KÜLTÜRLERARASI ARAŞTIRMALAR

KÜLTÜRLERARASILIK & YORUMBİLİM

Prof. Dr. Muharrem TOSUN
Prof. Dr. Sevinç ARI
Dr. Coşkun DOĞAN

paradigma akademi

KÜLTÜRLERARASI ARAŞTIRMALAR

KÜLTÜRLERARASILIK & YORUMBİLİM

Editörler

Prof.Dr. Muharrem TOSUN
Prof. Dr. Sevinç ARI
Dr. Coşkun DOĞAN

Son Okuma: Sema ISRKAN TAŞCI

ISBN: 978-625-8713-30-5

PA Paradigma Akademi Yayınları
Sertifika No: 69606

PA Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım
Fetvane Sokak No: 29/A
ÇANAKKALE
e-mail: fahrigoker@gmail.com

Tasarım&Kapak: Ahmet Efe BIYIKLI

Matbaa: Meydan / 99 Baskı
Sertifika No: 76711

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.
Bu Kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve
ISBN ile satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Aralık 2025

İLETİŞİM /CONTACT:

Prof. Dr. Muharrem TOSUN

Sakarya Üniversitesi / Sakarya University

mtosun@sakarya.edu.tr, ORCID No: https://orcid.org/0000-0003-0160-7069

Sakarya Üniversitesi, Toplum Bilimleri Fakültesi / Sakarya University Faculty of Faculty of Social Sciences; Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / Department of German Language and Literature, SAKARYA

Telefon / Telephone: 0 264 295 61 83, Faks / Fax: +90 264 295 54 54

www.sakarya.edu.tr

Prof. Dr. Sevinç ARI

Marmara Üniversitesi / Marmara University

sevinc.ari@marmara.edu.tr, ORCID No: https://orcid.org/ 0000-0003-1640-5224

Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi / Marmara University Faculty of Faculty of Human and Social Sciences; Mütercim Tercümanlık Bölümü / Department of Translation Studies, İSTANBUL

Telefon / Telephone: 0 216 777 32 04 Faks / Fax: +

www.marmara.edu.tr

Dr. Coşkun DOĞAN

Trakya Üniversitesi

coskundogan2002@yahoo.de, ORCID No: https://orcid.org/0000-0002- 6072-2721

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Trakya University Education Faculty, Yabancı Diller Bölümü / Department of Foreign Languages, Alman Dili Eğitimi / German Language Education

EDİRNE

Telefon / Telephone: 0 284 212 08 08 / 76; Faks / Fax: +90 284 214 62 79

Trakya Üniversitesi / Trakya University

www.trakya.edu.tr

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER v

ÖNSÖZ vii

GİRİŞ 1

HANS G. GADAMER'İN YORUM KURAMINI YENİDEN YORUMLAMAK: SOMUT BİR METNİ ÇÖZÜMLEMENİN BİLİMİ OLARAK YORUMBİLİM 3
Muharrem TOSUN

METİN YORUMLAMA YAKLAŞIMLARI VE KÜLTÜREL PERSPEKTİFLER: ALMANCA ÖĞRETİMİ ÖRNEĞİ 15
Çağlayan KARAOĞLU

HERMENEUTIC GAPS AND PRAGMATIC FAILURES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION 25
Seda DEMİR

CULTURAL AND PROFESSIONAL DIMENSIONS OF AI TRANSLATION PRACTICES IN TÜRKIYE AND THE UNITED KINGDOM 33
Dilara BAL

POSTMODERNIST LITERATURE AND LINGUISTICS: SEMIOTIC ANALYSIS OF LANGUAGE AND VISUAL SYMBOLS IN THE *"HOUSE OF LEAVES"* BY MARK Z. DANIELEWSKI 41
Mehmet Veysi BABAYİĞİT
Mehmet TAŞKIN

HERMANN HESSE'NİN *AĞAÇLAR*'INDA DOĞA VE ETİK: EKOKRİTİK BİR ÇÖZÜMLEME 49
Prof. Dr. Umut BALCI

ALMANCADAN TÜRKÇEYE EDEBİ METİN ÇEVİRİSİNDE KÜLTÜREL ÖĞELERİN AKTARIMI: YERLİLEŞTİRME VE YABANCILAŞTIRMA STRATEJİLERİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME 63
Lokman TANRIKULU
Temel KONUK

EKSİKSİZ AKTARIMIN İMKÂNSIZLIĞI VE ARABULUCULUK EYLEMİ ARASINDA ÇEVRİLEMEZLİK VE KÜLTÜREL ÇEVİRİ OLGULARININ YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİSİ BAĞLAMINDA YENİDEN DEĞERLENDİRİLMESİ 79
Ercan DEMİRCİ

ANTAKYA TÜRKÇESİNDEKİ BAZI ARAPÇA UNSURLAR 91
Prof. Dr. Tahir BALCI

ŞİİRLERİN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN YORUMU: 9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABI ÖRNEĞİ 101
Nurselya TUTUMAN
Prof. Dr. Umut BALCI

KULTURREFLEXIVE UND DIDAKTISCHE HERANGEHENSWEISEN VON DOKTORRAND*INNEN IM BEREICH DAF AM BEISPIEL DER UNIVERSITÄT TRAKYA 115
Mukadder SEYHAN YÜCEL

NACHHALTIGKEIT UND BNE IN DER TÜRKISCHEN GERMANISTIK UND DAF-LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG: EINE VERGLEICHENDE ANALYSE VERÖFFENTLICHTER ARTIKEL 123
Sevinç SAKARYA MADEN

ÄSTHETIK DER VERSTÄNDIGUNG: MEDIATION LITERARISCHER TEXTE IN ÜBERSETZUNGSLEHRVERANSTALTUNGEN 141
Seval AYNE

ALMANCADAN TÜRKÇEYE YAZINSAL BAŞLIK ÇEVİRİLERİNİN CHRİSTİANE NORD'UN İŞLEVSEL ÇEVİRİ KURAMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ . 157
Uğur CANSIZ
Lokman TANRIKULU

MODALPARTIKELN IN DER LEHRERSPRACHE IM DAF-KONTEXT 181
Emran SIRIM
Handan KÖKSAL

ÇEVİRİBİLİM VE YORUMBİLİM BAĞLAMINDA SÖZLÜKSEL DEĞİŞİM 191
Dilara BAL

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YENİ BİR YAKLAŞIM: TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ 197
Gönül KARASU
Şerife ÇELİKKAYA

PLAY TO LEARN: TEACHING VOCABULARY THROUGH GAMIFICATION IN LANGUAGE EDUCATION 211
Mehmet ASLAN

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA EĞİTİMİ BAĞLAMINDA "SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ" 221
Şerife ÇELİKKAYA

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE ÇOKLU YABANCI DİL EĞİTİM MODELİ ÇERÇEVESİNDE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMI: TEORİK BİR İNCELEME 229
Sevinç SAKARYA MADEN

ÖNSÖZ

Kültürlerarasılık ve Yorumbilim başlıklı bu kitap, Türkçe, Almanca ve İngilizce olarak farklı üç dilde yazılmış yirmi akademik çalışmanın tek bir kitap içerisinde bir araya getirildiği bölümlerden oluşmaktadır. Eser, kültürlerarası etkileşimi ve yorumsal süreçleri disiplinlerarası bir perspektifle ele alarak alan yazına çok katmanlı bir katkı sunmaktadır. Bu yönüyle kitap, farklı araştırma geleneklerini bir araya getirirken anlamın nasıl üretildiği, aktarıldığı ve yorumlandığı sorularına bütüncül bir bakış açısı geliştirmektedir.

Günümüzde kültürler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması, iletişimi salt dilsel bir düzlemin ötesine taşıyarak kimliklerin, değer sistemlerinin, zihinsel üretimlerin ve toplumsal deneyimlerin karşılıklı etkileşimini gün yüzüne çıkarmıştır. Küreselleşme, dijital iletişim araçları ve artan uluslararası hareketlilik, kültürel sınırların yeniden tanımlandığı bir bağlam yaratmakta; bu durum sosyo-kültürel olguların sürekli olarak yeniden yorumlanmasını zorunlu hâle getirmektedir. Bu dinamik yapı içerisinde kültürlerarası etkileşim, durağan bir süreçten ziyade bağlama bağlı, dönüşen ve karşılıklı anlaşmaya dayalı bir anlam üretim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kitapta yer alan bölümler, dil, söylem ve kültürel pratikler aracılığıyla şekillenen anlam üretim süreçlerini yorumbilimsel yaklaşımlar çerçevesinde inceleyerek bireylerin dünyayı algılama biçimlerinin nasıl inşa edildiğini tartışmaktadır. Böylece eser, kültürlerarası etkileşimleri yalnızca iletişimsel bir olgu olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişimi, güç ilişkilerini ve kültürel çeşitliliğin yönetimini anlamaya yönelik bir araştırma alanı olarak ele almaktadır.

Bu kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm yazarlara, değerlendirme sürecine katkı sunan meslektaşlara ve yayına hazırlık aşamasında destek veren herkese içten teşekkürlerimi sunarım. *Kültürlerarasılık ve Yorumbilim* alanında yürütülecek çalışmalara kuramsal ve yöntemsel bir zemin oluşturmasını, yeni tartışmalara ve araştırmalara katkı sunmasını diliyorum.

Dr. Coşkun DOĞAN

Edirne, Aralık 2025

GİRİŞ

Farklı kültürlere sahip toplumların yoğun kültürlerarası iletişim ve etkileşim içinde olduğu günümüzde, geleneksel yorumbilim çalışmalarının kültürlerarasılığı açıklamada yetersiz kaldığı kabul edilir. Toplumlararası etkileşimlerin artmasının yanı sıra, bir toplumun kendi içinde barındırdığı farklı kültürel geçmişlere sahip ve çeşitli sebeplerle kendi topraklarından uzaklaşmış olan bireylerin, oldukça fazla sayıda olması nedeniyle, anlama kuram ve yöntemlerinde sadece kendi kültürel miraslarının değil, yabancı olanın da dikkate alınması taleplerinin artmasına yol açmıştır.

Kültürlerarasılık, hem kendi kültürünü hem de yabancı kültürü karşılaştırmalı olarak anlamayı gerektirir. Ancak söz konusu olan bu yeti erken yaşlarda mı, yoksa toplumların bugünkü yapılarında zaten çok küçük yaşlardan itibaren yabancıyla karşılaşılması ve yabancı olanın deneyimlenmesi sonucunda, tıpkı kültürleşme sürecinde olduğu gibi kendi kendine mi edinilmektedir? Ya da başka bir deyişle bir çocuk, kültürlerarası yaşamın içinde yetişirken, farklı bir kültürle, kendi kültürünün kültürleşme sürecini yaşayarak mı yüzleşmektedir?

Geleneksel yorumbilimi batıya özgü bir yorum ve anlama biçimi olarak gören ve günümüz dünyasında, artık çok kültürlü bir atmosfer içinde, yabancıyla iletişimin daha önde olmasını savunan yorumbilimsel yaklaşım, yine önemli bir gerçeği gözden kaçırmaktadır. Bu gerçek, kültürlerarası bir toplumda yaşamanın, kendi anlama ve yorumlama süreçlerini eksilterek ya da onlardan vazgeçerek, başkalarını anlamaya yönelen bir bakış açısına indirgenmesiyle, toplumların dejenerasyonunu meşrulaştırılmasıdır.

Yabancıyı anlayabilmek için ön koşul, öncelikle kendi geleneğini, kendi metinlerini ve dahası kendini anlamaktır. Kendi kültürünü anlama süreçleriyle sorun yaşayan bireylerin ve toplumların, yabancıyı anlama süreçlerinde yapacağı karşılaştırmalar eksik kalacak ve yabancının yerli kültürü kendi kültürüne dönüştürmesine yol açabilecektir. Ernst Cassirer kendi kültürünü anlamanın önemiyle ilgili sözü tüm kültürlerarası tartışmalar için temsil edicidir. Cassirer, "Karşındakini anlamak için kendi kültüründen vazgeçtiğinde, geriye karşındakini anlayacak kim kalır?" sorusunu sorarak, kültürlerarası yorumbilime farklı bir bakış açısı getirir.

Avrupa kültürüne göre kendilerinden olmayan olgu, kendilerince geçerli olan herhangi bir geçerli sebeple (buna gelenekler de dâhil) ilişkilendirilemediğinde medeniyetten uzak, ilkel ve barbarlıktan öte bir değerde değildir. Bu bağlamda kültürlerarası yorumbilimcilere göre, Avrupalıların yabancı olana nesne muamelesinde bulunmalarına ve kültürel özelliklerinin yok sayılmasına veya yok edilmesine yol açan etken, anlamadaki asimilasyon mantığı, ya da tam tersidir.

İlk dönem kültürlerarası yorumbilim çalışmalarında, özellikle 1980li yıllardaki yaklaşımlarda, yabancılığın yok sayılması veya asimile edilmesindense, korunması ve mümkün olduğunca görünür kılınmasından yana tavır sergilenirken, daha sonraki yıllarda yabancılığın fazlasıyla öne çıkartılmasının ırkçılığa yol açacağı endişesiyle geri adım atılmıştır.

Bir okurun ya da konuşanın kendi kültüründeki olguları anlamaya yönelmesi her durumda onun tüm kültürü tanıdığı şeklinde yorumlanamaz. Bir okuma ya da anlama süreci, insanın bütünüyle kendi bildiklerini tekrarlama süreci olmaktan çok, kendi bilgisini geliştirdiği ve her aşamada yeni şeyler öğrendiği ve yeni yorumlar ürettiği bir süreçtir.

Bu anlamda okuma ya da konuşma süreçleri, anlayanın pasif olduğu ya da anlamaya çalıştığı şeye hakim olduğu bir süreç olarak düşünülemez. Gadamer, Heidegger veya diğer yorumbilimcilerin kuramlarının, bireyin anlamasının, kendisinin hakim olduğu ya da kendisine hakim olan ve çok iyi bildiği bir şeyin anlaşılması olduğunu söylediklerini iddia etmek, anlama sürecini tanımamak anlamına gelir. Anlama sürecinde önyargı ve geleneğin anlamaya hakim olması, bir gelenek içinde yaşayan bireylerin o geleneğin şifrelerini çözmeye dair önbilgilerinin anlamayı kolaylaştırması ya da bir anlama yöntemi geliştirmeye yol açması anlamına gelir.

Bir metni anlayıp yorumlarken, ya da bir başkasıyla konuşurken, bir kültürün içinde dahi, peşinen anlamadığımız ve anlamaya çalıştığımız durumlar her zaman söz konusudur. Anlama ve anlamama üzerine yapılan tartışmalar, anlama sürecinin her durumda bir anlamama sürecinden, anlama sürecine doğru ilerleyen bir diyalog ya da diyalektik süreç olmasıyla ilgilidir.

Bir kültür içinde yaşayan insanlar kültürün tümüne hakim olduklarından dolayı değil, tersine anlamayı yoruma çevirebilecek ortak değerler sistemine sahip oldukları için anlamaya açıktırlar. İkinci olarak yabancı kültürlere ait metinlerle ya da yabancılarla iletişimde, anlamanın bir ortak zemini olmadığı söylenemez. Farklı kültürlerdeki birçok geleneğin evrensel olması, kültürlerin tarih boyunca birbirleriyle kültür alışverişleri nedeniyle, insanların kendi dışındaki geleneklerden haberdar olması, insanların okudukları metinlerde yer alan konularla ilgili evrensel (uzmanlık ya da tanıma şeklinde) bilgileri ya da karşılaştıkları yabancılarla ilgili önbilgileri genellikle söz konusudur.

Bir insanın yabancıyı anlaması ve yorumlamasının kendi kültürüne tamamen yabancı bir anlama süreci yaşaması anlamına geldiğini söylemek, anlamaya çalışan bireyin dünya hakkında önbilgilerinin olmadığını varsaymak anlamına gelir. Anlama ve yorum konusunda bilimsel bir tartışma yürütürken, anlama isteğinde olan insanın, anlamak istediği konu ya da olguya karşı, ister kendi kültüründe isterse yabancı kültürde olsun, ilgisiz olduğunu ve sıfır noktasında olduğunu kabul etmek, yorumbilim tartışmasına doğru yerden bakmamak anlamına gelir.

Prof.Dr. Muharrem TOSUN

Sakarya, Aralık 2025

HANS G. GADAMER'İN YORUM KURAMINI YENİDEN YORUMLAMAK: SOMUT BİR METNİ ÇÖZÜMLEMENİN BİLİMİ OLARAK YORUMBİLİM

Muharrem TOSUN[1]

1. Giriş

Hans G. Gadamer'in yorum kuramı, gelenek, deneyim, ön yargı, ufukların kaynaşması, anlama, soru sorma, diyalektik, eleştirel düşünme, tarihsel etki bilinci, uygulama, toplumsal pratik ve duygusal etki kavramlarıyla, somut bir metin çözümleme sürecinin tüm bileşenlerini yorum sürecine taşır. "Gadamer Yorumbilimi" özellikle, felsefe, edebiyat, çeviri ve hukuk alanlarında metin yorumlamayı metin çözümlemeye indirgeyen yaklaşımlara eleştirel bir yaklaşım ve onları aşan yeni bir bilimsel paradigma özelliğine sahiptir.

H. G. Gadamer'in yorum kuramının en belirgin özelliği, soyut bir anlama kuramının ötesine geçerek, anlamanın uygulamayla ilişkisini öne çıkarmasıdır. Gadamer'in yorum kuramında anlamanın gerçekleşmesi, anlaşılanın uygulanabilirliğiyle doğru orantılıdır. Uygulanamayan bir anlama ve yorumlama, gerçekleşmemiş bir anlama olarak kalacaktır. Gadamer'in yorum kuramı, metin anlama ve yorumlama konusunda önemli bir paradigma değişimi ve yorum alanında tarihsel bir dönüşüm olarak kabul edilebilir. Gadamer'in yorumbilim kuramı, edebiyat, kültürlerarasılık ve çeviribilim alanlarında da önemli bir uygulama alanına sahiptir (Arı, 2021: 367)

Gadamer, birçok kavramın bilimsel yorumlanışını ve toplumsal uygulanışını ters yüz etmiştir. Bu kavramlardan en önemlileri, yorum, eleştiri, önyargı, deneyim ve gelenek kavramlarıdır. Gelenek, deneyim ve önyargı kavramları, Gadamer yorumbiliminde bilinenden çok başka anlamlarda kullanılır. Gelenek, statik ve değişmeyen değil, sürekli değişen ve her dönemin ortak anlayışını bireylerde devam ettiren, dinamik ve döngüsel bir yapıya sahiptir. Bu gelenek yapısı, metin yorumlayan için bir ön bakış, olumlu bir önyargı, bilgi birikimi ve deneyim anlamına gelir. Burada gelenek, kümülatif bir kültürel ve entelektüel birikimi temsil eder.

Gadamer'de gelenek, kalıplaşmış bir yargı ifadesi değildir. Gadamer geleneği öncelikle Ortaçağ'a geri götürerek, o dönemdeki toplumsal ortak akla vurgu yapar. Ortaçağ'da "sensum communis" olarak tanımlanan geleneğin, çağları aşan bir etkiye sahip olduğunu belirten Gadamer, toplumsal ortak aklın bir yorum sürecine etkisini ve rolünü kuramsallaştırır. Gadamerci bir metin çözümleme için geleneğin anlamı, bireyin ilgili gelenek içinde yetişmesinin, somut eylemlerine uygulama süreçlerini belirlemesidir. Gadamer'in yorum kuramında önyargı, olumsuz anlamından sıyrılarak, olumlu bir önbilgiye dönüşür. Gadamer, deneyim kavramını da ters yüz ederek, deneyimi, birbirine benzer birçok doğrunun tekrarının sonucu olan değil, yanlışların çoğaltılmasının sonucu olan bir deneyim olarak kabul eder. Gadamer'in yorum kuramında deneyim kavramı; uzmanlık birikimini, tarihsel etki bilinci kavramı; ilgili konudaki kültürel birikimi, haleti ruhiye veya duygusal etki kavramı; metni çözümleyenin metinle olan isteklilik ilişkisini, uygulama kavramı ise; tüm bu özelliklere sahip bir metin yorumlayıcının bu birikimini somut uygulamaya dönüştürmesini tanımlar.

2. H. G. Gadamer Yorumbilimi'nde Eleştirel Düşünme ve Diyalektiğin Önemi

H. G. Gadamer metin yorumlama sürecini, metinle ilgili birikimine sahip olan yorumcunun, eleştirel ve diyalektik bir anlama süreci olarak görür. Genel yorumbilim yaklaşımında, Frankfurt Ekolü'nde olduğu gibi, Gadamer'de de anlama süreci, bir tür eleştiri sürecidir. Gadamer eleştiriyi, anlama sürecinin dönüştürücü motoru ve anlamanın denetlenmesi olarak görür. Anlama, yorum sürecinin bir parçası olup, okurun kendi önyargılarını ve önbilgilerini denetlendiği bir eleştirel düşünme

[1] Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplumbilimleri Fakültesi, mtosun@sakarya.edu.tr, ORCID No: https://orcid.org/0000-0003-0160-7069

sürecidir. Anlamanın denetlenmesi, anlayan kişinin böyle bir isteği bulunduğu takdirde devreye girer. Anlamanın denetlenmesi olarak eleştiri, tamamen öznenin kendi isteğine tabi olmakla birlikte, varlık hali olan anlama, öznenin özgür bir eylemi değildir. Çünkü burada oyuncular, bireyler olsa da, oyunu oynayan, oyunun kendisidir. Oyunun oynanması ise dilin kendisinden (Sprache als Mitte) gerçekleşmektedir. Gadamer, klasik yorumbilimde veya tarihselcilik okulunda olduğu gibi nesnel bir yaklaşımın mümkün olmadığını, *nesnelliğin* ancak ve ancak önyargıların gözetlenmesi olabileceğini belirtirken, aynı zamanda okurun farkı görüşlere karşı açık bir tutum sergilemesinin de, anlamanın bir gereği olduğunu ekler (Gadamer, 2010: 272).

H. G. Gadamer, önyargı ve eleştirinin gerçek anlamlarının dışına çıkartılarak, olumsuz anlamlar yüklenmesini de eleştirir. Gadamer önyargının, her durumda mutlaka yanlış olması gerekmediğini savunur. Her önyargının yanlış olduğu kanısının da yine bir önyargı olduğu söylenebilir ve bu durumda, önyargılara olan bu önyargı da hatalıdır. Önyargının Latince karşılığı olan *praeiudicium* sözcüğü, olumsuz anlamın yanında olumlu bir anlam da taşımaktadır (bkz. Gadamer, 2010: 275). Ancak Latince sözcükte bulunan olumlu anlam, zaman içinde, tıpkı eleştiri kavramında olduğu gibi, yerini tamamen olumsuz anlama bırakmıştır. Bunda, Aydınlanma döneminin etkisi tartışılmazdır. Bu bağlamda Gadamer, "*önyargının asli bir rahbilitasyona ihtiyacı*" olduğunu savunarak, olumsuz etkileri olan önyargılar olduğu kadar, "*meşru önyargıların* [da] *bulunduğunun kabullenilmesini*" (Gadamer, 2010: 281-282) amaçlamıştır.

H. G. Gadamer, önyargıları rehabilite etmeye çalışırken, onların olumsuz yönlerini göz ardı etmez. Gadamer, bir nesne hakkındaki önbilgileri ve fikirleri yok saymaktansa, bu önbilgilerin anlama sürecinde sürekli etkin bulunduğu gerçeğinin kabul edilip, buna yönelik *yorumbilimsel bir bilinç* elde edilmesinin daha yararlı olacağı düşüncesindedir. Gadamer böyle önyargıların anlama sürecindeki etkilerine yönelik yorumbilimsel bir bilincin oluşması görüşünden yola çıkarak, bu önbilgilerin veya önyargıların doğru ve yanlış olanlarıyla ayrıt edilmek durumunda olduğunu dile getirirken, ayıca onların muhtemel oluşum nedenlerine de değinir.

Gelenekler, toplumların değer yargılarını gösterirler. Ancak geleneğin değerinin ve öneminin vurgulanmasının yanında, geleneklerin değişmez bir olgu olarak devam ettiklerini ve onların kesinlikle sorgulanamaz olduklarını savunmak, onları yok saymak kadar tehlikelidir. Gelenekler zamana uygun olarak değişime uğrayarak devam ederler.

Her ne kadar Gadamer geleneği, vazgeçilmez bir olgu olarak kabul etmese de, ona göre gelenek ve akıl, birbirine alternatif olarak sunulmamalıdır. Gelenek insanın sezgisi, akıl ise bu sezgine yönelik eleştirisidir. Gelenek ve akıl, varlıklarını birlikte devam ettirirler. Aklın görünür olduğu yerde *gelenek*, birey ya da toplumlar farkında olmasa da, biçim değiştirerek devam etmekte, geleneğin görünür olması durumunda ise gelenek, bu kez akılla kabul edilmekte ve korunmaktadır. Sonuç itibariyle gelenek, istense de istenmese de devam ettirilmek durumundadır. Bu nedenle Gadamer, felsefi yorumbilim yaklaşımlarında, özellikle tin bilimlerinde, geleneğin öneminin ve hâkimiyetinin görünür kılınması gerektiğini belirtir.

H. G. Gadamer, otoritenin ve geleneğin yol açtığı önyargıların, anlama için gerekli olduğunu saptadıktan sonra, her önyargının doğru olarak kabul edilemeyeceğini belirterek, doğru ve yanlış önyargıların birbirinden ne şekilde ayırt edilebileceğini belirlemeye girişir (Gadamer, 2010: 296-305).

3. H. G. Gadamer Yorumbiliminde Yorumcunun Tarihsel Bilincinin ve Bireysel Ufkunun Önemi

H. G. Gadamer'in felsefi yorumbilim yaklaşımında geleneğin *tarihsel etkisi*, anlamanın bir *ilke*sidir (bkz.2010: 305). Anlama edimi kendi özünde, tarihsel etki altında gerçekleşen bir *oluş*tur. Gadamer bu düşüncesini yorumbilimsel yaklaşımının temeline yerleştirerek, bu ilkenin ne olduğunu ve buna karşı ne yapılabileceğini sorgular. Gadamer, anlamanın bilim öncesi yapısını ele alarak, bilimsel çalışmalara da ışık tutabilecek bir bilinç oluşturmayı hedeflemiştir.

Tarihsel etki sosyal bilimci için, kendi *yorumsal konumunu* ve çalışma sahasının yapısını anlamayı sağlayacak olan bir ilkedir. Sosyal bilimciyi, diğer bilim insanlarından ayıran konu da bu ilkedir. Çünkü sosyal bilimci bu ilkeyi kabullenmesiyle birlikte boş bir nesnellik iddiasında bulunmaktan kaçınan bir bilince sahip olacaktır. Böyle bir bilince sahip olan bir sosyal bilimci, hangi

yöntemi kullanırsa kullansın, bu etkinin boyutlarının tam anlamıyla kavrayamayacağının farkındadır. Aksi durumda yine tarihsel nesnelciliğe düşecektir.

Tarihsel etkiye yönelik bilinç, öncelikle kişinin kendi *yorumsal konumu* hakkında farkındalık kazanma durumudur. Ancak kişi kendi içinde bulunduğu durumdan hiçbir zaman soyutlanıp onu nesneleştiremeyeceğinden, buna yönelik de eksiksiz bir bilinç ve dolayısıyla bir bilgi elde edemez. Bu bilinç, sürekli devam eden bir bilgi ve farkındalık arayışı olmalıdır. Gadamer (2010: 307), bu bilincin hiçbir zaman eksiksiz olamamasının, düşünümselliğin kusurlu olmasından değil, tarihsel varlığın özü olmasından kaynaklandığı düşüncesine sahiptir.

H. G. Gadamer, *Konum* kavramıyla bakış açısını kastederek, *konum* olgusunu, *ufuk* (Horizont) kavramıyla ilişkilendirir. Yorumcunun *ufku,* kendisinin bakış açısıyla sınırlıdır. Çünkü konum, Heideggerci ifadeyle "Da-", birey olan "Dasein"ın gerçekliğidir. Tarihsel etki yaklaşımıyla Gadamer, kişinin hem kendi geçmişine, hem de özellikle toplumsal ve kültürel geçmişine vurgu yaparken, "yorumbilimsel konum" içinde sahip olunan ufukla, içinde bulunduğu *şimdiye ve şimdinin, geçmişin* anlaşılmasındaki *etkisine* vurgu yapar. "Ufukların kaynaşması" bakış açısıyla yorum, yorumcunun o anki konumunun sonucu olan ufku ile geleneğin ufkunun birleşmesi sonucunda ortaya çıkar. Bir metni yorumlayanın tarihsel ufkunun genişliği, metni yorumlaması için belirleyici bir öneme sahiptir. Tarihsel ufuk, sabit bir ufuk olmayıp, geleneğin değişen bir olgu olması nedeniyle, sürekli hareket halinde olan ve şimdiye etkisi her zaman dinamik olan bir ufuktur. Tarihsel bir metni anlayabilmek için de, geçmişe dair bir geçmiş ufku, söz konusu durum içerisinde bulunur (Gadamer, 2010: 310). Bir metni yorumlayanda böyle bir ufkun bulunmaması demek, metnin anlaşıl(a)maması demektir. Bu bağlamda Gadamer, ufkun darlığından, genişlemesinden, yeni ufkun oluşmasından vb. bahsetmektedir. Gadamer, "*Ufku olmayan biri, yeterince uzağı göremeyen biridir ve bundan dolayı da yakınında olanı fazla büyütür*," (Gadamer, 2010: 307) diyerek, insanın sürekli kendi ufkunu açacak ve genişletecek bir bilince sahip olmasından söz eder.

Ancak kendi ufkunun (sınırlılığının) farkında olmayan biri, kendi ufkuyla anlamlandırdığını, salt gerçek ve nesnel gerçeklik olarak kabul edecektir. Bu durumda yorumcu veya eleştirmen, gerçekte diğerinin söylediklerinin içeriğine değil, diğerinin sesinde, kendi aklındaki düşünceleri duyacaktır. Ufkun olmaması ya da yeterli olmaması yabancıyla karşılaşma durumunda, aynı zamanda kendinin olanı büyütüp diğerini küçük görmeye de yol açabilir şüphesiz. Yorumbilimsel konumu oluşturmak, kişinin kendi ufkunu genişletmesi ve böylece "*doğru soru sorma ufkunu*" (Gadamer, 2010: 308) oluşturması anlamına gelir.

H. G. Gadamer, yorum sürecinde karşılıklı bir konuma yerleştirilebilecek ve kendi içerisinde kapalı, iki ayrı ufkun bulunduğu düşüncesine itiraz ederek, "*gerçekte tek bir ufkun*" (2010: 310) söz konusu olduğunu belirtir. Bunun aksi bir yaklaşımın, "*soyutlamadan*" (2010: 309) ibaret olacağını belirtir. Burada yine Heidegger'in "Dasein" düşüncesine atıfta bulunarak, "yaşamda hiçbir kişinin tek başına olmadığı ve insanın kendisini her zaman diğer insanlarla birlikteliği üzerinden anladığı" gerçeğini hatırlatır. Bundan dolayı geçmişin ve şimdinin kendi içinde kapalı iki ayrı bir ufuk olduğu düşüncesi, gerçekliği aşıp, idealler oluşturmaktan başka bir şey değildir. Bu idealin peşinden gitmek, yaşamı ve en önemlisi kişinin kendisini tanımasından kaçmaktan başka bir şey değildir. "*Ufuk, daha ziyade, bizim içinde hareket ettiğimiz ve bizimle birlikte hareket eden şeydir […]*" ifadesiyle Gadamer, insanın bundan hiçbir zaman sıyrılamayacağını gösterirken, aynı zamanda ufkun sabit bir şey olmadığını da vurgular (Gadamer, 2010: 309).

Geçmiş ufku sürekli bir hareket halindedir. Çünkü geçmiş ufku kendisini, sürekli şimdinin şartları bağlamında *gelenek biçiminde* (Gadamer, 2010: 309) gösterir. Geçmişin kendisini bugünde göstermesi, insanın geçmişin ufkuna aşina olduğunun bir göstergesidir. Ancak bu aşinalık yine bugünün ufkuyla kazanılır. Bundan dolayı tarihsel bilinç, tarihsel ufka yönelmesiyle şimdinin ufkundan ayrı bir ufka yönelmiş olmaz.

Tarihsel bilinç, bireyin kendi geçmiş veya tarihsel ufku hakkında farkındalık ve bilinçlilik durumu oluşturarak, geçmiş ufkunu da oluşturanın aslında kendisinde bir birikim sonucu oluşan şimdi ufku olduğunu ve şimdi ufku içinde yer aldığını gösterir. Ancak aynı zamanda şimdi ufkunun da geçmiş ufkuna göre şekillendiğini de gösterir. İster *yabancı* olarak ister *geçmiş* olarak adlandırılan ufuk olsun söz konusu olan, onunla *kaynaşarak,* şimdi ufku ve aynı zamanda geçmiş ufkunun oluşmasıdır. İşte bu

iki ufkun, yani yorumcunun şimdi ufkuyla, tarihsel ufkunun *kaynaşmasını* Gadamer, *anlama* olarak kabul eder (bkz. 2010: 311). Bu anlamda da iki ayrı ufuktan söz edilmesi, anlama sürecinin daha belirgin bir şekilde betimlenebilmesi içindir.

Bir metni anlamamız, tarihsel bir gelenek içindeki konumunuzdan ortaya çıkar ve bu, gerçekte, tarihsel tesir ya da bizzat metnin etkili oluşundan bağımsızdır. Anlama, kendi anlamlar ufkumuzu unutma ve kendimizi yabancı metinlerin ve toplumların ufuklarının içine yerleştirme sorunu değildir; kendi ufkumuzu onların ufuklarıyla birleştirme ya da kaynaştırma demektir. Gadamer'in görüşünce, yorumbilim kuramı, edebi metinleri yorumlamaya ilişkin kendine özgü bir tarza çok fazla ilgi göstermiş, yasal ya da teolojik yorumların daha pratiğe yönelik ilgilerine yeterince eğilmemiştir. Gadamer'e göre, burada asıl sorun, bir metnin yalnızca daha iyi anlaşılması değil, fakat onun hayatımızla fiili bağıdır.

4. H. G. Gadamer Yorumbiliminde Uygulamanın Önemi

H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode* adlı eserinde anlamanın tarihselliğini ve etkisinde kalınan otorite ve geleneği, buna bağlı olarak da sahip olunan önyargıları ele aldıktan sonra, yorumbilimin temel sorunu olarak gördüğü uygulama olgusuna yönelir. Gadamer'in anlamada temel sorun olarak kabul ettiği konu, anlaşılan, yorumlanan ve eleştirilen olgunun uygulanmasıdır.

Yorum süreci Gadamer için yalnızca bir anlama ve yorumlama süreci değil, daha çok bir uygulama sürecidir. Gadamer, otorite ve geleneğe bağlı önyargıları, anlamanın birer ön şartı olarak gördüğünden, anlamanın aynı zamanda herhangi bir uygulamadan bağımsız olarak gerçekleşebileceğini savunan yaklaşımları da kesinlikle reddeder. Gadamer göre, tıpkı anlamanın ve yorumlamanın birbiriyle bağlantılı oldukları gibi, *uygulama* da bunlarla bağlantılıdır ve uygulama, anlama sürecinden sonra gerçekleşen bir yöntem değildir. Uygulama anlama sürecinde içkin bulunmaktadır (Gadamer, 2010: 313). Bu aşamalar kesinlikle birbirlerinden ayrı ve birbirini takip eden aşamalar değil, bunlar hep birlikte anlamayı oluşturan bir *birlik* ve *bütündür*. Dolayısıyla anlama, Gadamer'e göre, aynı zamanda bir uygulamadır da.

Böylece Gadamer'e göre *anlama,* "*genelin, somut ve özel bir duruma uygulanmasının müstesna bir halidir*" (Gadamer, 2010: 317)[2]. Buradan da anlaşılacağı gibi Gadamer, yorumlanacak olan metni, herkesin kendi durumuna göre yorumladığı veya yorumlayacağı bir genellik olarak kabul eder. Çünkü metin, gerçekte tek ve aynı olan bir nesnedir, sadece okurlar tarafından alımlanması değişmektedir. Buradaki asıl mesele de, genel ve somut durum arasında cereyan eden ilişkidir. Ancak Gadamer bu ilişkinin veya bağlantının, doğa bilimlerindeki gibi değişmez bir doğa olayının alımlanması gibi olmadığını belirtir. Buradaki genel ve somut durum anlayışı, metnin veya metnin anlamının nesnel olduğu, yorumcunun alımlamasının ise öznel olduğu bir anlayışla karıştırılmamalıdır (Gadamer, 2010: 316).

Gadamer, klasik yorumbilimde, anlama süreci olarak adlandırılabilecek bir ayrımın bulunduğuna değinerek, özellikle teolog Johann Jacob Rambach'ın İncil tefsirine yönelik geliştirmiş olduğu sıralamayı, kendi anlama yaklaşımı için çıkış noktası görür (Gadamer,2010: 312). Rambach'ın yapmış olduğu ayrım sırasıyla, anlama (subtilitas intelligendi), yorumlama (subtilitas explicandi) ve uygulama (subtilitas applicandi) biçimindedir. Buradaki üçüncü aşamanın özellikle Romantik dönem sonrasında yorumbilimsel çalışmalardan kaybolduğunu savunan Gadamer göre, anlamaya yönelik olan ve sıralamada üçüncü sıraya yerleştirilen ve Romantik dönem ve sonrasında tamamen yok sayılan uygulama aşaması, gerçekte en temel *yorumbilimsel soru*ndur.

H. G. Gadamer, özellikle Romantik dönemde, anlamayla yorumlamanın birbirini takip eden aşamalar olarak değil de, anlamanın aynı zamanda bir yorumlama olduğu, yorumlamanın ise anlaşılanın aydınlığa kavuşturulması olduğu şeklinde önemli bir düşüncenin geliştirilmiş olmasına rağmen, *uygulamanın* (Applikation) anlama sürecinin tamamen dışına itilmiş olduğunu belirtir. Bunun nedeni olarak, anlaşılacak olanın, yorumcunun somut durumundan bağımsız bir şekilde ulaşılabilir olduğunun

[2] Verstehen ist dann ein Sonderfall der Anwendung von etwas Allgemeinem auf eine konkrete und besondere Situation.[…] (Gadamer, 2010/1960:317)

kabul edilmesi ve uygulamanın da ancak bu şekilde, anlaşılan üzerinden sonradan gerçekleşebileceği düşüncesini görür.

Böylece uygulama aşaması, ele alınacak olacak bir metnin mevcut duruma uyarlandığı *yöntem* olarak alımlanır. Gadamer, bu aşamaların kesinlikle birbirinden ayrılabilir olmadıklarını düşünür. Klasik yorumbilimde yapılan adlandırmaya dikkat çekerek, burada *subtilitas* (Feinheit, Feingefühl) sözcüğünün kullanılmasının dahi gerçekte tüm bu süreçlerin, yöntemselleştirilemez birer "*beceri*" (können) olduklarını göstermeye yettiğini iddia eder (Gadamer, 2010: 313). Bu aşamalar kesinlikle birbirlerinden ayrı ve birbirini takip eden aşamalar değil, bunlar hep birlikte anlamayı oluşturan bir *birlik* ve *bütündür*.

H. G. Gadamer yorumbilimi Heideggerci ontolojik soyut bir yorumbilimi kendine çıkış noktası yapmakla birlikte, odaklandığı sorun, metni anlama, yorumlama, eleştirme ve okurun yaşamına uygulama sorunudur. Bu yüzden çok yönlü bir yorum kuramı geliştiren Gadamer, soyut anlama aşamalarını, somut metin anlama aşamalarıyla paralel bir biçimde sorunsallaştırır.

Yorum kuramcısı A. Hermann Francke'nin "Affekt" yaklaşımı (Grondin, 2012: 92), Schleiermacher'in divinatio yaklaşımı ve Rambach'ın applicatio yaklaşımı, Gadamer'in okur odaklı yaklaşımı için önemli öncül yaklaşımlardır. Gadamer, metin yorulmamanın gerçekleşebilmesi için, okur odaklı olmasını ve okur tarafından anlaşılabilir olmasını, okurla duygusal bağ kurulmasını, anlama ve yorumlama olarak tanımlar. Gadamer, pietist August Hermann Francke'nin "Affekt" (duygusal etki) ve Dannhauer'in "Retorik" yaklaşımlarıyla, aynı çizgide ilerler. Pietist yorum geleneğinin amacı, sadece Kutsal Kitabın doğru anlaşılması değil, bunun ötesinde, somut yaşama yansıtılmasıdır (Tillmann, 2006: 24). Pietist yaklaşımda önemli olan, sadece anlama ve yorumlama değil, aynı zamanda okur ve onun duygusudur. Yazarın hissettiğinin okura aktarılması ve okurda da aynı duygusal etkiyi göstermesi pietistler tarafından vurgulanmaktadır. Okurun, kutsal kitapta söylenenleri kendi yaşamına uyarlaması ve yaşamında bizzat uygulaması (applicatio) önemlidir. Gadamer, pietist geleneğin okur ve onun duygusuna odaklanan "Affekt" yaklaşımını, Einfühlung (içinde hissetme) kavramıyla dile getirir. Bir metnin yorumlanması, okurun hissettiği duyguları hissetmeyle mümkün olabilir.

Gadamer, Rambach'ın yaklaşımı olan bu üçüncü boyutu *subtilitas applicandi* olarak isimlendirmiştir (Grondin, 2012: 93). Bunun dışında Grondin (2012: 94), bu yaklaşımın yeni olmasının yanı sıra, okurun yaşamını etkilemesi ve dolayısıyla uygulanması sebebiyle, alegorik yorumdaki "Kutsal Kitabın dördüncü anlam boyutu" yla da ilişkili olduğunu dile getirir. Tıpkı alegorik yorumda, Tanrı'nın sözü olan Hz. İsa'nın, yeryüzünde tezahür etmesi ve onun insanı ve insanın yaşamını ahlaki yönden etkileyip, yönlendirmesi biçiminde algılanması gibi, burada da Tanrı'nın niyeti, Kutsal Kitap yazarlarının ve Kutsal Kitapta geçen şahsiyetlerin duygu durumlarının insanlara yansıtılması ve onların yaşamına uygulanması biçiminde alımlanmaktadır.

Gadamer'e kadar yorumbilim kuramlarında, metnin anlaşılması (subtilitas intelligendi) ve yorumlanması (subtilitas explicandi) dikkate alınmıştır. Gadamer, yorumun üçüncü boyutu olan metnin uygulanması (subtilitas applicandi) boyutunu anlama kuramının merkezine yerleştirmiştir. Böylece uygulama aşaması, ele alınacak olacak bir metnin mevcut duruma uyarlandığı *yöntem* olarak tanımlanır. Gadamer bu üç aşamanın, kesinlikle birbirinden ayrılabilir olmadıklarını düşünür.

5. H. G. Gadamer Yorumbiliminde Sezgisel Anlamanın Önemi

Anlama kavramını ilk sorunsallaştıran yorumbilimci F. Schleiermacher'dir. Schleiermacher anlamayı, anlamama olarak tanımlarken, anlamanın diyalektik yönüne dikkati çeker. Anlaşılmış kabul edilen ve anlamanın doğal kabul edildiği süreçlerin diyalektik süreçler olarak kabul edilemeyeceğini savunur. Anlamamış olmak, anlamaya dair sorulan bir soruyu beraberinde getireceğinden, anlamaya karşı eleştirel bir tavırla yaklaşmak, yani anlamamış olma, anlamaya götüren en sağlam yoldur. Schleiermacher'in anlamaya yönelik görüşleri, anlamanın eleştirel bir süreç olduğuna dair kinayeli bir vurgudur. Schleiermacher, anlama, yorum, retorik, diyalektik ve eleştiriyi bir ve aynı sürecin dönüşüm halleri olarak görür. Schleiermacher'in bu yaklaşımı, Gadamer'i ve Frankfurt okulunu etkilemiştir. H. G. Gadamer, eleştiriyi bir anlama biçimi olarak sunmakla, Schleiermacher'in anlama yaklaşımının bir devamı olarak görülebilir.

Divination kavramı, Schleiermacher'in yorumbilim yaklaşımında, Gadamer'in psikolojizm bağlamında ele aldığı ve eleştirdiği bir diğer husustur. Bu kavramı kendi ifadelerinde *Einfühlung* ya da *Gefühl* sözcükleriyle karşılamaktadır. Frank (1985: 313-314), Schleiermacher'in en karmaşık düşüncelerinden biri olan divination yaklaşımını, bu şekilde karşılamanın doğru olmayacağı görüşündedir. Bunun nedeni ise, Schleiermacher'in bu kelimeyi hiç kullanmamasıdır. Frank, Einfühlung kelimesinin Dilthey, Husserl ve onların takipçileri tarafından kullanıldığını belirtirken, Schleiermacher'in Divination kavramına eşanlamlı olarak *erraten* (tahmin etmek) sözcüğünü kullandığını belirtmektedir. Buna ek olarak Schleiermacher'in aynı zamanda *ahnen* (sezmek, hissetmek) sözcüğünü de sık sık kullandığını söylemek doğru olacaktır. Ancak ne var ki Gadamer'in *Einfühlung* sözcüğünü kasten kullandığı söylenebilir. Bunun nedeni ise, Schleiermacher'in Divination yaklaşımından- tam da Gadamer'in eleştirdiği husus olan - yorumcunun *"kendisini diğerine dönüştürdüğü"* (Schleiermacher, 1977: 169) yöntem olarak bahsetmesidir. *Einfühlung* sözcüğünün karşılığı da tam olarak budur.

Sezgisel yöntemin temeli, her bireyin diğer bireyi alımlamasında, ona karşı bir açıklığının bulunmasına dayanmaktadır. Bu ise Gadamer'e göre özdeşlik felsefesi anlayışıyla ilişkilidir. Özdeşlik anlayışa göre, her birey kendi içinde diğer bireylerle ortaklık barındırmaktadır. Schleiermacher buradan yola çıkarak yorumcunun, yazarı veya eseri kendisi veya kendi yaşamıyla kıyaslamalarda bulunarak anlıyor olduğu sonucuna varmaktadır. Yazar ve yorumcu arasındaki ortak payda ne denli büyük olursa ve yorumcu yazarın imgelemi hakkında ne denli bilgili olursa, yazarı anlaması da o denli kolaylaşmaktadır. Bu durumda yorumcunun, kendi düşünüş biçimi ile yazarın düşünüş biçimi arasındaki farklılıkları giderebileceğini düşünmektedir (bkz. Schleiermacher, 1977: 182).

Schleiermacher, Gadamer'in eleştirdiği sezgiye niçin ve nerede başvurur sorusuna yanıt arayalım.

Gadamer'in de dile getirdiği gibi, Schleiermacher "Aydınlanma döneminde "mantıklı düşünce" (Vernünftige Gedanke) başlığı altında, insanlığın ortak özü (gemeinsames Wesen) olarak kabul edilen her şey[e]" (Gadamer, 2010: 183) karşı gelmektedir. Schleiermacher için önemli olan bilimin her alanına yayılmış olan salt akılcılığa son vermektir (krş. Grondin, 2012: 100). Schleiermacher'in amacı, en az akıl kadar insancıl olan *duygulara* da anlama ve yorumda yer verilmesidir. Schleiermacher'e göre, "*genel ilkeler sebebiyle, sağlıklı insan aklına* (gesunde Menschverstand) *güvenilebileceğine inanılmıştır. Ancak o halde, özel olan sebebiyle sağlıklı duyguya* (gesundes Gefühl), [dolayısıyla sezgiye de] güvenilebilir" (1977: 75). Bu düşüncelerden yola çıkarak Schleiermacher, yorum eyleminde bilgi edinimine girişilirken, sezgilere de başvurulabileceğini gösteren genel bir yöntem oluşturmaya çalışmıştır. İnsan hayatı için akıl ne denli gerekliyse, hisler de o denli gereklidir. Bilimsel çalışmalarda ve özel olarak yorum işinde sezginin önemi ve yardımı kesinlikle göz ardı edilmemelidir. Yorumda sezginin ister istemez devreye girdiğini fark ederek, bunu kaçınılmaz olarak yorumbilimine dâhil etmektedir. Schleiermacher'in, bilimsel çalışmalarda sezginin önemiyle ilgili iddiaları, kendisinden çok sonra ünlü bilim kuramcısı Karl Popper tarafından savunulmuştur. Popper'e göre, bilimsel kuramlar, özellikle büyük buluşlar akılla değil sezgiyle ortaya çıkabilmektedir. Bilimsel süreçte sezgi, bilgiden daha önemlidir ve bütün büyük icatlar sezgi yoluyla gerçekleşir. Popperci bilimsel yaklaşımın sezgiye yüklediği değeri çok daha önce Schleiermacher'in ortaya atması, sadece yorum bilim değil, tüm bilim dalları açısından oldukça önemlidir.

Schleiermacher'in yapmış olduğu nesnel ve öznel yorumlardaki ayrım, sezginin sadece yazarın yaşamına ve düşüncelerine yönelik değil, aynı zamanda rasyonel boyut olarak kabul edilen dil düzlemine de yöneliktir.[3] Her ne kadar Schleiermacher'in bu formülünde sezgi, her durumda gerçekleşmeyen bir şey olarak yansısa da, ister istemez yorumcunun ve okurun alımlama sürecine dâhil olmaktadır. Okurun yapmış olduğu çıkarımlar, sezgiseldir. Bu durum özellikle yorumbilimsel döngünün deneyimlenmesinde ortaya çıkmaktadır. Burada yorumcu bir metnin geneli hakkında henüz bir fikre sahip değilken, konusuna ve işleyişine yönelik bir takım çıkarımlarda bulunmaktadır. Aynı şekilde metnin sadece geneli hakkında bilgi sahibi olan yorumcu, sahip olduğu bu genel bilgiden metnin alt bölümlerine yönelik tahminlerde bulunmaktadır. Bu durum *okurun beklentisi* olarak da düşünülebilir.

[3] Gadamer'in neden sadece psikolojik yöntemdeki sezgisel yaklaşıma karşı çıktığı ve yorumun nesnel düzlemindekine sessiz kaldığı, ayrıca sorgulanmak durumunda olan bir husustur.

Yorumcuya, çıkarım ve tahminde bulunmayı sağlayansa, *duyguları* ve *sezgileridir*. *Yazarı daha iyi anlayabilmek* için de okur ve/ya yorumcu, edinmiş olduğu bilgiler doğrultusunda ve "[…] *yeni bir anlam tasarımı ışığında […] metnin anlamını* […] *kurar*" (Frank, 1985:363-364). Bundan dolayı Schleiermacher için sağlıklı akla güven duyulduğu kadar, sağlıklı duygulara da güven duyulmalıdır.

Sözcük ve cümlelerin anlamlarını metnin bütününden bağımsız olarak yorumlamanın, akıl yoluyla sözcük ve cümle yorumu olduğunu söyleyebiliriz. Sözcük ve cümlelerin anlama ve yorumunun metnin genel bağlamından çıkarılması ise sezgisel bir yoruma dayanır.

Ayrıca bir önceki bölümde de belirtildiği gibi sezgisel yöntemin tek başına uygulanabilirliğine Schleiermacher'in kendisi de itiraz etmektedir. Schleiermacher sezgisel yöntemin uygulanacağı bölümlerde karşılaştırma yönteminin kaçınılmazlığını vurgular. Ancak ne var ki Gadamer (2010: 193), tam da bu noktada Schleiermacher'le özdeşlik eleştirisinde bulunmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi Schleiermacher sezgisel yöntemle, yorumcunun kendisini yazarın yerine koyabileceğini ya da koyması gerektiğini ifade etmektedir. Gadamer'in itiraz ettiği noktalardan biri, belirtildiği gibi buradaki *dönüştürme* ifadesidir. Gadamer, bu ifadeden yola çıkarak, birçok noktada Schleiermacher'in özellikle sezgisel yöntemle yazarın tam olarak anlaşılabileceği düşüncesinde olduğunu alıntılarla ispatlamaya çalışır (bkz. 2010:193, 194, 347-348). Gadamer'e göre, hem Schleiermacher'in yorumbiliminde, hem de tarihselcilik anlayışında konu olan, "*her zaman için kendi kavramları, değer ölçütleri vb. ile değerlendirilmek zorunda olan, Ben ve Sen aynı yaşamın >anları<olduğu için, yine de anlaşılabilir olan yabancı bireyselliktir*" (Gadamer, 2010:203). Schleiermacher uzmanı olan Manfred Frank (1977: 46-47), Gadamer'in Schleiermacher'e sezgisel yöntem dolayısıyla yöneltmiş olduğu eleştiriyi kesinlikle kabul etmez. Frank'a göre sezgilsel yöntem, yorumcunun kendi tarihselliğini aşıp, nesnel bir anlamanın mümkün olabilirliğini iddia etmemektedir. Gadamer'in iddiasının aksine, Schleiermacher için ulaşılması zor olan ve tamamen *çözümlenmesi imkânsız* olan, yazarın özgünlüğünün de kaynağı olan düşünceleridir.

6. H. G. Gadamer Yorumbiliminde Deneyimin Önemi: Deneyim=Yanlışın Deneyimlenme Süreci

H. G. Gadamer yorum sürecini; anlama, yorum ve uygulama süreci olarak belirlerken, bu süreçte *deneyime* de özel bir yer verir. Deneyim, yorum süreci içinde yer alan eleştirel bir süreçtir. Deneyimleme, eleştirme olarak anlaşılabilir. Deneyim, insan anlamasına yönelik eleştirel bilinci ifade eder. Bir nesneyi veya bir olguyu deneyimleme her durumda eleştirel bir süreçtir. Bir insanın eleştirel düşünme süreci, bir deneyimleme sürecidir. eleştirel sürecin işlemediği bir deneyimleme süreci, deneyim olarak adlandırılmaz, aksi durumda aynı deneyimin tekrar tekrar yapılması gibi bir kısır döngü ortaya çıkar.

H. G. Gadamer, anlama ve yorumlama sürecinde Hegel'in, *deneyim* yaklaşımına dikkat çeker. Çünkü Gadamer'e göre gelenek ve tarihsel etki, deneyim yapısına sahiptir. Deneyim çözümlemesi aynı zamanda, *anlamanın oluş yapısı*nı da meydana çıkarmasını sağlar. Anlamayı genel anlamda bir "*yorumbilimsel deneyim* süreci" olarak ele alan Gadamer, felsefe alanında sıkça kullanılan *deneyim* kavramının gerçekte aydınlığa kavuşturulmamış olduğunu düşünür (Gadamer, 2010: 352).

H. G. Gadamer, deneyimi öznenin kontrolünden bağımsız bir olgu olarak ele alma girişiminde bulunur. Gadamer, bu amacına ulaşabilmek için, bu tür yaklaşımlara mesafe alarak, deneyim olgusunu Aristoteles ve Hegel'in görüşlerinin bir kısmını temel alarak biçimlendirmeye çalışır. Çıkış noktası olarak Aristoteles'in tümevarım (endüksiyon) sürecine dair yapmış olduğu saptamayı alır. Gadamer, kendi deneyim düşüncesinin, Aristoteles'te bulunan tek tek gözlemlerden bir genele ulaşıldığı ve bu genelin bir birliğin deneyimi olarak ele alındığı tüme varım yaklaşımına uygun düştüğünü belirtir. "*Aksini kanıtlayan yeni bir deneyim gerçekleşmediği sürece, her deneyim geçerli olduğundan, bu durum (tüme varım) deneyimin genel doğasını nitelemektedir*" (Gadamer, 2010: 355-356).

