

Proceedings of the 5th International Language,
Culture and Literature Symposium

Tribute to Associate Professor Hüseyin Öz



April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY

ENGLANGLIT

ENGLISHES, LANGUAGES & LITERATURES

**Proceedings of the 5th International Language, Culture
and Literature Symposium
April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY**

**5. Uluslararası Dil, Kùltür ve Edebiyat Sempozyumu
Tam Metin Bildiri Kitabı
24-26 Nisan, 2019 Antalya/TÜRKIYE**

Editör

Dr. Mehmet Galip ZORBA

ENGLANGLIT

ENGLISHES, LANGUAGES & LITERATURES

Proceedings of the 5th International Language, Culture and Literature Symposium

April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY

5. Uluslararası Dil, Kültür ve Edebiyat Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı

24-26 Nisan, 2019 Antalya/TÜRKİYE

Committees (Kurullar)

Organizing Committee (Organizasyon Kurulu)

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, TURKEY (Chair)
Assoc. Prof. Dr. H. Sezgi SARAÇ, Akdeniz University, TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KAFES, Akdeniz University, TURKEY
Dr. Orkun KOCABIYIK, Akdeniz University, TURKEY
Dr. Emine ŞENTÜRK, Akdeniz University, TURKEY
Dr. Mustafa CANER, Akdeniz University, TURKEY
Dr. Esin YÜCEL, Akdeniz University, TURKEY
Dr. Ekin KAYNAK ILTAR, Akdeniz University, TURKEY
Dr. M. Galip ZORBA, Akdeniz University, TURKEY
Burak YİĞİT, Akdeniz University, TURKEY
Alaattin YÜCEL, Akdeniz University, TURKEY

Scientific Committee (Bilim Kurulu)

Buğrahan YALVAÇ, Texas A&M University, USA
Celeste SIMÕES, Technical University of Lisbon, PORTUGAL
Dea MUSKHELISHVILI, Tbilisi State University, GEORGIA
Feryal ÇUBUKCU, Dokuz Eylül University, TURKEY
Gökhan Veli KÖKTÜRK, Akdeniz University, TURKEY
Jesús VARELA ZAPATA, Santiago de Compostela University, SPAIN
Kornelia HAHN, University of Salzburg, AUSTRIA
Lourdes D. SOTO, University of Texas, USA
Maurita Murphy MARX, University of Iowa, USA
Mihai COSOVEANU, University of Craiova, ROMANIA
Neelakshi C. PREMAWARDHENA, University of Kelaniya, SRI LANKA
Nurten BİRLİK, METU, TURKEY
Seda BAYRAKTAR, Akdeniz University, TURKEY
Shira KOREN, Bar Ilan University, ISRAEL

Staff (Görevliler)

Hünkâr BALYEMEZ
Serhat Cem BİLGİN
Aslı Yasmin UZSÜREN

Proceedings of the 5th International Language, Culture and Literature Symposium
April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY

5. Uluslararası Dil, Kùltür ve Edebiyat Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı
24-26 Nisan, 2019 Antalya/TÜRKİYE

Editör: Dr. Mehmet Galip ZORBA
Kapak Tasarım: Arnas BULUT
Basım Tarihi: Kasım 2019

ISBN: 978-605-84052-6-4

© Bu kitabın tüm yayın hakları *EngLangLit.org*'a (www.englishlit.org) aittir. Bilimsel ve eğitimsel amaçların dışında dağıtılması ve çoğaltılması ilgili kanunlar tarafından koruma altına alınmıştır. Bu bildiri kitabında yayınlanan makalelerin dil ve bilimsellik bakımından tüm sorumluluğu yazarlara aittir. Kitapta yer alan makaleler kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

Hüseyin Öz'ün anısına
In memory of Hüseyin Öz

Doç. Dr. HÜSEYİN ÖZ' E İTHAF

Bu yılki sempozyumumuzu kaybettiğimiz meslektaşımız Sn. Doç. Dr. Hüseyin Öz'e ayırmak zorunda kaldık. Zorunda kaldık diyorum çünkü başlangıçta Talat Sait Halman'ı kaybettiğimizde onu anmak için yayımladığımız birinci toplantımızın ardından yeni toplantılarımızı, yıllar geçtikçe, yakınlarımızda bulunan dostlarımıza ithaf etmek zorunda kalacağımızı hiç düşünmemiştik. Şimdi anlıyoruz ki gelecekte bir toplantımız da, gecinden olsun ama olunca da olsun, belki de bizlere ithaf edilecektir. Kayıplarımız büyük ve sayıca çok olsa da yine de memnun olmak zorundayız çünkü geçen her sene, tanıdık meslektaşlarımızın sayısını azaltsa da, yeni toplantılara yer açıyor, genç arkadaşlarımız aramıza katılıyor, bilimsel paylaşımımız devam ediyor, büyüyor, geleceğe uzanıyor.

Hüseyin Öz ile 2002-2010 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında birlikte çalıştık. Sakin ve huzurlu, saygılı ve sevecen bir büyüğüm, değerli, ince ve hassas bir arkadaşım. Gülmeyi severdi. Hayata bağlıydı. Ölçülü konuşan, kalp kırmayan bir vazife arkadaşıydı. İyi bir baba ve öğretim üyesi olmaya çalışan, hayata tutunan, "gerçek" bir kişiydi.

Hocamızı bir kez daha rahmetle anıyor, bu seneki bildiri kitabımızı ve dolayısıyla toplantımızı onun değerli hatırasına ithaf ediyoruz.

Prof. Dr. Arda Arıkan
Antalya
Kasım 2019

İÇİNDEKİLER
(CONTENTS)

| | | |
|----|--|-------|
| 1 | Posthumanism and Literary Theory <i>Arda ARIKAN</i> | 1-6 |
| 2 | Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması ve Aktarılmasında Eğitim Mekânı Olarak Müzeler: Batik Müzesi (Endonezya) Örneği <i>Pınar KASAPOĞLU AKYOL</i> | 7-16 |
| 3 | B. H. Romberg'in İki Numaralı Sonatının Viyolonsel Eğitiminde Tercih Edilme Nedenleri ve Teknik Pasajları Çalışma Önerileri <i>Emel Asuman ÖNEN</i> | 17-22 |
| 4 | The Representations of Levantines of İzmir in the Nineteenth Century British Travel Literature <i>Orkun KOCABIYIK</i> | 23-36 |
| 5 | Konservatuvarlardaki Çalgı Eğitiminde Motivasyonun Yeri ve Önemi <i>Ezgi Nihan UZUNONAT</i> | 37-43 |
| 6 | Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Türklük ve Avrupalılık Kavramları Üzerine Medya Odaklı Nitel Bir Çalışma: <i>Avrupa Avrupa</i> ve <i>Avrupa Yakası</i> Örnekleri <i>Mehmet Galip ZORBA</i> | 44-50 |
| 7 | Edebiyatta Sembolizm: Maurice Maeterlinck ve Sembolist Opera İlişkisi <i>Seda BAKIR</i> | 51-59 |
| 8 | Ulvi Cemal Erkin'in Keman Konçertosu'nun Teknik ve Müzikal Açından İncelenmesi <i>Ezgi GÖNLÜM YALÇIN</i> | 60-65 |
| 9 | EFL Learners' Views towards the Activities of Reading to Confirm Expectations <i>Ferit KILIÇKAYA</i> | 66-72 |
| 10 | Turkish EFL Teachers' Awareness and Readiness about English as a Lingua Franca <i>Ali ERSOY</i> | 73-86 |

Posthumanism and Literary Theory

Arda Arıkan
Akdeniz University
English Language & Literature
ardaari@gmail.com

Abstract

In this paper, posthumanism as a literary theory is discussed by focusing on its relationship with some other contemporary theories from a historical and philosophical perspective. Framing posthumanism as another sort of reading against the grain and especially as another type of subversive reading, it is emphasized that posthumanism as a new theoretical standpoint that has the potential of inspiring scholars studying many distinct fields ranging from cultural studies to education and from sociology to literary studies and arts which, will inevitably affect the literary analyses that will be conducted in the future.

Keywords: Posthumanism, subversive reading, literary theory

Reading and the Grain

Although at the moment, we as human beings believe that what we do in our daily lives including the tools we use and the methods we employ at work are the examples of the products of the final developmental stage of human history, thus products of perfection, Grey (1993) writes:

The intellectual history of the past few centuries can be characterized as pedestal bashing: a succession of successful demolitions of comforting myths through which we have sought to locate ourselves in the world. Freud pointed out that Copernicus was only the first in a line of innovative thinkers who overturned the comforts of a traditional world-view. First, Copernicus effectively displaced humanity from the physical centre of the universe. A few centuries later Darwin pointed out that humanity occupied no biologically privileged position. Then Freud claimed that one of our fondly cherished distinctive characteristics- rationality- was mostly a sham (p. 463).

One reality that is common in the contribution of Copernicus, Darwin, and Freud to history is, in fact, an easy one: they were all reading the world “against the grain” although they worked in and spoke about different fields of study; astronomy, biology, and psychology, respectively. By demolishing the myths that directed the thinking and perceptions of people, these scientists showed that the working explanations humans provided about the elements of the universe were not quite plausible.

In Tyson’s (2006) words, literary criticism “tries to explain the literary work to us” (p. 6) as there are two kinds of reading which can be written shortly as reading “with the grain” and “against the grain” (p. 7). Reading with the grain involves explaining an interpreting “the work the way it seems to invite us to interpret it” in a way to accept that the text can

be interpreted the way “the author intended us to see” although “reading against the grain implies seeing something the author didn’t intend, something of which he or she was unaware” (p. 7). As this bifurcation shows, a literary critic has a choice in deciding either to be a regular, traditional, ordinary critic who goes with the flow or he or she may prefer to work like Copernicus, Darwin, and Freud and think and suggest in a rather original way.

Such scholars who read against the grain were found in the field of literary studies. Although each critic has contributed to the development of literary criticism by reading against the grain, at least by reading the materials produced before themselves against the grain, Derrida’s contribution to literary criticism is a case in point. As Watson and Ducharme (1990) summarized:

Derrida presented ‘Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences’ at a conference on the ‘Sciences of Man’ at the Johns Hopkins University in 1966. The essay had a powerful and lasting effect on his American audience and became a kind of catalyst for the development and proliferation of what is now called deconstructive criticism. Among other things, the essay is an attack on Western philosophy and its modes of conceiving and articulating knowledge, a meditation on meaning, and a subtle critique of the contradictory system of thought underlying the nature-culture opposition which lies at the heart of Claude Lévi Strauss’s structural anthropology. The whole history of western philosophy, Derrida says, is grounded in ‘the concept of a structure’ conceived of as organized and balanced, possessing a center (p. 580).

Thus, Derrida’s reading of the history of western philosophy demonstrated “that there was no center, or that the center could not be a presence but an absence- a word, a sign-substitution (or supplement), that which is present in the center’s absence” (p. 580). Hence, “in the absence of a center or origin, everything became discourse” (p. 580).

Since then, many scholars and critics followed Derrida’s footsteps and read “human” history characterized by nature-culture dichotomy by reading it as discursive constructions rather than elements of opposing structures from which meaning was attributed. Irigaray’s text titled “This Sex Which Is Not One” is a case in point as it is a great example of reading against the grain with its “unusual” reading of women’s body. As soon as Irigaray is read, the reader realizes that her argumentative construction of female sexuality, first and foremost, deducts “men” from the picture. While her first sentence reads “Female sexuality has always been conceptualized on the basis of masculine parameters” (p. 23), she further argues that, woman “is only a more or less obliging prop for the enactment of man’s fantasies” (p. 25) despite the fact that in artistic work such as paintings or sculptures, her genitals “are simply absent, masked, sewn back up inside their ‘crack’” (p. 26) to which she surprisingly responds, in her lengthy description of the physically as well as sensually plural existence of the woman’s sexual organ, by writing “And her sexual organ, which is not one organ, is counted as none” (p. 26).

In 2014, Yuval Noah Harari's *Sapiens: A Brief History of Humankind* foreshadowed, by using historical and anthropological evidence, that in near future, genetic and other forms of biological engineering such as neuroscience "might enable us to make far-reaching alterations not only to our physiology ... but also to our intellectual and emotional capacities" (p. 403). By reading the data available in anthropology and history against the grain, that is to say, rather than to know the past but to foreshadow the future, Harari exemplified how subversive readings can alter our understanding in sciences especially in a field in which subversive reading is not acceptable because it is premised that only by means of hard facts the past can be explored.

Subversive readings show how scientific disciplines are in the constant process of formation and reformation. When the case of literary studies is considered, Watson and Ducharme (1990) discuss the effect and importance of various disciplines in the making of literary theory by confessing that "we see modern studies in history, myth, sociology, psychology, philosophy, and linguistics, for example, as significant perspectives from which to view the entire realm of literary discourse" (pp. x-xi). The amalgamation of different fields and perspectives in literary analysis is most impressive in one of the new theoretical standpoints, namely posthumanism which includes a variety of epistemic positions

that draw upon a broad field of studies, in particular quantum physics, biological sciences, bioethics, critical animal and plant studies, as well as advanced technologies that herald the beginning of a posthuman reality in which the figure of the human as we know it comes under scrutiny (Opperman, 2016, p. 24).

To redefine our existence in the world, we must first explore our present understanding of our condition. How do we, as human animals, perceive the world around us? Answering this question involves considering the term ecophobia which refers to "an irrational (often hysterical) and groundless hatred of the natural world, or aspects of it (Estok 2005: p. 112) and as the components of such psychological condition, negative feelings towards nature are rooted in and dependent on anthropocentric arrogance and speciesism (Estok 2009: 216) both of which should be examined under the heading of anthropocentrism and posthumanism. As Gane (2006) articulates, "The posthuman is one of the most important concepts in contemporary literary theory, science studies, political philosophy, the sociology of the body, cultural and film studies, and even art theory" (p. 431).

Anthropocentrism and Posthumanism

As humans, we see ourselves as sovereigns in the ecosystem mainly because of our distinct capability of reasoning that separates us from animals who, simply cannot think or act as we do. "Posthuman condition is not too remote from our reality" as can be inferred from the "dynamics of human-nonhuman existence" (Opperman, 2016, p. 31). Iovino (2006) tries to answer the following question: "Where does posthuman dwell?" Her answer to this question is direct: "the posthuman does not seem to prone to dwell. In fact, it moves, relentlessly shifting the boundaries of being and things, of ontology, epistemology, and even politics" (p. 11).

While the posthumanist literature is far from uniform, its central claim is that the human has been misconceived by nearly every thinker in the Western tradition (it is worth noting here that while posthumanism has, so far, functioned through a deconstruction of the Western tradition from within, it must also find ways of engaging non-Western and non-hegemonic ontologies and epistemologies that have conceptualized the human and its relations with other beings differently). Most Western thinkers consider the human to be unlike any other kind of being—although they have often taken pains to clarify this uniqueness through comparisons with animals, machines, “savages,” slaves, and so on. Posthumanist perspectives decry the humanist positioning of the non-white and non-Western as less than human. Posthumanist research also focuses on continuities between the human and non-human. For some posthumanists, this means focusing on how cybernetics, biotechnologies, prosthetics, and computerized communications devices are re-shaping human cognition, embodied experience, and relations with the wider world.

Posthumanists argue that we have never been separate from machines and that notions of “humanness” could not be produced without machines (Pettman, 2011). In posthumanist discourse we are not human “beings” but human “animals,” or even humanimalmachines (Pettman, 2011). Affirming our own animality, we can begin to think about our inter-relations with other-than-human animals differently. Humans are like other-than-human animals in their animality, but humans are not the “same” as any other animals, since no two animals are, in fact, alike (Wolfe, 2010).

We must remember that when we use a word to refer to an object we do not refer to an isolated entity- nothing can be isolated from the rest of the universe, except in an idealized or abstracted way (Pepperell, p. 84).

One of the most injurious legacies of hierarchical reasoning is our strong “belief in human uniqueness and our exaggeratedly hierarchical relationship with other species” (Goodbody, 2014, p. 64). Posthumanists emphasize the idea that we live in this world with others; animals, machines, and objects whose fate is bound together. According to such an inspiration, we must redefine our existence with this shared-world not as sovereigns but as equals since what awaits animals is what awaits humans. We try to focus on our connections with other animate as well as inanimate systems which, as a process, requires an understanding of technological and environmental changes that make us feel weak as everything seems like getting worse despite our efforts as humans.

Tuck and Gaztambide-Fernández’s (2013) critique of settler colonialism, in that both critiques resoundingly reject “the construction of non-white peoples as less than or not-quite civilized, an earlier expression of human civilization”; both critiques also reject the ideology that “makes whiteness and white subjectivity both superior and normal” (p. 74).

Conclusion

Posthumanism allies itself with the politico-pedagogical projects of feminism, postcolonialism, anti-racism, and queer activism as it confronts the systematic dehumanization of people under the hegemonic Western form of the political right (Snaza and others, 2014, p. 49). In this sense, it questions and at times shatters various institutionalized myths surrounding our realities. As Braidotti argues during an interview with Veronese (2016) “The posthuman method amounts to higher degrees of disciplinary Hebrew translation and relies on intense the family relation of our habits of thought through encounters that shattered the flat repetition of the protocols of institutional reason” (p. 98).

While the posthumanist literature is far from uniform. Posthumanism can transform not only literary theory and its various uses in the analysis of literary texts, but also it can alter how literature is taught at all levels in three related ways. First, it forces us to reckon with how resolutely humanist almost all educational philosophy and research is. Second, it allows us to reframe education to focus on how we are always already related to animals, machines, and things within life in schools at the K-12 and university levels. Third, it enables us to begin exploring new, posthumanist directions in research, curriculum design, and pedagogical practice (Snaza et al., 2014).

Thus, this posthumanist spirit has affected people involved with literary analyses who are already aware of oppressive and hegemonic discourses of post-colonialism that oppress and silence the disadvantaged such as ethnic or religious minorities and LGBT members, peacebuilders and activists struggling for the rights of refugees all of which are represented in various literary texts. Hence, posthumanism has been welcomed as a new theoretical standpoint that has the potential of inspiring scholars studying many distinct fields ranging from cultural studies to education and from sociology to literary studies and arts. Such inspiration will inevitably affect the literary analyses that will be conducted in the future.

A final word must sound interesting as much as useful to explain what posthuman studies may bring to the analyses of literary texts: “What the animal does determines the behavior of the human and vice versa” (Villanueva Romero, 2016, p. 92). Such understanding may also bring light to various issues in which humans and animals appear as two different and at times opposing entities.

Author's Note

A part of this study was presented at “52nd Annual IATEFL Conference” held in Brighton, England in 2018.

References

- Estok, S. (2009). Theorizing in a space of ambivalent openness: Ecocriticism and ecophobia. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment* 16(2), 203-225.
- Gane, N. (2006). Posthuman. *Theory, Culture & Society*, 23(2/3), 431-434.
- Goodbody, A. (2014). Ecocritical theory: Romantic roots and impulses from twentieth-century European thinkers. In Louise Westling (Ed.), *The Cambridge Companion to Literature and the Environment* (pp. 61-74). New York, NY: Cambridge University Press.
- Grey, W. (1993). Anthropocentrism and deep ecology. *Australasian Journal of Philosophy*, 71(4), 463-475.
- Harari, N. Y. (2017). *Hayvanlardan tanrılara Sapiens: İnsan türünün kısa bir tarihi*. İstanbul: Kolektif.
- Iovino, S. (2016). Posthumanism in literature and ecocriticism. *Relations*, 4(1), 11-20.
- Opperman, S. (2016). Posthumanism in literature and ecocriticism. *Relations*, 4(1), 23-37.
- Snaza, N., Appelbaum, B., Bayse, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J., & Weaver, J. (2014). Towards a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39-55.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide* (2nd ed.). NY: Routledge.
- Veronese, C. (2016). Can the humanities become posthuman?: Interview with Rosi Braidotti. *Relations*, 4(1), 97-101.
- Villanueva Romero, D. (2016). Posthuman spaces of relation: Literary responses to the species boundary in primate literature. *Relations*, 4(1), 81-94.
- Watson, E. A. & Ducharme, E. W. (1990). *Literary criticism: Ten approaches*. Toronto, Ontario: Canadian Scholars' Press.

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması ve Aktarılmasında Eğitim Mekânı Olarak Müzeler: Batik Müzesi (Endonezya) Örneği

Pınar Kasapoğlu Akyol
Ankara Üniversitesi
Halkbilim Bölümü
pkasapoglu@ankara.edu.tr

Özet

2003 yılında UNESCO tarafından kabul edilen “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi” ile öncelik verilmesi istenen “koruma yaklaşımları”ndan biri de “eğitim”dir. “...özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma” amacıyla uygulanan “müze eğitimi” ve bu eğitimin gerçekleştirildiği SOKÜM müzeleri, Sözleşmenin koruma yaklaşımları açısından önemli bir yerde bulunmaktadır. “Somut olmayan kültürel miras” kavramının 2007 yılında ICOM tarafından müze tanımına eklenmesiyle beraber değişen “müze ve müzecilik anlayışı” ile müzeler, kültürel mirasın aktarımın gerçekleştirildiği en önemli “eğitim mekânları”ndan biri haline gelmiştir. Endonezya’da bulunan Batik Müzesi, 2009 yılında Komite tarafından, “Sözleşmenin ilkelerini ve hedeflerini en iyi yansıtan programlar, projeler ve faaliyetler” açısından incelenmiş ve “müze ve eğitim” alanında yaptıkları başarılı çalışmalar dolayısıyla, “Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı” olarak seçilmiştir. Bu bildiriye, Endonezya kültürel mirası olarak kabul edilen “batik kültürü”nü korumak amacıyla, Pekalongan şehrindeki okullarda öğretim programlarına ders olarak yerleştirilen “batik dersleri” aracılığıyla “müzedeki eğitim” kavramını ön plana çıkararak, eğitim ve müzecilik çalışmaları açısından başarılı bir örnek kabul edilen Batik Müzesi, SOKÜM müzecilik anlayışı ve bu müzedeki gerçekleştirilen eğitim alanında yapılan uygulamalar ve çalışmalar aktarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM), müzecilik, eğitim, Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı, Endonezya Batik Müzesi

Giriş

UNESCO tarafından 2003 yılında, “Topluluklar tarafından kuşaktan kuşağa aktarılan uygulamaları, temsilleri, ifadeleri, bilgiyi ve becerileri korumak amacıyla” kabul edilen ve Türkiye’nin 2006 yılında taraf olduğu, “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi”, somut olmayan kültürel mirasın korumayı amaçlayan uluslararası bir belgedir.

UNESCO’nun temel kültür sözleşmeleri arasında yer alan “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”nin temelini oluşturan “koruma” terimi, 2. maddenin 3. bendinde, *somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına almak için kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma ve bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması* olarak dile getirilmiştir (2003: 2). Somut olmayan kültürel miras konusunda farkındalık yaratma, bununla ilgili özellikle genç nesil eğitilirken bir yandan da var olan mirası koruma ve sonraki nesillere aktarma gibi temel kavramlar da dikkat çekmektedir. SOKÜM Sözleşmesi, “sözlü

kültürleri güçlü olan, bunun yanında tarihsel yapılar ve sit alanları bakımından zengin olmayan üçüncü dünya ülkeleriyle, kültürel programlarından birikimlerini örgün eğitimden ziyade yaygın eğitimle aktaran, sözel belleği ve sözlü kültüre dayalı kültürel birikimi güçlü olan ülkeler için de avantajlar sağlayan bir sözleşme” özelliğini taşımaktadır (Oğuz 2007: 7). Bu Sözleşmenin temel amaçları, “somut olmayan kültürel mirasın korunması, somut olmayan kültürel mirasa saygının temini, somut olmayan kültürel mirasın önemi hakkında farkındalık yaratmak ve bu alanlarda uluslararası işbirliği ve desteğin sağlanmasıdır” (2003: 1-2).

“Okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma” kavramının daha derinlemesine dile getirildiği Sözleşmenin “Eğitim, Duyarlılığın ve Kapasitenin Güçlendirilmesi” başlıklı 14. maddesi oldukça önemlidir. Bu maddede her Taraf Devletin uygun tedbirlerle aşağıda belirtilen şu hususları gerçekleştirmeye gayret etmesi gerektiğini bildirir:

“a) somut olmayan kültürel mirasın tanınmasını, buna saygı duyulmasını ve geliştirilmesini özellikle aşağıda belirtilen önlemlerle sağlamak:

(i) toplumun genelini ve özellikle gençleri hedefleyen eğitici, duyarlılığı arttırıcı ve bilgilendirici programlar düzenlemek;

(ii) ilgili topluluklar ve gruplar içinde belirli eğitim ve yetiştirme programları düzenlemek;

(iii) somut olmayan kültürel mirasın korunması için özellikle yönetim ve bilimsel araştırma gibi alanlarda kapasite güçlendirici etkinlikler düzenlemek;

(iv) bilginin kuşaktan kuşağa geçişini okul dışı olanaklarla sağlamak;

b) kamuoyunu bu mirasa yönelik tehditler ve işbu Sözleşme gereğince yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmek;

c) somut olmayan kültürel mirasın anlatımı için gerekli olan doğal alanların ve belleğe ilişkin mekânların korunması için eğitim verilmesini teşvik etmek” (Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, Madde 14: 167).

Sözleşmenin 14. maddesinde belirtilen somut olmayan kültürel mirasın örgün ve yaygın eğitime dâhil edilmesi konusu Taraf devletlerin üzerinde çalışmalar yaptığı temel konulardan biridir. Örneğin, 21-23 Şubat 2007 tarihleri arasında Japonya'nın Chiba kentinde UNESCO'nun Asya Pasifik Kültür Merkezi tarafından düzenlenen “Örgün ve Yaygın Eğitim Aracılığıyla Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması ve Aktarımı” başlıklı uzman toplantısı sonuç raporunda toplantıda hangi konuların tartışıldığı ve ne gibi sonuçlara varıldığı dile getirilmiştir. UNESCO'ya göre örgün eğitim, “çocuklara ve gençlere okullarda, kolejlerde, üniversitelerde ve diğer resmi eğitim kurumlarında verilen tam zamanlı sistem” (s. 9) olarak tanımlanmıştır. Raporun “SOKÜM'ün Öğretim Programlarına

Dâhil Edilmesi (*The Inclusion of ICH in the Curriculum*)” başlıklı bölümünde özellikle örgün eğitim çalışmaları altında okullarda öğretilen öğretim programlarına somut olmayan kültürel mirasla ilgili konuların eklenmesi ve hâlihazırda olan öğretim programlarının da bu bağlamda yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür (ss. 12-13).

Koruma çalışmaları bünyesinde gerçekleştirilen ve Sözleşmenin ulusal alandaki görünürlüğünü envanter çalışmaları sağlamakta, uluslararası alandaki görünürlüğünü ise uluslararası listeler oluşturmaktadır. Sözleşmenin “Uluslararası Düzeyde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması” başlıklı IV. Bölümü’nde yer alan 16. Maddede, “İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi”, 17. Maddede, “Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi” ve 18. Maddede ise, “Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı” ile ilgili temel hükümler bulunmaktadır. Temsilî Liste sözleşmeye yönelik görünürlük, Acil Koruma Listesi korumaya yönelik değerlilik ve Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı ise topluluk katılımına yönelik güvenilirlik bakımından öne çıkmaktadır ve Taraf Devletlerin, toplulukların ve diğer paydaşların, başarılı koruma önlemleri deneyimlerini ve yaşam miraslarının, uygulamalarının ve bilgisinin gelecek nesillere aktarılmasında karşılaştığı zorlukların üstesinden geliş örneklerini paylaşmalarına olanak sağlar. Her yıl, Taraf Devletlerin tekliflerine dayanarak, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Hükümetlerarası Komite, Uygulama Yönergesi’nde (*Operational Directives*) belirtilen kriterlere dayanarak Sözleşmenin ilkelerini ve hedeflerini en iyi yansıtan programlar, projeler ve faaliyetler seçer ve teşvik eder.

