda kurnaz olarak görünür ve imajı değişmez (Leibfried, 1982: 23). Michael Ende'nin "Aycık ile Hayvanlar" adlı eserinde de bu stereotipleştirme gündelik hayatta hayvanlara atfedilen özelliklerin vurgulanması - örneğin arının çalışkan olması - ile gerçekleştirilir.

Farklı tipte olan hayvanların bir araya gelmesi ile fablların olay örgüsü oluşturulur. Örneğin kurnaz tilki ile aptal keçi bir araya gelir ve aslında burada olaydan ziyade basmakalıp (stereotip) haline gelmiş karakterler önemlidir (Leibfried, 1982: 23-24). Başka bir deyişle hayvan tipleri olayı belirler ve en başından kimin kazanan tarafta yer aldığı açıktır. Leibfried, fabllarda tilki gibi belirli karakter özelliklerine sahip hayvanların yanı sıra sabit bir karakteri olmayan hayvanlar da olduğunu belirtir. Bunlar örneğin, fare ve kurbağadır. Bu fabllarda olay, durum ve şartlar önemli bir rol oynar. Hayvanların karakterlerini belirleyen olay örgüsüdür (Leibfried, 1982: 24).

Leibfried'e göre fabllardaki hayvan tipleri bu şekilde farklılık gösterse de temelde amaç aynıdır. Bir olay tasvir edilir ve buna ek olarak bir yorum bulunur. Fabl, birincisi anlatı, ikincisi öğreti ya da nasihat bir başka deyişle çıkarılması gereken ders, üçüncüsü ise bu durumun okuyucunun hayatında uygulanabilir olması olarak üç bölüme ayrılır (Leibfried, 1982: 24).

Bir fablın sadece bir öğretiye sahip olması değil aynı zamanda bu öğretinin uygulanabilir olması da önemlidir. Fablda, öğreti, anlatılan hikâye için tamamlayıcı bir unsurdur. Öğreti olmadan anlatı anlamsızlaşır (Leibfried, 1982: 25). Ende'nin eserinde bu öğreti aycığın sevilme için var olduğunu anlaması ve sevginin hayatımızda önemli bir ihtiyacı olduğunu gösterir.

Leibfried, antropomorfizmi, fablın en temel özelliği olarak tanımlar. Kavram, insan olmayan bir şeye insani özellikler atfedilmesi olarak tanımlanabilir. Fablda ise, insan özelliklerinin hayvanlara aktarılması şeklinde gerçekleşir. Bir köpeğin havlayarak konuşması ya da hem havlaması hem de konuşması bu

duruma örnek olarak gösterilebilir (Leibfried, 1982: 25). Grimm de insan ve hayvan özelliklerinin bütünleştirici bir şekilde bir araya getirilmesinin fablın en önemli özelliği olduğunu belirtir. Antropomorfizm farklı seviyelerde gerçekleşebilir. Örneğin bazı fabllarda hayvan, insani özelliklere sahip değildir sadece anlatılan olay hayvana insani bir özellik kazandırır. Bir köpeğin daha büyük bir et parçasına sahip olmak için kendi sahip olduğu etten vazgeçip diğerinin peşine düşmesi aslında o köpeğin iç güdülerine göre davranması ile ilgili bir durumdur ancak daha büyük et için hayvanın kendi sahip olduğundan vazgeçmesi aç gözlülükle ilişkilendirildiğinde antropomorfizm kendini gösterir (Leibfried, 1982: 26). Bunun haricinde bazı fabllarda ise örneğin bir farenin düğüm atması gibi hayvanların bir insanın yapabileceği şeyleri yaptığı anlatılır ve bu da antropomorfizm olarak tanımlanır. Aslında bir hayvanın fablda yer alması onun insana özgü alana ait olması için de yeterlidir. Bir fablda yer alan hayvan artık hayvan değildir. Fablın bir figürü olarak kabul edilir (Leibfried, 1982: 26). Fabllarda hayvanlar bir anlamda insan gibi suçlu olabilen ve bunun cezasını çeken varlıklar olarak kabul edilirler. Son olarak bahsedilen bu konular ile daha çok etik fabllarda (moralische Fabel) karşılaşılır. (Leibfried, 1982: 27). Ende'nin eserinde de hayvanlar konuşur ve kendi karakterlerine dair yansıtılan özellikler insanidir. Hayvanların kendi var oluş nedenlerinin farkında olması ve bunun Yıkanabilir tarafından kendisi için sorgulanması, farenin kurnazlığı, kuğunun kendini beğenmesi ya da fillerin var oluşu sorgulamaları Ende'nin eserinde yer alan antropomorfizm örnekleri olarak sıralanabilir.

Leibfried'e göre fablda önemli bir özellik de anlatılan hayali ve olağanüstü bir olayla gerçek hayatta insanların yararlanabileceği bir öğreti sunmasıdır. Hayali bir hikâyeden gerçek geçerliliği olan sonuçlar çıkarılır (Leibfried, 1982: 27). Bu açıdan bakıldığında fabl yapısal olarak bir tezatlık barındırır (Leibfried, 1982: 28). Ende'nin eserinde de ayıcığın kurgusal, gerçek olmayan hikayesi ile sevilmenin ve sevmenin insan hayatı için ne kadar önemli bir var oluş sebebi olduğu sonucuna ulaşılır.

Leibfried, nasıl ki tragedyada yüksek sınıfa ait insanların, komedide alt sınıfa ait insanların konu edinilmesi gerekiyorsa fabl için de hayvanların bir figür olarak kullanılması gerektiğini belirtir. Fabllarda hayvanlara sadece insan özellikleri atfedilmekle kalmıyız aynı zamanda insan ilişkilerine dair belli durumlar da yansıtılır. Bu durum bilinen Ezop fabllarının sınırını aşan bir fabl ortaya çıkarır ve bazen hiciv unsurlarının da fabl içinde kendini gösterdiği ifade edilir (Leibfried, 1982: 28-29). Fabl, toplumsal düzeni ve kurumları eleştirebilir, bu açıdan satirik (hiciv) bir üsluba sahiptir. (Leibfried, 1982: 37) Ende'nin eserinde ayıcığın maymunlarla olan konuşmasında maymunların ifade ettiği düşüncelerin, belli bir gruba ait olma zorunluluğu hisseden insanlara karşı sosyal bir eleştiri içerdiği söylenebilir. Bu açıdan fablın satirik, hiciv tarzı Ende'nin eserinde de görülür.

4. SONUÇ

Michael Ende'nin "Ayıcık ile Hayvanlar" adlı eserinde Yıkanabilir hikâyenin başında ilk sahibi tarafından artık oynanmadığı bir başka deyişle artık sevilmediği için bu yolculuğa çıkar. Bu bağlamda sineğin sorusu onun bu konudaki durumu için yani aslında sevilme için var olduğu konusunda bir farkındalık yaratır. Eğer sahibinin sevgisi devam etseydi var oluş amacının daha en başından farkında olacağından bu yolculuğa hiçbir zaman çıkmayacaktı ya da çıkma ihtiyacı duymayacaktı. Yıkanabilir'in var oluşunu sorguladığı bu yolculuğu onu, insan var oluşu için de temel ihtiyaçlardan biri olan sevgiye ulaştırır.³¹ Bu yolculuğun sonunda var oluşun temelinde yatan en önemli şeyin sevgi olduğu önermesi yatar ve bu çocuk okur için bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Hem hayvan stereotiplerinin hem de antropomorfizmin iç içe geçtiği bir eser olarak "Ayıcık ile Hayvanlar", çocuklara hayvanlar alemi ile ilgili bir çok bilgi verirken aynı zamanda onları kişileştirerek farklı insan karakterlerine dair de bilgi sunar ve çocukları bu açıdan karşılaşılabilecekleri çeşitli insan karakterlerinin olduğu bir hayata hazırlar.

KAYNAKÇA

- Andersen, H. C. (2019). Çirkin Ördek Palazı. *Seçme Masallar* (Çev. M. Alpar). (7. Baskı) içinde (s. 1-12). Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Bardt, U. (1999). *Literarische Wahlverwandschaften und poetische Metamorphosen. Die Fabel- und Erzähldichtung Friedrich von Hadedorns*. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Baumann, B. ve Oberle B. (1997). *Deutsche Literatur in Epochen*. Max Hueber Verlag, München.
- Beichert, K. W. (2021, 20 Mart). „Herold des Frühlings“ (Kultur)historische Betrachtungen zum Kuckuck. Erişim adresi <https://www.nabu.de/tiere-und-pflanzen/aktionen-und-projekte/vogel-des-jahres/2008-kuckuck/07737.html>
- Cohen, L. J. (2019). *A'dan Z'ye Psikoloji. Psikoloji Biliminin Tarihi, Bölümleri, Kapsamı ve Tüm Ayrıntıları*. (Çev. M. Doğan). Say Yayınları, İstanbul.
- Draxler, S. (2017). *The Influence of Hierarchy Steepness on Cooperation: A Comparison Between Captive Japanese Macaques and Black-Handed Spider Monkeys*. (Master's Thesis). The University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee.

³¹ Margery Williams tarafından yazılmış "The Velveteen Rabbit, Or How Toys Become Real" eserindeki oyuncak tavşan karakteri için de benzer bir durum söz konusudur. Öztürk ve Yeşilyurt (2019: 240) bu konuda tavşanın ancak biri tarafından sevilirse gerçek bir tavşana dönüşme dileğini kendini gerçekleştirme olarak tanımlar. Bu açıdan bakıldığında Ende'nin Yıkanabilir karakterinin de aynı şekilde kendini gerçekleştirme, sevimlik için var olduğunu anlamasında saklıdır.

- Duelli-Meßmer, S. (2010). Michael Ende. B. Lutz, ve B. Jeßing. (Ed.), *Metzler Lexikon Autoren. Deutschsprachige Dichter und Schriftsteller vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (4. Baskı) içinde (s. 160-162). J. B. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Ende, M. (2018). *Ayıcık ile Hayvanlar*. (Çev. A. Sabuncuoğlu). Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul.
- Fink, G. (2004). *Who's who in der antiken Mythologie*. Deutsche Taschenbuch Verlag, München.
- Leibfried, E. (1982). *Fabel*. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Leibfried, E. ve Werle, J. M. (1978). *Texte zur Theorie der Fabel*. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Öztürk, A. O. ve Yeşilyurt, H. (2019). Zur Bedeutung der Psychologie in der Kinderliteratur (Am Beispiel von Uwe Timm und Margery Williams). M. Zengin ve B. Zengin (Ed.), *Karşılaştırmalı Edebiyat Yazıları (Comparative Literature Studies)*. (1. Baskı) içinde (s. 229-242). Kriter Yayınevi, İstanbul.
- Poole, J. (1996). The African Elephant. K. Kangwana. (Ed.), *Studying Elephants* içinde (s. 1-8). Yayımlayan: African Wildlife Foundation, Kenya.
- Schweikle, I. ve Hoheisel, W. (2007). Fabel. D. Burdorf, vd. (Ed.), *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. (3. Baskı) içinde (s. 226-227). Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı*. Uçan At Yayınları. İstanbul.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları, Ankara.

SOYKIRIM EDEBİYATININ GELİŞİMİ

Prof. Dr. Bülent Kırmızı

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

kirmizibulent@gmail.com

1. GİRİŞ

Yazarın yaşam öyküsünün eserin analizinde ve anlaşılmasında kimi eleştirmenlere göre önemi yokken kimileri de bunun arka planının anlaşılması açısından önem arz ettiği söylenir. Bir edebi eseri sanatsal bir yapıya dönüştüren, elbette öncelikle tüm bağlayıcı unsurlardan arındırarak değerlendirmekle olacaktır. Sanat eseri üstadizme esir edilmeden yapısal ve tematik olarak ele alınırken aynı zamanda yararlılık gözetilirse sanat sanat olmaktan çıkar ve öğretici niteliği ön planda tutulan bir kitaba, müziğe ya da tabloya dönüşür. Ancak her ne kadar yazar bilgisi, dönem özellikleri ve tarihsel arka planı okur tarafından bilindiğinde yönlendirici etkisi olsa da, hangi şartlar altında eserin kaleme alındığının anlaşılması bakımından da önem arz eder. Tolstoy sanat eserini betimlerken kendisi de dâhil birçok romancının aslında sanat yapmadığından bahseder. Ona göre bir yapıtın sanat eseri olabilmesi için öncelikle toplumcu gerçekçi olması gerektiği ve tematik olarak da karakterlerin genelin bir yansıması olması gerektiğini dile getirir. Yazar burada tüm dilsel, tarihsel ve kurgusal gücünü kullanarak okuru etkisi altına almak ister. Bazı bilim insanı tarafından vurgulandığı üzere (Bkz. Aksöz 2002, 2017; Balcı & Aksöz 2020) edebiyat sözcüklerle yapılan bir sanat olduğu için dilin okur üzerinde bıraktığı etki küçümsenmemelidir. “Yazarlardan politikacılar kadar birçok kişi topluma bir düşünceyi benimsetmek amacıyla dilin etkili kullanımından yararlanmış ve hedeflerine ulaşmak için yönlendirme yöntemlerini kullanmışlardır” (Balcı & Yavuz, 2011:50).

Bu durumda sanatçı topluma ayna tutarak hem halkın içinde bulunduğu durumu hem de dönemin siyasi konjüktürel yapısını okura vermiş olur. Yazarın buradaki temel misyonlarından biri de okurla organik bir bağ kurarak mesajını iletmektir. “...okuyucunun amacı metindeki ana fikre, üzerinde durulan asıl konuya, metinle verilmek istenen asıl mesaja ulaşmaktır” (Yılmaz & Yücel, 2019:19). Milli Edebiyata ilgi duyan herkes Halide Edip Adıvar’ın “Ateşten Gömlek” ya da Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun “Yaban” romanlarını okuduğunda illaki dönemin tarihsel özelliklerinin bilincindedir ve eseri de bu bağlamda okur. Bu nedenle çalışmaya konu olan savaş sonrası edebiyatın soykırımı konu alan eserleri de Türk okuruna, tarihsel arka planı ve yazara dair bilgiler verilerek sunulursa okurun romanı daha bilinçli okuması sağlanmış olur.

Alman Edebiyatı kendi içinde değerlendirildiğinde edebiyat dönemlerinin genellikle siyasal ve ekonomik hareketliliğe göre kırılma noktaları yaşadığı ya da buna paralel bir gelişim gösterdiği söylenebilir. II. Dünya Savaşı da bu

dönüm noktalarından biri olarak önem arz eder. Savaştan hemen önce başlayan Yahudi aleyhtarlığı Almanya özelinde bir propagandaya dönüşerek yaklaşık 6 milyon Yahudi insanının katledilmesine yol açar. Tarihin en büyük katliamlarından biri olarak tarih sayfalarına geçen “Holokost” yani Yahudi Soykırımı, Almanlar tarafından oluşturulan Yahudi Toplama Kamplarında farklı yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu toplama kampları bilinçli olarak, Yahudi katliamı için düzenlenmiş mekânlardır. Savaş sonrası dönemde Heinrich Böll, Wolfgang Borchert ve diğer ünlü Alman savaş sonrası yazarları savaşın yıkımından ve tüm bir neslin yok olmasından bahsederken soykırımla yüzleşmek zorunda kalan Jurek Becker, Edgar Hilsenrath, Elie Wiesel, Ruth Klüger ve diğer daha birçok yazar oturup o dehşet anlarını kurgulamaya çalışırlar.

İnsanları kurtulmuş olanlar ve yitip gidenler olmak üzere ikiye ayıran Primo Levi, toplama kamplarında yaşadıklarını “Bunlar da mı insan” sözüyle özetler. Çalışmaya konu olan Holokost Literatur adı verilen soykırım edebiyatı eserlerin yazarları da bu talihsizliklerden payını almış kişilerdir. Dünya var olduğu günden bu yana birçok soykırıma şahitlik eder tarihsel süreçte, ancak Yahudi toplumu gibi diğer maruz kalanların hiçbiri bu acı hatıralarını bu denli dile getiremez. Örneğin Tehcir Yasası ile birlikte kadın çocuk ve yaşlı demeden herkese zulüm eden Ermeniler, ABD’de yürüttükleri lobi faaliyetleri ile bu gerçekliğin üstünü örtmeye çalışmaktadırlar. 1915 olaylarında Türkiye’yi soykırım yapmakla suçlayan Amerika’nın suç dosyası oldukça kabarıktır. Amerika’nın 70 milyon Kızılderili’yi katletmesi, 35 milyona yakın Afrikalı insanı acı çektirerek öldürmesi, Japonya’ya attığı atom bombaları ile 350 bin kişinin hayatını söndürmesi, Almanya’da Dresden’e attığı bombalarla 200 bin kişiyi katletmesi, Kuzey Kore’yi 3 yıl süreyle bombalayarak 4 milyon insanı öldürmesi unutulmamalıdır. Bunlar sadece Amerika’nın günah dosyasından seçkiler olup, sanatçıların da her an bu katliamları hatırlatan ve hafızaları canlı tutan çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Bu eserlerde kullanılan dil özenle seçilir çünkü soykırım edebiyatına özel sözcükler türetilir. Daha önce Holokost ve toplama kampı gibi sözcükler kullanılmazken artık neredeyse her romanda bunlar kullanılmaya başlanır. “... dil sistemi kullanım sonucu oluşur, gelişir, değişir” (Balcı& Darancık, 2017: 293).

2. SOYKIRIM EDEBİYATI

Soykırım Edebiyatı genel olarak tüm dünyada soykırıma maruz kalmış toplumların yaptıkları edebiyata karşılık gelirken Holokost Literatur sadece Yahudi soykırımını konu almaktadır. Geçmişten bugüne daha fazla ilgi gören Holokost Edebiyatı sadece Yahudiler tarafından değil tüm Avrupa ve dünyada benimsenen bir edebiyat türü olarak gelişmiştir. Holokost kavramının özellikle bir topluma mal edildiği ve bu kavramın içeriğini dolduran unsurların daha iyi anlaşılabilmesi için uğraş veren tarihçiler, sosyologlar, filologlar ve sanatçılar birbirlerinden destek alarak yaşanan bu talihsizliği daha iyi aktarabilmenin

ama daha da önemlisi hafızaları canlı tutabilmenin çabası içindedirler. Konu akademik çalışmalardan ziyade film, roman, tablo ve müzik gibi sanatsal yapıtlarla canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Örneğin Bernhard Schlink'in "der Vorleser" adlı romanı buna iyi bir örnek teşkil eder. Ahlaki değerlerin sorgulandığı bu eserde genç bir erkekle kendinden yaşça çok daha büyük bir kadın arasında geçen cinsel yaşantılar, eserin gerçekten bir Holokost ürünü olup olmadığı konusunda soru işaretleri bırakır akıllarda. Ancak her şeye rağmen eserde Nazi görevlisi olan bir kadının soykırım suçunu işlediği görülmektedir. Yazarını uluslararası üne kavuşturan bu eser, hem sahnede sergilenmiş hem de birçok ödüle layık görülmüştür. Alanında kaleme alınan en iyi eserlerden biri olan "der Vorleser" yazarın avukat olması nedeniyle aynı zamanda bir hukukçu perspektifinden değerlendirmeler de içerir. Söz konusu soykırımla ilgili yayımlanmış bu ve diğer eserler irdelendiğinde çalışmaların genelde konuyu insani değerler bağlamında ele aldığı tespit edilmektedir. Anıların, yaşantıların, sürgünlerin, açlık ve yokluğun ve ölümlerin dile getirildi bu yapıtlar aynı zamanda kendine has bir kültür oluşmasına da ön ayak olur. Holokaust terimi Latince holocaustum sözcüğünden gelen ve insanların toplu halde katledilmesi anlamını taşıyan bir kelimedir (Feuchert, 2000: 5).

Edebiyat içinden çıktığı toplumun duygularına tercüman olan ve en içten çığlıkların dile getirildiği bir sanat dalıdır. Kullanılan dilin de en az eserin tematiği ile örtüşmesi gerekmektedir. Çünkü eserde seçilen sözcükler dönemin özelliklerini vurgulama açısından önem arz etmektedir. Bu alanda yazılmış eserlerin çevirisi oldukça zor olmaktadır çünkü önemli olan sadece yazarın kullandığı sözcüklerin karşılıklarını bulmak değil aynı zamanda aynı etkiyi yaratacak sözcükler kullanmaktır. Bu nedenle edebiyat günümüz dünyasında artık bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Edebiyat bu bakış açısıyla çevirisinden değil orijinalinden okunduğunda çok daha etkin bir güce sahip olduğu söylenebilir. Edebi eserlerin bu yönünden faydalanmak elbette öncelikle iyi yabancı dil eğitimi zorunlu kılmaktadır (Yıldırım-Aksöz 2012). Tanrıkulu & Üstün (2020: 297) bu konuda şunu demektedir: "Globalleşen dünya düzeninde ülkelerin gerek kültürel gerek sosyal gerek ticari gerekse de siyasi alanlarda aralarında kurmak zorunda oldukları iletişim, yabancı dili ve yabancı dil eğitimi önemli bir hale getirmiştir" Bu konuda Bernhard Schlink, kullandığı temayı destekleyen sözcükler kullanarak son derece başarılı olmuştur. Bu noktada sorulması gereken en önemli soru elbette şöyle olmalıdır: "Kim kiminle, ne zaman ve nerede hangi amaçla hangi dili konuşur?" (Balcı& Darancık, 2019: 57).

Bu durumda gerek "der Vorleser" gerekse "Jakob der Lügner" ya da "der Nazi & der Friseur" gibi eserler bir nebze de olsa akan gözyaşlarına merhem olmayı amaçlar. Auschwitz'in karanlık yüzünü, kampta umuda ihtiyacı olan bir grup insana yalan söyleyerek her an kurtulabileceklerine dair hikâyeler anlatan Jakob, kaç arkadaşının ölümünü en azından geciktirmiştir. Yukarıda adı geçen

kitapların anlamlandırılabilmesi için biraz tarihe göz atılabilir. Sonuçta edebi eserler yazarın hayatı, tarihsel olgular ve sosyolojik veriler ışığında irdelenebilir. Elbette edebi eserler tarih gibi kronolojik bilgiler vermekle hatta bilgi vermekle yükümlü değildir, ancak söz konusu kitapların kaleme alınması ne de olsa tarihi arka planı olan bir gerekçeye dayanmaktadır.

Almanya II. Dünya Savaşı'ndan sonra yerle bir olan şehirleri onarma faaliyetine geçer ve kimse bu acı hatıraları gün yüzüne çıkarmak istemez. Siyasiler, Almanya'nın gün itibariyle ekonomik olarak ayağa kalkması gerektiğini ve bu nedenle diğer her şeyin anlamını yitirdiğini dile getirirler. Ancak ne var ki gençliği savaş meydanlarında yok olan insanlar cepheden dönmüş ve yaşadıklarını bir an önce anlatmak istemektedirler. Henüz daha soykırım edebiyatından söz edilmezken Alman insanının hafızasında kolektif bir bilinç oluşturmaya çalışan Alman yazarlar, savaşın başından sonuna kadar yaşadıkları tecrübeleri kurgulayarak dile getirirler. Bu eserlerde sanatsal kaygılar ve estetik endişeler bir kenara bırakılmış, olayların sonraki nesillere daha iyi nasıl aktarılabilceği düşünülmüştür. Bu eserler bilindik savaş romanlarında olduğu gibi kahramanlar barındırmaz bunun yerine neden ölmesi gerektiğini sorgulayan başkarakterler vardır. Yukarıda belirtildiği gibi savaş sonrası Almanya'sı, henüz edebiyat yapmak için uygun bir ortam sağlamasa da yazarlar çoktan kaleme sarılmıştır. Bu alanda yayımlanan kitapların daha çok 1950'li yıllarda kaleme alındığı tespit edilmektedir. Daha çok savaşa bizzat katılmış ve cephede savaşmış olan yazarların eserleri tarihsel bağlamda ele alınabilir. Konuyla ilgili yazarların bir kısmı ise sadece görgü tanıklarından dinlediklerinden yola çıkarak tamamen kurgusal eserler yazar. Bu kitapların bir kısmı doğrudan kamp hayatını canlandırırken bir kısmı da holokosta giden yolu detaylı bir şekilde anlatır. Savaş sonrası Alman Edebiyatını soykırım edebiyatından ayıran en önemli fark ise savaş sonrası edebiyatını Alman yazarlar yaparken soykırım edebiyatını daha çok Alman olmayan yazarların yapmış olmalarıdır. Poliakov, Reitlinger, Tenenbaum, Hilberg ve Dawidowicz gibi yazarlar bunlardan sadece birkaçıdır.

Edebiyatın Almanya'da iki farklı kolda geliştiği görülür. Doğu Almanya'da (DDR) yeşeren Sosyalist Cumhuriyet, siyasilerin dışında kimseye nefes aldırılmazken, Batı Almanya'da insanlar özgürlüğün tadını çıkarmaya başlamıştır bile. Doğu Almanya'nın bu tutucu havası sanatın da güdümlü bir şekilde ilerlemesine göz yumar ve yazarlar bu şekilde kendilerini sınırlayarak yazmaya gayret ederler. Sanatın Sovyetler Birliği, Polonya ve Doğu Almanya gibi ülkelerde demokrasiyle yönetilen ülkelere göre daha anlamlı olmasının nedeni de budur aslında, çünkü sosyalist ülkelerde insanın sesini duyurabilmesinin tek yolu sanat olmuştur. Doğu Almanya'da kaleme alınan soykırım edebiyatı Batıdakinden farklıdır. Doğu Almanya'da yapılan soykırım edebiyatı faşist yönetimin neden olduğu bu katliamları ön plana çıkararak sosyalizm rejimine övgüler düzme peşindeyken, Batıda yazarlar olayları insani değerler

bağlamında ele alırlar. Doğu Almanya’da dini ve milli unsurlar göz ardı edilerek kolektif bilinç ışığında yönlendirilmiş ve rejime aykırı olmayan edebiyata izin verilir. Bu durum Holokost edebiyat üzerine çalışan yazarlar için de geçerli olmuştur ve bu nedenle yazarlar belli başlı kalıpların dışına çıkamamışlardır. Yahudi insanı savaşın kurbanıdır ve özellikle de antifaşisttir. Utanç Duvarı olarak da bilinen 1961’de yapılan Berlin Duvarı’nın 1989’da yıkılması ile yepyeni bir dönem başlar ve bu elbette edebiyata da yansır.

Bu dönemde soykırım edebiyatı hız kazanır ve Edgar Hilsenrath kara mizah unsurları ile ördüğü “Der Nazi und der Friseur” ve “Das Märchen von letzten Gedanken” adlı romanlarıyla, Jurek Becker “Jakob der Lügner” adlı eseriyle, Hans Scholz ise gettolarda yaşayan çocukların yaşamlarını konu alan “Am Grünen Rand der Spree” ve Horst Bienek’in “Gleiwitz” bu edebiyat türünün en tanınan isimleri olurlar.

Savaşın ardından sadece yıkık ve harabe görünümlü şehirler değil aynı zamanda edebiyat ve sanat dünyası da ayağa kalkacak mecali yoktur. Her şeye yeniden başlayan sıfır noktasındaki Almanya, sanayide, eğitimde, kalkınmada ve diğer tüm alanlarda olduğu gibi edebiyatta da sıfır noktasını görmüştür. Bunun bir nedeni de sürgüne giden ya da Nasyonal Sosyalist baskısı altında kalem oynatamayan Bertolt Brecht, Günter Grass ve Heinrich Böll gibi yazarların her şeye en baştan başlamaları olarak gösterilmektedir. “Bu dönemde “Kara Liste adı altında yasaklı olan yazarların eserleri yakılmış, bir kısmı sürgün edilmiş, bir kısmı da zor şartlar altında kamplarda yaşamaya tabi tutulmuştur” (Nakiboğlu, 2017:124).

Soykırımın sorumluları kimlerdir? Savaş sonrası en çok cevap aranan sorulardan biridir bu. Sorunun cevabı bellidir elbette, çünkü Hitler ve yandaşları yönetim kadrosunda olduklarından sorumlular da elbette onlardır. Ancak askerler ve cephede savaşanlar ne durumdadır? Onlar da sorumlu mudur yaptıklarından? Schlink’in eserinde olduğu gibi Hanna’nın yangından kurtarmadığı onca insan yanıp kül olurken o yangını izlemekle yetinir. Yazar aynı zamanda hukukçu bakış açısıyla vicdanın kimse tarafından bloke edilemeyeceğini göstererek insanın sorumluluk alabilmesi gerektiği üzerinde durur. “Der Vorleser” adlı bu eserde Hanna karakteri hiçbir açıdan kabul edilebilir biri değildir. Öncelikle savaşta kurtarma imkânı varken onlarca insanın ölümüne göz yummuş acımasız biridir. Yazar eserde Hanna’nın okuma-yazması olmadığını özellikle vurgulamış olabilir, çünkü Hanna üst rütbeli kimsenin olmadığı bir mekânda kendi inisiyatifini kullanarak insanları yanmaktan kurtarabilirdi. Cehaletini ve iradesini kullanamama acizliğini gösteren bu karakter sonraki zamanlarda da kendisinden yaşça çok küçük olan bir erkek çocuğu ile cinsel ilişki yaşayarak yaşamının tüm aşamalarında ne derecede yanılığlar içinde olduğunu ispatlar adeta.

Bu eserde yönetimde olmasa da Nazilere alışan asker ya da sıradan elemanların da bu soykırımdan kısmen sorumlu oldukları sonucu çıkarılabilir. İnsanın birey olarak sorumluluk almakla mükellef olduğu ve gerektiğinde bu yetisini kullanması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ancak soykırım edebiyatı genel olarak değerlendirildiğinde Alman askeri suçlu olarak yansıtılmaz aksine bir kurban gibi gösterilir. Savaşın ardından geride hayatını yitiren 6 milyon Yahudi vardır fakat yaptıklarından utanç duyan milyonlarca asker de vardır. Soykırım romanlarında özellikle üzerinde durulan ve ön plana çıkarılan konu hafızadır. Evlerine dönen askerler geride bıraktıkları olaylarla ilgili rahatsız edici manzaraları hatırlasalar da yaşamlarına sevdikleriyle devam etme imkanları olur ancak gettolardan kurtulma şansı olan Yahudiler kurtulmuş olmanın mutluluğunu asla yaşayamazlar, çünkü onlar henüz daha yeni doğmuş bebeklerini, gaz odalarında yanarken arkadaşlarının bacalardan tüten dumanlarını unutamazlar. Yazarlar mutlaka bu geçmişi hatırlatmak ve gelecek nesillerin de bu bilinçle yaşamak zorunda olduklarını söylerler.

Jurek Becker de Schlink gibi bu edebiyat türüne damga vurmuş olan yazarlardan biridir. Sonraki yıllarda Frank Beyer tarafından sinemaya aktarılacak olan “Die Mauer” adlı eserinde gettoda yaşayan çocukları anlatır. Kendi ocukluğu da gettoda geçen Becker için getto başlı başına bir yaşam biçimidir, ancak Becker’in Yahudiliğe yaklaşımı ne milli ne de dindir. O kendini bir Yahudi’den çok sıradan bir Alman olarak görmektedir. Yazarın en önemli eseri Almanya’da büyük ses getiren “Jakob der Lügner” adlı romandır. Bu dönem eserlerinde kahraman karakter yok denecek kadar az olsa da bu kitapta bir kahraman vardır. İnsanların ölümle yüz yüze yaşadığı bir dönemde geleceğe dair umut beslemesini sağlamak gerçekten bir kahramanlıktır. Her şeye rağmen umudunu yitirmemek ve her gün bir yenisi olan intihar girişimlerini durdurmak adına söylediği bir yalanla kampta her şeyin değiştiğini gören Jakob başlangıçta durumdan memnun olsa da zamanla bu yalanın altında ezilmeye başlar. Kampta yaşayanlar güne uyanır uyanmaz, onun ağzından çıkacak umut vaat eden sözcükler beklerler. Bu durum kamptakilerin bir trene bindirilip götürülmesine dek sürer. Sözcüklerin hayatımızda çok önemli bir yeri vardır ve insan kullandığı sözcüklerle dünyasını yansıtır. Yazar da kendine belirli bir hedef kitle belirler ve bu kitle ile iletişime geçmek için belirli kelimeleri kullanır. “Kelimeler iletişimsel işlevleriyle birlikte anlam kazanmaktadır” (Yılmaz & Yücel, 2018: 92)

Holokostun dünyanın her yerinde dile getirilişi zaman geçtikçe daha da bir önem kazanır. Yayın dünyası ile sahne sanatları bu konuyu sürekli işlerken anılar ve günlükler gibi yeni yeni kaynaklar da ortaya çıkmaya başlar. Anne Frank’ın günlüğü bunlardan biridir. Kaynakların artması artık bunların sergilenmesi için müzelerin kurulmasının önünü açar. şu anda dünyanın birçok yerinde Yahudi soykırımı ile ilgili anıtlar ve müzeler bulunmaktadır. Anılar ve günlükler soykırım kavramına farklı bir boyut katar. Aile yaşamı ve

mahremiyet. O ana kadar daha çok bireysel olarak ele alınan ve bireylerin ölümüne dikkat çeken konu artık aile yaşamının sekteye uğrayarak aile bireylerinin nasıl dağıldığına dikkat çekmeye başlar. Bu konu der Vorleser gibi eserlerde de verilir ancak daha sonra “Vater Literatur” olarak anılacak olan bir edebiyatın da ortaya çıkmasına yol açar. Savaşın ardından kendilerine yeni bir yurt edinen Yahudilere, Almanya’nın savaş tazminatı ödemesine karar verilir.

Savaştan çıkan Almanya’nın oluşturulan yeni dünya düzenine ayak uydurabilmesi için birtakım koşullar ileri sürülmüştür. Bunlar:

- 1) Demokrasiye geçiş,
- 2) Batı Avrupa toplumlarına entegrasyon,
- 3) Kurumların liberalleşmesi.

Almanya’nın 1950’li yıllarda savaş suçu işlediğini kabul etmesi tüm kesimleri rahatlatırken soykırım edebiyatı hız kesmeden devam eder.

3. SONUÇ

Holokost edebiyatı sadece travmalar üzerine odaklanan bir edebiyat değildir. Onların dünya toplumları önünde mağdur olduklarını göstermeleri açısından ve aynı zamanda hatta daha da önemlisi yeni bir yurt edinmeleri açısından da güçlenmelerini sağlar. II. Dünya Savaşı’nın asıl kaybedenleri Almanlar olur. Almanya bu savaşta sadece askeri anlamda değil ekonomik, refah, insani ve değerler yitimi anlamında da mağlup olur. Bu durumda itibarını kaybetmiş ve kısa vadede kendine gelmesi mümkün olmayan harabe bir ülke kalır ellerinde. Yahudi toplumu içinden çıktıkları bu vahşeti edebiyatta, filmlerde, müzikte ve diğer sosyal bilimlerin her alanında anlatarak müthiş bir destek kitlesi bulurlar kendilerine.

Edebiyatta ise yeni isimlerin bu alanda yazmaya devam ettikleri görülür. Örneğin Avusturya edebiyatında tanınan Ilse Aichinger de soykırım edebiyatının tanınan ve sevilen isimlerinden biri olur. Bu yazarların çoğu çocuklukları kamplarda geçmiş olan kişiler olarak olayların birinci elden tanığı durumundadırlar, ancak aileleri ya da bir tanıdıkları kampta yaşamış olanlar da onların anılarından yola çıkarak eserler kaleme alanlar da bulunmaktadır.

Soykırım herkim tarafından yapılırsa yapılsın yanlıştır. Kimsenin ve hiçbir milletin bir diğersinin hayatına gasp etmeye hakkı yoktur. Bunu özellikle de bir zamanlar bu durumu tecrübe edenler iyi bilmelidirler. Geçmişte soykırım yapan kimi ülkelerin ve toplumların günümüzde ortaya çıkarak başka ülkeleri soykırımla itham etmeleri ahlaksızca bir davranıştır. Bu insanlık suçu, öncelikle insani değerleri ayaklar altına almaktır ama her şeyden önce de hiçbir dinde buna yer verilmediği de bilinmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksöz, M. (2002). Fabılda Biçim ve Biçem. 2. *Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*, Adana, Türkiye, 9 - 10 Mayıs, s.44-56,
- Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Balcı, T. & Aksöz M. (2020). Die Wochenmarktsprache. *Schriften zur Sprache und Literatur IV* (Ed. T. Balcı, A. O. Öztürk, M. Aksöz, M.). Ijopce Publication, Londra, s. 45-50.
- Balcı, T. & Darancık, Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Facebook Ortamındaki Dil Edimleri. *Schriften zur Sprache und Literatur I*. (Ed. T. Balcı, A. O. Öztürk, E. Serindağ). JOPEC Publication, Londom, s. 283-296.
- Balcı, T. & Darancık, Y. (2019). Kültür Mirası Olarak Pazar(cı) Dili. *IV-Euro Asia. International Congress on Multidisciplinary Studies, Kazakhstan*, s. 56-63.
- Balcı, U. & Yavuz, N. (2011). Kısa Metinlerde Dilsel Yönlendirmeleri Bulmaya Yönelik Ders Uygulaması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2011, 13/2, s. 49-68.
- Feuchert, S. (2000). Einleitung. *Holocaust-Literatur Auschwitz. für die Sekundarstufe I* (Ed. S. Feuchert). Stuttgart: Reclam, s. 5-29.
- Nakiboğlu, M. (2017). Wolfgang Borchert'in "Mutlak Saati" Adlı Kısa Öyküsüne Psikanalitik Bir Yaklaşım. *Border Crossing*, 7/1, s. 122-134.
- Tanrıkulu, L. & Üstün, B. (2020). İyi Bir Almanca Öğretmeni Özelliklerine Yönelik Almanca Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *IJLET. International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8/4, s. 296-304.
- Yıldırım-Aksöz, M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yılmaz, H. & Yücel, E. (2018). Semantik ve Yabancı Dil Öğretimi. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış II* (Ed. E. Yücel vd.). : Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, s. 89-98.
- Yılmaz, H. & Yücel, E. (2019). Yabancı Dilde Okuma Becerisi ve Kültürlerarası Yeti İlişkisi. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış III*' (Ed. E. Yücel). Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, s. 18-27.

EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN İNSAN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Prof. Dr. Bülent Kırmızı
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
kirmizibulent@gmail.com

1. GİRİŞ

Edebiyat kavramı dil, kültür, tarih ve sosyolojik olguları barındıran, çerçevesi oldukça geniş bir sözcüktür. Bu açıdan bakıldığında bir yabancı dili öğrenirken, o dili kullanan toplumun bakış açısına sahip olabilmek için hedef dille üretilen edebiyat ürünlerine de eğilmek gerekmektedir. Edebiyat üzerinden hedef dilin kültürüne hâkim olabilmek mümkündür. Yabancı edebiyatları öğrenmenin yolu öncelikle elbette kişinin kendi ana dilinde yazılmış metinleri okumaya başlamasıdır. “Yabancı dil öğretiminde bireyin okuma anlama becerisinin yeterince gelişmiş olması da yabancı dil öğrencisinin ilk dildeki okuma becerisine mümkün olduğunca çok yaklaşmasıyla ölçülür” (Yılmaz & Yücel, 2019:18). Böylece kişinin edebi kavramlara ilgisi artacak ve zamanla yabancı terimlerle karşılaştırmasını yapma imkânı bulacaktır (Aksöz, 2017). Diğer sanat dallarında olduğu gibi edebiyatın da bu noktada motive edici olduğu unutulmamalıdır. Sadece kendi edebiyatını okuyan kişi yeryüzünde en zengin kültürün de kendi toplumuna ait olduğu yanılıgısına düşer, oysaki her toplumun kendine göre bir kültür dünyası mevcuttur. Bu durumda karşılaştırmalar yaparak İslamofobi, Türkofobi gibi din ve milli kökenli düşmanlıkların ve ayrışmaların anlamsız olduğu anlaşılacaktır. Edebi metinler insana, bizden olmayana saygı duymayı ve onların da insan olduklarını öğreten bir araçtır. Kimi rakamlara göre Türkiye’de şu anda 3 milyona yakın kadının okuma-yazma bilmediği tespit edilmiştir. Okur kitlesi çok olan toplumlarda şiddet oranı da azalmaktadır. Kız çocuklarını okutmayan bir toplumun yabancıları anlaması bir yana kendi öz kültürüne hâkim olması dahi beklenemez.

Edebiyat öğretimi kavramı çok genel bir kavramdır ve edebiyatın nasıl öğretileceği ya da öğretilmesi gerekir mi gibi sorular ortaya atılabilir (Öztürk & Çınar 2007; Yıldırım-Aksöz, 2012).. Ancak özellikle de yabancı dil öğrenen kişilerin dil öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin dışında hedef dilde kaleme alınmış otantik kitaplara ihtiyaçları vardır. Bu tür kitaplar içinden çıktığı toplumun sosyo-kültürel özelliklerini yansıtmaları bakımından önem arz etmektedir. Söz konusu sadece dil öğrenenler değil herkes için geçerlidir, çünkü özgün metinler aracılığı ile insanlar farklı dünyaların varlığını öğrenir ve bunlara ait olan davranış modellerini, sosyo-politik yapıyı ve kültürel unsurlara hâkim olur. Bundan hareketle eğitim olgusunun tüm dünyada halen en popüler konuların başında geldiğini bilinmektedir.

2. EDEBİYATIN İNSAN GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Edebiyat öğretimi bir matematik eğitime benzetilmemelidir. Edebiyat, içinde bulunduğu bir takım teknik terimlerden ibaret bir alandan çok somut olmayan düşünce ve fikirlerin okunarak motivasyon etkisine sahip olmasına dayanır. Kişilerin çok küçük yaşlardan itibaren edebiyatla tanışması sağlanarak renkli bir kişilik geliştirmeleri, olumlu davranış modellerine hâkim olmaları ve aynı zamanda da sosyo-kültürel anlamda gelişmeleri sağlanabilir. İnsanlar daha çok yaşadığı dönemin ulusal kültür özelliklerini öğrenirler, ancak her milletin de bir kültür mirası olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Durum günümüz insanları açısından değerlendirildiğinde ortaöğretim ve lise çağlarındaki gençlerin, modern ve popüler edebiyat okuyarak atalarının kültürel unsurlarına hâkim olmaları beklenemez. Yine buna benzer olarak kişinin bir yabancı dil öğrenmesi sadece günlük hayatını idame ettirebileceği yapıları öğrenmesiyle gerçekleşmez aksine özgün metinlerle hedef dili konuşan insanların kültür dünyasına nüfuz etmesini gerektirir. Edebiyatla ilgisi olmayan, kendi ana dilinde geçmiş yıllarda kaleme alınan eserleri okumayan kişi için kendi tarihi ve kültürüne olan mesafesi bir yabancınkine ile neredeyse aynıdır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojinin ilerlemesiyle sosyal medya araçlarının herkes tarafından ulaşılabilir olduğu bir dönemdir. Önceki yüzyıllarda nesiller arası kopukluk minimal düzeydeyken, artık baba ile oğul çok farklı kültürel ortamların insanları olabilmektedir. Bu nedenle yaşanan bu hızın insanlar üzerinde bıraktığı olumsuz etkiyi en aza indirmenin yollarını aramak gerekmektedir. Popüler kültürle içli dışlı olmuş biri ne babasının ne de büyükbabalarının davranışlarına anlam verememekte ve bu nedenle de iletişim kopma noktasına gelmektedir. Edebi metinler, geçmişle an arasında bir köprü görevi görerek insanın çağlar öncesine bir yolculuk yapmasına imkân verir. Bilim kurgu filmlerinde sergilenen zaman makinaları bir hayal ürünü olsa da kişi rahat koltuğuna oturup eline geçmişten gelen bir roman aldığı anda zaten zamanda yolculuğa çıkmış olur. Geçmişteki mahalle yaşantısı, komşuluk ilişkileri, aile ortamı ve insanların olaylar karşısında verdiği tepkiler anlatılarak öğrenilecek olgular değildir. İnsan beyni halen merak konusu olan kompleks bir yapıya sahiptir. Kişinin yaşadığı psikolojik sorunların kaynağında çocukluk yaşantıları yatmakta ve çözümünü de yine geçmişinde aramaktadır, yani insanlar değişmektedir. Zamanla sadece mekân ya da nesnelere değişmez dil de değişir. Geçmişte kullanılan kimi sözcükler kullanılmadığı için silinir giderler. Bunun başlıca nedeni de kullanılmayan o sözcüğün yerini dolduran başka bir sözcüğün almasıdır. Günlük yaşamda kullanılan birçok eşya teknolojinin gelişmesiyle ya dar bir çevre tarafından kullanılmakta ya da tamamen ortadan kalkmaktadır ve eşyanın kullanımdan kalkmasıyla birlikte eşyaya dair isimler de ya kullanılmaz hale gelir ya da anlam kaymasına uğrar. Dil organik bir varlıktır ve toplumların gelişim düzeyine göre her an bir değişim içerisinde denilebilir. “Yüzyılların

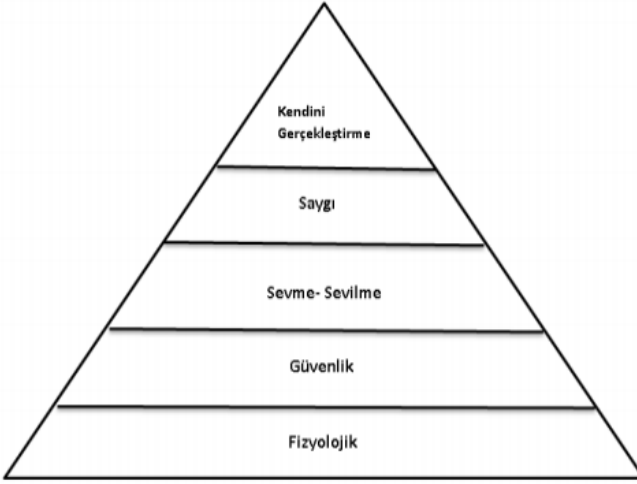
seyri içerisinde bir kelime farklı anlamlarda kullanılabilir” (Yılmaz & Yücel, 2018: 92).

Yukarıda bahsi geçen durum insanda birçok bilincin çocukluk yıllarında oluştuğunu göstermektedir. Kişinin mesleki anlamda başarılı olmasında mesleki ve pratik bilgi ve becerilerinin yanında dil bilincinin gelişmiş olması da önemli bir rol üstlenir. Dil, çok ince nüansları olan ve hakimiyeti emek ve uğraşı isteyen soyut bir beceridir. Edebiyatçılar her toplumda dili en iyi kullanan kişiler olarak ön plana çıkarlar. Onlar tüm bir toplumu eğiten, tarih bilinci veren, sosyalleşmesini sağlayan, psikolojik derinlik katan ve dil bilinci edindiren ustalardır. Edebiyat dilin en ustaca kullanıldığı birincil alan olarak öncelikle ana dilin en doğru biçimde öğrenilmesi için imkanlar sunar. Kimi yazarlar karakterlerini yerel ağızla konuşturarak kurguyu zenginleştirir. İnsan bu kitapları okuduğunda geçmişi gözünde canlandırır ve bu metinlerde atalarının ayak izlerini bulur. Yaşar Kemal, “İnce Memed” ve “Ölmez Otu” adlı romanlarında, Orhan Kemal ise “Hanımın Çiftliği” ve “Bereketli Topraklar Üzerinde” adlı eserlerinde Çukurova insanını en ince detayına kadar betimlemiş, reflekslerini ortaya koymuş, pamuk tarlalarında çalışan işçilerden, toprak ağalarına kadar nasıl bir yaşam sürdüklerini gözler önüne sermişlerdir. Ayrıca insanların günlük yaşamlarında dili kullanma özellikleri de doğrudan yansıtılarak, dilin dünden bugüne nasıl bir evrim geçirdiği de gözler önüne serilmiştir. “Toplumsal etmenler, görülebilen dilsel değişkelerin düzenleyici parametreleri olarak kabul görür” (Balcı & Darancık, 2019: 57).

Edebiyatın ne olduğu ve ne olmadığı konusunda çok fazla şey söylenebilir ve yazılabilir. Edebiyat eleştirmenleri edebiyata kesinlikle bir anlam yüklemekten kaçınırlar. Edebiyatın onlara göre bir işlevi olmamalı, sadece estetik değeri olmalıdır. Öte yandan Tolstoy gibi bir yazar edebiyatın, toplumcu gerçekçi olmadığı sürece değerinin olmadığını ifade etmektedir. Sanat asıl itibarıyla toplumu yansıtan bir ayna rolünü üstlenmelidir. Sanata elbette sadece pragmatist yaklaşılmalı estetik haz öncelikli olmalıdır. Sanat ne değildir diye bir soruya verilebilecek en iyi cevap, ‘sanat bir ideolojinin aracı değildir’ olmalıdır. Ayrıca sanat, özelden de edebiyat, güdümlü olmamalı özgür olmalıdır. Estetik değeri olan ve bunun yanında toplumun gerçeklerine, acılarına ve hüznlerine odaklanan edebi metinler gelecek kuşaklara bırakılabilecek en güzel mirastır. Edebiyat bir çözüm mekanizması değildir ve olmamalıdır da. Edebiyat öncelikle bir sanattır. Ancak günümüz toplumlarında oluşan dejenerasyon ve davranış bozuklukları için edebi metinler bir çözüm aracı olabilir. Buna yönelik çok farklı örnekler mevcut olmakla birlikte burada kadına şiddet olayı örnek verilebilir. Gün geçmiyor ki televizyon haberlerinde bir kadının kocası, sevgilisi, erkek arkadaşı dahası erkek kardeşi ya da babası tarafından öldürülme haberi çıkmasın. Bu cinayetlerde rol oynayan ekonomik, şiddetli geçimsizlik ve aldatma gibi birçok faktör vardır elbette. Ancak çözümü karşısındakini öldürmede bulan bir erkeğin daha başka alternatiflerden haberdar

olmadığı gibi bir durum söz konusu olmaktadır. Oysa bir erkeğin karşısındakine fiziksel hiçbir zarar vermeden çekip gidebileceği ya da problemleri hukuk aracılığı ile çözebileceği gibi alternatif yollar bulunmaktadır. Erkeğin öldürmekten başka bir çözüm yolu bulamamasının en temel nedeni alternatif davranış modellerini bilmemesi ya da bunları kabullenememesinden kaynaklanır. Edebiyat bu tür yaşantı türlerini, insanlara okuyarak tecrübe etmelerini sağlayan bir güce sahip olduğu için bir katilin, bir kadının ya da kömür madeninde çalışan bir maden işçisinin anatomisini okura gümüş tepside sunar. Buradan hareketle, okuyan insanın sadece dil bilincine ve kültürel inceliklere hâkim olmasının dışında aynı zamanda olumlu davranış modellerine de erişimi kolay olacağı söylenebilir.

İnsanlar sahip oldukları sosyo-kültürel yapıları, eğitim düzeylerine ve ekonomik durumlarına göre farklı sözcük hazinelerine sahiptir. Bu noktada Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne bakmakta yarar var.



Şekil 1. Yıldırım, Hablemitoğlu & Abukan, 2014

Kişi içinde yaşadığı ailenin imkanlarına ve eğitim hayatında sergilediği performansa paralel olarak piramidin bir aşamasına kadar gelebilir ya da en zirveye tırmanabilir. Bireyin öncelikle ihtiyaç duyduğu şey fizyolojik ihtiyaçlarını doyumak olacaktır. Güvenlik ihtiyaçları ve ait olma, aidiyet hissini yaşama ve kabul edilme basamakları da 2. ve 3. basamaklardır. Toplumda sosyal sınıfları belirleyen asıl basamaklarsa 4. ve 5. kısımlardır. Kişi doğal olarak içinde doğup yetiştiği aile ve çevrenin tüm özelliklerini barındırır ve

yansıtır. Bahsedilen bu özelliklerin içini dolduran çok fazla unsur bulunur ve davranış modelleri ile konuşma becerisinin çerçevesini belirleyen sözcük hazinesi de buna dahildir. Piramidin temelinde bulunan ilk 2 aşamayı geçen insan başkaları ile ilişki kurma noktasında genellikle kendi sözcük dağarcığına sahip insanları seçer kendine. “Dilin özelliklerinden birisi, düşünce ile iç içe olmasıdır” (Özbay & Melanlıoğlu, 2008: 31).

Bu durumda belirli bir düşünce yapısı ile kendini sınırlayan ve hatta hayatında daha başka sözcükler olmadığı için günlük konuştuğu kelimelerle düşünen insan farklı dünyaların olduğunun farkına dahi varamaz. Bu durumda kişiyi yönlendiren, bir anlamda ona direktif veren zihninde sahip olduğu soyut levhalardır. Örneğin hayatın her alanında yönlendirici olan levhalar bir örnek olarak verilebilir. İnsanlar her zaman nerede nasıl davranması gerektiğini bilemeyebilir ancak levhalar yasal zemini olan ve günlük hayatı kolaylaştırmak için düzenlenen uyarıcılarıdır. “Bu şekilde toplumu oluşturan bireylere de yasa ve yönetmeliklere uyma, başkasının hak ve özgürlüklerine saygılı olma konusunda sorumluluklar yüklenmekte, ‘bilmiyordum, haberim yoktu’ deme şansı bırakılmamaktadır” (Balcı, 2013:125).

Televizyon haberleri ve sosyal medyada kullanılan şiddet içerikli kelimeleri referans alarak yaşayan insanların bakış açılarını da bu kelimeler belirlemektedir. Edebiyata ilgi duyan insan ise bu kemik yapıyı kırarak farklı kelimelerle düşünce dünyasını zenginleştirme imkanına kavuşur. Böylece bakış açıları ve sonuçta da farklı davranış biçimleri kazanılarak, kişinin tolerasyon düzeyi artar.

İnsanın geçmişte, günümüzde ve hatta gelecek yüzyıllarda en büyük handikaplarından biri sahip olduğu önyargılardır. Bireyin önyargılarını silmek o denli güçtür ki birçoğu mezara da kendisiyle birlikte gider. Ön yargıları silmek için öğüt vermek, anlatmak ya da başka yollar izlemenin pek bir faydası yoktur. Bunun en iyi örneklerinden biri Almanya ile Fransa arasında yaşanan tarihsel bir düşmanlıktır. Fransa ile Almanya sınır komşuları olduklarından sürekli bir çatışma halindedirler ancak Almanya’da karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları başladığında Almanlar Fransız edebiyatını okudukça onlara karşı bir sempati duymaya başlarlar. Bu örnek bireysel bazda ele alındığında kişinin tanımadığına karşı önyargı beslediği söylenebilir. Başka bir örnek de Alman toplumunun Almanya’da yaşayan Türklerle ilgili sahip oldukları önyargılardır. Yarım yüzyılı geçkin bir süredir Almanya’da yaşayan Türklere karşı gerek milli gerekse dini nedenlerden dolayı Almanlar mesafeli yaklaşmayı tercih eder ve onları şu şekilde görürler: “Türkler eğitime önem vermeyen, geleneklerine bağlı, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayamayan, sağlamaya da çalışmayan, komün bir hayat yaşayan toplum olarak lanse edilir” (Nakıboğlu, 2020: 73). Edebiyat bu noktada da işlevi olan bir kurtarıcı rolüne bürünmektedir. Kişi nedenini dahi bilmediği ve hatta akıl erdiremediği bir biçimde kişilerden, gruplardan, toplumsal sınıflardan, dinlerden, milletlerden, bölgelerden ve hatta

meslek gruplarından nefret edebilmektedir. Nefretin nedeni küçük ya da büyük tecrübelerden kaynaklanabildiği gibi kulaktan dolma bilgilere dayanabilir ya da hiç nedeni de olmayabilir. Yavuz (2017: 204-205), ‘Almanca’nın Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Ders Kitaplarında Kültürel Yayılmacılık ve Önyargı Öğeleri’ başlıklı çalışmasında verdiği örnekte, bir ders kitabında yer verilen fotoğrafta cami ile kilise yan yana görülmektedir. Fotoğrafın ilk bakıldığında dinler arası hoşgörü sağlama amacı güttüğü düşünülebilir ancak yapılan yorum çok farklıdır: “Başlık ve metin irdelendiğinde Hıristiyanların ezan sesinden ‘gürültü kirliliği’ bağlamında duydukları rahatsızlık dile getirilerek resimdeki görüntünün aksine bir yorum yapılmıştır.”

İnsanlar nedenini sorgulamadan birilerini ayrıştırabilmekte ve yabancılaştırabilmektedir. Söz konusu ötekileştirilen kişi ya da gruplar bu konuda bir irade sergilemezler ve son derece pasiftirler. Edebi metinler bu noktada tanımadığımızı, bilmediğimizi bizlere tanıtarak karşıdakilerin de insan olduğunu ve özellikle de kendilerine özgü davranışları, renkleri, fiziksel görünüşleri ve inançları olduğunu öğretir. Kişi edebiyat yoluyla kimseyi değiştirmeye hakkı olmadığını, herkesi olduğu gibi kabul etmesi gerektiğini öğrenir.

3. SONUÇ

Edebiyat, insanın var olduğu günden beri başlangıçta sözlü sonra da yazılı ve sözlü olarak devam edegelmiştir. Gerek yazın dünyası gerekse diğer sanat türleri insanların estetik yönüne seslenirken onları sakinleştirerek dingin bir dünyanın kapılarını da aralar. İnsanın mutlu olabilmesinin yolu hırslarından arınarak sakin olabilmesinden geçmektedir. Kişi sahip olduğu bilgi birikimi ve alışkanlıklarına paralel olarak bir bakış açısı kazanır ve insan doğasına aykırı davranışlarda da bulunabilir. Edebiyat, bireye yanlış yapmadan yanlışın ne olduğunu göstererek sakin bir dünyanın resmini çizer. Böylece kişiler gidemediği uzak diyarlara yolculuk yapar, romandaki karakterlerle bütünleşerek yeni davranış biçimleri kazanır. Bu anlamda edebiyat insanın kendini yenileyip dönüştürmesi bakımından son derece anlamlı bir sanat dalıdır.

Türkiye’de trafikte, aile içinde, okulda ya da alışverişte yaşanan birçok sorunun temelinde insan davranışları yatmaktadır. Trafikte karşıdakinin haklarını görmemezlikten gelme, aile içinde adaleti gözetmeme ve alışverişte haksız kazanç elde etmeye çalışma bireyin sadece ve hep kendi menfaatlerini gözetmesinden kaynaklanır. Oysa insan karşıdaki gibi düşünmeli kendini onun yerine koymalı ve kararlarını bu yönde verebilmelidir ve edebiyat kişinin bu düşünce tarzını kazanmasında en önemli araçtır denilebilir.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2002). Fabılda Biçim ve Biçem. 2. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu, Adana, Türkiye, 9 - 10 Mayıs, s.44-56,

- Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Balcı, T. (2013). Almanya’da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume. 8/12 Fall 2013, s. 121-131.
- Balcı, T. & Aksöz M. (2020). Die Wochenmarktsprache. *Schriften zur Sprache und Literatur IV* (Ed. T. Balcı, A. O. Öztürk, M. Aksöz, M.). Ijopez Publication, Londra, s. 45-50.
- Balcı, T. & Darancık, Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Facebook Ortamındaki Dil Edimleri. *Schriften zur Sprache und Literatur I*. (Ed. T. Balcı, A. O. Öztürk, E. Serindağ). JOPEC Publication, Londom, s. 283-296.
- Balcı, T. & Darancık, Y. (2019). Kültür Mirası Olarak Pazar(cı) Dili. *IV-Euro Asia. International Congress On Multidisciplinary Studies Kazakhstan*, s. 56-63.
- Balcı, U. & Yavuz, N. (2011). Kısa Metinlerde Dilsel Yönlendirmeleri Bulmaya Yönelik Ders Uygulaması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2011, 13/2, s. 49-68.
- Murat, Ö. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/1, s. 30-45.
- Nakiboğlu, M. (2020). Hip Hop Kültürü, Küçük İstanbul Kreuzberg ve 36 Boys. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Öztürk, A. O. & Çınar, S. (2007). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A. O. (2017). *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yavuz, N. (2017). Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Ders Kitaplarında Kültürel Yayılmacılık ve Önyargı Öğeleri. *Schriften zur Sprache und Literatur I* (Ed. T. Balcı, A.O.Öztürk ve E. Serindağ), IJOPEC Publication, London, s. 199-206.
- Yıldırım-Aksöz, M. 2012) *Kısa Anlatı türleri ve Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, F., Hablemitoğlu, Ş. & Abukan, B. (2014). Bir Grup Yaşlı Birey Üzerinde Thunder Bay Ölçeği'nin Geçerli ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 25 (2), 21-36.
- Yılmaz, H. & Yücel, E. (2018). Semantik ve Yabancı Dil Öğretimi. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış II* (Ed. E. Yücel vd.), Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, s. 89-98.
- Yılmaz, H. & Yücel, E. (2019). Yabancı Dilde Okuma Becerisi ve Kültürlerarası Yeti İlişkisi. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış III* (Ed. E. Yücel vd.). Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, s. 18-27.

GRUPLA DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE YABANCI DİLDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Munise Aksöz
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
maksoz@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı bir dili öğrenmek ve o dile hâkim olmak oldukça sabır ve emek ister. Bir de yabancı dilde edebi metinleri okumak ya da bir edebi türün özelliklerini öğrenmek, anlamak ve bu konuya ilişkin yabancı dilde kendini ifade etmek daha da zordur. Çünkü günlük dilin dışında alan dilini, o alandaki kavramları ve terimleri bilmek gerekir. Hangi dili öğrendiğimizin bir önemi yoktur. İster İngilizce, ister Almanca, ister Türkçe olsun, edebiyat söz konusu olduğunda ana dili dışında yabancı dili de kullanabilmek gerekir (Balcı 1996).

Bilindiği gibi yabancı dil öğretim yöntemleri geniş kapsamlıdır. Ortaya atılan birçok yabancı dil öğretim yöntemlerinin yetersiz görülmesi ile geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif öğretim yöntemleri arayışı içine girilmiştir. Öyle ki, psikoloji alanındaki terapi yöntemlerinden bile yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve günümüzde bunlardan dil öğretiminde yararlanılmaktadır.

Bugün geleneksel yöntemler diye adlandırılan Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin, Düzvarım Yönteminin, Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin vs. yanı sıra alternatif yöntemler olan Telkin Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Grupla Dil Öğretim Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Tiyatro Yöntemi gibi yöntemler bulunmaktadır (Neuner, Hunfeld, 1993; Balcı 1993; Rösler, 1994; Darancık 2015; Aksöz: 2020).

Edebiyat Öğretimi için ise „Üretimsel ve Eylemsel Edebiyat Yöntemleri“ geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ancak bu yöntemler daha çok anadilde edebiyat öğretimi için düşünülmüş ve yapılmıştır (Haas, 1997; Haas, Menzel, Spinner, 2000; Menzel, 2000; Waldmann, 2000; Öztürk&Balcı, 2010 ve 2016; Darancık 2018). Elbette birçok geliştirilmiş tekniği yabancı dildeki edebiyat dersinde de uygulamak olasıdır. Örneğin skeç hazırlama, düz metni tiyatro metnine çevirme, metnin devamını yazma, metindeki figürlerin rollerini değiştirme gibi (Haas, 1997; Waldmann, 2000).

Bu çalışmada ise bir yabancı dil öğretim yöntemi olan „Grupla Dil Öğretim Yöntemi“ ile (Community Language Learning (Ortner, 1998: 86-98) yabancı dildeki edebiyat öğretiminde „Kısa Öykü“ türünün nasıl öğretilbileceği, uygulanabileceği üzerinde durulmuş ve yöntemin var olan aşamaları edebiyat öğretimine uygun olacak şekilde uyarlanmış ve uygulanmıştır. Böylelikle bu

çalışma ile edebiyat öğretiminde de alternatif olarak uygulanabilecek bir yöntem gösterilmiş, farklı bir hareket ve bakış açısı sağlanmıştır.

Yabancı dilde edebiyat öğretiminin hangi dilde yapıldığının bir önemi yoktur, çünkü edebiyatla ilgili bilgi edinen grup ana dilci değildir. Bu nedenle burada örneklendirilecek olan „Grupla Dil Öğretim Yöntemi“ ile yabancı dilde edebiyat dersi öğrenilen/öğretilen her dil için geçerli olacaktır.

2. GRUPLA DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ VE AŞAMALARI

İngilizcesi „Community Language Learning“ olan bu yöntem için Almandada „Gemeinschaftliches Sprachenlernen“, Türkçede ise „Grupla Dil Öğretim Yöntemi“ (Demirel, 2010: 61) ya da „Danışmanlı Dil Öğrenme Yöntemi“ (Demircan, 2005: 211) terimleri kullanılmaktadır.

Bu yöntemin çıkış noktası bir yabancı dil öğrenme yöntemini geliştirmekten çok, yetişkinlerde yabancı dil öğrenmelerinde işe karışan etmenleri araştırmaktır. Birçok insan bir yabancı dili konuşurken kendini tedirgin, tutuk hissetmekte ve çoğu zaman bildiğini unutma kaygısını yüksek seviyede taşımaktadır. Bundan yola çıkılarak ve bu sorunları giderme amacıyla psikoloji terapilerinde uygulanan danışman ve danışan ilişkisi, grup terapisi yöntemi üzerine kurgulanan bir öğretim yöntemidir (Ortner, 1998: 91).

Bu yöntem dili sosyal bir süreç düzeni olarak görmektedir. Dil sosyal ilişkinin bir aleti ve üretimidir (Ortner 1998: 87). Çünkü bu ister anadil olsun isterse yabancı dil, dil öncelikle bireyin düşüncelerini, duygularını, hayallerini, özlemlerini aktarmak için bir araçtır. Dil bunları ifade etmek ve daha sonra grupla paylaşmak için kullanılmaktadır. Aktarımlar grupta bulunan kişilerin özelliklerine, konuşmak istediklerine göre değiştiğinden kişiden kişiye gruptan gruba farklılık göstermektedir. Bundan dolayı, bu yöntemde konuşma esnasında öğreten tarafından yönlendirme, konuşma başlangıçları ya da aynı tip konuşma veya tartışma içerikleri sunulmamaktadır. Burada yabancı dilde karşılıklı iletişimde amaç, bireyler arasında ders içeriğinde ilişki sağlamaktır (Ortner 1998: 87).

Grupla (Danışmanlı) Dil Öğretim Yönteminin öğrencinin gelişimini gösteren belli aşamaları vardır. Öncelikle sınıf ortamını rahat kılmak, öğrencilerin birbirine güvenini ve bağı arttırmak için aynı psikoloji grup terapisinde uygulandığı gibi öğrenciler daire oluşturacak şekilde sandalyede oturmaları sağlanmaktadır. Öğreten bu dairenin dışında kalır. Ayrıca dairenin ortasına ister bir masanın isterse bir sandalyenin üzerine bir ses kayıt cihazı konur.