Gerçek' deneyim olarak adlandırılabilecek bu süreç, daha önce doğru olarak kabul edilenin yanlış veya eksik olduğunun farkına varılmasını sağlar. Gadamer için, beklentileri sürekli karşılayan bir süreç, deneyim olarak adlandırılamaz. Böyle bir süreç ancak bilimsel bilgiye ya da belirgin bir bilgiye dönüşen genelleme olabilir. Bu açıdan yaklaşıldığında ise Gadamer'e göre deneyimin, çöküşe sebep olduğu gibi aynı zamanda üretken bir yapısı bulunmaktadır:

Gadamer'in deneyime dair görüşleri, Karl Popper'in yadsıma kuramından da izler taşır. İlk bakışta Karl Popper'in tüme varım karşıtlığıyla, Gadamer'in "deneyimden tüme" varma şeklindeki görüşü zıtmış gibi görünmekle birlikte, Gadamer de deneyimi bir yanlışlama süreci olarak görür. Gadamer'in deneyimi, bir yanlışlama ya da diyalektik bir süreç olarak görmesiyle deneyim, bilgilerin "hiçliğine" kadar varabilen bir deneyime dönüşür. Gadamer'in deneyim yaklaşımında Thomas Kuhn'un "paradigma" anlayışından izler de görmek mümkündür. Deneyimlerin krize dönüşmesi, deneyimlerin yeni deneyimler tarafından ya eksikliklerinin düzeltilerek ya da tamamen yanlışlanarak yeni bir deneyimin gerçekleşmesi ve bu sürecin sürekli bu şekilde sürüp gitmesi, bilimsel ve toplumsal alanlardaki paradigma değişimine uygun bir süreçtir.

Gadamer, bir deneyimin iki kez gerçekleşemeyeceğini ve her bir deneyimde bilgilerin değişmek durumunda olduğunu, ancak yaşanan deneyimin tekrarlanan karşılaşmalarda onaylanmak durumunda olduğunu, onaylanmadığı takdirde bu karşılaşmaların da deneyim niteliğini kazandığını belirtir. Gadamer, deneyimde bulunan kişinin bu tekrarlama süreci sonucunda genellemeye ulaşabildiği, başka bir ifadeyle deneyime 'sahip olduğu' düşüncesindedir (Gadamer, 2010: 359).

Bilinçteki bilginin ve nesnenin değişimi, ancak insanın yeni bir bilgiyle karşılaşması durumunda gerçekleşir. Sonuç itibariyle diyalektiğin oluşabilmesi için yeni bir deneyimin gerçekleşmesi gerekir. Yeni bir deneyimin bulunmaması durumunda, diyalektik bir sürecin de gerçekleşme imkânı olmaz. Diyalektik süreci tetikleyen deneyimdir. Bu deneyim ise, sahip olunan bilginin değişmesi anlamına geldiği gibi, aynı zamanda bilincin kendine dönmesi ve deneyim öncesi bilgi ile deneyim sonrası bilgi hakkında bir *bilinç* edinme anlamına da gelir.

Hegel de diyalektiği deneyime bağlamış ve diyalektiği, deneyim olarak belirlemişti. Deneyimlerin değişmesi düşüncelerin değişmesini, bilincin nesneye ve bilgiye farklı bakmasını sağlar ve bu durumda bilinçte diyalektik oluşur. Oysa bu diyalektik deneyimleyen bilincin sonucudur, yani bilincin farklı deneyimler yaşamasıyla farklılaşan ya da birbirinden farklı deneyimler yaşayan bilincin diyalektiğidir. Diyalektik süreç, eleştirel bir süreçtir.

H. G. Gadamer, Hegel'in iddia ettiği gibi, nesnenin deneyimlenmesi ve diyalektiğin anlamının nesneyle bir etkileşim ve nesneye dönüşlü olmadığını, tersine somut gözlemle elde edilen deneyimin bilinçteki diğer deneyimlerle karşılaştırıldığını ve yeni bir şey olup olmadığına bilinçteki deneyimsel diyalektikle karar verildiğini söyler. Bu anlamda tüm bilim dalları için yorumsal bir bilgi edinme sürecinden söz edilebilir ve bu anlamda felsefi yorum, insan bilincindeki tüm deneyimsel diyalektiğin oluştuğu alandır.

Doğa bilimleri ve sosyal bilimler alanındaki bilgi ediniminin ilki nesne ve varlık dolayısıyla, ikincisi ise metin ya da eser dolayısıyla gerçekleşmesine rağmen, her iki bilim alanında da söz konusu olan, deneyimlenen somut nesneyi her durumda kendi bilincindeki deneyimlere aktarması ve kendinde bulunan eski deneyimlerle karşılaştırması sonucunda oluşan bilgi olmasıdır. Şayet gözlemlenen olguyla ilgili deneyimsel diyalektik süreç sonucunda insan, yeni bir deneyim yaşamadığını görürse, yeni deneyimin bir anlamı olmaz, fakat yeni deneyim diğer deneyimleriyle karşılaştığında onlardan farklı yeni bir durumu gösterirse o zaman, yeni deneyimin eski deneyimlerle karşılaştırılması sonucunda yeni bir bilgi ortaya çıkar. Böylece hem bilgi deneyimden oluşur, hem de bu deneyim diyalektik bir deneyim olur. Böylece "diyalektik deneyim", bir yorumsal bir deneyim sürecini betimlerken, Gadamer'in yorum bilimi, "diyalektik yorumbilim" (dialektische Hermeneutik) ya da deneyim yorumbilimi" anlamına gelir.

Herkes kendi deneyimini yaşayarak edinir ve yaşarken kimse bu deneyimin kontrolünü elinde bulunduramaz. Gadamer, "[…] "*deneyim" kavramını, bilmenin sadece algıların gerçekleşmesinden ibaret bulunmayıp bir oluş, bir hadise ve bir karşılaşma olabileceği bir yere koyar.* […]" (Palmer, 2008: 255-256).

H. G. Gadamer, deneyimde elde edilen bilgiyi, eleştirel bir bilgi türü olarak görür ve herhangi bir bilgi ediniminden ayrı tutar. Deneyimi, *kavrayış* (Einsicht) adlandırır ve *kavrayışın* "*herhangi bir konu hakkında elde edilen bir bilgiden daha fazlası*" (Gadamer, 2010: 362) olduğunu savunur. Çünkü bilgiyi *kavrayışla* (Einsicht) birlikte, daha önce hapsolup kalmış bir durum ya da görüşün yanlışlığı ya da eksikliğinin farkına varılıp, bu görüşten dönülebilir. Bu düşünceye göre ise bilginin eleştirisi olarak kavrayış, deneyimin önemli bir parçasıdır. Gadamer'e göre bir bilginin eleştirilmesi anlamında kavrayış

sürecinin, yanlışlığının farkına varılıp vazgeçilme özelliğine sahip olması, insanın kendisini tanımasını da sağlayan bir durumdur.

Deneyim, beklentilerin karşılanmaması anlamında olumsuz bir durum olduğundan, hayal kırıklıklarını da beraberinde getirir. Ancak deneyimin içerdiği hayal kırıklıkları ve buna benzer olumsuzluklar, deneyimin yaşamın tamamına yansıyan olumsuz bir olgu olduğu anlamına gelmez. Gadamer, deneyimin uyandırdığı hayal kırıklığı ile birlikte edinilen *sonluluk* kavrayışını (Gadamer, 2010: 363), insanın kendi varlığı hakkında bilgi edinmesi olarak kabul eder. Bu anlamda deneyimin, insana bir özgürlük kazandırdığı da gözden kaçırılmamalıdır.

Gadamer'e göre insan, deneyimlerle kendi sonluluğu hakkında bir anlayışa kavuşabilme imkânına sahiptir. Dolayısıyla insan denilen varlığın akıl ile her şeye hükmedebileceği düşüncesinin aksine, aslında eyleyen ve etkileyenden ziyade etkilenen olduğunu gösterir. (Gadamer, 2010: 362)

Birini dinlemek ve ona kulak vermek, itaat etmek anlamına gelmez. Geçmişi kendi gerçekliği içinde kabul etmek ve onu dinlemek, sadece geçmişin farklılığını kabul etmek anlamına gelmez. Daha çok, onun bana söylemek istediklerine izin vermek ve söyleyeceklerine kulak vermek ve onu dinlemek anlamına gelir. Bu nedenle *yorumbilimsel bilinç, kesinliğini herhangi bir yöntemde değil, deneyime hazır olmakta bulunur*.

Deneyimleyen ve eleştiren bir kişinin, dogmatikliğe hapsolmuş kişiyle arasındaki fark, *farklılığa hazır olmak* durumdur. Çünkü karşısındakini deneyimleyen ve eleştiren bir insan, kendi bakış açısını yegâne doğru olarak kabul etmez. Böyle bir deneyim hali, Gadamer'in *tarihsel etki bilinci* olarak adlandırdığı bilinçlilik durumunun belirleyicisidir (krşl. Gadamer, 2010: 367-368).

H. G. Gadamer için diyalektik yoluyla eleştiri, karşısındakini alt etme olmadığı gibi, karşısındakini ikna etme sanatı da değildir, aksine "*düşünme sanatıdır*" (krşl. Gadamer, 2010: 373). Diyalektik, eleştiri ve düşünme süreçleri, zıt bilgilerin yan yana getirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu durumda Gadamer, F. Schleiermacher'in, yorum=diyalektik=eleştiri formülüne benzer bir yaklaşım geliştirir. Gadamer'in yorumbilim yaklaşımında eleştiri süreci, yorum sürecinin önemli bir parçası ve yorum sürecini diyalektik bir sürece dönüştüren ve deneyimlemenin bir parçası olan süreçtir.

7. Sonuç

Gadamer Yorumbilimi, metinlerin ve toplumsal alanların yorumlanışında uygulamaya etki eden önemli bir kuramdır. Gadamer yorumbiliminin, gerek metin yorumlama ve gerekse toplumsal pratikte uygulamaya elverişli bir kuram olarak görülmemesi, eleştirel yaklaşımının yeterince çözümlenememesinden kaynaklanmaktadır. Gadamer'in kuramı, felsefi yorumbilim adıyla anılmasının aksine, toplumsal yaşamın birçok alanına uygulanabilecek elverişli anlama ve yorumlama yaklaşımı sunmaktadır. "Felsefi" sıfatı, kuramın soyutluğunu değil, insanın toplumsal yaşamdaki çok boyutlu düşünselliğini ifade eder.

Gadamer'in bizzat kendisi, bir anlamanın uygulama olmaksızın gerçekleşemeyeceğini ve ancak uygulanabilir olduğunda anlamadan söz edilebileceğini vurgular. Bu anlamda yorumlama sürecinin son ve belirleyici aşaması "subtilitas applicandi" (yorumun uygulanması) aşamasını belirler. Bir metnin anlaşılması ve yorumlanması o metnin somut toplumsal dünyadaki uygulanışıyla gerçekleşmektedir. Bu durumda Gadamer'in yorum kuramının anlaşılması, bilimsel alanlarda uygulanmasıyla mümkün olacaktır. Gadamer'in yorum kuramı, edebiyatbilim ve çeviribilim alanlarında alıntılanmakla birlikte birlikte, bu alanlarda somut olarak uygulandığına dair bilimsel çalışmalara hemen hiç rastlanmaz. Daha çok soyut ve kuramsal bir bulur. Gadamer'in kuramının soyut bir yaklaşım olarak kalmaya devam etmesi ve uygulama için elverişli bir yönteme dönüştürülmemesi önemli bir eksikliktir. Buna karşılık Gadamer'in yorum kuramının özellikle kültürlerarasılık alanında ve hukuk yorumbiliminde önemli bir uygulama alanı bulmuş olması, diğer alanlar için de farklı bir bakış açısıyla ve yeniden anlaşılmasının önemini ortaya koymaktadır. Kültürlerarasılık alanına çok önemli bir soluk getiren Gadamer'in yorumbilim yaklaşımı, hukuk alanında özellikle Almanya'da, bir hukuk paradigması olarak kabul görmektedir. Kültürlerarası yorumbilimin öncülerinden birisi olarak da kabul edilebilecek Gadamer, yabancıyı anlama ve ön yargıları aşma konularında da, uygulama için önemli bir bilimsel yaklaşım getirmiştir. Gadamer'in gerek hukuk yorumbilim gerekse kültürlerarası yorumbilim kuramlarının da yeniden yorumlanması ve uygulamaya dönüştürülmesi, sosyal bilimler için yeni bakış açıları sunacaktır.

Kaynakça

Akın A., Tosun M. (2018) Yorumbilim. İstanbul. Değişim Yayınları

Arı, S. (2021). Alman Çeviri Yorumbilim Ekolünün Tarihsel Gelişimi. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 9(1), 354-374. https://doi.org/10.37583/diyalog.958530

Di Cesare, D. (2007). "Das unendliche Gespräch. Sprache als Medium der hermeneutischen Erfahrung", *Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode.* G. Figal (drl.). Berlin: Akademie Verlag. 177-199.

Frank, M. (1977). *F. D. E. Schleiermacher. Hermeneutik und Kritik: Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Gadamer, H. -G. (1967). "Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu >Wahrheit unf Methode<." *Wahrheit und Methode: Ergänzungen.* Gesammelte Werke, Band 2, Hermeneutik II. (1993) Tübingen: J.C.B. Mohr Siebeck. 232-250.

Gadamer, H.-G. (1971). "Replik zu Hermeneutik und İdeologşekritik." *Wahrheit und Methode: Ergänzungen.* Gesammelte Werke, Band 2, Hermeneutik II. (1993) Tübingen: J.C.B. Mohr Siebeck. 251-276.

Gadamer, H. -G. (1976). "Logik oder Rhetorik? Nochmals zur Frühgeschichte der Hermeneutik", *Wahrheit und Methode: Ergänzungen*. Gesammelte Werke, Band 2, Hermeneutik II. (1993) Tübingen: J.C.B. Mohr Siebeck. 293-300.

Gadamer, H. -G. (1983). "Text und Interpretation", *Wahrheit und Methode: Ergänzungen*. Gesammelte Werke, Band 2, Hermeneutik II. (1993) Tübingen: J.C.B. Mohr Siebeck. 330-360.

Gadamer, H. -G. (1984). "Und dennoch: Macht des Guten Willens." *Text und Interpretation. Deutsch-französische Debatte mit Beiträgen von J. Derrida, Ph. Forget, M. Frank, H.-G. Gadamer, J. Greisch und F. Laruelle.* Philippe Forget (drl.). München: Wilhelm Fink Verlag. 59−62.

Gadamer, H. -G. (2010). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Ginev, D. (2008). *Transformationen der Hermeneutik. Zum Dialog zwischen hermeneutischer Philosophie und wissenschaftlichen Forschungsprogrammen.* Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.

Grondin, J. (2001). *Von Heidegger zu Gadamer: Unterwegs zur Hermeneutik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grondin, J. (2012). *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Darmstadt: WissenschaftlicheBuchgesellschaft.

Heidegger, M. (1988). *Ontologie. (Hermeneutik der Faktizität)*. K. Bröcker-Oltmanns (drl.). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. München: Max Niemeyer Verlag.

Heidegger, M. (2011). *Varlık ve Zaman*. K. Ökten (çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Heil, J. (2006). *Einführung in das philosophisch-pädagogische Denken von Friedrich Schleiermacher. Schleiermachers methodologische Grundannahmen und ihre Bedeutung für das Verhältnis von Erziehungspraxis und pädagogischer Theorie.* London: Turnshare Ltd.

Joisten, K. (2009). *Philosophische Hermeneutik*. Berlin: AkademieVerlag.

Olay, C. (2007). *Hans-Georg Gadamer. Phänomenologie der ungegenständlichen Zusammenhänge*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Palmer, E. R. (2008). *Hermenötik*. İ. Görener (çev.), İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları (orijinal baskı tarihi 1969).

Rieger, R. (1988). *Interpretation und Wissen. Zur philosophischen Begründung der Hermeneutik bei Friedrich Schleiermacher und ihrem geschichtlichen Hintergrund.* Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Rohls, J. (2003). "Wahrheit, Dialog und Sprache in Schleiermachers Dialektik", *Schleiermachers Dialektik. Die Liebe zum Wissen in der Philosophie*, C. Helmer, C. Kranich veB. Rehme-Iffert (drl.). Tübingen: Mohr Siebeck, 181-206.

Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik und Kritik*. M. Frank (drl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Tietz, U. (2005). *Hans-Georg Gadamer zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag GmbH.

Tillmann, T. (2006). *Hermeneutik und Bibelexegese beim jungen Goethe*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.

Tosun, M. (2013). Çeviri Eleştirisi Kuramı. İstanbul. Aylak Adam Yayınları.

Tosun, M. Eleştiri (2022). İstanbul. Değişim Yayınları.

METİN YORUMLAMA YAKLAŞIMLARI VE KÜLTÜREL PERSPEKTİFLER: ALMANCA ÖĞRETİMİ ÖRNEĞİ

Çağlayan KARAOĞLU[1]

1. Giriş

Almanca öğretiminde yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesi yeterli değildir; dil aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Öğrencilerin hedef dilin kültürel bağlamını anlamaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, etkili bir dil öğretimi için hayati öneme sahiptir Byram, 1997 ; Kramsch, 1993).

Bu bağlamda, metin okuma, anlama ve yorumlama öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel farkındalıklarını artırırken, aynı zamanda yorumbilim / *hermeneutik*[2] çerçevede metni farklı perspektiflerden analiz edebilme becerilerinin gelişmesine imkân tanır (Palmer, 1969).

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin farklı dönem ve türlerden metinleri yorumlamalarını sağlayarak dilsel ve kültürel farkındalıklarını güçlendirmektir. Öğrenciler, metinleri kendi perspektiflerinden okuyup analiz ederken eleştirel düşünme becerilerini pekiştirir, metinlerin kültürel ve tarihsel bağlamlarını kavrar ve metinleri açıklayarak, çevirerek, görselleştirerek (Karaoğlu, 2025) ve dijital metinleri yorumlama yoluyla yaratıcı üretim hâline getirebilir

Metin yorumlama için farklı yaklaşımlar mevcuttur; bu çalışmada ise dört örnek metin yorumlama yaklaşımı tanıtılmakta ve örnek uygulamalarla desteklenmektedir:

1. Açıklayarak Metin Yorumlama (*Interpreation*)
2. Çevirerek Metin Yorumlama
3. Çizimle/Görselleştirerek Metni yorumlama
4. Dijital Metin Yorumlama

Bu yaklaşımlar aracılığıyla, çeşitli dönemleri ve türleri temsil eden metinler farklı biçimlerde yorumlanabilir. Önemli olan, eğitim sürecinde metinleri çoklu yorumlamalara açık hâle getirecek teknik ve yaklaşımları kullanarak yorumlama sürecine işlev kazandırmaktır.

Her tür metnin yabancı dil öğretiminde yorum bilimi açısından ele alınabileceği savunulmaktadır. Ancak, öğretim için kullanılacak metinlerin seçiminde yaş guruplarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak seçimlerde bulunmak yorumlama süreci için önem arz etmektedir (Lehrner-te Lindert, 2022: 25).

Bu çerçevede klasik, modern ve dijital içerikli metinler örnek olarak sunulmaktadır. Doğru yöntemler ve pedagojik yaklaşımlarla işlendiğinde, bu metinler öğrencilerin yorumlama, eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık becerilerine önemli katkılar sağlar. Özellikle modern ve dijital içerikli metinler, öğrenciler için tanıdık bir bağlam sunarak güdü (motivasyon) ve özerklik kazandırır ve öğrencilerin metinlerle kişisel deneyimlerini ilişkilendirerek anlam üretmesini kolaylaştırır (Savić, 2020: 166-189).

2. Amaç

Bu bölümün amacı, öğrencilerin Almanca derslerinde farklı dönem ve türlerden metinleri yorumlama becerilerini geliştirmelerini sağlayacak yöntemleri sunmak ve bu süreçte dilsel ve kültürel farkındalıklarını güçlendirmektir. Öğrenciler, metinleri kendi perspektiflerinden okuyup analiz ederken:

- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü,
[2] Yorumbilim ve hermeneutik kavramları bu bölümde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

- Metinlerin kültürel ve tarihsel bağlamlarını kavrar,
- Metinlerle etkileşimde bulunarak açıklama, özetleme, yorumlama, çeviri ve görselleştirme yoluyla yaratıcı üretim yapabilir.

Bu bağlamda çalışma, öğrencilerin hem *hermeneutik* bir perspektifle metni anlamlandırmalarına hem de farklı yaklaşımları kullanarak metinleri çoklu biçimlerde yorumlamalarına olanak tanıyacak yaklaşımları derlemektedir.

3. Yöntem

Bu çalışma, Almanca öğretiminde metin yorumlama süreçlerini *hermeneutik* çerçevede ele alan **kuramsal ve deneyim temelli bir derleme** niteliğindedir. *Hermeneutik* yaklaşım, eğitim sürecinde öğrencilerin metinleri çok katmanlı biçimde anlamlandırmalarına ve kendi yorumlarını apılandırmalarına olanak tanır (Gadamer, 2004).

Yorum bilimsel bakış açısı incelendiğinde, eğitim sürecinde öğrencilerin yorumlama gücünü artırmak amacıyla önerilen çeşitli metin analiz çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sunulan dört yorumlama yaklaşımı ("Açıklayarak metin yorumlama", "Çevirerek metin yorumlama", "görselle/çizimle metin yorumlama" ve "dijital metin yorumlama"), hem literatürdeki yaklaşımlardan hem de araştırmacının daha önceki eğitim-öğretim deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulmuştur.

Bu modeller, *hermeneutik* anlayışla uyumlu olarak öğrencilerin metinleri dilsel, kültürel ve bireysel düzeyde çoklu biçimlerde yorumlamalarına olanak tanır. Yani öğrencilerin bir metni yalnızca anlamakla kalmayıp, aynı zamanda onu yeniden kurmaları ve kendi anlam dünyalarına entegre etmeleri hedeflenmektedir.

Bu yaklaşımlar, uygulandığında farklı öğrenci gruplarında çoklu yorumlamaların ortaya çıktığı; öğrencilerin hem dilsel yeterliliklerinin hem de kültürel farkındalıklarının belirgin biçimde geliştiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma hem kuramsal literatür taraması hem de öğretim deneyimlerinden elde edilen gözlemlere dayanarak, Almanca öğretiminde metin yorumlamayı geliştiren "yol açıcı *hermeneutik* yaklaşımlar" önermektedir.

4. Kuramsal Çerçeve

4.1 Kültürlerarasılık (Interkulturalität)

Kültürlerarasılık, dil öğretiminde yalnızca dilsel yeterlilikleri geliştirmeyi değil, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını da artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Byram, 1997). Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kültürel perspektiflerini hedef dilin kültürü ile karşılaştırmalarına imkân sağlar; önyargıların fark edilmesi, kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve farklı bakış açılarına açıklık gibi kazanımlar sağlar. Kültürlerarasılık, dil öğretiminde yalnızca dilsel yeterlilikleri geliştirmeyi değil, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını da artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Byram, 1997). Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kültürel perspektiflerini hedef dilin kültürü ile karşılaştırmalarına imkân sağlar; önyargıların fark edilmesi, kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve farklı bakış açılarına açıklık gibi kazanımlar sunar. Bu kültürel karşılaştırma süreci, edebî metinler aracılığıyla daha sistematik ve derinlikli bir biçimde ele alınabilmektedir. Bu bağlamda karşılaştırma, karşılaştırmalı edebiyatın (komparatistik) temel yöntemi olarak edebî olgular çerçevesinde bağlantılar kurmayı amaçlamaktadır. Edebî olgular; tema, olay örgüsü, kişiler, mekân ve zaman gibi unsurların yanı sıra algıları ve dünya yorumlarını yansıtan semboller ve leitmotifler üzerinden birbirleriyle karşılaştırılabilir, gözlemlenebilir ve anlamlı biçimde ilişkilendirilebilir (Ayne, 2024: 62). .

Almanca öğretiminde kültürlerarasılık, özellikle metin yorumlama ve analiz süreçlerinde etkili bir biçimde kullanılabilir. Örneğin, Romantik döneme ait bir şiirde doğa betimlemeleri, bireysel duygular ve aşk temaları ön plana çıkar. Öğrenciler bu temaları kendi deneyimleri ve kültürel arka planlarıyla ilişkilendirerek yorumlarını derinleştirirler.

Kültürlerarası perspektif, öğrencilerin yalnızca metni anlamalarıyla kalmayıp, metnin tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamını analiz etmelerini sağlar. Bu çerçevede, öğrenciler metindeki semboller ve metaforlar üzerinden farklı yorumlar geliştirebilir; bu süreç hem eleştirel düşünme hem de kültürel anlayış becerilerini güçlendirir (Kramsch, 1993).

Bu yaklaşım kapsamında öğrenciler:

- Metinlerdeki kültürel öğeleri tanıyabilir ve açıklayabilir,
- Farklı dönemlerin sosyal ve kültürel özelliklerini metin aracılığıyla analiz edebilir,
- Kendi kültürel bakış açılarını ve metin yorumlarını paylaşarak sınıf içi etkileşimi artırabilir.

Bu nedenle, Almanca derslerinde şiir, kısa öykü ve çağdaş metinler gibi metaforik ve kültürel açıdan zengin içeriklerin seçilmesi pedagojik açıdan uygundur.

4.2 Yorumbilim (Hermeneutik)

Yorumbilim/ *hermeneutik,* metinlerin anlamını yorumlama ve okuyucunun perspektifini merkeze alma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda metin, tek bir "doğru" anlam taşımak yerine, farklı yorumlara açık bir yapı olarak görülür. *Hermeneutik* yaklaşım, öğrencilerin okudukları metinle aktif bir şekilde etkileşime girmelerini sağlar (Gadamer, 2004).

Almanca öğretiminde *hermeneutik* yaklaşım, özellikle okuduğunu anlama, özetleme açıklama ve yorumlama süreçlerinde uygulanabilir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, bir metni yalnızca dilbilgisel açıdan çözmekle kalmaz, aynı zamanda metnin:

- Tematik yapısını,
- Sembolik ve metaforik öğelerini,
- Dönemsel ve kültürel bağlamını,

analiz ederek derinlemesine bir anlayış geliştirirler. *Hermeneutik* yaklaşımın pedagojik avantajları şunlardır:

- Öğrenciler metinler üzerinde kendi anlamlandırdıklarından yola çıkarak bireysel ve grup düzeyinde tartışmalar yapabilir,
- Farklı yorum perspektifleri sınıfta paylaşılır, böylece okuma ve eleştirel düşünme becerileri güçlenir,
- Metinlerin anlamını kendi deneyimleri ve kültürel bağlamlarıyla ilişkilendirerek kültürlerarası öğrenme gerçekleşir (Ghazal & Krumm, 2019).

Örneğin, Goethe'nin *Willkommen und Abschied* şiirinde "Herz" ve "Abend" gibi anahtar kelimeler üzerinden öğrenciler bireysel duygusal tepkilerini ve çağrışımlarını paylaşabilir. Böylece *hermeneutik* yaklaşım, öğrencilerin metaforik anlamı keşfetmelerine ve kendi yorumlarını geliştirmelerine olanak tanır.

4.3 Kültürlerarasılık ve Yorumbilim Arasında Bağlantı

Kültürlerarasılık ve yorumbilim, Almanca öğretiminde birbirini tamamlayan iki temel kuramsal çerçeveyi oluşturur. Kültürlerarasılık, öğrencilerin farklı kültürel bağlamları tanımasını sağlarken; *hermeneutik* yaklaşım öğrencilerin bu bağlamları metin yorumlama sürecine entegre ederek anlam üretmelerini mümkün kılar. Bu bütünleşik perspektif hem klasik hem modern hem de dijital içerikli metinlerin çoklu yorumlamalara açık hâle gelmesini ve pedagojik olarak işlevsel olmasını sağlar.

Metinlerin anlamını yorumlama süreci, bireysel deneyim ve kültürel bağlamla ilişkilendirildiğinde daha derin bir anlayış sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin çoklu perspektifleri kavramasını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini destekler. (Vedder, 2000; Kurz, 2018)

5. Örnek Metinler ve Yorumlama Yaklaşımları

Bu bölümde, Almanca öğretiminde *hermeneutik* anlayışı destekleyen dört farklı yorumlama yaklaşımı örnek metinler aracılığıyla tanıtılmaktadır. Seçilen metinler, farklı dönemleri (Klasik, Modern, Çağdaş/Dijital) temsil etmekte ve öğrencilerin çoklu bakış açılarıyla anlam üretim süreçlerini desteklemektedir. Yorumlama yaklaşımları hem bireysel hem kültürlerarası anlamlandırmayı güçlendiren ve öğrenenleri metinle aktif etkileşime davet eden pedagojik yollar olarak önerilmektedir.

Bu yaklaşımlar, önceki öğretim deneyimleri ve literatür taramasına dayalı olarak derlenmiş, *hermeneutik* yorumlamayı sınıf içi uygulamalara taşımayı amaçlayan modeller niteliğindedir.

5. 1. Açıklayarak Metin Yorumlama (Interpretationsmethode)

Örnek Metin: Goethe – *Willkommen und Abschied* (Şiir)

Es schlug mein Herz, geschwind, zu Pferde!
Es war getan fast eh gedacht.
Der Abend wiegte schon die Erde,
Und an den Bergen hing die Nacht.
Es schlug mein Herz, geschwind, zu Pferde!
Ich sah die Berge, Felder weit,
Die Sonne sank, der Abend drückte,
Ich fühlte Freude und auch Leid.

Kullanım Önerileri:

Hermeneutik yaklaşımı temel alan bu "Açıklayarak Metin Yorumlama" yaklaşımı, öğrencilerin metni anlamalarını ve kendi ifadeleriyle açıklayarak yorumlama becerilerini geliştirmelerini sağlar (Ghazal & Krumm, 2019).

- Şiirin dönemi olan Romantizm, öne çıkan temalar (doğa betimlemesi, bireysel duygular, aşk ve ayrılık) ve Goethe'nin dil üslubu öğrencilere sunulur; metin hem tarihsel hem kültürel bağlamda değerlendirilir.
- Metindeki anahtar kelimeler ve ifadeler incelenir. Örneğin "Herz" ve "Abend" kelimeleri, öğrencilerde duygusal farkındalık ve empati gelişimini destekler; öğrenciler kendi çağrışımlarını yazılı olarak açıklayıp paylaşabilir.
- Öğrenciler şiirin ana temasını ve duygusal akışını kendi cümleleriyle açıklar; bu uygulama hem metnin anlamını kavrama hem de yazılı ifade becerilerini pekiştirir.
- "Abend wiegte schon die Erde" gibi metaforik ifadeler üzerinden metaforik anlamları fark etme ve açıklama pratiği yapılır; bu, *hermeneutik* yaklaşımın temel hedefini yansıtır.
- Küçük grup tartışmaları ile öğrenciler açıklamalarını paylaşır ve birbirlerinin açıklamalarına göre yorumlar üretip metni kişisel ve kültürel deneyim bağlamında nasıl algıladıklarını tartışır; bu süreç çok katmanlı anlam üretimini ve eleştirel düşünmeyi destekler.

5.2. Çevirerek Metin Yorumlama (Übersetzungsmethode)

Örnek Metin: Rainer Maria Rilke – *Der Panther* (Şiir)

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht..

Kullanım Önerileri:

"Çevirerek Metin Yorumlama" yöntemi, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmesine hem de kültürel farkındalık kazanmalarına olanak tanır (Doğan, 2021: 1670). Çeviri yöntemi, yalnızca dilsel doğruluğu hedeflemez; aynı zamanda öğrencilerin anlamı diller arasında yeniden kurarken kültürel kodları fark etmelerine olanak tanır. Bu bağlamda Sonowal'a (2025) göre, "çeviri, öğrencilerin diller arasında anlam müzakeresi yapmalarını gerektirerek dilsel yeterliklerini geliştirir ve kültürel olarak anlamlı ifadeler ve normlarla etkileşim yoluyla kültürlerarası yeterliği güçlendirir. Öğrenciler metni

kendi dillerine çevirir ve kelime seçimlerini, cümle yapısını tartışır. Bu süreç, anlam üretme ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirir.

- Örnekler: "tausend Stäbe" ifadesi, öğrencilerde sınırlar, engeller ve özgürlük kavramları üzerine yorumları teşvik eder; "hinter tausend Stäben keine Welt" algı ve boşluk teması üzerinden tartışmalara açılabilir.
- Grup çalışmalarıyla öğrenciler farklı çevirileri karşılaştırır; hangi kelime ve ifade seçimlerinin metnin duygusal etkisini artırdığını tartışırlar, neden öyle çevirdiklerini açıklarlar.
- Metindeki temaları ve metaforları kendi kültürel bağlamlarıyla ilişkilendirir; örn. modern yaşamda sınırlılıklar ve özgürlük anlayışı üzerine yorumlar.

5.3. Çizimle Metin Yorumlama (Visuelle bzw. zeichnerische Interpretation)

Örnek Metin: Franz Kafka – *Die kleine Fabel* (Parabel/Fabel)

> *»Ach«, sagte die Maus, »die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.«– »Du mußt nur die Laufrichtung ändern«, sagte die Katze und fraß sie.*

Kullanım Önerileri

"Görsel/çizimle Metin Yorumlama" yaklaşımı, öğrencilerin metni okuyup anlamını çizim yoluyla ifade etmelerini sağlar. Öğrenciler, metni kendi anlayışları doğrultusunda çizerek yorumladıklarında, metnin metaforik anlamlarını, sınırlılık temasını ve birey-toplum ilişkilerini keşfederler. Çizim, *hermeneutik* açıdan yorumlama ve anlam üretme aracıdır; farklı çizimler, metnin çoklu anlamlarını ortaya çıkarır ve sınıf tartışmalarıyla bu anlamlar derinleştirilir. Hughes'in de vurguladığı gibi: "21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin kazanılması, geleneksel yazılı okuryazarlığın ötesine geçmeyi ve ağırlıklı olarak görsel ortamlarda etkili iletişim kurma stratejileri geliştirmeyi gerektirir" (Hughes, 2023: 12). Bu bağlamda, öğrencinin çizim yoluyla metni yorumlaması, görsel okuryazarlık becerilerini kullanarak anlam üretmesini ve *hermeneutik* sürece aktif katılım göstermesini sağlar. Her öğrenci kendi çizimiyle metnin farklı bir yönünü ortaya koyar ve sınıf tartışmalarında çoklu yorumlar görünür hâle gelir.

1. Öğrenciler metni okuduktan sonra, anladıklarını çizim yoluyla ifade edebilirler. Bu yöntem, özellikle yabancı dil eğitiminde öğrencilerin sözlü veya yazılı olarak kendilerini ifade ederken yaşadıkları çekingenliği azaltır. Çizim aracılığıyla öğrenci, bir metni hem özetleyebileceğini hem de yorumlayabileceğini fark eder; aynı zamanda ifade süreci daha eğlenceli ve katılımcı hâle gelir. Bu yöntem, sınıfta çeşitli ve çok sayıda yorumlama biçiminin ortaya çıkmasına imkân tanır ve metnin derin anlamlarının farklı yönlerini görünür kılar.

   > Örnek ipucu: Öğrenci, fare ve duvarları kendi bakış açısıyla çizebilir; duvarların birbirine yaklaşmasını veya fareyi köşeye sıkışmış şekilde gösterebilir.

2. Çizimler, sınıfta veya grup çalışmalarında paylaşılır; öğrenciler hem kendi yorumlarını açıklar hem de başkalarının perspektiflerini görür.
   - Örnek ipucu: Her öğrencinin çizimi kısa bir açıklama ile sunulabilir; diğer öğrenciler fark ettikleri metaforları veya sembolleri tartışabilir.
3. Metindeki metaforlar ve temalar (dünya algısı, sınırlılık, birey-toplum ilişkisi, tuzak ve kaçış) üzerinden öğrenciler kendi yorumlarını geliştirir ve görselleştirir.
   - Örnek ipucu: Fare ve kediyi sembol olarak kullanarak özgürlük ve tehlike kavramlarını çizebilirler.
4. Çizimler üzerinden tartışmalar yapılabilir; öğrenciler neden farklı yorumlar (çizimler) ürettiklerini analiz ederek, metnin çoklu anlamlarını keşfeder.

- Örnek ipucu: Farklı gruplar aynı sahneyi farklı şekilde çizmişse, öğrenciler neden böyle çizmeyi tercih ettiklerini açıklayabilir.

5. Öğretmen, çizimleri ve tartışmaları yönlendirerek metnin tematik ve metaforik derinliğini ortaya çıkarır; öğrenciler anlamı kültürel ve bireysel bağlamlarıyla ilişkilendirir (Karaoğlu, 2025).
6. Grup çalışmalarıyla öğrenciler çizimleri karşılaştırabilir, metnin farklı yorumlanma biçimlerini analiz edebilir ve çoklu perspektifleri değerlendirebilir.
    - Örnek ipucu: Öğrenciler bir tabloya çizimleri yapıştırabilir, ardından ortak temaları ve farklı yorumları sınıfça tartışabilir.

5.4 Dijital Metin Yorumlama (Interpretation digitaler Texte)

Örnek Metin: Özgün – *Check deine Welt* (Şiir)

Du scrollst durch endlose Feeds,
sie sagen dir, was cool ist,
was richtig, was falsch,
doch hör auf dein eigenes Ding.
Hinterfrage die Likes, die Trends,
mach Pausen vom Lärm,
stell Fragen,
sei kritisch,
versteh selbst.

Kullanım Önerileri:

"Dijital Metin Yorumlama" yöntemi, öğrencilerin modern çağın iletişim biçimlerine uygun metinlerle karşılaşmasını sağlar. Çağdaş ve dijital kültüre ait metinler (ör. Sosyal medya "*feed*" ekleme/besleme tarzında şiirler) öğrencilerin tanıdık bulduğu bir bağlam sunar; bu da öğrenme motivasyonunu artırır ve öğrencilerin kendi kültürel ve bireysel deneyimlerini yabancı dil bağlamında ifade etmelerini kolaylaştırır. Öğrenciler metni önce sınıfta tartışarak anlamını çözümledikten sonra, dijital ortamda kendi yorumlarını paylaşır ve çizim, grafik, emoji veya kısa *multimodal*/dijital katkılar kullanarak ifade eder. Bu süreç, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirir. 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, geleneksel yazılı iletişimin ötesine geçerek ağırlıklı olarak görsel ve dijital ortamda etkili iletişim stratejileri geliştirmeyi gerektirir (Hughes, 2023). Bu bağlamda her dijital katkı, metnin farklı yönlerini ortaya çıkarır ve sınıf içi veya çevrimiçi tartışmalarla birlikte çoklu anlam üretimi desteklenir. Dijital yorumlama, öğrencinin *hermeneutik* sürece aktif katılım göstermesini ve metni çoklu perspektiflerden analiz etmesini sağlar.

Uygulama Örnekleri:

1. Öğrenciler metni okur ve dijital araçlar kullanarak kendi yorumlarını üretir; bu, metni bağımsız ve interaktif bir şekilde keşfetmelerini sağlar.
    - Örnek ipucu: Öğrenci, bir sosyal medya "*feed tasarımı"* hazırlayarak, metindeki "Likes" ve "Trends" kavramlarını görsel olarak yorumlayabilir.
2. Çalışmalar dijital ortamda paylaşılır; öğrenciler, başkalarının yorumlarını inceleyerek karşılaştırmalı analizler yapabilir.
3. Metindeki temalar (sosyal medya etkisi, bireysel eleştirel düşünce, dijital özerklik) üzerinden öğrenciler kendi dijital içeriklerini tasarlar ve yorumlarını gerekçelendirir.
    - Örnek ipucu: Öğrenci bir kısa animasyon veya infografik ile "mach Pausen vom Lärm" ifadesini yorumlayabilir.
4. Dijital paylaşımlar üzerinden tartışmalar yapılabilir; öğrenciler, farklı yorumların neden ortaya çıktığını analiz ederek metnin çoklu anlamlarını keşfeder.

5. Öğretmen, dijital katkıları yönlendirerek öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler; öğrenciler kendi kültürel ve bireysel bakış açıları ve sosyal medya becerileri ile metni yorumlar.
6. Dijital metin yorumlama yaklaşımı, öğrencilerin modern iletişim biçimlerine uygun metinlerle karşılaşmasını sağlar.
7. Öğrenciler metni sınıfta tartışır, ardından dijital ortamda yorumlarını paylaşır ve multimodal katkılar kullanır.
8. Bu süreç, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirir. (Mutta, Pelttari, Salmi, Chevalier, & Johansson, 2015: 227–244)
9. Her dijital katkı, metnin farklı yönlerini ortaya çıkarır ve sınıf içi veya çevrimiçi tartışmalarla çoklu anlam üretimi desteklenir.

7. Sonuç ve Pedagojik Öneriler

Bu çalışma, kültürlerarasılık ve yorumbilim arasındaki kuramsal ilişkiyi Almanca öğretimi bağlamında ele alarak, metin yorumlama sürecine dayalı dört yaklaşım önermiştir. Yorumlama temelli bu *hermeneutik* yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca dilsel yeterliklerini değil, aynı zamanda kültürel duyarlılıklarını, estetik algılarını ve çoklu anlam üretme kapasitelerini geliştirmeye yöneliktir. *Hermeneutik* yaklaşımın temel ilkeleri, metinlerin salt dilsel nesneler değil, anlamı sürekli yeniden üretilen kültürel ürünler olduğunu vurgular (Vedder, 2000; Kurz, 2018). Bu bakış açısıyla öğretmen adaylarının, edebî ve sanatsal metinleri yorumlarken kendi kültürel ön kabullerinin farkına varmaları ve çoklu perspektiflerle düşünmeleri teşvik edilmiştir.

Çalışma kapsamında öne çıkarılan yorumlama yaklaşımları, dil öğretimi sürecinde metinlerin çözümlemesine yönelik pedagojik bir yol haritası sunmaktadır. Uygulamalardan elde edilen gözlemler, öğrencilerin sanat temelli ve çok katmanlı metinlerle çalıştıklarında hem dilsel üretkenliklerinin hem de kültürel empati düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durum, *hermeneutik* yaklaşımının dil öğretiminde yalnızca anlam çözümleme değil, aynı zamanda kişisel anlam inşası sürecini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Böylece öğrenciler, metni "okunan" bir nesne olarak değil, "yeniden yorumlanan" bir deneyim alanı olarak görmeye başlamaktadır. Özellikle modern ve dijital içerikli metinler, öğrenciler için tanıdık bir bağlam sunarak motivasyon ve özerklik kazandırır ve öğrencilerin metinlerle kişisel deneyimlerini ilişkilendirerek anlam üretmesini kolaylaştırır

Pedagojik açıdan bakıldığında, *hermenutik* yaklaşımın Almanca öğretiminde üç temel katkı sağlamaktadır:

1. Yorumlama yetisinin geliştirilmesi: Öğrencilerin metinleri yalnızca analiz etme değil, farklı bakış açılarından yorumlama becerisi kazanmaları sağlanabilir.
2. Kültürel karşılaşma ortamı oluşturma: Farklı dönemlere, yazarlara ve estetik biçimlere ait metinler aracılığıyla kültürlerarası öğrenme süreçleri derinleştirilebilir.
3. Sanat temelli öğrenmenin desteklenmesi: Görsel ve edebî materyallerin birlikte kullanımı, dilsel girdinin anlamla bütünleşmesine katkı sunar.

Sonuç olarak, yorum bilimsel yaklaşıma dayalı metin yorumlama etkinlikleri, dil öğretiminde bilişsel ve kültürel düzeyde çok yönlü bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu bağlamda, Almanca öğrenenlere yönelik derslerde *hermeneutik* odaklı analiz çalışmaları ve sanat eserlerinden hareketle yapılan yorumlama etkinliklerinin artırılması önerilmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, bu yaklaşımların dijital öğrenme ortamlarında nasıl uygulanabileceğini ve öğrencilerin kültürlerarası bilinç gelişimine etkisini incelemesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

Ayne, S. (2024). Hyäne als Metapher in der Kurzprosa von Siegfried Lenz und Necip Fazıl Kısakürek. *Studien Zur Deutschen Sprache Und Literatur (52),* 59-76. https://doi.org/10.26650/sdsl2024-1494665

Boden, M. (2019). *Children's drawings as interpretive responses*. Taylor & Francis.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Doğan, C. (2021). *Çeviri üzerine derlemeler*. Paradigma Akademi Yayınevi, Çanakkale

Gadamer, H.-G. (2004). Wahrheit und Methode. Mohr Siebeck.

Ghazal, S., & Krumm, H.-J. (2019). Hermeneutics in foreign language teaching. *Language Learning Journal, 47*(3), 313–327.

Goethe, J. W. von. (1771/1789). *Willkommen und Abschied* [Almanca metin]. Erişim: https://www.textlog.de/goethe/gedichte/willkommen-und-abschied?utm_source=chatgpt.com

Hughes, L. (2023). Visual literacy for young language learners: Multimodal texts in content-based instruction. ResearchGate.

Karaoğlu, Ç. (2025). Der Einsatz von Kunstbildern als Potenzial zur sprachlichen und kulturellen Förderung: Musterbeispiele aus der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya. *Kültürlerarasılık ve Filoloji*. Paradigma Akademi Yayınları, Çanakkale. (97-123)

Kafka, F. (1920). *Die kleine Fabel* [Almanca metin]. Erişim: https://www.projekt-gutenberg.org/kafka/misc/chap002.html

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kurz, G. (2018). *Hermeneutische Künste: Die Praxis der Interpretation*. Stuttgart: J.B. Metzler. Erişim: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-476-04686-4

Lehrner-te Lindert, E. (2022). Schulische Vermittlung fremdsprachlicher Lesekompetenz im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 51(1), 23–40. https://doi.org/10.24053/FLuL-2022-0003

Mutta, M., Pelttari, S., Salmi, L., Chevalier, A., & Johansson, M. (2015). Digital literacy in academic language learning contexts. In Developing information-seeking competence (pp. 227–244). ResearchGate. https://calico.org/bookfiles/pdfs/DigitalLiteracies.pdf

Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.

Richter, A. (2018). *Poetry and interpretation in foreign language education*. Springer.

Rilke, R. M. (1903). *Der Panther* [Almanca metin]. Erişim: https://www.kindermannverlag.de/produkt/der-panther-e-book/?utm_source=chatgpt.com

Savić, V. (2020). Visual literacy for young language learners: Multimodal texts in content-based instruction. In G. Milković & T. Ivić (Eds.), Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms (pp. 166–189). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2722-1.ch009

Scherer, M. (2016). *Children's engagements with visual methods*. Sage Publications.

Schmitz, L. (2020). *Metaphor and meaning in German language teaching*. De Gruyter.

Sonowal, T. (2025). Dibon Journal of Languages, 1(3), 266–289. Erişim: https://www.dibonjournals.com/index.php/djl/article/download/128/97

Vedder, B. (2000). *Was ist Hermeneutik? Ein Weg von der Textdeutung zur Interpretation der Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer. Erişim:

https://www.zvab.com/9783170157651/Hermeneutik-Weg-Textdeutung-Interpretation-Wirklichkeit-3170157655/plp

HERMENEUTIC GAPS AND PRAGMATIC FAILURES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Seda DEMİR[1]

1. Introduction: Meaning Shifts Across Intercultural Communication Context

Revealing the reason why the interpretation of meaning in intercultural communication often follows a mostly unstable, context-based structure determined by interpretative layers, this chapter suggests that the divergences in meaning present in intercultural interactions cannot be defined solely by grammatical qualities; rather, social norms, ways of acceptance, and presuppositions; additionally, cultural assets play a significant role. Moreover, interpretive frameworks and inferential reasoning are the two indispensable elements to mention in terms of these processes.

In this respect, Hermeneutics argues that meaning is not a fixed quality with a single, certain semantic attribution but a process in which constant reconstruction is maintained by interpretation. Pragmatics, furthermore, defines meaning as an interpretational outcome shaped by use within the qualities of a specific context. Implementing these two approaches in a combined manner contributes to analyzing the reasons for the divergences in meaning emerging in different ways of communication across cultures.

In addition, the primary objective of this chapter is to provide a comprehensive perspective on the processes of meaning construction in intercultural communication, drawing from both pragmatic and hermeneutical fields, and to establish a robust theoretical foundation for researchers, language educators, translators, and experts in similar practices.

2. Layers of Meaning and the Interpretive Role of Culture

Grammatic; in other words, literal meaning is the information that lexical units and sentences convey at the basic level. Nevertheless, communication and the accurate interpretation of a specific linguistic unit often extend beyond such superficial layers, as a single linguistic structure can convey different meanings when used in different contexts. Grammatical meaning, thus, constitutes the foundational point for meaning construction.

In terms of pragmatic meaning, it can be defined as the totality of potential intentions, sociocultural expectations, and possible implications introduced by an expression within its context. At this level, what matters is not what the speaker says, but the purpose for which they say it. Therefore, the pragmatic area in semantic intersection is the area that triggers the most frequent misunderstanding incidents in intercultural communication contexts.

The third level is the Hermeneutic, which is shaped by personal past experiences, prejudices, knowledge of the world, cultural background, and so on, but most importantly, by the broader horizon of interpretation. Individuals may interpret the same text in various ways and, in this respect, react differently. Hence, meaning is not only composed of linguistic interpretation but also a mental and cultural process informed by personal experiences from early life and the present day, all at once, which introduces intercultural communication as a fundamental hermeneutic endeavor simultaneously.

Being a key factor in determining how individuals perceive the world around them and interpret utterances, texts, or discourses, culture functions as a fundamental framework that shapes cultural pre-understandings, which in turn predetermine how an individual analyzes expressions in communication. Therefore, it is very likely that the same expression may evoke different "standard" equivalents or connotations in different cultures. Additionally, social, cultural, cognitive, ideological, psychological, historical, and similar contexts resonate with the interpretive process. The semantic attribution of an

[1] Asst. Prof. Dr., Sakarya University, English Translation and Interpreting Department, e-mail: sedademir@sakarya.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3044-8530

expression is mediated not only by its linguistic properties but also by past experiences, cultural acceptability norms, social relationships, and even collective memory at large. Therefore, meaning across intercultural communication patterns always unfolds through a multilayered contextual quality.

A large quantity of the misunderstandings or communication gaps emerges from intercultural interaction patterns with unmatching and incompatible interpretive frameworks of the cultures in question. It is described and termed as the "divergence of interpretive horizons" in hermeneutic literature and constitutes an inherent difficulty in intercultural communication.

3. The Act of Intercultural Understanding in Hermeneutics & Intercultural Meaning Brought by Pragmatic Tools

According to the Hermeneutics perspective, meaning is shaped by the interpreter's engagement with a text through their personal historical, social, and cultural background, which collectively form the unique horizon of interpretation. In this system, each individual interprets the text based on their own "horizon of interpretation." Thus, it is largely a product of fluctuating meaning attribution depending on the personal rendition. As Gadamer puts it: “in all our knowledge of ourselves and in all knowledge of the world, we are always already encompassed by the language which is our own” (Gadamer, 1976). At this point, it is important to mention “the notion of the hermeneutical circle,” dealing with the continuous movement between pre-understanding (what is already existent in our language memory, conveying meaning) and new understanding. The term is relatively modern, but with its origins dating back to ancient periods of rhetoric. Gadamer's hermeneutic circle posits that understanding or interpretation is a cyclical process that employs pre-understandings, present interpretive transactions, and reinterpretation. And it is important to note that “pre-understandings characterize a person’s range of vision at a specific point in their life, which can be perceived and challenged throughout life experiences and situations, but are flexible and dynamic in their nature” (Maxwell et.al., 2020, p. 2). Hence, this circle becomes even more pronounced in intercultural communication, as the interpretive cycle can be interrupted when the individual lacks access to the other party's cultural background.

Hermeneutical thinkers, including Heidegger, Bultmann, Ricoeur, and Gadamer, perceive the hermeneutical circle productively, considering it an inevitable and positive element of understanding (Grondin, 2015). According to them, instead of avoiding the hermeneutical circle, it would be more fruitful to join in it in the best way possible. This approach effectively demonstrates that the hermeneutical circle reflects a pragmatic approach, in which understanding is closely tied to the contextual negotiation of meaning. From this perspective of the context, Gadamer’s holistic approach even associates Pragmatics fruitfully even more as the field deeply evaluates contextual details: “The meaning of the part is always discovered only from the context, ultimately from the whole. This is, of course, true of grammatical understanding of any sentence as well as its setting within the context of the whole work, even of the whole of that literature or the literary form concerned…” (Gadamer, 1975, s. 167).

Thus, as both hermeneutics and pragmatics underscore, interpretation is never separable from the socio-historical, socio-psychological, and, most importantly, cultural frameworks in which it occurs; such a shared emphasis in perspective gains particular significance in terms of intercultural settings. In various ways and at different volumes, interlocutors convey or negotiate meaning across diverse communicative practices, symbolic systems of interaction, and specific interactional norms. From this perspective, the congruent orientations of pragmatics and hermeneutics, stemming from context sensitivity, provide clarification on why contextual awareness is not merely an interpretive tool but a systemic requirement for actualizing cross-cultural understanding. In this regard, the notion of cultural translation proves to be a central matter, indicating how cross-cultural understanding positions itself in terms of linguistic equivalence, as well as the interpretive negotiation of meaning. To illustrate, regarding the problem of translating cultures, Paul Ricoeur (1974, pp. 290–291) claims that there doesn’t exist an absolute alienation; there is always a genuine possibility of translation. Hence, an individual can grasp the actual meaning without reproducing it, imagine the realities they have never experienced, and step into the horizon of others without abandoning their own.

But when the common pragmatic and hermeneutic grounds are scarce between two cultures, the mutual interpretation halts. “The source of many historical and contemporary attempts at intercultural understanding often misfires, mostly because they project one culture’s assumptions or presuppositions onto another, or prefer to make reductive generalizations” (Janz, 2015, p. 474). To illustrate at the basic level, speech acts can be encoded and operationalized in different contexts across cultures. While it is possible to observe that a request is expressed directly in some cultures, others convey it indirectly with a polite manner. These divergences constitute the grounds for pragmatic incompatibilities in intercultural communication contexts. To illustrate this further, cultural scripts and the notions associated with politeness strategies emphasize that manners or behaviors related to politeness intentions in intercultural communication manifest differences across societies. As a case in point, silence is often perceived as a sign of respect in many cultures, while in others, it may be a possible indication of indifference or disapproval. Hence, pragmatic failure occurs when cultural norms are misinterpreted (Peter, 2019, p. 13). This, in turn, results from the inability to detect the speaker's intention or decide on an expression that is ineffective for the context in question, causing inevitable misunderstandings during the natural flow of communication. Moreover, it often is the case that *“*interpreters are generally confused about what is expected of them and hesitant on how to react” (Hale, 2014, p. 321). When this is related to a broader discussion from a hermeneutic approach, which claims that not only what is "said" but also what is "unsaid," or “already known,” matters in communication, the possible implications and cultural expectations should be taken into account. This holds a particular relevance in cultural contexts where implicit communication styles are more prevalent.

4. Interaction Area: Pragmatic-Hermeneutic Interface

Taking into account the basis for comparison, inferences and presuppositions have considerable potential to explain meaning negotiations in intercultural contexts as a shared asset between the two disciplines. Inferences are well-established and rooted in collective pragmatic memory; when this knowledge is lacking in a particular culture, misinterpretations are most likely to emerge. Hermeneutics handles how these inferences and presuppositions are created within one's interpretive horizon. Thus, the two disciplines interdependently and complementarily provide a more substantial and comprehensive approach to how semantic products and meaning in general are constructed. These grounded cultural presuppositions cause individuals to perceive certain things as inherent or universal during the course of communication; they can also vary radically across cultures, though. A hermeneutic approach enables the recognition of these implicit assumptions.

Intercultural misunderstandings are prevalent at both the hermeneutic and pragmatic levels. As a common occurrence, even if a statement is correctly analyzed in the literal meaning domain, it can still undergo a meaning shift if the interpreter employs their own cultural framework to process the given content. This highlights the importance of the intersection of these two disciplines in analyzing intercultural communication. To clarify the intersection in question, the table below serves as a reference to illustrate the conceptual associations between Pragmatics, Hermeneutics, and Interculturality.

