



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı**

**TÜRK GÖÇMEN EDEBİYATI BAĞLAMINDA SALİHA  
SCHEINHARDT'IN YAPITLARININ KÜLTÜRLERARASI  
BOYUTLARI VE YABANCI DİL DERSLERİNE ETKİLERİ**

**Öznur ERYILMAZ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Birkan KARGI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Temmuz, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

### YAZARIN

Adı : Öznur

Soyadı : ERYILMAZ

Bölümü : Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı :Türk Göçmen Edebiyatı Bağlamında Saliha Scheinhardt’ın Yapıtlarının Kültürlerarası Boyutları ve Yabancı Dil Derslerine Etkileri

İngilizce Adı :Intercultural dimensions of the works of Saliha Scheinhardt in the context of Turkish immigrant literature and its effect on foreign languages teaching

Almanca Adı :Interkulturelle Dimensionen der Werken von Saliha Scheinhardt im Rahmen der Türkischen Imigrantliteratur und ihre Wirkung auf die Fremdsprachen Unterricht

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Öznur ERYILMAZ

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

**Öznur ERYILMAZ** tarafından hazırlanan “**Türk Göçmen Edebiyatı Bağlamında Saliha Scheinhardt’ın Yapıtlarının Kültürlerarası Boyutları ve Yabancı Dil Derslerine Etkileri**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Yabancı Diller Eğitimi** Anabilim Dalı, **Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Birkan KARGI

Mütercim Tercümanlık Bölümü, Amasya Üniversitesi .....

**Başkan:** Dr. Öğr. Üyesi Şenay KIRGIZ

Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Cumhuriyet Üniversitesi .....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Nevzat BAKIR

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi .....

Bu tezin **Yabancı Diller Eğitimi** Anabilim Dalı, **Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

*Oğlum Ömer Alp'e*



## TEŞEKKÜRLER

Mesleki ve eğitim yaşantımda akademik gelişimime büyük katkıları olan, tez çalışmam boyunca sabır ve özveriyle beni destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Birkan Kargı'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında desteklerini arkamda hissettiğim anneme ve babama, zor zamanlarda yanımda olan desteğini esirgemeyen eşime, kendisine ait zamandan fedakârlık yapmak zorunda kaldığım oğlum Ömer Alp'e teşekkür ediyorum.



**TÜRK GÖÇMEN EDEBİYATI BAĞLAMINDA SALİHA  
SCHEINHARDT'IN YAPITLARININ KÜLTÜRLERARASI BOYUTLARI  
VE YABANCI DİL DERSLERİNE ETKİLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Öznur ERYILMAZ**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Temmuz, 2019**

**ÖZ**

Yabancı dil öğretiminde dil kültür ilişkisinde baskın unsur kültürdür. Zira bu alanda son dönem paradigma değişimine göre artık yabancı dil öğrenimi öğrenenlerin kişisel ve toplumsal gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğretiminde ders içeriklerinin düzenlenmesinde iletişimsel yetinin geliştirilmesi bağlamında, amaca yönelik olarak kültürel değerlerin öğretilmesi kendi kültürü ile öteki kültürün benzer ve farklı yanlarının farkındalığının öncelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak uygulamada yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımlara yeterince yer verilmemektedir, dolayısıyla dil öğretiminde istendik sonuçlar elde edilememektedir. Sorunun giderilebilmesi için yabancı dil derslerinde öğrenenin merkezde olduğu çok kültürlü öğrenme modellerinden yararlanmanın gerekli olduğu görülmektedir. Kültürün önyargısız ve doğru şekilde tanıtılabilmesi için kültürlerarası yaklaşımı ön gören öğretim çıktılarına ve kültür ediniminin ön planda olduğu materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda okur odaklı yaklaşımın merkezde olduğu, öğrenenin beklenti ufkuyla örtüşen kültürlerarası boyutta yazılmış özgün metin seçimleri yabancı dil öğretiminde tam öğrenme hedefine ulaşılmasında verimli olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yaşamı çok kültürlü yoldan öğretim ortamlarına taşıyan özgün metinleri de göçmen yazınında bulmak mümkün gözükmemektedir. Bu tezde, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımları bağlamında göçmen yazınına ait yapıtların iletişimsel yetinin geliştirilmesine ve öğrenenlerin kendi dünyası ile hedef dilin kültürü hakkında

düşün üretebilme ve kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılmasına nasıl ve ne denli katkılar sağlayabileceği sorusu seçili yazara ait seçili yapıtlar yardımıyla irdelenmiştir. Zira sadece hedef dildeki davranış biçimlerini öğretmenin sınırlılıkları nedeniyle yabancı dilin tam öğrenilmesinde eksiklik yaratabileceği görülmüştür. Bu amaca yönelik olarak bu tezde Türk göçmen edebiyatı bağlamında Saliha Scheinhardt'ın seçili eserlerinde kültürlerarası boyutların yabancı dil derslerine etkileri irdelenerek yabancı dil öğreniminin nasıl daha etkili ve kalıcı olabileceği ortaya konulmuştur. Tez genel olarak üç bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde kültür ve kültürlerarasılık kavramı hakkında görüşler şekillendirilmiş, ikinci bölümde yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılığın yeri belirginleştirilmiş ve üçüncü bölümde göçmen edebiyatının yabancı dil öğretimine katkısı vurgulanarak, hedef dilde tam öğrenmeye etkisi ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler : Kültürlerarasılık, Yabancı Dil Öğretimi, Okur Odaklılık**

**Sayfa Sayısı : 116**

**Danışman : Prof. Dr. Birkan KARGI**



**INTERCULTURAL DIMENSIONS OF THE WORKS OF SALİHA  
SCHEINHARDT IN THE CONTEXT OF TURKISH  
IMMIGRANT LITERATURE AND ITS EFFECTS ON FOREIGN  
LANGUAGE TEACHING**

**MS Thesis**

**Öznur ERYILMAZ**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**May 2019**

**ABSTRACT**

Culture is the dominant element in language-culture relations in foreign language teaching. Because of the recent paradigm shift, this area reveals that foreign language learning plays an important role in the personal and social development of the learners. In the context of the development of communicative competence in the arrangement of the course content in foreign language teaching, the teaching of cultural values for the sake of necessity necessitates the excellence of its own culture and the awareness of similar and different aspects of other cultures. In practice, however, intercultural approaches do not adequately take place in foreign language teaching, so no specific results can be obtained in language teaching. It seems that in order to solve the problem, it is necessary to utilize multicultural learning models in which learners are centralized in foreign language courses. In order to be able to introduce culture without prejudice and correctly, intercultural learning outputs are needed, and materials that are the forefront of cultural acquisitions are needed. In this respect, it is thought that the literary approach at the center, and the original text choices written in the intercultural dimension which overlaps with the expectation of the learners can be efficient in reaching the full learning goal in foreign language teaching. In this context, it is possible to find original texts in foreign language teaching that bring life into multicultural teaching environments. In this thesis, with the help of selected works belonging to the selected writer, the question of how to develop the communicative

competence of the writings of the migrant literature in the context of foreign language teaching and how the learners can produce the ability to express their own language and culture in the target language and thus the culture of the target language can be provided. It is only because of the limitations of teaching the forms of behavior on the target side that the foreign language is fully learned, it can be seen to be deficient. For this purpose, in this thesis, in the context of Turkish immigrant literature, the effects of intercultural dimensions on the foreign language lessons in the selected works of Saliha Scheinhardt has been examined and how the foreign language learning can be more effective and lasting. In the abstract, the thesis consists of three chapters: the first part is about the concept of culture and interculturalism, the second part is the place of interculturalism in foreign language teaching and the third part is emphasizing the contribution of immigrant literature to foreign language teaching.

**Key Words** : Interculturalism, Foreign Language Teaching, Literacy

**Number of Pages** : 116

**Advisor** : Prof.Dr. Birkan KARGI

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI .....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT .....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
II. GİRİŞ .....	1
1.1 Tezin Amacı .....	4
1.2 Tezin Kapsamı .....	4
1.3 Kültür Yordamı.....	4
1.3.1 Dil ve Kültür.....	5
1.4 Kültürlerarasılık.....	7
1.4.1 Kültürlerarası İletişim.....	9
1.4.2 Kültürlerarasılık ve Eğitim.....	9
İKİNCİ BÖLÜM .....	12
III. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürelarasılık .....	12
2.2 Kültürlerarasılık Açısından Öğrenci Kazanımları .....	13
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	15
IV. YÖNTEM .....	15
3.1 Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Metinlerin İşlevi.....	15
3.1.1 Kültürlerarası Metinlerin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları.....	19
3.1.2 Almanca Öğretiminde Kültürlerarasılık ve Yazın Eğitimi .....	21
3.1.3 Alımlama Estetiği ve Yabancı Dil Öğretimi.....	23
3.2 Göçmen Edebiyatı ve Türk Göçmen Yazınının Gelişimi .....	26
3.2.1 Türk Göçmen Yazını ve Yabancı Dil Derslerinde İşlevi.....	29
3.2.2 Kültürel İçeriklerin Çözümlemesi İçin Ölçütler.....	32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	34
V. BULGULAR.....	34
4.1 Saliha Scheinhardt'ın Özgeçmişi .....	34
4.1.1 Saliha Scheinhardt'ın Yapıtları.....	35
4.2 Saliha Scheinhardt Yapıtlarının Kültürlerarası Bağlamda İncelenmesi. 38	

4.2.1 Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları) Adlı Yapıtın Özeti .....	38
4.2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Bağlamda S.Scheinhardt'ın Ay Işığı Oyunları (Mondscheinspiele) .....	39
4.2.3 Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten (Yaşamadan ölen kadınlar) Adlı Yapıtın Özeti ve Özellikleri .....	63
4.2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Bağlamda S.Scheinhardt'ın Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten (Yaşamadan ölen kadınlar) .....	64
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>96</b>
<b>VI. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>96</b>
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	96
5.2 Öneriler .....	97
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>101</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Länder, Nationen, Sprachen .....	41
Tablo 2: die Berufe und Kleider.....	49
Tablo 3: die Charakternamen .....	62
Tablo 4: die Grammatischeübung .....	86



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: die Länder, Nationen und Sprachen.....	40
Şekil 2: Länder, Nationen, Sprachen.....	40
Şekil 3: besondere Tagen .....	43
Şekil 4: besondere Tagen in beiden Nationen.....	43
Şekil 5: die Feste .....	44
Şekil 6: die Esskultur .....	47
Şekil 7: das Essen.....	47
Şekil 8: die Körperteile Liste .....	48
Şekil 9: die Körperteile .....	48
Şekil 10: die Kleider und die Berufe.....	49
Şekil 11: die Firma Boschs Emblem.....	51
Şekil 12: die Embleme und Flaggen .....	51
Şekil 13: die Frauenlage im Staat .....	52
Şekil 14: das Schulsystem.....	53
Şekil 15: das Wortschlüssel .....	54
Şekil 16: der Staumbaum .....	55
Şekil 17: Familie Wortnetze .....	56
Şekil 18: die deutsche Städte .....	57
Şekil 19: die Himmelsrichtungen.....	58
Şekil 20: die Natur .....	59
Şekil 21: die Deutschen.....	61
Şekil 22: die Türken .....	61
Şekil 23: die Adjektiven.....	62
Şekil 24: die Charaktereigenschaften des Helden .....	63
Şekil 25: das Filmposter.....	65
Şekil 26: besondere Tagen .....	68
Şekil 27: die Kleidungsart von türkischen und deutschen Frauen .....	70
Şekil 28: die Gebäude .....	71
Şekil 29: Deutsche Marks .....	72
Şekil 30: die Gerichtsverhandlung .....	73
Şekil 31: das Auto .....	74
Şekil 32: das Schulsystem.....	76
Şekil 33: die Wohnarten für die Arbeiter .....	77
Şekil 34: Adjektiven.....	82
Şekil 35: gemeinsame Merkmale .....	88
Şekil 36: die Familie .....	89
Şekil 37: die Dörfer in den beiden Städten .....	95

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

Monds      Mondscheinspiele

Frauen      Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten

DW      Deutsche Welle

S.Scheinhardt Saliha Scheinhardt

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Okur odaklı öğretimi önceleyen yöntemler, yabancı dil öğretiminde metinlerin önemini ortaya koyarken dil öğretiminde yazınsal metinlerin değerini de öne çıkarmıştır. Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde verimli kullanılabilirliğinden yola çıkılarak uygun metin seçimiyle dil kültür ilişkisinin daha kolay kurulabileceği ve öğrenmenin daha çok içselleştirilebileceği ortaya konmuştur.

Dil öğretimindeki yeni gelişmeler empatik düşünebilme ve önyargısız diyalog kurabilme yetisinin gelişmesi için eğitimde kültürlerarasılığın önemini artırılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu tezde bunu yabancı dil derslerinde sağlamanın en verimli yolu olarak yazınsal metinlerin öğretim ortamlarına getirilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir. Göçmen Edebiyatı içerisinde yer alan bu yazınsal metinlerle kültürlerarası eğitimin daha açık ve anlaşılır bir şekilde verilebileceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğretirken aynı zamanda çok kültürlülük, trans kültür, benlik algısı, empatik düşünce, demokratik kültür bilinci gibi değerleri öğrenciye kazandırmak da ikincil amaçlar arasında yer almaktadır.

Göçmen Edebiyatı içerisinde yer alan bu yazınsal metinlerle kültürlerarası eğitimin daha açık ve anlaşılır bir şekilde verilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda tezde Türk-Alman göçmen edebiyatından seçilen yapıtların yabancı dil derslerine kültürlerarası boyutta nasıl etki edeceği araştırılmaktadır. Metin seçiminin göçmen edebiyatından yapılmasının sebeplerinden biri, kültürlerarası boyutta öğrenciye bildiği bir konuyu farklı bakış açısıyla yabancı kültürde yadırgatarak vermesidir. Onur Bilge Kula'nın bu konudaki düşüncesi araştırma konusu olan yapıt yazarının araştırmadaki seçim sebebini destekler niteliktedir: : “İkinci kuşak göçmenlerin öznel deneyimlerinden yola çıkarak şöyle bir yargıda bulunmak mümkündür: Türk göçmenler, düşünceleri ve arzularında, eş zamanlı olarak iki dünyada yaşamaktadırlar. Göçmenler, hem köken toplumun öz-yapısal özelliklerini koruma hem de göç ettikleri topluma katılma çabası göstermektedirler. Türk Göçmen azınlığı bağlamında Giardono'nun şu tespitinin altı çizilebilir: Göçmenlik olgusundaki kültürlenme



sürecine, yeniden kültürlenme eğilimleri eşlik eder ve böylece göreceleştirilir.” (Kula, 2012).

Yukarıdaki alıntıda vurgulandığı gibi özellikle ikinci kuşak göçmenlerin iki kültür arasındaki ‘arada kalmışlıkları’ yazınsal üretimlerinde kültürel değişimleri vurgulamaları okura bir yadırgatma unsuru olarak yansır. Ortaya çıkan eserlerde çok kültürlü kıyaslamalara oldukça yer verilmiştir. Almanca yazan söz konusu kuşağa mensup Türk yazarlar yaşamlarının bir kısmını Türkiye’de geçirdikleri için o döneme ve bölgeye ait anılarını ve dolayısıyla kültürel ve dilsel özelliklerini yapıtlarına taşımışlardır. Bu da içerik ve dil açısından kültürlerarasında geçişlerin yapıldığı yapıtları farklı açılardan yorumlamada ve dil öğretimi bakımından yabancı dil derslerine uygulamada ben ve öteki algısını somutlayarak istedik hedeflere ulaşmada kolaylık sağlar. Özellikle yabancı dilde eğitim alan B1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenimlerinde kültürlerarası boyutların güçlendirilmesi (die Stärkung der interkulturellen Dimensionen im Sprachunterricht) ve kültürlerarası ülkeler bilgisi (İnterkulturelle Landeskunde) önemli bir yer tutar. Çünkü öğrenciler Almanca öğrenirken Almanya ve Türkiye’yi karşılaştırarak çok kültürlü öğrenme ortamlarında ön yargıdan uzak kalarak hedef dili öğrenirken ilgili kültürü de tanıma olanağını elde edebilirler.

Yabancı dil öğrenirken kültürel benzerlikler, ayrılıklar, öz ve öteki kültürün bazen karşı karşıya bazen de yan yana geldiği durumlar birlikte sunularak derslerde kültürlerarası yorumbilimle (interkulturelle Hermeneutik) öz yabancıda, yabancı ise özde keşfedilir. Ötekinin algılanması özün tanımlanmasının bir parçasıdır. Çünkü kendinden olan ve olmayanın ayırımına varan birey öz kültüründe içsel bir tarama yaparak öteki olarak nitelendirebileceği kişi veya durumları ortaya koyar. Kültürlerarası içeriğe sahip metinlerde birden fazla kültür hakkında bilgiye ulaşmak mümkün olduğundan yabancı dil öğretiminde öz ve yabancı olanı karşılaştırma imkânı sunar. Başka bir deyişle bu tip metinler dil öğrenen kişinin “öz’ü ötekinde “öteki”ni ise “öz” de keşfeder. Yadırgatma tekniği ile de bir çatışma ortamı yaratarak bu metinler okuru / öğrenciyi yorum yapmaya teşvik eder (Akpınar Dellal, 2008). Bu sayede okur (öğrenen) ötekinin kendinden farklı olmadığı bilincine vararak okuduklarını yordamada cesaretlenir ve böylelikle ortak evrensel kültürün farkına varır.

Kültürlerarası yordamanın yapılabileceği metinlere ise göçmen yazınında rastlamak mümkündür.

Almanya’da Türk Göçmen edebiyatı göçmen işçilerin sorunlarıyla ilgili farkındalık yaratmak adına ilk eserlerini altmışlı yıllarda vermişlerdir. İlk göçmen yazını örnekleri dil kullanımını göz ardı eden, yabancılığın sebep olduğu yalnızlık duygusu ile baş edebilme kaygısı ve ağır yaşam koşullarını bildirme çabasıyla yazıldığından dolayı içinde çok fazla kültürlerarasılık özelliği içermemektedir. Almancayı öğrenen ikinci kuşak yazarların yazı dili daha sade ve anlaşılır olduğu için ve en önemlisi kültürlerarası tematik yoğunluğa sahip oldukları için bu dönemde verilen eserler yabancı dil derslerinde kültür aktarımı amacına dolaylı olarak hizmet etmektedir. Bu sebeple tezin amacıyla örtüşen metinlere ikinci kuşak yazında karşılaşmak mümkündür.

Nilüfer Kuruyazıcı, göçmen edebiyatı sonucu ortaya çıkan dili kültürler arasındaki sınırları kaldıran özgün bir dil olarak değerlendirir. Bunu şöyle dile getirir: “Yurt dışında yazan yazarların kimliklerini belirleyen en önemli nokta, iki kültürün sınırlarında dolaşmaları. Bir yanda kendi kökenlerini oluşturan öz kültürleri, diğer yanda içinde yaşadıkları yabancı kültür. Herhangi dilde yazdıkları önemli değil, her iki dilde de öbür kültürün izlerini bulmak olası” (Karakuş ve Kuruyazıcı, 2001). Bu alıntıdan anlaşılacağı gibi, yabancı dil öğretiminde göçmen edebiyatından metinlerle çalışmak, hedef dilin kültürünü öğrenenin kendi ekin bilgisi ışığında daha kolay algılamasını ve dil öğreniminde oluşan anlam karmaşasının ortadan kalkmasına yardımcı olur.

Bu amaca yönelik olarak bu tezde Türk göçmen edebiyatı bağlamında Saliha Scheinhardt’ın seçili eserlerinde kültürlerarası boyutların yabancı dil derslerine etkileri irdelenerek yabancı dil öğreniminin nasıl daha etkili ve kalıcı olabileceği ortaya konulmuştur. Tez beş bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde tezin amacı ve kapsamı ile kültür ve kültürlerarasılık kavramı hakkında görüşler şekillendirilmiş, ikinci bölümde yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılığın yeri belirginleştirilmiş ve üçüncü bölümde kültürlerarası metinlerin yabancı dil öğretimine katkıları, alımlama estetiği ve göçmen edebiyatının yabancı dil öğretimine katkısı vurgulanmıştır, dördüncü bölümde seçili eserler incelenerek hedef dilde tam öğrenmeye etkisi ortaya konmuştur, son bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

### **1.1 Tezin Amacı**

Yabancı dil öğretiminde klasik dil öğretim yöntemlerine göre sadece hedef dildeki davranış biçimlerini öğretmenin sınırlılık oluşturması nedeniyle dilin tam öğrenilmesinde eksiklik yaratabileceği yaygın görüş olarak kabul edilmektedir. Nitekim bu durum ülke bilgisi ve kültür edinimine verilen değerlerin artırılarak hedef dilin tam öğretimine yönelik farklı yöntem ve teknikler geliştirilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Bu paradigma değişimi doğrultusunda, “Türk Göçmen Edebiyatı Bağlamında Saliha Scheinhardt’ın Yapıtlarının Kültürlerarası Boyutları ve Yabancı Dil Derslerine Etkisi” başlıklı bu tezin amacı, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımları bağlamında göçmen yazınına ait yapıtların iletişimsel yetinin geliştirilmesine ve öğrenenlerin kendi dünyası ile hedef dilin kültürü hakkında düşün üretebilme ve kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılmasına nasıl ve ne denli katkılar sağlayabileceğini seçili yazara ait seçili yapıtlar yardımıyla ortaya koymaktır.

Yabancı dil öğretirken aynı zamanda çok kültürlülük, trans kültür, benlik algısı, empatik düşünce, demokratik kültür bilinci gibi değerleri öğrenciye kazandırmak da ikincil amaçlar arasında yer almaktadır.

### **1.2 Tezin Kapsamı**

Hedef dilin ait olduğu kültürün özelliklerini öğrenmenin yabancı dilin tam öğrenilmesinde daha kalıcı sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştırabileceği düşüncesinden hareketle bu tezde Saliha Scheinhardt’ın Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları) ve Die Frauen, die sterben ohne dass sie gelebt hätten (Yaşamadan Ölen Kadınlar) adlı yapıtları seçilmiş ve bu yapıtlar ışığında dil-kültür ilişkisinin dil öğreniminde tamlayıcı etkileri irdelenmiştir.

### **1.3 Kültür Yordamı**

Kültür kelimesinin kökeni Duden sözlüğünde ekip biçme ve toprağı işleme anlamlarına gelen *cultura* sözcüğünden türetilmiştir. Çok farklı bağlamlarda ele alınabilen kültür, kısaca insanı ve toplumu anlatır. Kültür insanın da doğaya kattıklarını, insanın edindiğı bilgi birikimini, gelenek-göreneğini, sanat anlayışını, alışkanlıklarını, ihtiyaçlarını ifade etme şeklidir.

Toplum olma, bir araya gelme ve iletişime girme ihtiyacı olan insan, kültürü içerisinde toplumsal sözleşmelerin olduğu örf, adet, gelenek-görenek, yeme-içme stili, sanat anlayışı, mimarı, dini, dili, teknolojisi, dünya görüşü, diğer toplumlarla iletişimi ile tarih içinde ortaya koyduğu birbiriyle ilişki içinde olan çok yönlü bir örüntü olarak değerlendirir.

“Kültür, bir devinim içinde kendini ve etrafını yenileyen, değiştirip geliştiren, canlılığını sürdüren, toplumunun aynası olan, o topluma ait bütün maddi manevi değerleri sonraki nesillere iletmede kullanılan yolların bütünüdür. Bu yüzden kültür, birliktelik ya da birlikte yaşama becerisi üzerine kurulu olduğu kadar toplumsaldır. Kültür sadece bir davranım değil aynı zamanda kültür belirleyicisi olan her bireyin toplumsal davranışlarının bir sonucudur” (Bakır, 2013, s. 14).

“İnsanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşmelere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün maddi ve manevi ürünlere kültür denmektedir. Kültür; estetik ve entelektüel açıdan, köken açısından ve antropolojik açıdan da tanımlanabilir” (Uygur, 2013, s. 18-19). Bir halkın düşünsel, sanatsal ifade biçimlerinin toplamı, gündelik yaşamın içindeki düşünsel ve duygusal gelişim ve yaşam tarzı anlamıyla tanımlanan kültür belirli bir bölgenin ve toplumun kimliğinin ifade edilmiş biçimidir. Kültür; eğitim, politika, hukuk, edebiyat, teknoloji, bilim, felsefe... gibi farklı alanların üretimlerinin oluşturduğu insanın merkezde olduğu bir yapıdır. Dolayısıyla kültürün geleceğe taşınabilmesi ve yenilenmesi için gelecek kuşaklara kültürü öğretmek şarttır. Farklı birçok kültürden meydana gelen dünyada kültürlerin birbirini tanıması bu açıdan önemlidir. Yabancı dil öğretimi bakımından da dil kültür ilişkisi özel olarak irdelenmesi gereken bir konudur.

### **1.3.1 Dil ve Kültür**

Kültürün çok çeşitli tanımı olmakla birlikte esas üzerinde durulması gereken husus insan ilişkileri ve dil ile olan bağlantısıdır. Çünkü kültür dil kullanımının da başat unsurudur. Dil bir kültürün taşıyıcısı ve en önemli iletişim aracıdır. Dil ve kültür birbirini tamamlayan toplumsal dinamiklerdir ve bir toplumun duygu ve düşüncelerinin ifade edilişi şeklinde somutlanır. Bir anlamda dil toplumun kültürel özellikleri ve dilin anlamlı bir bütün oluşturmasında önemli rol oynar. Bu durum dil ve kültür arasında doğrudan birbirini besleyen bir bağ meydana getirir. Dil insanın kendini ifade etme ihtiyacından doğan iletişim aracıdır ve bu sebeple kültürünü de

ifadede kullanabileceği sosyal yönünü yansıtır. Dil ait olduğu toplumun duygu ve düşün yapısının bütününün kültür taşıyıcısıdır.

Kültür, bireyin sosyal yaşam içerisindeki etkileşimini yansıtır; dolayısıyla toplum içinde üstlendiği rollerini neden sonuç içerisinde anlaşılmasını sağlar. Öte yandan kültürün toplumlar arası boyutu da bulunur. Nitekim birbirleriyle farklı sebeplerden etkileşim içinde olan farklı toplumlar dil aracılığıyla kültür sentezi yaşarken gelişimlerine katkı sağlamış olurlar. Doğal afetler, savaş, göç, ticaret, sanat, eğitim gibi durumlar farklı kültürlerin dil aracılığıyla etkileşime girmesine yol açar. Örneğin; Birinci dünya savaşı esnasında ittifak olan Osmanlı Devleti ve Almanya aynı zamanda kültürel bir etkileşime de girerek birbirleriyle daha çok iletişime geçmiş ve aralarında dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur.

Dil ve kültür birbirinden bağımsız düşünülemez. Çünkü dil kültürün bireyler ve toplumlar arasındaki iletişimini sağlayan köprüdür. Bir dili öğrenirken aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenen birey dil vasıtasıyla kültür aktarımı gerçekleştirir. Böylece yabancı dili öğrenen kişi yanı sıra kültürünü de öğrenmiş olur.

Dilin iletişimde değiştirici, etkileyici ve yön verici bir özelliği vardır. Ülkeler arasında tek bir kültür olmadığından kendi içinde zaman zaman dayatmaya, birbirini kabullenmeye, uyuma dayalı direnmeye çatışma süreçlerinin yaşandığı gözlemlenmektedir. Hatta kimi zaman aynı toplum içinde dahi farklı kültürel algı nedeniyle bazı anlaşmazlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu çelişkilerin çoğu karşı tarafı anlamama ya da yanlış anlamadan kaynaklanmaktadır. Bu sorunu giderebilmenin yolu karşılıklı doğru iletişim kurabilme ve birbirinin varlığını kabullenme ve birbirini doğru tanımasından geçer.

Demokratik kültür anlayışı temelinde kültür çeşitliliğinden kaynaklanan sorunlar aslında kültürel gelişime katkı sağladığı esas alınırsa çözüme giden yollar çoğalır ve kültürel zenginliği temel alan bir gelişim süreci yaşanmış olur. Örneğin; Avrupa'da savaş, siyasi ve ekonomik nedenlerden ötürü ortaya çıkan göçmen kültürünün eklendiği kültürde dengeli bir kültürel gelişim yaşanabilmesi, ancak bireyin ve toplumun karşılıklı olarak birbirlerini sürece dâhil etmesiyle mümkün olur.

Göç ve benzeri olaylarla birlikte yaşamak durumunda olan insanların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan iletişim ihtiyacı bireyi yabancı dil öğrenmeye yönlendirmiştir.

Çünkü doğru iletişim sağlayabilmek için anlamaya ve anlaşılmaya olan ihtiyaç yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılar. Ama asıl önemli olan kültürü öğrenmek olduğu için dil burada kültürlerarası bir araçtır.

#### **1.4 Kültürlerarasılık**

Kültür aktarımı hedeflenirken dikkat edilmesi gereken kavramlardan biri de “Kültürlerarasılık”tır. İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan önemli toplumsal olgulardan birini ifade eden “Kültürlerarasılık” kavramı gibi, “çok kültürlülük”, “kültürel çokluk”, “kültürel ortamlar”, “yabancı kültüre göre ana kültür”, “kültürsüzleşme” gibi kavramlar sosyal bilimlerde pek çok yeni araştırmanın konusunu oluşturan kavramlar olmakla birlikte, günlük yaşamda da yerini almıştır. Hiçbir kültür, herhangi başka bir kültürle temasa geçip diğer kültürlerden yalıtılmış olarak homojen şekilde kalmaz. Çünkü kültür de dil gibi devingen yapıdadır. Birden fazla kültürün çeşitli sebeplerle bir araya gelmesiyle yeni ara kültür oluşmaktadır. Bu ara kültür diğer iki kültürün aynısı olmamakla birlikte tamamıyla onlardan kopuk ta değildir.

Kültürlerarasılık olgusu farklı kültürlerin tanınması ve bu şekilde kültürün zenginleşmesi olarak da görülebilir. Yabancı olarak görülen kültüre önyargı ile yaklaşılması ve toplumun genelinin öyleymiş gibi görülmesi gerçek dışı genellemeler yapılmasına yol açabilir. Bireyi toplumda özel yönleriyle fark etmek ve incelemek kültürlerarasılık kavramının bileşenlerinden sadece biridir. Nitekim farklı kültürleri tanıdıktan sonra kendi öz kültürü ile karşılaştırma yapan birey, aklında yeni şemalar oluşturacak veya var olan şemalarda değişikliklere giderek yeni öğrenmeler ve farkındalıklar gerçekleştirecektir.

Hexelschneider kültürlerarası iletişimi, dolayısıyla kültürlerarası anlaşmayı ulusların birbirleriyle anlaşması olarak görmüş ve bu kültürlerarası iletişim yoluyla ulusların birbirine olan önyargı, kalıp yargı ya da yanlış anlamaları azaltılabileceğini, hatta ortadan kaldırılabileceğini ve böylelikle dünya barışına giden bir yol olabileceğini ifade etmiştir (Bakır, 2013).

“Bu bağlamda Hexelschneider kültürlerarasılığın temel bileşenlerini şöyle açıklar:

1. Bir ülkenin içerisinde dahi kültürlerarası anlayışa ihtiyaç vardır. Başka ülkelerdeki milli probleme dâhil olan herkes için bu böyledir.

Burada meselenin özü, milli ve buna bağlı olarak kültürel kimliğin ve devlete ait olan kural ve garantilerin ortaya çıkardığı gerçekleşme sorunudur.

2.Çok gelişmiş endüstri ülkelerindeki problem olarak kültürlerarası anlayış eşit ya da toplumsal düzen eşitliğine yakındır.

3.Çok gelişmiş kapitalist endüstri ülkeleri ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki kültürlerarası anlayış kültürel çerçevenin sıklıkla çok uzağında gerçekleşerek artan sorunlardandır” (Bakır, 2013, s. 16-17).

Hexelschneider’in ortaya koyduğu bileşenler göçmen kültürü ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim durumlarına ve sosyal yaşama uygulanışı açısından başka bileşenlerin de tanıma dâhil olduğu görülür. Bunun için kültürlerarasılık kavramının eğitim tarihindeki yerine bakmakta da fayda vardır. Böylece eğitim açısından tarihi olayların göçmenlik durumu ile ilişkisi birlikte ele alınarak ikisinin birbirine olan etkisi ve sürece olan katkısı daha iyi değerlendirilebilecektir.