İlk aşamada öğrencilerden biri gruba bugün hangi konuyu konuşmak istediklerini yabancı dilde sorar. Eğer yabancı dilde soruyu sorarken herhangi bir sıkıntı yaşarsa öğretmenden yardım ister. Öğretmen daire dışında öğrencinin arkasına geçerek sorunun cevabını yabancı dilde kulağına fısıldar. Öğrenci, öğretmenin yabancı dilde söylediğini tekrar eder ve yabancı dildeki

telaffuzundan hoşnut olduğunda bunu gider dairenin ortasında bulunan ses kayıt cihazına söyler ve kayıt eder. Sorulan soruya başka bir öğrenci cevap verir. Yine yabancı dilde söylemek için yardıma ihtiyacı varsa öğretmen öğrencinin yanına gider ve kulağına yabancı dilde söylemek istediğinin doğrusunu fısıldar ve öğrenci bunu tekrar eder. Yine öğrenci hazır olduğunda söylediğini gidip ses kayıt cihazına kayıt eder. Bu aşama öğretmen tarafından yeteri kadar materyallin toplandığı düşüncesi oluşana kadar devam ettirilir.

Bu şekilde elde edilen metin öğrencilere üç kez dinletilir ve ondan sonra tahtaya yazılır. Ayrıca, yabancı dildeki cümlelerin çevirisi öğrencilerle birlikte anadile de çevrilerek tahtaya yazılır. Gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra metin üzerinde konuşulur, tartışılır. Daha sonra metni öğretmen okur ve metin öğrenciler tarafından deftere aktarılır.

Öğretmen öğrencilerden defterlerine aktardıkları metini geliştirmelerini ister. Bunu yaparken, ikişerli ya da daha fazla kişilerden oluşturdukları grupla, cümlelere ekleme, uzatma gibi şeyler yapabilirler. Daha sonra ise öğretmen tarafından öğrencilerin yazdıkları geliştirilmiş metinler okutulur (Ortner 1998: 86).

Bu yöntemde yabancı dil öğrenen kişinin, yetişirken geçirdiği gelişim basamakları temel alınır. Yani tamamen ebeveynlerine bağımlı olan çocuk küçük adımlarla bağımsız olmayı öğrenir. En sonunda özgür bir yetişkin olur (Ortner 1998: 87).

Birey olma ile ilgili 5 basamak Grupla Dil Öğretim Yöntemindeki (community language learning) yabancı dili öğrenme basamaklarını oluşturmakta ve öğrenenlerin öğretene ile ilişkisine aktarılmaktadır. İlk aşamada öğrenenler tamamen öğretmene, onun yabancı dile yaptığı çevirilere bağımlıdır. Curran bu basamağı öğrencinin/hastanın en yüksek seviyedeki güvende olma basamağı diye tanımlamaktadır. Bu uygulama devam ettikçe her derste öğrenciler kendi becerilerine yönelik güven kazanmaktadırlar. İkinci aşamada yabancı dili konuşabileceklerine dair yavaş yavaş güven oluşur. Ancak genelde öğretmenin yardımına hala ihtiyaçları vardır. Üçüncü aşamada ise öğrenciler düşüncelerini doğrudan yabancı dili kullanarak gruba yöneltirler. Birinci ve ikinci aşamada söylemek istediklerini önce anadillerinde söylerken ve öğretmenden yardım beklerken bu aşamada ana dili kullanmamaktadırlar. Elbette bu aşamada da öğretmen yardıma ihtiyaç olduğunu hissettiğinde dikkatlice yardımda bulunmaktadır. Dil seviyesi artık ilerlemiş olan dördüncü aşamada ise öğretmen grup sürecini ve öğrenenlerin eylemlerini takip eden kişi rolüne bürünmektedir. Öğretmen ancak zor bir cümleyi kurmada, dilbilgisi hatalarında ya da yanlış telaffuzda yardım eden kişi rolündedir (Ortner, 1998: 88). Kısaca dil öğrenen kişi tamamen öğretmene bağımlı bir kişiden öğretmenden tamamen bağımsız bir kişiye doğru kendini geliştirir.

Görüldüğü gibi bu yöntemde dışarıdan edinilen bir ders materyali bulunmamaktadır, materyal grup çalışmasıyla elde edilmekte ve her grup kendi materyalini oluşturmaktadır Ayrıca öğrencilerin yaptığı yanlışlar bu yöntemde hemen düzeltilir. Bu yöntem özellikle düzgün telaffuzlu konuşmaya önem vermekte, yazma ve okuma ikinci derecede yer almaktadır. Öğreten kişi ne dilsel ne de davranışsal olarak olumlu ya da olumsuz görüşler belirtmemelidir (Ortner, 1998: 92-94).

„Grupla Dil Öğretim Yöntemi“ (Community Language Learning) ile edebiyat dersinin uygulanmasına geçmeden önce işlenecek edebi tür olan kısa öykünün özelliklerine ilişkin kısaca bilgi vermek yerinde olacaktır.

3. KISA ÖYKÜ TÜRÜNÜN ÖZELLİKLERİ

Genelde “Kısa Öykü” kavramı ile İngilizcedeki “Short-Story” kavramı eşanlamlı görülmektedir, ancak bu iki kavramın içeriği aynı değildir. Çünkü İngilizcedeki bu kavram, nuvel ve kısa metinlerin hepsini kapsamaktadır. Oysa Almancada kendi başına bir türü oluşturmaktadır. Burada şuna da değinmek gerekir ki Türkçede de böyle bir kargaşa söz konusudur. Öykü, kısa öykü denildiğinde nuvel türü de işin içine girmektedir.

Alman kısa öyküsü, savaş sonrasının bir ürünüdür. Savaş sonrasında bu türün seçilmesinin, özellikle iki nedeni vardır: Birincisi, savaşın getirdiklerini yansıtma ve savaşla hesaplaşma ikincisi uzun uzun betimlemeler değil de, bir solukta okunabilecek, düşünmeye sevk edecek, bir tür olmasıdır. Kısa öykülerde ele alınan konular, genelde, toplumda yaşanmış olan bir durumun verdiği rahatsızlığı dile getirmek, vicdanen duyulan rahatsızlığı ortaya koymaktadır (Doderer,1953; Marx, 1985).

Kısa öykü türünün özelliklerine bakıldığında kişi sayısının iki üçü geçmediği, sıradan insanların zayıflıklarının, üzüntülerinin, sevinçlerinin ele alındığı ve onlara karakteristik bir özellik yüklendiği görülmektedir. Bu karakteristik özellik, görünüşte ya da davranışta olabilir

Kısa öykülerde, bir insan normal hayatını yaşarken, hayatını kesintiye uğratacak bir durumun, bir olayın, siyasal bir etkinin vb. meydana gelmesi ve o anın sergilenmesidir. Kişi, bunu algılamak ve buna tepki vermek zorundadır. İnsanlar arasındaki ilişkiler ele alınır ve toplum eleştirilir. Mekân, çok önemli değildir, genelde, anlatının başında bir sözcük ile belirtilmektedir. Bu türde de anlatıda gereksiz olan bir şey kullanılmaz. Öykünün başlığı işlenen konuyla ilintilidir ve okuyucuya, konuyla ilgili ipucu verir (Heinrich, 2010; Nentwig, 1990). Kısa öykünün dili basit, gerçekçi, günlük ve alışlagelmiş bir dildir. Kısaltılmış cümleler, konuşmalar, iç söylenceler görülebilmektedir. Kısa öykünün temel özelliği adından da anlaşılacağı gibi kısılalıdır. Kısa öykünün başı ve sonu açıktır. Okur başlıkla ya da ilk cümle ile hemen olayın içine girer. Olayın gerilimi son cümleye kadar sürer. Ancak, sorun çözülmez, açık bırakılır ve

okura, çaresizlik, güvensizlik iletilir. Böylece, okuru düşünmeye yönlendirir (Nayhauss, 1977; Rohner, 1976).

Kısa öykünün özelliklerine yer verdikten sonra yabancı dilde edebiyat dersinde kısa öykünün Grup (Danışmanlı) Dil Öğretim Yöntemi ile nasıl ele alındığı, nasıl bir öğretim yolunun izlendiğine geçmek yerinde olur

4. GRUPLA DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ İLE KISA ÖYKÜ TÜRÜNÜ ÖĞRENME

Grupla Dil Öğretim Yöntemi 5. yarıyıl öğrencilerinin “Edebi Metin İnceleme ve Öğretme” dersinde uygulanmıştır. Özellikle 5. yarıyılın seçilmesindeki nedenler arasında dersin başlığından da anlaşılacağı üzere bu derste söylene, masal, fabl, anekdot, güldürmece (Schwank), nuvel, kısa öykü gibi birçok edebi türün işlenmesi yer almaktadır. Derse başlamadan önce öğrencilerden daire şeklinde oturmaları istenmiştir. Bu sağlandıktan sonra dairenin ortasına bir sandalye üzerine de ses kayıt etme özelliğine sahip olan bir cep telefonu konulmuştur. Derste amaç kısa öyküyü işlemek olduğundan öğrencilere öğreten tarafından Almanca olarak “Was verstehen Sie unter Kurzgeschichte, was fällt Ihnen ein? (Kısa öykü sizce nedir, kısa öykü denince aklınıza ne geliyor?)” sorusu yönetilmiştir. Burada mecburen yöntemin bir özelliği değiştirilmek zorundadır. Öğrenciler istedikleri bir konuyu değil dersin amacına uygun konuya yönelik konuşmaları için öğreten tarafından yönlendirilmelidir. Söz hakkı almak isteyen öğrenci el kaldırdığında yanına gidilmiş ve söylemek istediği cümle Almanca olarak kulağına fısıldanmıştır. Bu yardım isteyen tüm öğrencilere sağlanmıştır.

“Kısa olan bir hikâye” (Eine kurze Geschichte)

“kısadır” (sie ist kurz),

“az sayıda figür vardır” (es gibt wenige Figuren),

“Türkçesi kısa öykü” (auf Türkisch heißt es Kısa öykü),

“düzyazıdır” (Prosa),

“alışlagelmiş olaylar işlenir” (gewöhnliche Ereignisse werden behandelt),

“dili açık ve yalındır” (hat eine einfache und verständliche Sprache),

“süslü bir dili yoktur” (hat keine geschmückte Sprache),

“gerçekçi olaylar anlatılır” (realistische Ereignisse werden erzählt).

Yukardaki bu ifadeler farklı farklı öğrenciler tarafından Almanca söylenmiş ve kayda alınmıştır. Öğrencilerin eklemek istedikleri başka bir şey kalmayınca, kayda alınanlar öğrencilere 3 kez dinletilmiş ve ardından kayda söylenenlerin her biri farklı öğrenciler tarafından tahtanın bir tarafına yazılmıştır. Bu işlemin arkasına ise tahtanın diğer tarafına cümlelerin Türkçe çevirileri yazılmıştır. Öğrencilerle birlikte tahtaya yazılanlar tekrardan gözden geçirilmiştir. Bunun

dışında tahtada yer alan kısa öykünün özelliklerine tekrardan bakılarak onlar üzerinde konuşulmuş ve örneğin öğrenciler kısa öykülerde kısa olmasından dolayı romanlardaki kadar çok figürün yer almadığı, romanla ortak özelliğinin düz yazı olduğu belirtmiştir. Bunun yanı sıra günlük olayların kısa öyküde işlendiği ve dillerinin yalın olduğunu, roman türüne göre dilinin farklı olabileceği açıklamaları getirmişlerdir.

Böylece bu aşama tamamlandıktan sonra öğrencilerden tahtaya yazılanları defterlerine aktarmaları istenmiştir. Deftere aktarma işlemi ile birlikte Grup Dil Öğretim Yönteminde yazılanları geliştirmeleri, metne ekleme, uzatma aşaması bulunmaktadır. Ancak burada tahtaya yazılanlar bir edebi türün özellikleri olduğundan dolayı ve öğrenmeden farklı özellikler ekleyemeyecekleri için Alman Edebiyatında kısa öykünün en önemli temsilcilerinden biri olan Wolfgang Borchert'in „Mutfak Saati“ (Borchert, 1949: 201) adlı kısa öyküsü dağıtılmış ve öğrencilerden dikkatlice okumaları istenmiştir. Bu Öyküde Borchert bir bombanın evlerine isabet etmesiyle tüm ailesini kaybeden ve elinde sadece mutfak saati kalan bir gencin gündelik hayatı, rutini anlatılarak aslında bunları kaybettikten sonra ne kadar kıymetli olduklarının farkına varması üzerine durulmaktadır.

5. yarıyıllarını okuyan öğrencilerin Almanca seviyesi B1- B2 (?) düzeyinde olduğundan kısa öykünün genelini anlayacaklar, bazı yerlerde belki takılacaklardır. Okuma esnasında öğrencilerden bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri ve ilk okumaları bittikten sonra bilmedikleri sözcükleri birbirlerine sormaları ve cevaplamaları istenmiştir. Aslında burada başka bir dil öğretme yöntemi olan „Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi“nin (Fremdsprachenwachtumsmethode) bir uygulamasından yararlanılmıştır. Yabancı Dili Geliştirme (Fremdsprachenwachstumsmethode) yönteminin bir aşamasında öğrenciler önce küçük gruplarda birlikte çalışıp bilmedikleri sözcükleri o grupta bulunan arkadaşlarına sormaktadırlar. Bu yöntemde sözlük kullanmak yasak olduğundan grup içerisinde bilemedikleri sözcüklerin anlamını tüm sınıfa yöneltmektedirler, diğer arkadaşlarından cevap alabilirlerse sözcüğün anlamını öğrenmiş olurlar, eğer sınıfta hiçbir öğrenci tarafından anlamı bilinmeyen bir sözcük varsa ancak o zaman öğretmene sorulmaktadır (Buttaroni, 1997). Çalışmanın bu aşamasında sözcükler grup içindeki aşama atlanarak doğrudan tüm sınıfa sorulmuştur. Öğrencilerin birbirlerine sordukları sözcüklerin içinde “Tellerweiße” (porselen beyazı), “tupfen” (yavaşça dokunmak), “Lack” (cila), “Blech” (teneke), “Telleruhr” (tabak şeklinde saat), “entlang” (boyunca), “Augen von jdm wegnehmen” (gözlerini ondan kaçırmak), gekachelt (fayanslanmış), “scheuern” (sürtmek, ovalamak) yer almaktadır.

Sözcük açıklaması yapıldıktan sonra öğrencilerin metni bir kez daha okumaları istenmiş ve okurken yanındaki arkadaşıyla metnin özelliklerine dikkat etmeleri, tahtaya yazılan özelliklerin metinde var olup olmadığına bakmaları, bunların dışında dikkatlerini çeken başka özellikler varsa onları bir kenara not etmeleri

istenmiştir. Öğrenciler okumalarını ve metni incelemelerini bitirdikten sonra tahtaya yazılan özellikleri metin içinde bulup bulmadıkları üzerinde durulmuştur. Önceden söylenen ve metinde kısa öyküye yönelik buldukları özelliklerin yanına bir tik atılmıştır. Sonra ise kısa öykü ile ilgili buldukları başka özellikler sorulmuş ve daha önce yazılanların altına yazılmıştır. Öğrenciler tarafından sonradan bulunan ve eklenen özellikler şunlardır:

“Tek bir olay” (Eine Handlung, eine Situation)

“Zaman ve mekan var” (es gibt Zeit und Ort)

“Halktan insanlar” (Menschen aus dem Volk)

“Doruk noktası var” (hat ein Höhepunkt)

İsim yok” (keine Namen)

“Sembol var” (es gibt Symbol)

“Yaşamdan bir kesit sunulmaktadır” (Ein Moment aus dem Leben wird dargestellt)

Bu yapıldıktan sonra öğrencilerle „Mutfak Saati“ adlı kısa öykünün içeriği üzerine konuşulmuş ve onlardan bu öykünün neyi anlatmak istediğini, onlara göre nelerin vurgulandığını ya da nelere dikkat çekmeye çalışıldığını yanındaki arkadaşıyla not almaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin içerikle ilgili buldukları ve önemli gördükleri noktalar tahtaya yazmıştır. Buna göre öğrenciler özellikle aşağıda yer alan noktaların metinde öne çıkarılmak istediğini belirtmişlerdir.

“Savaş zamanı” (Kriegszeit)

“Yaşanan kayıplar” (Verluste)

“Cennet sözcüğünün metindeki anlamı” (Die Bedeutung des Wortes Paradies im Text)

“Rutin olanın özlenebilir olması” (das Gewöhnliche vermissen)

“Savaşın insan psikolojisi üzerindeki etkisi” (Der Einfluss des Krieges auf die psychologische Lage des Menschen)

“Savaşın maddi ve manevi etkileri,” (Der finanzielle und moralische Einfluss des Krieges)

“İnsanın olayları, durumları sorgulaması” (Situationen und Handlungen werden befragt)

“İnsanların duyguları ortaya konuyor” (Die Gefühle der Menschen werden dargestellt)

Bu belirtilenler üzerine konuşulduktan sonra öğrencilere kısa öykü ile ilgili bir metin daha dağıtılmıştır. Bunun yapılmasının nedeni öğrencilerin ortaya koydukları kısa öykü türünün özelliklerini başka bir metinde bulup bulamayacaklarının sağlamlasını yapabilmeleri içindir. Ayrıca ellerinde var olan bilgileri genişletmeleri, gerekirse ekleme yapmaları istenmiştir. Yine Wolfgang Borchert'e ait olan "Ekmek" (Borchert, 1949: 304) adlı kısa öykü okutulmuş, sözcükler üzerinde durulmuş ve gereken açıklamalar yapılmıştır. Borchert'in „Ekmek“ adlı bu öyküsünde ise 39 yıl evli olan bir çiftin savaşın ilişkilerini nasıl olumsuz etkilediği üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin birbirlerine sordukları sözcükleri şunlardır: horchen (kulak kabartmak), Atem (nefes), tappen (el yordamıyla yürümek), Hemd (gececik), barfuss (yalınayak), fliesen (fayans), Krümel (kırıntı).

Sözcük açıklamalarından sonra metni tekrar okuyup özelliklerini ortaya koymaları istenmiş ve metnin içeriği ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

“Kısıtlı ekmek, yani yiyecek” (weniges Brot, also wenig zu essen)

“İç çatışma” (innerer Konflikt)

“Savaş dönemi olduğu için kıtlık” (Hungersnot wegen der Kriegszeit)

“Savaşın 39 Evliliklerde bile olumsuz etkisi oluyor. Adam o kadar yıldan sonra kadına yalan söylüyor”. (Der negative Einfluss des Krieges auf die 39-jährige Ehe, der Mann belügt seine Frau nach so vielen Jahren)

“Güven ve saygının azalabilmesi” (Vertrauen und Respekt gehen verloren)

“Savaştan dolayı insanların değişen karakteri” (Veränderung des Charakters der Menschen wegen des Krieges)

“İnsanlar savaşta bencilleşiyor, kendini düşünüyor” (Wegen des Krieges werden die Menschen egoistischer und denken nur an sich)

“Hayatta kalma içgüdüğü insanı hoyratlaştırabiliyor” (Überlebensinstinkt macht den Menschen wild)

“Bu öykünün sembolü ekmek” (Das Symbol dieser Kurzgeschichte ist Brot)

“Mekan değişikliği yok, tek bir mekan var” (Es gibt keinen Wechsel des Ortes, sondern nur einen Ort)

“Karanlıkta gerçeğin saklanması ışıkta gerçeğin tüm çıplaklığıyla ortaya çıkması” (Im Dunkeln kann man alles verstecken, in Helligkeit dagegen sieht man die Wirklichkeit ganz klar und deutlich)

Yukarıda yazılan özelliklere bakıldığında bir madde dışında hepsinin kısa öykünün içeriğine yönelik olduğu görülmektedir. Diğer özelliklerin hepsi aynı şekilde bulunmuş sadece mekân değişikliğinin olmadığı kısa öykü türünün

özellikleri açısından eklenmiştir. Böylelikle Grupla Dil Yönteminin özellikleri geliştirme, tahtaya yazma ve deftere geçirme aşaması tekrarlanmıştır.

Metinlerle ilgili bu çalışmadan sonra öğretmen kısa öykünün eksik kalan, önemli bir özelliğini bulmaları için ‘geçmişte figürün başına ne gelmiş, gelecekte ne gelecektir’ sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler ise bunun metinde yer almadığını belirterek başının ve sonunun açık olduğunu, figürün geçmişi ve geleceği il ilgili bir bilginin yer almadığını söylemeleri üzerine bu özellik tahtaya eklenmiştir. Figürün hayatından önemli bir anın ele alındığı belirtilmiştir. Bunun dışında kısa öykülerin başlıklarına da dikkat çekilerek başlığın içerikle bağlantılı olduğu, işlenen konuya yönelik ipucu verdiği de dile getirilmiştir.

“Kısa olan bir hikâye” (Eine kurze Geschichte)

“Kıسادır” (sie ist kurz)

“Az sayıda figür vardır” (Es gibt wenige Figuren)

“Türkçesi kısa öykü” (Auf Türkisch heißt es kısa öykü)

“Düzyazıdır” (Prosa)

“Alışıl gelmiş olaylar işlenir” (Gewöhnliche Ereignisse werden behandelt)

“Dili açık ve yalındır” (Hat eine einfache und verständliche Sprache)

“Süslü bir dili yoktur” (Hat keine geschmückte Sprache)

“Gerçekçi olaylar anlatılır” (Realistische Ereignisse werden erzählt)

“Tek bir olay” (eine Handlung, eine Situation)

“Zaman ve mekan var” (Es gibt Zeit und Ort)

“Halktan insanlar” (Menschen aus dem Volk)

“Doruk noktası var” (Hat einen Höhepunkt)

“İsim yok” (keine Namen)

“Sembol var” (Es gibt Symbol)

“yaşamdan bir kesit sunulmaktadır” (Ein Moment aus dem Leben wird dargestellt)

“Savaş zamanı” (Kriegszeit)

“İnsanın olayları, durumları sorgulaması” (Situationen und Handlungen werden befragt)

“insanların duyguları ortaya konuyor” (Die Gefühle der Menschen werden dargestellt)

“mekan değişikliği yok, tek bir mekan var” (Es gibt keinen Wechsel des Ortes, sondern nur einen Ort)

“Başık –içerik Bağlantısı” (Titel- und Inhalt-Zusammenhang)

Görüldüğü gibi kısa öykünün özellikleri bu şekilde ortaya çıkartılmıştır. Burada öğrenme öğrenciler tarafından farkında olmadan gerçekleştirilmiştir. Son aşama olarak ise, öğretilenleri iyice pekiştirmek için, öğrencilerle bir alıştırma yapılmıştır. Öğrencilerden ikişerli gruplarda öğrendikleri kısa öykünün özelliklerini kullanarak kendi öykülerini yazmaları istenmiştir. Bu uygulamanın sonucunda öğrencilerin oldukça güzel, yaratıcı, kendilerine has öyküler yazdıkları görülmüştür. Elde edilen bu öykülerin bir kısmı sınıf ortamında okunmuş ve yazarların kısa öykünün hangi özelliklerini kullandıkları diğer arkadaşları tarafından tespit edilmiştir.

5. SONUÇ

Sınıf ortamında bu yöntemle ders akışı sağlanırken öğrencilerin rahat oldukları dikkat çekmiştir. Özellikle söylediklerini kayıt etmeleri daha özenli ve dikkatli konuşmalarına neden olmuştur. Her ne kadar öğrencilerin konuşmalarının çıkış noktası kendilerine bırakılmış olmasa da, öğreten tarafından belirlenmiş olsa da, sonrasında kendi aralarında sohbet eder şekilde konuya yönelik konuşmuş ve tartışmışlardır. Türün özellikleri üzerine yapılan konuşmalarda öğrencilerin yabancı dilde yanlış yapma endişesi taşımadıkları, kendilerini rahat ve kaygısız hissettikleri gözlemlenmiştir. Tahtaya söylenenlerin yazılması ve kısa öykü metinlerinin dağıtılması ile oluşturdukları ikili grupta daha fazla özellik bulmak için gayret göstermişlerdir. Hem metnin içeriğine hem de yapısına yönelik oldukça yerinde tespitlerde bulunmuşlardır.

Yöntem olduğu gibi bütün aşamaları ile kullanılmış olmasa da sınıfta oluşturduğu yenilik, rahatlık, birbirleriyle sohbet eder şeklinde olmaları, tartışabilmeleri ve daha sonra eklemelerde bulunabilmeleri açısından faydalı ve keyifli olmuştur.

Bu açıdan bakıldığında söz konusu yöntemin yabancı dilde edebiyat dersinde kullanılması faydalı olmuştur. Ayrıca bu yöntemle edebiyat dersi işlenirken yabancı dilin de geliştirilmesine katkıda bulunulmuştur. Birincisi öğrenciler Yabancı dilde söylediklerine özen göstermiş, telaffuzlarına daha çok dikkat etmişlerdir. Edebiyat alanı ile ilgili yeni sözcükler öğrenmiş, onları doğru bir şekilde kullanmaya özen göstermişlerdir. Yabancı dildeki cümlelerini mümkün olduğu kadar doğru kurmaya çalışmışlardır. Kısaca telaffuzsa, sözcük darağacına, grameri doğru kullanmaya da katkısı olmuş ve edebiyat alanı ile ilgili bilgilerini geliştirmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aksöz, A. S. (2020). Didaktischer Vergleich der Lehrbücher „Wir lernen Deutsch“ und „Wie bitte?“. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), s. 17-30.
- Balcı, T. (1993). Türkiye’de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine, *Öğretmen Dünyası*, sayı 158. Ankara, s. 7-11.
- Balcı, T. (1996). Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen?, *ÖDaF-Mitteilungen*, cilt. 1, sayı 1, s. 65-70.
- Borchert, W. (1949). *Das Gesamtwerk*, Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Darancık, Y. (2015). *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması*, OmniScriptum GmbH. Co. KG, Stuttgart.
- Darancık, Y. (2018). Eylemsel ve Üretimsel Yazın Öğretim Yöntemi ve Sözkonusu Yöntemin ‘Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi’ Dersinde Uygulanması, *Asos Journal*, sayı 68, s.170-193.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- Doderer, K. (1953). *Die Kurzgeschichte in Deutschland*, Metoper Verlag, Wiesbaden.
- Haas, G. (1997). *Handlungs-und produktionsorientierter Literaturunterricht*, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Hannover.
- Haas, G. & Menzel, W. & Spinner, K. H. (2000). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutsch Unterricht*, Friedrich Verlag, Seelze.
- Heinrich, H. (2010). *Kurzgeschichten*, Auer Verlag, Donauwörth.
- Marx, L. (1985). *Die Deutsche Kurzgeschichte*, Metzlerische Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.
- Menzel, W. (2000). Handlungsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutsch Unterricht*, Friedrich Verlag, Seelze.
- Nayhauss, H.-Ch. (1977). *Theorie der Kurzgeschichte*, Philipp Reclam, Stuttgart.
- Nentwig, P. (1990). *Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht*, Hahner Verlagsgesellschaft, Aachen-Hahn.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, München.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2010). Almanca öğretmenliği bölümleri için edebiyat öğretiminde bir uygulama. *IX. Uluslararası Dil - Yazın - 120*

- Değişibilim Sempozyumu (Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar)*, Sakarya, Sempozyum Bildirileri, 2. S. 220-232.
- Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2016). Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Edebiyat Öğretimi Üzerine. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış (Ed. E. Yücel vd.)* Çizgi Kitabevi, Konya, s. 60-71.
- Rohner, L. (1976). *Theorie der Kurzgeschichte*, Akademische Verlagsgesellschaft, Athenaion. Wiesbaden.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*, Metzler, Stuttgart.
- Waldmann, G. (2000). *Produktiver Umgang mit Literatur*, Schneider Verlag, Hohengehren.

YABANCI DİL EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDE ÇEVİRİMİÇİ DERSLERİN ÖĞRENCİLERE OLUMLU YA DA OLUMSUZ ETKİSİ

Prof. Dr. Munise Aksöz
Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Adana
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Covid-19 salgının çıkması üzerinden aşağı yukarı bir buçuk yıl geçti ve bu süreç içerisinde insanlar maddi ve manevi birçok sıkıntı yaşadılar. Şu an dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de aşılama büyük bir hızla devam etmektedir. Ancak bu süreç içerisinde eğitim kurumları kapatıldı ve çevrimiçi eğitime geçildi. İlkokul ve ortaokul kurumlarında olduğu gibi üniversiteler de bu süreçten nasibini aldı. Mart 2019 yılında kapanan üniversitelerde hâlâ yüz yüze eğitime geçilemedi.

Salgının birdenbire ortaya çıkmasıyla birçok üniversite çevrimiçi derslere hazırlıksız yakalandı. Alt yapısı olan üniversiteler belki biraz daha çabuk çevrimiçi derslerin uygulamasına geçtiyse de var olan sorunların tamamı çözülemedi. Öğrenciler gibi öğretim elemanları da bu süreçte hazırlıksız yakalandılar. Üniversitelerin birçoğu birbirinden bağımsız farklı çevrimiçi uygulama programlarını kullansa da her birinin kendine göre olumlu ya da olumsuz tarafları ne yazık ki oldu (Erkut, 2020, 125-133).

Ancak burada önemli olan sorun birçok kişinin çevrimiçi uygulamaları nasıl kullanılacağını bilememesi ve belli bir alışma sürecinin geçmesiydi. Bu nedenle bu çevrimiçi eğitimi uygulayabilmek için aslında hem öğrencinin hem de öğretim elemanlarının bilgi sahibi olması gerekmesidir (Saltürk & Güngör, 2020, 137-174; Gürer & Tekinarsan & Yavuzalp 2016, 47-78). Ayrıca öğretenlerin çevrimiçi uygulama programlarını çok yönlü kullanabilmeleri için bir takım altyapı ve belki de profesyonel donanımlara sahip olmaları yerinde olacaktır. Çünkü dersi aktif ve çok yönlü işleyebilmek için seminer konularına yönelik paylaşabilecekleri ders materyallerinin paylaşımına uygun, ders içerikli video konularının, ses düzeninin sağlıklı olması vb. konuların düzenlenmesi gerekmektedir (Süral, 2015, 81-95).

Çevrimiçi derslerin elbette öğrenciler için de olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Tükçeyle karşılaştırıldığında gerek fonetik, gerek morfolojik ve sentaktik açıdan çok farklı özelliklere sahip Almancanın ders dili olmasının yarattığı zorluklar bir yana (bak. Balcı, 1996a, 1996b, 2009), öğrencilerin buldukları şehirlerden evlerinden derslere katılmak zorunda kalmaları önemli bir sorun kaynağıdır. Bu da onların barınma, yol masrafı yemek masrafı gibi birtakım harcamalarını önlemektedir. Ayrıca üniversiteye gitmek için dışarı çıkmak zorunda kalmadıklarından dolayı zamandan da kazanmaktadırlar. Bunların dışında derslere ders saatinde katılabildikleri gibi dersleri sonradan

izleme, tekrar tekrar izleme olanakları da bulunmaktadır. Bu da özellikle çalışan öğrenciler için büyük avantaj sağlamaktadır (Aksöz, 2021, .1-17; Tanyıldız & Semerci, 2005, 197-216; Çelen & Çelik & Seferoğlu, 2018, 25-34).

Ancak dünya her ne kadar çevrimiçi eğitime yönelse de (Telli & Altun, 2020, 25-34) Türkiye’de birçok farklı şehirlerde bulunan öğrencilerin evlerinde, buldukları ortamda maddi ve manevi olarak bu eğitim tarzına hazır olmadıkları ortadadır (Altuntaş Yılmaz, 2020, 15-20). Bilgisayar, internet, cep telefonu yetersizliği belki de en basit çözülebilecek sorunlardan bazılarıdır. Çünkü sorunun temeli ailelerin ekonomik şartlarıdır. Salgın sürecinde ailede çalışan birçok fert ne yazık ki işsiz kalmış ve öncelikler çok değişmiştir. Bunun dışında okuyan öğrencilerde ailelerine maddi katkıda bulunabilmek için bu süreçte iş arayışına girmiş ve bulduğu herhangi bir işte çalışmak zorunda kalmıştır. Türkiye’de okuyan birçok öğrencinin ailesinin maddi olanakları çevrimiçi ders uygulamasına olanak vermediği gibi evdeki kardeş sayısından dolayı da bir bilgisayar yeterli gelmemektedir. Her evde genelde tek bir öğrenci değil 2-3 öğrenci bulunmakta ve hepsinin bilgisayara, internete ihtiyacı vardır.

Aynı zamanda bu süreç örgün eğitimin ne kadar önemli olduğunu eğitime öğretime neleri kattığını ortaya çıkartmıştır. Etkin öğrenmenin sınıf ortamlarında sağlandığı, öğrencilerin öğretim elemanları ile etkin iletişimde bulunmaları gerektiği bir jestin, mimiğin bir göz temasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenle etkileşim dışında arkadaşları ile aynı ortamda paylaşarak, fikir yürüterek, tartışarak aynı ortamda bulunarak aidiyet duygusunun gelişimde ne kadar önemli olduğunu da ortaya çıkartmıştır (Güngör & Çangal & Demir, 2020, 1163-1191; Kurnaz & Serçemeli, 2020, 263-288).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri yabancı dil öğretiminde öğretmen olacak olan öğrencilerin çevrimiçi derslere yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile uygulanan bir anket yardımıyla elde edilmiştir. Anket soruları öğrencilerin sınavlarına, derslerine, hocalarına ve ekonomik şartlarına yönelik belirlenmiş ve cevaplar açık uçlu bırakılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda ders gören lisans öğrencileri ile yapılmıştır. Toplamda ankete 67 öğrenci katılmış ve bunların 61 kadın 6’sı erkek öğrencidir. Erkek öğrenci sayısının düşük olmasının nedeni bu programda az sayıda eğitim alan erkek öğrencinin bulunmasıdır. Bunun dışında çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması yoğunluk olarak 22 ile 23 arasındadır. Ankete katılan 67

öğrencinin 4'ü 1. sınıf, 7'si 2. sınıf, 32'si 3. sınıf ve 24'ü 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Anket formu hazırlanırken soruların açık, kolay anlaşılabilir ve açıklama yapmayı sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiş, en çok hangi yönde aynı cevaplar verdikleri belirlenmiş, farklı olanlara da değinilmiştir. Kısaca ankette katılan bütün öğrencilerin görüşleri yer almaktadır. Anket 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Anket formu öğrencilere e-posta ya da Teams uygulamasına yüklenerek gönderilmiş ve yine bu şekilde cevaplar elde edilmiştir. Bazı sınıflardaki öğrenci sayısının çok düşük olmasının nedeni ise ankete katılmış olmamalarıdır. Öğrencilerden anketi doldururken açıkça düşüncelerini ifade etmeleri istenmiş ve yazdıklarının hiçbir şekilde aleyhlerinde kullanılmayacağı belirtilmiştir.

2.4. Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş ve öğrencilere yöneltilmiş 15 soru ve sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular bu çalışmada yer almaktadır. Ankette öğrencilere yöneltilen ilk 5 soru sınavlara, 8 sorusu derslerin çevrimiçi olmasına, 2 soru ise ekonomik sıkıntılara yönelik olmuştur.

1) Neden, hangi sınav türünü tercih edersiniz, neden?

Ankete katılan öğrencilerin neredeyse tamamı ödev ya da test sınavını savunmuştur. 67 öğrenciden 31'i ödev 33'ü test olsun diye cevap vermiştir. Sadece 3 öğrenci klasik sınav (yazılı sınav) istemiştir. Öğrencilerin ödev türünü istemelerinin gerekçesi olarak ödevi araştırırken daha iyi öğrendiklerine, incelediklerine, diğer türlü öğrenmenin sınav için ezberleme olduğunu, ayrıca çoğu kişinin birbirleri ile haberleşerek kopya çektiğini ve bu durumda çalışan ile çalışmayan ayırt edilmediğini, hiç derse girmeden bu kişilerin yüksek not aldıklarına yönelik olmuştur. Diğer ileri sürdükleri gerekçe ise sınavlarda internet sıkıntısının ve elektrik kesintisinin olmasıdır. Testin ise tercih edilme nedeni olarak istenilen cevapların açık olması, süre sıkıntısı yaşanmamasıdır. Klasik sınavlarda sürenin yetersiz olduğu ve Almanca yazmak için klavyeyi hızlı kullanamadıklarından yetiştiremedikleridir. Ayrıca cep telefonundan sınava giren öğrencilerin klasik sınavları cevaplamada zorlandıklarıdır yönündedir.

2) Sınav esnasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız?

Öğrencilerin bu soruya neredeyse hepsinin verdiği yanıt internet kesintisi yaşamalarıdır. Bunun dışında Türkiye'nin farklı şehirlerinde, ilçelerinde, köylerinde bulunan öğrenciler elektrik kesintisi, internet bağlantısı ve donması

gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Ancak kullanılan Teams sisteminden de kaynaklı çok sorunlar yaşadıklarını, örneğin sistemin onları sınavdan attığını, sisteme hemen geri alınmalarını ve bu nedenle sınav süresinden gittiğini, sistemin sınavlarını kaydetmede sorun yaşattığıdır. Bazı öğrenciler ise bilgisayarları olmadığından cep telefonundan sınavlara girdiklerinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin şikâyet ettikleri en önemli konulardan biri de sınavlarda hocaların kopya çekmeyi engellemek için sınav süresini kısa tutmaları ve bir önceki soruya geri dönüş haklarının olmamasıdır. Ne kadar bu konuda hocalarını haklı görseler de aslında bunun kopya çekmeyi engellemediğini de vurgulamaktadırlar.

3) Sınavlar sizce başarınızı yeterli kadar ölçtü mü? Sınavlar sizce çalışan ile çalışmayanı bir birinden ayırdı mı?

Öğrencilerin çoğunluğu bu soruya başarıyı ölçmediğini, kesinlikle çalışan ile çalışmayanının ayırt edilemediğidir. Çalışan ile çalışmayanının ayırt edilememesindeki en baştaki nedeni ise kopya çekme olasılığının çok yüksek olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler arasında grupların kurulduğunu, böylelikle soruların cevaplandırıldığını bu nedenle de hiç derse katılmayan, çalışmayan ve emek vermeyenlerin bazen derse girenlerin, çalışıp emek verenlerin önüne geçtiklerini düşünmektedirler. Ayrıca Google da aramaya yapılabildiğini, Google çeviri sisteminin çok kullanıldığını yazmışlardır. Kimi öğrenci ise kendi başarılarını yani emeklerinin karşılığını aldıklarını, ancak bu sistemin çalışan ile çalışmayanı kesinlikle ayırmadığını bu nedenle öğrencilerin bazıları tarafından sınav yerine ödev sistemine gidilmesi gerektiğini, böylece ödevine gerçekten emek verip araştırıp inceleyip yazanın daha açık ortaya çıkacağını savunmuşlardır.

4) Sınavların yapılış şekli ile kopya çekme önlendi mi?

Ankete katılan öğrencilerin %95 kopya çemenin önlenemediğini, geriye kalan %4 ise kısmen %1 ise önlendiğini ileri sürmektedir. Yaptıkları açıklamaya göre çoğu öğrencinin sınav esnasında ders notlarını önlerine alarak soruları cevaplandıklarını, arkadaşlarından yardım aldıklarını farklı platformlarda birbirleri ile iletişim halinde olduklarıdır. Bir öğrenci tarafından ders notlarına sınav esnasında bakılmasına ilginç de bir açıklama getirilmiştir. Öğrencinin açıklamasına göre ders notlarına sorulara cevap vermeye çalışırken bakmanın ezberlemeyi önlediğini ve bu sayede öğrenmenin gerçekleştiğidir ve bunun yüz yüze eğitimde de yapılmasının da faydalı olacağı yönündedir..

Öğrencilerin birçoğu kopya çekmenin önlenemeyeceğini buna cesareti olanların bunu yüz yüze eğitimde de yaptığını, ancak tabii çevrimiçi sınavlarda bunun arttığını vurgulamıştır.

Kopya çekmenin kısmen önlendiğini düşünen öğrenciler ise bunu sınavların sürelerinin kısa oluşuna, soruları anlayıp cevap vermeye çalışırken buna imkân olmadığına bağlamaktadır. Ancak bundan dolayı sınava hazırlanan öğrencilerin

de mağdur olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kamera kullanılan sınavlarda bunun önlenemediğini belirtse de bir öğrencinin ilginç bir açıklaması da buna yönelik bulunmaktadır. Kamera ile yapılan sınavın birinde bazı öğrencilerin gene de kopya çektiklerini ve kopya çekmenin ne yapılırsa yapılsın, bunu yapmak isteyen her türlü yapacağını vurgulamıştır. Öğrenciler kopya çekmeyi önleyen diğer bir unsurun ise bir önceki soruya geri dönememe olduğunu belirtmesidir.

5) Sınavlarda birbirinizden ne gibi yardım aldınız?

Bu soruya ankete katılan 67 öğrenciden 48'si kimseden yardım olmadığını, sınavlarını kendi çabaları ile yaptıklarını söylemiştir. Ancak bazı öğrenciler dürüstçe kendi ders notlarına baktıklarını itiraf etmişlerdir. Ayrıca en çok Whatsapp uygulamasının, Whatsapp üzerinden telekonferansın kullanıldığını, yakın arkadaşıyla telefonlaşarak soruların cevabını birbirlerine söylediklerini de ifade etmişlerdir.

Yardım almadığını söyleyen öğrenciler ise yakın arkadaşlarının olmadığını, Üniversitede kimsenin kimseye yardım etmediğini, mezuniyet ortalamasının önemli olduğunu ve bundan dolayı da yardımlaşmanın olmadığını vurgulamaktadırlar. Kısaca aralarında ne kadar arkadaşlık olursa olsun bir rekabet sözkonusudur.

6) Çevrimiçi eğitim ile verilen derslerinizin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrencilerin %100 çevrimiçi derslerin hiçbir şekilde yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını ifade etmişlerdir. Hocaları ile iletişim sağlamanın zor olduğunu, bir bakışın, bir dokunuşun çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çevrimiçi eğitimin eğitim duygusunu öldürdüğünü belirten öğrenciler bile bulunmaktadır. Ayrıca ekran karşısında hocaya soru sormaya çekindiklerini, o esnada herkesin onları dinlediğini ve sanki başkasının zamanından çalışmış gibi hissettiklerini ifade etmektedirler. Oysa yüz yüze eğitimde sınıf ortamında hocanın yanına giderek, ya da yanından geçtiğinde soru sorabilmelerinin daha rahat olduğunu, bazen sorduklarını herkesin duymasını istemediklerini vurgulamaktadırlar. Hatta bundan dolayı kaygı bozukluğu yaşamaya başladığını söyleyen öğrenciler bile bulunmaktadır. Bir başka sıkıntı ise sürekli ekrana bakmanın bir süre sonra motivasyonu düşürmesi ve derste dikkatlerini verememeleridir. Ayrıca ev ortamında bulunmanın da disiplin eksikliğine neden olduğunu, üniversiteye gitmenin bunu sağladığını belirtmektedirler. Çünkü ev ortamında oluşan sesler, internetin, elektriğin kesilmesi, sistemden kaynaklı hataların bir süre sonra katılımın düşmesine neden olduğunu, eğitimde hocanın jest ve mimiklerinin önemli olduğunu, bu şekilde etkili eğitimin olamayacağını belirtmektedirler. Ev ortamında algıların kapandığını ve kendilerini mutsuz hissettiklerini vurgulamaktadırlar. Çevrimiçi eğitimin tek iyi tarafının dersleri tekrar dinleyebilmek, bu şekilde anlamadıkları yerleri tekrar

seyredebileceklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinde yer alan çok önemli bir nokta ise çevrimiçi derslerin yabancı dil bölüm öğrenenlere uygun olmadığıdır, öğrenciler dillerinin gerilediğini, yeteri kadar konuşmadıklarını dile getirmektedirler.

Sıkıntı yaratan başka bir konunun ise derslerin sürelerinin çok uzun olduğu, ekran başında uzun süre dikkat toplamanın olanaklı olmadığı, ders saatlerinin başka günlere bölünerek dağıtılması gerektiğidir.

Ayrıca öğrenciler çok önemli bir noktaya daha değinmektedirler, o da yüz yüze eğitimle çevrimiçi eğitimin yöntemlerinin farklı olduğudur. Çevrimiçi derslerde ders sürelerinin en fazla 20 dakika olması gerektiği, ayrıca hocaların etkin videolar hazırlaması, ses, görüntü, kayıt, uygulama gibi unsurlar için profesyonel donanıma sahip olmaları gerektiğidir.

Ancak öğrenciler çevrimiçi eğitim için ne kadar iyi olanaklar sağlanırsa sağlansın üniversite ortamının sağladığı tartışma, konuşma fikir üretme, farklı fikirleri dinlemenin olamayacağını vurgulamaktadırlar

7) Çevrimiçi eğitim ile verilen derslerde neyi/hangi uygulamayı değiştirmek isterdiniz?

Bu soruya bir kısım öğrenci “bir şeyi değiştirmek istemezdim” derken bir kısmı da farklı farklı yanıtlar vermiştir. Kimisi Teams uygulamasını geçen yıl kullanılan Perculus’dan daha yeterli bulurken, kimisi de bu uygulamayı da geliştirmek gerektiğini söylemiştir. Örneğin çevrim dışı iken dersin tekrarını izleyebilmek, ya da beyaz tahtanın üzerindeki yazıların tekrar izlemede görünmesini sağlamak gibi.

Şikâyet edilen diğer bir konu ise sınav uygulaması ve süresidir. Sınav yerine öğrenciler ödev sisteminin olmasını tercih etmektedir.

Yapılan çok güzel önerilerden biri de yabancı dil bölümlerinde çeviri derslerinin YDS sınavına yönelik yapılmasını istemeleridir. Kısaca bir metni çevirmek yerine, çoktan seçmeli şıklarda doğru cevabı nasıl bulacaklarına yönelik alıştırmaların yapılması arzu edilen uygulamalardan biridir. Diğer bir öneri ise yabancı dilde konuşmalarının gerilememesi için her dönem konuşma dersinin olması gerektiğidir.

Öğrencilerin birbirinden tamamen ayrıldıkları bir nokta ise devam zorunluluğudur. Kimisi bunun olması gerektiğini savunurken, kimisi olmaması gerektiğini savunmaktadır.

Öğrenciler araştırmak, öğrenmek, üretmek istediklerini bu şekilde eğitimin verimli olmadığını hazır konan, üretmeyen, öğrenmeyen iki cümleyi bir araya getiremeyen teknoloji neslinin mezun olduğunu, bu nedenle de en kısa sürede yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

8) Verilen ders programı olduğu şekilde uygulandı mı?

Bu soruya öğrencilerin %98 olduğu gibi uygulandığını, ancak az da olsa bazı günler saat değişikliğinin yapıldığını belirten öğrenciler bulunmaktadır.

9) Hiç ders yapmayan hocalarınız oldu mu? Olduysa dersin değerlendirilmesi nasıl yapıldı?

Öğrencilerin %97 hiç ders yapmayan hocanın bulunmadığını belirtmiştir. Ancak geçen dönem hiç ders yapmayan sadece ödev veren hocaların da olduğu dile getirilmiştir. Şunu da belirtmek gerekir ki kimi öğrenci slayt üzerinden ders işleyen hocaları ders yapmadıkları kategorisine koymalarıdır. Bunun dışında programda pasif olarak görülen derslerin işlenmediğine de değinmektedirler. Bu dersler eski kodlu olup yeni ders programında yer almayan derslerdir. Ancak öğrenciler için bu da sıkıntı yaratmıştır. Çünkü sayıları 10 altında da olsa hiç bu dersleri almayan, eski programa kayıtlı olduğu için almak zorunda kalan öğrenciler bulunmaktadır. Bu dersleri daha önce görmediklerinden ne olduğunu bilmemekte ve hoca tarafından anlatılmadan verilen materyal dersi anlamak için yeterli gelmemektedir.

10) Sizce yüz yüze eğitim mi yoksa çevrimiçi eğitim mi daha faydalı?

Bu soruya ankete katılan öğrencilerin %99 kesinlikle yüz yüze eğitim, çevrimiçi dersi savunanlar ise bunu çalıştıkları için diye belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da üniversitenin sadece ders değil sosyalleşme, arkadaş edinme, değişik faaliyetlerde bulunma, aidalık duygusu, ders dışında kendini geliştirme ortamı, olduğudur. Bu şekilde insanın ruh sağlığının bozulduğunu vurgulamaktadırlar.

Sınıf içi yaratılan atmosferin öğrenmeye katığı olumlu unsurların vazgeçilmez olduğunu vurgulamışlardır. Etkili öğrenmenin ancak sınıf ortamında olduğunu savunmuşlardır. Çevrimiçi derslerde sınıf ortamında yapılan grup çalışmalarının, tartışmaların, uygulamaların yapılamadığını bunun da dersi çok yönlü işlemek açısından önemli olduğunu, yapılan uygulamalarla öğrenmenin kalıcı olduğunu belirtmektedirler. Kısaca yaparak, yaşayarak öğrenme ancak yüz yüze eğitimde olanaklı.

11) Derslere devam zorunluluğu var mıydı? Devam zorunluluğu yoksa derslere katıldınız mı?

67 öğrenciden 33'ü devam zorunluluğunun olmadığını, ancak gene de derslere katıldıklarını, 13 öğrenci ise devam zorunluluğu olduğunu belirtmiştir. 21 öğrenci ise derslere katılmadığını ve dersleri daha sonradan izlediğini ifade

etmiştir. Ancak çevrimiçi derslere yönelik motivasyonun giderek düştüğünü ve ikinci dönem tamamen bıraktığını belirtenler öğrenciler de olmuştur.

12) Derslere katıldıysanız ortalama kaç kişi katılıyordu? (Sayı düşükse sizce nedeni ?)

Öğrencilerin belirttiği mevcudu 50 olan bir derse ortalama 10-15 kişinin katıldığıdır. Özellikle dönemin başında çok olan katılımın dönem sonunda azaldığı ifade edilmektedir. Bunun nedeni de ekran başında oturmanın insanı depresif yapması, insanın sıkılması, motivasyonun düşmesidir. Ayrıca bölüm derslerine katılım daha çok olsa da ders saatine göre bunun değişebileceği, sabah erken saatte olan derslere katılımın daha az olduğu bunun nedeni olarak da ev ortamında bulunulduğundan bu süreçte geç yatıldığı ve sabah erken kalkılmadığı gösterilmiştir.

Bunların dışında katılım oranının düşük olması arasında ev ortamının uygunsuzluğu, başka sorumlulukların yüklendiği, internet yetersizliği, bu süreçte bir işte çalışmak zorunda olunması, motivasyon düşüklüğü, ekonomik sıkıntılar, elektrik kesintisi, bilgisayarın olmaması, telefonda girmenin zor olması ve sonradan izleme olanağının olması gibi unsurlar sayılmaktadır. Öğrenciler bunların yanı sıra bazı derslerin çok monoton geçtiğini, katılım oranının düşüklüğünün hocanın anlatımından kaynaklandığını, öğrencinin çok pasif konumda olduğunu, katılımın hocadan hocaya değiştiğini, devam zorunluluğunun olmadığını da nedenler arasında saymaktadır.

13) Derslerin hocalar tarafından işleniş şekli nasıldı? Uygulama yapmaya çalışan hocalarınız var mıydı, varsa nasıl yaptılar?

Bu soruya çoğu öğrenci hocaların dersi işleme esnasında soru cevap şeklinde ilerlediklerini belirtmiştir. Hocaların konulara göre materyal paylaşımında bulunduğunu, konuyu anlattığını ve en son soru cevap şeklinde işlediklerini ifade etmişlerdir. Bazı hocaların ise konuyu anlattıktan ve örneklendirdikten sonra öğrencilere kendi örneklerini yaptırarak uygulama yaptırdığını belirtmektedir. Öğrenciler, kendilerinin derse aktif katılmadıklarını, seslerini çıkartmadıklarını bundan dolayı da dersin öğretmen merkezli işlenmek zorunda kaldığını, çünkü hoca soru sorsa da pek kimsenin cevap vermediğini vurgulamıştır. Derse aktif olarak katılmama nedeni olarak da motivasyon düşüklüğünü, depresif ruh halinde ve mutsuz olunmasını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yer verdikleri diğer bir unsur ise bazı hocaların ders konusunu anlattıktan sonra bazı videolarla konuları destekledikleri, uygulama yapmaya çalışan hocaların öğrencilerin üretimini sohbet kısmından paylaşımlarını istedikleri ve bunların oradan sesli olarak okunduğu ve varsa yanlışların düzeltilmiştir. Kısaca aslında ders işlenişin hocadan hocaya değiştiğidir.

14) Bilgisayarınız, telefonunuz, internettiniz derslere katılmak için yeterli mi?

Ankete katılan öğrencilerin yarısı yeterli donanıma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak şöyle bir parantez de açılmıştı, o da kimi öğrencinin birinci dönem yetersiz donanıma sahip olduğunu ikinci dönem bilgisayar aldıklarını belirtmeleridir. Öğrencilerin diğer yarısı ise cep telefonu ile derse katılmaya çalıştıklarını, bilgisayar alacak maddi olanaklarının olmadığını vurgulamışlardır. Kimisi ise evde tek bir bilgisayarın olduğunu ancak 3 öğrenci bulunduğunu bu anlamda çok sıkıntı yaşadıklarını vurgulamışlardır. Çakışan ders saatlerinden dolayı kardeşlerden ancak birisinin bilgisayarı kullanabildiğini, diğerlerinin ise cep telefonu ile katılmaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Bunun dışında internet alt yapısının çok yetersiz olduğu, hatta ailesi köyde yaşadığından dolayı, şehirde yaşamak zorunda kaldığını, bunun için çalışarak derslere devam etmeye çalıştığını belirtmiştir. Buldukları bölgeye göre ayrıca sürekli elektrik ve internet sıkıntısı yaşadıklarını da vurgulamaktadırlar.

Öğrenciler herkesin aynı imkânlarla sahip olmadığını her şeyin maddiyata dayandığını ve bu uygulamanın fırsat eşitsizliği olduğunu vurgulamaktadırlar.

15) Bilgisayar, kamera, ses ya da internetinizin yetersiz olmasına anlayış gösterildi mi?

Bu soruya öğrencilerin çoğu olumlu olarak cevap vermiş ve hocalarının oldukça hoş görülmesi olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle de kimi ifadelerde başka üniversitelerin uygulamalarına yer vererek kendilerinin çok şanslı olduğunu söylemişlerdir. Ancak elbette olumsuz görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Kimi bunun hocadan hocaya değiştiğini, kimi derslere katılımda hocaların anlayışlı olduğunu ancak sınavda yaşanan elektrik, internet kesintisi gibi durumlarda anlayışlı olmadığını vurgulamıştır. Çok az sayıda da olsa “hiçbir hocamız anlayış göstermedi” diyen öğrenciler de var. Hatta bir öğrenci “pademinin sorumlusu bizmişiz gibi davranan hocalar var” ifadesinde bulunmuştur. Bunun yanı sıra “elektrik ve internet durumunu ona göre ayarlayın” diyen hocaların olduğu da dile getirilmiştir.

3. SONUÇ

Anket sonuçlarına bakıldığında aslında çoğu öğrencinin bir an önce yüz yüze eğitime geçmek istediği ortadadır. Sürekli bir ekrana bağlı kalmak, yalnız, sınıf ortamından uzak bir şeyler öğrenmeye çalışmanın hiçbir faydasının olmadığı açıkça dile getirilmektedir. Bu anlamda da haklılar. Çünkü eğitim demek sadece bilgi aktarımı değildir. Eğitimin yaşayarak, görerek, yaparak yapılması esastır. Ayrıca arkadaşlarla birlikte olmak farklı bakış açılarını görmek, üzerinde düşünmek, tartışmak demektir. Ders dışında kampüsün içinde bir takım

faaliyetlerde bulunmak, kendini o anlamda da geliştirmek, sosyalleşerek geleceğe hazırlanmak demektir.

Öğrenciler çevrimiçi derslerin onları ne kadar yalnızlaştırdığını, toplumdaki kopardığını bunun sonucu olarak nasıl mutsuz ve depresif olduklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında çevrimiçi eğitimi iyi alabilenin ekonomik şartlarla belirlendiğini, Türkiye’de salgından dolayı birçok kişinin işsiz kaldığını ve bilgisayar, internet gibi olanaklara sahip olmayan öğrencilerin olduğunu, ayrıca artık bilgisayar ve internet gibi unsurların öncelik olmadığını, insanların hayatlarını devam ettirme derdine düştüğünü, şu an eğitimde fırsat eşitsizliğinin aşırı düzeyde yaşandığını dile getirmektedirler.

Öğrenciler çevrimiçi derslerin çok da faydalı olmadığını, öğrendikleri yabancı dilin gerilediğini, ekran başında derse odaklanmanın belli bir süre sonra zorlaştığını vurgulamaktadır. Yüz yüze eğitimde sahip oldukları hoca ile iletişimin, jest, mimik gibi beden dili unsurlarından uzak kaldıklarını, bunun da aslında eğitimin olmazsa olmazı olduğunu vurgulamaktadır.

Bunun dışında anketten elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciler kimin emek verip vermediğini görmek için ödev sisteminin tercih edilmesi gerektiğini, çünkü düzgün bir ödev yapabilmek için araştırma ve inceleme yapılacağını ve böylelikle herkesin gerçekte hak ettiği notu alacağını savunmaktadır.

Ders işlenişi ile ilgili de öğrencilerden gelen çok güzel dönütler bulunmaktadır. Ders içeriklerinin nasıl geliştirileceğine, çeviri, konuşma gibi derslerin nasıl daha işlevsel hale getirilebileceğine, nasıl ya da ne kadar olması gerektiğine dair düşüncelerini paylaşmışlardır. Ayrıca sistemin aksak yönleri belirtilerek beyaz tahta, kayıt gibi unsurların geliştirilmesi gerektiğine dair önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrenciler uygulanan ders programı ile ilgili bir sorun yaşamadıklarını, derslerin gününde ve saatinde düzenli olarak işlendiğini belirtmişlerdir. Ancak dikkat çektikleri nokta, çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitimin yöntemlerinin farklı olduğudur ve çevrimiçi eğitimi desteklemek için video kayıt, materyal gibi unsurlarda daha çok hazırlık yapmak gerektiğidir.

Yaşadıkları en büyük sorunlardan biri ise internet ve elektrik kesintisidir, tabii sisteme bağlı sorunlar da yaşanabilmektedir. Bu da gösteriyor ki çevrimiçi sınavlarda sıkıntı yaşanmakta, öğrenci bu durumlardan dolayı mağdur olmaktadır. Belki bu sorunu çözmek için en doğru seçim ödevlendirmeye gidilmesidir.

Her ne kadar kopya olaylarının çok olduğu ortaya çıkmış olsa da, aynı zamanda öğrenciler arasında yoğun bir rekabetin olduğunu, mezuniyet ortalamasının önemli olduğu ve kimsenin kimseyi kendi önüne geçirmek istemediğini de dile getirmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aksöz, A. (2021). Studentenbewertungen des Onlinestudium Systems der Çukurova Universität. *Turkish Studies Educational Sciences*, 16, s.1-17.
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim Kurumlarında Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Durumu Hakkında Öğrencilerin Tutumlarının Araştırılması: Fizyoterapi Ve Rehabilitasyon Bölümü Örneği, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.3., s.1., S. 15-20.
- Balcı, T. (1996a). Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen? *ÖDaF-Mitteilungen*, 1. Institut für Germanistik der Universität Wien, s. 65-70.
- Balcı, T. (1996b). Emanzipierte Lerneräusserungen in der Lerner-Lehrer und Lerner-Lerner-Kommunikation, *TÖMER Dil Dergisi*, 40, s. 55-62.
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası, Adana.
- Çelen, F. & Celik, A. & Seferoglu, S. (2018). Yükseköğretimde Çevrim-İçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1/1, s.25-34.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 Sonrası Yükseköğretim, *Yükseköğretim Dergisi*, 10/2, s. 125-133.
- Güngör, H. & Çangal, Ö. & Demir T. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40/3, s. 1163-1191.
- Gürer, M. D. & Tekinarsan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7/1, s. 47-78.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açuları Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2/3, s. 263-288.
- Saltürk, S. & Güngör, C., (2020). Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/36, s. 137-174.
- Süral, İ. (2015). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Teknolojik Altyapının Oluşturulması. *Eskişehir Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt1, S.4, s.81-95.
- Tanyıldızı, M. & Semerci, Ç. (2005). Çevrim İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3/2, s.197-216.
- Telli, S. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.

Ç.Ü. EĞİTİM FAKÜLTESİ ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Yasemin Darancık
Ç. Ü. Eğitim Fakültesi
ydarancik@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bütün dünyayı etkileyen Covid-19 salgını birçok alanda değişikliğe gidilmesini gerekli kılmıştır. Bunlardan en önemlisi ve kapsamlı olanı ise eğitim alanında olmuştur. Bu amaçla birçok çevrimiçi eğitim uygulaması için çeşitli platformlar ve uygulamalar kullanılmaya başlanmış ve eğitimin böylece aksamaması sağlanmaya çalışılmıştır.

Çevrimiçi öğrenim faaliyetlerinin iki önemli belirleyici unsuru bulunmaktadır. Birincisi öğrenim sürecinin tamamında veya büyük bir kısmında öğrenci ve öğretmenin ayrı fiziksel mekânlarda bulunmaları, ikincisi ise öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla eğitsel medyanın kullanılması (bilgisayar, telefon, vb.) ve ders içeriklerinin bu araçlarla öğrenciye ulaştırılması olarak sıralanabilmektedir (Çetin vd., 2002; Sarıtaş ve Barutçu, 2020). Bu yöntem, öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile öğreticilerin sahip olması gereken yeterlilikler doğrultusunda sürekli olarak bir değişim ve gelişim içerisinde (Kavrat ve Türel, 2013: 23).

Çevrimiçi eğitimin hem olumlu hem de olumsuz yönleri birçok araştırmada ele alınmaktadır. Tekrar edilebilir, ihtiyaç duyulduğu zamanlarda yeniden ulaşılabilir, zaman ve mekân engeli olmaksızın faydalanılabilir olması olumluyken; öğrencinin kendi kendisini disipline ederek motive olması ve düzenli olarak çalışmak zorunda olması olumsuz bir yönünü ortaya koymaktadır (Tanyıldız & Semerci, 2005; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2018).

Covid-19'un ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim ve çevrimiçi eğitimin etkisi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Hatta bu sürecin salgın sonrasında da devam edebileceği söylenmektedir:

Sonuç olarak yakın gelecekte çevrimiçi eğitimin ve hatta daha yeni bir isimlendirmeye dijital öğrenmenin, [...] eğitimin asli zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir. Covid-19 salgını dolayısıyla hızlı bir adaptasyonla geçilen erken dönem yaygın dijital öğrenme deneyiminden çıkarılan dersler, tüm dünyada bu yöntemin geliştirilmesine hizmet edecek, yakın gelecekte dijital öğrenme, yeni teknoloji ve sistemlerin de katkısıyla işlevselliği artarak ana öğrenme yapısı haline gelecektir (Telli ve Altun, 2020, 32-33).

Dünya, artık dijital sürecin hayatımızın bir parçası olduğunu düşünse ve bu sürecin artık daim olduğunu söylese de, eğitim salgının sonrasında da tam veya kısmi dijital ortamda yürütülmesi ne kadar etkili olur, bu da ayrı bir sorun ortaya koymakta ve yüz yüze iletişimin ve etkileşimin önemli olduğu yabancı dil derslerinin böyle bir süreçte etkili olmadığı da birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Doğan, 2020; Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Eroğlu ve Kalaycı, 2020).

Bu çalışmanın amacı da çevrimiçi eğitimde değerlendirmenin ne kadar etkili olduğunu ve sürekliliğinin ne kadar verimli olduğunu öğretim elemanlarının bakış açısıyla ve yorumlarıyla ortaya koymaktır. Ayrıca bu araştırma ile çevrimiçi eğitimin hem yabancı dil eğitimine hem de öğretmenlik eğitimine ne gibi etkileri olduğu da ortaya çıkmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve araştırmaya temel teşkil eden veriler, yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının çevrimiçi verilen derslere ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve bir anket yardımıyla toplanmıştır. Anket maddeleri, yaşanan sorular çerçevesinde kurgulanmış ve cevaplar açık uçlu şekilde belirlenmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Söz konusu fakültede 3 profesör, 1 doçent, 5 doktor öğretim üyesi, 3 öğretim görevlisi, 2 araştırma görevlisi tarafından eğitim verilmektedir. Bir öğretim görevlisi ve ders vermedikleri için 2 araştırma görevlisi dışında tüm öğretim elemanları, yani bölümün %92'si ankete katılmışlardır.

2.3 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada kullanılan anket formu hazırlanırken, soruların olabildiğince açık, kolay anlaşılabilir ve açıklama yapmayı sağlayacak nitelikte olmasına, birey üzerinde gereksiz bir soru yükü oluşturmaması için çok boyutlu olmamasına özen gösterilmiştir. Soruların cevabı açık uçlu olup tercih nedenleri de ayrıca sorularla cevap aranmıştır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının düşüncelerine doğrudan yer verilmiştir. Nedenler ara ara italik şekilde alıntı olarak çalışmada gösterilmiş ve görüşlerin hepsi sunulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda hem farklı bir görüş belirtenlerin hem de genelin verdiği görüşler doğrultusunda olan düşünceler saptanarak her boyutta yansıtılmıştır. Anket, 2020-2021 güz yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim elemanlarına e-posta yoluyla iletilmiş ve cevapları yine aynı şekilde elde edilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde “içerik çözümlemesi” tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, yazılanın ve söylenenin ne sıklıkla yinlendiğini bulmayı amaçlamaktadır (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002; Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Anketin doldurulması esnasında yönlendirme yapılmadan, onların gerçek düşüncelerinin bu araştırma için çok önemli olduğunu ve bilinçli bir şekilde anketi doldurmaları istenmiştir.

3. BULGULAR

Aşağıda, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş 14 soru ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur.

1) Hangi sınav türünü tercih ettiniz? Neden?

Üniversitenin sunduğu sınav türleri ‘Online Sınav’ veya ‘Online Ödev’ olarak ikiye ayrılmakta ve öğretim elemanları tarafından sınav seçeneği sınavdan önce sistemde belirlenmesi gerekmektedir.

Bölümün %46’sı online sınavı tercih ederken, %27’si sınav olarak sadece online ödevi tercih etmektedir. Bölümün kalan diğer %27’si ise her iki sınav türünü dersin içeriğine göre seçmektedir.

Online sınav tercih eden öğretim elemanları, objektif değerlendirme yapılabileceğini, kopya çekme olasılığının en aza indirildiğini ifade etmişlerdir. Sadece online ödev veren öğretim elemanları ise, maddi ve manevi sıkıntılardan dolayı öğrencilerin daha büyük sıkıntı yaşamaması için ödevi tercih ettiklerini, bunun da öğrencilere araştırma yapma imkânı sağladığını belirtmişlerdir.