Table 1. A Comparative Framework for the Interplay Between Pragmatics, Hermeneutics and Interculturality

Dimension	***Pragmatics***	***Hermeneutics***	***Interculturality***
Focus	Meaning conveyed in use; context-based linguistic functions and qualities	Respective interpretation of meaning; comprehension influenced by preconceptions	Negotiating and mediating meaning across cultural norms
Fundamental Concepts	Implicatures, speech acts, politeness strategies, presuppositions	Horizon of understanding, the presence of pre-understanding, hermeneutic circle	Cultural scripts, multiculturality, cultural frames

Defining Miscommunication	Pragmatic gaps and failure stemming from misinterpreting the contextual cues	Hermeneutic gap coming out of versatility in interpretive frameworks	Cultural clashes in communicational expectations, values, and norms
Interpretive Act/Process	Inferences and deductions drawn out of situational contexts	Interpretation revealed by historical and cultural background	Fluid negotiation of meaning according to cultural perspectives
Insight	Defines how meaning is created in interaction	Investigates how understanding is screened through the worldview and knowledge of the World	Investigates how meaning is constructed in the context of intercultural encounters

Table 1 concisely illustrates how the two disciplines conceptualize meaning, their core analytical focus, and the ways in which they intersect to affect intercultural communication through their distinct yet deeply interconnected entry points. As can be deduced, interculturality factors integrate these two perspectives by pursuing what emerges when different pragmatic norms and interpretive frameworks are employed in a given communication. Viewed collectively, these three domains demonstrate that meaning is not a fixed construct but a dynamically changeable, joint process simultaneously influenced by interpretive negotiations, contextual cues, worldviews across cultures, and the interlocutors.

In intercultural communication, it is common to observe cases of misunderstanding, ambiguous remarks, or unintentional offense, all of which stem from variations in cultural, pragmatic, and interpretive differences rather than linguistic incompetence. These breakdowns in meaning or losses signify that communication extends beyond a plain exchange of words; it is primarily the negotiation of culturally accepted or grounded assumptions, perceptions, attributes, expectations, and interpretive frameworks. For this reason, even if speakers share a collective language, they may not adhere to the collective norms of politeness, directness, inference, and emotional expression, which makes miscommunication and misfires in meaning an inherent quality of intercultural encounters.

Although it is perfectly acknowledgeable that some pragmatic misunderstandings or cultural misfires in communication arise from both lexical and grammatical points, most are likely to take place at higher levels of meaning production, at the overlapping area where pragmatics and interpretation fruitfully intersect. Effective communication occurs when the explicit ideas conveyed are accompanied by the implicit conveyance encompassing what is implied, left unsaid, or presupposed. When these layers are delivered through diverse cultural lenses, meaning shifts are experienced, the construction collapses, or multiplication interferes. Thus, interculturality with its communication domain draws extra attention to the inherently covert structures (norms, values, communicative rituals, collective interpretive horizons, etc.) that alter the meaning to a considerable extent. Hence, by elaborating the possibilities on how these two dimensions work together, a more comprehensive understanding of instability across cultures emerges, particularly in the form of Pragmatic Failures and Hermeneutic Gaps.

5. Elaborating Pragmatic Failures and Hermeneutic Gaps

Meaning in intercultural contexts is primarily shaped by the cultural repertoires individuals possess, which help them interpret their perceptions and anticipation. While individuals rely on their cultural repertoires for comprehension and anticipation, these repertoires may not always resonate with those of their interlocutors. Consequently, meaning construction undergoes a constant negotiation rather than being assumed. The prevalence of acts such as misunderstandings and misinterpretations perfectly reveals the need for interpretive flexibility and reflexivity in intercultural communication.

Pragmatic failures, referred to as the inability to comprehend or generate appropriate language for a certain social and cultural situation, are also categorized (Thomas, 2006, p. 22)

into pragmalinguistic failure (misinterpretation or misuse of linguistic elements which construct pragmatic meanings) and sociopragmatic failure (misinterpretation of cultural norms regulating a social demeanor). Such distinctions have significant value when the context has an intercultural quality, as the same linguistic unit may convey distinct pragmatic purposes depending on cultural expectations or social norms. To illustrate, a direct request like "Close the door" may be perceived as a normal act in some cultures, whereas in others, it could be perceived as rude if the culture in question prioritizes indirectness strategies.

Different culture-specific perceptions of politeness often lead to sociopragmatic failures, which can result from factors related to the hierarchical gap, identity management, and interpersonal harmony, among others. An individual from a low-context, individual-centered culture or society might perceive silence as disengagement or refusal; conversely, another individual from a high-context culture or community might perceive it as a sign of esteem, thoughtful consideration, or attentiveness. When such incongruent interpretations emerge, the interlocutors will suppose that they are acting appropriately, but each interlocutor might interpret the other's reaction as a breach of cultural or social norms, which consequently results in mutual frustration.

Another frequent reason for pragmalinguistic failures is when language users transfer pragmatic conventions from their first language into the new one, which can lead to unintentional impolite situations, inappropriate forms of formality, and misinterpretation of implicatures, among other communicational problems. To illustrate, in one culture, an expression starting like "Maybe, you could…" functions as a considerate suggestion, but in another as a weak or elusive expression. These failures suggest the linguistic necessity of viewing communication as a culturally and socially oriented action rather than as the systematic use of linguistic chunks.

As for the concept of Hermeneutic gaps, they refer to the differences in interpretations or interpretational distances between interlocutors stemming from their different cultural backgrounds, worldviews, or knowledge of worlds, and other personal experiences in their backgrounds. They concern "the world of text and reader. In this sense, the 'gaps' might more appropriately be read as differences in understanding of the hermeneutical task" (Ross, 2014, p. 144). Different from pragmatic failures experienced at the level of language use in context or linguistic implication, hermeneutic gaps are present in the deeper layers of meaning construction, such as assumptions encompassing matters of values, reality, truth, etc., in addition to the emotional or symbolic messages conveyed in communicative attempts. As mentioned earlier, these gaps perfectly fit into Gadamer's term, "horizons of understanding," which are formed on cultural or social bases and are not always consciously available for analysis. In this regard, Hermeneutic gaps are particularly sharp in situations concerning metaphorical, ironic, or culturally specific remarks or references. When interlocutors don't know anything about the symbolic domain that encompasses communicative acts, misfires are very likely to happen. Additionally, hermeneutic gaps do not only constitute misunderstandings, but they encompass deeper divergences and variations in how meaning is produced. Hence, addressing the gaps in the Hermeneutic category necessitates more than linguistic excellence on behalf of the language user; it entails the competence to move to another interpretive horizon and individually interpret the situation critically.

Such gaps often distinguish themselves when the same event or utterance is interpreted through entirely distinct social and cultural narratives. For instance, a certain way of expressing an individual's opinion may be perceived as a sign of confidence or self-assertion in one culture, but immodest or confrontational in another social or cultural domain. Remarkably, nonverbal behaviors, including eye contact, mimicry, gestures, physical personal distance, and even the tone of voice, may convey symbolic attributions that can be perceived in different ways depending on the prevailing cultural and social frameworks.

5.1. A Framework for Mapping Miscommunication

After establishing content about the intersectional areas of the two disciplines that influence intercultural communication, mapping their relationship visually and conceptually will serve to analyze how misunderstandings emerge from the overlapping qualities of pragmatics, hermeneutics, and interculturality. The framework identifies miscommunication along three elements from these fields, including pragmatic triggers, hermeneutic filters, and intercultural outcomes, illustrating how meaning is transformed or lost during the interactional stages. However, it would be beneficial to explore the fundamental properties of these concepts first.

Pragmatic Triggers: Miscommunication or misinterpretation is mostly initiated by a pragmatic cue that has different interpretations or social notes across cultures, among which can be verbalized as (1) speech acts with varying degrees of directness or indirectness; (2) implicatures based on culture-specific interpretative tendencies; (3) politeness strategies clashing with culturally accepted expectations; (4) turn-taking strategies, intentional-unintentional silence, or response timing, etc. Additionally, it is noteworthy to remind that pragmatic triggers alone do not lead to a complete breakdown in the course of communication, but they initiate a chain reaction that deepens the interpretive levels.

Hermeneutic Filters: When the interlocutor hears a pragmatic cue during the course of the speech, it is rendered through each interlocutor's hermeneutic filter (composed of cultural assumptions in the background, interpretive horizons, and conventions for meaning construction). These filters (1) attribute the motivation or intentionality ("They are avoiding," "They are being elusive now," etc.); (2) form affective reactions (offence, uncertainty, mistrust); (3) substantiate the expectations of what communication *should* be and look like; (4) actualize narratives grounded in the culture (like "In my society's culture, silence signifies …").

Intercultural Outcomes: The outcome of the earlier processes in the form of miscommunication is materialized as observable in interaction, causing relational strain or social distance, breakdowns in negotiation or communicational cooperation, unparalleled perceived intentions (offensive vs. respectful), rise in conflictive tone or withdrawals, etc. Additionally, intercultural outcomes reveal the initial pragmatic mismatch and the subsequent hermeneutic interpretation that emerges.

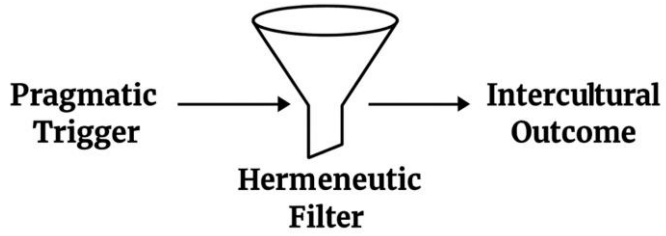


Figure 1. Visual Summary of the Miscommunication Mapping Process

As can be deduced from the diagram, a culture-centered communicative initiative undergoes an interpretive filter shaped by cultural assumptions, consequently leading to an intercultural outcome. The diagram, therefore, suggests the sequential structure of miscommunication by illustrating how meaning is transformed through the stages of interaction. If interpreted through culture-specific or bound assumptions, a culture-specific act most probably reveals culturally bound consequences. The mapping also reveals that miscommunication is not likely to be led by a single error; on the contrary, it is a multi-levelled process where overt linguistic cues are activated alongside deeper structures. By specifying these levels, educators, intercultural facilitators, translators, researchers, and other practitioners in related fields can design pedagogical systems more effectively, anticipate potential sources of cultural conflicts and misunderstandings, and encourage communicative initiatives more emphatically and constructively.

Regarding pragmatics and hermeneutics, interculturality additionally incorporates ethical, expressive, and relationship-oriented dimensions. In a healthy conversation taking place in an intercultural context, the inclination to acknowledge interpretive divergences and variations, as well as to navigate the ambiguous elements, is key to mutual understanding. Rather than demanding communicative clarity all the time, intercultural competence in interpretation requires the ability to embrace instability in meaning and to reevaluate it cooperatively. Such an approach will serve to reframe miscommunication not only as a failure but also as a benefit, bringing about a deeper understanding and cultural recognition.

6. Pedagogical Implications Drawn

Practices that require instruction in intercultural communication necessitate a focus on pragmatic awareness, hermeneutic sensitivity, and linguistic competence. Learners of a foreign or second language must be aware that meaning is not fixed or stable; it is shaped by context and influenced by cultural assumptions, social norms, power relations/social distance, situational factors, and other factors. The process of language instruction, therefore, should provide as much exposure as possible to authentic or closely related discourse, cultural or social scenarios, prominent case studies, and even reflective participation on behalf of the learner to enable them to analyze their interpretive processes in these terms.

In language instruction, adopting intercultural pragmatic competence is crucial as it encompasses determining implicatures, indirectness quality, politeness, and turn-taking strategies, as well as presuppositions across target and source cultures. This can be achieved through instructional support by underscoring cultural variations in speech acts, role-plays, and specific communicative norms, among other approaches. Moreover, hermeneutic reflection, as provided by classroom learning, supports learners in examining how their own cultural norms and perspectives influence their interpretation, making them more adaptable and sensitive interlocutors.

As for translation and interpreting education, the instillation of pragmatic and hermeneutic competence and awareness is also crucial, as translators and interpreters must know how to monitor linguistic distinctions and nuances in cultural norms to construct meaning, symbolic associations, and communicative expectations in the community, thereby mediating the target text accordingly. Thus, translation and interpreting education, as well as other related training practices, should include the examination of pragmatic failures in context, the emphasis on culturally loaded expressions, and consideration of the translator's role as an intercultural mediator. This approach trains future professionals with basic skills for anticipating the miscommunication points and addressing interpretive discrepancies effectively.

7. Conclusion

For communicational acts taking place in an intercultural context, aspects of hermeneutics and pragmatics can be combined to form a comprehensive framework for interpreting meaning shifts effectively and constructing meaning more accurately.

Interpretive competence across intercultural contexts requires the capacity to interpret texts or utterances from different cultures, encompassing all layers of meaning, not just linguistic ones. However, such an approach requires understanding, empathy, and cultural awareness as its foremost affective aspects. At this point, it becomes clear that miscommunication is inevitable as the pragmatic norms and hermeneutic horizons of each culture generally collide in many terms. Understanding their stances in terms of how pragmatic failures and hermeneutic gaps interact allows individuals to adopt a dialogic approach and contextually grounded construct. To conclude, the congruent nature of pragmatic and hermeneutic perspectives, along with their joint implementation, introduces a substantial theoretical approach for harnessing the complexities and paradigms of intercultural communication. Adopting such approaches that contribute to the development of intercultural interpretive competence is, nowadays, almost essential to keep up with today's globalized cultural domains, and such a competence requires the willingness to deal with ambiguity, shifting contexts of intercultural communication into spaces for collaboration, understanding, and shared meaning-making with both pragmatic and hermeneutical quality.

References

Janz, B. (2014). Hermeneutics and intercultural understanding. In *The Routledge companion to hermeneutics* (pp. 474-485). Routledge.

Gadamer, H-G. (1976). *Philosophical Hermeneutics.* Berkeley.

Grondin, J. (2015). The hermeneutical circle. *A companion to hermeneutics*, 299-305.

Hale, S. (2014). Interpreting culture. Dealing with cross-cultural issues in court interpreting. *Perspectives*, *22*(3), 321-331.

Maxwell, C., Ramsayer, B., Hanlon, C., McKendrick, J., & Fleming, V. (2020). Examining researchers' pre-understandings as a part of the reflexive journey in hermeneutic research. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1609406920985718.

Thomas, J. (2006). Cross-cultural pragmatic failure. *World Englishes: Critical concepts in linguistics*, *4*(2), 22.

Peter, M. (2019). Cross-cultural pragmatic failure. *Training, Language and Culture*, *3*(1), 73-84.

Ricoeur, P. (1974). *Geschichte und Wahrheit*. München: List.

Ross, A. (2014). Gaping Gaps? Implications of the 'Bible in the Life of the Church' Project for Bridging the Anglican Hermeneutic Divide. *Journal of Anglican Studies*, *12*(2), 143-164.

CULTURAL AND PROFESSIONAL DIMENSIONS OF AI TRANSLATION PRACTICES IN TÜRKIYE AND THE UNITED KINGDOM

Dilara BAL[1]

1. Introduction

The use of Artificial Intelligence (AI) has been on the rise exceedingly since around the beginning of 2022. Moreover, one of the areas in which it has been heavily used is translation. As a relatively new field of science, translation was more clearly established by Holmes in 1972. Ever since, the field of translation studies has advanced significantly beyond earlier expectations, establishing more defined boundaries and structures for its own limitations and scope within the social sciences. Additionally, it is important to acknowledge that various factors influence the translation process, even when employing artificial intelligence. This chapter will cover the use of artificial intelligence in translation, without distinguishing between professional translators and non-professional translators. The purpose can be considered as an effort to answer certain questions pertaining to the use of AI and the differences between two distinct cultures.

2. Artificial Intelligence and Translation

Over the last four years, the adoption of AI-based translation technologies in the United Kingdom and Türkiye has evolved along markedly different trajectories, shaped by each country's institutional structures, language policies, and sociotechnical landscapes. In the UK, AI translation has become tightly integrated into public-sector infrastructure, particularly in health, immigration, and local government services, where large-scale procurement frameworks and established language-service regulations facilitate the deployment of machine translation tools. Universities and research institutes (especially UCL, Edinburgh, and Cambridge) have further accelerated uptake by contributing directly to state-of-the-art neural machine translation (NMT) research. Thus, as demonstrated later in the chapter, AI translation in the UK is aligned with a highly professionalised ecosystem that prioritises scalability, consistency, and interoperability across multilingual communities.

In Türkiye, adoption patterns reflect a different set of priorities rooted in rapid digitalisation, expanding e-government platforms, and strong private-sector interest in localisation technologies. Although Türkiye lacks the UK's long-standing institutional frameworks for public-service interpreting and translation, the government's recent push for digital transformation, particularly through platforms such as e-Devlet and large-scale technology investments, has increased interest in automated translation systems. Universities and independent researchers have focused on evaluating MT quality for Turkish, a morphologically rich agglutinative language that continues to present challenges for many mainstream systems. The result is a developing yet dynamic AI translation landscape where user demand, industry pragmatism, and linguistic constraints continually interact.

An intercultural perspective reveals that these technological differences both reflect and reinforce broader cultural and communicative norms. In the UK, AI translation is often viewed through the lens of public accountability and inclusivity, driven by the need to accommodate diverse migrant communities with varying linguistic repertoires. This multicultural setting encourages an institutionalised, ethically regulated approach that foregrounds accessibility and equality of service. In Türkiye, by contrast, the cultural narrative surrounding AI translation is tied to national digital growth, technological self-sufficiency, and rapidly transforming communication habits. The prominence of monolingual public communication and hierarchical structures in bureaucratic settings also shapes how

[1] Araş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İnsana ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık İngilizce Bölümü, dilarabal@sakarya.edu.tr, ORCİD: 0000-0002-3934-0681

translation technologies are integrated and perceived. These cultural orientations influence expectations, trust, and the perceived legitimacy of machine translation outputs.

Consequently, the divergence between the UK and Türkiye illustrates that AI translation is not just a technological tool: it serves as a medium that engages with deeper cultural patterns, including attitudes towards multilingualism, institutional transparency, and human-machine collaboration. Recognising these intercultural factors is essential for accurately interpreting national policies, anticipating future developments, and creating translation technologies that effectively address both cultural and linguistic complexities.

3. The Culture Factor: Interculturality in Translation

Despite operating within the same global AI ecosystem, the United Kingdom and Türkiye display distinct national patterns in the adoption and conceptualisation of AI-based translation. In the UK, AI translation has evolved primarily through institutional integration and public-sector digitalisation, whereas in Türkiye its development has been driven more strongly by education, freelance market dynamics, and academic experimentation (OECD, 2023; European Commission, 2022). These differences reflect broader contrasts in digital governance, professional infrastructure, and multilingual policy traditions.

In the UK, AI translation is increasingly integrated into public service communication and state-supported digital infrastructure, particularly within healthcare, immigration, and local government services (OECD, 2023; UK Government conceptualisation for Science, 2023). Studies on public-sector AI use indicate that language technologies are part of national strategies for accessibility, service efficiency, and inclusion in multicultural environments (European Commission, 2022). However, multiple reports also confirm that institutional governance frameworks frequently lag behind actual technological uptake, particularly in relation to data protection, linguistic risk management, and ethical accountability (House of Lords, 2023; UK Government Office for Science, 2023).

By contrast, in Türkiye the large-scale institutional use of AI translation in public administration remains limited. Instead, AI translation is most visible in higher education, internationalisation of universities, tourism, digital commerce, and freelance translation markets (European Training Foundation, 2023; World Bank, 2022). The Turkish translation market is characterised by a high proportion of independent translators and small agencies, which encourages pragmatic adoption of machine translation and AI tools to increase productivity and remain price-competitive under global market pressure (Pym et al., 2021; TAUS, 2023). Thus, while UK adoption is primarily institution-driven, Turkish adoption is more market- and education-driven.

Professional translation markets in both countries exhibit convergence through hybrid post-editing workflows, yet with structurally different motivations. In the UK, post-editing is largely embedded within large localisation companies operating under standardised quality assurance frameworks and contractual norms (TAUS, 2023; ISO 18587). In Türkiye, post-editing is often treated as an individual coping strategy against economic instability and platform-based competition rather than as a formally defined professional specialisation (Pym et al., 2021). As a result, the technological transformation of translation labour is structured corporately in the UK and structurally freelance in Türkiye. From a cultural perspective, multilingualism constitutes a decisive axis of divergence. The UK's long-standing multicultural character has positioned AI translation as a tool of intercultural governance, directly linked to migrant integration, healthcare access, and public accountability (European Commission, 2022; OECD, 2023). Türkiye, meanwhile, maintains a largely monolingual state communication, and intercultural interaction occurs more intensively in tourism, international education, migration flows, and online platforms (World Bank, 2022). Consequently, AI translation in Türkiye primarily serves as a mediator of external global communication rather than an internal governance tool for state affairs. A further contrast is visible in cultural attitudes toward technological authority and risk. UK policy discourse on AI translation is dominated by risk management, data protection, and safeguarding, particularly in legal and medical contexts (House of Lords, 2023; UK Government Office for Science, 2023). In Türkiye, public discourse often frames AI translation in terms of technological progress, innovation, and national digital capacity, despite growing professional concerns regarding quality control and occupational sustainability (European Training Foundation,

2023; TAUS, 2023). This suggests that UK culture approaches AI translation through a regulatory and ethical lens, whereas Turkish discourse remains more developmental and utilitarian.

Despite these differences, important structural similarities persist. In both countries, everyday AI translation relies predominantly on global commercial platforms rather than state-developed systems, with Google Translate, DeepL, and large language models serving as the primary access points (OECD, 2023; TAUS, 2023). In both contexts, the role of the translator is being reconfigured toward post-editing, quality assurance, and human–machine coordination (Pym et al., 2021). Moreover, both national settings continue to face unresolved challenges relating to context sensitivity, pragmatic accuracy, cultural nuance, and ethical accountability, indicating that technological standardisation does not eliminate intercultural complexity (European Commission, 2022; House of Lords, 2023). Taken together, the comparison confirms that AI translation operates not as a uniform technological shift but as a nationally mediated socio-technical transformation. The UK exemplifies a model of early institutional embedding accompanied by delayed governance consolidation, while Türkiye exemplifies a model of rapid educational and market-driven adoption without large-scale state integration (OECD, 2023; World Bank, 2022). These patterns underline the necessity of analysing AI translation not merely as software infrastructure but as a culturally and institutionally situated form of intercultural mediation.

Domain	Risk Level	Quality Expectation	Recommended Human Involvement
Social Media / Entertainment	Low	Lower quality expectations	Minimal or no post-editing
E-commerce / Customer Support	Moderate	Moderate quality expectations	Selective post-editing
Healthcare / Legal Documents	High	Highest quality expectations	Full human supervision and validation

Table 1. Machine Translation Risk and Quality Spectrum - obtained from the Institute of Translation and Interpreting

A survey reported by the Institute of Translation and Interpreting (ITI) indicates that 83% of professional linguists are not currently using generative AI in their translation work, while only 17% have begun to adopt it, revealing limited uptake at the individual level despite strong investment by large Language Service Providers (LSPs) in AI technologies . The discussion also highlighted the emergence of so-called “tech-savvy transpreneurs”, translators who actively integrate AI into their workflows through custom software and plug-ins for tools such as MemoQ and Trados. AI is reportedly used for tasks such as terminology development, error correction, and translation memory management, with some professionals noting short-term productivity and profit gains. Nevertheless, concerns persist regarding the quality, consistency, data privacy and ethical implications of AI-generated translations. Particular attention was also drawn to the challenges faced by less-resourced languages, emphasising the need for ethical guidelines, transparency, continuous professional training, and a human-AI collaboration model rather than full automation.

4. Discussion

As previously mentioned, this chapter analyses the AI use in translation using the method of document and content analyses. Papers and reports have been included to highlight the differences between two countries, Türkiye and the UK, in order to gather information regarding the main questions surrounding the use of AI today.

Recent research conducted in Türkiye consistently demonstrates that artificial-intelligence-assisted translation is perceived as a supportive yet structurally limited technology, particularly in linguistically, legally and culturally sensitive domains. In a contrastive study of legal translation, Odacıoğlu (2024) demonstrates that although neural machine translation and large language models can generate structurally acceptable target texts, they often fail in areas critical to legal communication, such as terminological consistency, pragmatic accuracy, and legal accountability. His findings confirm that while AI may serve as a drafting aid in legal translation, the exclusive use of machine output remains professionally unsafe, as it cannot guarantee legal coherence, accountability, or contextual

interpretation. The study therefore reinforces the position that human legal translators remain indispensable, especially in high-risk institutional settings.

Parallel concerns emerge in health communication. Alimen (2023), in an experimental study on the use of ChatGPT for medical text translation, demonstrates that although the system can successfully respond to prompts and revise translations upon instruction, it frequently generates fabricated terminology and provides erroneous justifications for its translation choices. These findings are particularly critical given the life-affecting consequences of medical translation errors. Alimen concludes that human post-editing and ethical accountability cannot be transferred to AI systems, and strongly recommends the integration of prompt engineering, AI awareness and post-editing competence into translator education in Türkiye. Taken together, both legal and medical studies underline a dominant Turkish academic consensus: AI translation increases speed and accessibility, but not communicative safety or ethical reliability. From a cognitive and user-behavioural perspective, the findings of Tosun (2024) introduce a more complex sociolinguistic dimension to the discussion. In a large-scale experimental study with Turkish–English bilingual users, Tosun demonstrates that late bilinguals are significantly more successful than early bilinguals in detecting machine-translation errors, particularly in the linguistically subtle area of evidentiality. However, despite higher error awareness, the same group also reported a strong preference for using machine translation, especially in medical, legal and academic contexts. This reveals a critical contradiction: users continue to rely on AI even when they are conscious of its linguistic limitations. The study further shows that speed, economic convenience and accessibility outweigh accuracy concerns in shaping user behaviour. These findings are particularly significant for Türkiye, where machine translation increasingly functions as a mass-access infrastructure rather than a professional tool, thereby intensifying the social consequences of translation errors.

The limitations of AI become even more visible in literary translation. Aslan's (2024) comparative study of Turkish–French literary translation demonstrates that AI-supported tools, such as Google Translate, DeepL, and ChatGPT, remain stylistically and culturally insufficient when compared with human translations of Camus' The Stranger. The study shows that AI struggles with authorial voice, emotional nuance, cultural symbolism and artistic coherence, which are foundational components of literary translation. While AI can assist in preliminary drafting, high-quality literary translation still depends on the translator's cultural literacy, interpretive competence and artistic judgment. The study concludes that AI currently functions only as an auxiliary tool in literary production and cannot replace human creativity. When these Türkiye-based findings are contrasted with the professional landscape in the United Kingdom, a significant institutional and cultural divergence becomes apparent. According to data reported by the Institute of Translation and Interpreting (ITI), 83% of professional linguists in the UK are not currently using generative AI, while only 17% have incorporated it into their workflows, despite the rapid AI investment of large Language Service Providers (Institute of Translation and Interpreting, 2024). This reflects a professionally cautious adoption culture, in which AI is approached as a regulated technological development rather than an unrestricted productivity tool. ITI also reports the emergence of technologically oriented translators, described as "tech-savvy transpreneurs," who integrate AI into CAT tools such as MemoQ and Trados for tasks including terminology management and error detection. However, the UK model places strong emphasis on ethical governance, transparency, and professional accountability, particularly in light of regulatory frameworks such as the EU AI Act.

The comparison between Türkiye and the UK thus reveals two structurally different AI-translation cultures. In Türkiye, scholarly discourse is largely driven by concerns over quality, linguistic risk, cognitive processing and translator education, with empirical studies repeatedly emphasising the fragility of AI output in high-risk and creative domains. In contrast, the UK context reflects a more institutionalised, policy-driven and professionally regulated approach, where adoption is limited but strategically managed through professional bodies. Nevertheless, both contexts converge on a fundamental conclusion: AI does not function as a replacement for human translators but as a conditional augmentative tool, whose effectiveness depends on human supervision, ethical frameworks and domain-specific expertise. Recent research on AI in translation within Türkiye highlights a marked acceleration of scholarly interest, particularly following OpenAI's release of ChatGPT in November 2022 (Genç & Çınar Yağcı, 2024). The study systematically reviewed 36 journal articles published between 2021 and

2023, examining trends in machine translation and AI technologies in Turkish translation research. Findings indicate that the majority of studies focused on machine translation and translation quality, while research on AI-supported translation education and automation also represented significant areas of interest. Notably, 50% of the reviewed publications were from 2023, reflecting the surge in attention to AI-driven tools following the release of ChatGPT.

Despite the speed and efficiency offered by AI tools, the research emphasises their limitations in capturing linguistic and cultural nuances, particularly in complex or specialised contexts (Tosun, 2023; Wang, 2024). AI-assisted translation tools often translate words according to general meanings and struggle with context-dependent interpretations, highlighting persistent challenges for neural machine translation across languages and domain-specific terminology (Aslan, 2024; Wang, 2024). Consequently, the study stresses that AI can enhance productivity and output quality but cannot fully replace human oversight in achieving accurate and culturally sensitive translations (Genç & Çınar Yağcı, 2024). The authors further suggest expanding future research beyond journal articles to include theses, historical perspectives, and multilingual sources to increase generalizability and interdisciplinary insights. Additionally, the study highlights the need to integrate ethical considerations, post-editing practices, and human–machine collaboration into translation training programs, underscoring the dynamic and evolving relationship between technology and the field of translation.

In the United Kingdom, artificial intelligence (AI) translation has become an increasingly common tool in public service contexts, including healthcare, social care, emergency services, and legal settings. According to Vieira (2025) in the Chartered Institute of Linguists (CIOL), approximately one-third of public service professionals reported using machine translation in their daily work. The widespread adoption of AI translation tools, such as Google Translate and ChatGPT, is largely driven by accessibility and convenience, often via personal devices rather than institutional infrastructure. Despite this, formal policies, training programs, and organisational guidance for AI translation use remain limited, with only a small fraction of respondents indicating that their employers officially recommended or provided instruction on these tools.

5. Conclusion

Taking all the data into consideration, there are certain characteristics and differences in the use of AI in various countries. One might conclude the aspects in the table below:

Cultural Element	**Türkiye**	**United Kingdom**
Societal Orientation to AI	AI is framed as a tool for rapid digital growth and modernisation	AI is framed as a public service support tool within regulated institutional structures
Cultural Values	Efficiency, speed, innovation, and national technological development	Multiculturalism, inclusivity, accessibility, and public accountability
Public Trust in AI Translation	Trust is pragmatic and utility-based, shaped by convenience and speed	Trust is institutionally mediated and tied to regulation and transparency
Attitude toward Regulation	Regulation is still evolving; practice often leads policy	Strong expectation of ethical oversight and compliance
Professional Culture	More market-driven and flexible professional practices	Translators operate within strong professional bodies and standards
Role of AI in Society	AI supports digitalisation and communicative modernisation	AI supports social inclusion and multilingual coexistence
Risk Perception	Greater tolerance for experimental and rapid adoption	High sensitivity to legal, ethical and social risks

Human–AI Relationship	Emphasis on productivity-oriented human–AI integration	Emphasis on controlled human–AI collaboration

Table 2. Contrasting and Comparing the AI use in Türkiye and the UK

In the United Kingdom, AI-assisted translation is strongly embedded in institutional and public service settings, particularly in healthcare, immigration and local government, where its use is framed within regulated environments and public accountability. This is supported by a robust research ecosystem, characterised by leading neural machine translation (NMT) research universities and sustained industry–academy collaboration. Culturally, AI translation in the UK aligns with values of multiculturalism, inclusivity and service accessibility, shaping a perception of AI as a regulated, service-oriented public utility. Linguistically, the high-resource status of English facilitates more stable MT development, enabling smoother technological integration. By contrast, in Türkiye, AI translation is expanding rapidly across e-government platforms and the private sector, yet with less institutional standardisation and regulatory consolidation. Although research on Turkish machine translation quality is steadily increasing, the academic network remains relatively small but is actively growing. The Turkish context reflects a pragmatic and innovation-driven orientation, where AI is perceived primarily as a tool for speed, efficiency and national digital development. From a linguistic standpoint, Turkish's agglutinative morphology continues to pose substantial technical challenges for MT systems. Interculturally, while AI in the UK supports multilingual coexistence and community integration, in Türkiye it primarily functions as an instrument of digitalisation and communicative modernisation.

AI translation practices in the UK and Türkiye reflect not only technological adoption but also distinct socio-cultural and institutional contexts. In the UK, high institutional adoption, mature localisation industries, and digitally advanced public services have fostered AI integration across education, professional translation, and public-sector communication, often accompanied by an emphasis on critical machine literacy. In Türkiye, AI translation is rapidly being adopted in higher education and hybrid human–machine workflows, particularly in interactions involving international students and multilingual course materials. Meanwhile, the professional translation market remains largely freelance-driven, with pragmatic and economic considerations shaping the use of NMT. Across both countries, AI translation mediates intercultural communication, supporting multilingual interactions in public services, digital platforms, and everyday social exchanges; however, differences in cultural attitudes toward AI, trust, and the prioritisation of accuracy versus meaningful communication highlight how intercultural contexts shape both the use and interpretation of AI-generated translations.

While AI translation offers significant efficiency benefits, the study also highlights potential risks, particularly in high-stakes domains such as healthcare and legal services, where translation errors could have serious consequences for patient safety, legal outcomes, or public trust (Vieira, 2025). Users generally reported confidence and satisfaction with AI translation tools, yet these self-reported perceptions may not fully reflect the accuracy or cultural appropriateness of translations in sensitive contexts. This gap suggests a tension between efficiency and quality, emphasising the need for human oversight and professional expertise with AI tasks. From an intercultural perspective, AI translation in the UK is often used for communication in multilingual public service settings, reflecting the country's diverse population. However, reliance on AI tools without appropriate cultural and linguistic validation can risk miscommunication and reduce the quality of intercultural interactions (Vieira, 2025).

Consequently, while AI translation contributes to accessibility and rapid communication, it does not replace the nuanced understanding of human translators, particularly when cultural sensitivity, context, and ethical considerations are critical.

References

Alimen, N. (2023). *From machine translation to chatbot translation: An experimental study with ChatGPT*. RumeliDE Journal of Language and Literature Studies, 36, 1532–1548.

Aslan, E. (2024). *A comparative study on the competencies of AI-supported translation tools in literary translation*. Istanbul University Journal of Translation Studies, 20, 32–45.

Genç, A., & Çınar Yağcı, Ş. (2024). Çeviribilim alanında yapay zekâ üzerine ulusal alan yazında yazılmış makalelerin eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kirikkale University Journal of Social Sciences, 14*(3), Özel Sayı/Special Issue. E-ISSN: 2717-6231.

Institute of Translation and Interpreting. (2024). *Artificial intelligence*. https://www.iti.org.uk/discover/policy/artificial-intelligence.html

Odacıoğlu, M. C. (2024). *Artificial intelligence and human translation: A contrastive study based on legal texts*. International Journal of Philology and Translation Studies, 6(1).

OECD. (2023). *Artificial intelligence in the public sector*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f1b66d7-en

Pym, A., Kenny, D., & Doherty, S. (2021). *Human factors in machine translation and post-editing*. Routledge.

Seven Topkaya, E. (2025). Current approaches to the use of artificial intelligence in translation: A review. *Journal of West European Social Sciences*, 2(3), 3023-8870.

TAUS. (2023). *AI and the global translation industry report*. Translation Automation User Society.

Tosun, E. (2023). Makine çevirisi programları ve farklı metin türü kesitlerinin makine çevirisi çıktıları üzerine bir inceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*, (Çeviribilim Özel Sayısı), 499-513.

Tosun, S. (2024). *Machine translation: Turkish–English bilingual speakers' accuracy detection of evidentiality and preference of MT*. Cognitive Research: Principles and Implications, 9(10).

UK Government Office for Science. (2023). *AI governance and digital public services*. UK Government.

Vieira, L. N. (2024). Uses of AI Translation in UK Public Service Contexts: A Preliminary Report. Chartered Institute of Linguists. https://www.ciol.org.uk/ai-translation-uk-public-services

World Bank. (2022). *Digital transformation and language technologies in emerging economies*. World Bank Group.

POSTMODERNIST LITERATURE AND LINGUISTICS: SEMIOTIC ANALYSIS OF LANGUAGE AND VISUAL SYMBOLS IN THE *"HOUSE OF LEAVES"* BY MARK Z. DANIELEWSKI

Mehmet Veysi BABAYİĞİT[1]

Mehmet TAŞKIN[2]

1. Introduction

Postmodernist literature marks a radical departure from traditional literary conventions, not only in terms of narration but also in its formal and contextual structures. Unlike classical realist novels relying on linear storytelling, coherent character development, and unified plotlines, postmodernist fiction challenges these norms by embracing fragmentation, multiplicity, and narrative ambiguity (McHale, 1987). These texts often resist definitive interpretations and foreground the instability of meaning itself. In this context, *"House of Leaves"* by Mark Z. Danielewski emerges as a quintessential example of postmodernist literature.

Its innovative narrative structure, featuring nested storytelling, metafictional layering, and typographic experimentation, firmly situates the novel within the postmodern canon (Hayles, 2002b). Danielewski's *House of Leaves* (2000) disrupts the classical model of storytelling through a multi-layered textual architecture. The novel features footnotes within footnotes, competing narrative voices, and self-reflexive commentary that problematizes the authority of the narrator. Besides, the physical layout of the text, including page orientation, font changes, spatial gaps, and the use of colour, functions as a semiotic component in the meaning-making process (Danielewski, 2000; Hayles, 2002a). These formal innovations are not merely aesthetic choices but are integral to how the narrative is experienced and interpreted, blurring the boundaries between content and form, reader and text (Hayles, 2008; Pressman, 2006). Understanding the literary background and stylistic philosophy of Danielewski provides crucial context for interpreting House of Leaves. Born in New York in 1966, Danielewski pursued English Literature at Yale University and later deepened his engagement with visual media and narrative through film studies (Freeman, 2000). His multidisciplinary education is clearly reflected in his writing, which frequently intersects textual and cinematic forms. House of Leaves, his debut novel, was released in 2000 and received critical acclaim for its subversion of traditional narrative frameworks and its integration of visual design into literary storytelling (Danielewski, 2000). Critics have since hailed it as a foundational postmodernist text, notable for its use of intertextuality, narrative fragmentation, and reader interactivity (Hayles, 2002a; McHale, 1987; McHale & Platt, 2016). Danielewski's literary philosophy transcends the boundaries of genre and medium. As theorists like Eco (1979) and Barthes (1977) argued decades earlier, the text in postmodernism becomes an open field of signifiers, and meaning emerges from the interplay between reader, structure, and cultural codes. Danielewski embodies this semiotic dynamic by turning literature into a visual and physical experience, where the form of the text is as significant as its content. His later works, including Only Revolutions (2006) and The Familiar series (2015–2017), continue this trajectory, further exploring narrative instability, typographic experimentation, and multi-perspectival storytelling (Hayles, 2008; McHale & Platt, 2016). These works position Danielewski not just as a novelist, but as a narrative theorist in practice, merging structuralist and post-structuralist insights with literary experimentation.

In sum, Mark Z. Danielewski stands as a pioneering figure in postmodern literature. His works not only embody the theoretical underpinnings of postmodernism but also redefine the relationship

[1] Assoc. Prof. Dr, School of Foreign Languages, Batman University, ORCID No: 0000-0003-4136-7434. E-mail: m.veysi.babayigit@gmail.com

[2] Department of Comparative Literature, the Institute of Graduate Education, Batman University, ORCID No: 009-0007-9743-4639. E-mail: taskinmehmet3505@gmail.com

between reader, text, and narrative. Through House of Leaves, he offers a literary experience that is at once disorienting, immersive, and intellectually provocative, an exemplar of the postmodern novel's capacity to challenge, destabilize, and reinvent storytelling itself.

2. Methodology

In the context of postmodernist literature, this study handles the novel of *"House of Leaves"* by Mark Z. Daniellewski in the frame of qualitative research method to show relations of linguistic and visual semiotics. The base method of this study is semiotic analysis based on analysing texts. As semiotic enables us a theoretical frame that searches duration of meaning creation in text through linguistic and visual indicators, this method is taken into consideration (Eco, 1979, Barthes, 1977). In the first scene, the study explains the multi-layer structure of the novel, soon the examples from the original novel are examined in terms of linguistic structure, typographic variations, usage of colour, order of blank and text in text structures. In both narrator context and formal structure, the structural plays which are found in the novel are analysed. These structures are examined according to semiotic models that depends on *"Theory of Indicators*" by Pierce and "*Discourse Analysis*" by Barthes. Thanks to this methodological approach, it is possible to define how the novel creates a postmodernist discourse and it includes the reader in an active, multi-layer structured duration. This analysis that has characteristic of interpretation aims to handle the work's linguistic and visual structures of literary structure interactionally.

3. Findings

3.1. The Multi-Layer Structure of Language and Function of Semiotic:

The novel "*House of Leaves"* by Danielewski shows us that language is not only a tool for transferring the meaning but a multi-layer system that creates, builds and transforms the meaning. Roland Barthes's concept of "écriture" is illuminating. According to the Barthes writing is not only a means of transmission but also structural force shaping the formation of ideologies and meanings (Barthes, 1977, p. 145). The novel transforms the writing itself into a structural element through both its form and context. The narrative is divided among three voices: Zampanò, Johnny Truant, and the Editor. This multi-layer narrator structure of the novel illustrates that the language does not operate from a single perspective; instead, it emerges emerges from a constantly shifting framework remaining open to interpretation. For instance, Zampanò's academic, footnote-laden discourse differs significantly in language and tone from Johnny Truant's psychotic and fragmented expressions. According to one of Johnny's footnotes;

"*This is not for you.*" (Danielewski, 2000, p. 19)

Denotation: A directive seemingly aimed to exclude the reader.

Connotation: This phrase operates ironically: while it appears to push the reader away, it paradoxically deepens their engagement. It exemplifies what Barthes (1975) calls the *"writerly text*," which invites the reader to actively produce meaning rather than consume it passively (p. 4).

Another example is this line that;

"The house on ash tree Lane" (Danielewski, 2000, p. 3).

For example, the word *"house"* is printed in blue in the novel. This colour codding creates a new relationship between meaning, content, and the physical form of the text. For example, the House becomes a textual object or even symbol for absence and fear addition to physical location. In this context, we can understand that language not only consists of letters it is also a system of indicators formed through structural elements such as colour, order of sheet and typography. This idea also supports Saussure's (1916) concept that the relationship between the signifier and the signified is not fixed but contextually variable and open to fluctuation (Saussure, 1916, p. 67). Briefly stated, examples of such indicators include:

The House word which is written in blue colour. (in every section it does not change).

Denotation: Literally refers to a physical structure or dwelling.

Connotation: Throughout the novel, the word *"house"* is always printed in blue ink, regardless of narrator. This typographic distinction detaches the term from its basic semantic value and imbues it with symbolic meaning. The color blue evokes associations with coldness, emptiness, and melancholy, subtly reinforcing the house as a site of emotional and psychological dislocation. As Barthes (1977) asserts, such a visual sign becomes a *"second-order semiological system"* (p. 114).

The Word "Minotaur" in Isolation. We can analyze this concept in terms of semiotic that;

"...then there is nothing but blankness, save a single word printed in the center of the page: Minotaur." (Danielewski, 2000, p. 423)

Denotation: Refers to the mythological creature in Greek legend.

Connotation: Here, the Minotaur symbolizes the inescapable inner terror and the monstrous subconscious. Its spatial isolation on the page visually echoes the emptiness and fear experienced by the characters. Kristeva (1980) suggests that such symbolism allows language to express "the unspeakable" through associative layering (p. 142).

Also, different types of writing are used. (For example, Zampanò's words are written in Times New Roman font, while Johnny Truant's words are written in Courier font.)

"I look at what Zampanò has written. I know it's nonsense. But I can't stop." (Danielewski, 2000, p. 138)

Denotation: Johnny Truant's reflection on Zampanò's manuscript.

Connotation: The typographical differences between narrators, Zampanò in Times New Roman and Johnny in Courier, act as visual codes denoting their respective voices and psychological states. Johnny's scattered, typewriter-like font aligns with his erratic mindset, while Zampanò's serifed, academic typeface suggests structured scholarship. This visual dichotomy supports Saussure's (1916) notion that the *"signifier is arbitrary yet systemically relational"* (p. 67).

3.2. Visual Signs and Order of Page

In the context of semiotics, the visual arts and page layout in Danielewski's novel function as not only formal but also meaningful layers. For instance, the changing path of writing, blank pages, and symmetrical or asymmetrical paragraphs illustrate the concept of *"uniqueness of writing"* by Roland Barthes (Barthes, 1977, p. 145). Also, in Danielewski's novel, we can find examples of these. In this respect, *The House of Leaves* is not only a readable text but also a visually perceived and experientially encountered narrative. Meaning is not limited to words; it can also be created by the text's physical layout. For example, while the writer metaphorically conveys the maze-like emptiness of the Navidson family, he uses a parallel arrangement of the pages. The text is restricted to the sides of the page, or the words are arranged in the shape of a cross or reversed.

"You take ten steps, you turn right, you take five steps, you turn left… there's nothing." (Danielewski, 2000, p. 111)

Denotation: Literal navigation through the architectural space.

Connotation: The shifting, fragmented layouts mirror the characters' disorientation. Blank pages, mirrored text, and visual mazes simulate the physical and emotional instability experienced in the house. This exemplifies Barthes' claim that *"writing itself can become a sign"* (Barthes, 1977, p. 120), while also embodying Baudrillard's (1983) theory that simulation becomes indistinguishable from reality (p. 6).

This type of page order enables the reader to lose his or her way physically. In other words, the writer creates a textual maze. Particularly, between pages 419 and 430, the path of the text constantly changes. The readers must flip through the book, turn pages, or go back and forth. These types of arrangements illustrate Barthes' thought that *"writing is a dynamic system"* (Barthes, 1977, p. 159). The page order also represents the narrator's mood. For example, when Johnny Truant feels disrupted and oppressed, the paragraphs are written separately and messily. This allows the reader to experience the character's emotional state.

"I can't.....I can't read it anymore. The words are.....broken, slipping…I can't." (Danielewski, 2000, p. 505)

At this point, the concept of simulation by Jean Baudrillard becomes meaningful. According to Baudrillard, simulation creates its own reality rather than representing an existing one. In other words, the simulation itself becomes reality (Baudrillard, 1994, p. 6). Besides, in this context, *House of Leaves* not only simulates the concept of a home, but the textual structure itself recreates this simulation. The controversial structure of the building (home) and its expanding structure corresponds to the page layout. It is possible to claim that they are intermixed with each other. Thus, the text or book itself performs a structural simulation rather than functioning solely as narration.

The text also creates meaning through visual icons and typographic experimentation. For example, in some parts of the text, the frame-within-a-frame technique is used, which connects the layers of narration. On page 123, footnotes belonging to the three narrators are presented in different fonts, and they are repeated multiple times. This technique not only pluralizes the content but also allows the reader to focus on the text. Therefore, this close connection between visual elements and meaning allows the reader to experience the text physically as well as linguistically. *House of Leaves* breaks the traditional order of literature by blurring the relationship between content and form, directly pulling the reader into a simulation. In the light of theories by Barthes and Baudrillard, this novel becomes a postmodern experimental space in which the relationship between reality and the signifier is questioned.

3.3. Intertextuality and Indicator Confusion

The house of leaves presents the characteristics of postmodernist literature as a text written with cultural, academic, and unreal references. This text shows us that meaning is not stable; rather, it is constantly reconstructed. The concept of intertextuality by Julia Kristeva becomes vital at this point. According to Kristeva, a text exists in reflection of other texts, and thanks to this, the boundaries among texts become blurred (Kristeva, 1980, p. 36). The structure of this novel perfectly depicts such a scenario. The work always references different disciplines, texts, and narrations, and these references render the text perpetually ambiguous. Danielewski's novel directly demonstrates intertextuality. As the novel is filled with academic and cultural references, the form of the text is shaped accordingly. *The House of Leaves* has a structure including both literary and cultural references. Particularly, the Navidson Report, written by Zampanò, is one example of intertextuality.

The Zampanò Report is not real, but Danielewski blurs the boundaries between reality and unreality by presenting this report as if it were a real document. The elements that are self-referential also demonstrate how meaning is always deferred and reconstructed. For example, in the text, Truant modifies and comments on Zampanò's report according to his own perspective, and this influences the text.

"I can't make sense of it. I mean Zampano's notes are all over the place, and I am not even sure ıf any it is true. But that does not matter does it?" (Danielewski, 2000, p. 134).

These sentences are not only parenthetical, showing Johnny's perspective, but also demonstrate the technique of self-referentiality. In other words, the novel directs the reader to the structure of the text and allows the reader to sense that the text is never-ending. Another example is the Navidson Report. In the novel, this report is presented as if it contains academic references; this technique emphasizes the text's academic nature. At this point, the reader cannot discern the boundary between reality and unreality.

"In this 1979 analysis of the house, Dr. Kloor's research on spatial anomalies suggests that....." (Danielewski,2000, p. 112).

In these lines, the reader initially believes that these references are real, but by reading further, they realize that they are unreal. This blurs the meaning of the work. Another interesting point of the novel is that the typographic and linguistic structures constantly change, which allows the reader to interpret and comment differently after each reading. The novel always guides the reader in interpretation, not only in terms of form but also meaning. With the help of these examples, we can better understand Kristeva's theory. In conclusion, *The House of Leaves* is a masterpiece demonstrating intertextuality and the fluidity of meaning, showing that meaning is not fixed but dynamically evolving.

Denotation: Appears to present scholarly information.

Connotation: These references are fictional, revealing the novel's meta-textual play with truth and knowledge. The text blurs the lines between real and imaginary scholarship, creating what Baudrillard (1983) calls a "*hyperreality"* (p. 2), a simulation more convincing than the real.

3.4. House Of Leaves And Function Of Simulations

The novel questions the relationship between reality and simulation while blurring the boundaries between reality and unreality. The concept of simulation by Baudrillard clearly applies here. According to Baudrillard, simulation not only represents reality but also becomes reality itself (Baudrillard, 1994, p. 6). The most interesting aspect of the novel is how this simulation is constructed in the reader's mind. Among the texts of Johnny and Zampanò, the house is consistently represented as a simulation throughout the novel. For example, the structure of the house is maze-like, and the elements presented as real lead the reader to question the concept of reality. For instance, the characters who are lost in the house and experience fear indirectly encounter the simulation of the house. This section emphasizes that the house is not only a physical place but also a space of simulation.

"The only thing more frightening than the house is the man who explores it." (Danielewski, 2000, p. 357).

At this point, it is possible to claim that how the reality changed into a simulation which represents the inner and mental fears and anxieties. *House of leaves* demonstrates that a work should not contain only a single, stable perspective; rather, it should feature a multi-layered and dynamic structure. In addition, a work should primarily incorporate semiotics, so that the reader is not passive but an active participant, attempting to solve a puzzle while reading. In this context, this novel offers a literary experience by breaking the borders of postmodernist narration. The abundance of semiotics and the use of a multi-layered structure clarify that the narration is not stable; it constantly changes and takes shape according to each reader. In *House of Leaves*, the writer encourages the reader to question, recreate, and alter perception by being actively engaged throughout the novel. Through these examples, *House of Leaves* exemplifies the power of semiotic instability. Denotation offers only an entry point; it is the connotative dimension that charges the novel with emotional, symbolic, and philosophical weight. Danielewski's work affirms that meaning in postmodern literature is not fixed but generated through the reader's interpretive interaction with signs in all their linguistic, visual, and formal complexity.

4. Conclusion

In this study, Mark Z. Danielewski's *House of Leaves* was examined through the lens of semiotic theory and visual narrative structures within the framework of postmodern literary criticism. By drawing upon both the primary text and a broad range of scholarly sources, this analysis attempted to uncover the complex ways in which language, typography, and spatial design function as integral elements in constructing meaning. Danielewski's novel is not merely a fictional story but an experimental artifact that redefines the very boundaries of narrative and text (Hayles, 2002b; Pressman, 2006). Its layered form, recursive structure, and interplay of fonts, colors, footnotes, and blank spaces invite a deeper investigation into how meaning is produced not only through what is written, but also through how it is presented (Danielewski, 2000; Barthes, 1977).

The current study also offers a valuable contribution to both literary and semiotic fields, primarily by emphasizing the novel's capacity to transform the reader from a passive consumer to an active co-creator of meaning, a hallmark of postmodern narrative technique (McHale, 1987; Eco, 1979). Through the disintegration of narrative linearity and the destabilization of authorial voice, the novel aligns with key poststructuralist insights rejecting fixed interpretations and instead advocate for plurality, fragmentation, and intertextuality (Barthes, 1977; Kristeva, 1980). As such, the current study underscores the extent to which House of Leaves operates as a self-reflexive and multi-coded text, one that foregrounds the mechanics of its own construction and thereby demands a metacognitive engagement from the reader (Hayles, 2008; McHale & Platt, 2016). Also, the findings of the study are relevant not only for *understanding House of Leaves* itself, but also for analyzing broader trends in contemporary literature. The novel's integration of visual elements and nonlinear storytelling anticipates and aligns with developments in electronic and digital literature, where interactivity and multimodality become essential to textual interpretation (Hayles, 2008; Pressman, 2006). It also raises important questions about the evolution of literary form in the digital age, blurring the lines between book and interface, author and programmer.

In conclusion, this analysis contributes to a deeper understanding of how postmodernist fiction, through semiotic and structural innovation, challenges traditional literary norms. By doing so, House of Leaves stands as a critical model for future studies that seek to bridge literary theory with visual semiotics, media studies, and reader-response theory. It is hoped that this research not only sheds light on the aesthetic and theoretical richness of Danielewski's work but also encourages further interdisciplinary inquiry into the intersections of narrative, signification, and the materiality of text.

References

Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text* (R. Miller, Trans.). Hill and Wang.

Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text* (S. Heath, Trans.). Hill and Wang.

Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. Semiotext(e).

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press.

Danielewski, M. Z. (2000). *House of Leaves*. Pantheon Books.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Indiana University Press.

Freeman, J. (2000, March 12). Haunted by house. *The Boston Globe.* https://www.boston.com

Hayles, N. K. (2002a). *Writing machines*. MIT Press.

Hayles, N. K. (2002b). Saving the subject: Remediation in *House of Leaves*. *American Literature, 74*(4), 779–806. https://doi.org/10.1215/00029831-74-4-779

Hayles, N. K. (2008). *Electronic literature: New horizons for the literary*. University of Notre Dame Press.

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Trans.). Columbia University Press.

McHale, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. Methuen.

McHale, B., & Platt, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge history of postmodern literature*. Cambridge University Press.

Pressman, J. (2006). *House of Leaves: Reading the networked novel*. *Twentieth-Century Literature, 52*(3), 467–494. https://doi.org/10.1215/0041462X-2006-003.

Saussure, F. de. (1916). *Course in general linguistics* (W. Baskin, Trans.). Philosophical Library.

HERMANN HESSE'NİN *AĞAÇLAR*'INDA DOĞA VE ETİK: EKOKRİTİK BİR ÇÖZÜMLEME

Prof. Dr. Umut BALCI[1]

Ağaçları taklit edin. Kendinizi toparlamak için
kaybetmeği öğrenin ve unutmayın ki hiçbir
şey uzun süre değişmeden kalmaz.
MAY SARTON

1. Giriş

Edebiyat, insanın yalnızca dünyayı anlamlandırma biçimlerinden biri değil, aynı zamanda onun doğayla kurduğu ilişkinin de en güçlü aktarıcılarından bir tanesidir. Özellikle modern çağın hızla artan çevresel krizleri (iklim değişikliği, türlerin yok oluşu, orman yangınları, kentleşmenin yarattığı yabancılaşma) edebî metinlerde doğa temasının daha çok yer almasını gerektirmiştir. Bu bağlamda edebiyat ve ekoloji arasındaki ilişkiyi ele alan disiplin ekokritik, 1990'lardan itibaren çevresel bilinçle beslenen bir eleştiri yönelimi olarak ciddi bir önem kazanmış (Bkz. Glotfelty & Fromm, 1996) ve günümüzde bu doğrultuda hazırlanan çalışmalar artmıştır (Bkz. Bulut, 2005; Hazer, 2021; Ünser, 2022; Yıldırım, 2024 ve 2025). Hatta bu anlamdaki çevredilbilimsel çabalar da az değildir (Bkz. Balcı 2006). Ekokritik kuram, doğayı yalnızca bir arka plan ya da estetik unsur olarak değil, metnin anlam üretim sürecinde etkin bir özne olarak görmektedir. Bu yaklaşım, edebiyatın çevreyi temsil etme biçimlerini, insan/doğa ilişkilerinin etik boyutlarını ve dilin ekolojik farkındalığı nasıl inşa ettiğini araştırmaktadır (Buell, 1995; Garrard, 2004; Arıkan, 2011).