“Porcher; kültürlerarasılık kavramına bir sınırlama yapılması gerektiğine inanarak bu kavramın ne açıklanması gerekli felsefi bir kavram ne de bir isim olarak değil; yalnızca bir sıfat olarak ele alınmasının doğru olacağı kanaatindedir. Yani kültürlerarası stratejiler, pedagoji, yaklaşım ve seçenekler olarak çoğaltmak mümkün olmaktadır. Kültürel çeşitliliğin okul sistemine yansıtılması, kültürlerin karşılıklı ilişkileri ve etkileşimleri, öz belirleyiciliğin gelişimi, iletişimin tek yönlülükten kurtulup zenginleşmesi, kültürlerarası seçenek durumları açısından altı çizilen dinamiklerdir. Kültürlerarası yaklaşımda ilkesel olarak kültürler eşit ve eş değerlidirler” (Kula, 2012, s. 241). Almanya’ya, 1960 sonrası farklı ülkelere farklı kültürel birikime sahip işçilerin göç etmesi sonucunda çok kültürlü bir toplum meydana gelmiştir. Kültürel çeşitliliğin yaşandığı böyle toplumlarda farklılığın kabul edilmesi ve sosyal hayat akışında aksamalar yaşanmaması için kültürlerarası eğitime özel bir başlık açılması gerekli görülmüştür. Bu gelişmeye bakıldığında pedagojik yaklaşımların toplumsal bütünlük oluşturmadaki belirleyici rolü daha önem kazanmaktadır. Kültürün önyargısız ve doğru şekilde tanıtılabilmesi için uygun eğitim-öğretim ortamlarına, kültürlerarası eğitim veren kurumlarda kültür aktarımının ve yabancı dil öğretiminin ön planda olduğu ders içeriklerine ihtiyaç vardır. Bu açıdan yabancı dil öğretimindeki

yöntem ve ders kapsamaları farklılıkların alımlanması için çok önemli bir işlevi yerine getirmekte yapıcı bir rol oynar.

#### **1.4.1 Kültürlerarası İletişim**

Sınırların saydamlaştığı dünyada iletişimin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılık iletişimsel yetinin gelişimi açısından zorunludur. Bu nedenle bu amaca yönelik olarak donanımlı öğretmenlere, dil becerilerini önemseyen ve kültür aktarımlarını doğru yapan ders materyallerine olan gereksinim ortaya çıkmıştır. Öte yandan kültürlerarası iletişimi yorumlarken tarafların içerisinde yaşadıkları toplumsal yapı, ortak deneyimler ve beklentilerinin yabancı olana geliştirdikleri tavırlar alımlananın tanıdık ve bildik hale dönüşmesinde belirleyici olur.

Kültürlerarasılık kavramının, farklı kültürlerin tanınması ve bu yolla kültürlerin bir zenginlik olarak algılanması görüşünü benimseyen bir yaklaşımdan doğduğu da söylenebilir. Yabancı olarak tanımlanan ulusla, bazen gerçeği yansıtan, bazen de önyargıya dayalı pek de gerçeği yansıtamayan “tek tip insan” genellemelerinin ötesinde, diğer kültürü ya da kültürleri sadece genel değil özel yönleriyle de tanıyıp anlama çabası göstermek, “Kültürlerarasılık” olgusunun bileşenlerinden birini oluşturur.

Kavramın en önemli kurucu ilkelerinden biri kuşkusuz kültür farklılıklarının bilincinde olmak ve bir kültürün diğerinden üstün olmadığını bilincine varmaktır. Kültürlerarası bakış açısında kültürün nesnesi insandır ve insanların ortak özelliklerde birleştiği toplum kendi kültürel dokularında dahi zaman içerisinde evrilebilir. Buna bağlı olarak nesiller arası kültürel farklılıklardan doğan iletişim sorunları ortaya çıkabilir. Bu sebeptendir ki, *kültürlerarasılık* ve *kültürel budunbilim* eğitimin ve yabancı dil öğretimin bir bileşeni olarak görülür. Merkezi amaçlardan birisi burada kültürel çeşitliliğe hoşgörülle yaklaşmayı öğretmektir (Logie Nacar, 2004).

#### **1.4.2 Kültürlerarasılık ve Eğitim**

Kültürlerarası yeterlilik, çok kültürün bir araya geldiği durumlara başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme durumudur. Kavram farklı kültürlerden gelen insanların etkileşime girdiklerinde uyum sağlayabilme yeterliliğini ifade eder. Bu yeterlilik öz ve yabancı kültürün ortak alanıdır.



Başka kültürü tanımayan, iletişim sıkıntısı yaşamamış bireyler kendi çevresinde olup bitene karşı da ilgisiz olabilir. Bireyi başka kültürlerin varlığından haberdar olmasıyla ortak yaşam alanı genişlemiş olur. Öğrenenin dış dünyayı tanınması, farklılık ve benzerlik konusundaki bakışını yenileyerek değerler değişikliğine, çok kültürlü öğrenme imkânı sunan kültürlerarası öğrenme ile ulaşması mümkündür. Küresel katılımcı yetiştirmek, gerek yaşadığımız çevre gerekse dünya barışına katkı açısından çok önemli bir adımdır. Bunu sağlayabilmenin yollarından biri de yabancı dil ve kültürün öğretimidir.

Kültür ile birlikte yabancı dil öğretiminde sıklıkla karşılaşılan problemlerden birisi stereotip algısıdır. Bir durum ya da kişi hakkında katı ve basmakalıp haline gelmiş önyargılar o topluma ait stereotipleri oluşturur. Yabancı dil öğretimi, var olan ön yargıların kesin yargılara dönüşümünü engellemek ve yeni değerler oluşturabilmek açısından önemlidir. Yabancı dil derslerinde stereotiplerin aslında tamamıyla ait oldukları toplumun genel ve tarafsız bir bakış açısıyla ortaya konulmamış düşünce ürünleri olduklarının öğrenenlere aktarılması gereklidir. Böylelikle öğrenende de önyargıya bağlı olarak yanlış bir algı oluşmasının önüne geçilerek hedef kültürün tanınması kolaylaşabilir. Stereotipleri oluşturan koşulları araştıran öğrenen hedef kültürde yeni çözümler yaparak kalıcı izli öğrenmeler yaşayabilir. Öğrenci kültürel kimliğin doğuştan gelmeyip zaman içerisinde içinde buldukları toplum tarafından şekillendirilen ve sürekli değişip gelişen etken bir yapıda olduğunun bilincine varmış olur.

Stereotipler o dildeki basmakalıp düşünceleri ifade ederek gerçeği gizler ve dar bir alana sıkıştırarak ilgili düşünceyi basitleştirir. Bu kalıp düşünceyi göz önünde bulunduran kişi topluma, dile ve kültüre ait olduğu kanısına vararak o kültürle ilgili genellemeler yapabilir. Örneğin; Almanca nasıl bir dildir sorusuna verilecek ilk cevaplardan birisi muhtemelen “Almanca kaba bir dildir” olacaktır. Aynı şekilde Fransızca nasıl bir dildir sorusuna “Fransızca romantik bir dildir” cevabı da genel olarak verilebilecek bir yanıtıdır (Logie Nacar, 2004). Böyle bir önyargı nesnel bilgiye ulaşma çabasına ket vurduğu gibi dile ait olan gerçekliği de gölgeler. Bu bakımdan stereotip kullanımı yabancı dil derslerinin vazgeçilmezi olsa da kullanımı son derece hassasiyet gerektirir. İletişimsel yetilerin gelişimi de doğrudan buna bağlıdır. Kültürel

beceri kazandırmanın yabancı dil derslerinin hedef davranışlarının başında geldiği düşünülürse, yabancı kültürü doğru anlayıp anlatmak son derece önemlidir.

Kültürlerarasılık, küreselleşen dünyada ihtiyaç duyulan çok kültürlü toplumun üyesi olan bireylerin kazanması gerekli olan bir yeterlidir. Eğitimde neredeyse her bir alanda farklı kabiliyetin, tanımın, tutumun ve davranımın kullanılabilir olduğu bu kavram için Jürgen Bolten'ın belirttiği özellikler şöyledir: Yabancı dili tanıma (Fremdsprachenkenntnis), açıklık (Aufgeschlossenheit), esneklik (Flexibilität), empati (Empathie), uyum kabiliyeti (Anpassungsfähigkeit), iyimserlik (Optimismus), belirsizliğe karşı hoşgörü (Ambiguitätstoleranz), iletişim yeti (Kontaktfähigkeit) ve role karşı mesafe (Rollendistanz). Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirilerek öğrenene eğitim hayatı ve toplumsal hayat açısından kültürlerarası boyutta yeterlilikler kazandırılmış olur (Bolten, 2006).

Buradan öncelikle öğrenilecek konunun farkına varıldığı sonrasında da zihinde var olanla eşleştirilip şemanın olup olmadığı ayırdımı yapıldığı; son olarak da edinilen yeni bilginin davranışa döküldüğü çıkarımını yapmak mümkündür. Eğer öğrenme kültürlerarası bir ortamda gerçekleşmiş ise öğrenme çeşitliliği bu yönde kendini gösterir ve transfer gerçekleşir. Amaç, çoklu kültür ortamlarında karşı tarafın davranışının normalliğini benimsemek ve kendi kültürüne ya da var olan şemalarına yenilerini ekleyerek yeni öğrenmeler gerçekleştirmektir. Farklı kültürlerle doğru şekilde iletişim geliştirebilmenin en etkili yolu öncelikle onu anlayıp sonra da kendini doğru anlatabilmekten geçer. Yabancı dil derslerinde kültürler tanıtımıyla kültürlerarası farkındalık yaratılabilir. Böylelikle öğrenen farklı bir kültürden bakış açısı geliştirerek ona uygun tepkiler vermeyi öğrenir.

Barış içinde yaşanabilir bir dünya için kendinden olmayana karşı hoşgörülü davranabilen, iyimser, yabancı dili kültürüyle tanıyan bireyler yetiştirmek eğitimde atılabilecek etkili adımlardandır. Farklı kültürleri tanıırken yabancı dili tanıma ve yabancı olanla empati kurabilme, kültürlerarası iletişim yetisiyle mümkündür.

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılığın yeri ve öğrenci kazanımları üzerinde durulmuştur. Yabancı dil öğretiminde kültür tanıtımı yapılırken, kültürlerarası öğrenmenin öğrenene kazandırdığı olumlu davranışlar tanıtılmıştır.

#### 2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarasılık

Kültürlerarasılık; farklı kültürlerin tanınması ve bu şekilde tek tip insan olmaktan çıkıp diğer kültürlerle bilgi transferleri yaparak gelişmek, diğer kültürleri tanıyıp onların özel ve genel yönlerini anlama çabası göstermektir. Yabancı dil öğrenen birey için öteki kültür başta gözlemlenebilir ve yoruma dayalı olan bir olgu olarak kendini gösterir ve zamanla öğrenme süreci ilerledikçe o dile ait yeni kavramlarla daha çok etkileşime girildiğinde öğrenmenin kültürlerarası boyutu derinleşir.

Yabancı kültürün tamamıyla algılanması mümkün değildir; dolayısıyla öteki kültürü anlamak ana kültürden geçerek yarattığı imgeyi davranışa dönüştürmek anlamı taşıdığından bir ara dil-kültür edinim süreci yaşanır. Öte yandan kültürün devingen ve canlı olduğu da unutulmamalıdır. Bu nedenle hedef kültürü edinmek ve o dildeki dil becerilerini geliştirmek için ortaya konulan yöntem ve kullanılan ders içerikleri de sürekli olarak kendini yenilemelidir. Ders materyalleri kültür taşıyıcısı olan dili kullanarak yabancı dil öğretiminde aktif rol oynadığından, öğrenene kültürel farkındalık oluşturacak türde olmalıdır. Kültürlerarası içeriği olan ders materyalleriyle ana dil ve öğrenilen hedef dil arasında dil yapısı bağlamında karşılaştırma yaparak öğrenciye kendi dilinin özelliklerini de fark ettirmek mümkündür. Farklı kültürlerin arasında farklı dillerin varlığının toplumsal yapının üzerindeki etkisi ve günlük hayata yansımalarına işaret eden kültürlerarası yapıtlar dilin kültürdeki yerinin büyüklüğüne işaret eder.

Dil kültürün koruyucusu ve taşıyıcısı olarak tarih boyunca hizmet etmiş olan en önemli iletişim aracıdır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenme gereksinimi ilk olarak yabancı kültürü tanıma, o kültürel dokudaki insanların nasıl düşündüğünü ve yaşadığını anlama ihtiyacı ile ilgilidir. İletişim sağlamak ve yabancı olan toplumu anlamak için o dile ve topluma ait edebi türdeki eserler incelenmelidir. Çünkü edebiyat kültürü tanıtan ve

geçmiş ile gelecek nesiller arasında bağ kuran en kuvvetli araçlardan biridir. Edebi eserler bir toplumun aynı zamanda hafızasıdır. Eser çevirisi yapılarak kurulan iletişim yolu zamanla karşılıklı diyalogla anlaşılmanın önemini fark ettirmiştir. Zamanla bu ihtiyaç değişen ve yenilenen eğitim dünyası içinde yabancı dil öğretim yöntemlerine de yansımış ve iletişimsel becerisinin kültürlerarası budunbilimsel boyutu irdelenmeye başlanmıştır.

Yabancı dili aktif ve doğru kullanabilmenin en önemli yollarından biri o dili kullanan toplumu anlamaktan geçer. Etkileşim içine girilen yabancı dille öğrenene yeni kapılar açılır ve farklı pencerelerden aynı durumlara belki de farklı tepkilerle bakmayı öğrenmeyi mümkün kılar. Böylelikle üretken, demokratik toplum bilincine ulaşmış, sorgulayan, çok kültürlü ortam kaygısını aşmış, öğrendiği kavram ya da durumları yeni durum ve ortamlara uyarlayabilme yetisi gelişmiş, üretim odaklı öğrencilerin merkezde yer alacağı bir kültürlenme süreci gerçekleşebilir.

## **2.2 Kültürlerarasılık Açısından Öğrenci Kazanımları**

Kültür o toplumun aynasıdır ve dolayısıyla kültürlerarası öğrenme süreci yabancı olan toplumu anlamayı ve varsa iki toplum arasındaki önyargıları kırmayı sağlar. Kültürlerarası öğrenme; sorunları öncelikle doğru anlamayı ve çözüm önerileri üretmek bireye olumlu davranış geliştirilebileceği çok kültürlü öğrenme ortamlarını ve ikili yaşantı örneklerini sunarak doğru ön bilgi oluşumunu sağlar.

Öğrencinin aktif olduğu öğrenme sürecinde yabancı dil öğretmek daha kalıcı olacağı için öğrenene derse katılma ve gerektiğinde öğrenenin dersi yönlendirmesine fırsat verilmelidir. Kültürlerarası bağlamda gerçekleşen yabancı dil dersleri öğrenene üretimsel boyutta, yaşama dair gerçek konuları olan, imge dünyalarını geliştiren eylemsel-üretimsel yöntem ve tekniklerle hazırlanmış öğrenme ortamları sunar. Böylece öğrenenin yön verdiği, özgüven geliştirdiği, sosyalleştiği, etkileşimli diyaloglarda rol aldığı, empati kurduğu farklı kültürden insanların dünyasına girdiği ve toplum bileşenlerini irdelediği çok yönlü, disiplinler arası öğrenme meydana gelir.

Bireysel hazırbulunuşluk düzeyi ve kendilik algısı yüksek olan, belirsizliğe hoşgörülü yaklaşabilen öğrenci, kültürlerarası içeriğe sahip derslerde bildiğini transfer edebilme becerisi geliştirir. İletişim yetisi gelişmiş öğrenci karşılıklı tartışma ve diyalog

kurabilme kabiliyetini geliştirir ve kendi kültüründe benzer olan ve olmayanın ayırımına vararak ortaya çıkan yeni çatışma durumlarıyla başa çıkabilir.

Kültürlerarası öğrenme; yabancı dilde eğitim gören üniversite öğrencileri için eğitimde alan bilgisi, farklı kültürleri tanıma ve onlar hakkında yorum yapabilme yetisi kazandırarak öğrencinin gelecekteki mesleki hayatına da katkı sağlar.

Problemi tanımlayan ve problem çözme yeteneği şekillenen öğrenci yabancı dilde anlatılan olaylara, kişi ve durumlara öz eleştirel boyutta, farklı kültürlerin penceresinden bakabilir. Öğrenen, diğer toplumlarda çatışma durumuyla karşılaştığında verilen tepkilerle kendi tepkilerini ve problemleriyle başa çıkma yollarını kıyaslar, analiz eder ve çıkarımlarda bulunur. Sonuç olarak iki ya da daha fazla kültürün sentezlerle ara kültür oluşturması kültürlerin transferini kolaylaştırır ve öğrenilen dilin kalıcı hale dönüşmesini sağlar.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Türk–Alman göçmen edebiyatı kapsamında uluslararasılık özelliklerini taşıyan yazarın yapıtları eklettik yöntemle belirlenmiş ve üretimsel yorumsal yaklaşımlar ışığında değerlendirilmiştir. Ayrıca dilsel beceriyi bütünlemek ve kültürlerarası iletişim yardımıyla dil-kültür ilişkisini kuvvetlendirmek için kültürlerarasılık, göçmen edebiyatı ve amaca yönelik metin seçimleri hususunda açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1 Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Metinlerin İşlevi

Dil öğretiminde genel olarak temel materyallerin başında metinler gelmektedir. Dilin yazılı olarak en iyi ifade ediliş biçimi metinlerin kullanımınıdır. Uygun metin seçiminde bulunabilmek için öncelikle metinlerin özelliklerini tanımak gereklidir. Nitekim bir metnin başlıca özellikleri şunlardır: kohezyon (sözdizimsel yapı), koherenz (anlamsal yapı), akzeptabel (kabul edilebilir yani kültürlerarası anlam karşılığının olması gereklidir), informatik (bilgi verici) ve durumsal yapıda olmalıdır. Metinlerle çalışırken dikkat edilmesi gereken bir diğer özellik de problem, eylem ya da iletişim merkezli yaklaşılabilen metinlerdir. Öteki taraftan iletişim kodları içeren metinler yabancı dil öğretiminde eylemsel-üretimsel olarak öğreneni aktif olmaya yönlendiren okuma becerilerini kuvvetlendiren ders materyalleridir ve en çok edebi metinlerde bu özellikleri görmek mümkündür. Çünkü özellikle edebi eserlerde hedef dilin kültürel dokusu, toplumun yaşam tarzı, dünya görüşü dâhil hemen hemen her özelliği hakkında bilgi edinmek mümkündür. Dil öğretimindeki dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma yetilerini öğrenene kazandırabilmek için metinlerden faydalanmak gereklidir. Metin seçimine dikkat edilerek öğrenene hedef kültür–dil öğretimi kolaylaştırılabilir. Yazın olgusunun 1970’li yıllardaki paradigma değişiminden sonra yazınsal metinlerin yeri ve işlevinin giderek önem kazanması ve yabancı dil derslerinde yazınsal metin kullanımı o dilin kullanıldığı ülkelerin yurt bilgisi, tarihi, sanatı, edebiyatı hakkında bilgi edinmeye yardımcı olurken aynı zamanda kendi kültürünü daha iyi tanıyıp karşılaştırma fırsatı vererek öğrenene farklı düşünme, anlama ve yorumlama alışkanlıkları sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla bu değişimin kültürlerarası katkısı, yabancı dil derslerinde yazın eğitimi ve okuru ön plana çıkarmıştır.

Yabancı dil öğretiminde ana materyal olarak kullanılan metinlerin analiz edilmesinin, yorumlanmasının ve içindeki kültürel öğelerin incelenmesinin, metinlerdeki cümlelerle oluşturulan ders içi ve dışı aktivitelerin, öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Pedagojik açıdan bakıldığında; yenilenen öğretim yöntemlerine göre öğrenci gereksinimleri göz önünde bulundurularak, gerçek yaşamda pratikte karşılaştığı olan, rollerine bürünebileceği kişilerin içinde bulunduğu ve kültür aktarımına imkân veren özgün metinlerle dil öğretimi ön plana çıkmaktadır. Ön bilgi gerektiren metinler öğreneni araştırmaya iterek, bilindik konuları olan metinlerle de anlama kolaylığı sağlayabilir. Bu bağlamda Hunfeld'e göre: "Bir yabancı ile onun kendi dilinde sürdürülen bir diyalog, genelde yabancıya onun kendi dünyasını anlatmak amacı taşımaz. Bir Alman, bir İngiliz ya da Fransız'a Londra ya da Paris'teki yaşam biçimini aktarmaktan çok Münih ya da Berlin'ini anlatmak zorunda kalabilir. Bunun için öğrenci önce kendisinin olanı bilmeli, yorumlayabilmeli, yabancı dilde karşısındakine sunabilmeli, başkalıklarını gösterebilmelidir" (Tapan, 1995). Buradan da anlaşıldığı üzere öğrenen öz kültürünü tanımalı ve sonrasında hedef kültüre bilgi transferi ve karşılaştırmalar yapabilmelidir. Bu nedenle öğrenene sunulan metinlerde hacim, içerik ve metin yazımında kullanılan yöntem dikkate alınmalıdır. Bunun için de yazın sosyolojisi, yazarın dönemi, alımlama estetiği ve duygusal-bilişsel süreç ön planda tutulmaktadır. Özellikle dil-kültür ilişkisi ve okurun metni alımlama şekli çok önemlidir. Var olan anlamdan hareketle okurun-öğrenenin kendi düşüncelerini genişletebileceği metinler okuması ve anlaması gerekmektedir. Tapan'ın da belirttiği gibi yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenin, hem kendi kültürü hem de hedef kültür üzerine düşün üretebilmesi gereklidir.

Öğrenenin öncelikle özünü tanıyıp kendinden olmayanın ayırmasına vararak karşı kültürün de farklı olmasının normal kabul edilebileceği, karşılıklı saygı ve hoşgörünün gelişebileceği bir dünyanın varlığı kültürlerarası eğitimin amaçları arasındadır. Bunun için derste kullanılacak metinler kuru bilgi aktarımından öte, anlama ve anladığını aktarabilme yetisinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Kültürlerarası bildirişim temelli diyebileceğimiz bu özelliğe sahip özgün metinleri G. Neuner üç ayrı grupta toplar:

- a) Kullanım işlevli metinler: Yabancı ülkede karşılaşılacak günlük, hayata dair pratiği olan kullanmalık metin türevleridir. Örneğin; ilanlar, menüler, resmi

yazılar, haritalar, kent planları, trafik işaretleri, yemek tarifleri, okul ders planları, vb.

- b) Bilgi iletici metinler: Yabancı ülkenin kültürel alt yapısı hakkında bilgi veren ve tanıtım yapıcı özellikteki metin türevleridir. Örneğin; gazete, dergi, makaleler, mektuplar, reklamlar, vb.
- c) Yazınsal metinler: Nesir ve nazım türünde kaleme alınmış, hitap aralığı çok geniş olan edebi türdeki metinlerdir. Masal, öykü, roman, tenkit, şiir, kısa öykü, tiyatro, vb. (Tapan, 1989).

Yazınsal metinlerin derste kullanımı, kurgusal metinlerin etkisinden daha fazla olacaktır. Çünkü kuru bilgiden daha çok gerçek hayattan alınan kesitler her zaman daha ilgi çekicidir ve etkilidir. Göçmen Edebiyatı'nın konuları da genel olarak yaşanmış hayat hikâyelerinden, gerçek olay ve kişilerden oluşur. Duygu ve düşüncelere sıklıkla yer verilen eserler öğrencide merak uyandırırken aynı zamanda öğreneni motive eder ve konuşma becerileri geliştirme açısından kullanılan tekniklere uygun kaynak oluşturur. Bu açıdan bakıldığında da göçmen yazının yabancı dil derslerine olumlu etki edeceğini söylemek mümkündür. Metinlere okur odaklı bakıldığında ise; yazın eğitimi almış öğrenenler, metin içi şifreleri çözerek, kendinden de bir şeyler katarak ya da metni eleştirerek, değiştirerek yeniden ürettiği metinle yabancı dil kullanmada daha yetkin olurlar.

Nilüfer Tapan'ın da belirttiği gibi “G. Neuner 'in deyişiyle ‘yarı anlamının yol açtığı gerilimi’ en iyi ortaya koyabilecek metinler yabancı dil öğretiminde en iyi kültür aktarıcıları olarak kullanılabilir” (Tapan, 1989, s. 187). Öğrenci kendi kafasında var olan bilgi şemalarıyla yabancı kültürdeki yeni karşılaşılan durumları karşılaştırır. Bu karşılaştırma onda doldurulması gereken boş alanlar yarattığı için öğrenen açıklamakta zorlandığı bu durumla birlikte bir gerileme düşer. Sonuç olarak bu gerilimi sonlandırma isteği ile karşı kültür hakkında daha çok bilgi edinme isteği doğabilir. Bilgi iletici özgün metinler aracılığıyla bu gerilim oluşabileceği gibi yazınsal metinlerle de daha ileri dil seviyelerinde bunu sağlamak mümkündür. Bu açıdan özgün metinler edebi ürünler olarak tezin esas kaynağını oluşturur. Çünkü bu tür metinler edebi dilde yazılmış olmasının dışında kültürlerarası boyutta okura iletişim imkânı sunan, öğreneni öğrenmenin merkezine çeken, diğer kültürle etkileşim sağlayan, ürün odaklı, estetik bakış açısıyla önyargısız bakabilmeyi amaçlayan, kültür-dil ediniminde



okuma eylemini somutlayan, günümüz dil eğitim sisteminin ifade eksikliğini tamamlamayı amaçlayan, verimli dersler elde etmenin yolunu gösterir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Öğretim Programı'na göre yabancı dil derslerinin öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulur (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Yabancı dil öğretmeni adaylarının eğitiminde de öğrenci merkezli olmak için edebi metinler kullanılarak yaratıcı öğretim teknikleriyle dersler iletişim-bildirişim odaklı hale gelebilir. Dersin amacına göre uygun nitelikte seçilen ders kitapları teorik olarak öğrenciye bilgi sunarken, öte yandan öğrenmeyi pekiştirmek ve öğrenciyi derste aktif hale getirebilmek için ek kaynak olarak da uygulamada edebi metinler kullanılabilir. Edebi metinler, kültür hakkında edebiyat aracılığıyla yazma, okuma ve konuşma etkinlikleriyle yabancı dil ile doğal bir iletişim zemininin oluşumunu destekler. Çünkü öğrenen hedef dilde yazılmış kültürlerarası boyutları olan edebi metinlerle çok anlamlı ve öğreneni keşfetmeye yönlendiren derslerde etkili öğrenmeler yaşayabilir. Temel amaç, öğrenene edebi metin yoluyla farklı kültürler ve yaşadığı çevre arasında doğal bir iletişim ortamı kurarak; ona öğrendiği yabancı dil düzeyinde okuyup anlamlandırabileceği durumları kültürlerarası boyutta sunmaktır. Öğrenci yabancı dilde yazılmış edebi bir metni okurken yabancı dili kullanarak önce anlamaya sonra anlamlandırmaya çalıştığı metin üzerinde ana dilde okuduğu zamankinden daha çok vakit geçirir ve metinde kullanılan kelime, cümle yapısı, anlatım biçimi üzerinde ayrıntılı olarak düşünür. Böylece okur metinle geçirdiği zamanı artırarak yabancı dili daha verimli kullanma yoluna gider. Öğrenmenin nesnesi olmaktan çıkıp öznesi haline gelirler. Tek bir doğrunun olmadığı açık uçlu yazılan özgün edebi metinler, eğitimin sübjektif boyutunu geliştirerek eğitimi demokratikleştirir. Uygun metin seçimi ile yabancı dil öğretimi hem daha verimli olacağı hem de üretime katkı sağlayacağı için ders daha aktif geçecektir. Bunun için seçilecek ders kitabının temel alındığı belirli öğretim yöntemleri vardır. 1960'lı yıllarda daha çok karşılaşılan bir durum olarak örneğin; gramer öğretimi ağırlıklı bir ders kitabı için çeviri dil yöntemi temel alınmış bir kitap seçilebilir. Kültürlerarası bir öğretim planlandığında ise edebi bir eser incelemek işlevsel açıdan daha uygun olabilir. Ders kitaplarında gündelik yaşantıdan durum kesitleri sunmak amaçlanıyorsa bilgi veren ya da kullanım işlevli metinlerden yararlanılabilir. Bu tür metinlerde günlük yaşamda kullanılan yapılar, dilbilgisi açısından kurallı, ancak doğal seyrinde gelişmeyen zorlama biçimde metinler şeklinde ortaya çıkabilir. Bu da

öğrencide öğrenme isteğini ve merakını güdülemede yetersiz kalabilir. Öğrenme odağının üst düzeyde tutulabilmesi için sunulan metnin pratik hayatta yansımalarının olması gereklidir. Aynı zamanda yaşamda kullanım alanlı, üretimsel boyutlu özgün metinler daha başarılı ve kültürlerarası aktarıma kolaylık sağlayan öğrenme ortamları sunar.

Son yıllarda yabancı dil öğretimi bildirişimsel-işlevsel yöntemle (kommunikative-funktionale Methode) işlenmektedir. Bu yöntemde temel amaç, bireyin herhangi bir ortamda karşılaşılabileceği bildirişimsel ve iletişimsel ihtiyaçlarını etkin şekilde giderebilmesine yardımcı olmaktır ve yabancı dili içinde bulunduğu duruma uygun şekilde kullanabilmesidir. Hikmet Sebüktekin'in de ifade ettiği gibi: "Gerek bireye gerek topluma büyük yararlar sağlayacağı umulan ve aslında göz ardı edilmesine olanak bulunmayan bu çağdaş gelişime "ilişki kurma" işleminin temelindeki "bildirişim" gereğini gündeme getirmekte, daha yalın bir deyişle, yabancı dil (YD) öğrenimini gerekli kılmaktadır" (Sebüktekin, 1983). Dilin bildirişimsel olarak doğru şekilde kullanımı, yabancı dil öğretiminin iletişimsel yönünü de temellendirir. Bunun için öncelikle öğrenene bu yetinin kazandırılması ve öğrenenin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak gereklidir. Böylelikle yabancı dil öğretiminde iletişimsel yönü güçlendirmek için kültürlerarası içeriğe sahip özgün metinler kullanılarak aynı zamanda üretim odaklı dersler de işlenmiş olur. Metinden yapılan çıkarımlar, o kültüre ait yeni bilgilerin sözlü veya yazılı ifade edilmesi ve yeniden üretilmesi hedef dilin öğrenilmesini destekler.

Dilin pratik kullanımını yansıtan özgün metinler bildirişimsel-işlevsel yöntemle hazırlandığı ve üretimsel odaklı olduğu için öğrenci hedef kültürle doğrudan iletişime geçme fırsatı yakalayarak kültürlerarası sentezle sonuçlanabilecek yabancı dil öğrenme izlenceleri oluşturur.

### **3.1.1 Kültürlerarası Metinlerin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları**

Yabancı dil öğrenmek yalnızca hedef dildeki gramer yapısını veya bilinmeyen kelimeleri öğrenmek demek değildir, aynı zamanda o dili kullanan toplumu tanımak ve analiz etmektir. Yabancı dildeki deyimler, selam verme şekli, yemek yeme biçimi, akraba ilişkileri, kıyafet seçimleri, alışveriş tercihleri, günlük hayattaki zaman düzeni vb. durumlar hedef dilin ait olduğu toplumun karakterini ve kültürünü ortaya koyar.

Bu durumda dil öğrenirken hedef dilin kültürünü tanımak ve öğrenmek bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Bu bağlamda yabancı dil öğrenen kişi hedef dili kullanırken o dilin ait olduğu toplumun tepki ve davranış biçimi nasıl olur, hangi sözcüğü nerede, ne zaman, nasıl kullanır gibi sorulara cevap bulabilmesi için erek kültürde yerine geçme ve empati kurabilme yetisini geliştirmesi gerekir. Böylelikle yabancı dil öğrenme, öğrenene yeni bir bakış açısıyla yeni kültürü tanıma, anlama, kendi kültürünün de bilmediği yönlerini fark etme ve sentez yapma imkânı sunar.

Erek kültürü anlatan metinler çoklu kültür anlayışının yerleşmesine yardımcı olur. Demokratik kültür bilincinin gelişmesine katkıda bulunan bu metinler en az iki kültürün bir araya gelerek öğrenene demokratik yaşam alışkanlığı kazandıran, başkalarının özgürlüklerine ve düşüncelerine saygı duyan, etrafında olup biten durumları sorgulayan, koşulsuz kabullenmeden önce düşünen, diyaloga giren ve iş birliğine yatkın bireylerin yetişmesine yardımcı olabilir.