Her iki sınav türünü tercih eden öğretim elemanların yanıtları aslında yukarıda belirtilmiş hususları kapsamaktadır. Neden iki farklı sınav türünü seçtiklerini de şöyle gerekçelendirmişlerdir:

Konuşma dersini kapsayan dersler sözlü sınav olarak yapılmıştır, ancak teknik sorunlar yaşanmaması adına bazı derslerde ödev verilmiştir.

Öğrenci kendi yaratıcılığını, düşüncesini kullanıp, çalışmanın kurgusuna katkıda bulunacaksa online ödevi tercih ettim. Ancak bazı derslerde salt kuramsal bilgi gerektiğinden kopya-yapıştır yaklaşımını önlemek adına online sınav yaptım.

2) Çevrimiçi sınavlar, dersinizi ölçüp değerlendirmek için yeterli midir? Neden?

Öğretim elemanların %10’u bu soruya *yeterli* cevabı verirken, %10’u boş bırakmış ve %90’ı *yetersiz* cevabını vermişlerdir.

Öğretim elemanları ekran başında sınava giren öğrencilerin kopya çekme olasılığının çok yüksek olduğunu; soru çözümlerini başkalarına yaptırabileceklerini, sınıf içi düzen, ders ortamı tam olmadığı için etkileşimin çok az olduğundan tam olarak disipline olamadıklarını ve böylece derste bile beklenen performansın yakalanamadığını, bu olumsuzlukların sınava yansadığını belirtmişlerdir. Ayrıca şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

Yabancı dil eğitiminde okuma ve yazma becerileri gibi derslerin genelde sınavları 1 saat 30 dakika sürmekteydi, çevrim içi sınavda öğrencilerin bu süre zarfında bilgisayar başında uzun süre odaklanmaları zor oluyor ve cümle kurabilmek için çeviri programlarını kullandıkları büyük bir ihtimaldir.

Burada Çukurova Üniversitesi çevrimiçi eğitim için Teams uygulamasını ve Çukurova Üniversitesi Bilgi Sistemleri (ÇÜBİS) ile Çevrimiçi Öğretim Sistemi (CULMS) yazılımlarını ve bu yazılımların ek uygulamalarını kullanmaktadır. Öğretim elemanları da bu sisteme değinerek CULMS sayesinde konuların en ince ayrıntısına kadar her konuya ilişkin çok sayıda eşit soru hazırlama ve objektif bir ölçme yapma imkânı sağladığını da belirtmişlerdir. (bkz. Aksöz, 2021).

3) Sınavlar sizce çalışanı çalışmayandan ayırıyor mudur? Neden?

Öğretim elemanların %73'ü çalışanı çalışmayandan ayırmadığını düşünürken%9'u ayırdığını, %18'i ise kısmen ayırdığınıdüşünmektedir.

Sınavların çalışanı çalışmayandan ayırmadığını düşünen öğretim elemanlarının ifadeleri ise şöyledir:

Güvenlik ve kopya çekme sorunu ortadan kalkar ise, ayırır. Ancak bunun tam olarak sağlanabildiğine inanmıyorum.

Ne yazık ki sınavlarda çalışanı çalışmayandan pek ayıramıyor çünkü dil psikolojisi, motivasyon psikolojisi ve öğrenmeye dayalı kuramsal ve uygulamalı derslerimiz pek arzu ettiğimiz doğrultuda tam olarak gerçekleşmiyor. Çünkü ders vermemiz bile bizim arzuladığımız yönde değil. Öğrencilerimizle sosyal bir bağımız en aza indirgendi. Bizler geleneksel dersin dışında ders veren hocalar olarak öğrencilere uygulamalı derslerimizde yaratıcılıklarını konuşturan öğrencilere de şans verebiliyorduk. [...] Öğrenciyi bilişsel bağlamda aktive etmek ve kafasındaki konu dizgesini yapılandırma çalışmalarında son derece yararlı yöntemler vardır. Ve başarı oranını sürekli gözlemlemiştir. Örneğin derste oldukça çekingen duran veya bir diğer arkadaşının yanında kendini bazı zamanlar ifade edemeyen öğrencilerimiz materyal tasarımı veya yazın didaktiği derslerinde hangi yöntemle önce dersi işlemesi gerektiği çalışmalarımızda çok daha başarılı olduğunu çoğu kez gözlemlemiş ve her öğrencinin öğrenme yönteminin ayrı olduğu gerçeğinin öğrenciler bu bağlamda göstermiş olmuşturlar. Öğrencilerle yüz yüze temas gerçekleştiremiyoruz. Beden dilimizi, tahta ve kalem kullanamıyoruz ve göz kontağımız olmadığı için öğrenciden de

beklediğimiz enerjiyi alamıyoruz. Öğrencilerin derse aktif anlamda katılmayıp salt kaydı daha sonra dinlemesi de monolog olduğu için bu benim sınavıma da yansıyor ve öğrenciyi ölçme değerlendirme konusunda sıkıntılı bir durum.

Kesinlikle çevrimiçi sınavlarla çalışanı çalışmayandan ayıramayız. Ne yaparsak yapalım, kopya çekilmesini engelleyemeyiz.

Sürekli derse katılan ile hiç derse katılmayan, çalışmayan arasında ne yazık ki bir fark olmuyor. Bu da çalışan öğrenciler arasında bir tepkiye neden oluyor haklı olarak.

Kısmen ayırdığını belirten öğretim elemanların düşünceleri ise şu şekildedir:

Dersin niteliğine göre değişmektedir. Öğrencinin ezber bilgi değil kendisinin üretimde bulunması gereken derslerde (örn. Yazma becerileri, eğer Google translate benzeri uygulamaları kullanmayı akıl etmemiş ise) kısmen ayırım yapmak mümkün. Ancak diğer tip derslerde kopya oranı yüksek olduğu için sağlıklı bir ayırım yapmak mümkün değil.

Eğer öğrenci bilgisayar konusunda biraz beceriye sahip ise derslerin %90a çalışması gerekli olmaz. İnternet üzerinden gerekli bilgi ve araçlara kolayca ulaşip sınavını yapabilir.

Bence ayırmıyor, bu nedenle haftalık ödev veriyorum ve onları değerlendirmenin içine alıyorum. Ve ödevi hiç yapmayan öğrenciler olduğundan, çalışmayan da kendini belli etmiş oluyor ve adil bir değerlendirme gerçekleşiyor.

4) Salgın öncesine göre değerlendirmede daha mı hoşgörülüsünüz, neden?

Öğretim elemanların %64'ü salgın sürecinde gerçekleşen çevrimiçi derslerin değerlendirmelerinde daha hoşgörülü davranırken %36'sı değerlendirmede değişiklik yapmamıştır. Bazı öğretim elemanları bu hoşgörüyü, öğrencilerin derse katılma sayısı ve düzenli ödev teslim etme gibi davranışların değerlendirmeye alınması ile gösteriyorlar.

5) Sınav güvenliği yeterli mi? Neden?

Öğretim elemanların %72'ü güvenli olmadığını ifade ederken %9 güvenli, %9'u ise kısmen olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunda, öğrencilerin kendi aralarında internet üzerinden veya başka uygulamalar kullanarak kopya çekmelerini engellemenin mümkün olmadığı görüşü hâkimdir. Bir öğretim elemanı güvenliği artırabilmek adına verilen sınav süresinin iyi ayarlandığı takdirde sınav güvenliğinin bir nebze de olsa sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ise, yapılan sınav türüne ve çeşitliliğine bağlı olarak güvenliği en üst düzeye getirmenin mümkün olduğunu belirtmiştir.

6) Sınavlarda sorun yaşandı mı?

Öğretim elemanların %82'i sorun yaşarken, %18'i yaşamamıştır. Sorunlar arasında elektrik kesintisi, öğrencilerde teknolojik donanım eksikliği, internet bağlantısı sorunu, sistemsel sorunlar, süreyi iyi değerlendiremeyen öğrencilerin sistemin sınavı doğrudan sonlandırması ve öğrenci hatasından kaynaklı giriş sorunları yer almaktadır.

7) Salgın öncesine göre sınav sonuçlarına itirazlar arttı mı, azaldı mı? Sizce nedeni?

Bu soruda öğretim elemanları hiçbir sınavın sonucuna yönelik bir itiraz gelmediği belirtilmiştir. Bu da bölümün nesnel, şeffaf, hoşgörülü, güvenilir ve özverili değerlendirmede bulduklarının göstergesidir.

8) Verdiğiniz çevrimiçi eğitimin faydalı olduğuna inanıyor musunuz? Neden?

Öğretim elemanların %45'i faydalı olmadığını düşünürken, %55'i soruya farklı açılardan bakmış ve bu durumdan dolayı bu çalışmada *kısmen* olarak sınıflandırılmıştır.

Kısmen kategorisinde yer alan düşüncelerin ne açıdan bakıldığını göstermek adına burada belirtilmesi önemli görülmüştür. İfadeler şu şekilde sıralanmaktadır:

Derslerimin birkaçında sunum yaptırmaktayım ve öğrencilere sorular sorduğumdan öğrenciler dikkatlice dersi dinlemektedir. Bir diğer dersim de ise ödevler tek tek okunmakta ve yapılan hatalar hakkında öğrencilerin yorumlarını talep ettiğimden öğrenme yüz yüze eğitim kadar olmazsa da gerçekleştiğini düşünmekteyim.

Bazı derslerde kesinlikle çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Daha çok etkinlik yapılabilirmekte, ayrıca daha çok örnek analiz edebilmekteyiz. Ama uygulamalı derslerde veya grup çalışmaları için kesinlikle uygun değil.

Öğrencilerin daha sonra kayıtları izleyeceğini düşünerek daha ayrıntılı ve kapsamlı bir hazırlık yapıp ilgili platformdan konulara ilişkin materyal da yükledim. Çalışmak ve öğrenmek isteyen kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum.

Buradaki en temel sorun öğrencilerin derslere katıl(a)maması. Dolayısıyla biz dersi verimli olarak işlemiş bile olsak çok da verimli olduğunu düşünmüyorum.

Kısmen faydalı olduğuna inanıyorum. Burada öğrencinin sorumluluk bilinci ve dersleri takip etmesine bağlı.

9) Eğitim - öğretimin 2021-2022'de de çevrimiçi sürmesini ister misiniz? Neden?

Öğretim elemanların %82'si çevrimiçi eğitimi kesinlikle istemezken, %18'i salgından dolayı çevrimiçi eğitime devam edilmesini gerektiğini düşünmektedir.

Öğretim elemanları tarafından, çevrimiçi eğitimin öğrenciye bir yararı olmadığını; öğretim elemanları için de sıkıcı olduğunu; sınıflardaki öğrenci – öğretim elemanı etkileşiminin yarattığı sıcak atmosferi çevrimiçi eğitimin sağlayamadığı belirtilmiştir. *Eğitim sadece bilgi ve beceri aktarmak demek değil, aynı zamanda toplumsal değerler doğrultusunda öğrencilerin davranışlarını değiştirmektir* görüşü de yüz yüze eğitimin önemini vurgulamıştır. Ayrıca sınıfların birleştirilmesi ile çevrimiçi eğitimde çok fazla öğrenci ile ders işlenmesi de bir çevrimiçi eğitime olumsuz yaklaşılmına neden olarak gösterilmiştir.

10) Yüz yüze eğitime göre çevrimiçi eğitimde en çok ne eksik kaldı veya daha iyi olan nedir?

Bu sorunun çok önemli noktalara isabet edeceği düşünüldüğünden, cevapların burada bir bir yer alması yerinde olacaktır. Öğretim elemanların bu soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

Öğrencilerle etkileşim. Bazı durumlarda kendi kendime konuşuyor hissine kapılıyorum. Hazırlık sınıfı, yazma becerileri gibi derslerde öğrencilerle birebir ilgilenme imkânı yetersiz. Sınıf ortamı içerisinde yapılan çalışmaların yerini alamıyor.

Yabancı dil öğretimde en çok aksayan beceri konuşmadır. Ve evet konuşma becerisi çevrimiçi eğitimde çok fazla geri planda kaldı. Aynı zamanda etkileşim bir yabancı dili öğrenmek için çok önemli bir unsurdur, o da eksik kaldı. Daha iyi olan nedir sorusuna bir cevabım yok, çünkü bana göre çevrimiçi eğitim ile daha iyi olan bir şey yok.

Daha iyi hiç bir şey olduğunu düşünmüyorum. Eksiklik ise çok; etkili öğretimde yüz yüze olmak, öğrencileri gözle, sesle ya da jest mimiklerle teşvik etmek...

Uygulamalı dersler eksik kalmakta. Sınıf ortamında yapılan grup çalışmaları, uygulamalar, sınıf ortamında bir an oluşan bir olayı derse katmak gibi aslında sosyallığe dahil her şey eksik kalmaktadır.

Tartışma ortamı, paylaşma, ortak ürün üretme eksik kalan bazı yönlerdir. Bilinç düzeyi daha yüksek öğrenciler mobil bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler.

Kayıt altına alınması ve öğrencilerin tekrar ve tekrar izleme olanağı verilmesi ve zamandan tasarruf da çevrimiçi eğitim için pozitif sayabileceğim özellikleri arasındadır.

Ben çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitime oranla daha iyi yönünü bulamıyorum.

Çevrimiçi eğitimde daha iyi olan hiçbir şey yoktur. Eksik kalan şeylere gelince, aslında her şey eksik. Ama en çok eksik olan şey, yüz yüze iletişim, toplumsal değerler, beceri aktarımı.

İkisinin birbirine kıyasla olumlu ve olumsuz tarafları elbette var, zira birbirinden farklı yöntemler. Çevrimiçi eğitimin iyi tarafı öğrencinin öğrenme sorumluluğunun kendisinde olduğu, birisinin kendisine bir şey öğretemeyeceği bilincini pekiştirmesi. Yüz yüze eğitimde ise grup içinde sosyalleşmenin daha avantajlı olması.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretim elemanların genel yargısı yüz yüze eğitimin yabancı dil eğitim-öğretimde daha faydalı olduğu yönündedir.

11) Çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımı sağlanabiliyor mu, ne kadar?

Salgının ilk dönemlerinde katılımın çok fazla olduğu, ama zamanla katılım sayısının çok düştüğünü öğretim elemanlarının %91'i ifade etmiştir. Öğretim elemanları, öğrencilerin dersi sonradan izleme olanaklarının olmasından dolayı ve devam konusunda esnek olduğu için yarı yarıya bir azalma olduğunu; en fazla hazırlık sınıflarının bundan etkilendiğini ve 1-2 kişiyle ders yapıldığını; son dönemlerde %20'lere kadar katılımın azaldığını; çevrimiçi eğitimde en büyük sorunun bu olduğunu ve hep aynı öğrencilerin derse katıldığını belirtmişlerdir.

12) Derslere devam zorunluluğu olmalı mı? Neden?

Öğretim elemanların %73'ü devam zorunluluğunun gelmesini istemektedir. Ancak bunun için de öğrencinin yeterli donanımına ve internet erişimine sahip olması gerektiği çoğunluk tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca derslere devam zorunluluğu getirilmesi durumunda öğrenci disiplinini sağlamanın ve motivasyonu artırmanın olanaklı olacağı, böylece çalışanla çalışmayanın birbirinden ayrılabilceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin kameraları açmaması durumunda dersi gerçekten dinleyip dinlemediği zaten bilinmediği için devam zorunluluğunun olmasının bir anlam taşımadığı da belirtilmiştir.

Kesinlikle devam zorunluluğunun olmaması gerektiğini düşünen öğretim elemanları ise şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

Zira öğrenme sorumluluk bilinciyle ve özgür ortamda gerçekleşeceğine inananlardayım. Diğer taraftan yüz yüze eğitimde devam zorunluluğu çalışmayı ve öğrenmeyi artırdı mı ki çevrimiçi eğitimde bunu isteyelim? Sırf devamsızlıktan kalmamak için gelenleri hatırlayalım.

13) Verdiğiniz ödevlere dönüt aldınız mı, aldıysanız yeterli miydi?

Öğretim elemanların geneli tatminkâr bulmasalar da dönüt aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanları sık sık hatırlatma yaptıklarını, bazıları

düzenli katılanların veya gerçekten öğrenmek isteyenlerin ödevlerini yaptıklarını; ödevi değerlendirmeye aldıklarını ve böylece öğrencilerin zorunluluktan yaptıklarını ve söz konusu yabancı dili gerçekten öğrenmek isteyenlerin ödevlerini yaptıklarını belirtmişlerdir.

14) Sizce çevrimiçi eğitimle mezun olan öğrenciler mesleklerini yapacak düzeyde olurlar mı?

Bu sorunun cevabına tüm öğretim elemanları olumsuz olarak yanıt vermiştir. Bu noktada birçok öğretim elemanı bilinçli, sorumluluk sahibi ve çalışkan öğrencilerin mezun olduktan sonra da kendilerini geliştirerek mesleğini iyi bir şekilde yürütebileceğini inanmaktadır.

Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin alan bilgisi dışında sosyalleşme, etkileşim ve empati gerektiren bir meslek olduğu ve öğrencilerin çevrimiçi eğitim yüzünden bu özelliklerden uzak kaldıkları ifade edilmiştir. Sınıf karşısında yapılan sunumların da yapılamaması; özgüven ve ders anlatma becerisinin de eksik kaldığını ve öğretmenlik mesleğinde bunların önemli bir rol oynadığı açıklamalar arasında yer almaktadır. Alan bilgisinin de yeteri kadar pekiştirilemediği ayrıca belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma ile Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim kapsamında yapılan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çevrimiçi eğitime ilişkin olarak öğretim elemanların yukarıda belirtilen 14 madde kapsamında tespit edilen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu online sınavı tercih etmektedir. Böylece kopya çekme olasılığının daha düşük olduğunu ve objektif değerlendirme yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Sınav türü seçiminde dersin içeriği dikkate alınmıştır. Yabancı dil eğitiminde kuramsal bilginin yanı sıra uygulama gerektiren birçok ders bulunmaktadır. Bunların çevrimiçi eğitim ile gerçekleştirilmesi çok zor görünmektedir.
- 2) Çevrimiçi sınavların dersi ölçüp değerlendirmek açısından öğretim elemanlarının %90'ı tarafından yetersiz olarak görülmektedir. Genel yargı üniversitenin sunduğu sistemin iyi olduğu yönündedir; ancak yetersiz görülme nedeni olarak kopya çekme olasılığının yüksek olması gösterilmiştir.

Burada yine yabancı dil eğitiminde önemli olan dört temel beceri akla gelmektedir. Derslerde dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma

ve dinleme çok büyük rol oynamaktadır. Bunlar ders esnasında aktive edilmekte ve değerlendirmede öğretim elemanları tarafından dikkate alınmaktadır. Ancak çevrimiçi eğitimde öğrenciler tarafından bunlar etkin kullanılamamaktadır. Bu da derslerin değerlendirilmesinde bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır. Kısacası çevrimiçi eğitim ile sınıf içi değerlendirme yapmaktan kısıtlıdır.

- 3) Öğretim elemanlarının büyük bir bölümü çevrimiçi yapılan sınavların çalışmaları çalışmayandan ayırmadığını düşünmektedir. Sınav esnasında öğrencilerin kopya çekme olasılıklarının çok büyük olması, aslında eşitsizliği de beraberinde getirmektedir. Derslere devamlı katılan, ödevlerini aksatmayan ve sorumluluk bilinci yüksek olan öğrenciler ile hiç derse ilgili olmayan öğrenciler sınava girdiklerinde aynı notu almaları, öğretim elemanlarının bu şekilde düşünmelerine neden olmaktadır. Bu eşitsizliği önlemek adına, haftalık ödev verilerek bu ödevlerin yılsonu değerlendirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu uygulama ile öğrenciler çalışmak durumunda kalacak ve böylece az veya çok öğrenme gerçekleşecektir.
- 4) Öğretim elemanlarının %64'ü salgın sürecinde daha hoşgörülü olduklarını belirtmişlerdir. Diğerleri ise değerlendirmede bir değişikliğe gitmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi sınav esnasında, çevrimiçi ders aşamasında ve ödevlerin teslimatında yaşadıkları sorunlar ve öğrencilerin olumsuz yaklaşımları göz önünde bulundurulacak olursa; öğretim elemanlarının eğitim-öğretime öğrenci açısından baktıkları ve bu sürecin öğrencileri nasıl etkilediklerini ve onların psikolojisini dikkate aldıkları görülmektedir.
- 5) Öğretim elemanların %72'si sınavların güvenli olmadığını belirtmişlerdir. Yine burada aynı sorun karşımıza çıkmaktadır, o da kopya çekme ihtimalinin çok yüksek olmasıdır. Çözüm olarak sınav türünü dikkate alıp soru çeşitliliğini artırarak ve zamanı iyi ayarlayarak bu güvenliği biraz da olsa sağlamak mümkün görülmektedir.
- 6) Sınavlarda elektrik kesintisi, sistemsel sorunlar ve internet bağlantısı sorunları yaşanmıştır ve bunların telafisi mümkündür. Ancak bazı öğrencilerin teknolojik donanımına sahip olmaması çevrimiçi eğitimde eşitsizliğe neden olmaktadır. Bu anlamda yetkili kurumların gerekli önemleri alması şarttır.
- 7) Hiçbir öğrenciden sınav sonuçlarına yönelik bir itiraz gelmemiştir. Bu durum, çevrimiçi eğitimde öğrencilerin pasif olduğunu, sınav güvenliğinin tartışıldığı ortamlarda çok kötü bir notun alınmasının da

olanaksız olduğunu göstermektedir. Aslında birçok öğrenci için bu bir fırsattır. Genel itibariyle de notlarda fark edilir bir yükselme söz konusu olduğu için öğrenciler memnundur.

- 8) Anabilim Dalımızın yarısı çevrimiçi verilen derslerin faydalı olduğunu düşünürken, diğer yarısı faydalı olmadığını düşünmektedir.

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi, çevrimiçi eğitimde de önemli rol oynayan tabii ki dersi yürüten öğretim elemanıdır, ama iyi bir öğrenim için asıl önemli rol oynayan bilinçli öğrencilerdir. Tüm öğretim elemanların ortak düşüncesi, öğrencilerin çevrimiçi eğitimde sorumluluk alması ve derslerine odaklanması gerektiğidir. Ders esnasında kameraların açık olma zorunluluğu olmadığından öğretim elemanları, öğrencilerinin gerçekten onları dinliyorlar mı, takip ediyorlar mı, yoksa sisteme giriş yaparak farklı şeylerle mi meşgul olmaktadır? Bu soru en temel sorunların birisine işaret etmektedir. Böyle bir durumda da faydalı öğrenme elbette gerçekleşmez, burada öğrencilerin sorumluluk bilinci önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kameralarını açık tutmaları sağlanabilse, daha disiplinli ve verimli bir ders gerçekleşeceği de bir gerçektir.

Bu noktada değinilmesi gereken diğer önemli bir nokta da, söz konusu yabancı dilin Almanca olduğudur ve Almanca ve Türkçenin farklı dil ailelerinden geldiklerini ve böylece çok farklı yapılarla sahip olduklarıdır. Bu farkındalığı yaratmak için uygun alıştırmalar oluşturulmalı ve yapılmalıdır(Aksöz, Serindağ ve Balcı, 2006; Balcı, 2009, 2019). Bu farkındalık da ancak yüz yüze eğitim ile pekişir. Öğrenci ders içerisinde yapılan uygulamaları gerçekleştirir, öğretmen de yaşanan sorunları anında düzeltmeye çalışır ve etkili öğrenme ortamı ortaya çıkar.

- 9) Bu soru aslında tüm bu salgın sürecinin öğretim elemanları üzerindeki etkisini göstermektedir. Öğretim elemanlarının %82'si bir an evvel yüz yüze eğitime geçmek istemektedir. Diğer soruların cevaplarına da bakıldığında, öğretim elemanlarının gerçekten eğitim-öğretime odaklandıkları ve en iyisini yapma çabası içerisinde oldukları görülmekte, böylece yüz yüze eğitimin öğrenciler açısından daha verimli ve etkili olacağını bilmektedirler. Aslında çevrimiçi eğitimin kişinin kendisine zaman kaybetmeme, mekân değiştirmeme gibi birçok avantaj sağlamakta, ancak iyi bir öğretmen olaylara bireysel değil toplumsal açıdan yaklaşır ve öğrencilerin eğitim-öğretimini ön planda tutar.

- 10) Öğretim elemanlarının genel düşüncesi yüz yüze eğitimin çevrimiçi eğitime göre daha faydalı olduğudur. Çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitime göre daha iyi bir yönünün olduğunu hiçbir öğretim elemanı düşünmemektedir. Sadece derslerin kayıt altına alınıp, tekrar izlenebilmesi olumlu olarak görülmüştür. Çevrimiçi eğitimde

etkileşim, dört temel becerinin kullanımı, alan bilgisi, uygulama dersleri, sosyalleşme, işbirlikçilik, beceri aktarımı eksik noktalar olarak sıralanmaktadır. Yabancı dil eğitiminde çok büyük önem taşıyan bu özelliklerin çevrimiçi eğitim ile verilmesi çok zordur.

- 11) Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin katılım oranının çok düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durumda yine aynı konuya değinmekte fayda vardır, kameraların açık olmaması ve devam zorunluluğunun olmaması öğrencilerin rahat olmasına neden olmaktadır.
- 12) Devam zorunluluğu konusu açılmışken, bu sorunun cevabından da görüleceği üzere, öğretim elemanlarının %73'ü devam zorunluluğunun olması gerektiğini düşünmektedir. Bazı sorunların önüne geçebilmek adına, başka bir çare görülmemektedir. Aslında öğrenci kendi geleceğini düşünse ve kendini dört dörtlük yetiştirmek istese, yani sorumluluk bilinci yüksek olsa zaten dersleri aksatmadan eğitimine odaklanır.
- 13) Öğretim elemanları, yeterli bulmasalar da ödevlere dönüt aldıklarını belirtmişlerdir. Ödevlerin değerlendirmeye alınması bu sayının hâlâ tatminkâr olduğunu göstermektedir.
- 14) Öğretim elemanlarının hepsi çevrimiçi eğitimle mezun olan öğrencilerin mesleklerini yapacak düzeyde olamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları sınıf ortamında aslında öğretmen olacak öğrencilere birer örnektir. Ders anlatım biçimleri, ses tonları, kullandıkları materyaller, sınıf yönetimi gibi birçok unsur öğrencilere gelecekteki meslekleri için yol göstermektedir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde öğrendikleri dili sadece sınıf içerisinde duymakta ve kullanmaktadırlar. Çevrimiçi eğitimde de öğretim elemanlarının çoğu Almancayı veya Almanca kaynakları kullanmakta, ancak sınıf içerisinde yani yüz yüze eğitimde olduğu gibi bir etkileşime girememektedirler. Sınıf içerisinde dil becerilerini ve yaratıcılığı geliştirmek adına, ister alman diline, ister alman edebiyatına yönelik olsun birçok farklı uygulamalar yapılmaktadır (Yıldırım, 2013; Aksöz 2017). Sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte yapılan uygulamalar anında düzeltme imkânı yaratır, hatalar üzerine anında konuşma sağlar ve öğrenciler arasında dersle ilgili iletişim sağlanarak etkili bir öğrenme gerçekleşir.

Yukarıda belirtilen tüm görüşler ve sorunlar dikkate alındığında çevrimiçi eğitim veya dijital öğrenme ile verimli ve etkili bir yabancı dil öğrenimi gerçekleşemeyecektir.

KAYNAKÇA

Aksöz, A. S. (2021). Studentenbewertungendes Onlinestudium-Systems der Çukurova-Universität. *Turkish Studies-Education*, 16(1), 1-17.

- Aksöz, A. S., Serindağ, E. ve Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 1, sayı 31, s.14-28.
- Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.
- Balcı, T. (2019). Türkçe ve Almancada Dilbilgisel Yerleştirme Kategorileri ve Dil Öğrenimine Yansıması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 167-192.
- Çelen, F., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. (2018). Yükseköğretimde Çevrim-İçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Journal Of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çetin, Ö., Bayılmış C., Çakıroğlu M. ve Ekiz, H. (2002). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*- Volume 3, Issue 3, Article 17
- Doğan, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrim-İçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1) , 483-504.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Yabancı Dil Hazırlık Sınıfındaki Üniversite Öğrencilerinin Eş Zamanlı Çevrimiçi Eğitim İle İlgili Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 657-684.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Çevrimiçi Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1) , 236-265.
- Kavrat B. ve Türel Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, Vol. 1 No 3, 23-33.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis*. London: Sage Publications.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal Of Internet Applications And Management*, 11 (1), 5-22.
- Tanyıldızı, M. ve Semerci, Ç. (2005). Çevrim İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) , 197-216.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Ölenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım (Aksöz), M., (2013). Produktionsorientierter Literaturunterricht: Einübung der Literaturgattung Schwank durch Waldmanns Phasenmodell. *TurkishStudies*, No.8, 1503-1521.

SPRACHBILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG: EINE ANALYSE UND UNTERSUCHUNG ZU DLL 16 DES WEITERBILDUNGSPROGRAMMS DEUTSCH LEHREN LERNEN

M. A. Sibel Ocak
Doktorandin, Trakya-Universität
sibelocak@web.de

Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel
Trakya-Universität
mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr

1. EINLEITUNG

Seit der im Jahr 2000 veröffentlichten PISA-Studie ist bekannt, dass die sprachliche Bildung ein wichtiges bildungs-, aber auch ein forschungsrelevantes Thema ist. Die Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie zeigen, dass es noch erheblichen Sprachförderbedarf, vor allem bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Bereich der Lesekompetenz gibt (vgl. Reiss et al. 2019). Immer wieder ist die Rede von Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Jeuk (2018: 29) zeigt anhand statistischer Daten, die im Bundesland Baden-Württemberg erhoben wurden, wo die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung liegen. Die Bildungsbenachteiligung ist größtenteils auf die soziale und gesellschaftliche Teilhabe von Migrantenfamilien zurückzuführen, d. h. auf den geringen Bildungsstand und den niedrigen sozialen Status. In der PISA-Studie 2003 wurde festgestellt, dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg stark beeinflusst (vgl. KMK 2003, OECD 2007). Sowohl mehrsprachige Migrantenjugendliche als auch monolingual deutsche Jugendliche aus derselben sozialen Schicht schnitten in der Studie gleich schlecht ab. Migrantenjugendliche, die aus einem bildungsnahen Elternhaus stammten, erzielten dagegen gute Ergebnisse und fielen nicht auf. (Jeuk, 2018: 31). Viele Familien mit Migrationshintergrund wohnen in sozialen Brennpunkten zu günstigen Preisen. Das Viertel ist geprägt von Familien unterschiedlicher Nationalitäten, wo es kaum Anreize gibt, Deutsch zu sprechen. Das führt dazu, dass die einzuschulenden Kinder mit der deutschen Sprache nicht oft genug in Kontakt kommen, um ihre Deutschkenntnisse weiterzuentwickeln. Wenn man davon ausgeht, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig erst mit dem Eintritt in den Kindergarten mit der Zweitsprache in Berührung kommen und ihnen lediglich 3 Jahre bleiben bis sie die sprachlichen Strukturen der Zweitsprache erwerben, kann es durchaus zu Problemen führen, beispielsweise kann der Wortschatz nicht so breit gefächert sein wie bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Becker 2010). Nur durch frühkindliche Sprachfördermaßnahmen können Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der

Entwicklung der Zweitsprache gezielt gefördert werden, so dass sie schnell und unkompliziert den Sprachentwicklungsstand eines monolingual deutschsprachigen Kindes erreichen können (Appeltauer, 2007; Tracy 2008). Für die Erfüllung der schulischen sprachlichen Anforderungen fehlen den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sozusagen 3 Jahre im Vergleich zu den monolingual Deutsch sprechenden Kindern. Hinzu kommt, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ihre Sprachkenntnisse nur dann erweitern können, wenn sie im häufigen Kontakt zu einem deutschsprachigen Umfeld sind. Meistens sind es allerdings die Erzieher*innen und Lehrer*innen, die als Sprachvorbilder dienen können (Jeuk, 2018: 23). Für pädagogische Fachkräfte und für Lehrer*innen ist die Aneignung von Fachwissen in den Bereichen Spracherwerb, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit zwingend erforderlich. (Hopp et al. 2010; Ocak & Spaerke, 2010: 665). Es bedarf an differenziertem Blick seitens der Lehrer*innen bei der Leistungsbeurteilung, denn bei den Schuleingangsuntersuchungen wird die Mehrsprachigkeit bei der Beurteilung des kognitiven Entwicklungsstandes nicht berücksichtigt. Viel mehr werden die mehrsprachigen Kompetenzen mit defizitären Deutschkompetenzen in Verbindung gebracht, so dass dies auch den Schuleintritt negativ beeinflusst (Peuschel/ Burkard 2019: 27).

2. RELEVANZ DER SPRACHFÖRDERUNG UND DES SPRACHBEGLEITENDEN FACHUNTERRICHTS

Auf die Relevanz der Sprachförderung in der deutschen Bildungspolitik geht Lisker (2013) in ihrer verfassten Expertise zur *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern* detailliert ein. Dass die frühkindliche Sprachförderung zur Verbesserung der Sprachkompetenz für den späteren Schulerfolg von großer Bedeutung ist, ist nicht bestreitbar, allerdings ist in den Bundesländern der Einsatz von Sprachstandserhebungsverfahren und die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen sehr heterogen, d. h. es existiert kein für alle Bundesländer geltendes Sprachförderprogramm sowie ein Verfahren zur Sprachstandserhebung. Die Kinder, deren Sprachstand noch defizitär ist, müssen gefördert werden und werden verpflichtet, an Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen. Die Teilnahme an diesen Sprachfördermaßnahmen weist je nach Bundesland unterschiedlichen zeitlichen Umfang auf (zwischen drei und 18 Monaten). Die Sprachförderprogramme sind ebenfalls sehr unterschiedlich. Die Entscheidung für den Einsatz eines bestimmten Sprachförderprogramms liegt bei den Trägern und Schulen selbst. Einheitliche Sprachförderprogramme setzen nur vereinzelte Bundesländer ein (Lister, 2013: 78; Bildungsbericht, 2020). Die Darstellung der unterschiedlichen Sprachförderprogramme würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Intensive Sprachförderung findet größtenteils in der Kindertageseinrichtung statt, allerdings reicht diese nicht aus, da auch sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe weiterhin

Förderbedarf besteht (Jeuk, 2018: 32). Im Schulalter fallen in der mündlichen Kommunikation im Alltag weniger sprachliche Probleme auf als in der schriftlichen Kommunikation. Die in der Schule abverlangten schriftlichen Sprachkompetenzen sind für den Schulerfolg von hoher Relevanz. Jeuk (2018) und Appeltauer (2007) betonen an dieser Stelle, dass die größten sprachlichen Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes liegen, vor allem, wenn es um die schriftliche Kommunikation geht. In der mündlichen Kommunikation können diese Schwierigkeiten mit Mimik, Gestik und Umschreibungen kompensiert werden, was in der schriftlichen Kommunikation nicht möglich ist.

„Da der Kindergarten und die Schule die wichtigsten Orte des Erwerbs eines umfangreichen Wortschatzes sind, folgt daraus, dass nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern die spezifischen Lernbedingungen mehrsprachiger Kinder berücksichtigt werden müssen.“ (Jeuk, 2018: 35).

Die Sprachförderung darf nicht nur auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. auf das Fach Deutsch beschränkt werden. Sie muss darüber hinaus auch in allen anderen Fächern erfolgen. So hat die Kultusministerkonferenz dies auch in ihrem Beschluss sprachliche Kompetenzen festgehalten.

„Konzepte der sprachlichen Bildung und Sprachförderung beschränken sich nicht auf den Unterricht in den Fächern Deutsch und Deutsch als Zweitsprache bzw. Zielsprache, sondern setzen auch am Fachunterricht und an entsprechenden Angeboten des Ganztags an. Durch die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Handeln erwerben die Schülerinnen und Schüler bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in einem authentischen Kontext. Durch einen sprachbewussten Unterricht in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern wird der rezeptive und produktive Umgang mit Fach- und Lerninhalten ermöglicht bzw. erleichtert.“ (KMK 2019).

So hat sich in den letzten Jahren auch die Sprachförderung in allen Fächern in den Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer etabliert. In Baden-Württemberg wird sprachsensibler Fachunterricht angeboten, wofür auch Materialien³² für den Unterricht auf der Internetseite des Landes zur Verfügung gestellt werden. Ziel ist es damit Schüler*innen ein bildungssprachliches Register zu vermitteln, das für den Schulerfolg essentiell ist. Nicht nur das Angebot an vielen Sprachfördermaßnahmen ist wichtig, sondern auch die

³²Hier können die Materialien abgerufen werden: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler-fachunterricht>

Qualifizierung von Lehrkräften, die diese umsetzen sollen. Denn nicht alle Erzieher*innen und Fachlehrer*innen haben in ihrer Ausbildung gelernt, wie Sprachförderung umgesetzt wird und worauf man dabei achten muss. Auch Fachlehrer*innen haben sich lediglich auf ihr Fach spezialisiert, sei es Mathematik, Biologie, Gemeinschaftskunde, etc. und nicht darauf, wie Schüler*innen mit unzureichenden Kenntnissen in der Bildungssprache gefördert werden können.

3. DEUTSCH LEHREN LERNEN – DAS WEITERBILDUNGSPROGRAMM DES GOETHE-INSTITUTS

Um auf die Bedürfnisse der Schüler*innen und Kinder zugeschnittene Sprachfördermaßnahmen umsetzen zu können, ist theoretisches Wissen zu Themen wie Spracherwerbsprozesse (Erst- und Zweitsprache), Mehrsprachigkeit und sprachliche Anforderungen im schulischen Kontext unabdingbar. Nur mithilfe des Grundlagenwissens und der wissenschaftlichen Erkenntnisse, kann Sprache reflektiert und gezielt gefördert werden. Genau zu diesen und anderen weiteren Themen im Bereich der Methodik und Didaktik bietet das Goethe-Institut ein Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen – DLL* an, das sich weltweit an erfahrene Deutschlehrer*innen sowie an Berufseinsteiger*innen richtet, die im Primar- und Sekundarbereich, aber auch in der Erwachsenenbildung tätig sind. Darüber hinaus bietet die Friedrich-Schiller-Universität in Kooperation mit dem Goethe-Institut *Deutsch Lehren Lernen* als Online-Zertifikatsstudium an. Das Weiterbildungsprogramm ist modular aufgebaut, bestehend aus den Basiseinheiten 1-6, die Grundlagenwissen wie Fremdsprachenerwerb, Lehrerkompetenz, Aufgaben- und Übungstypologien, Unterrichtsplanung und Materialien und Medien, vermitteln. Die weiteren 7 Einheiten sind fakultative Ergänzungseinheiten. Der fortbildungsdidaktische Ansatz von DLL beruht auf dem Konzept des forschenden und reflektierenden Erfahrungslernens, der Aktionsforschung. Elliot definiert die Aktionsforschung folgendermaßen: „*Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern*“ (Elliott, 1991: 69). Ziel des Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen* ist es, zum einen das fachdidaktische Wissen der Teilnehmenden zu aktualisieren und zum anderen die Teilnehmenden mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmittschnitten zur Reflexion des eigenen Unterrichts anzuregen. Die Aufgaben in den Einheiten sind so konzipiert, dass sie einen fachlichen Austausch unter den Teilnehmer*innen fordern, aber auch anregen, so dass unterrichtsbezogene Fragestellungen gemeinsam diskutiert und Lösungsvorschläge erarbeitet werden können. Zum Abschluss einer jeden Einheit sollen die Teilnehmenden in Gruppenarbeit die neuen Anregungen und die aus den Diskussionen resultierten kleinen Forschungsfragestellungen im

Rahmen eines Praxiserkundungsprojektes selbst ausprobieren und erforschen (Legutke & Rotberg, 2018).

Im schulischen Fachunterricht bedarf es an zusätzlicher zielgerichteter sprachlicher Förderung in der Unterrichtssprache, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik, Chemie, Physik und Informatik, aber auch über Fächergrenzen hinweg. Benholz & Mavruk (2016) betonen, dass die sprachlichen Kompetenzen in einem engen Zusammenhang mit den Fachleistungen stehen und kommen zu dem Schluss, dass nicht ausreichende Kompetenzen in der Zweitsprache zu schwachen Leistungen in allen Unterrichtsfächern führen. Laut Becker-Mrotzek et al. (2013) geht es in erster Linie um

„den Aufbau von fachbezogenen Verstehens- und Mitteilungsfähigkeiten, die sich offenbar nicht von alleine einstellen, sondern die explizit und systematisch in einem guten Fachunterricht mit vermittelt werden müssen. Das betrifft sowohl das Mündliche wie das Schriftliche.“ (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2013: 7).

Diesem speziellen Thema widmet sich auch die Zusatzeinheit DLL 16 „Sprachbildung in allen Fächern“ des weltweiten Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen – DLL* des Goethe-Instituts. Der Fokus dieser Einheit liegt darin, zu zeigen, wie die Fach- und Sprachvermittlung ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. In DLL 16 wird zunächst ein Überblick zum Thema Mehrsprachigkeit an Schulen gegeben und erläutert, wie Lehrende in ihre Unterrichtspraxis die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen miteinbeziehen können. Anschließend wird der Fokus auf die Fachsprache gelegt und darauf aufbauend das Verfahren *Scaffolding* zur Entwicklung der Sprachkompetenz erläutert. Kapitel 4 widmet sich der speziellen Sprachförderung in verschiedenen Fächergruppen, insbesondere in den MINT-Fächern. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Berücksichtigung der Herkunftssprache im fachbezogenen Unterricht dargestellt. Zuletzt werden verschiedene Sprachförderkonzepte vorgestellt, die bereits an Schulen umgesetzt werden.

a. **Scaffolding zur Förderung der Sprachkompetenz**

Der Begriff „scaffold“ kommt aus dem Englischen und bedeutet Gerüst. Seinen Ursprung hat die Vorgehensweise des *Scaffolding* in der Entwicklungspsychologie und geht auf die Theorie der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) zurück. Dabei geht es darum, dass Kinder einen bestimmten Entwicklungsstand haben und selbständig Probleme lösen können. Um sie in ihrer Entwicklung zu fördern, bedarf es an neuen Herausforderungen und Problemen, die Kinder zunächst mit Unterstützung und anschließend alleine meistern können. Im Bereich des Zweitspracherwerbs forschte Gibbons (2002) sehr intensiv zum Thema sprachsensibler Fachunterricht und führte den

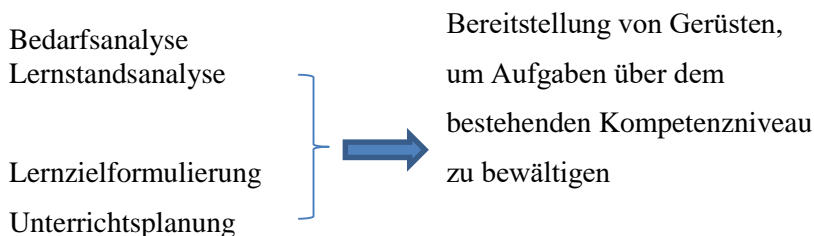
Begriff *Scaffolding* ein. Im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften definiert Hammond (2001) *Scaffolding* folgendermaßen:

„...*scaffolding* refers to teacher assistance and support that is designed to help learners move towards new skills, concepts or understandings. But it is also assistance that is designed to help learners to work with increasing independence – to know not only what to think and do, but how to think and do, so that new skills and understandings can be applied in new contexts.“ (Hammond, 2001: 17).

Übertragen auf den Schulunterricht bedeutet *Scaffolding*, dass es sich um Unterstützungsmaßnahmen für die Lerner*innen handelt, die Lehrer*innen leisten sollen. Auf den Spracherwerb bezogen geht es dabei um sprachliche Hilfestellungen, die solange bereitgestellt werden sollen, bis die Schüler*innen in der Lage sind, sprachliche Handlungen selbst zu bewältigen. Wenn dies der Fall ist, wird das sogenannte „Baugerüst“, d.h. *scaffold* wieder abgebaut. Kniffka führt das Konzept des *Scaffolding* insbesondere in Bezug auf Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, an. Mithilfe des *Scaffolding* sollen Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache die Fähigkeit erlangen, sich sowohl sprachlich als auch fachlich neue Inhalte anzueignen und Zusammenhänge zu erkennen (Kniffka, 2010; Skerra, 2018).

Das Prinzip des *Scaffolding* ist in zwei Bereiche unterteilt:

Makro-Scaffolding



Mikroscaffolding → Unterrichtsinteraktion

(Beese et al., 2014: 43)

Beim Makro-Scaffolding ist der erste Schritt die Bedarfsanalyse. Dabei geht es in erster Linie darum, zu eruieren, welchen sprachlichen Bedarf die

Schüler*innen haben, insbesondere in Bezug auf das Textverstehen und die Schreibkompetenz. Es muss der Frage nachgegangen werden, welchen sprachlichen Herausforderungen die Schüler*innen gegenüberstehen und wie diese das fachliche Lernen beeinflussen. Anschließend erfolgt die Lernstandsanalyse, bei der der Sprachstand der Schüler*innen mithilfe eines Sprachstandsdiagnostikverfahrens ermittelt werden sollte, um die Schüler*innen gezielt in den Bereichen zu fördern, in denen Bedarf besteht. Auf jeden Fall sollte der Sprachstand mit den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts verglichen werden. Ausgehend von den Ergebnissen der Bedarfs- und Lernstandsanalyse können Lernziele für den Fachunterricht formuliert werden.

Laut Leisen müssen Lehrer*innen bei der Unterrichtsplanung folgende 4 Bereiche berücksichtigen: Morphologie und Syntax der Fachsprache, fachtypische Sprachstrukturen, Fachinhalte und spezifische Struktur von Fachtexten. Denn genau in diesen Bereichen bestehen die Schwierigkeiten im Fachunterricht (vgl. Leisen, 2011: 9-10). Darauf sollte der Fokus bei den sprachlichen Anforderungen des Faches liegen. Denn damit werden Schüler*innen in ihrer gesamten Schullaufbahn konfrontiert. Zu beachten ist bei der sprachlichen Lernzielformulierung auch, dass diese oberhalb der gegenwärtigen Sprachkompetenz der Schüler*innen liegt. Darüber hinaus sollte sich eine Unterrichtsreihe nur auf 3 sprachliche Anforderungen konzentrieren und nicht mehr (Beese et al., 2014: 35). Der letzte Schritt beim Makro-Scaffolding ist die konkrete Unterrichtsplanung. Das Wichtigste bei der Unterrichtsplanung ist es, dass die sprachliche Förderung im Fachunterricht gezielt erfolgt, indem Anlässe zum sprachlichen Lernen geschaffen werden, d. h. der für den Fachunterricht erforderliche Wortschatz und andere sprachliche Strukturen sollten variationsreich und oft verwendet werden, so dass sich das Wissen bei den Schüler*innen verankern kann. Nach Beese et al. (2014) sollte das sprachliche Wissen sowohl implizit als auch explizit vermittelt werden. Dabei müssen alle 4 Fertigkeiten berücksichtigt werden. An dieser Stelle sind auch die als Hilfestellung für Schüler*innen bereit zu stellenden Baugerüste sehr wichtig. Diese dienen den Schüler*innen dazu, die sprachlichen Anforderungen, die über ihrem eigentlichen Kompetenzniveau liegen, zu bewältigen.

„Diese Gerüste bestehen darin, eine komplexe Aufgabe in Übungen und Aufgaben zu zerlegen, die jeweils einen Teil der sprachlichen Anforderungen verlangen. Dadurch werden die sprachlichen Hürden komplexer Aufgaben Schritt für Schritt bewältigt.“ (Beese et al., 2014: 37).

Die genannten Gerüste können beispielsweise Redemittel sein, die den Schüler*innen eine Hilfestellung beim Verfassen von Texten oder auch bei der mündlichen Produktion bieten. Je öfter Schüler*innen auf die Redemittel zurückgreifen, desto besser internalisieren sie diese sprachlichen Strukturen. Im

Laufe der Schullaufbahn werden die Hilfestellungen immer seltener zur Verfügung gestellt, so dass Schüler*innen in den höheren Klassenstufen selbständig die Aufgaben meistern können. In Bezug auf das Verknüpfen von sprachlichem und fachlichem Lernen im Fachunterricht wird, ist das Konzept des *Scaffolding* von großer Bedeutung. Wenn Schüler*innen mit einem abstrakten Konzept konfrontiert werden, soll zunächst die Möglichkeit gegeben werden, dieses abstrakte Konzept mit ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen in Verbindung zu setzen und das Konzept in ihrer Alltagssprache darzustellen und zu verstehen (Wessel, 2015: 57). Damit wird gewährleistet, dass sie nicht untermittelbar mit der Fachsprache konfrontiert werden, die sie nicht verstehen bzw. schwer verstehen können. Darauf aufbauend kann im nächsten Schritt die Darstellung des Konzepts in der Sprache des Faches ohne Schwierigkeiten erfolgen. Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch können auch von ihrer Herkunftssprache profitieren, wenn sie mit einem Partner über das abstrakte Konzept zunächst in der Herkunftssprache sprechen und damit Verständnisprobleme beheben. Dabei ist es von großem Vorteil, wenn das fachliche Wissen in der Herkunftssprache auch in den Unterrichtsprozess miteinbezogen wird. So ist eine Verständnissicherung auf fachlicher Ebene gesichert und die anschließende Darstellung in der Sprache des Faches gestaltet sich einfacher (Beese et al., 2014: 37).

Beim Micro-Scaffolding steht die Unterrichtsinteraktion im Vordergrund. Ziel ist es, Interaktionsformen in den Unterricht zu integrieren, die verschiedene Sprechkanäle bieten. Die mündliche Erarbeitung fachlicher Konzepte kann auch in einer anderen Muttersprache als Deutsch erfolgen. Besonders wichtig ist in der Unterrichtsinteraktion, dass Lehrer*innen den Sprachstand der Schüler*innen berücksichtigen, d.h. beispielsweise mehr Zeit für Gespräche einplanen, denn Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache brauchen möglicherweise länger, um auf die von den Lehrer*innen gestellten Fragen sprachlich zu reagieren. Ein anderer Schwerpunkt des Micro-Scaffolding ist die Fehlerkorrektur, die von den Lehrer*innen sowohl explizit als auch implizit gemacht werden (Beese et al., 2014; Wessel, 2015).

b. Sprachförderung in den MINT-Fächern

Um die sprachlichen Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Fächern bewältigen zu können, bedarf es genau in diesen Fächern an gezielter Sprachförderung. Der Fokus liegt dabei auf dem sachfachorientierten Sprachunterricht. Vor allem geht es dabei um die Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, aber auch um Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch, die aus bildungsfernen Familien stammen. Die in der Schule angeforderte Bildungssprache ist nach Beese et al. (2014) die Grundvoraussetzung für den schulischen Erfolg.

„Im Kontext Schule und Unterricht stellt die Bildungssprache die gemeinsame Schnittmenge von Wörtern und Satzstrukturen dar, die fachunabhängig für alle Fächer gilt. Hierzu zählt beispielsweise ein Wortschatz, der in allen Fächern benutzt wird, aber nicht zur Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler gehört [...] und komplexe Satzstrukturen und Satzverknüpfungen, die zum Register der konzeptionellen Schriftlichkeit gehören.“ (Beese et al. 2014: 27).

Geringe Leistungen in der Zweitsprache Deutsch würde für mehrsprachige Schüler*innen schwache Leistungen in allen Unterrichtsfächern bedeuten. Daher ist eine Förderung, insbesondere in allen Fächern erforderlich. Exemplarisch für die fächerbezogene sprachliche Förderung wird in der Einheit 16 des Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen* anhand des Faches Mathematik gezeigt. Denn Mathematik nimmt in der schulischen Laufbahn eine herausragende Rolle ein, da die Leistungen in diesem Fach auch entscheidend für den Übergang in die weiterbildenden Schulen sind. Die sprachlichen Anforderungen werden vor allem in den Textaufgaben, mit denen die Schüler*innen konfrontiert werden, ersichtlich. Insbesondere Schüler*innen aus bildungsfernen Familien haben wenig literale Erfahrungen und Kompetenzen, um Texte zu verstehen. Sinnzusammenhänge zu verstehen und Sachverhalte wiederzugeben bereiten oft Schwierigkeiten (Schmölzer-Eibinger, 2013: 29). Die Textaufgaben in Mathematik erfordern von den Schüler*innen ein Verständnis auf der Ebene des Wortschatzes, auf der Satz- und der Textebene (Beese et al., 2014: 84). Laut Gürsoy et al. (2013) lassen sich in den mathematischen Textaufgaben zentrale Wortarten systematisieren. Gürsoy (2013, S. 21) unterteilt die Wortarten in 3 Bereiche:

1. Inhaltswörter: Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien
2. Funktionswörter: Präpositionen, Artikelwörter, Konjunktionen und Pronomen
3. Textverknüpfungsmittel

Nach Frank und Gürsoy (2014) zeigen Schüler*innen weniger Probleme mit Fachwortschatz auf als mit den oben aufgeführten zentralen Wortarten. Daher gilt es im Fachunterricht in erster Linie Schüler*innen nicht nur den Fachwortschatz zu vermitteln, sondern bildungssprachliche Kompetenzen. Vor allem für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache bereiten insbesondere Präpositionen Schwierigkeiten, deren Bedeutung im Kontext des Fachunterrichts explizit thematisiert werden sollte. Beispielsweise sind im Türkischen Präpositionen keine eigene Wortart, so dass Schüler*innen mit Türkisch als Erstsprache beim Verstehen von Präpositionen möglicherweise Probleme haben könnten. Darüber hinaus sind auch die Textverknüpfungsmittel, die einen Textzusammenhang zwischen den einzelnen

Aussagen herstellen, eine sprachliche Herausforderung für Schüler*innen. Zur Veranschaulichung wird in DLL 16 folgende Textaufgabe aufgeführt:

*„Ben fährt mit seinen Eltern in den Urlaub. Am ersten Tag fährt nur der Vater, und zwar 480 km, **das** ist die Hälfte der gesamten Strecke. Am zweiten Tag wird die restliche Strecke zurückgelegt. **Davon** fährt die Mutter die Hälfte. Wie viele Kilometer ist sie gefahren?“* (Beese et al. 2014: 86).

Für das Lösen einer Textaufgabe ist das Verstehen des Textes unabdingbar. Dafür ist auch Textsortenwissen Voraussetzung. In einer in Berlin durchgeführten Vergleichsarbeit in Mathematik, die im Jahr 2006 für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses durchgeführt wurde, wurde festgestellt, dass die Hälfte der Schüler*innen diese Vergleichsarbeit nicht bestanden hat. Auffällig war, dass die Nichtbestehensquote in Berlin Kreuzberg, wo der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund relativ hoch ist, bei 80 Prozent lag. Die schlechten Ergebnisse wurden darauf zurückgeführt, dass die Aufgabe sehr textlastig und keine reine Rechenaufgabe war. Um die Ursachen für das Nicht-Bewältigen-Können der gestellten Aufgabe herauszufinden, wurde die Textaufgabe analysiert und festgestellt, dass nicht die sprachlichen Aspekte, sondern das fehlende Fachwissen das Lösen der Aufgabe erschwerten. Nichtsdestotrotz wurde anschließend von den Lehrer*innen die Textaufgabe modifiziert und in eine einfachere Textversion umgewandelt. Die Texte wurden danach verglichen, um herauszufinden, wo die Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Textaufgabe lagen. Das Ergebnis der Studie zeigte, dass die Schwierigkeiten nicht in den verwendeten Fachtermini und den syntaktisch komplizierten Konstruktionen lag, sondern an den fehlenden Texterschließungstechniken und dem Umgang mit typischen schriftsprachlichen Konstruktionen (vgl. Griebhaber, 2010: 42).

Nicht nur die Förderung der rezeptiven Kompetenzen ist ausreichend für die Verbesserung der fachsprachlichen Fähigkeiten, sondern auch die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen spielt eine große Rolle. Mit dem Einsatz produktiver Schreibstrategien im Unterricht können Lehrer*innen sehen, ob die fachlichen Inhalte verstanden wurden und wie der Verstehensprozess bzw. Aneignungsprozess vonstattenging. So können Lehrer*innen sowohl die fachsprachlichen als auch die fachlichen Kenntnisse überprüfen und bei Bedarf zusätzliche Hilfestellung leisten. Die Förderung der produktiven Schreibstrategien kann beispielsweise das Verfassen von mathematischen Textaufgaben sein, die Schüler*innen zu einer Rechenaufgabe produzieren. Bei diesem Aufgabentyp sollten Lehrer*innen Materialien in Form von Wort- und Satzvorgaben vorbereiten, die den Schüler*innen als Hilfe dienen können. Eine andere Form von produktiven Schreibaufgaben können auch Rechenschritte sein, die den Rechengang in Textform wiedergeben (Beese et al. 2014: 93). Um auch die Herkunftssprache mehrsprachiger Schüler*innen einzubeziehen,

können Aufgaben auch in den jeweiligen Herkunftssprachen herangezogen werden. Dass eine sprachliche Förderung im Mathematikunterricht unabdingbar ist, wie sie gelingen kann und welchen Stellenwert sie für den schulischen Erfolg formulieren Frank und Gürsoy (2014) folgendermaßen:

„Schließlich verspricht ein sprachbildender Mathematikunterricht, dass seitens der Schülerinnen und Schüler sprachliche Routinen gelernt werden, indem die Merkmale relevanter Textsorten auf Wort-, Satz- und Textebene herausgearbeitet und angewendet werden. Für einen kompetenten Umgang mit Textaufgaben, in denen es etwa um Distanzen geht, wobei eine Strecke zurücklegen hier eine beliebte Formulierung darstellt, gilt es für die Lernenden die sprachlichen Mittel selbst anzuwenden. Erst dadurch können sprachliche Routinen gebildet werden, die für das weitere sprachliche und fachliche Lernen hochwirksam sind und die außerhalb von Schule und Unterricht i.d.R. nicht erlernt werden.“ (Frank & Gürsoy, 2014: 6).

i. Rolle der Herkunftssprache

Lange hat die Herkunftssprache im deutschen Bildungssystem keine Anerkennung gefunden und wurde vernachlässigt, obwohl die Herkunftssprache für die Identitätsbildung und das weitere Sprachenlernen von wichtiger Bedeutung ist (Cummins, 2013). Viele Schüler*innen erlebten Ausgrenzung aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Erstsprache. Es ging sogar soweit, dass das Sprechen der Erstsprache in vielen Bildungseinrichtungen verboten wurde (Jeuk, 2018: 40). Inzwischen ist die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit und wie sie als Ressource in der Sprachdidaktik dienen kann, erwiesen (Keim, 2008; Tracy, 2008). Der curriculare Text *„Muttersprachlicher Unterricht – Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6“* aus Nordrhein-Westfalen ist in vielerlei Hinsicht vorbildlich. Die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts werden darin wie folgt definiert:

„Der muttersprachliche Unterricht kommt der Aufgabe, Mehrsprachigkeit zu fördern, einerseits dadurch nach, dass er den weiteren Erwerb der Muttersprache unterstützt und möglichst zu einem situationsgerechten und weitgehend korrekten Gebrauch führt. Andererseits soll der muttersprachliche Unterricht die allgemeine Sensibilität für Sprachen weiter ausbauen und den Kindern Orientierungen vermitteln, die sie für das Lernen von Sprachen generell – und vor allem für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache – benötigen.“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000: 8)

Der muttersprachliche Unterricht fördert die Mehrsprachigkeit der Kinder und er leistet durch seine Förderung der metasprachlichen Kompetenzen auch einen wichtigen Beitrag für den Erwerb des Deutschen. Der Herkunftssprachenunterricht kann nur als Gewinn betrachtet werden, wenn man bedenkt, welche Lernressourcen sich daraus ergeben. Wenn die Herkunftssprachenlehrer*innen beispielsweise die typischen Merkmale der Fach- und Bildungssprache in der Erstsprache kennen, könnten sie diese in Zusammenarbeit mit den Fachlehrer*innen in ihren Unterricht integrieren und so auch in der Herkunftssprache die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen fördern. Eine andere Möglichkeit die Herkunftssprache als Ressource zu betrachten wird in der DLL Einheit 16 aufgeführt. Im Herkunftssprachenunterricht könnte ein Fachtext in der Herkunftssprache herangezogen und auf Wort-, Satz- und Textebene untersucht werden. Anschließend könnte dieser Fachtext mit einem deutschen Fachtext auf die sprachlichen Besonderheiten hin verglichen werden, so dass den Schüler*innen kontrastiv vermittelt wird, wie Fachtexte in der Herkunftssprache und in der Bildungssprache Deutsch aufgebaut sind. Nach Erarbeitung der fachlichen Inhalte in der Herkunftssprache könnten Schüler*innen als Wissensvermittler im deutschsprachigen Fachunterricht die Inhalte darstellen und somit auch ihren Mitschüler*innen mit deutscher Muttersprache Zugang zu fremden Sprachen gewähren und das Interesse für andere Kulturen wecken (Beese et al., 2014: 132).

Dass die sprachliche Förderung im Fachunterricht in Deutschland von großer Bedeutung ist, steht außer Frage, denn nur mit einer zielgerichteten Förderung kann der schulische Erfolg von Schüler*innen gewährleistet werden. Es stellt sich nun auch die Frage, ob dem Thema auch im Ausland Beachtung geschenkt wird und in welcher Form Sprachförderung im Fachunterricht eine Rolle spielt. In Anlehnung an die inhaltliche Ausführung zu DLL 16 wird im folgenden Kapitel dargestellt, inwiefern das Thema „sprachsensibler Fachunterricht“ in der Türkei bei Deutschlehrer*innen auf Interesse stößt und wie der Wissensstand bezüglich des Themas ist.

4. UMFRAGE ZUR TEILNAHME AN DLL 16 IN DER TÜRKEI

Das Goethe-Institut Istanbul schreibt Zusatzeinheiten des Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen* wie zum Beispiel, DLL 7, 8, 10 und 16 jedes Jahr als Stipendium für erfahrene und/oder angehende Deutschlehrer*innen aus. Die Voraussetzungen für die Bewerbung um das Stipendium sind das Sprachniveau C1, Unterrichtserfahrung, das Verfassen eines Motivationsschreibens und Lebenslaufs. Die per Email von den Bewerber*innen zugeschickten Dokumente werden von den Mitarbeiter*innen der Bildungskoooperation Deutsch gesichtet und anschließend die Stipendiat*innen ausgewählt. Bei der Auswahl wird darauf geachtet, dass alle Voraussetzungen erfüllt sind und die erforderlichen Unterlagen vorliegen.

Erstmals wurde vom Goethe-Institut Istanbul im Januar 2021 die DLL-Einheit 16 – Sprachbildung in allen Fächern – ausgeschrieben. Da sich DLL 16 inhaltlich viel mehr an Lehrer*innen richtet, die in Deutschland an einer Schule mit hohem Migrantenanteil arbeiten oder an Lehrer, die im Ausland an einer Schule mit Deutsch als erste Fremdsprache arbeiten, gilt es herauszufinden, was die Beweggründe für die Teilnahme an DLL 16 sind. Die Nachfrage am Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen* ist in der Türkei, insbesondere in den Großstädten, sehr groß, daher besteht auch die Möglichkeit, dass sich Lehrer*innen nicht aufgrund des Themas der Einheit ganz bewusst für die Einheit entscheiden, sondern viel mehr deshalb, weil es sich um eine zusätzliche Einheit im Rahmen des Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen* handelt.

a. **Vorgehensweise**

Um herauszufinden, warum sich die Teilnehmer*innen für die Teilnahme an DLL 16 entschieden haben, wurde ein aus 11 Fragen bestehender Fragebogen entwickelt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthält. Die geschlossenen Fragen sind statistisch aussagekräftiger und wurden deshalb ausgewählt. Die offenen Fragen bieten den Befragten mehr Raum für eigene Vorstellungen und sind für die Analyse von besonderer Relevanz. Bei der Erstellung des Fragebogens wurden die für die Studie relevanten Informationen abgefragt. Der Fragebogen wurde mit dem Umfrage-Tool Survey Monkey erstellt und nach Stipendienzusage und vor dem Start des Kurses den 13 ausgewählten Stipendiat*innen mit der Bitte um Teilnahme zugesickt. Von den 13 Stipendiat*innen haben 10 an der Umfrage teilgenommen und die Fragen beantwortet.

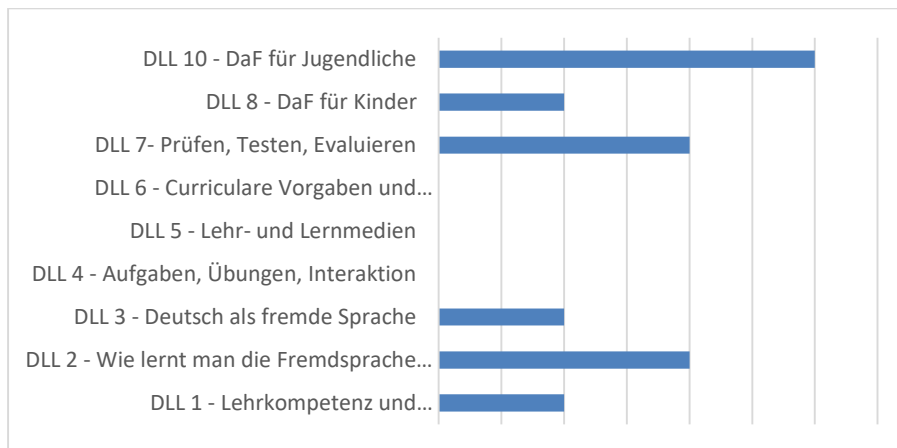
b. **Analyse und Auswertung**

Der Großteil der befragten Personen hat eine Ausbildung als DaF-Lehrer*in oder als Germanist*in. Nur eine Person gab „Lehrer*in einem anderen Fach“ an, ohne den Fachbereich zu nennen. Interessant ist, dass keine Absolventen der Übersetzungswissenschaften vertreten sind, obwohl in der Türkei gleichfalls ausgebildete Übersetzer*innen als DaF-Lehrer*innen arbeiten und an Fort- und Weiterbildungen für DaF-Lehrer*innen teilnehmen. Wie auch zu erwarten war, arbeitet die Hälfte der befragten Personen im Sekundarbereich. 3 Personen gaben Hochschule als Bereich an und eine Person führte unter Sonstiges „Universität“ an. Interessant ist, dass die befragte Person „Hochschule“ nicht als Synonym für „Universität“ betrachtet, sondern vermutlich als einen anderen Bereich einstuft. Möglicherweise ist das auf einen Übersetzungsfehler zurückzuführen.