Son yıllarda ekokritiğin gelişimiyle birlikte maddesel ekokritik ve posthümanist ekoloji[2] gibi yeni yaklaşımlar, doğayı yalnızca temsiller üzerinden değil, maddenin kendisinin bir anlam üreticisi olduğu fikrinden hareketle incelemektedir. Serenella Iovino ve Serpil Oppermann'ın (2014) geliştirdiği bu yönelim, metinleri doğanın bir uzantısı olarak değerlendirmekte ve insan olmayan varlıkların da anlatı kurma gücüne sahip olduğunu savunmaktadır[3]. Bu çerçevede edebî metinler, ekolojik sistemlerin hem yansıtıcısı hem de bir parçası olarak görülmekte, dil, madde ve etik iç içe geçmektedir. Böylece doğa, yalnızca gözlemlenen bir varlık değil, insana öğreten, yön veren, direnen bir bilinç biçimi hâline gelmiş olmaktadır.

Bu kuramsal zemin, özellikle Hermann Hesse'nin doğa merkezli edebiyat anlayışını anlamak açısından önemlidir. Hesse'nin edebî evreni, insanın ruhsal arayışıyla doğanın döngüsel düzeni arasında kurulan karşılıklı bir varoluş bağına, yani simbiyotik bir ilişkiye dayanmaktadır. "Ağaçlar", "Yaşlı Mor Kayın", "Şeftali Ağacı", "Bremgarten Köşkü'nde" ve benzeri metinlerde doğa, insanın içsel çatışmalarına eşlik eden bir bilge olarak karşımıza çıkmaktadır. Hesse'nin ağaçları konuşur, öğüt verir, direnç gösterir; bu yönüyle yazarın metinleri, doğanın sessiz bilgisini dile getiren birer ekopoetik metin niteliği taşımaktadır. Hesse için doğa, romantik bir kaçış alanı değil, insanın kendini yeniden bulduğu etik bir varlık alanıdır. Ağaçların kökleri, gövdeleri ve dalları, insanın varoluşunun sembolik izdüşümlerine dönüşmekte, insanın yaşam, ölüm ve yeniden doğuş döngüsünü temsil etmektedir. Bu bağlamda, Hesse'nin doğa yazınını incelemek, yalnızca edebî bir temayı değerlendirmek değil, aynı zamanda ekolojik bilincin estetik biçimlerini anlamak anlamına da gelmektedir. Hesse'nin metinleri,

[1] Batman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, balci_u@yahoo.de, ORCID: 0000-0001-8196-4351

[2] Maddesel ekokritik ve posthümanist ekoloji hakkında detaylı bilgi için bkz. Clark T. (2019). Material Ecocriticism. In: *The Value of Ecocriticism*. Cambridge University Press; 111-136. Oppermann, S. (2016). "From Posthumanism to Posthuman Ecocriticism. *Relations: Beyond Anthropocentrism* 4(1), 23-37 (Erişim: https://thepentacle.org/2021/07/11/posthumanizmden-posthuman-ekoelestiriye/)

[3] Edebiyatta bunların en net örneği fabl ya da masal gibi hayvanların da konuşturulduğu anlatı türleridir (Bkz Yıldırım, 2012, Yıldırım, 2009). Doğa seslerinin taklit edilmesi, kısaca ses yansımaları da doğanın edebiyatta ne kadar çok yer aldığını göstermektedir (Bkz. Aksöz 2017)

modern insanın doğadan kopuşuna karşı güçlü bir etik önerme sunmaktadır: Doğayı sahip olunacak bir nesne değil, birlikte yaşanacak bir özne olarak görmek. Bu yaklaşım, hem ekokritiğin güncel tartışmalarıyla hem de edebiyatın insana ve dünyaya dair derin sorularıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, Hesse'nin "ağaçların dili" olarak adlandırılabilecek poetikasını, ekokritik ve maddesel ekokritik kavramları aracılığıyla çözümlemeyi amaçlamakta, doğanın metinlerdeki sembolik, etik ve felsefî işlevlerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

2. Edebiyat ve Ekoloji: Ekokritizm

Ekokritizm, edebiyat ile çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi disiplinlerarası bir mercekle inceleyen bir yaklaşım olarak 1990'larda, özellikle ASLE'nin (Association for the Study of Literature and Environment) 1992'de kurulmasıyla önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir[4]. Devamında, 1996 yılında yayınlanan *The Ecocriticism Reader* (Glotfelty & Fromm, 1996) başlıklı editöryal kitap edebi ekolojinin kapsamını çizerek alanın temel sorularını ve yöntemsel çeşitliliğini bir araya getirmiş; edebiyatın doğal çevreyi etik ve politik sonuçları olan bir etkileşim alanı olarak nasıl işlediğini ortaya koymuştur. 90lı yıllardaki bu çalışmalar edebiyat ve ekoloji ilişkisinin sonraki yıllarda daha popüler hale gelmesini ve bu konuda siyasi, kültürel ve doğal çalışmaların artmasını sağlamıştır. Örneğin *Writing for an Endangered World* (2001) başlıklı çalışmada Buell, doğa ile ilgili edebi metinlerin hangi kriterler bağlamında analiz edilmeleri gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuş, insan ve doğa arasındaki ilişkiden hareketle etik sorumluluk üzerine vurgu yapmıştır. Özellikle doğa ve etik üzerine odaklanan bu çalışma tehlike altındaki doğal dünya konusunu ön plana çıkarıp bu konuda daha fazla araştırmanın yapılmasını da sağlamıştır (Bkz. Özdağ, 2017).

Yukarıda kısaca ele aldığımız çalışmaların yanı sıra, ekokritik konusuna odaklanan önemli çalışmalardan biri de Rob Nixon'ın *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor* (2011) başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmayı önemli kılan etmen, Nixon'un *yavaş şiddet* kavramıyla doğal tahribatın ani felaketler yerine zamana yayılmış, görünmez biçimlerine dikkat çekmesidir. Nixon'un bu çalışması ekolojik adalet ve postkolonyal duyarlılık gibi konuların ekokritik bağlamında incelenmesini hızlandırmıştır. Kısacası, ekokritik yaklaşım, edebiyat araştırmalarını çevre, etik ve toplumsal adalet odaklı yeni bir epistemolojik çerçeveye taşımıştır. ASLE, Glotfelty ve Fromm, Buell ve Nixon gibi öncü araştırmacıların katkılarıyla şekillenen bu alan, edebî metinleri yalnızca doğanın temsili olarak değil, ekolojik düşüncenin, etik duyarlığın ve gezegensel sorumluluk bilincinin üretildiği dinamik söylemsel alanlar olarak konumlandırmıştır. Ekokritizm, insan ve insan dışı varlıklar arasındaki karşılıklı bağı tarihsel, kültürel ve ontolojik düzlemlerde irdeleyerek çevresel krizlerin estetik, felsefi ve politik boyutlarını bütüncül bir biçimde ele almış ve almaya devam etmektedir. Böylelikle edebiyat, yalnızca çevre bilincinin taşıyıcısı değil, aynı zamanda sürdürülebilir bir doğal geleceğin düşünsel ve kültürel temellerini kuran etkin bir söylem alanı hâline gelmiştir.

3. Herman Hesse ve Ağaçlar

3.1. Özgeçmiş

Hermann Hesse, Alman asıllı İsviçreli romancı, şair, denemeci ve ressamdır. 2 Temmuz 1877'de Almanya'nın Calw kasabasında doğmuş, dindar bir ailede yetişmiş, gençlik yıllarında klasik eğitime yönelmiş, daha sonra manastır eğitimine karşı çıkıp edebiyata yönelmiştir. *Peter Camenzind (1904)* adlı romanıyla edebiyat sahnesine çıkan Hesse, devamında *Demian* (1919), *Siddhartha (1922)*, *Der Steppenwolf (1927)*, *Narziss und Goldmund (1930)* ve *Glasperlenspiel (1943)* eserleriyle dünyaca ünlü bir yazar konumuna gelmiştir. Eserlerinde ağırlıklı olarak modern insanın ruhsal yabancılaşması, bireysel huzur, doğu-batı düşüncesinin sentezi ve mistik aydınlanma temalarını işlemiştir. Birinci Dünya

[4] 1992'de kurulan **Edebiyat ve Çevre Araştırmaları Derneği (ASLE),** edebiyat, sanat ve beşerî bilimler aracılığıyla çevre sorunlarını ele alan uluslararası bir dernek olup, insan ile doğa arasındaki ilişkileri anlamayı, çevresel adalet, biyolojik çeşitlilik ve iklim krizi gibi konularda düşünsel ve sanatsal üretimi desteklemeyi amaçlamaktadır. Dernek, üyelerine çevre edebiyatı, ekokritik ve çevre beşerî bilimleri alanlarında öğretim, araştırma ve sanatsal çalışmaları paylaşabilecekleri güçlü bir akademik ve entelektüel dayanışma ağı sunmaktadır. Düzenlediği konferanslar, yayınlar ve projeler aracılığıyla küresel ölçekte çevreci farkındalığı yaymayı, eşitlik, kapsayıcılık ve ekolojik adaleti teşvik etmeyi hedeflemektedir. Dernekle ilgili daha detaylı bilgi için: Bkz. https://www.asle.org/ Erişim Tarihi: 10.08.2025

Savaşı'nın etkisiyle psikolojik ve doğa konularını daha sık işlemeye başlayan Hesse, özellikle Carl G. Jung'un analitik psikolojisinden etkilenmiş, bilinçaltı ve bireyselleşme kavramlarını sıklıkla ele almaya başlamıştır. 1946'da Nobel Edebiyat Ödülü'nü *Das Glasperlenspiel* romanıyla kazanmıştır. Hesse, yaşamının son yıllarını İsviçre'nin Montagnola kasabasında geçirerek doğa temalı şiirler ve denemeler yazmış, aynı konularda resimler çizmiştir. 9 Ağustos 1962'de Montagnola'da vefat etmiştir[5].

3.2. Ağaçlar

Hermann Hesse'nin *Ağaçlar (Bäume)* (2018) adlı eserinin oluşum süreci, yazarın felsefi ve sanatsal gelişimiyle yakından ilişkilidir. Bu kitap Hesse tarafından tek bir dönemde kaleme alınmış bir eser değil, tersine Hesse'nin yaklaşık kırk yıla yayılan doğa ve insan ilişkisine dair düşüncelerinin bir araya getirildiği bir derlemedir. Kitapta 19 şiir 19 deneme olmak üzere toplam 38 metin ve Hesse'nin elinden çıkan çeşitli el çizimi görselleri yer almaktadır, ki bunların hepsi ağaçlar ile ilgilidir.

Hesse, çocukluğundan itibaren doğayı seven, doğayı gözlemleyen bir yazardır. Bunda Almanya'nın Kara Orman (Schwarzwald) bölgesindeki Calw kasabasında doğmuş olmasının büyük bir etkisi vardır, çünkü bu bölge Almanya'nın doğal güzellikleriyle ön plana çıkan bir yerdir. Nitekim incelediğimiz *Ağaçlar* adlı eserde de Hesse'nin *Karaormanlar* (S. 47) başlıklı bir şiiri de yer almaktadır. Gençlik yıllarında yazdığı ilk şiir ve denemelerde bile ağaç imgeleri, "büyüme", "kök salma", "rüzgârla mücadele", "dönüşüm" gibi temaların odak noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle *Ağaçlar* kitabının düşünsel kökenleri, yani doğaya dair ilk denemeler ve şiirler Hesse'nin ilk dönem lirik şiirlerine ve pastoral gözlemlerine kadar uzanmaktadır (Ziolkowski, 1965). 1900'lü yılların başında Hesse'nin doğa yazıları romantik duyarlılıktan mistik içgörüye evrilmeye başlamıştır. Bu süreçte Nietzsche, Tolstoy, Lao-Tzu ve Buda felsefesinden etkilenmiş, doğayı "Tanrısal bir varlık alanı" olarak düşünmeye başlamıştır (Schweitzer, 2010; Durrani, 2012). Hatta Durrani'ye göre (age), Hesse'nin doğa yazılarında "doğa, insanın içsel dönüşümünün sahnesi ve aracı" hâline gelmektedir.

1904'te yayımlanan kısa denemesi 'Kestane Ağaçları' (Kastanienbäume)[6], *Ağaçlar* kitabına yön veren ana metinlerden bir tanesidir. Bu metinde Hesse, ağaçları insanları yönlendiren ve onları eğiten sessiz varlıklar olarak tasvir etmiştir. Dolayısıyla bu metinde ağaç imgesi görsel bir süs değil, tersine öğretmen, eğitici rolüne bürünmüştür. Bu dönemde kaleme aldığı "Demian" (1919) ve "Siddhartha" (1922) romanlarında da benzer biçimde ağaç, doğum, ölüm ve yeniden doğuş döngüsünün sembolü olarak yer almaktadır (Detaylı bilgi için bkz. Behl, 2017). Bu yıllar, Hesse'nin ruhsal bunalım yaşadığı ve Jung'un öğrencisi Dr. Lang ile psikanalitik terapiye başladığı dönemdir. Terapi sürecinde Hesse, resim yapmaya ve doğa yürüyüşlerine yönelmiştir. Ağaç çizimleri, bu dönemde yazdığı meditasyonların görsel eşlikçisidir. Böylece metin ve görsel birlikte gelişmiş, "ağaç" hem estetik hem de terapötik bir motif haline gelmiştir (Keller, 2025). Yukarıda da dile getirildiği gibi, *Ağaçlar* adlı eser denemeler ve şiirlerin yanı sıra ayrıca ağaç görsellerinden de oluşmaktadır. 1920'lerden itibaren Hesse, İsviçre'nin Tissin kantonunda, Montagnola köyünde yaşamaya başlamış ve doğayla iç içe bir hayat sürmüştür. Bu yıllarda kaleme aldığı kısa denemeler, günlükler ve şiirler daha sonra *Bäume* adlı derleme kitabın temel malzemelerini oluşturmuştur (Bucher, 2025). 1940'lı yıllarda ise II. Dünya Savaşı'nın yıkımı karşısında Hesse, doğayı bir manevi sığınak olarak görmüştür. Bu dönem metinlerinde ağaçlar, savaşın tahrip ettiği insan dünyasının karşısına konulan kalıcı ve barışçıl varlıklar olarak betimlenmiştir (Honold, 2025).

Hesse yaşamının son on yılında doğa üzerine yazdığı eserlerini toparlayıp bir araya getirmiştir. Ölümünden sonra bu çalışmalar Volker Michels tarafından derlenip 1972'de Suhrkamp Verlag tarafından *Ağaçlar* başlığıyla yayımlanmıştır.

4. Amaç ve Yöntem

Çalışmanın temel amacı, Hermann Hesse'nin doğa merkezli eserlerinin ekokritik açıdan nasıl bir etik, felsefî ve poetik işlev kazandığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırma, doğa ve insan arasındaki ilişkinin edebî dil, sembolik anlatım ve ekolojik etik açısından nasıl kurulduğunu

---

[5] **Hesse'nin özgeçmiş bilgisi şu kaynaklardan alınmıştır: Schwilk, H. (2012). Hermann Hesse: *Das Leben des Glasperlenspielers | Biografie und detailliertes Lebensportrait*. München: Piper Verlag ve https://tr.wikipedia.org/wiki/Hermann_Hesse (Erişim Tarihi: 12.09.2025).**

[6] Kestane Ağaçları (1094). İlk yayınlandığı yer: *Simplicisimus*, Münih, 2 Nisan 1906, TE, 13. Cilt içinde, s. 37-42.

sorgulamaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise, ekokritik yöntemin edebî çözümlemelerde sunduğu çok boyutlu bakışın Hesse'nin metinlerine uygulanabilirliğini göstermektir. Çalışma, Hesse'nin doğayı antropomerkezci bir bakışla değil, posthümanist bir etikle ele aldığını, doğanın insanın varlığını yargılayan değil, onunla birlikte var olan bir bilinç biçimi olarak temsil edildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda Hesse'nin doğa anlayışı, yalnız estetik bir duyarlık değil, aynı zamanda ahlaki bir ekoloji ve ontolojik bir varoluş biçimi olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Hesse'nin doğa temsillerinde, özellikle ağaç figüründe, insan dışı varlıkların özneleşmesi nasıl gerçekleşmektedir?
2. Yazarın dilinde doğa ile etik arasındaki bağ hangi imgeler ve semboller aracılığıyla kurulmuştur?
3. Ağaç, Hesse'nin metinlerinde yalnızca estetik bir unsur mu, yoksa ekolojik bir öğretmen midir?
4. Hesse'nin doğa anlayışı, çağdaş ekokritik ve posthümanist kuramlarla nasıl örtüşmektedir?
5. Yazarın ağaç metaforu aracılığıyla geliştirdiği "direnç, sabır, döngü ve tevazu" gibi değerler, modern insanın doğayla yeniden kuracağı ilişkiyi biçimlendirebilir mi?

Bu çalışma, Hermann Hesse'nin doğa merkezli metinlerini ekokritik perspektiften inceleyen nitel, hermenötik ve metin merkezli bir çözümleme yöntemi üzerine kurulmuştur. Çalışmanın dökümanını Hermann Hesse'nin *Ağaçlar* adlı kitabı oluşturmaktadır. Yöntemsel çerçeve, Cheryll Glotfelty ve Harold Fromm'un (1996) çevre beşerî bilimleri tanımında yer alan *edebiyat ile fiziksel çevre arasındaki ilişkinin incelenmesi* yaklaşımına dayanmaktadır. Çözümlemelerde temel olarak yakın okuma (close reading) yöntemi uygulanmış, dilsel yapı ile doğa temsili arasındaki anlam ilişkileri ekopoetik açıdan çözümlenmiştir. Ayrıca Lawrence Buell'ün (1995) *The Environmental Imagination* adlı çalışmasında belirttiği üzere, edebî metinlerdeki çevresel imgelemin yalnız temsilî değil, aynı zamanda etik ve ontolojik bir boyutu bulunduğu varsayımından hareket edilmiştir. Çözümlemelerde, doğayı edilgen bir manzara olarak değil, anlam kurucu, duyumsal ve etik bir özne olarak ele alan maddesel ekokritik yaklaşımı benimsemiştir (Iovino & Oppermann, 2014).

5. Sembolik Çözümleme ve Ekokritik Yorum

5.1. Ağaçlar, Çiçekler ve Bitkiler

Hesse *Ağaçlar* adlı derlemesinde 28 farklı ağaç türü, 12 tür çiçek ve 7 çeşit bitkinin adı anılmış ve bunlara dair bilgiler semboller aracılığıyla aktarılmıştır. Eserde adı geçen ağaç, bitki ve çiçek isimleri şu şekildedir:

- **Ağaçlar**: Karaağaç, Akçaağaç, Mor Kayın, Kestane, Şeftali, Huş Ağacı, Meşe, Çınar, Salkım Söğüt, Alıç, Kavak, Zeytin, Fındık, Servi, Çam, Kiraz Ağacı, Akasya, Dişbudak Ağacı, Porsuk Ağacı, Hint Söğüdü, Palmiye, Erguvan Ağacı, Manolya Ağacı, İncir, Dut, Asma,
- **Bitkiler**: Günce Yaprağı, Fundalık, Ciğerotu, Keçiboynuzu, Çobanpüskülü, Yabanmersini,
- **Çiçekler**: Çiğdem, Gül, Ihlamur çiçeği, Leylak, Menekşe, Nergis, Çuhaçiçeği, Sümbül, Dağ Lalesi, Lekeli Orkide, İnçiçeği, Mührüsüleyman

5.2. Çözümleme ve Yorum

Ağaçlar adlı kitapta yer alan 38 deneme ve şiirin hepsinin ekokritik bağlamda analizinin yapılması çalışmanın kapsamını aşacağından dolayı burada on adet deneme ve şiirden oluşan bir seçkinin analizi yapılmıştır. Seçkinin analizinden elde edilen sonuçlar kitabın tümüne genellenmiştir.

5.2.1. Ağaçlar (S. 11/Metin[7])

Kitabın giriş bölümü niteliğinde bir metindir. Bu metinde doğa, özellikle ağaç, insanın öğreticisi ve yoldaşı olarak konumlanmaktadır. Ekokritik açıdan bu, insanın doğayı özneleştiren modern tutumuna

[7] Bu çalışmada yapılan tüm metin ve şiir alıntılarının alındığı eser: Hesse, H. (2018). *Ağaçlar*. (Çev. Zehra Aksu Yılmazer). İstanbul: Kolektif Kitap

karşı çıkıştır. Yani yazar, ağacı sadece "bitki" değil, düşünen, hisseden, öğreten bir varlık olarak betimlemektedir:

Ağaçlar hep en etkileyici vaizler olmuştur benim için…Tapınaktır ağaçlar. Onlarla konuşmayı, onları dinlemeyi bilen hakikati öğrenir (S. 11). Bu betimleme, doğayı edilgen bir kaynak olarak değil, etik bir özne ve varoluşsal bir rehber olarak göstermekte ve doğayı insanın aynası olarak sunmaktadır.

Tek başına duran ağaçlara daha da hayranım. Yalnız insanlar gibidir onlar. Şu ya da bu sebepten sıvışıp giden münzeviler gibi değil, yalnızlaşmış büyük insanlar gibi, Beethoven ve Nietzsche gibidirler (S. 11). Hesse, yalnız duran ağaçları modern bireyin yalnızlığıyla özdeşleştirmektedir. Ancak bu yalnızlık yabancılaşma değil, kendini ve doğayı dinleme biçimiyle ilişkilidir. Böylece doğa, insanın içsel dönüşümünün mekânı haline gelmektedir.

Ağaçların kökleri sonsuzluğa uzanır ama kaybolmaz ifadesi, doğanın döngüsel yapısına işaret etmektedir. Ağaç, ekolojik zamanın sembolüdür, her mevsim yeniden doğar, değişir ve yenilenir. Bu yönüyle Hesse, doğayı modern insanın lineer zaman anlayışına karşı alternatif bir varoluş alanı olarak sunmaktadır.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Yalnız ağaç	Bireyselliğin ve içsel bilgelik arayışının simgesi	Doğayla uyum içinde özerklik; doğaya rağmen değil doğayla birlikte özgürleşme
Kökler	Geçmiş, aidiyet, köken	Ekosistemsel aidiyet; insanın doğadaki yerini hatırlatma
Gövde / Halka	Zamanın, yaşanmışlığın ve deneyimin kaydı	Doğal belleğin ve çevresel tarihin metaforu
Tohum	Yeniden doğuş, umut	Doğanın kendini yenileme gücü; ekolojik direnç
Rüzgârla konuşan ağaçlar	Bilgelik, doğayla iletişim	Doğanın bir dile sahip olduğunu vurgular; insan merkezci dil anlayışının kırılması
Orman / Koru	Topluluk, dayanışma, ekosistem	Ekolojik topluluk bilincinin sembolü
Yurt (ana toprak)	Aidiyet, doğaya dönüş	Ekolojik anavatan; sürdürülebilir yaşamın metaforu

5.2.2. Kalbim Sizi Selamlar (S. 13/Şiir)

Kalbim sizi selamlar, siz sadık ağaçlar
Yücesiniz, güçlüsünüz hala,
Aşıkken ilk hayallerimi bir zamanlar
Saklamıştım gecenizin koynunda (S. 13)

Hesse yukarıdaki dizelerle doğayla kurulan içsel bir iletişimi vurgulamaktadır. Ağaçlar burada yalnızca doğa unsurları değil, insanın duygusal belleğiyle bütünleşen canlı varlıklardır. Ekokritik açıdan bu, insan merkezci (antroposantrik) bakışın reddidir; çünkü doğa, şairin iç dünyasının hem tanığı hem de eşlikçisidir.

Duyarım fısıldar uğultunuzda
Çocukken söylediğim o şarkılar (S.13) mısraları, insanın çocukluk döneminde doğayla kurduğu saf ve dolaysız ilişkiye vurgu yapmaktadır. Bu dönem, modern yaşamın gürültüsünden uzak, doğanın ritmine uyumlu bir zamansallık içermektedir. Şiirdeki "gürültü" /"fısıltı" ise karşıtlığı, modern dünyanın yabancılaştırıcı temposuna karşı doğanın dinginliğini öne çıkarmaktadır.

Güller ve leylakların mutluluğuyla
Sevdiceğime topladığım o ilk buketi (S. 13) dizelerinde ise doğa, bireysel hatıranın bir parçasıdır. Bitkiler, ağaçlar, çiçekler insanın yaşam döngüsüne tanıklık ederken, şiir, doğayı ortak bir ekolojik hafıza alanı olarak sunmaktadır. Son kıtadaki,

O gün bugündür şarkılarım,
Ne öyle tatlıydı, ne de derin (S. 13) dizeleri, doğayla bağın kopuşunu dile getirmektedir. Bu, ekokritik açıdan modernitenin duygusal ekolojik yoksullaşmasını simgelemektedir.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Sadık ağaçlar	Süreklilik, sadakat, zamansızlık	İnsan yaşamının geçiciliğine karşı doğanın sürekliliğini temsili
Yücesiniz, güçlüsünüz hâlâ	Direnç, bilgelik, doğasal erdem	Doğanın kendini yenileme ve dayanma gücü; insanın kaybettiği ruhsal denge
Gecenin koynu	Koruyuculuk, gizem, içsel sığınak	Doğa bir "anne" gibi korur; insanın bilinçdışıyla teması burada kurulur
Rüzgâr, fısıltı, uğultu	Doğanın dili, ilahi ses	Ağaçlar, sessiz öğütler veren bilgelerdir; doğanın konuşması ekopoetik bir işarettir
Çocukluk şarkıları	Masumiyet, doğayla birlik	Doğayla saf, aracısız iletişimin metaforu
Tınınız, çağrınız derin	Ruhsal titreşim, doğanın müziği	İnsan/doğa uyumunun titreşimsel boyutu; modern gürültüye karşı doğal uyum

Ekokritik açıdan bu şiir, çevresel kaybın içsel bir yankıya dönüştüğünü, yani ekolojik tahribatın insan ruhunda da bir eksilme yarattığını anlatmaktadır. Sonuçta doğa, yani ağaçlar, rüzgâr, dallar, kuşlar, sadece dış dünya değil, insanın iç evreninin de aynasıdır.

5.2.3. Yaşlı Mor Kayın (S. 15/Metin)

Yaşlı Mor Kayın bu metinde sıradan bir ağaç değil, duyguları, bilinci ve zamanı algılayan bir varlık olarak kurgulanmıştır. Bu yaklaşım, ekokritik düşüncenin merkezinde yer alan insan olmayan varlıkların özneleşmesi (non-human agency**)** fikrini açık biçimde yansıtmaktadır. Mor kayın *hava durumuna göre farklı görünür*, *yalnızlığını bilir*, *göğe başını uzatır*; yani insanınkine benzer bir tür bilince sahiptir. Metnin ilerleyen bölümlerinde insanların parkı terk etmesi, ardından doğanın bu alanı yeniden ele geçirmesi (*küçük bir ormana dönüşmesi*), ekolojik restorasyon metaforudur. İnsan müdahalesinin sona ermesiyle doğa kendi ritmini geri kazanmaktadır. Ekokritik olarak bu, Antroposen çağının (insan merkezli çağın) geçiciliğine, doğanın kendi kendini onarma gücüne bir göndermedir.

Park, doğanın insan tarafından düzenlenmiş, kontrol altına alınmış halini göstermektedir. İnsanların parktan çekilmesiyle zamanla bu park küçük bir ormana dönüşür. Bu dönüşüm, Hesse'nin doğa algısında kültürel düzenin çözülüp doğal düzene yeniden kavuşmasının sembolüdür. Metnin sonunda *güneşin ve ayın dinlendiği, kuşların cıvıldadığı* bir orman tasviri, doğanın kendi ekosistemini yeniden kurduğunu göstermektedir.

Hesse'nin betimlemelerinde doğa statik değil, zaman içinde değişen bir varlık olarak gösterilmektedir. Mor kayının rengi, gökyüzüyle kurduğu ışık ilişkisine göre değişmektedir: *Mavi gökyüzüne uzanan kıvrımlı yusyuvarlak tepesiyle… gökteki mavilik ne kadar parlaksa o kadar siyah ve vakurdu*. Bu görsel dönüşüm, doğanın sürekli yenilenen estetiğine işaret etmektedir. Ekokritik açıdan doğa, güzelliğini insanın gözünden değil, kendi içkin zamanından almaktadır.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Yaşlı mor kayın	Bilgelik, yalnızlık, doğal asalet	Doğanın bilinç sahibi öznesi; insanın kaybettiği köklülüğün sembolü
Salkım söğüt	Duygusallık, teslimiyet	Doğa içindeki çeşitliliğin ve karşıtlıkların uyumu
Park	Kültürel kontrol	Antroposentrik müdahalenin simgesi
Orman	Özgürlük, kendini onaran doğa	Ekolojik restorasyon ve sürdürülebilir yaşamın metaforu

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Mor renk	Ruhsallık, asalet, içsel bilgelik.	Doğanın kutsal estetiğini temsil eder; romantik-ekolojik bir aura
Kök ve yaprak	Yaşam döngüsü, süreklilik	Doğanın yatay (ekosistem) ve dikey (ruhsal) bağlantısının göstergesi

5.2.4. Yeniden Doğuş Mucizesi (S. 26/Metin)

Metin, baharın gelişiyle birlikte doğada uyanan canlılığı *yeniden doğuş mucizesi* olarak sunmaktadır. Bu yeniden doğuş, yalnızca mevsimsel değil, varoluşsal bir dönüşümdür. Tohumun çatlaması, filizlenme, tarlaların *hazırlık içinde beklemesi*, doğanın sürekliliğine işaret etmektedir. Ekokritik açıdan bu, doğanın kendi döngüsel yasasının insan yaşamına model olması anlamına gelmektedir: *İnsan da doğa gibi "ölür ve yeniden doğar", yani yaşam sürekli bir dönüşüm halindedir: Her şey beklemede, her şey hazırlık içinde, her şey ince ince, şefkatle dürten bir oluş heyecanıyla düş kurmakta, filizlenmekte tohum güneşe, bulut tarlaya, körpe otlar havaya doğru (S. 26)*.
Anlatıcı, doğayı uzaktan gözlemlemek yerine onunla bedensel ve duyusal bir birlik kurmaktadır: *Nemli çayıra uzanırım ya da ilk bulduğum sağlam ağaca tırmanırım, dallarda sallanır, tomurcukların rayihasını, taze reçinenin kokusunu içime çekerim*… (S. 27). Bu eylemler, insanı doğanın bir parçası haline getirmektedir. Ekokritik olarak bu, antropomerkezci (insan merkezli) bakıştan ekomerkezci (doğa merkezli) bir farkındalığa geçiş anlamına gelmektedir. Yani insan artık doğayı nesneleştiren değil, doğanın döngüsüne katılan bir öznedir.

Metinde sıkça geçen "çocukluk" vurgusu, insanın doğayla ilk uyum hâlini temsil etmektedir. Doğa ile çocukluk özdeşleşmekte; *çocukluğumun kutsal bahçesi* ifadesi, doğanın bir tür kayıp cennet metaforuna dönüşmektedir. Modern insan bu bahçeden uzaklaşmış, doğaya yabancılaşmıştır. Ancak baharın gelişi, bu kaybedilen uyumun geçici de olsa yeniden hissedilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle doğa, burada yalnızca estetik bir güzellik değil, ruhsal bir arınma ve yeniden doğuş mekânına dönüşmektedir. *Dünyayı Tanrı'nın elinden çıktığı gibi, gücün ve güzelliğin mucizesinin bizde gerçekleştiği çocukluğumuzdaki gibi görmek öyle nadir, öyle enfes bir duygudur ki (S. 27)*: " Bu, dini bir dogmadan ziyade panteistik bir doğa bilincidir. Tanrı doğadadır, doğa da Tanrısal olanın tezahürüdür. Bu bağlamda metin, doğanın kutsallığını yeniden kuran bir ekospiritüel metin olarak okunabilmektedir.
Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Tohum	Potansiyel yaşam, yeniden doğuş	Ekolojik döngü ve direnişin sembolü; yaşamın sürekliliği
Bahar / İlkbahar	Yenilenme, umut, doğanın uyanışı	Doğal döngüyle birlikte ruhsal yenilenme
Ağaç / Tırmanmak	Yükselme, birlik, doğaya katılım	İnsan/doğa sınırlarının erimesi; bütünleşme arzusu
Çocukluk Bahçesi	Masumiyet, kayıp cennet	Doğayla bütünsel bir varoluşun hatırası
Reçine, koku, dokunma	Duyusal farkındalık, bedensel deneyim	Doğayla sezgisel temas; ekofenomenolojik deneyim
Tanrı'nın parıltısı	İlahi ışık, içsel doğa	İnsan ruhundaki doğa bilincinin ilahi yansıması

Yeniden Doğuş Mucizesi, doğanın mevsimsel döngüsünü insanın ruhsal döngüsüyle özdeşleştirmektedir. Tohumun çatlaması, ağacın filizlenmesi, insanın içindeki Tanrısal ışığın yeniden belirmesi aynı sürecin farklı görünümlerini sembolize etmektedir.

5.2.5. Kestane Ağaçları (S. 29/Metin)

Metin, *bir yerin (mekanın) belleğimizdeki biçimi* üzerinden başlayıp doğayla kurulan duygusal bağı vurgulamaktadır: *Bir süre yaşadığımız her yer, ancak orayla vedalaştıktan epey sonra belleğimizde biçim kazanır ve hiç değişmeyen bir imgeye dönüşür (S. 29).* Bu cümle, insanın doğayla ilişkisinin yalnız

fiziksel değil, psikolojik ve duygusal bir ekolojiye dayandığını göstermektedir. Ekokritik açıdan burada *yerin ruhu* kavramı öne çıkmaktadır: Doğa, sadece arka plan değil, insan hafızasının bir taşıyıcısıdır.
Metinde doğa unsurları (özellikle kestane ağaçları), kentleşme, mekânsal dönüşüm ve nostaljiyle birlikte bir bütün olarak görülmektedir. Yazar, şehirlerin ağaçsız oluşunu bir karaktersizlik göstergesi olarak nitelemektedir: *Hiçbir ağacın, çalının yetişmediği bir şehri zihnimde tam olarak canlandıramadığım gibi, o tür yerler zihnimde hep bir karaktersizlik izlenimi uyandırır (S. 29).* Bu ifade, ekokritik açıdan modern kentleşmenin doğayı dışlamasıyla ortaya çıkan ruhsuzluk eleştirisidir. Kestane ağacı burada kaybolan doğallığın, insanî sıcaklığın ve ekolojik kimliğin simgesine dönüşmektedir. Metin boyunca zaman akışı doğanın ritmine paralel bir şekilde ilerlemektedir: *Yaz geceleri, sıcak akşamlar, kestane ağaçlarının iri mumları andıran beyaz çiçekleri*. Bu betimlemeler, doğayı bir "anı deposu" hâline dönüştürmektedir. Ekokritik olarak bu, doğanın insan belleğini taşıyan ekosistem işlevine vurgudur: İnsan anılarını mekânla, mekânı da ağaçlarla hatırlar.
Kestane ağaçları yalnız güzelliğin değil, etik bir varlık bilincinin temsilcisidir. Yazarın, *o kasabayı, o kestane ağaçlarını düşünmek istiyorum, onları unutmamak için (S. 34)* demesi, doğayı bir ahlaki sorumluluk alanı hâline getirmektedir: Doğayı hatırlamak, aslında doğaya sadakat göstermektir.
Sembolik Çözümleme:

Sembol	**Anlam**	**Ekokritik Yorum**
Kestane ağacı	Bellek, doğaya aidiyet	İnsan deneyiminin ekolojik belleğini temsil eder. Kentleşmeye karşı doğanın direnci
Kestane çiçekleri	Saflık, yenilenme, yazın bereketi	Mevsimsel döngü ve doğanın sürekli yeniden üretimi
Hendek / kale	Medeniyet, koruma, sınır	Doğal ile yapay arasındaki gerilim
Yaz gecesi	Huzur, içe dönüş, doğayla birlik	Ekolojik bilinçte doğayla eşzamanlı bir varoluş hissi
Gül	Sevgi, geçicilik, nostalji	İnsan duygularının doğadaki geçici güzelliğe bağlanışı

Kestane Ağaçları, doğanın insan belleğinde yaşayan bir varlık olduğunu anlatmaktadırlar. Doğa, geçmişle bağ kurmanın, kendini tanımanın ve anlam üretmenin aracıdır. Son satırlarda anlatıcının söylediği gibi: *O kestane ağaçlarını düşünmek istiyorum biraz, yıllardan sonra bir kez daha, o günlerdeki şiir defterimi, her bir şeyi düşünmek istiyorum, çünkü bir daha geri gelmeyecekler* (S. 34). Bu ifade, sadece nostaljik bir özlem değil; doğanın unutulmasına karşı ekolojik bir direniştir. Unutulan ağaç, unutulan benliktir; hatırlamak, yeniden kök salmaktır.

5.2.6. Şeftali Ağacı (S. 36/Metin)

Metin bir fırtınayla başlamaktadır: *Bu gece alize rüzgârı sabırlı doğaya, boş tarla ve bahçelere, cılız asmalara ve çıplak ormana şiddetle, acımasızca saldırdı, her dalı, her gövdeyi hırpaladı, her engelin önünde tıslayıp uğuldadı, incir ağacını takır takır salladı ve solmuş yaprakları girdaplarıyla bulut bulut havalandırdı (S. 36)*. Bu sahne, doğanın hem yaratıcı hem yıkıcı yanını gözler önüne sermektedir. Bu betimlemeyle Hesse bize doğanın güçlerinin ahlaksız değil, tarafsız olduğunu göstermek istemektedir. Ekokritik açıdan bu, insanın doğayı *iyi/kötü* ikiliğinde değil, kendi döngüsel yasası içinde anlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Şeftali ağacının devrilmesi yalnız fiziksel bir kayıp değildir; yazarın yaşamındaki bir dostun, bir çağın yok oluşunu sembolize etmektedir. *Şeftali ağaçlarının en büyüğü yerde yatıyordu, toprağa yakın bir yerinden kırılmış, üzüm bağımın dik yamacından aşağıya yuvarlanmıştı. Fazla yaşlanmaz bu ağaçlar, devlerden ve kahramanlardan da sayılmazlar, nazlı ve hassastırlar, çok kolay incinirler, reçineli öz sularında kadim, fazlasıyla soylulaşmış aristokrat kanından birşeyler vardır (S. 36).* Bu ifade, doğanın narinliği ve duygusal dayanıklılığı arasındaki paradoksu öne çıkarmaktadır. Hesse'nin ağacı burada, ekolojik kırılganlık ve zarafet kavramlarının bedenleşmiş hâline dönüşmektedir.

Anlatıcı ağacı *eski tanıdık dost* olarak anımsamakta, onunla mevsimleri paylaşmakta, meyvesini toplayıp gölgesinde dinlenmektedir: *Bu eski tanıdık ve arkadaşın durduğu yerde bir boşluk vardı şimdi, küçük dünyamda açılan bu yarıktan içeriye karanlık, ölüm ve dehşet bakıyordu (S. 37)*. Bu bağ, ekolojik

yakınlığın tipik bir örneğini oluşturmaktadır. İnsan doğayı sahiplenmez, onunla birlikte yaşar. Ekokritik açıdan bu, insanın doğaya sahip olmak yerine onunla ilişki kurması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ağacın devrilmesi karşısında yazarın söylediği şu söz çarpıcıdır: *Hiç değilse seninki düzgün, doğal ve onurlu bir ölümdü…Savaş uçaklarından atılan bombalarla parçalanmadın, şeytani asitlerle yakılmadın, milyonlarca insan gibi sürülmedin yurdundan…(S. 37).* Burada ölüm bile doğaya ait etik bir olgu olarak gösterilmektedir. Ağacın direnci, insanların savaşlar ve göçler yüzünden ölmeleriyle karşılaştırılmış, direnen ağacı onurlu, savaşan ve savaştıran insanı da karaktersiz olarak lanse etmektedir. Yani Hesse bu ifadeyle, doğanın ölümünü bile insanınkinden daha onurlu bulmaktadır. Bu durum ekolojik ahlakın en yalın ifadesidir.

Son satırda anlatıcı fırtınada yıkılan şeftali ağacının yerine yeni bir ağaç dikmekten vazgeçmektedir: *Hayatım boyunca bir sürü ağaç dikmiştim, bir tane daha dikmesem de olurdu. Döngüyü yine burada bir kez daha yenilemeye, hayatın çarkını bir kez daha döndürmeye, obur ölüme yeni bir ganimet yetiştirmeye karşı direnç vardı içimde (S. 39).* Bu cümle, ekolojik yorgunluk ve etik sorgu halini vurgulamaktadır. Hesse burada doğanın sonsuz döngüsüne saygı duymakta, ancak insanın bu döngüyü üretime indirgemesini reddetmektedir. Doğayı yeniden üretmek değil (o kendini zaten yenileyecektir), yasını tutmak gerekir. Bu, derin bir ekofelsefi tutumdur.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Şeftali Ağacı	Sevgi, hassasiyet, yaşamın geçiciliği	Doğanın kırılgan onurunun sembolü; varoluşun döngüsel güzelliği
Fırtına (alize rüzgârı)	Doğal güçlerin tarafsızlığı	İnsan merkezli denge fikrini sarsar; doğa kendi yasasıyla işler
Bahçıvan Lorenzo	İnsan emeği, doğaya saygılı müdahale	Ekolojik hizmetkârlık; insanın doğaya hükmetmeyen, yardımcı rolü
Yıkılmış kökler	Kopuş, ölüm, yurt kaybı	Doğayla birlikte insanın köklerinin de sarsılması
Yeni fidan dikmeme kararı	Yas, bilinç, sınır	Sürekli üretime karşı etik duruş; doğanın dinlenme hakkı

Şeftali Ağacı doğa ile ölüm, kayıp ve etik sorumluluk arasındaki en etkileyici denemelerden biridir. Ağaç burada hem yaşamın döngüselliğini, hem de insanın sınırlılığını simgelemektedir. Hesse doğanın ölüsüne bile saygı duymaktadır ve yeni bir fidan dikmeme kararı, doğaya müdahalenin sınırlarını hatırlatan ekofelsefi bir sessizliktir. Bu metin, *Ağaçlar*'da başlayan doğaya övgü dizisinin son halkası gibidir: Doğayla kurulan bağ, sonunda onurlu bir vedaya dönüşür. İnsanın doğayla ilişkisi, onu yeniden üretmek değil, onunla birlikte yaşlanmak ve birlikte susmaktır.

5.2.7. Huş Ağacı (S. 43/Şiir)

Hesse bu şiirde doğayı dışsal bir gözlem nesnesi olarak değil, iç dünyanın metaforu olarak işlemektedir:

Bir şairin düşlerinin sarmaşığı
Dallanıp budaklanmaz daha zarifçe
Daha kolay bırakamaz kendini rüzgara
Daha asil yükselemez maviye (S. 43) ifadesi, doğanın sanat ve duygu üretiminin kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Huş ağacı, zarifliği ve titrek beyaz dallarıyla insanın içsel titreşimlerine denk bir ekolojik duyarlık kazanmaktadır.

Şefkatli, körpe ve ince mi ince
Sarkıtırsın upuzun ak dallarını (S. 43) dizeleri, doğayı dişil bir zarafetle betimlemektedir. Bu, Hesse'nin doğayı korunmaya değil, anlaşılmaya değer bir varlık olarak sunma biçimidir. Doğa burada güçlü değil, hassas; direngen değil, duyarlı bir varlıktır. Bu bakış açısı, modern ekokritikte "ekofeminizm" olarak adlandırılan yönelime yakındır, yanı doğanın kırılganlığı, kadınsı duyarlılıkla özdeşleştirilmektedir.

Şiirin son dörtlüğünde anlatıcı huş ağacını gençlikteki saf bir sevgiyle özdeşleştirir:
Böyle usulca salınarak
İstersin kendini o ince
Ürpertilerinle benzetmeye
Gençliğindeki saf bir sevgiye (S. 43). Bu dizeler, insanın doğaya bakarak kendi duygusal doğasını yeniden keşfetmesine vurgu yapmaktadır. Doğaya bakmak, insanın kendisine bakması anlamına gelir, bu da ekokritiğin özündeki *doğada benlik arayışı* temasını yansıtmaktadır.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Huş ağacı	Arınma, saflık, masumiyet	İnsan doğasının saf hâline, doğayla bütünlüğüne vurgu
Rüzgâr	Hayatın akışı, doğanın devinimi	İnsan ve doğanın aynı döngüde varoluşu
Beyaz dallar	Saflık ve içsel aydınlık	Doğadaki güzelliğin ruhsal yansıması
Titreme	Duygusal ve bedensel duyarlık	İnsan ve doğa arasındaki empatik bağın sembolü
Saf sevgi	Masumiyet, özlemin temizliği	Doğanın duygusal kaynak oluşu

Huş Ağacı, doğanın sessiz bilgelik ve zarafet dilini en kısa ama en etkileyici biçimde anlatan ağaçtır. Hesse için doğa, insanın iç dünyasının bir aynasıdır, bundan dolayı huş ağacının zarif titreyişi, insan kalbinin titreyişini sembolize etmektedir.

5.2.8. Yaşlı Bir Ağaca Ağıt (S. 57/Metin)

Yaşlı Bir Ağaca Ağıt'ta Hesse, insanlardan uzaklaşmış bir anlatıcıyı betimlemektedir. Doğa, özellikle de ağaçlar, onun yeni toplumuna dönüşmüştür: *Penceremden görünün bu manzara, bu taraçalar, bu çalılık ve ağaçlar, odalardan ve eşyalardan daha çok aittir bana ve hayatıma, benim asıl arkadaş çevrem, asıl yakınlarım onlardır; ben onlarla yaşarım, onlara güvenirim (S. 58).* Bu, doğanın artık sadece estetik bir nesne değil, ahlaki ve duygusal bir topluluk olduğuna işaret etmektedir. Ekokritik açıdan Hesse'nin bu doğa tasarımı, insanı toplumsal yabancılaşmadan kurtararak ekolojik aidiyetin alanına taşımaktadır.

Yazarın *sessiz dillerinden hoşlandığım, vazgeçilmez bulduğum şeyler bunlar (S. 58)* ifadesi, doğayı sözsüz bir iletişim alanı olarak kurgulamaktadır. Bu yaklaşım, doğanın sadece bir manzara değil, anlam üreten bir varlıklar ağı olduğunu göstermektedir. Doğayı dinlemek, insanın kendi içsel sessizliğini dinlemesidir. Bu Hesse'nin ekolojik ruh anlayışının merkezine oturttuğu bir olgudur.

Bir fırtına sonrası kırılan ağaçlar, özellikle erguvan ağacının ölümü, anlatıcı için kişisel bir kayıp değil, varoluşsal bir sarsıntıdır: *Bu ağaçlardan birini kaybetmek bir dostu kaybetmek demektir benim için (S. 58).* Burada doğanın kaybı, ekolojik bir olay değil, duygusal bir travmadır. Hesse, doğayla kurulan ilişkinin yalnız estetik değil, etik bir bağlılık olduğunu vurgulamaktadır. Amerika'dan gelen fırtına, "vahşi bir garabet" olarak nitelendirilmektedir. Bu, doğanın değil, modern dünyanın şiddetinin sembolüdür. Fırtına, insanların doğal dengeyi bozmasının metaforudur.

Son cümle, Hesse'nin doğa felsefesinin zirvesini oluşturmaktadır: *Tamam, ondan geriye kalan boşluğa genç bir kardeşi dikilecek ama yeni erguvan eskisinin yarı görkemine ulaşıncaya kadar ben artık bu dünyada olmayacağım (S. 61)*. Bu, doğanın döngüsüne duyulan saygının ve aynı zamanda varoluşsal kabullenişin ifadesidir. Yeni ağaç dikilecek, yaşam sürecek; ancak anlatıcı, doğanın kendi yenilenme hızına yetişemeyeceğinin farkındadır. Bu farkındalık, ekolojik tevazunun doruk noktasıdır.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Erguvan ağacı	Yaşam döngüsü, ihanet ve yeniden doğuş	Hem "Yahuda ağacı" olarak ihanetin hem de sevgiyle bağlılığın sembolü
Fırtına	Doğal yıkım, insanın küçük düşüşü	Doğanın öç alan değil, döngüsel ve tarafsız bir gücü olduğunun göstergesi

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Bahçe	Mikrokozmos, içsel dünya	İnsan ruhunun ekolojik temsili; doğa içindeki varoluş
Sessiz nesneler	Evin sürekliliği	Doğal dünyanın sessizliğini yansıtan insani uzantılar
Yeni dikilecek fidan	Süreklilik, zamanın döngüsü	Ekolojik bellek ve yenilenme umudu

5.2.9. Bremgarten Köşkünde (S. 76/Şiir)

Şiirin ilk dörtlüğünde insanın faniliği, doğanın kalıcılığıyla karşılaştırılmıştır:
Kim dikmişti bir zamanlar bu yaşlı kestaneleri,
Kim içmişti taş çeşmeden,
Kim dans etmişti süslü salonda?
Göçüp gittiler, unutuldular (S. 76). Burada doğa, insan yaşamının ötesine uzanan bir süreklilik alanı olarak resmedilmektedir. Ağaçların hâlâ var olması, insan kültürünün geçiciliğine karşı ekolojik bir hafıza işlevi görmekte ve ekokritik açıdan bu, doğanın insan tarihini sessizce arşivleyen bir güç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bugün biz varız güneşin altında
Bize söyler şarkılarını tatlı kuşlar
Biziz oturan sofrada bir arada, mumlarla
Ebedi Bugüne sunmak için kutsal içkiyi (S. 76). Doğa burada şimdinin mutlak hâline, yani sürekli yenilenen bir anın döngüselliğine sahip olarak gösterilmektedir. Bu, doğanın zamansal farkı aşan, insanın doğum/ölüm çizgisinden bağımsız sürekliliğine gönderme yapan bir ayrımdır.

Ve biz de göçüp unutulduğumuzda
Söyleyecek yine ulu ağaçlarda
Şarkısını karatavuk, şarkısını rüzgâr (S. 76). Bu dizeler, doğanın kendi dilinin insan diliyle paralel değil, onun ötesinde bir süreklilikte işlediğini göstermektedir. Ekokritik bağlamda bu, antropomerkezci (insan merkezli) düşüncenin reddi anlamına gelmektedir. İnsan sahneden çekilecek ama doğa konuşmaya devam edecektir.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Yaşlı kestaneler	Geçmişin tanıkları, doğal hafıza	Doğanın tarihsel sürekliliği; insanın geçiciliğine karşı doğanın dayanıklılığı
Taş çeşme	Yaşamın kaynağı, döngüsel su	Doğanın canlılık döngüsünü temsil eder; insan bu döngüden içerek yaşar
Karatavuk ve rüzgâr	Doğanın sesi, yaşamın müziği	Doğa-insan iletişiminin sembolü; insanın ölümünden sonra bile doğa "şarkı söyler."
Ebedi Bugün	Zamanın dışına çıkan an	Doğanın döngüsel zamanı, "şimdi"nin sürekli yeniden doğuşu
Tavus kuşları ve gemiler	Görkem, hareket, geçicilik.	Kültürel hayatın gelip geçici ışıltısı; doğanın karşısında sönüp gider

Bremgarten Köşkü'nde şiiri, Hesse'nin doğa karşısındaki metafizik tevazusunu göstermektedir. Doğa burada yalnızca yaşamın değil, zamanın hakikî sahibi olarak yansıtılmaktadır. İnsan illaki unutulacak ama doğa, ebedî *bugün* içinde şarkısını söylemeyi sürdürecektir. Çünkü doğanın varlığı insanla sınırlı değildir.

5.2.10. Budanmış Meşe (S. 80/Şiir)

Şiirin ilk dizeleri doğrudan bir ekolojik travmayı dile getirmektedir:
Nasıl da iğdiş etmişler ağaç seni

Nasıl da tuhaf duruşun, nasıl garip!
Nasıl da çekmişsin binbir çile,
Kalana kadar içinde safi inat ve irade! (S. 80). İğdiş edilmek burada yalnızca budamayı değil, doğanın doğal formuna yapılan insan merkezli müdahaleyi ifade etmektedir. Ekokritik açıdan bu, doğayı verimlilik ve estetik uğruna şekillendiren modern insanın tahripkâr elini eleştirmektedir. Budanmış meşe, doğanın insanca düzenlenmiş ama ruhen sakatlanmış halini ortaya koymaktadır. Yani bu şiir, insanın doğaya müdahalesinin en sembolik biçimlerinden biri olan ağaç budamasını derin bir ekolojik eleştiri olarak işlemektedir. Şiirde budanmış meşe, yalnızca fiziksel olarak yaralanmış bir ağaç değil, aynı zamanda insanın doğayı kendi estetik **v**e pratik ölçütlerine göre şekillendirme arzusunun kurbanı olarak gösterilmektedir. Ekolojik açıdan bakıldığında budama, ağacın doğal büyüme döngüsünü kesintiye uğratarak onun biyolojik dengesini bozmakta ve fotosentez kapasitesini azaltmaktadır. Hesse'nin meşesi, bu ekolojik yıkımın karşısında direnen bir bilge figürüne dönüşmektedir: *binbir çile* çekmesine rağmen *inat ve irade*yle yaşamaya devam etmektedir. Ancak bu direniş, doğanın sabrına duyulan saygıyı değil, insanın kibirli müdahalesinin utancını yansıtmaktadır. Dolayısıyla budama eylemi bu şiirde bir bahçıvanlık pratiği olmaktan çıkıp insanın doğayı denetim altına alma takıntısının, doğanın içsel yasasına karşı işlenmiş sessiz bir ekolojik şiddet biçimi olarak okunabilmektedir.

Ben de senin gibiyim, küsmedim
Şu iğdiş edilmiş çileli hayatıma
Günbegün çektiğim eziyetin içinden
Çeviririm alnımı ışığa (S. 80). Bu noktada doğa ile insan birleşmektedir. Anlatıcı kendini doğanın bir parçası, hatta onun yansıması olarak görmekte ve doğayla kurulan bu özdeşlik, antroposentrik üstünlüğü yıkıp insanı yeniden ekosistemin bir halkası haline dönüştürmektedir.

Sabırla yeni yapraklar veririm
Yüzlerce kez kırılmış dallarımdan (S. 80). Bu dizeler Hesse'nin doğa felsefesinde sıkça vurgulanan döngüsel yenilenme temasının somutlaşmış hâlini göstermektedir. Doğa burada öğretmendir: Sabır, yenilenme, yaraya rağmen yeniden filiz vermek. Bunların hepsi doğadan öğrenilen ekolojik umut ve diriliş etiği olarak sunulmaktadır.

Sembolik Çözümleme:

Sembol	Anlam	Ekokritik Yorum
Budanmış meşe	Yaralanmış ama direnen doğa	İnsanın doğaya verdiği zarara rağmen doğanın kendini onarma gücü
Işık	Umut, diriliş, ruhsal aydınlanma	Doğal düzenin döngüsel sürekliliği; doğadan öğrenilen dayanıklılık
Yeni yapraklar	Yenilenme, yeniden doğuş	Doğanın kendini sürekli yeniden üretme kapasitesi
Çile ve sabır	Hayatın doğal yasaları	Ekolojik döngüde ölüm ve yaşamın birbirine bağımlılığı
Dünya (divane)	Kaotik ama kutsal yaşam	Ekolojik karmaşanın kabulü; doğayı yargılamadan sevmek

6. Sonuç

Bu çalışma, Hermann Hesse'nin doğa odaklı metinlerini ekokritik bağlamda çözümleyerek yazarın doğayı yalnızca estetik bir unsur olarak değil, aynı zamanda etik, felsefî ve varoluşsal bir özne olarak konumlandırdığını ortaya koymuştur. Hesse'nin *Ağaçlar* adlı derlemesinde yer alan şiir ve denemelerde doğa, özellikle de ağaç figürü, insanın içsel dönüşümünün, ruhsal olgunlaşmasının ve ahlaki arayışının bir metaforu hâline gelmiştir. İncelenen metinlerde doğa, insanın üzerinde hâkimiyet kurduğu edilgen bir alan olmaktan çıkarak, insanla birlikte var olan ve ona yol gösteren bir bilinç olarak sunulmuştur. Bu bakış açısı, Hesse'nin doğa tasavvurunu hem romantik doğa anlayışından hem de modern insan merkezci paradigmadan ayırmaktadır.