UNESCO tarafından 2009 yılından bu yana, 16 ülkeden 20 adet *Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı* seçilmiştir. Koruma yaklaşımlarından biri olan “müze eğitimi”ni bünyesinde barındıran, Endonezya’daki Pekalongan şehrindeki Batik Müzesi “sözleşmenin ilkelerini ve hedeflerini en iyi yansıtan programlar, projeler ve faaliyetler” açısından 2009 yılında Hükümetlerarası Komite tarafından incelenmiş, “müze ve eğitim” alanında yaptıkları “Batik Eğitimi”¹ başlıklı başarılı çalışmaları dolayısıyla, 2009 yılında “Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı” olarak seçilmiş bir müzedir (Karar 4COM.15B).

¹ Bildiride, Batik Müzesi bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalar ve proje hakkındaki bilgiler ve fotoğraflar, UNESCO tarafından bastırılan ve resmi internet sayfasında da yer alan “Education and Training in Indonesian Batik Intangible Cultural Heritage in Pekalongani Indonesia” başlıklı kitapçıktan ve 2007 tarihinde taraf devlet olan Endonezya’nın (*Indonesia*) Komite’ye 2014 yılında sunduğu Periyodik Rapordan yararlanılarak elde edilmiştir (Ninth session- 24 to 28 November 2014- Periodic report No. 00924/Indonesia): <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/24771-EN.pdf>

Görsel 1. *Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı* (Indonesia 2009)²



SOKÜM Sözleşmesine 2007 yılında taraf olan Endonezya, Sözleşmenin öngördüğü doğrultuda diğer taraf devletlerle benzer kaygılar ve sorularla somut olmayan kültürel mirasın tanınması, saygı duyulması ve geliştirilmesi için Endonezya halkını, özellikle de genç nesilleri hedefleyen eğitim ve öğretim programları yoluyla yapılabileceği inancıyla çalışmalar ve projeler yapmıştır. Endonezya'nın temsili listede yer alan unsuru “batik kültürü” üzerine yapılan yerel çalışmalar ve Batik Müzesi bu yaklaşım açısından incelenebilecek önemli bir örnektir.

Batik Kültürü ve Batik Müzesi

Java'da ve Endonezya'nın başka yerlerinde de nesiller boyunca aktarılan geleneksel el yapımı tekstil türü olan “batik”, kendine has boya tekniği olan, kumaşta bazı bölgelerin boyanmasını önlemek için üzerine balmumu uygulanan ve böylece desenler yaratılan özgün bir yöntemdir. Batik yapılırken sıcak balmumu, nokta ve çizgi yapmak için küçük bir bakır huni içeren özel bir bambu kalem kullanılır.

² UNESCO tarafından “Sözleşmenin ilkelerini ve hedeflerini en iyi yansıtan programlar, projeler ve faaliyetler” açısından 2009 yılından itibaren Hükümetlerarası Komite tarafından belirlenen “En İyi Koruma Uygulaması” (*A Best Safeguarding Practice*), sonraki yıllardan itibaren karşımıza “Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı” (*Register of Good Safeguarding Practices*) şeklinde çıkmaktadır. Komite tarafından diğer Taraf devletlere örnek olması adına seçilen bu uygulamaların her birinin İngilizcedeki anlamıyla “best” (en iyi olan, tek, benzersiz) olmasının mümkün olmaması sebebiyle, bu terim değiştirilerek yerine “good” terimi kullanılmaya başlanmıştır.

Görsel 2-3. *Batik yapılırken kullanılan bambu kalem ve baskı teknikleri*



Bakır baskı blokları da devam eden sürekli desenler ve arka planlar oluşturmak için balmumunu kumaşa uygulamakta kullanılan başka bir yöntemdir. Böylece üretilen motifler doğa, kültür, tarih ve yerel toplulukların sosyal statüsünü sembolize eder.

“Batik Şehir” olarak bilinen, merkezi Java'nın kuzey kıyısında bulunan liman şehri Pekalongan'ın ekonomisinin on yıllardır bel kemiğini oluşturan batik, geleneksel olarak aile atölyelerinde ve küçük ölçekli ev endüstrilerinde kent genelinde elle üretilmektedir. Böylece batik, özellikle batikle uğraşan birçok kişiye kendi ana gelir kaynaklarını sağlamakta ve bölge sakinlerinin kimliğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ancak son yıllarda Pekalongan'daki batik üretimi, talep azalması, giderek daha uygun fiyatlı, makineyle basılmış, fabrika tekstillerinin batik motiflerle kullanılması ya da uluslararası giyim tarzlarının benimsemeye başlanması sebepleriyle tehdit altındadır. Batik, şehir sakinlerinin çoğunun geçim kaynaklarını sağlamaya devam etmesine rağmen, genç insanlar bugün batik kültürünün daha az farkındadırlar ve kariyerlerine bir batik yapımcısı olarak devam etmeye daha az ilgi duymaktadırlar.

2006 yılında Pekalongan'da batik sanatına ve kültürüne adanmış yeni bir müze açılmıştır. Batik Müzesi, açılıştan çok fazla ilgi görmüş ve sosyal yaşamda geleneksel olarak önemli bir rolü karşılmasına rağmen, müzeye gelen ziyaretçi sayısının ve ilgisinin azlığı bu mirasa halkın ilgisinin yeterince yüksek olmadığını kanıtlamıştır.

Görsel 4-5. *Müze öğrenciler tarafından yapılan batik çalışmalarını örnekleri*



Okuldan artakalan zamanda, çocuklar ev ödevleri, televizyon, internet ya da video oyunları gibi dikkat dağıtıcılarla meşgul olduklarından batik geleneğini öğrenmek için çok az

zaman harcadıkları ve üstelik miras aktarıcıları geleneklerini aktarmaya ve sürdürmeye istekli olsalar bile zamanlarının çoğunu okulda geçiren çocukların ve gençlerin bu bilgiyi öğrenmeye isteksiz oldukları yapılan araştırmalar sonucunda varılmıştır. Bu farkındalık ve kaygılarla Batik Müzesi müdürü Zahir Widadi, batik kültürüne olan ilginin ve bilgi ve becerilerinin aktarılmasının yeniden nasıl canlandırılabilceğini düşünerek Batik Müzesi'ni eğitim mekânı olarak kullanmayı, gençlere bu konuda eğitim verilmesini, miras aktarıcıları ile gençlerin bir araya gelebilecekleri ortamların da yaratıldığı “müze ve eğitim” işbirliği ile bu aktarım ve yaşatma probleminin çözülebileceğini düşünmüştür.

Müzedede Eğitim Çalışmaları

Yapılan araştırmalar sonucunda, evrensel olarak birçok ülkede olduğu gibi Endonezya'da da örgün eğitimde öğrencilere matematikten bilime standartlaştırılmış konular öğretilirken, yerel olarak bulunan geleneksel bilginin ve kültürün aktarımının, nelerin kaybedildiğinin farkında olunmadan, genellikle ihmal edildiği görülmüştür. Günümüzde çocukların zamanının çoğunlukla okulda, aileden ve toplumdan uzakta geçtiği ve okul öğretim programlarında öğretilenlerin dışında, somut olmayan kültürel miras uygulamaları yapmayı öğrenme zamanına sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu farkındalık ve kaygılarla Batik Müzesi müdürü Zahir Widadi de içinde bulunduğu uzmanlar tarafından şu sorulara yanıtlar bulmak istenmiştir:

- Bu bağlamda, bir topluluk ortamında ebeveynden çocuğa veya geleneksel olarak ustadan çırağa aktarılan mirasın bilgi ve becerilerini korumak için hangi yaklaşımlar faydalı olabilir?
- Uygulayıcılar miraslarını gelecek nesillere aktarmaya istekli olsalar bile, gençler artık ilgilenmiyorsa ne yapılabilir?
- Gençlerin, batik yapımında elde edecekleri bir kariyeri, tıp alanındaki veya bilgisayar alanındaki kadar değerli görmeye nasıl teşvik edilebilir?

Bu tür zorluklara bulunan en önemli cevaplardan biri, yalnızca geleneksel aktarıma dayanmak yerine, somut olmayan kültürel miras eğitimini örgün okul eğitimine alternatif bir aktarım yolu olarak getirmek olduğudur. Somut olmayan kültürel miras eğitiminin Taraf devletlerin öğretim programlarında koruyucu bir önlem olarak farklı örneklerin bulunduğunu fark eden Endonezyalı SOKÜM ve eğitim uzmanları, zaman içinde denenen aktarım yöntemlerini tamamlamak ve güçlendirmek için örgün ve yaygın eğitimi birleştiren bir yaklaşım örneği oluşturmuşlardır.

Müze müdürü Widadi, gençlere batik dersleri oluşturma fikrini tartışmak için belediye ve eğitim kurumlarıyla irtibata geçerek çalışmalarını başlatmıştır. Program, Pekalongan belediye başkanı ve aynı zamanda Batik Müze Enstitüsü Müdürü olan Dr H. Mohammad Basyir Ahmad'dan derhal destek bulmuştur. Batik Müze Enstitüsü, mevcut ulusal eğitim çerçevesine uygun bir şekilde, batik derslerinin yerel içerik olarak okul öğretim programlarına yerleştirilmesi konusunda kararname çıkarmayı kabul etmiştir.

Endonezya'nın 20. Ulusal Eğitim Sistemi Yasası'na göre (2003), yerel içerikle ilgili kararlar ilçe veya şehir düzeyinde alınabilmektedir. Bu nedenle, belediye başkanı yetkisini kullanarak Pekalongan'daki okulların öğretim programlarına batik dersi koymaya karar vermiştir. Daha sonra, müze batik eğitiminin gerekliliğini açıklamak için okul müdürleriyle irtibata geçilmiş ve öğrencilerine batik dersleri vermeleri talep edilmiştir. 2005- 2006 akademik yılında sadece bir okulda başlatılan programın Pekalongan'ın 230 okuluna ulaşması sadece üç yıl sürmüştür.

Görsel 6. Batik Müzesi'ne batik eğitimi almak için gelen öğrenciler



Müzedeki verilen Batik eğitim programının temel hedefleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Anaokulunda genç nesiller arasında, ilkokul, ortaokul, lise mesleki yüksek ve teknik okul eğitim seviyelerinde- tarihçesi, kültürel değerleri ve geleneksel becerileri dâhil olmak üzere- Endonezya batik kültürel mirasının farkındalığı ve takdirinin artırılması;
- Pekalongan'da okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve batik topluluğu arasındaki farkındalığı artırmak;
- Batik kültürünü genç kuşaklara aktarmanın önemine vurgu yapmak;
- Batik Müzesi yönetimini ve personelini, batik geleneksel el sanatlarında batik kültür değerleri ve eğitimi ile ilgili eğitim faaliyetlerine (hem öğrenciler hem de halk için) dâhil etmek olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda bazı okullar başlangıçta batik eğitimini öğretim programlarına dâhil etmek konusunda isteksiz olmuşlardır. Öğretmenler ve okul müdürleri, öğretim programlarının, öğrencileri yükseköğrenime hazırlamak için çok sayıda başka dersle aşırı yüklendiğini düşünmüşler, müze ve okullar batik eğitiminin önemini tartışmış ve problemleri tanımlamışlardır. Fakat süreç sonunda öğretim programlarına batik eğitiminin en iyi şekilde nasıl dâhil edilebileceği konusunda ortak bir strateji geliştirmişlerdir. Ayrıca, okul personeline gerekli desteğin müze programından verileceği ve okulun kendi imkânlarına bırakılmayacağı konusunda da bilgi verilmiştir.

Eğitim ve öğretim programına ilk katılan öğrenciler, müzede düzenlenen atölyelere katılan ilkokul öğrencileri olmuştur. Programda, müzenin sergi salonları batık teorisi, tarihi ve kültürel değerleri üzerine dersler için kullanılmış, müze atölyesi ise elle çizilmiş ve elle damgalanan batık becerilerinin uygulandığı pratik oturumlarında kullanılmıştır. Program hızlı bir şekilde anaokulundan yükseköğretime kadar Pekalongan okul sisteminin tüm seviyelerine dâhil edilmiştir.

Görsel 7-8. Anaokulundan liseye farklı eğitim seviyelerinde ve farklı derslerde verilen batık eğitimi



Eğitmen Eğitimi

Öğrencilere verilen batık eğitimi haricinde müzede düzenlenen “Eğitmen Eğitimi” ile eğitimcilerin de konuyla ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması kültürün sürdürülebilirliği açısından önemli bir adım olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda müzede, dört günlük bir ön çalıştayda, müze personeli tarafından eğitimcilere, batık tarihi ve batığın kültürel önemi, motiflerin anlamları, geleneksel el sanatları konularında eğitimler verilmiştir. Daha sonra, program genişledikçe, öğretmenler de gerekli eğitime sahip eğitim kurumlarında batık eğitim ve öğretimi gerçekleştirerek değerlendirme sınavlarını da Batık Müzesi’nde gerçekleştirmişlerdir.

Öğretim materyalleri

Müzede, batık öğretimi için yazılı materyaller hazırlanmış, ayrıca öğrencilerin ilgili bilgi ve becerileri edinip edinmediklerini kontrol etmek için her seviyede sınavlar tasarlanmıştır. Hem teorik hem de pratikte batık eğitiminin içeriği, farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine ve kendi öğrenim yerlerine uyacak şekilde uyarlanmıştır. Batığın biyoloji, kimya veya bilgisayar bilimleri gibi derslerin eğitim programlarında hangi konulara yerleştirileceğine yaratıcı bir şekilde karar verilmiş, biyoloji ve kimya derslerinde batık yapımında kullanılan doğal boyalar tartışılırken, batık yapımı kültürel uygulamaları okul öğretim programlarının birçok yönüne dâhil edilmiştir: Örneğin, dil derslerinde batık ile ilgili makaleler yazdırılmıştır; bilgisayar derslerinde fraktalar (çeşitli geometrik şekiller) kullanılarak batık tasarımları yaptırılmıştır; batık kültürünün tarihi ise tarih derslerinde tartışılmıştır. Program, anaokulundan politeknik liselerine kadar tüm eğitim seviyelerinde batığı dâhil etme gibi iddialı bir görev üstlenmiş ve bu program ile bu amaca ulaşılmıştır.

Program müze duvarlarının ötesine genişledikçe, uzman batık uygulayıcıları sınıflar için bir atölye kurmayı başaran okullarda ders vermek üzere de çağrılmışlardır. Program aynı

zamanda tüm kurumların ve ailelerin, öğrencilerin veya çocukların batik eğitimi için gerekli materyalleri satın almaya gücü yetmeyeceği zorluğuyla karşı karşıya kaldığı için ve bu eğitimi herkes için uygun fiyatlı hale getirmek adına batik üreticileri arasında sponsorlar bulunmuştur. Bu sponsorlar zamanlarının yanı sıra kumaş, balmumu, boyalar ve aletlerle de batik eğitime katkıda bulunarak tüm okulların ve öğrencilerin katılımını sağlamışlardır. Programın en ilgi çekici ve dinamik yönlerinden biri, öğretim araçlarının işlenmesinde, tasarımların yapılmasında, kumaşların boyanmasında, işlenmesinde ve batığın somut olmayan kültürel miras unsuru olarak çalışılmasında, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve seviyelerine uyarlanmış olmasıdır.

Sonuç

Batik kültürüne olan halkın ilgisinin azlığı; diğer yandan, gerekli beceri ve bilginin aktarılmasında yaşanan zorluklarla bu becerilerin nesilden nesile, sözlü aktarım ve uygulamalı deneyim yoluyla, hane içinde aktarılamaz hale gelişi sebebiyle ilköğretim, ortaokul, lise, meslek okulu ve teknik okul öğrencileri için Batik Müzesi'nde "Endonezya'daki Batik'te Somut Olmayan Kültürel Miras Eğitimi" başlıklı bir proje gerçekleştirilmiştir. 2009 yılında Komite tarafından Korumanın İyi Uygulaması olarak seçilen Batik Müzesi, SOKÜM Sözleşmesi'nin öngördüğü amaçlar doğrultusunda düzenlenen ve batik kültürünün korunması ve aktarılması için "müze ve eğitim" konusunda yapılabilecek çalışmaları tek potada birleştiren başarılı bir müzedir.

Müze yöneticilerinin, Pekalongan belediye çalışanlarının, milli eğitime bağlı okul yetkilerinin, öğretmenlerin, SOKÜM uzmanlarının ortak çalışmaları ve aile ile öğrencilerin de destekleri sonucunda batik kültürünü genç nesillere öğretmeyi ve nesillerarası aktarımı amaçlayan program hızla büyümüş ve olumlu ve gözlemlenebilir sonuçlar vermiştir. Program verilerine göre, batik eğitim ve öğretim programı, sadece Pekalongan'da değil, Endonezya'nın başka yerlerinde de batik yapımının değerlendirilmesinde önemli bir katkı sağlamıştır. Gençler, zanaat için gerekli bilgi ve becerileri yeni bir bakış açısı ile değerlendirmekte ve miras aktarıcılarına saygı duymakta ve ayrıca batik konusunda kariyer yapma ihtimaline karşı daha olumlu bakmaktadırlar. Ayrıca, ailelerde de öğrenciler aracılığı ile batik kültürünün kendileri ve çocuklarının hayatlarındaki önemi açısından yenilenmiş bir farkındalık oluşmuştur. Programa katılan okullar ayrıca öğrencilerinin ailelerinin programa dâhil olmaları için fırsatlar yaratmış ve böylece somut olmayan kültürel miraslarının bir parçası olan batik kültürünü yeniden keşfetmişlerdir.

Somit olmayan kültürel mirasın korunması, aktarılması ve farkındalık yaratılması ile ilgili elde edilen tüm kazanımlara ek olarak, batik öğrenme deneyimi birçok öğrenciye kendi elleriyle bir şeyler yaratma zevkini vermiştir. Yaratıcılıkları teşvik edilirken, bazıları öğrendiklerini temel alarak kendi batik tasarımlarını yapmaya başlamıştır. Öğrenciler ayrıca kendi başlarına veya sınıf arkadaşlarıyla birlikte gruplar halinde batik yaratırken, sabır, kendine güven ve işbirliği becerileri gibi nitelikleri de geliştirmişlerdir.

Batik kültürü ve Batik Müzesi örneğinden yararlanarak, “Bir somut olmayan kültürel miras unsuru eğitime ne şekilde dâhil edilebilir?” sorusundan yola çıkarak bazı çıkarımlara ulaşabiliriz:

- Katılan toplulukların örgün eğitimin, yaygın eğitimin, ailede alınan eğitimin veya usta-çırak yöntemlerinin bir tamamlayıcısı olmasını ve bu tür geleneksel aktarım kanallarını zayıflatmak yerine güçlendirmesi sağlanmalıdır.
- Eğitim sistemi yerel içeriği memnuniyetle karşılasa bile, öğretim programlarının somut olmayan kültürel miras ile ilgili kavramların, bilgi ve becerilerinin ilgili konulara (dil eğitiminden, tarihe, vatandaşlık dersinden biyolojiye, fizikten kimyaya ve matematiğe kadar) ne şekilde eklenebileceğinin ve bu giriş noktalarının neler olacağına iyi tanımlaması gerekir.
- İçerikler, öğrencilerin yeteneklerine ve öğrenme seviyelerine göre özelleştirilmeli, böylece dersler onlar için anlamlı ve eğlenceli hale getirilmelidir.
- Anaokulundan yükseköğretime kadar öğrenciler ortak bir konu olarak miras olan unsur ile karşılaşmalı, ancak her seviyede öğrencilere daha karmaşık ve zorlu içeriklerle sunulmalıdır.
- Eğitim içeriği ve yöntemleri sadece yaşa ve sınıfa değil aynı zamanda okul türlerine (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi, vb.) göre de uyarlanmalıdır.

Kaynakça

- “Report on the implementation of the Convention and on the status of elements inscribed on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity”. Periodic report no. 00924/ Indonesia, 2014. <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00460> Erişim tarihi 08.10.2019.
- Oğuz, M. Ö. (2007). UNESCO, Kültür ve Türkiye. *Millî Folklor*, 73 (Bahar), 5-11.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir? Ankara: Geleneksel Yayınları.
- “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”. (Çev. M. Öcal Oğuz, Yeliz Özay ve Pulat Tacar). *Millî Folklor*, 65 (Bahar 2005): 163-171. http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/somut_olmayan_km/SOKUM_KORUN_MASI.pdf
- UNESCO-ACCU Expert Meeting on Transmission and Safeguarding of Intangible Cultural Heritage through Formal and Non-formal Education Report (2007). Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO.
- UNESCO, Intangible Cultural Heritage Section (2013), “Education and Training in Indonesian Batik Intangible Cultural Heritage in Pekalongani Indonesia Guide”, France.
- “Uygulama Yönergesi”, (2019). https://ich.unesco.org/doc/src/ICH-Operational_Directives-7_GA-PDF-EN.pdf, Erişim Tarihi: 08.10.2019.

B. H. Romberg'in İki Numaralı Sonatının Viyolonsel Eğitiminde Tercih Edilme Nedenleri ve Teknik Pasajları Çalışma Önerileri

Emel Asuman Önen
Anadolu Üniversitesi
eaonen@anadolu.edu.tr

Özet

Bernard Heinrich Romberg 1767'de Oldenburg'da (Almanya) dünyaya gelmiş besteci ve viyolonsel sanatçısıdır. Sanat hayatı boyunca operalar, yaylı dörtlüler ve küçük parçaların yanı sıra viyolonsel için de çok sayıda sonat ve konçertolar bestelemiştir. Besteciliği ile beraber yürüttüğü yorumculukta da ustalık seviyesinde oluşu yarattığı eserlerdeki teknik seviyelerden anlaşılmaktadır. Viyolonsel üzerinde sol el baş parmak kullanımını geliştirecek eserler yazmış ve döneminin önemli bestecilerinden olan Duport ve Boccherini gibi isimler tarafından da destek görmüştür. Romberg'in 2 numaralı do majör viyolonsel sonatı, eğitim amacıyla tercih edilen eserler arasındadır. Bildirinin içeriğini eserin eğitim programında yer alma nedenleri ve eserde bulunan teknik pasajların çalışma önerileri oluşturmaktadır. Bu iki ana başlık müzikal örneklerle desteklenerek, çalışma teknikleri ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Tüm bu bilgiler, power point kullanılarak sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Romberg, viyolonsel, sonat, teknik çalışmalar.

Giriş

Konservatuvarlarda verilen müzik eğitimi kapsamlı bir eğitimidir. Bir yandan müziğin kendi alfabesini (notalar), terminolojisini (dilini) öğrenecek, bir yandan da enstrümanın teknik ve yorumculuğu üzerine eğitim alacak öğrenciler, mezun olduklarında profesyonel hayata hazır bir donanımla yetiştirilmiş olurlar.

Orta öğretim, lise ve lisans olmak üzere, dörder yıllık üç devreden oluşan eğitim süreci, öğrencilerin teknik ve müzikal kazanımlarının dengesi için detaylı çalışmalarla yapılan eğitim programlarıyla desteklenir.

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, yaylı çalgılar ana sanat dalı, viyolonsel sanat dalında 8. Sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenci, konservatuvar eğitiminin ilk devresini bitirmiş olacaktır. Bu da şu anlama gelir; lise devresine geçerek viyolonsel repertuarındaki temel sayabileceğimiz sonat ve konçertoları çalabilme potansiyeline erişmiş sayılacaklardır.

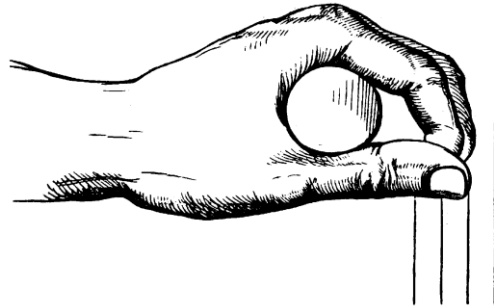
Konçerto çalmak neden önemlidir? Çünkü konçerto hem form olarak, hem de çalıcının teknik olarak sergilemesi gereken detay ve zorlukları içerir. Okulumuzun orta öğretim devresinin son yılında, öğrencilerimizi konçerto çalabilecek seviyeye hazırlarken teknik gelişimleri için egzersizler ve etütlerden, müzikal gelişimleri için de sonatlardan faydalanırız. Bu araştırmanın konusunu oluşturan sonat da, öğrencileri bu hazırlık sürecinde hem teknik hem de müzikal olarak, nasıl geliştireceğine ışık tutmayı hedeflemektedir.

Bernhard Heinrich Romberg

B. Romberg 1767’de Almanya’nın Oldenburg kasabasında dünyaya geldi. Babası fagot, amcası klarinet sanatçısıydı. İlk müzik eğitimini babasından aldı. Kuzeni Andreas keman çalıyordu ve Rombergle uzun yıllar duo (ikili) olarak başta Almanya olmak üzere Avrupa’nın pek çok şehrinde çalan ikili daha sonra yollarını ayırdılar. Romberg beste çalışmalarına ağırlık vermeye başladı ve Beethoven tarafında da desteklendi. 1801’de Paris konservatuvarında hocalık yapmaya başladı, aynı zamanda virtüöz seviyede konserler vermeye devam etti. 1804’te Berlin’e dönen Romberg, iki yıl saray orkestrasında çaldıktan sonra 1808’de Viyana’da ardından da Rusya, İsveç ve Baltık ülkelerinde yorumculuğa devam etti ve 15 yıllık konser kariyerinde etkisinde kaldığı farklı kültür ve müzikler daha sonra bestelerine yansıdı. 1820’de Paganini için “romantizmin virtüözü” denirken Romberg’in bestelerindeki armonik renklilik acımasızca eleştirilirmiş ancak, klasik dönemden romantiğe geçişte de çığır açtığı kabul edilmiştir.

İtalya’da Boccherini’nin öncülük ettiği alto anahtarın bulunması ki bundaki amaç, o dönemde keman için yazılan müziklerde soprano ve tenor anahtar kullanıldığı için, çok tiz partilerde viyolonsel partisinin notasyonunda karışıklığın ortadan kalkması idi. Almanya’da da Romberg, hem alto anahtarı geliştirerek hem de baş parmağın (pus) kullanımını aktif hale getirerek viyolonsel için müziği kolaylaştırmıştır. Konçertolarında sol el baş parmağı (pus) daha aktif kullanmaya yönelik pasajlar çoğunluktadır ve bu parmağın kullanımı Boccherini ve Duport ile pekişmiştir. Pus parmak kullanımı, üst pozisyonlarda ve komşu tellerde çalma ve oktav çalabilme imkanı sağlayarak viyolonselın ses aralığını daha da genişletmiştir. Romberg, “ Romberg’s Scholl” adlı kitabında (pus) sol el baş parmak pozisyonunun resimdeki gibi tutulması gerektiğini, hatta ilk öğrenme aşamasında parmakların arasına şişe mantarı koyularak çalışılabileceğini söyler.

Görsel 1. Sol el baş parmak (pus) kullanımı (Romberg's Violoncell-Schule, 1840)



Romberg’in yazdığı konçertolarıyla, viyolonselın önemli isimlerinden Karl Schröder, Friedrich Grützmacher, Hugo Becker ve Julius Klengel de yakından ilgilenmişlerdir.

Romberg, viyolonsel için 10 konçerto, 3 sonat, 3 duo (ikili) ve virtüöz parçaların yanı sıra 4 yaylı dördü, 3 yaylı trio için sonat, 1 flüt konçertosu ve pek çok tek bölümlü fantezi parçalar bestelemiştir.

Romberg 2 Numaralı Sonatın Tercih Edilme Nedenleri

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Ana sanat Dalı, viyolonsel bölümünün eğitim programında Romberg 2 numaralı sonat 8. Sınıfta yer alır ve sonatın beraberinde öğrenci bu sınıfta konçerto da çalmalıdır. Konçerto çalabilme seviyesine gelebilmesi için etütler ve egzersizlerle teknik becerilerinin gelişmesi desteklenir. Tam da bu noktada Romberg sonat, öğrenciye hem teknik hem de müzikal anlamda çok şey kazandıracak bir eserdir. Sonatın aşağıda da örneklerle gösterilen pasajları, öğrencinin yay kullanımındaki tel değişimleriyle ve sol eldeki pus pozisyonunda hakimiyeti için birkaç çalışma önerisi verilecektir.