Dass das Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen* in der Türkei weit verbreitet und beliebt ist, bestätigen die Antworten auf die Frage, wie gut die Personen über DLL informiert sind. Bis auf eine Person gaben alle an, DLL gut

bis sehr gut zu kennen. In der anschließenden Frage, ob sie schon einmal an DLL teilgenommen haben, bejahten 80% der befragten Personen diese Frage.

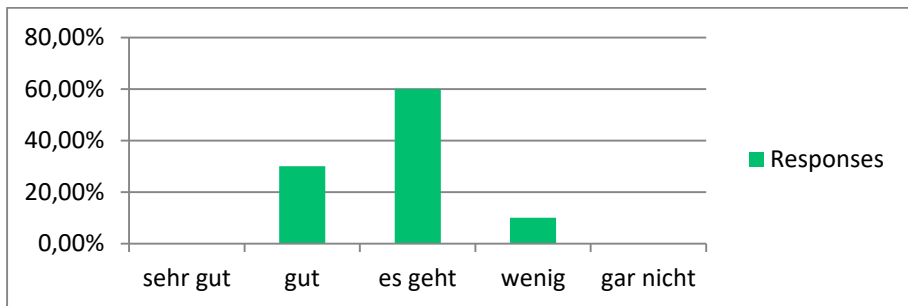
Tabelle 1: Interesse der Teilnehmer*innen zu DLL-Einheiten



Das Interesse an der Teilnahme an weiteren DLL-Einheiten zeigt die nächste Frage (vgl. Tabelle 1). Beliebtest ist vor allem die Einheit 10 „DaF für Jugendliche“, weil größtenteils Lehrer*innen aus dem Sekundarbereich vertreten sind. Die Einheiten 7 und 2 wurden an zweiter Stelle genannt. Vermutlich ist die Einheit 7 „Prüfen, Testen, Evaluieren“ besonders interessant, weil das türkische Bildungssystem ein sehr stark testorientiertes System ist. Beginnend in der Grundschule müssen Schüler*innen in ihrer gesamten Schullaufbahn unzählige Tests und Prüfungen ablegen, um eine gute Schulausbildung bekommen zu können.

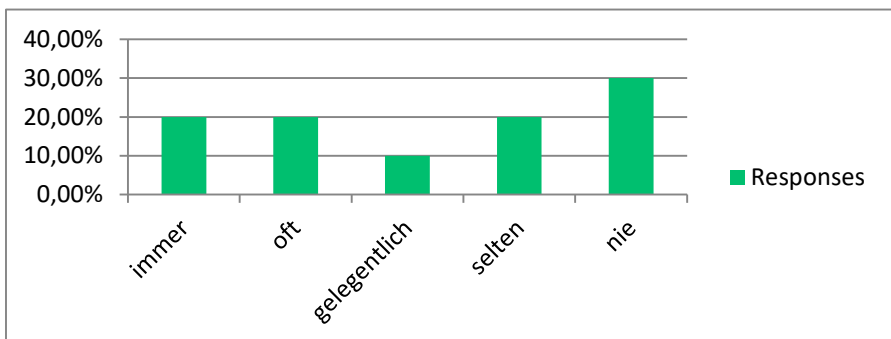
Die sich speziell auf DLL 16 beziehenden Fragen sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, daher wird der Schwerpunkt der Analyse auf die Auswertung dieser Daten gelegt. Mehr als die Hälfte der befragten Personen gaben an, sich nur mittelmäßig im Bereich Sprachbildung in allen Fächern auszukennen (vgl. Tabelle 2). Lediglich 3 Personen kennen sich gut aus und eine Person nur wenig. An dieser Stelle sieht man deutlich, dass der Bedarf an Wissensaneignung in dem Bereich besteht.

Tabelle 2: Kenntnisse der Teilnehmer*innen zu ‚Sprachbildung in allen Fächern‘



Die Übersicht der Antworten auf die Frage, ob Teilnehmer*innen fachbezogenen Sprachunterricht erteilt haben zeigen, dass mehr als die Hälfte der befragten Personen schon einmal fachbezogenen Sprachunterricht erteilt haben, auch wenn in der vorhergehenden Frage genannt wurde, dass das Fachwissen nicht ausreichend ist (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Erteilung des fachbezogenen Sprachunterrichts der Teilnehmer*innen



Auf die Frage, warum sich die befragten Personen für die Teilnahme an DLL 16 entschieden haben, antworteten 60 % der Teilnehmer*innen, dass sie sich gerne weiterbilden möchten und 30 % gaben an, dass sie sich für das Thema interessieren. Nur 10% möchten explizit sprachbegleitenden Fachunterricht erteilen.

Anhand der Analyse der offenen Fragen kann teilweise festgestellt werden, ob die Personen sich bewusst für DLL 16 entschieden haben oder ob lediglich die Teilnahme ohne jegliche Kenntnis über die Inhalte im Vordergrund stand. An

dieser Stelle muss erwähnt werden, dass mit der Ausschreibung auch das Inhaltsverzeichnis von DLL 16 an die potenziellen Bewerber*innen geschickt wurde, damit zum einen das Interesse geweckt wird und zum anderen die potenziellen Bewerber*innen sich nach Sichtung des Inhaltsverzeichnisses bewusst für die Teilnahme an DLL 16 entscheiden können. 50 % der befragten Personen haben sich bei der Beantwortung der Frage *Was erwarten Sie inhaltlich von der Fortbildung?* auf die Inhalte von DLL 16 bezogen.

Folgende Antworten zeigen, dass sich die Bewerber*innen mit den Inhalten auseinandergesetzt haben und sich deshalb bewusst für die Teilnahme an der Einheit entschieden haben³³.

„Ich interessiere mich für fachbezogenen Sprachunterricht und möchte mich in diesem Bereich Weiterentwickeln.“

„Neue Impulse für den Fachunterricht in Deutscher Sprache und vertiefte Methodenkenntnisse.“

„Wie man fachbezogen einen Unterricht gestalten kann und Welche Schwierigkeiten bewältigt werden sollen?“

„Hinweise, wie fächerübergreifender Sprachunterricht konkret umgesetzt werden kann/ soll.“

„Ich hoffe vor allem darauf, dass ich meine beruflichen Kenntnisse und Kompetenzen sowohl im Bereich "Lehren des Deutschen als Fremdsprache und Fachsprache wie auch im Bereich des digitalen Unterrichtens mittels des bevorstehenden Fortbildungsprogrammes verbessere.“

Die restlichen 50 % der Teilnehmenden gaben sehr vage und allgemeine Antworten auf diese Frage, so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie sich mit den Inhalten von DLL 16 auseinandergesetzt haben bzw. was Sprachbildung in allen Fächern bedeuten kann. Viel mehr geht es in den Antworten um die Unterrichtsdidaktik und –methodik.

„Die Fortbildung sollte dazu dienen, dass der Lehrende den Unterricht besser gestaltet und seine Lernenden im Unterricht motiviert und das lernen erleichtert.“

„intensive Mitarbeit“

„Ideen und Inspiration für meine zukünftigen Kurse“

Mit dieser offenen Frage sollte in erster Linie herausgefunden werden, welche inhaltlichen Erwartungen die Befragten an die Fortbildung DLL 16 stellen. Bei der anschließenden Frage sollten, die Befragten spontan und ohne Hilfsmittel

³³ Um die Originalität der Aussagen zu bewahren, wurden Schreib- und/ oder Tippfehler der Befragten nicht korrigiert.

erklären, was sie unter fächerübergreifenden Unterricht verstehen. Damit sollte herausgefunden werden, über welches Vorwissen die Teilnehmer*innen verfügen, bevor sie mit der Fortbildung beginnen. Bei dieser Frage ist interessanterweise das gleiche Ergebnis zu sehen, wie auch in der vorherigen Frage. Die Hälfte der Befragten weiß, was fächerübergreifender Unterricht bedeutet

„In den Deutschunterricht Landeskunde, Geografi, Mathe ... mitbeziehen.“

„Sprachunterricht, der mehrere Sachfächer und deren Fachsprache einbezieht und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Fachsprache aufzeigt.“

„Verschiedene faecher werden zusammen gelehrt.“

„In einer Sprache in verschiedenen Faecher unterrichten.“

„Sachfachunterricht wird in den Sprachunterricht integrier.“

Vier der befragten Personen beziehen sich in ihren Antworten viel mehr auf den allgemeinen Sprachunterricht, denn interkulturelle Themen sind Bestandteil des allgemeinen Deutsch als Fremdsprache Unterrichts. In der ausführlichen Antwort nennt eine Person Themen wie Globalisierung, Digitalisierung, Wirtschaft und Pandemie, obwohl diese Themen auf den höheren Sprachniveaustufen (B2-C2) in allen DaF-Lehrwerken vorkommen und zum DaF-Unterricht gehören.

„Diszipliniertes Lernen“

„Zum Beispiel Interkulturelle Themen im Unterricht.“

„Allgemeine Prinzipien, Methoden, Strategien, Leitlinien und Ansätze, die für den ganzen Sprachunterricht Gültigkeit hat.“

„Darunter verstehe ich in erster Linie das Wissen im Sprachunterricht, das bereits im Lehren und Lernen über gewohnte Grenzen hinaus geht bzw. waechst. Die Zielgruppe möchte nun im Unterricht Dinge und Gegebenheiten kennen lernen, die nicht mehr mit Grammatik oder Schreiben zu tun haben. Vorherrschende Umstände, wie zum Beispiel Globalisierung, Querstiegeinsteiger, Digitalisierung, Wirtschaft und zuletzt Pandemie haben übrigens zurzeit mehr Einfluss auf den Sprachunterricht je zuvor. Von daher sollten alle Lehrkräfte meiner Meinung nach bemüht sein, sich an diesen rasanten Wandel im Berufsleben anzupassen. und sich fachübergreifend neu ausrüsten. Beachtet man nicht diesen Zustand, so herrscht im Unterricht nur Eintönigkeit im Sprachunterricht und redet man klar an den Schülern mit anderen Erwartungen vorbei.“

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK

Sprachbildung in allen Fächern ist ein sehr interessantes und wichtiges Thema, das auf jeden Fall in das Lehramtsstudium in Deutschland integriert werden

sollte. Dass Deutschland ein Zuwanderungsland ist und es weiterhin bleiben wird, ist eine Tatsache, daher ist es von großer Wichtigkeit Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache spezielle Sprachförderung anzubieten. Anstatt vieler unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen sollte ein für alle Bundesländer geltendes Programm eingeführt und umgesetzt werden. Auch die Förderung der verschiedenen Herkunftssprachen müsste bundesweit in den Rahmencurricula der Schulen verankert sein, damit Mehrsprachigkeit gefördert werden kann. In vielen Bundesländern gibt es zwar Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit, allerdings besteht noch bei vielen Lehrer*innen Aufklärungsbedarf. Tracy (2018) beschreibt die Haltung der Lehrer*innen, aber vor allem der deutschen Mehrheitsgesellschaft folgendermaßen:

„Wenn sich ein einsprachiges Kind bei bestimmten Themen wortkarg verhält, würde man es für schüchtern, schlecht gelaunt, desinteressiert oder unhöflich halten, anstatt gleich an fehlende Sprachkompetenz zu denken. Halten wir bei der Gelegenheit schon einmal fest, dass wir gerne bereit sind, bei Ein- und Mehrsprachigkeit unterschiedliche Messlatten anzulegen und was immer an Kenntnissen fehlen könnte oder als abweichend auffällt der mehrsprachigen Lebenssituation anzulasten.“ (Tracy, 2008: 51).

An dieser Stelle bietet das Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen* des Goethe-Instituts eine gute Ergänzung im Bereich des DaF- und DaZ-Unterrichts. Im Ausland, speziell in der Türkei, ist DLL sehr beliebt und die Basiseinheiten 1-6 gut besucht. Viele Lehrer*innen haben großes Interesse daran, sich im Bereich des DaF-Unterrichts weiterzubilden. Daneben versprechen sich Lehrer*innen mit den DLL-Teilnahmebestätigungen bessere Karrierechancen. Wie bereits erwähnt, richtet sich DLL viel mehr an Deutschlehrer*innen, die im Ausland an deutschsprachigen Schulen unterrichten, aber auch an Deutschlehrer*innen, die in Deutschland im DaZ-Bereich tätig sind bzw. an deren Schulen der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund hoch ist. Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen dar, dass sich die befragten Personen größtenteils mit dem Thema „Sprache in allen Fächern“ auskennen und sich dafür interessieren. Der vordergründige Grund für die Teilnahme an DLL 16 ist jedoch die eigene Weiterbildung und nicht die Umsetzung im eigenen Unterricht. Um das in DLL 16 vermittelte Wissen einsetzen zu können, wäre das gemeinsame Unterrichten eines Fachlehrers und eines Deutschlehrers an einer Schule mit 1. oder 2. Fremdsprache Deutsch in der Türkei denkbar. So könnten die Inhalte des Faches den Schüler*innen in beiden Sprachen vermittelt werden.

QUELLENANGABE

- Appeltauer, E. (2007). Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Info DaF*, 34 (1): 3-36.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 139-163.
- Benholz, C. & Mavruk, G. (2016). Sprachförderung in der Unterrichtssprache. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Beese, M./ Benholz, C/ Chlosta, C./ Gürsoy, E. & Hinrichs, B. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern. DLL 16*. Stuttgart: Klett.
- Becker-Mrotzek, M./ Schramm, K./ Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).
- Frank, M. & Gürsoy E. (2014). *Professionskompetenzen von Mathematiklehrkräften in der Mehrsprachigkeit - Zu Analyse und Diagnose mathematisch-sprachlicher Anforderungen und Schülerkompetenzen in der Sekundarstufe I*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/mathematik_analyse_diagnose_frank_g_rsoy.pdf (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grießhaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Gürsoy, E./ Benholz, C./ Renk, N./ Prediger, S. & Büchter, A. (2013). Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 14-24.

- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hopp, H./ Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 604-629.
- Keim, I. (2008). Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. *Studien zur deutschen Sprache* 39, Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (letzter Zugriff: 08.05.2021).
- Kniffka, G. (2019). *Scaffolding*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).
- Legutke, M./ Rotberg, S. (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Info DaF*, 45(5), 605-634.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).
- Lisker, A. (2013). *Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.
- Muttersprachlicher Unterricht Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6*. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000). Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ocak, S. & Spaerke, T. (2010). Sprache. In: Kassel, C.& Rieber, D. (Hrsg.): *Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Kinder erziehen, bilden und betreuen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 664-703.
- OECD (2007). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. <https://doi.org/10.1787/9789264066151-de>. (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).
- Peuschel, K.& Burkard, A. (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Francke.
- Reiss, K./ Weis, M./ Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *Pisa 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): *Wo haben Schüler mit*

*Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen EINE
VERGLEICHENDE ANALYSE VON LEISTUNG UND ENGAGEMENT
IN PISA 2003.*

https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2006/OECD_Migration_PISA_2003.pdf (letzter Zugriff: 03. 04. 2021).

- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, Nr. 06.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wessel, L. (2015). *Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding. Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

LERNSPIELAPPS - POTENTIALE FÜR DIE ERWEITERUNG UND VERFESTIGUNG DES DEUTSCHEN WORTSCHATZES: EINE AKTIONSFORSCHUNG³⁴

Dr. Öğr. Üyesi Harun Göçerler
Tekirdağ Namık Kemal – Universität
hgocerler@nku.edu.tr

Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel
Trakya-Universität
mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr

1. EINLEITUNG

In der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik ist es zu erwarten, dass die Lernenden in Fachausrichtungen z.B. wie Deutsch als Fremdsprache, deutsche Sprache und Literatur oder die Übersetzungswissenschaft über einen bestimmten, grundlegenden Standardwortschatz verfügen, damit sie sich im Laufe des Studiums im Unterricht einwandfrei ausdrücken können. Denn, genügende grammatische Vorkenntnisse und ein gewisser Wortschatz bilden zusammen die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation, die das Endziel eines jeden Sprachunterrichts ist (vgl. Doğan, 2015, 43). Nach Ansicht des Europarats können Lernende, die die erforderlichen grammatischen Regeln und einen bestimmten Wortschatz erlernt haben, die Sprache auch aufgrund ihrer Lebenserfahrung und ihres gesunden Menschenverstands verstehen und verwenden, ohne dass dazu das Üben notwendig sei (Europarat, 2001, 138). Für eine integrierte Vermittlung vom Wortschatz sollen die Sprachlernenden im ersten Schritt ein bedarfsgerechtes und individuelles Lernverfahren haben, um ihr implizites Wissen im Zusammenhang ihrer Lebenserfahrungen in ihrem Alltag verwenden zu können. Deshalb spielt die Festigung der vorhandenen Wortschatzkenntnisse und das Erlernen neuer Wörter für eine effektive Anwendung der Sprache, im Hinblick in der alltäglichen, schriftlichen und mündlichen Kommunikation, eine zentrale Rolle, indem man sie mit neugelernten grammatischen Regeln zusammenbringt. Diese Vorgehensweise kann die Funktionen und die Bedeutung des Wortschatzes für den Sprachunterricht realistisch darstellen und somit können die Wörter in den Sätzen kohärent gefestigt und erweitert werden.

³⁴ Die in dieser Studie behandelten Daten stammen aus dem Projekt im Rahmen einer Doktorarbeit «Die Effektivität der Smartphone - Applikationen auf die Wortschatzverfestigung und –erweiterung im Fremdsprachenunterricht» der Trakya Universität (Projekt-Kode: 216/291). Zugriff im Web: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ogleich der Wortschatz im Fremdsprachenlernprozess eine zentrale Funktion einnimmt, geraten die Lernenden in Schwierigkeiten, sowohl in der rezeptiven Phase, die der Semantisierung eines neuen Wortes und der Zuordnung seiner Bedeutung dient, als auch in der prozeduralen Phase, in der die Anwendung der neuen Vokabel erfolgen soll (vgl. Bayerlein, 1988, 208). Diese Schwierigkeiten begegnet man meistens, wenn den Lernenden eintönige, einseitige und nicht altersgemäße Übungen angeboten würden. Deshalb können/sollen die Lernenden ab der Anfangsstufe, mit Hilfe mehrerer Sinnkanäle, möglichst viele Wörter in verschiedener Komplexität rezipieren und versuchen, sie im Langzeitgedächtnis gut zu verankern. Denn, durch mehrere Übungsformen in den Apps haben die Möglichkeit, das zu lernende Thema aus verschiedenen Sichtweisen zu behandeln. Für die Unterstützung dieses Prozesses werden die neuen aktuellen Digitalmedien als ein effektiver Weg in der Fremdsprachenbildung angesehen.

Im Prozess des fremdsprachlichen Unterrichts ist heute einer der wichtigsten Ziele, mithilfe von technologischen Entwicklungen, den Unterricht aus didaktisch-methodischer Perspektive aktuell, ansprechend und effektiv zu gestalten und die Weiterentwicklung von kommunikationsorientierter Themen und Diskussionen fördern zu können. Infolgedessen haben sich sowohl die Progressionen des Fremdsprachenunterrichts, als auch die Strukturen der Lehrwerke und die Ansätze in diesem Bereich grundlegend geändert (Martiny, 2008: 38). In diesem Hinblick plädiert Tulodziecki dafür, dass „sich Lernen und Lehren sowie Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Schule unter dem Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien erheblich wandeln und weiter wandeln werden" (Tulodziecki, 2004: 1). Zu diesem Kontext geht Brünner (2008: 16) davon aus, dass der Einsatz von Multimedia und digitalen Medien allein die Leistungen der Lernenden erhöhen oder fördern können.

Lehrkräfte bekommen somit die Verantwortung, sich den neuen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden anzupassen. Heute haben Lernende durch digitale Mediengeräte eine breite Auswahlmöglichkeit, lernunterstützende und unterrichtsbezogene Inhalte praktisch zu recherchieren. Somit können sie ihre Kenntnisse sowohl in den Klassenräumen mithilfe von Smart Boards, wie auch außerhalb der Klassen durch Smartphones informell erweitern und ausbauen (Tekin / Göçerler, 2016: 2060). Von dieser Ansicht ausgehend kann erwähnt werden, dass jedes Medium des Fremdsprachenunterrichts zunächst auf seinen Mehrwert in Bezug auf das Unterrichtsergebnis zu befragen ist (Funk, 2000: 14). Deshalb soll in erster Linie seine Anwendbarkeit und sein Sinn für den Einsatz in den Lehr- und Lernprozess befragt werden. Wenn die Intention des Technologieeinsatzes im Fremdsprachenunterricht zu effektivem Lernen zu verhelfen ist, sollte das Ziel besonders darauf fokussieren, die technischen Möglichkeiten nicht zum Spielzeug von Lehrern zu machen (Hugo, 1998: 67;

Raun, 1984: 408). Als eine von den innovativen Unterrichtstechnologien gelten beispielsweise die Lernspielapps., die dem Nutzer unterschiedliche Entwicklungs- und Erweiterungsmöglichkeiten ihrer Kenntnisse beim Lernen einer Fremdsprache bieten (Godwin-Jones, 2011: 8; Chen, 2013: 22). Die Lernspielapps. können auch als ernsthafte Spiele (serious games) genannt werden, weil sie das Thema '*die Lernunterstützung durch Apps.*' ernst nehmen und mit diesem Zweck programmiert werden (Göçerler, 2018: 70).

Dass die Deutschlernenden an den Universitäten in der Türkei nach einem Vorbereitungsjahr in den Sommerferien mit der deutschen Sprache weniger in Kontakt treten als in der Schulzeit, können negative Einflüsse -wie in allen Fertigungsbereichen- auch auf ihre gelernten Vokabelkenntnisse zustande kommen (vgl. Köksal / Maden, 2016, 86). Es ist eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass viele Wörter verlernt werden, wenn im Sommer eine lange '*Sprach-Lern-Pause*' auftaucht. Daher wird in diesem Punkt angenommen, dass die Lernenden durch die Lernspielapps., die auch für die Durchführung dieser Studie ausgewählt wurden, ihre im Vorbereitungsjahr gelernten Vokabelkenntnisse bis zu einem bestimmten Niveau verfestigen, erweitern oder wenigstens stabil halten können. Diese Situation könnte unter anderen zahlreichen didaktischen Möglichkeiten im Hinblick auf Einsatz der Lernspielapps. in Lehr- und Lernprozessen als eine Alternative gesehen werden. Da die Lernspielapps. als eine Unterkategorie von Apps. behandelt werden können (Göçerler, 2018: 65), wird im folgenden Teil auf die Stellung der allgemeinen Apps. im Fremdsprachenunterricht eingegangen.

2. APPS. IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Vielseitigkeit der neuen Medien beschränkt sich nicht nur auf das Bedienen der Medien, sondern erweitert und diversifiziert gleichfalls die Möglichkeiten menschlichen Denkens, Wahrnehmens und Handelns im Lernprozess (vgl. Baumgartner & Heber 2013: 4). Im Hinblick der aktuellen und gegenwärtigen Lerntheorien und methodisch-didaktischen Alternativen geschieht das Lernen nicht nur innerhalb der Klasse. Ohne die in der Schule gelernten Themen auch außerhalb der Schule anzuwenden, kann man nicht behaupten, dass das Thema völlig verinnerlicht wird und eine Verhaltensänderung im Hinblick des Lernens und Weiterentwicklung stattfindet. Deshalb ist es relevant die Lernenden dazu anzuregen, von den handgehabten digitalen Medien so effektiv wie möglich zu profitieren, damit sie Gelegenheit finden, in den realitätsnahen Lernsituationen aktiv zu handeln (Kerres, Bormann & Vervenne, 2009: 1; Kohring, 2014: 6). Auf diese Weise könnten die Lernenden ihre Lernbedürfnisse in den Fremdsprachenlernprozessen teilweise durch die Teilnahme an virtuelle Lernumgebungen befriedigen (Gabriel, 2013: 261). Laut Biebighäuser (2015: 3) sind Apps. ein relevanter Teil der Diskussion im Bereich *mobile learning* im Fremdsprachenunterricht, weil sie transportabel und mobil sind. Deshalb scheint die Benutzung der zielgerichteten Apps. eine der alternativen Lernwege

zu sein, weil sie leicht erreichbar, günstig, unkompliziert, überall tragbar und für eine ubiquitäre Benutzung geeignet sind (vgl. Hug, 2010: 222; Giemza, et.al., 2012, 255). Die Anwendung insbesondere der fertigkeitbasierten Apps. tritt seit 2010 als ein Unterstützungsfaktor für das Lernen der Fremdsprachen hervor (Stieglitz, Lattemann & Brockmann 2013: 50).

Die theoretischen und angewandten bzw. empirischen Forschungen zum Themenbereich ‚Apps.‘ lassen zeigen, dass Apps. je nach dem technischen Hintergrund mehrere Funktionen beinhalten (vgl. Johnson, Adams & Cummins, 2012; Mitgutsch, 2015: 23). Im Falle dass es erforderlich ist, kann man von den Apps. auch im Klassenraum bei der Didaktik der Fremdsprachen sowohl als ein Faktor zur Motivationssteigerung als auch als situationsabhängiges digitales Übungsmaterial, Sprachlernspiel zur Unterstützung und Erleichterung des Lern- und Lehrprozesses oder als ein ernsthaftes ‚Lernspiel‘ als eine didaktisch-pädagogische Freizeitaktivität profitieren, damit diese Lernaktivitäten zu einem tatsächlich anspruchsvollen und nachhaltigen Lernen beitragen können (Terhart, 1999, 637). Auch die gamifizierte Formen von traditionellen Übungsformen, die mit manchen „Elementen aus Spielen wie Spielmechaniken, Punkte, Belohnungssystem, Ziele und Dynamiken mit realen Handlungen kombiniert werden und das Verhalten der Spielenden beeinflussen“, sind geeignet für das Einsetzen der Apps. in die Lernaktivitäten (Mitgutsch, 2015: 24).

Wenn es nicht möglich ist, die Apps. im Unterricht in bestimmten Zeiten einzusetzen, dann können die Lernenden diese zur Verfestigung oder Erweiterung des schulischen bzw. curricularen Wissens als zusätzliches Hilfsmittel benutzen. Denn, „Apps, die außerhalb des Unterrichtskontextes verwendet werden, haben zumeist einen instruktionaleren Charakter. Hier wird Sprachwissen in Form von einzelnen Vokabeln oder spezifischen grammatischen Phänomenen vermittelt oder gezielt getestet“ (Biebighäuser 2015: 8). Diese zweiseitige Nutzungsmöglichkeit erfordert mehrdimensionale Maßnahmen und Vorgehensweisen, indem die Nutzung von Apps. sowohl in der Schule als auch im Alltag zur Verfügung gestellt wird.

3. ZIEL UND METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Das Hauptziel dieser Studie ist festzulegen, inwieweit die Lernspielapps. bei der Festigung und Erweiterung des deutschen Wortschatzes der Studierenden effektiv beitragen können. Für die vorliegende Studie wurden drei Lernspielapps. vom Goethe Institut (Die Stadt der Wörter, das Geheimnis der Himmelscheibe und ein rätselhafter Auftrag) in unterschiedlichen Sprachniveaus ausgewählt. Das erste Kriterium für die Auswahl dieser Apps ist, dass diese Spiele einen gemeinsamen Punkt haben. Die Lernenden verfestigen, erweitern und wiederholen ihre Deutschkenntnisse, ohne sich zu langweilen, indem sie auch kleine landeskundliche Informationen bekommen. Außerdem bieten die drei Spiele spielrelevante Aufgaben und Übungen, die in den

einzelnen Phasen in Spielen für nächste Schritte wesentliche Rolle spielen. Dass diese drei Apps kostenlos downloadbar sind, ist der wichtigste Punkt, damit die Lernenden sie einwandfrei spielen können.

Demgemäß wurde anhand unterschiedlicher Erhebungsinstrumente versucht, auf folgende Untersuchungsfragen Antwort zu finden:

1. Finden die Studierenden für die Erweiterung ihrer Vokabelkenntnisse das Handeln und das Spielen mit den vorgegebenen Lernspielapps. nützlich?
2. Motivieren die Lernspielapps. die Studierenden beim Vokabellernen?
3. Welche Konsequenzen können für die Anwendung der Lernspielapps. beim Vokabellernen gezogen werden?

Um das Ziel dieser Studie zu erreichen, wird als Forschungsansatz die Mixed-Methode in einer Aktionsforschung angewendet, weil es eines der Ziele dieser Studie ist, die Qualität in der Ausbildung der Studierenden im Bereich der Wortschatzfestigung und -erweiterung zu gewährleisten. Anhand dieses Aktes wird intendiert, die Qualität der Ausbildungsprozesse nach einer planmäßigen Durchführung zu verbessern, indem man mit den Probanden über einem Problemfall zusammenarbeitet und die Befunde dieses Prozesses zusammen analysiert. Ein anderer Grund für die Auswahl der Aktionsforschung ist, dass man ein bestimmtes Thema in einem begrenzten Umfang möglichst vielseitig untersuchen kann (vgl. Aziz, 2015: 158; Boeckmann, 2010: 32). Obwohl es als eine Beschränkung angenommen werden kann, dass die Teilnehmenden die Apps nur für die Studie verwendet haben, denkt man im Grunde, dass man am Ende der Studie relevante Ergebnisse für die Unterrichtspraxis sammeln wird. Für das methodologische Vorgehen der vorliegenden Studie wurde das Triangulationsdesign in der Mixed-Methode ausgewählt, damit die Aktionsforschungs-idee in die Tat umgesetzt wird (vgl. Baki & Gökçek, 2012: 4). Unter der Mixed-Methode wird verstanden, dass für das Erhebungsverfahren der Studie sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben und analysiert werden (vgl. Kelle, 2014: 153; Baki & Gökçek, 2012: 2), damit die Befunde der Fragebögen miteinander vergleichend behandelt und interpretiert werden können. Denn es wird von den quantitativen und qualitativen Ansätzen parallel profitiert, damit man die Daten vergleichen und aus unterschiedlichen Perspektiven behandeln kann (Şimşek / Yıldırım, 2013: 326). Aktuelle Forschungsfazite zu diesem Bereich liefern den Ausblick, dass qualitative und quantitative Forschungen sich ergänzen sollten (vgl. Baur & Blasius, 2014: 42; Islamoğlu & Alnaçık, 2014: 221; Şimşek & Yıldırım, 2013; Flick, 1995: 432).

Die Datenerhebungsinstrumente, die in dieser Arbeit verwendet wurden, können unter fünf Kategorien gesammelt werden.

- Fragebogen 1 = Demografische Eigenschaften der Befragten und ihre Anwendungsgewohnheiten im Rahmen von Informations- und Kommunikationstechnologien.
- Vokabeltests = Vor- und Nachtests, die gemäß den Inhalten der einzelnen Lernspielapps. von der Lehrperson konzipiert worden sind. Jeder Test beinhaltet durchschnittlich 35 Vokabeln aus den jeweiligen Lernspielapps.
- Interviews= Gruppen- und Einzeldiskussionen vor dem Spiel, während des Spiels und nach dem Spiel der einzelnen Lernspielapps.
- Beobachtungsnotizen= In allen Phasen der Studie wurden die Studierenden von der Lehrkraft inner- und außerhalb des Klassenraums beobachtet. Die Beobachtungsnotizen wurden dann nach den deskriptiven Analysetechniken interpretiert.
- Fragebogen 2 = Einstellungen der Studierenden zu Themenbereichen wie Sprach-, Wortschatzentwicklung, Medienkompetenz und Motivation wurden durch Online-Fragebogen³⁵ gesammelt.

Die detaillierten Aktionen in der sechzehnwöchigen Durchführungsphase der empirischen Forschung wurden in der folgenden Tabelle zusammengebracht und veranschaulicht.

Tab. 1: Phasen der Durchführung der Forschung

Wochen	Aktivitäten
1. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärung und Vorstellung des ganzen Prozesses - Beantwortung des Fragebogens hinsichtlich der Einstellung der Deutschlernenden zu ihren Anwendungsgewohnheiten bezüglich Informations- und Kommunikationstechnologien - Vorstellung der 1. Applikation - Vortest (Vokabeltest) für 1. Applikation
2. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Start der 1. Applikation - Feedback zu Applikation 1 (Studentenfragen zur App. beantworten) - Beobachtungen notieren
3. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung der 1. Applikation - Einzelinterviews zur 1. Applikation (mit drei Studierenden)
4. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Ende der 1. Applikation - Nachtest (Vokabeltest) für erste Applikation - Erstes Gruppeninterview: zur 1. Applikation (mit sechs Studierenden)
5. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Tabellarische Darstellung der Ergebnisse des Vor- und

³⁵ Der Online – Fragebogen ist unter <https://docs.google.com/forms/d/1GcJlyghcH-dSMAAc7AdPgwEcsCnf56D3loOgDOfw1E/edit> erreichbar.

	<p>Nachtests zur ersten Applikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vortest (Vokabeltest) zur 2. Applikation - Vorstellung der 2. Applikation - Start der 2. Applikation
6. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung der 2. Applikation - Feedback zu Applikation 2 (Studentenfragen zur App. beantworten) - Beobachtungen notieren
7. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung der 2. Applikation - Zweites Gruppeninterview: zur 2. Applikation (mit vier Studierenden)
8. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung der 2. Applikation - Nachtest (Vokabeltest) zur zweiten Applikation - Einzelinterviews zur 2. Applikation (mit drei Studierenden)
9. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Tabellarische Darstellung der Ergebnisse des Vor- und Nachtests zur zweiten Applikation. - Einzel- und Gruppengespräche mit 5 Studierenden
10. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Vortest (Vokabeltest) für die 3. Applikation - Vorstellung der 3. Applikation - Start der 3. Applikation
11. Woche 04-08/12/2017	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung der 3. Applikation - Feedback zu Applikation 3 (Studentenfragen zur App. beantworten) - Beobachtungen notieren
12. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppengespräch mit 5 Studierenden - Tabellarische Darstellung der Ergebnisse des Vortests zur dritten Applikation
PRÜFUNGSWOCHEN UND SEMESTERFERIEN	
13. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelinterviews zur 3. Applikation mit drei Studierenden - Transkription der bisher durchgeführten Interviews
14. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung der 3. Applikation - Transkription der bisher durchgeführten Interviews - Beobachtungen notieren
15. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Nachtest (Vokabeltest) zur dritten Applikation - Transkription der bisher durchgeführten Interviews - Tabellarische Darstellung der Ergebnisse des Nachtests zur dritten Applikation
16. Woche	<ul style="list-style-type: none"> - Fragebogen zu Einstellungen der Studierenden über Themenbereiche wie Sprach-, Wortschatz-, Medienkompetenzentwicklung und Motivation - Allgemeine Bewertung der bisher gesammelten Einzel- und Gruppengespräche.

3.2. Teilnehmer*innen

Teilnehmende dieser Studie sind 42 Studierende des ersten Studienjahrs der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Namık Kemal Universität in Tekirdağ. Die 42 Studierenden bzw. Teilnehmenden wurden zufällig ausgewählt (34 weiblich, 8 männlich und im Altersdurchschnitt 21). Alle Teilnehmer*innen haben im vorherigen Studienjahr eine Vorbereitungsklasse besucht und wöchentlich 24 Stunden Deutschunterricht erhalten. Demnach belegten sie am Ende der Vorbereitungsklasse eine Prüfung, die gemäß den Kriterien des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens mit dem Niveau-B1 anspricht. Das heißt, dass alle Studierenden im Studienjahr 2016-2017 die Vorbereitungsklasse an der gleichen Universität mit B1 erfolgreich abgeschlossen und das Recht erhalten haben, mit dem Bachelorstudium anzufangen.

4. BEFUNDE

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse nach den erwähnten Untersuchungsfragen zusammengefasst.

Forschungsfrage 1: Finden die Studierenden für die Erweiterung ihrer Vokabelkenntnisse das Handeln und das Spielen mit den vorgegebenen Lernspielapps. nützlich?

Um der obengenannten ersten Forschungsfrage nachzugehen, wurden Vokabeltests – Vor- und Nachtests – zu den einzelnen Lernspielapps. durchgeführt. Die Ergebnisse der Vor- und Nachtests wurden in Prozentzahlen in Tabellen 2, 3 und 4 angegeben. Ziel dieser Vor- und Nachtests sind herauszufinden, wie weit Wörter vor und nach der Anwendung der Lernspielapps. gelernt wurden.

Tab. 2: Ergebnisse des Vor- und Nachtests zur Feststellung der Vokabelkenntnisse - Applikation ‘die Stadt der Wörter’

	Vokabeln	Vortest		Nachtest		Unterschied
		Zahl 42	100 %	Zahl 42	100 %	%
1	Pflanze	31	74	35	83	9% (+)
2	Blume	39	93	39	93	0%
3	Baum	41	98	39	93	5% (-)
4	Busch	32	76	35	83	7% (+)
5	Tor	19	45	31	74	29% (+)
6	schaukeln	19	45	36	86	41% (+)
7	Haltestelle	33	79	39	93	14% (+)
8	Mütze	26	62	34	81	19% (+)
9	S-Bahn	33	79	35	83	4% (+)

10	pünktlich	40	95	40	95	0%
11	Koffer	40	95	40	95	0%
12	weg	38	90	37	88	2% (-)
13	Verkäufer	37	88	40	95	7% (+)
14	Obst	36	86	37	88	2% (+)
15	frisch	35	83	37	88	5% (+)
16	Brötchen	37	88	38	90	2% (+)
17	Birne	33	79	36	86	7% (+)
18	Schinken	23	55	35	83	28% (+)
19	Saft	37	88	36	86	2% (-)
20	Käse	42	100	42	100	0%
21	Brezel	29	69	33	79	10% (+)
22	Arbeitstisch	26	62	34	81	19% (+)
23	Laborant	35	83	36	86	3% (+)
24	Tube	16	38	17	40	2% (+)
25	Skelett	18	43	25	60	17% (+)
26	Schutzbrille	18	43	30	71	28% (+)
27	Mikroskop	27	64	27	64	0%
28	Student	30	71	36	86	5% (+)
29	Eingang	9	21	26	62	41% (+)
30	Thermometer	27	64	28	67	3% (+)
31	Handtuch	21	50	33	79	29% (+)
32	kaufen	30	71	38	90	19% (+)
33	Becher	14	33	23	55	22% (+)

Auf ersten Blick veranschaulicht die Tabelle 2, dass manche Wörter wie „Blume, Baum, pünktlich, Koffer, weg, Saft, Käse, Mikroskop“, die im Alltag häufig vorkommen, keinen positiven Lernunterschied vor und nach der Anwendung der Lernspielapps haben. Demgegenüber werden die Wörter wie „schaukeln, Schutzbrille, Becher, Eingang, Mütze“, die in alltäglichen Gesprächen vergleichsweise weniger zur Sprache gebracht werden, im Nachtest von mehreren Studierenden entweder nach einer Wiederholung gefestigt oder neu gelernt. Wenn man den Lernunterschied laut der Tabelle näher untersucht, kann man sehen, dass die Mehrheit der vorgegebenen Wörter im Nachtest einen bestimmten Fortschritt zeigt.

Tab. 3: Ergebnisse des Vor- und Nachtests zur Feststellung der Vokabelkenntnisse Lernspielapps 'das Geheimnis der Himmelscheibe'

	Vokabeln	Vortest		Nachtest		Unterschied
		Zahl	100 %	Zahl	100 %	
1	die Scheibe	23	55	28	67	12% (+)

2	der Drohbrief	32	76	39	93	17% (+)
3	die Fälschung	31	74	35	83	9% (+)
4	kostbarer Schatz	21	50	30	71	21% (+)
5	Entdeckung machen	25	60	41	98	38% (+)
6	die Fliege	18	43	37	88	45% (+)
7	die Weste	16	38	40	95	57% (+)
8	der Korkenzieher	13	31	26	62	31% (+)
9	die Schürze	16	38	42	100	62% (+)
10	der Kunstfälscher	19	45	42	100	55% (+)
11	der Kunstkenner	18	43	41	98	55% (+)
12	der Kunstsammler	22	52	40	95	43% (+)
13	das Geheimnis	9	21	27	64	43% (+)
14	das Abenteuer	21	50	42	100	50% (+)
15	der Beamte	9	21	42	100	79% (+)
16	der Experte	21	50	42	100	50% (+)
17	der Fundort	4	10	42	100	90% (+)
18	der Raubgräber	1	2	36	86	84% (+)
19	Rührei	5	12	41	98	86% (+)
20	rote Grütze	23	55	40	95	40% (+)
21	Pfannkuchen	23	55	40	95	40% (+)
22	Döner	42	100	42	100	0%
23	Rotkraut	18	43	32	76	33% (+)
24	Eis	42	100	42	100	0%
25	Gulasch	10	24	42	100	76% (+)
26	Gemüsesuppe	36	86	42	100	14% (+)
27	Dick	30	71	42	100	29% (+)
28	Schlank	23	55	42	100	45% (+)
29	Nett	29	69	42	100	31% (+)
30	Rötlich	24	57	37	88	31% (+)
31	Langweilig	40	95	42	100	5% (+)
32	Mager	9	21	31	74	53% (+)
33	Glatt	20	48	35	83	35% (+)
34	Unheimlich	19	45	39	93	48% (+)
35	Blond	38	90	42	100	10% (+)
36	Hübsch	32	76	42	100	24% (+)
37	Lockig	15	36	21	50	14% (+)
38	Unsympathisch	40	95	42	100	5% (+)

Im Vergleich zur Tabelle 2 kann man in dieser Tabelle sehen, dass fast alle Wörter außer „Döner und Eis“ einen konkreten und positiven Unterschied vor und nach der Anwendung der Lernspielapps zeigen. Die Tabelle 3 veranschaulicht, dass die Wörter wie „Drohbrief, Weste, Schürze, Kunstfälscher, Kunstkenner, Abenteuer, Beamte, Experte, Fundort, Raubgräber, rote Grütze, Pfannkuchen, Gulasch, mager“, die einen hohen positiven Lernunterschied zeigen, im Alltag nicht häufig benutzt werden. Diese Situation war auch in der Tabelle 2 nicht anders. Davon ausgehend könnte man wahrscheinlich darauf hinweisen, dass die Wörter, die von den Studierenden im Alltag wenig verwendet oder wenig wiederholt werden können, beim Lernen mehr Interesse wecken. Um diese Hypothese zu testen, wird das gleiche Kriterium auch in der Tabelle 4 unter die Lupe genommen.

Tab. 4: Ergebnisse des Vor- und Nachtests zur Feststellung der Vokabelkenntnisse - Applikation 'ein rätselhafter Auftrag'

	Vokabeln	Vortest		Nachtest		Unterschied
		Zahl 42	100 %	Zahl 42	100%	%
1	Gründen	22	52	32	76	24% (+)
2	eine Stelle bekommen	35	83	35	83	0%
3	sich Sorgen machen	16	38	34	81	43% (+)
4	bitten (um)	38	90	38	90	0%
5	sich bewerben	39	93	39	93	0%
6	um Rat fragen	20	48	34	81	33% (+)
7	Layout und Recherche	26	62	28	67	5% (+)
8	Lebenslauf	40	95	40	95	0%
9	Redaktionsarbeit	18	43	38	90	47% (+)
10	Arbeitszeugnisse	33	79	39	93	14% (+)
11	Rechtsabteilung	11	26	31	74	48% (+)
12	Versicherung	17	40	37	88	48% (+)
13	Tresor	9	21	38	90	69% (+)
14	Beweis	14	33	28	67	34% (+)
15	Kriminalfall	36	86	40	95	9% (+)
16	Vertrag	39	93	39	93	0%
17	Vorstellungsgespräch	39	93	42	100	7% (+)
18	Terminabsprache	40	95	42	100	5% (+)

	che					
19	vor Publikum präsentieren	28	67	41	98	31% (+)
20	Arbeitslos	40	95	42	100	5% (+)
21	Unfreundlich	40	95	42	100	5% (+)
22	Regelmäßig	40	95	42	100	5% (+)
23	abhängig (von)	29	69	36	86	17% (+)
24	Unselbständig	18	43	32	76	33% (+)
25	Speicherkarte	35	83	40	95	12% (+)
26	Kennzeichen	21	50	39	93	43% (+)
27	Lügendekto r	41	98	42	100	2% (+)
28	Wegweiser	28	67	30	71	4% (+)
29	Spur	17	40	34	81	41% (+)
30	Bühne	31	74	38	90	16% (+)
31	Fleißig	42	100	42	100	0%
32	Beschäftigt	30	71	40	95	24% (+)
33	Strategin	37	88	42	100	12% (+)
34	Industrievierte l	23	55	36	86	31% (+)

Die Wörter wie „eine Stelle bekommen, bitten (um), sich bewerben, Lebenslauf, Vertrag, fleißig“ wurden in beiden Tests von allen Teilnehmenden richtig gelöst. Das heißt, dass es bei diesen Wörtern nach dem Spielen der App. keinen negativen oder positiven Unterschied gibt. Andererseits haben die Wörter wie „sich Sorgen machen, Redaktionsarbeit, Rechtsabteilung, Versicherung, Tresor, Beweis, Kennzeichen, Spur“, die die Studierenden im Alltag nicht häufig wiederholen können, einen positiven Unterschied nach dem Spiel dargestellt. Man kann sagen, dass man aus diesem Ergebnis folgern kann, dass die im Alltag nicht häufig verwendeten und wiederholten Wörter bei den Studierenden zum Lernen mehr Interesse wecken und mithilfe einer beliebten Lernmethode besser wiederholt und gelernt werden können.

Die entstandenen insignifikanten Unterschiede zwischen den Vor- und Nachtests reflektieren dementsprechend den Ausblick, dass der schon gelernte, vorhandene Wortschatz der Studierenden in dem sechzehnwöchigen Übungsprozess verfestigt worden ist. Diese Wörter können durch Lernspielapps. wiederholt und somit gefestigt werden, weil sie sich schon in der bekannten Wortschatzkategorie der Studierenden befinden. Folglich kann betont werden, dass sich die Anwendung der Lernspielapps. sowohl auf die Festigung als auch auf die Erweiterung der Vokabelkenntnisse der Studierenden positiv auswirkt. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Vokabeltests zeigen,

dass die Wörter, die im Alltag von Studierenden nicht oft verwendet werden, bedeutend höher gelernt worden sind. Diese Befunde wurden auch anhand der Aussagen der Teilnehmer*innen aus den Interviews unterstützt.

B-7: *„Ich würde sowohl gern im Unterricht als auch in der Freizeit spielen. Sonst mache ich für mein Deutsch nichts, weil mir nichts einfällt. Das motiviert mich etwas zu tun. Ich rege mich nur so an, Wörter zu lernen. Diese Spiele entwickeln meine Vokabelkenntnisse, meine Grammatik und mein Hörverstehen.“*

B-41: *„[...], indem man möglichst viele Wörter lernt, habe ich diese Apps. nützlich gefunden. Denn diese Apps. beinhalten auch sehr viele visuelle Unterstützungen. Ich denke, dass diese Eigenschaft sehr wichtig in Anbetracht meiner Erwartungen ist.“*

A-13: *„Dass wir die Wörter, die wir schon kennen, noch mal sehen und in verschiedenen Übungsformen wiederholen und dazu neue Wörter lernen, steigert die Nachhaltigkeit dieser Wörter. Deswegen denke ich, dass diese Apps. motivierend sind.“*

Die Aussagen der Teilnehmer*innen machen deutlich, dass es ihnen besonders gefallen hat, dass die meisten Wörter in den Lernspielapps. aus alltäglichen Situationen stammten, mit denen sie in den Kursen am Institut für Deutsche Sprache und Literatur eher selten konfrontieren. Obwohl sie solche Wörter nicht immer sehen und verwenden können, finden sie, dass der Schwierigkeitsgrad der Wörter ein motivierender und lernfördernder Faktor ist. Dieses Ergebnis signalisiert, dass die wenig angewendeten Wörter der Studierenden für die Erweiterung der Vokabelkenntnisse auch ein motivationssteigerndes Faktum ist.

B-8: *„Die Mehrheit der schweren Wörter war für mich unbekannt. Als ich während des Spiels solche Wörter sah, notierte ich sie auf einen Zettel, um sie später noch mal zu wiederholen. Das hat mich besonders motiviert, neue Wörter im Spiel zu suchen.“*

B-42: *„An den Namen des ersten Spiels erinnere ich mich jetzt nicht. Aber das erste Spiel war einfacher als andere Spiele. Trotzdem hat es dem Wörterlernen vieles beigetragen. Es war ein lehrhaftes Spiel. Die zweite App. war meiner Meinung nach professioneller. Vielleicht kann es für diejenigen, die solche Spiele schon gespielt haben, einfach sein. Vielleicht, weil ich viele Wörter nicht kannte, hat die zweite App. mich ein bisschen gefordert. Aber ich hab's geschafft.“*

Anhand der Analyse der wöchentlichen Interviews mit den Studierenden können folgende Ergebnisse zusammengefasst werden. Aus den Analysen der Interviews ist zu ersehen, dass das Spielen mit den Lernspielapps. zur Festigung und Erweiterung der Vokabelkenntnisse der Studierenden beiträgt. Besonders die visuellen Lernhilfen und das wiederholte Sehen der Wörter im Spielvorgang

helfen den Studierenden, die Bedeutungen der vorgegebenen Wörter selbst zu entschlüsseln. Die Beschäftigung mit der Entschlüsselung von unbekanntem Wörtern motiviert die Studierenden, die Lernspielapps weiter zu spielen und sie in möglichst kurzer Zeit zu Ende zu bringen. Aus diesem Grund interpretieren die Studierenden die angewandten Lernspielapps als eine positive und lernunterstützende Freizeitaktivität. Viele Studierende äußern, dass ihnen die Lernspielapps Spaß machen, weil sie unabhängig von den Unterrichtszeiten und Klassenräumen gespielt werden können.

A-8: *„Dank der visuellen Hilfen erinnere ich mich an mehrere Wörter, die in den Apps vorgekommen. Manche Wörter kannte ich gar nicht. Aber endlich habe ich auch sie in meinen Wortschatz aufgenommen. [...]“*

B-7: *„Ja. Es gab unbekannte Wörter in den Spielen. Obwohl ich nicht wusste, was die Wörter bedeuten, fiel es mir nicht schwer, ihre Bedeutungen zu vermuten, weil sie in Dialogen oder mit unterschiedlichen visuellen Hilfen angeboten worden sind. [...]“*

A-19: *„Die Wörter immer schreibend oder lesend zu lernen kann manchmal langweilig sein. Aber wenn ich etwas spielend wiederhole oder lerne, möchte ich mehr lernen. Zwar spiele ich Online-Spiele auf Deutsch, aber diese Apps habe ich praktischer gefunden. Deshalb würde ich gern auch in der Pause, im Bus oder zu Hause als Freizeitbeschäftigung spielen.“*

A-17: *„[...] Zwar spiele ich Online-Spiele auf Deutsch, aber diese Apps habe ich praktischer gefunden. Deshalb würde ich gern auch in der Pause, im Bus oder zu Hause als Freizeitbeschäftigung spielen.“*

In Anlehnung an die Befunde zu den Forschungsthemen, die nach der Durchführung der Interviews evaluiert wurden, können folgende Themenbereiche als zusammenfassende Überschriften festgelegt werden:

- Positive Ansichten über die Entwicklung des Wortschatzes durch Lernspielapps.:

B-14: *„Es waren praktische Applikationen für die Entwicklung meines Wortschatzes.“*

A-11: *„Für die Nachhaltigkeit der Wörter und Entwicklung meines Wortschatzes waren diese Applikationen sehr nützlich.“*

- Motivierende und lernfördernde Eigenschaften der visuellen Effekte in den Lernspielapps.:

A-9: *„Für ein entdeckendes Lernen waren diese Apps sehr lernfördernd. Deshalb hat es mir gefallen.“*

- Motivation durch regelmäßige Wiederholung der Wörter:

A-10: *Weil die Wörter in den Spielen häufig wiederholt werden, kann ich sie auch für meine zukünftigen Arbeiten vorziehen. “*

- Lernspielapps. als ein Motivationsfaktor für die Kommunikation in der deutschen Sprache in sozialen Medien mit anderen Spielern:

A-15: *„Auch ich finde das Spiel motivierend. Besonders wurde ich motivierter, als ich mit anderen Spielern ein Wortduell machte. Während des Duellspiels können wir verschiedene Wörter sehen, die wir im Spiel lernen. Da habe ich bemerkt, dass ich manche Wörter falsch kannte.“*

- Schwierigkeitsgrad der Wörter als ein Motivationsfaktor für die Festigung oder Erweiterung von Vokabelkenntnissen:

B-8: *„Die Mehrheit der schweren Wörter war für mich unbekannt. Als ich während des Spiels solche Wörter sah, notierte ich sie auf einen Zettel, um sie später noch mal zu wiederholen. Das hat mich besonders motiviert, neue Wörter im Spiel zu suchen.“*

- Lernspielapps. als Freizeitaktivität durch Unabhängigkeit von Zeit und Raum:

A-19: *„[...] Zwar spiele ich Online-Spiele auf Deutsch, aber diese Apps. habe ich praktischer gefunden. Deshalb würde ich gern auch in der Pause, im Bus oder zu Hause als Freizeitbeschäftigung spielen.“*

- Spaß am Lernen:

A-7: *„Um in der Freizeit spielend Wörter zu lernen, bietet das in so im Zeitalter der Technologie eine sehr schöne und praktische Möglichkeit. Dass die Spiele mit dem Handy spielbar sind, ist ein anderer Faktor. Kurz gesagt, das macht mir Spaß.“*

- Neue Ideen für die Erweiterung der Vokabelkenntnisse:

B-1: *„Ja. Dank der visuellen Unterstützungen wurden die Bedeutungen der Wörter nachhaltiger als Schreibübungen. So habe ich die Wörter, die ich in der App. gesehen habe, nicht vergessen. Deshalb kann ich sagen, dass ich eine effektive Lösung für das Vokabellernen gefunden habe.“*

- Lernspielapps. als eine effektive Unterstützung für die eigenen Lernstrategien der Studierenden:

A-4: *„Ich finde das Spiel wirklich nützlich. Besonders für diejenigen, die die Wörter nicht allein lernen und keine Lernstrategie entwickeln können, könnte das Spiel eine Lösung sein.“*

A-12: *„Während der Spiele habe ich viele Wörter wiedererkannt, an die ich mich normalerweise nicht sofort erinnern konnte. Aber das Niveau*

der Spiele habe ich bisschen niedrig gefunden. A1 und A2 glaube ich. Das war eine neue Erfahrung für mich.“

- Unterstützung der Entwicklung der anderen Sprachfertigkeiten:

B-28: *„Meiner Meinung nach würden solche Apps. zu den einzelnen Sprachfertigkeiten beitragen. Dass die Gespräche fließend waren und wirklich aus dem Alltag stammten, kann beweisen, dass diese Apps. nützliche Merkmale haben. Außerdem waren die Wörter und Sätze sehr deutlich und einfach, auch wenn man lange Dialoge hört.“*

B-42: *„Im Bereich Hören, ja. Denn die dortigen Avatare sprechen. Eine Dame erzählt, was im Laufe der Geschichte passiert. Deswegen, beim Hören, ja. Aber für das Sprechen kann ich nichts sagen, weil wir in den kommunikativen Situationen nicht aktiv sind. Wäre das nützlich für mich? Vielleicht ein bisschen, wenn ich wiederhole was ich höre. Aber ich lese nichts vor und ich spreche nicht im Spiel. Dementgegen gibt es einige Aufgaben, zu deren Ergänzung wir etwas schreiben sollen. Auch für das Lesen kann dieses Spiel Nutzen bringen. Es gibt lange Texte wie E-Mails oder Briefe, die gelesen werden sollen. Und was bedeutet das für mich? Zum Beispiel können wir verkürzte Versionen von manchen langen Texten im Spiel finden. Ich denke, dass so eine Leseaufgabe gut für das Leseverstehen wäre.“*

Neben den oben dargestellten positiven Ergebnissen wurden auch einige negative Aspekte seitens der Studierenden während und nach der Anwendung der Lernspielapps. festgestellt. Folgende Punkte sind im empirischen Teil dieser Studie von den Studierenden häufig kritisch zur Sprache gebracht worden:

- Technische Probleme:

B-31: *„Anfangs hatte ich Probleme mit der Installation. Aber wegen meines Handys. Am Anfang konnte ich nicht installieren. Aber danach ist die neue Version gekommen und es hat geklappt.“*

A-15: *„Ich habe bei der Installation keine Schwierigkeit erlebt. Aber die Applikation hing ständig. Ich musste deswegen immer wieder neu anfangen.“*

A-23: *„Ee, nur zweimal, als ich das Spiel startete, wurde mein Benutzername nicht akzeptiert. Ich musste mich deswegen zweimal anmelden. Aus diesem Grund musste ich erneut von Anfang an spielen. Sonst hatte ich keine Probleme.“*

- Probleme mit mangelnden Orientierungshinweisen und Hilfestellungen als motivationsenkende Faktoren:

A-11: „Während der Installation des Spiels hatte ich keine Schwierigkeiten erlebt. Ohne irgendein Problem installierte ich es. Aber ich glaube, dass die Orientierungshinweise des Spiels ungenügend waren. Die Stufen und Hinweise des Spiels konnte ich anfangs nicht auf Anhieb gut kapieren.“

A-10: „Ich hatte Probleme mit den Orientierungshinweisen in der App. 'Himmelsscheibe'. Dauernd ging ich ins Restaurant, aß etwas und so weiter. Besonders war diese Seite sehr schwierig für mich. ☺ ☺ ☺ Ich verbrachte sehr viel Zeit bei den unnötigen Charakteren im Spiel. Aber die Geschichte des Steins oder des Rads war sehr schön. Die Geschichte wird sehr gut geschildert. Man konnte sie sehr gut verstehen. Im Allgemeinen gefiel mir diese App.“

- Negative Gedanken über die Effektivität der angewandten Lernspielapps.:

B-35: „Mein Wortschatz wurde nicht erweitert. Der Grund dafür ist, dass ich die Hörtexte übersprungen habe, weil ich mich während der Anwendung der Apps. wegen der langen Hörtexte gelangweilt habe oder weil ich das Spiel schleunigst zu Ende bringen wollte. In den Dialogen gab es übrigens wenige Wörter, die in Grün markiert waren und wir sollten die grün markierten Wörter lernen. Weil wir uns während des Spiels auf die grün markierten Wörter fokussiert haben, haben die Hörtexte bei mir kein Interesse erweckt, weil sie so lang waren. Deshalb haben wir diese Teile schnell übersprungen. [...] Wenn wir die im Spiel gesammelten Wörter später noch mal in einer Liste oder ähnlichem sehen könnten, wäre es sehr gut. Natürlich in ihren türkischen Übersetzungen. Immer sollten wir deren Bedeutungen entschlüsseln. [...]“

- Begrenzte und gleichartige Übungsformen:

B-36: „Ehrlich gesagt, ich habe das Spiel 'Himmelscheibe' ein bisschen langweilig gefunden. Denn für die gleichen Dinge stellten wir vielen Menschen die gleichen Fragen. Das hat das Spiel ein bisschen verlangsamt und die Spieldauer verlängert. Aber diese Apps. würde ich weiterempfehlen.“

B-35: „Zu diesem Punkt möchte ich etwas sagen. Es gab nicht so viele Möglichkeiten für die Anwendung der Wörter. Wir konnten z.B. nicht alle neuen Wörter im Satz benutzen. Außerdem haben wir die neugelernten Wörter nicht in einem anderen Kontext gehört oder in den Übungen praktiziert. Es wäre besser, wenn diese Lücken gedeckt würden.“

- Hohes oder niedriges Sprachniveau der Lernspielapps.:

A-4: „Eigentlich war das Spiel 'die Stadt der Wörter' nützlich und lustig. Aber wenn es im Spiel Stufen und Auswahlmöglichkeit für Sprachniveaus gäbe, wäre es besser. Denn für Anfänger ist das Spiel sehr nützlich. Aber für Fortgeschrittene ist es langweilig.“

B-26: „Eee, die App. 'Himmelscheibe' war nicht sehr schwierig, aber bisschen komplex. Ich denke, dass sie mehrere Wörter lehren könnte. Aber trotzdem war sie schön.“

A-15: „Das Spiel 'ein rätselhafter Auftrag' war ein bisschen schwierig für mein Sprachniveau. Manche Sätze konnte ich nicht sofort verstehen. Ich habe mich dazu gezwungen. Die ersten zwei Spiele waren besser, aber andererseits hatten sie andere Probleme wie Einfachheit und unnötige Fragen in den Spielen.“

In den Interviews wurde von einigen Studierenden hervorgehoben, dass sie mit ihren Smartphones technische Probleme hatten. Eines der am häufigsten vorkommenden Probleme war das Erstarren des Bildschirms während des Spiels; ein anderes Problem bestand darin, dass bei einigen Studierenden die Lernspielapps. lange Zeit nicht aktualisiert werden konnten. Diese Probleme haben die Motivation der Studierenden zu einem gewissen Grad gesenkt. Ein anderer motivationssenkender Faktor war, dass die Hilfestellungen und Orientierungshinweise nicht deutlich genug waren. Viele Studierende haben ausgedrückt, dass sie anfangs nicht verstehen konnten, wie sie sich im Spiel orientieren sollten. Deshalb hatten sie in allen Lernspielapps. nicht unerhebliche Probleme, bis sie diese Probleme in ihrer Arbeitsgruppe lösen konnten. Eine andere negative Auffassung der Studierenden war, dass sie die angewandten Lernspielapps. nicht als eine effektive Beschäftigung ansahen, weil sie das Spiel mit diesen Lernspielapps. als Zeitverlust auffassten. Denn die vorgegebenen Übungsformen gefielen ihnen nicht oder sie fanden das Spiel mit den Lernspielapps. eintönig. Ein letzter Grund für die negativen Meinungen der Studierenden bestand darin, dass sie die Übungsformen für ihr Sprachniveau als nicht geeignet erachteten. Aus den Aussagen der Studierenden geht daneben hervor, dass sie die Anzahl der Wortschatzübungen als nicht ausreichend bewerteten.

Demgegenüber hat sich die negativen Ansichten nach dem Anwendungsprozess der Lernspielapps. umgekehrt. Während zwölf Studierende nach den Ergebnissen des ersten Fragebogens nach einer Lösung für die begegneten Probleme in ihren Hausaufgaben suchten, wird aus den Studentenaussagen im zweiten Fragebogen in der 16. Woche ersichtlich, dass fast alle Studierenden an die Effektivität von Lernspielapps. beim Vokabellernen glauben und dass sie es auch in ihrem zukünftigen Lernprozess bevorzugen würden, mit ähnlichen Lernspielapps. zu lernen.

5. SCHLUSS UND VORSCHLÄGE

Auf Basis der oben dargestellten Befunde können für den Einsatz von Lernspielapps. unter besonderer Berücksichtigung des Vokabellernens folgende Vorschläge formuliert werden. Die Vorschläge werden unter vier Kategorien gesammelt:

Sprachlernende:

- Der Einsatz von Lernspielapps. mit dem Ziel eines erfolgreichen Wortschatztrainings darf nicht als alleiniges Lehr- oder Lernziel betrachtet werden. Die Lernspielapps. sollten vielmehr als lernunterstützendes, ergänzendes und bereicherndes Mittel zur Festigung und Erweiterung der Vokabelkenntnisse von Lernenden betrachtet werden.
- Die Fremdsprachenlerner sollten durch die mobilen Lernspielapps. angeregt werden, ihren Wortschatz selbständig zu festigen und zu erweitern. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte die Entwicklung der Medienkompetenz der Lernenden an den Bildungsinstitutionen, speziell in den Vorbereitungsklassen für Fremdsprachen, multimedial unterstützt werden. So könnten beispielsweise Wortschatzübungen, Aufgaben, Projekte, Einzel- und Partnerarbeiten im Plenum medienorientiert organisiert werden.
- Eines der in dieser Arbeit häufig vorkommenden Themen ist die motivierende Funktion der Lernspielapps. beim Vokabellernen. Für eine darüber hinaus gehende Motivationssteigerung wird empfohlen, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen mit Lernspielapps. oder anderen Medienangeboten untereinander austauschen zu können. Durch diesen Erfahrungsaustausch könnten die Lernenden für ihr zukünftiges Wortschatztraining noch weiter motiviert und gefördert werden.
- Die Beschäftigung mit Lernspielapps. kann die Lernenden, die wegen ihres niedrigen Sprachniveaus nicht aktiv am Unterricht teilnehmen möchten, dazu motivieren, ihre Sprachkenntnisse autonom zu erweitern.
- Damit die Lernenden ihre eigenen Vokabellernstrategien bereichern und verbessern können, sollten Lernspielapps. auch für außeruniversitäre Aktivitäten vorgeschlagen werden. Die unterschiedlichen Übungsformen und mehrdimensionalen, praktischen Vermittlungsformen könnten den Erwerb von neuen Wörtern je nach Lernertyp erleichtern.

Lehrende:

- Um die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, ihre Methodenauswahl den neuen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entsprechend anzupassen, sollten sie in bestimmten Zeitabständen dazu motiviert werden, an bedarfsgerechten Fortbildungsseminaren teilzunehmen. Sie sollten innovative Entwicklungen in

ihrem Fachbereich verfolgen, um die neuen technologischen Entwicklungen an ihre Unterrichtspläne anpassen zu können.

- Didaktische Diskussionen über die Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen sollten den Sinn und die Effektivität der neuen Techniken und Geräte in bestimmten Lehr- und Lernkontexten bestimmen. Die Lehrkräfte dürfen in diesem Sinne nicht als einfache Medientechniker angesehen werden. Als medienkompetente Lehrkräfte sollten sie vielmehr die neuen vielfältigen Angebote in ein sinnvolles didaktisches Konzept einbinden und den Lernenden effektive Wege aufzeigen, wie sie mit neuen Medien wie Lernspielapps., Online-Übungen, sozialen Medien usw. zurechtkommen können.

- Die Effektivität der visuellen Darstellungen beim Vokabellernen wurde von den Studierenden bei jeder Gelegenheit betont. Demnach wäre es ratsam, dass die Lehrkräfte die Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen mithilfe möglichst vieler visueller und digitaler Materialien bereichern.

- Außerdem wäre es sinnvoll, dass die Lehrkräfte den Lernenden verschiedenartige Lernspielapps. empfehlen, damit die Lernenden ihr eigenes Lerntempo bestimmen und nicht nur ihren Wortschatz, sondern auch ihre anderen Sprachfertigkeiten und -kenntnisse, wie das Hören, Lesen, Schreiben und die Grammatik in der jeweiligen Fremdsprache, erweitern können. Weil die Lernspielapps. integrierte Übungen zum Hör-, Lese-, Vokabel- und Grammatiktraining anbieten, könnten sie auch für die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten und -kenntnisse nützlich sein.

- Weiterhin empfiehlt es sich, die Lernspielapps. in den Vorbereitungsklassen für das Aussprachetraining einzusetzen, da die Texte oder Wörter in den Lernspielapps. meistens von Muttersprachlern synchronisiert werden.

- Hierfür können die Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte als Entscheidungsmechanismen bestimmte Verantwortungen übernehmen und darüber Entscheidungen treffen, in welchen Fällen es wirklich nutzbringend ist, die Apps. und andere mobile Technologien zu benutzen.