“Kültürlerarası metinlerin yabancı dil derslerinde kullanılmasıyla kültür farklılığına karşı yaşanan önyargının alt nedenleri hakkında farkındalık yaratmak, karşılıklı anlamayı ve anlaşılmayı sağlamak, yabancı dil öğretmenin yanında alt amaçlar olarak görülmektedir. Kültürel karşılaştırmanın sıklıkla yapıldığı edebi türlere genellikle göçmen yazınında rastlandığı için kültürlerarası öğrenme hedefine bu yazınla ulaşmak mümkün olabilir. Olay ve kişilerin Almanya’da geçtiği, Almanca yazılan ama Türkiye’den de örnekler verilen göçmen yazınına kültürlerarası öğrenmenin amaçlandığı derslerde kullanmak olumlu sonuçlar verebilir. Çünkü öğrenenin bildiği, tanıdığı kültürü yeni tanımaya çalıştığı kültürle bir arada görmesi yabancı dil öğrenimini güdülemeye yardımcı olur. Öte yandan çok yönlü öğrenci kazanımları elde edilebilir. Örneğin;

- Öğrenci öncelikle alışık olduğu stereotipik bakış açısından sıyrılıp, empatik ve kendine ait olan yeni sentez bir bakış açısıyla yorum yapabilmeyi öğrenir. (Empathie)
- Öğrenci kendi çevresine ve öz kültürüne karşıdan yabancı bir bakış açısından bakmayı öğrenir. (Rollendistanz)

- Yabancı olanla girdiği iletişim sonucu kendi dünyasını daha iyi çözümleyip, onu ifade edebilmeyi öğrenir. (Identitätsdarstellung).
- Demokratik kültür bilinci edinmiş bireyler yetiştirilir.
- Öğrenci belirli bir bilgi birikimi ve kültür transferinin sonunda kendisi de çıkarım ve üretimde bulunur.
- Öğrenci inceleme fırsatı bulduğu yazında artık pasif değil; aktif bir rol almaya başlamıştır. Öğrenen metni çözümleyen, sorgulayan, önyargıların farkına varan, karşılaştırmalar yapabilen birey haline gelir. Metni kendi ve içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçları ve evrensel toplumun güncel ihtiyaçları ile kıyaslar. Özellikle dil öğretiminde yazarın anlattığı kadar okurun da ne anladığı ya da onda ne çağrıştırdığı da bir o kadar önemlidir. Bu sebeptendir ki bu tür metinlerle yapılan çalışmalar sonucunda öğrenci kendini ifade edebildiği bir dil edinim süreci yaşamış olur.
- Öğrenci edebi yazın aracılığıyla ülke bilgisi, din kültürü, sosyal yaşantı ve toplumsal değerler hakkında birincil kaynaktan alıntılarla gerçekçi bir etkileşim süreci yaşar.
- Öğrenci metinle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini yabancı dilde ifade etme ihtiyacı ile dil bilgisini doğru kullanma ve kelime dağarcığını genişletme açısından da dil öğrenimine katkı sağlayabilir” (Tapan, 1995, s. 157).

### 3.1.2 Almanca Öğretiminde Kültürlerarasılık ve Yazın Eğitimi

Günümüzde yazın eğitimi gerek edebiyat dünyasında gerek de eğitim dünyasında artık bambaşka bir yer edinmiştir ve yazın eğitiminde gözle görülür bir değişikliğe gidilmiştir.1980’li yıllarda özellikle Alois Wierlacher tarafından temsil edilen yurtiçi germanistiğindeki önem kayması ilk kez Şara Sayın tarafından bir sempozyumda dile getirilmiştir ve Türkiye Germanistiği için yeni ve önemli bir yol olarak karşımıza çıkmıştır (Sakallı, 2006).

Yazın olgusuna olan yaklaşımdaki bu değişim, yazın bilimciler tarafından “Paradigma Değişimi” (Paradigmawechsel) şeklinde adlandırılmaktadır. Yazın bir dizgeler bütünüdür ve içerisinde çeşitli göstergelerle belli bir anlam bütünlüğü barındırarak birbiriyle bağıntılı alt dizgelerden meydana gelir. 1970’li yıllardan bu yana ortaya çıkan Alımlama Estetiği akımı sarkacın yön değiştirmesi olarak adlandırılan köklü değişimin tetikleyicisidir (Sayın, 1989).

Daha önceleri yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerden ziyade kurma metinler kullanılmaktayken bu değişimle artık gerek yazın öğretiminde gerek de yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin işlevi ve yeri önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretimindeki kurma metinlerin yerini yazınsal metinlerin almasına yazın bilimciler ve eğitim bilimciler “sarkacın yön değiştirmesi” adını vermiştir. Peki, bu yön değişikliğinin yazın eğitimine yansımaları ne yönde olmuştur?

Eski anlayışa göre kurmaca olan metinler yazında sadece yazarın ne dediği ile ilgiliydi. Yeni eğitim anlayışında ise sadece yazarın ne dediği değil okurun da ne kadar ve nasıl anladığı önem kazanmıştır. Yeni yabancı dil öğretim anlayışına göre; öğretici tarafından metnin içeriği ya da ana fikri açıklanmadan öğrencinin metni okuyup anlaması, metinle iletişime girmesi beklenir. Okurun yani öğrencinin geçmiş yaşantıları, çevresi, ekin bilgisi, o anki duygu durumu, bilgi birikimi, metni okuma amacı gibi birçok ön koşul metni okuyup yorumlamada temel oluşturmaktadır. Metni ilk defa okuyan okur yani öğrenci belki de o zamana değin hiç yapılmamış bir yorum ile okuduğu metne farklı bir bakış açısı getirebilir. Almanca olarak yazılmış metni, metinden kopuk olmayan ama öznelliğin ön plana çıktığı şekilde yorumlayan öğrenci kendi kültüründe ve çevre koşullarında yabancı bir kültürü anlamaya çalışarak kültürlerarası boyutta derse katılmış olur.

Yazın eğitiminde ön plana çıkan okur olduğu için metni okuyan bireyin yani öğrencinin metin algısını çok yönlü olarak geliştirmesi şarttır. Okurun benlik algısını geliştirip kendisinden farklı olana saygı duyarak onu anlayabilmesi, olaylara ve kişilere kalıpların dışından objektif bakabilmesi için hedef kültürü tanınması gereklidir. Hedef kültür hakkında da daha çok fikir sahibi olabilmesini sağlamak için, kültürlerarası odaklı metinler yazın eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Almanca yazılmış bir metni anlamaya çalışan okur kendi çevresinde alışmış olduğu betimleme biçimlerinin Almanca kullanımlarını, deyimlerin Almanca karşılıklarını kendini ifade ederken kullanmaya çalışır. Okur yabancı bir dilde okuduğunun bilinciyle okuduğunda anlam boşluklarının farkına daha kolay varır. Metinden beklentileri kendi deneyimlediği kültür çerçevesinde şekillenen okur önceleri metinde kendinden ve sosyal çevresinden izler arayacaktır. Bu ilk aşamada metinde tanıdık yönler bulmak okuyucunun ilgisini çekebilir. Hem yabancı dilde yazılmış hem de kendi ve yabancı olan kültürün özelliklerini taşıyan metin türleri

yabancı dil öğrenmeyi güdüler. Bu tip metin örneklerine göçmen edebiyatında rastlamak mümkün olduğundan tezde bu metinlere yer verilmiştir.

Yabancı yazın eğitimiyle okur sadece yabancı olanı alımlamakla kalmaz aynı zamanda kendi kültürel çevresinin okur üzerinde yaratmış olduğu stereotipik etkiden uzaklaşmış ya da bu stereotiplere özeleştirel bir gözle bakabilmeyi öğrenmiş olur. Kişi ancak kendi kültürünün farklılığının bilincine ona karşıdan baktığında varabilir; bunun için öz kültürüne farklı bir perspektiften bakabilmesi ve tenkit yetisini geliştirmesi gerekir. Bunu sağlayabilmek için bir ya da daha fazla kültürün bir arada sunulduğu göçmen yazını okuyup irdelemek faydalı olacaktır.

Yazın eğitiminin alt amacı kültür aktarma ve onu tanıtmaya olduğundan; okuma ve anlamlandırma eylemi kendiliğinden kültür tanıtımı amacına hizmet etmektedir. Kültürlerarası boyutta ele alınan metinler alımlama estetiğine açıktır ve içinde birden fazla kültür öğesinin olduğu metinlerin yabancı dil derslerine olan katkısı büyüktür. Alımlama estetiği olan bireyler kültürlerarası eğitimde daha aktif rol oynayabilir, çünkü okur odaklı okumayı önceleyen bu yaklaşım okurun metinle diyaloga girmesini, yazarın ve kendisinin beklentilerini birbiri içinde harmanlayarak yabancı kültürün tanıdık hale gelmesini ve öğrenilenlerin içselleştirilmesini kolaylaştırır. Böylelikle yabancı dil öğretimi de daha kolay gerçekleşebilir. Burada bu kavram irdelenerek okur odaklı yaklaşımın yabancı dil derslerindeki kültürlerarası boyutu daha iyi anlaşılabilir.

### 3.1.3 Alımlama Estetiği ve Yabancı Dil Öğretimi

“Yazınbilim ve yazın eğitimi dünyasındaki bu yeni kavram Jean Paul Sartre ve Robert Escarpit’in öncülüğünü yaptığı yazın ve toplum ilişkisini inceleyen yazın sosyolojisinden etkilenmiştir. Gadamer’in 1960 yılında *Wahrheit und Methode* adlı eserinde Yorumbilim (Hermeneutik) olarak nitelendirdiği bakış açısı, yazını yorumlama ve göstergeleri anlamayı sağlayan bir yaklaşım biçimidir. Bu yaklaşım biçimi Alımlama Estetiği kavramının alt yapısını oluşturur” (Sayın, 1989, s. 14). Metnin anlamı esasen metnin içinde saklı değildir, aksine okur tarafından okuma sürecinde yeniden üretilir. Üretme süreci okurun metin ile kurduğu ilişkiye ve okurda bıraktığı etkiye bağlı olarak değişir. Bu sebepten dolayı metin anlamı okurdan bağımsız olamaz. Alımlama estetiğinde yazar -yapıt ve okur arasında önemli bir bağ vardır. Okur burada adeta ikinci bir yazar niteliği taşımaktadır. Yazını meydana getiren iki ana unsur vardır bunlardan birisi yazarın kendisi, diğeri ise okurdur.

Yazar-yapıt-okur üçgeninin önemini vurgulayan ve alımlama estetiğiyle yazın eğitiminin gerçekleşebileceğini belirten eğitimciler okumanın nasıl olması gerektiğinin okura (öğrenciye) verilmesi gerektiğini savunur. Örneğin; süreç-ürün odaklı okuma türü ile yazın eğitimi ve yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerçekleştiği kültürlerarası eğitim merkezli dersler daha güdüleyici ve etkili olacaktır. Çünkü metinlerin yordanmasında okur metne katkıda bulunur ve metni beklenti ufku doğrultusunda yeniden oluşturur. Metin okunurken beyin fırtınası yapılabilir; okur, metin içerisinde yer alan örtük veya dolaylı olarak verilen boş alanları tamamlayarak yeni alımlamalar yapabilir. Böylelikle yeniden şekillenen metin her okurda yeniden anlam kazanarak yeniden yazılmış olur. Okurun yaşantısı, yaşı ve hayata bakış açısı, bulunduğu ortam, tarih bir diğer söylemle ekin bilgisi okuma eylemi esnasında üretime etki eder. Metin okur tarafından her okunuşta, her yeni yorumda yeniden anlam kazanır; dolayısıyla yeniden üretilir.

Metinde yazar tarafından bırakılan, okurun doldurmasını beklediği ve bazı ipuçları ile zaman zaman okuru yönlendirdiği açık alanlar vardır. Yazar ve okur arasındaki iletişim bu şekilde sağlanır. Okurun yazın metniyle kurduğu bu iletişim şekli metin içi söyleşiyi şekillendirir. Yazın metni kati ve değişmez değildir. Kurcshe'nin de dediği gibi okur metni okuyarak somutlaştırır ve bu esnada insanlar arası iletişimdekine koşut durumlar ortaya çıkar (Sayın, 1989). Öyle ki; öğrenende anlatılandan farklı hatta ironik anlamalar meydana gelebilir. Bu öğrenenin okuduğu andaki alımlamasına, okurun gelenek ve düşün durumlarına, öznel koşullarına bağlı olarak değişebilir.

Metin içi iletişim geliştiren okur öğrenci olarak düşünülecek olunursa yeni bir dünyanın kapısını açmış olur. Öğrenenin karşılaştığı yeni olan bu dünyada öz kültürü içindeki yaşantıları ve değer yargıları ile metindeki dünyayı anlamaya ve yorumlamaya başlar. Bu süreç öğrenciye yeni bir bakış açısı kazandırarak aynı zamanda öğrenmeyi güdüleyerek kalıcı hale getirir. Metnin yabancı dilde olduğunun farkında olan öğrenci metni oluşturan kültür çevresi ve koşullarını da göz ardı etmeden kendi konumundan anlayıp yorumlamaya çalışır.

Üretme ve anlamlandırma eylemi sadece okurun önkoşulları ve yaşantıları ile sınırlı olmayıp metin içi ve dışı koşulların yanı sıra yazarla da ilgilidir. Farklı bir dilde ve çevre koşullarıyla yazılmış bir metin, yine farklı bir dil ve kültür ortamında bulunmakta olan okur yani öğrenci tarafından metnin yazarının şartları ve hatta

kişiliğinin de etkisiyle yeniden üretilir. Bu durumda metnin kültürlerarası bir boyutta ele alındığını söylemek mümkündür. Öğrenci geçici bir süre kendi kültürüne yabancılaşarak yabancı bir kültürle kısa bir süreliğine özdeşleşir, fakat bu durum tamamıyla öğrencinin önbilgilerini yok sayarak olmaz. Bu etkileşim sonucundaki metin yorumu kültürlerarası bir alımlama estetiğinin üretimidir. Okur yani öğrenci metin aracılığıyla çıktığı bu yolda yeni yerler, durumlar, olaylar, yaşamlardan geçerek edindiği yeni bilgiler çerçevesinde öz ve yabancı etkileşiminden bir senteze ulaşır. Rol değişimi üzerinden hedef kültürün anlamlandırılması kolaylaşarak empati kurabilme yetisi gelişen öğrenci olaylara ve durumlara farklı bir pencereden bakabilme fırsatı yakalamış olur. Amaç yabancıyla özdeşleşmek değil onu anlayarak onunla doğru iletişim kurabilmek olmalıdır.

Alımlama estetiğinin dinamiklerinden birinin oluşturduğu eylemsel-üretimsel odaklı öğretim metoduyla öğrenci metinle ilgili verilen somut hale getirilmiş etkili ve anlamlı görevlerde rol alabilir. Üretimsel odaklı olarak metni içselleştiren öğrenci metne özgün ve çeşitlendirilmiş içerikler ekleyebilir veya baştan benzer bir metin oluşturabilir, metnin başını ya da sonunu tamamen değiştirebilir. Yabancı dil dersleri bireysel öğrenmelerin ön planda olduğu, yaratıcı ve kalıcı öğrenmelere fırsat tanıyan, öğrenciyi eyleme ve üretime yönlendiren dersler haline getirilebilir. Bu metoda uygun olarak yazınsal metinleri okuma esnasında şu aktiviteler yaptırılabilir:

- Metinden kesilen eksik bölümleri okuyarak tamamlama,
- Metin bulmacası yaparak sıraya koyma,
- Görsellerle ve karıştırılmış parçalarla karakterize etme,
- Özgeçmiş yazma,
- Kahramanları özelliklerine göre ayırma,
- Durumu zıt olarak yeniden yazma,
- Tartışma zinciri oluşturma,
- Role bürünme,
- İstasyon oluşturma,
- Yarım bırakılmış cümleyi her öğrencinin farklı bir kelimeyle tamamlaması,
- Hikâyeyi özetleyen paragrafların bulmaca şeklinde karıştırılması,
- Kahramana mektup yazılması,
- Kısa videolar çekme,



- Edebi metni ana dilde anlatma,
- Metindeki hikâye beş ya da on yıl sonra ne olurdu şeklinde yeniden yazma,
- Yazara mektup ya da mail yazma, başka bir zamana hikâyeyi uyarlama,
- Metini poster haline getirme vb. şeklinde aktiviteler örnek olarak verilebilir (Wicke, 2014).

Yabancı dil derslerinde ortaya konulan yeni ürünlerle ders verimliliği artarken, diğer taraftan okuma eylemi sonrası yukarıda bahsedilen aktivitelerle okuma desteklenmeye devam edilebilir. Böylece okur edebi dil kullanmayı öğrenir, hayatına yeni bir etik değer katabilir, bir durumu estetik ifade edebilmeyi öğrenir.

Yabancı dil derslerinde uygulamada kullanılan süreç-üretim odaklı, göçmen edebiyatından alınan metinler Almanca okuma, yazma konuşma becerileri için çok uygun olup kelime öğretimi için de verimli olma özelliğiyle somut anlamda da dil derslerinin destekleyici unsurudur.

### **3.2 Göçmen Edebiyatı ve Türk Göçmen Yazınının Gelişimi**

Türk - Alman ilişkileri tarihte çok eskilere dayanmakla birlikte Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti ve Almanya'nın özellikle askeri alanda ittifak güçleri arasında yer almaları nedeniyle iki ülkeyi daha da yakınlaştırmıştır.

İkinci Dünya Savaşı'nda alınan ağır yenilgi ile birlikte yeni kurulan Federal Almanya'nın imarı ve sanayileşmesinin hızlı gelişmesi için özellikle 60'lı yıllardan sonra insan gücüne ihtiyaç duyulmuştur. Federal Almanya'nın iş gücüne duyduğu bu gereksinim; Türkiye, İtalya, İspanya, Fas ve bazı Akdeniz ülkeleriyle yapılan misafir işçi (Gastarbeiter) anlaşmalarıyla karşılanmıştır. Türkiye ve Almanya arasındaki ilk işçi göçü anlaşması 30 Ekim 1961 yılında yapılmıştır (Gencer, 2014).

2011 yılında nüfus sayımına göre, ülkede ikamet eden ancak Alman vatandaşlığına geçmemiş olan yabancıların sayısı 6 milyon 169 bin olmuştur. Alman vatandaşlığına geçmiş olanlarla birlikte yabancı asıllıların toplam sayısı ise 15 milyon 17 bin olarak hesaplanmıştır. Yabancı kökenliler arasında ilk sırayı, yüzde 17,9'luk oranla Türkiye'den gelenler oluşturmaktadır (DW, 2013).

Verilere göre işçi göçü Almanya'nın düşündüğü gibi geçici olmamış, artarak kalıcı hale gelmiştir. Türkiye'den göç eden işçiler Türkiye'deki ve Almanya'daki yaşamlarında kültürel kazanımlarını, deneyimlerini ve ekonomik ve teknik alandaki

bilgilerini karşı tarafa aktararak iki ülke arasında köprü vazifesini yerine getirmeye çalışmışlardır.

1960'lı yıllarda başlayan işçi göçü dalgası ilk başlarda Alman halkı tarafından geçici insan hareketleri olarak görülüyordu. Fakat yıllar içinde durumun öyle olmadığını fark ettiklerinde artık göçmen olgusunu kabul edip yeni gelenlerin toplum uyumu üzerinde görüşler ortaya koymaya başlamışlardır. Max Frisch'in bu konudaki sözleri durumu özetler niteliktedir: "İşçi istemiştik, insanlar geldi. (Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen.)" (Frisch, 1991). Bu alıntıda vurgulandığı gibi sadece işgücü olarak tanımlanan iş gücü temsilcilerinin, aslında insan oldukları, bir diğer söylemle ekonomik, sosyal ve kültürel gereksinimleri olan sosyal değerler olarak da görülmesi gerektiğinin farkına varılmıştır.

"Misafir işçi olarak gelen bu insanlar, farklı bir coğrafyanın, farklı bir dilin ve kültürün ortasında üst düzey ekonomik sınıfın var olduğu şehirlerde, kendilerini alt sınıf olan getto kültürünü yaşarken bulmuştur. Zamanla bu yaşama dair ortaya çıkan sorunlar yazın dünyasına da yansımaya başlamıştır. İlk kuşak Türk yazarlar 1970'lerde nesir türünü tercih etmiştir. Onların ana konularını, Alman toplumunda Türklerin karşılaştıkları güçlükler, yabancı dil sorunu, vatan hasreti, yalnızlık, uyum sorunu, toplumdan dışlanma ve bunların beraberinde getirdiği sosyal sorunlar oluşturur" (Zengin, 2000, s. 104). İlk kuşak yazarların eserlerinin amaçları Alman halkına varlıklarını hissettirmek, yaşadıkları zorlukları dile getirmek olduğu için hicivli tarzda kaleme alınan bu eserler dilde henüz olgunluğa ulaşılmadığı için edebi estetik değerde olmasa da açıklayıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir (Uyanık, 2003). İkinci kuşak yazarlar Almanya'da doğan ve Alman kültürünü tanıyarak büyümüş, dil sorunu olmayan nesilden gelmektedir. Almanca olarak kendilerini ifade edebilen ikinci kuşak yazarlar yapıtlarında yabancı düşmanlığı, ötekileştirme, kimlik sorunu, aidiyet gibi konuları işlemişlerdir. Daha nitelikli üslup ve dil kullanımı ile okuyucu kitlesi genişleyen göçmen yazarlar seslerini tüm dünya okurlarına duyurmaya başlamışlardır. Bu yapıtlarda yazarların iki dile ve iki kültüre sahip olmaları onların kültürlerarası geçişleri daha başarılı ifade etmelerinde önemli rol oynamıştır.

Konuk İşçi Edebiyatı (Gastarbeiter Literatur) adıyla tanınan, zamanla farklı toplumlardan gelen insanlar gerek eğitim, gerek iş amacıyla gerekse de aile kurarak göç etmiş olsun göçmen yazarların yazına dâhil olmasıyla yazının adı Göçmen

Edebiyatı (Migranten Literatur) olarak kullanılmaya başlanmıştır. Göçmen nüfus içindeki yerlerinin büyüklüğü yazında da etkisini göstermiştir. Göçmen Türk yazarları Zengin'nin değerlendirmeleri ışığında iki büyük gruba ayrılabilir:

1. İlk olarak Almanya'da yazarlığa soyunanlar.
2. Türkiye'de yazar olup daha sonra Almanya'ya giderek orada yazarlığa devam edenler (Zengin, 2000).

İlk grup yazarları birinci kuşak olarak adlandırılan altmışlı yetmişli yıllardaki misafir işçiler ve onların çocukları oluşturur. Bu yazarlar ilk dönem eserlerde yukarıda da belirtildiği gibi daha basit bir dille misafir işçi sorunlarını anlatma ereğiyle yazılmış eserler vermişlerdir. Bu gruba oraya eğitim için gitmiş öğrencileri de dâhil etmek mümkündür. İkinci grup yazarlar daha önce yazarlıkla uğraşan ve Almanya'ya göç etmiş orada yazmaya devam eden yazarlardan ve birinci kuşağın çocuklarından oluşur. Bu grup yazarlar iki kültüre daha hâkim olmakla birlikte kültürlerarası değerlere eserlerinde daha açık ve anlaşılır bir şekilde yer vermişlerdir.

Seksenli yıllarda genç bir kuşak yazmaya yönelmiştir. Ekonomik nedenler dışında politik nedenlerle de göç eden yazarlar ve işçilerin Almanya'da yetişen çocukları artık dile hâkim oldukları için sadece Almanca olarak yazmaya devam etmişlerdir. Nilüfer Kuruyazıcı'nın da belirttiği gibi "Konuk İşçi Yazını" yerini Almanca yazan genç kuşağa bırakmıştır. Doksanlı yıllarda yeni bir kültürel oluşum söz konusudur. Almanca yazılan bu yeni yazın üslubuyla farklı bir "ara alan" oluşturmuştur. Nitekim *Kültürlerarası Yazın* diye adlandırabileceğimiz "*Interkulturelle Literatur*" doğmuştur (Karakuş ve Kuruyazıcı, 2001).

Göçmen yazınının kültürel gelişimine Kuruyazıcı'nın yaklaşımları bağlamında bakıldığında üç ana aşama tanımlamak uygun olabilir:

1. Kültürel farklılığı kabul aşamasını, göçmenlerin yazar olarak sahneye çıkıp bende buradayım dediği, farklı bir kültürün varlığının farkına vardıkları ve kendi kültürleri için de farkındalık oluşturmaya çalıştıkları ilk safha oluşturur. Kültürel farklılıklar merakla gözlemlenerek değer göreceliliği konusu irdelenir.
2. Kültürel farklılığa uyma aşamasında; göçmen yazarlar, ikinci kuşak olarak artık iki dilli ve iki kültürlü olma yolunda kendi dünya görüşleriyle diğerlerinin dünya

görüşünü karşılaştırma eğilimindedir. Bu kuşak yazarlar yabancı kültürü tanıdığı ve yabancı kültüre adapte olduğu, yabancı kültürle tam olarak iletişime girebilmek için adaptasyon sürecini gerçekleştirdiği safhadır. Kültürlerarasılık algısının geliştiği, empatik düşüncenin ön plana çıktığı bu dönemde Almanca olarak yazılan eserlerin artmasıyla Türkçe düşünüp Almanca yazan bu nesil kültürel adaptasyonu tamamlamaya başlamıştır.

3. Kültürel farklılığı tamamlama olarak görülen bu aşamada artık kültürel entegrasyon süreci tamamlanma yolundadır. Kültürlerarası edinç açısından bu dönemde daha baskın olan azınlık bir grup olan göçmen yazarlar artık kendini dil açısından kanıtlamış ve kültürel özgünlük içerisinde sentez bir kültürlenme süreci yaşamaya başlamıştır.

### **3.2.1 Türk Göçmen Yazını ve Yabancı Dil Derslerinde İşlevi**

İşçi göçüyle başlayıp daha sonraki Alman dilinde yapıtlar veren yazarlar, kültürlerarası bağlamda bir evrilme içine girmişlerdir. Kuşaktan kuşağa içerik ve üslup açısından ciddi farklılıklar görülür, çünkü yaşanan sosyal ve kültürel gelişim söz konusu olan yazının konularını etkilemiştir. Göçmenlerin toplumsal ve kültürel rollerindeki değişim, Alman toplumu ve Almanya'da yaşayan diğer toplumlarla yaşanan etkileşim sonuçları göçmen yazınına yansımıştır.

“Bir önceki bölümde gruplanan göçmen yazını konu-motif değişimini aşağıdaki gibi de değerlendirmek mümkündür:

Birinci kuşak yazarların konuları: Sıla özlemi, uyum sorunu, ekonomik sorunlar, yalnızlık, yabancılık, ayrımcılık, iş koşulları, eve dönüş, kültür şoku, Almanya'daki Türkler, vatan hasretidir.

Birinci kuşak yazarların kullandıkları motifler: Soğuk Almanya, kökünden kopmuş ağaçlar, üzüntü, elem, istasyon, kuş, ağaçlar, postane, tren, yapraklardır.

İkinci kuşak yazarların konuları: yurtsuzluk, arada kalmışlık, aidiyet, yabancılaşma, kimlik sorunu, kimlik arayışı, uyum/bütünleşme, asimilasyon, kültürlerarası çatışma, dil sorunudur.

İkinci kuşak yazarların kullandıkları motifler: duvar, köprü, korku, acı çeken ruhlar, sınır, çift dil, kapı, halat- dans, kanat, sevgisizlik, umutsuzluktur.

Birinci kuşak yazını öncülük görevini üstelenmiştir. İkinci kuşak yazarların esas amacı ise; öz kimliğin korunması ve uyum sorununu aşmak için yazmaktır.

Üçüncü kuşak yazarların konuları: Özgüven, yaşama sevinci, öz eleştiri, disko dili, Hollywood sahnesi, Almanlarla birlikte yaşam, öz gerçekliği, kendini tam olarak Alman olarak kabul etmektir.

Üçüncü kuşak yazarların kullandıkları motifler: Aşk /sevgi, gençlik, cinayet, sinema, erotizmdir. Kuşaklara göre önemli yazarlar şöyle sıralanabilir:

Birinci kuşak Türk göçmen yazarlar: Bekir Yıldız, Yüksel Pazarkaya, Aras Ören, Fakir Baykurt, Nevzat Üstün, Habib Bektaş, Güney Dal, Şinasi Dikmen.

İkinci kuşak Türk göçmen yazarlar: Feridun Zaimoğlu, Zafer Şenocak, Osman Engin, Zehra Çırak, Saliha Scheinhardt, Aysel Özakin, Alev Tekinay, Renan Demirkan, Nevfel Cumart.

Üçüncü kuşak Türk göçmen yazarlar: Selim Özdoğan, Emine Sevgi Özdamar, Şener Saltürk, Orkun Ertener, Kadir Kurt, Kerim Pamuk, Maja Şentürk, İsmet Elçi” (Balcı, 2010, s. 84).

Yukarıda ayrımılması verilen yapıtların tema ve motiflerinin kültürlerarası bağlamda dil becerilerini geliştirilmesinde amaç ve araç kültürü içermesi nedeniyle öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırdığından yabancı dil olarak Almanca öğretiminde belirleyici rol oynamaktadırlar. Bu bakımdan göçmen edebiyatından alıntılanacak metnin özelliklerinin amaçlar doğrultusunda kültürlerarası boyutta olduğu görülmektedir.

Hedef grup olarak yabancı dilde eğitim gören B1 seviyesindeki üniversite öğrencileri temel alındığında, kültürlerarası eğitimi erekleyerek göçmen edebiyatından hangi kuşaktan metin seçilmeli sorusuna yanıt verirken, istedik hedefler doğrultusunda, o edebiyat grubunun içerikleri dikkate alınmalıdır. Bilişsel öğrenmelerin ön planda olduğu üniversite öğrenci grubu için nesir türleri arasında roman ve kısa öykü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle kültürlerarası öğrenme ışığında, göçmen edebiyatı yapıtları eylemsel üretimsel öğretim modeline uygun materyal olarak görülmektedir.

Göçmen edebiyatı yapıtları, Almanya'daki sosyal, politik, sanatsal, kültürel ve günlük yaşam hakkındaki izlenimleri farklı kültürel kökene sahip yazarlar tarafından yansıtılması, kültürel tamamlayıcılık nedeniyle öğrenende ekin bilgisinin oluşumunda, okuma-anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli kolaylıklar sağlar. Diğer taraftan öğrenci kelime haznesini ve yabancı dilde yazma kabiliyetini geliştirebilir. Kültürlerarası öğrenmenin temel amaçlarından birisi de daha öncede belirtildiği gibi empati kurabilme ve kendinden olmayana hoşgörülü davranabilme anlayışını geliştirmektir.

Yabancı dil öğrenirken düşün dünyasının sınırlarını genişleten öğrenci aynı zamanda yaşam kesitlerine başkasının gözünden bakarak olumlu davranış geliştirir. Önyargı ile baktığı durumlara başka bir açıdan bakarak normal karşıladığı gibi, daha önce normal karşıladığı başka bir durumu yadırgayabilir.

Alımlama estetiği açısından değerlendirildiğinde, öğrenciye metinde geçen sosyal olaylara ve kültürel durumlara kendi bakış açısından ortaya koyduğu tepkilerle yeniden değerlendirme fırsatı sağlanabilir. Sınıftaki her öğrenci kendi beklenti ufkuyla yazarın ufkunu daha kolay birbiri içerisinde eriterek anlamlı bir bütün oluşmasını kolaylaştırır. Konuya ayrı bir perspektiften yaklaşacağı için metin içi boşluklar farklı şekillerde doldurulabilir. İletişim kodlarının yoğun olduğu kültürlerarası yazın olarak nitelendirebileceğimiz göçmen yazını bu açıdan çok değerli yapıtlar sunmaktadır.

Alman kültürünü Türk kültürü ile karşılaştırarak veren göçmen edebiyatının ikinci kuşak yazarları Almanya'yı birinci kuşak yazarlara göre daha kurallı, anlaşılır ve basit cümle yapıları kullanarak olay örgüsünü okurun anlayacağı şekilde tanıdık duygularla anlatır. Çünkü yazar Türkiye'den ve kendi özgeçmişinden gerçek örneklerle yer verirken okura kendi çevresinden tanıdık gelen kesitler sunarak okurun kültürlerarası boyutta karşılaştırma yapmasını sağlar.