Çalışma kapsamında yapılan sembolik çözümleme ve ekokritik yorumlamalar, Hesse'nin eserlerinde doğanın, insanın varoluşsal çatışmalarına karşı bir sığınak ve arınma alanı olmanın ötesinde, etik bir özne olarak tasarlandığını ortaya koymuştur. *Budanmış Meşe, Yaşlı Bir Ağaca Ağıt* ve *Şeftali Ağacı* gibi metinlerde doğaya yapılan müdahaleler, modern dünyanın tahakkümcü tutumunu yansıtırken, ağaçların direnci doğanın kendi kendini onarma gücünü simgelemektedir. *Ağaçlar* ve *Kalbim Sizi Selamlar* gibi metinlerde ise insan/doğa ilişkisi karşılıklı bir duyusal ve ruhsal iletişim biçimiyle ele alınmakta; doğa, insanın duygusal belleğiyle bütünleşen canlı bir varlık olarak sunulmaktadır. Bu yönüyle Hesse, doğayı sessiz bir bilgelik kaynağı, insanın kaybettiği bütünlüğün sembolü olarak görmektedir.

Ekokritik açıdan değerlendirildiğinde ise, Hesse'nin doğa anlatıları, maddesel ekokritik yaklaşımın temel ilkeleriyle örtüşmektedir (Iovino & Oppermann, 2014). Yazar, doğayı yalnızca temsil eden bir nesne olarak değil, anlatının kurucu bir öznesi olarak işlemektedir. Ağaçlar, rüzgâr, toprak, kök, çiçek gibi unsurlar hem sembolik hem de ontolojik düzeyde anlam taşımaktadır, bunların hepsi insanla iletişim kuran aktif varlıklara dönüşmüştür. Bu bağlamda Hesse'nin poetikasının, dil, madde ve etik arasındaki etkileşimi vurgulayan ekopoetik bir duyarlığa sahip olduğu görülmektedir. Çalışma, ayrıca Hesse'nin doğayı bir *ahlaki öğretmen* olarak konumlandırdığını, doğanın döngüsel yasaları aracılığıyla sabır, tevazu, direnç ve yeniden doğuş gibi erdemleri insana öğrettiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Hesse'nin doğa merkezli eserleri, insanın doğayla kurduğu ilişkinin yeniden tanımlanması gerektiğini savunan çağdaş ekokritik düşünceyle güçlü bir uyum içindedir. Onun metinleri, doğayı koruma çağrısından öte, doğayla birlikte var olma etiğini önermektedir. Bu yönüyle Hesse'nin *Ağaçlar*'ı, modern insanın doğayla bozulan iletişimini yeniden kurma çabası olarak okunabilmektedir. Dolayısıyla Hesse'nin poetik evreni, hem edebiyat hem de ekoloji açısından, insanın doğaya dönüşünü ve onunla eşit bir varoluş biçimini mümkün kılan derin bir ekolojik bilinç örneği sunmaktadır.

Kaynakça

Aksöz, M. (2017). Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi. Konya: Çizgi Yayınevi.

Arıkan, A. (2011). Edebî Metin Çözümlemesi ve Ekoeleştiri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1(1), 43-51.

ASLE: Association for the Study of Literature and Environment (2025). https://www.asle.org/ Erişim Tarihi: 10.08.2025

Balcı, T. (2006). "Ekodilbilim ya da Çevredilbilim" *Cumhuriyet Bilim ve Teknik*, no. 988, s. 11.

Behl, Corinne (2017). "The Pedagogical Power of Nature in Hermann Hesse's Fiction." *German Life and Letters*, 70(4), 515–534.

Bucher, R. (2025). Montagnola in Tessin (1919-1962). In *Hermann Hesse-Handbuch: Leben–Werk–Wirkung* (pp. 25-30). Stuttgart: JB Metzler.

Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Harvard University Press.

Buell, L. (2001). *Writing for an endangered world: Literature, culture, and environment in the U.S. and beyond*. Harvard University Press.

Bulut, D. (2005). Çevre ve Edebiyat: Yeni Bir Yazın Kuramı Olarak Ekoeleştiri. *Littera Edebiyat Yazıları*. 17, 79-89.

Clark T. (2019). Material Ecocriticism. In: *The Value of Ecocriticism*. Cambridge University Press, 111-136.

Oppermann, S. (2016). From Posthumanism to Posthuman Ecocriticism. *Relations: Beyond Anthropocentrism.* 4(1), 23-37 (Erişim: https://thepentacle.org/2021/07/11/posthumanizmden-posthuman-ekoelestiriye/)

Durrani, O. (2012). *Hermann Hesse's Quest: A Literary Biography.* Oxford: Peter Lang.

Glotfelty, C., & Fromm, H. (Ed.). (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. University of Georgia Press.

Hazer, G. (2021). Doğa Şiirinden Eko-Şiire: Şiirde Ekolojik İçerik ve Salâh Birsel'in Bir Şiiri Üzerine Çözümleme. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (9)26, 27-46.

Hesse, H. (1904). *Kestane Ağaçları*. İlk yayınlandığı yer: *Simplicisimus*, Münih, 2 Nisan 1906, TE, 13. Cilt içinde, s. 37-42.

Hesse, H. (2018). *Ağaçlar*. (Çev. Zehra Aksu Yılmazer). İstanbul: Kolektif Kitap

Honold, A. (2025). Krieg/Pazifismus. İçinde: *Hermann Hesse-Handbuch: Leben–Werk–Wirkung* (383-392). Stuttgart: JB Metzler.

Iovino, S., & Oppermann, S. (Ed), (2014). *Material Ecocriticism*. Indiana University Press.

Keller, C. (2025). Natur/Kultur. İçinde: *Hermann Hesse-Handbuch: Leben–Werk–Wirkung* (397-402). Stuttgart: JB Metzler.

Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.

Özdağ, U. (2017*). Edebiyat ve Toprak Etiği: Amerikan Doğa Yazınında Leopold'cu Düşünce*. Ankara: Ürün Yayınları

Schwilk, H. (2012). *Hermann Hesse: Das Leben des Glasperlenspielers/Biografie und detailliertes Lebensportrait*. München: Piper Verlag

Ünser, H. İ. (2022). Derin Ekoloji Akımının Türk Edebiyatına Etkileri. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys*, 7(2), 127-147.

Wiki (2025). https://tr.wikipedia.org/wiki/Hermann_Hesse (Erişim Tarihi: 12.09.2025).

Yıldırım, A. D. Y. (2024). Edebiyat İncelemeleriyle Türkiye'deki "Yeşil Edebiyat Kanonu"nun Sınırlarını Yeniden Düşünmek. *Nesir: Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 105-124.

Yıldırım, A. D. Y. (2025). Melisa Gürpınar Şiirinde Toplumsal ve Ekoeleştirel Bağlam. *Söylem Filoloji Dergisi*, *10*(1), 224-243.

Yıldırım, M. (2009). *Yazınsal Türler*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Yıldırım M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Ziolkowski, T. (1965). *The Novels of Hermann Hesse: A Study in Theme and Structure.* Princeton University Press.

ALMANCADAN TÜRKÇEYE EDEBİ METİN ÇEVİRİSİNDE KÜLTÜREL ÖĞELERİN AKTARIMI: YERLİLEŞTİRME VE YABANCILAŞTIRMA STRATEJİLERİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

Lokman TANRIKULU[1]

Temel KONUK[2]

1. Giriş

İletişimin temel taşı olan dil, salt bir kelime ve gramer sistemleri bütünü değil, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı kültürün derin katmanlarını kodlayan karmaşık bir semboller ağıdır (Sapir, 1921, s. 207). Bu iç içe geçmiş ilişki, çeviri eylemini sadece iki farklı dil arasındaki sözcüklerin mekanik ikamesi olmaktan çıkarıp, iki farklı dünya görüşü arasındaki tehlikeli bir köprü kurma çabasına dönüştürür (Whorf, 1956, s. 21). Özellikle son yıllarda çeviri bilimindeki söylemler, çevirmenin rolünü sadakatten uyarlamaya doğru kaydırmış olsa da kültüre özgü unsurların hedef kültüre ne ölçüde ve nasıl aktarılması gerektiği sorusu, disiplinin en tartışmalı düğüm noktası olmaya devam etmektedir. Bu çalışmanın temel tezi, kültüre özgü unsurların tam ve eşdeğer bir çevirisinin ontolojik olarak imkânsız olduğu ve çevirmenin bu imkansızlığı yönetme biçiminin, metnin kültürel intiharı ya da kültürel kurtuluşu arasındaki ince çizgiyi belirlediğidir.

Tartışmanın merkezinde, kültüre özgü unsurlar olarak adlandırılan ve bir dilde anlam bulan ancak başka bir dilde karşılığı olmayan kavramlar, kurumlar, gelenekler, yerel yemekler, deyimler ve hatta renk algıları gibi öğeler yer alır. Örneğin, İngilizcede yer alan "afternoon tea" (ikindi çayı) ya da Türkçedeki "yöresel ağız" gibi ifadeler, yalnızca sözlük karşılıklarıyla çevrildiklerinde, kaynak kültürün bağlamını, duygusal yoğunluğunu ve toplumsal işlevini ciddi ölçüde yitirme riski taşır (Newmark, 1988, s. 104). Geleneksel çeviri yaklaşımları, bu tür unsurların çevirisinde çoğunlukla yabancılaştırma veya yerelleştirme gibi ikili stratejilere başvurmuştur (Venuti, 1995, s. 18). Yabancılaştırma, okuyucuyu kaynak kültüre yaklaştırmayı amaçlarken; yerelleştirme, metni hedef kültürün konfor alanına çekerek akıcılığı önceler. Aşırı yerelleştirme, metni kültürel açıdan nötrleştirerek kaynak metnin özgün sesini boğarken; aşırı yabancılaştırma, okuyucunun metinle bağ kurmasını zorlaştırarak metnin işlevselliğini tehlikeye atar (Nord, 1997, s. 36). Dolayısıyla, kültüre özgü unsurların basitçe birer "sözcük" olarak ele alınması, kültürün dil aracılığıyla aktarılan derin yapısını göz ardı eden indirgemeci bir hata olur.

Kültüre özgü unsurların aktarımındaki zorluk, çevirmenin etik sorumluluğunu da beraberinde getirir. Çevirmen, sadece dilsel bir aracı değil, aynı zamanda kültürel bir arabulucu ve hatta bir kapı bekçisi olarak hareket eder. Bu pozisyon, çevirmenin metinde neyi görünür neyi görünmez kılacağına dair kritik kararlar almasını gerektirir. Örneğin, sömürgecilik sonrası döneme ait metinlerin çevirisinde, kültüre özgü unsurların yabancılaştırma yoluyla korunması, merkez-çevre ilişkisindeki güç dinamiklerini ifşa etme potansiyeli taşırken; bunların yerelleştirilmesi, kültürel hegemonyayı pekiştirme riskini barındırır (Spivak, 1993, s. 179). Çevirmenin, hedef okuyucunun beklentileri, yayıncının ticari kaygıları ve kaynak kültürün korunması gerekliliği arasındaki üçlü baskı altında verdiği kararlar, çevirinin gerçek anlamda özerk bir eylem olup olmadığı sorusunu gündeme getirir.

Bu çalışma çeviride kültüre özgü unsurların önemini, bu unsurların anlam yaratma potansiyelinden ve kültürlerarası diyalogdaki rolünden hareketle, geleneksel çeviri teorilerinin sınırlarını zorlayacak şekilde yeniden hatırlatmakta ve bu olguları basit çeviri zorlukları olarak değil, kültürlerarası iletişimin kaçınılmaz kırılma noktaları olarak ele almaktadır. Bu kırılma noktaları, bir

[1] Doç.Dr.; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. ltanrikulu@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0002-1862-8176

[2] Hınıs Anadolu Lisesi. Alman Dili Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi. Temelkonuk55@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4134-4275

yandan çevirinin daima eksik kalacağını gösterirken, diğer yandan çevirinin yaratıcı potansiyelini ortaya koyar. Çalışma, kültürel transferin mükemmel eşdeğerlik arayışından kurtarılması ve yeterli farklılık ilkesine dayandırılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, kültürel çeviri yaklaşımlarının temel argümanları detaylıca incelenecek ve çevirmenin kültürel bir aktivist olarak üstlenmesi gereken rol, eleştirel bir perspektifle değerlendirilmektedir.

2. Çalışmanın Konusu Ve Kapsamı

Bu bilimsel çalışmanın konusunu, Alman çocuk edebiyatı eseri Kirsten Boie'nin Ein Sommer in Sommerby (2018) romanının Türkçeye çevirisi olan Aylin Gergin'in Kuzeyde Bir Yaz (2022) adlı erek metin üzerinden, Almanca (Kaynak Kültür) ve Türkçe (Erek Kültür) arasındaki edebi çeviride kültürel öğelerin aktarımı oluşturmaktadır. Çalışma, Amerikalı çeviribilimci Lawrence Venuti'nin ortaya koyduğu yerlileştirme (domestication) ve yabancılaştırma (foreignization) çeviri stratejileri çerçevesinde, kaynak eserden seçilen kültüre özgü unsurların (cultural specific items) çeviride nasıl ele alındığını incelemeyi kapsar. Kültürel öğelerin sınıflandırılmasında ise çeviribilim araştırmacılarının kültüre özgü unsurların sınıflandırma yaklaşımları temel alınmıştır. Bu inceleme, özellikle çocuk edebiyatı metinlerinde kültürel aktarımın dinamiklerini ortaya koymayı hedefler.

Araştırmanın evrenini, yerlileştirme ve yabancılaştırma konularına ilişkin Almanca, İngilizce ve Türkçe literatürde yer alan yazılı kaynaklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Kirsten Boie'nin Ein Sommer in Sommerby adlı eserinde ve bu eserin Türkçe çevirisi olan Kuzeyde Bir Yaz adlı metinde yer alan yerlileştirme ve yabancılaştırma unsurlarının belirlenmesi ve bu ögelerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesinden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan materyaller; çeviri, çeviribilim, çeviri yöntemleri, kültür, kültürel ögeler, çocuk yazını ve çocuk edebiyatı alanlarında hazırlanmış kitaplar, makaleler ve tezlerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra Kirsten Boie'nin Ein Sommer in Sommerby adlı eseri ile bu eserin Türkçe çevirisi Kuzeyde Bir Yaz, araştırmanın temel inceleme nesnelerini oluşturmaktadır.

3. Çalışmanın Amacı Ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, bir Alman çocuk edebiyatı eserinin Türkçeye çevirisinde, Venuti'nin yerlileştirme ve yabancılaştırma ikiliği bağlamında kültürel öğelerin aktarılma biçimlerini ve bu aktarımın erek okur üzerindeki olası etkilerini belirlemektir. İnceleme, çevirmenin bilinçli veya bilinçsiz olarak tercih ettiği stratejilerin (yerlileştirme veya yabancılaştırma) metnin kültürel derinliğini, anlaşılırlığını ve erek kültürde uyandırdığı algıyı nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlar.

Çalışma, Lawrence Venuti'nin çeviri stratejileri (yerlileştirme/yabancılaştırma) ile çocuk edebiyatı çevirisi alanını birleştirerek mevcut çeviribilim literatürüne somut bir vaka analizi sunar ve teorik tartışmalara pratik örneklerle katkıda bulunur. Çocuk edebiyatı çevirmenlerine, özellikle kültüre özgü öğelerin aktarımında hangi stratejilerin hangi bağlamlarda daha uygun olabileceğine dair farkındalık ve rehberlik sağlar. Çeviri sürecinin sadece dilsel bir değişim değil, aynı zamanda kültürel bir aracılık eylemi olduğunu vurgular ve bu aracılığın mekanizmalarını somut örneklerle gözler önüne serer. Alman dili ve kültürü ile Türk dili ve kültürü arasındaki çeviri pratiğine dair, özellikle güncel bir çocuk edebiyatı eseri üzerinden, önemli bir örneklem değeri taşır.

4. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve karşılaştırmalı analize dayanan bir çalışmadır. Çalışmanın verisini, Kirsten Boie'nin kaynak eseri Ein Sommer in Sommerby (2018) ve çevirmen Aylin Gergin'in erek eseri Kuzeyde Bir Yaz (2022) metinlerinden seçilen kültüre özgü öğeler oluşturur. Kaynak ve erek metinler taranarak, Alman kültürüne özgü olduğu tespit edilen ve çeviride özel bir strateji gerektiren tüm öğeler (örneğin; özel isimler, yiyecekler, giysiler, kurumlar, coğrafi referanslar, sosyal adetler) çeviribilim araştırmacılarının kültüre özgü unsurların sınıflandırma yaklaşımına göre kategorize edilmiştir. Seçilen her bir kültürel öğe örneği, Lawrence Venuti'nin yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejileri bağlamında incelenmiştir.

Çevirmenin, kaynak kültüre ait öğeyi erek kültürde akıcı ve tanıdık kılma çabaları analiz edilmiştir. Çevirmenin kaynak kültürdeki kültüre özgü unsurları hedef kültürdeki ögelerle nasıl aktardığı, hedef kültüre ait kültüre özgü unsurlarla değiştirip değiştirmediği analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, çevirmenin genel eğilimi, hangi kültürel kategorilerde hangi stratejileri daha sık

kullandığı ve bu strateji seçimlerinin eserin erek kültüre aktarımındaki başarısı ve etkisi tartışılıp yorumlanmıştır.

5. Kavramsal Çerçeve

5. 1. Dil Nedir?

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan dizge ve sembollerden oluşan bir sistem olarak adlandırılmaktadır (Tanrıkulu & Çelik, s. 62). Bu çerçevede, Türk Dil Kurumu'na göre dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban'dır (Türk Dil Kurumu, 2019, s. 1558). Ancak modern yaklaşımlarda dil, bu temel işlevinin ötesinde incelenmektedir.

Banguoğlu (2007, s. 9) ise dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi olarak tanımlar. Dilin bireysel olan yanı kişinin çeşitli özelliklerine, kültürel durumuna, düşünme yeteneğine, ruh yapısına ve ruhsal durumuna göre, insandan insana değişir (Aksan, 1995, s. 1). Kaygılarımız ister insanların günlük yaşamları ve sosyal etkileşimleri hakkında olsun, isterse sosyal değişim ve eğitim hakkında olsun, dil konusu yaşamsal olduğu kadar karmaşıktır (Hameso, s. 2). Ayrıca insan düşüncesinin kategorileri hiçbir zaman belirli bir biçimde sabitlenmez; aniden yapılır, bozulur ve yeniden yapılır, yere ve zamana göre değişir (Yüce, 2005, s. 1).

5. 2. Kültür Nedir?

Kültür, bireylerin ve toplumların ortak değerlerini, davranış kalıplarını, inanç sistemlerini ve düşünsel yapılarını belirleyen kapsamlı bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Tylor'a göre kültür; bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve bireylerin toplumsal çevreleri aracılığıyla edindikleri tüm yetenek ve alışkanlıkların bütününü ifade eder (Tylor, 1871, s. 1). Bu tanım, kültürün geniş ve çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Geertz ise kültürü, bireylerin dünyayı anlamlandırma biçimlerini oluşturan "organized systems of significant symbols" yani anlamlı semboller sistemi olarak değerlendirmekte ve kültürün toplumsal bağlamı yorumlamada temel bir araç olduğunu belirtmektedir (Geertz, 1973, s. 11–12). Williams, kültürü bir toplumun yaşam biçimi, sanat ve entelektüel ürünleri ile ortak anlam sistemlerinden oluşan üç boyutlu bir yapı olarak ele alır (Williams, 1983, s. 87). Bu yaklaşım, kültürün hem bireysel hem de toplumsal düzeyde karmaşık bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır (Williams, 1983, s. 87). Kültür, toplumsal düzenin sürdürülmesinde ve bireyler arası etkileşimin sağlanmasında önemli bir işlev görmektedir (Durkheim, 1912, s. 239). Durkheim, kültürün bireylerin toplumsal normlara uyumunu kolaylaştıran ve toplumsal dayanışmayı güçlendiren bir unsur olduğunu vurgular (Durkheim, 1912, s. 239). Bourdieu ise kültürü, toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağlayan bir "sermaye" biçimi olarak nitelendirir (Bourdieu, 1986, s. 247).

Genel olarak kültür, bireylerin ve toplumların düşünce ve davranış örüntülerini şekillendiren karmaşık, çok boyutlu ve disiplinlerarası bir kavramdır. Tarihsel, toplumsal ve bireysel bileşenleri dikkate alındığında kültürün, çeşitli teorik yaklaşımlar aracılığıyla daha derinlikli bir şekilde anlaşılabildiği görülmektedir.

5. 3. Dil – Kültür İlişkisi

Dil ve kültür, insan varoluşunun temelini oluşturan, karmaşık, çok boyutlu ve birbirinden ayrılmaz olgulardır. Kültür, tarihsel ve toplumsal gelişme sürecinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları aktarmada kullanılan araçların bütününü ifade eder (TDK, 2019, s. 1558; Kafesoğlu, 1993, s. 43). Bu bağlamda, dil, asırlar boyunca biriken kültürel mirası gelecek kuşaklara aktaran temel varlık ve kültürün koruyucusu konumundadır (Korkmaz, 2003, s. 739). Dil ve kültür arasındaki bu zorunlu bağ, milletlerin duygu, düşünce, hayal ve tecrübelerini yansıtan bir ayna işlevi görür. Ayrıca dilin sosyo-kültürel hayatla olan ilişkisi, bireylerin ve toplumların kimliklerinin, hâkim oldukları diller ve kültürler çerçevesinde belirlenmesine yol açar. Bu nedenle, dil ve kültürün herhangi birinin gelişimi diğerini de doğrudan etkiler.

Dil öğretimi, yalnızca dilbilgisel yapıların değil, aynı zamanda hedef kültürün öğretilmesi olarak ele alınmalıdır. Kültürel yapıya hâkim olmadan bir dile tam anlamıyla hâkim olmak son derece zordur. Bu zorluk, özellikle deyimlerin, benzetmelerin ve mecaz anlamlı sözlerin, hedef dilin kültürü

bilinmeden tam olarak anlaşılamaması veya yanlış anlaşılması gerçeğiyle belirginleşir (Çifci vd., 2013, s. 367). Dil ile kültür arasındaki ilişki, bireylerin ve toplumların düşünme, davranma ve algılama biçimlerini karşılıklı olarak şekillendiren dinamik bir etkileşim alanıdır. Dil, kültürel anlamların aktarılmasını sağlayan temel bir araç işlevi görürken; kültür, dilin yapısını, kullanımını ve işlevsel sınırlarını belirleyen başat bir unsur olarak ortaya çıkar. Bu çift yönlü etkileşim hem bireysel düzeyde hem de toplumsal yapıda derin izler bırakarak çeşitli biçimlerde kendini göstermektedir.

5. 4. Kültüre Özgü Unsurlar

Kültüre özgü unsurlar, bir toplumun değerlerini, geleneklerini, dilini, sanatını, dini inançlarını ve toplumsal yapısını yansıtan temel özelliklerdir. Hofstede, kültürel farklılıkları incelerken bu unsurları, bir toplumun bireyleri arasında ortak anlam oluşturan normlar, değerler ve davranış kalıpları olarak tanımlamaktadır (Hofstede, 1984, s. 21). Bu unsurlar, toplumlar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Geertz ise kültüre özgü unsurları, toplumsal bağlam içinde anlam kazanan bir semboller sistemi olarak görmektedir (Geertz, 1973, s. 89).

Sapir, dilin kültüre özgü unsurları ifade eden temel bir araç olduğunu vurgulayarak dil ile kültür arasındaki ilişkinin, bu unsurların anlaşılmasında belirleyici bir rol oynadığını belirtmektedir (Sapir, 1921, s. 15). Bir dilin, ait olduğu toplumun düşünce ve davranış biçimlerini yansıtan bir ayna niteliği taşıdığını da ifade eder. Whorf ise dilin, kültüre özgü unsurları şekillendiren bir yapıya sahip olduğunu; dilbilgisel yapıların ve kelime hazinesinin, dili konuşanların dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerini belirlediğini ve dilin kültürel değerlerin aktarımında temel bir unsur olduğunu öne sürmektedir (Whorf, 1956, s. 215).

5. 5. Peter Newmark'ın Kültüre Özgü Unsurlar Sınıflandırması

Her toplum, kendine özgü bir dile ve bu dil aracılığıyla diğer milletlere aktardığı ya da tanıttığı gelenek, görenek, giyim-kuşam, inanç biçimleri, dünya görüşleri ve folklor gibi kültürel değerlerden oluşan bir kültürel yapıya sahiptir. Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturur; bu nedenle sözcüklerin kültürün vazgeçilmez bir bileşeni olduğu gerçeği inkâr edilemez. Bu doğrultuda kültüre özgü unsurların hedef dile aktarımı güçleşmekte, çünkü kaynak metindeki kültürel öğeler, üretildikleri kültüre içkin olduklarından, bu unsurların yarattığı etkiyi veya vurgulanan duygu ve düşünceleri erek kültürde aynı biçimde karşılamak çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Yıldırım, 2015, s. 224). Nitekim dillerin farklı dünya görüşleri ve kültürleri yansıtıyor oluşu, özellikle çeviri sürecini zorlaştıran temel etkenlerden biridir (Aksan, 1995, s. 74).

Edebî eserler, içeriklerinde taşıdıkları kültürel unsurlar sayesinde ait oldukları toplumun kültürü hakkında önemli bilgiler sunar. Yıldırım'a (2015, s. 225) göre edebiyat çevirisi, kültürel bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada çocuk edebiyatına ait bir romanın incelenecek olması, kültüre özgü unsurların nasıl aktarıldığının önemini artırmaktadır. Zira toplumlar, kültürlerinin yeni kuşaklara aktarılmasında özellikle genç bireylere ve çocuklara büyük önem atfetmektedir; çünkü kültürel değerlerin benimsenmesi küçük yaşlarda başlamaktadır. Bu noktada çevirmenin üstleneceği rol belirleyici niteliktedir. Nitekim "çevirmen iki farklı kültür arasındaki iletişim ve etkileşimde rol alır" (Yıldırım, 2015, s. 225).

Newmark'a (1988, s. 94) göre kültüre özgü unsurlar, bir dilin veya toplumun benzersiz özelliklerini taşıyan ögeler olup, genellikle başka bir dile tam olarak aktarılamaz. Bu bağlamda, Newmark, kültüre özgü unsurları beş temel kategoriye ayırarak çeviri sürecinde bu unsurların önemi üzerine düsüncelerini dile getirmiştir. Newmark (1988, s. 94) bu unsurları aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. **Ekoloji**: Bitki örtüsü, hayvanlar, rüzgârlar, ovalar, tepeler.

2. **Maddi Kültür**: Yiyecekler, Giysiler, Evler ve Şehirler, Ulaşım

3. **Sosyal Kültür**: İş ve Eğlence

4. **Örgütler, Gelenekler, Aktiviteler:** Prosedürler, Kavramlar: Politik ve İdari, Dini, Sanatsal

5. **Jestler ve Alışkanlıklar**

Newmark, A Textbook of Translation adlı eserinde 1988 yılında ortaya koyduğu kültürel unsurlar sınıflandırmasını, 2010 yılında yayımladığı Translation and Culture (Çeviri ve Kültür) başlıklı makalesinde yeniden ele alarak güncellemiştir. Newmark (2010, s. 174–177), kültüre ilişkin unsurları aşağıdaki kategoriler altında toplamaktadır:

1. **Çevresel Unsurlar:** Jeolojik ve coğrafi çevreye ait ögeleri kapsamaktadır.
2. **Kamu Hayatı**: Toplumun kamusal alanına ilişkin unsurları içermekte olup politika ve hukuk gibi alanları kapsamaktadır.
3. **Sosyal Hayat:** Toplumun sosyal ilişkilerini ve yaşam tarzlarını içeren bu kategori; eğitim, sağlık, refah düzeyi, ekonomi ve meslek gibi alanları içermektedir.
4. **Kişisel Hayat:** Bireylerin özel yaşamlarına yönelik ögeleri kapsamakta olup yiyecek–içecek ve giyim–kuşam gibi alanları içermektedir.
5. **Gelenek, Görenekler ve Sosyal Etkinlikler:** Yavaş alkışlama veya masaya vurarak alkışlama gibi geleneksel davranış biçimleri ile kriket ve futbol gibi sosyal etkinlikler ve bunlarla ilişkili ulusal deyimleri kapsamaktadır (Yıldırım, 2015, s. 224).
6. **Kişisel Merak ve Tutkular:** Din, müzik ve şiir gibi bireysel ilgi alanlarının yanı sıra bu alanlarla bağlantılı toplumsal oluşumları, kiliseleri, sanatsal kuruluşları ve dernekleri içermektedir (Yıldırım, 2015, s. 224).

5. 6. Çeviri Kavram Çerçevesi

Çeviri, bir dilden başka bir dile gerçekleştirilen bir aktarım süreci olup, taşıdığı anlamlar ve üstlendiği işlevler doğrultusunda çok boyutlu bir niteliğe sahiptir (Kurt, 2022, s. 795–796). Başka bir deyişle çeviri; diller içinde ya da diller arasında, sözlü veya yazılı biçimde alıcı ile verici arasında bilgi aktarımı ya da iletişim sağlayan, amaca uygun göstergelerden oluşan ve eşzamanlı ya da artzamanlı olarak gerçekleşebilen bir etkinliktir (Konu, 2019, s. 500). Bu doğrultuda çevirinin temel hedefinin, kaynak metin ile erek metin arasında anlamsal ve işlevsel uyumu sağlamak olduğu söylenebilir. Nitekim Konu'ya (2019, s. 500) göre çevirilerde dilbilgisel ve anlamsal tutarlılığın sağlanması hem çevirmenin hem de ortaya çıkan çeviri ürününün amacına ulaşması hem de alıcının metinden doğru biçimde yararlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bunun yanında çeviri yalnızca dilsel bir dönüştürme sürecinden ibaret değildir; kaynak metinden hedef metne dilsel aktarımın yanı sıra kültürel öğelerin de taşınması söz konusudur. Dolayısıyla çeviri, dilsel yönünün yanı sıra belirgin bir kültürel boyut da içermektedir. Temelde iki dil arasında gerçekleşen çevirinin aynı zamanda iki kültür arasında gerçekleştiği söylenebilir; çünkü bir kültürden başka bir kültüre aktarım sürecinde temel araç dili oluşturmaktadır. Bu aşamada çeviri, yalnızca anlam taşıyan bir teknik işlem değil, kültürler arası etkileşimi mümkün kılan bir araç olarak işlev görür ve bu bağlamda kültürün çeviriyi, çevirinin de kültürü etkilediği ileri sürülebilir (Demirci, 2005, s. 193). Nitekim Cansız ve Seymen'in (2022, s. 5) belirttiği gibi, çeviri salt dilbilimsel bir edim olmayıp yabancı bir dilden başka bir dile yalnızca anlam aktarmakla sınırlı değildir; çünkü her dil dünyası kendi töreleri, değer yargıları, göstergeler dizgesi ve davranış kalıplarıyla, kısacası somut insan yaşantısıyla iç içedir. Çeviri kavramının geliştirilmesine önemli katkılardan biri de Lawrence Venuti tarafından yapılmıştır. Venuti, çevirinin her zaman belirli kültürel ve ideolojik tercihlere dayandığını, bu nedenle çevirmenin görünmez kılınmasının çeviri anlayışını sınırlandırdığını ileri sürer. Ona göre çeviriyi anlamak, çevirmenin yaptığı seçimleri belirleyen kültürel, ekonomik ve ideolojik koşulların incelenmesini gerektirmektedir (Venuti, 1995, s. 1–2). Bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında, çevirinin tek bir tanım çerçevesine indirgenemeyecek kadar kapsamlı bir olgu olduğu görülmektedir. Jakobson'un semiyotik perspektifi, Holmes'un sistematik sınıflandırması, Bassnett'in kültürel yönelimi ve Venuti'nin eleştirel yaklaşımı, çevirinin çok katmanlı ve disiplinlerarası bir yapıya sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle çeviri, günümüzde yalnızca dilsel bir aktarım süreci olarak değil, kültürel ilişkiler, toplumsal dinamikler ve ideolojik eğilimler tarafından şekillendirilen çok boyutlu bir yeniden üretim süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır.

5. 6. 1. Çeviri Stratejileri

Çeviri stratejileri, çevirmenin kaynak metnin dilsel ve kültürel özelliklerini erek metne aktarmada başvurduğu yöntemleri belirleyen sistematik yaklaşımlar bütünüdür. Bu stratejiler çoğunlukla iki ana kategori altında incelenmektedir: kaynak odaklı (foreignization) ve hedef odaklı (domestication) stratejiler. Venuti (1995, s. 20–21), yabancılaştırma stratejisini kaynak metnin dilsel ve kültürel kimliğini korumayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlarken; yerlileştirme stratejisini erek okuyucunun kültürel normlarına uyumlu bir çeviri yaklaşımı olarak açıklamaktadır. Schjoldager, Gottlieb ve Klitgård (2008, s. 93) ise çevirmenlerin bu iki strateji arasında tercih yaparken kaynak metnin bağlamını ve çevirinin erek kitle üzerindeki etkisini dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Makro stratejiler, metnin tamamına yönelik genel çeviri yaklaşımını belirlerken; mikro stratejiler, metnin belirli bölümlerinde yer alan dilsel ve kültürel unsurların aktarımına odaklanmaktadır (Chesterman, 1997, s. 87).

5. 6. 1. 1. Makro Çeviri Stratejileri

Çevirmenin, bir metni çevirmeye başlamadan önce hangi makro stratejiyi kullanacağına karar vermesi gerekmektedir. Makro stratejiler, genel olarak kaynak dil odaklı ya da hedef dil odaklı olacak biçimde iki ana kategoride değerlendirilir. Çevirmen, çeviri sürecinde kaynak metnin amacını dikkate alarak hedef metinde uygulanacak makro stratejiyi belirlemekle yükümlüdür; bu karar, metnin işlevselliğinin, bağlamının ve hedef kitleye uygunluğunun göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılar (Holst'a, 2010, s. 6). Jääskeläinen (1993, s. 116) ise stratejileri, çevirmenin belirlenen hedeflere en etkili biçimde ulaşmak amacıyla başvurduğu sistematik kural ve ilkeler bütünü olarak tanımlamakta ve bu yaklaşım çeviri sürecinin bilinçli ve amaç yönelimli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Genel stratejiler, literatürde "küresel stratejiler" olarak da adlandırılmaktadır. Chesterman (1997, s. 87), çeviri sürecinde uygulanan stratejileri iki temel kategori altında sınıflandırarak, metnin bütününe yönelik çeviri yaklaşımını belirleyen "makro stratejiler" ile metnin belirli bölümlerine odaklanan ve daha ayrıntılı uygulamaları içeren "mikro stratejiler" ayrımını ortaya koymuştur. Çevirmenin makro strateji tercihinin, kaynak dil odaklı çeviri ve hedef dil odaklı çeviri olmak üzere iki grupta ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda, alanyazında çeviri stratejileri üzerine çalışmaları bulunan çeviribilimciler ve geliştirdikleri stratejiler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Çeviribilimci	Kaynak dil odaklı çeviri	Hedef dil odaklı çeviri
Jean-Paul Vinay ve Jean Darbelnet (1958/1995)	Doğrudan çeviri	Dolaylı çeviri
Eugene Nida (1964/2000)	Biçimsel eşdeğerlik	Devingen eşdeğerlik
Peter Newmark (1977/1989)	Anlamsal çeviri	İletişimsel çeviri
Gideon Toury (1995)	Yeterli çeviri	Kabul edilebilir çeviri
Lawrence Venuti (1995)	Yabancılaştırma	Yerlileştirme
Christiane Nord (1997)	Belgesel çeviri	Araçsal çeviri
Julianne House (1997)	Açık	Örtük

Tablo 1. Makro stratejiler

5. 6. 1. 2. Mikro Çeviri Stratejileri

Mikro çeviri stratejileri, çeviri sürecinde metnin belirli dilsel, kültürel ya da anlamsal düzeylerinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik olarak kullanılan teknikleri ifade etmektedir. Chesterman (1997, s. 87), mikro stratejileri çevirmenin yerel düzeyde aldığı kararlarla ilişkilendirerek, bu kararların kaynak ve erek metin arasındaki bağlam üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu stratejiler, özellikle kültüre özgü ifadelerin, deyimlerin veya metaforların erek metne uygun biçimde aktarılmasında çevirmenlere önemli ölçüde yön gösterir. Newmark (1988, s. 81), mikro stratejilerin çevirmenin metindeki belirli unsurları yorumlama ve bu unsurları erek dile aktarma süreçlerinde temel bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda mikro stratejiler, çeviri eyleminin yaratıcı yönünü ön plana çıkararak çevirmenin yorumlama yetisini gerektirmektedir. Örneğin, bir metaforun olduğu gibi

korunması, benzer bir metaforla değiştirilmesi veya açıklayıcı bir biçimde çevrilmesi gibi tercihlerin tümü mikro düzeyde stratejik kararlar olarak ele alınır (Larson, 1984, s. 431). Bu stratejilerin amacı, çevirmenin yalnızca kaynak ve erek metin arasında denge kurmasını sağlamak değil, aynı zamanda hedef okuyucunun metni doğru ve işlevsel biçimde anlamasına katkıda bulunmaktır. Dolayısıyla mikro stratejiler, çevirinin hem işlevsel hem de estetik boyutlarına değer katar.

Mikro çeviri stratejileri, çevirmenin metin içindeki dilsel ve anlamsal unsurlara yönelik aldığı kararları kapsamakta olup, kaynak metindeki ifadelerin erek dile aktarımında karşılaşılan çeşitli sorunların çözümünde uygulanan teknikleri içerir. Bu stratejiler, makro stratejilerin tamamlayıcı unsurları olarak değerlendirilmekte; çevirmen, öncelikle hangi makro stratejiyi benimseyeceğine karar verdikten sonra, bu tercihi destekleyecek mikro stratejileri belirlemeye yönelmektedir. Bu çerçevede, aşağıda Anne Schjoldager tarafından önerilen temel mikro stratejilere genel bir bakış sunulmaktadır. Bu kavramlar şunlardır: "Doğrudan aktarım (Direct transfer)", "Öykünme (Calque)", "Birebir çeviri (Direct translation)", "Dolaylı çeviri (Direct translation)", "Açıklama (Explicitation)", "Başka sözcüklerle anlatma (Paraphrase)", "Kısaltma (Condensation)", "Uyarlama (Adaptation)", "Ekleme (Addition)", "İkame (Substitution)", "Silme (Deletion)", "Permütasyon (Permutation)".

5. 6. 2. Lawrence Venuti'nin Yerlileştirme ve Yabancılaştırma Statejileri

Bu çalışma kapsamında, kaynak metin ile erek metin arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmadan önce, Amerikalı çeviribilimci Lawrence Venuti'nin yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejilerine genel hatlarıyla değinmek önem taşımaktadır. Venuti'nin The Translator's Invisibility: A History of Translation adlı eserinde (1995, s. 3), Amerikan-İngiliz kültüründe çeviri ile çevirmen arasında belirgin bir ilişki gözlemlediği görülmektedir. Venuti, bu ilişkiyi "görünürlük" ve "görünmezlik" ("visibility" / "invisibility") kavramları çerçevesinde ele almaktadır (Özbakır, 2022, s. 161). Özbakır'ın (2022, s. 163) belirttiği üzere Venuti, Schleiermacher'ın kuramsal yaklaşımından hareketle iki temel çeviri stratejisi tanımlamaktadır: yerlileştirme ve yabancılaştırma. Venuti bu stratejileri yalnızca dilsel düzlemde değil, kültürel bir bakış açısıyla ele almakta; yerlileştirmeyi çevirmenin çeviri sürecinde görünmezleşmesi, yabancılaştırmayı ise çevirmenin metinde daha görünür hâle gelmesi şeklinde açıklamaktadır.

Özbakır'a göre (2022, s. 161), Venuti yerlileştirmeyi, kaynak metindeki kültürel farklılıkların erek kültür okuyucuları için mümkün olduğunca azaltılmasını hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık yabancılaştırma, kaynak metindeki yabancı unsurların belli ölçüde korunarak erek metinde normları zorlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Yıldırım (2015, s. 225), çevirmen ile çeviri ürünü arasındaki ilişkinin, çevirmenin süreç içinde benimsediği stratejiler aracılığıyla ortaya çıktığını belirtmektedir. Benzer şekilde Gürçağlar (2011, s. 38), çalışmalarını çevirmen–çeviri ilişkisi, özellikle de çevirmenin görünürlüğü ve görünmezliği üzerine yoğunlaştıran Venuti'nin, söz konusu ayrımı ideolojik ve ekonomik etmenlerle ilişkilendirdiğini ifade eder. Venuti'ye göre çeviri ne kadar akıcı hâle getirilirse, çevirmenin görünürlüğü o kadar azalır ve bu durum çoğu zaman kaynak metnin anlamının ya da yazarın daha görünür hâle gelmesine neden olur (Venuti, 1995, s. 2).

Çeviri süreci, çevirilecek metnin seçilmesiyle başlamakta ve ardından kullanılacak stratejiye karar verilmesiyle devam etmektedir. Venuti, çeviri stratejilerini "yerlileştirme" ve "yabancılaştırma" olmak üzere iki temel kategori altında değerlendirmektedir. Venuti (1998, s. 240), Friedrich Schleiermacher'in 1813 tarihli "Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens" ("Çevirinin Farklı Yöntemleri Üzerine") başlıklı konferansında iki farklı çeviri yaklaşımı tanımladığını belirtmektedir. Schleiermacher'e göre (1997, s. 144–145), çevirmen ya yazarı "huzur içinde bırakarak" okuyucuyu yazara yaklaştırır ya da okuyucuyu "huzur içinde bırakarak" yazarı okuyucuya yaklaştırır. Schleiermacher (1997, s. 145–148), bu iki temel yaklaşımı; birincisi, kaynak metnin özgünlüğünü ve farklılığını koruyarak okuyucunun kaynak dil ve kültürü deneyimlemesini sağlamak, ikincisi ise metni hedef dilin ve kültürün normlarına uyarlayarak okuyucuya tanıdık kılmak şeklinde açıklamaktadır. Bu iki yaklaşım, çeviri kuramı içerisinde uzun yıllar tartışılmış ve Venuti gibi modern çeviribilimciler tarafından "yabancılaştırma" (foreignization) ve "yerlileştirme" (domestication) kavramlarıyla yeniden yorumlanmıştır. Schleiermacher'in "yazarı okura götürmek" ve "okuru yazara götürmek" olarak ifade ettiği bu ayrımın, Venuti'nin stratejik yaklaşımına önemli ölçüde ilham verdiği söylenebilir.

6. Bulgular

6. 1. Bulguların Lawrence Venuti'nin Yerlileştirme - Yabancılaştırma Çeviri Stratejileri Bağlamında İncelenmesi

6. 1. 1. Çevresel Unsurlar

Örnek – 1:

KM	**"Tyrannosaurus Rex (T-Rex)"** (Boie, 2018, s. 14).
EM	**"Tyrannosaurus Rex (T-Rex)"** (Gergin, 2022, s. 16).

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında çevresel unsurlar kategorisinde bulunmaktadır. Tyrannosaurus Rex tarih öncesi bir canlı türüdür ve doğa, bilim, tarih bağlamında değerlendirilir. Jeolojik/tarih öncesi çevreyle, doğayla ve bilimsel bilgiyle ilgilidir. Bunun yanı sıra terim korunmuş, Türkçeleştirilmemiş (örneğin: T-Rex → T-Reks gibi bir çeviri yapılmamıştır). Bu da okuyucuyu kaynak kültürle yüz yüze bırakmıştır. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yabancılaştırma stratejisi kategorisinde ele alınmıştır.

Örnek – 2:

KM	"Ihr Schlüsselbund **klirrt**." (Boie, 2018, s. 211).
EM	"Anahtarları **şıngırdadı**." (Boie, 2018, s. 206).

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında çevresel unsurlar kategorisinde bulunmaktadır. Almanca'daki "klirren" kelimesi cam, metal veya sert nesnelerin çıkardığı tiz sesleri ifade eder. Türkçedeki "şıngırdamak" ifadesi, anahtar sesi için daha yaygın ve tanıdık bir kullanımdır. Anlam ve atmosfer doğal biçimde korunmuştur. "Schlüsselbund" (anahtarlık/anahtar demeti) ve bu demetin çıkardığı "klirren" (şangırdamak/şıngırdamak) sesi, gündelik hayatta fiziksel çevrede duyulan somut seslere aittir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi kategorisinde ele alınmıştır.

Örnek – 3:

KM	"Wenn der Raddampfer kommt oder die **Ostseeprinzessin**, und von Eckernförde der **Wassermann**, ... " (Boie, 2018, s. 279).
EM	"Çarklı vapur veya **Baltık Prensesi** ya da Eckernförde'dan **Deniz Adam** geldiğinde, ..." (Boie, 2018, s. 272).

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında çevresel unsurlar kategorisinde bulunmaktadır. Ostseeprinzessin (Baltık Prensesi): Bu terim, Baltık Denizi'ne özgü bir yerel efsaneye veya simgeye işaret edebilir. "Prenses" terimi burada Baltık Denizi'nin mitolojik ya da kültürel bir figürüne, bölgenin denizcilik geçmişine veya efsanelerine atıfta bulunuyor olabilir. Wassermann (Deniz Adamı): Bu, bir su mitolojisi figürüdür. Bazı deniz efsanelerinde, "Wassermann" denizle ilişkilendirilen bir figürdür. Bu terim, çevreye özgü folklorik bir unsur olarak, denizle ilgili halk inançlarına ve mitlere dayalı bir öğe olarak anlaşılabilir. Burada vurgulanan "Ostseeprinzessin" ve "Wassermann" ifadeleri, Baltık Denizi çevresindeki coğrafi ve kültürel ögeleri yansıtmaktadır. Bu terimler, bölgenin efsaneleri ve kültürel mirasıyla ilişkili çevresel unsurları temsil eder. Dolayısıyla, metnin çevresel bağlamını ve bölgesel kimliğini pekiştiren bir öğe olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yabancılaştırma stratejisi kategorisinde ele alınmıştır.

6. 1. 2. Kamu Hayatı

Örnek – 4:

KM	"..... einen unsichtbaren Löwen, der hieß auch Schröderson, aber mit Vornamen **Löwi**, ..." (Boie, 2018, s. 113)
EM	".... Mats'ın soyadı Schröderson, adı **Aslancık** olan görünmez aslanı için..." (Gergin, 2022, s. 114)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kamu hayatı kategorisinde değerlendirilmiştir. Kaynak metindeki "Löwi" adı, Türkçeye "Aslancık" şeklinde çevrilmiştir. Bu çeviri, hem kelimenin anlamını korumakta hem de Türkçedeki sevimlilik ekleriyle çocuk edebiyatının doğasına uygun bir ad yaratmaktadır. Dolayısıyla çevirmen, hedef kültürde doğal ve akıcı bir karşılık oluşturmak amacıyla belirgin bir yerlileştirme stratejisi uygulamıştır. Bu durum, çocuk okurun metne yakınlaşmasını ve karakterle daha kolay özdeşleşmesini sağlar. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisine uygundur.

Örnek – 5:

KM	"Warum rufen wir nicht einfach **110**?", fragt Martha." (Boie, 2018, s. 272)
EM	"Neden **110'**u telefonla aramıyoruz?" diye sordu Martha." (Gergin, 2022, s. 265)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kamu hayatı kategorisinde incelenmiştir. Almanya'da "110" polis imdat hattı olarak kullanılmaktadır; Türkiye'de ise bu numaranın karşılığı "155/112" olduğundan, çevirmen ilgili ifadeyi kültürel bir uyarlamaya tabi tutmamış ve kaynak kültüre özgü acil durum numarasını erek metinde aynen korumuştur. Bu tercih sonucunda hedef okur, yabancı bir ülkeye ait farklı bir acil yardım sistemiyle doğrudan karşılaşmaktadır. Dolayısıyla söz konusu numaranın değiştirilmeden aktarılması, açık bir yabancılaştırma stratejisinin uygulandığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yabancılaştırma stratejisi çerçevesinde yer almaktadır.

6. 1. 3. Sosyal Hayat

Örnek – 6:

KM	**"**Instagram, Whatsapp, Snapchat" (Boie, 2018, s. 72)
EM	**"**Instagram, Whatsapp, Snapchat" (Gergin, 2022, s. 65)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında sosyal hayat kategorisinde ele alınmıştır. Bu örnekte yer alan üç platform adının ("Instagram, WhatsApp, Snapchat") erek metinde olduğu gibi bırakılması, Venuti'nin kuramsal çerçevesi açısından yabancılaştırma stratejisi kapsamında değerlendirilebilir. Söz konusu platformlar uluslararası düzeyde tanınan markalar olduğundan ve hedef kültürde de aynı adlarla kullanıldığından, çevirmenin herhangi bir uyarlama, açıklama ya da yerlileştirme tercihinde bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, hedef okurun kaynak metindeki küresel dijital kültür unsurlarıyla doğrudan ve değiştirilmeden karşılaşmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu aktarım, markaların evrensel kullanım biçimlerini koruyan, görece hafif bir yabancılaştırma stratejisinin uygulandığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yabancılaştırma stratejisi doğrultusunda ortaya koyulmuştur.

Örnek – 7:

KM	"..... auf dem die **Löwen-Apotheke** ihr fünfzigjähriges Bestehen bekannt gibt." (Boie, 2018, s. 78)
EM	".... ellinci yılını kutlayan **Aslan Eczanesi'nin** ...." (Gergin, 2022, s. 80)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında sosyal hayat kategorisindedir. Kaynak metinde geçen "Löwen-Apotheke" ifadesi, Almanca'da "Aslan Eczanesi" anlamına gelen özgün bir bileşik addır ve çevirmen bu ifadeyi Türkçeye "Aslan Eczanesi" biçiminde doğal, anlaşılır ve hedef kültüre uygun bir karşılıkla aktarmıştır. Özel adın Almanca biçiminin korunmaması, bunun yerine kültürel olarak tanıdık ve fonetik açıdan Türkçeye uyumlu bir adın tercih edilmesi, yabancılığı görünür kılmak yerine erek dilde akıcılığı ve okur dostu bir yapıyı önceleyen bir

çeviri anlayışını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu aktarım, Venuti'nin çerçevesinde değerlendirildiğinde, belirgin bir yerlileştirme stratejisinin uygulandığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 8:

KM	"Aber Mats und Mikkel stehen barfuß und in ihren Schlafanzügen mit **SpongeBob** und **Krieg der Sterne** auf der Wache." (Boie, 2018, s. 273)
EM	"Ancak, Mats ve Mikkel yalınayak ve **Sünger Bob** ile **Yıldız Savaşları** pijamalarıyla gelmişlerdi karakola." (Gergin, 2022, s. 265)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında sosyal hayat kategorisindedir. Bu aktarımda çevirmenin iki özel ada yönelik stratejisi dikkat çekmektedir. "SpongeBob" adının "Sünger Bob" olarak çevrilmesi, karakterin Türkçede yerleşik karşılığının kullanılması nedeniyle yerlileştirme stratejisine örnektir. Buna karşılık "Krieg der Sterne" ifadesinin "Yıldız Savaşları" biçiminde çevrilmesi de hedef kültürde bilinen, oturmuş Türkçe adın tercih edilmesi anlamına gelir. Her iki durumda da çevirmen, popüler kültür unsurlarını okur için tanıdık kılmayı ve metnin akıcılığını artırmayı amaçlamıştır. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

6. 1. 4. Kişisel Hayat

Örnek – 9:

KM	"**Was für einen Unfall**?", ruft Martha. "**Wieso**?""Sie ist doch in Amerika!", sagt Mikkel, als ob es da keine Unfälle geben könnte. (Boie, 2018, s. 8)
EM	"**Nasıl bir kaza?"** diye seslendi Martha. "**Ne olmuş?".** Mikkel, "Annem hala Amerika'da ama" dedi, sanki orada kaza geçirmesi imkânsızmış gibi. (Gergin, 2022, s. 13)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kişisel hayat kategorisindedir. "Was für einen Unfall?" ifadesi "Nasıl bir kaza?" şeklinde aktarılmıştır. Günlük konuşma, bireyin özel hayatına dair bir ifade. Cümle yapısı doğal biçimde korunmuş. "Wieso?" (Neden?) ifadesi, Türkçe'de "Ne olmuş?" şeklinde çevrilmiştir. "Wieso?" doğrudan "neden?" demekken, burada bağlamsal karşılık olan "ne olmuş?" tercih edilerek hedef kültürün konuşma kalıbı yerleştirilmiş. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 10:

KM	"Zu seinem Geburtstag vor zwei Jahren hat er einen **Hamster** bekommen." (Boie, 2018, s. 9)
EM	"İki yıl önce, doğum günü hediyesi, bir **hamster** olmuştu." (Gergin, 2022, s. 14)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kişisel hayat kategorisindedir. "Hamster" kelimesi erek metinde doğrudan korunmuştur. Türkçede de yaygın bir kullanım kazanmıştır. Bu tür kelimeler, hedef kültürde de tanınan hayvan isimleri olduğunda yabancılaştırma olsa bile anlam karmaşası yaratmaz. Burada bir çocuğun doğum günü hediyesi olarak hamster edinmesi, tamamen kişisel deneyim/ilişki bağlamındadır.