App.-Entwickler:

- Es wäre wünschenswert, dass für die Festigung und Erweiterung von Vokabelkenntnissen der Studierenden geeignete Lehr- und Lerninhalte in verschiedenen Lernspielapps. entwickelt werden. Bei der Entwicklung dieser Lernspielapps. sollten die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens berücksichtigt werden.

- Andererseits wäre es für eine erfolgreiche Lernspielapp. nicht ausreichend, nur sprachliche oder pädagogische Kriterien bei der Programmierung zu beachten. Vielmehr sind allgemeine, inhaltliche, didaktisch-methodische, multimediale

und persuasive Aspekte zu berücksichtigen, damit die Lernspielapps. zu einem effektiven Lernen beitragen können.

- Den App.-Entwicklern wird empfohlen, bei Lernspielapps. möglichst klare und deutliche Hinweise zur Orientierung im Spiel anzugeben. Wenn die Spieler nicht auf Anhieb verstehen können, was sie im nächsten Schritt tun sollen, werden sie schnell demotiviert, weshalb auch Viele auf die Anwendung der Lernspielapps. verzichten.

Ein Vorschlag für weitere Studien in der Fachliteratur:

- Da die bisherigen Forschungen im Bereich der Lernspielapps in der Türkei nicht ausreichend sind, sind weitere Untersuchungen hierzu Lernspielapps. vonnöten. Beispielsweise könnte in zukünftigen Studien mithilfe von Aktionsforschungsmodellen untersucht werden, welchen Beitrag die Lernspielapps. zur Erweiterung verschiedener Sprachfertigkeiten leisten (können).

Da diese Studie mit einer Teilnahme von 42 Studierenden begrenzt ist, wird für zukünftige Studien empfohlen, ähnliche Forschungsfragen in den Abteilungen für Deutsch als Lehramt, in den Abteilungen für Übersetzung oder in anderen Sprachabteilungen mit mehreren Probanden durchzuführen, damit die Ergebnisse weiter verallgemeinert oder stärker ausdifferenziert werden können. Außerdem kann in weiteren Studien zu diesem Thema eruiert werden, welche Einflüsse die Lernspielapps auf die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten beibringen könnten oder nicht.

QUELLENANGABE

- Aziz, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baumgartner, P. & Herber, E. (2013). Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? - Eine kritische Reflexion. In: Braun, H. & Weidinger, W. (Hrsg.): *Erziehung & Unterricht*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG., 327- 335.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bayerlein, O. (1988). Anmerkungen zur Wortschatzarbeit im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. *Humanwissenschaften: Forschungsberichte der Universität Kochi*. Kochi, 37, 207-2015.
- Biebighäuser, K. (2015). DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer. *GFL German as a foreign language* (2), 1-14.
- Boeckmann, K.-B. (2010). Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können. In:

- Boeckmann, K.-B. et. al. (Hrsg.): *Forschendes Lehren - Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Wien: VÖV-Edition, 19-32.
- Brünner, I. (2008). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien-Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF Unterricht*, Technische Universität, Fakultät für Geisteswissenschaften, gedruckte Promotionsarbeit, Berlin.
- Chen, X.-B. (2013). Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20-36.
- Doğan, M. (2015). *Umweltdokumentarfilme und Wortschatzentwicklung - Der Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes der Deutschlernenden*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In: Flick, U et. al. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, 432-434.
- Funk, H. (2000). Schnitt - Fremdsprachenunterricht zwischen "Alten" und "Neuen" Medien. In: Tschirner, E./ Funk, H. & Koenig, M. (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 13-29.
- Gabriel, S. (2013). Was Schule von digitalen Spielen lernen kann. In: Micheuz, P. (Hrsg.): *Digitale Schule Österreich: eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation-Sommertagung 2013*. Wien: OCG, 259-264.
- Giemza, A.; Verheyen, P.; Philipp, A.; Neubaum, G. & Hoppe, H. U. (2012). Einsatz einer mobilen Quiz-Applikation im Schulunterricht. In: Desel, J.; Haake, J., M. & Spannagel, C. (Hrsg.): *DeLFI 2012 – Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik*. Hagen und Heidelberg: Gesellschaft für Informatik, 249-260.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Göçerler, H. (2018). *Die Effektivität der Smartphone Applikationen auf die Wortschatzverfestigung und –erweiterung im Fremdsprachenunterricht*. Trakya Universität, Institut für Sozialwissenschaften, unveröffentlichte Promotionsarbeit, Edirne.
- Hug, T. (2010). Mikrolernen – konzeptionelle Überlegungen und Anwendungsbeispiele. In: Herzig, B. et.al. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8 - Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-238.
- Hugo, F. (1998). *Computer in der Schule - Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen in der (Sonder-) Schule*. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Islamoğlu, A. H. & Alnaçık, Ü. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Johnson, L.; Adams, S. & Cummins, M. (2012). *NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe* (Übersetzung: Helga Bechmann). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In: Baus, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS., 153-167.
- Kerres, M.; Bormann, M. & Vervenne, M. (2009). Didaktische Konzeption von Serious Games: Zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-16.
- Kohring, T. (2014). *Spiel- & Lernsoftware Pädagogisch beurteilt*. Köln: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Köksal, H. & Maden, Sevinç S. (2016). Der Faktor ‚Sommerferien‘ beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Deutschlehrerausbildung. *Diyalog* (1), 73-87.
- Martiny, K. (2008). *Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht-am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Technische Universität, Abteilung für Anglistik, gedruckte wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an beruflichen Schulen, Darmstadt.
- Mitgutsch, K. (2015). Serious Games und weniger ernsthafte digitale Spiele und ihr didaktische Einsatz. *Fremdsprache Deutsch Digital [Online]*, (53), 20 -24. https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-53-2015/_sid/TMLF-907980-UxxQ/ausgabe.html (letzter Zugriff: 08.05.2021).
- Raun, M. (1984). Bericht aus dem Arbeitskreis "Computer und Unterricht". In: Begemann, Ernst (Hrsg.): *Individuelles und gemeinsames Lernen in der Schule für Lernbehinderte*. Hohengehren GmbH.
- Stieglitz, S.; Lattemann, C. & Brockmann, T. (2013). Einsatz Mobiler Apps im E-Learning. *Geneme '13 - Gemeinschaften in neuen Medien*, 47-60.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekin, Ö. & Göçerler, H. (2016). Akıllı Tahtaların Almanca Hazırlık Sınıflarında Kelime Öğrenimine Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma Örneği. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 2040-2067.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), 629-647.
- Tulodziecki, G. (2004). *Digitale Medien in Unterricht und Schule - medienpädagogische Grundlagen und Schule*. <http://www2.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute->

einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads
/tulodziecki/Soest.pdf (letzter Zugriff: 08.05.2021).

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE PARTİKELLERİN (EDATLARIN) KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

Prof. Dr. Erdiç Yücel
Necmettin Erbakan Üniversitesi
A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
eyucel@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Almancayı yurt dışında öğrenme imkânına sahip olmayan kişilerin kullandıkları dilin, Almanya’da konuşulan dilden genellikle farklılık gösterdiği yadsınamaz bir gerçektir. Ders kitaplarını hazırlayan yazarlar her ne kadar “gerçek” dili ders kitaplarında ele almaya çalışsalar da bu çabaların yeterli olmadığı açıktır. Ayrıca sınıf içerisinde uygulanan yöntem hataları da öğrencilerin istenen dil seviyesine ulaşmaları noktasında engel teşkil etmektedir (Kırmızı, 2019: 69).

Sınıf içerisinde özellikle konuşma becerisinin kazandırılmasında büyük eksiklerin yaşandığı, yabancı dil olarak Almanca derslerinde edatların yeterli şekilde ele alınmadığı çeşitli ders tecrübelerinden bilinmektedir. Özellikle Almancayı yabancı dil olarak öğrenenlere konuşmada zorluk çıkardıkları için edatlar, derslerde genellikle ele alınmamaktadır. Almancada yer alan edatların hepsinin Türkçede eş değerlilikleri bakımından temsil edilmediği düşünüldüğünde onların, derslerde öğrencilere aktarımı sürecinde zorluklarla karşılaşılması elbette şaşılacak bir durum değildir.

Almancanın edatlar açısından çok zengin bir dil olması bunların derslerde etkili bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Almancayı ana dil olarak konuşan kişilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmek için edatları sıkça kullanmaları onların değişik konuşma ortamlarında farklı anlamlar kazanmalarına sebep olmuştur. Bu, edatları derslerde ilgili bağlam açısından tespit etmeyi ve onları derslerde etkili şekilde izah edip aktarmayı zorlaştıran en bariz faktörlerden bir tanesidir (Weydt & Harden, vd. 1987: 5).

Edatların (Partikel) Alman dili içerisinde de büyük bir çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu kelime türü yazı dilinde çok az yer bulurken konuşma dilinde ise çok büyük bir yer tutmaktadır. Edatlara rastlama sıklığı metin türüne göre değişmektedir. Bu açıdan diyaloglar (telefon görüşmeleri, röportajlar vs.) edatların yer bulması bakımından çok elverişli metin türlerindedir (Helbig, 1994: 12; Yılmaz, 2010: 103-107; Yılmaz, 2011: 109-111; Tepebaşı, 2011: 71-77; Kırmızı, 2013: 810-814).

Almancada “Partikel” olarak adlandırılan edatların derslerde göz ardı edilmesinin bir başka sebebi ise onların konuşmada temel anlam açısından bir değer taşımadığı görüşüdür. Almancada Partikel kelime türü elbette kendi başına bir anlam taşımamaktadır ancak cümle içerisinde kişinin duygu ve düşüncesine vurgu yapması ve hacim kazandırması bakımından önemlidir

(Heinrichs, 1981, s. 116). Örneğin edat kullanılmadan kurulan “Wo bist du?” cümlesi ile içinde edat geçen “Wo bist du denn?” cümlesi arasında temel anlam açısından herhangi bir fark bulunmamaktadır. Ancak “Wo bist du denn?” ifadesinde geçen “denn” partikeli (edatı) ifade sahibinin rahatsızlığını ya da kızgınlığını göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bir başka deyişle içinde “denn” edatı geçen bu cümle ile gönderici muhatabına sadece nerede olduğunu sormakla yetinmeyip aynı zamanda ona bir serzenişte bulunmaktadır. Bu bakımdan cümlenin “Neredesin yahu?” şeklinde Türkçeye aktarılması uygun olacaktır.

Edatların temel anlamda büyük bir değişiklik yaratmadığı düşüncesinin hâkim olması onların derslerde ele alınmayacağı anlamına gelmemelidir çünkü edatlar yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere iletişimsel işlevleri açısından da önem arz etmektedir. Ayrıca edatların “konuşma iklimine” büyük katkılar sağladığı da ortadadır. Yapılan araştırmalarda partikel kullanan kişilerin konuşmalarının daha doğal, akıcı, gerçek, kibar, sıcak vb. olduğu tespit edilmiştir (Weydt & Harden, vd. 1987: 13; Harden, 1983).

Almancadaki bu tarz edatlar, Türk öğrencilere Almancayı ana dil olarak konuşan kişilerin özgün dili hakkında önemli bir örnek oluşturmaktadır. Öğrencilerin birçoğu kendisini yabancı dilde ifade ederken çekingen davranmaktadır çünkü onlar yabancı dildeki yetersizlikleri yüzünden kendilerini doğru şekilde ifade edemeyecekleri endişesini yaşamaktadırlar (Rampillon, 1999, s.11). Bundan dolayı yabancı dil olarak yürütülen Almanca derslerinde öğrencileri motive etmesi açısından edatlar büyük bir öneme sahiptir. Edatlar Almanca konuşmada akıcılığı sağlayan ve doğru kullanıldığında Almancaya vakıf olduğunu ortaya koyan önemli unsurlardandır.

2. PARTİKELLER (EDATLAR)

Bu çalışmada, Almancada yer alan bütün edatları ele almak mümkün olmayacağı için edatlar belli bir seçkiye tabi tutulmuştur. Bu anlamda çalışmanın çerçevesi belirlenerek Almancada şaşkınlık/hayret, tahmin, itiraz, uyarı/tehdit, görüş bildirme, kısa yorum, dilek gibi konularda sıkça kullanılan edatlar mercek altına alınacaktır. Örnek cümlelerle ortaya konacak olan edatlar Türkçenin imkânları dâhilinde eşdeğerlilikleriyle sunulmaya çalışılacaktır. Ancak Türkçede eşdeğerlilikleriyle temsil edilmeyen edatlar ise sadece cümle içerisindeki işlevleri bakımından izah edilecektir. Şimdi edatları yukarıda sıralanan konular bakımından tek tek ele alalım:

2.1. Şaşkınlık/Hayret

Şaşkınlık/Hayret Almancada *aber*, *vielleicht*, *ja* ve *denn* edatlarıyla dile getirilebilir. Örnek cümlelerle partikellerin bu fonksiyonunu daha yakından görmeye çalışalım:

Du bist *aber* groß geworden!

Kişi *aber* edatıyla uzun süre sonra ilk defa gördüğü bir çocuğun beklediğinden daha fazla büyüdüğünü ve buna şaşırıldığını/hayret ettiğini dile getirmektedir. Aynı cümle Türkçeye “Sen ne kadar da büyümüşsün!” şeklinde aktarılabilir.

Der Tee ist *aber* heiß!

Der Tee ist *vielleicht* heiß!

Yukarıdaki örnek cümlelerle çayın aşırı sıcak olmasından dolayı şaşkınlık yaşandığı açıkça dile getirilmiştir. Türkçede aynı şaşkınlık “Çay ne kadar da sıcakmış/Çay amma da sıcakmış!” şeklinde ifade edilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken durum, öğrencilerin *aber* kelimesini genellikle bağlaç olarak bilmeleridir. Örnek: Er stark, *aber* dumm (= O güçlü ama aptaldır). Öğrenci *vielleicht* kelimesini ise *belki* olarak öğrenmiştir. Dolayısıyla *aber* ve *vielleicht* kelimelerinin konuşmadaki partikel fonksiyonuna dikkat çekilmelidir.

Das Meereswasser ist *ja* sehr kalt!

Ist das Essen *denn* noch nicht fertig?

Yukarıdaki birinci cümle örneğinde deniz suyunun çok soğuk olduğu vurgulanmaktadır. Cümle Türkçeye “Deniz suyu ne kadar da soğuk” şeklinde çevrilebilir. Ancak ikinci örnek cümle Türkçeye aktarılırken eş değerlilik açısından bir sorun ile karşılaşmaktadır çünkü *denn* partikeli bu bağlamda Türkçede herhangi bir kelime türü ile tam olarak karşılanamamaktadır. Ancak bu cümle Türkçenin imkânları zorlanarak “Yemek daha hazır değil mi ya?” şeklinde ifade edilebilir. Bu örneklerde öğrenciler *denn* kelimesini bağlaç (çünkü) olarak ve *ja* (= *evet*) kelimesini de Antwortpartikel, yani cevap edatı olarak bilmektedirler. Bu sebepten dolayı her iki kelime ayrıca partikel özellikleriyle de ayrıntılı olarak öğrencilere izah edilmelidir.

2.2. Tahmin

Almancada tahmin belirtmek için *wohl*, *ja wohl*, *doch wohl* ve *schon edatları* kullanılabilir.

Öncelikle *wohl* kelimesinin öğrenciler tarafından genellikle *sich wohl fühlen*, “iyi hissetmek” olarak öğrenildiği bilinmektedir fakat bu kelime partikel işlevine sahip olarak da kullanılmaktadır.

Es wird *wohl* heute schneien.

Yukarıda yer alan örnek cümlede *wohl* edatı ile bir hava tahmininde bulunulmuştur: “Bugün kar yağacak sanki?”

Meine Mutter wird sich *ja wohl* grosse Sorgen um mich gemacht haben.

Şayet daha güçlü bir tahmin söz konusuysa o takdirde *ja wohl* edat grubunun kullanılması daha uygundur. Örnek cümlede “Annem benim için çok endişelenmiş olmalı.”denilmektedir. Bu sözün sahibi davranışıyla annesini

endişelendirdiğinden neredeyse emindir. Dolayısıyla kişi, bu ifadeyle çok güçlü bir tahminde bulunmuştur.

Peter ist immer noch nicht da. Er wird *doch wohl* rechtzeitig kommen.

Doch wohl partikel grubu ile gönderici tahminde bulunurken *ja wohl* partikel grubuna göre daha tereddütlü bir tavır sergilemiş olur. Örnek cümle Türkçeye “Peter henüz gelmedi. Umarım vaktinde gelir.” şeklinde aktarılabilir.

Mach dir keine Sorgen! Du wirst die Prüfung *schon* bestehen.

Yukarıdaki örnekte gönderici muhatabı hakkında bir tahminde bulunurken aynı zamanda ona bir güven de telkin etmektedir. Cümle, Türkçeye “Endişelenme, imtihanı her halükârda kazanırsın.” şekline aktarılabilir. Öğrenciler *schon* kelimesini genellikle sadece zarf olarak öğrenmektedirler. Örneğin “Er ist schon da (= O gelmiş bile).” Herhangi bir karışıklığa yol açmamak için “*schon*”un partikel kullanımı hakkında öğrencilere detaylı bilgi sunulmalıdır.

2.3. İtiraz

Almancada *doch*, *doch nicht*, *allerdings*, *erst* edatlarıyla bir itirazı dile getirmek mümkündür.

Doch kelimesinin Almancada değişik işlevleri vardır. *Doch* genellikle bir bağlaç olarak bilinmektedir. Örnek: “Wir wollten picknicken, doch dann hat es angefangen zu regnen (= Piknik yapmak istiyorduk ancak/fakat sonra yağmur yağmaya başladı).” *Doch* ayrıca bir cevap edatı olarak da kullanılır. Bu anlamda *doch* bir görüşe itiraz edilerek denilenin tam aksini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki yer alan kısa bir diyalog örneğiyle bu durumu izah etmeye çalışalım:

Manfred: Unser Lehrer wird heute nicht kommen.

Hans: *Doch!*

Manfred’in “Öğretmenimiz bugün gelmeyecek” ifadesine Hans *doch!* ile karşılık vererek Manfred’in görüşüne katılmadığını ve aynı zamanda onun görüşünün tam aksini savunduğunu belirtmiş olur. Kısacası Hans “*doch!*” diyerek Manfred’e “Olur mu, o gelecek.” şeklinde bir cevap vermektedir.

Siehst du, es hat *doch nicht* geregnet.

Yukarıdaki örnek diyalogta son sözü söyleyen kişinin muhatabına itiraz ederek cevap verdiği görülmektedir. Cümle Türkçeye “Gördün mü, yağmur yağmadı ki.” şeklinde aktarılabilir. Böylece daha önce yağmur yağacak şeklinde bir öngöründe bulunmuş olan kişiye öngörüsünün yanlış olduğu ve dediğinin tam aksinin vuku bulduğu söylenmiş olur.

Das Auto ist wirklich toll, *allerdings* ist es ziemlich teuer.

Allerdings edatı ile gönderici bir duruma, görüşe tam olarak katılmadığını ifade etmiş olur.

Yukarıdaki örnek, Türkçeye “Araba gerçekten mükemmel, ancak fiyatı oldukça pahalı.” şeklinde aktarılabilir. Bu durumda kişi arabayı beğendiğini ancak fiyatının bu kadar pahalı olmasına itiraz ettiğini de ifade etmiş olur.

Erst kelimesine öğrenciler daha çok zarf olarak rastlamaktadırlar. Örnek: *Erst machst du deine Hausaufgaben und dann kannst du im Garten spielen* (= Önce ödevlerini yapacaksın daha sonra bahçede oynayabilirsin). Ancak *erst* partikel olarak da kullanılmaktadır. Kısa bir diyalog ile *erst* edatının bu işlevini izah edelim:

Oliver: Mein Vater ist reich.

Karl: Und meiner erst!

Oliver’in “Babam zengindir.” sözüne Karl “Hele benim babamı görsen!” şeklinde cevap vermektedir. *Erst* partikeli bu tür bağlamlarda muhatap belli bir konuda alt etmek için kullanılmaktadır.

2.4. Uyarı/Tehdit

Alman dilinde muhataba uyarıda bulunmak ve tehditler yönelmek için şu partikeller kullanılmaktadır: *Ja, bloß, nur, wohl, schon*. Bu kelimeler farklı işlevler de üstlenmektedir. Aşağıdaki kısa diyalog bu konuya bir örnek olarak verilebilir:

A: Möchtest du eine Tasse Kaffe?

B: Ja.

Diyalogda A şahsı B şahsına “Bir fincan kahve ister misin?” diye sormaktadır. B şahsı da “Evet.” diyerek bu teklifi kabul etmektedir. Bu örnekte “ja” “evet” olarak kullanılmıştır.

Ich habe bloß/nur einen Stift.

Burada bloß/nur zarf özellikleriyle cümlede yer almaktadır. Cümle Türkçeye “Sadece/yalnızca bir tane kalemim var.” şeklinde çevrilebilir.

Öğrenciler bu kelimeleri genellikle yukarıdaki özellikleriyle kullanmaktadırlar. Şimdi de aynı kelimeleri partikel işlevlerine örnek teşkil edecek cümlelerle ele alalım:

Sei *ja* vorsichtig, wenn du mit dem Auto fährst!

Bu örnekte *ja* partikeli uyarı işlevini yerine getirmektedir. Cümle Türkçede “Arabayla giderken aman dikkatli ol.” şeklinde karşılık bulur ve bu kullanımla gönderici alıcıyı uyarır.

Sag das *bloß* nicht meinem Vater!

Bu cümle “Bunu sakın babama söyleme!” olarak Türkçeye aktarılabilir. Bu ifadeyle gönderici alıcıya bir uyarıda bulunmuş olur.

Denk *nur* nicht, du könntest aus diesem Gefängnis abhauen

Bu cümleyi bir gardiyan kullanacak olursa o takdirde gardiyan mahkumu tehdit etmiş olur. Cümle Türkçeye şöyle aktarılabilir: “Sakin bu hapisten kaçabileceğini düşünme.” Aynı cümleyi mahkûmun bir arkadaşı sarf edecek olursa o takdirde mahkûm uyarılmış olur. Bu tür partikellerin uyarı mı yoksa tehdit için mi kullanıldığı iletişime katılan kişilerin konumlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

2.5. Görüş Bildirme

Almancada çeşitli konularda görüş bildirirken *ja*, *doch*, *eben*, *halt* partikelleri kullanılabilir. Şimdi de partikellerin bu anlamda konuşmada nasıl bir etki yarattıklarını daha yakından görelim.

Der Regen ist *ja* in dieser Jahreszeit selbstverständlich.

Hâlihazırdaki yağmur yağışının mevsimine göre doğal olduğunu ifade etmek için kullanılan yukarıdaki örnek cümle Türkçeye eşdeğerlilik açısından şöyle aktarılabilir: “Bu yağmurun bu mevsimde yağması gayet doğaldır.” Görüldüğü üzere *ja* partikeli ile gönderici görüşünü bildirirken şaşılacak bir durumun olmadığını vurgulamış olmaktadır. Aynı zamanda bu partikel ile görüş bildirilirken muhatap ile bir mutabakat içerisinde olmak istendiği de belirtilmiş olur; dolayısıyla görüş bildirilirken *ja* partikelin kullanılması muhatapta daha kibar bir etki yaratmaktadır.

Es stimmt *doch* nicht, dass jedes Tier harmlos ist.

Türkçeye “Her hayvanın zararsız olduğu (bilgisi) doğru değil ki.” olarak aktarılabilen bu cümle ile konuşur bir tespite katılmadığını yine mutedil bir üslupla dillendirmiş olur. *Doch* ile de konuşur *ja* partikelinde söz konusu olduğu gibi bir fikir birliği sağlamak ister ancak bu durumda *doch* partikelini kullanan kişi itirazını (*ja* partikeline göre) biraz daha belirgin halde alıcıya sunmuş olur.

Mein Vater ist *eben* so.

Mein Vater ist *halt* so.

Öğrenciler yukarıda geçen *eben* ve *halt* kelimelerini genellikle farklı anlamlarıyla bilmektedirler. “Eben” öncelikle sıfat olarak “eşit, düz” gibi anlamlarda kullanılırken zarf olarak ise “az evvel, demin” anlamında kullanılmaktadır. “Halt” kelimesi ise daha çok “dur” anlamıyla bilinmektedir. Yukarıda örnek cümlelerde yer alan *eben* ve *halt* edatlarıyla konuşur

“Babam böyledir işte.” tarzında bir görüş bildirmektedir. Böylece konuşur babasının huyunun değişmeyeceğini, onu olduğu gibi kabul etmek zorunda olduğunu ifade eder. Özetle *eben* ve *halt* partikelleriyle bir boyun eğme (râm etme) durumu ifade edilmektedir.

2.6. Kısa Yorum

Almancada *immerhin*, *schon*, *allerdings*, *eben*, *bloß nicht/ja nicht*. edatları ile kısa yorumlarda bulunulur. Örneklerle bu edatları gözler önüne serelim:

Paul: Obwohl wir nicht gut gespielt haben, siegten wir.

Klaus: Na immerhin!

Paul “İyi oynamadığımız halde maçı kazandık.” sözüne Klaus *immerhin* edatını kullanarak cevap vermiştir. Bu cevap Türkçeye anlam açısından “En azından kazandınız.” şeklinde aktarılabilir. Bu edatı konuşur “Kaybetmediniz ya...” tarzındaki kısa yorumlar için kullanır.

Ulrike: In Paris ist es sehr schön.

Sabine: *Schon*, aber dort ist es sehr teuer!

Ulrike, Sabine’ye “Paris çok güzeldir.” der bu söze Sabine *schon* partikeli ile cevap verir. Sabine’nin cevabı Türkçeye “Katılıyorum, fakat orası çok pahalıdır.” şeklinde çevrilebilir. Bu bağlamda gönderici *schon* partikeliyle alıcıya kısmen katıldığı yorumunda bulunmuş olur. Bu yüzden cümle içerisinde aber (fakat) bağlacı da kullanılmaktadır.

Monika: Heute hat es aber sehr heftig geregnet.

Lena: Allerdings!

Lena, Monika’nın “Bugün çok yağmur yağdı.” sözüne karşılık olarak *allerdings* partikeli ile cevap vermiştir. Bu cevap, Türkçede “Hem de ne...”, yani “Dediğine katılıyorum, felaket şekilde yağdı.” anlamını taşımaktadır.

Burada *allerdings* partikeliyle ilgili ek bir açıklama yapmakta fayda vardır. Şayet *allerdings* tek başına değil “aber” bağlacı ile kullanılırsa o takdirde gönderici alıcıya kısmen katıldığını ifade etmiş olur. Aşağıdaki örnek bu durumu somut bir şekilde gözler önüne sermektedir:

Petra: Australien ist sehr schön.

Klaus: Das *allerdings*, aber die Flüge und die Hotels sind ziemlich teuer.

Petra’nın “Avustralya çok güzel.” sözüne Klaus “Doğru, fakat uçuş ve hoteller çok pahalı.”

şeklinde karşılık verir.

Anja: Das Leben ist wirklich sehr erbarmungslos. Wir müssen unermüdet arbeiten.

Armin: Eben!

Armin Anja’nın “Hayat gerçekten de acımasız. Yorulmaksızın çalışmamız gerekiyor.” sözüne “eben” edatıyla karşılık vermektedir. Armin böylece

Anja'nın sözüne tamamıyla katıldığını ifade etmiş olmaktadır. *Eben* bu bağlamda “(Sana) Katılıyorum.” şeklinde Türkçeye aktarılabilir.

Uli: Wir fahren dieses Jahr an die Ostsee.

Werner: *Bloß nicht*, die Ostsee ist viel zu schmutzig.

Uli'nin “Bu sene Baltık Denizi'ne gideceğiz.” sözüne Werner “Sakın ha/Aman ha, Baltık Denizi çok kirli!” diyerek Uli'nin sözüne katılmadığını açıkça ifade etmiş olur. Bu bağlamda *ja nicht* partikeli de yine aynı anlamda kullanılabilir. Dolayısıyla *ja nicht* partikeli de Türkçeye “Sakın ha! ya da “Aman ha!” olarak aktarılabilir.

2.7. Dilek

Almancada *nur*, *bloß*, ve *doch* partikelleri ile dileklerde bulunmak mümkündür. Örneklerle partikellerin bu işlevini de ele almaya çalışalım:

Wenn ich *nur* reich wäre!

Wenn ich *bloß* reich wäre!

Wenn ich *doch* reich wäre!

Örneklerde görüldüğü üzere *nur*, *bloß* ve *doch* partikelleriyle aynı anlamda bir dilekte bulunulmuştur. Her üç cümle örneği de “Keşke zengin olsaydım.” şeklinde Türkçeye çevrilebilir.

Konuşur bu partikelleri geçmişte gerçekleşmemiş ancak gerçekleşmesini arzu ettiği dilekleri dile getirmek için de kullanabilmektedir. Bu durumda konuşur pişmanlıklarını ifade edebilmektedir. Bu tür cümleler de yukarıdaki örneklerde söz konusu olduğu gibi yine Konjunktiv tarzında kurulur. Aşağıdaki cümle örneği bu duruma bir örnek teşkil etmektedir:

Hätte ich *nur/doch/bloß* nicht mein ganzes Geld investiert.

Her üç partikeli de aynı anlamda kullanabilmek mümkündür. Yukarıdaki cümle örneğini Türkçeye “Keşke bütün paramla yatırım yapmasaydım.” şeklinde aktarmak mümkündür.

Aynı partikeller ile muhataptan bir dilekte bulunulabilir fakat bu dilek aslında muhataba bir serzeniş ortaya koymak amacını taşımaktadır. Aşağıdaki cümle örneği bu durumu somut şekilde gözler önüne sermektedir:

Hättest du das ganze *doch/bloß/nur* nicht meinem Vater erzählt.

Cümle Türkçeye “Keşke olanların hepsini babama anlatmasaydım.” tarzında çevrilebilir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Almanca'nın partikeller açısından çok zengin olması ve hepsinin Türkçede kelime bazında tam olarak karşılık bulamaması onların derslerde ele alınmasını zorlaştırmaktadır. Yabancı dil derslerinde çeviri işlemi yabancı dil öğretimine büyük katkılar sunmaktadır. Öğretmenlerimiz de büyük ölçüde bu yöntemlerden faydalanmaktadırlar (Aktaş & Koçak, 2012: 141-145). Ancak partikellerin birçoğunun Türkçeye tam eşdeğerlilikleriyle birlikte aktarılamadığı da bir gerçektir. Bu yüzden öğretmenler partikellere derslerde yeterince yer verememektedirler. Oysa partikellerin konuşmanın doğallığına ve akışına çok büyük etkileri vardır. Bunun için onlara derslerde yer vermekte büyük yarar vardır.

Partikellerin ele alınışında yaşanan zorlukların başında onların her zaman Türkçede bir kelime eş değeriyle temsil edilememesinin öğrencide yarattığı zorluklar gelmektedir. Ancak partikellerin bazılarının Türkçeye birebir şekilde aktarılamaması onların derslerde ele alınmaması için bir gerekçe teşkil etmemelidir. Onların iletişim içerisindeki işlevlerinin öğrenciye aktarılmasında, konuşmaya kattığı canlılığın ve samimiyetin gözler önüne serilmesinde büyük yarar vardır. Ayrıca partikelleri doğru bağlamda kullanabilmenin dil vukufiyetini gösteren önemli göstergelerden olması öğrencileri motive edecek bir unsur olarak görülmelidir.

İletişimde muhatabı belli ölçüde etkileyen partikellerin genellikle öğrenciler tarafından göz ardı edildikleri de bir gerçektir. Bunun önemli nedenleri arasında sınıf ortamında ele alınan diyaloglarda partikellerin yeterince yer almaması gösterilebilir. Bu sorunu aşmak için özgün metinlerin (diyalogların) yer aldığı ders kitapları tercih edilmelidir. Ayrıca öğretmen burada yer alan partikelleri ders konusu yapıp etkili şekilde öğrencilere aktarmalıdır (Balcı, 2009: 107). Bu sayede öğrencilerin partikelleri uygun bağlamlarda kullanabilmeleri sağlanmalı ve böylece kurulacak olan iletişimde onların akıcı ve doğal tarzda konuşmalarına katkı sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. & Koçak, M. (2012). Çeviri İşleminin Yabancı Dil Öğretimine Katkısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), s. 141-155.
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch - Deutschen Kontrastiven Grammatik (Mit einem Anhang linguistisch-didaktischer Fehleranalyse)*, Ulusoy Matbaası, Adana.
- Harden, T. (1983). Alltagsrhetorik. Yayınlandığı yer: *Partikeln und Interaktion* (Ed. Harald, Weydt), Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Helbig, G. (1994). *Lexikon deutscher Partikeln*, Langenscheidt, Tübingen.
- Heinrichs, W. (1981). *Die Modalpartikeln im Deutschen und Schwedischen. Eine kontrastive Analyse*, Niemeyer, Tübingen.

- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik* A. Francke Verlag, Tübingen Basel.
- Kırmızı, B. (2013). Almanca Derslerinde Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (8), s. 805-821.
- Kırmızı, B. (2019). *Neden Yabancı Dil Öğretmiyoruz? Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış III*. (Ed. H. Yılmaz, E. Yücel, M. S. Öztürk). S. 66-74, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Rampillon, U. (1999). *Lernen Leichter Machen. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Tepebaşılı, F. (2011). *Fabl ile Eğitim. Gotthold Ephraim Lessing ve Fabl Teorisi*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Weydt, H.; Harden, T.; Hentschel, E. & Rösler, D. (1987). *Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Yılmaz, H. (2010). *Routinen Im Alltäglichen Leben. Zur gelungenen Kommunikation in der Zielkultur*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yılmaz, H. (2011). *Metin ve İletişim*, Çizgi Kitabevi, Konya.

YABANCI DİL DERSLERİNDE ÇALIŞMA VE SINIF İÇİ ETKİLEŞİM ŞEKİLLERİ

Prof. Dr. Hasan Yılmaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
hayilmaz@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde tüm dünyayı etkisi, deyim yerindeyse boyunduruğu altına alan pandemi sürecinin eğitim üzerindeki etkilerini en alt düzeye indirmek için birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim ve öğretim kurumlarında dersler uzaktan eğitimle yürütülmektedir (Yaprak & Koçak, 2020: 46). Bu tür bir ders işleme şeklinin zorunluluktan dolayı tercih edildiği ve bu yöntemin yüz yüze ders ortamının yani okulların ve sınıfların yerini alamayacağı uzmanlar tarafından her zaman dillendirilen bir gerçektir. Uzaktan eğitimin bazı avantajlarının yanında dezavantajları da bir hayli fazladır (Kırmızı, 2020: 37-41). Öğrencinin aktif katılımını gerektirmediği için bu eğitim tarzının özellikle yabancı dil öğretiminde önemli sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Yüz yüze iletişim, öğretmen-öğrenci ilişkisini, canlı bir şekilde göz göze bakmayı gerektirdiği için uzaktan eğitimin yapay ortamıyla mukayese götürmeyecek derecede işlevseldir. Öğrenci motivasyonunu ve dolayısıyla başarıyı da doğrudan etkileyen bu yöntem, bazı ders içi çalışma şekilleriyle daha da verimli hale getirilebilmektedir (Wecker & Fischer, 2014).

Özellikle yabancı dil derslerinde öğrencinin derste aktif olarak yer alması, yeni öğrenilen kelimelerin, edatların doğru telaffuzunu duyarak duruma uygun yeni cümleler oluşturabilmesi son derece önemlidir (Yücel, 2009). Bu faaliyet de öğrencinin diğer öğrenci arkadaşlarıyla etkileşimde olmasını zorunlu kılmaktadır. Grunder, Ruthemann, Scherer, Singer & Vettiger (2007) öğrencilerin birlikte çalıştıkları bu yapıların, öğrenme sürecinin iletişim ve ilgi düzeyini yakından etkilediğini belirtir. Ayrıca şunu da dillendirmek gerekir ki Almanca gibi Türkçe ile aynı dil ailesinden gelmeyen bir dil yabancı dil olarak öğretiliyor/öğreniliyor ise aktarım hatalarını göz önünde bulundurarak, her dilin ana dil temelinde öğrenildiği ve ana dil ediniminin yabancı dil öğreniminden farklı olduğu gerçeğinden ve karşılaştırmalı dil biliminin bulgularından hareketle benzerliklere ve farklılıklara özellikle dikkat çekmek gerekmektedir (Balçı, 2009: 9). Bu anlamda ders içi etkileşim şekilleri öğreticinin de yükünü hafifletecektir çünkü bir partner ile çalışan ya da bir grup içerisinde yer alan öğrencinin doğru bildiği yanlışları bile yaptığı çalışma sırasında farkına varmadan bile düzeltilmesi mümkün olur.

2. YABANCI DİLDE DERS İÇİ ÇALIŞMA ŞEKİLLERİ

Yabancı dil öğrenen birey kendi ana dilinin yapısını da ayrıntılı bir şekilde bilmelidir. Kendi dilinin dil bilgisel özelliklerine hâkim olan birinin yabancı dili öğrenirken daha az zorluk yaşayacağı ortadadır. Bundan dolayı da özellikle

temel dil becerileri ve dil bilgisinin geliştirilmesine yönelik derslerde (Kırmızı, 2016: 90) sınıf içi çalışma türlerinin belirlenmesi öğrenci etkileşimi açısından son derece önemlidir çünkü dersin içeriğine ve amaca uygun bir çalışma şeklinin belirlenmesiyle birey, anadiline ait hatalarını bile giderebilir.

Sınıf için herhangi bir çalışma şekline karar vermeden önce aşağıdaki soruları kendine yöneltmesi, öğreticinin hareket tarzını belirleyecektir:

Öğrencilerin çalışmaları için karar vereceğim yöntem,

- öğrencilerin bireysel öğrenimine ne derecede katkı sunuyor?
- işlenen konunun içeriğine ve ulaşmak istediğim amaca uygun mu?
- dersimin içeriği ve sınıfımın fiziksel özellikleri (masa, sıra ve öğrenci sayısı ilişkisi)
açısından uygun mu?
- işlenecek olan konunun içeriğine göre öğretici-öğrenci etkileşimini mümkün kılıyor mu?
- özgün ve güncel dil kullanımı için öğrencilere fırsatlar sunuyor mu?

gibi sorular öğretici tarafından sınıfına yönelik ne tür çalışma şekillerine karar verilmesi gerektiğini belirler. Aşağıdaki unsurlar da seçim sırasında göz önünde bulundurulması gereken önemli ayrıntılar arasında yer alır.

- Öğrencilerin güncel bilgi durumu
- Algılama, düşünme ve eylemde bulunma olanakları sunan medya kullanımı ve öğrencilerin entegrasyonu: İşlenen konuya yönelik nasıl bir medyadan yararlanıldığı ve öğrencilerin bu medya unsurunu yakından tanımaları gerekliliği göz ardı edilmemelidir.
- Dersin içeriği ve amacı
- Dersin verimliliği/ekonomikliği: Derste verilen emek, çabanın amaca ulaşma noktasında sonuç itibarıyla uygunluğu, harcanan emeğin ve sağlanan etkinin makul ilişkisi (Köck, 2005).

Dersteki çalışma şekilleri hem öğretim ve öğrenim sürecini hem de öğrenim amaçlarına ulaşılmasını doğrudan etkiler. Öğretmen herhangi bir konuyu ele aldıktan sonra, anlatılanların öğrenci açısından daha da pekişebilmesi için ilgili konuya yönelik verdiği görevler doğrultusunda derslerde öğrencilerin çalışmasını ister. Bu anlamda ders ortamında en çok başvurulan çalışma şekilleri aşağıda verilmiştir.

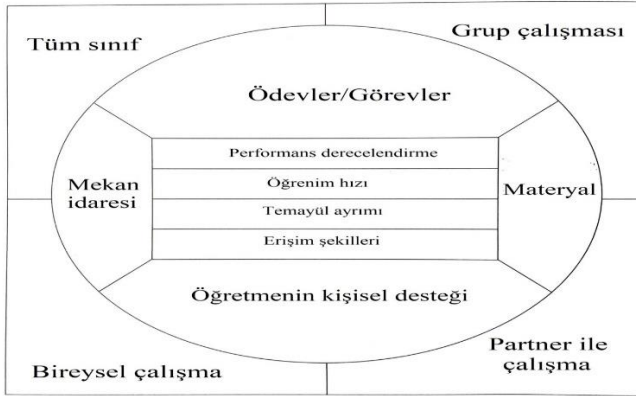
- Geleneksel / Yüz yüze ders ve sonrası çalışma
- Bireysel çalışma

- Partner (Ortak) ile çalışma
- Grup içerisinde çalışma
- Sınıfın katılımıyla çalışma

Öğretici dersi için uygun olan çalışma şekillerine karar vermeden önce aşağıdaki unsurları dikkate almalıdır:

- Öğrencilerin yaşı, dildeki öğrenim geçmişleri ve eğitim süreleri, dersten beklentileri gibi unsurlar.
- Dil seviyeleri: Öğrencilerin hedef dilde ulaştıkları seviye ne kadar yüksekse, onlara verilen görevler o kadar fazla özellik ve gayret gerektirir.
- Sınıfta hâkim olan atmosfer (Ziebel, 2002: 93) de öğrenci çalışma şekillerinden ne derece verim alınacağına ön göstergesi olarak kabul edilir. Sınıf içi atmosferi ve güveni sağlamak da öğreticinin öncelikli görevleri arasındadır (Schwerdtfeger, 2001: 69). Öğreticiye karşı olumsuz duygular besleyen bir sınıfın hangi çalışma grubu seçilirse seçilsin başarılı olamayacağı ortadadır. Aynı şey ders ve işlenecek olan konu için de geçerlidir. Böyle bir durumda dersten hedeflenen verimin alınması mümkün değildir.

2. BİREYSEL FARKLILIK KOORDİNATLARI



Kress (2012: 22)

Sınıf içi farklılıkların koordinatlarının verildiği bu şekilden de anlaşılacağı üzere, ders süreci farklı unsurların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Her bir ders çalışma yöntemini ayrıntılı bir şekilde irdelemeden önce kişisel farklılıklara göre dersin ele alınması gerektiğinin altını çizen Kress tarafından ortaya konan bu yaklaşıma göre öğretici, sınıftaki bireysel farklılıkları göz önüne alarak çalışma tür ya da türleri hakkında karar vermelidir. Her bireyin öğrenim seviyesi ve konuyu kavrama derecesi farklı

olacağı için böyle bir yaklaşım ders başarısını da beraberinde getirecektir. Herhangi bir ders için görevlendirme yapan, ilgili görevi/ödevi çözmeleri için sınıfın ne tür bir çalışma şekli alması gerektiğini belirleyen öğretici, bu sorunun çözümü noktasında da kişisel desteğiyle öğrencilerin hep yanındadır. Mekânı yani ders ortamını idare etme sorumluluğundaki öğretici, öğrenme hızı gibi kişisel farklılıkları da göz önüne alarak ve duruma göre bazı öğrencilere yardımda bulunarak etkili ve verimli bir şekilde dersini yürütür. İlgili derste başarıyı etkileyen birincil unsurun motivasyonun sağlanması zorunluluğu olduğunu bilen bir öğretici, tek bir çalışma şekline bağlı kalmayıp, dersinin içeriğine ve amacına göre değişik çalışma türlerinden yararlanarak olası monotonluğu önler ve güdülenmeyi sağlar. Öğretici ve öğrencilerin derste konuşma sıklıklarından doğan asimetriyi giderme olanaklarından birisi de öğrenci çalışma şekillerinin sık sık değişmesidir (Hantschel vd. 2013: 108).

2.1. Geleneksel / Yüz Yüze Ders ve Sonrası Çalışma

Öğrenci katılımının ikinci planda yer aldığı geleneksel ders şeklinde öğretmen ilgili konuyu anlattıktan sonra, derste tüm anlatılanların sınıfın tüm üyeleri tarafından özümsemesi için sınıf üyelerinden birine ya da bir kaçına sorular yönelterek istediği cevabı almayı bekler. Amfi tarzı sınıflarda öğrenci katılımından neredeyse hiç bahsedilemez. Bu tür çalışma şeklinin en büyük dezavantajı sınıfın hepsinin bu sürece dâhil edilmesinin olanaksızlığıdır.

Öğretmenin tek bilgi kaynağı ve dersin tek aktörü olarak görüldüğü ve aslında zamandan tasarruf sağlayan (Hantschel vd., 2013: 108) bu yöntem, özellikle yabancı dil öğretimine yeni başlayanlara yönelik derslerde tercih edilir çünkü bu tür bireylerin ilgili yabancı dilde bilgi boşluğu ve kelime hazinesi eksikliği had safhadadır. Ayrıca böyle bir ders işleniş şekli öğretici merkezli olduğu için, konunun iyi öğretilmesi anlamında tüm ayrıntılarıyla ele alınmasını da mümkün kılar.

Özellikle yabancı dil öğretimi derslerinde çoğu kez bireysel farklılıkları göz ardı etmek zorunda bırakan bu yöntemin ideal bir çalışma ortamı sunduğunu söylemek çok da doğru olmayacaktır çünkü dersin monotonluğunu ve öğrencinin pasifliğini zorunlu olarak destekleyen, çoğu zaman öğrenci seviyesinden dolayı bağımsız düşünmenin ve bağımsız dilsel eylemin teşvik edilmediği bu ders şekli öğrenci motivasyonunu da dikkate almaz. Bunun için ders her ne kadar geleneksel yöntemle işleniyor olsa da alıştırma türlerinin çeşitliliğinin sağlanması gerekmektedir. Yalnızca birkaç öğrenciye soru sorarak tüm sınıfın ele alınan konuyu aynı şekilde öğrenmesinin beklentisi yanlışlığından kurtularak istisnasız tüm sınıf üyelerinin aktif katılımını gerekli kılan, etkileşimin ön planda olduğu sınıf içi çalışma şekillerinin tercih edilmesi oldukça önemlidir.

2.2. Bireysel / Yalnız / Sessiz Çalışma

Ders sırasında ve ders dışı çalışma türü olarak en çok başvurulan bu yöntemde öğrenci, öğretici tarafından cevabı istenen soruyu çözümlmek veya herhangi bir konuda bilgi sahibi olmak ya da eksikliğini tamamlamak için tek başına yol alır. Bu faaliyet, özellikle yeni kelimeler edinirken ya da dilbilgisi kurallarının daha iyi öğrenilmesi ve pekiştirilmesi için tercih edilen bir çalışma şeklidir. Bunun yanında bireysel çalışma okuma becerisinin, kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik ya da öğretilenin tekrarının istendiği derslerde özellikle başvurulan bir tür olarak kendini göstermektedir. Öğretici açısından bu tarz bir çalışma şeklinin diğer bir avantajı da, ilgili öğrencinin dil seviyesine uygun görevlendirmelerin yapılabilmesidir. Örneğin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerde öğretici, her öğrencinin hedef dildeki kazanımlarına uygun farklı ödevler, her bir öğrencinin seviyesine göre dil yapısı daha karmaşık yapılar içeren farklı metinler verebilir.

Mattes (2002: 28) tarafından da dile getirildiği üzere “sessiz çalışma” olarak da isimlendirilen bu tür çalışma şeklinde birey başka bir öğrenciyle verilen ödevi çözüme aşamasında konuşamaz. Ödevin çözümü için bireylere tanınan belirli bir zaman diliminden sonra öğretici, ödevleri kendi kontrol eder veya (kalabalık sınıflarda) öğrenciler arasında çözümlerin değiş tokuş edilmesini isteyerek öğrencilerin çözümlerinin birbirleri tarafından kontrol edilmesini sağlar. Bunun neticesinde bireysel faaliyetlerin toplu öğrenime etkisi ve katkısı öğretici tarafından kontrol altında tutulur. Verilen belirli bir zaman diliminin ardından farklı çalışma şekilleriyle sınıf içi etkileşimin sağlanması öğrenme ve öğrenilenin pekiştirilmesi sürecini son derece olumlu yönde etkileyecektir.

Verimli ve yoğun bir ders çalışma faaliyeti anlamına gelen bireysel çalışmanın en büyük avantajı, öğretmenin verdiği görevler doğrultusunda kişinin kendisine göre farklı materyallerle konuya yaklaşabilmesinin ve hızını kendi seviyesine göre ayarlayabilmesinin mümkün olmasıdır. Böyle bir avantaj da sakin bir ortam eşliğinde bireyin konuya yoğunlaşmasını beraberinde getirir. Ders esnasında yalnız, bağımsız çalışmanın diğer bir yararı da öğrencinin alıcı değil üretici olma zorunluluğudur. Bu tür ders çalışma şeklinde başka bir öğrenci ya da faktör tarafından bireyin dikkatinin dağılmaması konuya olan yoğunluğu arttıran bir unsurdur. Bireysel çalışma ile sağlanan diğer bir önemli avantaj da her bir bireyin aktif olarak ilgili sürece dâhil edilmesi ve seviye olarak kendisinden daha iyi olan birisinin deyim yerindeyse arkasına saklanmaması gerçeğini bilmesidir. Aksi bir durum yabancı dil derslerinde telafisi oldukça zor olan aksamalara yol açacaktır.

2.3. Partner (Ortak) İle Çalışma

Genellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yürütülen yabancı dil öğretimi derslerinde tercih edilen bir çalışma şeklidir. İlgili dilde iki öğrencinin yönlendirmeli ya da serbest olarak yaptığı ve karşılıklı etkileşimi ön planda

tutan bir çalışma şeklidir. Karşılıklı etkileşimi, özgüveni ve sosyal öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi bu türün olumlu yönleri arasında yer almaktadır. Dilbilgisi öğretimi başta olmak üzere yabancı dil öğretimine yönelik diğer derslerde de sıklıkla tercih edilen bu yöntem, öğrencilerin birlikte ve birbirlerinden öğrenmeleri sürecini desteklemektedir. Özellikle öğrencilerin yorum yapmasını, konuşmasını zorunlu kılan görevlendirmeler bu çalışma türü için çok uygundur. Her bir öğrencinin yorumları ışığında her iki bireyin de üzerinde uzlaşmaya vardıkları tek bir çözümün sunulması gerekliliği partnerler arası etkileşimi ön koşul olarak sunmaktadır. Zihinsel hareketi de zorunlu kılan bu yöntem öğrencilerde “biz” duygusunu da geliştirmekte ve ortak çalışma bilinci de aşılacaktır.

Bu çalışma türünün en önemli avantajlarından birisi de bireysel çalışma ya da toplu olarak tüm sınıfın bazı bireylerinin sonuç bildirdiği geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğrencinin, partneri yardımıyla, bilgi eksikliğinin farkına varması ve bu boşlukları tamamlamasıdır. Partner ile çalışmanın diğer bir yararı da bu çalışma şeklinin her iki bireyin konuya yaklaşımını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemesidir. Burada önemli olan, partner gruplarının oluştururken öğreticinin partner gruplarının seviyesine dikkat etmesi, çalışma grupları arasında bilgi seviyesi olarak uçurumların oluşmamasıdır. Özellikle yabancı dil derslerinde bu çok önemlidir. Daha önceden ilgili yabancı dilin ülkesinde bulunmuş ve o dilde eğitim almış iki bireyin birbirlerinin partneri olarak belirlenmesi diğer partner gruplarını olumsuz yönde etkileyecek ve motivasyonlarını oldukça düşürecektir.

Bu çalışma şeklinin dezavantajı yanlışın doğru olarak öğrenilmesi tehlikesidir. Bu tehlikenin doğmadan gerekli tedbirlerin alınması öğreticinin sorumluluğundadır. Başka bir ifadeyle öğreticinin çalışma gruplarını ve aktivitelerini her fırsatta kontrol etmesi, olası yanlışları düzelterek doğruyu vurgulaması bir zorunluluktur.

2.4. Grup İçerisinde Çalışma

Karşılıklı etkileşimin ön planda olduğu bu çalışma şekli dilbilgisi dersleri, edebiyat, konuşma, okuma ya da yazma becerileri gibi hemen hemen tüm derslerde öğretici tarafından sınıf içi çalışmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Tepebaşı, 2015). Genellikle üç ya da beş kişinin biraya gelerek bir yabancı dil dersinde verilen soruyu çözmeye yönelik ya da verilen her hangi bir aktiviteyi yerine getirmek amacıyla öğretici tarafından oluşturulan bu gruplar, öğrencilerin birbirlerinden farklı şeyler öğrenmeleri ve fikir alışverişinde bulunarak ortak bir amaca ulaşmaları için oldukça önemlidir. İstenen görevlere yönelik oluşturulan gruplarda bir grup sözcüsü seçilir ve grubun fikirleri veya çalışma sonucu bu sözcü tarafından öğretmenle, ardından tüm sınıfla paylaşılır.

Grupları oluştururken dengeyi gözetmek öğreticinin sorumluluğundadır. Yabancı dil bilgisi ve seviyesi olarak homojen olmayan grupların bir araya

gelmesi, grupları oluştururken hedeflenen başarıyı yakalamanın önünde en büyük engel olarak kendini göstermektedir. Böyle bir durumun varlığı sınıfın bütününe dolayısıyla genel başarıya arzu edilen katkıyı sağlamayacaktır. Herhangi bir grubun diğer gruba olan bariz üstünlüğü, hele bu üstünlüğün diğer grup üyeleri tarafından da önceden biliniyor olması diğer grup üyelerinin motivasyonlarının olumsuz etkilenmesine ve kendilerinden beklenen performansın çok altında bir performans sergilemelerine yol açacaktır.

Gruplar, öğretici tarafından dönem başında belirleneceği gibi her bir konu için farklı gruplar da oluşturulabilir. Grup çalışmasının değişik çalışma türlerine göre bir diğer avantajı da farklı gruplara birbirinden bağımsız görevlerin verilebilmesidir (Drumm & Scholz, 2007: 32). İlgili ünite sonunda verilen görevlerin sonuçları tüm sınıf önünde sunularak sınıfın birçok konuya daha kısa bir zaman dilimi içerisinde vakıf olması söz konusu olabilir. Grup çalışması öğrencilerde grup bilincinin oluşması ve sosyalleşme açısından önemli avantajları beraberinde getirirken, bu tür çalışmanın, bazı grup üyelerinin daha pasif davranarak toplu çözüme katkı vermekten geri durmalarına yol açması gibi istenmeyen bir duruma sebebiyet vermesi de söz konusudur. Unutulmamalıdır ki her bir bireyin katkısı amaca ulaşmayı sağlayacaktır. Bu çalışma şeklinin diğer bir önemli yararı olarak da çekingen öğrencilerin kendilerine yakın hissettikleri grubun bir üyesi olarak fikirlerini serbestçe ifade etmeleri belirtilebilir. Yukarıda bahsedildiği gibi olumsuz bir durumun ortaya çıkmaması da tüm grup üyelerinin bilinçli davranmasına ve daha pasif bir görüntü çizen grup üyelerinin diğerleri tarafından uygun bir dille ortak çalışmaya teşvik edilmesine bağlıdır. Grup çalışmasındaki her birey sorunun çözümüne ortak katkı sunmanın bilincinde olmalıdır.

Grup çalışmasıyla bireyler ilgili konunun çözümü noktasında kendi fikirlerini dile getirirler ve diğer grup üyeleriyle fikir ve öneri alışverişinde bulunurlar, bu da dersin daha etkili bir şekilde işlenmesinin önünü açar.

2.5. Sınıfın Katılımıyla Çalışma

Bireysel gelişim için uygun olmayan sınıf içi bu çalışma türü derste anlatılanların anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne derecede anlaşıldığını genel anlamda denetleyen bir yaklaşımdır. Öğretici genellikle klasik ders anlatımı sonucunda anlattıklarının ne derecede ve nasıl kavrandığını denetlemek ister; konuyu tekrar anlatması, ya da bazı tam anlaşılmadığını gördüğü noktaların yeniden üzerinde durması tüm sınıftan aldığı dönüte bağlıdır.

Bu çalışma şeklinde öğretici bir soruyu tüm sınıfa yöneltir ve gelen cevaplar ışığında sorunun doğru cevaplanıp cevaplanmadığını dile getirerek hareket tarzını belirler; aldığı yanıtlar doğrultusunda öğretici, yeni bir soruya ya da yeni bir konuya geçer. Bu çalışma modelinde sadece sorunun ya da soruların sınıfın tümü tarafından cevaplanmasının dışında öğretici tarafından verilen bir görevin tüm sınıf üyeleri tarafından yerine getirilmesi de söz konusu olabilir. Bu

çalışma şekli, hemen hemen her derste kullanım bulurken özellikle kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik derslerde tercih edilen bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersin amacına yönelik hedef dilde videoların izletilmesi ve sınıfın tüm üyelerine izledikleri filmin içeriğine dair soruların yöneltmesi de bu çalışma türünde en çok başvurulan aktiviteler arasındadır. Böyle bir uygulama sözlü iletişimin ana dilde bile büyük rol oynadığı (Yücel, 2011: 84) gerçeğini bilen öğrenciye, yabancı dil öğretiminde de jest ve mimiklerin muhatabını anlama ve buna uygun tepkiler verme sürecinde ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu somut bir şekilde gösterecektir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi sürecinde yüz yüze eğitimin öneminin ne denli büyük olduğu, pandemiden dolayı bu kısıtlama günlerindeki uzaktan eğitimle yabancı dil öğretme mecburiyetinin eksik yönleriyle daha net bir şekilde anlaşılmıştır.

Yabancı dil öğretimi değişik faktörlerin eş zamanlı olarak kullanımını zorunlu kıldığı gibi yeni bir dil öğrenmek aynı zamanda yeni bir kültür dolayısıyla yeni bir dünya tanımak anlamına geldiği için amaca ulaşmak için harcanan zaman, verilen emek ve gösterilen sabır, başarının ön koşulları arasında yer alır. Sosyolojik yapı, ülkenin ekonomik şartları, eğitimin genel durumu, yabancı dil öğretimine verilen önem, dil öğrencisinin sosyo ekonomik durumu yanında öğretim için ayrılan süre (Haftalık ders saati), kullanılan kaynakların iletişimsel değeri vs. amaca ulaşmayı birinci dereceden etkileyen önemli etmenler arasında yer alır. Başarılı bir yabancı dil öğretimi birçok faktörün varlığını ve eş güdümünü gerektirdiği gibi bu süreçte derslerdeki çalışma şekilleri de öğrenci motivasyonu açısından büyük bir rol oynamaktadır.

İletişim ve etkileşimin ön planda olduğu sınıf ortamları, farklı konularda öğreticinin belirlediği sınıf içi çeşitli çalışma yöntemlerinin devreye sokulmasıyla öğrenci açısından daha etkili ve verimli hale gelmektedir. Derste çalışma şekilleri arasında sessiz, bireysel ve grupla çalışma türlerinin yanında geleneksel, sınıfla çalışma gibi yöntemler sınıf içi iletişimi arttıran, motivasyonu yükselten ve dolayısıyla arzulanılan başarıyı etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenin de bu anlamda sorumluluğu oldukça büyüktür. Sınıfında rahat bir öğrenme ortamı sağlayan öğretici, dersinin içeriğine uygun çalışma şekilleri belirlerse öğrenciler daha verimli olarak dersten yararlanabileceklerdir. Rahat bir ders ortamında ve uygun çalışma türleriyle yeni şeyler öğrenme sürecindeki bireyin, özellikle etkileşimin fazla olduğu çalışma şekillerinde motivasyonu yükselecek ve yeni bilgileri daha kalıcı olacaktır. Rahat bir öğrenme ortamı olmayan öğrenci sormak istediklerini öğreticiye sormadığı ve dolayısıyla grup içinde de paylaşmaktan kaçınacağı için güdülenmesi de yüksek olmayacaktır; bu durum da derste kalıcı öğrenmenin sağlanamamasına ve derste ki verimsizliğe yol açacaktır.

Her bir ders çalışma şeklinin, verilen görevi çözümlene türünün kendine göre avantajları olduğu gibi bazı dezavantajları da söz konusudur. Yabancı dil derslerinde iletişim ve etkileşim her zaman ön planda olması gerektiği için sınıfına yönelik en uygun çalışma şeklini seçmek öğreticinin öncelikli görevleri arasında yer alır. Öğretici, işleyeceği konunun türüne, dersin içeriğine göre sınıfı için en etkili çalışma yöntemiyle öğrencilerinin buluşmasını sağlar. Bu kapsamda öğretici yalnızca bir çalışma yöntemiyle yetinmemeli dolayısıyla başarı için gerekli olan öğrenci güdülenmesini olumsuz yönde etkilememelidir. Dersin içeriğine ve beklenen konsantrasyon yoğunluğuna göre bireysel çalışma yöntemini tercih eden öğretici, yine dersin içeriğini göz önünde bulundurup grup ile çalışma yöntemini seçerek öğrencilerinin sosyalleşmesine ve fikir alışverişinde bulunarak grup bilincinin öneminin kavranmasına, motivasyonun artmasına katkıda bulunur dolayısıyla bu anlamda derslerini farklı çalışma yöntemleriyle çeşitlendiren öğreticinin sınıfın başarısını doğrudan etkileyeceği kesinlikle unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası, Adana.
- Drumm, J. & Scholz, I. (2007). Gruppenarbeit. J. Drumm (Ed), *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. s. 32–43, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Grunder, Hans U., Ruthemann, U., Scherer S., Singer, P. & Vettiger, H. (2007). *Unterricht: Verstehen – planen – gestalten – auswerten*, Schneider, Hohengehren.
- Hantschel, H.-J., Brinitzer, M., Kroameri S., Frorath, M.-M. & Ros, L. (2013). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.
- Kırmızı, B. (2016). *Almanca Bölümü Öğrencilerinin Almanca Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Journal of Turkish Language and Literature. Volum: 2. Issue:4, s. 90-100.
- Kırmızı, B. (2020). Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış IV*. Yılmaz, H., Yücel E., Öztürk, M.S. (Ed.), s. 35-45, Çizgi, Konya.
- Köck, P. (2005). *Handbuch der Schulpädagogik: für Studium-Praxis-Prüfung*, Auer, Donauwörth.
- Kress, K. (2012). *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe - Das Praxisbuch*, Auer, Donauwörth.
- Mattes, W. (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, s. 38-39, Schöningh, Paderborn.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Langenscheidt, München.
- Tepebaşılı, F. (2015). *Edebiyat Bilimine Giriş*, Çizgi, Konya.

- Wecker, C. & Fischer, F. (2014). Lernen in Gruppen. T. Seidel & A. Krapp (Ed.), *Pädagogische Psychologie*, s. 277–296, Beltz, Weinheim.
- Yaprak, A. & Koçak M. (2020). Öğrenci Memnuniyeti Açısından Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi (Kastamonu Üniversitesi örneği). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış IV*. Yılmaz, H., Yücel E., Öztürk, M.S. (Ed.), s. 46-64, Çizgi, Konya.
- Yücel, E. (2009). *Eine Kulturbrücke für den Fremdsprachenlerner*. Çizgi, Konya.
- Yücel, E. (2011). *İletişim Eyleminin Anatomisi*. Çizgi, Konya.
- Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Langenscheidt, Berlin.

KOGNITIV ORIENTIERTE WORTSCHATZARBEIT IM DAF- UNTERRICHT: EIN PHRASEODIDAKTISCHER VORSCHLAG

Dr. Yeşim Karadavut
Türkisches Generalkonsulat Hamburg
Referat für Bildungswesen
yesimkdavut@gmail.com

1. ZIEL DER WORTSCHATZARBEIT

Dass Wortschatzkenntnis die Grundvoraussetzung einer bedeutsamen und angemessenen Kommunikation in einer Fremdsprache ist, ist deutlich eine unumstrittene Wirklichkeit. Ohne eine ausreichende Beherrschung von Wörtern und Ausdrücken einer Sprache kann fast keine Verständigung mit Sprechern dieser Sprache gewährleistet werden. In diesem Zusammenhang ist es nützlich, zuerst die Frage zu behandeln, was es bedeutet, ein Wort zu kennen.

Unter Sprachlehrforschern besteht ein Konsens darüber, dass es kaum ausreichend ist, die neuen fremdsprachlichen Wörter in ihrer Aussprache und Schreibweise und nur mit ihren Grundbedeutungen zu erlernen. Neben quantitativen Wortschatzkenntnissen müssen die Lernenden auch die spezifischen Verwendungsmöglichkeiten, Assoziationen, syntagmatischen Beziehungen sowie Kombinierbarkeit der Wörter in Formulierungen kennen (Michalak, 2009; Ulrich, 2007; Ott, 2006). Aus diesem Hintergrund besteht das Ziel der Wortschatzarbeit nicht nur darin, Bedeutungen zu vermitteln, sondern sie erfordert von den Lehrenden im Vorfeld die Entscheidung, welche Inhalte eines Lexems bzw. welche lexikalischen Informationen wann und wie vermittelt werden sollen. Die Wortschatzarbeit soll die Lernenden sowohl zum Verstehen als auch zur Produktion der Sprache in verschiedenen Kontexten befähigen. Dieses Ziel kann nur dann erreicht werden, wenn die Wörter im Gedächtnis langfristig und anwendungsbereit gespeichert werden. Zusätzlich zu den inhaltlichen und methodischen Aspekten der Wortschatzvermittlung handelt es sich dabei auch um kognitive Prozesse, die in der Wortschatzarbeit bei der Wörteraneignung ablaufen.

Zielt die Wortschatzarbeit darauf ab, die fremdsprachlichen Wörter so zu vermitteln, dass die Lernenden diese langfristig behalten, schnell abrufen und situationsgemäß anwenden können, soll sie sich dann ausgehend von der kognitiven Linguistik und Kognitionspsychologie damit beschäftigen, welche methodischen Verfahren sowie welche lexikalischen Informationen mit den

Sprachverarbeitungsprozessen im bilingualen bzw. fremdsprachlichen mentalen Lexikon übereinstimmen (vgl. Nezhad Masum, 2012: 99).

2. DAS BILINGUALE MENTALE LEXIKON

Den linguistischen und psycholinguistischen Forschungen zufolge unterscheidet sich das mentale Lexikon eines zweitsprachigen Individuums von seiner Struktur her nicht von demjenigen des Muttersprachlers. Genauso wie im mentalen Lexikon eines Muttersprachlers sind Lexeme auch im fremdsprachlichen bzw. bilingualen mentalen Lexikon als komplexe Datenstrukturen mit unterschiedlichen Informationen repräsentiert, die als phonologische, morphologische, syntaktische, semantische Informationen und Registerindex gegliedert werden (Scherfer, 1997: 192). Das mentale Lexikon wird also gleichzeitig durch die u.a. phonologischen, morphologischen, paradigmatischen, syntagmatischen sowie konnotativ-kollokativen Dimensionen des Wortschatzes unterstützt (vgl. Wildfeuer, 2009).