Saliha Scheinhardt'ın eserlerinde iki dilin de birlikte kullanıldığı anlatım şekline rastlamak mümkündür. Zaman zaman eserlerde özellikle aile içinde kullanılan hitap türlerinde "Gute Nacht, Dede..." (Scheinhardt, 1996, s. 9) ve yer yer de deyimlerde Türkçe kullanımlara rastlanmaktadır. Öğrenci için dikkat çekici olan bu metinlerle okuma eğlenceli hale gelerek öğrenenin aktif olduğu eyleme ve üretime geçebildiği dersler yapılabilir. Örneğin; yazarın Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları) adlı

eserinde Türklerin genel olarak çok iyi bildiği bir yemek kültüründen olan “dolma” örneği hem dikkat çekicidir hem de, eylemsel üretimsel metod ile kullanılan aktif öğrenme tekniklerine uygun olabilir.

“Ich neckte ihn, wenn er die gefüllten Weinblätter mit Zitrone aß und sie Dolmades nannte: “Wo hat man gesehen, daß Dolma mit Zitrone gegessen wird? Knoblauchjoghurt gehört dazu, und es heißt Dolma, einfach Dolma. Ihr Griechen, warum müßt ihr alles verfälschen?” (Scheinhardt, 1996, s. 75).

“Limonla sarılmış bağ yaprağını yiyip ona dolmades denildiğini söylediğinde ona takılarak dedim ki: dolmanın limonla yenildiğini de kim görmüş? Sarımsaklı yoğurtla da yenirse onun adı dolmadır, sadece dolma. Siz Yunanlar her şeyi çarpıtmak zorunda mısınız?”<sup>1</sup>

Bu ve benzeri birçok örnekten faydalanarak öğrenenin duyararak, okuyarak öğrendiklerinin yaparak, yaşayarak öğrenme şekline dönüştürmesini ve öğrenilenin kalıcı olmasını kolaylaştırır.

### 3.2.2 Kültürel İçeriklerin Çözümlemesi İçin Ölçütler

“Dil öğretiminde kullanılacak yapıtlardaki kültürel içeriği incelerken öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretmenlerin rolleri dışında da dikkat edilmesi gereken konular vardır. Örtük programa ait kitaplar tek başına sosyo-kültürel genellemeleri ve klişeleri içerebilir ve kültürlerarası iletişimin gelişimini yavaşlatabilir. Bunun için de öğrencilerin bakış açıları, algıları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kültürel öğelerin aktarımı yapılmalıdır. Bu çerçevede kültürel içerik çözümlemesi için bazı ölçütler belirlemek gerekmektedir. Byram, kültürlerarası edincin eğitim düzeyinde değerlendirilmesini sağlamak için beş farklı boyutta incelenmesi gerektiğini söyler. Derste kullanılan materyal seçiminde önemli kriterler vardır Byram kültürlerarası yeterliliği sekiz grupta inceler (Byram, 1997):

*a) Sosyal kimlik ve sosyal grup (sosyal sınıf, bölgesel kimlik, etnik azınlıklar):* Bu başlık altında mensup olunan ülke, milliyet, konuşulan diller ve yaşanılan şehirler çözümlenmiştir.

<sup>1</sup> Bu tezde yapılan tüm çeviriler tez yazarı Öznur ERYILMAZ tarafından yapılmıştır.

*b) Sosyal etkileşim (resmiyet seviyelerinin ayrılması; bizden olan ve olmayan gibi):* Burada Türkçenin yapısında bulunan sen / siz resmiyet ve saygı ifadelerinden yola çıkılarak hanım, bey gibi hitapların kullanımı, Almanca ve Türkçe hitap şekilleri, ayrıca Türkçe ve yabancı kişi adları incelenmiştir.

*c) İnançlar ve davranışlar: (ahlaki değerler, dini inançlar, gelenek ve görenekler, günlük alışkanlıklar ve davranışlar):* Bu çerçevede geleneksel, ahlaki ve dini boyutu olan, günlük hayatımıza aksetmiş alışkanlıklar, sözel ifadeler, davranış biçimleri incelenmiştir.

*d) Sosyal ve siyasi kurumlar (resmi ve özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları):* Devlet kurumları, sağlık kurumu, adliye, sosyal güvenlik, yerel yönetim, bankalar, TV kanalları gibi kuruluşlara dikkat edilmiştir.

*e) Sosyalleşme ve hayat döngüsü (aileler, okullar, iş, törenler, bayramlar):* Toplumsal hayata katkıda bulunan kurumlara, organizasyonlara, mekânlara ve kutlamalara ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte aile, sanat, eğlence ve kültür, yeme-içme ve konaklama, spor, eğitim, iş ile ilgili sözcükler sınıflandırmaya alınmıştır.

*f) Milli tarih:* Milli kimliği belirleyici olarak görülen geçmiş ve güncel olaylar, simge yapılar, anıtlar sıralanmıştır.

*g) Milli coğrafya (bireyler tarafından önemli görülen coğrafi etkenler):* Türkiye ve Almanya'nın coğrafyasını tanıtıcı bölgelere, belli başlı tarihi şehirlere, turizm açısından önemli beldelere yer verilmiştir.

*h) Klişeler ve milli kimlik (milli kimliğin en belirgin sembolleri):* Milli kimliği tanıtırken kullanılan imgeler, nesnelere, kullanılan ifadeler veya milli kimlikle bütünleşmiş yemek, kıyafet, âdetler gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur” Byram’ın çalışmasında (aktaran Ökten Eren ve Kavanoz, 2014).

Bu tezde Saliha Scheinhardt’ın seçili eserleri Michael Byram’ın kültürlerarası yeterlilik kriterleri ışığında ve eylemsel üretimsel metoda uygunluk açısından değerlendirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde Türk-Alman Edebiyatı'ndan seçili göçmen yazar Saliha Scheinhardt'ın seçili iki eseri incelenerek, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde, bu ve benzeri yapıtların yabancı dil derslerine olumlu etkileri ve öğrenene kazandırabileceği kültürlerarası boyutları ortaya konulmuştur.

#### 4.1 Saliha Scheinhardt'ın Özgeçmişi

“1950 yılında Konya’da doğan Scheinhardt on beş, on altı yaşlarında edebiyatla ilgilenmeye başlar. O dönemlerde bölgesel bir edebiyat dergisinde kısa hikâyeleri yayınlanır. Lise döneminde Türkiye’ye tatile gelen Bremenli bir ilahiyat öğrencisi ile tanışır ve 1967 yılında okulunu bırakarak Federal Almanya’ya gider. Bu evlilikten bir erkek çocuk dünyaya gelir. Saliha Scheinhardt önceleri bir tekstil fabrikasında işçi, garson ve zaman zaman da hostes olarak çalışır. 1971 yılında özel bir sınava girerek pedagoji öğrenimine başlayan yazar 1975’den 1978’e dek bir Alman okulunda öğretmenlik yapar. Aynı dönemde Nordrhein-Westfalen eyaletindeki Türk işçi aileleri üzerine araştırma yapan bir grupta yer alır. Araştırmanın sonuçlarını içeren “Yabancı diyarda Müslüman azınlık, Almanya’daki Türk çocuklarına verilen din derslerinin şartları, durumu ve gelişme imkânları” konulu doktora tezi 1986 yılında yayınlanır. 1978’den 1981 yılına kadar Almanya’nın Neuss şehrinde bir yüksekokulda asistanlık yapar. Yazar Offenbach şehrinin ilk yabancı kent yazarı unvanını alır. Kent Yazarlığı (Alm.Stadtschreiber) unvanı bir edebiyat ödülüdür. Bu ödülü kazanan yazara, ücretsiz oturacağı bir ev tahsis edilmekte ve aylık bağlanmaktadır. Karşılık olarak yazarda, şehirde edebiyata duyulan ilginin yaygınlaştırılması için çalışması istenmektedir. Bu unvan yazara yabancı işçilerin Alman toplumuna uyumunu teşviki, günümüz olaylarını yakından izlemesindeki titizliği ile Türk ve Alman vatandaşları arasında köprü kurmaya yarayan edebiyat çalışmaları için verilir.

Ödülün amacı işçilerin Alman toplumuna uyumu teşviki ve olayları yakından inceleyerek Türk ve Alman vatandaşları arasında köprü kurması için verilir. 1993 yılında Alfred-Müller Felsenburg “İlerici ve Cesur Edebiyat” [Aufrechte Literatur] ödülünü almıştır. “Alfred-Müller Felsenburg Ödülü” Cesur Edebiyatçılara her yıl ödünç olarak verilen bir edebiyat ödülüdür. 1995 yılında Selingenstadt kenti “Gümüş

Barış” [Friedens-Silbermedaille] ile ödüllendirilmiştir. 1996 yılında eserleriyle halklar arasındaki uzlaşmaya ve çok kültürlü ortak yaşama sağladığı katkılarından dolayı Alzenau kenti tarafından “Bronz Madalya” ile ödüllendirilmiştir. 1982’de Alman eşi Hartwig Scheinhardt’dan ayrılır ve yaşamına Almanya’da devam eder” (Zerzavatçıoğlu, 2014, s. 40).

#### 4.1.1 Saliha Scheinhardt’ın Yapıtları

Almanya’da ilk yabancı kent yazarı unvanı olan yazar halklar arasındaki uzlaşmaya ve çok kültürlü ortak yaşama eserleriyle sağladığı katkılardan dolayı Alzenau Kenti Bronz madalya almış olması kültürlerarası çalışmada eserlerine yer verilip incelenmesine ayrıca bir sebep oluşturmaktadır.

Yazar her fırsatta Türkiye’ye gelerek eserleri için gözlemlerde bulunmaktadır ve eserlerinde kahramanlar genellikle Türk’tür. Eserlerin konularını özellikle kadın sorunsalı ve çok kültürlülüğün sebep olduğu kimlik problemi oluşturur. Bazı eserlerinde kendi özgeçmişinin ve tecrübelerinin izlerini bulmak da mümkündür. Öykülerinde aile baskısıyla yaşayan kimlik bunalımı ve arayışındaki genç kızları konu alır ve özellikle ilk eserlerinde gelenekçi Türk aile yapısını eleştirir. Eserlerin en önemli özelliği gerçek olaylardan esinlenerek kaleme alınmış olmalarıdır. Eserlerinde dili bir araç olarak kullandığını, konunun daha önemli olduğunu ima eder. Eserlerinde aşağılanmış, eziyet görmüş, yabancı topluma adapte olamamış bazen sonu intihara varan kadınların yaşam öyküleri anlatılmıştır. Yazarın kadın olması, yazara olaylara onların gözünden bakabilme ve bu konu üzerinde kültürlerarası karşılaştırmalar yapabilme fırsatı tanımıştır. *Drei Zypressen; Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten; Und die Frauen weinten Blut* adlı eserlerinde kadın ve kimlik sorunu sade bir dille ve açıkça dile getirilir. Bazı kitaplarında *Träne für Träne werde ich heimzahlen* ya da *Monscheinspiele*’de olduğu gibi otobiyografik özelliğe sahip eserleri de vardır. *Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten* adlı eserinde kendisinin de kadın kahramana yardım eden doktora öğrencisi olduğunu anlamak mümkündür (Uyanık, 1990). Yazarın sadece Almanca olarak yazması ve kendini Alman yazınına ait görmesi bazı edebiyatçılar tarafından eleştirilmektedir. Diğer taraftan ise dil öğretimi açısından bakıldığında Türkçe düşünülmüş Almanca yazılmış bazı eserler öğrenci ilgisini diri tutacağı için yabancı dil derslerinde kullanımı avantaj olarak görülmektedir.

Eserlerini ben dili ile yazan yazar genel olarak Türk toplumunda ezilen kadın ve çocuk konusunu ele alarak olumsuzluklara sıkça yer verirken yapıtları okuyan yabancı bir toplum gözünde negatif imaj çizebilmektedir. Gürsel Aytaç tarafından yazılan tenkit niteliğindeki “Almanca Yazan Bir Kadın Yazar: Saliha Scheinhardt” yazısında kitaplarında yer yer çocukluk anılarına rastlandığını, yazdıklarının biçiminin değil daha çok konularının Alman toplumu için ilgi çekici olduğunu (yoksulluk, ezilen toplum kadın, aile ve çevre baskısı, kimlik arayışı, sevgisizlik, adaletsizlik, özgürlük ) ve otobiyografik tarzdaki ilk eserlerinde nefretle daha sonra daha ılımlı yazdığını ve yazarın kendisini Alman yazar grubuna ait gördüğünü ifade eder. Hikâye örgüsü geriye dönüş tekniğiyle (rückblende Technik) geçmişe ışık tutma şeklinde örülüdür (Karakuş ve Kuruyazıcı, 2001). Buradan anlaşılacağı gibi yazarın yazdığı konular eleştirilmeye açık olduğundan derslerde eylemsel ve üretimsel açıdan kullanılmaya çok uygun yapıdadır. Metin içeriği kıyaslamalara, özeleştiriye ve çok kültürlü hayatı anlamlandırmaya yardımcı olacak nitelikte örülen olay örgüsüyle okurun başka açılardan bakmasına yardımcı olabilecek kurgudadır.

Aynı şekilde Aynur Lüling’in çalışmasından da Scheinhardt’ın yer yer stereotipik tarzda yazdığı sonucu çıkarılabilir. Kahramanlarını kadın olarak seçmesi kutuplaşmaya varan biyolojik bir ayrım dışında, bireysellikten soyutlanmış ırkçı bir eleştiri odağında, kendi özünü sorgulayan bir çerçevede yazması eserlerde feministik bir hava yaratmaktadır. Çünkü erkek kahramanlar genel olarak hep kötü tipler olurken kadınlar hep sevgisizlikle, erkek egemen toplumun dayatmalarıyla ve işkenceleriyle, hayatın zorlu şartlarıyla başa çıkmak zorunda kalan ve daima ezilen taraf olmaktadır. Kimlik problemi eserlerinde merkezde yer alırken olay örgüsü genel olarak iki arada kalmış ve kendini arayan karakterler üzerinden anlatılır (Lüling, 2003). Eserlerin başka önemli bir özelliği de yaşanmış olayları ve gerçek kişilerin hikâyelerini anlatmasıdır. Bu özelliğiyle yapıtlar özgün ve pratik metinler sunmaktadır. Öğrenene önyargılar sunularak metin içi boşlukların onlar tarafından doldurulması sağlanabilir. Bu açıdan bakıldığında yazarın yazma tarzı yazın dünyası açısından eleştiri konusu olurken eğitim öğretimde kültürlerarası boyutta olduğu için kullanımı faydalı olabilir. Gelenekçi ve ahlaki değerlerin düşünce ve ifade özgürlüğünün önüne geçtiği, iki toplum arasında gelgit yaşayan eski kuşakla çatışma halinde olan ve içinde bulunduğu yeni topluma da tam olarak ait olamayan ikinci kuşak gençlerin, özellikle ezilen genç kızların sesini duyurmayı kendine amaç edinen yazar, adeta iki ya da daha çok

kültürün karşılaştırmasını yaparak çok kültürlü ortamda yazılmış örnekler sunmaktadır. Nitekim yabancı dil derslerinde kültürlerarası içeriğe sahip metinler sunması açısından ve bu bağlamda eser veren ikinci kuşak yazarı olduğu için Saliha Scheinhardt bu tezin yazar seçimi olmuştur. Bu eserler sınıf içi çalışmalarda tartışma, konuyu güncelleyerek günümüze uyarlama, kültürleri karşılaştırma, eleştirme, diyalogu ya da hikâyeyi canlandırma ya da hikâyenin sonunu tamamlama gibi eylemsel ve üretimsel metoda uygun aktivitelerle; kültürlerarası empatik düşünebilme kazanımı edindiren yabancı dil öğretim derslerine katkı sağlayabilir.

Yazarın başlıca yapıtları şunlardır:

1983 Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten

1984 Drei Zypressen

1985 Und die Frauen weinten Blut

1987 Träne für Träne werde ich heimzahlen

1988 Von der Erde bis zum Himmel Liebe

1993 Sie zerrissen die Nacht

1993 Die Stadt und das Mädchen

1994 Liebe meine Grier, die mich frißt

1996 Mondscheinspiele

1999 Saliha Scheinhardt- Aziz Nesin Briefe

2000 Lebensstürme

2005 Töchter des Euphrats

2006 Pusuda Kin (Der Zorn auf der Lauer )

2008 Schmerzensklänge

2015 Wahnliebe

(Scheinhardt, 2019).

## 4.2 Saliha Scheinhardt Yapıtlarının Kùltùrlerarası Bağlamda İncelenmesi

Bu tezde yazarın Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları) ve Die Frauen, die sterben ohne dass sie gelebt hãtten (Yaşamadan Ölen Kadınlar) adlı eserleri, M.Byram'ın kùltùrlerarası bağlamdaki kriterleri ışığında, eylemsel-üretimsel metod açısından incelenmiştir.

### 4.2.1 Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları) Adlı Yapıtın Özeti

Roman Almanya'da yaşayan bir Türk kadın ve Yunan erkek arasında geçen trajik bir aşk hikâyesini konu almaktadır. Romanda Saliha Scheinhardt kadın kahraman tarafından aşkı anlatılmaktadır. Ben diliyle yazılan romanda, yüzyıla dayanan iki millet düşmanlığının toplumsal baskısını ve ilişkiler üzerine olan etkisi kadın erkek çatışması üzerinden kùltùrlerarası boyutta anlatılmaktadır.

Romanın başkahramanı Hazal Almanya'da yazar ve öğretmen olarak hayatına devam eden, iç dünyasında aidiyet problemi yaşayan bir kadındır. Aynı zamanda geçmişinde iki yıl kadar sürmüş olumsuzluklarla dolu olduğunu düşündüğü evliliğinin ve zor geçmiş çocukluk döneminin de etkisindedir. Babası yıllar önce Almanya'ya çalışmaya gitmiş ve orada daha sonra Isolde adında Yunan bir kadına âşık olmuştur. Hazal babasının ölümüyle Yunanistan'a babasının ikinci evliliğinden olan kardeşleri ve üvey annesini görmeye gider. Hazal, tıpkı babası gibi yabancı bir toplum içinde kendi gibi oraya ait olmayan yunan bir genç olan Manolis'e âşık olur. Manolis eski karısı Stavroula'dan, küçük kızları Zoe henüz iki yaşındayken kavgalı bir şekilde ayrılmış ve dört yaşındaki kızı Zoe'yi polis yardımı ve mahkeme kararıyla hafta sonları görebilen işsiz ve alkol düşkünü olan, Almancayı çok iyi bilmeyen ve eğitimi için çok da çaba sarf etmeyen, sorumluluk sahibi olmayan bir adamdır. Hazal, Manolis'den yaşça büyüktür ama ona çok tutkulu şekilde bağlanmıştır. Hazal Manolis'e hayatını düzene koyabilmesi için sürekli yardım etmeye çalışmasına rağmen, bu çabaları karşılıksız kalmaktadır. Zoe'yi kendi kızı gibi seven Hazal Manolis ile Yunanistan'a Atina'ya bir aile ziyareti gerçekleştirir. Türk olduğu için Hazal'ı ailesine ve çevresine tanıtırken çekinen Manolis bu ziyaret sonunda onunla yine tartışır ve Hazal dönüştü hastalanarak hastaneye yatar. Daha önce de mide rahatsızlığı yaşayan ve tedavi gören Hazal için hastane günleri zor geçer. Birkaç kez ayrılmalarına rağmen Hazal hep dayanamayıp geri döner. Son ayrılıklarında işi (yazar) için ve uzaklaşmak için şehir

dışına çıkan Hazal, Manolis'e duygularını ve gerçek düşüncelerini anlatan bir mektup yazar. Roman bu mektupla sona erer.

#### **4.2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Bağlamda**

##### **S.Scheinhardt'ın Ay Işığı Oyunları (Mondscheinspiele)**

Yukarıda özeti verilen "Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları)" (Scheinhardt, Monds., 1996) adlı yapıtın anlamsal ve söz dizimsel açılarından sade ve anlaşılır olmasının yanısıra her iki dilin kültür özelliklerini içermesi nedeniyle, dil öğretiminde öncelikle okuma-anlama becerisini geliştirmesine yönelik önemli bir basılı materyal olarak görülmektedir. Öte yandan yapıtta yazar geri dönüş tekniğini kullanarak çocukluğuna Türkiye'ye, Konya'ya dönmektedir. Bu kökenine yönelişlerde okura (öğrenene) kendi ülkesinden de anekdotlar sunmaktadır. Romanın kültürel öğeleri, anlatım özelliği, okura Türkiye ve Almanya hakkında karşılaştırmalar yapabilmesine, kültürel benzerlik ve farklılıkları daha kolay anlayabilmesine zengin olanaklar sunmaktadır. Yapıt, daha önce Byram'ın sözü edilen kültürlerarası kriterleri ışığında değerlendirildiğinde şu çıkarımlar ve değerlendirmeler yapılabilir:

##### **4.2.2.1 Sosyal kimlik ve sosyal grup (sosyal sınıf, bölgesel kimlik, etnik azınlıklar)**

Yapıtta bu konu ile ilgili bazı tanım örnekleri şöyle tespit edilebilir: *Alman, Yunan, Türk, Fransız, İtalyan, Amerikanische Seelenheiler, Australien, Türkin, Franzosen...* Öğrenen, milliyetleri bir liste haline getirebilir ve daha sonra bu milliyetle ilgili kelimeleri çağrışım yoluyla başka sözcüklerle birleştirerek yeni kavramlar oluşturabilir. Örneğin; *Deutsche Kaffee, Französische Gedichte, Türkische Gerichte* gibi. Ayrıca yapıtta bu kavramların geçtiği cümleler test edilip çıkarılabilir. Anlamaları somutlamak için gruplardan bir Fransız, Alman ve Türk hikâyesini bulup getirmeleri istenebilir. Bu etkinlik kelime öğretimi (Wortschatz) yanında ülke bilgisinin de (Landeskunde) geliştirilmesine ve öğrenilenlerin transferine katkı sağlayabilir. Böylelikle öğrenen derse aktif olarak katılır ve öğrenci merkezli öğretimin yolu açılır.

Benzer şekilde aynı konu ile ilgili olarak farklı alıştırmalar yaptırılabilir. Öğrenciler ülke, milliyet ve dil gruplarına ayrılabilir; metinde gördükleri gruplarıyla ilgili karşılıkları bulup çıkartabilirler ve verilen materyaldeki boşlukları tamamlayabilirler. Böylece tamamladıkları listeden milliyetleri, öğrenci-öğrenci etkinlikleriyle

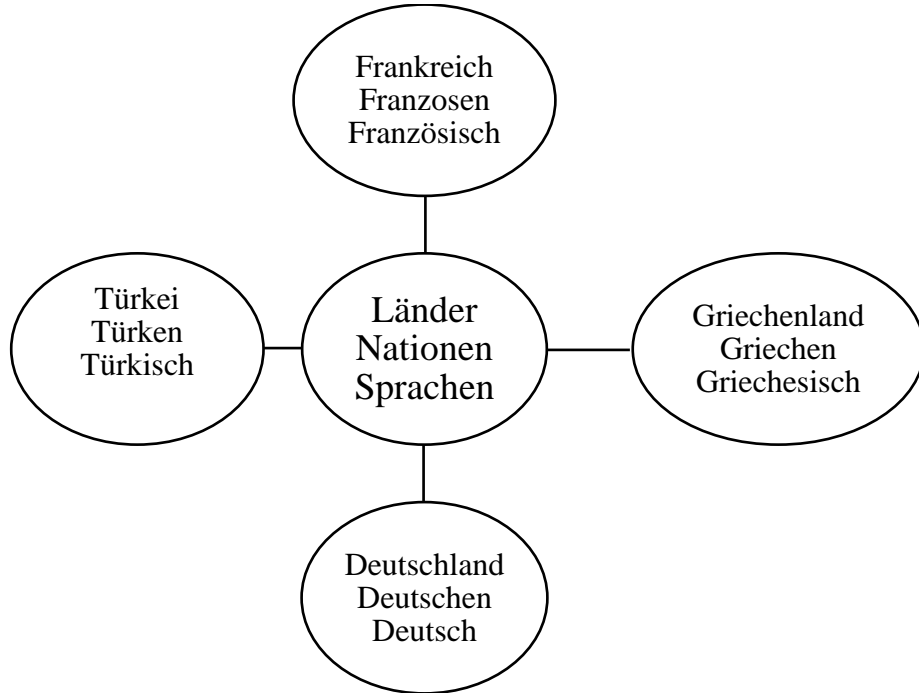
birbirlerine sorarak ya da milliyet adı, ülke adı ve dil gibi kavramları seslendirerek duyup-anlamaya bağılı olan çalışmalar geliştirilebilir. Örneğın;

**Ergänze die Lücken mit geeigneten Wörtern!**

<b>Länder</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deutschland .....</li><li>• Griechenland .....</li></ul>
<b>Nationen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Franzosen .....</li><li>• Türkin .....</li></ul>
<b>Sprache</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deutsch .....</li><li>• Französisch .....</li></ul>

Şekil 1: die Länder, Nationen und Sprachen

Yukarıdaki alıştırmaya (Şekil 1) ek olarak öğrenene “Ülke, Milliyet, Dil” gruplamaları yaptırılarak (Şekil 2), öğrenenin kelimeyi doğru türetebilmeyi öğrenip öğrenmediğı de ölçülebilir (Tablo 1).



Şekil 2: Länder, Nationen, Sprachen

Tablo 1: Lander, Nationen, Sprachen

Die Lander	Die Nationen	Die Sprachen
-------------	--------------	--------------

Romanın geneline bakılarak ülke ve Şehir adları listelendikten sonra kelimenin karŐısındaki boşluk doldurulurken aynı zamanda kahramanlar da listeye eklenebilir. Metinde bahsedilen milliyetle ilgili sahnede rol dağılımlı yapıldığında Ğrenci, role bürünürken kendine göre kahramanın tepkisini değiştirerek; konuşma, yazma, dinleme becerilerini de geliştirebilir.

#### 4.2.2.2 Sosyal etkileşim (resmiyet, hitap Şekli, kişi adları)

*Pfrarrer, Metin, Hazal, Manolis, Zoe, Eleni, Bican, Aurelia, Stavroula, Sümeysra, Frau Isolde, Elefteria, Witve Despina, Schwester Irini...* gibi kişi adları ve ünvanlar kültürü tanıtır. Örneğin; konuşma ve yazma becerilerine yönelik diyalog kurma ve canlandırma alıŐtırmalarında hitap Şekilleri sıklıkla kullanılmaktadır. ÖĞrenenler, hedef kültürdeki kişi adlarının farklı davranış biŐimlerinde kullanılıŐlarını bularak canlandırma yapılabilir, bu sayede iletişime dayalı günlük konuşma becerilerini de geliştirebilirler. Örneğin;

“- gute Nacht, mein Herz” (Scheinhardt, 1996, s. 9)

“-iyi geceler canım”

“Babis, hr zu Babis” (s. 9)

“Babis, dinle Babis”

#### 4.2.2.3 İnanÇlar ve davranışlar (ahlaki değerler, dini inanÇlar, gelenek ve görenekler, günlük alışkanlıklar ve davranışlar)

Burada bir yandan öğrenciler ülke bilgilerini geliştirirken, öte yandan Alman kültürü hakkında daha önceden var olan kalıp yargılarını irdeleyebilirler. Romanda Türk ve Alman hatta sıklıkla Yunan kültüründen de bahsedildiği için diğer kültürlerle de ilgili n çalıŐmalarla münazaralar yapılabilirler. Konuya uygun metin bölümleri alıntılanarak



özel günlerle ilgili diyaloglar dramatize edilebilir ve kültür karşılaştırmalı duvar gazetelerine yansıtılabilir. İnançlarla ilgili verilen örnekler göz önüne alındığında, karşılaştırmalar yapılırken yanlış bilinen ya da bilinmeyen yönler aydınlatılabilir. Bunun sonucunda dil derslerinde katılımcı olan öğrenenler aynı zamanda üreterek öğrendiklerini pratikte de uygulama fırsatı yakalayabilirler. Bu amaçla aşağıdaki seçili örneklerden drama için faydalanmak mümkündür.

- ❖ **Dini inançlarla ilgili madde** ile ilgili olarak seçili örnekler okuma- anlama ve yorumlayarak sentez yapma aşamasına uygun kültürel öğelerdir. Bu sebeple kültür aktarımı için bu konu üzerinden yapılacak sınıf içi tartışmalar konuşma becerisini geliştirirken öğrenene farklı bakış açıları ışığında yeni düşünme yolları sunar. Örneğin *Günah* kavramı üzerinden kültürel farklılıklar ve dini görüşler yorumlanarak kültürlerarası öğrenmeler de gerçekleşir. Bu bölümde Hazal babasının ölümünden sonra; babasının Almanya’da yaşadığı dönemde ikinci evliliği yaptığı büyük aşkı Frau Isolde’yi ve üvey kardeşlerini görmeye Yunanistan’a gider. Kardeşi Irini ile sohbetleri esnasında kültürlerini karşılaştırırken aralarında geçen diyaloglar dikkat çekicidir. Hazal:“Nein, bei uns ist Tierquälerei eine große Sünde.”

“Hayır, bizde hayvanlara eziyet etmek çok büyük günahdır.”

Irini’nin dedesi Hazal’a şöyle seslenir:“Frohes Neues Jahr, Kind!” (s. 8).

“Mutlu yıllar, çocuğum!”

“Frohe Ostern, Hazal ...” (s. 107).

“Mutlu Paskalyalar, Hazal...”

Hazal ve Manolis arasında Almanya’da iken geçen başka bir diyalogda ise, Hazal Sylvester gecesi çalışmak zorunda olduğu için üzgündür.

“Aber wir wollten doch Sylvester feiern!” (s. 147).

“Ama Sylvester kutlamayacak mıyız?”

Bu alıntılardan anlaşılacağı gibi roman kahramanlarından biri olan Hazal’ın Alman kültüründe var olan bir dini günü kutlanmaktadır. Hatta daha sonraki alıntıda da Hazal’ın yine Alman inancındaki özel bir dini günü kutlamakta istekli olduğu

görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi alıntılar iki kültür arasındaki sıkışık kalmış insanların tutumunu açıklıkla dile getirmektedir. Bunlar kültürel çatışmalardaki asimilasyon, adaptasyon veya çok kültürlülük sorunsalına yanıt niteliktedir. Bir diğer söylemle Hazal'ın bu tutumu kültürel çatışmaların yarattığı hibrit kimliklere güzel bir örnek oluşturmaktadır.

Buradan hareketle dini kutlamalarda ne söylenir ve neler yapılır sorularına cevap aranabilir. Konu ile ilgili kartpostallar (Şekil 3) sınıf ortamına getirilerek kültürler karşılaştırılabilir. Benzerlikler ve ayrıtlara dayalı gruplamalar (Şekil 4) yapılabileceği gibi o gün hakkında hiç bilinmeyen özelliklere de dikkat çekilerek yazma becerisinin ön planda olduğu anılar, hikâyeler yazdırılabilir.

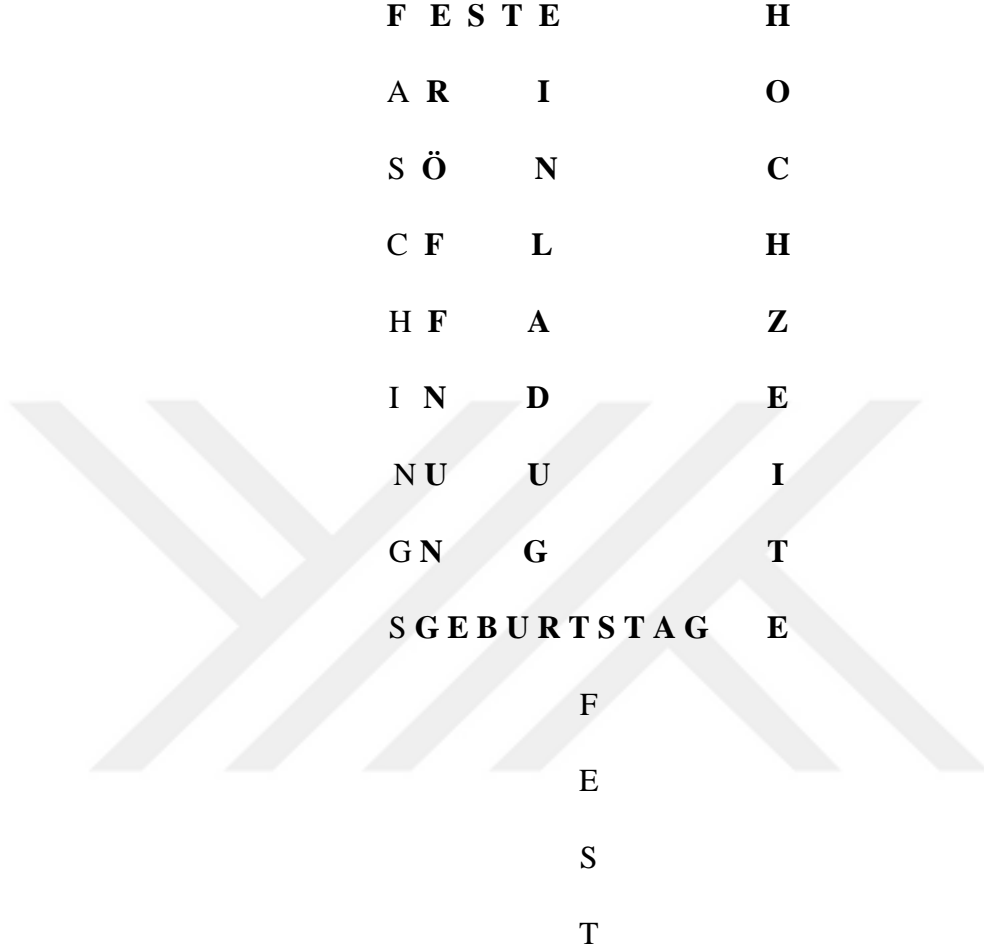


Şekil 3: besondere Tagen



Şekil 4: besondere Tagen in beiden Nationen

Derste transfer aşamasına bağlı olarak aynı konu ile ilgili olarak yukarıdaki seçili sözcükleri pekiştirmek amacıyla kelime ağı (Şekil 5) oluşturulabilir. Örneğin;



Şekil 5: die Feste

Ayrıca yukarıda belirtilen hedef beceriler doğrultusunda ülke bilgisini daha somut bir şekilde öğrenciye aktarmak için yapıttan belirli bölümler seçilip okuyup –anlama becerisine yönelik tartışılabilir.