Sonat ve piyanolu küçük parçalarla tekniğin yanında müzikal cümleme ve ifade de öğretilir. Müzikal cümle için de aşağıdaki ilk sekiz ölçü gösterilebilir. Sonatın temasını oluşturan ilk dört ölçü ve ardından gelen diğer dört ölçüyle müzikal cümlemenin hem teorik hem de tematik şekline güzel bir örnekleme sunar.

Görsel 2. Romberg Viyolonsel Sonatı No:2 Op.43 I. Bölüm

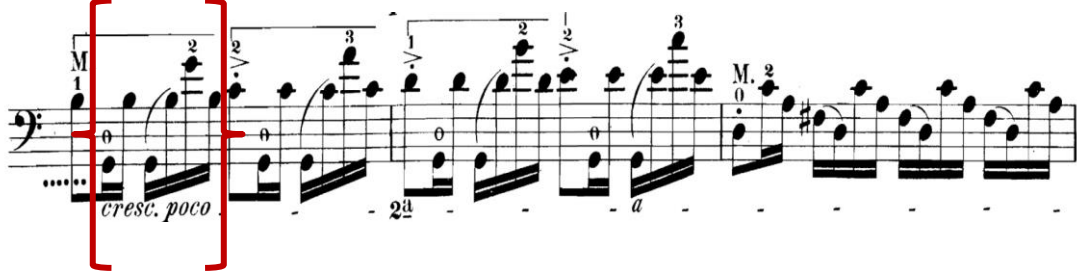


“The Romberg Sonat in C Major Study Book for Cello” başlığıyla çalışma önerileri ve egzersizlerin derlendiği bir çalışma kitabı yazar viyolonselci Cassia Harvey de, Romberg’in do majör sonatının öğrenciye katkılarıyla Goltermann konçertoya hazırlık için doğru bir seçim olduğunu belirtmiştir.

Romberg 2 Numaralı Sonatın Teknik Çalışma Önerileri

Besteci, op. 43 iki numaralı do majör sonatı hem iki viyolonsel için hem de piyano eşlikli yazmıştır. İki viyolonsel için yazılan şekilde, birinci viyolonsel solo partisi, ikinci viyolonsel eşlik partisi şeklindedir. Burada inceleyeceğimiz parti, birinci viyolonsel partisi çünkü daha fazla teknik zorluk içermektedir. Sonatın 74.- 75.- 158.-159. ölçüleri arasındaki pasajlar hem sağ el, hem de sol el için çeşitli teknik çalışmalar gerektirir.

Görsel 3. Romberg *Viyolonsel Sonatı No:2 I. Bölüm (74.-75. ölçüler)* - Sağ el çalışma önerileri

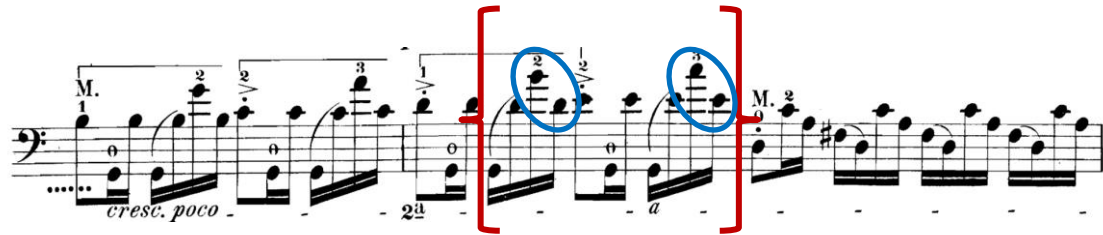


Öncelikle sonatın 74. ve 75. ölçülerindeki sağ el (yay) için üç farklı telde ve beraberinde iki bağlı- iki ayrı olmak üzere L. R. Feuillard'ın "*Viyolonsel için Günlük Egzersizler*" başlıklı kitabındaki 35 numaralı boş tellerde yazılmış egzersizler bu pasajın çalışılması için uygundur. Egzersiz, öğrenciye hareketi öğretir ki eseri çalma sırasında sağ kolun hareketine odaklanmadan otomatik olarak çalınabilsin. Aynı zamanda tel değişimi sırasında bilek, ön kol (bilek – dirsek arası) ve dirsek açısının dikkatlice çalışılması için de faydalıdır. "M" (middle) yayın ortasında çalınması gerektiğini ifade eder.

Görsel 4. L. R. Feuillard "*Viyolonsel için Günlük Egzersizler*" No: 35 - 3 no'lu varyasyon

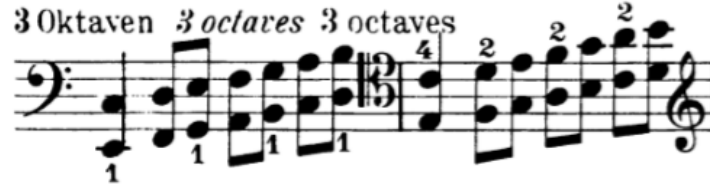


Görsel 5. Romberg *Viyolonsel Sonatı No:2 Op.43 I. Bölüm* - Sol el çalışma önerileri



Sol el ise 6'lı aralıklardan oluşan çıkıcı bir diziyi entonasyon olarak "temiz çalmak" diye tabir edilen kusursuz çalmak için dikkatle çalışılmalıdır.

Görsel 6. L. R. Feuillard “*Viyolonsel için Günlük Egzersizler*” No: 30



158. ölçüde ise 4 teli bağlı olarak kullanmayı gerektiren bir pasaj görüyoruz. Çalıcının dikkat etmesi gereken, 4 teli eşit bir şekilde ve bağlı çalmaya çalışmasıdır.

Görsel 7. Romberg *Viyolonsel Sonatı No:2 Op. 43 I. Bölüm - Sağ el çalışma önerileri*



Bu kısmın teknik çalışması için de yine Feuillard'ın 36 numaralı egzersiz - 34 no'lu varyasyonunun önceki yay çalışmasındaki yaklaşımla çalışılması tavsiye edilir.

Görsel 8. L. R. Feuillard “*Viyolonsel için Günlük Egzersizler*” No:36 - 34 no'lu varyasyon



Yöntem

Bu yazı nitel araştırma teknikleriyle oluşturulmuştur. Literatür taramasının yanı sıra e-kütüphaneden görsel alıntılar yapılmıştır.

Sonuç

Bugün klasik müzik eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin, yüzyıllar önce bestelenmiş eserleri, başka kültürlerle ait müzikal fikirleri öğrenebilmesi ve hayata geçirebilmesi, eğitimcilerin de yeni nesli dünya standartlarına ulaştırması, bütüncül bir ekip çalışması gerektirir ki bu da toplumların kültürel gelişiminde büyük rol oynar.

Müziğin dili evrenseldir ancak profesyonel olarak icra edecek yani anlatacak bireylerin müziğin dilini iyi öğrenmeleri gerekir. Müziği sadece kulağa hoş gelen bir unsur olarak görmenin ötesine geçmek durumunda olan öğrencilerin, özellikle günümüz popüleritesinde bilgi temelli eğitimlerine önem verilmelidir. Bu araştırma sırasında, Amerikalı viyolonsel

5th International Language, Culture and Literature Symposium
April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY
Editor: Dr. Mehmet Galip ZORBA
ISBN: 978-605-84052-6-4

eğitmeni Cassia Harvey'in öğrenciler için yazmış olduğu çalışma kitaplarından birisinin de Romberg'in 2 no.'lu do majr sonatı üzerine olduğu grlmştr. Buradan da anlaşılıyor ki, mziğin evrenselliğinin eğitime yansımada da dünya apında ortak bir yaklaşım bulunmaktadır.

Kaynakça

Ginsburg, L. (01.04.1983). History of the Violoncello. ISBN-10: 0876665970 (English)

<http://www.cello.org/heaven/bios/romberg/rom01.htm>

Harvey, C. (05.12.2018). The Romberg Sonata in C Major Study Book for Cello. ISBN-10: 1635231566 (English)

https://imslp.org/wiki/Category:Romberg,_Bernhard

https://imslp.org/wiki/Category:Feuillard,_Louis_R.

The Representations of Levantines of İzmir in the Nineteenth Century British Travel Literature

Orkun Kocabiyik
Akdeniz University
English Language & Literature
orkunkocabiyik@gmail.com

Abstract

The emergence of Izmir, with its hinterland, as an international trade centre in the first half of the seventeenth century brought many Europeans - mainly merchants - to the city. In time, these new arrivals, referred to as the Levantines, gradually formed the most dynamic social force of the Izmir society. While there were no European consuls in 1600, in 1620 there already were consuls of England, Holland, France and Venice in the city. The influence of the world market brought about a substantial effect upon the demography, economy, culture, and the social panorama of Izmir, including its suburbs, and eventually transformed it into an influential cosmopolitan area. Groups of citizens of different ethnic origins and religions, speaking different languages, gave shape to the broad-based and largely commercially oriented Levantine sub-culture of Izmir until the end of the nineteenth century. During the nineteenth century Izmir was visited by numerous British travellers, whose initial contacts were typically the Levantine inhabitants. Many of these British travellers produced written accounts, which give valuable insight into not only their individual experience, but also into dominant culturally constructed perspectives of this part of the Orient under Western eyes. In this paper, some of those travellers' perceptions of the Levantines in Izmir will be explored, while considering their "in-between" location (metaphorically speaking) in the Izmir society. Thus, one might also see or comprehend the changing concept of the term Levantine through the perceptions of the British travellers along the nineteenth century.

Keywords: İzmir, Levantines, travel literature, nineteenth century, multiculturalism

Introduction

After the Ottoman navy under the command of Piyale Pasha captured Chios in 1566, Izmir became an important regional port and commercial centre in Western Anatolia. The emergence of Izmir, with its hinterland, as an international trade centre in the first half of the 17th century brought many Europeans - mainly merchants - to the city. In time, these new arrivals, referred to as the *Levantine*s, gradually formed the most dynamic social force of the Izmir society. While there were no European consuls in 1600, in 1620 there already were consuls of England, Holland, France and Venice in the city. The influence of the world market brought about a substantial effect upon the demography, economy, culture, and the social panorama of Izmir, including its suburbs, and eventually transformed it into an influential cosmopolitan area. Groups of citizens of different ethnic origins and religions, speaking different languages, gave shape to the broad-based and largely commercially oriented *Levantine* sub-culture of Izmir until the end of the nineteenth century.

During the nineteenth century Izmir was visited by numerous British travellers, whose initial contacts were typically the *Levantine* inhabitants. Many of these British travellers produced written accounts, which give valuable insight into not only their individual experience, but also into dominant culturally constructed perspectives of this part of the Orient under Western eyes. In this paper, some of those travellers' perceptions of the *Levantines* in Izmir will be explored, while considering their "in-between" location (metaphorically speaking) in the Izmir society. Thus, one might also see or comprehend the changing concept of the term *Levantine* through the perceptions of the British travellers along the nineteenth century. In this respect, the concept of *Levant* is important, of Izmir as a cosmopolitan city like Beirut or Alexandria, which are much more mixture of European and local cultures than other places in the region. The city flourished with the contribution of these merchants and became the gateways to Europe, in terms of their activities.

Definition of Levantine

The definition of *Levantine* is still a matter of controversy. According to Webster Dictionary the term *Levantine* derived from the word *Levant*, referring to the territories or countries bordering on the Eastern Mediterranean from Turkey to Egypt, and was rather used to define the European people inhabited in the region. The term originated from the Latin word *levare* (Kabağaç and Alova 343), or the related French *lever*, also to rise and were used by the Romans to imply the direction of the rising sun. When the first British merchants went to the region, the term started to be used in English. Ortaylı suggests that the term *Levantine* had also begun to cover the Europeans who came from the Northern Europe in the 18th and 19th centuries (Ortaylı 23). The definition has been changed ever since it has been used: Edhem Eldem points out the difficulty of this definition and explains the almost eternal and changing varieties of the meaning of the word *Levantine* (Eldem qtd. in Yumul and Dikkaya 12). In short, the sense of belonging to a group was not solicited from its members, but through the external assignment (Schmitt 20). The Levantines of Izmir lived in the city for generations and became an important part of the cultural milieu. With its internal commercial hub and hinterland, Izmir had the oldest and one of the most surviving Levantine communities among the Eastern Mediterranean cities. Today, it is still possible to see the traces of this community in architecture, arts and other areas of the daily life¹.

Discussion

Generally, diversity and flexibility were the essence of Levantine cities including Izmir itself such as Aleppo, Alexandria, Istanbul, and Izmir. In the case of Izmir, with its diverse aura, the inhabitants, especially the Levantine community of the city could be escapes from the prisons of nationality and religion. But this was until when the capitulations were

¹ For more information on the architectural Levantine of İzmir, see Berkant, Cenk. "Raymond Charles Péré", Türk Mimarisinde İz Bırakanlar, Cilt I, Ankara: Afşar Matbaacılık, 2015, ss. 323-340.

abrogated and the nation-state was established in 1923, *raison d'être* of the Levantines disappeared (Schmitt 15). Right after this period, the Levantines shifted their nationality mostly without hesitation, but their belief only in exceptional cases. “In these cities [Izmir] between worlds, people switched identities as easily as they switched languages” (Mansel 2). As a result of movements of nationalism, both in the West and the East, the Levantines found themselves left-off from the processes of nation-state building at the end of the nineteenth century.

Historically speaking, the number of Izmir's European-origin communities increased, in particular, in the modern ages. The British, Italian, Dutch, and Germans were added to the established communities of the city and each formed a part of a whole. They were generally polyglot; they were speaking several languages with the result of the cross-marriages. Estimates on the population of the Levantines in Izmir are mostly based on the observations and accounts of travellers. For this reason, their datum varies.

British travellers arriving in Izmir during the early years of the nineteenth century had no reason to feel like strangers in a “strange” land. Although the conditions of Eastern lands were worse than the other European districts; it was still tempting for westerners including the British travellers. *The Levant Company* was established by Queen Elizabeth I between 1610 and 1620; owning warehouses, factories, villas, a Protestant chapel and a consulate general that made the British travellers feel in paradise. In 1810 John Cam Hobhouse underlines the existence of many hotels, although he stays with Lord Byron at the British Consul General. British traveller William Knight, in his *Oriental Outlines, or, a Rambler's Recollection of a Tour in Turkey, Greece, and Tuscany in 1838* informs potential travellers that in 1837 the Great Smyrna Hotel had opened and that Salvo's Navy Hotel on the Marina was much visited by naval officers (229). As there were restricted numbers of such establishments in Izmir compared to Istanbul, new arrivals and travellers returning from other places were, therefore, eager to seek out the hospitality of the Franks; a general term widely used for the European community.

The so-called Frank Izmir which consisted of European merchants and their families and dependents whom lived under the protection of their consuls were not under the Ottoman jurisdiction. According to Reinhold Schiffer “if the Franks established a small cultural nucleus, then the two other ethnic groups formed two widening circles around it; the collective body made up Levantine Izmir” (111). In everyday life the cultural separation line was visible in some places and in others blurred, so when British travellers wrote about Frank Izmir, they generally included Greeks, but not the Armenians. Communication was easy in diverse languages of Izmir; communicating with Frank community loosened the tongues of travellers, therefore, they had much more to tell about the Frank Izmir than about Turkish society, although Franks were a minority in the total population. Rauf Beyru relates that; “during their travels, travellers naturally contact with the Levantines and they regard these people as the ‘Others’ belonging to the western origin” (21).

One advantage the Levantine community had was that they grasped the commercially most suitable and most nicely situated part of Izmir. So, these conditions supplied greener pastures for the residents of this area, by means of many kinds of social institutions. The photographs titled “Port and Sarıkışla” and “Customs Warehouses” show this commercial Izmir, its harbour, and warehouses [Appendix, figures 1, 2, 3 and 4, 5] which reflect a bald, factual, and not a trace of the romanticizing image which fills a view of the same city [Appendix, figures 6 and 7]. Before the photographs, we have no such contrasting and prosaic views of Izmir; but the temptation to see the nineteenth century Izmir through the eyes of romanticizing artists and to trust them is therefore all the greater. Some travellers recognized the advantageous combination of warehouses and lodgings in the Frank quarter and called this quarter as “Via dei Franci,” sometimes “Strada Franca,” and sometimes Frank Street. John Fuller was one of the realistic observers and mentions that:

The houses on the side towards the sea have warehouses attached to them, and each has its separate wharf at the water’s edge. The warehouses are solidly built of stone, vaulted and fire-proof, and the terraces on the top, which are on a level with the principal floors, are very convenient places for taking exercise, especially in times of plague, when the inhabitants are confined to their houses. (42)

Adolphus Slade, in his *Turkey, Greece, and Malta*, fall in with romantic discourse and narrates a picturesque view of the marina: “gay is yon row of houses, inhabited by Franks, stretching along the beach to the northwards, sparkling with their bright casements, and grotesque with the crown capped ensign staves, denoting the abodes of consuls” (83).

In times of plague, these sheltered, widely spaced establishments did indeed provide a kind of shelter, although in the case of serious outbreaks most consuls and merchants took themselves and their families to their country villas. The quarter was also emptied during the summer months when the Franks temporarily settled in their country houses, some elegant examples of which are still present in Bornova and on the campus of Ege University. European nations had their separate favourites among the suburbs in the environs of Izmir and many travellers also underlined this fact (Fuller 49, Swan 152). Generally, the French preferred Bornova, the Dutch Sediköy and Buca was called the English village because of the number of its British residents. The villas in these communities offered not only refuge but also recreation. Sediköy (near Gazimir today), the retreat of the Dutch consular community, was praised by Thomas Macgill in 1806 for its beautiful and romantic walks and the splendid hunting ground. Hyena, bear and wild boar were common, and (certainly a misunderstanding or a wild hyperbole on Macgill’s part, because those animals were never found in this geography) lion and tiger were occasionally encountered on the neighbouring mountains (82). In 1825 Charles Swan heard of tigers and bears but remained a little sceptical in his *Journal of a Voyage up the Mediterranean; Principally among the Islands of the Archipelago, and in Asia Minor*: “A large hyena was killed a short time since, near Sedecui; but such an event is of extraordinary occurrence. A report goes abroad, that tigers, and even *bears*, have been seen here: I am a little incredulous” (149) (emphasis original). Such game gave the young gentlemen of the

merchant houses a healthy outdoor outlet for their energies, whereas the elderly and the ladies lived in restful simplicity. Many of these villas were well provided with European comforts and had gardens and pleasure-grounds laid out in the style of the different nations to which their owners belonged (Fuller 49).

More than anything else, the Casino stood in the centre of Levantine social activity, the so-called Paris style life. Travellers of the nineteenth century were glad to visit it, at least in the first half of the century, before other attractions – theatres, beer-gardens, good hotels and restaurants – replaced it as their favourite place of activity. The merchant society of Levantine Izmir, Fuller guesses as between three hundred and four hundred persons, ran the place on an annual subscription of five shillings (48). In *A Journey through Albania and Other Provinces of Turkey in Europe and Asia, to Constantinople, during the Years 1809 and 1810* John Cam Hobhouse describes its more moderate pleasure in 1810:

Here there is a reading room furnished with all the papers and gazettes of Europe, except the British, and there are two other apartments with billiard tables: refreshments of every kind can be procured in the house, for those who choose to form parties for supper. –The rooms open at eight o'clock every evening; and during the Carnival, the subscribers give a ball once a week, to which all the respectable Greeks and the ladies of their families are invited [...] all strangers, not residents of Smyrna, are permitted to attend the rooms without any payment. (619)

Sometimes the pleasures were less moderate. Speaking of the preceding century, Wood writes that at any of the celebrations in Izmir, the British and Dutch had “usually to be carried to bed in an inebriated condition” (241). In *A Journal Written during an Excursion in Asia Minor*, (1838) British traveller Charles Fellows notes that one of the visits of European warships made welcome excuses for a ball:

The Casino Ball was extremely gay: many of the women, and particularly the middle-aged and old, wore the Greek costume, which is very elegant [...] the band from the Sapphire frigate, and the officers in their uniform, added to the gaiety of the room. I came away at about one, but find that most of my friends remained until five, and some until seven o'clock. (2)

There was a difference in women's style; Levantine ladies adopted French fashions, Greeks wore their native dresses (Fuller 48). The easy combination of Franks and Greeks, noted by John Cam Hobhouse and Charles Fellows, seems to have disappeared by time. In any case the Greeks, as William Knight writes in 1836, established their own institution to the Frank Casino: a Greek Club called the Casin du Commerce, in the Frank Street, opposite to Greek Church (273). Another British traveller Francis Harvé visits this place in the same year and ironically observes heavy gambling and ladies weeping over their victims. Ethnic distinction constituted a social obstacle between members of the two clubs: Greeks were not admitted to the Frank Casino, neither were Armenians, Turks, Jews, or any other ethnic groups. The reason for this was that the Franks considered it below their dignity to suffer anyone in their establishment who was not a European. Another prominent nineteenth century British traveller Charles G. Addison in *Damascus and Palmyra, a Journey to*

the East reveals this in his visit to this club: “Greeks were not accepted to Frank Casinos like Turks, Armenians, and Jews. Anyone who is not European was believed to be lower their dignity...” (344). As Francis Harvé did not expect this absurdity to last long, in the second half of the nineteenth century, this rule had started to break down (342-343).

If the casino reminded Europeans of the European culture, it gave the Levantine communities a sense of contribution in the latest fashion. As mentioned before, the huge majority of Turkish citizens were resistant (consciously or not) to these Paris style charms, but some of the highest officials were not. Traveller William Turner attended a ball given by the British Consul of Izmir in 1816 where the most astonishing sight belonged to the Governor of Izmir: an “immensely fat old Mussulman, at a Frank ball, playing faro with Giaours; and even when Mr. W. [British Consul] at supper gave a toast to ‘The Prosperity of Smyrna’, making a speech to express his wishes for the Franks continuing to share it” (140). The visitors who came to Izmir for any reason were always invited to those clubs for meeting or discussing political strategies by Levantines. For this matter, Charles Fellows expresses his seemingly neutral ideas:

I have been admitted to the Casino or public rooms [...] I have been introduced to many Europeans here [...] The Frank people here, having no interest in the country they inhabit, and voice even in the local government of the town, devoted their thoughts wholly to business; their goods are all the stake they have, and even this interest is limited by the climate and government; no one has a house of value, for the frequent earthquakes place them in jeopardy. (5)

Although it was exceptional, some prominent wealthy Turks or local governors were welcomed to the Casinos by this community. The well-known Katipoglu, whose propensity for Frank community and assistance to the Christian rayahs was one of the famous names. Macfarlane, in his *Constantinople in 1828* writes his impressions about the stereotypical Turkish character in the Casino as follows:

He would even take a hand at cards, and with still less repugnance, a glass of wine. He was a constant attendant at all their balls, and a passionate admirer of the ladies; and it is whispered in Smyrna, that some of those ladies were not insensible to the gallantry of this Turk [...] His manners in company were unexceptionable, and even gentlemanly. (92-93)

Macfarlane’s quote and Turner’s remark above on the fatness of the governor show an ambivalent attitude noticeable not only in these visitors: Turkish notables may have been remarkable men wielding power over life and death. Yet, to the eyes of a British gentleman, an absurdity clung to them whenever a Turkish person imitated European manners, in particular when they discarded customary dress for the reforming uniforms introduced by Mahmut II. The ironic tone is also heard in Fellows’ account who was dining at the Consul’s when the Governor of Izmir visited and requested to be allowed to go to the ball with the Consul. While the Governor did not drink wine, he satisfied his thirst with strong spirits because for him, rum and brandy had not been forbidden by the Prophet (5-6).

According to many British travellers, the Greek communities in Izmir were the first volunteer group registering for the Frank Casino but their registration had not been accepted for a long time. Therefore, it was mentioned that Greeks established their own Casinos. In his *Damascus and Palmyra, a Journey to the East*, Charles G. Addison explains this event as follows:

By the English and European merchants, the Greek families have been, and are still, generally looked down upon, and not considered in society; but, of late years, so many have acquired wealth in their commercial pursuits, getting the protection of the Greek consul of the Morea against the exactions of the Turks, that they consider themselves on a level with the European merchants, give balls and entertainments, and live in style. (104) (emphasis original)

The temporary split of Christian society into customers of two casinos masks an essential unity which visitors detected in the free and easy interchange between Franks and Levantines.² John Cam Hobhouse notes that it was a very large and harmonious society which intermarriage between the numerous British, French, Dutch, German and Italian families and, on the other hand, the principal Greeks had created (618). In *Travels in Turkey, Egypt, Nubia, and Palestine, in 1824-27*, Robert Richard Madden also confirms this idea that “several of the English merchants are married to Levantine ladies, that is to say, Greek Smyrniates” (147). A historian Christine Laidlaw comments on those marriages as follows: “from the beginnings of the seventeenth century some of the young [English] factors, certainly at Izmir and presumably in Istanbul, Aleppo [Halep] and elsewhere, married or entered into less formal relationships with local Greek and Armenian Christian women” (167). The process of adoption of foreign cultures worked both ways. The Levantines struggled to acquire European tastes while the Europeans discarded rigid manners and etiquette and released towards an Oriental laziness. Charles Macfarlane was an example of the Oriental traveller who was capable of revising his first impressions. His earlier opinion in *Constantinople in 1828* on Frank men had been unflattering – a lot “amazingly deficient in spirit and instruction, and in the markings of national character” (80). The English even spoke English with a foreign accent! Later he relented: “You meet with men, undistinguished, it is true, by high qualities of either principle or intellect, but who are civil, friendly, and cheerful” (81). His congratulatory phrases continue with an increasing harshness: “free, familiar intercourse among all classes,” “total absence of ceremony, stiffness, and etiquette,” an “easy tempered, sociable, and agreeable people,” the foreign visitor was certain of “plenty of gossip and laughter, and a familiar and kind reception” (80-81).

² The inhabitants of the mixed population which is found in the seaport towns of Mediterranean, the descendants of the Europeans settled there, and of Greek, Armenian, or Syrian mothers, are called by the Italians “Levantini” and “Levantins” by the French. The Levantines or Franks, as they are also called, are distinguished from the Greek rayahs, or subjects of the Porte, as most of them claim the protection of some European consul (*The Penny cyclopaedia of the Society for the Diffusion of Useful Knowledge*, London: Charles Knight Company, 1839. pp. 453).

A traveller would quickly be commandeered by the ladies. In the encounter between the English travellers and Levantine ladies, both parties observed a fascinating aura: the ladies watched a representative from London or Paris, of which places their Eastern imaginations had formed the most excessive ideas - ; the Englishman gazed at the fair Smyrniotes whose beauty was proverbial in the Levant (Macfarlane 82). Their manners certainly differed from those of Jane Austen's heroines; the question was, whether these also indicated a different standard of morals. Charles Macfarlane was critical and Richard Madden was tolerant on this point. Both found that Levantine ladies lacked the social accomplishments of their polite British sisters. They could not play the piano or the harp and did not sing. Reading a book did not reach their pretty heads, although a lending library in the town offered the opportunity. Macfarlane, in an unusual manner, put them down as "really too unintellectual and uninformed to be anything but the pretty playthings of an hour" (81-83). On the other hand, Richard Madden surveyed that for all their educational limitations they made excellent if illiterate wives and he proved that "a woman may be a virtuous wife, and an agreeable companion, without being able to read novels or to write billets doux" (147). The freedom of manners and common liberty of young ladies surprised Macfarlane; they were allowed into male company, yet, he admitted, "no general immoral effects result from the indulgence, but merely for the sake of *convenances*, I think it ought to be somewhat restricted" (83) (emphasis original). The charge of immorality arises as easily from different manners as from strange morals; in *Journal of a Voyage up the Mediterranean; Principally among the Islands of the Archipelago, and in Asia Minor* Charles Swan underlines something offensive in the way Smyrniote ladies relaxed: "the postures into which they throw themselves, especially after being heated with dancing, in any but a native must be pronounced positively indecent and disgusting" (141). Macfarlane shares Swan's discomfort over sprawling ladies: "The 'received position', even in company, is to sit with one leg on the sofa bent under them, and the other hanging over the edge [...] You will see in this strange, pernicious (not to say indecent) attitude, half a dozen ladies, sitting side by side, on a long sofa" (84). The physical consequences, he continues, were damaging beauty – large and vulgar feet, thick legs, and, turning coy over female bottoms, too much quantity of "that charming portion of the female frame, which ought to be – 'Fine by degrees, and beautifully less'" (84-85). As for the rest of the body, Macfarlane had seen the elegance and stylish carriage of their heads and necks equalled only by the Greeks: "These defects are the more striking, from the elegance and graceful carriage of their heads and necks, which I hardly ever seen equalled, except among the Greeks" (85).