Der Netzwerktheorie zufolge existieren zwischen im mentalen Lexikon gespeicherten lexikalischen Einheiten und semantischen Konzepten starke kognitive Netze, „deren Wortknoten durch eine Reihe inhaltlich und auch formal basierter Verbindungen aneinandergespleißt sind, die sich in Form lexikalisch-semantischer Relationen in der Sprache widerspiegeln“ (Neveling, 2004: 41). Die Ansätze der Netzwerktheorie ist ebenfalls auf den Aufbau des bilingualen mentalen Lexikons übertragbar. Wesentlich ist hier jedoch die Frage zu stellen, ob und wie sich die beiden Lexika miteinander verknüpfen.

2.1. Organisationsmodell des bilingualen Gedächtnisses

In der heutigen Fachliteratur herrscht die Annahme, dass das lexikalische Wissen sich als ein dynamisches System im Laufe der Beherrschung einer fremden Sprache zuständig aktualisiert und in verschiedener Weise organisiert. Diese Annahme hat ihren Ursprung im hierarchischen Modell zum bilingualen Gedächtnis. Nach dem später als Entwicklungshypothese diskutierten (vgl. Plieger, 2006: 76ff.) hierarchischen Repräsentationsmodell von Weinreich (1953) kann man von drei unterschiedlichen Typen des bilingualen Lexikons ausgehen; *subordiniertes*, *kombiniertes* und *koordiniertes* Lexikon.

Wenn ein Bilingualer bzw. Fremdsprachenlerner sich in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens befindet, handelt es sich dabei um einen subordinierten Bilingualismus. Bei der Subordination sind die fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten mit den muttersprachlichen Wortbedeutungen über die jeweiligen

muttersprachlichen Wortformen verbunden (vgl. Haudeck, 2008: 61). Lernt der bilinguale Sprecher die Fremdsprache durch seine Muttersprache, kommt in diesem Fall der subordinierte Bilingualismus vor. Solange sich die fremdsprachlichen Wortformen durch eine schwache Abhängigkeit mit ihren muttersprachlichen Wortformen und -bedeutungen auszeichnen, kann man dann von einem kombinierten Bilingualismus sprechen. Es wird hier angenommen, dass die fremdsprachlichen Wortformen nicht mehr mit den muttersprachlichen Wortformen und -bedeutungen, sondern direkt mit dem gemeinsamen zugrundeliegenden semantisch-konzeptuellen System verbunden sind (Nezhad Masum, 2012: 69). Beim kombinierten Typ des Bilingualismus sind demnach zwei Sprachen im Gedächtnis des Sprechers gemeinsam repräsentiert. Nach dem koordinierten Typ des Bilingualismus verfügt der Sprecher jedoch über ein separates Wortform-Bedeutungsnetz für jede Sprache, dem jeweils ein sprachspezifisches konzeptuelles System zugrunde liegt.

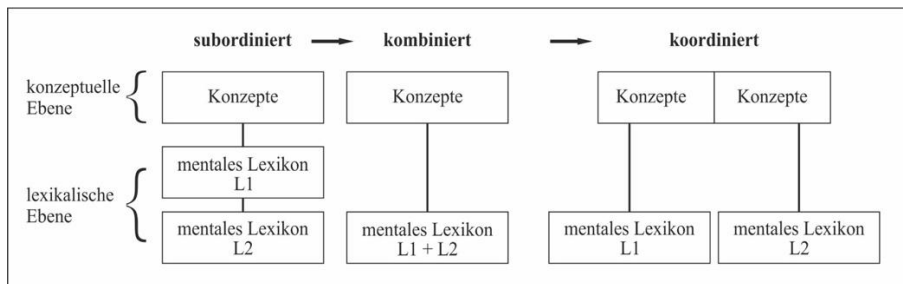


Abb 1. Organisationstypen des bilingualen mentalen Lexikons (entnommen und bearbeitet aus Kersten, 2010: 25)

Mit der schrittweisen Erhöhung der fremdsprachlichen Beherrschung verändert sich die Organisationsweise des bilingualen Gedächtnisses. Weinrich zufolge geht der Wortschatzerwerb von der subordinierten Version über die kombinierte Version in die koordinierte Version weiter. Mit anderen Worten spielt das Niveau fremdsprachlicher Kenntnisse dabei eine entscheidende Rolle, um zu bestimmen, ob ein bilingualer Sprecher dem subordinierten, kombinierten oder dem koordinierten Typ des Bilingualismus zugeordnet werden kann.

2.2. Didaktische Relevanz

Die Organisation und Verarbeitungsprozesse der bilingualen mentalen Lexika hängen vom Grad der sprachlichen Beherrschung ab, wobei die Konstruktion des fremdsprachlichen Wortwissens sowie die Beherrschung der Fremdsprache von verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Faktoren beeinflusst

werden. Zu nennen sind die Annahmen der Lerner über die jeweilige zu lernende Sprache oder über Sprachen im Allgemeinen (Knapp-Potthoff, 2000: 293), das Alter, der Erwerbs- bzw. Lernkontext, der Gebrauchskontext, die strukturelle Distanz zwischen den Sprachen, Methoden zur Vokabelvermittlung und die Worttypen, die im Lehr- und Lernkontext behandelt werden (vgl. Nezhad Masum, 2012: 66; Raupach, 1997: 22f.), unter denen besonders die letzten beiden Faktoren meines Erachtens meistens vernachlässigt oder unter fehlender Betrachtung der Organisationsprinzipien des mentalen Lexikons behandelt werden.

Ausgehend von den lernpsychologischen Hintergründen ist zu behaupten, dass die Wortschatzarbeit sich solch eine Vorgehensweise zum Ziel setzen soll, die einerseits die interne netzartige Struktur des mentalen Lexikons sowohl methodisch als auch inhaltlich unterstützt, und andererseits das bilinguale mentale Lexikon, das am Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens eine subordinierte Form aufweist, mit zunehmender fremdsprachlicher Beherrschung und abnehmender muttersprachlicher Abhängigkeit zu koordinierter Form beiträgt.

Aufgrund der multidimensionalen und netzartigen Struktur des mentalen Lexikons ist weiterhin festzustellen, dass die reine Bedeutungsvermittlung sowie die Betrachtung nur von morphologischen und phonologischen Dimensionen des Wortschatzes beim Aufbau des bilingualen mentalen Lexikons häufig nicht zielführend sind. Für effektive Aneignung und aktiven Gebrauch des lexikalischen Wissens sind die syntagmatischen, kollokativen und pragmatischen Dimensionen ebenfalls von großer Bedeutung.

Für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht, zu der m. E. auch Übungen mit diversen Präfigierungen zu zählen sind, wie sie von Balcı & Aksöz & Serindağ (2010) dargestellt sind, lässt sich aus diesen Darstellungen die Erkenntnis gewinnen, dass der bilinguale Sprecher, der den fremdsprachlichen Wortschatz mit all dessen Dimensionen und mittels geeigneter Wortschatzarbeit nach den Organisations- und Verarbeitungsprinzipien des mentalen Lexikons gespeichert hat, die Sprache kreativ, fließend und situationsgemäß verwenden kann.

3. KONSEQUENZEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

Aus unseren Beobachtungen wissen wir, dass die Lernenden - sowohl die Anfänger als auch die Fortgeschrittenen - bei der Konfrontation mit den neuen fremdsprachlichen Wörtern als eine Lernstrategie die Tendenz haben, auf die

Muttersprache zurückzugreifen. „Sie aktivieren ihr muttersprachliches Bedeutungsnetz, vergleichen die neu gelernten fremdsprachlichen Vokabeln mit ihren muttersprachlichen Äquivalenten und versuchen dadurch, die Bedeutung der präsentierten Vokabeln zu erschließen bzw. zu kontrollieren ob sie das Wort richtig verstanden haben“ (Storch, 2001: 60; zit. nach Nezhad Masum, 2012: 121). Aufgrund der „Bedürfnisse nach Sicherheit“ (Knapp-Potthoff, 2000: 302) tendieren sie auch bei der Wortwahl und den Wortverknüpfungsbedürfnissen im Rahmen des aktiven Sprachgebrauchs zugleich auf die Muttersprache zurückzugreifen, um zu prüfen, ob die ausgewählten Wörter für die jeweilige Kommunikationssituation geeignet sind. Diese Tendenz zeigt jedoch häufig keine Auswirkung auf Vorbeugung von Unsicherheitsgefühl der Lerner. Um solches Unsicherheitsgefühl zu überwinden, bevorzugen die Lerner oftmals die Abweichungsstrategie, wie beispielweise Verwendung von Vielzweckwörtern (z.B. *machen, haben, sein*), Umschreibung eines Wortes durch mehrere Lexeme (z.B. *die Dinge, mit denen man Pflanzen gießt*) sowie Umschreibung einer Wortverbindung durch ein einfaches Einzellexem (z.B. *eine Ehe eingehen* vs. *heiraten*) (vgl. Michalak, 2009: 38).

Die lernersprachliche Unsicherheit und die daraus resultierenden Abweichungen von den Feinheiten der Zielsprache haben ihre Ursache darin, dass bei der Wortschatzarbeit semantische, syntagmatische und pragmatische Dimensionen des Wortschatzes sowie Kombinierbarkeiten und spezifische Verwendungsmöglichkeiten der Wörter häufig vernachlässigt werden. Solche mangelhafte Wortschatzarbeit verhindert die angemessene Erweiterung des produktiven Wortschatzes sowie den effektiven Ausbau des bilingualen mentalen Lexikons. In diesem Zusammenhang gewinnt die Förderung von Phraseologismen wie z.B. Idiome (*ins Gras beißen*), komparative Phraseologismen (*schlau wie ein Fuchs*), Kinegramme (*die Achseln zucken*) und Kollokationen (*Rücksicht nehmen*) als Unterrichtsgegenstand bei der Wortschatzarbeit an Bedeutung, wenn die Faktoren, die bei einem erfolgreichen Wortschatzlernen wichtige Rolle spielen, in Betracht kommen.

Die Sprache von Muttersprachlern weist einen formelhaften Charakter auf und besteht zu einem maßgeblichen Anteil aus Mehrwortverbindungen bzw. Phraseologismen (vgl. Rössler, 2010: 59; Kostrzewa, 2010: 24; Balci 2019), deren Gesamtbedeutungen nicht aus den wörtlichen Bedeutungen der Komponenten zu erschließen sind. Ihre Aneignung in der Muttersprache verläuft in der Regel problemlos, d.h. ein Muttersprachler ruft sie bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Sekundenschnelle als Ganzes

aus dem Gedächtnis ab und verwendet die jeweiligen Phraseologismen situations- und adressatengemäß. Für einen nativnahen Sprachgebrauch sollen auch die DaF-Lerner sich diese Mehrwortverbindungen holistisch aneignen und diese dann mit Sicherheit fließend und normgerecht produzieren. „In der Tat ist die norm- und situationsgerechte Anwendung der Phraseologismen ein Zeichen für ein hohes Sprachniveau, doch stehen viele Hürden, die vielleicht nicht immer zu überwinden sind, auf dem Weg zum Erwerb dieser Sprachzeichen“ (Gündoğdu, 2007: 12). Die Eigenschaften der Phraseologismen, wie Polylexikalität, Festigkeit, Idiomatizität und Kontextabhängigkeit (vgl. Michalak, 2009), bereiten für die DaF-Lerner bei der Aneignung und beim aktiven Sprachgebrauch große Schwierigkeiten. Die wörtlichen Übersetzungen aus der Muttersprache oder Umschreibungsversuche im Falle von solchen vorgeformten Ausdrücken meistens nicht zielführend sind. Für einen realitätsnahen Sprachgebrauch brauchen die Lerner mehr. Solange diese Wortverbindungen als Unterrichtsgegenstand explizit in den DaF-Unterricht nicht einbezogen werden und die Lerner auf diese Wortverbindungen nicht aufmerksam gemacht werden, können sie keinen Bestand des aktiven Wortschatzes sein. Allen Schwierigkeiten zum Trotz ist es deswegen unabdingbar, die Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand geeigneter didaktisch-methodischen Vorgehensweise explizit zu behandeln.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz hängt vom aktiven Beherrschungsgrad der Phraseologismen ab. Die aktive Beherrschung dieser Mehrwortverbindungen ist nur durch eine angemessene explizite Schulung im Rahmen der Wortschatzarbeit möglich.

Bei der Schulung der Phraseologismen sollte ein systematisches Verfahren beachtet werden, das die Lerner vom deren Erkennen bei den Texten und Gesprächssituationen bis zum norm- und situationsgerechten Anwenden beitragen kann. In diesem Zusammenhang stützt sich mein Vorschlag einerseits auf Dreischritt Modell von Kühn (1992), indem der Prozess von Erkennen, Verstehen und Verwenden von Phraseologismen verfolgt wird, sowie auf den von Gündoğdu (2007) vorgeschlagenen Vierschritt, nämlich Entdecken, Entschlüsseln, Festigen und Verwenden. Für eine Phraseodidaktik im DaF-Unterricht ist demzufolge die folgende Schulung aus drei Phasen auszustellen:

a. In der Einführungsphase sollten solche Aufgaben im Mittelpunkt stehen, die zum Entdecken der Phraseologismen als feste Wortverbindungen

dienen, wie z. B. die Auflistung und Bedeutungserschließung der Phraseologismen nach wiederholtem Lesen eines authentischen Textes. Parallel ist eine kontrastive Behandlung zwischen Muttersprache und Deutsch vorzuschlagen, damit die Lerner die unterschiedlichen und gemeinsamen Merkmale der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Phraseologismen entdecken können. Dadurch kann neues sprachliches Wissen an vorhandenes Wissen im mentalen Lexikon verknüpft werden. Rössler (2010) schlägt hierbei eine vielsprachliche kontrastive Vorgehensweise. In Anlehnung an Rössler kann ein Kollokationsvergleich im Falle von türkischen DaF-Lernern mit englischer Vorkenntnis folgendermaßen anschaulich gemacht werden:

Kollokator <i>dt.</i>	Basis <i>dt.</i>	Kollok. <i>eng.</i> / Kollok. <i>türk.</i>	Basis <i>eng.</i> / Basis <i>türk.</i>
treffen	eine Wahl	make / yapmak	a choice / seçim
	eine Entscheidung	make / vermek	a desicion / karar

Im Rahmen der interlingualen kontrastiven Phraseologie ist auch die Arbeit von Demiryay (2016) erwähnenswert. Basierend auf ihrer Untersuchung, bei der die türkischen und deutschen Phraseologismen unter den Gruppen von Voll-, Teil-, Nulläquivalenz und rein semantischer Äquivalenz eingeordnet werden, plädiert sie für einen Vergleich der Phraseologismen nach diesen Äquivalenzgraden, „um zu einem tieferen Verständnis dieses wichtigen Teilbereichs des Wortschatzes zu gelangen und um die Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz zu fördern“ (Demiryay, 2016: 120).

Der Einsatz von Fehleranalysen (vgl. Balcı 2009) und kontrastiven Übungen zur Auflistung und Bedeutungsdifferenzierung zwischen den Lernern verfügbaren Sprachen kann darüber hinaus dabei behilflich sein, den negativen Einfluss der bereits beherrschten Sprachen auf die Produktion von gerade gelernten Phraseologismen bzw. die möglichen Interferenzfehler zu vermeiden.

b. Erst nach der Bedeutungserschließung durch kontrastive Behandlung sollen die Lerner mittels passiv-produktiven Übungen und Aufgaben die neu kennengelernten Phraseologismen weiterbearbeiten und verfestigen. Diesen sogenannten passiv-produktiven Übungen und Aufgaben gehören hier beispielweise Zuordnungsübungen, Korrekturübungen, Übersetzungen und Umformungsübungen (vgl. Reder, 2006: 207ff.). In dieser Festigungsphase können die DaF-Lerner auch dazu gefordert werden, mit bereits bearbeiteten Phraseologismen ihre eigenen kleinen Aufsätze zu schreiben. Die intensive Bearbeitung der Phraseologismen durch geeignete Übungen, die diese festen

Mehrwortverbindungen als Ganzes bzw. wie ein Einzelwort als Einheit behandeln, unterstützt gleichzeitig die Verfestigung von syntagmatischen Informationen im mentalen Lexikon.

c. Während die phraseologische Bearbeitung in der Einführungs- und Festigungsphase überwiegend mit muttersprachlichem Einsatz verläuft, handelt es sich in der Kommunikationsphase darum, anhand der zum adressaten- und situationsgerechten schriftlichen und mündlichen Gebrauch von Phraseologismen führenden Aufgaben die phraseologische Kompetenz zu fördern. Zur aktiven Beherrschung von Phraseologismen dient hierbei in Unabhängigkeit von der Muttersprache die strikte zielsprachliche Kontextualisierung der Aufgaben. Auf der Basis von bereits in den ersten Phasen bearbeiteten authentischen Texten und Phraseologismen werden die Lerner diesmal gefordert, ihre eigenen geschriebenen und gesprochenen Texte auf Deutsch einzubauen. Mittels Aufgaben zur kontext- und zielgerechten Anwendung der Phraseologismen werden die semantischen und pragmatischen Vernetzungen im mentalen Lexikon gefördert. So können die Lerner die entsprechenden phraseologischen Einheiten in Kommunikationssituationen aus ihrem mentalen Lexikon schnellstens abrufen und sie wiederum in jeweiligen realen Kontexten adressaten- und situationsgerecht anwenden.

Die Phraseologismen zu lernen, sie im aktiven Wortschatz zu behalten und aus dem Gedächtnis kontinuierlich gut abzurufen ist jedoch keine leichte Aufgabe. Genauso wie die anderen Teile des Wortschatzes benötigt auch das Lernen der Phraseologismen daher regelmäßiges Wiederholen (vgl. Kersten, 2010: 78). Mündliches und schriftliches Wiederholen der phraseologischen Einheiten in entsprechenden Kontexten fördert dichte Vernetzungen im mentalen Lexikon. So kann das Unsicherheitsgefühl der Lerner beim aktiven Sprachgebrauch beseitigt werden.

Die explizite Schulung der Phraseologismen sorgt allerdings nicht nur für angemessenen Gebrauch dieser Sprachphänomene. Durch systematische und regelmäßige Konfrontation mit den Phraseologismen in verschiedenen Kontexten können die Lerner sich des höheren Stellenwerts dieser Einheiten bei den Kommunikationssituationen bewusstwerden, woraus gleichzeitig ein Lernerbedürfnis nach autonomem Lernen entsteht.

LITERATURVERZEICHNIS

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

- Balci, T. (2019). Kontrastive Analyse deutsch-türkischer Phraseologismen im Bereich ‚Ohr‘ bzw. ‚kulak‘ und die Möglichkeit ihrer Anwendung in verschiedenen Unterrichtsfächern an den Deutschabteilungen. *Balci, T. & Öztürk, A. O. & Serindağ, E. (Hrsg.). Schriften zur Sprache und Literatur III*. IJOPEC Publication Limited, London, S. 59-66.
- Balci, T. & Aksöz, A. S. & Serindağ, E. (2010). *Wörterbuch deverbalen deutscher Verbpräfigierungen*. Ulusoy Matbaası, Adana, 2010.
- Demiryay, N. (2016). Phraseologismen in Deutschen Horoskoptexten und Ihre Türkischen Entsprechungen. In: *International Journal of Languages Education and Teaching*. Volume 4, Issue 1, 107-124.
- Gündoğdu, M. (2007). Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2/2007, 11-18.
- Haudeck, H. (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kersten, S. (2010). *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom*. Tübingen: Narr.
- Knapp-Potthoff, A. (2000). Vokabeln im Kopf. In: *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Riemer, C. (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr, 293-307.
- Kostrzewa, F. (2010). Die Idiomatik des Deutschen und ihre Bedeutung in der Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache: Ein Plädoyer für die Berücksichtigung phraseologischer Einheiten in der Wortschatzvermittlung. *Deutsch als Zweitsprache, Heft 4*, 23-27.
- Kühn, P. (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 169-189.
- Michalak, M. (2009): Wörter als unser Tor zur Welt: die Bedeutung des mentalen Lexikons für die Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. In: *Deutsch als Zweitsprache, Heft 4*, 34-43.
- Nezhad Masum, M. (2012). *Das mentale Lexikon. Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- Ott, M. (2006). Wortschatzerwerb und Erwerb grammatischer Strukturen: eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 43. Jg. 2006, Heft 3, 129-192.
- Plieger, P. (2006). *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: LIT.
- Raupach, M. (1997). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr, 19-37.
- Reder, A. (2006). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.

- Rössler, A. (2010). Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht- ein Plädoyer. In: *Die neueren Sprachen*, Jg.1. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 54-66.
- Scherfer, P. (1997). Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Börner, W. /Vogel, K. (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr, 185-215.
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ulrich, W. (2007). *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im Muttersprachlichen Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: The Linguistic Circle of New York.
- Wildfeuer, A. (2009). Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht. Unterstützung der Organisationsprozesse des mentalen Lexikons. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 3, 13-21.

BILINGUALE KINDERGÄRTEN ALS ALTERNATIVE GEGEN FREMSPRACHLICHE BILDUNGSPROBLEME IN DER TÜRKEI³⁶

Rukiye Öz
Doktorandin an der Çukurova-Universität
rukiyeoz35@gmail.com

Dr. H. Osman Aslan
hosman@cu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Die Fremdsprachenvermittlung in der Türkei beginnt im Vergleich zu europäischen Ländern sehr spät, darüber hinaus ist die Methodik des Unterrichts überwiegend auf die Grammatikvermittlung gelegt. Dementsprechend erreichen die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler aktuell nicht das erwünschten Niveau, was zur Kritik an den angewendeten Methoden führt.

Schulische gute Noten helfen leider nicht im Alltag zu kommunizieren, weil es am Sprachgefühl und am kontinuierlichen Gebrauch der Sprache fehlt. Viele Schüler trauen sich nicht, fremdsprachlich frei zu äußern. Dabei fehlt ihnen oft der Mut, weil sie Hemmungen und Angst haben, etwas falsch zu artikulieren.

Die leitende Frage ist, wie in deutschen Kindergärten Fremdsprachen bzw. zwei Sprachen gleichzeitig früh angeboten werden und welchen Erfolg sie haben. In der Literatur zu diesem Thema und auch in der Praxis der deutschen Kindergärten wird die Bilinguale Vorschulerziehung nach Montessori-Pädagogik in Bezug auf den Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenerwerb als sehr erfolgversprechend dargestellt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Vorschläge für ein effektiveres und besseres Lehren und Lernen bzw. Erwerben der Fremdsprache und Zweitsprache während der Kindergartenzeit herauszuarbeiten. Bilinguale Kindergärten nach Montessori-Pädagogik zielen auf ein besseres Beherrschen der Aussprache und auf eine spontane Kommunikation mit Sprachgefühl in der Zweit- und Fremdsprache ab. Das Vorwissen sorgt beim Kind im Primarbereich für ein besseres Verstehen und Beherrschen der grammatikalischen Regeln und fürs Anwenden der Sprache ohne zu zögern. Somit lernt das Kind die FS bzw. die Zweitsprache mit Spaß und ohne Vorurteile und verschwendet nicht die Zeit mit Auswendiglernen von Vokabeln.

Die in Europa und in Deutschland in Kindergärten angewendete kindorientierte Montessori-Pädagogik wirkt sehr positiv auf den Fremdsprachen- bzw. auf den Zweitsprachenerwerb. Daher kann sie als eine Anregung für die Vorschulerziehung in den Kindergärten der Türkei und als Alternative für

³⁶ Dieser Artikel ist eine Zusammenfassung der Masterarbeit von Rukiye Öz, die im Januar 2021 abgeschlossen wurde.

fremdsprachliche Probleme vorgeschlagen werden.

2. DIE PROBLEME IM LEHREN UND LERNEN EINER FREMDSPRACHE IN DER TÜRKEI

2.1. Kommunikative Probleme der Schüler beim Fremdsprachenlernen

Paker (2012, S. 1) stellt in seinem Artikel Folgendes fest; obwohl den Kindern in der Primar- und Sekundärstufe je 700 Stunden, also insgesamt 1400 Stunden Fremdsprachenunterricht (FSU) erteilt wird, bleiben 90% der Schüler im Anfängerniveau. Aslan (2008, S. 22) erklärt, dass das Problem im FSU auf unzureichendem Lernmaterial und auf falsch eingesetzten Methoden liegt. Im traditionellen Unterricht wird leider überwiegend auf Leseverstehen und Schreiben Wert gelegt, wobei der Fokus eigentlich auch auf Sprechen und Hörverstehen liegen müsste.

2.2. Das Problem des Spätlernens einer Fremdsprache

Zurzeit fängt der Fremdsprachenunterricht erfreulicherweise in der Grundschule an. Im Lehrplan des Bildungsministeriums für 2019/2020 sind zwei Stunden „Englisch“ in der zweiten Klasse der Grundschule vorgesehen, und es ist die englische Sprache, die in der Türkei als erste Fremdsprache (FS) unterrichtet wird (MEB 2018b). Im Zuge des Übergangs zu den weiterführenden Schulen werden die wöchentlichen Unterrichtsstunden der FS schrittweise erhöht. Zusätzlich ist eine zweite FS „Deutsch“ im Lehrplan eingetragen. Der übliche lehrerzentrierte FSU bringt die Schüler in Unsicherheit und verursacht nur karges Lernen (Aslan, 2003, S. 3). Auch in der Aussprache haben viele Schüler Probleme und trauen sich nicht frei zu kommunizieren. Die Studien und Forschungen zeigen, dass der Frühbeginn der Sprachen ohne (Lernzwang und ohne Lerndruck), einen Erfolg beim Fremdsprachenlernen aufweist und diese Lernzeit im Kindergarten nicht vergeudet wird (vgl. Frank, 2020 S.1). Bilinguale Kiga bieten den Kindern spielerisches Lernen mit Liedern sowie Spiele auf beide Sprachen. So lernt das Kind ganz intuitiv, ganz nebenbei die Namen der Farben, der Zahlen, der Formen usw. und benutzt sie ohne Hemmungen, authentisch im Alltag in beiden Sprachen.

2.3. Unadäquate Methoden und fehlendes Lehr- und Lernmaterial im Fremdsprachenunterricht

Der FSU in den türkischen Schulen sind meistens auf grammatikorientierte Lern- und Lehrmethoden aufgebaut. Die sprachliche Kommunikation wird leider im Unterricht wenig eingesetzt. Nach Yaman (2020, S. 35) und Balci (1996a, 1996b, 2012) ist festzustellen, dass der lehrerzentrierte Unterricht sowie die unwirksamen Lernmethoden und Lernmaterialien den Schülern abstoßend und uninteressant vorkommen. Die Anwendung adäquater Methoden und passender Lehrmaterialien sind für den FSU von großem Belang. Das flexible Einsetzen von Methodik und Materialien sorgen für ein erfolgreiches Lehren

und Lernen im Rahmen des Curriculums (vgl. Bliesener & Edelenbos, 1998, S. 38).

2.4. Lehrerbedingte Probleme im Fremdsprachenunterricht

Im Bereich der Lehrerausbildung werden viele Fortbildungen für die Lehrer unternommen, dennoch braucht das System einige Revisionen. Die überfüllten Klassen von ca. 30-35 Kindern, der Zeitdruck, die unzureichenden Sprach- und Verständigungsmöglichkeiten sowie der ständige Lehrerwechsel und der Kooperationsmangel unter den Kollegen führen bei den Schülern zum Misserfolg und bauen Vorurteile gegen den FSU. Aslan (2008, S. 20) deutet darauf hin, dass die Ausbildung der Fremdsprachenlehrerinnen für alle Schultypen neuregelt werden muss. Die Neuregelung würde die Motivation und auch den Erfolg beim FSU steigern.

3. DER NEUE PÄDAGOGISCHE ANSATZ VON MONTESSORI IN DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG

Die FS und Mehrsprachigkeit gehören zu den wichtigsten Zielen in Europa und auf der Welt. Denn in den von Linguisten und Erziehungswissenschaftlern durchgeführten Studien wird die frühe Kindheit als die sensible und effizienteste Phase für den Spracherwerb angesehen. Aus diesem Grund wurden neue Methoden für das frühe Fremdsprachenlernen entwickelt. Piske (2012, S. 34) vertritt die These, dass das kritische Zeitfenster bis zu 6 Jahren das idealste für den Spracherwerb wäre.

3.1. Der pädagogische Ansatz von Maria Montessori

Die Montessori-Pädagogik wurde von der Italienerin Maria Montessori entworfen, die als moderne pädagogische Reformerin in der Erziehungswissenschaft angesehen wird. Sie war das erste Mädchen, das Medizin studieren durfte und promierte als junge Ärztin mit hohen Leistungen. Sie studierte zusätzlich Psychologie und Pädagogik, übernahm die Leitung einer Schule mit geistig behinderten Schülern. Sie war beeindruckt von französischen Ärzten Itard und Seguin, die intensiv mit geistig behinderten Kindern arbeiteten. Sie verband erzieherische Aufgaben mit Medizin für die Förderung gesunder Kinder. Ihre Pädagogik geht auf die Bedürfnisse der Kinder ein und orientiert sich nach dem zu erziehenden Kind. Die Montessori-Pädagogik wird in der heutigen modernen Zeit in vielen Kindergärten und Schulen in fast allen Ländern seit vielen Jahrzehnten angewendet und hat sich erfolgreich bewährt auf allen Bereichen der Pädagogik.

Maria Montessori sieht das Kind im Ganzen, mit seiner eigenen Veranlagung als Individuum mit sozialer Reife und kognitiven Fähigkeiten. Die altersbedingten Bedürfnisse sind verschieden und erfordern individuelle Förderung je nach altersbedingten Fähigkeiten und Schwächen. Die Kinder werden durch die vorbereitete Umgebung zum selbsttätigen und

selbstverantwortlichen Handeln aufgefordert. Durch freies und konzentriertes Arbeiten fühlen die Kinder sich sehr wohl und das führt die Kinder zu Stille, Ausgeglichenheit und innerer Disziplin. Glaser (1997, S. 2) stellt fest, dass Montessori die Kinder sehr genau beobachtet, wie die Entwicklung erfolgen und welche entwicklungsbedingten Bedürfnisse die Kinder haben:

„Das große Problem der Erziehung beruht demnach auf der Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes und auf dem Bestreben, deren natürlichen Tätigkeitstrieb frei walten zu lassen, statt ihn unterdrücken und beherrschen zu wollen.“ Maria Montessori“ (Glaser, 1997, S. 2)

3.2. Ziele der Montessori-Pädagogik

Montessori setzt die Selbständigkeit beim Kind auf höchste Priorität (Becker-Textor, 2000, S. 3). Zum einen ist das Kind auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen, um die Richtlinien zu bekommen, zum anderen möchte es seine Arbeit selbst erledigen. Hier werden die Bedürfnisse der Kinder miteinbezogen und zur Selbständigkeit erzogen. Mit selbständigem Arbeiten kommt das Kind zu Konzentration und innerer Ruhe. Durch das Korrigieren eigener Fehler lernt das Kind, selbständig zu sein. Diese Erkenntnis führt die Kinder zur Eigenständigkeit. Erwachsene sind Begleiter des Kindes, die während seines Arbeitens mit Geduld beobachten. Das Kind möchte sich vom Erwachsenen lösen, um seine eigene Persönlichkeit zu entfalten. Alles andere verwirklicht es selbst im Spiel mit Spaß und Freude (Becker-Textor, 2002, S. 42). „Hilf mir meine Arbeit selbst zu tun“ ist der Leitsatz der Montessori-Pädagogik. *“Das Kind ist Baumeister seines Selbst“* Es braucht Geduld und Unterstützung in seiner Arbeit, aber keinen Eingriff des Erwachsenen (Eichelberger, 2001, S. 7).

3.3. Grundprinzipien der Montessori Pädagogik

Maria Montessori bewundert die Fähigkeit des Kindes und bietet ihm Raum für freie Entscheidungen sowie selbständiges Denken und Handeln. Ammann (2001, S. 2) sagt in Bezug auf die Montessori-Pädagogik, dass das Kind von Anfang seines Lebens Achtung und Respekt verdient. Ihre Thesen hierzu sind:

a) Absorbierender Geist

Kinder sind im Alter von 0-6 Jahren mit besonderen kognitiven und Fähigkeiten ausgestattet. Sie gewinnen Eindrücke aus der Umwelt und lernen mit den absorbierenden Kräften des Geistes. Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass in dieser Zeit nicht nur der wichtigste Grundstein für das Lernen gelegt wird, sondern auch die Charakterbildung stattfindet.

Unter „Absorbieren“ versteht sich die biologische Entwicklung des Kindes von 0 bis 6 Jahren, wo das Kind die Umgebung und die Realität anders wahrnimmt als die Erwachsenen. Es erwirbt die Sprache nicht nach Vokabeln und

Satzstrukturen, sondern mit Semantik, Syntax und Phonetik. So eignet sich das Kind unbewusst auch die Kultur und die Sprache an. Eichelberger, (1993, S. 3) ist der Meinung, dass Kinder in den ersten Lebensjahren die Information unbewusst aufnehmen:

„Maria Montessori spricht vom „absorbierenden Geist“ des Kindes. In Bezug auf seine Persönlichkeitsentwicklung strebt das Kind schon in dieser Zeit nach einem Stückchen Unabhängigkeit. Es will selbständig essen, selbst etwas tragen oder sich selbst an- und ausziehen“ (Eichelberger, 1993, S. 3).

b) Sensible Phasen

Diese Phase ist für die Förderung der Fähigkeiten, die Persönlichkeitsbildung und Gewissens- und Charakterbildung eines Kindes von großer Wichtigkeit. Es ist die einmalige, ausnutzbare und unwiederbringliche Zeit der Pädagogik, an dem das Kind teils bewusst teils unbewusst die äußere Umwelt wahrnimmt und in kurzer Zeit, ohne Mühe lernt und sich entwickelt (Röhrs, 1979. S. 29). Sie bildet den Grundstein für die Reifung der Individualität eines Kindes (Pütz & Klein-Landeck 2019, S. 20). Serindağ & Sezik (2015, S. 374) vertreten den Standpunkt, dass Kinder schwierige Dinge der Fremd- bzw. Zweitsprachen in dem frühkindlichen Alter ohne Aufwand durch Nachahmung lernen. Für ein Kind in der sensiblen Zeit ist es einfach, weitere Sprachen zu erwerben. Blisener & Edelenbos (1998, S. 9) sagen hierzu:

„Kinder haben gegenüber Erwachsenen die nahezu uneingeschränkte Fähigkeit, die Tonqualität von Lauten zu erkennen, zu unterscheiden (sound discrimination) und zu reproduzieren. Leider geht diese Fähigkeit mit fortschreitendem Alter kontinuierlich zurück. Darum ist gerade der frühe Beginn für den Fremdspracherwerb für eine adäquate Aussprachen und Intonation so außerordentlich günstig.“ (Blisener & Edelenbos, 1998, S. 9).

c) Selbsttätigkeit

Selbständige Kinder zu erziehen ist die oberste Priorität der Montessori-Pädagogik. Christel (2009, S. 33) ist der Meinung, dass die Selbstverwaltung der Kinder und die freie Selbsttätigkeit sowie das eigene Handeln und Ausprobieren die Kinder zur Selbständigkeit führt. Durch selbsttätiges Üben lernen Kinder besser und sammeln eigene Erfahrungen.

d) Polarisierung der Aufmerksamkeit

Die Montessori-Materialien bieten den Kindern die Gelegenheit, durch konzentriertes Arbeiten eigene Erfolge und Misserfolge zu kontrollieren. Die Misserfolge des Kindes zeigen dem Kind, dass es noch viel daran trainieren

muss. Das Erleben, Wissen und Fühlen, alles was das Kind mit den Materialien tut, wird in der innerlichen Feinheit der Sensibilität bearbeitet. Das Kind lernt, so Christel (2009, S.53-54), seine Schwächen zu erkennen und selbständig Auswege zu finden.

e) Sinnesmaterialien der Montessori

Für drei- bis sechsjährige Kinder ist die Wahrnehmung mit allen Sinnen sehr wichtig, weil sie durch Sehen, Schmecken, Riechen und Tasten intensiv gefördert werden. Das kindorientierte und in großer Auswahl angebotene Sinnesmaterial weckt beim Kind die Neugier und fördert seine Feinmotorik.

f) Die vorbereitete Lernumgebung mit Ordnung und Struktur

Die Lernumgebung sollte dem Kind reiche Materialien zur Selbsttätigkeit zur freien Auswahl bieten und den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes nachgehen und das Kind soll sich durch die Umgebung wie zu Hause fühlen. Klein (2005, S. 113) schreibt, dass Montessori-Materialien an dem Interesse der Kinder orientiert sein sollten und in der vorbereiteten Umgebung übersichtlich und ordentlich in offenen Regalen in Augenhöhe der Kinder aufgestellt werden müssen.

g) Freie Arbeit und innerliche Selbstdisziplin

Freie Wahl ist der Grundstein für innere Ordnung und Selbstdisziplin. Maria Montessori bezeichnet die eigene Tätigkeit des Kindes während des Freispiels als eine sehr wertvolle Lerntätigkeit. In der vorbereiteten Umgebung wählt das Kind die Beschäftigung nach seinen Interessen. Hier bestimmt das Kind das Lernmaterial selbst, zum Teil überlegt und zum Teil spontan, allein oder mit einem Arbeitspartner, an einem freigewählten Arbeitsplatz, in individuellem Lerntempo. Dabei wird die Freude an Arbeiten unter den Kindern übertragen (Helming, 1998, S. 67). Selbst die Beunruhigung der aufgeregten Kinder lässt nach und sie kommen zur Ruhe und werden eifrig und ausgeglichen (Helming, 1998, S. 61). Eichelberger, (1993, S. 8) weist in seiner Arbeit darauf hin, dass Freiheit und innere Selbstdisziplin zusammengehören:

„Ein Kind leistet Gehorsam an sein Inneres. Der Erzieher muss dies unterstützen – nicht durch Strafen oder Belohnen, sondern durch Gelegenheit zu Freiheit und Selbständigkeit. Wenn Besucher zum ersten Mal in einer Montessorischule sind, sagen sie oft: „Die Schüler sind so ruhig, obwohl sie eigentlich relativ viel Freiheit haben.“ Diese Bemerkung macht deutlich, dass manche Erzieher davon ausgehen, dass Kinder mit Freiheit nicht oder fast nicht umgehen können. Aber das Gegenteil ist der Fall. In der Montessorischule gebrauchen die Schüler die Freiheit, um in Gehorsam gegenüber ihren inneren Kräften zu arbeiten. Freiheit und Disziplin gehen Hand in Hand!“ (Eichelberger (1993, S. 8)

h) Altersgemischte Gruppen

Die Gruppen bestehen aus 25 Kindern, im Alter von 3-6 Jahren. Die Freundschaft dieser Gruppe wächst ca. 3 Jahre zusammen, bis sie eingeschult werden, wo sich die Kinder im positiven Sinne, sowohl im sozialen als auch im sprachlichen Bereich entwickeln. Das Kind kennt seine eigenen Schwächen und Stärken und wächst ohne Konkurrenz mit altersgemischten Kindern zusammen. Durch das Spielen und Aktivitäten mit altersgemischten Kindern wird das kooperative Lernen unter den Kindern gestärkt.

i) Sprache

Ein wichtiges Interesse der Kinder geht auch auf die Sprache, denn sie sind neugierig und wollen sprachlich neue Begriffe dazu lernen und verstehen, so Eichelberger (1993, S. 6.). In der Montessori-Pädagogik sind Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kindergärten eine wichtige Bedingung für die bestmögliche gesunde Sprachentwicklung der Kinder. In der Gruppe sind zwei Erzieherinnen, eine in Muttersprache und eine in der jeweiligen Sprache, die für die Kinder zuständig sind und kooperativ arbeiten. Sie sind gleichgestellt, teilen die Arbeit untereinander und sprechen mit den Kindern in der jeweiligen Sprache.

j) Die Aufgaben der Erzieherin in der Montessori-Pädagogik

Da Montessori das Kind im Zentrum der Pädagogik sieht, veränderte sich die Rolle des Lehrpersonals auch im traditionellen Verstehen. Die Erzieherin hat die Aufgabe, den Kindern handlungsorientierte Umgebung vorzubereiten, damit Kinder selbständig arbeiten. Das Lernen erfolgt also mit Verstand, Liebe und Händen und allen Sinnen. Montessori-Erzieherinnen sind speziell und pädagogisch ausgebildetes und qualifiziertes Fachpersonal mit besonderer Ausbildung von ca. 300 Stunden und einem Diplom. Sie gehen auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder ein und greifen nur bei Bedarf ein. In der modernen Montessori-Pädagogik hat das Montessori-Personal nach Becker-Textor (2000, S. 9) die folgenden Aufgaben:

- * *eine angenehme und ruhige, angstfreie, lernfördernde und reizvolle Atmosphäre mit äußerster Sorgfalt vorbereiteter Umgebung zu gestalten,*
- * *während des Ausübens der Tätigkeit vom Kind, als Zuschauer, Ratgeber und Unterstützer zu sein,*
- * *da zu sein sobald vom Kind gerufen wird,*
- * *die Arbeit des Kindes zu akzeptieren, zu respektieren und ohne Korrektur, ohne Zwang und ohne Störung arbeiten zu lassen,*
- * *aktiv als Begleiter und bei dem Gebrauch der Arbeit zu zeigen und passiv, wenn es mit dem Kind im Verhältnis ist,*
- * *dem Kind beim anderen Kind zuschauen zu lassen, ohne Einmischung,*

- * *dem Kind das Gefühl zu geben, sich verborgen zu empfinden (Becker-Textor, 2000, S. 9).*

3.4. Bilingualismus-Immersion

Bilingualismus ist Zweisprachigkeit, wodurch zwei Sprachen gleichzeitig kognitiv zu sprechen und wahrzunehmen sind. Unter Immersion ist das Eintauchen ins Sprachbad zu verstehen, durch das ganz nebenbei die Fremd- bzw. Zweitsprache in den Kindergärten erworben wird. Der Alltag fängt mit der Immersionssprache an. Die Aktivitäten wie Frühstück, Basteln, Tisch- und Kreisspiele, Reime finden in der Immersionssprache statt. Kinder haben die Wahl, sich auf beiden Sprachen freiwillig zu äußern. Dabei wird Muttersprache nicht vernachlässigt, im Gegenteil wirkt sie sehr positiv auf den Wortschatz der Kinder (Kolb, 2000, S. 36).

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Der wichtigste Bestandteil der bilingualen Kindergärten nach der Montessori-Pädagogik ist die Frühförderung der Kinder in der Fremd- bzw. Zweitsprache. Kinder werden durch Immersion mit zwei Sprachen konfrontiert. Die neue Sprache wird neben der Muttersprache als Alltagssprache eingesetzt, so dass die Kinder spielerisch und angstfrei die neue Sprache aneignen, situationsgerecht verstehen spontan kommunizieren. Der Erfolg liegt vielmehr bei der Aussprache mit Sprachgefühl. Mit dieser Pädagogik fängt der Zweitspracherwerb im Kiga zwischen 3 bis 6 Jahren sehr früh an und geht in der Primarstufe weiter. Aus diesem Grund ist es zwar für die Türkei erfreulich, dass der FSU in der Primarstufe beginnt. Aber es ist viel sinnvoller, wenn der Fremdspracherwerb in der Kindergartenzeit anfängt, weil die Kinder mit dreijährigem Vorwissen aus dem Kindergarten einen positiven Sinn für die Fremdsprache und einen bedeutsamen fremdsprachigen Wortschatz entwickeln. Bei der Durchführung der Aktivitäten in Kleingruppen oder selbständiges Arbeiten ermöglichen den Kindern große Räume für die Entfaltung eigener Kompetenzen.

Der bisherige traditionelle FSU in der Türkei ist lehrerzentriert. Die bilingualen Kindergärten, die nach Montessori-Ansatz arbeiten, sind kindorientiert und vertreten ein ganzheitliches Erziehungs- und pädagogisches Bildungskonzept zur individuellen Förderung von Kindern mit flexiblen Plänen. Die Gruppen sind altersgemischt aufgeteilt. Das verstärkt das Sozialverhältnis unter den Kindern durch gegenseitiges Helfen, wo die jüngeren die großen Kinder als Vorbild nehmen, nachahmen und sich bemühen, um selbständig zu werden. Die Kindergartenzeit eines Kindes verläuft mindestens drei Jahre mit einer bzw. zwei Erzieherinnen, zu denen die Kinder vertrauensvolle Beziehungen aufbauen. Die Kinder und Erzieher wachsen in guter respektvoller Freundschaft zusammen.

Für die kreative Förderung der Kinder braucht auch das Freispiel seine Zeit. Auch die Einsetzung von zielgerichteten Lernmaterialien ist von großer Relevanz. Die täglichen rituellen Spiele sind ein wichtiger Bestandteil der Lernprozesse und rufen bei den Kindern Verantwortungsgefühle hervor. Die Lehrer sollten als Erzieher / Pädagogen und die Klassen als Gruppen benannt werden. Das Programm sollte zugunsten der Kinder effektiv und sinnvoll geplant werden. Die fremdsprachliche Frühförderung im Kindergarten braucht speziell geschulte Fachkräfte, die im Sinne der Montessori-Pädagogik ausgebildet sind. Das eröffnet für muttersprachliche Fremdsprachenlehrerinnen, die im pädagogischen Bereich im Kiga als Fremdsprachenlehrerin arbeiten sollen, einen neuen wirksamen Bildungsweg (vgl. hierzu besonders Seyhan Yücel 2009, 2014, 2017).

BIBLIOGRAPHIE

- Ammann, W. (2001). "Hilferufe". Maria Montessoris Plädoyer für einen anderen Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern;
- Aslan, O. (2008). Eğitim Fakülteleri Kapsamında İlköğretime Yönelik Farklı Yabancı Dil Öğretmeni Modelleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı, S. 19-27.
- Balcı, T. (1996a). Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen? *ÖDaF-Mitteilungen*. Nr. 1. Institut für Germanistik der Universität Wien, S. 65-70.
- Balcı, T. (1996b). Emanzipierte Lerneräußerungen in der Lerner-Lehrer und Lerner-Lerner-Kommunikation. *TÖMER Dil Dergisi*, Nr. 40, S. 55-62.

- Balci, T. (2009). *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası, Adana.
- Balci, T. (2012). Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung*, 4/2012. LIT Verlag, Berlin-Münster Wien-Zürich-London, S. 3-6.
- Becker-Textor, I. (2000). Maria Montessori. *Wassilios E. Fthenakis & M. R. Textor. Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. https://www.ipzf.de/Paed_An1.pdf. (Abgerufen am 30.03.2019).
- Becker-Textor, I. (2002). *Maria Montessori Zehn Grundsätze des Erziehens*. Herder Spektrum, Freiburg-Basel-Wien.
- Bliesener, U. & Edelenbos, P. (1998). *Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis*. Ernst Klett Grundschulverlag, Leipzig.
- Christel, E. (2009). *Theoretische und Praktische Grundlagen der Montessori – Therapie im Schulalter*. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10386/1/Christl_Elisabeth.pdf (Abgerufen am 4.10.2020).
- Eichelberger, H. (1993). *Montessori-Erziehung und ihre didaktischen Auswirkungen auf Kinder im Alter von 0 – 6 Jahren*. <http://www.eichelberger.at/12-reformpaedagogik/montessori-paedagogik/93-montessori-erziehung-und-ihre-didaktischen-auswirkungen-auf-kinder-im-alter-von-0-6-jahren> (Abgerufen am 29.08.2020).
- Eichelberger, H. (2001). Kindliche Erlebniswelten für die Selbstentfaltung des Kindes; <http://www.eichelberger.at/12-reformpaedagogik/montessori-paedagogik/46-kindliche-erlebniswelt-fuer-die-selbstentfaltung-des-kindes> (Abgerufen am 31. Ekim 2020).
- Frank, T. 2020. *Sollten Kinder schon im Kindergarten Fremdsprachen lernen?*; <http://www.ergotherapie-frank.de/sollten-kinder-schon-im-kindergarten-fremdsprachen-lernen/> (Abgerufen am 13.08.2020).
- Glaser, R. (1997). Montessori-Erziehung und ihre didaktischen Auswirkungen auf Kinder im Alter von 0-6 Jahren. *H. Eichelberger (Ed.). Lebendige Reformpädagogik*. Studienverlag, Innsbruck; <http://www.eichelberger.at/12-reformpaedagogik/montessori-paedagogik/93-montessori-erziehung-und-ihre-didaktischen-auswirkungen-auf-kinder-im-alter-von-0-6-jahren> (Abgerufen am 29.8.2020).
- Helming, H. (1998) *Montessori Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.
- Klein, G. (2005). Auszug aus Montessori Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. *Montessori-Vereinigung Deutschland e.V.*, Sitz Aachen 43. Jahrgang (2005)- Heft 3.
- Kolb, N. (2000). Die Bedeutung der Erstsprache(n), *Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen fmks*. Kiel.

- MEB (2018b). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>
(Abgerufen am 26.10.2020).
- Paker, T. (2012) *Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?* <https://dergipark.org.tr/download/article-file/114550>
(Abgerufen am 25.05.2019).
- Piske, T. (2012). Welche Rolle spielt das Alter bei Fremdsprachen. *Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen*, fmks. Kiel; file:///C:/Users/ts/Downloads/Piske%202000%20Kritisches%20Zeitfenster%20Brosch%C3%BCre%20Immersion.pdf (Abgerufen am 8.11.2020).
- Pütz, T. & Klein-Landeck, M. (2019). *Montessori Padagogik: Einführung in Theorie und Praxis*.
<https://books.google.com.tr/books?id=8tmnDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> (Abgerufen am 8.11.2020).
- Röhrs, H. (1979). Das Pädagogische Konzept Maria Montessoris: Die permanente Diskussion. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* Vol. 25, No. 1 (1979), pp. 21-41 (21 pages);https://www.jstor.org/stable/3443507?seq=1#metadata_info_tab_contents(Abgerufen am 31.10.2020).
- Serindağ, E. & Sezik, A. (2015). *Erste Fremdsprachenwahl: Eine Empirische Studie über die Pädagogischen und Strukturellen Vorteile der Deutschen Sprache als Erste Fremdsprache*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3/16, S. 369-385.
https://asosjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=710353607_760%20Ai%C5%9Fe%20SEZ%C4%B0K.pdf&key=33298
(Abgerufen am 26.12.2020).
- Seyhan Yücel, M. (2009). Wie Kinder, Lehrer Und Eltern Kinderrechte Erleben- Zum Beispiel In Der Türkei. *Frühes Deutsch*, 18, S. 42-47.
- Seyhan Yücel, M. (2014). Nörodidaktik ve Nörobiyolojik Gelişmeler Açısından Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitiminin Önemi. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi 9th International Balkans Education and Science Congress*, S. 950- 954.
- Seyhan Yücel, M. (2017). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yönelimler. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish* (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 12/6, S. 673.

686.<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11465> (Abgerufen am 14.05.2021).

Yaman, N. (2020). *Vorschläge für effektiveres Fremdsprachenlernen in öffentlichen Schulen*;

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=uVHI42FSy9rtEqO9Uqbbug&no=XtDT2JSQjINLhiHyVpTF3g> (Abgerufen am 26.12.2020).

MÜZİĞİN ALMAN DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ VE ETKİSİ

Öğr. Gör. Dr. Erdal Kaçar
Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
ekacar@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

Müziğin genelde toplum, özelde insan/birey üzerine olan etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Nitekim müzik insan topluluklarının gelenek göreneklerinden, yaşam biçimlerinden doğup aynı yolla onları dışa vuran en etkili sanat dallarından biridir. Bu yönüyle müzik bir toplumun dili üzerinde büyük etkiye sahiptir. Birçok dil bilimci müziğin yabancı bir dil öğretmede etkisini araştırmış ve şarkıların öğrenme süreci üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuşlardır. Bu makalede, yabancı dil olarak Almaca öğretiminde müziğin önemi ve etkisi üzerinde durulacak ve hazırlanacak materyallerin ders ortamında nasıl kullanılacağı anlatılacaktır.

Ayrıca, Almanca öğretiminde her seviye ve yaşa uygun Almanca şarkıların dil öğrenimini nasıl kolaylaştırdığı ve daha kalıcı bir öğrenme sağladığı tartışılacaktır. Müziğin ve özelde şarkıların okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili örnekler verilecektir. Bu bağlamda, Almanca dilini öğrenen bireylerin öğrenme motivasyonlarının nasıl arttığı ve bahsi geçen dile yönelik nasıl olumlu tutum geliştirdikleri ile ilgi durumlar belirtilecektir.

2. MÜZİK VE DİL

İçinde bulunduğumuz dijital çağ bilgiye erişimi daha da hızlandırmış ve insanlar arasındaki ilişkiler tahmin edilenden daha hızlı bir şekilde gelişmiştir. İletişimin en önemli unsurlarından biri olan dil öğrenimi de hızla artmış ve eskiye kıyasla daha fazla insan dünyanın farklı yerlerinde yaşayan bireylerle iletişim kurabilmek için farklı diller öğrenme gereği duymaya başlamıştır. Çünkü yaşadığımız bu çağ, bilgi ve birikimin yanı sıra yabancı bir dil bilmenin veya öğrenmenin önemini açıkça öne çıkarmıştır.

Yabancı dil olarak Almancanın öğretiminde dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin eğlenceli ve öğretici unsurlarla pekiştirilmesinde şüphesiz müzik büyük öneme sahiptir. Toplumsal yaşantının vazgeçilmez unsurlarından biri olan müzik, her yaş grubundaki insanlara hitap edebildiğinden Almanca dili öğretiminde de sıklıkla başvurulan bir faktör olmuştur.

Günümüze kadar yapılan bilimsel çalışmalar (Richards 1969, Medina 1990, Eken 1996, Murphey 2002, Shen 2009) özellikle öğretme etkinliği olarak şarkı kullanımının sınıf ortamında ve günlük hayatta kullanılabilecek en önemli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil olarak Almanca

öğretimi ne kadar keyifli ve kalıcı bir öğrenme ortamında gerçekleşirse başarı, öğrenme isteği ve derste alınacak verim de aynı oranda artmaktadır. Bunun yanı sıra müzik ve şarkılar, Almancanın öğretiminde bireylerin öğrendiklerini gerek sınıf içi gerekse de sınıf dışı ortamlarda sık sık tekrar etmesini sağlayacak en etkin araçlardır. Nitekim müzik ve şarkılar dil öğretiminde hem eğlenceli olmaları hem de tekrar imkânı sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadırlar.

Şarkılar eğitici ve eğlendirici olmalarının yanı sıra sanatsal değer taşımaları, üretildikleri dönemin sosyal, kültürel ve tarihi değerlerini yansıtabilmeleri açısından da tercih edilebilir malzemelerdir (Nişancı, 2013). Dolayısıyla bireylerin duyu dünyalarına tesir eden müziğin dil öğretiminde kullanılması kültürel değerlerin etkili bir yolla aktarılmasına imkân sağlamaktadır. Özetlemek gerekirse yabancı dil öğretiminde müzik ve şarkı kullanımı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri başta olmak üzere kültür öğrenimine, yabancı dil öğrenme motivasyonuna, kelimelerin telaffuzuna, kelime, deyim ve dilbilgisi öğrenimine olumlu ve kalıcı katkılar sağlamaktadır.

Diğer taraftan, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde müzik ve şarkıların kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle Almanca ders ve çalışma kitaplarında öğrencilerin seviyelerine ve öğrenilen konulara göre şarkıların az olması ve ders içi etkinlik olarak müzik ve şarkılara yeterince yer verilmemesi göz ardı edilemeyecek bir problemdir. Bu noktadan hareketle, Alman dili öğretiminde müziğin ve şarkıların dört temel dil becerilerinin geliştirilmelerinin yanı sıra kültür, motivasyon, telaffuz, kelime, deyim ve dilbilgisi gibi diğer yeterliliklere de sağladığı olumlu katkılarının tartışılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada ilk olarak yabancı dil öğretiminde şarkı ve müziğin kullanımı ve etkisi üzerinde durulacak, daha sonra Almanca Öğretiminde kullanılacak şarkılar ve şarkılara dayalı yöntemler tartışılacaktır. Son olarak konuyla ilgili önerilerde bulunulacaktır.

2.1. Müziğin ve Şarkıların Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Yabancı dil öğretim yöntemleri geçmişten günümüze kadar incelendiğinde dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma yeterliliklerinden yalnızca bir kısmına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durum dört temel becerinin bir bütün olarak ele alınmayıp, birinin diğerinden daha öncelikli tutulmasına yol açmıştır. Dolayısıyla dört temel becerinin bir bütünlük ve uyum içinde planlanarak öğretilmemesi sonucu hedef dili tam anlamıyla öğrenmek oldukça zorlaşmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken dört temel beceriden dinleme ve okuma becerileri alımlamaya yönelik beceriler (rezeptive Fertigkeiten) olarak görülürken, konuşma ve yazma becerileri ise üretmeye yönelik (produktive Fertigkeiten) beceriler olarak görülür. Nitekim dil bize sesli ve yazılı yollarla iletilmektedir. İster ana dil olsun ister yabancı bir dil olsun, birey

öncelikle o dilin ses ve sesbilgisel yapısını ve özelliklerini o dili kullanan kişilerden duyar ve kullanmaya başlar. Duyma ve anlama yetisi harekete geçen birey söz konusu dilin ses, yapı ve melodisi ile kuşatılır ve etkileşimde bulunduğu kişileri anlamaya çalışır. Ses ve seslerle işaret edilen nesnelerin isimlerini öğrenir. Böylece kişi dilin sesletimi, sözdizimi ve dilbilgisi hakkında fikir edinir. Sonuç olarak konuşma ve iletişim kurma becerisi gelişir (Hörmann 1991, s. 29-30).

Konuşma, okuma ve yazma becerilerinden önce dilsel iletişim öncelikle duyma ile başlamaktadır. Ön aşamalarda dil ile iletmeye çalışılan mesajları bilmediğimiz için söz konusu dili okuyamaz, yazamaz ve konuşamayız. Bu aşamada sadece duyma, dinleme ve anlamlandırmaya çalışma çabası içerisinde oluruz. Bu noktada Menzlova'nın da ifade ettiği gibi: "Duyma sırasında beynimiz sesleri, dilbilgisi kurallarını veya kelimeleri değil, bunların anlamsal göndermelerini kayıt eder" (2004, s. 32). Dolayısıyla " yabancı dil derslerinde, duyma deneyimleri ve işitmeye dayalı etkinlikler önemli bir rol oynar. Çünkü birey önce dili duyarak dilin tınısı ile tanışmalıdır" (Massoudi, 2004, s. 3). Böylece dili öğrenecek bireyde bir kulak aşinalığı oluşacak, yabancı dilin seslerine olan güvensiz tutumu giderilmiş olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde öne çıkan birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden ilk akla gelen ve en eskiye dayanan Dil Bilgisi – Çeviri yöntemidir. Bu yöntemin başlıca amacı dil bilgisi kurallarına uyarak hedef dilde tercüme yapılmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde anadilden faydalanılmakta ve öğrenciler kendilerine verilen dil bilgisi kalıpları ile öğrenme sürecine dahil edilmektedirler. Konuşmanın önemli olmadığı bu yöntemi aynı anadile sahip olan bireyler kullanabilir (Barın, 2004, s. 19). Ancak bu yöntemde konuşma ve dinleme becerilerine yeteri kadar önem verilmediği için beklenen düzeyde başarıya ulaşılamamıştır.

Dil Bilgisi-Çeviri yöntemine bir anlamda tepki olarak öne sürülen Doğal Yöntem ise hedef dilin kullanılmasını benimseyen, dil bilgisi kurallarını üstü kapalı bir şekilde durum içinde vermeyi savunan bir yöntemdir (Şahin ve Acar, 2013,s.61). Bu yöntemi İşitsel-Dilsel yöntem takip etmektedir. Amerikan ordusundaki askerlerin o ülkenin dilini en kısa sürede ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğrenmelerine dönük bir yöntemdir. Dilsel yapıların sık sık tekrarına dayana bu yöntemle askerlerin başarılı oldukları gözlemlenmiş ve ardından bu yöntem okullarda da uygulanmaya başlanmıştır. Şarkılar hem dil bilgisi kurallarını hem de o dildeki kelimelerin telaffuzlarını içermesi bakımından işitsel-dilsel yöntemin uygulandığı sınıf ortamlarında uygun birer etkinlik örneği olabilirler.

Bildirişimsel-işlevsel yöntem, diğer yöntemlerden farklı olarak ilk kez yabancı dil öğretiminde tüm becerilerin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla bildirişimsel-işlevsel yöntemle birlikte dinleme

metinlerinde dilsel sesler, dil dışı seslerle birlikte gerçek yaşamı, toplumsal ve kültürel bağlamda yansıtması bakımından oldukça önemlidir. Bireyin hedef dili gerçek yaşamda kullanabilmesinin önemi bu yöntemle öne çıkmıştır. Nitekim ders kitaplarına ilaveten dinleme CD ve kasetleri, radyo, televizyon ve bilgisayar ile ses ve görüntülü iletişim araçları aracılığı ile bireyin söz konusu dildeki iletişim yetilerini geliştirmek birincil amaç olarak görülmektedir.

Dolayısıyla yabancı dil öğretilen sınıflarda müzik ve şarkılar özellikle dil bilgisi yapılarını hatırlamada güçlü ve etkili bir araç olabilmektedir. Yabancı dil öğretilen sınıflarda müzik ve şarkı kullanımı yeni bir kavram olmamakla birlikte, dil öğretiminde müzik kullanımının bilimsel olarak öğrenimi geliştirdiği ve motivasyonu arttırdığı birçok araştırmacı tarafından öne sürülmüştür (Richards, 1969 ve Jolly, 1975). Birçok yabancı dil öğretiminde olduğu gibi Almanca öğretiminde de en önemli amaç öğrencinin bilişsel süreçlerini harekete geçirerek hedef dili anlamasını ve kavramasını sağlamaktır. Sınıf ortamındaki müzik zekâsını öne çıkarma çabası anlamlı öğrenmeyi sağlayan çoklu zekâ kuramıyla ilişkilendirilmektedir (Gardner, 1985, s. 287). Dolayısıyla müziğin yabancı dil öğretimindeki işlevselliği bilgisayar yazılımı, görsel materyal veya somut nesnelere gibi bir öğretim aracı olarak kullanılmasına olanak sunmaktadır.

2.2. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Şarkı Kullanımı

Gerek ritmi, gerek melodisi, gerekse tekrara dayalı yapısı ile şarkılar, 1965 yılında dilbilimci Noam Chomsky tarafından, insan beyninde simgesel dil öğrenme becerisini ifade eden Dil Edinim Mekanizmasını harekete geçiren etmenler olarak gösterilmiştir (Gökşenli, 2011, s. 17). Bu noktadan hareketle şarkılar birçok yabancı dilde olduğu gibi Almanca öğretiminde de başvurulması gereken yöntemlerin başında gelmektedir. Şarkılar dinlenenlerin daha kolay hatırlanmasını sağlayarak dilin sözcüklerinin daha kolay hatırlanmasını ve sözcüklerin zihinde kalıcılığını sağlamaktadır.

Şarkılar kişiye kendini ifade etme olanağı vererek konuşma becerisini, üretkenlik özelliğini geliştirerek yazma becerisini, dikkat çekmesi ve yoğun ve kapsamlı dinlemeyi sağladığı için dinleme becerisini ve metinlerin kolay öğrenilmesini sağlayarak okuma becerisini geliştirir (Batdı ve Semerci, 2012, s.131). Dolayısıyla yabancı dil olarak Almanca öğretiminde şarkıların kullanılması dili öğrenen bireylerde olumlu bir tutumun gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum aşağıda sunulan şekilde çok güzel ifade edilmektedir.



Şekil 1. Şarkı ile Yapılan Dersin Etki Döngüsü (Nişancı, 2013, s. 5)

Öğrenciler, içerisinde müzik olan Almanca dersine karşı daha fazla ilgi göstermekte ve eğer varsa olumsuz tavırlarında yumuşama olmakta ya da bu olumsuz tavırlar ortadan tamamen kalkmaktadır. Bu nedenle Almanca dersi için şarkılara dayalı hazırlanacak etkinliklerin otantik olması büyük önem taşımaktadır. Yani Alman dilini öğretmek amacıyla kullanılacak şarkıların o dilin kültürüne ait olması, o dili konuşanların doğal hayatlarını yansıtması öğrencilerin ilgisini doğal bir yolla yakalamak açısından oldukça önemlidir.

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılacak şarkıların ve söz konusu şarkılara dayalı etkinliklerin hazırlanma sürecinde öğrencilerin öğrenme seviyelerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Nitekim farklı seviyelere ve yaş gruplarına göre farklı şarkılar seçilmeli ve seçilen şarkılara uygun aktiviteler ve alıştırmalar oluşturulmalıdır. Şarkıların seçiminde yaş ve seviye faktörü kadar işlenecek konuya uygunluğuna da dikkat edilmelidir. Örneğin konusu sayılar olan bir derste renklerle ilgili bir şarkı dinletmek hiçbir amaca hizmet etmeyecektir. Dolayısıyla, çeşitli dil bilgisi konuları, dil becerileri ve gündelik dilde kullanılan kalıp ifadeler gibi temel söz varlığına yönelik durumları seçilecek uygun şarkılarla etkili bir biçimde öğretilmektedir. Griffée (1992) sınıfta kullanılan şarkı seçiminin yeterliliğini dört maddeye dayandırmaktadır:

1. Sınıf ortamı (öğrenci sayısı, öğrencilerin ilgisi ve ders saati)
2. Öğretici (öğreticinin yaşı, müziğe ilgisi, sınıfta şarkı kullanımının amaçları)
3. Sınıf düzeni (sınıf araç-gereçleri, ders planı esnekliği)
4. Müzik (dersin planı, tahta, müzik kaynakları ve ses gibi ekipmanlar).

Yabancı dil olarak Almanca öğretimine birçok katkısı olan şarkıların diğer yabancı dil sınıflarında da aşağıdaki durumlarda öğretim programına dâhil edilebileceği belirtilmiştir (Tançman, 2005, s. 1):

1. Sınıfta işlenmiş bir konunun pekiştirilmesi,
2. Yeni kelimelerin öğretilmesi ve kullanılması,
3. Yeni bir dil bilgisi konusunun öğretilmesi veya kullanılması,

4. Kültürel bir olayın tanıtılması,

5. Öğrencilerin yazınsal bir metne olan duyarlılığının artırılması (Akt. Güngör, 2014, s.143).

Şarkıların yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılması, söz konusu dilin etkili ve kalıcı olarak öğrenilebilmesi için birçok faktörü harekete geçirebilmektedir. Dört farklı dil becerinin etkili bir şekilde pekiştirilmesini sağlayan şarkılar sayesinde öğrencilerin derse dönük motivasyonları da artmaktadır. Öğrenilen dile karşı olumlu tutum sergileyen öğrencinin başarı duygusu da artacaktır. Örneğin, Langenscheidt tarafından yayımlanan “Eine kleine Deutschmusik” adlı kitapta Alman öğretmenler tarafından iletişimsel metoda dayalı etkinlikler kullanılmıştır. Kitapla beraber yayınlanan kasette günlük konuşmalarda yer alan kelimeler ve cümle yapılarına da yer verilmiştir. Bunun en büyük nedeni yabancı dil olarak Almanca öğretiminde diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında şarkılar daha hızlı ve daha etkili bir hatırlatma etkisine sahiptir.