Aşağıdaki alıntıda Hazal babasının ikinci evliliğinden olan ailesini görmek ve babasını anmak için Yunanistan’a gittiğinde Ege kıyıları için bir kıyıda ezan diğer kıyıda ise çan seslerinin duyulabildiğini söylerken aslında kültürlerarasılık kavramına gönderme yapıldığı görülmektedir.

“Ich singe mit ihnen in beiden Sprachen. Der Muezzin auf dieser, die Kirchenglocken auf jener Seite.” (s. 8).

“Onlarla iki dilde de şarkı söylüyordum. Bir tarafta cami diğer tarafta kilise.”

Hazal ve üvey kardeşi Irini sohbet ederken, Irini babasının ölümünü duyan annesini şöyle anlatıyor:

“Mutter rannte dann zu ihrer Kapelle und flüsterte: Gott, bewahre mir seinen Schatten, sei bitte so gütig, laß mich ihn behalten. Sie zündete eine Kerze an” (s. 27). “Daha sonra annem kilisesine koştu ve şöyle mırıldandı: Tanrım, gölgeni üzerimden eksik etme, bağışlayıcılığına ve korumana sığınıyorum. Bir mum yaktı.”

“Nach dem Tod, beim Jüngsten Gericht, wird man vollkommen gesund, wie neugeboren, hat er einmal gepredigt, unser Pfarrer, er muß es ja wissen.” (s. 27). “Bizim Papaz, ölümden sonra kabir sualinde yeni doğmuş gibi sağlıklı olduğunu bir defasında vaazinde söylemişti, o (Hazal’ın babası)bunu biliyor olmalı zaten.”

Bu alıntılara bakıldığında Hristiyan inancı ve Müslüman inancına göre ölümle ilgili yaklaşımlar karşılaştırılarak bu konudaki kelimeler kültürlerarası bağlamda öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyini artırılabilir.

- ❖ **Gelenek ve görenekler ve günlük davranışlarla ilgili maddeye** örnek olarak “Aile” konusunu seçmek hem kültür öğretimi için uygundur hem de kelime bilgisini artırıcaktır. Türkiye’de aile mezarlıkları nasıl bir gelenekse Yunan kültüründe de olduğunu Hazal’ın üvey kızkardeşi Irini’nin annesi Frau Isolde’den bahsettiği alıntıdan anlamak mümkündür. Babası Türk olan Irini annesi ile aynı mezarlıkta olmasını istemesine rağmen, babası Müslüman olduğu için Türkiye’de defnedilmiştir. Farklı kültürlerden olan insanların aile kurmasının sosyal hayatlarına yansması üzerine, öğrenenlerin yazma becerilerinin gelişimini hedefleyen benzer örneklerle kısa hikâyeler yazdırılabilir ve bilinen başka hikâyeler anlattırılarak konuşma aktiviteleri yaptırılabilir.

“Vater und Mutter hatten auf dem Hugel des kleinen Friedhofs ein Familiengrab gekauft.” (s. 27).

“Annem ve babam tepenin üzerindeki kk bir kabristanlıktan bir aile mezarlığı satın almıştı.”

- ❖ **Günlük alışkanlıklar ve davranışlar maddesi** altında yeme-içme, giyim kültürü ya da meslekler gibi konular kelime grupları için çağrışım ya da bilgi haritası yaptırılarak uygun olan başlıklar altına yazdırılabilir. Bu tür alıştırmalarla öğrenen romanı tekrar gözden geçirerek okur ve yabancı kelimeleri bu konu başlıkları altında gruplara ayırır ve aynı zamanda kültürlerarası bağlamda karşılaştırma yapabilir.

Yeme-içme kültürüne dair verilen örneklerle farklıklar ve varsa benzerlikler üzerinden sunumlar hazırlanabilir. Söz edilen toplumlar hakkında mutfak kültürleri araştırılarak yeme-içme konulu videolar hazırlanabilir, kültürlere göre anlam ve değerleri hakkında görüşler belirtilerek günlük hayattaki yerlerine dikkat çekmek için yemek tarifi yapılarak veya video çekilerek öğrenme daha somut hale getirilebilir. Adı geçen etkinlikler doğrultusunda becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak romandan alıntılar yapılabilir. Örneğin:

“Dede bringt mir ein Glas dampfenden Salbeitee” (s. 7).

“Dede bana bir bardak sıcak adaçayı getirdi.”

“...die volle Pulle Raki” (s. 9).

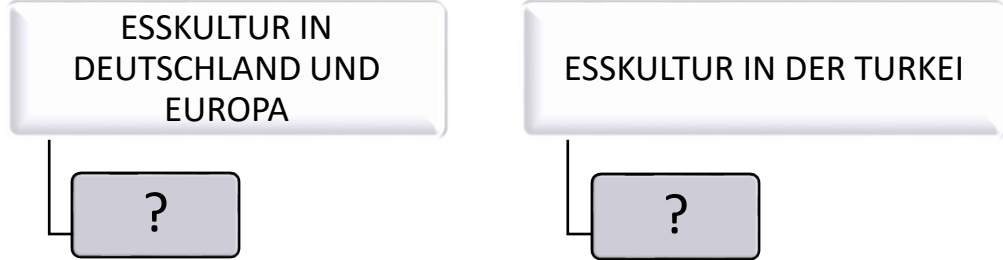
...bir şişe dolusu Rakı

“Kaffee ohne Milch und Zucker auf leeren Magen? Wie kann man so den ganzen Tag angehen, den Sonntag auch noch!” (s. 49).

“A karnına stsz ve şekersiz kahve mi? Pazar olsa bile, byle tm gnn nasıl stesinden gelebilirsiniz ki!”

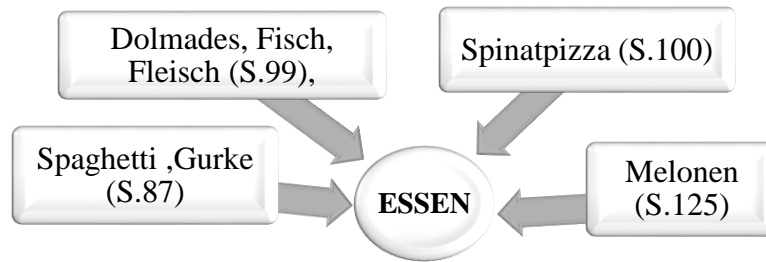
“Ich neckte ihn, wenn er die gefllten Weinblätter mit Zitrone a und sie Dolmades nannte:”Wo hat man gesehen, daß Dolma mit Zitrone gegessen wird? “Knoblauchjoghurt gehört dazu, und es heit Dolma, einfach Dolma. Ihr Griechen, warum mt ihr alles verflschen?” (s. 75).

“Limonla sarılmış bağ yaprağını yiyip ona dolmades denildiğini söylediğinde ona takılarak dedim ki: dolmanın limonla yenildiğini de kim görmüş? Sarımsaklı yoğurtla da yenirse onun adı dolmadır, sadece dolma. Siz Yunanlar her şeyi çarpıtmak zorunda mısınız?”



Şekil 6: die Esskultur

Alıntılar incelendiğinde romanda sadece Alman değil, aynı zamanda Yunan kültüründen de izler bulmak mümkün olduğundan, öğrenenler kültürlerarası yemek kültürü karşılaştırması (Şekil 6) yaparak yukarıdaki gibi karşılaştırmalı sorularla konuyu tartışabilir. Sınıf içi işbirliğine dayalı maske ve kukla oyunları ile farklı kültürlerin bakış açısından yeme- içme değerlendirmeleri yapılabilir. Alıntıda “dolma” örneğinden yola çıkılarak Hazal ve Manolis’in kültürel ve dilsel farklılıktan dolayı aynı yiyeceği farklı adlandırmaları üzerine yorumlar yapılabilir. Hangi ülkede hangi yiyecek favori sorusu sorularak listeler oluşturulabilir. Öğrenen yeni edindiği ülke bilgisini somutlaştırarak deneyimleyebilir. Sınıfta farklı kültürler ait yemekler (Şekil 7) birlikte yenebilir ve adlarını yiyeceklerin üzerine yazarak mini istasyonlar oluşturulabilir. Stand başında duran öğrenci, soru sorup yiyeceği tadan diğer öğrencilere bilgi verebilir. Böylece karşılıklı diyaloglar geliştiren öğrenenler deneyimlerini paylaşarak empatik düşünce geliştirebilirler.

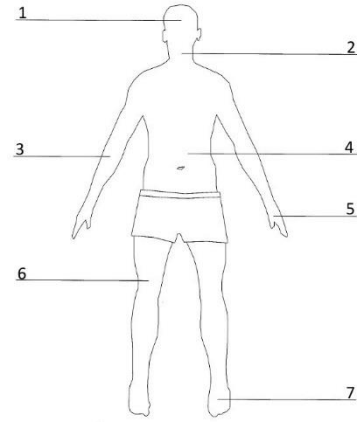


Şekil 7: das Essen

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, ait oldukları kültürle özdeşleşmiş yiyeceklerle hedef kültürün damak tadı hakkında fikir sahibi olunacağı gibi, ait olduğu kültürde ve karşı kültürdeki olası yansımaları üzerine tartışılabilir. Örneğin yemeklerle ilgili “sevmek” (hoşlanmak) üzerine sıfatların alımlanmalarına dayalı konuşma ve yazma becerilerine yönelik ifade şekilleri, öğrenenlere kazandırılabilir. Böylece öğrenen odaklı dersler öne çıkarken anlamlı öğrenmeler meydana gelir.

Bu madde altında günlük alışkanlıklar arasında kültür yansıtıcısı olan giyim kültüründen bahsedilerek kelime öğretimi ve konuşma becerisi hedefine de ulaşılabilir. Öğrenenlere giysilerle ilgili kelimeler metinde buldurularak Türk ve Alman kültüründeki giyim anlayışı hakkında karşılaştırma yaptırılabilir, çıkarımlar yazılı, sözlü ve çizimsel olarak somutlandırılabilir. Organlarımız /Körperteile (Şekil 8, 9) konusu ile ilgili kelime bilgisini bu bölümde hatırlatmak için romandan ilgili kelimeler bulunup, resmin üzerine yazılarak ya da oyun haline getirilerek söylenen kelime vücut ya da görsel üzerinde gösterilebilir.

die Körperteile (Monds. ,S.32, 116, 117)	
der Kopf	der Hals
die Augen	der Bauch
die Hand	der Fuss
die Haare	das Bein
die Nase	das Arm
die Ohren	
die Lippen	

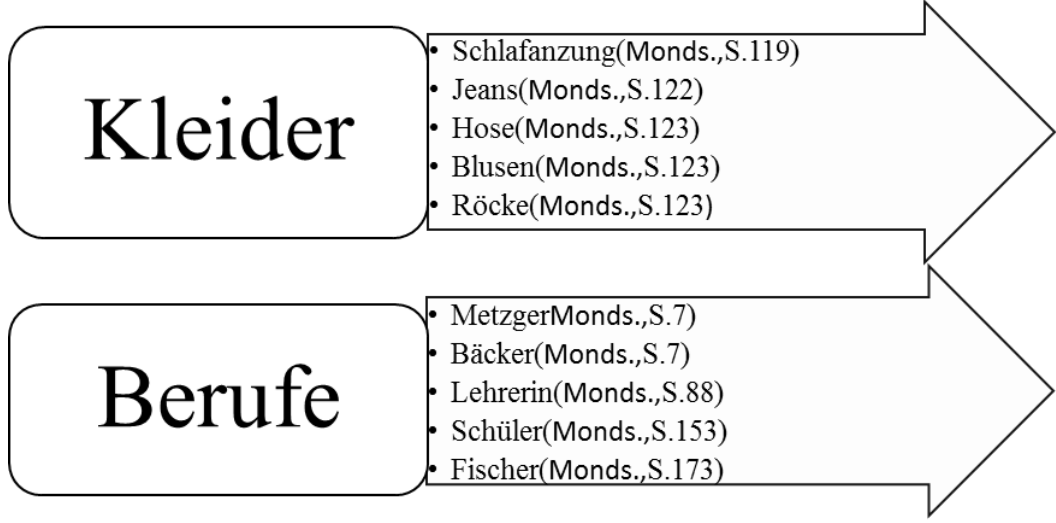


Şekil 8: die Körperteile Liste

Şekil 9: die Körperteile

Giyim kültürü ve meslekler konusu kültürlere göre davranış özgürlüğü odağında, kelime öğretimi hedeflenerek öğrenene benzer eşleştirme alıştırmaları roman karakterleri ile yaptırılabilir.

Örneğin; öğrenciler yaptıkları giysi ve meslek listesinden (Şekil 10) bakarak roman kahramanları ile eşleştirilebilir veya belirgin meslek grupları ile giysileri yazabilirler;



Şekil 10: die Kleider und die Berufe

Öğrenen giysi, meslekler ve roman karakterleri eşleştiren, romandan daha önce altını çizdiği cümlelerle görüşlerini destekleyerek yorum yapabilir (Tablo 2).

Tablo 2: die Berufe und Kleider

Charakter	Berufe	Kleider
<b>Stavroula</b>		
<b>Manolis</b>		
<b>Hazal</b>		
<b>Zoe</b>		

- ❖ **Ahlaki değerlerle ilgili maddeye** bakıldığında romandan alıntılanan aşağıdaki bölümde “cinsellik” konusuna kültürlerin nasıl yaklaştığı tartışmaya açılarak öğrenene bir taraftan metni anlama-yorumlama yetisinin gelişimine katkı sağlanırken, diğer taraftan konuşma becerisinin gelişimi hedeflenir. Aşağıdaki ilgili alıntıdan yola çıkılarak cinsellik eğitiminin zorunlu olup olmaması gerektiğiyle ilgili kültürlerin yaklaşım farklılığı yapılacak tartışma ya da münazaranın çerçevesini belirleyebilir. Öğrenen, çocuk eğitiminde öz kültürel değerlerini ve hedef kültürün değerlerini karşılaştırabilir.

“Mir dagegen war die Sexualität nie wichtig gewesen. Als Kinder lernten wir, daß das alles Sünde sei, schmutzig, widerwärtig... Nicht einmal meine Mutter



durfte mir den Rücken reiben, wenn wir wöchentlich ins Badehaus gingen, und das schon als Kind.” (s. 74).

“Buna karşı cinsellik hiçbir zaman benim için önemli olmamıştı... Çocukken bize her şeyin günah, kirliliği ve iğrenç olduğu öğretilmişti. Çocukken haftalık hamama gittiğimizde bile annem kendi kendime yıkanmama izin vermezdi.”

Yukarıdaki alıntıdan yola çıkan öğrenenler hamam [Badehaus] kavramı üzerine kültürlerarası çalışmalar yapabilirler. Banyo ve temizlik kültürü hakkında araştırma yapan öğrenciler Alman ve Türk kültürünü karşılaştırıp, konuyu daha kolay anlayabilmek için resimlerle destekledikleri slayt gösteriminde bulunabilirler.

#### **4.2.2.4 Sosyal ve siyasi kurumlar (resmi ve özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları, markalar)**

*Die Firma Bosch* gibi marka ve resmi kurumların amblemleri araştırılabilir ve öz kültürdeki çağrışımları üzerine konuşulabilir. Öğrenciler bilindik kurumlarla ilgili bilgi paylaşımında bulunarak dersin daha verimli olması sağlanabilir ve öğrenen iletişimde daha aktif hale gelebilir. Aşağıdaki örnekte gibi “Federal Almanya” denilince akla nelerin geldiği, Almanya’nın tarihteki ve günümüzdeki yeri ve konumu tartışılabilir. Böylece disiplinler arası bir konu kültürlerarası bağlamda ele alınarak çok yönlü dersler işlenebilir.

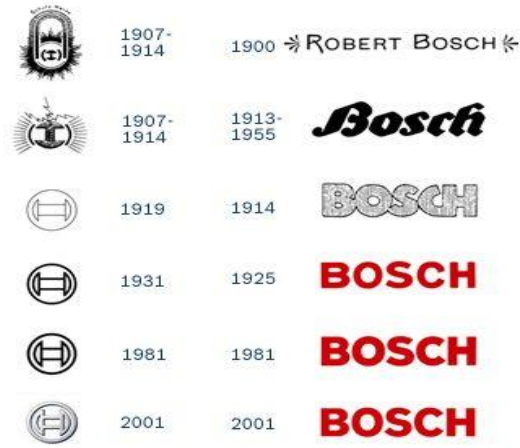
- ❖ **Resmi ve özel kurumlarla ilgili maddeye** örnek olarak seçili metinlerdeki amblemler ve bayraklar üzerinden okuma-anlama ve konuşma becerileri geliştiren tartışma aktiviteleri yapılabilir. Aşağıdaki etkinlikler öğrenenlere yaptırılarak kelime öğretimi, konuşma-yazma becerilerinin gelişimi hedeflenir.

1. Romanda geçen Alman markalarının amblemleri araştırılıp, tarih içindeki gelişimi incelenebilir. Örneğin;

“Onkel Christos bekam eine silberne Taschenuhr zur Belohnung für seine dreißigjährige Leistung. Eingraviert auf der Uhr stand da: BOSCH.” (s. 23).

Christos amca otuz yıllık çalışmasının ödülü olarak gümüş bir cep saati almıştı. Saatte büyük harflerle Bosch yazıyordu.”

Bu alıntıdan *Bosch firmasının* amblem geçmişinin listesi (Şekil 11) ödev olarak öğrenciye verilebilir.



Şekil 11: die Firma Boschs Emblem

2. Öğrenenlerden Almanya'nın ve Türkiye'nin bayrak renklerinin karşılaştırılması istenebilir, ülke logolarının (Şekil 12) anlamları üzerine konuşulabilir.



Şekil 12: die Embleme und Flaggen

3. Almanya'nın ve Türkiye'nin devlet yapısı hakkında öğrencilere hazırlatılacak yönetim biçimleri konulu sunumlar, hem kelime hem de ülke bilgisine katkılar sağlayabilir.
4. Almanyada ve Türkiyede kadın (Şekil 13) konulu yapılan münazara, öğrenenin konuşma, dinleme ve yazma yetisinin gelişimini hedefleyen ve hedef kültürü tanıtan bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

“Ein neues Verständnis für die besondere Lage der türkischen Frau in der Bundesrepublik und die türkische Frauenbewegung als wichtiger Teil der europäischen Frauenemanzipation schafft eine Annäherung zwischen Deutschen und Türken” (s. 36).

“Özellikle Alman Federal Cumhuriyeti'nde Türk kadınlarının durumu ve Avrupa kadınının özgürleşmesinin önemli bir parçası olarak Türk kadın hareketi Almanlar ve Türkler arasında yakınlaşma oluşturan bir anlayış geliştirmiştir.”



Şekil 13: die Frauenlage im Staat

Bu örnekteki gibi sorularla öğrenciler yazara mektup yazarak görüşlerini bildirebilirler ve düşüncelerini gruplar arası tartışabilirler. Kültürlerarası çatışma ve önyargıların açıkça ifade edildiği, öğrenene farklı açıdan bakmayı öğreten bu çalışmayla, sadece öğrenenin düşün dünyası gelişmekle kalmaz aynı zamanda öğrenen yabancı dil öğrenme sürecinde daha yaratıcı olabilir.

#### **4.2.2.5 Sosyalleşme ve hayat döngüsü (aileler, okullar, iş, törenler, bayramlar)**

Burada verilen örneklerde okul hayatındaki farklılıkları yakalamak mümkün olduğu için bu konu öğrenciler açısından çok dikkat çekici olabilir ve öğrenci okul hayatı hakkında görsellerle destelenen karşılaştırmalı sunumlar hazırlayarak konuyu daha iyi kavrayabilir.

- ❖ **Okullar** ile ilgili maddeye romandan alınacak örneklerle, sosyal hayatta okul hayatının yeri ve etkileri üzerine görüşler paylaşılarak konuşma becerisine yönelik tartışmalar yapılabilir. Diğer taraftan kelime ve kültür öğrenimi için okul sistemi hakkında afişler hazırlanabilir. Öğrenenler, metinde geçen “Abitur” kavramı ile ilgili araştırma yaparak Almanya eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olurken, aynı zamanda ülke bilgisi edinerek karşılaştırmalar yapabilir. Öğrenen okul sistemi ile ilgili bilgi edinirken, öz kültürdeki sistem

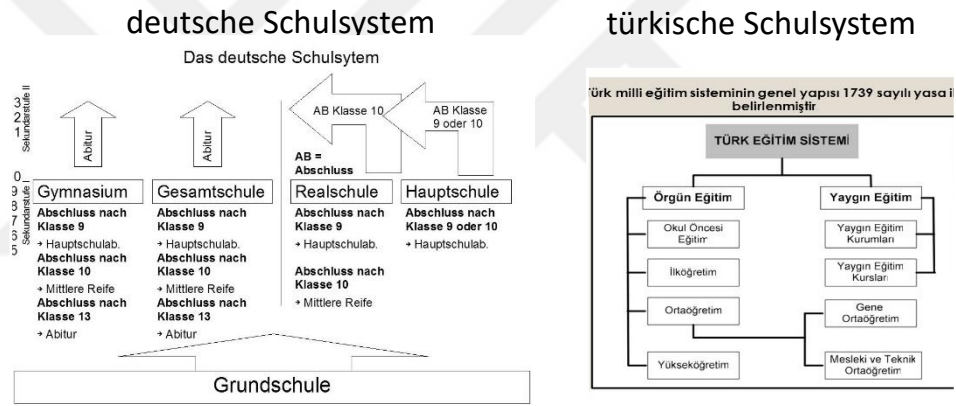
hakkında yorum yapabileceği türden, konuşma becerisine dayalı aktiviteler de yapabilir.

Manolis kendinden bahsederken başarısızlık nedenlerini şu şekilde açıklıyor:

“Studieren wollte ich, habe das Abitur, aber nicht einmal das ist gültig hier. Nach dem Abitur habe ich die Aufnahmeprüfungen für die Uni nicht bestanden” (s. 51).

“Okumak istiyordum, lise bitirme diplomam vardı, fakat gel gör ki burada geçerli değildi. Lise bitirme sınavından sonra üniversite sınavlarına girdimse de başarılı olamadım.”

Alman ve Türk eğitim sistemi (Şekil 14) lise diploması bağlamında şematik olarak çıkarılıp karşılaştırılabilir:



Şekil 14: das Schulsystem

Öğrenci, okul derslerinden biri olan edebiyat (Literatur) dersi hakkında konuşurken romandan alıntılanacak aşağıdaki kısımda çocuk edebiyatından verilen örneklerden başlık bulma (Titel) etkinliği ile okuduğunu anlama, adı geçen yapıtlar hakkında anladığını yorumlayarak öğrendiklerini sentez aşamasına taşıyabilir.

“Samed Bahrengi hatte die Gesichte des kleinen schwarzen Fisches, die inzwischen zu den Klassikern der Kinderliteratur wie Der Kleine Prinz gehört, für seine von Hunger und Unterdrückung gezeichneten Schüler geschrieben. Das nächste Buch drückte mir eine Lehrerin in die Hand, da war ich zwölf und mitten in meinem Frauwerdungsprozeß ,ich verschlang madame Bovary. So verlief dann später mein Leben, als sei es eine Mischung verschiedener

Identitäten. Ich war der schwarze kleine Fisch, der fort will, weil er neugierig ist auf das Leben... An den Märchenprinzen habe ich nie geglaubt” (s. 153).

“Samed Bahrengi, Küçük Prens gibi çocuk edebiyatının klasiklerinden biri olan aç ve ezilen öğrenciler için o küçük siyah balıkların hikâyesini yazmıştı. Bir sonraki kitabı elime ben on iki yaşındayken bir öğretmen koydu ve kadın olma sürecinin tam ortasındaydım, Madam Bovary’nindi bu kitap ve adeta onu içtim. Böylece hayatım daha sonra farklı kimliklerden oluşan bir karışım gibi devam edip gitti. Ayrılmak istediği siyah küçük balık bendim; çünkü hayat hakkında meraklıydım... Masal prenseslerine ise asla inanmadım.”

Metinden edebi yapıtlar ile ilgili anahtar kelimeler (Wortschlüssel) ya da başlıklar (Titel) bulan öğrenen, onlarla ilgili cümleleri tamamlayabilir ve diyaloglar kurabilir (Şekil 15). Öğrenen kendine göre serbest şekilde cümleyi tamamlayarak sentez cümleler yazabilir. Örneğin;

<b>Kinderliteratur</b>	<b>Märchenprinzen</b>
<b>Der Kleine Prinz</b>	<b>Madame Bovary</b>
<b>Der schwarze kleine Fisch</b>	

Şekil 15: das Wortschlüssel

Der kleine Prinz ist ..... in der Kinderliteratur.

Madame Bovary bedeutet für mich .....

Manchmal fühle ich mich wie der schwarze kleine Fisch ,wenn .....

Märchenprinzen sehen aus wie : .....

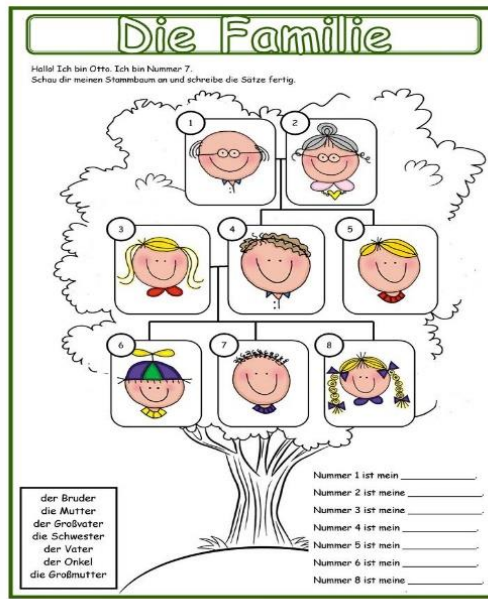
- ❖ **Törenler** konusuna romandan verilen örneklerden faydalanarak sosyal yaşam ve hedef kültür hakkında bilgiler verilerek, pratik hayattaki yerlerine kültürlerarası bağlamda değinilebilir.

Öğrenciler konu ile ilgili anlatılar hakkında video çekebilir ya da çevrede varsa Almanlarla veya öğretmenleriyle röportaj yapabilir, törenler, örf ve adetlerle ilgili karşılaştırmalar yaparak etkinliklerle ilgili kendileri davetiye yazabilirler. Bu etkinlikler öğrenin yazma becerisine katkı sağlarken, gramer ve kelime bilgisini de artırır.

“Ich ginge nicht mehr zu mehr Einladungen, weder zu persönlichen, noch zu offiziellen. Geburtstage, Hochzeiten, Eröffnungen, Beschneidungsfeste, Faschingsfeiern und Beerdigungen waren seit eh und je widerwärtige Anlässe der Selbstdarstellung aufgetakelter Frauen und Männer” (s. 98).

“Ne şahsi ne de resmi olan davetlere artık gitmiyordum. Doğum günleri, evlilik yıldönümleri, açılışlar, sünnet törenleri, karnavallar ve cenazeler öyle ya da böyle iki dirhem bir çekirdek olan kadın ve erkeklerin kendini gösterme sebepleriydiler.”

Aile konusu kültürün oluşturulduğu ilk aşamadır. Bunun çözümlenmesinde soy ağacı gibi betimleyici çalışmalar önemli yer tutar. Bunu yaparken metinden hareketle öğrenen hem her iki kültürdeki aile ile ilgili terimleri (Şekil 16) karşılaştırabilir, hem de iyelik zamirlerini daha iyi anlayabilir (Islcollective, 2019). Soy ağacı (Staumbaum) ve iyelik zamirleri ile ilgili (possesiv pronomen) çalışmasına örnek olarak şunlar verilebilir;



Şekil 16: der Staumbaum

Öğrenen kendi soy ağacını yapabilir ve aile konusu ile ilgili kelimeleri baş harflerini temel alan kelimelerin türetildiği ağları (Şekil 17) oluşturabilir.

### Familie Wortnetze

K  
FAMILIE  
N H  
D E  
F  
BRUDER  
TANTE  
GROßMUTTER

Kind	Verwandte(S.100)
Familie Freunde (S.100)	
Mann (S.86)	Cousin(S.52)
Vater	Großeltern(S.104)
Bruder	Ehepaar(S.106)
Großmutter	Eltern(S.118)
Tante	
Tochter	
(S.24/25)	

Şekil 17: Familie Wortnetze

#### **4.2.2.6 Milli tarih**

M. Byram'ın sekiz ölçütü çerçevesinde milli kimliği belirleyici olarak görülen geçmiş ve güncel olay, simge yapıtlar ve anıtlarla ilgili uygun bir örnek bulunamamıştır.

#### **4.2.2.7 Milli coğrafya (bireyler tarafından önemli görülen coğrafi etkenler)**

Okuma anlama ve konuşma becerisini geliştirmeyi önceleyen etkinlikler bağlamında yapıtta geçen şehir adları haritadan buldurularak coğrafi ve kültürel özelliklerinin betimlenmesini içeren çalışmalar yapılabilir. Yapıtlardaki öğrencinin kendi kültürüne ait adlar dil öğretiminin temel ilkelerinden olan “ yakından uzağa” bağlamında ilgiyi arttıracığından öğrenmeyi de kolaylaştırabilir. Ayrıca yerelleştirme çalışmaları da anlama katkı sağlayabilir.

“In meiner Heimatstadt Konya -hörst du mir zu?- wahrscheinlich eine alte griechische Stadt mit dem Namen Ikonion, gibt es eines der wenigen Museen der Welt, in dem jahrhundertealte Kalligraphien aufbewahrt werden” (s. 80).

“Memleketim Konya’da – beni duyuyor musun? - muhtemelen Ikonion adında eski bir Rum kenti olan bu şehirde, yüzyıllık Kalligrafların korunduğu dünyada çok nadir bulunan müzelerden bir tanesi vardır.”

Öğrenciye kendi ülke bilgisini de güncelleyebileceği sorular yöneltilerek bu konu üzerine dikkat çekilmesi, kültür ağırlıklı ülke bilgisi ve konuşma becerisinin

gelişiminde etkili olacaktır. Soru cevap tekniği ile Konya'nın coğrafi ve kültürel özellikleri çıkartılabilir. Örneğin;

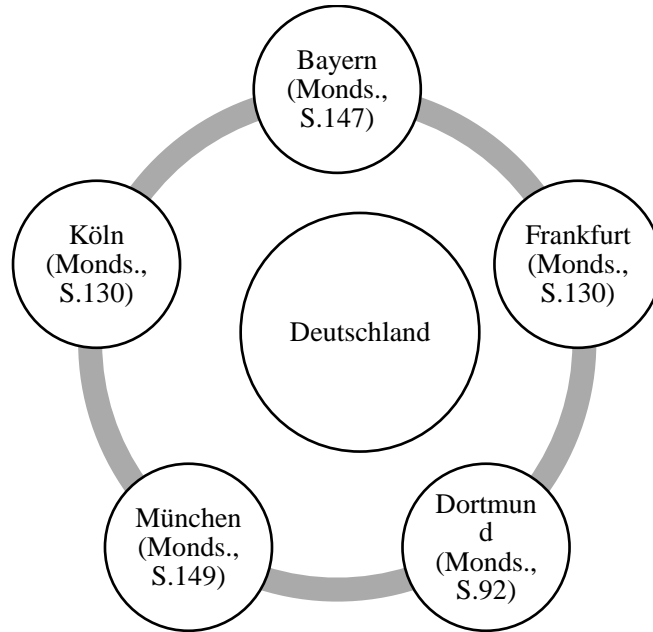
Antworten Sie die Fragen bitte! Haben Sie eine Ideen über diese Themen?