Conclusion

Travel to the Orient has been one of the prominent mediums through which the Western traveller enters into the process of understanding both his own culture and the culture of the "Other." Travel, as a productive activity, produces knowledge. During his travels, the traveller is in the act of becoming, growing and developing. He learns through the travails and experiences of travel. Such experiences confirm the fact that the traveller "learns what he did not know before and did not expect" (Palmer 232). Each step of travel

introduces either a pleasant or unpleasant experience to him which might contradict his expectations.

Subsequently, my examination in this work has been concerned with the exposition of the varieties of the British nineteenth century Izmir experience. Travellers' experiences of Izmir were often shaped by religious, class and gender prejudices. I equally claim that there are large areas of factual (accounts) rather than ideological nature; i.e., because of the fact that British travellers narrate incidents such as Ottoman public justice and the fight of Greeks against Turks in Izmir, or native and foreign precautions against those incidents, or outdoor entertainment. Historians need to turn to such travellers because Ottoman sources about Izmir are much more silent. Considering the historical flow of Izmir – having witnessed many fires and earthquakes – one can claim that this town was raised “from its ashes” after the 1922 fire. The value of travellers' accounts must, therefore, not be underestimated. In this study, much of such factual material – British travel accounts on Izmir – has been collected and pieced together from large sum of small details.

References

- Addison, G. Charles. *Damascus and Palmyra, a journey to the East*. Vol. 1, London: Richard Bentley, 1838.
- Baykara, Tuncer. *Izmir Şebri ve Tarihi*. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası, 1974.
- Berkant, Cenk. “Raymond Charles Péré”, *Türk Mimarisinde İz Bırakanlar*, Cilt I, Ankara: Afşar Matbaacılık, 2015, ss. 323-340.
- Beyru, Rauf. *19. Yüzyılda Izmir’de Yaşam*. İstanbul: Literatür, 2000.
- Eldem, E., “Levanten’ Kelimesi Üzerine”, *Avrupalı mı? Levanten mi?* A. Yumul, F. Dikkaya (Derleyenler), İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2006, ss. 11-22.
- Fellows, Charles. *An Account of Discoveries in Lycia*. London: Murray, 1841.
- Fuller, John. *Narrative of a Tour through Some Parts of the Turkish Empire*. London: Murray, 1830.
- Harve, Francis. *A Residence in Greece and Turkey*. Vol. 2, London: Whittaker, 1837.
- Hobhouse, C. John. *A Journey through Albania and Other Provinces of Turkey in Europe and Asia, to Constantinople, during the Years 1809 and 1810*. Vol.2, London: Cawthorn, 1813.
- Kabağaç, Sina ve Alova, Erdal. *Latince-Türkçe Sözlük*, İstanbul: Sosyal Yayınları, 1995.
- Knight, William. *Oriental Outlines, or, a Rambler’s Recollection of a Tour in Turkey, Greece, and Tuscany in 1838*. London: Sampson Low, 1839.
- Laidlaw, Christine. *The British in the Levant: Trade and Perceptions of the Ottoman Empire in the Eighteenth Century*. London, New York: I.B. Tauris, 2010.
- Macfarlane, Charles. *Constantinople in 1828. A Residence of Sixteen Months in the Turkish Capital and Provinces; with an Account of the Present State of the Naval and Military Power, and of the Resources of the Ottoman Empire*, vol. 2, London: Saunders, 1829.

- Macgill, Thomas. *Travels in Turkey, Italy, and Russia, during the Years 1803, 1804, 1805, and 1806*. Vol. 2, London: Murray, 1808.
- Madden, Richard Robert. *Travels in Turkey, Egypt, Nubia, and Palestine, in 1824-27*. Vol.2, London: Colburn, 1829.
- Mansel, Philip. *Levant: Splendour and Catastrophe on the Mediterranean*. London: John Murray, 2010.
- Ortaylı, İlber. “Levantenler”, *Avrupalı mı Levanten mi?* A. Yumul, F. Dikkaya (Derleyenler), İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2006, ss. 23-28.
- Palmer, E. Richard. *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern UP, 1969.
- Schiffer, Reinhold. *Oriental Panorama: British Travellers in the 19th Century Turkey*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi, 1999.
- Schmitt, Carl. *Dialogues on Power and Space*. London: Polity, 2015.
- Slade, Adolphus. *Turkey, Greece, and Malta*. Vol.2, London: Saunders, 1837.
- Swan, Charles. *Journal of a Voyage up the Mediterranean; Principally among the Islands of the Archipelago, and in Asia Minor*. Vol. 2, London: Rivington, 1826.
- Turner, William. *Journal of a Tour in the Levant*. Vol.3, London: Murray, 1820.
- Wood, Alfred. *A History of the Levant Company*. London: Cass, 1964.

Appendix

Figure 1. *Alexander Sandor Svoboda, 1865, "Slopes of Mount Pagus," (Kadifekale) (Atay, Ç. 19. Yüzyıl İzmir Fotoğrafları, İstanbul: Suna ve İnan Kıraç Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü, 1997).*



Figure 2. *Alphonse Rubellin, 1880, "Mount Pagus and Chapel of St. Polycarpe" (www.levantineheritage.com)*



Figure 3. *Alexander Sandor Svoboda, 1865, "Port Sarıkızla," (Atay, Ç. 19. Yüzyıl İzmir Fotoğrafları, İstanbul: Suna ve İnan Kıraç Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü, 1997).*



Figure 4. *Alphonse Rubellin, 1880, "Custom Warehouses" (www.levantineheritage.com)*



Figure 5. *Alphonse Rubellin, 1880, "Customs Warehouses" (www.levantineheritage.com)*



Figure 6. *Thomas Allom, "A Street in Smyrna" (possibly) Thomas Allom, Robert Walsh, Constantinople and the Scenery of the Seven Churches of Asia Minor. London: Virtue, no date.)*



Figure 7. *Thomas Allom, (no date), "Smyrna" (possibly) Thomas Allom, Robert Walsb, Constantinople and the Scenery of the Seven Churches of Asia Minor. London: Virtue, no date.)*



Konservatuvarlardaki Çalgı Eğitiminde Motivasyonun Yeri ve Önemi

Ezgi Nihan Uzunonat
Anadolu Üniversitesi
Devlet Konservatuvarı
ezgink@anadolu.edu.tr

Özet

Çalgı eğitiminde müzik eğitiminin getirdiği disiplin anlayışına ve çalgıyı çalabilmek için gereken donanım ve becerilere sahip olunması gerekir. Teorik boyutunun yanı sıra, daha çok uygulamaya dayanan bir eğitimidir ve içinde büyük ölçüde performansı barındırır. Bu süreçteki motivasyon öğrencinin başarısı açısından belirleyici unsurlardan biridir. Etkili bir öğretmenin, öğreteceği çalgıyı ustalıkla kullanabilmesi, temel teknik ve müzikal doğruları bilmesi önemlidir. Bu bağlamda, çalgı eğitim süreci ve bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının nasıl olması gerektiği sorgulanmış, motivasyon kavramı hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Çalgı eğitimi, motivasyon, eğitim, müzik eğitimi.

Giriş

Eğitim, toplumları ve bireyleri geliştiren, yönlendiren, değiştiren en etkili süreçtir. Eğitimin birçok kolundan biri olan Sanat Eğitimi, yaratıcılığı ve hayal gücünü ifade etmeye, bireylerin duygu, algı ve heyecanını ortaya çıkarmasına yardımcı olmaya yönelik olmalıdır. Bu açıdan Sanat Eğitimi, bireyin bilişsel ve devinışsel yönlerinin yanında özellikle duyuşsal yönünün gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle Müzik Eğitimi, Sanat Eğitimi'nin başlıca dallarından birini oluşturur. (Uzunonat, 2016).

Mesleki müzik eğitimi, müziği meslek olarak seçmek isteyen kişilere yönelik, özel yetenek ve ilgi gerektiren, mesleğin gerektirdiği müziksel davranış ve birikimi hedef alan bir eğitim sürecidir.

Mesleki Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi, teorik boyutunun yanı sıra uygulamaya dayanır ve zor, uzun soluklu, ustalık isteyen bir eğitim sürecidir. Bu nedenle çalgı icracılığını meslek olarak seçen bir birey, o çalgıyı çalmanın gerektirdiği yetenek, kapasite ve bilişsel, devinışsel, hedefleri gerçekleştirebilecek donanımda olmalıdır. (Uzunonat, 2016).

Konservatuvar Çalgı Eğitimi

Konservatuvarlarda tam zamanlı çalgı eğitimi ilköğretimden sonra başlar ve eğitim on yıl devam eder. Öğrenciler kazandıkları ilk aşama olan kulak sınavını geçtikten sonra çalgı seçimine girerek ikinci aşamayı da tamamlarlar. Kazanan öğrencilerin çalgı hocaları belirlendikten sonra aile ve çocuk öğretmenle bir araya gelir, okulun çalgı deposundan ona bir çalgı seçilir ve ailenin üzerine zimmetlenir. Ders saatleri haftada iki saat olmak üzere

hoca tarafından belirlenir ve öğrenci, saatinde hocanın odasına gider. Dersler bireysel yapıldığı için hoca, derslerin sayısını isterse artırabilir.

Öğrencinin kulağının iyi olması bir çalgı çalmaya yeterli olduğu anlamına gelmez. Sağ ve sol el koordinasyonu, bu koordinasyon sırasında çaldığı sesleri dinleyebilme kabiliyeti, fiziksel rahatlık gibi kavramlar kulağın iyi duymasından farklı kavramlardır. Bu nedenle ilk sene, çocuğun çalgıya karşı yatkın olup olmadığının belirlendiği yıldır. Bu yılın sonunda öğrenci de eğer bu yetilerin tümü var ise ikinci seneye devam etme hakkı kazanır. Öğrencinin çalgıyı yapıp yapamadığını dönem sonunda girdiği sınavdaki jüri karar verse de öğrencinin sene içindeki gelişimini en iyi bilen öğretmendir. Bu nedenle jüride olan bir fikir ayrılığı olması durumunda öğretmen belirleyici bir rol üstlenmek durumunda kalabilir.

Öğrenciler her dönem sonu sınava girip jüri karşısında performans sergilerler ve bunun sonucunda da not alırlar. Bu süreç her sınıf için aynıdır. Öğrencilerin sınavda çalacakları program için her hocada bir öğretim programı bulunur ve sınavlar bu programa göre devam eder. Bu öğretim programı, her bir çalgının hocalarının bir araya gelerek karar verdikleri bir programdır. Konservatuvar eğitimi uzun bir eğitim süreci olduğundan ortaokul, lise ve lisans devrelerine geçiş kendi bünyelerinde uyguladıkları sınavlar sonucunda gerçekleşir.

Türkiye’de bulunan tüm konservatuvardaki eğitim birbirine benzer şekildedir ancak her Üniversite’nin ve Konservatuvar’ın kendi bünyesinde uyguladığı farklı sistemler vardır.

Çalgı Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Çalgı eğitiminde dersler birebir yapıldığından öğrenci ve öğretmen ilişkisi ve iletişimi öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktördür. Öğrencinin öğretmeni sevmesi, çalgısını sevmesini ve devamlılığı beraberinde getirir. Öğretmenin unutmaması gereken en önemli faktör her çocuğun farklı olduğudur. Öğrencilerin yeteneği, algılama hızları ve biçimleri, fiziksel avantaj ve dezavantajları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla her öğrenci için farklı metot ve yaklaşımlar sergilemek gerekebilir. Bu yaklaşımları doğru uygulayabilmek için de öğretmenin bilgisi, çalıcılığı ve aktarma gücünün iyi olması gereklidir.

Öğrencinin gelişimi için öğretmenler eleştirel gözle bakmak zorundadırlar. Bu nedenle de hataları hedef alırlar. Ancak, bu hataların uygun bir dilde ve yapıcı nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenci, çalgı çalmanın üstesinden gelinemeyecek bir durum olduğu düşüncesine ya da hatalarını düzeltemeyeceği fikrine kapılmamalıdır.

Öğrencilere çalgıya başladıkları andan itibaren sonrasında neler öğreneceklerini anlatmak, onları heveslendirerek bir sonraki hedef için çalışmalarını sağlama açısından iyi bir yol olabilir. Çalgı çalma yeteneği aynı zamanda iyi bir taklitçi olmayı da içinde barındırır. Bu nedenle öğretmenin aktif çalıcı olması, hayranlık uyandırması, öğrencinin güvenini kazanması ve görerek anlamasına yardımcı olması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenin derslerde öğrenciye çalarak göstermesi usta-çırak ilişkisini pekiştirerek

öğrencinin gelişimini destekler. Çalgı çalma ve öğrenme sürecinde sabırlı olunması gerektiğini hem öğretmenin hem de öğrencinin unutmaması gerekir. Öğrencinin çalışırken göstereceği sabır ne kadar önemli ise öğretmenin de öğretirken öğrenciye karşı aynı sabrı göstermesi o kadar önemlidir. Konser, Konservatuvar eğitiminin en önemli parçasıdır. Öğrencilerin kendilerine güvenlerini tartacakları ve heyecanlarını kontrol edebilecekleri tek yer sahnedir. Dolayısıyla onları bol bol sahneye çıkarmak, gelişimlerini büyük ölçüde destekler. Heyecan faktörü ile birlikte yaşadıkları deneyim, onların kendilerindeki eksiklikleri fark etmelerini sağlar. Bu konserlerdeki başarı oranı öğretmen için de belirleyici bir rol oynayabilir. Öğrenci heyecanlıyken nasıl bir performans sergilediğini görmek onun hatalarını tespit etmek için iyi bir yöntemdir.

Her öğrencinin eksiklikleri farklı olabilir. Bu nedenle öğretmenin alanı ile ilgili literatürü iyi tanınması, bu eksiklikleri tespit etmede ve çözüm bulma da işini kolaylaştırır. Öğrencilerin her hocadan öğrenebileceği bilgiler farklıdır. Dolayısıyla öğretmenin, alanı ile ilgili çalıştaylardan, masterclass'lardan haberi olmalı, öğrencilerini de bu konuda teşvik ederek başka hocalarla çalışmasını sağlamalıdır. Bu konuda yol gösterici olduktan sonra öğrencinin artık bu tip konser ya da masterclass'ları kendinin araştırmasını sağlamak da önemlidir. Öğrenci, tek başına işinin üstesinden gelebilme becerilerini ne kadar erken başarır, kendine güven ve vizyonu da o kadar erken gelişir.

Öğretmenin iyi çalgı çalıyor olması, iyi bir öğrenci yetiştirmesi için yeterli değildir. Etkili bir çalgı öğretmeni; farklı kapasitedeki öğrencilere yönelik farklı çözüm yolları bulabilecek bilgi, donanım ve yaratıcılığa sahip, öğrenci psikolojisinden anlayabilen, iletişim becerisi güçlü, eleştiriye açık, öğrencinin düşüncelerine saygılı ve en önemlisi kendine ve öğrenciye güvenen öğretmendir.

Motivasyon

İlk olarak 1880'li yıllarda İngiltere ve ABD'deki psikologların yazılarında ortaya çıkan motivasyon terimi, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre "isteklendirme" ve "güdüleme" anlamlarına gelmektedir. Yani, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç olarak da tanımlanabilir. Eğitimde Motivasyonun bazı önkoşulları vardır. Bir şeyi başarabilmek için kararlı, istekli olmak ve karşılaşılan engellere rağmen devam etmek. Motivasyon kavramının temelinde üç ana unsur vardır;

1. Kişinin içinde gizli olarak yer alan ve onun değişik şekillerde davranmasını sağlayan güçler ve bu güçleri harekete geçiren dış faktörler yoluyla davranışın başlatılması,
2. Belli bir amaç ve hedefe varmak üzere davranışın yönlendirilmesi,
3. Kişi tarafından algılanan hedef doğrultusunda davranışın devam ettirilmesidir. (Ünsar, İnan, Yürük, 2010).

Motivasyonun ön koşulundan biri ihtiyaçtır. Motivasyon süreci tatmin edilmemiş birtakım ihtiyaçların dürtüsü ile başlar. Bu ihtiyaçlar uyarılıncaya kadar kişi motive olamaz.

İhtiyaçlar insanda yoksunluk hissi yarattığından insanın fizyolojik ve psikolojik dengesini (homeostasi) sürdürebilmesi için bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Ancak ihtiyaç, istek ile karışabilmektedir. İsteklerimizin her zaman karşılanmasına gerek yoktur ancak ihtiyaçlarımız yaşamımızdaki dengenin devam etmesi için mutlaka karşılanmalıdır (Ünsal, 2011). Bu ihtiyaçlar, Biyolojik, ruhsal ve sosyal içerikli olmak üzere üç başlık altında toplanır.

Harekete geçirilmiş veya uyarılmış ihtiyaçlara psikolojide “Güdü” adı verilir. Güdü türleri; Birincil ve İkincil güdüler, Durumluk ve Sürekli Güdüler, İçsel ve Dışsal Güdüler olarak üç başlık altında incelenir.

Birincil ve İkincil Güdüler: Açlık, susuzluk gibi biyolojik temeli olan dürtülere dayanan birincil güdüler, diğer canlılarda da mevcuttur. Psikolojik ve sosyal temelli olan ikincil güdüler ise; sevecenlik, sosyal onay, birlikte olma isteği, başarı, kendini bulma olarak örneklendirilebilir.

Durumluk ve Sürekli Güdüler: Belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkan ve geçici olan güdüler Durumluk güdülerdir. Örneğin sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü durumluktur. Çalışmasını öğrenmek için yapan öğrencinin güdüsü ise sürekli, çünkü öğrenme güdüsü sürekli.

İçsel ve Dışsal Güdüler: Motivasyon hem kişinin kafasının içindekilerden (düşünceler, planlar ve yeteneklerine olan güven) hem de dış çevrede olanlar (hedef ulaşma ihtimali ve hedef ulaşma durumundaki sonuç) sonucu ortaya çıkabilmektedir. İçsel güdü, kişinin ilgi, merak, ihtiyaç içinden gelen etkilerle ortaya çıkar ve bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza gibi etkilerle ortaya çıkar. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle geliştirilirse dışsal güdülenmedir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi sonucu motive olması buna örnek gösterilebilir (Akbaba, 2006).

Motivasyon teorileri Kapsam ve Süreç teorileri olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Kapsam teorileri; içsel faktörlere ağırlık veren, Süreç (process) teorileri ise dışsal faktörlere ağırlık veren teorilerdir. Kapsam teorilerinden en yaygın olanlar;

- Abraham Maslow, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı
- Frederick Herzberg Çift Faktör Teorisi (Hijyen – Motivasyon Teorisi)
- David McClelland, Başarma İhtiyacı Teorisi
- Clayton Alderfer, Erg Yaklaşımı’dır.

Süreç teorilerinin dört temel motivasyon teorisi ise;

1. Davranış şartlandırma (sonuçsal şartlandırma-edimsel şartlandırma) yaklaşımı,
2. Bekleyiş(beklenti) teorileri,
3. Eşitlik teorisi,
4. Amaç teorisi’dır.

Çalgı Eğitiminde Motivasyon

Eğitimde öğrenme kavramının sadece zihinsel değil, duygusal bir yönü olduğunu da unutmamak gerekmektedir. Özellikle sanat eğitiminin, duyguları dışarı aktarabilme yeteneklerinin öğretildiği bir yönünün olması, bu fikrin, bu alanda kullanılmasını destekler niteliktedir. Öğrenme sürecinde ilgi ve motivasyon ise gerçek asla göz ardı edilemeyecek kavramlardır. En etkili motivasyon elbette ki budur. Çalgı eğitimcisinin en temel görevi, öğrencinin zihninde farkındalık oluşturmak ve öğrencilerin içindeki yaratıcılığın dışarı çıkmasına yardımcı olmaktır (<http://www.ikincidort.com/ogrencilerde-motivasyonun-onemi/>).

Öğrencilerin motive olmasını engelleyici bazı unsurlar vardır. Bunlar;

- Öğrenilmiş Çaresizlik (Öğrencinin yapamayacağı veya başaramayacağını anlatan olumsuz mesajlardır).
- Özgüven Yetersizliği (Öğrencinin yapma, elleme, dokunma gibi sözcüklerle engellenmesidir).
- Mazeretçilik (Bahane bulmadır).
- Atalet (Amaca yönelik eyleme geçememektir).

Tüm bu unsurlar her öğrencide farklılık gösterebilir. Öğretmenin bu olumsuzlukları iyi tespit edip doğru yöntemler bulması öğrenciyi motive edebilmesi açısından önemlidir. Öğrenciler motive oldukları ölçüde başarılı olacaklardır. Ancak bunun için önce öğrencilerin kendi hedeflerini belirleyebilmelerini, çalışma planını yapabilme ve uygulayabilmelerini (zamanını iyi değerlendirmek gibi), doğru çalışmayı öğrenebilmeleri gibi temel hedefleri öğretmiş olmak gereklidir.

Başarı, öğrencinin başarılı olma yolundaki çabasını artıracaktır. Başarıyı elde eden öğrenci, bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenmeye motive olacak ve bu motivasyon kaynağı onu yeni başarılarla götürecektir. Öğrencilere öğrenme becerisi kazandırarak ona bu başarıyı elde etmesi için yardımcı olmak, motivasyonun önemli bir parçasıdır. Motivasyonun kişisel bir olay olduğunu unutmamak gerekir. Birisini motive eden herhangi bir durum veya olay başkasını motive etmeyebilir. Bu tamamen kişinin iş yapma, faaliyette bulunma, sonuç alma arzusu, gayreti ile ilgilidir. Bu nedenle öğrenciler de motivasyon durumlarını çeşitlendirebilmek önemlidir. Bazı öğrenciler içsel motive olurken (yani bir şeyleri yapmalarına temelde inançları ve hisleri yardım ederken) diğerleri dışsal motive olur (cesaretlenmek için diğerlerinin desteğine ihtiyaç duyma gibi). Örneğin çalgı öğretmeni çalgıya yönelik motivasyonda, aile ve arkadaşlar kadar önemli bir dışsal motivasyon kaynağıdır.

Cesaret motivasyon ile iç içe bir kavramdır. Öğrenci cesaret edemezse motive olamaz. Motive olmazsa da cesaretini kaybedebilir. Bu iki kavram birbiriyle yakından ilişkilidir. İhtiyaç duyan öğrencileri öz güvenlerini ve başarı ihtiyaçlarını geliştirmeleri için cesaretlendirmeye çalışmak onların motivasyonunu da beraberinde getirecektir. Onlara

sorumluluk vermek ve kendiyile yarışmasını sağlamak, başarı güdüsünü geliştirici faktörlerdendir. (http://www.pdevco.com.tr/blog/7/Egitimde_Motivasyon!).

İçinde çalgı öğrenme isteği duymayan bir öğrencinin motive edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğrencinin önce öğretmeni sevmesi, çalgıyı da sevmesini kolaylaştırabilir. Bunun için öğretmenin kendini öğrenciye sevdirdikten sonra çalgısını da sevmesini sağlayacak yöntemleri düşünmesi gerekir. Öğrenci ile birlikte çalarak ya da arkadaşları ile seviyesine uygun parçaları birlikte çalmaları sağlanarak ikili, üçlü veya dörtlü gruplar içinde olmasını sağlamak motive edici olabilir.

- Öğrencilerin motivasyonunda eğitimsel kazanımların olması önemlidir. Bunlar;
- Sosyal becerilerin kazandırılması,
- İletişim becerilerinin kazandırılması,
- Algısal-devimsel becerilerin kazandırılması,
- Analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması,
- Yaratıcılık ve estetik becerilerin kazandırılması,
- Kendisini tanıma becerileri kazandırılması,
- Grup çalışmalarında oluşan problemlerin çözümlene becerilerinin kazandırılması ve empatik becerilerin kazandırılmasıdır.

(http://www.pdevco.com.tr/blog/7/Egitimde_Motivasyon!)

Tartışma ve Sonuç

Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreçtir. İyi bir eğitim vermek için öncelikle kişinin kendini geliştirmesi, gerekli donanıma sahip olabilmesi, çoklu düşünebilmesi ve iletişiminin güçlü olması gerekir. Özellikle bire bir ders yapılan eğitim kurumlarında bu tür özelliklere sahip olmak oldukça önemlidir. Konservatuvarlardaki çalgı eğitiminde özellikle ilk yıl, aile, çocuk ve öğretmen üçgeninin kurulması gereken bir yıldır. Çocuğunu iyi gözlemleyen ve tanıyan bir aile, öğretmenle çocuğu arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde oluşmasını sağlar. Bu üçgenin güçlü olması, uzun yıllar devam edecek olan eğitimin sağlam temellere dayanmasına olanak tanır.

Öğrenciler arasında zeka, sosyo-ekonomik-kültürel geçmiş, okula ve bazı derslere karşı tutum açılarından bireysel ayrılıklar olduğunu her zaman dikkate almak gereklidir. Bu farklılıklar altında her öğrenciye aynı davranmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak onları güdülemek ve motivasyon için öğrencinin dikkatini öğrenme materyallerine çekmek eğitimde başarıyı getiren unsurlardan biri olacaktır. (http://www.pdevco.com.tr/blog/7/Egitimde_Motivasyon!). Çalgı eğitimi küçük yaşta başlayıp uzun yıllar devam ettiğinden her yaşta öğrenci ile karşılaşmak kaçınılmazdır. Küçük yaşta olan öğrenciler ile yetişkin öğrencilere çalgı tekniklerini kavratmak ve psikolojik gereksinimlerine cevap verebilmek oldukça farklı yaklaşımlar gerektirmektedir. Çalgı öğretmenin öğrencilerin yaşına ve kişiliğine göre motivasyon teknikleri oluşturması, öğrenciye ulaşması açısından önemlidir. Çünkü çalgı

eğitimi performansa dayalı olduğu için birçok alandan daha fazla güdülenme isteyen bir alandır. Tüm bunları yapabilmek ve çeşitlendirmek için öğretmenin farkındalığının yüksek olması, karşısındaki kişiye tanıma yeteneklerinin kuvvetli olması ve tüm bunları bilgileriyle harmanlayarak eğitim kalitesini yükseltmesi gereklidir. Unutulmamalıdır ki; motive olmuş bir ğrenci, inisiyatifi eline alarak, vazgeçmeden ya da bir şeyi neden yapamadığına dair bahaneler üretmeden görevini yerine getirir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). *Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343-361.
- Fenmen, M., Yönetken, H. B., Sun, M., Uçan, A., Bayraktar, E., & Aydoğan S. (1993). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Girgin, D. (2015). Bireysel algı dersi motivasyon leği: Geçerlik güvenirlik analizi. *K. . Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1724-1736.
- Keskin, B. (2008). *alışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- zmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde ğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uzunonat, N. E. (2016). *Temel orkestra repertuarı eserlerindeki vijolonsel partilerinden seçilmiş Pasajların deşifre eğitimi açısından incelenmesi*. Eskişehir: Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi.
- nsal, A. S. A. (2011). *Piyano eğitimindeki motivasyon durumunun ğretim elemanı ve ğrenci açısından incelenmesi*. Konya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünsar, S, A., İnan, A., & Yrk, P., (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiye motive eden faktörler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- <http://www.ayk.gov.tr/icanas38/muzik-kulturu-ve-egitimi-music-culture-and-music-education->
- Erişim tarihi: 01.04.2019
- <http://www.pdevco.com.tr/blog/7/Egitimde-Motivasyon!>
- Erişim tarihi: 01.04.2019
- <http://blog.milliyet.com.tr/motivasyon--motivasyonun-tanimi--onemi-motivasyon-sureci-ve-teorileri/Blog/?BlogNo=277145>.
- Erişim tarihi: 05.04.2019
- <http://www.ikincidort.com/ogrencilerde-motivasyonun-onemi/>
- Erişim tarihi: 03.04.2019

Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Türklük ve Avrupalılık Kavramları Üzerine Medya Odaklı Nitel Bir Çalışma: *Avrupa Avrupa* ve *Avrupa Yakası* Örnekleri

Mehmet Galip Zorba
Akdeniz Üniversitesi
İngiliz Dili ve Edebiyatı
galipzorba@hotmail.com

Özet

Bilgi kaynağı olma işlevinin yanı sıra konvansiyonel görsel medyanın özellikle de televizyonun ulusal kültürü sadece yansıtmakla kalmadığı aynı zamanda kendi gerçekliğini de yaratarak ulusal kültürü şekillendirdiği pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Türklük ve Avrupalılık kavramlarının da ülkemizde uzunca bir süredir çeşitli diziler, haber ve tartışma programlarında ele alındığı bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı Türklük ve Avrupalılık kavramlarının seçilen *Avrupa Avrupa* ve *Avrupa Yakası* adlı Türk komedi dizilerinde nasıl kavramsallaştırıldıklarını üniversite öğrencilerinin perspektifinden irdelemektir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 23 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler her iki dizinin ilk beş bölümünü izlemiş ve izledikleri her bir bölüm için bu dizilerde yansıtılan Türklük ve Avrupalılık kavramlarını kendi perspektiflerinden açıklamışlardır. Öğrencilerden elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Türklük ve Avrupalılık kavramlarının kültürel basamaklılar üzerinden ele alındığını ve de dizilerde bu kavramların çoğunlukla kültürlerarası çatışma malzemesi olarak işlendiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Türklük, Avrupalılık; Medya ve Kültür; *Avrupa Avrupa*, *Avrupa Yakası*

Giriş

Teknolojik gelişmelerin etkilerinin en hızlı yansıdığı alanların başında gelen iletişim ve medya bu gelişmelerin kitlelere yayılmasında ve günlük hayatın bir parçası haline gelmesinde oldukça önemli ol oynamaktadır. Bu bağlamda, Kocadaş'ın (2005) da belirttiği gibi, bireyler arası iletişimin en temel unsurlarından olan medya hem kültürün ulusal ve uluslararası düzeyde bireylere ulaştırılmasında hem de toplumsal hayatta bireylerin bilgi kaynağı olma, eğlenme gibi çeşitli sosyal ihtiyaçlarını gidermede oldukça önemli bir araçtır. İnternetin yaygınlaşmasıyla etkinliği azalmaya başlasa da televizyon günümüzde kitle iletişimde hala önemli bir yere sahip bir kültürel üretim ve aktarım aracıdır (Fiske & Hartley, 2003; Postman, 2006; Bal, 2013). Televizyon sunduğu ürünler ile ortak kültürel ve politik bir çekirdek oluşturarak ulusal kültürü besler (O'Regan, 2003). Ancak Bourdieu'nün (1998) de belirttiği gibi televizyonun gerçekliği yansıttığı söylene de aslında sadece kendi gerçekliğini yaratır çünkü televizyon ile sunulan kültür fiilen var olan kültürle bire bir aynı değildir. Bu açıdan ele alındığında televizyon durum belirlemede ve gerçekliği yeniden şekillendirmede etkin bir role sahiptir (Park & Pooley, 2008; Boyd-Barrett & Braham, 2013; McCombs, 2014).