Purcell’e (1992) göre şarkılar dinleme becerisini geliştirir, telaffuzu düzeltir, kelime bilgisini meydana getirir, dilbilgisel cümlelere örnek sağlar, yazma ve okuma için birer alıştırmadır ve kültüre karşı duyarlılaştırır. Bu noktadan hareketle, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde şarkılar dilbilgisi konularının öğretilmesinde, kelime bilgisinin tekrarında, telaffuz çalışmalarının yapılmasında büyük öneme sahiptir. Ayrıca, ders sırasında şarkıların kullanımında üç farklı aşamada değişik etkinliklerden yararlanılabilir. Bunlar dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki etkinliklerdir. Dolayısıyla, dersi hazırlayacak öğreticilerin, şarkıyı dinlemeden önce, dinlerken ve dinledikten sonra öğrencilere hangi etkinlikleri uygulayacakları hakkında kapsamlı bir planlama yapmaları gerekmektedir.

Altını çizmek gerekirse dinleme öncesi basamak öğrenenin önceki bilgilerini harekete geçirmesi ve dinleme etkinliğinin amacını öğrenmesi açısından oldukça yararlıdır. Fakat dinleme sırasında ve sonrasında yapılacak etkinlikler için konuyla ilgili çok fazla bilgi verilmemesi gerekmektedir. Diğer taraftan, Sarıçoban ve Metin (2000) dinleme sırasındaki basamakta kelime bilgisi, dilbilgisi veya telaffuz için boşluk doldurma etkinliklerini önermektedirler. Öğrenciler karışık verilen sözleri anlamlı hale getirebilirler. Öğrencilere uzun bir kelime listesi verilip duydukları kelimeleri bulmaları istenebilir. Öğretmen müziği durdurup son satırı öğrencilerden söylemesini isteyebilir. Öğrencilerden yapılan kasıtlı yanlışları belirlemeleri istenebilir. Teyp, cd çalar, bilgisayar vs. ile beraber öğrenciler şarkıyı söyleyebilir. Öğrencilerin zorluk çektiği kısımlar parça parça tekrar dinletilebilir.

Son olarak, Sarıçoban ve Metin (2000) dinleme sonrası basamakta kullanılan etkinliklerin şarkıcı ya da konu hakkında bir parça okuma, kendi düşünce ve tepkilerini yazma olabileceğini önermektedirler. Öğretmen sınıfla beraber dinlenen parçayı ayrıntılı olarak inceleyebilir. Yazma becerisinde alıştırmaya

yapmak için öğrenciler şarkıdaki karakterlerin diyaloglarını yazabilir, şarkıya yeni diziler ekleyebilir veya başka bir karakterin gözünden olayı tekrar yazabilirler. Tek başlarına ya da grup halinde şarkıyı söyleyerek telaffuzlarını düzeltebilirler. Konuşma becerisi içinde birçok aktivite bulunmaktadır. Öğrenciler şarkıyı dinledikten sonra hislerini arkadaşlarıyla paylaşabilirler ve şarkıyla ilgili tartışma soruları sorabilirler.

Müziğin ve şarkıların yabancı dil olarak Almanca öğretimindeki faydaları ve yapılan araştırmaların bulguları doğrultusunda bu çalışmanın amacı dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası kullanılacak ve dilbilgisi, kelime ve telaffuz çalışmalarında olumlu gelişmeler sağlayacak etkinliklerden örnekler sunmaktır. Böylece yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılacak çeşitli etkinlikler ortaya konulacaktır.

3. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE ŞARKIYA DAYALI KULLANILABİLECEK ETKİNLİKLER

Yabancı dil olarak Almanca öğretimden şarkılardan faydalanılması öğrenme sürecinin hızlanması, öğrenmenin kalıcı ve etkili olması için son derece önemlidir. Şarkılara dayalı etkinliklerden bazılarını aşağıdaki gibi örneklendirebiliriz. Örneğin Almanca öğrenen birçok kişi karmaşık kelime sırası problemi yaşamaktadır. Tim Bendzko tarafından seslendirilen “Nur noch kurz die Welt retten” adlı şarkı öğrencilere Almanca dilinin karmaşık kelime sırası hakkında oldukça yardımcı olmaktadır. Şarkının sözleri şöyledir:

Ich wär' so gern dabei gewesen
Doch ich hab viel zu viel zu tun
Lass uns später weiter reden
Da draußen brauchen sie mich jetzt
Die Situation wird unterschätzt
Und vielleicht hängt unser Leben davon ab
Ich weiß es ist dir ernst, du kannst mich hier grad nicht entbehren
Nur keine Angst, ich bleib' nicht all zu lange fern

Muss nur noch kurz die Welt retten
Danach flieg' ich zu dir
Noch 148 Mails checken
Wer weiß was mir dann noch passiert, denn es passiert so viel
Muss nur noch kurz die Welt retten
Und gleich danach bin ich wieder bei dir

Irgendwie bin ich spät dran
Fang' schon mal mit dem Essen an
Ich stoß' dann später dazu
Du fragst: „Wieso, weshalb, warum?“

Ich sag‘: „Wer so was fragt ist dumm“
Denn du scheinst wohl nicht zu wissen, was ich tu'
'Ne ganz...

Öncelikle şarkı öğrencilere bir kez dinletilir ve şarkı içinde geçen kelimelerle birlikte şarkı içinde geçmeyen kelime türleri de öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve öğrencilerden tahtada olan kelimelerden hangilerini bildikleri sorulabilir. Ardından kelime türlerini ayırt edebilmek için şarkıda geçen isim, sıfat, fiil, zarf ve zamirlerin sınıflandırılması istenebilir. Bu etkinlik için aşağıdaki gibi bir tablodan faydalanılabilir:

Dinlediğiniz şarkıdaki sözcükleri türleriyle ilgili alanlara yazınız.

İsim

(Nomen)

Sıfat

(Adjektiv)

Zarf

(Adverb)

Fiil

(Verb)

Zamir

(Pronomen)

Benzer şekilde öğrencilerden şarkı içinde öğrendikleri ve gruplandıkları kelime türlerini kullanarak benzer türde yeni kelimeler üretmeleri istenebilir. Bu alıştırma için öğrenciler sözlüklerden faydalanabilecekleri gibi dijital destekli uygulamalardan da faydalanabilirler. Etkinlik için kullanılacak kelime türleri belli bir sırayı takip edebilir ya da karışık sırayla da yapılabilir. Bu etkinlik için aşağıdaki gibi bir şablondan faydalanılabilir:

Dinlediğiniz şarkıda ilk verilen sözcüklerin son harfleriyle yeni sözcükler türetiniz.

a) Welt

T _____

b) Kurz

Z _____

- c) Später R _____
d) Retten N _____
e) Mich H _____

Bir diğerk etkinlik ise şarkının pekiştirilme amacıyla bir kez daha dinletilmesi ve öğrencilerden şarkı içinde öğrendikleri ve tekrar ettikleri kelime ve kelime türlerini kullanarak kendi hayatlarından bir kesit yazmaları istenebilir. şarkı içinde geçen filler (*sein, reden, retten, tun, lassen, brauchen, unterschätzen, abhängen, entbehren, fliegen, checken, anfangen, stoßen, fragen, scheinen, wissen*), sıfatlar (*spät, ernst, lang, kurz*), isimler (*Situation, Leben, Angst, Welt, Mail, Essen*) ve zarflar (*gern, viel, später, gleich, danach, wieder*) tahtaya yazılır. Öğrencilere verilecek bir etkinlik sayfasında kendi yaşamlarına dair bir yazma etkinliği yaptırılabilir. Özellikle Almandaki kelime türlerinin tekrarı ve doğru kullanımlarının pekiştirilmesi için oldukça faydalı bir yazma etkinliğidir.

Dinlediğiniz şarkıda geçen farklı kelime türlerini kullanarak kendi hayatınıza dair bir anınızı yazınız.

Farklı bir şarkıyla devam etmek gerekirse, “das Obstlied” adlı şarkı meyvelerle ilgili kelimeleri öğretmek, hem telaffuz ęalıřması yaptırmak hem de bilinen kelimeleri pekiştirmek amacıyla kullanılabilir güzel bir kaynaktır. şarkının sözleri aşağıdaki gibidir:

Ich bin die Kirsche, rund und rot,
Rund und rot,
Rund und rot.
Ich bin die Kirsche, rund und rot,
Und schmecke gut.

Ich bin die Orange, rund und orange,
Rund und orange,
Rund und orange.
Ich bin die Orange, rund und orange.
Ich wachse auf dem Baum.

Ich bin die Banane, gelb und lang,
Gelb und lang,
Gelb und lang.

Ich bin die Banane, gelb und lang.
Magst du meinen Gesang?

Ich bin der Apfel, grün und gelb,
Gelb und rot,
Gelb und rot.
Ich bin der Apfel, grün und rot,
Und schmecke lecker.

Ich bin die Kiwi, braun und oval,
Braun und oval,
Braun und oval.
Ich bin die Kiwi, braun und oval.
Ich bin von innen grün.

Ich bin die Erdbeere, frisch und rot,
Frisch und rot,
Frisch und rot.
Ich bin die Erdbeere, frisch und rot.
Ich schmecke zuckersüß.

Ich bin die Pflaume, rund und lila,
Rund und lila,
Rund und lila.
Ich bin die Pflaume, rund und lila,
Voll mit Vitaminen.

Ich bin die Melone, groß und grün,
Groß und grün,
Groß und grün.
Ich bin die Melone, groß und grün.
Ich habe viele Kerne.

Öncelikle meyve şarkısı anlamına gelen “das Obstlied” adlı şarkı dinlettirildikten sonra öğrencilerden şarkının içinde geçen meyveleri not etmeleri istenir ve ardından şarkı içinde geçen ve harfleri karışık olarak verilen meyvelerin isimlerini doğru yazmaları istenebilir. Bunun için aşağıdaki gibi bir etkinlik hazırlanabilir:

Aşağıda harfleri karışık sırayla verilen meyve isimlerini anlamlı bir kelime olacak şekilde yeniden yazınız.

GRAOEN
SIHRCEK

NENABA
LAFEP
WIKI
DEREEERB
EFULAPM
LEONME

Diğer bir etkinlik olarak şarkı öğrencilere dinletilir ve şarkı içinde geçen meyve isimlerinin yerleri boş bırakılarak öğrencilerin verilen boşluklara kendi tercihlerini ya da sevdikleri farklı meyveleri yazmaları istenerek faydalı bir kelime etkinliği yaptırılabilir. Bunun için aşağıdaki gibi bir etkinlik hazırlanabilir:

Aşağıda verilen boşluklara sevdiğiniz ve şarkıda geçen meyveler dışındaki meyve isimlerini kullanarak tamamlayınız.

Ich bin, und,
 und,
 und
 Ich bin, und

Farklı bir şarkıyla devam etmek gerekirse Julia Engelmann tarafından seslendirilen “Grapefruit” şarkısı ile Almanca dersinin akışına göre bazı dinleme sonrası etkinlikler planlanabilir. Öncelikle şarkının sözlerinin bir bölümü şöyledir:

Über dir hängt Schermerut an der Wand
 Wie 'ne sehr alte Girlande mit 'nem Meer aus Elefanten
 Und Betonluftballons dran
 Die geformt sind wie Monster
 Wie andere Edelparfum, trägst du 'nen düsteren Blick
 So düster, Lana Del Rey wär sicher neidisch auf dich
 Du sagst, dass das dein Schicksal ist
 Dass du ab jetzt für immer traurig bist
 Doch sorry, daran glaub ich nicht
 Dann weißt du, Dinge werden wahr, wenn man sie oft genug sagt
 Sie oft genug, heute wird ein schöner
 Weißt du, Dinge werden wahr, wenn man sie oft genug sagt
 Sie oft genug, heute wird ein schöner Tag
 Komm wir machen mal das Fenster auf, das Radio laut
 Lass frischen Wind herein und alle alten Zweifel heraus
 Wenn du fest daran glaubst, dann wirst du glücklich
 Und heute gibt es Grapefruit zum Frühstück
 ...

Şarkı dinlendikten sonra öğrencilere neler anladıklarını ölçmek adına bazı sorular sorulabilir. Şarkıda nelerin anlatıldığı, şarkıda bahsedilen kişilerin kimler olabileceği, şarkının amacının neler olabileceği gibi bazı giriş sorularla öğrencilerin anlama düzeyi ölçülebilir. Ardından şarkı bir kez daha dinletilebilir ve soru-cevap etkinliğinin uygulanması oldukça faydalı olabilir. Aşağıdaki gibi bir soru-cevap etkinlik sayfası düzenlemek öğrencilere cevaplarını yazmalarına da katkı sunacaktır.

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz şarkıya göre cevaplayınız.

- a) Wann wird Grapefruit gegessen?
- b) Wann werden Dinge wahr?
- c) Wer ist neidisch?
- d) Was wird aufgemacht?
- e) Wie und wann wird man glücklich?

Uygulanabilecek diğer bir dinleme sonrası etkinlik ise şarkıda anlatılan duruma uygun olarak hazırlanacak ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunun öğrenciler tarafından tespit edilmesidir. Öğrenciler dersin öğreticisi tarafından önceden hazırlanmış ifadelerin olduğu etkinlik sayfasını incelerler, şarkıyı tekrar dinleler ve ifadelerin şarkıya göre doğru ya da yanlış olduğuna karar verirler. Aşağıda örnek doğru-yanlış etkinlik soruları bulunmaktadır:

Aşağıdaki ifadeleri dinlediğiniz şarkıya göre doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz

- a) Du kannst glücklich sein, wenn du fest daran glaubst.
- b) Es wird heute ein schöner Tag.
- c) Ich glaube dir nicht, dass das dein Schicksal ist.
- d) Heute gibt es Grapefruit zum Abendessen.
- e) Wir machen das Fenster zu.

Yukarıda anlatılan şarkıya yönelik etkinlikler dışında öğrencilerin seviyelerine, işlenen konunun içeriğine ve dersin amacına göre farklı çalışmalar düzenlenmesi mümkündür. Nitekim yabancı dil olarak Almanca öğretiminde şarkıların önemi ve rolü yadsınamayacak kadar değerlidir.

4. SONUÇ

Günümüze kadar yapılan birçok bilimsel çalışma yabancı dil öğretiminde müzik ve şarkı kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini açıkça göstermiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Almanca öğretiminde de öğretilecek konunun içeriğine ve öğrenenlerin öğrenme seviyelerine göre hazırlanacak şarkılara dayalı etkinlikler öğreticiler açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü hedef dilde şarkı dinleme ve söylemenin her yaşta öğrenci için eğlenceli bir etkinlik olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Medina, 1990; Griffie, 1992).

Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğretiminde müziğin ve şarkıların önemi üzerinde durulmuş, şarkılara dayalı uygulanabilecek etkinliklerin bir

kısından bahsedilmiştir. Dolayısıyla gerek dilbilgisi, gerek kelime öğrenimi gerekse de telaffuz çalışmaları konusunda şarkılardan faydalanılması hem öğrencilerin ders sürecinde eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak hem de şarkılar sayesinde öğrendikleri daha kalıcı olacaktır. Bu noktadan hareketle yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgün metinler olan şarkılardan ve şarkılara dayalı etkinliklerden faydalanmak hedef dili öğrenmedeki başarıyı şüphesiz ki arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. (1), s. 19-30.
- Batdı, V. Semerci, Ç. (2012). Şarkıların Yabancı Dil Becerilerini Geliştirmedeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,1(4), s. 126-133.
- Eken, D. K. (1996). Ideas for Using Songs in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 34(1), s. 46-47.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gökşenli, E. Y. (2011). Yabancı Dil Olarak İspanyolca Öğretiminde Müziğin Öğretim Aracı Olarak Kullanımı. *Mediterraneo*, s. 6, s.13-43.
- Güngör, Z. Y. (2014). Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı: Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama. *HUMANITAS, Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, International Journal of Social Sciences*, sayı / 4 Güz / Autumn.
- Griffee, D. T. (1992). *Songs in actions*. Prentice Hall Published.
- Hörmann, H. (1991). *Einführung in die Psycholinguistik*. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, 1.Auflage, Darmstadt
- Jolly, Y. S. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *Modern Language Journal*, 59 (1), s. 11-14.
- Massoudi, G. (2004). “Einleitung” Frühes Deutsch. *Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Primärbereich*. Heft 3, Reihe: Hören, Hrsg: Goethe-Institut.
- Medina, S. L. (1990). *The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition*. California State University, S. Francisco.
- Menzlova, B. (2004). Nur ich kann dich hören? *Frühes Deutsch, Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprachim Primärbereich*. Heft 3, Reihe: Hören, Hrsg: Goethe Institut.
- Murphey, T. (2002). *Music and Song*, Oxford: Oxford University Press.
- Nişancı, İ. (2013). *Türkçe şarkıların dil öğretiminde kullanımı*. UTEK, Albania.
- Nişancı, İ. (2013). Türkçe Şarkıların Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı*. Beder Üniversitesi, Tiran/Arnavutluk.

- Purcell, J. M. (1992). *Using Songs to Enrich the Secondary Class*. Hispania, Vol. 75, No. pp. 192-196
- Richards, J. (1969). Songs in Language Learning. *TESOL Quarterly*, 3(2), s. 161-174.
- Saricoban, A., Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, 6 (10), s. 1-7.
- Shen, C. (2009). Using English Songs: An Enjoyable and Effective Approach to ELT. *English Language Teaching*, (2) (1), s. 88-94.
- Şahin Y., Acar Y. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Yaygın Olarak Uygulanan Yöntemler. *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, Yusuf Şahin (Ed.), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tancman, A.-L. (2005). *Le français en chantant*. https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5755EAAA-2A04-4CB0-8EC1-83E8BC468D24/45193/Le_francais_en_chantant2.doc (Erişim tarihi: 20 Nisan 2021).

EFL TEACHERS' PERCEPTIONS ON E-TEACHERS' ROLES IN ONLINE TEACHING

Arş. Gör. Bilge Deniz Çankaya
Gaziantep University, The Faculty of Education
denizcankaya@gantep.edu.tr

Arş. Gör. Gülşah Öz
Aksaray University, The Faculty of Education
gulsahoz@aksaray.edu.tr

Öğr. Gör. Hacer Kaçar
Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University,
The School of Foreign Languages
hkacar@atu.edu.tr

1. INTRODUCTION

Since the beginning of 2020, the Coronavirus disease 2019 (COVID-19) has become a current pandemic all over the world with the declaration of the World Health Organization. This pandemic has affected deeply not only the human life and work but also all global activities in various ways, particularly shaking up the education worldwide (Adedoyin & Soykan, 2020; Dhawan, 2020; Yen, 2020). In order to overcome this pandemic, governments started using a strict policy such as enforcing home-based quarantine and physical distancing among people over the world. In this regard, the Covid-19 pandemic outbreak has led many countries to close schools and colleges temporarily (Dhawan, 2020) causing unexpected disruption of traditional way of teaching and learning (Adedoyin & Soykan, 2020), which in turn has forced teachers and students to adapt to remote teaching and learning (Carrillo & Flores, 2020). As a result of this challenging situation in the global education system, educators, instructors, and teachers were forced to shift from traditional face-to-face teaching to an online mode of teaching (Carrillo & Flores, 2020; Dhawan, 2020; Gao & Zhang, 2020).

Carrillo and Flores (2020) point that there are many concepts on online teaching and learning including different meanings; however, they may be used interchangeably, for instance, distance education, online teaching, emergency online education, remote teaching. Dhawan (2020) defines online learning as “learning experiences in synchronous or asynchronous environments using different devices (e.g., mobile phones, laptops, etc.) with internet access” (p.7). Broadly speaking, the education conducted through digital tools is defined in the related literature with several terms, including “distance”, “online”, “open”, “flexible”, “blended”, and “mixed education” (Doyumğaç, Tanhan & Kiyamaz, 2020). Among these, ‘Online education’ is the most commonly used term

encompassing all information and communication technologies-integrated learning approaches; however, other terms such as “e-learning,” “distance learning,” “distance education” and “online learning” are also used (Lee, 2010, as cited in Doyumğaç et al., 2020). In a nutshell, Dhawan (2020) describes online teaching and online learning in the education era of global Covid-19 pandemic coining the term “*the panacea for the crisis*”.

Considering the above-mentioned issues, online learning obviously differs from face-to-face education regarding its educational philosophy, theory and instructional methodology (Korkmaz & Toraman, 2020), requiring some changes in online teachers’ roles and characteristics (Bennett & Lockyer, 2004, as cited in Baran, Correia & Thompson, 2013). For this reason, it is paramount to conduct research on the roles and competencies of online teachers, which may, in turn, increase understanding about online teachers’ training and online teaching environment (Baran, Correi & Thompson, 2011). In the view of the global educational changes as a result of the Covid-19 pandemic, universities in Turkey, like in other countries all over the world, have also transitioned to online teaching (Meç, Sağlam Ertem & Şener, 2020), which has similarly led to the online language learning and teaching in the context of English as Foreign Language (EFL). In that sense, with the unexpected change in the nature of education mode and classroom atmosphere, it is crucial to rethink EFL teachers’ roles in the era of online education in Turkish context. Within this purpose, there is a need to get an in-depth understanding and investigation of EFL online teachers’ perceptions about their roles in teaching English as a foreign language in online education.

1.1. The aim of the Study

As the learning environment has changed because of the pandemic, this situation converted the education into the online setting in which teaching and learning have affected. Hence, this study aims to understand the e-teacher roles in an online education. With this aim, the following research question guides the direction of the study:

1) How do teachers perceive their roles in online education?

One of the contributions of this study is to portray the picture of teachers for their roles. Also, this study can give an insight about how teachers react in an online setting by being far away from the learners.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. An Overview of Online Education

The outbreak of pandemic in 2020 has entailed an unprecedented time for the globe, causing dramatic shifts in education comprising all levels. Naturally enough, teachers and students across the world were dragged into an intensive

online teaching and learning process. In fact, online teaching has become the most popular form of distance education today. Regarding the aspects of technology and organization, Moore and Kearsley (2012) defined that “distance education is teaching and planned learning in which teaching normally occurs in a different place from learning, requiring communication through technologies as well as special institutional organization” (p.2). In the review of literature, it has been seen that online education can be as “distance education” “e-learning,” “online learning,” “blended learning,” “computer-based learning,” “web-based learning,” “virtual learning,” “tele-education,” “cyber learning,” “Internet-based learning,” “distributed learning,” etc. (Sun & Chen, 2016).

On the other hand, for most teachers, remote teaching is new with its challenges requiring active efforts to overcome. A lack of face-to-face interaction with teachers and classmates can be considered as one of the most referred problem encountered by learners. In other words, “learners often encounter the stimulus materials when they are sitting alone at a computer, away from easy coaching or support from an instructor” (Wilson, 2004, pp. 77-84). Therefore, students do not have the benefit or chance of a teacher’s physical presence moving about the room and monitoring learning engagement while learning from distance with technology. For example, “lack of close interaction between learners may have adverse consequences, possibly because learners experience feelings of isolation” (Davies & Graff, 2005, pp. 657-663). This may result in students’ being disruptive during online sessions, wasting time with chatting, cheating or saying and doing things to each other that they wouldn’t necessarily do in a physical classroom. Bearing these arising challenges in mind, EFL teachers need to take novel responsibilities and emerging roles accordingly to make their teaching be effective in any online course. Therefore, good online instructors are those who possess the knowledge and skills on how to use and adapt updated technologies, who are available online at all times, who frequently check for emails and text messages, who promptly reply to questions and concerns, and who grade and return assignments with feedback on a timely manner (Bailey & Card, 2009). In brief, online teaching has led to a pedagogical shift in how we teach and learn. This shift has reframed the teaching and learning processes and transformed teachers’ and learners’ roles different from the traditional face-to-face education.

2.2. Teacher’s Roles in the Classroom

The classroom is a dynamic environment which cannot be foreseen what is going to happen most of the time. The teachers plan their lessons but there are some times when the teachers may not be loyal to their plans. Expected behaviours from the teachers is to change the way the lesson is lectured. As the classrooms have different variables, teacher roles may vary in different ways. Hence, researchers define or enrich the roles of the teachers in the literature suggesting nearly similar abilities but labelling differently. According to Harden

and Crosby (2009), there are six roles, which are the teacher as planner, assessor, facilitator, resource developer, role model and information provider. Besides, Harmer (2007) defines the teacher's roles as indicated below:

Controller. Teachers are responsible for the class and for the activities in the classroom. As it is a teacher-centered classroom, teachers transmit their knowledge to their students, organise drills and read aloud. Possessing controller role is mostly used among the teachers because they are familiar with and are most comfortable with (Harmer, 2007).

Prompter. Teachers are willing to encourage the students to think instead of directing them. For example, while students are dealing with an activity and they do not know how to process, the teachers need to behave supportive and discreet rather than letting them find things out for themselves (Harmer, 2007).

Participant. When teachers act as a participant, they are of people who stand back from the activities by only intervening to correct mistakes and give feedback. Sometimes they can join in an activity as a participant (Harmer, 2007).

Resource. The teachers need to be helpful and available because the learners appeal for help. They may not know where to look at information or they may need information in the midst of doing an activity. We may guide our learners to meet their needs (Harmer, 2007).

Tutor. It is the combination of prompter and resource roles (Harmer, 2007).

Teachers may undertake a couple of roles, which are related to immediate pedagogical concerns. For example, Tudor (1993) studies the teacher role in learner-centered classroom. He suggested that both knower and organizer persist in such classes, but there is a further role called learning counsellor. Hence, it is important to decide which roles are suitable for the learners, for the activities and for the learning environment. As it is flexible, we can switch our roles in the process. Teacher roles are apparent mediators across situated impact and educational discourses in a social arena (Kelly, Dorf, Pratt & Hohmann, 2014).

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

The participants for the present study included 21 EFL instructors from different state universities in Turkey. The snowball sampling was used in the study. The snowball technique is one type of purposive sampling in which a group of people recommend others that can be participate in the study because they are knowledgeable about the subject of the research (Frankel, Wallen & Hyun, 1990). The researchers shared the form with the instructors that they know and asked for them to share the form with their colleagues who are the

instructors at the Foreign Language Department and are currently giving online courses. The distribution of the participants according to their gender, age, work experience, type of institution and latest degree of education is displayed in Table 1.

Table 1. Demographical data of participants

		f	%
Gender	Male	1	5
	Female	19	95
	Total	20	100
Age	26-30	4	20
	31-35	8	40
	36-40	2	10
	41-45	1	5
	46-50	5	25
	Total	20	100
Work Experience	6-10	11	55
	11-14	4	20
	25-30	5	25
	Total	20	100
Type of institution	State	20	100
	Total	20	100
Latest degree of education	BA	4	20
	MA	14	70
	PHD	2	10
	Total	20	100

3.2. Data Collection Tool

In order to determine participants’ perceptions and views, metaphor was used as elicitation data collection technique in this qualitative research. Metaphors are used to collect data from participants indirectly that are not obtained objectively (Yıldırım & Şimşek, 2005). The data were collected during the 2020-2021 academic year fall semester by using the prompt “An EFL e-teacher is like.....because.....”. Due to the distance and online teaching process, a google form consisting of three parts i.e. instructions, personal information and a metaphor was developed by researchers to gather data. By including the word of because in the metaphor prompt, it was aimed to encourage the participants to think and give some reasons about their metaphors. In a nutshell, it was intended to elicit the participants’ perceptions about teachers’ roles in online education.

3.3. Data Analysis

The approach of this research is qualitative research and this study is based on interpretative paradigm. The data collected for this study was analysed qualitatively. For the research question of the study, the data was obtained from the participants via metaphor. Metaphor study were conducted with Google form due to the pandemic conditions. In the first part of the form, the demographic data were analysed. Then, in the second part, metaphors were analysed by the themes, the codes and the frequency that showed the number of the words written by the participants. Content analysis was used to examine the instructors' metaphorical expressions. The categories or themes were determined according to the participants declared in regard to their perceptions of an English language teacher roles in online education. As there were no predetermined categories, the metaphors taken from the participants were classified under some themes. Only two metaphors did not take place any of the themes, however; they were located in the findings part as the researchers cared for every opinion for e-teacher roles.

As for reliability, an expert in the field of English language teaching were given the lists of themes and codes analysed by the researchers. Then, the expert was asked to check whether there is a matched between the themes and the metaphors. Only the themes and the codes upon which the expert and researchers of the study all agreed were included in the findings.

4. FINDINGS

The findings present the results of qualitative data analysis, which aims to answer the research questions. The findings of the study were presented under six themes, which are the perceptions of e-teacher roles, knowledge of sources, role model, cooperative leader, entertainer, lifesaving and versatile. In the presentation of the findings, the frequency was manifested in the form of a table.

4.1. How do teachers perceive their role in online education?

The participants' perception of e-teacher roles was identified by using metaphor. The aim of this was to understand the mental images of the learners in an online teaching environment. 21 metaphors were collected from the participant and analysed. As a result of the data analysis, there were 6 themes including metaphor codes for e-teacher roles in online education. Table 2 illustrates themes, codes and frequencies for each code.

Table 2. The metaphors of lecturers for e-teacher roles

Themes	Codes	Frequency
Source of Knowledge	A technology master	1
	All-in-one toolkit	1
	English speaking computer	1
	Staff	1
	An orchestra leader	1
	A bridge	1
	Total frequency	6
Cooperative Leader	Guider	2
	Mediator	1
	Usher in a theatre	1
	Total frequency	4
Entertainer	An actor	1
	Comedian	1
	Cheerleader	1
	Total frequency	3
Life Saving	Mother	1
	Prophet	1
	Psychotherapist	1
	Total frequency	3
Role model	A lamp	1
	An Influencer	1
	Total frequency	2
Versatile	Chameleon	1
	Ambidextrous	1
	Total frequency	2

The metaphors touched upon many features of e-teacher roles. When the codes were analysed, the most valued features are related to the source of the knowledge ($f=6$) including all-in-one toolkit, a technology master, English speaking computer, staff, an orchestra leader and a bridge which teachers in an online environment must possess. For example, the participants perceived that the teachers provided everything necessary to the learners and the teaching. In their new situation, the participant saw themselves as if every responsibility about technical issues, apart from other teaching issues, were undertaken by the teachers. It was assumed that the online environment added technical roles to e-teachers. The following excerpt exemplifies the metaphors for the first theme:

Excerpt 1: “An e-teacher is like an all-in-one toolkit because she/ he sometimes needs to be an IT technician, a teacher, a course provider, a curriculum

planner, an administrator, a mentor and a parent in line with the students' needs and the demands from the school." Participant 7

Excerpt 2: "A technology master: besides the other things to handle, s/he need to take care of technological issues; entertain students using various educational technological tools; discover new technologies for her/his classes every day." Participant 4

Excerpt 3: "A bridge which has to be renewed or updated very often according to the updates of modern life and technology or according to the profile of the students because you need to have a good connection with your students to make them reach the information that they need and in a way that they can understand." Participant 17

Excerpt 4: "An orchestra leader: s/he needs to organize everything and ensure that everything goes smoothly and without slightest problem." Participant 2

Other commonly mentioned roles are teachers as cooperative leaders ($f=4$) with the metaphors as a guide, a mentor and an usher in a theatre. The teachers guide or direct the learners being in need of help in terms of learning, concentration, motivation and solution to the problems. Therefore, it is considered in the metaphor explanation that the teachers contributed their guidance the online teaching as illustrated by the following excerpt:

Excerpt 5: "Like a guide, because s/he behaves as a leader towards the students in this period. S/he directs them, affects and helps them learn. I think there is no so much difference between the role of the teacher in education face to face, or on line. In both of them, s/he can be very effective." Participant 5

Excerpt 6: "An usher in a theatre because it feels like making sure everyone is in the correct place in total darkness." Participant 11

Other roles determined are teachers as entertainers ($f=3$) which had 3 metaphors as the comedian, cheerleader and an actor. Findings showed that the teachers need to entertain the learners to maintain the supportive atmosphere in the lessons. The instructors explained metaphors as:

Excerpt 7: "An actor of a lot of roles and activities." Participant 9

Excerpt 8: "A comedian sometimes a mother because you make them try to concentrate on your lessons without getting bored." Participant 12

Excerpt 9: "An EFL e-teacher is like a cheerleader because s/he encourages his/her students and also promotes their learning in different ways by using many strategies." Participant 19

Metaphors in life saving ($f=3$) are a mother, a prophet and a psychotherapist. These metaphors involve patience, problem-solving and caring the learners. the excerpt 10 represented lifesaving roles in the online situation.

Excerpt 10: “A prophet because they have infinite patience. As the process is quite stressful, we have to be energetic and patient than ever before to motivate our students (as they’re not motivated). Thus, this requires having unlimited patience. Moreover, we’re struggling to cope with the heavy workload: recording videos, editing them and uploading them on the online learning platforms; replying all the students’ messages, emails, and I also have to go to the office. We also have online sessions. I’m suffering from burnout and looking forward to being in the classroom with my students and having face-to-face sessions.” Participant 1

After the life saver, the fourth theme was summarized thematically into “teacher as a role model” (f=2) combined metaphors such as a lamp and an influencer. The participants stated:

Excerpt 11: “Like an influencer because s/he tries to keep the followers' (students') attention high all the time with charming posts :) Keeping students attentive is a lot more difficult in e-teaching than face to face education.” Participant 15

Excerpt 12: “A lamp because they show the students the knowledge and the way students should go.” Participant 14

The last perspective of e-teacher role is versatile (f= 2) with 2 metaphors. In this approach, the teachers can easily adapt themselves to every situation. As shifting to online setting need changes in teaching, classroom management and lesson plans, this theme explains the flexibility of the teacher role. A participant reported that:

Excerpt 13: “An EFL e-teacher is like chameleon because she is supposed to adapt into a new environment perfectly. A teacher who has gained some experience in formal education takes a stand and follows some methods through the years of teaching. She has a navigation on teaching. Through the years, she decides which methods are useful and which ones are not. She may have a considerable number of written sources for teaching in real classroom environment. Also, she may have some useful techniques to get the attention and to maintain the classroom management. In brief, she has her own teaching colour. However, one day, she wakes up and she learns that she has to teach online, a totally different environment and I think a more challenging one when it is compared to real classroom environment. She will need totally different methods, totally different techniques and totally different material including online videos, websites and technical equipment. In other words, she needs a different colour to teach in a different environment. She probably needs to be better in technology than her students who are young and brilliant; i.e. than the generation who was born in technology. In short, she has to adapt the new online environment perfectly like a chameleon.” Participant 20

In contrast to the positive images, there are two codes which do not belong to any categories and carry a negative picture in the mind of the participant using such metaphors as the Martian and the bottomless pit. The researchers did not ignore these two metaphors because it showed us the other side of the medallion. Not all the time teaching, learning or managing the class go well especially in online education. In these metaphors, e-teacher roles are limited to receive feedback from the learners as they are behind the screen.

Excerpt 14: “A teacher is like Martian because we spend a lot of effort to teach but students do not care about it. So we cannot move further.” Participant 8

Excerpt 15: “S/ he is like a bottomless pit. You dig but you cannot see the result. We try to teach something every day, but because we cannot see their real performance whether they are doing their writing on their own or not, we never get what we want.” Participant 18

5. DISCUSSION

In the current study, it was aimed at eliciting the participants’ perceptions on EFL teachers’ roles in online education, and some paramount understandings emerged in the light of the findings. Metaphors provides the researchers with the opportunity to uncover the participants’ perceptions about abstract and complex concepts indirectly. In this case, different metaphors were identified for explaining the concept of teachers’ roles in online teaching due to its complexity and the variations in personal constructs of the concept.

So far the findings of the study reveal that the roles of EFL e-teachers in online education mainly fall into six themes: knowledge of sources, role model, cooperative leader, entertainer, lifesaving and versatile. When all metaphors were analysed and categorized, it was understood that *source of knowledge* is the most defined role for EFL e-teachers in online education. That is to say that, this theme indicates that the instructors perceived themselves as the transmitter of the knowledge by stating the following metaphors: a technology master, all-in-one toolkit, English speaking computer, staff, an orchestra leader, and a bridge. These results correspond with many related studies conducted on the roles of teachers in the field. For instance, Asmalı & Çelik (2017) conducted a research with 24 EFL teachers in order to investigate how the teachers conceptualize their roles through metaphors, and similarly the most mentioned metaphor was identified as the teacher as *knowledge provider*. Moreover, from the student teachers’ perspectives, some other studies similarly revealed that an English teacher was mostly defined as the knowledge provider (Yalçın-Arslan & Cinkara, 2016; Kavanoz, 2016). Based on the related literature, it can be stated that *source of knowledge* seems to be a common role for EFL teachers even if it is an online education process. In this sense, although it is accepted as traditional, the role of being transmitter or source of knowledge is likely an indispensable role among EFL teachers even in the era of online education. The

theme of *cooperative leader* is the another commonly mentioned one among the participants in this study. According to the findings and the description of the theme generated from the data, *cooperative leader* can be defined as the teacher who works together with the students and do not separate him/herself from them. Similarly, Aktekin (2013) investigated English language teachers' metaphorical images regarding language teaching and their roles in the classroom with 30 EFL teachers. The findings of the study showed that cooperative leader was the secondly most identified one by the teachers in his study. As understood from the metaphors embedded this theme, the instructors' mental images about their roles of cooperative leader are associated with having the tendency to work with the students during the teaching process by perceiving themselves not separated from their students.

At all, it is worth to note that the metaphors identified in the current study regarding the EFL e-teachers' roles in online education showed similarities with the related literature revealing that there are numerous metaphors used for understanding the roles of teachers (Yalçın-Arslan & Cinkara, 2016; Sayar, 2014; Asmalı & Çelik, 2017; Elkılıç & Bayrakçı, 2016; Kavanoz, 2016; Ahkemoğlu, 2011; Kesen, 2013; Aktekin, 2013). Within this concern, it can be inferred that even though the mode of education has shifted from traditional face-to-face to online, teachers face some difficulties in adapting them to the online teaching environment. In the light of the findings, it is clearly obvious that it takes time for teachers to adapt their roles and teaching styles to the new mode of teaching within their teaching contexts. Thus, they mostly carry their traditional roles to the online teaching classes, but at the same time indicate that online environment added some technical roles to the teachers.

6. CONCLUSION

The purpose of this study was to uncover the EFL e-teachers' perceptions about their roles in online teaching. To discover their perceptions regarding this issue, a metaphor elicitation technique has been used through the statements "*An EFL e-teacher is like.....because.....*". The findings clarified that EFL teachers at most made use of various metaphors categorized as knowledge of source, role model, cooperative leader, entertainer, live saver and versatile. It is also important to note that one of the participant used the metaphor of Martian to describe the role that a teacher has. In fact, the metaphors chosen by EFL teachers underlined the fact that teaching and learning processes are largely context bound and this novel online teaching has assigned new roles for them. This study once more highlighted that online teaching has developed rapidly as a result of Covid-19 pandemic and this recent online learning environment requires EFL teachers to be a technology master or professional enough to handle with technical problems.

Throughout this study, the primary focus was to discuss multiple, diverse and implied metaphors to gain deeper insights about EFL teachers' perspectives for their e-roles in order to determine the best and most desirable practices and strategies for online pedagogy. Within the realm of online teaching, EFL teachers need to make advancements for their social presence, communications and collaboration both with their students and among the learners. Viewing teaching presence as a significant factor to successful online education, Garrison and his colleagues (2009) explored constructs of teaching presence, including instructional design, discourse facilitation, and direct instruction. This means that in addition to having the knowledge of their subject matters, online EFL teachers need to undertake the responsibility of fostering and guiding their students. The new age of teaching, without doubt, decreases the amount of time allocated for lecturing but increases the level of interests that teachers should have with the learners. Therefore, the findings of this study unearthed the need to reconsider EFL teachers' e-roles, their contexts, their needs and interests, asking also about what, how, and why they need to do to make their teaching effective in an online session.

7. IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS

The main focus of this study is on EFL teachers' e-roles in online education, which needs to be paid much attention. The metaphors have shed light on how they hold different views about the e-roles of online teaching, which accordingly creates an urgency and necessity to make a joint effort to improve EFL teachers' online teaching skills to create an effective online learning community. The outcomes of the present study demonstrate that EFL teachers are most likely to improve themselves better through receiving a professional development program about online teaching. Being aware of the fact that student-centered learning is the key in online teaching as in traditional classrooms, the instructors should be supported to adapt and change their roles along with their conventional duties.

In the same line, as online instructors are largely perceived as facilitator, they are required to encourage different ideas and various thoughts. Current online education is mostly the model of one-size-fits-all standardized curriculum ignores the needs of students (Saba, 2012), and a focus should be more on exploring how online offering could meet individual learners' needs and provide differentiated online instructions through the course design. Like in traditional classrooms, EFL teachers need to construct a positive online environment to be able to embrace all the learners. Therefore, online course instructors deserve much more researchers' attention to explore their teaching journeys and professional development needs, which can only be achieved by effective course design, instruction, implementation, and evaluation.

Finally, this study tried to explore and explain EFL teachers' perceptions about their e-roles in online education through a metaphor elicitation technique. There is a need to conduct further studies to uncover EFL teachers' understanding and application of online teaching by using more than two data collection tools. These should also include larger sample size than the current study and different settings to be able to get more precise and reliable results. Without doubt, additional study is necessary to express the lacking points better in referring to EFL teachers' e-roles and the support and guidance essential for them in implementation.

REFERENCES

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Ahkemoğlu, H. (2011). *A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher*. Master's thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences).
- Aktekin, N. Ç. (2013). Revealing ESL teachers' and students' attitudes and beliefs through metaphors. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 26(2), 405-422.
- Asmalı, M., & Çelik, H. (2017). EFL teachers' conceptualizations of their roles through metaphor analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 01-13.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*, 12, 152-155.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), 1-41.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Davies, J., & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36 (4), 657-663. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/227617683_Performance_in_e-Learning_Online_Participation_and_Student_Grades on 24.12.2020
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.

- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kıymaz, M. S. (2020). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 2021.
- Elkılıç, G., & Bayrakçı, K. (2016). Metaphorical perceptions of the students in the department of translation and interpretation in relation to their English and French language instructors at Kafkas University, *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(11), 60-66.
- Frankel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (1990). *How to design and evaluate research in education* (eighth edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 2396.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2009). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer: The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Kavanoz, S. (2016). Unveiling pre-service language teachers' conceptualizations of teachers of English through metaphors. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 17-32.
- Kelly, P., Dorf, H., Pratt, N., & Hohmann, U. (2014) Comparing teacher roles in Denmark and England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44 (4), 566-586. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.800786>
- Kesen, A. (2010). Turkish EFL Learners' metaphors with respect to English language coursebooks. *Novitas ROY-AL*, 4(1). 108-118.
- Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Meç, A., Sağlam Ertem, İ., Şener, B. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Education, Technology and Online Learning*. 3(3), 340-362.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

- Saba, F. (2012). A systems approach to the future of distance education in colleges and universities: Research, development, and implementation. *Continuing Higher Education Review*, 76, 30-37.
- Sayar, E. (2014). *Investigating EFL teachers' and their students' conceptions of professional teacher identity through metaphor analysis*. Master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Institute of Educational Sciences.
- Sun, Anna & Chen, Xiufang. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*. 15. 157-190. 10.28945/3502.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT Journal*, 47(1), 22-31.
- Wilson, Brent G. (2004). Designing e-learning environments for flexible activity and instruction. *Educational Technology Research and Development*, 52 (4), 77-84. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/225364738_Designing_E-learning_environments_for_flexible_activity_and_instruction on 26.12.2020.
- Yalçın-Arslan, F., & Cinkara, E. (2016). Examining EFL teacher candidates' conceptions of English language teachers through metaphors. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(4), 1095-1104.
- Yen, T. F. T. (2020). The performance of online teaching for flipped classroom based on COVID-19 aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 57-64.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DEĞİŞEN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ: DİL ÖĞRENME ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEYEN YAKLAŞIMLAR

Dr. Yunus Emre Sarı
İ.Ü. Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
y.sari@iuc.edu.tr

1. GİRİŞ

İnternet tabanlı teknolojilerin sağladığı olanakların artması ve bilgiye erişimin bu tarz medya aracılığıyla senkron ve asenkron olarak yapılabilmesi, eğitimde yeni bir çağın kapılarını araladı. Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri öz yönlendirmeli, aktif ve tecrübeye dayalı öğrenmenin önünü açarken, diğer yandan da teknolojinin sağladığı bu olanaklar insanlara özerk öğrenme için gerekli alt yapının oluşmasını sağlamıştır. Bu noktada karşımıza çıkan uzaktan eğitim modelleri, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının günümüzde giderek yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Çünkü bu tür bir eğitim anlayışında mekân ve zaman sınırlaması olmadan öğrenme gerçekleşebilir. Yurdakul'a (2016) göre özerk öğrenme niteliklerine sahip bir birey yaşam boyu öğrenme yolunda ilerleme kaydetmeye başlar ve bu kavramlar öz-yönetimli öğrenme ve bireyselleşme ile yakından ilgilidir. Yazar bu kavramların kişinin toplumda aktif rol alabilmesi ve rol model oluşturabilmesi için gerekli olduğunu belirtir.

20. yüzyılın başlarında eğitim alanında gelişmeye başlayan ve zamanla hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım, J. Dewey, P. Freire, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Von Glaserfeld'in yaptıkları çalışmalarla yaygınlaşmıştır (bkz. Açıköz 2004: 60; Sarı ve Karasu, 2020: 417). Yapılandırmacılık bu nedenle çeşitli disiplinlerdeki mevcut reformların birçoğunun temelini oluşturmuştur. Bu yaklaşım ile yeni bir farkındalığın ortaya çıkması, her şeyi bilen öğretmen kavramının değişmesini sağladı. Bunun yerine rehber, lider, yol gösteren gibi sıfatlarla anılan bir öğretmenlik mesleği tanımı yerini aldı (Lunenburg, 2011: 3-5).

Little'a (1991) göre özerk dil öğrenme bir kapasiteyken, Holec'e (1980) göre öğrenme sorumluluğunu alabilme yeteneğidir, yani öğrenmenin öğrenen tarafından üstlenilmesidir. Littlewood (1999) özerkliği "öğrencinin, öğretmenden bağımsız bir şekilde öğrenme kapasitesini harekete geçirmesi" olarak ifade ederken bir yandan özerk öğrenen öğrencilerin sorumluluk alabildiklerini vurgulamıştır. Sinclair (1997) ise farklı araştırmacıların özerk öğrenme hakkındaki görüşlerini bir araya getirir ve şu önemli sonuçlara varır: özerkliğin dereceleri vardır, sınıf içinde ve dışında gerçekleşebilir, öğrenme sorumluluğu ve kapasitesi geliştirilebilir, özerk öğrenenler öğrenme sürecinin farkındalardır.

2000li yıllardan itibaren teknolojinin sağladığı olanaklar sayesinde bilgiye olan erişimin kolaylığı eğitim alanında birçok kolaylığı yanında getirmiştir. Dünya tarihinde ilk kez 2020 yılında karşılaşılan ve tüm dünyayı etkisi altına alan yeni tip Korona virüsün eğitimdeki olumsuz etkilerine karşı bu imkânlar sayesinde karşı konulabilmiş ve öğretimin devamı söz konusu olabilmıştır. Her ne kadar ilk zamanlarda öğrencileri zorlayan bir sürece girilmiş olsa da zamanla çevrimiçi eğitimin kolaylıkları ve sağladığı kolaylıklar (çevrimiçi sınav yapabilmek, ödev toplayabilmek, çevrimiçi ders yapabilmek vb. gibi) bu sürecin kolayca atlatılmasını sağlamıştır. Bu sürecin sonunda öğrencilerin ve öğrenenlerin internet temelli eğitime karşı düşüncelerinin de olumlu olarak değiştiğini söylemek abartı olmayacaktır (Bağrıaçık 2019; Bozkurt 2020, etc.). Belki de burada zorunluluk gibi bir durum karşısında insanların algılarının değişmek zorunda kaldığı da söylenebilir; çünkü eğitimin önümüzdeki yıllarda nasıl devam edeceği tam olarak öngörülmemektedir. Yeni salgın ihtimalleri ve çevrimiçi eğitimin sunduğu kolaylıklar zaman ve enerji tasarrufu sağlamaktadır.

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler özellikle öz yönelimli öğrenme ortamlarının gelişmesini ve bu bağlamda ürün veren platformların sayısının artmasını sağlamıştır, dolayısıyla onlardan yararlanan insanların sayısının da arttığı şüphe götürmez bir gerçektir. Uzaktan eğitimin ne kadar verimli olduğu ve bu süreçlerde karşılaşılan ölçme değerlendirme süreçlerinin objektifliği gibi bir takım yeni sorunsallar oluşsa da bu sürecin kazanımı eğitim süreçleri temelinde düşünüldüğünde özerk öğrenme ve buna olanak sağlayan internet temelli uygulamalardır. Bu süreçlerde en çok bireysel faktörlerin ve yeteneklerin belirleyici olması, özerk öğrenme davranışlarının ne kadar önemli olduğu bir kez daha kanıtlanmıştır. Bireysel sorumluluk alabilen, yeni teknolojileri kullanan ve bunu mekânsal sınıf ortamından bağımsız şekilde gerçekleştirebilen öğrenciler bu yarışı önde götürmüşlerdir.

Her ne kadar özerk öğrenme söz konusu olduğunda bireysel bir öğrenme söz konusu olsa da, burada kastedilen bilgiye ulaşmanın ve onu özümsemenin bireyselliğidir. Öğrenilmek istenen bilgi belli bir amaca ya da kurumsal oluşumlara yani içsel ve dışsal faktörlere bağlıdır. Bu durum özerk öğrenme kavramında çeşitli faktörlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu gösterir ki bunlara şu örnekler verilebilir: 1. Öğrenenin kendisiyle ilgili faktörler, 2. Bilgi kaynağı, 3. Öğretici boyutu, 4. Ders programı, 5. Kurum (Öğrenme ortamı). Özerk öğrenmenin geliştirilebilmesi için tüm bu faktörlerin etkilerinin bilinmesi ve kavrama katkılarının neler olduklarının detaylı şekilde tartışılmasının gerektiği düşünülmektedir. Buradan hareketle mevcut çalışmanın amacı özerk öğrenme kavramına farklı açılardan bakmamızı sağlayacak çeşitli yaklaşımları tartışmaktır. Benson'a (2011: 109-125) göre bu yaklaşımları 6'ya ayırmak mümkündür ancak yazara göre bu yaklaşımlar birbirinden kesin sınırlar halinde

ayrılmazlar ve dil özerkliğinin gelişmesi için her birinden faydalanılması gerekir.

2. ÖZERK ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

Künzle v.d. (1996: 51) göre öğrenme süreçlerinde özerklik, çeşitli etkenlerin rol oynadığı (materyal, öğretmen ve öğrenen arasındaki daha yakın) ancak dışsal (siyasi, kurumsal, gelenek, kültür, ekonomi, ders programı, yakın çevre gibi) çok boyutlu bir süreçtir. Bu çok boyutlu yapı öğrenme süreçlerinde kendi kendini yönetme kapasitesi ve öz sorumluluk alabilme arasındaki dengeye bağlıdır. Çeşitli faktörlerin etkisine bağlı olarak, olası özerklik derecesi artar veya azalır. Görüldüğü gibi özerkliğin gelişiminde kişisel ve çevresel birçok faktör yer almaktadır. Bu faktörlerin sınıflandırılması kavramı daha anlamlı kılar. Bu sınıflandırmadaki kategorilerin oluşturulmasındaki amaç farklı şeyleri ifade ettikleri ya da kesin bir çizgiyle birbirinden ayrıldıkları için değildir. Ancak özerklik kavramının sınıf içi ve dışında geliştirilmesine yönelik kavramların daha özelde tartışılması için bu ayrıma gidilmesi gerekmektedir. Bu şekilde yabancı dilde özerklik kavramına farklı açılardan bakılarak konunun bütünlüğüne katkı sunulmak istenmektedir. Literatürde Benson'un (2011) özerk öğrenme yaklaşımları sınıflandırmasına oldukça fazla vurgu yapılmaktadır. Bu sebeple yeni bir sınıflandırma oluşturmak yerine bu çalışmada yazara ait sınıflandırma esas alınarak kavramlar tartışılacaktır. Benson (2011) özerk öğrenme yaklaşımlarını 6 ana başlık altında inceler: 1. Kaynak temelli yaklaşımlar, 2. Teknoloji temelli yaklaşımlar, 3. Öğrenen odaklı yaklaşımlar, 4. Sınıf tabanlı yaklaşımlar 5. Eğitim programı geliştirme yaklaşımları, 6. Öğretmen temelli yaklaşımlar.

2.1. Kaynak temelli yaklaşımlar

Öğrenenlerin öğrenme materyalleri ile bağımsız etkileşimini vurgular. Öğrenenlere bir öğrenme planı oluşturma, öğrenme materyallerini seçme ve öğrenmeyi değerlendirme sorumluluğu verilmesi ön plandadır. Kaynak temelli öğrenme, öğrenenlerin insanla olan etkileşimine ya da dijital dil öğrenme kaynakları ile olan bağımsız etkileşimlerine odaklanan, üst bir kategorik adlandırmadır. Bunlara örnek olarak tandem öğrenme, uzaktan öğrenme, kendi kendine öğrenme ve sınıf dışı öğrenme gibi yaklaşımlar örnek olarak verilebilir. Öğrenme söz konusu olduğunda öğretmen merkezli sınıfların aksine, özerk bir öğrenci olmanın büyük bir değeri olduğu kabul edilir (Benson 2011). Bu çerçevede öğrenenlere, özerklikle ilgili becerileri öz-yönlendirme, deney ve keşif yoluyla geliştirme fırsatları sunulmuş olunur. Örneğin Dafei'nin (2007: 15) bulguları öğrencilerin öğrenme özerkliği ile İngilizce yeterlikleri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Benson (2011: 123) "Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (CALL) ve çevrimiçi öğrenme de kaynak temelli öğrenmenin biçimleridir" diyerek eklemiştir ancak onları teknoloji temelli yaklaşımlara dâhil etmeyi tercih etmiştir. Prensipten olarak

kaynak tabanlı dil öğrenimi, öğrencilere kendi dil öğrenmelerini yönlendirme fırsatları sunarak özerkliği teşvik eder. Dil öğrenenlerin özerklik seviyeleri arttıkça, bağımsız bir şekilde çalışmaya istekleri de o ölçüde artar ve kendi öğrenme hedeflerini takip ederler (Dede 2017: 9). Ancak burada sadece kaynağa sahip olma durumunun özerkliği artırdığı sonucuna varmak hatalı olacaktır çünkü burada içsel ve dışsal faktörler devreye girmektedir. Bu bağlamda Benson'un (2011: 141) yorumu şu şekildedir: "Kaynak Tabanlı Öğrenmenin verimli olması, öz-yönelimli öğrenme için gereken becerilerle birlikte nispeten yüksek derecede özerkliğe sahip olan az sayıdaki öğrenci grubu için mümkündür". Benson (2011) özellikle iki araştırmacıyı örnek göstererek bu duruma netlik getirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Rowsell ve Libben (1994)'a aittir ki, burada izole edilmiş bir dil ortamının yetersizliğini vurgulanmaktadır. Benson'un (2011) örnek verdiği ikinci çalışma ise Little'dir (2000: 28). Burada Vygotski'nin sosyal Yapılandırmacılık kuramına atıfta bulunarak sosyal etkileşimin olmadığı bir dil öğretiminin verimlilik açısından oldukça düşeceğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmaların 2000 yılından önce yapıldığını göz önüne aldığımızda, internet temelli uygulamaların ve sosyal medya araçlarının 2020'li yılların başında olduğu gibi gelişmediğini dikkate almamız gerekir. Gelişen teknoloji ile dil eğitiminin tüm beceriler (okuma, dinleme, yazma, konuşma) açısından yapılabileceği son zamanlarda yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (bkz. Ahmadi 2018). Bu durumda kaynak temelli yaklaşımlarda teknoloji boyutu işe dâhil olunca eskiden karşı çıkılan tek başına öğrenmenin eksik kısmını mekânsal boyutta sınırlandırarak ortadan kaldırdığını söylemek hata olmaz. Diğer bir ifade ile dilin etkileşim süreci olduğu ve tek başına öğrenemeyeceği algısının, teknoloji ile kırıldığını ifade edebiliriz.

2.2. Teknoloji tabanlı yaklaşımlar

Eğitim teknolojileriyle gerçekleşen bağımsız etkileşim vurgulanır. Videolar, yorum yazılabilen elektronik ortamlar, e-posta aracılığı ile sağlanan iletişim, bilgisayar simülasyonları ve oyunları teknoloji tabanlı yaklaşımlarda kullanılan bazı yöntemler arasındadır (Benson 2011). Witt ve Kerres'e (2002: 3) göre multimedya tabanlı eğitimin en büyük avantajı, öz yönlendirmeli öğrenmeye olanak sağlamasıdır. Bununla birlikte, multimedya kullanmanın birçok eğitim alanına uyarlanabilir olması, kendi kendine öğrenmeye elverişli bir ortam sağladığı da yazarlar tarafından vurgulanmaktadır. Yazarların işaret ettiği diğer bir önemli nokta ise, multimedya ortamlarının öğrencilerin kendi yöntemlerini ve içeriklerini seçmelerini sağlaması ve iş birliğine dayalı öğrenme biçimlerini destekleyebilmesidir. Öğrenci bu yeni öğrenme biçimiyle ağ tabanlı bilgi ve iletişim ortamlarıyla özerk olarak çalışabilmektedir. Bu durumda öğretmen ve öğrencini rollerinin değiştiği yeni bir durumun ortaya çıktığından bahsedilebilir. Özerk öğrenen öğrencinin bu durumda, bilgi verici bir öğretici tarafından yönlendirilen ve çoğunlukla pasif alıcı durumdaki bir öğrenciden ziyade;

öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve rehberlik yaptığı bir birey olması söz konusu olacaktır.

2000’li yılların başından bu yana, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme alanında, internet kullanımı ile “Web 2.0 ve mobil teknolojilerle” ilişkili yeni bir aşamaya geçilmiştir. Özerklik araştırmaları bağlamında, bu yeni teknolojilerin önemi hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme ortamları ile bütünleşmiş şekilde özerkliğe katkıda bulunabilmeleriyle ilişkilidir. Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla öğrenciler etkileşim halinde dil öğrenme fırsatı bulmakta ve dolayısıyla hedef dile karşı olumlu tutum değişiklikleri meydana gelmektedir (Benson 2011: 145).

Can (2012: 73) eğitim teknolojilerindeki güncel gelişmelerin ve artan bilgi patlamasının, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında da yenileşmeyi gerekli hale getirdiğini vurgulamıştır. Yazara göre bu bilgi ve olanaklar, dil öğrenenlere özerk öğrenme ve sorumluluk imkânı tanımaktadır. Yazar çalışmasında “Second Life” adlı sanal dünya platformunun yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini nasıl destekleyebileceğini ele almıştır. Bu bağlamda özellikle bu tür bir ortamın öğrencilere seçme özgürlüğü tanıyarak, öğrenme ortamını tasarlama, yaratma ve üretme olanaklarını sağlayacağını vurgulamıştır. Teknolojinin iletişim alanına getirdiği gecikme oranları çok düşük anlık görüntülü ve sesli konuşma imkânları da diğer taraftan insan-insan arasındaki dil öğrenme isteğini karşılamıştır. Kerimoğlu ve Deniz (2020)’ye göre İnternet sayesinde, dünyanın farklı yerlerindeki dil öğrenenler öğrenmek istedikleri hedef dilde, kültürel ve dilsel olarak otantik konuşmalarla pratik yapma imkânı bulabilmektedirler. Bu durumun dil öğrenenlerin motivasyonunu artırarak öğrenme isteğini ve özerk öğrenmeyi artırdığı da yazarların dikkat çektikleri diğer bir noktadır. Araştırmacılara göre internetin bu kapsamda sağladığı başka avantajlar bir nokta okuma testleri ve anlama soruları, dilbilgisi alıştırmaları, mevcut multimedya özelliklerle gerçekleştirilecek telaffuz alıştırmaları, boşluk doldurma, kelime alıştırmaları, sürekli artan çeşitlilikte videolar, otantik günlük haberler, eğitim materyalleri vb. bunlar arasında sayılabilir.

Dondemir (2018: 8) çevrimiçi öğrenmenin birçok avantajının yanı sıra öğrenciler ve öğretmenler için de zorluklar getirdiğine işaret etmektedir. Yazar, yetersiz medya okuryazarlığı ya da bilgisayar, internet, tablet PC, kamera gibi sınırlı donanım ve sahip oldukları diğer kişisel imkânların hem öğrenenlerin hem de öğreticilerin motivasyonlarını bir ölçüde kaybetmelerine neden olabileceğinden bahsetmektedir. Diğer taraftan dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta da sosyal medyanın eğitim için sadece bir ham madde olduğudur. İnternetteki bilgilerin kalitesi ve öğretim için uygunluğu asla kontrol altında değildir. Bu bağlamda çeşitli video ve paylaşım sitelerinin bir tür video çöplüğüne dönüştüğü görülmektedir. Niceliğin ve tıklanma sayılarının videoların kalitesini yansıtmadığı ortadadır. Araştırmacıların ve kurumların bu

konuya eğilmesine gerek vardır. Hatta ehil olmayan kişilerin eğitim amaçlı video yayınlarırken belli hususları yerine getirmelerinin hukuki zemini dahi hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim uzmanlarının ve akademisyenlerin önerileri ve görüşleri bu tarz ortamlarda sürdürülebilir bir öğretim modelinin ortaya konması için önem arz etmektedir. Diğer bir husus ise eğitim almamış kişilerin internette bulunan her türlü bilgiyi kendisinin sanmalarıdır. Bu durum öğretmen adaylarına iyi aktarılmalı, paylaşımlarında ve yayınlarında bu konuya özen göstermeleri gerekmektedir. Özetle, teknoloji geliştikçe öğrenciler için yeni ve tüm becerilere yönelik daha farklı öğrenme yolları sunmaya devam etmektedir. Bu yaklaşımlarla öğrenen, öğrenme süreci üzerinde daha fazla kontrole sahip olur ve böylelikle öğretmenlerine bağımlılığını azaltır, dolayısıyla öğrenci özerkliğini artırır. Ancak burada içerik oluşturacak kişilerin didaktik açıdan olduğu kadar etik haklar açısından da bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca çevrimiçi video paylaşımı yapmaya imkân veren kurumlar için bazı denetim mekanizmalarının oluşturulması ve hukuki alt yapıların oluşturulması gerekmektedir.

2.3. Öğrenen temelli yaklaşımlar

Eğitimde bir amaç ve araştırma konusu olarak öğrenen özerkliği kavramı gün geçtikçe adından daha fazla bahsettiren bir kavramdır (Reinders ve Balcikanlı 2011; Süğümlü 2017). Öğrenen odaklı yaklaşımlar, dil öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlar. Böylece bu öğrenenlerin daha iyi dil öğrencileri olmalarını sağlamak için, davranışlarında ve psikolojilerinde değişikliklerin oluşturulması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşımlar temel olarak özerkliği teşvik eden diğer yaklaşımlardan farklı olarak, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olacak özel beceri ve stratejilere odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, dil öğrenmede başarılı olmak için stratejilerin nasıl kullanılacağına dair öğrenci eğitimi, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Benson 2011: 154). Bu bağlamda birçok araştırmanın da konusu olarak ele alınan öğrenme stratejileri ve taktikleri birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Dil öğrenme stratejileri, Rubin (1975) ve Stern (1975) kavramı ilk kez tanıttığından bu yana yıllar boyunca büyük tartışmalar yaratmıştır. Rubin (1975: 43) “öğrenenlerin bilgi edinmek için kullanabileceği teknikler veya araçlar” olarak çok geniş bir öğrenme stratejisi tanımı yapmıştır (bkz. Griffiths 2004: 2). Ancak bu kavramın tanımını daha ileriye taşıyan Oxford (1990) olmuştur. Sonrasında üst bilişsel strateji eğitimi teşvik etmeye yönelik olumlu bir tavırla sonuçlanan strateji eğitimi ve öğretimi ile ilgili iddiaların bir dizi incelemesi gerçekleştirildi (bkz. Harris v.d. 2001; Dörnyei 2005). Oxford (2003: 8) dil öğrenmedeki öğrenci stratejilerini, “dil öğrenenlerin öğrenmeyi kolay, hızlı, zevkli, etkili ve öğrenenin kişisel özelliklerine uygun hale getirmek için yapmış oldukları özel eylemler” olarak tanımlar. Başka bir deyişle, strateji eğitiminin amacı, öğrenenlere nasıl

öğrenecekleri konusunda farkındalık kazandırmaktır. Bu farkındalığın kazanılması bireyin kendi öğrenme biçimini tanımasıyla da yakından ilişkilidir. Wenden'a göre (1991: 15) başarılı, uzman ya da akıllı öğrenciler; nasıl öğrendiklerini bilen ve kendi öğrenmeleri hakkında bilgili öğrencilerdir ki bu yetkinlik onlara öğrenme şartlarında esnek olabilmeyi, kendine güvenmeyi mümkün kılarak özerk öğrenebilmeyi sağlar.

2.4. Sınıf temelli yaklaşımlar

Son yıllarda, Avrupa ülkelerindeki okul reformları, öğrenci özerkliği fikrine güçlü bir şekilde odaklanan ve dil öğretiminde yeniliği teşvik etme eğiliminde olan yeni (bir) ulusal müfredata yol açmıştır (Trebbi 2003: 166). Sınıf temelli yaklaşımı temel alan görüşler doğrultusunda, öğrenenlere kendi öğrenmelerinin yönetimi ile ilgili kararlar alma fırsatları verilir (Egel 2009: 2024). Benson (2011) böyle bir imkânın öğrencilere verilmesi ancak öğretmenlerin bilinçli ve istekli olarak sürece öğrencileri dâhil etmeleri ile olabilir. Öğrenci merkezli sınıflar, öğrencilere sınıf merkezli yabancı dil öğrenimi davranış biçimini, içeriğini ve sınıf davranış kurallarını müzakere etme fırsatı verir. Dil öğrenenlerle öğretmenler arasındaki bu tarz bir sorumluluk paylaşımının, öğretmenlere öğrencileri daha iyi gözleme imkânı verdiğini belirtmektedir. Allwright'ın (1979) sınıf içi süreçler bağlamındaki çıkarsamasından da anlaşıldığı gibi; öğretmen merkezli yaklaşımların aksine, dil öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma konusunda özgür olmaları gerekir. Bu tarz yaklaşımlarda sınıf içi aktivitelerin (partner çalışması, grup çalışması gibi) önemi üzerinde durulmaktadır çünkü bu tür aktiviteler öğrenme özerkliğinin gelişimi ve dil öğrenimi açısından olumlu sonuçlar vermektedir. Antón (1999) bir sınıf söylem analizi çalışması yapmış ve öğretmen ve öğrenci merkezli sınıfların L2 sınıflarındaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenci merkezli sınıfların öğrencilerin sınıftaki davranış biçimini, içeriğini ve kurallarını müzakere etmesine izin verdiğini göstermiştir ki bu da, öğrenci merkezli sınıfların L2 öğrenimi için ne kadar yararlı olduğunun bir göstergesidir.