(Soruları cevaplandırın, lütfen! Bu konular hakkında bir fikriniz var mı?)

- Ist Konya eine alte rumische Stadt? (Konya eski bir Rum kenti midir?)
- Was ist Kalligraphie? (Kaligrafi nedir?)
- Welche Museen gibt es in Konya? (Konya'da hangi müzeler vardır?)
- Welche Museen kennen Sie in Deutschland? (Almanya'daki hangi müzeleri tanıyorsunuz?)
- Welche Städte sind berühmt für Museen? (Hangi şehirler müzeleriyle ünlüdür?)

Almanya'yı daha iyi tanıyabilmek için Almanya'daki, Türkiye'deki ya da diğer ülkelerdeki şehir adlarını romandan bularak bu şehirlerle ilgili bilgiler, anılar, tecrübeler paylaşılabilir. Böylelikle öğrenende karşılıklı diyalog geliştirme yetisi ve konuşma becerisi gelişecektir. Öğrenenler haritaya bakarak önce Almanya ile ilgili şehirler tespit edilir sonrasında belirlenen bu şehirler aşağıdaki etkinliklerde kullanılabilir;

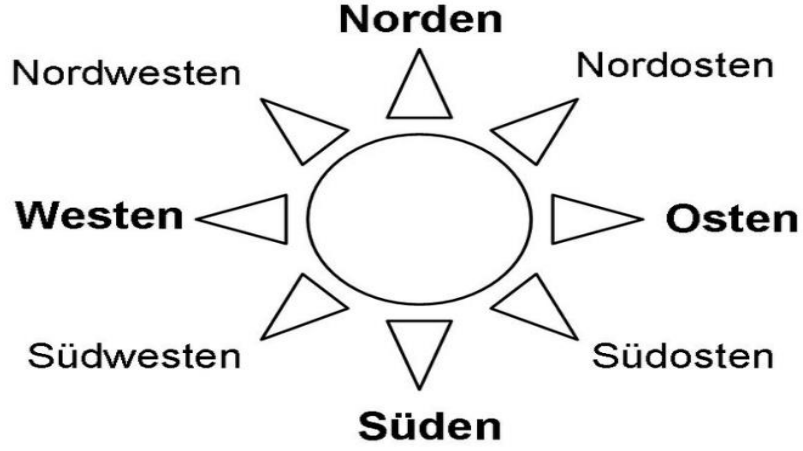
- 1) Şehirlerin tespiti yapılarak isimleri yazılabilir. Örneğin; (Şekil 18)



Şekil 18: die deutsche Städte



2) Yön bilgisi ile ilgili kavramlar (Şekil 19) hatırlatılabilir.



Şekil 19: die Himmelsrichtungen

3) Şehirlerin coğrafi konumu bağlamında Almanca cümleler kurularak yazma becerilerine katkı sağlanabilir.

Örnek 1: Wo liegt Hamburg?

Hamburg liegt im Norden.

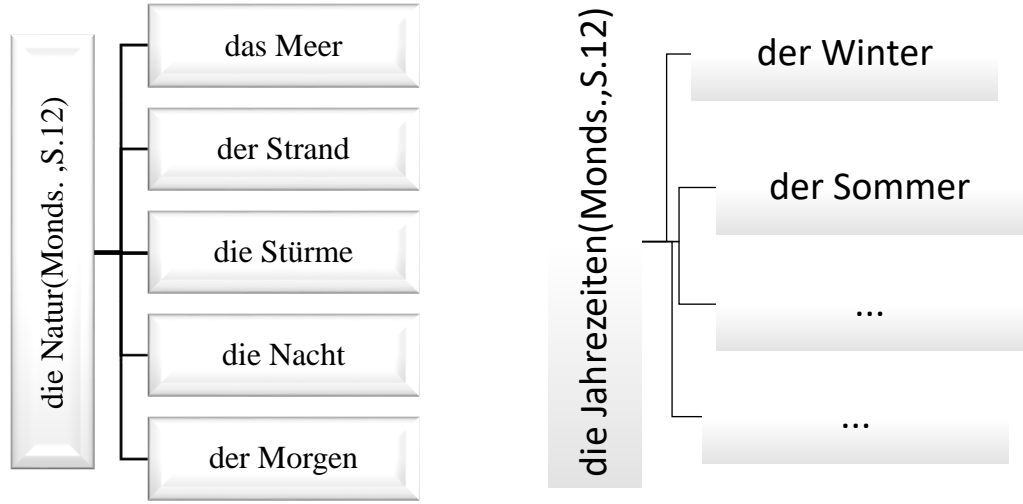
Örnek 2: Hamburg liegt in der Nähe von München.

Wo sind diese Städte? Welche Wörter sind Länder?

Aynı yapıttaki şu kelimelere bakılarak cevap bulunabilir: İstanbul, Sydney (s. 58), Australien (s. 23), Frankreich, Deutschland, Türkei (s. 103), Griechen, Griechen-land (s. 52), Franzosen und Türkin (s. 103).

Bulunan şehirler okunduğunda “El Kaldırma” (Hochhand) tekniği kullanılarak, öğrencilerin daha önce orada bulunan ya da hakkında bilgi sahibi oldukları şehir olduğunda el kaldırması istenerek öğrenciler konuşmaya teşvik edilir.

Coğrafya konusunda kelime öğretimini desteklemek için hava olayları ya da doğa ile ilgili kelimeler romandan aranarak grafikler (Şekil 20) oluşturulabilir. Örneğin;



Şekil 20: die Natur

#### 4.2.2.8 Klışeler ve milli kimlik (milli kimliğin en belirgin sembolleri)

Romanda sadece Alman ya da Türk değil aynı zamanda diğer toplumlardan da bahsedildiği için roman çok kültürlülüğe göndermede bulunan örnekler sunmaktadır. Örneğin; Fransızlardan bahsedildiği aşağıdaki cümlede genel bir yargıya değinilmektedir. Nitekim metinde tüm Fransızlar koyu renk saça sahipmiş gibi bir yorum yapılmaktadır. Bu konuda Fransız, Alman ya da Türk fiziksel özellikleri hakkında kontrol listesi oluşturularak bilgi sahibi olunurken sıfat ve kelime öğretimi de yapılabilir. Aşağıdaki örnekte kültürlerin ortak bir dili olabileceği söylencesiyle öğrenenin beklenti ufkunun ve yabancı algısının gelişimi desteklenmektedir. Metinde geçen kültürlere ait tipolojik öğeler bulup çıkarılabilir, bu bilgiler ışığında her iki kültüre ait özellikler öğrencilere resimsel olarak çizdirilebilir. Ayrıca tiplerin özelliklerini içeren eşleş metinler verilebilir ve tipolojik çalışmalar yapılabilir.

“Oh, là, là! sagte die Provinzverkäuferin weltmännisch, zu Ihren dunklen Haaren passen die aber wie geschmiert. Sind Sie Französin?” (s. 31).

“Oh, la, la diye kibarca devam etti satış görevlisi, koyu renk saçlarınıza (küpe) çok uyum sağlıyor. Fransız mısınız?”

Romantik denince özkültürde akla gelenlerden bahsedildiği aşağıdaki alıntıdan Türklerin ve Almanların sevgi anlayışı üzerine konuşmalar ve konu ile ilgili kelime eşleştirmeleri yaptırılabilir. Milli kimliğe ait kavramlar öne çıkartılarak öğrencinin etkin bilgisinden faydalanabilmek için öğrencilerden kendi çevrelerinde gördükleri,

yaşadıkları olay ve durumları anlatıp yazılı veya sözlü karşılaştırmaları istenebilir. Örneğin;

“Unsere romantisch verklärten Bilder und Liebeslieder, durch Dreigroschenromane, Kitschfilme und Einswerden erzählen, wuschen auch mir als kleinem Mädchen schon so das Gehirn, dass ich, als es irgendwann ziemlich schlimm um mich stand, selbst anfang zu dichten. Ich verliebte mich mit vierzehn in einen viel älteren Menschen, fiel auf die Nase...” (s. 166).

“Bizde romantik diye yüceltilen resimler ve aşk şarkıları; üç kuruşluk romanlar, ucuz filmler ve birlik olmayı anlatma, zamanında küçük bir kızken beynimi öyle yıkamıştı ki, bir noktada artık okuduklarım oldukça kötüyse bile, beni öyle etkilemişti ki yazmak için beni beslemeye başlamıştı. Ama on dört yaşında benden yaşça çok büyük bir adama âşık oldum ve böylece burnumun üzerine düştüm...”

*Was ist Liebe? Was meinst du? Was würdest du sagen, wenn du Manolis oder Hazal sein?* Bu ve benzeri sorularla sınıfta münazara yaptırılarak cevap aranabilir ve öğrenenin konuşma becerileri böylece desteklenirken, öğrenen kendini karşıdakinin yerine koyarak empati yetisini de geliştirebilir. Bir taraftan Türklerdeki ve Almanlardaki romantizm algısı üzerine diyaloglar kurdurulurken; diğer taraftan da Türk, Alman ya da yukarıdaki alıntıdan yola çıkılarak Fransız gibi genel olarak o millete ait erkek ve kadın tipi hakkında öğrencilerin yapacağı çizimlerle ve sınıfa getirilen resimlerle ders görsel açıdan desteklenebilir. Örneğin ünlü Alman ve Türk şair, yazar ya da oyuncu resimlerinin görsel (Şekil 21) (Blogspot.com, 2019), (Şekil 22) (turkcebilgi.com, 2019) okunması sonucunda sözcük bilgisine dayalı konuşma ve yazma becerisini geliştiren çalışmalar yapılabilir.



Şekil 21: die Deutschen



Şekil 22: die Türken

Bir Türk âdeti olan kahve falı baktırmanın Almanca olarak ifade edilmesi, öz kültürde olan bir durumun yabancı bir dilde nasıl karşılık bulunduğunu gösterdiği için, öğrenci açısından dikkat çekici ve dolayısıyla derse karşı motive edicidir. Bu örnekteki gibi sahneler canlandırma yapıldığında kalıcı öğrenmeye yardımcı olur. “Bir Alman olsaydı fala nasıl bakardı” şeklinde yeni durumlar ve diyaloglar yazdırılıp, canlandırılarak yabancı dil öğretiminin üretimsel boyutu da farklı aktivitelerle desteklenebilir. Aşağıdaki alıntıya bakılarak canlandırmadan sonra sıfat – karakter eşleştirme çalışmasına yer verilebilir.

“Aurelia kam am nächsten Tag in der Mittagspause, ich las ihr Schicksal im Kaffeesatz... Der Kaffeesatz war wirklich gut, mit vielen Freiheitssymbolen und Herzzeichen” (s. 56)

“Ertesi gün Aurelia öğle yemeğine geldi, kahve falına baktım... Kahve falı, birçok özgürlük ve kalp şeklindeki sembollerle gerçekten güzeldi.”

sympathisch	aggressiv	freundlich	frech	clever
intelligent	verschlagen	vorlaut	dynamisch	verrückt
zynisch		höflich	wagemutig	brutal mutig
galant nett	unsymathisch	versoffen	verwahrlost	ehrlich
platt	tolerant	kaltblütig	verunsichert	normal
		verschlagen		

Şekil 23: die Adjektiven

Öğrenciler, karakterleri sıfatlarla ya da resimlerle eşleştirerek kelime oyunları oynayabilir. Karakterlere göre en çok kullanılan sıfatlar listeden (Şekil 23) seçilerek sebep sonuç ilişkisi olan cümleler yazdırılabilir. Öğrenen, yeni öğrendiği sıfatları kullandığı özgün metinler üretebilir.

Yapıttaki kahramanları karakter özelliğine göre düzenleyen (Tablo 3 ve Şekil 24) öğrenenler yazma becerilerini ilerletmek için metni özgün uyarlamalarla ve yeni karakterle tiyatro sahnesine taşıyabilir (Wicke, 2014). Öğrenenler istasyon oluşturarak sırayla eşleştirdiği isim ve özelliklerle bir önce kurulan cümleyi tamamlayabilirler ve ortaya özgün yeni bir ürün çıkabilir. Böylelikle öğrenende hem yazma, hem okuma hem de konuşma becerisinin gelişimi hedefine ulaşılabilir.

Tablo 3: die Charakternamen

---

Hazal

---

Manolis

Zoe

---

Stavroula

---

Chaot	Opfer	Vorbild	Spinner	Gangster	Schwätzer
Sucher	Loser	Spießbürger	Lebenskünstler		
Angeber	Bürgerschreck	Romantiker	Tagedieb	Clown	
		Fanatiker			
Zyniker	Traumtänzer	Fanatiker	Egoist	Säufer	Realist

Şekil 24: die Charaktereigenschaften des Helden

#### 4.2.3 Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten (Yaşamadan ölen kadınlar) Adlı Yapıtın Özeti ve Özellikleri

Orijinal adıyla Almanya’da 1984’te “Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten” (Scheinhardt, 1983) (Yaşamadan Ölen Kadınlar) adıyla basılan eser, 1989 yılında Tevfik Başer tarafından “Abschied vom falschen Paradies” (Sahte Cennete Veda ) adı ile filme alınmıştır ve öyküsü dâhil olmak üzere birçok dalda uluslararası ödüle kazanmıştır (Başer, 1989). Bunlar:

- 35. Deutscher Filmpreis Film Festivali
- 1989 ve 16. Strasbourg Avrupa Film Festivali
- 1988 Büyük Ödülü,
- Salso -1989 Seyirci Ödülü,
- Köln-1990 Civis Ödülü olmuştur.

2006 yılında yapıt “Pusuda Kin” adıyla Atilla TUYGAN tarafından ilk kez anadile çevrilip uyarlanmıştır (Scheinhardt, 2006).

Yazar romanında Suna adlı bir Türk kızının dramatik yaşam öyküsünü anlatmaktadır. Suna yaşlı annesi ve babası ile Anadolu’nun küçük bir köyünde geleneklerine çok bağlı fakir bir ailede yaşamaktadır. Abisi Almanya’da misafir işçi olarak çalışmaktadır. Bir gün izne geldiğinde yanında Recep adında bir arkadaşını da getirir ve yaşça Suna’dan yaklaşık olarak on üç yaş büyük olan ve daha önce iki evlilik yapmış olan bu adamla sorgusuz sualsiz evlendirilmek üzere nişanlanır. Evlendiği günün ertesi sabah Recep onu kendi köyündeki ailesi ile bırakarak Almanya’ya döner. Tanımadığı bir evde tanımadığı insanlarla annesinden uzak zor şartlarda yaşamaya başlar. İki yıl kadar sonra Suna’yı da Almanya’ya yanına alır. Suna’nın yaşamı artık

daha da zorlaşmıştır. Zor bir hamilelik sürecinin ardından Murat adında bir oğlu ve sonrasında da Meral adında bir kız çocuğu dünyaya getiren Suna; dilini, yaşam tarzını bilmediği bir ülkede kimsesizdir ve zamanla kocasının bilmediği kötü huyları ortaya çıkmıştır. Recep ona sürekli şiddet uygulamakta ve Suna kocasının bitmek bilmeyen saplantılı cinsel istekleri ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Abisi ve yengesi ona toplum baskısından dolayı yardım etmemekte, olanlara göz yummaktadır. Suna daha önce fazla hap içerek intihar etmeye çalışır; ancak başarılı olamaz. Bir gün kocasının sapık isteklerine daha fazla dayanamaz ve uykusunda kocasını bıçaklayarak öldürür. Suna için artık hapisnede yeni bir kişiliğe evrilme ve hayatını sorgulama süreci başlar. Hapiste iken Almanca öğrenir ve kitap okumaya, kendini geliştirmeye başlar. Suna'nın hapisnede geçirdiği zaman içerisinde hayata bakışı değişir ve geçmişini sorgulamaya başlar ve bu iç hesaplaşma sonucunda gerek görünüşüyle, gerekse hayata bakış açısıyla büyük bir değişime girer. Çocuklarını görebilmesi için bir doktora öğrencisi ona yardım eder. (Anlatılanlardan yardım eden kişinin Saliha Scheinhardt olduğu anlaşılmaktadır.) Türkiye'ye gönderilmemesi ve Almanya'da yeni bir hayata başlaması için bu doktora öğrencisi Suna'yı destekler.

Hapishane yaşamına ve koşullarına romanda çokça yer verilmiş ve yabancı bir ülkede özgürken mi yoksa tutuklu iken mi daha özgür olduğu konusu eziyet gören bir kadının penceresinden irdelenmiştir.

#### **4.2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Bağlamda**

##### **S.Scheinhardt'ın Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten**

##### **(Yaşamadan ölen kadınlar)**

Romanda genellikle kültürlerarası öğelerin yansıtıldığı Almanya ve Türkiye'deki yaşam koşulları ile kültürel kimlikler irdelenmiştir. Byram'ın kültürlerarası boyuttaki kriterleri ışığında ve eylemsel – üretimsel metoda göre yabancı dil öğretimine olan katkıları incelendiğinde şu tablo görülmektedir:

##### **4.2.4.1 Sosyal kimlik ve sosyal grup (sosyal sınıf, bölgesel kimlik, etnik azınlıklar)**

*Deutschland, Türkei, Jugoslawin, Deutsche...* gibi örneklerde olduğu gibi bölgesel kimlik belirten kelimelerle ilgili olarak, öğrenciler romanda adı geçen ülkelerin ve milliyetlerin dışındaki ülke ve milliyet adlarının Almancasını araştırıp afiş çalışmalarlarıyla kelime haznelerini geliştirebilirler. Sosyal sınıf konusu üzerinden

yapıdaki Almanya ve Türkiye betimlemelerinin karşılaştırması yapılarak yabancıya bakışın kültürlerarası boyutları tartışılabilir. Öğrencilerden aktivite öncesinde ödev olarak evde romanın uyarlandığı “Yanlış Cennete Veda/Abschied von falschen Paradies” filminin seyredilmesi ve romanın okunması istendikten sonra sınıfta öğretmen tarafından seçili film kesitleri ve metin bölümleri uygulama ve üretime yönelik olarak filmleme, diyaloglaştırma, canlandırma, müzik oluşturma gibi birçok etkinlik uygulanabilir (Şekil 25). Böylelikle öğrenci metni yeniden üreterek anlamlı öğrenmeler yaşar ve okuma-anlama, yazma ve konuşma becerilerini geliştirebilir. Örneğin; Filmden seçili kesit izletilirken arada durdurulup sahnenin devamının ne olacağı gibi sorularla öğrenen konuşmaya teşvik edilebilir. Aşağıdaki orjinal film afişi incelendikten sonra, üzerine konuşmalar yapılabilir, öğrencilere anladıklarını yorumlama fırsatı veren özgün afişler hazırlanabilir. Ayrıca “yurt dışında yabancı olma” kavramı üzerine düşüncelerin yansıtıldığı grup çalışmaları yapılabilir.



Şekil 25: das Filmposter

#### 4.2.4.2 Sosyal etkileşim (resmiyet, hitap şekli, kişi adları)

- ❖ **Kişi adları** maddesi altında öğrenenler Alman ve Türk isimlerini öğrenmek amacıyla romanda bulunan Almanca ve Türkçe isimler bulup listeyebilirler: Suna, Recep, Murat, Meral, Tante Şerife, Mestan Ağa, Marianne), Fadime, Ahmet, Doris (Scheinhardt, 1983) ...



- ❖ **Hitap şekli** içeren günlük konuşmalarda kültür hakkında bilgiler verildiği için, aşağıdaki cümlelerden faydalanarak öğrenenleri yazmaya yönlendiren tanışma diyalogları kurdurulabilir.

“Tschüs Tante! Erst im Auto brachen meine Tränen aus. Ich versuchte, sie nicht mehr zu verbergen. Ich schluchzte: Ich bin eure Mutter, ich bin eure Mutter. Ich hätte zehn Jahre meines Lebens geben können, wenn sie einmal “Mutti” zu mir gesagt hätten.” (Scheinhardt, 1983, s. 47).

“Hoşça kal teyze! Arabaya bindiklerinde gözyaşlarına boğuldum. Denedim ama daha fazla gizleyemedim. Ben sizin annenizim, anneniz. Bana bir kez “annecim” demeleri için hayatımın 10 yılını verirdim.”

Yukarıda verilen diyalogu öğrencinin iki açıdan da değerlendirmesi mümkün görünmektedir;

Birincisi; Almanca’da tek bir kavramı olan ve akrabalık ilişkisi belirten “Tante” kavramı Türkçe’de teyze ve hala olarak ayrı ayrı ifade edilmektedir. Bu alıntıyla öğrenciler aileye, aile yapısına ilişkin ayırtılmayı öğrenirken kültürel farklılıkları da daha iyi kavrarlar.

İkincisi; yumuşatma ve saygıyı genelleme kavramı olarak Türk kültüründe karşılaşılan kadının yaş grubuna göre hiçbir aile bağı olmamasına rağmen “abla” veya “teyze” şeklinde hitap edilir. Burada kavramlar gerçek anlamında kullanılmadığından bir sınırlama ve bir yadırgatma içerir. Abla ve teyze genellemeleriyle Türk kültürüne ait bu özellik Alman kültüründe “Frau/kadın” olarak vurgulanır.

#### ***4.2.4.3 İnançlar ve davranışlar (ahlaki değerler, dini inançlar, gelenek ve görenekler, günlük alışkanlıklar ve davranışlar)***

- ❖ **Ahlaki değerler ve dini inançlar** konusu kültür aktarımının önemli bir parçası olduğundan, bu konudaki kültürlerarası içerikli metinler derse olan ilgiyi artırır ve öğrenenler tarafından yapılan sınıf içi tartışmalar; öğrenenlerin konuşma becerisini, ülke bilgisi bağlamında kelime zenginliklerini geliştirebilir.

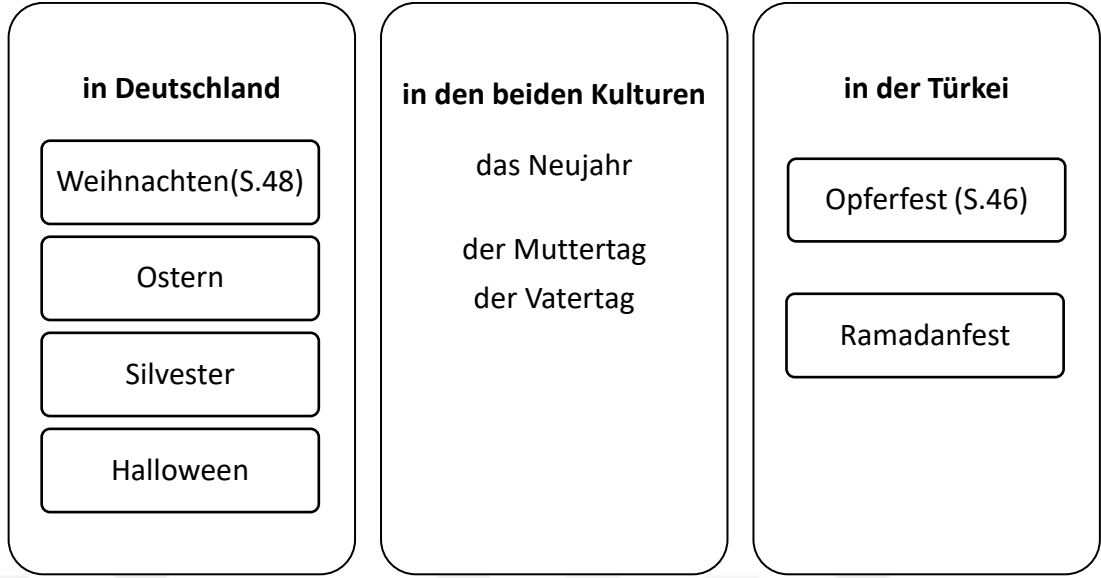
Metinden seçili ilgili alanlar bağlamında kutsal günler her iki kültürde de belirlenebilir ve bu kültürlere ait göstergeler yaşam şekilleri öğrencilere tanıtılabilir. Ayrıca yine her iki kültüre ait yiyecek ve içecekler tanıtılabilir. Yemek listeleri düzenlenebilir; hatta ağırlıkta olarak edilgen cümleler kullanılarak öğrencilerin katılımıyla yemek uygulamaları sınıfta yapılabilir. Verilen alıntıdan da anlaşılacağı gibi bir dini bayram

olan Noel, Türk kültüründe yetişmiş figürün ağzından “barış ve merhamet bayramı” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram her iki kültürle ilgili olarak öğrenciler arasında şekillendirilebilir.

“Bald habe ich meine Zeit abgesehen, es wird das letzte Weihnachten und das letzte Neujahr sein, dass ich hier im Knast verbringe, hoffentlich... Gestern hat Marianne ein päckchen von ihrer Mutter bekommen mit selbstgebackenem Kuchen, Schokolade und ein paar Tannenzweigen. Es war der erste Advent. Es wird weihnächtlich. Das Fest des Friedens und der Nächstensliebe” (Scheinhardt, 1983, s. 73).

“Son zamanlarda artık vakit öldürüyordum, inşallah bu hapiste geçirdiğim son Noel ve son yılbaşıydı. Dün Marianne’nin annesinden bir paket geldi. El yapımı pasta, kahve ve çikolata göndermiş, bir de birkaç tane çam kozalağı çıktı paketin içinden. Noel’in ilk günüydü dün. Noel için süsledik... Bu yıl da “barış ve merhamet bayramı” hapishanede böyle geçti.”

Yukarıda yapılan ayrımlamalar ışığında, Noel hakkında detaylı bir araştırma yaptırılarak yanlış anlamalar giderilebilir, Noel’in Türkiye’de ifade ettiği değer ve Almanya ve Avrupa ülkelerindeki anlamı grup içi tartışma konusu olabilir. Dini motifler ve özel günler ile yapılan çalışmalar, öğrenenin hem kültürlerarası iletişim yetisini, hem de yazma becerisinin gelişimini destekler. Bu özel günlerin denk geldiği mevsim ve ay göz önüne alınarak öğrenciler *mevsim, ay, yıl* konularını içeren sunumlar hazırlayabilir. Metinden seçilen kelimelerle öğrenenden sırasıyla cümleyi kendine göre tamamlaması istenebilir ya da metindeki cümleler kâğıtlara yazılarak karıştırılabilir ve öğrenenden sıraya konulması istenebilir (Şekil 26). Öğrenen bu aktivitelerle derse katılarak öğrenme sürecinde daha aktif ve üretken hale gelir. Öte yandan dini inançlarla ilgili karşılaştırmalı olarak hazırlanacak bir liste ile öğrenenler kültürlerarası benzer ve farklı yönlerin ayırdına daha kolay varır. Örneğin;



Şekil 26: besondere Tagen

“Mutter liess ihn schreiben, lieb, tröstend. Zum Opferfest wünschte sie mir alles Gute” (s. 46).

“Annem avutucu ve sevgi dolu mektubunu abime yazdırmıştı Kurban bayramımı kutluyordu.”

Buradaki örnekten hareketle öğrenene, kutlama cümlelerinin nasıl kurulduğunu göstermek ve kültürlerdeki kullanımını kavratmak için kartpostallar, e-postalar ve mektuplar yazdırılarak yazma becerisinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yaptırılabilir.

Yeme içme kavramları sınıf içerisinde irdelenirken dini inanca bağlı olarak yasak olan yiyeceklerle ilgili verilen örnekler kültür hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlarken, öğrenene kültürle ilgili karşılaştırma yapma fırsatı verir. Bu bağlamda yapıt dikkatli olarak incelendiğinde mevcut egemen şartların kişilerin dinsel ve kültürel birikimlerini ne denli değiştirdiğini görmek mümkündür. Nitekim aşağıdaki diyalogdan anlaşılacağı gibi Suna hastanede domuz eti yememek için direnirken daha sonra düştüğü hapisanede aç kalma korkusuyla yediği etin yasaklı olup olmadığı konusunda hiçbir ayırtılama yapmadan yemek zorunda kalmıştır. Bu durum kültürel bir değişimin, içinde yaşanan koşutlarla ilgisini doğrudan ortaya koymaktadır.

“Ich schwöre bei Gott, es ist kein Schweinefleisch. Sie musste es jedes Mal sagen, sonst hätte ich das essen stehengelassen” (s. 56).

“Yemin ederim ki domuz eti değil. Her defasında hemşireye böyle yemin etirdim yoksa yemeği bırakacağımı bilirdi.”

- ❖ **Gelenek ve görenekler** arasında olan giyim kültürüne romandan örnekler verilerek kültür karşılaştırması yapılabilir ve soru-cevap tekniğiyle öğrencilere konuşma fırsatı verilerek kıyafetlerle ilgili öğrenenin ifade zenginliklerinin artması sağlanabilir. Geleneksel giyim ve günlük giyim ile ilgili görseller kültür hakkında daha somut örnekler olduğundan kültür aktarımını kolaylaştırır.

“Die beiden sind fast immer zusammen gewesen, sie flüsterten, lachten, weinten, zusammen. Beide hatten hüftlange Haare, sie trugen Kopftücher, waren ziemlich plump angezogen, meistens liefen sie mit einem Pyjama oder einer Hose unter dem Kleid herum, sie wirkten ziemlich ungepflegt. Sie schienen auch wenig deutsch zu sprechen, obwohl sie schon ziemlich lange hier waren” (s. 26).

“Bu ikisi neredeyse sürekli birlikteydiler, birlikte fısıldaşıyor, gülüyor, ağlıyorlardı. İkisinin saçları da beline kadardı, başörtüleri vardı, oldukça bol giyinmiş, bazen de pijama ya da elbise altından pantolon giyerlerdi, oldukça da bakımsız görünürlerdi. Uzun zamandır burada olmalarına rağmen, çok az Almanca konuştukları görülüyordu.”

Giyim kültürü üzerinden yukarıdaki alıntıda olduğu gibi önyargılar konusu işlenerek öğrenene farklı bakış açısı kazandırırken, onları düşünmeye ve eleştirmeye yönlendiren metinlerin kullanımına ağırlık verilebilir. Seçili metinlerden sıfatlar seçilerek karakterlerle eşleştirmeler yapılabilir. Öğrenenin konuşma becerisine katkı sağlamak için ilgili konuda resimler verilerek, giyim kültürü hakkında öğrenene yorum yaptırılabilir. Örneğin; romandan uyarlanan “Sahte Cennete Veda” film afişine bakıldığında Suna (filmde Elif) karakterinin zamanla görünümündeki değişikliğe vurgu yapıldığı sahne (Şekil 27) (Başer, 1989) yer almaktadır. Buradan yola çıkılarak Türk giyim kültürü ve Alman giyim kültürü arasındaki farktan bahseden yukarıdaki kısım okunarak yorumlanabilir. Bu örneklerde görüldüğü gibi içinde yaşanan koşulların kişinin kültür anlayışının değişimi, giysilerdeki değişim üzerinden somutlanmıştır.