TDK Sözlükte bu kelime yoktur. TDK Zooloji Terimleri Sözlüğüne göre; hamster (karşılık: cırlak sıçan, Cricetus cricetus) kemiriciler (Rodentia) takımının sıçangiller (Muridae) familyasından bir memeli türüdür, uzunluğu 20, kuyruğu 3 cm sırtı kırmızı, karnı karadır, yanaklarında keseleri vardır, Avrupada yaşar, şeklinde tanımlanmıştır (TDK, Zooloji Terimleri Sözlüğü). Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yabancılaştırma stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 11:

KM	"Hol mal **Handtücher** aus dem Küchenschrank!", sagt die Oma. (Boie, 2018, s. 42)
EM	"Dolaptan **kurulama bezi** çıkarıver!" dedi Inge. (Gergin, 2022, s. 47)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kişisel hayat kategorisindedir. Handtücher" ifadesi "kurulama bezi" şeklinde çevrilmiştir. Almanca "Handtücher"

kelimesi, kelime anlamıyla "el havluları" demektir. Ancak Türkçe çeviride bu ifade "kurulama bezi" şeklinde aktarılmıştır. Buradaki bağlamda mutfak dolabından istenmesi, bunun mutfakta kullanılan bir havlu olduğunu gösterir — dolayısıyla bulaşık kurulama bezi anlamına gelir. Türk mutfağında sıkça kullanılan bir ev eşyasıdır. "Havlu" denince çoğunlukla banyo havlusu anlaşılacağından, çeviride doğru bağlamı vermek için "kurulama bezi" denilmiştir. "Havlu" yerine, daha açıklayıcı ve günlük konuşmada daha doğal karşılık olan "kurulama bezi" kullanılmıştır. Bu, çocuğun veya yetişkinin ağzından çıkan bir replik olduğu için, ifadede yerelleştirme ile doğal ve işlevsel bir aktarım sağlanmıştır. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

6. 1. 5. Gelenek, Görenekler ve Sosyal Etkinlikler

Örnek – 12:

KM	".... Sie schickt uns ja noch nicht mal eine **Weihnachtskarte**." (Boie, 2018, s. 62)
EM	"... Yılbaşında bir **kartpostal** bile göndermiyor bize." (Gergin, 2022, s. 64)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında gelenek, görenek ve sosyal etkinlikler kategorisindedir. Almanca'daki "Weihnachtskarte" (Noel kartı) ifadesi, Türkçeye "yılbaşı" olarak çevrilmiştir. Türk kültüründe yılbaşı kutlamaları daha yaygın olduğu için, bu ifade yerlileştirilmiştir. Türkçede "kartpostal" ifadesi, genel bir anlam taşır ve belirli bir bağlamdan (örneğin Noel veya Noel Kartı) kopuktur. Almanca metindeki "Weihnachtskarte" ifadesi, özellikle bir Noel geleneğine atıfta bulunurken, Türkçede bu çağrışım kaybolmuştur. Başka bir deyişle „Weihnachtskarte", kelime anlamıyla "Noel kartı" demektir. Almanya'da 24 Aralık Noel Bayramı zamanında sevdiklere gönderilen geleneksel tebrik kartlarıdır. Çevirmen burada kültürel olarak eşdeğer bir zamanı ve alışkanlığı yansıtarak "Yılbaşında kartpostal" ifadesini kullanmıştır. Bu şekilde Türk okuyucu için daha tanıdık bir bağlam oluşturulmuştur. Noel kartı göndermek, Batı kültürlerinde yaygın bir gelenektir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 13:

KM	**"Schnasselbude** steht auf einem Holzschild über der Haustür, ..." (Boie, 2018, s. 119)
EM	"Küçük evin kapısının üstündeki ahşap tabelada **Keyif Kafe** yazıyordu...." (Gergin, 2022, s. 119-120)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında gelenek, görenek ve sosyal etkinlikler kategorisindedir. "Schnasselbude" ifadesi "Keyif Kafe" şeklinde çevrilmiştir. Almanca "Schnasselbude" kelimesi, Türkçeye "Keyif Kafe" olarak çevrilmiştir. Ancak "Schnasselbude" ifadesi, Almanca'da gündelik bir tarzda, küçük, sıcak bir yer anlamına gelir. "Keyif Kafe" ile benzer bir atmosfer yaratılmış olsa da, bu isim tamamen yerlileştirilmiş ve orijinal kelimenin kültürel özgünlüğü kaybolmuştur. Schnasselbude ifadesi, Almanca konuşulan bölgelerde kullanılan eğlenceli, yerel ve gayriresmî bir isimdir; küçük, şirin, rahat mekânlara verilen adlardan biridir. Hem sosyal yaşamı hem kültürel alışkanlıkları yansıtır. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 14:

KM	"Noch immer wedelt sie mit den Armen und ruft: "**Sch! Sch!",** und..." (Boie, 2018, s. 215)
EM	"Büyükanne kollarını iki yana sallayarak bağırmaya devam ediyordu hala:" "**Kış kış!**" (Gergin, 2022, s. 209)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında gelenek, görenek ve sosyal etkinlikler kategorisindedir. "Sch!" sesi, hayvanları kovmak için kullanılan bir ses taklididir. Bu ses, Almanca konuşulan bölgelerde yaygın olarak kullanılır. Türkçede ise aynı amaçla kullanılan en yaygın ses taklidi "Kış kış!"dır. Çevirmen, iki dildeki benzer ses taklitlerini kullanarak çeviriyi yerlileştirmiştir. Bu, fonetik ve kültürel bir yerlileştirmedir. Çevirmen, bağlamı çocuk edebiyatı düzeyinde değerlendirmiş ve hedef kültürün aynı duruma verdiği tipik tepkiyi aktarmıştır. Böylece

kültürel yakınlık kurulmuş ve metnin doğal akışı bozulmamıştır. “Sch! Sch!” ifadesi, Almanca konuşan kültürde hayvanları kovmak veya uzaklaştırmak için kullanılan tipik bir ünlemdir. Türkçede bunun karşılığı ise “Kış kış!” şeklindedir ve aynı işlevle özellikle hayvanları uzaklaştırmak amacıyla kullanılır. Bu tür ifadeler, belirli bir sosyal bağlam içinde seslenme biçimleri olarak kültürel geleneklerin parçasıdır. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti’nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 15:

KM	“**Da bist du ja wieder!** So früh am Morgen?” (Boie, 2018, s. 225)
EM	“**Bak sen, kim gelmiş!** Hem de bu kadar erken saatte!” (Gergin, 2022, s. 218)

Bu örnek Peter Newmark’ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında gelenek, görenek ve sosyal etkinlikler kategorisindedir. “Da bist du ja wieder!” ifadesi “Bak sen, kim gelmiş!” şeklinde çevrilmiştir. Almanca ifade olan “Da bist du ja wieder!” kelime kelime çevrildiğinde “İşte yine buradasın!” anlamına gelir. Ancak bu ifade, Türkçede aynı duyguyu ve doğallığı tam olarak yansıtmaz. Çevirmen, bu ifadenin taşıdığı şaşkınlık, memnuniyet veya bazen hafif bir sitem duygusunu Türkçede daha doğal bir şekilde ifade etmek için “Bak sen, kim gelmiş!” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadenin, Türkçede birinin beklenmedik bir anda ortaya çıkması durumunda sıklıkla kullanılır ve Almanca ifadenin bağlamdaki anlamını büyük ölçüde karşıladığı söylenebilir.

Çevirmen, kelimelerin birebir çevirisi yerine, ifadenin ilettiği duygusal durumu hedef dildeki en yakın karşılığıyla aktarmayı tercih etmiştir. Bu, çeviride sıklıkla başvurulan bir yerlileştirme stratejisidir. “İşte yine buradasın!” ifadesi Türkçede biraz resmi ve soğuk kaçabilirken, “Bak sen, kim gelmiş!” ifadesi daha samimi ve sıcak bir ton taşır. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti’nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

6. 1. 6. Kişisel Merak ve Tutkular

Örnek – 16:

KM	“Hat eure Mutter sich ausgedacht, damals”, sagt die Oma. “Da hat sie grade die **Schatzinsel** gelesen, glaube ich.” Sie manövriert das Boot ein bisschen nach Steuerbord.” (Boie, 2018, s. 116)
EM	“Anneniz düşünüp bulmuştu bu ismi. O zamanlar **Define Adası**'nı okuyordu, yanlış hatırlamıyorsam” dedi Inge ve sağa doğru hafifçe manevra yaptı.”(Gergin, 2022, s. 117)

Bu örnek Peter Newmark’ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kişisel merak ve tutkular kategorisindedir. “Die Schatzinsel” ifadesi “Define Adası” şeklinde çevrilmiştir. “Die Schatzinsel” ifadesi, “Define Adası” anlamına gelen ünlü bir romanın adıdır. Bu ifadenin doğrudan çevrilmesi, hem iki dilde de aynı eseri ifade ettiği için hem de Türkçede de bu şekilde bilindiği için yerlileştirme olarak kabul edilebilir. Bu romanın Türkçe çevirilerinde de “Define Adası” ismi kullanıldığı için, bu çeviri okuyucular için daha tanıdık ve anlaşılır olacaktır.

Define Adası - orijinal ismiyle Treasure Island adlı roman Robert Louis Stevenson’a aittir. Karakterin geçmişinde okuduğu kitaplara dair bir anı aktarılırken, bu kitaplardan biri olan „Die Schatzinsel”, Almanca konuşulan kültürde oldukça bilinen bir eserdir. Schatzinsel burada edebiyat bağlamında yer alır; bir çocuk kitabı olarak hem bireysel hem toplumsal okuma deneyimine işaret eder. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti’nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

Örnek – 17:

KM	“Fehlt nur noch, dass das zwei verwunschene **Prinzen** sind, denkt Martha und klettert mit ihrem Handy leise die Treppenleiter nach unten.” (Boie, 2018, s. 150)

EM	"Oldu olacak, ikisinin büyülenmiş **prensler** olduğunu da yazayım bari, diye düşündü Martha ve cep telefonunu alıp sessiz adımlarla merdivenden indi." (Gergin, 2022, s. 147)

Bu örnek Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırmasında kişisel merak ve tutkular kategorisindedir. "Prinzen" ifadesi "prensler" şeklinde çevrilmiştir. Bunun nedeni, "prens" kelimesinin Türkçe kültüründe de bilinen ancak Batı kültürüne özgü bir kavram olmasıdır. Türkçede, bu kavramın yerel bir karşılığı (örneğin, "şehzade" ya da "bey" gibi) kullanılmamış, doğrudan kaynak kültürün terimi korunmuştur. Masallar, fantastik öğeler, mitler gibi anlatılar bireylerin hayal gücünü ve kültürel birikimlerini yansıtır. "Prens" ve özellikle "büyülenmiş prens" imgesi evrensel bir masal motifi olmakla birlikte, kültürel bağlamda çocukluk anlatıları ve edebi temsillerle ilişkilidir. Dolayısıyla bu çeviri, Venuti'nin yabancılaştırma stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır.

7. Sonuç

Bu çalışma, Almancadan Türkçeye Edebi Metin Çevirisinde Kültürel Öğelerin Aktarımı: Yerlileştirme ve Yabancılaştırma Stratejileri Bağlamında Bir İnceleme başlığı altında, Lawrence Venuti'nin ortaya koyduğu yerlileştirme (domestication) ve yabancılaştırma (foreignization) çeviri stratejileri çerçevesinde, Kirsten Boie'nin Ein Sommer in Sommerby (2018) eserinin Türkçe çevirisi olan Kuzeyde Bir Yaz (2022) metni üzerindeki uygulamaları betimsel ve karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelemiştir. Temel amaç, kültüre özgü unsurların (cultural-specific items - CSIs) aktarılma biçimlerini ve bu aktarımın erek okur (Türkçe okuyucu) üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen bulgular, çevirmenin kültürel bir aracı olarak üstlendiği rolün karmaşıklığını ve çeviri sürecinin salt dilsel bir değişimden öte, kültürel bir aracılık eylemi olduğunu bir kez daha teyit etmektedir.

Çalışmanın bulgular bölümü, Peter Newmark'ın kültüre özgü unsurlar sınıflandırması temelinde kategorize edilen örnekler üzerinden, çevirmen Aylin Gergin'in genel olarak yerlileştirme stratejisine belirgin bir eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. İncelenen on altı örneğin on ikisinde yerlileştirme stratejisi belirlenmiştir. Bu tercih, özellikle çocuk edebiyatı bağlamında hedef okur kitlesi için metnin anlaşılırlığını, akıcılığını ve kültürel yakınlığını artırma çabasıyla uyumludur. Örneğin, Almanca'daki "Löwi" adının "Aslancık" olarak çevrilmesi veya hayvan kovma ses taklidi olan "Sch! Sch!" ifadesinin "Kış kış!" şeklinde aktarılması, çevirmenin erek kültüre ait konuşma kalıbını ve sevimlilik eklerini kullanarak okur dostu bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Bu tür uygulamalar, metnin kültürel derinliğini hedef kültürde kaybetme riskini azaltırken, çocuk okurun metinle duygusal ve kültürel düzeyde bağ kurmasını kolaylaştırmıştır. Ancak, çevirmenin bazı kritik kültürel unsurlarda yabancılaştırma stratejisini de koruduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Almanya'ya özgü polis imdat numarası olan "110" ifadesinin Türkçedeki karşılığıyla (155/112) değiştirilmemesi ve kaynak metinde aynen korunması , hedef okuru yabancı bir ülkeye ait farklı bir acil yardım sistemiyle doğrudan karşı karşıya bırakarak açık bir yabancılaştırma uygulamasını temsil etmektedir. Benzer şekilde, "Tyrannosaurus Rex (T-Rex)" teriminin korunması ve uluslararası popüler kültür unsurlarının ("Instagram, Whatsapp, Snapchat") değiştirilmeden aktarılması da, metnin küresel veya bilimsel bağlamının korunmasına yönelik, görece hafif yabancılaştırma örnekleridir. Bu, çevirmenin sadece erek kültürü önceleyen değil, aynı zamanda kaynak metnin özgün sesini ve kültürel kimliğini belli ölçüde koruma yönündeki etik sorumluluğunu da dikkate aldığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, edebi çeviride kültüre özgü unsurların aktarımının, Venuti'nin iki temel ikili stratejisinin ötesinde, çevirmenin hem hedef okurun konfor alanını gözetme (yerlileştirme) hem de kaynak kültürün farklılığını görünür kılma (yabancılaştırma) arasında dengeli ve bilinçli bir seçim yaptığını ortaya koymaktadır. Çevirmenin bu kararları, sadece dilsel değil, aynı zamanda ideolojik ve etik bir duruşu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, incelenen çeviri, kültürel transferin ne tam eşdeğerlik arayışına ne de aşırı yabancılaştırmaya tabi tutulduğunu, daha ziyade yeterli farklılık ilkesine dayandığını göstermektedir. Çalışmanın bulguları, özellikle çocuk edebiyatı çevirmenlerine, kültürel aktarım stratejileri konusunda somut bir vaka analizi sunarak bu alandaki teorik tartışmalara pratik örneklerle katkıda bulunmaktadır.

Kaynakça

Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim (Cilt 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2003). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (4. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banguoğlu, T. (2007). Dil nedir. Ergin, M. (2009). Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için: Türk dil bilgisi.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241–258). Greenwood Press.

Cansız, U., & Seymen, A. (2022). Masal Çevirisi ve Eşdeğerlik; Grimm Kardeşler'in Külkedisi Masalı ile Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5(1), 1-24. https://doi.org/10.47155/mamusbbd.1103601

Chesterman, A. (1997). Memes Of Translation: The Spread Of Ideas İn Translation Theory, John Benjamins Publishing Company

Çifci, M., Arslan, M., & Yıldız, C. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı. Turkish Studies, 8(12), 359–372.

Demirci, E. (2025). Kuramdan uygulamaya: Çeviride kültür aktarımı. İçinde M. Sarıca (Ed.), Çağdaş çeviri sorunları ve çözümleri (ss. 191–218). Çizgi Kitabevi.

Durkheim, É. (1912). The elementary forms of the religious life. George Allen & Unwin.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.

Glinz, H. (1970). Linguistische grundbegriffe und methodenüberblick. Athenäum.

Gürçağlar, Ş. T. (2011). Çevirinin ABC'si, İstanbul: Say Yayınları.

Hameso, S. Y. (2001). The language of education in Africa: The key issues. Trafford.

Holst, J. L. F. (2010). Creativity İn Translation – A Study Of Various Source And Target Texts. Aarhus School of Business.

Jääskeläinen, R. (1993). Investigating translation strategies. In G. H. Gambier, & L. van Dooren (Eds.), Handbook Of Translation Studies (Vol. 1, pp. 101-122). John Benjamins.

Kafesoğlu, İ. (1993). Türk milli kültürü. Boğaziçi Yayınları.

Konu, M. M. (2019). Çeviri Edimine Dilbilimsel Açıdan Uygulamalı Bir Yaklaşım. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö6), 500-516. DOI: 10.29000/rumelide.649339

Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurt, G. (2022). Arap Dünyasında Türk Edebiyatı: Ece Temelkuran'ın Muz Sesleri Adlı Eserinin Türkçeden Arapçaya Çevirisi. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 7(2), 795-810.

Larson, M. L. (1984). Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence. University Press of America.

Newmark, P. (1988). A textbook of translation. Prentice Hall.

Newmark, P. (2010). "Translation And Culture", Meaning İn Translation, Ed. Barbara Lewandowska-Tomaszcyk&Marcel Thelen, s.171-182

Nord, C. (1997). Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained. St. Jerome Publishing.

Özbakır, F. (2022), "Abdulrazak Gurnah'ın ''Cennet'' Adlı Eserin Türkçe Çevirisinde,'Yabancılaştırma' ve 'Yerlileştirme' Stratejileri İle Kültürel Ögelerin Çevirileri Üzerine Bir İnceleme". Turkish Academic Studies - TURAS, 3(2), 159-176. https://doi.org/10.54566/turas.1180487

Sapir, E. (1921). Language: An introduction to the study of speech. Harcourt, Brace and Company.

Schjoldager, A., Gottlieb, H., & Klitgård, I. (2008). Understanding Translation. Systime Academic.

Schleiermacher, F. (1813). Über Die Verschiedenen Methoden Des Übersetzens [On The Different Methods Of Translation]. Berlin: Akademie der Wissenschaften.

Spivak, G. C. (1993). The politics of translation. In V. Blad (Ed.), Outside in the teaching machine (pp. 165–186). Routledge.

Tanrıkulu, L., & Çelik, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde broşürlerin kültür aktarımında kullanımı. Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi, 1(2), 62–73.

TDK, Zooloji Terimleri Sözlüğü, Erişim Tarihi: 29.11.2025, https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tylor, E. B. (1871). Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom (Vol. 1). John Murray.

Venuti, L. (1995), The Translator's Invisibility: A History Of Translation, Routledge, London.

Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality: Selected writings. The MIT Press.

Williams, R. (1983). Keywords: A vocabulary of culture and society. Oxford University Press.

Yıldırım, A. (2015). Kültürlerarası çeviri ve edebiyat çevirisi. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yıldırım, C. (2015). Amin Maalouf'un Afrikalı Leo Ve Semerkant Romanlarında Kültürel Unsurların Çevirisi Üzerine Bir İnceleme. Journal of International Social Research, 8(39), 222-232.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 1-10.

EKSİKSİZ AKTARIMIN İMKÂNSIZLIĞI VE ARABULUCULUK EYLEMİ ARASINDA ÇEVRİLEMEZLİK VE KÜLTÜREL ÇEVİRİ OLGULARININ YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİSİ BAĞLAMINDA YENİDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ercan DEMİRCİ[1]

1. Giriş

Dil, şüphesiz, insan deneyiminin temel taşı ve aynı zamanda her kültürün benzersiz kimliğini inşa eden birincil araçtır. Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz ilişki, yirminci yüzyılın başlarından itibaren antropoloji, dilbilim ve felsefe gibi farklı disiplinlerin kesişim noktasında derinlemesine incelenmiştir. Wilhelm von Humboldt'un "dünya görüşü" kavramından başlayarak her dilin, onu konuşan topluluğun gerçekliği kendine has bir biçimde yapılandırdığını öne süren görüş, yirminci yüzyılın ortalarında Edward Sapir ve Benjamin Lee Whorf'un hipotezleriyle daha belirgin bir şekil almıştır (Whorf, 1956, s. 212). Sapir-Whorf hipotezi, en güçlü formunda, bireyin düşünce biçiminin ve dünya algısının doğrudan konuşulan dilin yapısı tarafından belirlendiğini savunarak, farklı diller arasında tam bir anlam eşdeğerliğinin ve dolayısıyla eksiksiz aktarımın imkânsızlığı fikrinin felsefi ve dilbilimsel temellerini atmıştır. Bu bakış açısı, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel bir matris olduğu gerçeğini vurgular (Cansız & Seymen, 2022, s. 2).

Dil ve kültür arasındaki bu iç içe geçmişlik, doğal olarak çeviri eylemini, sadece basit bir kod değiştirme işlemi olmaktan çıkarıp, karmaşık bir kültürel transfer ve yeniden yaratım süreci olarak konumlandırmıştır. Çeviri araştırmaları disiplininin (Translation Studies) erken dönemleri, büyük ölçüde dilbilimsel eşdeğerlik arayışına odaklanmış, ancak bu arayışın sınırlılıkları hızla fark edilmiştir. Eugene Nida'nın dinamik eşdeğerlik kavramı (Nida, 1964, s. 159), çevirmenin görevinin kaynak metnin mesajını erek okuyucu üzerinde aynı etkiyi yaratacak şekilde iletmek olduğunu savunarak, metnin salt dilbilimsel yapısından ziyade, alıcı kültürdeki işlevine öncelik vermiştir. Bu, çeviri teorisinde ilk büyük kültür odaklı dönüşümün başlangıcı olmuştur. Ancak asıl radikal değişim, 1970'ler ve 1980'lerde, özellikle Gideon Toury (1995) ve Itamar Even-Zohar'ın (1990) Polysystem Teorisi ve Tanımlayıcı Çeviri Araştırmaları (DTS) ile gerçekleşmiştir. Bu yaklaşımlar, çevirinin normlar, patronaj ve ideoloji gibi erek kültür içindeki bağlamını inceleyerek, çeviriyi erek sistemin bir ürünü olarak ele almış ve çevirinin kültürel inşadaki aktif rolünü gözler önüne sermiştir.

Bu kültürel dönüşümün zirvesi, 1990'larda André Lefevere (1992) ve Susan Bassnett (1991) gibi isimlerin eserleriyle gelmiş; çeviri, kültürel çeviri (cultural translation) kavramı etrafında yeniden şekillenmiştir. Çeviri, artık sadece diller arasında gerçekleşen bir işlem değil, kültürel sistemler, ideolojiler ve güç ilişkileri arasında bir müzakere alanı olarak görülmüştür. Bu bağlamda, çeviride kültüre özgü unsurlar (Cultural-Specific Items) çevirmenin en zorlu sınavı haline gelmiştir. Çünkü bu unsurlar, kaynak kültürün derin ve çoğu zaman bilinçsizce kabul edilen referans sistemine dayanır ve erek kültürde tam bir karşılığı bulunmaz. Venuti'nin (1995, s. 20) yabancılaştırma (foreignization) ve yerelleştirme (domestication) stratejileri üzerine yaptığı temel ayrım, bu kültüre özgü unsurların aktarımında çevirmenin etik ve ideolojik tercihlerini sorgulamıştır. Yabancılaştırma, erek okuyucuyu kaynak kültürün "yabancılığı" ile karşı karşıya bırakarak kültürel farklılığı görünür kılmayı amaçlarken; yerelleştirme, okuyucuya akıcı ve tanıdık bir metin sunmak adına kaynak kültürün izlerini silme eğilimindedir.

Bu kültüre özgü unsurların aktarımındaki zorluklar, kaçınılmaz olarak çevrilemezlik (untranslatability) olgusunu merkeze almıştır. Çevrilemezlik, her ne kadar genellikle "mutlak bir karşılığın olmaması" şeklinde basitçe tanımlansa da George Steiner (1975, s. 47) ve Jacques Derrida (1985, s. 182) gibi düşünürlerin eserlerinde çok daha karmaşık, felsefi ve hatta etik bir boyut

[1] Öğr. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, e.demirci@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6702-0247

kazanmıştır. Steiner, çeviri eylemini bir "yorumlama ve geri alma" döngüsü olarak görürken, Derrida çevrilemezliği, kaynak metnin her zaman erek dile karşı direnen, onu sürekli olarak dönüştürmeye zorlayan bir "iz" olarak ele alır. Çevrilemezlik, böylece, bir başarısızlık değil, aksine çeviri sürecinin itici gücü, onun varoluş nedeni haline gelir. Çevirinin imkânsızlığı ile çevirinin eylemi (müdahale/arabuluculuk) arasındaki bu gerilim, çeviri araştırmalarının temel ve iki kutuplu eksenini oluşturur: tam aktarımın nihai olarak erişilemez olduğu bilgisi (çevrilemezlik) ile buna rağmen çeviri yapma zorunluluğu ve sorumluluğu (arabuluculuk).

Bu tarihsel ve teorik zemin, yirmi birinci yüzyılın ikinci on yılında, Yapay Zekâ (YZ) teknolojisi ve özellikle de Nöral Makine Çevirisi (NMT) sistemlerinin devrim niteliğindeki yükselişiyle sarsılmıştır. NMT, geleneksel istatistiksel ve kural tabanlı sistemlerin aksine, devasa veri kümelerinden öğrenerek metinler arasındaki karmaşık, doğrusal olmayan ilişkileri modelleme yeteneğine sahiptir. Bu teknoloji, özellikle akıcılık ve dilbilgisel tutarlılık açısından insan çevirisine yaklaştıkça, uzun yıllardır çeviri teorisinin temelini oluşturan çevrilebilirlik-çevrilemezlik kavramlarını ve insan arabuluculuğu rolünü yeniden gündeme taşımaktadır.

2. Çalışmanın Konusu Ve Kapsamı

Makine çevirisi alanındaki bu ilerlemeler, iki ana soruyu gündeme getirmektedir: Birincisi, yapay zekânın, bir kültürün benzersiz dünya görüşünü ve bağlamını taşıyan kültüre özgü unsurları (örneğin, kinayeler, espriler, tarihsel referanslar) ne ölçüde anlayabileceği ve başarılı bir şekilde aktarabileceğidir. İkincisi ise, makine akıcılığının artmasıyla birlikte, kültürel bir aracı ve yazar olarak çevirmenin rolünün ne olacağıdır. NMT sistemleri, mevcut durumda kültürel bağlamdan yoksun, istatistiksel bir eşleşmeye dayalı çıktılar üreterek, dilin derin kültürel katmanlarına nüfuz etme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu durum, geleneksel çevrilemezlik olgusunu, yani kültürel ve felsefi boşluklardan kaynaklanan aktarım zorluğunu, algoritmik ve veriye dayalı sınırlılıklar çerçevesinde yeniden tanımlamaktadır. Artık çevrilemezlik sadece diller arasındaki felsefi bir uçurum değil, aynı zamanda yapay zekânın eğitim verisinin kapsamı, model mimarisinin anlamsal derinliği yakalama yeteneği ve algoritmaların yorumlayıcı kapasitesinin sınırları ile ilgili somut bir teknik sorun haline gelmiştir.

3. Çalışmanın Amacı Ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, çeviri araştırmalarının iki kutuplu eksenini, yani eksiksiz aktarımın imkânsızlığı (çevrilemezlik) ile kültürel transfer ve yeniden yaratımın zorunluluğu olan arabuluculuk eylemi (kültürel çeviri) arasındaki kadim gerilimi, yapay zekâ teknolojisinin sunduğu yeni paradigmalar ışığında yeniden değerlendirmektir. İnsan çevirmen, bu yeni çağda, salt dilsel aktarımcı olmaktan çıkıp, makinenin ürettiği akıcı ama kültürel bağlamdan yoksun metinleri, erek kültürün normları ve etik değerleri çerçevesinde yeniden anlamlandıran epistemolojik değeri yüksek bir arabulucu olarak konumlanacaktır. Bu çalışma, yapay zekânın çeviri yeteneklerini ve sınırlarını incelerken, çevrilemezliğin ne anlama geldiğini yeniden tanımlamayı ve bu süreçte insan müdahalesinin vazgeçilmezliğini vurgulamayı hedeflemektedir.

4. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma, giriş bölümünde kapsamı ve amacı açıkça belirtilen ana argümanlarını takip eden bölümlerde sistematik bir biçimde geliştiren, analitik ve kuramsal bir araştırma yöntemini temel alır. Çalışmanın bilimsel dayanağını, çeviri araştırmaları, dil felsefesi ve hızla gelişen yapay zekâ (YZ) / nöral makine çevirisi (NMT) alanlarındaki literatürün titizlikle ve derinlemesine taranması oluşturur. Bu çerçevede, çeviribilimin klasikleşmiş eserleri ve güncel kuramsal yayımlar karşılaştırmalı olarak incelenir. Yöntem, çevrilebilirlik-çevrilemezlik eksenindeki felsefi gerilimi, modern NMT teknolojisinin getirdiği algoritmik ve teknik paradigmalar ışığında yeniden değerlendirerek, kuramsal bir sentez yapmayı hedefler. İzlenen bu bütüncül ve disiplinler arası yöntem, konunun çok boyutlu yapısına uygun olarak, teorik çıkarımların somut teknik gelişmelerle desteklenmesini ve insan çevirmenin kültürel arabulucu olarak üstleneceği yeni epistemolojik rolün tanımlanmasını amaçlar. Bu yaklaşım, sadece mevcut durumu saptamakla kalmaz, aynı zamanda çeviri araştırmalarının geleceğine dair öngörüler sunar.

5. Çeviri Teorilerinin İki Kutuplu Ekseni: İmkânsızlık Ve Eylem / Eylemlilik

5. 1. Çevrilemezlik Olgusunun Teorik Temelleri

Çeviri tarihi boyunca, bu eylemin temelini oluşturan felsefi bir ikilem daima var olmuştur: eksiksiz ve mutlak bir aktarımın imkânsızlığı ile buna rağmen iletişim, etkileşim ve kültürel süreklilik için çeviri eyleminin (arabuluculuk) zorunluluğu. Bu iki kutup, çeviri araştırmaları disiplininin teorik zeminini şekillendirmiş, bir yanda çevrilemezlik kavramını mutlak bir sınır olarak ele alan felsefi/dilbilimsel yaklaşımlar, diğer yanda ise bu sınırlılığı kabul edip çeviriyi kültürel bir eylem veya yeniden yazma olarak tanımlayan işlevselci/kültürel yaklaşımlar geliştirmiştir. Çevrilemezlik, bir dildeki bir metin, sözce veya kültürel unsurun, diğer bir dilde tam ve mutlak bir eşdeğerinin olmaması durumunu ifade eder (Gökmen, 2021, s. 2325). Bu olgunun temelde üç ana alanda kök saldığı görülmektedir: dilbilimsel, felsefi ve kültürel.

Dilbilimsel ve felsefi açıdan bakıldığında, çevrilemezliğin en derin kökleri, yirminci yüzyılın başlarındaki dil felsefesine dayanır. Yukarıda bahsedilen Sapir-Whorf hipotezi, her dilin kendi konuşucularına özgü bir dünya görüşü sunduğunu varsayarak, farklı diller arasındaki mutlak anlam eşdeğerliğini ilkesel olarak reddetmiştir (Whorf, 1956, s. 212). Örneğin, bazı dillerdeki zaman kiplerinin yokluğu veya bazı dillerin renklere dair sahip olduğu detaylı söz dağarcığı, bir dilden diğerine geçişte basit bir sözcük eşleştirmesinin ötesinde, bilişsel bir boşluk yaratır. Ludwig Wittgenstein'ın "dil oyunları" kavramı, bu durumu felsefi bir temele oturtmuştur. Wittgenstein'a göre, bir sözcüğün anlamı, onun dilin sosyal ve kültürel bağlamı içindeki kullanımında yatar (Wittgenstein, 1953, s. 43). Dolayısıyla, bir "dil oyunu"nun, bir başka ifadeyle bir dilin kendine özgü kullanım kurallarının ve kültürel pratiklerinin diğer bir kültüre veya dile ait bir okura aktarılması, bu oyunun kurallarının dışına çıkmak anlamına geleceğinden mutlak bir aktarım olanaksızdır (Kızıler Emer, 2021, s. 1281).

Öte yandan Amerikalı filozof Willard Van Orman Quine, anlamın belirsizliği teziyle, çevrilemezliğin epistemolojik boyutunu merkeze almıştır. Quine'a göre, bir kaynaktaki bir cümlenin, erek dildeki birbiriyle uyumsuz, ancak metnin genel bağlamıyla uyumlu birden fazla çevirisi yapılabilir; bu da çevirmenin nihai anlamı kesin olarak belirleyemeyeceği anlamına gelir (Quine, 1960, s. 26). Bu durum, çevirinin mutlak bir nesnellikten yoksun olduğunu ve her zaman yorumu barındırdığını gösterir. Postmodernizm ve etik bağlamında 1980'lerden itibaren, çevrilemezlik kavramı, postyapısalcı ve postmodern düşünürlerin eserleriyle yeni bir boyut kazanmıştır. Fransız çeviribilimci Antoine Berman, çevirinin imkânsızlığını, metnin kendine özgü dilsel izini ve ritmini koruma görevi etrafında biçimlendirmiştir (Berman, 1992, s. 126). Onun çeviriye dair eleştirileri, erek kültürü önceleyen "yerelleştirme" eğiliminin, kaynak metnin yabancılığını ve özgünlüğünü yok ettiğini ve böylece bir etik ihlalde bulunduğunu vurgular.

Jacques Derrida'nın yapıbozumcu yaklaşımı ise çevrilemezliği, Babil Söylencesi ekseninde, bir zorunluluk ve aynı zamanda bir borç olarak tanımlar (Derrida, 1985, s. 175). Ona göre çeviri, dillerin karışıklığından (Babil) doğan bir görevdir; metni sürekli olarak yeniden yazmaya, onu erek dildeki izlerle zenginleştirmeye iter. Çevrilemezlik, bu bağlamda, çeviriyi engelleyen bir kusur değil, metnin erek dile karşı sürekli direnen ve bu direnciyle çeviri eylemini sürekli kılan kaçınılmaz bir izdir. Bu felsefi konum, çevrilemezliği mutlak bir imkânsızlık olarak ele alarak, çevirinin dilbilimsel aktarıma indirgenemeyeceğini ve çevirmen için etik bir sorumluluk taşıdığını gösterir.

5. 2. Kültürel Çeviri Olgusunun Teorik Temelleri

Çevirinin imkânsızlığı felsefi bir sınır çizerken, çeviri teorisinin diğer kutbu, bu imkânsızlığa bir eylem/eylemsellik veya arabuluculuk ile karşılık vermiştir. Bu yaklaşım, çeviriyi bir dilbilimsel aktarım olarak değil, kültürel, sosyal ve ideolojik bir müdahale olarak görme eğilimindedir. İşlevselci ve Skopos kuramı çerçevesinde çeviriyi bir eylem olarak tanımlayan ilk kuramcılar arasında, Alman Okulu'nun önemli figürleri yer alır. Justa Holz-Mänttäri'nin Çeviri Eylemi Teorisi, çeviriyi bir ürün olarak değil, kültürel gruplar arasında gerçekleşen, belirli bir amaca (Skopos) hizmet eden profesyonel bir eylem olarak konumlandırır (Holz-Mänttäri, 1984, s. 25). Bu teoriye göre, çevirmenin temel görevi, metni kaynak kültürden bağımsız olarak, erek okuyucunun beklentileri ve metnin erek kültürdeki işlevi doğrultusunda yeniden üretmektir. Hans Vermeer'in geliştirdiği Skopos Teorisi, çevirmenin en üst düzeydeki karar mekanizmasının "amaç" olduğunu savunur (Vermeer, 1989, s. 183). Bu yaklaşım,

dilbilimsel sadakati, işlevsel yeterliliğin ardına iterek, çevirmeni pasif bir kod çözücü olmaktan çıkarıp, aktif bir kültürel ve iletişimsel arabulucuya dönüştürmüştür.

Kültürel dönüş ve yeniden yazım açısından ise 1980'ler ve 1990'lardaki Kültürel Dönüş (Cultural Turn), çeviri eylemini kültürel çeviri kavramı etrafında merkezileştirmiştir. André Lefevere'nin Yeniden Yazma Teorisi (Rewriting Theory), çeviriyi ideoloji, patronaj ve poetika gibi erek kültürdeki güç odakları tarafından manipüle edilen bir yeniden yazma eylemi olarak tanımlar (Lefevere, 1992, s. 7). Bu bağlamda çevirmen sadece bir dil uzmanı değil, aynı zamanda kültürü ve toplumun algı yönetimini biçimlendirmede dolaylı olarak etkili olabilen, ideolojik bir etkiye sahip olan aktif bir arabulucudur (Lefevere, 1992, s. 19). Çeviri metinler, belli bir gruba hizmet ettiklerinden, egemen ideolojiye uygun ya da aykırı bir yol izleyebilirler.

Kültürel odaklı yaklaşımlar, etik ikilem ve arabuluculuk açısından değerlendirildiğinde ise çevirinin iki kültür arasındaki köprü rolünü üstlenmesini ve iletişimi sürdürmesini temel eylem olarak kabul eder (Hughes, 1991, s. 45). Ancak bu arabuluculuk rolü, Lawrence Venuti'nin ortaya koyduğu yerelleştirme (domestication) ve yabancılaştırma (foreignization) stratejileri bağlamında etik bir ikilem yaratmıştır. Yerelleştirme, erek okurun metni kendi kültürüyle uyumlu bir şekilde, akıcı ve doğal kabul etmesi için çevirmenin kaynak metnin yabancılığını silmesini içerir; bu, çevirmenin görünmezleşmesine yol açar (Venuti, 1995, s. 20). Venuti, bu uygulamanın erek kültürün hegemonik güçlerini pekiştirdiğini ve kaynak kültürün farklılığını silikleştirdiğini savunarak, yabancılaştırmayı (kaynak kültürün izlerini koruyarak okura yabancılığı hissettiren strateji) etik bir alternatif olarak önermiştir. Böylece çeviri, sadece bir aktarım eylemi değil, kültürel farkındalık ve ötekiliğin tanınması adına gerçekleştirilen sorumlu bir kültürel arabuluculuk eylemi haline gelmiştir (Derrida, 1985, s. 182).

5. 3. Kültürel Çeviride Arabuluculuk Rolü

Kültürel çeviride arabuluculuk (cultural mediation), çevirmenin dilsel bir aktarıcı olmanın ötesinde, iki kültürel sistem arasındaki farklılıkları ve olası çatışma noktalarını yöneten bir uzman olarak hareket etmesini gerektirir. Bu rol, bir metnin salt ne söylediğini değil, aynı zamanda bu sözün erek kültürde ne anlama geleceğini (pragmatik ve edimbilimsel boyut) anlamayı içerir (Delabastita, 1989, s. 99). Çeviribilim bağlamında arabulucunun temel görevleri şu şekilde açıklanabilir: kültürel unsurların tespiti ve uygun bir şekilde yorumlanması, stratejik karar alma ve bir bağlama yerleştirme ve uzlaştırıcı köprü görevi görme.

Çevirmen açısından öncelikli olan, kültürel unsurların tespit edilebilmesi ve yorumlanabilmesidir. Çevirmen, kültüre özgü unsurları doğru bir şekilde tespit etmeli, bunların kaynak kültürdeki derin anlam katmanlarını ve işlevlerini yorumlamalıdır (Newmark, 1988, s. 103). Bu, sadece bir sözcüğün anlamını bilmek değil, o sözcüğün bir toplumsal kurum, gelenek veya tarihsel referans olarak neyi temsil ettiğini kavramaktır. Kültürel çeviri olgusu açısından arabuluculuk mekanizması sadece bununla sınırlı kalmaz. Ayrıca çevirmenin stratejik bir şekilde karar alabilmesi ve söz konusu unsurları başka bir bağlamda yeniden anlamlandırabilmesi de gerekir. Çevirmen, tespit edilen çevrilemezlik potansiyeli taşıyan unsurlar için bir strateji (yerelleştirme, yabancılaştırma, açıklayıcı dipnot, vb.) seçmelidir (Venuti, 1995, s. 65). Bu karar, erek okuyucunun metni kolayca alımlamasını sağlama ile kaynak metnin kültürel izini koruma arasındaki dengeyi bulmayı amaçlar. Arabulucu, bir taraftan kültürlerarası iletişimi kolaylaştırırken, diğer taraftan yabancı kültürü basitleştirme veya asimile etme riskinden kaçınmalıdır (Hughes, 1991, s. 78). Bunun yanında arabulucu, bir nevi iki taraf arasında bir tampon görevi görerek, kaynak ve erek kültür grupları arasında karşılıklı anlayış ve farkındalık oluşturmayı hedefler. Bu, sadece dilsel engelleri değil, aynı zamanda kültürel farklılıklardan doğan önyargıları ve yanlış anlaşılmaları da gidermeyi içerir.

Sonuç olarak, çeviri teorisinin iki kutuplu ekseni, çevirinin dilbilimsel olarak imkânsız olduğu gerçeğini (çevrilemezlik) kabul eder, ancak aynı zamanda bu imkânsızlığı aşmak için etik ve kültürel bir eylemin (arabuluculuk) zorunlu olduğunu vurgular. Bu eylem, kültürel çeviri bağlamında, çevirmenin metni erek kültüre göre yeniden yazma, yeniden bağlamlandırma ve kültürel bir köprü kurma sorumluluğunu içerir.

6. Yapay Zekâ Teknolojisi Ve Yeni Çeviri Paradigması

6. 1. Nöral Makine Çevirisinin (NMT) Gücü ve Mimarisi

Çeviri teorisinin imkânsızlık ve eylem kutupları arasındaki kadim gerilimi inceledikten sonra, bu bölüm, Yapay Zekâ (YZ) teknolojisinin ve özellikle Nöral Makine Çevirisinin (NMT) yükselişinin bu teorik çerçeveyi nasıl radikal bir şekilde dönüştürdüğünü ele almaktadır. Makine çevirisi, başlangıçtaki kural tabanlı (Rule-Based MT) ve istatistiksel (Statistical MT-SMT) modellerden sonra, Derin Öğrenme (Deep Learning) ve büyük veri kümelerine dayanan NMT ile çeviri kalitesinde ve akıcılığında benzeri görülmemiş bir sıçrama yapmıştır. Bu teknolojik devrim, geleneksel çevrilemezlik kavramının sınırlarını zorlamakta ve çevirmenlerin rolünü yeniden tanımlamaktadır. Nöral Makine Çevirisi (NMT), 2010'lu yılların ortalarından itibaren makine çevirisi alanında baskın bir paradigma haline gelmiştir. Geleneksel SMT modelleri, dilsel bilgiyi kelime öbekleri ve olasılık tabloları üzerinden işlerken, NMT, derin yapay sinir ağlarını kullanarak çeviriyi uçtan uca (end-to-end) bir süreç olarak ele alır ve çok daha bağlama duyarlı çıktılar üretir (Bahdanau vd., 2015, ss. 3–4; Sutskever, Vinyals & Le, 2014, s. 3104). NMT'nin gücü, temel mimarisine dayanmaktadır ve bu mimari üç başlıkta ele alınır: kodlayıcı-kod çözücü (encoder-decoder) yapısı, dikkat mekanizması (attention mechanism) ve sıfır vuruşlu çeviri (zero-shot translation).

NMT'nin temelinde kodlayıcı-kod çözücü mimarisi bulunur. Kodlayıcı (encoder), kaynak dildeki cümleyi alır ve bu cümlenin anlamını, bağlamını ve yapısını temsil eden sabit boyutlu bir gizli vektöre (context vector veya latent representation) dönüştürür. Kod çözücü (decoder) ise bu gizli vektörü alarak hedef dildeki cümleyi kelime kelime veya token token üretir (Sutskever vd., 2014, s. 3104). Bu, SMT'deki gibi kelime öbeği bazlı parça parça çeviri yerine, cümlenin bütüncül anlamını yakalama yeteneği sağlar.

Dikkat mekanizması olarak adlandırılan bir aşama ise bu mimarinin diğer kısmını oluşturur. NMT'nin dönüm noktası, "Attention Is All You Need" başlıklı makaleyle tanıtılan ve günümüzdeki Transformer mimarisinin temelini oluşturan dikkat mekanizmasıdır (Vaswani vd., 2017, s. 5998). Dikkat mekanizması, kod çözücünün hedef dilde bir kelimeyi üretirken, kaynak cümlenin hangi kısımlarına daha fazla odaklanması gerektiğini öğrenmesini sağlar. Bu, özellikle uzun cümlelerde ve karmaşık bağımlılıklarda, modelin anlamı doğru bir şekilde korumasını ve yüksek akıcılıkta çeviriler üretmesini sağlar. Bu özellik, NMT çıktılarının dilbilgisi ve akıcılık açısından insan çevirisine son derece yaklaşmasına neden olmuştur (Wu vd., 2016).

Bu noktada açıklanması gereken diğer husus ise sıfır vuruşlu çeviri olgusudur. Büyük dil modelleri (LLM'ler) ve gelişmiş NMT sistemleri, eğitim verilerinde doğrudan bir çifti bulunmayan diller arasında bile (örneğin, Fransızcadan İspanyolcaya, modelin yalnızca Fransızca-İngilizce ve İngilizce-İspanyolca çiftleriyle eğitildiği varsayılırsa) çeviri yapma yeteneği kazanmıştır. Bu, dillerin ortak, evrensel bir temsilini öğrenme yeteneğine sahip olduklarını göstermekte ve çevirinin potansiyelini büyük ölçüde genişletmektedir (Johnson vd., 2017, s. 339).

Kısacası NMT'nin bu mimari gücü, çeviri kalitesini, özellikle genel içerik ve yaygın dil çiftlerinde (yüksek kaynaklı diller) o kadar artırmıştır ki, bazı sınırlı alanlarda insan performansı ile "insan denkliği" (human parity) seviyesine ulaştığı iddia edilmiştir (Hassan vd., 2018, ss. 491–503). Bu başarı, geleneksel çeviri teorisinin temellerini sarsan yeni bir çevrilebilirlik algısı yaratmıştır.

6. 2. Yapay Zekânın Geleneksel Çevrilemezliğe Yaklaşımı

Geleneksel çeviri teorisinin çevrilemezlik kavramını, felsefi ve kültürel bir sınır olarak ele almasına karşın NMT teknolojisi bu sınırı yeniden yorumlamaktadır. Bu husus bir önceki bölümde tartışılmıştır. Makine, devasa paralel metinler üzerinde eğitildiği için, sıklıkla tekrar eden ve bağlamsal olarak açık olan dilbilimsel ve hatta kültürel zorlukları aşabilmektedir. Bu bağlamda Nöral Makine Çevirisi açısından bakıldığında NMT'nin gücünün çevrilebilirlik alanında sürekli evrildiği ve genişlediği görülmektedir. Özellikle de şu yapıları çevirmede belirginleşmeye başlamıştır: deyimler ve sabit söz öbekleri ile karmaşık cümle yapıları.

Yüksek frekanslı deyimler (örneğin, "burnunun dikine gitmek"), NMT'nin eğitim verilerinde binlerce kez geçiyorsa, artık sözcük bazlı bir eşleşme yerine bağlamsal bir eşdeğerlikle aktarılabilmektedir. Makine, deyimin anlamsal işlevini öğrenir (Cho vd., 2014, s. 1724). NMT, dikkat

mekanizması sayesinde uzun menzilli bağımlılıkları ve karmaşık dilbilgisel yapıları (örneğin, Almanca veya Latince'deki uzun ana cümleler) daha akıcı ve dilbilgisel olarak doğru bir şekilde erek dile aktarabilir. Böylelikle, geleneksel dilbilimsel çevrilemezlik sorunlarının bir kısmı pratik düzeyde çözebilmektedir.

Ancak, NMT'nin çevrilebilirlik alanını genişletmesi, çevrilemezliği tamamen ortadan kaldırmaz; aksine, onu kültürel ve bilişsel bir sınırdan algoritmik ve veriye dayalı bir sınıra dönüştürür. NMT, bir metni "anlamaz"; yalnızca büyük bir istatistiksel olasılıkla bir kelime dizisinin ardından gelmesi gereken en olası kelime dizisini tahmin eder (Vaswani vd., 2017, s. 5575; Bender & Koller, 2020). Bu, makinenin şu alanlarda geleneksel çevrilemezlik sorunlarıyla yüzleşmeye devam ettiği anlamına gelir: düşük frekanslı kültüre özgü unsurlar, edimbilimsel ve anlamsal belirsizlikler, yaratıcılık ve üslupbilimsel farklılıklar.

Çevrilemezliğin geleneksel kökeni olan, belirli bir kültüre özgü ve nadir geçen tarihsel, siyasi veya yerel referanslar (örneğin, bir Çin atasözü, Osmanlı dönemi kurumu, yerel bir yemek adı veya argo ifade) NMT'nin eğitim verilerinde yeterince temsil edilmeyebilir (Toral & Way, 2018, s. 104). Bu durumda NMT ya kelimenin tam anlamını verir ya da bağlama uymayan akıcı ama yanlış bir tahmin yürütür ve bu durumda bir tür "hallüsinasyon" üretmiş olur. NMT, sağduyuya dayalı veya metin dışı evrensel ansiklopedik bilgiye (Bar-Hillel, 1960, s. 159) ihtiyaç duyan çok anlamlılıkları çözmekte zorlanır. Örneğin, günlük bir bağlamda ironik veya kinayeli bir sözceyi, yalnızca yüzey biçime bakarak "düz" bir söylem gibi yorumlayabilir. Makine, ton, nezaket seviyesi, ironi ve alay gibi üstü kapalı kültürel nüansları aktaramaz; çıktısı genellikle tarz açısından zayıf ve jenerik kalır (De Clercq vd., 2021, s. 76). Edebi metinlerdeki yaratıcılık, kelime oyunları ve yazınsal üslup farklılıkları (Savory, 1957, ss. 58–59) NMT için aşılamaz bir engeldir. NMT çıktısı, kaynak metnin sözdizimsel yapısını koruma eğiliminde olduğu için, insan çevirisine kıyasla morfolojik ve sentaktik çeşitlilikte kayba yol açar (Vanmassenhove vd., 2019, s. 2). Bu durum, metnin edebi ve estetik etkisini azaltır; makine, çevrilemezliğin sanatsal (kurmaca) metinlere özgü yönlerini çözemez (Şahin & Gürses, 2019).

Özetle, Yapay Zekâ teknolojisi, geleneksel çevrilemezliği büyük ölçüde bir hız ve akıcılık sorunundan, bir anlamsal derinlik ve kültürel bağlam sorununa dönüştürmüştür. NMT'nin başarısı, çevrilemezliği mutlak bir sınır olmaktan çıkarıp, algoritmaların yorumlayıcı kapasitesinin ve eğitim verisinin kalitesinin sınırladığı bir alan olarak yeniden konumlandırmıştır. Bu durum, bir sonraki bölümde ele alınacağı üzere, çevrilemezlik olgusunun yeniden tanımlanmasını ve insan arabuluculuğunun epistemolojik değerinin vurgulanmasını zorunlu kılmaktadır.

7. Yapay Zekâ Çağında Çevrilemezliğin Yeniden Tanımlanması

7. 1. Algoritmik Sınırlar Çerçevesinde Çevrilemezlik Olgusu

Yapay zekâ destekli çeviri teknolojilerinin gelişimi, çevrilemezlik kavramını klasik felsefi ve kültürel tartışma ekseninden, giderek daha fazla teknik ve algoritmik bir zemine taşımaktadır. Çeviri teorisinin iki kutuplu ekseninde (eksiksiz aktarımın imkânsızlığı ile eylem/uygulama düzlemi) insan çevirmenin ontolojik ve etik konumu tartışılırken, Nöral Makine Çevirisi (NMT) bu eksene üçüncü bir boyut ekler: veri temelli, istatistiksel bir "olanaklılık/olanaksızlık" rejimi. Bu bağlamda çevrilemezlik, artık yalnızca diller ve kültürler arasındaki ontolojik uçurumla değil, aynı zamanda algoritmaların eğitim verisiyle sınırlanan öğrenme kapasitesiyle de ilişkilidir. NMT sistemleri devasa paralel derlemler üzerinde eğitilmesine rağmen, düşük kaynaklı dillerde ve alan dışı bağlamlarda performans düşüklüğü, çevrilemezliğin yeni bir biçimi olarak ortaya çıkar: eksiklik, kültürler arası radikal farktan ziyade, eğitimin temellendiği veri ekosisteminde düğümlenmektedir (Toral & Way, 2018, s. 104; Hassan vd., 2018, ss. 491–503; Koehn, 2020).

Bu yeni çevrilemezlik rejiminin merkezinde veri kapsamı sınırlılığı ve seyrek veri (data sparsity) sorunu yer alır. NMT, yüksek hacimli ve dengeli paralel derlemlerin bulunduğu dil çiftlerinde son derece akıcı çıktılar üretirken, düşük kaynaklı dillerde, melez söylemlerde ve çok özel kültürel alanlarda —örneğin yerel ritüeller, geleneksel el sanatları terimleri, tarihsel kurum adları veya çok yerel kinayeler— belirgin biçimde başarısız olur (Castilho vd., 2017, ss. 109–120).

Benzer biçimde, "out-of-domain" metinlerde veya eğitim derlemlerinde nadiren karşılaşılan kültürel özgül adlarda modelin yanılma payı hızla artar. Bu noktada çevrilemezlik, klasik anlamda bir

"anlamın direnci" olmaktan çok, modelin istatistiksel öğrenme alanının sınırına çarpmasıyla ortaya çıkan teknik bir yetersizlik halini alır. Başka bir deyişle, NMT'nin çeviremediği şey, kültürün kendisinden çok, o kültüre dair yeterli veri temsiline sahip olmamasıdır (Castilho vd., 2017, ss. 109–120).

Çevrilemezliğin algoritmik boyutunu derinleştiren ikinci eksen, anlamsal yüzeysellik ve dünya bilgisi eksikliğidir. NMT sistemleri, Bar-Hillel'in erken uyarılarında altını çizdiği üzere, "world knowledge" ve "common sense" yoksunluğunu taşıyan biçimsel sistemlerdir (Bar-Hillel, 1960, s. 159; Bender & Koller, 2020). Çok anlamlılık, ima, ironi, kültürel çağrışımlar ve söylemsel niyet gibi unsurlar, çoğu zaman yalnızca istatistiksel birlikteliklerle çözülemeyecek kadar bağlama gömülüdür. Bu nedenle model, çoğu durumda en olası istatistiksel tahmini seçer; ancak bu seçim, metnin yerel kültürel bağlamından veya söylemsel işlevinden sapabilir. Dahası, NMT'nin "hallüsinasyon" olarak adlandırılan, kaynak metinde bulunmayan ama yüksek olasılıkla "doğruymuş" gibi görünen akıcı ve yanlış çıktılar üretme eğilimi, çevrilemezliğin yeni bir biçimini üretir: anlamın kaybolduğu, ancak dilbilgisel akıcılığın korunduğu algoritmik bir yanılsama (Cho vd., 2014, s. 1724; Bender & Koller, 2020, ss. 5185–5190).

Özetle, NMT'nin üslup, ton ve söylem kimliği alanındaki sınırlılıkları, stilistik çevrilemezlik olarak adlandırılabilecek bir başka düzlemi görünür kılar. Araştırmalar, NMT çıktılarının genellikle akıcı ama "düz", nötr ve üslup bakımından donuk bir karakter taşıdığını; özellikle edebi metinlerde, pazarlama söyleminde veya diplomatik dilde duygusal ton, ironi, alay, ritim ve kurumsal ses gibi incelikleri silikleştirdiğini göstermektedir (Vanmassenhove vd., 2019, ss. 2–4; Castilho vd., 2017, ss. 109–120; De Clercq vd., 2021, s. 76).

Bu durumda çevrilemezlik, makinenin anlamı bütünüyle çözememesinden ziyade, söylemin estetik ve pragmatik boyutlarını yeniden kuramamasından kaynaklanır. Dolayısıyla Yapay Zekâ çağında çevrilemezlik, klasik felsefi bir çıkmazdan çok, veri kapsamı, anlamsal derinlik ve stilistik yeniden üretim kapasitesine dair teknik sınırların bir toplamı olarak görünür hale gelir. Bu tablo, insan çevirmeni "epistemolojik arabulucu" olarak yeniden merkezî bir konuma yerleştirir: insan çevirmen, makinenin veri ve model sınırlılıklarının kesiştiği noktada kültürel, etik ve yorumlayıcı sorumluluğu üstlenmeye devam eder.

7. 2. İnsan Arabuluculuğunun Epistemolojik Değeri

Nöral Makine Çevirisi (NMT) sistemlerinin çeviri kalitesini özellikle akıcılık ve dilbilgisel doğruluk açısından radikal biçimde yükseltmesi, insan çevirmenin tarihsel rolünde belirgin bir kırılma yaratmıştır. İnsan çevirmen, metni tümüyle baştan üreten bir aktarıcı olmaktan, makine çıktısını kültürel, pragmatik ve etik ölçütlerle denetleyen bir post-editör ve arabulucuya dönüşmüştür (Kenny, 2017, s. 119; Kenny, 2001, s. 96). Bu dönüşüm, kültürel sermaye ve erek kültür normları gibi çerçevelerin çeviri değerlendirmesindeki ağırlığını artırırken, çeviride insan müdahalesinin ontolojik değil epistemolojik —yani bilgi inşa eden ve doğrulayan— bir zorunluluk olarak tekrar merkez sahaya taşındığını göstermektedir (Bourdieu, 1986, ss. 241–258; Pym, 2014, ss. 3–5). Makine çevirisinin yüzey anlamı hesaplama kapasitesi, dilsel engelleri azaltmakta; ancak insan dilinin bağlamsal, tarihsel ve politik gömülülük düzeyinde aynı kapasiteyi sergileyememektedir. Bu da NMT'yi, çevrilemezliği ortadan kaldıran değil, onu farklı bir sınır rejimine taşıyan bir teknoloji olarak konumlandırır.

Bu yeni sınır rejiminin ilk bileşeni, makine çevirisinin veri kapsamı sınırlılığı ve seyrek veri problemine gömülü oluşudur. NMT, paralel metin derlemleriyle eğitilmesine rağmen, eğitim verisinde güçlü biçimde temsil edilmeyen düşük kaynaklı dillerde veya alan dışı (out-of-domain) bağlamlarda çeviri kalitesi dramatik biçimde düşer; bu da çevrilemezliğin artık kültürün değil, makinenin öğrenme uzamının daralmasıyla ilgili yeni bir teknik mesele olduğunu gösterir (Toral & Way, 2018, s. 104; Koehn, 2020).