Benson (2011: 168) bu durumu şu şekilde özetler: sınıf temelli yaklaşımların özelliklerinden biri de öz değerlendirmedir. "Öz değerlendirme" terimi, öğrencilerin dil becerilerini sorguladıkları gerçeğini ifade eder. Öz değerlendirmenin geliştirilmesi, öğrenenler için çok önemlidir çünkü öğrenme hedeflerinin, etkinliklerinin ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesini etkileyen devam eden bir süreçtir (Benson 2011: 168). Crabbe (1993) ise özerkliği sınıf içinde geliştirebilmek için öğretmenlerin tüm sınıf uygulamalarını bağımsız öğrenmenin gerçekleşebileceği bir eleştirel bakış açısıyla yürütülmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu durum aslında öğretmene araştırmacı rolünü de vermiş olmaktadır.

Sonuç olarak sınıf içinde öğrenme özerkliğinin geliştirilmesi isteniyorsa, bu tarz bir öğrenme ilkesine sahip yabancı dil sınıfında olması gereken özelliklerin ilki, otokratik bir yönetim algısının dışına çıkabilen öğretmenler olmalıdır. İkincisi ise, öğretmeni bir çeşit sözlük ya da her türlü bilgiye sahip bir ansiklopedi gibi görmeyen, işbirlikçi öğrenmeye açık, hayat boyu öğrenme ilkesini benimsemiş öğrencilerdir. İşte bu başarıldığı zaman sorumluluklarının farkına varmış kendi öğrenmesini takip eden ve eleştirel bir yaklaşımla sürekli gelişime açık öğrencilerin önü açılmış olacaktır.

2. 5. Eğitim programı geliştirme yaklaşımları

Ders programı tabanlı tarz yaklaşımların dil öğrenme özerkliği noktasındaki ana odağı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin üzerindeki kontrollerinin eğitim programları aracılığıyla genişletilmesidir. Bu bakış açısı ile öğrenenlerden beklenen, öğretmenler ile iş birliği içinde, ders programı oluşturulmasında karar verme süreçlerinde yer almalarıdır. Süreç içinde ders programı oluşturma fikri 1980'lerde iletişimsel dil öğretimi ve görev temelli öğrenme ile ilgili fikirlerin bir gelişimi olarak ortaya çıkmıştır. İletişimsel ders programının savunucuları, dil öğrenme içeriğinin önceden tanımlanması değil, sınıfta gerçekleşen iletişimsel süreçler içerisinde seçilmesi ve düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu bağlamda sürecin nasıl işleyeceğini konu alan çalışmalarda: eğitim programlarının öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olması, motive edici olması, farklı tekniklerden yararlanılarak yapılması ve öğrenenlerin öğrenme biçimlerine uygun olması gibi noktalara değinilmiştir (Benson 2011). Bu çalışmalara dayanarak ders programları oluşturulurken, öğrencilerin görüşlerinin alınması ve sınıf içi farklılaşmaya uygun olacak şekilde bir planlamanın yapılması gerektiği söylenilebilir.

2.6. Öğretmen temelli yaklaşımlar

Özerklik araştırmaları birçok faktörün olduğu bir bilim alanıdır. Özerk öğrenme kavramı sadece kendi kendine öğrenme ile ilgili değildir (Little 1991: 3). Birçok araştırmacının da vurguladığı gibi (Holec 1997: 29; Gardner ve Miller 1999: 43; Smith ve Erdoğan 2008: 85) öğretmenlerinde hem sınıf içi hem de sınıf dışında dil öğrenmede rollerinin bulunduğu kompleks bir yapıdır. Benson (2011) bu bağlamda 2 ana sorunsaldan bahseder. Bunlardan ilki öğretmen rolleri ve ikincisi ise öğretmen özerkliğidir.

Süğümlü (2017: 700) öğretmen özerkliğini, öğrencinin özerk öğrenme becerisini kazanmasında birinci derecede etkili olan faktörlerden olduğunu belirtmiştir. Bu durumun öğretmenlerin bütün kontrol ve karar verme durumlarını öğrenciye aktarması anlamına gelmediğini belirten yazar, öğrencilerin özerkliğin bazı seviyelerine ulaşmak için öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerektiğini de vurgulamaktadır ve bu temelde öğrenci özerkliğin öğretmen özerkliğini beraberinde getirdiği sonucuna varılabilir. Ancak öğretmenler kendilerini ana bilgi kaynağı olarak değil, öğrencilerine

bilgiye nasıl erişeceklerini gösteren ve öğrenme stratejilerini ve taktiklerini etkili şekilde kullanmalarına destek olan bir kişi olarak görmelidirler. Öğrenme özerkliğini teşvik etmesi beklenen öğreticilerin özerk öğrenme yaklaşımlarına aşina olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenci özerkliğinin devamlı olarak geliştirilmesi, öğretmenin özgüvenine bağlıdır (Griffiths ve Judy 2001: 247). Özgüven gelişimi tecrübe, bilgi seviyesinin yeterli olması ve öğretmenin bu süreçleri iyi tanımasıyla doğru orantılıdır. Bu beceriler özerk öğretmen ve öğretmenin rolleri kavramlarının temellerini oluşturmaktadır. Öte yandan dil öğrenmeye yönelik yeni yaklaşımlar kapsamında araştırmacılar, öğretmenlere yeni roller tanımlamaktadırlar. Benson'a (2001: 171) göre, öğretmenin rolünü tanımlamak için önerilen terimler arasında "moderatör, yardımcı, koordinatör, danışman, rehber, işbirlikçi, motive edici, lider, destekleyici, yönlendirici, organizatör, müfettiş, kaynak" bulunmaktadır. Benson (2001) bu duruma meslekler üzerinden yorumlarken, Voller (1997: 102) çağdaş öğretmen rollerini teknik ve psikososyal destek başlıkları altında ele alır. Yazara göre teknik desteğin temel özellikleri şunlardır: ihtiyaç analizi, hedef belirleme, iş planlaması, materyal seçme ve etkileşimleri organize etme yoluyla öğrencilerin bağımsız dil öğrenmelerini planlamalarına ve gerçekleştirmelerine eşlik etmek, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olmak, dil öğrenme farkındalıklarını artırmak, öğrenme stillerini ve uygun öğrenme stratejilerini kazandırmak. Psikososyal desteğin temel özelliklerden bazıları şu şekildedir: şefkatli, destekleyici, sabırlı, hoşgörülü, empati yapabilen, açık, yargılayıcı olmayan kişisel niteliklere sahip olmak. Öğrencileri motive edebilmek (bağlılığı teşvik etmek, belirsizliği dağıtmak, engelleri aşmak için öğrencilere yardım etmek, öğrencilerle diyaloga girmeye hazır olmak, manipüle etmekten kaçınmak). Öğrencilerine farkındalık yaratma becerisi (onları öğrenen ve öğretmen rolleri hakkındaki önyargılardan kurtarmak, özerk öğrenmenin faydasını veya bunun gerekliliğini algılamalarına yardımcı olmak). İki araştırmacının da bahsettiklerini karşılaştırdığında paralel özelliklere işaret ettikleri görülmektedir. Pajares (1992) bu durumu öğretmenlerin sahip oldukları inançların, onların anlayışlarını, muhakeme yeteneklerini ve dolayısıyla da sınıftaki davranışlarını etkilediğini belirterek vurgulamaktadır. Sonuç olarak dil öğrenenlerin özerk dil öğrenenler olmayı öğrenmek ve zamanla kendi sorumluluklarını üstlenmek için özerk öğrenme süreçlerine hâkim öğretmenlere ihtiyaç duydukları sonucuna varılabilir (Little 2007; Dişlen 2010: 13).

3. SONUÇ

1970 yılına kadar öz yönlendirmeli yaklaşım ya da tek başına öğrenme gibi kavramlar altında anılmış olsa da, yabancı dil eğitiminde özerk öğrenme kavramının ortaya çıkışı 1979 yılında gerçekleşen Avrupa modern dilleri projesi konseyinin toplantısına dayanır (bkz. Benson 2011; Holec 1980). Özerklik kelimesi çeşitli alanlarda bağımsız ve kendi kendine gibi anlamlara geldiği için yabancı dil alanında bir takım yorum farklılıkları doğmuştur. Yabancı dilde

durumsal öğrenme kavramının önemi düşünüldüğünde, bir kişinin kendi başına dili öğrenmesi zaten mümkün olmayacaktır. Bu duruma açıklık getirmek isteyen Learn (2011: 6) *terimin ilk anda aklımızda çağrıştırdığının aksine özerk öğrenme tek başına öğrenme değildir diyerek*, özerk öğrenmede partner çalışmaları, grup çalışmaları ve durumsal öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Yazara göre kavramın olgusal olarak bu yönde ilerlemesi gerekmektedir ve uzaktan eğitim imkanlarının buna engel olmadığını çeşitli örneklerle belirtmektedir. Aydoğdu'ya (2009) göre öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı hedefleyen bir yabancı dil öğretim programının amacı, öğrencilerin birer pasif bir öğrenme halinde “iyi öğrenen” olmalarını sağlamaktan ziyade, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında, aktif öğrenme biçimini kendine yol edinmiş öğrenenleri yetiştirmek olmalıdır.

Yeni teknolojilerin hayatımıza getirdikleri yenilikler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok şeyin köklü olarak değişmesini sağlamıştır. Son yıllardaki bilgisayar ve internet tabanlı teknolojilerdeki yaşanan hızlı gelişmeler sonucunda öğrenme kaynaklarında giderek daha da artan bir yükseliş yaşanmıştır. Ancak asıl yükseliş ise 2020 yılında yaşanan yeni tip Corona virüsünün sebep olduğu (COVID-19) pandemisi ile yaşanmıştır. Bu süreç eğitim alanında birçok değişimin yaşanacağı yeni bir dönemin habercisi oldu. Online platformlar aracılığı ile gerçekleşen eğitimlerin devreye girmesi, 2019-2020 yılı güz döneminin birçok ülkede bir şekilde ara verilmeden gerçekleşmesine imkân vermiştir. Birçok araştırmacı Covid-19-Pandemisi ile öğretimde çok farklı bir döneme girildiğinden ve bu sürecin artık eskisi gibi olmayacağından bahsetmektedirler. Bu açıdan eğitimin şekli ve bu süreçteki öğrenen-öğreten rolleri değişime uğramıştır. Değişen bu roller içinde öğretmenler artık bilginin temel kaynağı olmak yerine, bilgiye giden ve ona nasıl ulaşılabileceğini gösteren bir rol üstlenmekle görevlidirler. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin hızlı bir değişim sürecine girdiği düşünülürse, özerk öğrenme kavramı ve onun yapılandırılmasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada dil öğrenme özerkliği kavramın geliştirilmesi için katkıda bulunan çeşitli yaklaşımlar (1. Kaynak temelli yaklaşımlar, 2.Teknoloji temelli yaklaşımlar, 3.Öğrenen odaklı yaklaşımlar, 4.Sınıf temelli yaklaşımlar 5. Eğitim programı geliştirme yaklaşımları, 6. Öğretmen temelli yaklaşımlar) ele alınmıştır.

Karasu ve Sarı (2019) dil öğreticilerinin sorumluluklarının burada bitmediğini vurgulayarak, yabancı dil alanında didaktik açıdan uygun ürünler vermenin de yine yabancı dil öğretmenlerine düştüğünü vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre bunun için yabancı dil öğretmenlerinin teknolojik açıdan donanımlı olmalarına ihtiyaç vardır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin bu denli hız bir değişim sürecine girdiği düşünülürse, özerk öğrenme kavramı ve onun yapılandırılmasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü., (2004), *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Ahmadi D M R. The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. *IJREE*. 2018; 3 (2) URL: <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html>.
- Albayrak, Y. (2012). *Yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Antón, M. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), s. 303-318.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve Nasıl? *Journal of international social research*, 2(8), s. ???
- Bağrıaçık Y. A. (2019). Distance and Face-To-Face Students' Perceptions Towards Distance Education: A Comparative Metaphorical Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (1), s. 191-207. DOI: 10.17718/tojde.522705
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. *Maintaining control: Autonomy and language learning*, s. 13-26.
- Benson, P. (2011). Teaching and Researching: *Autonomy in Language Learning* (Applied Linguistics in Action). Great Britain: Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), s. 72-85.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT journal*, 54(2), s. 109-117.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21(4), s. 443-452.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24(4), s. 24-34.
- Dede, O. (2017). *Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrencilerin ve Okutmanların Öğrenen Özerkliği İle İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dişlen, G. (2010). *Students' and Teachers' Perceptions on the Relationship between Learner Autonomy and Psychological Well-Being in the EFL Context*. Unpublished MA Thesis, Adana: Çukurova University.

- Dondemir Ç. G. (2018). *Blended Learning und ihre Anwendungsmöglichkeiten in den Lehrwerken im DaF-Unterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Egel, I. P. (2009). Learner autonomy in the language classroom: From teacher dependency to learner independency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), s. 2023-2026.
- Gardner, D. und Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Griffiths, C & Judy M. Parr (2001). Language-learning strategies: theory and perception, *ELT Journal*, 55/3, s. 247-254.
- Griffiths, C. (2004). *Language-learning Strategies: Theory and Research*. AIS St Helens, Centre for Research in International Education.
- Günday R. ve Çamlıoğlu Y. (2015). Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/15 Fall 2015, s. 471-484. doi: 10.7827/TurkishStudies.9073.
- Harris, V., Ingvadottir, H., Jones, B., Neyburg, R., Palos, I. and Schindler, I. (2001) *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Languages Classrooms across Europe*. Graz, Austria: ECML.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Holec, H. (1997). Learner Autonomy. In: *Learner autonomy in modern languages. Research and development*. Strasbourg, Europarat, s. 23-32.
- Jones, Jeremy (2001). CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy. *CALL-EJ Online*, 3(1), <http://callej.org/journal/3-1/jones.html>.
- Karasu, G. & Sarı, Y. E. (2019) Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), s. 321-334.
- Kerimoğlu, E., & Deniz, I. öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik çabaları ve yabancı dil öğrenirken başvurdukları yöntemler: Marmara üniversitesi örneği • preservice teachers' efforts to learn a foreign language and methods they use learning a foreign language: marmara university sample. Eksik kaynak
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38(1), s. 52-54.
- Künzle, B., Martin M. Martin T., Lukas W. (1996). Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1996, s. 50-56.

- Krashen, S. (2006) 'The autonomous language acquirer (ALA)'. In E. Skier and M. Kohyama (eds) *More Autonomy You Ask! Tokyo: JALT Learner Development SIG*, s. 1-7.
- Learn, L. T. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *About Language Learning & Technology*, 15(3), s. 4.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2000) 'Strategies, counselling and cultural difference: Why we need an anthropological understanding of learner autonomy'. In R. Ribé (ed.). *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning*. Barcelona: University of Barcelona, s. 17–33.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, s. 14-29.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*. 20(1), s. 71-94.
- Lunenburg, F. C. (2011). Critical thinking and constructivism techniques for improving student achievement. In *National Forum of Teacher Education Journal*. Vol. 21, No. 3, s. 1-9.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International review of applied linguistics in language teaching*, 41(4), s. 271-278.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 3, 307 – 332.
- Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to Foster Autonomy: The Role of Teacher Education Materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (1), 15-25.
- Rowsell, L.V. and Libben, G. (1994). 'The sound of one-hand clapping: How to succeed in independent language learning', *Canadian Modern Language Review*, 50 (4): 668–88.
- Rubin, J. (1975). What the " good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.
- Sarı, Y. E., & Karasu, G. (2020). Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8 (2), s. 412-430. DOI: 10.37583/diyalog.845601
- Sinclair, B. (1997). Learner autonomy: The cross-cultural question. *IATEFL Newsletter*, October-November, 139, 12-13.
- Smith, R., Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy. *Learner and teacher autonomy*, s. 83-102.

- Stern, H. (1975). 'What can we learn from the good language learner?' *Canadian Modern Language Review*, 31, s. 304-18.
- Sügümlü, Ü. (2017). Öğrenci Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), s. 690-708.
- Trebbi, T. (2003). Curriculum development and learner autonomy in the foreign language classroom: constraints and possibilities. *Learner autonomy in the foreign language classroom*, s. 166-184.
- Voller, P. (1997). 'Does the teacher have a role in autonomous learning?' In P. Benson and P. Voller (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, s. 98-113.
- Wenden, A (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall.
- Witt, C., & Kerres, M. (2002). *Technische Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen in der politischen Erwachsenenbildung*. 2002). Handbuch Erwachsenenbildung und politische Kultur in NRW. Essen: Klartext.
- Yurdakul, C. (2017). An investigation of the relationship between autonomous learning and lifelong learning. *International Journal of Educational research review*, 2(1), s. 15-20.

REHBERLİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI³⁷

Öğr. Gör. Zekeriya Aksoy
Batman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
zekeriya.aksoy@batman.edu.tr

Prof. Dr. Umut Balcı
Batman Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu
balci_u@yahoo.de

1. GİRİŞ

Bir sektör olarak turizm sürekli gelişen ve geliştikçe çevresine önemli bir istihdam hacmi yaratan bir alandır (İçöz vd. 2007: 345). Ayrıca yoksullukla mücadele araçları arasında da kilit bir role sahip ve bu özelliğiyle sürdürülebilir gelişim açısından birincil araç haline gelmiştir (Colles ve Hall 2008: 2). Dünya ekonomisi açısından son derece önemli olan bu sektörde hizmet kalitesi çok önemlidir. Bu bağlamda hizmet kalitesini de iyi derecede dil becerisine sahip nitelikli turizm personelleri sağlamaktadır (Balcı ve Metin 2019: 1; Altürk vd. 2016).

Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren Turizm Fakülte ve Yüksekokulların temel amacı, turizm sektörüne bilgili, iyi derecede yabancı dil bilen, yetkin bireyler yetiştirmektir (Akoğlan Kozak 2009: 2). Bu kurumlar turizm sektöründe çalışmayı hedefleyen turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil becerilerini en hızlı ve doğru bir şekilde geliştirebilecekleri kurumların başında gelmektedir. Bu bağlamda, lisans eğitimleri boyunca öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerine yönelik öz yeterlik inançları önem kazanmaktadır. Türkiye’de ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde zorunlu ders olarak verilen İngilizceye yönelik öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ortaya koymaya yönelik pek çok akademik çalışmaya rastlamak mümkündür (bkz. Çitil 2018; Açıkkel 2011; Doğan 2016; Metin 2018; Eker 2015; Sevimbay 2016). Turizm sektörü ve turizm eğitimi açısından yabancı dil becerisine sahip olmanın önemini de ele alan öncü çalışmalar vardır (Altürk vd. 2016; Temizkan ve Temizkan 2014; Balcı 2016; Akgöz ve Gürsoy 2014; Unur 2018; İşçeli ve Kılıç 2018; Acar vd. 2017; Balcı 1993). Bu çalışmaların her biri turizm eğitime ve sektörüne akademik anlamda ciddi katkılar sunmaktadır. Fakat çalışmamızın çıkış noktasını oluşturan *Türkiye’de turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının belirlenmesine* yönelik herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır.

³⁷ Bu çalışma Prof. Dr. Umut Balcı danışmanlığında Öğr. Gör. Zekeriya Aksoy tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Geniş bir ekonomik sektörü ve eğitim alanını kapsayan turizm kavramı çeşitli alt dallardan oluşmaktadır ve yabancı dil becerisi bu alt dalların hepsinde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte turist rehberleri yabancı dil becerisini turizm sektöründe en yoğun ve sık kullanan sektör çalışanlarıdır. Turist rehberi adayları mesleklerini icra edebilmek için ihtiyaç duydukları yabancı dil becerisini öğrenim gördükleri turizm fakülte ve yüksekokullarında öğrenip geliştirmektedir. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemek ve öğrenim görülen üniversiteye, kademelere ve cinsiyetlere göre de öz yeterlik inançları arasındaki farklılaşmayı ortaya koymaktır. Bu araştırma ile turizm rehberliği lisans öğrencilerinin muhtemel düşük öz yeterlik algısının iyileştirilmesine katkı sağlayabilecek bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir özelliği de Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizceye karşı öz yeterliklerinin incelenmesi ve bölgedeki üniversitelerin turizm rehberliği lisans bölümlerinin müfredatlarının, İngilizceye karşı öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğe etkisini ortaya koymasındadır. Araştırmanın bulguları, turizm rehberliği lisans programının müfredat programında var olan İngilizce derslerinin öğretim programlarını hazırlayan yetkililere, öğretim programını tasarlarken dil öğreniminde kilit rol oynayan öz yeterlik algısını göz önüne alarak hareket etme imkânı tanıyabilecektir. Bulgular, turizm rehberliği müfredat programında var olan İngilizce derslerini yürüten öğretim görevlilerine, öğrencilerin öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik içerikler düzenleme imkânı sağlayabilecek, turizm rehberliği öğrencilerinde ise kendi öğrenmeleri ile ilgili farkındalık oluşturabilecektir. Bu bilgilerden hareketle çalışmanın problem cümlesi kısaca *Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları ne durumdadır?* şeklinde olup ayrıca aşağıdaki üç soruya da cevap aranmıştır:

1. Cinsiyete göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üniversitelere göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmanın üç alt problemini yanıtlamak için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi araştırma deseni olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Batman, Mardin Artuklu, Adıyaman ve Harran Üniversitelerinde turizm rehberliği lisans bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında turizm rehberliği lisans bölümüne kayıtlı olan 223 öğrenciden 214'ü araştırmaya katılmıştır. Batman Üniversitesinden 80 (%37,4), Mardin Artuklu Üniversitesinden 26 (%12,1), Adıyaman Üniversitesinden 56 (%26,2) ve Harran Üniversitesinden 52 (%24,3) öğrenci katılmıştır. Batman Üniversitesinin diğer 3 üniversiteden daha fazla öğrenciye sahip olmasının temel nedeni turizm rehberliği lisans bölümünde öğrenci alımını ilk gerçekleştiren üniversite olmasıdır. Turizm rehberliği bölümünde okuyan öğrencilerin çoğu kız öğrencilerden oluşmaktadır (%66). Araştırmaya katılan öğrencilerden 112'si (%52,3) 1. sınıf, 73'ü (%34,1) 2. sınıf, 17'si (%8) 3. sınıf ve 12'si (%5,6) 4. sınıf öğrencisidir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oranının çok düşük olmasının sebebi Batman Üniversitesi dışındaki üniversitelerde bu iki sınıf düzeyinde henüz öğrencinin olmamasıdır. Çalışmada veri toplama aracı olarak da Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen *İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği* kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analize öncelikle varsayımlar test edilerek başlanmıştır. Normallik varsayımı için dağılıma ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Analizler, basıklık (,001) ve çarpıklık değerlerinin (,333) -1 ile +1 aralığında olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu verilere göre dağılımın normal olduğu ve varsayımın sağlandığı ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında bağımsız t-testi (Independent-Samples T Test), öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Varyans analizinde çoklu karşılaştırmalar için Tukey testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

4. YABANCI DİL VE TURİZM İLİŞKİSİ

Yabancı dil eğitimi, bireyin hedeflerine ulaşmasında, entelektüel gelişiminde ve diğer insanlarla iletişim kurma becerilerini geliştirmede bireye katkı sağlayan bir niteliktir. Bu nedenle de bireysel iletişimin en üst düzeyde olduğu sektörlerin başında gelen turizm sektöründe de yabancı dil eğitiminin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Turizm faaliyetine katılanlar gittikleri ülkelerde, kendi kültürlerinden kısmen ya da tamamen farklı olan yabancı bir kültürle karşılaştıkları zaman, hem o yabancı kültürü çok iyi bilen hem de kendi dillerini çok iyi konuşabilen personellere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle yabancı dil bilgisi turizm sektöründe istihdam edilecek insan gücünde olması gereken niteliklerin başında gelmektedir (Akgöz ve Gürsoy 2014: 3; Altürk vd. 2016).

Turizm sektöründe ziyaretçilere kaliteli bir hizmet verebilmek için yabancı dil bilen kalifiye personele ihtiyaç duyulmaktadır. Bazen birkaç yabancı dil bilme ihtiyacı bile doğmaktadır, çünkü değişik ülkelerden gelen turistlere ancak bu şekilde kaliteli bir hizmet verilebilir. Ziyaretçilerle iyi iletişim kuramayan personellerin iyi bir hizmet vermesi de olanaksızdır (Dayıoğlu 2010: 43). Turizm personelinin yabancı dil bilgisi ve iletişimsel yetenekleri, konaklayan turistlerin memnuniyetini en çok arttıran etkenlerin başında gelmektedir. Çünkü tesislerde konaklayan turistler, tesislerin misafirlere sundukları hizmetlerle ilgili bilgiye ilk olarak sözel iletişim aracılığıyla ulaşmaktadırlar ve sonraki süreçte karşılaştıkları sorunları da sözel iletişim sayesinde karşı tarafa iletmektedirler (Yaş 2017; Yücel ve Arıkan 2019). Bu nedenle turizm sektöründe yabancı misafirlere en iyi deneyimi yaşatabilmek için iyi derecede yabancı dil bilen ve yabancı dili etkili bir şekilde kullanan turizm çalışanlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkeyi ziyaret eden turistlerin ilk karşılaştıkları kişiler olan turist rehberleri ülke tanıtımında da çok önemli görevler üstlenmektedirler. Turistlerin ziyaret ettikleri ülkelerle ilgili ilk izlenimler rehberin etkisiyle şekillenmektedir ve bu izlenimlerin olumlu olması da rehber ile turistlerin arasındaki iletişimin kalitesine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dil, turist rehberliği eğitiminin belki de en önemli parçalarından biridir. Yabancı turistlerin ülke tanıtımından, döviz girdisine kadar turizmin her alanında önemli katkıları vardır. Yabancı dili etkili ve akıcı bir şekilde kullanan nitelikli bir turist rehberi sayesinde kaliteli bir turist-rehber iletişimi kurmak da mümkün olabilmektedir (Bayram, 2016: 136).

5. YABANCI DİL VE ÖZ YETERLİK ALGISI

Bandura (1977) bireylerin akademik başarılarının öz-yeterlik algılarına bakılarak tahmin edilebileceğini belirtmektedir. Öz yeterlik inançları akademik performans ve akademik süreklilik ile olumlu ilişkilidir (Multon, vd., 1991: 31). Bireylerin akademik başarılarında etkili olan öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme süreçlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Yabancı dil öğreniminde bilişsel süreç kadar, güdülenme, motivasyon, tutum ve öz yeterlik gibi duyuşsal özellikler de son derece önemlidir (bkz. Öztürk 2015; Balcı 1991; Koçak 2012; Demiryay 2012). Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin öz yeterlik inançlarıdır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2016: 93). Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olma eğiliminde olduklarını ve başarılı öğrencilerin de daha yüksek yeterlik inançlarına sahip olma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artması, dil öğrenme stratejilerinin kullanımının ve yabancı dil yeterliklerinin artmasını da sağlamaktadır (Magogwe ve Oliver 2007: 350). Belirlenmiş hedefleri ve öz yeterlik duygusu olan yabancı dil öğrencileri öğrenme görevlerine odaklanıp görevlerini sürdürürler ve hedeflerini gerçekleştirmek ve görevlerini başarıyla tamamlamak için stratejiler geliştirmektedirler (Oxford ve Sheiran, 1994: 21).

Yabancı dil öğrencileri, performansları nedeniyle sonuçlar üzerinde bir etkiye (başarısızlık veya başarı) sahip olduklarına inanmalı ve kendi içlerinde yeterlik duygusunu hissetmelidir, böylece hedef dili öğrenmeye devam etmek isteyeceklerdir (Oxford ve Sheiran, 1994: 21). İngilizce öğrenimi gören Singapur orta öğretim öğrencilerinin ulusal temsili bir örneğiyle yapılan bir çalışmada, öz yeterliğin performans yaklaşımı hedefi üzerinde doğrudan olumlu etkileri olduğu ancak performanstan kaçınma hedefi üzerinde olumsuz etkileri olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca öz yeterlik inançlarının İngilizce dil sınavı puanları üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Liem vd. 2008: 492).

6. BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin İngilizcenin okuma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. İngilizcenin okuma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	OKUMA Ortalama	Std. Sapma
Okuma: madde 1	3,879	,6602
Okuma: madde 2	3,332	,8320
Okuma: madde 3	3,710	,8504
Okuma: madde 4	3,687	,6784
Okuma: madde 5	3,902	,7346
Okuma: madde 6	3,201	,8891
Okuma: madde 7	3,500	,8035
Okuma: madde 8	3,715	,8600
Toplam	3,610	,5400

Tablo 1 incelendiğinde; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü “İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim” ($X=3,90$), en düşük “Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim” ($X=3,20$) maddesine belirtmişlerdir. Bu alt boyuttaki maddelerin büyük bir kısmına öğrencilerin “sık sık” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. İngilizce okuma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde de, öğrencilerin “sık sık” ($X=3.61$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce okuma öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizcenin yazma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. İngilizcenin yazma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	YAZMA	Ortalama	Std.
			Sapma
Yazma: madde 1		3,093	,8990
Yazma: madde 2		2,846	,8984
Yazma: madde 3		3,173	1,0269
Yazma: madde 4		3,210	,9433
Yazma: madde 5		3,921	,9682
Yazma: madde 6		3,500	,9580
Yazma: madde 7		3,425	,8994
Yazma: madde 8		3,439	1,0542
Yazma: madde 9		3,388	,9007
Yazma: madde 10		3,033	,9513
Toplam		3,3000	,6600

Tablo 2 incelendiğinde; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim” ($X=3,92$) maddesine belirtmişlerdir. En düşük düzeyde görüşü ise “İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim” ($X=2,84$) maddesine belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin yazma alt boyutuna önem verip zaman ayırdıkları ancak yazma alt boyutu ile ilgili uygulamalarda dil bilgisi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki maddelerin büyük bir kısmına öğrencilerin “bazen” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. İngilizcenin yazma alt boyutuna yönelik öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde de, öğrencilerin “bazen” ($X=3,30$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizcenin dinleme alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. İngilizcenin dinleme alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	DİNLEME	Ortalama	Std.
			Sapma
Dinleme: madde 1		3,612	,8188
Dinleme: madde 2		3,383	,8352
Dinleme: madde 3		3,383	,8843

Dinleme: madde 4	2,949	1,0219
Dinleme: madde 5	3,364	,7978
Dinleme: madde 6	3,121	,9854
Dinleme: madde 7	3,607	1,0504
Dinleme: madde 8	3,178	,8258
Dinleme: madde 9	3,832	,8985
Dinleme: madde 10	3,453	,8421
Toplam	3,3800	,6600

Tablo 3'e göre; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü "İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim." ($X=3,83$) maddesine belirtmişlerdir. En düşük düzeyde görüşü ise "İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim." ($X=2,94$) maddesine belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin dinleme alt boyutu ile ilgili aktivitelerde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmede kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki maddelerin büyük bir kısmına öğrencilerin "bazen" düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. İngilizcenin yazma alt boyutuna yönelik öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde de, öğrencilerin "bazen" ($X=3,38$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizcenin konuşma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. İngilizcenin konuşma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Std.	
KONUŞMA	Ortalama	Sapma
Konuşma: madde 1	3,864	,8962
Konuşma: madde 2	3,257	,9807
Konuşma: madde 3	3,182	,9342
Konuşma: madde 4	3,650	,9057
Konuşma: madde 5	3,509	,8599
Konuşma: madde 6	3,178	,9525
Toplam	3,440	,7600

Tablo 4'e göre; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü "Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)." ($X=3,86$) maddesine belirtmişlerdir. En düşük düzeyde görüşü ise "Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim." ($X=3,17$) maddesine belirtmişlerdir. Bu

sonuca göre, öğrencilerin günlük yaşamda temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendilerini İngilizce ifade etmede yeterli gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalamalarının 3.44 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi *Cinsiyete göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p=,962$), yazma ($p=,861$), dinleme ($p=,468$) ve konuşma ($p=,140$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). İngilizcenin 4 temel alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; erkek öğrencilerin okuma ($X=3,6182$) ve konuşma ($X=3,5479$) alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının, kız öğrencilerin okuma ($X=3,614$) ve konuşma ($X=3,3842$) ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, kız öğrencilerin yazma ($X=3,3085$) ve dinleme ($X=3,4121$) alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaların, erkek öğrencilerin yazma ($X=3,2918$) ve dinleme ($X=3,3425$) ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi *Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yer alan üniversitelerden Adıyaman ve Harran Üniversiteleri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Mardin Artuklu Üniversitesi de 2019-2020 eğitim-öğretim yılında turizm rehberliği bölümüne öğrenci alımına başlamışlardır. Araştırmada yer alan üniversitelerden sadece Batman Üniversitesinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sınıf düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları karşılaştırılırken 1. sınıf ve 2. sınıf düzeyleri ile 3. ve 4. sınıf düzeyleri ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p=,337$), yazma ($p=,473$), dinleme ($p=,078$) ve konuşma ($p=,422$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,64$) ve yazma ($X=3,33$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 2. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,56$) ve yazma ($X=3,25$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, 2. sınıf öğrencilerinin dinleme ($X=3,48$) ve konuşma ($X=3,50$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerinin dinleme ($X=3,30$) ve konuşma ($X=3,41$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin ($X=3,43$), 1. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,41$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri

görülmektedir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inançları yazma ($p=,800$), dinleme ($p=,202$) ve konuşma ($p=,615$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). Okuma alt boyutunda ise ($p=,010$) 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 3. sınıf öğrencilerinin yazma ($X=3,32$), dinleme ($X=3,60$) ve konuşma ($X=3,45$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 4. sınıf öğrencilerinin yazma ($X=3,26$), dinleme ($X=3,31$) ve konuşma ($X=3,27$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, 4. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,91$) alt boyutundaki ortalamalarının 3. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,46$) alt boyutundaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 3. sınıf öğrencilerinin ($X=3,46$), 4. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,43$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi *Üniversitelere göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversite değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi verilerine göre, üniversite değişkenine göre İngilizce öz yeterlik inançları yazma ($p=,001$), dinleme ($p=,001$) ve konuşma ($p=,001$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Okuma alt boyutunda ise ($p=,146$) üniversite değişkenine göre İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında ve öz yeterlik ölçeğinin toplamında Batman, Mardin Artuklu ve Harran Üniversitesi öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$). Batman, Mardin Artuklu ve Harran Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p>0.05$).

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Sonuç

Araştırma sonucunda; öğrencilerin İngilizcenin yazma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, okuma ve konuşmaya yönelik öz yeterlik inançlarının ise orta düzeyin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin İngilizcenin yazma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının istenilen düzeyde olmadığını ve öğrencilerin kendilerini bu iki alt boyutta yeterli görmedikleri şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizcenin 4 alt boyutuna yönelik öz

yeterlik inançları arasından en yüksek öz yeterlik inancı okuma alt boyutunda, en düşük ise yazma alt boyutunda görülmüştür. Turizm rehberliği bölümünde okuyan öğrenciler, bu bölüme yabancı dil puanlarıyla alınmaktadırlar ve üniversiteye hazırlık sürecinin büyük bir kısmında İngilizce metinler okuyup soru çözmektedirler. Bu süreçte öğrenciler İngilizcenin okuma alt boyutuna daha fazla maruz kalmaktadırlar ve bu durumun turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin okuma becerisine yönelik yüksek öz yeterlik inancına sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Okuma becerisine yönelik öz yeterlik inancının yüksek olmasının bir başka nedeni de, turizm rehberliği mezunu öğrencilerin mesleğe başlayabilmeleri için yabancı dil sınavından 75 puan alma şartıdır. Bu nedenle turizm rehberliği öğrencilerinin büyük bir kısmı lisans eğitimleri boyunca yabancı dil sınavına hazırlanmakta ve bu süreçte okuma becerisine yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden daha fazla zaman ayırmaktadırlar.

Turizm rehberliği öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet değişkenine göre okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna karşın aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek öğrencilerin okuma ve konuşma alt boyutlarındaki ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, yazma ve dinleme alt boyutlarında ise kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada; sınıf düzeyi değişkenine göre 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde okuma ve yazma alt boyutlarında 1. sınıf öğrencileri; dinleme ve konuşma alt boyutlarında ise 2. sınıf öğrencileri daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. 1. sınıf öğrencilerinin okuma alt boyutunda daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olmalarının nedenlerinden biri olarak üniversiteye hazırlık sürecinde okuma aktivitelerine daha fazla zaman ayırmaları gösterilebilir. 2. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma alt boyutlarında daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmaları lisans eğitimlerinin ilk iki yılında bu iki beceriye yönelik İngilizce dersler almalarıyla açıklanabilir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, okuma alt boyutunda 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin turist rehberi olabilmek için yabancı dil sınavından 75 puan almak şartını karşılayabilmek için yabancı dil sınavına yönelik yaptıkları çalışmaların bu farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, turizm rehberliği öğrencilerinin üniversite değişkenine göre İngilizce öz yeterlik inançları yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşırken, okuma alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin

İngilizce öz yeterlik inançlarının Batman Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi ve Harran Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın Adıyaman Üniversitesi turizm rehberliği bölümünün müfredat programındaki İngilizce ders saatlerinin diğer 3 üniversiteye göre daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okuma alt boyutunda en yüksek öz yeterlik inancını Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencileri göstermiştir. Bu sonucun, Mardin Artuklu Üniversitesi turizm rehberliği bölümünün müfredat programında ‘‘Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri’’ adında bir dersin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alt boyutlara göre en düşük öz yeterlik inançlarını ise okuma ve yazma alt boyutlarında Batman Üniversitesi öğrencileri; dinleme ve konuşma alt boyutlarında ise Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencileri göstermiştir. Bu sonuçlar da üniversitelerin müfredat programlarındaki İngilizce ders adları ve haftalık ders saatleri ile uyumluluk göstermektedir. Batman Üniversitesi turizm rehberliği müfredat programında okuma ve yazma becerilerine yönelik herhangi bir ders bulunmazken, Mardin Artuklu Üniversitesi turizm rehberliği müfredat programının ilk dört yarıyılında da dinleme ve konuşma becerilerine yönelik bir ders bulunmamaktadır. Turizm rehberliği müfredat programlarındaki İngilizce ders adları ve haftalık ders saatleri konusunda büyük farklılıkların olması ve ortak bir uygulamanın olmaması, İngilizce dersi için beklenen çıktılarının alınmamasına neden olduğu söylenebilir.

7.2. Öneriler

1. İngilizcenin alt boyutları arasından öğrencilerin en yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları becerinin okuma, en düşük ise yazma becerisi olduğu bulgularına dayanarak, öğretim elemanlarının derslerinde özellikle yazma becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeleri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını artırabilir.
2. İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik olarak öz yeterlik algısı gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran etkinlikler düzenleme ve uygulama, geribildirim verme, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, yabancı dil öğretiminde teknolojiyi kullanma gibi konularda uygulamaya dayalı mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının düşük olduğu bulgusuna dayanarak, öğretim elemanlarının dördüncü sınıfta var olan İngilizce derslerinde özellikle bu üç beceriye yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeleri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını artırabilir.
4. Proje ödevlerinde ve sınıf içi etkinliklerde, öz yeterlik algısı yüksek ve düşük öğrenciler tespit edilip eşleştirilebilir ve bunun sonucunda öğrencilerin birbirlerini güdüleme fırsatı oluşturmalıdır.

5. Turizm rehberliği bölümü öğrencilerine bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık programının uygulanmalıdır. Böylece öğrencilerin öz yeterlik algıları yükseltilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, K. & Tan, E., & Balcı, U. (2017). Turizm Odaklı Almanca Ders Kitaplarının Ülke Bilgisi Bağlamında Analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), s. 651-672.
- Açıkel, M. (2011). *Yabancı Dil Hazırlık Okulunda İngilizce Öz Yeterlik Yordayıcısı Olarak Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Yeterlik İnancı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgöz, E. ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek Ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 2/1 (2014), s. 21-29.
- Akoğlan Kozak, M. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), s. 1-20.
- Altürk, A. & Yel, G., Arık & Yüksel, T. & Balcı, U. (2016) Turizm Fakülte ve Yüksekokullarında Yabancı Dil Eğitimi. *International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3, Winter 2016*, s. 139-150.
- Balcı, T. (1991): Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Methodische und lerntheoretische Überlegungen. İçinde: *Ankaraner Beiträge*, Nr. 1. Deutsches Kulturinstitut, Ankara,. s. 133-139.
- Balcı, T. (1993): Türkiye'de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine. *Öğretmen Dünyası*, Nr. 158. Ankara, s. 7-11.
- Balcı, U. (2016). Turizm Lisans Öğrencilerinin Dil Eğitimi ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Social Science, Number: 50, Autumn II 2016*, s. 93-100.
- Balcı, U., & Metin, F. (2019). Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), s. 57-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, s. 191-215.
- Bayram, G. E. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm Rehberliği Açısından İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching Kasım 2016 Cilt: 5 Sayı: 4 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199*, s. 136-147.

- Colles, T. & Hall, C. M. (2008). *International Tourism for Business*. New York: Routledge.
- Çitil, C. (2018). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dayıoğlu, M. (2010). *Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi stajyer öğrencilerinin yeterliliği konusunda işveren görüşleri: Edremit körfezi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Demiryay, N. (2012). Kreativ- Imitatives Schreiben im Deutschunterricht. *GFL-Journal*, (2-3), s. 138-157.
- Doğan, C. (2016). Self Efficacy and Anxiety within an EFL Context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), s. 54-65.
- Eker, N. (2015). *Profesyonel Turist Rehberleri Bakış Açısıyla Turizm Rehberliği Eğitim Müfredatlarının Uygulama Yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- İçöz, O., & Günlü E. & Yılmaz B. S. (2007). *Genel Turizm Bilgisi, Turizmde Temel Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- İşçeli, Z., & Kılıç, G. (2018). Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Eğitimi Veren Fakültelerin Müfredatlarının İncelenmesi. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED) & Yıl. 2018, Cilt. 1, Sayı. 1*, s. 41-56.
- Koçak, M. (2012). *Kulturkontrastive Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ankara: Eskiye Yayınları.
- Liem, A. D. & Lau, S. & Nie, Y. (2008). The Role of Self Efficacy, Task Value and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), s. 486-512.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The Relationship Between Language Learning Strategies, Proficiency, Age and Self-efficacy Beliefs. A Study of Language Learners in Botswana. *System*, 35, s. 338-352.
- Metin, F. (2018). *Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Multon, K. D. & Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes, A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, s. 30-38.

- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78(1), s. 12-28.
- Öztürk, A. O (2015). Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri için Öğrenci Odaklı Eğitim Yaklaşımı Kapsamında Bir Ders Uygulaması Konsepti. İçinde: **Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Cilt: 1, s. 406-413. http://egtsemp.konya.edu.tr/pdf/proceedings_vol1.pdf (02.12.2015).
- Sevimbay, A. (2016). *11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Temizkan, S. P. & Temizkan, R. (2014). Turizm Lisans Programları için Yabancı Dil Öğretim Modeli Üzerine Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1304-0278, Yaz-2014, Cilt:13 Sayı:50, s. 58-72.
- Unur, K. (2018). Farklı Müfredat Programlarıyla İngilizce Öğrenen Lisans Turizm Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/ Journal of Travel and Hospitality Management* 15 (3), 2018, s. 620-638.
- Yaş, E. (2017). *Dile Genel Bakış ve Dillerin Karşılaştırılması*. İstanbul: Cinius Yayınları
- Yücel, E. & Arıkan, A. (2019). Turizm Personelinin Yabancı Dil Gereksinimleri: Antalya Örneği. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 9, Cilt: 9, Sayı: 17, Bahar 2019, s. 657-668.

BELLİ BİR HEDEF KİTLEYİ ESAS ALMAYAN ALMANCA DERS KİTAPLARI İLE TÜRKLERE YÖNELİK HAZIRLANMIŞ DERS KİTAPLARINDA “YEME- İÇME”

Dr. Öğr. Üyesi Nihat Yavuz
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
nyavuz@cu.edu.tr

1.GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından değerlendirildiğinde, şüphesiz ki yabancı dil öğrenme ve öğretme ortamının birincil kaynağı durumundadır.

Yabancı dil ders kitapları iki farklı yönüyle (öğretbilimsel/ yöntembilimsel) ders ortamlarını olabildiğince hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin en önemli yardımcı unsurlarıdır. Bu bağlamda ders kitapları etkin bir ders ortamı oluşturabilmek adına hem öğretbilimsel (amaç belirleme, konu seçimi, yoğunluğu ve sınırlandırması ve ölçme-değerlendirme) hem de yöntembilimsel (dersin amaçları, dersin işleniş biçimi / yüzyüze, ikili ve grup çalışması, ders araç-gereçleri ve dersin uygulanışı) iki farklı yükümlülüğü de yerine getirmek durumundadır. (Bkz. Kast ve Neuner 1998, 8-9)

Bu nedenle öğretmenlerin ders kitabı seçimi, çözümlemesi ve eleştirisi konusunda yapı, dış görünüm, müfredata uyum, içerik ve ülkebilgisi, dil, dilbilgisi ve alıştırmalar gibi birçok ölçütün değerlendirilmesi söz konusudur. (Bkz. Kast ve Neuner 1998, 100-105)

Ancak salt ders kitaplarıyla bir yabancı dili öğretmek ya da öğrenmek söz konusu olamaz. Zira ders içeriklerinin hazırlanmasında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı çerçevesinde her türlü klasik ve teknolojik kaynaklardan destek alınmalıdır. Ders içerikleri tekdüzelikten kurtarılıp öğrencilerin daha etkin bir şekilde katılım sağlamasına olanak sağlayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak ve hızlandıracak şekilde düzenlenmelidir. Bu olanaklardan yararlanma olasılığı her zaman olsa da yabancı dil ders kitapları hazırlanırken ülkebilgisi ve kültür çerçevesinde en üst düzeyde duyarlılık gösterilmeli, burada karşılaşılabilecek olası sorunların çözümü öğretmenlere bırakılmamalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kültürün yeri tartışılmaz. Zira dil ve kültürü ayrı ayrı düşünmek olanaksızdır (Bkz. Seyhan Yücel 2009; Balcı 2013; Öztürk, Balcı ve Balcı, 2019). Bir yabancı dil ancak kültürüyle birlikte tam anlamıyla öğrenilebilir.

Ancak “kültür” kavramı tek bir tanımla açıklanamayacak kadar kapsamlıdır. Tylor (1871), kültürü “*Kültür ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği (kazandıği) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri*

yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür.” (Tylor 1871, aktaran: Güvenç 1991, 101) şeklinde tanımlarken, benzer bir kültür tanımını da Çeçen (1996) *“Bir toplumun geçmişten aldığı ve geleceğe aktardığı değerler bütünü olarak kültür, toplumsal yaşamın birikimidir”* (Çeçen 1996, 13) şeklinde yapmaktadır. Her iki tanım da aslında kültürün zamanla edinilmiş her tür kazanımı kapsadığı vurgulanmaktadır. Eşdeyişle insanlığın yaratılarının tamamı kültür çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Kula (1992) ise kültürü bir yandan bireyin doğaya karşı ya da doğaya hükmederek, kendini yenileyerek ve aklını kullanarak yaptığı çabalar bütünü şeklinde değerlendirirken, diğer taraftan kültürel zenginleşmenin öz kültürün yabancı kültürlerle etkileşimi sonucu ancak tam anlamıyla gerçekleşmesinin olanaklı olabileceğini vurgulamaktadır. (Bkz. Kula 1992, 15-20)

Yabancı kültürle etkileşimin sonucunda gelişmek ancak kültürlerarasılık çerçevesinde olmak koşuluyla gerçekleşebilir. Kültürlerarasılık ise öz ve yabancı kültürün eşit koşullarda değerlendirimini ve etkileşimini koşul olarak görmektedir.

Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında kültür konusunu Kast ve Neuner (1998) ise iki farklı şekilde ele almaktadır. Bunlardan ilki belli bir hedef kitle esas alınmadan hazırlanan ders kitaplarında kültürün nasıl yer alması gerektiğidir. Kast ve Neuner (1998)'e göre bu tür ders kitaplarında yer alacak kültürel konular ve içeriklerde şu noktalara dikkat edilmelidir:

Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği ders kitapları, metin ve konuların seçiminde olabildiğince hedef kitlenin kültürel perspektifini dikkate almalı ve ders kitabına erişimi kolaylaştırmalıdır. Bu sırada öğrencilerin yaşları ve önbilgileri de dikkate alınmalıdır. Ders kitabının ben merkezli, Alman merkezli ya da Avrupa merkezli bir perspektif sunması hedef kitlede alımlama engeli oluşturabilir. Hedef kitle kültürel olarak asla küçümsenmemeli ve zorlanmamalıdır (Kast ve Neuner 1998, 157).

Belli bir hedef kitleyi esas almayan, eşdeyişle tüm ülkelere, toplumlara ya da kültürlere yönelik hazırlanan ders kitaplarında söz konusu kültürler olabildiğince dikkate alınmalı, konular ve içerikler salt Alman merkezli düşünülerek oluşturulmamalıdır. Ancak buradaki en önemli sorun ise sayısız hedef kitleyi aynı anda değerlendirmeye almanın olanaksızlığıdır. Bu nedenle kültürel konu seçimlerinde olabildiğince titiz davranılması beklenilmektedir.

Oysa Kast ve Neuner (1998) belirli bir hedef kitleye yönelik hazırlanan ders kitaplarında diğer ders kitaplarına oranla çok daha titiz davranılması gerektiğini şu şekilde vurgulamaktadırlar:

Yabancı dil olarak Almanca ders kitabının belirli bir ülkede ya da belirli bir dünya bölgesinde kullanılması amaçlanmışsa, ki bu

prensipte arzu edilmektedir, söz konusu ülke ya da bölgeye yönelik Alman perspektifinden seçilmiş metinlerin hedef kitle tarafından kabul edilebilirliği çok titiz bir şekilde ele alınmalıdır (Kast ve Neuner 1998, 157).

Ayrıca ders kitapları belli bir hedef kitlenin kullanımı için tasarlanmışsa, söz konusu hedef kitlenin duyarlılıkları her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Yabancı dil ders kitaplarının yabancı tabulara zarar vermek gibi bir görevi asla olamaz. (Bkz. Kast ve Neuner 1998, 159)

Ders kitaplarındaki kültürel konuların seçiminde çok ciddi titizlik gösterilmesi gerektiğini ortaya koyan bu yaklaşımlar çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır.

Bu çerçevede türk kültürünün “yeme-içme” konularındaki domuz eti ve türevleri ile alkollü içeceklerle karşı duyarlılıkları, kırmızı çizgileri ya da tabularının ne ölçüde dikkate alındığı araştırılacaktır.

Bu bağlamda her iki ders kitabı serisinde de (“*Menschen A.1 / A.2*” ders kitapları ile Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*”) ülkebilgisel konulardan yeme-içme alışkanlıklarının, tema ve alt tema seçimlerinin kültürel duyarlılıkları ne ölçüde dikkate aldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmış ve araştırma verileri doküman incelemesi yaklaşımıyla elde edilmiştir.

Bu bağlamda Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıflarında okutulan “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitapları ile Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitapları ülkebilgisel açıdan “yeme-içme” alışkanlıkları bağlamında örneklerle değerlendirilmiştir.

Yeme-içme kategorisi şu temalar ve alt temalar çerçevesinde incelenmiştir:

1. Yeme alışkanlıkları; ekmek, pasta/ tatlılar/ dondurma/ çikolata, sebze/ meyveler, et (dana/ kuzu), et (domuz), et (belirsiz), sucuk/ salam/ sosis/ jambon (dana), sucuk/ salam/ sosis/ jambon (domuz), sucuk/ salam/ sosis/ jambon (belirsiz), balık, tavuk, kahvaltılık (peynir, tereyağı, yumurta, marmelat, bal vs.), şnitzel, pizza, hamburger, spagetti/ makarna, patates (kızartma, püre vs.), müsli/ gevrek, çorba, pilav, salata, yoğurt, çerez (fındık, fıstık, çips), diğer yemekler.
2. İçecekler; çay (siyah, yeşil, bitki), kahve, su, maden suyu, meyve suyu/ kola, süt, alkol, bira, şarap/ sıcak şarap/ şampanya, bar, birahane.

Ulaşılan bu temalar ve alt temalar her iki ders kitabında da ayrı ayrı frekanslarıyla birlikte verilmiştir. Her iki ders kitabında da bu frekanslar tüm okuma ve dinleme metinleri, videolar ve alıştırmalar incelenerek elde edilmiştir.

Sözkonusu ders kitaplarının seçiminde ayrıca etken olan unsurlar şunlardır:

1. “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitapları Almanca öğrenmek isteyen tüm dünya ülkeleri, toplumlari ve kültürlerine yöneliktir.
2. “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitapları ise sadece Türklere yönelik hazırlanmıştır.
3. “Nesnellik” ilkesine bağlı kalmak adına her iki ders kitabı da Almanya kaynaklı (Hueber Yayınevi) seçilmiştir.

3. BULGULAR

Belli bir hedef kitleyi esas almayan “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitapları ile Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitaplarında ülkebilgisel çerçevede işlenen “Yeme-İçme” kategorisi, tema ve alt temaları ayrı ayrı frekanslarıyla birlikte şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 1: Almanca Ders Kitaplarında “Yiyecekler” Kategorisi, Tema Ve Alt Tema Frekansları

Yiyecekler	Menschen A.1./ A.2.	Schritte International 1/ 2/ 3
Ekmek	15	98
Pasta/ tatlı/ dondurma/ çikolata	39	44
Sebze/ meyve	113	146
Et (dana)	6	12
Et (domuz)	6	1
Et (belirsiz)	15	17
Sucuk/ salam/ jambon (dana)	0	2
Sucuk/ salam/ jambon (domuz)	14	3
Sucuk/ salam/ jambon (belirsiz)	18	6
Balık	24	16
Tavuk	4	8
Kahvaltılık (peynir, tereyağı, yumurta, marmelat, bal vb.)	33	31
Şnitzel	5	0
Pizza	16	12

Hamburger	3	0
Spagetti (makarna)	4	7
Patates (kızartma, püre vb.)	16	7
Çorba	21	8
Pilav	5	8
Salata	37	14
Yoğurt	0	8
Müsli	5	0
Çerez (fındık, fıstık vb.)	4	4
Diğer Yemekler	12	6

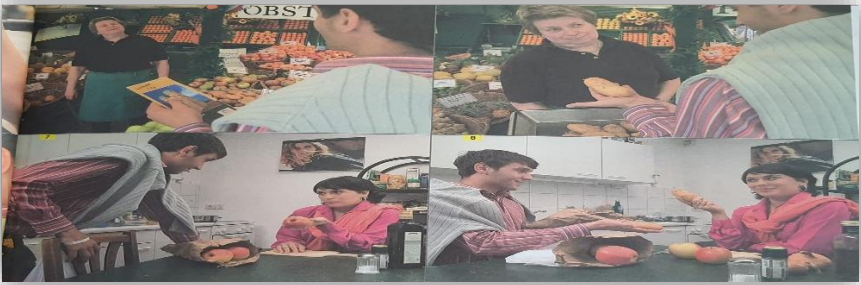
Tablo 1’ de belli bir hedef kitleyi esas almayan “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitapları ile Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitaplarında “yeme” kategorisi, tema ve alt temaları ayrı ayrı frekanslarıyla birlikte sunulmuştur. “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitaplarında tespit edilen en yaygın üç (3) “yeme” alışkanlığı sırasıyla “sebze ve meyve (113)”; pasta, tatlı, dondurma ve çikolata (39); salata türleri (37)’dir. Buna karşın Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitaplarında bu sıralama şu şekilde oluşmuştur: sebze ve meyve (146); pasta, tatlı, dondurma ve çikolata (44); ekmek (98). İki ders kitabı karşılaştırıldığında “sebze ve meyve” ile “pasta, tatlı, dondurma ve çikolata” temalarının yakın oranlarda işlendiği varsayılabilir. Ancak 3. sırada önemli bir fark dikkat çekmektedir. Türklere yönelik hazırlanmış ders kitabında ekmeğe (98) önemli bir yer ayrılmış olması, Türk kültüründe ekmeğin çok önemli bir yerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Oysa diğer ders kitabında 3. önemli yeme alışkanlığı salata (37) olarak tespit edilmiştir. Bu da diğer dünya kültürlerinde salatanın ne denli önemli bir yere sahip olduğunun kanıtıdır. Her iki ders kitabında hiç yer almamış ya da çok az yer almış gıda ürünlerinde ise benzerlikler mevcuttur. Türklere yönelik hazırlanan ders kitaplarında şnitzel (0), hamburger (0) ve kahvaltılık gevrek/Müsli (0) hiç yer almamışken, diğer ders kitabında da bu gıda maddeleri son sıralardadır. Ancak Türk kültürünün tabuları arasında önemli bir yeri olan domuz eti ve türevleri (sucuk, salam, sosis ve jambon) Türklere yönelik tasarlanan ders kitaplarında yok denecek kadar az kullanılmıştır. Örneğin domuz (-eti) kavramının bu ders kitaplarında hiç yer almazken, sadece küçük bir domuz resmi çizimi tespit edilmiştir. Bunun dışında ise “sucuk, salam, sosis ve jambon” alt temalarında domuz ürünü olup olmadığı kesinlik kazanamamış, fakat görünümü itibariye o şekilde yorumlanmış üç (3) adet fotoğraf/çizim belirlenebilmiştir. “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitaplarında ise 6 (altı) kez “domuz eti” sözcüğü ve 14 (ondört) kez de “sucuk, salam, sosis ve jambon (domuz eti)” kayıt altına alınabilmiştir.

Bu veriler Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitaplarında Türk kültürünün “yiyecek” konusunda duyarlılıklarının ya da tabularının çok önemli ölçülerde dikkate alındığının kanıtı olarak kabul edilebilir. Diğer ders kitaplarında da her inaçtan farklı kültürlerin zedelenmemesi adına “domuz eti ve türevlerinin” toplamda 20 (yirmi) kez ile olabildiğince az sayıda tutulduğı kanaatindeyim.



Şekil 1: Kızarmış Sosis –Domuz (Menschen A.1, 136)

Belli bir hedef kitleyi esas almayan bu ders kitaplarında domuz eti ve türevleri (sosis) Türklere yönelik hazırlanmış ders kitabına oranla çok daha fazla yer almaktadır. Genellikle de bu örnekte olduğu gibi videolar araç olarak kullanılmıştır.



Şekil 2: Sebze ve Meyve (Schritte Int. Schulbuchausgabe für die Türkei 1, 29)

Türklere yönelik hazırlanmış ders kitaplarında metin ve alıştırmalarla ilintili kullanılmış olan sebze ve meyve görseli, üç cilt esas alındığında 146 kez (yazılı ve görsel) öğrencinin karşısına çıkmaktadır. “Yiyecek” kategorisinde en fazla kullanılan gıda maddesidir.

Tablo 2: Almanca Ders Kitaplarında “İçecek” Kategorisi, Tema Ve Alt Tema Frekansları

İçecekler	Menschen A.1./ A.2.	Schritte International 1/ 2/ 3
Çay/ bitki çayı	17	25
Kahve	32	26
Su	6	27
Meyve suyu/ kola	14	61
Soda/ maden suyu	4	13
Süt	6	15
Bira	8	3
Şarap/ sıcak şarap/ şampanya	34	8
Alkol	5	0
Bar	12	0
Birahane	8	0

Tablo 2’ de belli bir hedef kitleyi esas almayan “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitapları ile Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitaplarında “içecek” kategorisi, tema ve alt temaları ayrı ayrı frekanslarıyla birlikte kullanılmıştır.

Tabloda da görüldüğü üzere “*Menschen A.1 / A.2*” ders kitaplarında tespit edilen en yaygın 3 (üç) “içecek” kategorisi sırasıyla şarap ve şampanya (34), kahve (32), ve çay (17)’dir. Bu sonuçlar hedef kültürlerin söz konusu ders kitaplarında kısmen dikkate alındığı şeklinde yorumlanmasına olanak tanımaktadır. Zira Alman kültüründe “alkol (5), bira (8), birahane (8) ve bar (12)” kavramları en az “şarap ve şampanya” kadar yer almasına karşın ders kitaplarında çok daha az kullanılmıştır. Bunların yerini “kahve, çay, meyve suyu ve kola” gibi kavramlar almıştır.

Buna karşın Türklere yönelik hazırlanmış “*Schritte International – Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3*” ders kitaplarında en çok yer alan 4 (dört) içecek şunlardır: meyve suyu ve kola (61); su (27); kahve (26); çay (25). Türkiye’de en çok tüketilen içeceklerin bu ders kitaplarında ilk 4 sırada yer alması rastlantısal bir durum değildir. Bu veriler Türk kültürünün hiç itiraz etmeyeceği sonuçlardır. Ancak Alman yayınevi asıl duyarlılığı alkol ve türevleri

konusunda göstermiştir. Tabloda sunulan rakamsal değerler şu şekilde sıralanmaktadır: şarap ve şampanya (8); bira (3); birahane (0); bar (0). Hueber yayınevi ders kitaplarının hazırlanma aşamasında Türk kültürünün kırmızı çizgilerini ne denli dikkate aldığını bu verilerle açıkça ortaya koymaktadır. Ders kitaplarında hedef kitlenin, yani Türkiye'nin kültürel yapısına olağanüstü duyarlılık gösterdiği tartışmasız bir gerçekliktir.



Şekil 3: Şarap ve Şampanya (Menschen A.2., 72)

Söz konusu ders kitapları belli bir hedef kitlesi olmadığı için alkol ve türevlerine (şarap, şampanya ve bira) Türklere yönelik hazırlanan ders kitaplarından daha fazla yer vermiştir. Buradaki seçimde hedef kitleler arasında alkol kültürü daha yaygın olarak düşünülen farklı kültürlerin de yer alabileceği ön görülmüştür.



Şekil 4: Meyve Suyu ve Kahve (Schritte Int. –Schulbuchausgabe für die Türkei 1)

Türlere yönelik tasarlanmış söz konusu ders kitabında en yoğun olarak yer alan iki içecek aynı görselde sunulmuştur. Üç ciltlik ders kitabı serisinde gerek yazılı gerekse görsel olarak meyve suyu 61 kez, kahve ise 26 kez yer almıştır. Bu tarz içecekler ön planda tutularak Türk kültüründe hassas bir yeri olan alkol kavramı olabildiğince anımsatılmamaya çalışılmıştır.

4. SONUÇ

Almanca'nın yabancı dil olarak öğretildiği “Menschen A.1./A.2.” ders kitapları ile “Schritte International- Schulbuchausgabe für die Türkei 1-3” ders kitapları ülkebilgisel (kültürel) konulardan “yeme- içme” bağlamında örneklerle irdelenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve doküman incelemesi yaklaşımıyla araştırma verileri elde edilmiştir.

Belli bir hedef kitleye yönelik hazırlanan ders kitaplarında özellikle kültürel konularda ve içeriklerde çok daha titiz davranılması gerekliliğinden hareketle, Türlere yönelik tasarlanmış olan “Schritte International- Schulbuchausgabe für die Türkei 1, 2, 3” ders kitaplarında “yeme- içme” konularında gerekli duyarlılığın gösterilip gösterilmediği araştırılmıştır.

Aynı yayınevi tarafından hazırlanmış olan “Menschen A.1./A.2.” ders kitapları da aynı konu çerçevesinde araştırılarak bir değerlendirmeye gidilmiştir.

Bu bağlamda her iki ders kitabında da işlenen konu ve içeriklerde bazı ufak farklılıklar olsa da “yeme- içme” ile ilgili gerekli titizlik gösterilmiştir. “Menschen A.1./A.2.” ders kitaplarında kültürel farklılıklar beklentiler doğrultusunda daha esnek düşünülürken Türlere yönelik hazırlanmış olan ders

kitaplarındaki “yeme- içme” konularında, özellikle de “domuz eti ve türleri” ile “alkol, bira, şarap/şampanya” kategorilerine çok ciddi biçimde özen gösterilmiştir.

Karşı kültür, eşdeyişle “Türk kültürü” olabildiğince dikkate alınmış, diğer ders kitaplarına oranla Türk toplumuna ait duyarlılıkları, kırmızı çizgiler ve tabular en üst düzeyde gösterilmeye çalışılmıştır.

Bu nedenle söz konusu yaklaşımlarla hazırlanacak bölgesel ders kitaplarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının dil öğretimine önemli katkılar sunabileceği varsayılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Balcı, T. (2013). Almanya'da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. *Turkish Studies*, cilt 8/12, s.121-131.
- Çeçen, A. (1992). *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Evans, S.; Pude, A.; Specht, F. (2017). *Menschen A.1. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Huber Verlag.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Habersack, C.; Pude, A.; Specht, F. (2013). *Menschen A.2. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Huber Verlag.
- Kast, B., Neuner, G. (Hrsg.) (1998). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, Berlin und München: Langenscheidt.
- Kula, O. B. (1992). *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Niebisch, D.; Penning-Hiemstra, S.; Specht, F.; Bovermann, M.; Reimann, M. (2015). *Schritte 1 International – Schulbuchausgabe für die Türkei. Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber Verlag.
- Niebisch, D.; Penning-Hiemstra, S.; Specht, F.; Bovermann, M.; Reimann, M. (2015). *Schritte 2 International –Schulbuchausgabe für die Türkei. Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber Verlag.
- Niebisch, D.; Penning-Hiemstra, S.; Specht, F.; Bovermann, M.; Reimann, M. (2015). *Schritte 3 International – Schulbuchausgabe für die Türkei. Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber Verlag.
- Öztürk, A. O.; Balcı, T., Balcı, U. (2019). Almanya Türküleri”ne Dilbilimsel Bir Bakış: Code Switching. *CUDES 2019: 9. International Congress on Current Debates in Social Science. May 2-4, 2019, Lefkoşa / Nicosia TRNC*, Edited by Z. Yardım Kılıçkan, Londrina, Brezilya, 2 - 04 Mayıs 2019, s.167-173.
- Seyhan Yücel, M. (2009). Almanca öğretmeni yetiştirme alanında kültür bağlamının önemi. *The 5th International Balkan Education and Science Congress, Günümüzde Balkanlarda Eğitim/Education in Balkans Today*, Edirne, s. 110-113.