Şekil 27: die Kleidungsart von türkischen und deutschen Frauen

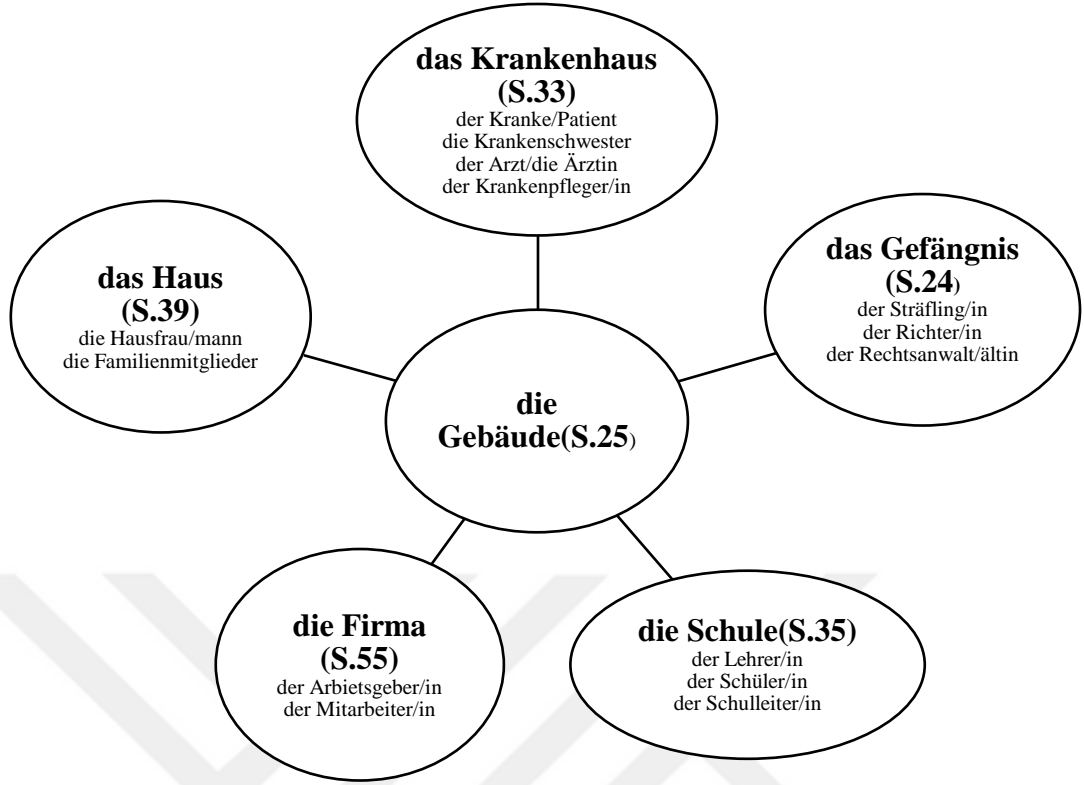
*Wie sieht eine Türkin oder eine Deutsche?* Sorusu öğrenenlere yöneltilerek bir taraftan kültürel farklılıklar irdelenirken, diğer taraftan da kıyafetlerle ilgili romanda hangi kelimeler kullanılmış incelenerek kelime çalışmaları yaptırılabilir.

#### **4.2.4.4 Sosyal ve siyasi kurumlar (resmi ve özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları, markalar)**

*Mercedes, Ford, Opel, Köln Radyosu, Sağlık Bakanlığı'nın Ankara kursu, Alman Ceza Yasası'nın 211 No'lu Maddesi, Asliye Mahkeme Kararı, Valilik, 28 Nisan 1965 tarihli Yabancılar Yasası, vb.* örnekler bu kriterde verilebilir. Metinden seçilen bu tür kelime ve kelime gruplarıyla kültür aktarımı amaçlanmaktadır. Nitekim öğrenen yeni edindiği kelimelerin ve terimlerin günlük kullanımları hakkında böylelikle fikir sahibi de olacaktır.

- ❖ **Resmi ve özel kurumlar** başlığı altında romanda geçen “deutsche Regireung” (s. 28) gibi Almanya'daki bazı kurum ve kuruluşların adları öğrenene buldurularak, Türkçe'deki karşılıkları, burada geçebilecek olası diyaloglar ya da bu kurumlarda çalışan insanların meslek grupları yazdırılarak, öğrenenin yeni edindiği kavram ve kelimeleri gerçek hayatta nasıl ve nerde kullanabileceği sorusuna yanıt aranabilir. Örneğin;

*Wer ist wo?* Gibi sorular öğrenenlere yöneltilerek onlardan hangi meslek grubunun hangi binada yer alabileceği ile ilgili şema (Şekil 28) çizdirme gibi aktiviteler yaptırılabilir.



Şekil 28: die Gebäude

Romanın başkahramanı Suna'nın hapisanede yeni arkadaşlıklar edinmesini anlatan bölümlerin birinde başka bir Türk kadından dinlediği hikâyeden yapılan alıntıda Almanya'nın o dönemdeki ekonomi politikasının sosyal hayattaki yerine işaret etmektedir. Bu tür göndermeleri olan kültürlerarası metinler, öğrenene ülke bilgisi sunmanın yanı sıra aynı zamanda öğreneni tarih gibi disiplinlerarası öğrenmelere de yönlendirir.

“Ihr Mann hätte darauf bestanden, dass sie mit ihren Kindern nach Deutschland kommt, weil die deutsche Regierung viel Geld für Kinder zahlen würde” (s. 28).

“Alman hükümeti çocuklar için çok para ödeyeceği için, kocası çocuklarıyla birlikte Almanya'ya gelmek için ona ısrar etmiş.”

“Dort(in der Duckerei) wurden Kalender hergestellt und Bücher gebunden. Ich arbeitete mich sehr schnell ein. Wir alle verdienten sehr wenig, die Arbeit war sehr anstrengend. Morgens mussten wir schon sehr früh, um 6 Uhr, anfangen, abends um 4.00 waren wir alle völlig kaputt. Die Bezahlung war normal nach

Tarifbedingungen, aber ich bekam für die normale Leistung und Arbeitsstunden nur 90,-DM im Monat gutgeschrieben” (s. 59).

“Baskı odasında takvimler basılıp, kitaplar paketleniyordu. Çok çalışıyordum. İş çok yorucuydu, ama çok az kazanıyorduk. Sabahları saat 6’da çok erken saatte başlamak zorundaydık, akşamları da saat 4’de hepimiz tamamen tükenmiş oluyorduk. Ödeme doğal olarak tarifeye göre yapılıyordu, ama normal şartlara ve iş saatlerine göre ayda sadece 90 DM (Deutsche Mark/Alman Markı) kazanıyordum.”

Yukarıdaki alıntıya bakıldığında mekân olarak hapisane, duruşma salonları yanı sıra iş yerlerinden ve çalışma koşullarından bahsedildiği görülmektedir. Burada para birimi ile ilgili eskiden ve şu anda kullanılmakta olan para birimi araştırması yaptırılabilir ve varsa bu paralara birer örnek sınıfa getirilerek Almanya ülke bilgisi somutlaştırılabilir. Yukarıdaki alıntıda yer verildiği gibi Almanya’nın çalışma saatleri ve Türkiye’nin çalışma saat ve koşulları tartışılarak derste konuşma yetisini geliştirmeye yönelik aktivitelere yer verilirken, tarih disiplini aracılığıyla *Mark*, *Euro* kavramları ilişkilendirilerek Almanya’nın ekonomik gelişim ve değişimi üzerine öğrencilerden konuşmaları istenebilir. Avrupa birliği ve ekonomiye olan etkileri hakkında münazaralar yaptırılırken derse olan ilgi ve istek artırılabilir. Öğrenenlerin sayıları daha iyi kavrayabilmesi için Mark-Euro-Türk Lirası olarak parasal değerler birbirine çevrilerek yazdırılabilir (Şekil 29). Öğrenen matematiksel işlem yaparken bir yandan sayıları öğrenirken, diğer taraftan da paranın günlük pratik kullanımını edinir.

### Wiel kostet es?



100 Deutsche Marks banknote  
(Clara Schumann)



10 Deutsche Mark/1989

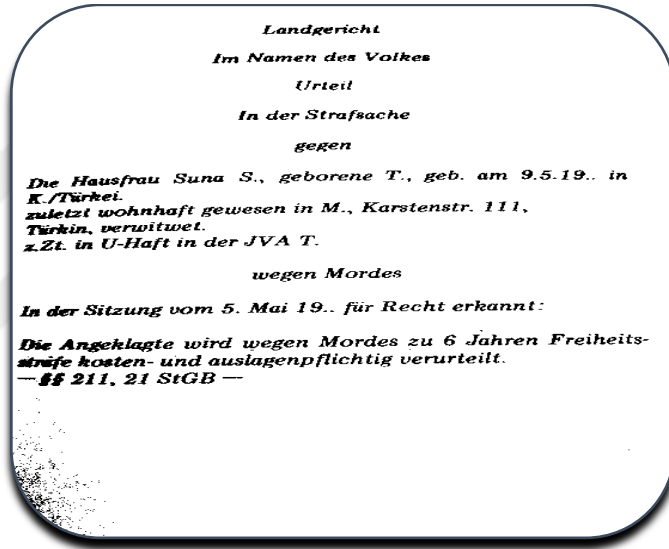
### Şekil 29: Deutsche Marks

Mahkemedeki duruşma konuşmaları, “duruşma konuşmaları” adı altında geçen soru ve cevaba dayalı net konuşmalardır (Şekil 30). Bu nedenle, öğrenciler için rol yapmaya, yazma ve okuma becerilerini geliştirmeye çok uygun bir sahne olabilir. Rol

değişimi yapılarak, her rol değişiminde öğrenciler metni kendilerine göre uyarlayıp yerelleştirebilirler. Böylece öğrenen yazdığı metne hâkim olduğu için, rol yaparken kullandığı cümleler akılda daha kalıcı olabilir.

“Es war kein Gespräch mit mir anzufangen, sowieso konnte ich kaum zwei Sätze Deutsch sprechen. Bei den Gerichtsverhandlungen war immer ein Dolmetscher, wir brauchen hier keinen.” (s. 24).

“Başlangıçta benimle hiç kimse diyalogum yoktu, yine de hemen hemen iki Almanca cümle konuşabiliyordum. Duruşmalarda hep bir Türk çevirmen vardı, ama burada(hapishanede) buna ihtiyacımız yoktu.”

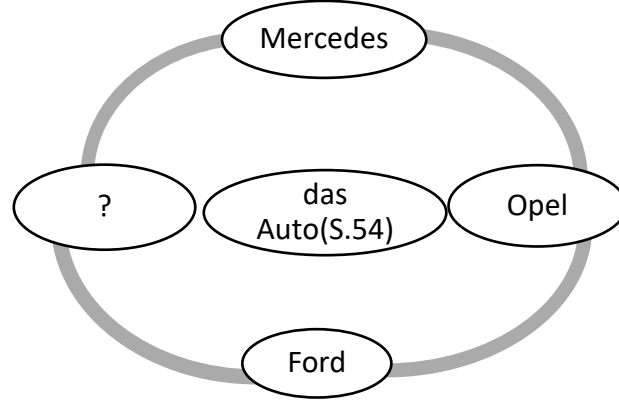


Şekil 30: die Gerichtsverhandlung

- ❖ **Markalar** kriterinde; çağrışım tekniğiyle öğrenci kendisine tanıdık gelen marka adlarını (Şekil 31) sıralayarak diyaloglar oluşturabilir, bu tür çalışmalarda sıfatlar öne çıkartılabilir.

**Woran denken Sie denn “das Auto”?**





Şekil 31: das Auto

Yukarıdaki soru sınıfa yöneltilerek öğrenenlerden cevap vermesi beklenirken, Alman arabalarıyla hangi şehirde üretildiğine ilişkin harita çalışmaları yapılabilir. Ayrıca araba markalarıyla ilişkili reklam veya slogan cümleleri üretmeleri istenebilir.

#### ***4.2.4.5 Sosyalleşme ve hayat döngüsü (aileler, okullar, iş, törenler, bayramlar)***

- ❖ **Törenler**, günlük hayat ve gelenekler hakkında bilgi veren kültürün önemli parçalarıdır. Dolayısıyla öğrenene kültürlerarasılığı daha iyi kavratılabilmek için yabancı dil derslerinde yer verilmesi gereklidir. Bu amaçla, törenlerle ilgili olarak öğrenenin romanda geçen özel günleri araştırması, onları okuma ve yazma çalışmalarına yönlendirir. Böylelikle öğrenene kültür aktarımına ve kelime öğretimine katkı sağlanır. Örneğin evlilik törenleri incelendiğinde; öğrenen ekin bilgisi ve yabancı kültürden edindiği bilgileri bir araya getirerek benzer ve ayrı yönleri karşılaştırır. Sonuç olarak, bu çalışmalar öğrenenin kültürlerarası iletişim ve empati yetisini geliştirirken, aynı zamanda canlandırma, diyalog kurma, hikaye yazma, kelime ağları oluşturma vb.aktivitelerle dört temel becerinin gelişimi amaçlanmaktadır.

Aşağıdaki alıntıya bakıldığında evlilik töreni (Hochzeit)ile ilgili verilen öz kültüre ait örnekle birlikte yabancı kültüre ait Noel (Weihnachten) örneğinin birlikte verildiği görülmektedir. Öğreneni ilk okuduğunda yadırgatan bu cümle metnin devamını okuyup anlamak için merak uyandırırken, öğreneni öz kültür ve yabancı kültürü karşılaştırması için tartışmaya ve araştırmaya yöneltir.

“Im Herbst nach unserer Hochzeit habe ich für meinen Mann auch einen gewebt, Weihnachten wollte ich ihn damit überraschen, mit meinem selbstgewebten, ersten Stück.” (s. 48).

“Düğünümüzden sonraki sonbaharda eşime bir şey ördüm, yılbaşında kendi el örgüm olan ilk parçayla onu şaşırtmak istiyordum.”

Bu metinden yola çıkılarak öğrenciye düğün (Hochzeit) konusu üzerine konuşma becerisi ve yazma becerisine yönelik sunumlar yaptırılabilir; iki kültürdeki tören yapılış şekli ve toplumdaki yeri tartışmaya açılarak görsellerle ders desteklenebilir. Yaparak, yaşayarak öğrenme amacıyla, öğrencilerin yazdıkları dramatize edilerek sınıfta rol dağıtımı yapılabilir.

- ❖ **Okul sistemi ve iş dünyası** ile ilgili doğrudan sosyal hayat hakkında bilgi veren metinler kültürlerarası eğitim açısından öğrenene katkılar sağlayacağı gibi diğer taraftan da öğrenenin kelime haznesini, konuşma ve yazma becerisini de geliştirebilir.

Buradan yola çıkarak, okul hayatının kişisel gelişimdeki yeri ve toplum düzenine etkisi üzerine kültürel yaklaşım farklılıkları konusu tartışmaya açılabilir. Aşağıdaki ilk örnekteki alıntıda Suna Türkiye’de köyündeki ilkokul anılarını anlattığı bölümde, okula yapılan veli ziyaretinin çocuklar için ifade ettiği anlamı sorgulamaktadır. Öğrenenler de kendi okul anılarını dile getirerek, okudukları metni kendilerine göre uyarlayabilirler. Okul-veli ziyaretleri ile ilgili öğrenci anıları sorularak öğretmen ve öğrencinin toplumdaki rolü üzerine yeni bir metin yazdırılabilir ya da canlandırma yaptırılabilir. Böylece hem eylemsel, hem üretimsel olarak kültürlerarası içeriği olan bu metnin kullanımı, öğretimi aktif ve kalıcı hale getirilebilir.

“Dann kam der Lehrer; er versammelte unsere Eltern und redete ihnen ein, wie wichtig der Schulbesuch für die Kinder sei usw...” (s. 35).

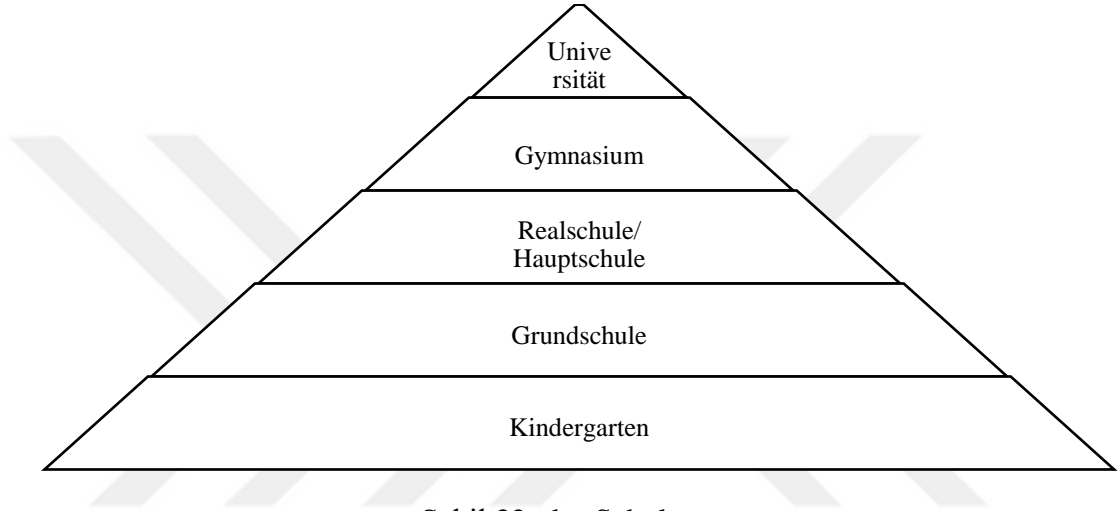
“Sonra öğretmen gelip; velilerimizi toplayarak onlara, aslında çocuklar için okul ziyaretlerinin ne kadar önemli olduğunu anlatmıştı.”

Aşağıda verilen alıntıda geçen *eğitim* (Ausbildung) kelimesinden yola çıkılarak Türkiye’deki ve Almanya’daki eğitim sisteminin artı ve eksi yönleri üzerine tartışma açılabilir. Daha önce incelenen *Mondscheinspiele* (Ay Işığı Oyunları) adlı yapıtta Alman ve Türk eğitim sistemini karşılaştıran grafiğe yer verilmişti. Bu yapıtta da

benzer şekilde okulla ilgili kavramları ve çağrışımları içeren ya da eğitim sistemi hakkında bilgi veren grafikler (Şekil 32) oluşturularak ülke bilgisi verilebilir. Böylelikle öğrenen okuma eylemini anlamlandırma ve üretme boyutuna taşıyabilir. Örneğin;

“Man wird mich töten, ich aber will dafür sorgen, daß sie eine gute Ausbildung bekommen.” (s. 67).

“Beni öldürebilirlerdi, ama ben çocuklarıma iyi bir eğitim hayatı sağlamak için yaşamak istiyordum.”



Şekil 32: das Schulsystem

Kelime öğretimi yapmak için okul ve iş hayatı denilince akla ilk gelen kelimelerle cümleler kurulup sonrasında kısa hikâyeler yazdırılabilir. Öğrenenler, romanda misafir işçilerin yaptığı işler hakkında bilgi verilen metinleri okuyarak, işçi göçü hakkında daha çok deneyim kazanabilirler. Nitekim böylelikle öğrenen, tarih ve kültür yardımıyla kurallarıyla birlikte yabancı dili daha iyi somutlayabilir ve öğrenmede farklı bakış açıları geliştirebilir.

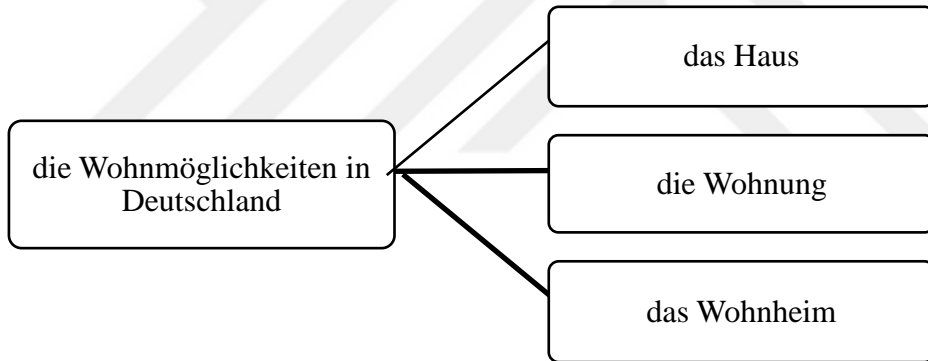
“Ihm folgte viele Menschen aus unserem Dorf nach. Einige Familien hatten schon, bevor die “Deutschlandwelle” anbrach, ihre Felder und Häuser verkauft und waren in die Stadt umgesiedelt. Man hörte durch Erzählungen von denen, die in die Städte abgezogen waren, wo sie ihre Gecekondus bauten, dass Frauen in der Stadt bei reichen Leuten putzen gingen, dass sogar manche Familien bei den Hochhäusern als Pförtner und Hausdiener arbeiteten und auch in diesen Hochhäusern wohnten, dass sie dort viel Geld verdienten; man erzählte auch schlechte Sachen über die weggezogenen Leute.” (s. 36).

“Onun köyden birçok insan takip etti. Hele ki bazı aileler henüz “Almanya dalgası” patlak vermemişken evlerini, tarlalarını satıp şehre taşınmıştı bile. Onlardan, şehirde gecekondular denilen evler inşa ettikleri, kadınların zengin ailelerinin yanında temizlik yapıp hatta apartmanlarda kapıcı ve temizlik görevlisi olarak yaşadıkları şehirlere taşınma hikâyeleri dinlenirdi.”

İş dünyası ve işçi göçünün sosyal hayata etkileri hakkında daha anlaşılır değerlendirme yapabilmek için okunan yapıttan verilen örneklerle konu somutlaştırılabilir. Aşağıdaki alıntılanan metinde, o yıllarda Türkiye’de şehirleşme ve Almanya’da işçi göçü sonrasında göç edenlerin kaldıkları ev tiplerine değinilmiştir (Şekil 33). Aşağıdaki gibi bir alıştırma ile öğrenenler karşılaştırma yaparken hem konuşma becerileri ve hem de kültürlerarası iletişim yetilerini geliştirebilirler.

“Er wohnte in Deutschland in einem Ausländer wohnheim.” (s. 41).

“Almanya’da yabancılar evinde kalıyordu.”



Şekil 33: die Wohnarten für die Arbeiter

Dil öğretiminde edebi metinler bağlamında nesir türünün örneklerinden roman becerilerin kavranmasında kültürün kolaylaştırıcı rolü ortaya konurken seçili yapıtta geçen nazım türünün örneklerinden olan Nazım HİKMET’e ait olan şiir istedik hedeflerin ulaşmasında öğrenene daha fazla ivme kazandırır. Öğrenen romanın adıyla şiir arasında ilişki kurarak, Nazım HİKMET’in her iki dildeki şiirini karşılaştırır, kültürlerdeki kadına bakışı değerler açısından yordayabilir. Böylelikle şiir incelemesi yapılırken alımlama estetiği bağlamında “söylenenlerden söylenmeyenleri” çıkartmaya çalışarak, öğrenenin okuyup-anlama, konuşma ve yazma becerileri geliştirilir. Şiir ritmik olduğu için akılda kalıcıdır ve gerek romana adını verdiği

gerekse romanın başında içerik hakkında göndermelerde bulunulduğu için öğrenenlerin roman konusunda yönelimini kolaylaştırır.

“UNSERE FRAUEN

(Epos auf den Befreiungskampf)

Unter dem Mond fuhren die Ochsenkarren.

Die Ochsenkarren fuhren über Akşehir Richtung Afyon.

Die Erde war so endlos,

die Berge waren so weit,

als würden die, die unterwegs waren,

niemals irgendein Ziel erreichen.

Die Ochsenkarren lefen mit ihren Rädern aus voller Eiche,

und sie waren

Die ersten Räder, die sich unter dem Mond drehten.

Unter dem Mond waren die Ochsen

so winzig,

als kämen sie von einer anderen und sehr kleinen Welt,

und ihre kranken, gebrochenen Hörner glänzten,

und was unter ihren Füßen floß, war Erde,

Erde

Und Erde.

Die Nacht war hell und warm,

und auf den Ochsenkarren lagen die dunkelblauen Granaten

auf ihren Holzbetten vollkommen nackt.

Und die Frauen,

Sich voreinander verbergend,  
Sahen unter dem Mond  
auf die Ochsen- und Räderleichen,  
die von vorhergegangenen Zügen übriggeblieben waren.  
Und die Frauen,  
unsere Frauen:  
mit ihren unheimlichen und glücklichen Händen,  
mit ihren zierlichen, kleinen Kinnen,  
ihren großen Augen,  
unsere Mutter, unser Weib, unsere Geliebte.  
Frauen, die sterben, ohne daß sie gelebt hätten,  
und deren Platz am Eßtisch erst nach unserem Ochsen kommt,  
und die wir auf die berge entführen,  
derentwegen wir im Gefängnis sitzen,  
und die beim Getreide, beim Holz, auf dem Markt,  
und die vor den Holzpflug gespannt werden,  
und die in den Koppeln  
im Licht der in die erde gestoßenen messer  
mit ihren geschmeidigen, schweren Hüften  
und ihrem Zierat unser werden,  
unsere Frauen.  
Jetzt, unter dem Mond,  
hinter den Ochsenkarren und den Kartuschen  
waren sie,

als zögen sie halme mit Ähren aus Bernstein  
auf den Dreschplatz,  
in derselben Unbeschwertheit des herzens,  
in derselben müden Vertrautheit.

Unda uf dem Stahl des 15-cm-Schrapnells  
schliefen Kinder mit dünnen Hälsen.

Unter unter dem Mond

Liefen die Ochsenkarren über Akşehir Richtung Afyon.

Nazım Hikmet” (Scheinhardt, 1983, s.  
21-22).

KADINLARIMIZ

Toprak öyle bitip tükenmez, dağlar öyle uzakta,  
sanki gidenler hiçbir zaman  
hiçbir mezile erişemeyecekti.

Kağnılar yürüyordu yekpare meşaleden tekerlekleriyle

Ve onlar

ayın altında dönen ilk tekerlekti.

Ayın altında öküzler

başka ve küçük bir dünyadan gelmişler gibi

ufacık kısacıklılar

ve pırıltılar vardı hasta kırık boynuzlarında

ve ayakları altından akan

toprak,

toprak,

ve topraktı.

Gece aydınlık ve sıcak

ve kağınlarda tahta yataklarında

oyu mavi humbaralar çırılçıplaktı.

Ve kadınlar

Birbirlerinden gizleyerek

Bakıyorlardı ayın altında

Geçmiş kabilelerinden kalan öküz ve tekerlek ölülerine.

Ve kadınlar

bizim kadınlarımız:

korkunç ve mübarek elleri

ince, küçük çeneleri, kocaman gözleriyle

anamız, avradımız, yarımız

ve sanki hiç yaşanmamış gibi ölen

ve soframızda yeri

öküzümüzden sonra gelen

ve dağlara kaçırıp uğrunda hapis yattığımız

ve ekinde, tütünde, odunda ve pazardaki

ve kara sabana koşulan ve ağıllarda

ışılısında yere saplı bıçakların

oynak, ağır kalçaları ve zilleriyle bizim olan

kadınlar,

bizim kadınlarımız

şimdi ayın altında



kağnıların ve hartuçşarın peşinde  
harman yerine kehriban başlı sap çeker gibi  
aynı yürek ferahlığı,  
aynı yorgun alışkanlık içindeydiler.  
Ve onbeşlik şaraplenin çeliğinde  
ince boyunlu çocuklar uyuyordu.  
Ve ayın altında kağnılar  
yürüyordu Akşehir üzerinden Afyon'a doğru. (Hikmet, 2013).

Metinden bazı bölümler alıntılanarak boşluk doldurma veya cümle tamamlama (Şekil 34) alıştırmaları yaptırılarak kelime ve cümle öğretimi destelenebilir. Örneğin;

**Ergänze die Lücken mit geeigneten Adjektiven!**

Die Erde war so ...,  
die Berge waren so ...,  
als würden die, die unterwegs waren  
Die Nacht war... und...,

*weit  
endlos  
warm  
hell  
dunkelblauen*

und auf den Ochsenkarren lagen die ... Granaten  
auf ihren Holzbetten vollkommen nackt. Şekil 34: Adjektiven

Romanda geçen başka şiirlere de bakılarak kelime öğretimine yönelik başka aktiviteler de yaptırılabilir. Örneğin; şiirde kullanılan sıfatların yerine başka sıfatlar koyarak ya da özneleri değiştirilerek yeniden şiir yazdırılabilir. Şiirin Türkçe orijinali okunarak çevirisi ile karşılaştırmalar yapılabileceği gibi şiirin dili ve dönemsel özellikleri de irdelenebilir. Şiirden bazı kısımlar çıkartılarak boşluk doldurma gibi yazma çalışmaları da yaptırılabilir. Ayrıca şiire mısra ilave etme, uyakların değiştirilmesi ve kadınla ilgili olarak eşleş şiirlerin bulunması ve yazılması gibi becerilere yönelik olarak etkinlikler gerçekleştirilebilir.

“Wir kommen weit her,

sehr weit her...

Wir haben noch immer

Das Schwirren der Steinschleudern im Ohr.

Die Grenzen der Bergeinöden und Wäldern,

gesäumt mit blutigen Tiergerippen,

vom Wiehern wilder hengste erfüllt,

sind das Ende des Wegs, den wir kamen.

Doch furchtbar,

wie der schwere schwangere Leib

einer breithüftigen jungen Mutter

ist das in unseren Trinkkübeln schaukelnde Wasser.

Wir kommen weit her.

Das Leder unserer Stiefel

riecht nach verbranntem Fleisch.

Aufgeschreckt

Vom Hall unserer Schritte,

Erheben die blutigen, dunklen Jahre sich

Wie geflügelte Urtiere

In die Luft.

Und in der Finsternis flammt

Der gespannte Arm unseres Anführers

wie ein feuriger Pfeil...

Wir kommen weit her,

sehr weit her...

Die Bindung zur fernen Vergangenheit

Verloren wir nicht, ...

...Wir kommen weit her,

sehr weit...

Und es kommt die Zeit,

Da stecken wir unser Haar in Brand

und legen der Finsternis Feuer ins Haus.

Mit den Köpfen der Kinder zerschlagen wir

Der Dunkelheit Wand...

Und die nach uns kommen, sollen nie mehr

durch Eisengitter, sondern aus hängenden Gärten sehen

die Frühlingsfühlen, die Sommernächte im Land." (Scheinhardt, 1983, s. 30-31).

“Çok uzaklardan geliyoruz

Çok uzaklardan...

Kulaklarımızda hala

Şimşekli sesi var sapan taşlarının.

Ormanlarında yabani aygırlar kişniyen

dağ başlarının

Kanlı hayvan kemikleriyle çevrilen sınırları

Geldiğimiz yolun ucudur.

Yine fakat

geniş kalçalı bir genç ananın

gergin gebe karnı gibi doğurucudur

matralarımızda çalkalanan su.

Çok uzaklardan geliyoruz.

Tütüyor yanık bir et kokusu

Çizmelerimizin kösesinden...

Ürkerek

adımlarımızın sesinden

kanlı karanlık gibi havalanıyor...

Ve karanlıklarda yanıyor

en önde gidenin

ateş bir ok gibi gerilen

kolu.

Çok uzaklardan geliyoruz

Çok uzaklardan...

Kaybetmedik bağımızı çok uzaklarla...

Bize hâlâ

Konuğumuz mirası hatırlatır

Simavnalı Bedreddinin boynuna geçen urgan.

Engürülü esnaf Ahıllarla beraberdik.

Biliriz

Hangi pir aşkına biz

Sultan ordularına kılılı göğüslerimizi gerdik...

Çok uzaklardan geliyoruz...

Alevli bir fanus gibi taşıyoruz ellerimizde

İhrak Binnaz edilen Galilenin

Dönen küre gibi yuvarlak kafasını

Ve ancak

bizim kartal burunlarımızda buluyor

layık olduğu yeri

materyalist camcı İspinozanın

gözlükleri

Çok uzaklardan geliyoruz

Çok uzaklardan

Ve artık

Saçlarımızı tutuşturarak

gecenin evinde yangın çıkaracağız;

çocuklarımızın başlarıyla kıracağız

Karanlık camlarını!...

Ve bizden sonra gelenler

Demir parmaklıklardan değil,

ama bahçelerden seyredecek

bahar gecelerini, yaz akşamlarını..." (Hikmet, 1929).

“Kablettarih” eski dilde milattan önce anlamına gelen yukarıda verilen Nazım Hikmet şiirinden sıfatlar, isimler ve filler listesi (Tablo 4) yapılarak öğreneni tekrar okumaya yönlendiren ve kelime çalışmalarıyla desteklenebilecek yabancı dil dersleri, öğreneni aktif öğrenmeye yönlendirir.

Tablo 4: die Grammatischeübung

Das Verb	Das Adjektiv	Das Nomen
fahren	krank	die Erde
kommen	endlos	die
sterben	weit	der Mond
leben	unterwegs	die Füße
entführen	floß	die Welt
sitzen	klein	das Horn
werden	gebrochen	die Nacht
liefen	hell	das Gefängnis
zögen	warm	das Messer
schlafen	übriggeblieben	das Auge
haben	glücklich	das Knie
säumen	groß	die Mutter
erfüllen	zierlich	die Weib
riechen	schwer	die Hände
verlieren	geschmeidig	der Holz
sich erheben	dünn	der Markt
	müde	das Licht
	unheimlich	das Herzen
	schwanger	der Hals
	wild	die Frauen
	dunkel	die Kinder

Alımlama estetiği açısından bakıldığında, yoğun anlam katmanları olan bu şiirle öğrenen, boş ve örtük alanlar üzerinden diyalog kurarak, dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. “Darin fand ich die schönsten Gedichte meines Lebens, eines davon hat mir besonders gefallen. Ich habe es auswendig gelernt.” (Scheinhardt, 1983, s. 30). “Orada gerçekten çok hoşuma giden hayatımın en güzel şiirini bulmuştum. Onu

ezberlemiştim.” Hayatımın şiiri olarak nitelendirdiği “Kablettarih” şiiriyle temel figür olan Suna’nın yaşam öyküsü arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir. Şiir duyguların dışı vurumu olduğundan Suna’nın hayatı ile ilişkilendirilebilir.