Gerbner'in (1998) ekme kuramında (İng. cultivation theory) öne sürdüğü üzere, bireylerin televizyona maruz kalma süresi arttıkça televizyonda yayınlanan programlarda aktarılan sosyal gerçekliklere inanma eğilimleri de aynı oranda artmaktadır. Televizyon aracılığı ile aktarılan kültürel göstergeler insanların zihninde yavaşça tortular bırakmakta ve belirli bir süre sonra bu tortular yığınlara dönüşerek insanların tutum, inanç ve yargılarını şekillendirmektedir (Gerbner, 1998; Mcleod & Reeves, 2016; Uslu, Arslan & Çağlayandereli, 2017). Benzer bir şekilde McQuail (2013) medyada, özellikle de televizyonda, sistematik olarak ve yinelenerek gösterilen görüntü ve imgelerin bireylerin duygu, değer, beklenti ve davranışlarını şekillendirdiğini hatta bazı durumlarda da belirlediğini dile getirmiştir. Konukman'ın (2006) televizyon dizilerinin lise öğrencilerinin yaşam tarzlarına etkilerini araştırdığı çalışmasının sonuçları bazı dizilerin gerçek hayatı yansıttığını, bu dizilerde verilen mesajların kültürel değişikliklerin başlamasında ve devam etmesinde rol oynadığını göstermiştir.

Diğer yandan medyanın ulusal kültürü üretmede ve şekillendirmede tek başına etkili olmadığını belirten ve bireylerin medya metinlerini okuma biçimleri üzerine odaklanan alımlama teorisine (İng. reception theory) göre ise izleyiciler medya metinleri karşısında sanılanın aksine oldukça etkin bir rol üstlenirler (Arslan, 2004; Uslu, Arslan & Çağlayandereli, 2017). Bu metinlerdeki anlamı kendi kültürel geçmişlerine ve yaşam deneyimlerine göre oluştururlar, bu nedenle aynı kültürel geçmişe sahip gruplar bu metinlerden benzer anlamlar çıkarır (Hall, 1980). Campos-Perez'in (2017) Şili'de yayınlanan Türk dizileri ile ilgili yaptığı çalışmanın bulguları, Şili izleyicisi nezdinde, dizilerde yansıtılan yaşam tarzının çağdaş Türk kültürünü temsil ettiğini; dizilerdeki Türk kadını stereotipinin çoğunlukla orta-alt sınıf üyesi, ailesine bakan, sevimli, anlayışlı ve sabırlı olarak yansıtıldığını; Türk erkeği stereotipinin ise çoğunlukla çekici, zeki, sosyal, aktif, başarılı ve erkeksi olarak yansıtıldığını ortaya koymuştur.

Avrupalılık ve Türklük Kavramları

Şafak (2011) Avrupalılık kavramını, dil, din, ırk farklarını bir yana itip Avrupa kıtasında yaşayan herkesi Avrupalı olarak görmek olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde Kağnıcı da (2016) Avrupalılık kimliği ile ilgili çalışmasında Avrupalılık kavramının demokrasi, bireysel özgürlükler, kurallara ve/veya yasalara saygı, kültürel farklılıklara hoşgörü ve barışçı olma kavramlarıyla özdeşleştirildiğini dile getirmiştir. Türk televizyonlarında ise Avrupalılık kavramı uzunca bir süredir Avrupa Birliği ve müzakere süreci konuları ışığında haber ve tartışma programlarına konu olmaktadır. Türklük kavramıyla ilgili olarak ise Arıkan (2016) bu kavramın kavramının genel olarak yakın aile bağları ve misafirperverlik ile özdeşleştiğini ve Türk aile yapısının sadece bilimsel araştırmalara konu olarak kalmadığını aynı zamanda birlik, beraberlik ve dayanışmanın ön planda tutulduğu sosyal bir birim olarak sanatta, sinemada ve edebiyatta da oldukça yoğun işlendiğini dile getirmiştir. Televizyon dizileri özelinde ele aldığımız da ise geleneksel ve modern aile yapılarının birbiri ile çatışması sıklıkla gözlemlenebildiğini belirten Sucu (2011) bu çatışmalarda 'modern' genellikle Batılı, özellikle

de Avrupalı, olarak sunulurken ‘geleneksek’ ise sıklıkla Türklük ile ilişkilendirilerek sunulduğunun da altını çizmiştir.

Bu çalışmanın amacı Türklük ve Avrupalılık kavramlarının *Avrupa Avrupa* ve *Avrupa Yakası* adlı Türk komedi dizilerinde nasıl kavramsallaştırıldıklarını üniversite öğrencilerinin perspektifinden irdelemektir. Bu bağlamda da şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerine göre seçilen dizilerde Türklük kimliğini nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
2. Üniversite öğrencilerine göre seçilen dizilerde Avrupalılık kimliğini nasıl kavramsallaştırılmaktadır?

Yöntem

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 16 kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler her iki dizinin ilk beş bölümünü izlemiş ve izledikleri her bir bölüm için bu dizilerde yansıtılan Türklük ve Avrupalılık ile ilişkilendirilen kavramları kendi perspektiflerinden açıklamışlardır. Öğrencilerden elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Verilerin incelenmesi sırasında önceden belirlenen kodlar ya da temalar kullanılmadığı için çoklu okuma yöntemiyle önce temalar belirlenmiş ve daha sonradan bu temalar ana temalar altında gruplandırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için içerik analizi medya çalışmaları alanında bir uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılarak güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Güvenirlik değeri hesaplamasında Cohen, Manion ve Morrison’ın (2007, s. 147) güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Verileri analiz eden araştırmacılar arasındaki toplam olası uyuma ile toplam gerçek uyuşmanın oranı hesaplanmış ve güvenilirlik değeri %91,3 olarak bulunmuştur. Üzerinde anlaşma sağlanamayan veriler için ise nihai kararı vermek için üçüncü ve bağımsız bir medya çalışmaları uzmanından görüş alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin görüşüne göre *Avrupa Yakası* dizisinin seçilen bölümlerinde Türklük ile ilgili öne çıkan temalar Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de de görüldüğü üzere öğrencilerin *Avrupa Yakası* dizisinde Türklük ile ilgili olarak en sık ilişkilendirdikleri temalar sırasıyla kadın-erkek eşitsizliği, evlilik, büyüklere saygı, geleneksel olmayana ya da bilinmeyene karşı ön yargı, homofobi ve otoriter baba figürüdür. Tablo 1’de sunulan temalar ve bu temalarla ilgili öğrencilerin verdiği örnekler bakıldığında öğrencilerin Türklük kavramını daha çok kültürel pratikler üzerinden ve eleştirel bir gözle değerlendirildiği ve olumsuz sayılabilecek örnekler odaklandıkları söylenebilir. Örneğin, öğrencilerin tamamı kadın-erkek eşitsizliğinin daha çok aile ortamı içerisinde erkek ve kız çocukları üzerinden işlendiğini dile getirmiştir. Bir öğrenci “yaşları kaç olursa olsun ailesiyle birlikte yaşayan kızların ya da kadınların geç saatlere kadar dışarda kalmalarının aile üyeleri tarafından hoş karşılanmaz” diyerek aslında kadın-

erkek eşitsizliğinin ailede başladığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci evlilik temasına eleştirel bir gözle bakarak “*Türk kültüründe evliliğe ve evlilik ile ilgili geleneklere aşırı önem verilmektedir. Hatta o kadar ki zaman zaman bu geleneklere verilen önem evliliğin kendisine verilen önemin önüne geçmektedir*” diye belirterek kültürel pratiklere zaman zaman verilen aşırı önemin olumsuz yanına dikkat çekmektedir. Benzer bir şekilde, bir başka öğrenci otoriter baba figürüne eleştirel yaklaşarak “*aşırı otoriter olmanın baba ve çocukları arasında korkuya ve çekinmeye dayanan bir ilişkiye neden olur ve çocuklarla babaları arasında mesafe girmesine yol açar*” diyerek gereğinden fazla otoriter olmanın ebeveynleri ile çocukları arasında sağlıklı bir iletişime engel olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin kendi kültürüne eleştirel bir gözle bakabilmesi, kültürel basamaklıpların dışına çıkabilmesi eleştirel kültürel farkındalık kazanabilmeleri için oldukça önemlidir (Byram, 1997). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğrencilerin kendi kültürlerine etnik merkezlik açısından bakmayarak kendi kültürleriyle ilgili eleştirilerini dile getirmeleri kendi kültürlerini sorguladıklarını ve eleştirel kültürel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 1. *Avrupa Yakası Dizisinde Türklük ile İlgili Temalar*

| Temalar | <i>f</i> (Kadın) | <i>f</i> (Erkek) | TOPLAM |
|--|---------------------|---------------------|------------|
| Kadın-erkek eşitsizliği | 31 | 18 | 49 |
| Evlilik | 21 | 6 | 27 |
| Büyüklerle saygı gösterme | 17 | 7 | 24 |
| Geleneksel olmayana/Bilinmeyene karşı ön yargı | 14 | 4 | 18 |
| Homofobi | 13 | 2 | 15 |
| Otoriter baba figürü | 12 | 2 | 14 |
| TOPLAM | 107 | 40 | 147 |

Öğrencilerin *Avrupa Yakası* dizisinde Avrupalılık ile ilgili ilişkilendirdikleri temalar ise sırasıyla özgür ve rahat yaşam, sanata önem verme, yeniliklere açık olma, farklılıkları kabul etme, kadın-erkek eşitliği ve sağlıklı yaşam temalarıdır (bkz. Tablo 2). Bir öğrenci Avrupalılık kavramını “*insana ve insana dair her şeye önem ve değer verme*” olarak tanımlarken bir başka öğrenci bu kavramı “*hiç kimsenin yaşam tarzına karşılımadan herkesin herkese saygı duyması durumu*” ile özdeşleştirmiştir. Avrupalılık kavramı ile ilgili olarak başka bir öğrenci ise “*Avrupalılık aslında kaliteli yaşam için gerekli olan bir bakış açısı ve bu bakış açısı üzerine kurulu bir yaşam biçimi*” olarak belirtmiştir. Bu örnekler ve öne plana çıkan temalardan yola çıkarak öğrencilerin *Avrupa Yakası* dizi özelinde Avrupalılık kavramı Türklük kavramına kıyasla daha olumlu unsurlarla ilişkilendirdiği ve Avrupalılık kavramıyla ilişkilendirilen kavramların kültürel pratiklerden ziyade daha çok iyi ve kaliteli yaşam odaklı bir bakış açısı etrafında kümelenildiği söylenebilir.

Tablo 2. *Avrupa Yakası Dizisinde Avrupalılık ile İlgili Temalar*

| Temalar | f (Kadın) | f (Erkek) | TOPLAM |
|--------------------------|--------------|--------------|------------|
| Özgür ve rahat yaşam | 16 | 14 | 30 |
| Sanata önem verme | 18 | 8 | 26 |
| Yeniliklere açık olma | 14 | 12 | 26 |
| Farklılıkları kabul etme | 11 | 9 | 20 |
| Kadın-erkek eşitliği | 12 | 6 | 18 |
| Sağlıklı yaşam | 12 | 4 | 16 |
| TOPLAM | 83 | 53 | 136 |

Çalışmaya katılan öğrencilerin *Avrupa Avrupa* dizisinde Türklük ile ilgili olarak en sık ilişkilendirdikleri temalar sırasıyla misafirperverlik, komşuluk, otoriter baba figürü, evi çekip-çeviren anne figürü, geleneklere bağlılık ve büyüklere saygıdır (bkz. Tablo 3). *Avrupa Yakası* dizisindeki Türklük ile ilgili temalar ile kıyaslandığında benzer temalarla karşılaşılsa da *Avrupa Avrupa* dizisindeki olumlu temaların sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, *Avrupa Avrupa* dizisi özelinde Türklük kavramının öğrenciler tarafından daha olumlu temalarla ilişkilendirildiği söylenebilir. Ayrıca, *Avrupa Yakası* dizisi ile ilgili bulgulara benzer bir şekilde, *Avrupa Avrupa* dizisi ile ilgili olarak da otoriter baba figürü öğrenciler tarafından olumsuz bir kültürel unsur olarak nitelendirilirken evi çekip-çeviren anne figürü de kadının evde göz ardı edilen emeği olarak değerlendirilerek kadın-erkek eşitsizliğinin bir yansıması olarak görülmüştür.

Tablo 3. *Avrupa Avrupa Dizisinde Türklük ile İlgili Temalar*

| Temalar | f (Kadın) | f (Erkek) | TOPLAM |
|-------------------------------|--------------|--------------|------------|
| Misafirperverlik | 21 | 13 | 34 |
| Komşuluk | 16 | 11 | 27 |
| Otoriter baba figürü | 16 | 7 | 23 |
| Evi çekip-çeviren anne figürü | 14 | 5 | 19 |
| Geleneklere bağlılık | 11 | 7 | 18 |
| Büyükler saygı | 8 | 4 | 12 |
| TOPLAM | 86 | 47 | 133 |

Avrupa Avrupa dizisinde Avrupalılık ile ilgili öne çıkan temalar ise sırasıyla kurallara/kanunlara bağlılık, insana değer verme/insana saygı, çevreyi koruma, özgür ve rahat yaşam, sanata önem verme ve sağlığa önem vermedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, *Avrupa Yakası* dizisinde öne çıkan Avrupalılık temalarıyla *Avrupa Avrupa* dizisinde öne çıkan Avrupalılık temaları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Avrupalılık kavramı ile ilgili öne çıkan temalar ve öğrencilerin bu temalarla ilgili verdiği örnekler bakıldığında ise *Avrupa Yakası* dizisinde olduğu gibi bu dizide de Avrupalılık kavramının öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak kültürel bakış açıları üzerinden oldukça olumlu bir şekilde irdelendiği söylenebilir.

Tablo 4. *Avrupa Avrupa Dizisinde Avrupalılık ile İlgili Temalar*

| Temalar | f (Kadın) | f (Erkek) | TOPLAM |
|-----------------------------------|--------------|--------------|------------|
| Kurallara/kanunlara bağlılık | 18 | 11 | 31 |
| İnsana değer verme / İnsana saygı | 15 | 7 | 22 |
| Çevreciyi koruma | 17 | 5 | 22 |
| Özgür ve rahat yaşam | 11 | 9 | 20 |
| Sanata önem verme | 16 | 4 | 20 |
| Sağlığa önem verme | 7 | 5 | 12 |
| TOPLAM | 84 | 41 | 125 |

Sonuç

Bu çalışmada Türklük ve Avrupalılık kavramlarının seçilen iki Türk komedi dizisinde nasıl kavramsallaştırıldığı öğrencilerin bakış açısı üzerinden incelenmiştir. Çalışmanın bulguları öğrencilerin Türklük kavramına eleştirel ama aynı zamanda objektif bir gözle bakarak Türklük kavramının kültürel pratikleri üzerinden olumlu ve olumsuz yönleriyle bir bütün olarak ele alındığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin Türklük kavramı ile özdeşleştirdikleri olumsuz temalar kadın-erkek eşitsizliği, bilinmeyene karşı ön yargılı olma, homofobi ve otoriter baba figürü olarak karşımıza çıkarken, misafirperverlik, komşuluğa önem verme, büyüklere saygı ve geleneklere bağlılık olumlu temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupalılık ile ilgili olarak ise çalışmanın bulguları öğrencilerin Avrupalılığı iyi ve kaliteli yaşam, düzenli bir toplum ve temiz bir çevre için gerekli olan bakış açısı olarak kavramsallaştırdığını göstermektedir. Bunlara ek olarak, Türklük ve Avrupalılık ile ilgili kavramlar her iki dizide de zıtlık ve çatışma malzemesi olarak kullanılmış ve Türklüğün geleneksellik, Avrupalılığın ise Batılı modernlik ile ilişkilendirilerek sunulduğu söylenebilir. Örneğin misafirperverlik, komşuluğa önem verme ve saygı gösterme özellikler öğrenciler tarafından sadece Türklük dolayısıyla da geleneksellik ile ilişkilendirilirken sağlıklı yaşam, insana değer verme veya sanata önem verme gibi özellikler de sadece Avrupalılık ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla, hem Türklük hem de Avrupalılık kavramının kültürel basamaklılar üzerinden ele alındığını ve bu anlamda Bourdieu'nün (1998) de belirttiği gibi televizyonun sosyal gerçekliği bükererek kendi gerçekliğini yarattığı söylenebilir. Gerbner'in (1998) da altını çizdiği üzere yaratılan bu gerçeklik bulanık bir gerçekliktir.

Kaynakça

- Arıkan, A. (2016). Europeanness versus Turkishness in a Turkish TV Sitcom: The Case of *Avrupa Avrupa*. *European Review*, 24(3), 470-477.
- Arslan, D. A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *İnsani Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Bal, H. (2013). *İletişim sosyolojisi*. Ankara: Sentez.
- Bourdieu, P. (1998). *On television*. (çeviren P. P. Ferguson). New York: The New York Press.
- Boyd-Barrett, O., & Braham, P. (2013). *Media, knowledge and power*. New York: Routledge.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campos-Perez, B. G. (2017). Şili televizyonlarındaki Türk dizilerinin Şili basınında sunumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. USA: Routledge.
- Fiske, J., & Hartley, J. (2003). *Reading television*. New York; Routledge.
- Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An overview. *Mass Communication and Society*, 1(3/4) 175-194.
- Hall. S. (1980). Introduction to media studies at the center. S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.) içinde *Culture, media, language: Working papers in cultural studies 1972-79* (pp. 104-109). UK: Routledge.
- Kağnıcı, S. (2016). AB hareketlilik programlarının Avrupa kimliği oluşumundaki etkisi: Türk Erasmus öğrencileri üzerinde bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yaşar Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *BİLİG*, 34, 1-13.
- Konukman, E. A. (2006). *Medya ve kültür: Son dönem televizyon dizilerinin yaşam tarzı üzerindeki imgeleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- McCombs, M. (2014). *Setting the agenda: The mass media and public opinion*. Cambridge: Polity Press.
- McLeod, J. M., & Reeves, B. (2016). On the nature of media effects. S. B. Withey, & R. P. Abels (Eds.) içinde *Television and social behaviour: Beyond violence and children* (pp. 17-54). Hillsdale, HJ: Erlbaum.
- McQuail, D. (2013). Process of media effects. O. Boyd-Barret & P. Braham (Eds.) içinde *Media, knowledge and power* (ss. 80- 107). New York: Routledge.
- O'Regan, T. (1993). *Australian television culture*. Sydney: Allen & Unwin.
- Park, D. V., & Pooley, J. (2008). *The history of the media and communication research*. New York: Peter Lang.
- Postman, N. (2006). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. USA: Penguin.
- Sucu, İ. (2011). Farklı yaşam tarzlarında geleneksel ve modern anlayışının televizyon dizilerine yansımaları. *Sosyoloji Dergisi*, 23-24, 125-146.
- Şafak. E. (2011). Avrupalılar ve Avrupalılık kimliği. Sabah Gazetesi, 15 Nisan 2011. 15 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir. URL: <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/safak/2011/05/15/avrupalilar-ve-avrupalilik-kimligi>
- Uslu, Z. K., Arslan, D. A., & Çağlayandereli, M. (2017). Medya dünyasının değişen birey, toplum, kültür ilişkileri. D. Bayraktar & Ö. A. Aksoy (Eds.) içinde *Herkes için İletişim* (ss. 7-18). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

Edebiyatta Sembolizm: Maurice Maeterlinck ve Sembolist Opera İlişkisi

Seda Bakır
Anadolu Üniversitesi
Devlet Konservatuarı
sedabinler@hotmail.com

Özet

Sembolizm, on dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinde ilk olarak Fransız edebiyatında ortaya çıkmış gerçekçiliğin temel yapı taşı olduğu Parnasizm karşıtı bir akımdır. Edebiyatta ortaya çıkmasının yanı sıra resim ve müzik gibi sanat dallarında da önemli bir yer teşkil etmiştir. Sembolistler, Parnasizmin aksine eşyanın dış yapısındaki sert görünüşten kaçıp onu, sözcüklerin müziği ve sembollerin yardımıyla betimlemeye çalışmışlardır. Akım, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Stéphane Mallarmé ve Maurice Maeterlinck ile zirveye ulaşmıştır. 1914 yılında başlayan Birinci Dünya Savaşı her ne kadar kazananlar tarafında olsa da, Fransa için bir yıkım olmuştur. Fransız yazar Maeterlinck, yaşanan bu yıkım, yokluk ve kayıplardan derinden etkilenmiş, çocukluk döneminde yaşadığı travmaların da etkisiyle insanın ölüm olgusu karşısındaki çaresizliği temasına yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Yazarın *Pelléas et Mélisande* (*Pelléas ve Mélisande*) ve *Ariane et Barbe-Bleue* (*Ariane'la Mavi Sakal*) isimli oyunları dönemin 2 önemli bestecisi Claude Debussy (1862-1918) ve Béla Bartók'un (1881-1945) dikkatini çekmiştir. Besteciler, yazarın metinlerinde kullandığı sembolik dili müzik ve sahneleme tekniğine yansıtarak Sembolist operanın iki önemli örneğini ortaya koymuşlardır. Oyunların kurgusu, duygusu ve eserlerin müzikal yöndeki oluşumu Maeterlinck'in edebi diliyle örtüşmektedir. Maeterlinck'in bu iki oyununun operadaki yansımaları, eski çağlar, aşk ve kan sahneleri, kuzey kıyılarındaki yarı karanlık şatolar, silik gölgeler vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışma Maeterlinck'in Sembolist Edebiyat metinlerinin, Sembolist Operanın gelişimi ve sahnelenmesi üzerindeki etkilerini ve dikkat çekici birleşimlerini ortaya koyma temelinde sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Sembolizm, Maurice Maeterlinck, Sembolist Opera

Giriş

On dokuzuncu yüzyıl, Avrupa'da politik, ekonomik ve sosyal olarak birçok köklü değişim ve gelişmenin yaşandığı, dünya tarihinde belirleyiciliği olan bir çağdır. Hemen her alanda, geniş ve kapsamlı dönüşümlerin yaşandığı bu yüzyıl, Ortaçağ sonrası ortaya çıkan büyük akımları, toplumsal, düşünsel, ekonomik ve teknolojik değişimleri temelinde barındırır. Öncesinde yaşanan Sanayi Devrimi ile birlikte kapitalizmin hızla yaygınlaşması, üretim şeklinin ve ekonomik ilişkilerin yeniden şekillenmesi sonucu olarak toplumsal yaşam belirgin bir biçimde değişime uğrar. Devrimin sebep olduğu bu hızlı değişimin sonucunda toplumsal çatışmalar, uyumsuzluklar ve sıkıntılar baş gösterir ve değişen toplumsal yapı yeni doğan birçok akımın geri planının oluşmasına zemin hazırlar. Bu durum, her ne kadar özellikle ve öncelikle Avrupa'yı etkilese de tüm dünyanın uygarlık tarihinde dönüm noktalarını içeren bir süreci başlatır. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında edebiyatta ortaya çıkan farklı akımlar da bu değişimin etkisi altında gelişir.

Tanım olarak Sembolizm, bilginin ele alınmasına, suçlamaya, yanlış hassasiyete ve nesnel tanımlamaya aykırı edebi bir hareketti. Bunun yerine amacı, fikirlere dışa dönük bir form verme çabasıydı. Sembolizm yazar Eija Kurki “ölüm ve ölümlle uğraşan rüya oyunları ve dramalar sembolizm okulunun tipik biri örneği” demiştir (Brown, 1992, s. 49).

Sembolizmin temel çıkış noktası sanat, sanat içindir anlayışıdır. Sembolizm, gözle görünenin ardında başka gerçeklerin bulunduğu inancı ve bu gerçeklerin farklı bir yaklaşımla ulaşılabilir olduğunu ama en önemlisi bu noktaya ulaşırken sezgisel yaklaşımların önemine vurgu yaparlar. Nasıl ki klazizm akımının, akli her şeyin önünde tutması ve kontrolcü olmasına karşıt bir akım olarak romantizm akımı ortaya çıktıysa, realizm ve parnas şiir akımlarının aşırı gerçekçiliği, sembolizmin karşı çıkış noktasını oluşturur.

Çevresindeki materyalist dünyayı reddeden Sembolizm, duyu ve fikirlerin görünmez dünyasına girmeyi amaçladılar. Bir fikir ve duyguyu, bir nesneyi sanat biçimi olarak kullanmadan anlatmaya çalıştılar. Yani nesnel ve öznel kavramlarını birbirinden daha kesin bir biçimde ayırdılar. Bu soyut kavramların temsilinin ancak dolaylı yollarla mümkün olması, çabalarını engellemedi. Sanat eserinin sırrını açığa çıkarmamak için belirsizlik ve gizlilik kullanıldı. Sembolizm, bir sanat eserinin fikirlerini ve gizimini ne pahasına olursa olsun korumak için çalıştılar (Brown, 1992, s. 21).

Sembolizm Edebiyat

Sembolizm, son şeklini alana kadar şiir ve yazınsal türlerde birkaç aşamadan geçmişti. Baudelaire, Verlaine, Rimbaud ve Mallarmé gibi yazarların elinde pozitivizm ve Doğalcılığa karşı muhalefeti temsil eden Sembolizm edebiyatında, mısra ve nesir cümle yapısı parçalara ayrıldı. Ses tekrarları ve kafiye, biçim oluşturma işlevini devraldı.