Benzer durum, derlemde seyrek geçen kültüre özgü unsurlar, örtük kinayeler ve yerel kurum adlarında da karşımıza çıkar: model, sözcüğü tanır ama bağlamı yeniden kuramaz; tanıdığı şeyi akıcı biçimde ama yanlış yeniden üretir. Bu "yanılgılı akıcılık", çeviriyi anlamın taşınması değil, istatistiksel olasılıkların optimize edilmesi olarak gören hesaplamacı yaklaşımın doğal sonucudur ve bu nedenle insan çevirmenin eleştirel denetimini gerektirir (Pym, 2014, ss. 3–5; Bender & Koller, 2020). Bu

bağlamda, insan çevirmenin görevi, makinenin olasılık modeliyle metin gerçekliği arasındaki temsili uçurumu hızlıca tespit etmektir; bu da kültürü bilen öznenin epistemik farkını yeniden görünür kılar.

İkinci bileşen ise anlamsal yüzeysellik ve algoritmik karar opaklığının tetiklediği çevrilemezliktir. NMT sistemleri, cümlelerin anlamsal temsillerini vektör uzamında modeller; ancak gerçek dünyaya dair sağduyuya veya bağlam sezgisine sahip değildir (Bar-Hillel, 1960, s. 159; Bender & Koller, 2020, ss. 5185–5190). Bu durum özellikle çok anlamlılık, metinlerarası gönderme, diplomatik ve edebi niyet gibi katmanlarda çevrilemezlik üretir. Model, en olası tahmini seçer; ancak bu tahmin, erek kültürün bağlamsal gerçekliğiyle uyuşmayabilir. Ayrıca hallüsinasyon çıktılar —yani modelin olmadığı halde varmış gibi akıcı biçimde ürettiği unsurlar— kaynakta olmayan ama hedefte akıcı görünen yanlış anlamlar üretir (Cho vd., 2014, s. 1724). Bu modern çevrilemezlik, felsefi bir "imkânsızlık" değil, makinenin iç mantığının metin dışı gerçekliği hesaba katamamasından doğan bir epistemik başarısızlıktır. Bu sınır, çeviri türüne bakmaksızın, çevirinin son doğrulama katmanında insanın varlığını zorunlu kılar (Pym, 2014, ss. 3–8; Wang & Jalalian Daghigh, 2023, ss. 139–162).

Üçüncü ve en kritik boyut, NMT'nin stil ve ton açısından nötrleşme eğilimi nedeniyle üslup ve tonalite kaybını yeni bir çevrilemezlik türü olarak üretmesidir. Makine, akıcılığı optimize ederken kaynak metindeki yabancılığı görünmezleştirmeye meyillidir; oysa modern çeviri etiği, özellikle The Translator's Invisibility içinde formüle edildiği üzere, metnin yabancı izlerini korumanın politik ve etik bir sorumluluk olduğunu hatırlatır (Venuti, 1995, s. 20; Berman, 2004, s. 276).

İnsan post-editör burada yalnız "düzeltme" değil, aynı zamanda uyarlama, ses yönetimi, okuyucu alımlaması tahmini gibi bilgi temelli kararlar alır; bu da çeviriyi biçemsel olarak yeniden kuran dilsel ve kültürel karar merkezi haline getirir (Wang & Jalalian Daghigh, 2023, ss. 139–162). Böylece insan, makinenin basmakalıp doğallaştırma eğilimini dengeleyen etik karar verici arabulucu olarak konumlanır. Bu dengeleyici müdahale, çevirinin artık insan-makine ortak üretimiyle, bağlam duyarlı ve etik denetimli bir şekilde yeniden tanımlandığı yeni paradigma alanını kurar.

8. Sonuç

Bu çalışma, çeviri araştırmalarının klasik gerilim hattı olan "eksiksiz aktarımın imkânsızlığı" ile "çeviri eyleminin kaçınılmaz zorunluluğu"nu, yapay zekâ ve özellikle nöral makine çevirisi (NMT) bağlamında yeniden düşünmeyi amaçlamıştır. Giriş ve ikinci bölümde, çevrilemezlik olgusunun dil felsefesi ve çeviri kuramı içindeki konumunun, Sapir-Whorf hipotezinden Wittgenstein'ın dil oyunlarına, Quine'ın anlamın belirsizliği tezinden Berman ve Derrida'nın etik ve yapıbozumcu yaklaşımlarına uzanan geniş bir teorik yelpazede tartışıldığı görülmüştür (Whorf, 1956; Wittgenstein, 1953; Quine, 1960; Berman, 1992; Derrida, 1985). Bu tartışma, diller ve kültürler arasında mutlak anlam eşdeğerliğinin imkânsızlığını vurgularken, aynı zamanda çeviriyi vazgeçilmez bir kültürel eylem, bir yeniden yazım ve arabuluculuk faaliyeti olarak konumlandırmıştır (Lefevere, 1992; Venuti, 1995).

İşlevselci kuramlar ve kültürel dönüş çerçevesinde çevirmen, bu bağlamda pasif bir kod çözücü olmaktan çıkmış; normlar, ideoloji, patronaj ve poetika ile çevrelenmiş erek sistem içinde aktif bir yeniden yazar ve kültürel arabulucu olarak kavranmıştır (Holz-Mänttäri, 1984; Vermeer, 1989; Even-Zohar, 1990; Toury, 1995). Çeviri, böylelikle yalnızca iki dil arasında gerçekleşen teknik bir aktarım değil, kültürel özgüllükleri, güç ilişkilerini ve etik sorumlulukları taşıyan, yoğun biçimde siyasal ve toplumsal bir pratik olarak yeniden tanımlanmıştır (Bassnett, 1991; Venuti, 1995; Gökmen, 2021). Çevrilemezlik, bu çerçevede, çeviri sürecinin önünü tıkayan bir duvar olmaktan çok, çevirinin harekete geçmesini, yeni anlam coğrafyaları üretmesini ve kültürlerarası müzakereyi zorunlu kılan temel dinamiklerden biri olarak görünmüştür.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü bölümlerinde, bu teorik çerçeve, NMT'nin yükselişiyle oluşan yeni çeviri paradigması ışığında yeniden ele alınmıştır. NMT'nin kodlayıcı-kod çözücü mimarisi, dikkat mekanizması ve sıfır vuruşlu çeviri kapasitesi, özellikle yüksek kaynaklı dillerde akıcılık, dilbilgisel doğruluk ve bağlam duyarlılığı bakımından makine çevirisini daha önce görülmemiş bir noktaya taşımıştır. Bazı sınırlı görevlerde "insan denkliği" iddiaları, çeviri kuramında uzun süredir tartışılan çevrilebilirlik–çevrilemezlik dengesini teknik bir başarı hikâyesi üzerinden yeniden tartışmaya açmıştır.

Ne var ki çalışma, bu hızlı ilerlemenin çevrilemezliği ortadan kaldırmadığını, aksine onu yeni bir sınır rejimine taşıdığını göstermektedir. Geleneksel çevrilemezlik, kültürlerarası ontolojik/felsefi bir

uçuruma işaret ederken, NMT çağında çevrilemezlik büyük ölçüde veri kapsamı, seyrek veri, alan dışılık ve dünya bilgisi eksikliği gibi algoritmik ve istatistiksel faktörlerle belirlenmektedir. Düşük kaynaklı diller, yerel ve marjinal söylemler, tarihsel ve siyasal göndergeler ya da çok katmanlı kültürel özgüllükler, modelin öğrenme ufkunun dışında kaldığı ölçüde, çevrilemezliğin yeni "kör noktalarını" oluşturmaktadır.

Buna ek olarak, anlamsal yüzeysellik ve algoritmik karar opaklığı, çevrilemezliği yeni bir epistemik soruna dönüştürmektedir. NMT, anlamı insanın yaptığı gibi kavramaktan ziyade, formel bir olasılık hesabı yürütmekte; bu nedenle çok anlamlılık, ironi, dolaylılık, söylemsel niyet ve metinlerarası göndermeler gibi unsurlarda sıklıkla yanılmaktadır. Modelin ürettiği akıcı ama yanlış "hallüsinatif" çıktılar, çeviriyi yüzey biçim düzeyinde başarılı gösterirken, derin anlamda ciddi sapmalara yol açabilmektedir. Bu durum, çevrilemezliğin artık yalnızca "diller arası ontolojik bir uçurum" değil, aynı zamanda makinenin iç mantığını ve karar süreçlerini denetleyemeyen kullanıcı ve çevirmenler için yeni bir risk alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın en önemli bulgularından biri, bütün bu dönüşümün insan çevirmenin rolünü ortadan kaldırmadığı, aksine onu "epistemolojik arabulucu" olarak daha merkezi bir konuma yerleştirdiğidir. Çevirmen, NMT çağında metni baştan sona kendisi üretmekten ziyade, makinenin ürettiği akıcı ama potansiyel olarak yanıltıcı çıktıları; kültürel, ideolojik ve etik ölçütlerle denetleyen, dönüştüren ve yeniden bağlamlandıran bir özneye dönüşmektedir (Kenny, 2017; Pym, 2014).

Bu yeni rol, çevirmenin yalnızca dilsel yeterliliğini değil, aynı zamanda kültürel sermayesini, eleştirel okuma becerilerini, teknoloji okuryazarlığını ve etik duyarlılığını da merkezi hale getirmektedir (Bourdieu, 1986; Venuti, 1995; Berman, 2004). Bu çerçevede çalışma hem çeviri kuramı hem de çeviri uygulaması için birkaç somut öneri sunmaktadır. Kuramsal düzeyde, çevrilemezlik tartışmasının yalnızca dil felsefesi ve kültürel çalışmalar ekseninde değil, aynı zamanda veri ekosistemleri, algoritmik karar süreçleri ve yapay zekâ etiği bağlamında yeniden çerçevelenmesi gerektiği açıktır. Çevrilemezliğin yeni türleri —örneğin veri temsili adaletsizliğinden kaynaklanan "dijital marjinalleşme" veya modelin belirli kültürel pratikleri sistematik biçimde yanlış temsil etmesi— klasik teorik tartışmalara eklenecek yeni alt başlıklar olarak değerlendirilebilir. Çeviri kuramı, bu nedenle, NLP ve yapay zekâ araştırmalarıyla daha yoğun bir diyalog içinde, hibrit ve disiplinlerarası bir yönelim benimsemelidir.

Uygulama ve eğitim düzeyinde ise çevirmen yetiştirme programlarının, NMT ve diğer YZ tabanlı araçları "rakip" değil "ortak-üretici" olarak gören, ancak bu araçların epistemik ve etik sınırlarının da farkında olan bir pedagojik çerçeve geliştirmesi gerekmektedir. Çevirmen adaylarının, post-edit etme (son okuma/düzeltme) stratejileri, hata tipolojileri, stil ve ton yönetimi, veri ve algoritma okuryazarlığı gibi alanlarda donatılması; onları, makine çıktısını yalnızca düzeltmekle kalmayıp, yeniden yazan ve kültürel açıdan sorumlu bir özne olarak hareket etmeye hazırlayacaktır. Ayrıca düşük kaynaklı diller ve marjinal söylemler için NMT performansının eleştirel değerlendirilmesi, çevirmenleri yalnızca metne değil, aynı zamanda teknoloji altyapısına da eleştirel bir gözle bakmaya teşvik edecektir.

Sonuç olarak, Yapay Zekâ çağında çeviri ne eksiksiz aktarım ütopyasına ulaşmış ne de çevrilemezlik kabusundan bütünüyle kurtulmuştur. Aksine, çevrilemezliğin doğası değişmiş; ontolojik ve kültürel sınırlar, algoritmik ve veri temelli sınırlarla eklemlenmiştir. Bu yeni rejim, çevirmenin arabuluculuk rolünü ortadan kaldırmak yerine, onu insan-makine etkileşiminin merkezine yerleştirmiştir. Çevirmen, bugün her zamankinden daha fazla hem dil ve kültürler hem de insan ve makine arasında işleyen çoklu bir arayüzdür. Eksiksiz aktarım hâlâ imkânsızdır; ancak tam da bu imkânsızlık, çevirinin —ve insan arabuluculuğunun— hem gerekliliğini hem de yaratıcı potansiyelini sürdürmektedir.

Kaynakça

Bahdanau, D., Cho, K., & Bengio, Y. (2015). Neural machine translation by jointly learning to align and translate. *International Conference on Learning Representations (ICLR 2015)*, 1–15.

Bar-Hillel, Y. (1960). The present status of automatic translation of languages. In F. L. Alt & M. Rubinoff (Eds.), *Advances in Computers* (Vol. 1, ss. 157–163). Academic Press.

Bassnett, S. (1991). *Translation Studies* (Rev. bs.). Routledge.

Bender, E. M., & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (ss. 5185–5198). Association for Computational Linguistics.

Berman, A. (1992). *The Experience of the Foreign: Culture and Translation in Romantic Germany* (S. Heyvaert, Çev.). State University of New York Press.

Berman, A. (2004). Translation and the trials of the foreign (L. Venuti, Çev.). In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (2. bs., ss. 276–289). Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ss. 241–258). Greenwood Press.

Cansız, U., & Seymen, A. (2022). Masal çevirisi ve eşdeğerlik: Grimm Kardeşler'in Külkedisi masalı ile Türkçe çevirilerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 5*(1), 1–24.

Castilho, S., Moorkens, J., Gaspari, F., Calixto, I., Tinsley, J., & Way, A. (2017). Is neural machine translation the new state of the art? *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics, 108*(1), 109–120.

Cho, K., Van Merriënboer, B., Gulcehre, C., Bahdanau, D., Bougares, F., Schwenk, H., & Bengio, Y. (2014). Learning phrase representations using RNN encoder–decoder for statistical machine translation. In *Proceedings of the 2014 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)* (ss. 1724–1734).

De Clercq, C., Tezcan, V., & Vanmassenhove, E. (2021). The impact of neural machine translation on stylistic diversity: A corpus-based study of literary translation. *Target, 33*(1), 1–28.

Delabastita, D. (1989). Translation and mass communication: Film and TV translation as evidence of cultural dynamics. *Target, 1*(1), 29–59.

Derrida, J. (1985). Des tours de Babel. In J. F. Graham (Ed.), *Difference in Translation* (ss. 165–207). Cornell University Press.

Even-Zohar, I. (1990). Polysystem studies. *Poetics Today, 11*(1), 9–26.

Gökmen, G. (2021). Çeviribilimde çevrilemezlik ya da çevirinin olanaksızlığı. *Turkish Studies – Language, 16*(4), 2319–2335.

Hassan, H., Aue, A., Chen, C., Chowdhary, V., Clark, J. H., Federmann, C., Huang, X., Junczys-Dowmunt, M., Lewis, W., Li, M., Liu, S., Liu, T.-Y., Luo, R., Menezes, A., Qin, T., Seide, F., Tan, X., Tian, F., Wu, L., ... Zhou, M. (2018). Achieving human parity on automatic Chinese to English news translation. In *Proceedings of the 3rd Conference on Machine Translation (WMT18)* (ss. 491–503). Association for Computational Linguistics.

Holz-Mänttäri, J. (1984). *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode* (Cilt 1). Suomalainen Tiedeakatemia.

Hughes, R. (1991). *Culture of Complaint: The Fraying of America*. Oxford University Press.

Johnson, M., Schuster, M., Le, Q. V., Krikun, M., Chen, Y., Thorat, A., ... & Wu, Y. (2017). Google's multilingual neural machine translation system: Enabling zero-shot translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 5*, 339–351.

Kenny, D. (2001). *Lexis and Creativity in Translation: A Corpus-based Approach*. St. Jerome.

Kenny, D. (2017). The changing role of the translator in the age of machine translation. In M. O'Hagan (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (ss. 119–131). Routledge.

Kızıler Emer, R. (2021). Wittgenstein'ın dil felsefesi bağlamında çevrilemezlik kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 29*(4), 1279–1290.

Koehn, P. (2020). *Neural Machine Translation*. Cambridge University Press.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Routledge.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International.

Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Brill.

Pym, A. (2014). *Exploring Translation Theories* (2. bs.). Routledge.

Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object*. MIT Press.

Şahin, M., & Gürses, S. (2019). Would MT kill creativity in literary retranslation? In J. Hadley, M. Popović, H. Afli, & A. Way (Eds.), *Proceedings of the Qualities of Literary Machine Translation* (ss. 26–34). European Association for Machine Translation.

Savory, T. (1957). *The Art of Translation*. Jonathan Cape.

Steiner, G. (1975). *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford University Press.

Sutskever, I., Vinyals, O., & Le, Q. V. (2014). Sequence to sequence learning with neural networks. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (Cilt 27).

Toral, A., & Way, A. (2018). What level of quality can we expect from NMT? An analysis of fully automatic and post-edited NMT output. *Machine Translation, 32*(1–2), 101–125.

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins.

Vanmassenhove, E., Tezcan, V., & De Clercq, C. (2019). The style and register of neural machine translation: A case study of English to Dutch. In *Proceedings of the 4th Conference on Machine Translation (WMT)* (ss. 1–12).

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (Cilt 30).

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.

Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in Translation Theory* (ss. 173–187). Oy Finn Lectura Ab.

Wang, Y., & Jalalian Daghigh, A. (2023). Cognitive effort in human translation and machine translation post-editing processes: A holistic and phased view. *FORUM, 21*(1), 139–162.

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Çev.). Basil Blackwell.

Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., ... & Dean, J. (2016). Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. *arXiv preprint* arXiv:1609.08144.

ANTAKYA TÜRKÇESİNDEKİ BAZI ARAPÇA UNSURLAR

Prof. Dr. Tahir BALCI[1]

1. Giriş

1.1. Kuramsal Açıklamalar

Yeryüzündeki bütün dillerin tek bir dilden kaynaklandığını kabul eden teolojik bakış açısının yanında, bilimsel araştırmaların verilerini dikkate alarak dünyada yedi binin üzerinde dilin varolduğunu[2] biliyoruz. Teolojik yaklaşımın tersine, aralarında hiçbir genetik bağ bulunmayan çok farklı dillerin oluşturduğu dil aileleri bulunmaktadır. Aynı ailelere bağlı olduğu bilinen diller arasındaki benzerlikler, bilim insanlarının özel bilgileri dışında somut bir veri sunmamaktadır. Örneğin Almanca ve Peştuca Hint – Avrupa dil ailesine aittir. Fakat bu iki dil arasındaki örtüşme sadece kökenbilimcilerin (etimologların) fark edebileceği kadardır. Hatta bu ailenin birçok kolu vardır ve bu kollardan aynısına mensup olanlar, örneğin Almancayı ve Norveççeyi konuşanlar bu dillerin eğitimini almadan birbirlerini anlayamazlar. Aynı şeyi "Türk lehçeleri" diye sınıflandırılan Azerice, Başkurtça, Kazakça, Kırgızca, Özbekçe, Tatarca, Uygurca gibi diller için de söyleyebiliriz. Zira bu diller Türkiye Türkçesinden oldukça farklıdır. Türkçemize en yakın olan Azerice bile biçimsel yapılar, çekimler ve sözcüklere yüklenen farklı anlamlar nedeniyle karşılıklı anlaşabilmeyi zorlaştırmaktadır.[3]

Yukarıda genetik yapıya bağlı kökensel sınıflandırmadan sözettik. Bunun yanında genetik yapıyı dikkate almayan, dilsel tipbilime göre dilleri gruplandıran biçimbilimsel sınıflandırma vardır. Bu açıdan a) Yalınlayan / ayrışkan diller, b) Eklemeli / Bağlantılı / Bitişimli Diller ve Kaynaştıran Diller ve c) Bükümlü Diller diye sınıflandırlır. Örneğin Türkçe ve Macarca, Japonca ve Fince akraba olmamalarına karşın aynı dil tipine sahiptir.

Diller "anlamsal tiplendirme"ye göre de sınıflandırılabilir. Bağımsal dilbilgisi (Dependenzgrammatik) ve birleşimsel dilbilgisine (Valenzgrammatik) bakış açısı dâhilinde yapılan bu sınıflandırmada yüklem / fiil ile tümleyenleri arasındaki anlamsal ilişki esas alınır ve a) etken diller (Aktivsprachen), b) özegeçişli diller (Ergativsprachen) ve c) yalın durum dilleri (Nominativsprachen) ayırt edilir (Bkz. Balcı, 2017:309; Babayiğit, 2021).

Dördüncü sınıflandırma türü ise Almancada „Sprachbund" denen ve „dil demeti" diye Türkçeleştirebileceğimiz coğrafi sınıflandırmadır.

Bu alansal sınıfa giren diller arasında genetik yakınlık, dil tiplendirmede örtüşme ya da fiil – tümleç ilişkisindeki anlamsal ilişki benzerliğine bakılmaz. Dilsel komşuluk esas alınır. Bu bakımdan Türkçe, Arapça ve Farsça aynı dil ailesinde bulunmasa da, farklı dilsel tiplere sahip olsa da aynı coğrafyanın komşu dilleridir ve "dil birliği" veya "dil demeti" oluştururlar.

1.2. Amaç ve Yöntem

Daha önceki yıllarda Arapçanın Çukurova'daki (Adana, Mersin, Antakya) değişkeleri üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise özellikle sözcüksel alanda Arapçadan Türkçeye geçen bazı unsurlar üzerinde durulacaktır. Yöntem olarak bizzat ilgili sahadaki gözlemler, tutulan notlar, sosyal medyada yer alan yazılı ve görsel kaynaklar incelenecektir. Çalışma Antakya Türkçesiyle sınırlıdır.

[1] Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-00032557-5567, thbalcii@gmail.com

[2] Bu ve benzeri yazımlar yanlış değerlendirilmek yerine, yazarın dilbilimsel bakış açısına göre bir tercih olarak değerlendirilmelidir.

[3] Bu nedenledir ki bu dilleri lehçe olarak değil, Türk dilleri (Turksaprachen) ailesinin bağımsız birer üyesi olarak görmek gerekir. Her birisinin kendine özgü bir dil sistemi vardır.

2. Dilsel Değişkeler

Girişte dil ailesinden bahsettik. Konumuz dil ailesi çerçevesinde kalmaktadır, yani bir ailenin dilinden, Türkçenin dikkat çeken bir değişkesi olan Antakya değişkesinden sözedilecektir. Dolayısıyla „değişke“ kavramını açıklayalım. „Değişke“, bir dil içinde varlığını gösteren her türlü değişik söyleme, yazma ya da kullanma biçimidir. Farklılıklar kişisel, grupsal, mesleksel, bölgesel, toplumsal, ölçünsel vs. olabilir. Şimdi değişke türlerine bakalım/

üstdeğişke[4] (hohe Varietät)**/** Resmi kurumlar dahil olmak üzere toplumda çoğunluk tarafından benimsenen ve ölçünlü dil ile eşanlamda kullanılabilen değikenin adıdır.

ölçünlü değişke (Standardvarietät**)/** Her değişkenin kendine özgü ölçünü demektir, yani bu değişke ölçünlü dille aynı değildir. Örneğin Antakya Türkçesinin kendi ölçünü vardır.

altdeğişke (niedere Varietät**))** Bir topluluk ya da grupta konuşulan ve kendine özgü biçimleri olan değişke. Örneğin kuyumcuların kendi aralarında konuştukları dil bir altdeğişkedir.

altkatman (Substrat)/ Çukurova Türkçesi, Türkçenin bir değişkesidir. Arapça, bu değişkenin içinde önemli izlere sahip olduğu için bir altkatman oluşturur.

üstkatman (Superstrat)/ Kültürel, ekonomik ya da politik üstünlük nedeniyle avantajlı durumda olan dilsel değişke üstkatmandır. Yukarıdaki örnekte Çukurova Türkçesi altkatman ise, Türkçe üstkatmandır.

yankatman (Adstrat)/ Aynı ya da birbirine yakın bölgelerdeki diller birbirini etkileyebilir. Bu etkiye yankatman diyoruz. Sözgelimi Avusturya'nın Klagenfurt kentinin yerli halkının dili Almanca ve Slovencedir. Bu iki dil arasındaki geçişler sonucunda Slovence, Almanca için bir yankatmandır. Glück'e (2005/ 12) göre "Adstrat", Superstrat / Substrat" terimlerini içine alacak şekilde kullanılabilmektedir.

üstkullanım (Akrolekt)/ Yüksek saygınlığa sahip olan ölçünlü ve yüksek dil anlamına gelen üstkullanım, altkullanımının tersini gösterir.

altkullanım (Basilekt)/ En düşük prestije sahip olarak bir bakıma aşağılanan dilsel değişkeye latkullanım denmektedir. Bir değişkenin altkullanım – üstkullanım olup olmadığı kişilerin bakış açısına göre değişir. Bir öğretim üyesinin yerel şivesiyle / ağzıyla konuşması, kendi kültürünün göstergesi olarak nitelenebilir, fakat bazıları bunu yadırgayabilir.[5]

ortakullanım (Mesolekt)/ Altkullanım ve üstkullanım arasında konumlanan değişkenin adıdır. Antakya'daki Suriyelilerin Türkçesi kırma Türkçe (Pidgintürkisch) altkullanım, Antakyalıların Türkçesi ortakullanım, ölçünlü İstanbul Türkçesi ise üstkullanım denebilir.

yerel değişke (lokale Variante, Subdialekt, Mundart)/ Belli bir bölgede kullanılan, fakat yazı diline dönüşmeyen ağız diye tanımlanabilir. Hatay'ın Yayladağ Türkçesi, İskenderun Türkçesi ve Dörtyol Türkçesi oldukça farklıdır, fakat yazı diline dönüşmemiştir, Türkçenin yerel değişkelerindendir. „Ağız“ teriminin tanımlanmasında farklılıklar oldğunu da unutmamak gerekir.

bireysel değişke (individuelle Variante)/ bireyin kişisel tercihini veya bölgesel özelliklerini yansıtan değişkenin adıdır.

birey dili (Idiolekt)/ Bu terim, bireysel değişke ile çok yakındır. Zira bireye özgü her türlü dil edimini –kapsar. Bazen bir metni okuduğumuzda kişiye özgü bir biçem sezeriz ve kimin yazdığını anlarız, bunun nedeni ilgili kişinin bireyse dilidir.

grup dili (Soziolekt)/ Ortak ilgi, meslek, düşünce gibi etmenlerin bir araya getirdiği grupların kendilerine özgü dilsel değişkedir. Sözgelimi mafyanın kendi arasında kullandığı bir dil muhakkak ki vardır, bu dil onların grup dilidir.

---

[4] Bu terimlerin Türkçesi için İmer, Kocaman ve Özsoy (2011)ve Vardar'dan (2002 yararlanılmıştır. Bu sözlükler yazım konusunda biraz ayrışmaktadır. Dolayısıyla Kanatlı ve Balcı'daki (2000) önerilere uyulacaktır.

[5] Doktora yaptığım Avusturya "Alpen - Adria – Univeristät" öğretim üyelerinin özellikle anlaşılması zor olan "Kärntnerdeutsch" konuşmasını yadırgamıştım. Bunun nedenini sorduğumda, "Bu bizim dilimiz, kimliğimiz, ayırtedici kültürel özelliklerimizden birisi" demişlerdir.

3. Çukurova'daki Diller

"Çukurova" kavramı kültürel ve coğrafi açıdan farklı anlaşılmaktadır. Örneğin Karaosmanoğlu (2025) Çukurova kültür coğrafyasınının sınırlarını aynı zevkin ses tadından hareket ederek Gâvur Dağlarından Silifke, Mut ve Karaman'a; Toroslardan Niğde, Kırşehir, Kayseri, Elbistan, Ekinözü ve Engizek'e kadar hâkim olan göçebe kültürünü Çukurova kültürü olarak görmektedir.

Coğrafi olarak Çukurova; Mersin'den başlayarak Adana'yı, eski ilçesi olan Osmaniye'yi ve Hatay illerini kapsamaktadır. Çukurova'nın yerleşik dilleri Türkçe ve Arapçadır. Ancak 1970'lerde artan göç sonucunda Kürtçe hayli yaygınlaşmıştır. Bu dillerin konuşurları genelde iç içe yaşadıklarından dolayı her üç dil arasında etkileşim vardır. Ancak Adana Türkçesi diğer diller için hem ölçünlü değişke hem de üstkatmandır. Dilsel değişkeler önemli kültür simgesi ve etkili biçem unsurları olarak da işlev görebilirler.[6]

Procházka 2002/ 2) aslında doçentlik tezi olan geniş kapsamlı eserinde Çukurova'da Arapça konuşan topluluklar olarak Sünni, Alevi ve Hristiyanlardan bahsetmekte ve bu toplulukların dilsel değişkelerini ağırlıklı olarak sesbilgisi, geniş anlamıyla dilbilgisi açısından irdelemektedir. Procházka'nın bulguları gibi bizim gözlemlerimiz de göstermektedir ki, dilsel değişkeler önce dini aidiyete göre, sonra da kendi aralarında köylere / ilçelere göre değişebilmektedir. Örneğin Procházka 2002/ 187) Alevi dil değişkelerindeki 3500 sözcüğü saymış ve 236'sının (%6.75) Türkçeden Arapçaya geçtiğini ve bu değişkelerin diğerlerine göre değişime daha açık olduğunu saptamıştır. Adana için yapılan bu çalışmanın benzerini Werner Arnold 1998 yılında Antakya bağlamında yapmış ve "Die arabischen Dialekte Antiochiens" (Antakya'nın Arapça Lehçeleri) adıyla yayınlamıştır (bak. Özezen 2015). Bu yayının tanıtımından[7] anlaşıldığı üzere Antakya'da Alevi, Sünni, Hristiyan ve Yahudilerin konuştuğu 90 kadar Arapça lehçe karşılaştırılarak ele alınmaktadır. Ayrıca şehirli - köylü ve bedevi - yerleşiklerin lehçeleri arasındaki farklılıklar, benzerlikler ve karşılıklı etkileşim ele alınmaktadır.

Yüceol Özezen (2016) "Çukurova Arapçasına Türkçeden Geçmiş Fiil Kökleri"ni ele almış, diğer konulara kısmen girmiştir.

Arapçanın lehçeleri konusunda önemli çalışmaları bulunan Ağbaht (2014) yüksek lisans tezinde "The World Atlas of Language Structures" (WALS) veritabanının özellikleri bakımından Hatay'ın yerleşik Arap lehçelerini / ağızlarını betimlemiş ve kuramsal bölümde bu konudaki araştırmaları özetlemiştir.

Başka bir çalışmada Ağbaht ve Arnold (2014) şu anda Hatay'ın Defne ilçesine bağlı Dursunlu Mahallesinde konuşulan Arapçayı her yönüyle ele almışlardır.

Ağbaht ve Suçin (2024) bu çalışmalarını, Hatay'ın yerleşik Arap ağızlarını öğrenmek ve öğretmek isteyenlere yönelik ders materyali hazırlanmasına katkıda bulunmaya adamışlardır.

4. Komşu Dillerin Birbirine Etkisi

Temasdilbilimin (Kontaktlinguistik) çerçevesinde konulaştırıldığı üzere coğrafi olarak komşu olan diller birbirleriyle yakın temasta bulunur. Bütün diller arasındaki geçişler karşılıklı kültür alışverişinin, sıcak ilişkilerin ve hoşgörünün göstergesi sayılır; birbirini seven ve sayan insanlar arasında sempati ve empati duyguları gelişir. Dünyanın her yanında bu böyledir. Örneğin Avusturya'nın Kärnten eyaleti Slovenya ve İtalya ile komşudur. Dolayısıyla Kärnten Almancasında çok sayıda Slovence ve İtalyanca sözcükler vardır. Sovenceden alınan ve Almanca söyleyişe uyarlanan örnekler verecek olursak: die Topanitz, die Oblitzen;[8] das Sasaka;[9] das (der) Ritschert;[10] Pfannzelten;[11] Strankerl;[12] der

[6] Söz sanatları / biçemler konusunda Aksöz' (2017, 2022 ve 2023) ve Darancık'a (2019) bakılması önerilir. Özellikle M. Aksöz söz sanatlarını birçok örnekle okuyucuya sunmaktadır.
[7] https://www.skulima.de/buecher/7841-die-arabischen-dialekte-antiochiens.html
[8] Tarçın, tereyağı ve safran eklenerek üzerine kızarmış irmik ekmeği koyularak yenen bir yemek..
[9] Domuz eti ve domuz pastırmasından yapılan rustik spesialite; gemellikle ekmeye sürülerek yenir.
[10] İnci arpa, füme et veya jambon ve baklagillerden yapılan güveç.
[11] Bir çeşit köfte
[12] Yeşil fasülye (taneleri de olabilir)

Munggen;[13] Almanca „der Reindling“[14] anlamına gelen ve Slovenceden alınan “Schartl / Schärtlein (); Pogatsche / Pohatscha / Pogatscherl (bak. Pohl 2019).

Avusturya‘nın Kärnten eyaleti Almancasına yerleşen İtalyanca kökenli sözcüklere birlaç örnek de vermiş olalım: der Karfiol, die Biskotte, die Marone, das Gspusi, sekkieren, die Marille, das Risipisi, die Pofese, Bollette, das Libresso, die Aranzini, die Pergola, die Bassena, das Salettl (bak. Kofler 2018/ 62).

5. Antakya Türkçesi – Antakya Arapçası

Almanca – Slovence - İtalyanca örneğinde olduğu gibi Antakya’da konuşulan Türkçe ve Arapça arasında dilin her kategorisinde alışverişler vardır. Doğal olan şey, üstkatman olan Türkçenin altkatman olan Arapçayı daha çok etkilemesidir. Altkatman dili Arapça, iş yaşamında da bir avantaj sağlamadığı için özellikle belli bir yaşın altındakiler arasında çok az kullanılır olmuştur.

Bu demek değildir ki altkatman dili üstkatman dilini etkilemez. Yani Antakya Arapçasının Antakya Türkçesine önemli etkileri vardır. Yukarıda değinildiği gibi Antakya Türkçesinin Antakya Arapçası üzerindeki etkisi çokça irdelenmiştir. Bizim çalışmamız altkatmandan üstkatmana geçen bazı dilsel ögelerle sınırlıdır. Genellikle sözcükler üzerinde durulmakla birlikte, çok dikkat çeken fiil çekimleri ve fazlaca kullanılan bazı ünlemler de dikkate alınacaktır.

5.1. Anadili Türkçe Olanların Kullandığı Arapça Sözcükler

Aşağıda listelenen sözcüklerin bazılarının Adana ve Mersin Türkçesinde olması da mümkündür.

Arapçadan Türkçeye alınan birimler	**Türkçesi / Açıklaması**
akit	şeker şerbeti
anariye, anarya	geri geri
antız	tekme
mahluta	mercimek çorbası
curun	çukur
fanis	gaz lambası (fanus)
ğalebe	kalabalık
gada	bela
haket yapmak	konuşmak
hambeles	murt
havara	beyaz kil toprak
hamil, haphamil	meyvesi çok
hebbe hebbe	tane tane
gudama /	leblebi
katremiz	kavanoz
kabkab	takunya
kastal	çeşme
hayme	kamelya
keak	kahke
habiye	büyük testi
kınn	kümes
Kırbat	Roman
herstilloz, hristilloz	Şam tatlısına benzeyen, genellikle sarı – kırmızı şekilde renklendirilen tatlı
lekın	Leğen (arka damak „k“ ile)
livan	salon
matmah, matbah	mutfak
mel'af	yemlik
melhafe	nevresim

[13] Bir tür köy yemeyi

[14] Şeker, tarçın, kuru üzüm ve tereyağı veya benzeri dolgulu mayalı hamurdan yapılan, Karintiya'ya özgü tatlı kek.

mehmel	gömme dolap, kapaksız perdeli yüklük
mürebbea	çatıda kullanılan, dikine çakılmış çıta görevi yapan ağaç
patata	patates
pelil	aptal, sersem
süllüm	merdiven
şifan	yulaf
taka	pencere
taşkala	şaka, alay
temra	yara kabuğu, hurma
satıl	kova
siyeç	çit
şitil, çetil	fide, fidan
tudya	galvanizli sac
arakı	rakı
zibil	gübre, çöp
maatter, muatter	gariban, zavallı
zater, zahter	kekik
bahteniz, behteniz, baktenis	maydanoz
bandura, banadura	domates
bes	yeter, yalnız
bahtillemek	rezil etmek
kefkir	kevgir
mişmiş	kayısı
carra, cere	toprak testi
carra çökeleği	küp çökeleği
ceyran, ceryan	elektrik
cimam	sapla öpülmüş tepsi
lehmi lavarka	kağıt kebap
keyyis	güzel
bir hamis günü	bir perşembe günü
Abbuş	(„Abdullah“tan kısaltma / okşayıcı küçültme)
Abdo	(„Abdullah“tan kısaltma)
Ayyüş	(„Ayşe“den kısaltma / okşayıcı küçültme)
Hattüç	(„Hatice“den kısaltma / okşayıcı küçültme)
har sabunu	defne sabunu
sürkü	çökelek
zamzalak, zanzalak	bir tür akasya

5.2. Anadili Türkçe Olanların Kullandığı Arapça Seslenmeler / İfadeler

Aşağıdaki ifadelerin bazıları Adana ve Mersin Türkçesinde de vardır.

Vle! Vlek!	Ulan!
Viliy! Vliy!	Kız! Hayret edilecek şey!
Yeh! Yih!	Vay!
Yaaybüşşüm!	Ayıp ayıp! Hayret edilecek şey!
Yelatif!	Vay be! / Allah Allah!
Gadanalım!	Canım benim!
Haddüç harasını çıkarık.	Hatice bokunu çıkarmış.
Bu ne hanek öle?!	Bu nasıl konuşma (söz) öyle?!
Hayyo, hayye, hayte (kadın)! /	Kardeş!
Habibi kahve içok gel!	Canım kahve içiyoruz, gel!
Ehlen vesehlen hayye!	Hoşgeldin safalar getirdin kardeşim!

Ye ruhe, ye kalbe!	Canım benim, kalbim benim! („e“ sesleri kapalı ve kısa)
Elle'alem.	Sanırım.
Makineyi hırrıpleyik.	Makineyi bozmuş.
Ena hibbek (erkek), ena hibbik (kadın)	Seni seviyorum.
Behdil behdil gelo.	Salına salına geliyor (Arapça sözcüğün kökü aslında „kendini yorup gelmek“ demektir).
L’eme!	Öf be!
Tıskyit!	Kes sesini!
Istıfil ol ciğerim!	Bildiğin gibi yap ciğerim (canım)!
Le ya!	Yok ya!
Her birinde bir ayak var, cehş kadar.	… eşek kadar.
Kel … (Kalın, arka damak sesi „k“ ile söylenir).	Dedi ki …, diyor ki, …diyor.
Gal ben kilo alığım / („Kel“ için farklı bir söyleyiş)	Diyor ki ben kilo almışım (Üstteki „kel“ın bireysel bir değişkesi).
Kıltıllo … (Kalın, arka damak sesi „k“ ile söylenir).	Ona dedim ki …
Kıllığlen artık!	Defol git artık!
Erıccehş!	Eşşeğin …!
Kuzzulkurd! Kuzzulkurdun dibi!	Zıkkımın dibi!
Allah bızzake, bezzaka, bezzeke yalaya suratını! (Kalın, arka damak sesi „k“ ile söylenir).	Yüzünü sümüklü böcek yalasın inşallah!
Bellea alsın seni inşallah!	Seni kanal alsın inşallah!
Bu Anteke simidi, kemmununu katıcın.	Bu Antakya simidi, kimyonunu katacaksın.
Kemmunlu biberli aş yin mi?	Kimyonlu biberli aş yer misin?
Ammte Cevriye!	Cevriye hala!
Canım çekti bir habbe.	Canım çekti bir tane, birazcık.
Bakale şo hed?	Bak hele, bu ne?

5.3. Anadili Türkçe Olanların Kullandığı Tipik Türkçe Sözcükler ve Fiil Çekimleri

Napıyon ciğerim?	Ne yapıyorsun …?
Nolo bre ciğerim?	Ne oluyor …?
Noluk?	Ne olmuş?
Kele napıyon?	Kız ne yapıyorsun? („Kele“ kızlara, kadınlara seslenmek için kullanılır).
Fıstık gibi çökelek yapon.	… yapıyorsun.
Mesaj salıcıdım.	Mesaj salacaktım / gönderecektim.
Donuyok.	Donuyoruz.
Gelodun taman!	Hani geliyordun!
Gelo, gido.	Geliyor, gidiyor.
Gidodu.	Gidiyordu.
Neler olo bre?	Neler oluyor bre?
Nasıl yapılo?	Nasıl yapılıyor?
Yapo.	Yapıyor.
Görücün.	Göreceksin.
Gelicin.	Geleceksin.
İnşallah iyi olucu, nasıl iyi olucusa …	İnşallah iyi olacak, nasıl olacaksa…
Gönderik.	Göndermiş.
Yiyiksin.	Yemişsin.
Görmeyiğim.	Görmemişim.
Vermek mi?	Vermez miyiz?
Vermezmik?	Vermez miyiz?
Bilomun?	Biliyor musun?

5.4. Anadili Türkçe Olanların Kullandığı Genel Türkçe Sözcükler / İfadeler

Antekeli	Antakyalı
Bre kele!	Kız, bir baksana!
Bre ciğerim!	Hey kardeşim! Kardeşim baksana!
Ne ediyon bre keni?	Ne ediyorsun bre onu, ona? („keni“ = kendisini, kendisine)
Nanca bu?	Bunun fiyatı ne kadar?
Allah bin bele vere kene!	Allah ona bin bela versin!
Allah ölümler vere kene!	Allah ona ölümler versin!
Allah eksik etmiye kene!	Allah onu eksik etmesin!
Oturduk kenne.	Oturduk kendisiyle (onunla).
Kene sor!	Kendisine, ona sor!
Elleşme kene!	Karışma ona! Elleşme onunla!
Neycin keni?	Ne edeceksin kendisini, onu?
Ortalık galebelik.	Ortalık kalabalık („ğalebe“ Arapçada „kalabalık“ demektir).
Lehmilacun, lehmiacun diyiler, bre sevmemik?	Lahmacun diyorlar, bre sevmez miyiz? („lehmi“ = et; „acin = hamur; „lahmacun“ = hamur üstünde et).
Allaisen!	Allah‘ını seversen!
Yengisini alıcım.	Yenisini alacağım (Çoğu zaman „n“ sesi Almancadaki arka damak geniz sesi bileşimi „ng“ şeklinde söylenir). Bu durum çok yaygındır.
Ben de çok acıkığım yo!	Ben de çok acıktım ya!
löküs	lüks lambası
kimi	gibi
Neşkil?	Ne şekil, nasıl?
tebeat	tabiat
bayton	beton
bıtırak	pıtrak
deblek	darbuka
düşelge	miras payı
bile, bele	böyle
teltik	tetik
bocit	bodic (sürahi)
çipik	alkış
deahnek	deynek
ecens	haber
hödüt	hudut
kavırğa	beyaz leblebi
meade	mide
mehsüm	masum
mersah	güreş alanı
paklevi	baklava
piskilet	bisiklet
palıt	meşe palamudu
pendir	peynir
pissik, püsük	kedi
foturaf	fotoğraf
söhür	sahur
tüngellenmek	tepetaklak olmak
toğuk	tavuk
ürya	rüya

6. Sonuç

Daha önce bazı araştırmacılar Antakya, Adana ve Mersin illerinde ikamet eden ve anadili Arapça olan yerleşik insanların dilinde, yani altkatman olan Arapçalarında görülen Türkçe unsurlar üzerinde çok çalışma yapmıştır. Neticede Arapçanın sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizim ve edim açısından Türkçenin etkisinde kaldığı saptanmıştır.

Bu kısa çalışmada ise üzerinde pek çalışılmamış, dolayısıyla bilimsel açıdan çalışılması gerekli olan bir konuyu ele aldık. Bu anlamda üstkatman olan Türkçe de Arapçadan çok sayıda sözcük ve ifade biçimleri almıştır. Bu etki sesbilgisi ve biçimbilgisi düzeyinde yoğun bir biçimde kendini göstermiştir. En çok görülen dilsel olaylar derilme / kaynaşma (Kontraktion) ve karışımdır (Amalgamierung, Blending). Tabii ki kod kaydırmayı (Codeswitching) anmadan geçmemek gerekir (bak. Balcı ve Öztürk 2019). Özellikle fiil çekimlerindeki kaynaşma ve karışımı Türkiye'nin başka bölgelerinde konuşulan Türkçe ağızlarda da görmek olasıdır.

Arapçanın Türkçeden etkilenmesi gibi, Türkçenin de Arapçadan etkilenmesi farklı kültürlere, dillere ve dinlere sahip Antakya sakinlerinin karşılıklı diyaloğunun, hoşgörüsünün, sevgi ve saygısının göstergesidir. Bu olumlu ortamda kültürel alışverişin yoğun olması çok doğaldır.

Türkçenin Arapçadan aldığı dilsel unsurların yanında, zaten Antakya Türkçesi kendine özgü ilginç bir lehçedir. Sosyal medyaya göz atıldığında "Anteke" ile ilgili birçok içerik bulmak mümkündür. Bu kısa çalışma bir başlangıçtır. Daha çok çalışma yapılması ve bu kültürün araştırılması Türk kültürüne büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ağbaht, M. (2014). *Hatay Yerleşik Arap Diyalektleri/ Wals'e Göre Dil Özellikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı (Arap Dili ve Edebiyatı) Yüksek Lisans Tezi, Ankara,.

Ağbaht, M. ve Arnold, W. (2014). Antakya'nın Dursunlu Köyünde Konuşulan Arap Diyalekti, *Şarkiyat Araştırmaları Dergisi,* 14,(39), 7-26.

Ağbaht, M. ve Suçin, M. H. (2024). Hatay Yerleşik Arap Diyalektlerinin Öğretimine Yönelik A1 Düzeyi İletişimsel Materyal Tasarımı, *World Language Studies*, 4(1). 90–118.

Aksöz, M., (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Çizgi Yayınevi, Konya.

Aksöz, M. (2022). Herta Müller'in Atemschaukel ve Drückender Tango Adlı Yapıtlarında Biçemlerin Kullanımı, *Herta Müller Kitabı*. Paradigma Akademi Yayınları, Çanakkale, s. 155-173.

Aksöz, M. (2023). Söz Sanatları ve Yalan, *Schriften zur Sprache und Literatur VII*, Çizgi Yayınevi, Konya, s. 149-162.

Babayiğit, M. V. (2021). Semantic and Modal Analysis of Some Verbs in Kurdish, Turkish and English. *International Journal of Kurdish Studies*, 7(1), 123-139.

Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache, *Schriften zur Sprache und Literatur IV / Dil ve Edebiyat Yazıları IV*, Ijopec Publıcatıon, London, s. 45-50.

Balcı, T. ve Öztürk, A. O. (2019). Bir Kod Kaydırma Alanı Olarak Alamanya Türküleri, *Perspektif*, vol. 25, s. 36-40.

Balcı, U. (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT*. London: Ijopec Publication

Bickel, h. ve Landolt, Chr. (2012). *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Mannheim & Zürich/ Dudenverlag.

Darancık, Y. (2019). Dilbilimsel Bir Olgu Olarak Pazar Dili, *Schriften Zur Sprache und Literatur III*, Ijopec Publication, London. 77-82.

Glück, H., (2005). *Metzler Lexikon Sprache,* Stuttgart, J. B. Metzler, Weimar.

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

Kanatlı, F. ve Balcı, T. (2000). Türkçenin Gelişme Eğilimleri/ Önekimsilerle Eylem Türetimi, *TÖMER Dil Dergisi*, no. 94, s. 65-74.

Karaosmanoğlu A., Çukurovalı Aşıklar, *Tirşik, Yerel Dergi.* https///www.tirsikdergisi.com/sayfa/yazarlar/ali-karaosmanoglu/cukurovali--asiklar/ (Erişim tarihi/ 14.01.2025).

Kofler, K., Zur Vitalität regionalspezifischer Italianismen im österreichischen Deutsch. Eine soziolinguistische Untersuchung zu den Einträgen aus dem Osservatorio degli Italianismi nel Mondo, Masterarbeit zur Erlangung des Mastergrades (Master of Arts - M.A.) an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen, Fakultät der Paris-Lodron-Universität Salzburg, 2018. chrome-extension///efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https///eplus.uni-salzburg.at/download/pdf/5015219.pdf

Özezen, M. (2015). Türkiye'de Arapça Diyalektleri - Karşılaştırmalı Tipolojiye Doğru - Otto Jastrow, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 24, Sayı 2, Sayfa 63-74.

Pohl, H. D. (2019). Deutsch-slowenische Wechselbeziehungen in der Sprache der traditionellen Kärntner Küche, Linguistica (Ljubljana), issue 59, s. 253-265. file////C//Users/Lenovo/Downloads/filipzule,+Heinz-Dieter+Pohl.pdf

Procházka, S. (2002). *Die arabischen Dialekte der Çukurova (Südtürkei),* Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, file////C//Users/Tahir%20Balc%C4%B1/Downloads/Die_arabischen_Dialekte_der_Cukurova_Sud.pdf

Yüceol Özezen, M. (2016). Çukurova Arapçasına Türkçeden Geçmiş Fiil Kökleri, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 25, Sayı 3, s. 195-214. https///dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/32038/353309

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yayınevi, İstanbul.

Sosyal Medya Adresleri:

https///www.youtube.com/watch?v=N-kEVIzg-lE
https///www.youtube.com/watch?v=HB7KFH-Vpiw
https///www.youtube.com/watch?v=vA18XQ8v5MQ
https///antakya.com/bilgi-24-antakyada-kullanilan-bazi-kelimeler
https///www.youtube.com/watch?v=QGHG6YwX7BM
https///www.youtube.com/watch?v=YwahzfJnoZ4
https://www.argoca.com/Kategori:Hatay_s%C3%B6zl%C3%BC%C4%9F%C3%BC
https///www.youtube.com/watch?v=YV76o3DqEXk
https///www.youtube.com/watch?v=bO0zD7hzrl4
https://www.tiktok.com/@erkann_bozkurt/video/7356294585397644549?_r=1&_t=ZS-8uKFbTKjm9g
https://www.tiktok.com/@sari.alevi.kizi/video/7435249415029345554?_r=1&_t=ZS-8uKHdjL0gpU
https://www.tiktok.com/@arafatbulut/video/7393977631194074386?_r=1&_t=ZS-8uKIGMxEuuX
https://www.tiktok.com/@lokumcu.1/video/7417137337710169352?_r=1&_t=ZS-8uL7LYfszRo

ŞİİRLERİN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN YORUMU: 9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABI ÖRNEĞİ[1]

Nurselya TUTUMAN[2]

Prof. Dr. Umut BALCI[3]

1. Giriş

Değerler eğitimi, öğrencilerin yalnızca bilişsel ya da akademik başarı açısından değil, aynı zamanda insani, ahlaki ve duygusal yönlerden donanımlı bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan bütüncül bir eğitim sürecidir. Bu yaklaşım, bireyin toplumsal yaşamda sorumluluk sahibi, empati kurabilen, adalet duygusu gelişmiş ve etik ilkelere bağlı bir kişilik kazanmasını hedeflemektedir. Türkiye'de değerler eğitimi ve karakter eğitimi kavramları, özellikle 21. yüzyılın başından itibaren eğitim politikalarının, müfredat reformlarının ve akademik araştırmaların merkezinde yer almıştır (Ulusoy, 2019; Balcı, 2023).

Genel anlamıyla "değer", bireyin yaşamına yön veren, toplumun sürekliliğini sağlayan ve toplumsal uzlaşı temelinde kabul gören düşünce, inanç ve davranış biçimlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda değerler, hem bireyin kişisel gelişiminde hem de kültürel kimliğin oluşumunda temel bir rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin bu değerleri öğrencilere kazandırmadaki rolü, bireyin toplumsal bütünleşme sürecini destekleyen en önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında okutulan lise 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan şiirlerin kök değerler açısından incelenmesidir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen on temel kök değer — adalet, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, dürüstlük, saygı, sabır, dostluk, öz denetim ve vatanseverlik — kuramsal olarak tanımlanmış ve örneklem ders kitabında yer alan şiirler bu değerler bağlamında analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında şu amaçlar benimsenmiştir:

- Kök değerleri tanımlamak ve eğitim sürecindeki işlevlerini ortaya koymak,
- Kök değerlerin eğitim-öğretim açısından önemine dikkat çekmek,
- Ders kitaplarında kök değerlere yer verilmesinin gerekliliğini tartışmak,
- 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan şiirlerin kök değerler açısından analizini yaparak en sık hangi değerlerin işlendiğini belirlemek ve bu durumun gerekçelerini açıklamak.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi (belge tarama) kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi yoluyla anlamlı verilerin elde edilmesini amaçlayan bir yöntemdir. Hoepfl'e (1997) göre bu yöntem, nitel araştırmacılar için güvenilir ve erişilebilir bir bilgi kaynağı niteliği taşır. Wach ve Ward (2013) doküman analizini, yazılı belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik biçimde çözümlenmesi süreci olarak tanımlarken; Bowen (2009) yöntemi, hem basılı hem de dijital (bilgisayar tabanlı veya çevrimiçi) materyallerin değerlendirilmesini içeren çok aşamalı bir süreç olarak açıklamaktadır. Bu yönüyle doküman analizi, eğitim materyallerinin içeriksel derinliğini anlamaya ve kök değerlerin nasıl temsil edildiğini ortaya koymaya uygun bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında 9. sınıf Türk Dili

[1] Bu çalışma Prof. Dr. Umut BALCI danışmanlığında Nurselya TUTUMAN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Batman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı. nurselya00.tutuman@gmail.com, ORCİD: 0009-0002-3012-607X

[3] Batman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, balci_u@yahoo.de, ORCID: 0000-0001-8196-4351

ve Edebiyatı ders kitabında yer alan şiirler, belirlenen kök değerlerin hangi sıklıkta ve hangi tematik bağlamlarda işlendiği açısından incelenmiş; elde edilen bulgular, değer aktarımı sürecinin niteliğini tartışmak amacıyla yorumlanmıştır.

2. Kök Değerler

Toplum içerisinde hem bireyce benimsenen hem de onaylanan bazı 'kıymetler' vardır. Bu kıymetlerin 'değer' kavramı ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Değer, toplumun sürekliliğini sağlayan en önemli olgulardan biridir. Eski köklerimizden, tarihimizden ve inançlarımızdan gelen ölçütlerdir. Bilim dallarında farklı şekillerde ortaya çıkar. Allport (1937) bu kavramdan bahseden ilk kişi olmuştur. Kök türemesi bakımından 3 farklı dilde vurgulanmıştır. Latincede 'güçlü olmak' ,Osmanlıcada 'cevher' ve Türkçede 'değmek' olarak kabul edilmiştir. Bu değerler geçmişten günümüze aktarılarak canlı tutulmuştur. Tanım olarak ele aldığımızda ise değişiklik göstermektedir. Çünkü değer kavramı farklı anlamlara gelebilen bir terimdir. Örneğin, Türkçe Sözlük'te değer; "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" (TDK, 2011, s. 607) olarak tanımlanmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere kullanım alanı çok geniş yelpazeli olan bir kavramdır. Diğer bir yandan Kapkın (2018:185) 'değer' kavramını "kişinin kendi davranışlarını içerisinde bulunduğu toplumun ve bireylerin yararına düzenleyebilmesini, iyi ve doğru olana ulaşması için düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebilmesini sağlayan vicdani ölçütler" şeklinde özetlemiştir. Düşünce ve davranışların birleşimi ile değer kavramı ortaya çıkmıştır. Kısacası bu özellik insani değerlerin güçlenmesinde rol oynamıştır. Ve sosyal alana ait özellikleri olan bir kavramdır. Kızılçelik ve Erjem'e göre de (1994) değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ya da inançlardır. Görüldüğü gibi değer kavramının tanımlanması dönem dönem değişikliğe uğramıştır. Değerler, kültür mirasımızı koruma açısından önemli bir yere sahiptirler.