Şiirin son mısrasından hareketle yabancı olmanın bir ülkede ne kadar zor olduğunu ama kültüre uyum gösteren kuşakların, kültür çatışması yaşayanlardan daha uyumlu bir yaşam kuracaklarını söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden dil öğrenmek, kültürü öğrenmek ve uzlaşma içinde yaşamaktır. Dolayısıyla bu alıntıyla öğrenci dil ve kültür uyumunun ne denli önemli olduğunu kavrayabilir.

Humboldt’un dediği gibi “her dil bir dünya görüşüdür.” Buradan hareketle dil öğrenmenin yeni bir dünya görüşü olduğu, kültürel bağlamda analitik ve sentetik düşünmeyi kolaylaştırdığı anlamı çıkartılabilir. Öyleki; dil-kültür ilişkisi daha iyi kurulduğundan dil öğrenimi hızlandırılabilir. Öte yandan Suna’nın da şiir aracılığıyla atıfta bulunduğu gibi “çok uzaklardan geliyorum” mısrasıyla Heidegger’in “Dil varlığın evidir” söyleminde kendi kültürünün ne denli önemli olduğunu vurgular. Suna’nın daha önce hasta iken dahi yemeyip, hapisanede yemekten imtina etmediği domuz etiyle pişirilen yemeği yemesi he iki kültürün kendi içinde çatışmasının bir örneğini oluşturmaktadır. Suna’nın dil ve kültürdeki bu değişimini yeni hibrit kültürlerin oluşmasını gösteren güzel bir örnek olarak görülebilir. Buradan da öğrencinin çıkarımı, dil-kültür ilişkisinin insan yaşamındaki bağlayıcılığıdır.

- ❖ **Aile** kavramının kültürlerarası bağlamda romanda sıklıkla irdelendiği görülür. Bir yandan Alman kültürü ile öz kültürün karşılaştırıldığı seçili bölümler okunduğunda, benzer ve ayrı yönler üzerinde durularak öğrenen konuşmaya teşvik edilirken, öte yandan kültürel kimlik hakkında özleştiri yapıldığında öğrenen karşı tarafı da anlamaya yönlendirilir. Gösteri, resim eşleştirmeleri, soru-cevap, slayt ya da film şeridi, video hazırlama, drama ve rol yapma, benzetim gibi teknikleri grup çalışmalarında uygulayarak; öğrenenlerin konuşma ve yazma becerileri geliştirilebilir.

“Die Deutschen, so hatte mein mann erzählt, würden z.b. heute heiraten und morgen wieder auf der Arbeit sein. “Die Deutschen”, sagte er, sind fleißig und gewissenhaft. Einige Tage nach der Hochzeit ging er fort.” (s. 41).

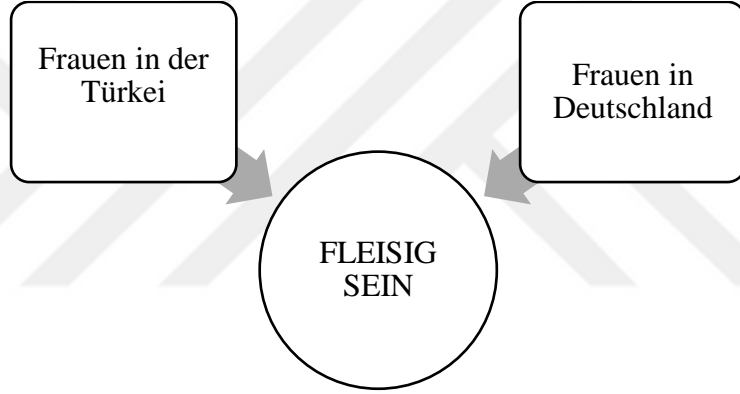
“Anlatılanlara göre Almanlar, örneğin bugün evlendilerse yarın tekrar işe devam ederlermiş. Alman olmak demek; çalışkan ve vicdanlı olmak demektir, diye anlatırdı kocam.”

“Meine Mutter brachte mich auf dem Feld zur Welt und arbeitete weiter.” (s. 33).

“Annem beni tarlada dünyaya getirmiş, sonra da çalışmaya devam etmiş.”

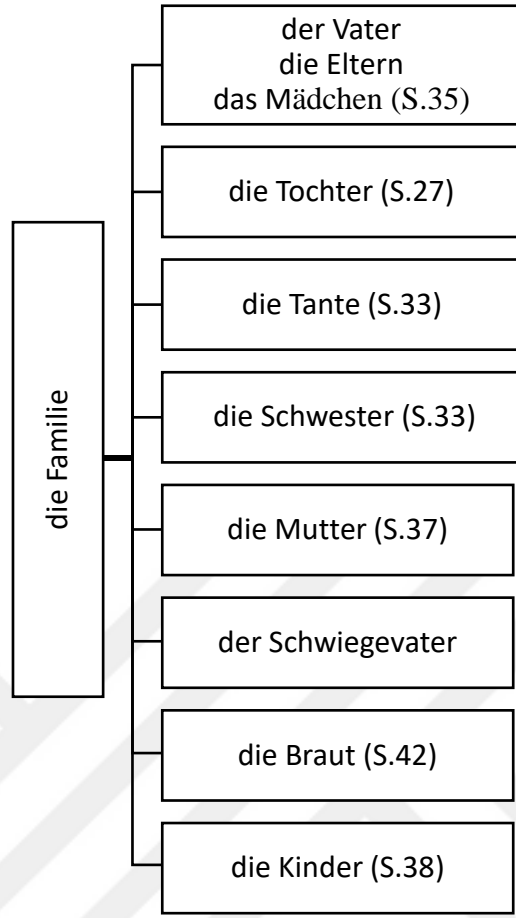
İki kültürün ortak noktalarını belirten listeler (Şekil 35) oluşturulabileceği gibi aynı zamanda farklılıklarına da vurgu yapılabilir. Burada amaç; kültürlerarasılık üzerinden kelime, özellikle sıfat öğretimi yanı sıra öğreneni konuşmaya teşvik etmektir.

Was ist die gemeinsame Merkmale der Frauen?



Şekil 35: gemeinsame Merkmale

Aile konusunu daha iyi öğretebilmek için romanda aile ile ilgili geçen kelimeler çıkartılıp, öğrenene bu konuyla ilgili kısa hikâyeler yazdırılması, öğrenenin yazma becerisini ve dilsel yeterliliğini geliştirken soyağacı (Şekil 36) sunumu hazırlaması konuyu pekiştirebilir.



Şekil 36: die Familie

#### 4.2.4.6 Milli tarih

İki toplumla ilgili verilen milli tarih örneklerine bakılarak Türkler ve Almanlar için önemli olan ve dünyaca tanınmalarına yol açan, önemli tarihi olay ve kişilikler ile ilgili posterler yaptırılabilir. Romanın önsözünde yazarın düşüncelerine yer verildiği metinde Atatürk ve reform politikasından bahsedildiği göze çarpmaktadır. Bu bölüm öğrenciler tarafından okunur, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'nin durumu üzerine görüşler yazdırılabilir ya da diyaloglar kurdurulabilir. Buna bağlı olarak bu tür üretici alıştırmalar öğrenende merak uyandırdığından yeni öğrenmeleri pekiştirir.

Ülke bilgisi ve tarihi; hedef kültürün göstergelerinden biri olduğu için kültür öğretiminde dikkat çekici unsurların başında gelir. Nitekim bu seçili metinlerde öğrenen öz kültürle karşılaştırma yaparak, yorumlayarak ve yordayarak yeni öğrenilen bilgileri eskileriyle birleştirir ve bunun sonucunda anlamlı öğrenmeler yaşar. Öğrenenlerin konuşma ve yazma yetisini ilerletmek için daha çok sunum ya da kısa belgesel, video izletme tercih edilebilir.



“Die Reformatik Kemal Atatürks in den zwanziger und dreißiger Jahren hat am Leben kaum etwas geändert, kaum etwas ändern können, da ökonomische Notwendigkeiten und die ungebrochen im Leben verhafteten islamischen Traditionen dies nicht zuließen.” (s. 10).

“Kemal Atatürk’ün reform politikası son yirmi ve otuz yılda hayatımızda neredeyse çok az şey değiştirmişti ya da değiştirebilmişti, çünkü ekonomik koşullar ve sosyal hayattaki islamın getirdiği kırılmazlık ve gelenekler buna izin vermiyordu.”

#### **4.2.4.6 Milli coğrafya (bireyler tarafından önemli görülen coğrafi etkenler)**

Öğrenenler tarafından Türkiye’de ve Almanya’da yer alan şehir ya da bölge adları buldurularak, öğrenenlerin bunları cümle içinde kullanmaları sağlanabilir. Böylelikle öğrenen yabancı ülke bilgisine yeni bilgiler ekleyebilir.

Aşağıdaki alıntıda, Suna’nın abisinin başlık parası için kömür madenlerinin yoğun olduğu Batı Karadeniz bölgesinde çalıştığını anlattığı bölüme bakıldığında öğrenenler, bölgesel iş imkânları üzerine fikirlerini söyleyebilirler.

“Er selbst arbeitete noch am Schwarzen Meer in Kohlezechen, verdiente wenig.” (s. 39).

“O (abim) kendisi bizzat Karadeniz’de kömür madeninde de çalışmıştı ve çok az kazanabilmişti.”

Önsözde yazarın düşüncelerine yer verilen ve göçmen yazarlardan bir isimden söz edilen bölümde Anadolu bölgesinden bahsedilmektedir. Öğrenciler Anadolunun haritada nereleri kapsadığını bulup, adı geçen göçmen yazarı ve diğerlerini inceleyerek yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini destekleyen karşılaştırmalı sunumlar hazırlayabilirler. “Anadolu’da Almanya denilince akla gelenler” konulu kompozisyon da yazabilirler.

“Mahmut Makal, der in Berlin lebende türkische Schriftsteller und Lehrer, schreibt dazu in seinem Buch ‘ Unser Dorf in Anatolien’.” (s. 11).

“Mahmut Makal Berlin’de yaşayan öğretmen, Türk yazar; bu konuyu kitabı “Anadolu’daki Köyümüz” adlı kitabında yazmıştı.”

“Und unter dem Mond liefen die Ochsenkarren über Akşehir Richtung Afyon”  
(s. 22).

“Ve ayın altında kağnılar yürüyordu, Akşehir üzerinden Afyon’a doğru.”

“Abends höre ich die türkischen Sendungen von Radio Köln.” (s. 32).

“Akşamları Köln Radyosu’ndan Türkçe yayınlar dinliyordum.”

Yukarıdaki metinlerde geçen şehirler hakkında bilgiler toplanarak Almanya’nın başkenti, Türkiye’de çok tanınan şehir ve bölgeleri hakkında tanıtım broşürleri derlenip öğrenene kültürlerarası bağlamda yazma becerisi kazandırılabilir. Almanya’da Türklerin yoğun olduğu bölgeler araştırma konusu olabilir ve bu konuda varsa anılar paylaşılabilir. Metinde geçen Köln Radyosu’nun çalma listesine bakılıp ne tür müzik parçalarının dinlendiğine bakılarak öğrenenden yorum yapmaları istenebilir. Göçmenlik olgusu üzerinden toplumların kültürel kimliklerinin, dinledikleri müziğe nasıl yansıdığı tartışılabilir. Öğrenende konuşma becerisinin gelişimi hedeflenirken aynı zamanda öğrenene kültürlerarası iletişim yetisi de kazandırılabilir.

#### **4.2.4.8 Klişeler ve milli kimlik (milli kimliğin en belirgin sembolleri)**

*Meryem Ana, Hitler, Alman Markı, ...* gibi tamlamalar ve nitelendirmeler kültürel kimliği anlatan sembollerdir. Bunlardan biri ülkenin din anlayışı, diğerleri tarih ve ekonomisi hakkında bilgiler veren stereotiplerdir. İçerdikleri anlamlar bakımından üretime yönelik olarak uygulanan etkinliklerle dil- kültür ilişkisi somutlanabilir.

Ayrıca klişe ya da stereotipik olarak nitelendirilebilecek bir konu olan misafir işçilerin (Gastarbeiter) çalışma koşulları üzerinden görüş ve düşünceler tartışmaya açılabilir. İşçi göçü ve nedenlerini anlatan belgeseller aracılığıyla yanlış bilinen ya da bilinmeyen yönleriyle işçi göçünün hikâyesinin izletimi; öğrenende merak uyandıracığından, hedef kültür akatarımını kolaylaştırır. Öte yandan yapıt göçmen kültürünü de çok iyi anlattığından o dönemin yabancı düşmanlığını içeren çelişkileri yansıtmaktadır. Aşağıdaki alıntıda önyargılara dayalı, farklı bakış açısına sahip iki kültürün birbirlerini yordama biçimlerine verilen örnek, öğrencilerde farklı etkiler yaratacağından onları yorum yapmaya ve konuşmaya teşvik edebilir. Böylelikle daha çok derse katılan öğrenciler sosyolojik sorunlar hakkında konuşabilir ve empatik düşünebilirler. Bu

örnekten yola çıkılarak tartışma aktivitesi dışında kompozisyon ya da tenkit yazdırma gibi yazma çalışmaları da yaptırılabilir.

“Draußen auf der Straße sagte uns auch keiner was wenn wir aufgefallen waren. Man merkte, daß man hin und wieder von Deutschen schief angeguckt wurde, daß wir Türken nicht gerade das beliebteste Volk sind, war uns allen klar. Daß uns “Kümmeltürken” oder “Scheiß-Ausländer” nachgerufen wurde, hat uns nicht sehr berührt, wir waren unter uns.” (s. 26).

“Dışarıda, sokakta hoşumuza gidecek pek de bir şey olmadığı söylenirdi. Almanlar tarafından bize kötü bakıldığı, hatta çok sevilen bir halk olmadığımızın da kolayca farkına varılırdı, bu çok açıktı. Bizi “pis Türkler” ya da “lanet yabancılar” olarak çağırılmaları çok da dokunmuyordu, biz kendi halimizdeydik.”

Sınıfa bu metinde ön yargı içeren kısımlarla ilgili sorular yöneltilerek “kümmel” gibi kullanımların üzerinde durulabilir. Böylelikle yabancılara genel olarak nasıl bakıldığı ve yabancı düşmanlığının altında yatan sebep-sonuç ilişkisi tartışmaya açıldığında, öğrenende empatik düşünme yoluyla yabancı dil derslerinde kültürlerarası iletişim geliştirilebilir.

Aşağıdaki örnekteki gibi Türk ve Alman denince akla ilk gelen düşünceler tartışılarak, kültür karşılaştırmaları yapıldıktan sonra ilgili konularda yıllar içinde işçilerin gerek düşüncel ve yaşamsal yönden değişimlerinin, sözel, işitsel ve görsel materyallerle desteklenmesi istenebilir. *Deutschland Willkommen* (Almanya’ya Hoşgeldiniz) gibi göçmenliği anlatan filmler izletilerek hedef kültür özellikleri öncelenir ve öğrencilerin dünya görüşleri zenginleştirilebilir. Öğrenenler; görerek ve duyararak öğrendiklerini, yazarak desteklediklerinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirirler. Örneğin, film yarıda kesilerek devamını öğrencilerin yazması ve anlatması istenebilir ya da kendilerini filmdeki bir karakter yerine koyarak duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak paylaşabilirler.

Yapıttaki klişe ve kimlikle ilgili bir diğer saptama “Almanlar ve Suç” üzerinedir.

“Was ihre Schuld ist, würde ich gerne wissen, denn die deutschen Männer prügeln sich nicht so leicht. Das glaube ich wenigstens.” (s. 32).

“Gerçekten Almanların suçu ne bilmek istiyordum, çünkü alman erkekler öyle kolay kolay dövüşmezdi. En azından ben öyle düşünüyordum.”

Yukarıdaki örnekte öğrenciyi yadırgatan bir unsur vardır. Normalde toplumda suç işlemenin nedenlerinin bile kültürel farklılığa dayandığını irdeleyen cümleler öğrenciyi düşünmeye ve üretmeye yönlendirmektedir. “Alman erkekler öyle kolay kolay dövüşmezdi” söylemi Suna'nın Almanlar hakkındaki önyargılarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler suç işlemenin ulusal kimlikle ilişkili olup olmadığını kendi görüşlerini yazarak anlatabilir, sınıfta tartışabilir. Aşağıdaki gibi kimi sorular bu konunun yordanmasında yardımcı olabilir.

- ❖ Was meinst du, warum begeht man ein Verbrechen in Deutschland?
- ❖ Warum hat die Menschen Vorurteile gegen die Menschen von den anderen Kulturen im Gefängnis?
- ❖ Hast du auch Vorurteile gegen anderen Kulturen?

Böylelikle, öğrenen yazarak ve konuşarak derse aktif katılım sağlarken etkin bilgisindeki ön yargıların farkına daha kolay varır ve kültürlerarası hoşgörülü olma yeterliliğini kazanır.

Romanda sosyolojik olarak kimlik kazanma yollarından birisi Suna'nın söyleminde dile getirilmektedir.

“In ihren Köpfen lebte der einzige Wunsch, einen Deutschland-Türken zu heiraten.”

“Aklımızda hep tek bir istek yaşardı, o da Almanyadaki bir Türkle evlenebilmek.” (s. 38).

Suna'nın düşüncesinde yansıyan görüşe göre, kırsal kesimdeki yoksul kadınların kimlik kazanımlarının ve toplumda refah içinde yaşamının yolu bir gurbetçi birisiyle evlenmektir. Zira gurbetçiler hem zengin olarak adlandırılırlar hem de başka bir dünyada, daha iyi koşullar altındaki yaşamı temsil ederler. Alıntıya bakıldığında misafir işçi kavramına gönderme yapıldığı görülmektedir ve Türkiye’de ifade ettiği anlam irdelenerek, “Deutschland-Türken” ifadesiyle “Gastarbeiter” kavramı karşılaştırılabilir. Öğrenenler arasında daha önce ailesinden ya da tanıdıklarından misafir işçi olarak Almanya’ya giden insanlarla röportajlar yaptırılarak metinler bir

araya getirilip, ortak olan ve olmayan görüşler sınıfta okunabilir. Bu aktiviteler okuma, yazma ve konuşma becerisini öğrenciye bir arada kazandırabilir.

Klişe kavramı içerisinde çoğunlukla kişisel ve toplumsal yaşamda belirleyici olan önyargılar yer almaktadır:

“Wir alle waren neugierig, wir wollten zu gerne mehr über Deutschland wissen. Wir fragten uns: Wo liegt dieses Land, das unsere Männer und Frauen in sich hineinsaugt. Wieviele aus, die menschen, die Straßen, ob die wohl auch Gecekondus haben, ob es dort auch Dörfer gibt ohne Wasser, ohne Licht, ohne Straßen, ob dort auch viele Kinder sterben. Was für Arbeit wohl unsere Männer verrichten, was die Deutschen für eine Sprache sprechen, wie verständigen sich unsere Menschen, wie werden die Deutschen aussehen? Ich glaube, zu der Zeit stellten sich Millionen Türken diese Frage. Auch ich!” (s. 37).

“Hepimiz aslında çok merak ediyor ve Almanya'nın nerede olduğunu bilmek istiyorduk. Kendimize soruyorduk: Erkeklerimizi ve kadınlarımızı yutan bu ülke nerededir, diye. İnsanların kaç sokaklarda ya da gecekondularda; oradada da suyu, elektiriği, yolu olmayan köy var mıdır ya da orada da çok çocuk ölüyor mudur, diye soruyorduk. İnsanlarımız ne tür işlerde çalışıyor, Almanlar nasıl bir dil konuşuyor, insanlarımız nasıl anlaşıyor, Almanlar nasıl görünür? Bence, aynı zamanda milyonlarca Türk bu soruları soruyordu. Tabi ben de!”

Yukarıdaki alıntıya bakıldığında o dönemde Almanya ve Türkiye'deki yaşam koşulları arasında büyük farklılık olduğu vurgulanmaktadır. Vargılar genellikle Almanların ve Almanya'daki yaşam koşutlarının üzerinedir. Almanlar ve Almaya'daki yaşam konuları karşılaştırmalar yapılarak önyargılar kırılabilir. Grup çalışmalarıyla diyalog geliştirilirken ülke bilgisi ve kültürlerarası aktarımlar benzer alıntılarla

güçlendirilebilir. Örneğin her iki ülke taşrasındaki yaşam koşulları (Şekil 37) karşılaştırılabilir.



Şekil 37: die Dörfer in den beiden Städtten

Başka bir alıntıda yine o yıllarda sıklıkla karşılaşılan Türkiye kırsalında büyük bir sosyolojik sorun olan başlık parası konusu ele alınmaktadır. Günümüz ve o yıllardaki Türkiye kadına bakıştaki anlayış bağlamında karşılaştırmalar, Almanyada ve Türkiyede kadın hakları gelişiminin kronolojik sırası göz önüne alınarak tartışmaya açılabilir.

“Die Väter bekommen einen Brautpreis für ihre Töchter so hoch wie ihr eigenes Gewicht. Solch eine Partie würde jede aus dem Dorf mit Handkuß nehmen, vier Kinder, naja, was ist das schon gegen das Elend im Dorf.” (s. 27).

“Babalar kızlarının ağırlığınca başlık parası alırlardı. Öyleki, dört kız çocuğu olsa her birinden ayrı ayrı para alsalar keyiften bayılırlardı.”

Bu metne başka bir açıdan yaklaşıldığında, düğün bağlamında özellikle taşra kültüründeki kadının değeri ve yeri ile ilgili olarak öğrenenlere, yazma ve konuşma becerisine yönelik her iki toplumdaki kadın anlayışı sorgulanarak yeni tartışmalar yaptırılabilir. Öte yandan, Almanların da benzer ya da farklı evlilik geleneklerinin olup olmadığına bakılabilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür aktarımının dil öğretimindeki yeri irdelenmiş ve farklılıklara hoşgörüyü bakabilen, öz ve yabancıyı kendi şartlarında değerlendirebilen birey yetiştirme öğretisini temel alan, okur odaklı metotların önemi ortaya konmuştur. Kültürlerarası iletişimi sağlayan dil derslerinin hedef dili ve kültürü öğretmede daha başarılı olacağı ve öğrenene çok yönlü bakabilmeyi öğrettiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda okur odaklı yaklaşımın merkezde olduğu, öğrenenin beklenti ufkuyla örtüşen kültürlerarası boyutta yazılmış özgün metin seçimlerinin, yabancı dil öğretiminde tam öğrenme hedefine ulaşılmasında verimli olabileceği düşünülmüş ve bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yaşamı çok kültürlü yoldan öğretim ortamlarına taşıyan Türk-Alman göçmen yazına ait özgün metinlerin öncelenmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Türk göçmen edebiyatı incelendiğinde, öz ve yabancı kültürü birlikte vererek iyi bir şekilde örneklendiren metinlerin ikinci kuşak göçmen edebiyatında yer aldığı ve bu yapıtların kültürlerarası boyutta, eylemsel-üretimsel odaklı derslere uygun olduğu görülmüştür.

Bu tezde, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası bağlamda göçmen yazınına ait yapıtların, iletişimsel yetinin geliştirilmesine ve öğrenenlerin öz kültürü ile hedef dilin kültürü hakkında düşün üretebilme ve yabancı dilde kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılmasına nasıl katkılar sağlayabileceği sorusu seçili yazara ait seçili yapıtlar yardımıyla irdelenmiş ve hedef dilin tam öğrenilmesinde doğrudan katkı sağlayacağı görülmüştür.

Bu amaca yönelik olarak bu tezde Türk göçmen edebiyatı bağlamında Saliha Scheinhardt'ın seçili eserlerinde kültürlerarası boyutların yabancı dil derslerine etkileri incelenerek yabancı dil öğreniminin nasıl daha etkili ve kalıcı olabileceği ortaya konmuştur. Tez amacına uygun olarak yapılan seçili yapıtlarda yapılan

araştırmalarda Michael Byram'ın kültürlerarasılık kriterleri aranarak irdelenmiş, Hans Robert Jauss ve Wolfgang Iser'in Alımlama Estetik anlayışını temel alan eylemsel-üretimsel yabancı dil ğretimi ışığında etkinlikler ortaya konmuştur. Seçili yapıtlara yönelik eylemsel ve üretimsel teknikleri kapsayan, dil ğretiminde yazar ve metni önceleyen ezberci, otokratik anlayışın yerine üretime dayalı, demokratik, yeni dil öğrenme anlayışının tam öğrenme sağlanmasıdaki önemi ortaya konmuştur.

## **5.2 neriler**

Türk Göçmen Edebiyatı Bağlamında Saliha Scheinhardt'ın Yapıtlarının Kültürlerarası Boyutları Ve Yabancı Dil Derslerine Etkileri adlı bu tezde kültürlerarasılık kavramı ve yabancı dil derslerine etkileri eylemsel-üretimsel yöntem bağlamında irdelenmiştir, bu amaca uygun olarak kültürlerarasılığın karşılaştırmalı olarak saptanması için Türk-Alman Göçmen Edebiyatı'ndan yararlanılmıştır. İlgili alandan yapıt seçimlerinin ardında, özgün edebi metinlerin ğrenci üzerinde kültürlerarası empatik düşünme ve dilin gerçeklik algısını artırdığı düşüncesi bulunmaktadır. Öğrenen bu seçili yapıtlar yardımıyla amaç dili öğrenirken kültürlerarası karşılaştırmalar yaparak önyargıları kırar ve ortak evrensel kültür değerlerine ulaşabilir. Buradan yola çıkılarak; özellikle B1 seviyesinde eğitim gören öğrenenlerin daha çok edebi metin okuyup yorumlayarak alımlama seviyesini geliştirerek çok yönlü, çokkültürlü olarak Almanca öğrenebileceği öngörüsünde bulunmak mümkündür. Yabancı dil öğrenirken o dilin kültürünü, öz kültürde ve zaman zaman diğer kültürlerde de irdeleyerek daha iyi öğrenilebilen ve kültürlerarası iletişim yetisi gelişmiş bireylerin, demokratik kültür bilincinde okuma-anlama algısı yüksek öğrenciler yetiştirebileceği düşünülmektedir. Amaç yabancı dil öğretirken evrensel insan yetiştirmektir. Humanizmin de mottosu olan "insan herşeyin ölçüsüdür." düşüncesi bu tezin egemen anlayışıdır.



## KAYNAKÇA

- Akpınar Dellal, N. (2008). Yabancı dil eğitiminde "öz" ve "öteki" konulu kültürlerarası içerikli metinlerin bireyde demokratik kültür bilincinin gelişimine katkısı. (A. O. Öztürk, Dü.) *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 71-82.
- Bakır, N. (2013). *Interkulturelles leseverstehen entwurf eines modells zur erweiterung des leseverstehens im interkulturellen ansatz*. Samsun.
- Balcı, U. (2010). Transkulturelle dimensionen der deutschsprachigen literatur Türkischer migranten und ihre vermittlung im daf-unterricht. Adana.
- Başer, T. (Yöneten). (1989). *Sahte cennete veda* [Sinema Filmi]. <https://www.hayalperdesi.net/haber/yorum/3314-21-turk-sinemasinda-almanyaya-goc.aspx> adresinden alındı
- Blogspot.com. (2019). *Türk ırkı*. Mart 31, 2019 tarihinde [http://1.bp.blogspot.com/\\_dfgLxu0Pj70/TSmdj8v8X\\_I/AAAAAAAAAH4/5B4ajc6donM/s1600/T%25C3%25BCrk+Irk%25C4%25B1.bmp](http://1.bp.blogspot.com/_dfgLxu0Pj70/TSmdj8v8X_I/AAAAAAAAAH4/5B4ajc6donM/s1600/T%25C3%25BCrk+Irk%25C4%25B1.bmp) adresinden alındı
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle kompetenz. (L. R. Tsvasman, Dü.) *Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation*, 163-166.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence.
- DW. (2013). *Almanya'da 15 milyon göçmen*. Mart 30, 2019 tarihinde Deutsche Welle: <https://www.dw.com/tr/almanyada-15-milyon-g%C3%B6%C3%A7men/a-16851749> adresinden alındı
- Frisch, M. (1991, Aralık 8). *Yabancı'nın baskısı*. BRD Berlin: Express Edition. Ekim 15, 2018 tarihinde Süddeutsche Zeitung: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/trudering-die-ware-mensch-1.2773123> adresinden alındı
- Gencer, M. (2014). Almanya'da Türkler ve İslam: Kanaat önderlerinin kimlik, uyum ve gelecek tasavvurları. (M. Akyüz, Dü.) Bursa: Bursa Akademi Yayınları. Mart 30, 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/293227> adresinden alındı
- Hikmet, N. (1929). *Bütün şiirleri*.
- Hikmet, N. (2013). *Kuvayi Milliye*. Yapı Kredi Yayınları. Mart 30, 2019 tarihinde Şiir Sitesi: <http://siir.sitesi.web.tr/nazim-hikmet/kadinlarimiz.html> adresinden alındı
- Islcollective. (2019). *Meine familie\_stammbaum*. Mart 31, 2019 tarihinde [de.islcollective.com](http://de.islcollective.com): [https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/meine](https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/meine)

\_familie\_\_stammbaum/possessivpronomen-die-familie/24040 adresinden alındı

- Karakuş, M. ve Kuruyazıcı, N. (2001). *Gurbeti vatan edenler: Almanca yazan Almanyalı Türkler* (Hassoy Matbaacılık Ltd. Şti. b.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kula, O. B. (2012). Almanya'da Türk Kültürü-çok kültürlülük ve kültürlerarası eğitim. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*, 240-280.
- Logie Nacar, N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), 173-180.
- Lüling, A. (2003). *Frauenfiguren in Türkischer migrantenliteratur*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Ökten Eren, C. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 845-862.
- Sakallı, C. (2006). Der beitrage der Türkischen Germanistik zur interkulturellen literaturwissenschaft. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III(32), 186-192.
- Sayın, Ş. (1989). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazım eğitiminin yeri. *İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Dergisi*, VIII, 13-21.
- Scheinhardt, S. (1983). *Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten*. Berlin: EXpress Edition GmbH.
- Scheinhardt, S. (1996). *Mondscheinspiele*. Almanya: Brandes & Apsel.
- Scheinhardt, S. (2006). *Pusuda kin*. (A. Tuygan, Dü.) Belge Yayınları.
- Scheinhardt, S. (2019). Mart 31, 2019 tarihinde Saliha Scheinhardt: <http://saliha-scheinhardt.de/> adresinden alındı
- Sebüktekin, H. (1983). Yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitimi, orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları. *Yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitimi*. VI, s. 193-194. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı Bildirisi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Almanca dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Nisan 10, 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333> adresinden alındı
- Tapan, N. (1989). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgün metinlerin işlevi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, VIII, 183-193.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*(9), 149-167.

turkcebilgi.com. (2019). *Almanlar*. Şubat 4, 2019 tarihinde <https://www.turkcebilgi.com>: <https://www.turkcebilgi.com/almanlar> adresinden alındı

Uyanık, G. (1990). *Saliha Scheinhardt'ın öykülerinde kimlik problemi*. Erzurum.

Uyanık, G. (2003). Tartışmaların odağında yer alan bir yazın: Göçmen yazını. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(22), 113-120.

Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wicke, R. E. (2014). *Werkzeuge zur arbeit mit literarischen texten*. München.

Zengin, D. (2000). Göçmen edebiyatı'nda yeni bir yazar: Mehmet Kılıç ve "Fühle dich wie zu hause" adlı romanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, XL(2-3), 103-128.

Zerzavatçıoğlu, E. (2014). Saliha Scheinhardt'ın *Drei Zypressen* adlı eserinde göçmen kadın imgesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## ÖZGEÇMİŞ

Öznur ERYILMAZ 07.02.1988 tarihinde Tokat'ta doğdu. Tokat Gazi Osman Paşa Lisesi'ni 2005 yılında bitirdikten sonra aynı yıl Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği'ni kazanarak, üniversiteden 2010 yılında dereceyle mezun oldu. 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Bor Toki Anadolu Öğretmen Lisesi'nde Almanca Öğretmeni olarak göreve başladı. 2013 yılında Ordu ilinde öğretmenlik yapmaya başlamış olup halen görevine Ordu ilinde devam etmektedir. 2013 yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans'a başladı. ERYILMAZ, iyi derecede Almanca ve İngilizce bilmekte olup evli ve 1 çocuk annesidir.

### İletişim Bilgileri

Email : oznureryilmaz60@gmail.com