Şiirde de Sembolizm birkaç aşamadan geçer. Bu aşamaların ilki, Parnas şiir anlayışıdır. Parnas şiir anlayışı, felsefe, tarih doğa gibi konulara yönelerek, kişisel konulardan uzak duran bir türdür. Bu özelliklerinden dolayı müzikten daha çok plastik sanatlara ve resme daha yakındır. Öznel yaklaşımın aksine nesnel bir anlayış söz konusudur. Parnas şairlerin amacı güzellik ve biçimde kusursuzluktur. Parnasyenlere göre şiirde kusursuzluk, işçilik ile elde edilebilir, çünkü şiir bir emek ürünüdür (Çetişli’den aktaran Altundaş, 2016, s. 5).

Sembolizm edebiyata son basamak olarak görülen ve Dekadans olarak anılan yaklaşım ise on dokuzuncu yüzyılın sonlarında yine Fransız edebiyatında ortaya çıkar. Dekadans yazarları, edebiyatta, özellikle de şiirde yaptıkları ya da yapmaya çalıştıkları yeniliklerle Sembolizmin hazırlayıcısı olurlar. Nitekim Dekadans yazarlarının çoğu bir süre sonra Sembolizm akımı içindeki yerlerini alır.

Sembolizmi bir edebiyat akımı olarak tanımlayan kişi ise, Fransız asıllı Jean Moreas’tır. Terimi Baudelaire’in “[S]embol ormanları arasından geçer insan” satırlarında kullandığı sembol kelimesine “izm” ekleyerek türetir. Bir akım olarak Sembolizm, özellikle 1885-1902 yılları arası Fransa’da en parlak dönemini yaşar. Dönemin önde gelen isimleri, Charles

Baudelaire (1821-1867), Paul Verlaine (1844-1896), Stéphane Mallarmé (1842-1898) ve tiyatro alanındaki temsilcisi kabul edilen Maurice Maeterlinck'tir (1862-1949).

Maurice Polydore Maeterlinck ve Sembolizm (1862 – 1949)

On dokuzuncu yüzyılın sonlarındaki en önemli oyun yazarlarından biri ve tiyatrodaki sembolizmin öncüsü sayılan Maurice Maeterlinck, 29 Ağustos 1862'de Belçika'nın Ghent şehrinde doğar. Varlıklı bir orta sınıf ailenin çocuğu olarak doğan Maeterlinck, ailesinin isteği üzerine yazmaya odaklanmadan önce bir süre hukuk eğitimi alır. Çocuk denilecek yaşta edebiyata büyük ilgi duyan yazar, bu alandaki ilk başarısını Collège Saint-Barbe'da yazdığı bir kompozisyonla elde eder. Babasının arıcılık, çiçekçilik, bahçıvanlık ve seracılıkla ilgilenmesi çocuk yaştaki Maeterlinck'in ruhunu karamsarlaştıran etkenlerden biridir. Sıcak ve havasız seralarda geçirdiği çocukluğunda ışığa ve taze havaya özlemle büyür. Yazarın çocukluğunda geçirdiği boğulma tehlikesi, erken yaşta ölümle burun buruna gelmesine sebep olur. Kardeşi Oscar'ın bir paten kazası sonunda beklenmedik ölümü, Maeterlinck'teki ölüm korkusunu artırır. Yaşadığı bu korku ve travmalar, eserlerinde karşımıza çıkan ölüm, travma ve belirsizlik temalarının da arka planını oluşturur.

Maeterlinck'in oyunlarında sonuç hep ölümdür. Tek gerçek olan şey ölümün yok edici gücüdür. Kişi yaşamının başlangıcından sonuna kadar ezici varlığı hissedilen bir ölüm. Maleine, Tintagiles, Ursule, Mélisande, Selysette ve diğerleri önceden ölüme karşı yenilgiyi kabullenmiş ve mücadele gücü olmayan ruhlardır. İnsan duyuları bu esrarengiz gücün yaklaşımını ve varlığını göremeyecek kadar yetersizdir. Üstelik kâinat içerisinde insanın bilgisizliği insanı, ölüme karşı daha da çaresiz kılar (Gümüş, 1986, s. 120).

Maeterlinck'in hayatında karamsarlık ve iyimserlik olarak ayrılan dönemler dikkat çeker. Dönemsel olarak 1889-1896 arası ve 1896 sonrası olarak ayrılan eserlerinde iki yön bulunur. Kaderin fark ettirmeden insanları felakete sürüklemesi ve yine aynı şekilde bu etkiyi seyirciye de aktarabilmesidir. Edebî masal dramalarında karakterlerinin içsel psikolojisini ve kendi kaderlerini kontrol edemediklerini vurgulayan bir tarzı vardır.

On dokuzuncu yüzyılın sonunda, insan olmanın ne anlama geldiğiyle ilgili pek çok rahatlatıcı inanç, insan olmanın doğasında yer alan kurallar ve gelenekler sorgulanmıştı. Charles Darwin'in evrim teorisi, insanoğlunun ilahi bir yaratıcı ile olan özel ilişkisine meydan okumuştur. Çeşitli ülkelerdeki tarımdan sanayi ekonomisine geçiş, iş arayışı içinde kırsal kesimden kentlere kadar köylülerin göçü, toplu emek ihtiyacı, mülk sahibi ile işçi arasında sömürü ve kişisel olmayan ilişkileri desteklemiş, bu da sosyalist fikirlerin gelişmesine yol açmıştı. Kadınlar için toplumsal cinsiyet ve iktidar soruları da daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaya başlarken, eşitlik istekleri öne çıkmaya başlamıştı. Aynı zamanda, kilise ile devlet arasındaki bağlar aşınmış, Tanrı'nın varlığı daha az hissedilir olmuştu. Bu süreçte insan aklının gizemini ve bilincini sistematik bir şekilde keşfetmeye başlayan Pierre Janet (1859-1947), Josef Breuer (1842-1925) ve Sigmund Freud'un (1856-1939) çalışmaları da ilerliyordu (Antokoletz, 2004, s. 3).

Maeterlinck'in oyunlarını temel alan Mavi Sakalın Şatosu ve Pelléas et Mélisande operalarının yaratılması, psikanalizin ve psikodinamik psikolojinin başlangıcı ile çakışıyordu. Debussy, Maeterlinck, Balazs ve Bartók, Pierre Janet ve Sigmund Freud'un çağdaşlarıydı. Janet ve Freud klinik terapist olarak, travmatik olayların psikolojik etkilerini, hastalarını dinleyerek ve ağrılarını düzeltmek için bir yol bulmaya çalışarak keşfetmeye çalışıyordu. Farklı bakış açıları kullanmasına rağmen hem Freud hem de Janet, bilinçsizliği anlaşılabilir bir alan olarak görüyordu. Maeterlinck ve Freud'un çalışmalarını takip ettiği bilinen Balázs da zamanın yaklaşımlarına dayanarak bilinçaltını kaderin bir parçası olarak kabul ediyordu (Antokoletz, 2004, s. 76).

Bu bağlamda, Maeterlinck etkisindeki opera bestecileri, karakterlerinin temelindeki psikolojik hatta patolojik durumlarını ifade etmek için var olan ve anlatım için yetersiz kalan müzik biçimleri ve beste tekniklerini geliştirmek zorunda kaldılar. Yeni müzik dili, mesajı ifade etmek yerine, ima eden edebi üslupla yazılmış, karakterlerin sözcüklerle ifade edemediğini müziksel olarak anlama seviyesini yakalamaya çalışmıştır.

Opera ve Sembolizm

Tam olarak Sembolist bir besteci olarak kabul edilmese de Wagner, Sembolist müziğin özellikle de Sembolist operanın kaynağı olarak kabul edilir. Wagner müziği ve Sembolist estetiğin tam yankısını bulduğu alan ise elbette operadır. Yine de bir operanın Sembolist olarak nitelenebilmesi için metin, müzik, sahneleme, kostüm ve dekor özelliklerinin Sembolist bir biçimde ele alınması, konusunu her şeyden önce Sembolist edebiyattan alması gerekir. Bu anlamda Sembolist operanın, şairler, dram yazarları ve Wagner'in Sembolist estetiğinden beslenmiş olduğu söylenebilir (Cassou, 1999, s. 240).

On dokuzuncu yüzyılda ard arda yaşanan toplumsal, ekonomik, kültürel değişimler, sanat alanında neredeyse on yılda bir değişen ve iç içe geçmiş akımların ortaya çıkmasına sebep olur. Birbirleriyle yakın benzerlikler taşıyan bu akımları kesin bir şekilde birbirinden ayırmak mümkün değildir. Örneğin Dışavurumcu müzik ve opera ile Sembolist müzik ve opera pek çok yönden birbirlerine benzemekte ve temelde Modernist müzik olarak da adlandırılmaktadır. Bu bağlamda, Sembolist opera açıklanırken on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya çıkan diğer akımlarla ve bazı noktalarda Dışavurumculukla benzerlikleri dikkat çekecektir.

Sembolist operaların başlıca özellikleri arasında dekor ve kostümün sadeleşmesi, karakter sayısının azalması, on dokuzuncu yüzyılın aşk, mitoloji ve epik konular yerine, politik söylem içeren, iktidara karşıt duruş sergileyen ve toplumsal güncel konuları içeren konuların seçilmesi sayılabilir. Operanın müziksel yönünü oluşturan müzik dili ve yeni müziksel arayışlar; dilin yeniden yapılanması ve şekillenmesiyle evrilir. Modernizm ile günlük hayatta görülen değişim, müziksel dil üzerinde de etkilidir. Modernizm, bestecilerin metin belirleme yöntemleri üzerinde etkili olup, metnin dilsel bütünlüğünü korumak için, hem söz dizimsel hem de anlamsal bileşenleri müziksel yapı içinde ön plana çıkarır. Eser sürelerine bakıldığında, geleneksel operaya oranla Sembolist operalarda sürenin hayli kısaldığı görülür.

Üç perdeden oluşan veya beş saati bulan Wagner operalarından sonra, tek ya da iki perdeden oluşan ve süresi kısalan operalar görürüz. “Operaların sürelerindeki bu kısaltma, modern zamanın hızlı akışı ve gelişen teknoloji ve sanayileşmenin hayatı hızlandırması ve dönüşüm ile tüketimi çabuklaştırmasına bağlanabilir” (Özkişi, 2009, s. 120).

Claude Debussy’nin Pelléas et Mélisande Operası

Galası, 30 Nisan 1902 yılında yapılan, beş perde ve on üç sahneden oluşan, Maurice Maeterlinck’in Pelléas et Mélisande Sembolist tiyatro oyunundan operaya uyarlanan eser, Sembolist opera’nın ilk ve en önemli örneği olarak kabul edilir.

Maeterlinck’in Pelléas et Mélisande’ı Fransız Sembolist tiyatronun en önemli eserlerinden biridir; ortaya çıktığı yüzyılda popüler olan belirsiz olay yeri ve nazik tarzı, ölüm, aşk, kader ve masumiyet gibi olgulara olan imaları ile gizemli sözler ve belirsizliklerle donatılmış Sembolist diline, Debussy tarafından derin bir şekilde önem verilmiştir. Oyunun bestecinin estetik ihtiyaçlarını karşılayan birçok özneliği vardır. Söylenmemiş veya yarım ağızla söylenmiş birçok fikir bir gizem havası katarken, doğaya verilen önem ise (su, güneş, ay ışığı ve kuşlar), Debussy için önemli özelliklerdir. Oyun içerisinde öne çıkan insan duyguları da basit, fakat engin doğaları sebebiyle Debussy’nin ilgisini çekmiştir: aşk, korku, endişe, pes etmek ve kıskançlık gibi oyun boyunca karşımıza çıkan duygular, Debussy’nin Romantik dönemde böyle açıkça duyurmaktan ziyade, sadece üstü kapalı bir şekilde işaret edebileceği kavramlardı. Oyunun önemli olan bir diğer yanı ise Debussy’nin kendi Sembolist teknikleri aracılığıyla geliştirdiği duyusal boyutudur (Brown, 1992, s. 133).

Debussy’nin müziksel değişiminin başladığı dönemde, Maeterlinck’in oyunları 1890’ların Paris’inde inanılmaz derecede popülerdi. İçerik ve tarzda anti-natüralist olan oyunlarda, karakterlerin içsel yaşamının sembolik bir şekilde anlatılabilmesi için nesnel anlatımdan vazgeçildi.

Aynı dönemlerde Debussy, yeni bir opera anlayışı geliştirmek istiyordu. 1890 yılında Ernest Guiraud'a yazdığı bir mektupta şöyle yazar: “İdeal iki rüya olacaktır. Zaman yok, yer yok. Büyük sahne yok. On dokuzuncu yüzyıl operasında müzik çok baskın, çok fazla şarkı ve müzik yoğunluğu var ve bu durum operayı hantallaştırıyor. Benim fikrim, mobil sahneleri olan kısa bir librettodur. Yaşamın veya kaderin insafında gördüğüm karakterler arasında tartışma yok” demiştir (Lee, 2013, s. 7).

Pelléas et Mélisande, oyun yazarı ve bestecinin ortak ideallerini bir araya getirir. Eser süresinin uzunluğuna rağmen ana plan kısa, olaylar az, karakterler basit ve belirsizdir. Maeterlinck’in Sembolist inancını koruyarak, tüm öykü inanılmaz mantıkla ortaya çıkar. Bir avcı olan Golaud, Mélisande’ı bir ormanda bulur ve kardeşi Pelléas’ın çekiciliğini Golaud’nun kıskançlığının kabarmasıyla olgunlaştığı bir eve getirir. Golaud, Pelléas’ı öldürür, ölümcül bir şekilde Mélisande’ı yaralar ve Mélisande’ın doğumu, yaşam döngüsünde yerini alırken hepsinin açıklanamaz anlamı düşünmeye bırakılır (Url-1).

Oyunu izlemeden önce okumuş olan Maeterlinck, oyunun ilk performansından önce bile oyun üzerinde değişiklikler yapmaya başladı. 1898'in revize edilmiş baskısında, her biri metnin üç veya dört kelimesinden fazla olmayan küçük değişiklikler, kesintiler ve eklemeler bulunuyordu.

Debussy, oyunu ağırlaştırdıkları ve çıkarıldıklarında anlamı bozmadıkları gerekçesiyle dört sahneyi kaldırdı. Ayrıca Maeterlinck'in sevdiği ayrıntılı açıklamaları da kesti. Kompozisyon yöntemi oldukça sistematik olan Debussy, kronolojik bir sıra olmaksızın bir seferde sadece bir eylem üzerinde çalıştı.

Debussy'nin hayatı boyunca tamamladığı tek opera ve müzikle ilgili ideallerini gerçekleştirebilecek bir şekilde, kelimeleri ve müziği birleştirmeyi başardığı tek eserdir. Sadece Debussy'yi değil, Gabriel Fauré (1845- 1924), Jean Sibelius (1865-1957) ve Arnold Schoenberg (1874-1951) gibi çağdaşı bestecileri de etkiler ve çeşitli türlerde eserler bestelemelerinde etkili olur. Pelléas'ı 1893 ve 1902 yılları arasında besteler, ancak o, projeye 1890 yılında yirmi sekiz yaşındayken başladığını ve toplamda 12 yıllık bir süreçte tamamladığını söyler. Opera sahnelendikten sonra bile hayatının geri kalanında tamamladığı tek operasını revize etmeye devam eder ve 1918'de, elli beş yaşında vefatına kadar Maeterlinck'in eseriyle yirmi yedi yıllık bir çalışma ortaya koyduğunu belirtir (Synder, 2013, s. 15).

Béla Bartók'un A Kékszakállú Herceg Vara Operası

Béla Bartók, tek operası olan A Kékszakállú Herceg Vara'yı (Duke Bluebeard'ın Kalesi), 1911'de bestelemeye başlar ve ilk kez 1918'de sahnelenir. Eser, bir saatten biraz daha uzun ve sadece Mavi Sakal, Judith ve Şatonun olduğu üç karakterden oluşur.

Mavi Sakal efsanesi antik bir efsanedir. Kökenleri, tarihsel doğrulama olmaksızın Orléans'ta Joan ile birlikte çarpışan VII. Charles komutasındaki Fransız Mareşal Gilles de Retz'in tüyler ürpertici kariyerine kadar takip edilebilir. Mavi Sakal'ın edebiyat tarihindeki yeri Parmak Çocuk, Çizmeli Kedi ve Kırmızı Başlıklı Kız gibi peri masalı karakterleriyle çok fazla benzerlik taşıyan Charles Perrault'un Contes du temps passé, ou contes de ma Mère l'Oie (1697) adlı eseri ile sağlaştırılır. Perrault'un hikâyesi kısaca, Mavi Sakal'ın eşinin, onun kesin uyarılarına rağmen açmaması gereken bir kapıyı açıp eski eşlerinin aslı duran başlarını görmesi ve onlarla aynı kaderi paylaşmaktan iki erkek kardeşi tarafından kurtarılmasını anlatır (Stevens, 2002, s. 325).

Eser, insan ilişkilerinin Freudyen incelemesinin sanat alanına geçtiği, orada da insan zihninin bilinmeyen, bazen daha karamsar alt metinlerini resmetmek adına isteklilik aşıladığı bir zamanda yazılır. Erkeğin kadın temsili aracılığıyla kurtuluşa susamışlığını ve iki karakterin özünde yatan insanıyeti anlatan temaları geliştirirken, Bartók'un manevi soyutlanmayı anlatan sembolik masalı aynı hikâyenin diğer, güncel, yeniden anlatımları ile çarpıcı benzerlikler taşır.

Antik ve mitolojik masal, opera biçiminde kendini sadece kelimelerle değil, aynı zamanda müzikle de görkemli ve unutulmaz bir şekilde ortaya koyar. Bartók, Mavi Sakal'ın Sembolik hikâyesini kadim ve büyümlü bir safhaya taşımak amacıyla kendi klasik eğitimi deneyici tarzı ve bölgedeki tüm halkı temsil eden halk müziği ile birleştirmiştir. "Mavi Sakal materyalinin seks, korkunç ölüm, kasvet ve mistik öz-analizinden oluşan renkli karışım, Sembolist yaklaşım için mükemmel bir araçtı". Béla Balázs, Mavi Sakal'ın hikâyesine yaklaşımında da açıkça görüldüğü üzere, Fransız Sembolizminin ve Alman Romantizminin bir öğrencisiydi. Judith ve Mavi Sakal karakterleri, Hebbel'in 'trajik suçluluk' kavramının vücut bulmuş halleridir, "Varolmanın trajedisi güçlü bireylerin genel geçer bir dünya düzeni anlayışı ile uyumsuz olması gerçeğinde saklıdır; bireyler kendi bireyselliklerini öne sürdükçe, evren dengeliyi sağlamak adına daha fazla kuvvet uygular". Mavi Sakal insan olmak, aşkı aramak ve en nihayetinde kişinin kendi kendine dayattığı sınırlarının tuzağına düşmek yalnızlığının hikâyesidir. Operanın temaları; kadının merakına karşı ihtiyat, kadının hırsının tehlikeli sonuçları, karşılıksız aşkın kurtarıcı olma ideali, ve kutsal dönemlerden günümüze aktarılmış tam bir yalnızlığın doğası şeklinde sıralanabilir (Keiser, 2010, s. 4).

Maeterlinck'in oyunu başta Balázs'ın librettosuna ilham kaynağı olmuş olsa da, ikisi arasında gerek işleyiş, gerekse bakış açısı anlamında farklılıklar vardır. Mavi Sakal Ariane'nin Mavi Sakal'ın önceki beş eşini özgür kılmaya çalışmasıyla tam bir Sembolist trajedidir. Köylülerin hepsi bir başkaldırısı sırasında yaralanmış olan Mavi Sakal'ı terk etmeyi reddeder, Ariane ise onu borçlarından kurtardıktan sonra sahneden ayrılır. Dukas, temalarını senfonik olarak geliştirip, döngüsel tasarıya uygun bir şekilde dönüştürmesiyle, hatta bütün eserin temalarının özetlendiği son düzenlemeyi koda olarak sunmasıyla eseri orkestradan çok operaya uygun düzenlemiştir. Armonik söz dağarcığı büyük ölçüde tam ses dizilerine ve onlardan türeyen arttırılmış *triad*lara bel bağlarken, partiyon ise armonik ve tematik coşkuda eksik kaldığı noktaları görkemli orkestrasyonu ile tamamlar. Balázs odağı Judith olarak adlandırdığı son eşten Mavi Sakal'ın trajedisine kaydırıp oyunu tek perdeye sığdırır. Perrault da, Maeterlinck de Mavi Sakal'a yedi kapının anahtarını eşine emanet ettirip geri döndüğünde onun emrine karşı gelip bütün kapıları açtığını gördürür. Balázs ise Judith'e kapıları Mavi Sakal oradayken, anahtarları tek tek bırakmaya ikna ettirerek açtırır. Perrault'ta yedinci anahtarın ne kadar sert fırçalanırsa fırçalansın üstünden çıkmayan Mavi Sakal'ın eski eşlerinin kanlarıyla lekelenmiş olması şeklinde sunulan güçlü 'kan' unsuru, Maeterlinck'te kendini sadece beşinci kapıdan dökülen kan kırmızısı yakutlar şeklinde gösterir; fakat Balázs'ın metninde 'kan' her yerdedir (Stevens, 2002, s. 329).

Sonuç

Özellikle şiir alanında ortaya çıkan, Sembolist edebiyat ve Sembolist tiyatrunun öncüsü Maurice Maeterlinck'in iki oyunundan operaya uyarlanan Pelléas ve Mélisande ve Mavi Sakal'ın Şatosu adlı operalarda kurgu, atmosfer, duygu ve Sembolist müziğin gelişimi açısından birçok ortak nokta bulunur.

Oyunlarda, Maeterlinck'in yaşamıyla doğrudan bağlantılı ve Sembolist edebiyatın temel özelliklerini barındıran oluşum, bahsi geçen iki operada da kendini gösterir. Pelléas ve Mélisande'de belirsiz olay yeri, ölüm, aşk, keder ve masumiyet gibi Sembolist dile özellikle önem verilmiş ve eser bu doğrultuda bestelenmiştir.

Mavi Sakal'ın Şatosu'nda ise, librettist Béla Balazs'ın Maeterlinck oyununun konusunu Freudyen yaklaşımla yorumlamasına rağmen, Bartók, Maeterlinck yaklaşımını da Sembolist anlamdan kopmayarak, atmosferik olarak eserine yansıtmıştır.

Kaynakça

- Altundaş, C. (2016). *Türk edebiyatında sembolizm*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Antokoletz, E. (1990). Bartók's Bluebeard: The sources of its "Modernism". *College Music Symposium*, 30(1), 75-95, <http://www.jstor.org/stable/40374001>. Erişim tarihi: 12.12.2018.
- Antokoletz, E. (2006). Musical symbolism in Bartók's "Bluebeard": Trauma, gender, and the unfolding of the unconscious. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 47(3/4), 279-291, <http://www.jstor.org/stable/25598261>. Erişim tarihi: 12.12.2018.
- Brown, J. L. (1992). *Debussy and symbolism: A comparative study of the aesthetics of Claude Debussy And three French symbolist poets with an analysis of Debussy's symbolist techniques in pelleas et melisande*.
- Cassou, J. (1999). *Sembolizm Sanat Ansiklopedisi*. 2. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Claudon, F. (1999). *Romantizm Sanat Ansiklopedisi*. 3. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çöloğlu, M. E. (2016). Debussy'nin müziği ve sembolist şiir. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(2), 150-177.
- Gümüş, H. (1986). Maurice Maeterlinck: Aşk ve ölüm tiyatrosu. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3 <http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/218/196>. Erişim tarihi: 12.12.2018.
- Kaiser, T. (2010). Béla Bartók's Bluebeard Castle. ProQuest. Erişim tarihi 12.12.2018.
- Leafstedt, C. (1995). Judith in "Bluebeard's Castle": The Significance of a Name. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 36(3/4), 429-447, <https://www.jstor.org/stable/902224>. Erişim tarihi: 12.12.2018.
- Lee, J. H. (2013). Incidental music to maeterlinck's "pelleas et melisande" by gabriel faure and jean sibelius: A comparative analysis from a conductor's perspective. *ProQuest LLC*, (2013), <https://search.proquest.com/docview/1443788397?accountid=13638>. Erişim tarihi: 20.12.2018.
- Özkişi, G. (2007). *20. yüzyılda opera: 20. yüzyıl modernizminin operaya etkileri ve modernist/postmodernist estetik bağlamında opera*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

5th International Language, Culture and Literature Symposium
April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY
Editor: Dr. Mehmet Galip ZORBA
ISBN: 978-605-84052-6-4

Snyder, L. (2013). Escaping the Wagnerian catacombs: Debussy, Schoenberg, and Maeterlinck's *Pelléas et Mélisande* (1892) (1538640). *ProQuest Dissertations & Theses Global*, <https://search.proquest.com/docview/1400270605?accountid=13638>.
Erişim tarihi: 20.12.2018.

Stevens, H. (2002). *The life and music of Bela Bartok*. New York: Clarendon Press.
URL- 1 <http://www.classicalnotes.net/classics2/pelleas.html>

Ulvi Cemal Erkin'in Keman Konçertosu'nun Teknik ve Müzikal Açından İncelenmesi

Ezgi Gönülüm Yalçın
Anadolu Üniversitesi
Devlet Konservatuvarı
egonlum@anadolu.edu.tr

Özet

Cumhuriyet tarihinden bu yana keman için bestelenmiş pek çok yapıt bulunmaktadır. Türk Beşleri olarak da anılan bestecilerden biri olan Ulvi Cemal Erkin de bu eserlerin yaratıcılarından. Keman için yazdığı eserlerin başında 22 Temmuz 1946 ile 7 Nisan 1947 tarihleri arasında bestelediği Keman Konçertosu gelir. Eser ilk olarak 2 Nisan 1948 yılında, Ankara'nın eski Sergi Evi- yeni Büyük Tiyatro Salonu'nda, Ulvi Cemal Erkinin yönetiminde eski adıyla Riyaseti Cumhur Filarmoni orkestrası, şimdiki adıyla Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası eşliğinde Ankara Devlet Konservatuvarında 1938'den itibaren keman öğretmenliği yapan Macar asıllı Lico Amar (1891-1959) tarafından seslendirilmiştir. Ulvi Cemal Erkin'in eserlerindeki yalınlık melodilerindeki zenginlik ve Türk motiflerinin ustaca kullanılması, onların sevilip sık çalınmasının başlıca nedeni olmuştur. Keman konçertosu da çalındığı ilk günden itibaren teknik ve müzikal yönden oldukça zengin olması sebebiyle çağımızın solist kemancıları tarafından gerek yurtdışında, gerek yurtiçinde önemli orkestralar eşliğinde pek çok kez yorumlanmış ve kayda alınmıştır. Diğer eserlerinde olduğu gibi, Ulvi Cemal Erkin'in keman konçertosu da hem halk müziğinden, hem de klasik Türk müziğinden esinlenilerek yazılmıştır. Konçertonun renkli orkestrasyonu ve tüm teknik ve müzikal yapısıyla solo keman son derece uyum içindedir. Bu çalışmada, Türk bestecilerinin en önemli isimlerinden biri olan Ulvi Cemal Erkin'in hayatı, müziği ve keman repertuarında önemli bir yer tutan keman konçertosu, teknik ve müzikal açıdan incelenmiştir.

Anahtar sözcükler: Keman, konçerto, Ulvi Cemal Erkin

Giriş

Cumhuriyetin ilan edilmesiyle başlayan yenilikler ve ulusal bilincin oluşturulması konusundaki girişimler, sanatın en önemli dallarından biri olan müzik alanında da kendisini göstermiştir. Türkiye'nin Batı'ya açılma, dünya akımlarına ayak uydurma ve Türk müzikçilerini köklü bir Avrupa geleneği olan konservatuar eğitimi ile tanıştıran Türkiye'de bu alanda yepyeni bir dönemi başlatmak üzere, 1924 yılında çıkan Tevhid-i Tedrisat Yasası (Eğitim Yasası) ile birlikte ilk müzik öğretmeni okulu olan Musiki Muallim Mektebi (Müzik Öğretmen Okulu) açılmıştır. Bu okuldan, klasik müzik tarihimize temel taşları koymuş olan ilk kuşak besteci ve yorumcular yetişmiştir.

Türkiye'de müzik devrimi, Cumhuriyet döneminde başlatılan "Batı müziğinin yaygınlaştırılması" çalışmaları, kendilerini müziğe ve Çağdaş Çoksesli Türk Müziğinin ilerlemesine adanmış bu değerli besteci ve icracıların özverili çalışmalarıyla hayata geçmiştir. Besteciler, Ulusalçılık akımından yola çıkarak halk müziği motiflerini yoğun bir şekilde kullanmış ve ardından kendi özgün müzikal dillerini geliştirmişlerdir.

Cumhuriyet döneminden bugüne kadar Türk bestecileri, keman için pek çok eser bestelemişlerdir. Bu eserlerin arasında Ulvi Cemal Erkin'in keman konçertosu çok önemli yer tutar Erkin'in keman konçertosu diğer eserlerinde olduğu gibi, hem halk müziğinden, hem de klasik Türk müziğinden esinlenilerek yazılmıştır. Solo keman partisinin çok renkli, incelikli ve ifadeli yazı dili ve zengin orkestrasyon ile olağanüstü uyum içindedir.

Bu çalışmada, Ulvi Cemal Erkin'in hayatı, müziği ve keman repertuarında her zaman öne çıkan keman konçertosu, teknik ve müzikal açıdan incelenmiştir.

Ulvi Cemal Erkin'in Hayatı

Ulvi Cemal Erkin 14 Mart 1906'da İstanbul'da doğmuştur. İlk müzik derslerini annesinden almıştır. Erkin, yedi yaşında önce Fransız Mercenier, sonra o yıllarda İstanbul'da ünlü bir öğretmen olan Adinolfi'den piyano dersleri alarak müzik eğitimini sürdürmüştür. Liseyi Mekteb-i Sultani' de (Galatasaray Lisesi) okumuş, bir yandan da piyano çalışmalarını aksatmadan devam ettirmiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra, ulusal bilincin oluşturulması konusundaki girişimler müzik alanında da kendisini göstermiş, Çok Sesli Çağdaş Türk Müziği temellerinin atılabilmesi için, alanında eğitilmiş Türk sanatçılarına ihtiyaç duyulmuştur. Büyük önder Atatürk güzel sanatların farklı dallarında eğitim görececek yetenekli gençleri Avrupa'ya göndermeyi kararlaştırmış, bu kararla, Milli Eğitim Bakanlığı 1925 yılında müzik eğitimi alacak öğrencileri seçmek için bir sınav açmıştır. Ulvi Cemal Erkin on dokuz yaşında bu sınavı kazanarak müzik eğitimine devlet bursu ile Paris'te devam etmiştir.

Ulvi Ceman Erkin müzik öğrenimine Paris Konservatuvarında, Isidor Philip ve Camille Decreus ile piyano, Jean Gallon ile armoni, kontrpuan derslerini ise Noel Gallon gibi önemli isimlerden almıştır. Öğrenimine devam ettiği Ecole Normale de Musique'de ise Nadia Boulanger ile kompoziston çalışmıştır.1930 yılında diplomasını alarak Türkiye'ye dönmüş, aynı yıl Ankara'daki Musiki Muallim Mektebi'ne (daha sonra Paul Hindemith öncülüğünde ilk Türk Müzik Konservatuarı olacak olan) armoni ve piyano öğretmeni olarak göreve başlamıştır.

Ulvi Cemal Erkin ilk eserleri olan orkestra için "İki Dans" ve keman piyano için; "Ninni", "Emprovizasyon" ve "Zeybek" i Paris'te bestelemiştir. Erkin öğretmenliğe başladığı tarihten itibaren, kimi zaman solist, kimi zaman besteci, öğretmen, orkestra şefi kimliğiyle Cumhuriyet Döneminin en önemli devrimlerinden biri olan müzik devriminin tanıtılması, sevilmesi ve yaygınlaştırılmasına öncülük etmiştir. Piyanist olan eşi Ferhunde Remzi ile birlikte yurtiçi ve yurt dışında verdikleri konserlerle büyük başarılarla imza atmışlar ve dönemin kısıtlı imkânlarıyla genç müzisyenleri yetiştirmeye ve Çağdaş Çok Sesli Müziği yaymaya kendilerini adanmışlardır. (Çalgan, Koral, 1991) Sanat yaşamındaki başarıları nedeniyle Fransız ve İtalyan devletlerinin onur ve liyakat nişanları ile ödüllendirilen Erkin, 1971 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından "*devlet sanatçısı*" unvanı ile onurlandırılmıştır.

15 Eylül 1972'de, altmış beş yaşında Ankara'da yaşamını yitirmiştir. 1991 yılında Seveda Cenap And Vakfı'nın Onur ödülü altın madalyası verilmiştir.

Erkin'in Müziği

Ulvi Cemal Erkin'in müziğinde, genellikle batı müziğinin geleneksel biçimlerine bağlı kalmakla birlikte, yapıtlarında geç romantiklerin ve izlenimcilerin etkileri de gözlenir. Erkin, titiz biçim çalışması ve usta orkestrasyonu dikkati çeken yapıtlarında klasik tonal müzikten pek uzaklaşmamakla birlikte, besteci olarak yeni anlayış ve teknikleri ilgiyle izlenmiştir.

Halk müziğinin zengin kaynaklarından yararlanıp, aksak ritimli yapının arasına ya da üstüne taksim gibi serbest ve durgun bir bölüm yerleştirerek değişik hava yaratmak Ulvi Cemal Erkin'in sıkça ve başarıyla uyguladığı bir tekniktir. Erkin yapıtlarında kolay benimsenen ve akılda kalan Türk ezgilerini bularak, bunları zevkli bir armoni üzerine oturtmasını, Anadolu'nun kokusunu, rengini ve sesini Batı'nın tekniği ile çağdaş kalıplar içine ustaca dökmesini bilmiştir

Ulvi Cemal Erkin'in eserlerindeki içtenlik, sıcaklık ve yalınlık onların sevilip sık çalınmasının başlıca nedeni olmuştur. İncelikli bir beğeni süzgecinden geçirerek uzun uzun düşünen ve tartan, müziği notaya aktarırken daha çok titizlenen Erkin duyguyu daima öne alan eserler vermiş ve soylu olanı seçmesini bilen kişisel stili ile ülkesinin müziğini yüceltmıştır. (Çalgan, 1991) Ülkemizde yazdığı bütün eserleri seslendirilmiş tek bestecidir (İlyasoğlu, Evin, 1989).

Keman Konçertosu'nun İlk Seslendirilişi

Ulvi Cemal Erkin in 22 Temmuz 1946 ile 7 Nisan 1947 tarihleri arasında bestelediği Keman Konçertosu'nun ilk seslendirilişi biraz zor olmuştur. Konçerto'nun 1947 Viyana Festivalinde çalınması için, ilk olarak İtalyan kemancı Pina Carmirelli solist olarak seçilmiş, ancak kemancı bazı nedenlerle sonradan vazgeçmiştir. Büyük Rus kemancı David Oystrah (1909-1974) ve Arjantin asıllı Amerikalı kemancı Viyana Filarmoninin başkemancısı Ricardo Odnoposof da keman konçertosu üzerinde çalışmışlar Ancak yine konçerto çeşitli sebeplerden dolayı seslendirilememiştir.

Keman konçertosunun ilk seslendirilişi, 2 Nisan 1948 günü, mimar Paul Bonatz (1887-1956) tarafından opera binası olarak restore edilen Ankara'nın eski Sergi Evi- yeni Büyük Tiyatro salonunda yapılmıştır. Konserde Cemal Reşit Rey'in 1. Senfoni'si, Erkin'in Keman Konçertosu, Necil Kazım Akses'in Balad'ı, Ahmet Adnan Saygun'un Kerem Operası 1. Sahne müziği çalınmıştır. Ulvi Cemal Erkin Keman Konçertosunu kendisi yönetmiş, Ankara Devlet Konservatuvarı'nda 1938'den beri keman öğretmenliği yapan Macar asıllı Lico Amar (1891-1959) solist olmuş ve keman konçertosunu ilk kez seslendirmiştir (Aktüze, İrkin, 1998).

Keman Konçertosu

Hemen her yapıtında olduğu gibi Ulvi Cemal Erkin, keman konçertosuna da Türk folklorundan esinlenerek bestelemiş, geleneksel Türk müziğinden motifler, renkler, ritimler katmıştır. Kemanla orkestranın senfonik bir bütün oluşturduğu eser son derece etkili ezgilerden oluşmuştur. Konçerto Geleneksel hızlı-çabuk-hızlı şemasına göre üç bölümden oluşur.

Konçertonun süresi yaklaşık aşağıdaki gibidir:

1.Bölüm: Allegro guisto 14 dakika

2.Bölüm: Adagio 9 dakika

3.Bölüm: Allegro con fuoco 6 dakika

1. Bölüm, Sonat biçiminde önce canlı, sonra lirik karakterde iki temadan oluşur, Allegro giusto tempoda ve 5/4 lük ölçüdedir. Bölüm timpaninin tremolosu ile başlar. Keman solo ana temayı üçüncü ölçüden itibaren sol telinde koyu tonda espressivo bir ifadeyle, gerilim ve karanlık bir atmosfer içinde duyurur. , 25. ölçüde onaltılıkların piyano nüansından başlayarak 45. ölçüdeki fortissimoya kadar yükselmesiyle tema, zengin orkestrasyonu dolgun armonileriyle ile orkestraya bırakılır. Keman solo, ikinci temaya önceden yaylıların duyurmasıyla 61. ölçüde 4/4'lük ve sostenuto ifade ile girer Obua, flüt ve ile diyalogu ile birlikte orkestraya da yansır. Keman, nefesli sazların ve vurma sazların crescendoları ile bölüm boyunca desteklenir. Keman solodaki aksanlar ve çift seslerle gelen appassionato karakter ve espressivo ifade, başka deyişle iki farklı müzikal karakterin uyumu, bölümün görkemli havasını yansıtır. Bölümdeki etkili ezgiler ve zengin armoniler orkestra partisinin mükemmelliği ve dolgunluğuyla kendini gösterir.

Bölümün sonuna doğru besteci tarafından yazılmış olan bir kadans yer alır. Kadans ana tema tekrarlarıyla tüm bölümün özeti gibidir. Bölümün genelinde solo keman partisi, akorlar, oktavlar, triller, çeşitli gamlardan tekrarlayarak geliştirilen ve çeşitlendirilen onaltılık yürüyüşler ile teknik ve müzikal şölen havasındadır. Bölümün sonunda keman solunun on beş kez tekrarladığı akoru ilgi çekicidir. Akorun sürekli tekrarı bölümün bitmeyen kasvetli havasını sonuca bağlamış hissi verir. Orkestra ile kemanın karşılıklı ritmik diyalogları ile görkemli bir şekilde bölüm sona erer.

2. Bölüm Adagio tempoda ve 4/4 lük ölçüdedir. Yaylı sazların yirmi iki ölçülük temasından sonra, keman solo, sol telinde mistik karakteri ve zarıflığı yanında, ince ve duygulu bir şekilde duyulur. Otuz yedinci ölçüden itibaren keman solo akorlarla ve creshendo ile birlikte müzikal yürüyüş ile daha canlı bir karaktere bürünür. Kontrbas ve viyolonsellerin pizzicatoları eşliğinde solo keman, sonoritesinin güzelliğini de yansıtmaya başlar. Gelişme bölümünde keman solo akorlar, triller ve kendi içinde açılıp kapanan cümleleriyle, tempo değişiklikleriyle mistik havayı sürdürür. Seksen beşinci ölçüde yaylı sazların giriş teması tekrarlanır. Keman solo doksan beşinci ölçüden itibaren sıcak

espressivo ifadesini sürdürür ve bölüm yüz yirmi beşinci ölçüden başlayarak diminuendo ile sakin bir şekilde sona erer.

3. Bölüm Rondo formunda (ABCD), 2/4'lük ölçüde 4 temalı Allegro con fuoco tempodadır. Bölüm, keman solonun başlattığı orkestranın ritmik olarak desteklediği hızlı canlı Karadeniz ritmiyle başlar. Keman adeta kemençeye dönüştürülmüştür. Erkin, halk müziğinin özellikle Karadeniz oyun havalarının zengin kaynaklarından yararlandığı, aksak ritimleri bölüm boyunca kullanmıştır. Hızlı başlayıp hızlı biten üçüncü bölümün yüz kırk birinci ölçüsünde Ulvi Cemal Erkin'in hemen her yapıtında uyguladığı 3/4'lük ölçüde taksimi andıran bölüm bulunur. Taksim, Türk müziğine özgü aksak yapısıyla Karadeniz oyun havaları ritmi üzerine oturtulmuştur. Kadanstan sonra bölüm, Karadeniz insanını sert, hızlı ve kuvvetli yapısını çok iyi yansıtan zengin orkestrasyonu ve keman solonun sürükleyici ve gösterişli ritmik yapısı ile devam eder. Konçerto, soliste virtüozluğunu gösterme olanağı sağlayan parlak, canlı dinamik ve hızlı bir finalle sona erer.

Sonuç

Cumhuriyet tarihinde bu yana keman için yazılmış konçertoların başında hiç şüphesiz Ulvi Cemal Erkin'in Keman Konçertosu sayılabilir. Her bölümün ayrı karakterde yazılmış orkestrasyonu, keman solosu, renkli müzikal yapısı, Türk halk ezgilerinin batı armonileriyle ustaca harmanlanması konçertonun önemli özelliklerindedir. Ulvi Cemal Erkin'in konçertosundaki içtenlik, sürükleyici anlatım, sıcaklık ve yalınlık eserin sevilip sık çalınmasının başlıca nedeni olmuştur.

Keman repertuarında önemli bir yer tutan konçertoyu bugüne kadar pek çok solist kemancı seslendirmiştir Konçertoyu asıl sahiplenen ve pek çok kez çalan Devlet Sanatçısı Suna Kan'dır. Suna Kan, Hikmet Şimşek yönetimindeki Münih Filarmoni Orkestrası eşliğinde TRT'nin desteğiyle konçertonun plağını yapmıştır. Konçertoyu Türkiye dışında ilk seslendirilen Köln Orkestrası eşliğinde Devlet Sanatçısı Ayla Erduran olmuştur. Belçika Kraliçesi Elizabeth de dinleyiciler arasında yer aldığı konseri, Ulvi Cemal Erkin kendisi yönetmiştir.

Konçerto, gerek görkemli ve dinamik orkestrasyonu gerek solo keman partisinin Türk ezgilerinden oluşan renkli ritmik müzikal yapısı ve canlı karakteri nedeniyle, günümüz keman virtüozları tarafından Türkiye'de ve yurtdışında önemli orkestralar ile icra edilmektedir.

Sanatsal olarak ilgi çekici ayrıntılarla dolup taşan bu eserin ülkemizde ve dünyada özellikle estetik ve sanatsal açıdan daha fazla yer bulması ve yeni kuşaklara tanıtılması gerekmektedir.

Kaynakça

Antep, Ersin. (2006) *Türk Bestecileri Eser Kataloğu*, Sevda- Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, Ankara.

5th International Language, Culture and Literature Symposium
April 24-26, 2019 Antalya/TURKEY
Editor: Dr. Mehmet Galip ZORBA
ISBN: 978-605-84052-6-4

Aktüze, İrkin. (1998.) *Müziği Okumak, Cilt 2*, Pan Yayıncılık, İstanbul.
Çalgan, Koral. (1991) *Duyuşlar, Ulvi Cemal Erkin*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
İlyasoğlu, Evin. (1989) *Yirmibeş Türk Bestecisi*, Pan Yayıncılık, İstanbul.
Say, Ahmet. (1985). *Müzik Ansiklopedisi*, Başkent Yayınevi, Ankara.
Say, Ahmet. (2000). *Müzik Tarihi*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
http://www.ulvicemalerkin.com/orkestra-solo_calgi-orkestra.htm
Erişim tarihi:11.09. 2019
http://www.ulvicemalerkin.com/ufuk_cakmak.htm
Erişim tarihi: 01.11. 2019

EFL Learners' Views towards the Activities of Reading to Confirm Expectations

Ferit Kılıçkaya
Burdur Mehmet Akif Ersoy University
ferit.kilickaya@gmail.com

Abstract

In real-life contexts, when we read anything, be it a newspaper article or a supermarket brochure, we usually have some reasons and expectations about what we are going to read or we want to know something because we are just curious. Rarely do we read without any purpose and expectations, and we often know something about the topic that we are going to read about. In the classroom, then, learners can be provided with a context before they read a text so that they will have some idea about what they will read and what to expect from the text. This paper aims to discuss the preliminary findings of a small-scale study conducted to determine the views of 50 EFL learners at A2 level towards reading to confirm expectations. The study lasted 7 weeks, during which the participants were asked to respond to guess the answers to four questions, or complete a KWL chart before they read each story. The results of the study indicate that this technique appears to provide learners with a purpose to read and increase their motivation and interest as well as to contribute to their predicting skills.

Keywords: EFL, reading, pre-reading, expectations

Introduction

In addition to other skills, reading is considered fundamental to the development of competence in a foreign and second language since it is necessary to use a language for academic and professional purposes. In especially academic settings, readers will often need to read the information carefully and note down the details, which is generally called as intensive or accurate reading. Readers, therefore, study the text in detail as detailed comprehension is very important. However, while focusing on the details, “readers can easily be overwhelmed by a long string of ideas or events” (Brown & Lee, 2015, p. 404). Therefore, readers feel the need to utilize several strategies and techniques to aid the comprehension of the texts. These techniques might include underlying the important points, summarizing, using graphic organizers, visualizing, and making predictions.

In addition to these strategies and techniques, reading in computer-assessed environments have been found to be perceived more positively by students regarding the learning environment compared to traditional classrooms (Lim & Shen, 2006). Hypermedia texts have especially been found to be facilitating reading comprehension with less effort than print reading due to features such as contextualized images, audio explanations, and comprehension check exercises (Garrett-Rucks, Howles & Lake, 2015). Similarly, pedagogically guided web-based reading activities can improve skimming and scanning skills of students in addition to increased participation in activities and motivation (Lück,

2008). Adopting a reciprocal teaching as an instruction framework, the study conducted by Yeh, Hung, and Chiang (2017) aimed to determine how online annotations benefited 54 English language learners at a university from predicting, clarifying, questioning, and summarizing. The results of the study indicated that the participants enhanced their reading comprehension after reading instruction with online annotations.

Despite the availability of these techniques and strategies and the tools provided by technology, when several ELT coursebooks are investigated for instructions, similar instructions might be noticed such as 'Read the text and write three sentences about true friends' and 'Read the text and answer the questions.' These instructions try to lead readers to read the passages or the text without setting a purpose for reading. However, as it is clear that in real-life contexts, we read anything, be it a newspaper article or a supermarket brochure, we usually have some reasons and expectations about what we are going to read or we want to know something because we are just curious. Smith (2004) stresses the importance of predicting by suggesting that

We don't normally read with our minds blank, with no prior purpose and no expectation of what we might find in the text. We don't look for meaning by considering all possibilities, nor do we make reckless guesses about just one; instead, we predict within the most likely range of alternatives (p. 167).

Rarely do we read without any purpose and expectations, and we often know something about the topic that we are going to read about. In the classroom, then, learners should be provided with a context before they read a text so that they will have some idea on what they will read and what to expect from the text. 'Reading to confirm expectations' (Grellet, 1981) technique can be used to provide learners with a reason and a purpose for reading, which will also make the students motivated and interested.

Reading to Confirm Expectations

This technique can be used by teachers to put learners in the same situation where they can read a text to predict what is included in the text as well as to check certain expectations. The following example of reading activity reflects how students can be encouraged to be interested in the subject of the reading passage. The students are provided with a reason and a motivating purpose to read and asked to predict the content. The passage is about using shampoo (Breaking News English, 2017).

Shampoo

Could shampoo be a thing of the past? Millions of us spend a lot of time and money on it, but is it necessary? Shampoo sales have gone down a lot in the UK recently as more people are changing their hair-washing habits. A recent study by Nielsen, a consumer analyst company, said: "People are working from home...and fewer people are smoking, so [they] are using less shampoo less frequently than before." The ecosalon.com website said shampooing regularly may be the reason hair gets so greasy. Shampoo makes the scalp dry, so the head produces more oil, which you then shampoo again to remove.

The site said: "By shampooing less often, your scalp naturally reduces its production of [oil]." However, many people say shampoo is good for the hair. Mark Coray, a former president of the National Hairdressers' Federation in the UK, says there is no benefit to not washing your hair. He said: "Shampoo is not abrasive or harsh to the scalp....The ingredients in shampoo help the hair to look so [glossy]....The hair's oil may build up so it starts to look like it is shiny...but it will not self-clean." A hair loss clinic in London, The Belgravia Centre, said: "Rinsing your hair is not going to be very effective after certain activities that make the scalp sweaty, such as exercising or using a sauna." It added: "Rinsing will also not remove bacteria or clean the excess oil from your scalp if you have greasy hair."

A 'Reading to confirm expectations' activity may start with asking learners to brainstorm the words that might be used in the text. Learners are provided with the title or the topic of the text before they read the text, which is, in this case, shampoo. The teacher can ask learners to predict the possible words that will exist in the passage above and write these on the board. In the next stage, students can be asked to share what they already know about the topic, shampoo and the things that they are not sure. Students' views can also be obtained on the possible content of the text by predicting what the text will say about shampoo. In order to predict the content of the text, learners will rely on their previous experience and knowledge (schemata) to make educated guesses about the material that they are going to read. Learners can use a graphical organizer chart such as a KWL chart (Ogle, 1986).

| Things I Know | Things I am not sure | Things I would like to know |
|---------------|----------------------|-----------------------------|
| | | |

As an alternative to the use of a graphical organizer, in order to encourage students to predict the content, learners can be given several True/False questions such as the following:

1. Shampoo sales have been increasing in the UK. T F NI
2. Shampooing regularly may be the reason hair gets greasy. T F NI
3. Many people say shampoo is good for the hair. T F NI

Learners can also be given several comprehension questions to read and asked to guess the answers before they read the text. When they are finished, they will check how many answers they got right.

1. Do people spend a lot of money on shampoo?
2. Why do people use shampoo less frequently?
3. What happens when you use shampoo very often?
4. What are the benefits of not washing your hair?

After learners select and/or write responses, they will be asked to read the text as quickly as possible, and to check their responses to confirm their expectations.

Method

The current study aims to determine EFL learners' views towards the use of reading to confirm expectations activity before reading texts at A2 level. The study was a small-scale qualitative study conducted to determine this aim.

Participants

The participants of the study included 50 EFL learners at A2 level, who were sophomores in the department of Health Administration at a state university in Turkey. The study was conducted during the Spring Semester in 2019. Of the participants, 35 were female and 15 were male. The great majority of the participants were high school graduates, and they all shared Turkish as their mother tongue. They were aged between 18 and 21.

Data Collection and Procedure

During the General English course, which lasted 14 weeks in the spring semester, the participants were exposed to one story from the book entitled 'Stories for Reading Comprehension 2' by Hill (1985). During the first hour, reading activities were done together with the participants, followed by exercises on functional and structural features available in the reading texts. The study was conducted during the first seven weeks. Before the participants read the text before attending the class, they were asked to do one of the two 'reading to confirm expectations' activities: (a) KWL Chart to complete, and (b) Comprehension questions to be read to guess the answers before they read the text.

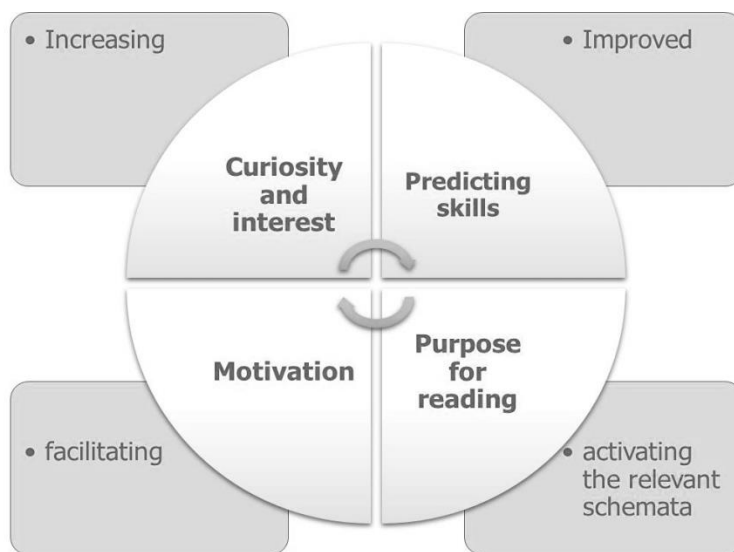
Data Analysis

In order to determine the participants' views towards these reading to confirm expectations activity, semi-structured interviews were conducted with randomly selected ten participants regarding their experience with these activity types. The interviews were conducted in the staff room of the faculty and lasted for about 8 minutes on average. The data obtained through these interviews were subject to content analysis and checked for consistency by another expert in the field.

Findings

Based on the analysis of the responses during the interviews, several categories and codes emerged around the theme on the benefits/features of the activities of reading to confirm expectations as indicated in Figure 1. Considering all the responses, it can be stated that the participants had an overall positive experience with reading to confirm expectations activity. The responses led to four major categories under the determined theme: curiosity and interest, predicting skills, purpose for reading, and motivation.

Figure 1. *Emerging categories and codes based on the analysis of the responses*



The majority of the participants interviewed (n=8) indicated that reading to confirm expectations led them to increase their curiosity about and interest in the reading text as they wished to learn whether their answers were correct before reading the reading. According to some participants (n=6), this also increased their predicting skills as they did more activities in the new reading texts. One of the participants expressed this as follows:

Answering questions before reading the text is not something that I do and I asked the question myself how I can answer the questions without knowing anything about the text. But as I practiced and used my knowledge about the text, I became more successful in the new texts. [Participant 5, Male]

The views of this participant also bring out the issue on purpose for reading. It is very rare in real life that people read without a reason. Therefore, as this participant points out, when learners were provided with questions to answer or a KWL chart to complete. These activities seem to have helped the participants to use what they knew about the topics and/or event in the text and to use their knowledge.

The responses provided during the interviews also indicate that the participants were highly motivated to do the activities and then the reading. For some participants, doing the activities was a kind of game as they were eager to find out whether they were right in their guesses or responses. One participants expressed how motivated she was as follows:

It was a game for me and I was really motivated to read and find out what the answers would be. I think my classmates also liked the activities before reading the texts. I sometimes had difficulty in writing my answers in English but it was also very motivating, I think. [Participant 7, Female]

Discussion and Conclusion

Overall, it can be stated that the participants found doing the activities of reading to confirm expectations were useful, motivating, and interesting. This might be attributed to the fact that they were often exposed to comprehension questions in the classroom to

which they had to find answers after reading the text once or twice. In addition, as Smith (2004) points out, most learners might be required to read the texts without being given a purpose to do. Therefore, it might be put forward that reading to confirm expectations activities in the current study might have contributed to setting a purpose or a reason, creating curiosity and motivation for learners to read.

The study also indicated, based on the participants' views that, these activities contributed to the participants' predicting skills and activating their previous knowledge, in other words, schemata. KWL charts (Ogle, 1986) seem to have provided learners to organize and activate their knowledge in a graphical shape to predict the content. In real-life contexts, before and during reading, we are inclined to predict what is next regarding the information presented in a text. Therefore, practicing reading to confirm expectations through answering questions or completing a KWL chart might have got the participants' attention and increased their motivation to read further to check their responses and to determine whether these responses were in line with the text. In sum, this small-scale study revealed that KWL charts and several comprehension questions in True/False or open-ended formats might set a purpose and reason for learners to read the text and increase their interest and motivating while doing so. Given the role of these activities used as reading to confirm expectations in leading learners to have a reason and purpose and in keeping them interested in the text and motivated, it is reasonable to expect language teachers to benefit from these activities and integrate them into their pre-reading activities.

However, several challenges, notwithstanding the aforementioned benefits provided by reading to confirm expectations, were also noted such as having difficulty in writing their responses in English in both activities. This might be considered quite natural considering their level of proficiency and the lack of practicing writing in their previous classes. The participants in the current study were not allowed to answer questions or provide their responses in their L1, which is Turkish. Therefore, it might have led to more enriched responses if they had been allowed to write their responses in Turkish, which should be considered a suggestion for further research. Moreover, there are some other reading activities which can be done before reading. Among these are pre-teaching unknown vocabulary, discussion questions, and using pictures to talk about the topic, with which learners are provided the opportunity to activate their prior knowledge and to explore their experience (Castillo & Bonilla, 2014). Different pre-reading activities can be compared and contrasted with the ones used in this study, and their effects can be discussed within the students' performance and gains in addition to their perceptions, views, and suggestions.

References

- Breaking News English. (2017). *Lesson on shampoo*. Retrieved from <http://breakingnewsenglish.com/1704/170404-shampoo.html>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education, Inc.

- Castillo, I. A., & Bonilla, J. S. (2014). Building up autonomy through reading strategies. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 67–85. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v16n2/v16n2a06.pdf>
- Garrett-Rucks, P., Howles, L., & Lake, W. M. (2015). Enhancing L2 reading comprehension with hypermedia texts: Student perceptions. *CALICO Journal*, 32(1), 26–51. doi: 10.1558/calico.v32i1.26131
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, L. A. (1985). *Stories for reading comprehension 2*. Longman Group.
- Lim, K.-M., & Shen, H. (2006). Integration of computers into an EFL reading classroom. *ReCALL*, 18(2), 212–229. doi:10.1017/S0958344006000528
- Lück, K. (2008). Web-based foreign language reading: Affective and productive outcomes. *CALICO Journal*, 25(2), 305–325. doi:10.1558/cj.v25i2.305-325
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20199156>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Yeh, H.-C., Hung, H.-T., & Chiang, Y.-H. (2017). The use of online annotations in reading instruction and its impact on students' reading progress and processes. *RECALL*, 29(1), 22-38. doi:10.1017/S0958344016000021

Turkish EFL Teachers' Awareness and Readiness about English as a Lingua Franca

Ali Ersoy
Mehmet Akif Ersoy University
aliersoy7@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to explore a small group of Turkish EFL teachers' awareness and perceptions about the notion of English as a lingua franca (ELF) and its implications for teaching. Part of the aim is to find out how ready this small group of EFL teachers for an ELF-oriented language teaching. To collect data, an open-ended survey questionnaire consisting of 6 questions was distributed to 10 Turkish EFL teachers teaching English at different levels of education (primary, secondary and high schools). The data was analyzed by using qualitative descriptive analysis in which each participant's responses were presented in a tabulated form. The analysis indicates that Turkish EFL teachers do not have a clear idea about the notion of ELF and its principles. They are in between old fashioned and modernized concepts of foreign language education. It is also understood that the new role of ELF appears to be not fully embraced by Turkish EFL teachers. They are foreigners to the current face of the language they are teaching. This shows that they still act under the influence of standard native English speaker ideology.

Keywords: Native, nonnative, standard, globalization

Introduction

In history of humanity, there has been always a need for a bridge language among people from different first language backgrounds. This necessity has originated from several drives such as, economic, cultural, educational, religious, and political ones. Because of these reasons, they have developed a pigeon or used a language which is dominant to another because of political, cultural or economic power.

Usage area of bridge language is very changeable. It ranges from neighborhoods to continents. Countries need at least a language that they can agree upon for agreements. In some countries like Turkey there is a necessity of bridge languages in different regions moreover it is seen that there is a necessity of bridge languages even in the same region in a country like Switzerland. As a result of globalized world, it is very common for international organizations to handle their operations with more than three languages accepted by their members.

This language has been called in many ways among the scholars. Most popular ones are lingua franca, common language, trade language, auxiliary language, vehicular language, or link language. There are ongoing debates upon these terms and their definitions yet in this research lingua franca definition proposed by Brosch is taken into consideration. Lingua franca is described as a common noun lingua franca as any additional language used

habitually to facilitate communication between people with different first languages (Brosch, 2015 p.76).

Lingua franca at the biggest scale has changed in time so many times. In today's world, English is the dominant language in academy, transportation, trade, technology, tourism. Crystal (1997, p.106) shared data about usage of English in science, technology, and academy as revealing 'Most of the scientific, technological and academic information in the world is expressed in English and over 80% of all the information stored in electronic retrieval systems is in English'. English has gained a huge reputation across the world relatively in a short time.

In the period between the end of the reign Queen Elizabeth I in 1603 and the later years of the reign of Queen Elizabeth II at the start of the twenty-first century, the number of speakers of English increased from a mere five to seven million to possibly as many as two billion. Whereas the English language was spoken in the mid-sixteenth century only by a relatively small group of mother-tongue speakers born and bred within the shores of the British Isles, it is now spoken in almost every country of the world, with its majority speakers being those for whom it is not a first language. Currently, there are approximately seventy-five territories where English is spoken either as a first language, or as an official second language in fields such as government, law and education. (Jenkins, 2009, p.2).

With the raise of United States of America in 20th century, English role as a lingua franca in different parts of world has become solid.

This information led to researchers to another study and they listed that in the current situation there are nearly seventy-five territories where English is spoken as a first language or as an official second language (Jenkins, 2015). According to Crystal (2012), approximately 2,236,730,000 people speak English in total. More people speaking and writing in English means that user circles of this language is changing dramatically. Kachru made a distinction between English language users and divided them into three concentric categories, which are as inner circle ones, outer circle ones and expanded circle ones, in 1985. These circles represent the type of spread, the patterns of acquisition and the functional domains in which English is used across cultures and languages (Kachru, 1985, p.12). According to Kachru, inner circle speakers are the native speakers of English, outer circle speakers are the one who acquired English after they were colonized by British Empire and expanded circle speakers are the ones who learn English as foreign language. This modelling system has its own problems in itself currently being discussed by scholars. Kachru also edited his views in his later studies. The mostly there is a debate over how to categorize societies clearly. One can even argue that American English is inner or outer. Apart from categorizing, it is obvious that Kachru study is an influential one. If this study is considered as a base, the numbers published everywhere show that outer and expanded circle speakers of English is much greater than inner ones.

Thanks to advancement in technology, it is ease to communicate with people from all over the world in seconds. Karakaş (2012) explains that in the events of contact

irrespective of whether on the web or in actual life, it is probable that individuals conduct numerous tasks essentially for utilitarian intentions with the choice of English as the bridge of communication. Situations like these ones have emerged new questions in English language teaching in last decades. If the number of outer circle user is much more than inner circle, should teachers dictate the way to their students' native speakers communicate with each other? What if the outer circle users have already started being dominant than inner circle users and building their own variety of English language? McArthur (1998) categorized six items to describe varieties of English and stated that ENL is not a single variety of English, but differs markedly from one territory to another and even from one region with a given territory to another. In addition, the version of English accepted as "standard" differs from one ENL territory to another. So, if there are varieties in English as British, American and etc. which one is right choice to follow? Current standing of educators on topic was announced by Bayyurt (2015) as they have been cautious in discussions about the incursion of ELF into the ESOL classroom. Educators role in education is being questioned by many in these days. There is a contention that education process should be learner centered. Related to these rudiments, there are questions which should be asked such as should teachers stick to what they learned or listen to what their learners demand. Both of these notions are very new in the field and there are other arguments raising.

Method

In this study, two questions which are "are teachers aware of the role of English in today's world and what are their attitudes toward English in teaching process?" were aimed to answer. To extract this outcome, following six questions were asked to teachers.

1. What are your opinions about the reasons people learn a different language than mother tongue? Do you believe that your students have any of the reasons you mentioned?
2. Which one is better for a learner according to you; fluent speech which has errors or grammatically correct sentences with lack of fluency? Why do you think so?
3. Do you pay attention to correct pronunciation mistakes made by your students immediately or let them finish their speech first? Briefly explain the reasons for your choice.
4. Is it possible to create a standard oral language among people as in written language? Why or why not?
5. Should students watch videos or listen conversations of native speakers when they don't have a native speaker to communicate instead of contacting and making a communication with a non-native speaker? Why or why not?
6. Which one can you easily understand; a native speaker of English or a nonnative speaker of English? Why?

This research was carried out in Turkey where English is taught as a foreign language. In terms of data collection and analysis qualitative descriptive approach was used. Qualitative research is focused on the total picture rather than bits and main purpose is to get depth of understanding about a specific phenomenon (Ary, Jacobs, Razavieh, & Ary, 2010). Qualitative studies do not depend on positivism therefore truth is not fixed but variable. Descriptive research is explained as “describe the facts and characteristics of a given population or area of interest; to provide an accurate portrayal or account of characteristics of a particular individual, situation or group; to discover associations or relationships between or among selected variables” by Dulock (1993, p.154).

Participants in this study are ten in-service English foreign language teachers who are native in Turkish. Participants are chosen to represent different criteria. These criteria are participant’s gender and age, academic background, whether they have been to abroad or not, age group they teach, learning environment they teach in, and region they teach in.

Five females and five males in total ten teachers took part in this questionnaire. Teachers’ age ranges between 22 to 41. They all have a degree of teaching in English. Some of them studied in a program called English Language Teaching in an education faculty, some of them studied in a program called English Language and Literature in a literature faculty. The ones who studied in literature faculty have a certificate of teaching which is provided by an education faculty. They all studied in Turkish universities. Five of the participants have been to abroad at least for one time. Their purpose of being abroad shows variety. Three of them have been to abroad because of an exchange program called Erasmus while they were studying in university. They were in Europe but in a nonnative environment. Two of them have been to abroad for business and cultural purposes. They were in United States of America which provided them to have a chance to live in an environment where English is spoken natively.

The age group teachers teach has also a wide range. It starts with 3 ages group of learners and ends with 27 ages group of learners. They teach in different settings. 2 of them teach in a private college to learners who are between 3 and 6 years old. 2 of them teach in a state school to learners who are between 8 and 10 years old. 2 of them teach in a state school to learners who are between 10 and 14 years old. 2 of them teach in a state school to learners who are between 14 and 18 years old. One of them teaches in a private university to learners who are between 18 and 24 years old. One of them teach in a private course to learners who are between 18 and 27 years old. Teachers teach in different cities of Turkey including all regions of it.

Participants responded questions on an online server in order to keep process anonymous so that participants could reflect their ideas truly. The responses of the participants were given in raw mode separately (see Appendix 1)

Results

Research question 1: What are your opinions about the reasons people learn a different language than mother tongue? Do you believe that your students have any of the reasons you mentioned?

Table 1. *Teachers' opinions about the reasons people learn foreign languages*

| | F |
|---------------------|----------|
| Educational reasons | 4 |
| Economic reasons | 3 |
| Cultural reasons | 8 |

Research question 1 is directed to the participants to measure their own perspective of learning a foreign language and to figure out if there is a connection between teachers' beliefs and learners' belief. It is very possible that they project their reason in their teaching process. It is revealed from findings, cultural reasons were mentioned eight times by teachers. Turkish EFL teachers think that mostly people want to learn a foreign language, which is English mainly in their account, to communicate with others who are foreigner to them. Economic reasons were mentioned three times by teachers. One teacher pointed learners want to learn a foreign language because they believe it gives an economical advantage to ones who know than others who do not know. Educational purposes such as passing an exam or getting an education in the abroad were registered four times. None of teachers mentioned about learning a foreign language as a hobby so we can say that another research on this matter can be done to investigate why people do not have a hobby like this.

Table 2. *Teachers' beliefs about whether their students have any of the reasons they mentioned*

| | F |
|--|----------|
| The ones who believe that students have at least one reason mentioned | 6 |
| The ones who believe that students do not have at least one reason mentioned | 4 |

Table 2 shows that six teachers out of ten believe their expectations and learners' expectations are linked to each other. Three teachers out of six who said yes indicated that students profile show varieties within same school. Four of them believe they have nothing in common with their learners' inside the learning process. One of the teachers made a statement as the reason why students cannot learn a foreign language is mainly due to their unwillingness. They do not have an intend to learn a foreign language and this is a major problem in environment according to her. This can be searched in detail to detect learners view and why they believe it is unnecessary in their life.

Research question 2: Which one is better for a learner according to you; fluent speech which has errors or grammatically correct sentences with lack of fluency? Why do you think so?

Table 3. *Teachers' preferences on learners' fluency*

| | F |
|--|----------|
| Fluent speech which has errors | 8 |
| Grammatically correct sentences with lack of fluency | 2 |

Research question 3 is asked to deduce teachers' opinions about whether they care about communication itself or they are tended to push their students to speak in a standardized way. Findings revealed that eight teachers believe fluent speech contains errors are better than making grammatically correct sentences including lots of pauses. According to them, when people make so much pauses it can be boring for the listeners and hard to comprehend what they talk about. Listeners can start losing their focus on what the topic is and can go far away from topic. Two teachers shared that they do not believe such a thing as fluency. They stand in a point that learners should make grammatically correct sentences and this is the key factor of having a healthy understanding for both sides.

Research question 3: Do you pay attention to correct pronunciation mistakes made by your students immediately or let them finish their speech first? Briefly explain the reasons for your choice?

Table 4. *Teachers' preferences on correction mistakes*

| | F |
|-----------------------|----------|
| Immediate Correction | 2 |
| Feedback after speech | 8 |

Research question 4 is aimed to clarify are teachers' thoughts and behaviors connected to each other well. Eight teachers stated that they let their learners finish their speech first. They explained the reason of behaving in such a manner as they do not want their learners to lose their concentration on subject. Three teachers within this group stated they do not have a strict rule for this matter. If they believe the mistake violates the general meaning then they tend to correct that mistake immediately at that moment to prevent fossilization.

Research Question 4: Is it possible to create a standard oral language among people as in written language? Why or why not?

Table 5. *Teachers' beliefs about possibility of creation a standard oral language*

| | F |
|---------------------------------------|----------|
| The ones who think it is possible | 2 |
| The ones who think it is not possible | 8 |

Research question 4 is asked to extract their beliefs toward oral communication and aimed to find out if teachers care about human beings' individual differences from each other or they try to build a standard way of speaking for anyone in the society. Eight teachers out of ten thinks that it is not possible to have a standard oral language among people as in written language. They believe having and applying rules in written form is not possible while expressing ideas on the fly as in oral production. Two teachers who answered no claimed people have different styles even in written form when they express their ideas. Two teachers out of ten believe it is possible to create a standard oral language among all participants in the conversation when there is no common culture between them.

Research Question 5: Should students watch videos or listen conversations of native speakers when they don't have a native speaker to communicate instead of contacting and making a communication with a non-native speaker? Why or why not?

Table 6. *Teachers' thoughts of improving communication skills in absence of native speaker in the environment*

| | F |
|--|----------|
| Watching videos or listening podcasts of native speakers | 7 |
| Interacting with a non-native | 3 |

Research question 5 is structured to reveal teachers' recommendations to their learners. Advanced technology makes it easy to connect with other parties across the world however with given numbers of English speakers it is more likely to connect a nonnative one. There are such huge opportunities on the internet for anyone who are interested in finding what they demand. Seven teachers remarked it is better to watch videos or listening recordings of native speakers instead of getting touched with a nonnative speaker. The most common reason for teachers to prefer a nonliving material to a living entity is that it is better for learners to be familiar with pronunciation. Eventually it helps students to improve their way of utterance regarding to them.

Research question 6: Which one can you easily understand; a native speaker of English or a nonnative speaker of English? Why?

Table 7. *Teachers' choices of speaker types in terms of convenience*

| | F |
|-----------|----------|
| Native | 3 |
| Nonnative | 7 |

Research question 6 stands for getting an idea of teachers' own experiences with different types of English speakers. Three teachers responded they can easily understand a native speaker whereas other seven revealed that they have serious problems to understand a native speaker. This datum shows that even though all of these teachers were educated in a way which they listened so many recordings belong to native speakers they still have difficulties to understand when they encounter one in a daily life situation. As an additional datum at the end of the questionnaire teacher were asked to identify last 10 people, they spoke in English in terms of native-ness. Four teachers had someone who was native in English and only one of four had more than three native speakers in his/her list.

Discussion and Conclusion

This study indicates that the new role of English as a lingua franca appears to be not fully processed among Turkish EFL professionals. They are aware and ready for implementations of ELF however they are under influences of education they took when they were students and embrace standard English norms in their classroom practices as a result. They are in conflict of what they experienced as a student and what they learned in their respective departments. They still consider English as it belongs to British people whereas outer circle speakers have already outnumbered the inner ones. Modern times learners are interacting with more people who are not native in English than who are native in English yet apparently, they are not aware of this fact. Social web pages, internet forums and online gaming create a massive chance for any learners to practice their education outside the classroom. Even though they claim people mostly learn a foreign language to communicate with others, they restrict their students to do so. They cannot speak as a native speaker does and they have difficulties to maintain a healthy conversation with them however they want their learners to speak and act like a native and miss the chance of being in touch with so many English speaker. Learners' language capabilities are being downgraded to one option only.

The main limitation of this study is the sample size. In future studies, researches should interview with larger sample size of participants. Teachers' practice of English outside the classroom should be investigated in detail. Finding out this datum will provide a better view to adjust their thoughts with their learners' necessities of language using. Pre-service EFL teachers should be interviewed likewise to compare habits of target language using with in-service teachers.

References

- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Ary, D. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bayyurt, Y. (2015) *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Brosch, C. (2015). On the conceptual history of the term lingua franca. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 71-85. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090104>.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2012). A global language. In P. Seargeant and J. Swann (Eds.), *English in the world: History, diversity, change* (pp. 151-177). Abingdon: Routledge
- Dulock, H. L. (1993). Research design: Descriptive research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 10(4), 154–157. <https://doi.org/10.1177/104345429301000406>
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A resource book for students*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A resource book for students* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kachru, B. B. (1985) *English in the world: Teaching and learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karakas, (2012). English as a lingua franca: Practices of academics in a Turkish university. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 160-179.
- McArthur, A. (1998). *The English languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix A: Responses of participants

1 - What are your opinions about the reasons people learn a different language than mother tongue? Do you believe that your students have any of the reasons you mentioned?

Participant A: I believe that the reasons for which people start learning a new language vary from region to region and person to person. It also varies greatly according to the language that they are learning. For instance, languages such as Arabic and Hebrew are usually learnt for religious purposes while other languages like Ancient Greek or Latin are mostly attractive to those holding a career in fields related to history and archeology. In case of more broadly spoken languages like English, French or Spanish communication is usually the main goal of learning but the quality and nature of communication differs according to the person's main objective. Immigration, Education, job application and business are the most common language learning objectives that I have encountered in my teaching career. Some of them have the reasons I wrote.

Participant B: Young learners want to broaden their horizon and understand the world with the viewpoint of another culture. Adult learners want to use English to communicate internationally for commercial and professional affairs.

Participant C: In my opinion, in today's world different languages certainly are needed if you want reward-punishment in education or business life. Knowing more than the mother tongue will provide more and better opportunities in the education and business context. Also, in terms of communication with people from other countries knowing more than one language will be really helpful. Most of the students in Turkey don't have any of these reasons which I stated and I believe that it is one of the major reasons why Turkish students have difficulties in learning foreign languages because they believe that it is unnecessary in their life. Most of the students in Turkey don't have any of these reasons which I stated in the previous question and I believe that it is one of the major reasons why Turkish students have difficulties in learning foreign languages because they believe that it is unnecessary in their life.

Participant D: Maybe people would like to feel way different from others.

Participant E: To communicate with others, pass an exam.

Participant F: People need to express themselves it can be possible with language also our instincts direct us to learn new things.

Participant G: Mostly educational, vocational, cultural and for so different reasons.

Participant H: In our country it is mostly because they want to have a better job.

Participant I: One language is one person; two languages are two people.

Participant J: To get paid more in business life.

2 - Which one is better for a learner according to you; fluent speech which has errors or grammatically correct sentences with lack of fluency? Why do you think so?

Participant A: I believe correct grammar is very important as long as it is being used in the correct context. In my opinion there is no such thing as fluent speech with grammatical mistakes because grammatical mistakes and wrong use of certain phrases can lead to many misunderstandings and as a result incomprehensible communication. I believe that a student must be able to form sentences with the language that he or she already knows and try to express him/herself with as many correct sentences as possible instead of constantly forming incomplete and grammatically incorrect phrases.

Participant B: Both of them are bad. Because fluency and knowledge should be developed one after another. So combination of fluency and knowledge provides proficiency. A learner must speak grammatically at the beginning phase of education, then they will be fluent in time.

Participant C: Fluent speech is better. People don't lose their concentration on the topic if speaker is fluent. Otherwise, it is not understandable for the listening party.

Participant D: Fluent speech which has errors is better than the other one. Instead of waiting what is coming next, correcting their grammar mistakes is more helpful to get their ideas.

Participant E: Fluent speech which has errors is better. With fluency, I can keep up with the person I talk.

Participant F: First one. Too many pauses and hesitations are killing the nature of communication.

Participant G: Fluent speech is better because it makes you awake in conversation.

Participant H: Fluent speech is better for a healthy communication.

Participant I: I think fluent speech is better because it creates a flow of ideas.

Participant J: Fluent speech is better than the first one because I try to recognize each words fast and this way I can't be out of the things talking.

3 - Do you pay attention to correct pronunciation mistakes made by your students immediately or let them finish their speech first? Briefly explain the reasons for your choice.

Participant A: My response would depend on the pronunciation mistake, the level of the student and how familiar the student is with the word. If the mispronunciation can in some way change the nature of the word (breath, breathe) then it needs to be corrected immediately. Or if the student has been constantly making the same mistake for a period of time. But if the word is something that the student has encountered recently then it can be

corrected after the sentence is done so that the whole class can understand how the new word is pronounced.

Participant B: Just after their speech I correct mistakes. If I interrupt students' speech, they forget what they will say. They have difficulty in focusing on the subject.

Participant C: It depends, sometimes when it is needed to be corrected at the moment, I correct it immediately but when it is acceptable and comprehensible, I let them finish their speech and give feedback after the speech.

Participant D: Interrupting is not something beneficial for the health of communication so I wait their speech.

Participant E: In order to prevent fossilization from happening, I correct learners' mistakes at that moment.

Participant F: I let them finish their speech to create a friendly atmosphere.

Participant G: Let them finish in order to encourage them to speak.

Participant H: Let them finish most of the time but I can't say I always do one of them.

Participant I: First one. After they speak, I repeat their sentences with corrections. I want my students to notice their mistakes by themselves.

Participant J: I wait for their speech then I correct their mistakes. I don't want my students to feel ashamed while they are practicing.

4- Is it possible to create a standard oral language among people as in written language? Why or why not?

Participant A: Absolutely not. The Oral language varies greatly according to the situation in which it is being spoken. The level of respect, Formality and Accuracy needed for different daily functions enforces the speaker to be familiar with all kinds of slangs, Idioms and street talk so that he or she can produce appropriate expressions.

Participant B: Only if we can create one culture and one common perception, it is possible. Because standardization comes from common issues.

Participant C: No because I think also written language cannot be considered as a standard form written language also differs from person to person. For example one can explain himself better in written language whereas another one has not the same ability in writing. Individual differences will always have their place both in oral and written language.

Participant D: No; because oral language is more flexible and more interactive.

Participant E: Why not? Maybe there can be a standard language one day.

Participant F: No, everyone is different from each other.

Participant G: No, it is impossible. You can't unify all people.

Participant H: I do not think we can create a standard oral language there are billions of people around the world. This means there is only one culture.

Participant I: It is not possible to create. There are so many different cultures and people do not want to lose it.

Participant J: Never thought before but I don't think it is possible.

5 - Should students watch videos or listen conversations of native speakers when they don't have a native speaker to communicate instead of contacting and making a communication with a non-native speaker? Why or why not?

Participant A: yes they should. Because language is both a receptive and productive skill. by watching videos over and over again students can improve their receptive skills (Listening) which through time will have a positive effect on their productive skills such as writing and speaking.

Participant B: Watching videos about subjects you interested in improves your English. But I think making a communication even with a non-native speaker is certainly more useful as it demands interaction.

Participant C: I believe all of the options stated would be helpful for students. Watching and listening will be a source for input and communication with anyone will be the application.

Participant D: They should do both; but watching videos of native speaker is important to be familiar to correct pronunciation.

Participant E: It does not matter when they have will for learning both ways are possible for me.

Participant F: Of course, videos.

Participant G: They should speak with a nonnative speaker instead of watching videos.

Participant H: Videos are better for their pronunciation learning.

Participant I: If they watch or listen native speakers, they can learn how to pronounce words true.

Participant J: They should watch videos and listen conversations of native speakers to imitate them. This is their language so no one can speak better than them.

6 – Which one can you easily understand; a native speaker of English or a nonnative speaker of English? Why?

Participant A: I can understand a native speaker much better because they mostly use the language in the correct context therefore i can be sure that the sentences i hear actually mean what they are supposed to. Also correct intonation and pronunciation lead to less confusion and a more comprehensible speech.

Participant B: I cannot generalize on this question. It depends on the person I talk and the subject. But nonnative speakers are easier I can say if I have to compare.

Participant C: It differs, Sometimes it is difficult to understand people with a strong accent. But British speakers are easier to understand for me.

Participant D: I can have problems with British speakers.

Participant E: Speaking with nonnative speakers is easier for me. I have difficulties to understand British people especially where as I have no difficulty of understanding people from algeria urdun. British people have a distinct Accent, it sounds different. They speak so fast even though when I ask them to speak slower.

Participant F: To be honest I have more problems with native ones than nonnative ones. Native speakers use so many idioms daily life structures which I am unfamiliar.

Participant G: It differs sometimes it is easy to talk with a native one sometimes with a nonnative one. But nonnative ones are easier to understand because their vocabulary knowledge restricted as mine.

Participant H: Native speakers are easier to understand because I am used to their way of speaking.

Participant I: Native speakers do not care about me when they speak and speaking fast and I have problems then. Otherwise their pronunciation is how it should be and I can understand clearly without confusion.

Participant J. Nonnative speakers are easier because they are like me and follow the grammar rules. When a native speaker makes a grammar mistake I think about it as what he wanted to say do I know it. But when a nonnative speaker makes I think it is a mistake and correct them to check if I am true.

NOTES

A series of 25 horizontal dotted lines for writing notes.

Proceedings of the 5th International Language, Culture and Literature Symposium

Doç. Dr. HÜSEYİN ÖZ' E İTHAF

Bu yılki sempozyumumuzu kaybettiğimiz meslektaşımız Sn. Doç. Dr. Hüseyin Öz'e ayırmak zorunda kaldık. Zorunda kaldık diyorum çünkü başlangıçta Talat Sait Halman'ı kaybettiğimizde onu anmak için yayımladığımız birinci toplantımızın ardından yeni toplantılarımızı, yıllar geçtikçe, yakınlarımızda bulunan dostlarımıza ithaf etmek zorunda kalacağımızı hiç düşünmemiştik. Şimdi anlıyoruz ki gelecekte bir toplantımız da, gecinden olsun ama olunca da olsun, belki de bizlere ithaf edilecektir. Kayıplarımız büyük ve sayıca çok olsa da yine de memnun olmak zorundayız çünkü geçen her sene, tanıdık meslektaşlarımızın sayısını azaltsa da, yeni toplantılara yer açıyor, genç arkadaşlarımız aramıza katılıyor, bilimsel paylaşımımız devam ediyor, büyüyor, geleceğe uzanıyor.

Hüseyin Öz ile 2002-2010 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında birlikte çalıştık. Sakin ve huzurlu, saygılı ve sevecen bir büyüğüm, değerli, ince ve hassas bir arkadaşım. Gülmeyi severdi. Hayata bağlıydı. Ölçülü konuşan, kalp kırmayan bir vazife arkadaşıydı. İyi bir baba ve öğretim üyesi olmaya çalışan, hayata tutunan, "gerçek" bir kişiydi.

Hocamızı bir kez daha rahmetle anıyor, bu seneki bildiri kitabımızı ve dolayısıyla toplantımızı onun değerli hatırasına ithaf ediyoruz.

*Prof. Dr. Arda Arıkan
Antalya
Kasım 2019*

ENGLANGLIT

ENGLISHES, LANGUAGES & LITERATURES



978-605-84052-6-4