Eğitim sisteminde değerler 'kök değerler' olarak bilinir. 'Değerlerin öğretimi ve aktarımı noktasında okulların önemli bir yeri bulunmaktadır (Aydın ve Sulak, 2015). Okul ortamında öğrencilere erdemli ve ahlaken doğru eylemlerin gösterilmesi önemsenmelidir. Değerlerimize olumlu yönelimlerde bulunan öğrenciler yetiştirmek eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple okullarda değerleri aktarma görevi eğitim ve öğretim programlarına dâhil edilmiştir. İlk olarak 2010-2011 yılında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından bir talimat verilmiş ve bu talimatta eğitim öğretim programına dâhil edilecek olan değerler eğitiminin içeriği şu şekilde dile getirilmiştir. Daha sonra kök değerler 2018 yılında belirginleşmiş ve tam anlamıyla kesinliğe kavuşup müfredata entegre edilmiştir. Bunun önemini Beldağ (2019) 2018 yılından itibaren ortaöğretimde, ilköğretimde ve okul öncesinde yer alan bütün derslerde temel alınan ortak tema değerlerdir şeklinde ifade etmiştir. Kök değerlerin tüm eğitim kademelerinde öğretilmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersi öğretim programına da 'değerlerimiz' konusu ilave edilmiştir.

Kök değerler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (TDEDÖP, 2018: s, 6).

- **Adalet:** Bireylerin hakkını alabilmesi duygusudur. TDK'nın (2020) tanımına göre adalet; yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, hak ve hukuka uygunluk ve hakkı gözetme durumudur.
- **Dostluk:** Çıkarsız sevgi bağlamında sosyal bir bağdır. Demir (2019) dostluk kök değerini duygu ve düşünceleriyle birbirine uyum sağlayan birbiriyle çok iyi ilişki kuran insanların birbirine iyi ve kötü zamanlarında destek verip yaşadıkları sevinçleri, üzüntüleri, sıkıntıları paylaşmak olarak tanımlamıştır.
- **Dürüstlük:** Hileli bir durumdan veya aldatmaktan uzak durmak anlamına gelmektedir. Dürüstlük insanlarda arzu edilir ve dürüst olmayan insanlardan toplum tarafından nefret edilir. Daha da fazlası yok sayılırlar. O yüzden güçlü toplumlar yaratmak için dürüstlük değerini küçük yaşlardan itibaren çocuklara teşvik etmek ve onlara iyi bir model olmak önemlidir (Işık, 2010). Bu kök değer ayrıca güvenirlilik, kibarlık, samimiyet gibi duygular da geliştirir.

- **Öz denetim:** Öz kontrol olarak da adlandırılmaktadır. Kendi tepkilerinizi kontrol altında tutabilmek ve bunları yönetebilme yeteneğidir. Bu bağlamda Blankstein ve Polivy (1982) öz denetim tanımını bireyin kendi psikolojik, davranışsal ve fizyolojik süreçleri üzerinde etki ve denetiminin olması şeklinde ortaya koymuştur.
- **Sabır:** Turfe'e göre (1996) sabır çabadan gelir ve tek yönlü bir süreç değildir. Esas olarak bireyin içsel kontrolü ile beraber büyük konsantrasyon içerir. Türkçeye Arapçadan geçmiştir ve "sabera" kökünden türemiştir. Hayatımızdaki çoğu olumsuz duruma karşı direnme gücüdür. Sabır, sevgi, ilgi ve içten yaşanılan diğer duygularla ilişkilidir.
- **Saygı:** Başkalarına karşı uygun görgü kuralları çerçevesinde uygun şekilde davranma eylemini içerir. Bu kavram için aynı zamanda hem 'hürmet' hem de 'ihtiram' denir. Tarhan'a göre (2006) saygı insanın kendi kişiliği ile başkalarının kişiliği arasındaki sınırı bilip, o sınırı aşmaması; kendi aleyhine dahi olsa başkasının hakkına, hukukuna riayet etmesidir. Yani genel olarak bakıldığında saygı; başkalarına karşı ölçülü davranmayı gerektirir.
- **Sevgi:** Sevgi kök değerine ilişkin tanımlar çok sayıda ve çeşitlidir. Sprecher ve Fehr (2005) sevgi kavramını yoğun duygu yüklü bir görüş olarak açıklamıştır. Onlara göre sevgi, yakın uzak fark etmeden tüm insanlara karşı, özellikle ihtiyaç duyduklarında, önemsemek, ilgilenmek, duyarlı olmak, desteklemek, yardım etmek ve anlamak gibi duyguları, bilişleri ve davranışları da içeren bir tutumdur (age).
- **Sorumluluk:** Mesuliyet alabilmek ile mükellef olmak demektir. Okçu'nun (2020, s. 269) değindiği gibi sorumluluk, sonradan kazanılan bir özelliktir ve eğitimle ilerleme sağlar.
- **Vatanseverlik:** Elban (2011) vatanseverlik kavramını milli gurur, milli kimlik, vatan sevgisi, millet sevgisi kavramlarıyla açıklamaktadır. Aynı zamanda Nathanson (1993) vatanseverliği, insanları birleştiren güç olarak görmektedir. Literatürdeki bu açıklamalardan yola çıkılarak şunu diyebiliriz ki vatanseverlik kök değerinin en yaygın anlamı vatanı için her şeyi yapabilme girişiminde bulunmaktır. Kendini vatana adama manası taşır.
- **Yardımseverlik:** Maddi manevi destek olma şeklidir. Aktepe'e göre (2010) yardımseverlik, duyarlı olan bireylerde olan, gönüllüğü esas alan, hem toplumları geliştiren hem de her insanda olması gereken, yapılan her türlü iyiliği içine alan dayanışma ve işbirliği örneğidir. İyilik kavramını ayakta tutan önemli bir değerdir.

2.1. Kök Değerlerin Özellikleri

- *Bireyin hayatını şekillendirir*: Kök değerler kişinin hayatını şekillendirme kapasitesine sahiptirler. Zamanla farklı kişilere bağlı olarak değişkenlik gösterebilirler. Kök değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Şişman, 1994; Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000; Akbaba-Altun, 2001, Erdem, 2003; Dilmaç ve Ekşi, 2007):
- Kültürden bağımsız olarak düşünülemezler.
- Tutum ve davranışları belirler.
- Yaşamda ikilemde kalma durumunda karar vermeyi kolaylaştırırlar.
- Birleştirici olguları oluştururlar.
- Bireyin yaşamını biçimlendirirler.
- Zaman içinde çeşitli etmenlere ve bireylere göre değişebilirler.
- Birey ve toplumların davranışlarını açıklamada temel öneme sahiptirler.
- Bireyin duygu, düşünce ve davranış boyutuyla yakından ilgilidirler.

Yukarıdaki maddeler kök değerlerin derin bir içeriğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

- *Sonuca vardırır:* Kök değerler yaşamda belirsizlik içinde kalındığında seçim yapmayı kolaylaştırırlar.

- *Yol göstericidir:* Herhangi bir amacı belirlemenin yanı sıra olayları seçmek veya değerlendirmek için kılavuzluk görevi görür.
- *Toplumsaldır:* Kök değerler toplumun belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda ele alınır. Birey bu bakımdan onların dışındadır.
- *Devamlıdırlar:* Devamlı olarak nesilden nesile önem verdiğimiz idealler olarak aktarılır.

2.2. Kök Değerlerin Önemi

- *İçsel motivasyon sağlar:* Kök değerler kişinin içinden kaynaklanarak harekete geçmeyi sağlar. Bu yönüyle birey herhangi bir sorunla karşılaştığında içindeki kuvvetler doğrultusunda istikrar sağlar.
- *Ahlaki duygu oluşturur:* Ahlaki standartlar(dürüstlük, saygılı, adil olmak vb.) sayesinde birey iyiyi veya kötüyü deneyimlemesi kolaylaşır. Bu değerlerin korunması bireyin doğruyu yanlıştan ayırmaya yardımcı olması açısından önemlidirler.
- *Karakter gelişimini destekler:* Bireyin kişilik kökeni kök değerler ile artar. Bu karakter gelişimini, kişinin kendine özgü yapısını, sosyalleşmesini ve etkili iletişim kurmakta olumlu fırsat sunar.

2.3. Kök Değerlerin Ders Kitaplarında Yer Almasının Nedenleri

Ders kitabı, müfredat doğrultusunda hazır hale getirilmiş ölçme ve değerlendirme içerikli eğitim aracıdır. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 Yılı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 4.(f) maddesine göre ders kitabı herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2021). Petit Robert (2022) sözlüğünde ise ders kitabı okul programlarında öngörülen bilgelere dayalı hazırlanan, bilimsel ve teknik temel kavramları içeren kullanışlı biçimde sunulan öğretici bir eser şeklinde vermektedir. Her iki tanım da ders kitabının temel işlevsel özelliği eğitsel amaçlı olması vurgulanmaktadır. Ders kitabı analizi, öğretim sürecinin değerlendirmek için yapılır. En önemli koşullardan biri öğrenmeye verimli katkılar sunmasıdır. Aşağıda, ders kitabı analizi için kullanılan kriterlere yer verilmiştir (Bkz. Genç, 2002; Genç ve Ünver, 2012; Koçak, 2014; Acar, Tan ve Balcı, 2017; Metin ve Balcı, 2019; Aslan ve Balcı, 2023):

Karakter Gelişimi: İlköğretim devrinin kapanmasıyla lise dönemi başlar. Lise dönemi öğrenciler için kritik bir dönemdir. Kişisel gelişimlerinin ve özellikle karakter gelişimlerinin oluştuğu önemli bir öğretim kademesidir. Genellikle 'yetişkinliğe geçiş dönemi' olarak bilinirler. Bu dönemde sergileyecekleri tutum ve davranışlar önemli bir boyut haline gelebilir. Bu nedenle öğretim programlarında kök değerlerden söz edilmesi ve aşılanması gerekir. Çünkü sadece bilgi tek başına yeterli değildir. Karagöz'e göre (2009: 44-45) bireyde ahlaki karakter oluşturmak, insani davranışlar bakımından olgunluğa ulaştırmak, hem kendisinin hem de diğer insanları mutlu etmektir. Sağlam bir karakter gelişiminde süreç birden fazla perspektif ile öne çıkar. Ders kitaplarında temel kök değerleri yansıtan 'etkinlik temelli öğretim' yöntemi bunların en başında geldiğini gösterir.

***Toplumsal Uyumu Destekler*:** Toplumsal uyum, toplum düzenine katkıda bulunmaktır. Örneğin öğretmenin dersine zamanında ve hazırlıklı gelmesi, kılık kıyafetine özen göstermesi, verdiği sözü yerine getirmesi, öğrencilerde sorumluluk, temizlik, dürüstlük gibi değerlerin sözle değil davranış yoluyla aktarılmasını sağlar (Şen, 2007). Edinilen beceriler sosyal katılım sayesinde toplumsal huzur sağlar. Toplumsal uyumda davranışsal yaklaşım tercih edilmesinin nedenlerinden biri de budur.

Pozitif Davranışlar Kazandırır: Pozitif davranışlar, ideal davranış biçimi demektir. Toplumu ayakta tutan ve devamlılığını sağlayan değerlerin öğretiminde, öğrencileri hayata hazırlayan kurum olan okula önemli görevler düşmektedir (Nazıroğlu & Göksu, 2018: 214). Bu görevler arasında en önemlisi kök değerlerin ders kitaplarına entegre edilmesidir. Çünkü kök değerler ders kitaplarına koordine edildiğinde, topluma faydalı bireylerin yetişme olasılığı artar. Buna uygun ortamların hazırlanması güç, pekiştirilmiş ve başarılı davranışların kazandırılmasına yardımcı olacaktır.

***Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirir*:** Kök değerler, aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi, yaratıcılık, kendi başına problem çözme, sorgulama, doğru veya yanlış sonuçları ayırt etmek gibi temel

ilkelerle de örtüşür. Bu değerlerin ders kitaplarında öğretilmesi, öğrencilerin günlük hayatta da değerleri anlamasını sağlar.

Evrensel Değerleri Benimsetir: Evrensel değerlerin farkında ve bilincinde olan öğrencilerde eşitlik, özgürlük, onur, uygarlık, sevgi, hakkaniyet ve barış gibi faktörlerin varlığından söz edebiliriz. Bir öğrencinin kitabında bu faktörlerin yer aldığı düşünülürse hedef olarak kazanılması amaçlanan kök değerlerin deneyimlenmesi kaçınılmazdır. Kök değerler ile evrensel değerlerin örtüşmesi bir bakıma öğrencilerin geniş fikirler oluşturmasını ortaya koymuştur.

3. Literatür Analizi

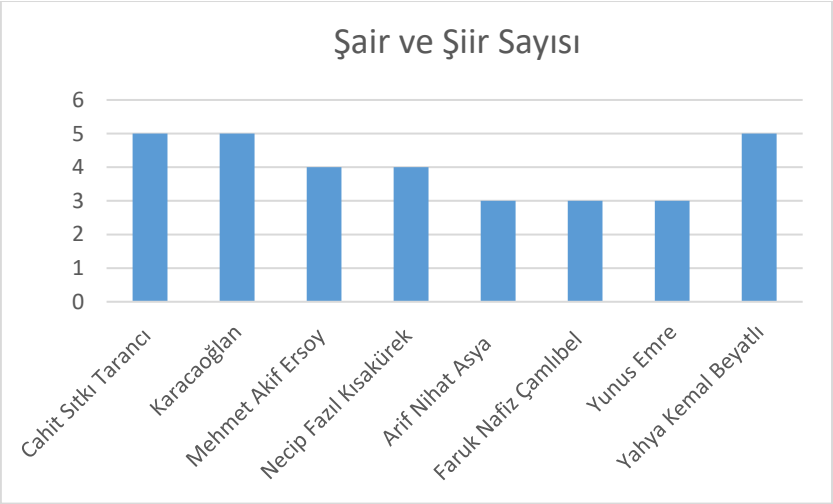
Alan yazına bakıldığında ders kitaplarının içeriklerinde kök değerlerin incelenmesi üzerine yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Şakiroğlu (2020) yaptığı çalışmada metinlerde kök değerlere 163 defa yer verildiği ve bunların içinde vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin en sık kullanılan değerler olduğu, adalet ve dürüstlük gibi iki önemli kök değere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Vatanseverlik, sevgi, adalet ve dürüstlük kök değerleriyle ilgili bulgular bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak yardımseverlik kök değeri ile ilgili bulgular bu çalışmanın bulgularıyla hiç örtüşmemektedir. Güven ve Yıldırım (2019) yaptıkları akademik çalışmalarında 31 okuma metninde öğretim programındaki değerlerin yer alıp almadığı, incelenen metinlerde hangi değerlere yer verildiği ve her metinde kaç tane değere yer verildiği bağlamında inceleme yapmışlardır. İncelenen metinler içerisinde en çok sevgi değerine yer verildiği, bunu sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin izlediği, en az yer alan değerin dürüstlük ve dostluk değerleri olduğu tespit edilmiştir. Güven ve Yıldırım'ın elde ettiği bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmekte olduğunu görüyoruz. KıIcan'ın çalışması(2020) matematik ders kitaplarının kök değerler açısından değerlendirilmesi üzerine olmuştur. Sonuç olarak en sık yer verilen kök değerin sorumluluk (34 kez) olduğu, en az yer verilen kök değerlerin ise dürüstlük (2 kez) ve saygı (2 kez) olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Ağca ve Meydan (2022) yaptıkları araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabının kök değerlerin öğretimi açısından incelemişlerdir. Çalışma sonunda kök değerlerin hangi sıklıklarda ele alındığını belirlemişlerdir. Ve sonuç olarak ders kitabında en fazla yer verilen değerin adalet en az yer verilen değerin ise sorumluluk olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Çetin, Mutluoğlu, Yazlık ve Erdoğan (2021) yaptıkları çalışmada matematik konulu ders kitabını kök değerler bağlamında analiz etmişlerdir. Araştırma sonunda, en çok yardımseverlik ve sorumluluk değerlerine yer verildiği, en az ise sabır, öz denetim, dürüstlük ve sevgi değerlerinin işlendiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Son olarak Sayın, Orbay, Şam(2019) yaptığı çalışmada matematik ders kitabının matematik öğretimi programında yer alan değerler açısından incelenmesini yapmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre en çok değinilen değerler öz denetim, adalet, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri olup en az değinilen değerler ise dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, saygı ve sevgi değerleridir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

4. Bulgular Ve Tartışma

4.1. Şiirlerin Kök Değerler Bağlamında Analizi

İncelenen ders kitabında 60 farklı şairin 95 adet şiirine rastlanmıştır. 3 adet şiirin yazar bilgisi hakkında bilgi verilmemiştir (anonim). Bazı şairlerin ise birden çok şiirine ilgili kitapta yer verilmiştir. 3 ve 3ten fazla şiirine yer verilen şairler aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Yukarıdaki grafikte de görüleceği gibi, Cahit Sıtkı Tarancı, Karacaoğlan ve Yahya Kemal Beyatlı'nın 5er şiiri ders kitabına eklenmiştir. Mehmet Akif Ersoy ve Necip Fazıl Kısakürek 4er şiir, Arif Nihat Asya, Faruk Nafız Çamlıbel ve Yunus Emre ise 3er şiirle temsil edilmiştir. 2şer şiirler temsil edilen şairler şu şekildedir: Abdurrahim Karakoç, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ahmet Haşim, Aşık Ömer, Aşık Veysel, Behçet Necatigil, Cemal Süreyya, Ercişli Emrah, Fuzuli. Bunların dışında kalan şairlerin ise 1er şiiri kitaba eklenmiştir. Halk edebiyatına dahil şairler şu şekildedir: Aşık Kerem, Aşık Kul Nuri, Aşık Ömer, Aşık Veysel, Çıldırlı Aşık Şenlik, Ercişli Emrah, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Hayali, Karacaoğlan, Nabi, Nefi, Ruhsati, Seyrani. Yukarıda ele alınan şair listesi incelenen ders kitabında divan edebiyatı, halk edebiyatı ve Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatından geniş bir şair seçkisinin kullanıldığını göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda 9.sınıf *Türk Dili ve Edebiyatı* kitabında birçok şair ve şiire yer verildiği görülmektedir. Kök değerlerin öğrencilere aktarılmasında veya öğretilmesinde bu şiirlerin önemli bir yeri vardır. Bundan dolayı bu çalışmanın devamında tespit edilen şiirlerin hangi kök değerleri yansıttığı ele alınmıştır.

Kök Değerler & Şiirler	**Adalet**	**Dostluk**	**Dürüstlük**	**Öz Denetim**	**Sabır**	**Saygı**	**Sevgi**	**Sorumluluk**	**Vatanseverlik**	**Yardımseverlik**	**Toplam (f)**
Senden Sonra							√				1
Biraz Daha				√	√		√				3
Yayla Dumanı							√				1
Anneciğim							√				1
Tefvizname					√	√					2
Anılar Defterinde Gül Yaprağı							√				1
San'at							√		√		2
Endülüks'te Raks							√				1

Bir Yolcuya									√		1
Eski paris							√				1
Bizim Memleket									√		1
Kubbeler									√		1
Çanakkale Şehitlerine									√		1
Semai							√				1
Köşe							√				1
Türküler Dolusu									√		1
Titrek bir damladır							√				1
Sol Cennetin Irmakları							√				1
Pire Destanı											0
Hürriyet Kasidesi							√				1
İstiklal Marşı							√		√		2
Su Kasidesi							√				1
Otuz beş yaş					√						1
Bu Sabah Hava Berrak							√				1
Mecnun'um Leyla'mı Gördüm							√				1
İstiklal marşı							√		√		2
Geri Gelen mektup							√				1
Sakarya Türküsü					√			√	√		3
Bayrak							√		√		2
Merdiven					√						1
Birazdan Gün Doğacak								√			1
Yarı Yol											0
Başlıksız								√			1
İki Mehtap Arasında							√				1
Dökülüş											0

Tahta, Kürsü, Çocuklar											0
Lisan							√				1
Uyanma											0
Siperden Mektup									√		1
Siste Söyleniş							√				1
Bırak Beni Haykırayım	√								√		2
İstiklal Marşı						√		√	√		3
15 Temmuz Destanı						√		√	√		3
Mihriban							√				1
Anadolu					√				√		2
Nasihat							√				1
Karasevda							√				1
Nasihat					√	√					2
Vatan Destanı									√		1
Bir vakte erdi ki bizim günümüz			√								1
Bingöl Çobanları							√				1
Veda							√				1
Veda				√							1
Sana Derler Süphan Dağı											0
Başlıksız					√		√				2
İlahi							√				1
Hayali'nin gazelleri						√					1
Başlıksız							√				1
Han Duvarları							√				1
Salkım söğüt											0
Baharın İlk Sabahları							√				1
Bülbül Ne Yatarsın Bahar Erişti							√				1

Başlıksız					√						1
Başlıksız									√		1
Bir Kez Gönül Yıktın İse											0
Rindlerin Akşamı											0
Tutam Yâr Elinden											0
Başlıksız											0
Kaldırımlar											0
Harbi Koçaklaması									√		1
Her Şey Yerli Yerinde							√				1
Leylekler					√						1
Başlıksız							√				1
Uçurum,Su , Kırlangıç							√				1
Bizim Sahraların Başı							√				1
Söyle Sevda İçinde Türkümüzü							√				1
Su Kasidesi							√				1
Ela Gözlerine Kurban Olduğum							√				1
Evlerinin Önü Kuyu							√				1
Aynalardan Uzakta							√				1
Bahar Yeli					√		√				2
Fetih Marşı									√		1
Fotoğraf											0
Nerdesin					√		√				2
Üvercinka							√				1
Güzelliğin on para etmez							√				1
Sihamı kaza					√						1
Mahkeme meclisi icat olduğu								√			1
Terkib-i Bend	√		√								2

Örümcek Ağı					√						1
Solgun Bir Gül Dokununca											0
Akıncılar									√		
Başlıksız							√				1
Sazıma			√								1
Gel Çadır Kur							√				1

4.2. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan şiirlerin kök değerler bağlamında incelenmesi sonucunda, toplam 60 farklı şairin 95 şiirle temsil edildiği belirlenmiştir. Şair dağılımı ve şiir seçimleri, kitabın hem dönemsel hem de tematik açıdan geniş bir yelpazeye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle Cahit Sıtkı Tarancı, Karacaoğlan ve Yahya Kemal Beyatlı gibi Türk şiirinin farklı dönemlerine ait üç önemli ismin beşer şiirle yer alması, edebi mirasın çok yönlü biçimde öğrencilere sunulması açısından dikkat çekicidir. Bunun yanında, Mehmet Akif Ersoy ve Necip Fazıl Kısakürek gibi isimlerin dört, Yunus Emre, Arif Nihat Asya ve Faruk Nafız Çamlıbel'in üçer şiirle temsil edilmesi; kitabın hem millî hem de manevî değerleri vurgulayan bir seçki anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. Bu dağılım, aynı zamanda öğretim programının "kültürel süreklilik" ilkesini gözeterek geçmişle bugünü bir arada kavratma hedefini desteklemektedir.

Ders kitabında Divan, Halk ve Cumhuriyet dönemi şiirlerine bir arada yer verilmesi, öğrencilerin edebi türler ve dil biçimleri arasında karşılaştırmalı bir farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Bkz. edebi türler için Yıldırım, 2012; biçemler için Aksöz, 2017). Halk edebiyatı geleneğine ait şairlerin (Aşık Veysel, Karacaoğlan, Seyrani, Ercişli Emrah vb.) temsil edilmesi, sözlü kültürün ahlaki boyutlarının ve toplumsal dayanışma anlayışının aktarılması açısından önem taşımaktadır. Bu şiirler aracılığıyla öğrenciler, hem Türk kültürünün ortak hafızasına ait değerlerle tanışmakta hem de bireysel davranışlarını şekillendirebilecek insani erdemlerle karşılaşmaktadır. Ancak dostluk ve yardımseverlik gibi bazı kök değerlerin şiirlerde hiç temsil edilmemesi, değer aktarımındaki çeşitliliğin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğretim materyallerinde belirli değerlerin (özellikle sevgi, sabır, vatanseverlik) yoğun biçimde işlenmesine karşın, toplumsal ilişkiler ve paylaşım odaklı değerlerin geri planda kaldığına işaret etmektedir.

Değer eğitimi kuramları açısından bakıldığında, söz konusu bulgular Thomas Lickona'nın karakter eğitimi yaklaşımı ile Schwartz'ın değerler kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Lickona'ya (1991) göre karakter eğitimi, yalnızca ahlaki ilkelerin öğretilmesi değil, aynı zamanda bu ilkelerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayan estetik ve duygusal bir süreçtir. Şiirlerin dilsel-estetik yönü, değerlerin duygusal boyutla birleşmesine olanak tanıyarak bu kuramsal çerçeveye hizmet etmektedir. Öte yandan Schwartz (1992), değerlerin bireyde davranış eğilimleri oluşturduğunu savunur. Bu bağlamda, şiirlerde sıkça karşılaşılan sevgi, sabır ve vatanseverlik temaları, öğrencilerde toplumsal bağlılık ve özdenetim eğilimlerinin gelişmesini destekleyen işlevsel değerlerdir.

Sonuç olarak, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki şiirlerin kök değer aktarımı bakımından önemli bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Ancak bu potansiyelin tam anlamıyla kullanılabilmesi için, değer çeşitliliğinin dengelenmesi ve şiir seçiminde tematik kapsamın genişletilmesi gerekmektedir. Özellikle dostluk, yardımseverlik ve adalet gibi sosyal değerlere de eşit ölçüde yer verilmesi, öğrencilerin yalnızca bireysel değil, toplumsal sorumluluk bilinci açısından da daha bütüncül bir karakter gelişimi yaşamalarına katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle ders kitabı, mevcut haliyle değerler eğitiminin temel hedeflerine büyük ölçüde hizmet etmekte; ancak gelecekteki revizyonlarda daha kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan şiirlerin içerdiği kök değerlerle ilişkisi incelenmiştir. Yapılan içerik çözümlemesi ve tematik değerlendirme sonucunda, toplam 95 şiirde 100 kök değerin yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş, ardından her bir şiir kök değerler açısından ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, şiirlerde en sık vurgulanan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik ve sabır olduğu saptanmıştır. Buna karşın, dostluk ve yardımseverlik değerlerinin hiçbir şiirde yer almadığı görülmüştür. Tablo 1'de yer alan verilere göre, kök değerlerin frekans dağılımı şu şekildedir: sevgi (f=48), vatanseverlik (f=20), sabır (f=14), sorumluluk (f=6), saygı (f=5), dürüstlük (f=3), adalet (f=2), öz denetim (f=2), dostluk (f=0) ve yardımseverlik (f=0).

Sevgi, vatanseverlik ve sabır değerlerine diğerlerine kıyasla daha fazla yer verilmesi, öğrencilerde duygusal gelişim, toplumsal aidiyet ve karakter eğitimi açısından olumlu bir etki yaratmaktadır. Özellikle sevgi değerinin yoğun biçimde işlenmesi, öğrencilerin empati kurma, hoşgörü geliştirme, başkalarını olduğu gibi kabul etme, nezaket gösterme ve toplumsal birlik bilincini güçlendirme becerilerini desteklemektedir. Bu durum, öğretim programının değerler eğitimi yönünden zengin bir içerik sunduğunu göstermektedir.

İkinci sırada yer alan vatanseverlik kök değeri, şiirlerde toprak sevgisi, bağımsızlık bilinci, milli değerlere bağlılık, özgürlük ideali ve vatandaşlık sorumluluğu temaları etrafında ele alınmıştır. Bu vurgu, öğrencilerin ulusal kimlik bilinci kazanmasına ve vatandaşlık görevlerinin farkına varmasına katkı sağlamaktadır.

Üçüncü sırada yer alan sabır değeri ise öğrencilerin azim, sebat, bekleme bilinci ve zorluklarla mücadele etme gücü gibi psikososyal becerilerini desteklemektedir. Bu bağlamda, sabır değerinin işlenmesi öğrencilerin bireysel gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Genel olarak, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki şiirlerin büyük ölçüde kök değerleri yansıttığı görülmektedir. Öğretim programında yer alan on temel kök değerden sekizine şiirlerde doğrudan veya dolaylı biçimde yer verilmiştir. Ancak dostluk ve yardımseverlik değerlerinin hiçbir şiirde bulunmaması, değer aktarımındaki çeşitliliğin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, genel çerçevede ders kitabının kök değerler eğitimi bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ders kitabı yazarlarına ve müfredat geliştiricilere aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Kapsayıcılık ve Denge: Ders kitabında yer alan şiirler kök değerler bakımından zengin olsa da, öğretim programında belirtilen on kök değerin tümüne dengeli biçimde yer verilmelidir. Her bir kök değerin benzer sıklıkta temsil edilmesi, değerler eğitiminin bütüncül biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.
2. Revizyon Gerektiren Metinler: Bazı şiirlerde herhangi bir kök değerin bulunmaması (örneğin *Pire Destanı*, *Tahta*, *Kürsü*, *Çocuklar*, *Sana Derler Süphan Dağı* vb.) bu metinlerin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu şiirler kök değer temalarıyla zenginleştirilebilir veya gerekirse ders kitabı içeriğinden çıkarılabilir.

Sonuç olarak, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan şiirler, öğrencilerin değerler eğitimi açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak, bu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilebilmesi için kök değerlerin çeşitliliği ve dağılımında daha dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir.

Kaynakça

Acar, K., Tan, E., ve Balcı, U. (2017). Turizm odaklı almanca ders kitaplarının ülke bilgisi bağlamında analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), s. 651-672.

Ağca, C. ve Meydan, H. (2022). Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerlerin Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 94-116.

Aslan, R. & Balcı, U. (2023). Lise DersMüfredatında Yer Alan Somut Kültürel MiraslarınYeterlilik Analizi. *Journal of Current Debates inSocial Sciences*, 6(Special Issue-1), 132-146.

Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 482-500.

Akbaba - Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Aksöz, M. (2017). Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi. Konya: Çizgi Yayınevi.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, T. (2023). Sprechakte und Werte-Erziehung im Fremdsprachenunterricht. *Schriften zur Sprache und Lıteratur VII / Dil ve Edebiyat Yazıları VII*, İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları, s. 31-40.

Beldağ, A. (2019). Öğretim programlarında değer eğitimi. S. S. Genç & A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar örnek etkinlikler içinde* (s. 135-144). Ankara: Pegem Akademi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9(2), 27-40.

Çetin, İ. Mutluoğlu, A. Yazlık, D.Ö. ve Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim,* 35(2), 715-732

Demir, N. (2019*). Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait "çile" adlı eserde kök değerlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2007). Değerler eğitimi: Temel tartışmalar ve yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 14, 21-29.*

Elban, M. (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.

Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 74-81.

Genç, A. & Ünver, Ş. (2012). Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi İçin Yazılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 67-80.

Güven, S. ve Yıldırım, N.(2019) Ortaokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Metinlerinin Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(66), 813-827.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education,* 9(1), 47-63.

Işık, H. (2010). Öğretmen adaylarının dürüst olmayan davranışlarla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 8(20), 81-97.

Koçak, M. (2014). Toko-Demo Adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(9), s. 29-41.

Kapkın, Betül, Çalışkan Zekeriya, Sağlam Mehmet. (2018). "Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 16, (35): 185-209.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri. *Türk Psikoloji Dergisi,* 15, 56-76.

Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi* (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.* New York: Bantam Books.

Metin, F. & Balcı, U. (2019). Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (47), 57-76

MEB. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*, Ankara.

Nathanson, S. (1993). *Patriotism, morality and peace*. USA: Rowman ve Littlefield Publishers.

Nazıroğlu, B. & Göksu, M. Z. (2018). İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Gözüyle Vatanseverlik Değeri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 13, 211-230.

Sprecher, S. & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629–651.

Şişman, M. (1994), *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 1 (5), 763-779.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. İçinde: M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* 25, s. 1–65). San Diego, CA: Academic Press

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDEDÖP (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yay.

Turfe, T. A. (1996). *Patience in Islam: Sabr*. New York: Tahrike Tarsile Qur'an Inc. Elmhurst.

Tarhan, N. (2006). *Makul çözüm aile içi iletişim rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları**.**

Ulusoy, K. & Aslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi".R. Turan & K. Ulusoy. (Ed.). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. (3. Basım). *Ankara Pegem Akademi Yayıncılık*, ss. 1-16.

Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, 13, 1-11.

Yıldırım M. (2012). *Kısa Anlatı Türleri*. Konya Çizgi Yayınevi.

KULTURREFLEXIVE UND DIDAKTISCHE HERANGEHENSWEISEN VON DOKTORRAND*INNEN IM BEREICH DAF AM BEISPIEL DER UNIVERSITÄT TRAKYA[1]

Mukadder SEYHAN YÜCEL[2]

1. Einleitung

DaF-Unterricht und kulturelles Lernen sind zwei integrative Bereiche, die gegenseitig miteinander verflechtet sind. Vermittlung von Faktenwissen, der permanente Vergleich der Kulturen oder die kulturbezogenen Zuschreibungen sprechen heute nicht mehr einen effektiven, kreativen und handlungsorientierten DaF-Unterricht an. Der Erfolg der Unterrichtsprozesse für DaF und kulturelles Lernen sind mit mehreren Faktoren verbunden (vgl. Demirel, 2019; Koreik &Roger, 2020). Im Hinblick des konstruktiven Lernens bezieht sich das kulturreflexive Lernen im DaF-Bereich auf das Ausbauen von Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden. Die Förderung des kritischen Nachdenkens und aus unterschiedlichen Perspektiven die kulturellen Deutungs- und Handlungsmuster reflektieren zu können spielen bei diesem Prozess eine relevante Rolle (vgl. Altmayer, 2023; Roche & Röhling, 2014)

Wie man kulturelle Themen didaktisieren kann, wie nach Bedürfnissen, Bedarf, Vorwissen und Interesse kulturelles Lernen einsetzen kann und wie kulturelle Reflexionen handlungsorientiert, integrativ und prozesshaft gefördert werden kann sind Themenbereiche, die einen breiten Diskurs und eine reichhaltige Palette bilden (vgl. Altmayer, 2021; Altmayer, 2023; Badstübner-Kizik, 2015; Koreik, 2015; Schweiger, 2021; Tonsern, 2021). Der vorliegende Beitrag hat das Ziel darzustellen, im Hinblick von Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die kulturreflexiven und didaktischen Herangehensweisen von Doktorrand*innen im Bereich DaF am Beispiel eines Seminars an der Universität Trakya vorzustellen.

2. Inhalte und Ziele des Seminars ‚Funktionalität und Gebrauch von Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht I+II' im Doktorandenprogramm

Die Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya enthält ein Bachelor, ein Master und ein Doktorandenprogramm. Während die Seminare und Studieninhalte im Bachelor vom Hochschulgremium festgelegt werden, bestimmen die Lehrkräfte in der DLA die Seminare und Inhalte des Master- und Doktorandenprogramms. Das Doktorandenprogramm an der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya existiert seit dem Jahrgang 2014/15. Die Adressatengruppe dieses Programms an der Trakya Universität bilden generell Teilnehmer*innen, die als DaF-Lehrer*innen an unterschiedlichen Schulen oder als DaF- Lehrkräfte an Universitäten fungieren und einen Masterabschluss mit einer Masterthese an der Deutschlehrerausbildung erhaltet haben.

Das Seminar ‚Funktionalität und Gebrauch von Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht I+II' wird als Lehrkraft von mir durchgeführt. Das sind zwei aufeinander bauende Seminare, welche sich zusammengefasst auf folgende Punkte fokussieren:

- Textsortenwissen, Textarbeit und Textkompetenz,
- Auswahl, Funktionalität und Gebrauch von Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht,
- Textarbeit im kommunikativen, kultur- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht,
- Kultureller Kontext und Texte,
- Kultureller Lernprozess, Erinnerungsorte, Deutungsmuster anhand Textarbeit und

[1] Der Beitrag bezieht sich auf eine erweiternde Auffassung eines mündlichen Vortrags, welche in Elazığ am 8.April, 2025 im III. ISPRUD – KONGRESS vorgetragen wurde.

[2] Prof. Dr. an der Deutschlehrerausbildung Universität Trakya, mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr, ORCID-ID:: https://orcid.org/0000-0002-7219-4954

- Didaktik und Methodik des kulturellen und sprachlichen Lernens anhand Textarbeit.[3]

Die angedeuteten Themenbereiche reflektieren, dass die Behandlung von Texten vielseitig und potenzialhaft sind (vgl. Feld-Knapp, 2009; Thonhauser, 2021). Die Mehrdeutigkeit, Funktionen und Offenheit der Texte können sowohl als Selbstzweck und auch als Hilfszweck unterschiedliche Lernziele ansprechen. Beim Kontext Textsortenwissen, Textarbeit und Textkompetenz werden im Seminar selektive Artikeln durchgelesen und erarbeitet, diese zur Diskussion gestellt und mit Terminologien auseinandergesetzt. Textkompetenz ist in diesem Seminar elementar. Im Hinblick Auswahl, Funktionalität und Gebrauch von Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht werden von verschiedenen Zeitschriften, Artikeln, Materialien, Web-Seiten, Filme usw. profitiert und dieser Potenzial aus unterschiedlichen Blickwinkel hinterfragt. Im Seminar wird dem kulturellem Kontext beim Umfang Texte ein großes Augenmerk gegeben, weil Texte für kulturbezogenes Lehren und Lernen im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine relevante Rolle spielen. Mit anderen Worten bedeutet das, dass Texte/Textarbeit für kulturkundliches und kulturreflexives Lernen variationsreiche Alternativen anbieten. Die Schlüsselwörter ‚kulturelle Deutungsmuster', ‚Erinnerungsorte', ‚kulturwissenschaftlicher Ansatz', ‚kulturreflexive Lehr- und Lernmaterialien' erhalten bei diesem Prozess eine bedeutsame Rolle, wobei diese Begriffe im Seminar vielfältig erarbeitet und diskutiert werden. Nach dieser intensiven Auseinandersetzung werden den Doktorand*innen die Aufgabe gegeben, dass Sie selber einen Text/ein Thema im Hinblick ‚kulturelle Deutungsmuster', ‚Erinnerungsorte' und ‚kulturelles Lernen' didaktisch für einen Unterricht im Doktorandenseminar implementieren und durchführen sollen.

3. Unterrichtspraktizierung der Doktorand*innen

Die vorliegende Studie bezieht sich auf die kulturreflexiven und didaktischen Herangehensweisen von Doktorrand*innen, die im Studienjahr 2024/25 das Seminar ‚Funktionalität und Gebrauch von Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht I' im Doktorandenprogramm besucht haben. Insgesamt haben fünf Doktorand*innen an diesem Seminar im 1. Semester 2024/25 teilgenommen. Die Altersverteilung der Doktorand*innen befindet sich zwischen 29–36 Jahren. 2 von den 5 Doktorand*innen sind als Deutschlehrer*innen an stattlichen Gymnasien in Istanbul tätig. Andere 2 Teilnehmer*innen fungieren als Lehrkräfte im DaF- Bereich an staatlichen Universitäten. Eine Doktorandin führt Privatunterricht im Bereich DaF für unterschiedlichen Adressatengruppen fort. Durchschnittlich haben alle im Bereich DaF zwischen 5-10 Jahre Berufserfahrung.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung zu den angesprochenen Themenbereichen dieses Seminars erhielten die Doktorand*innen die Aufgabe, dass Sie selber mit und durch Texte/Textarbeit im Seminar im Hinblick ‚kulturelle Deutungsmuster', ‚Erinnerungsorte' und ‚kulturelles Lernen' einen Unterrichtsentwurf im Seminar didaktisieren sollen. Das Ziel war somit, dass Teilnehmer*innen dieses Seminars ihre theoretisch erworbenen konstruktiven Kenntnisse ins Praktische umsetzen und ihre kulturreflexive und didaktische Herangehensweisen präsentieren können. Der Umgang mit Texte im Unterricht sollte somit je nach Bedarf und Bedingungen für die ausgewählte Adressatengruppe, methodisch und didaktisch für den kulturellere Kontext Zugang finden.

Weiterführend wird in diesem Teil kurz zusammenfassend reflektiert, wie Doktorand*innen mit und durch Texte/Textarbeit kulturkundliches und kulturreflexives Lernen anhand Aktivitäten und Aufgaben durchführen.

Ausgangstext der 1. Doktorandin ist der Artikel „Experte in Schwarz" aus der Zeitschrift Deutsch Perfekt. Der Didaktisierungsvorschlag richtet sich an Erwachsene B1-Lernende und zielt darauf ab, ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen zu fördern. Der geplante Unterrichtsablauf gliedert sich in vier Phasen: Einstieg und Wortschatzarbeit, Leseverstehen und Textarbeit, kreative Schreibaufgabe mit kulturellem Lernen sowie Gruppenarbeit, Poster-Präsentation und Abschluss. Zum einen wird sprachlich der Wortschatz zu den Themen Glück und Aberglauben erweitert, zum anderen wird die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden entwickelt (Siehe Abbildung 1).

[3] Auf inhaltliche Beschreibungen/Definitionen zu den einzelnen Terminologien bzw. Auffassungen werden in diesem Kontext verzichtet, weil sie nicht Ziel dieses Beitrags sind.

Kulturell setzen sich Lernende mit der historischen Bedeutung des Schornsteinfegers auseinander und reflektieren über Glücksbringer in verschiedenen Kulturen.

Abbildung1:



Die 2. Doktorandin schlägt eine didaktische Unterrichtseinheit vor, die das Taj Mahal als kulturelles und historisches Symbol thematisiert und dabei den kulturwissenschaftlichen Ansatz mit multisensorischen Materialien kombiniert. Ziel ist es, den Lernprozess zu einem ganzheitlichen Erlebnis zu machen, wobei kognitive, emotionale und sensorische Dimensionen integriert werden (Siehe Abbildung 2 und3). Nach Stellungnahme der Doktorandin involviert dieser Unterrichtsprozess folgende Zielsetzungen:

Sprachliche Kompetenz: Erweiterung des Wortschatzes und der Ausdrucksfähigkeit durch themenspezifische Inhalte.
Kulturelles Verständnis: Vermittlung der symbolischen und historischen Bedeutung des Taj Mahal.
Interkulturelle Sensibilität: Förderung der Empathie und Verständnis für kulturelle Unterschiede.
Emotionale Einbindung: Schaffung eines positiven Lernklimas durch multisensorische Erlebnisse.

Abbildung 2:

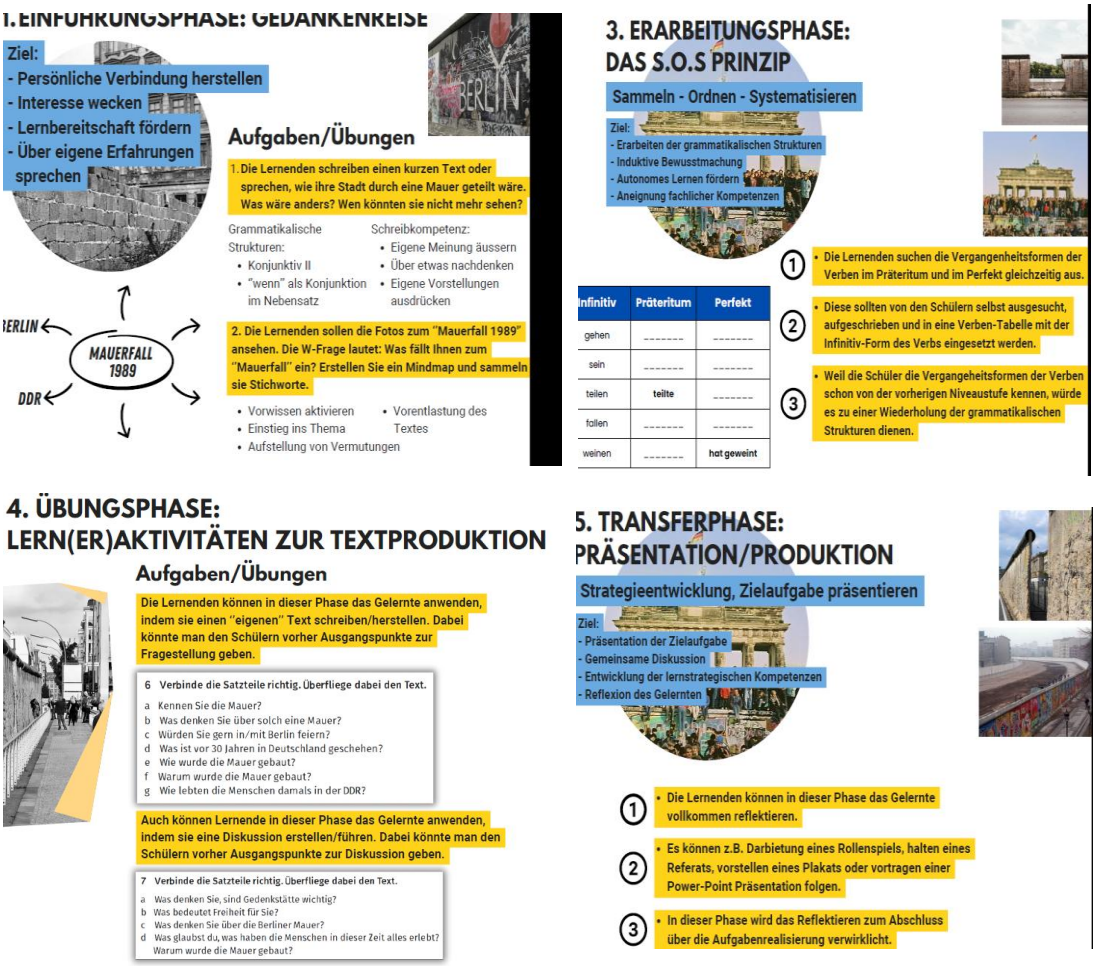


Abbildung 3:



Die 3. Doktorandin stellt eine Durchführung für den Deutschunterricht auf dem B1-Niveau für Jugendliche in Verbindung zum Thema ‚Berliner Mauer' vor. Das Konzept der Unterrichtseinheit orientiert sich an die Entwicklung der integrativen Sprachfertigkeiten, Grammatik sowie der kulturellen Bildung im Kontext der Berliner Mauer und des Mauerfalls. Bei einer Gedankenreise als Einführungsphase sollen sich die Schüler*innen vorstellen, wie ihre Stadt aussehen würde, wenn sie durch eine Mauer geteilt wäre. Die Unterrichtseinheit führt dann mit einer Präsentations-, Erarbeitungs- Übungs- und Transferphase weiter (Siehe Abbildung 4). Anschließend geht es in die Erarbeitungsphase, in der die Lernenden durch das Arbeiten mit Verben in der Vergangenheit ihr Grammatikverständnis vertiefen und systematisieren. In der Übungsphase setzen sie das Gelernte kreativ um, indem sie eigene Texte schreiben oder Diskussionen führen. Schließlich folgt in der Transferphase die Möglichkeit, das Wissen durch verschiedene Präsentationsformen wie Rollenspiele oder Referate zu reflektieren und zu festigen. Der Vorschlag fördert nicht nur das Sprachverständnis, sondern und die Fähigkeit zur kulturellen Reflexion.

Abbildung 4:



Die andere Doktorandin profitiert von der Geschichte Heidi als Zeichentrickfilm. Ihre Adressatengruppe sind Jugendliche im Gymnasium, wo Sie auch selber als Lehrerin arbeitet. Nach Ansage der Doktorandin fördert das kreative Erschließen unbekannter Informationen sowohl das nachhaltige Lernen, als auch das Interesse der Schüler*innen zum Unterricht. Um die Aufmerksamkeit auf den Unterricht zu lenken, wird zu Beginn die Eröffnungsmusik der Zeichentrickserie ‚Heidi' abgespielt. Anschließend werden allgemeine Fragen gestellt, um die Schüler dazu zu ermutigen, Vermutungen über das Thema anzustellen, basierend darauf, was ihnen das Lied erinnert. Mit dem behandelnden Thema „Familie", wird mit verschiedenen Aufgaben und Materialien fortgefahren (Siehe Abbildung 5).

Abbildung 5:



4. Zusammenfassender Ausblick

Wenn wir die Kulturreflexive und didaktische Herangehensweisen von Doktorrand*innen zusammenfassen, kann folgendes resümiert werden: Bei der Didaktisierung haben Doktorrand*innen unterschiedliche Adressatengruppen, Niveaus und Ziele. Sie unterstützen den Lernprozess mit verschiedenen Materialien, Tätigkeiten, Aufgaben und Übungen, damit der fremdsprachliche Deutschunterricht kulturaufmerksam, zielgruppenorientierend, handlungsorientiert und motivierend wird. Doktorand*innen profitieren von verschiedenen Textsorten (Zeitschrift, Zeitungsartikel, Filmauszüge, Lieder, Gedichte, Bilder, Poster usw.). Primäres Ziel ist nicht, dass faktische oder traditionelle Landeskunde der deutschsprachigen Kultur vermittelt wird, sondern eine Interaktion zu verschaffen, um das Weltwissen der Lernenden konstruktiv zu erweitern, neue Perspektiven zu eröffnen und sprachliche und kulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Deshalb ist es wichtig, dass Lernende selber entdecken können und nicht alles von Lehrkräften erklärt wird.

Erkennbar wurde gleichfalls, dass kulturelle Schlüsselkonzepte wie kulturelle Deutungsmuster und Erinnerungsorte in den Didaktisierungsvorschläge der Doktorand*innen unterschiedlich aufgegriffen werden, welche Anschlussmöglichkeiten und konkrete Beziehungspunkte zu den Erfahrungen, Interesse und Wissen der Lernenden aufbauen können. Die Beispiele reflektieren, dass im Hinblick ‚kultureller Kontext' anhand Textarbeit und Aufgaben, dass Nachdenken, das Hinterfragen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion von Lernenden gefördert werden kann.

Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden (S. 376–392). Metzler. https://doi.org/10.1007/ 978-3-476-04858-5_23

Altmayer, C. (2023). Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05546-0

Badstübner-Kizik, C. (2015). Über »Erinnerungsorte« zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 11-15.

Demirel, M. (2019). Interkulturelles Lernen im Daf-Unterricht: Eine Fallstudie mit den Lehrkräften in der Türkei. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 132-150. https://doi.org/10.34056/aujef.545778

Feld-Knapp, I. (2009). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.* 2. Aufl. Tübingen: Narr. S. 115–139.

Koreik, U. (2015). Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte' im Fremdsprachenunterricht. In C. Badstübner-Kizik & A. Hille (Hrsg.*), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (S. 15–35). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05036-3

Koreik, U. & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 563–648. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif

Roche, J. / Röhling, J. (Hrsg.). *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014

Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde' und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 358–375). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22

Thonhauser, I. (2020), Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1451–1470. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif

Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses. Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In N. Shafer, A.Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH Prinzip in der Praxis* (S. 23–35). Universitätsverlag Göttingen.

NACHHALTIGKEIT UND BNE IN DER TÜRKISCHEN GERMANISTIK UND DAF-LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG: EINE VERGLEICHENDE ANALYSE VERÖFFENTLICHTER ARTIKEL

Sevinç SAKARYA MADEN[1]

1. Einleitung

Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung[2] (BNE) gewinnen seit der Verabschiedung der Agenda 2030[3] im Jahre 2015 weltweit zunehmend an Bedeutung. Das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP BNE), das 2015 an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung anschloss, trug erfolgreich dazu bei, BNE vom Projekt zur Struktur zu bringen. Seit 2020 setzt die UNESCO ihre Arbeit zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit ihrem neuen Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)" fort. Die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (VN) haben sich im Rahmen des WAP BNE mehrmals versammelt und neue Entscheidungen getroffen (Siehe dazu United Nations 1992, 2012, 2015, 2019, UNDESA 2017, 2019, UNESCO 2009, 2014 2017, 2081b 2019, 2014b, 2018b, 2011 und UNU-IAS 2014, 2016, 2018a, 2018b zitiert nach Shulla, Filho, Lardjane & Sommer, 2020) und dadurch weltweit die Aktivitäten zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) initiiert und intensiviert. Angesichts der ökologischen, sozialen und ökonomischen Herausforderungen unserer Zeit ist es nun zentral, überall wo es möglich ist, alle Menschen im engeren Bereich im Schulwesen und im universitären Bereich die Lernenden zu befähigen, Verantwortung für ihre Umwelt und Gesellschaft zu übernehmen. In diesem Kontext rückt auch die Sprach- und Literaturdidaktik in den Fokus, da auch der Deutschunterricht Möglichkeiten bietet, nachhaltige Themen inhaltlich und methodisch zu verankern und die sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen auf der ganzen Welt anzugehen.

Wenn wir uns die Situation in der Türkei ansehen, stellen wir fest, dass auch in der Türkei das Interesse an Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltiger Entwicklung in den letzten Jahren gestiegen ist. Dennoch fehlt bislang ein systematischer Überblick darüber, wie das Thema „Nachhaltigkeit / Nachhaltige Bildung" im Kontext der Germanistik und der Deutschlehrerausbildung behandelt wird. Die vorhandenen Veröffentlichungen erscheinen oft verstreut, thematisch unterschiedlich ausgerichtet und wurden bisher kaum in einer systematisch vergleichenden Analyse zusammengeführt.

Die vorliegende Arbeit setzt genau hier an und verfolgt das Ziel, Veröffentlichungen aus der Türkei, die sich mit dem Thema Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Bildung im Kontext von Germanistik und DaF-Lehrerausbildung zu befassen, systematisch zu erheben, die erhobenen Daten zu analysieren und Publikationen miteinander zu vergleichen. Im Mittelpunkt stehen dabei sowohl die thematischen

[1] Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, sevincmaden@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5954-9565

[2] Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Konzept, das sich im Einklang mit aufkommenden Nachhaltigkeitsthemen weiterentwickelt. In der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung ist BNE in Ziel 4, Ziel 4.7, verankert und spiegelt sich in anderen Zielen wider. Der Ansatz für die Agenda 2030 ist wichtig, nicht nur wegen der entscheidenden Rolle, die die Bildung bei der Umsetzung der Ziele spielen wird, sondern auch wegen der Steigerung ihrer Wirkung, indem sie sich an den aufkommenden Nachhaltigkeitsherausforderungen orientiert. Daher besteht ein hoher Forschungsbedarf, um BNE-Wechselwirkungen mit dem Rahmen der Agenda 2030 in spezifischen Kontexten besser zu verstehen.

[3] 2015 haben die Vereinten Nationen (VN) die **Agenda 2030** verabschiedet - ein Fahrplan für eine gemeinsame Zukunft, in der niemand Hunger leidet, Menschenrechte respektiert und die Ökosysteme geschützt werden. Alle 193 Mitgliedstaaten der UNO einigten sich auf die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (auch **Sustainable Development Goals**, kurz SDGs, genannt), um die **sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen** auf der ganzen Welt anzugehen. Mehr dazu: Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung im Überblick. Quelle: https://unric.org/de/17ziele

Schwerpunkte der Publikationen als auch deren didaktische, methodische und bildungspolitische Implikationen für die Deutschlehrerausbildung. Die Analyse soll aufzeigen, welche Entwicklungen, Tendenzen und Forschungslücken sich innerhalb dieses speziellen Bereichs abzeichnen und inwiefern sich daraus Perspektiven für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten und praktische Anwendungen im Unterricht ergeben.

Die Arbeit orientiert sich an der folgenden zentralen Forschungsfrage: *Wie wird das Thema „Nachhaltigkeit / Nachhaltige Bildung" in wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus der Türkei im Kontext von Germanistik und DaF-Deutschlehrerausbildung dargestellt, thematisiert und didaktisch umgesetzt?* Daraus leiten sich, wie auch unten aufgelistet, mehrere Teilfragen ab, die die Analyse strukturieren und eine differenzierte Auswertung ermöglichen.

1. Welche thematischen Schwerpunkte setzen die türkischen Veröffentlichungen zur nachhaltigen Bildung im germanistischen Kontext?
2. In welchem Umfang werden Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert?
3. Welche methodisch-didaktischen Ansätze zur Förderung nachhaltiger Bildung im Deutschunterricht werden vorgeschlagen?
4. Wie haben sich thematische Trends und Forschungsschwerpunkte im Zeitverlauf entwickelt (z. B. zwischen den Jahren 2015–2025)?
5. Welche Forschungslücken bestehen in der Türkei im Vergleich zu internationalen Entwicklungen im Bereich „Nachhaltigkeit in der Germanistik"?
6. Welche Implikationen ergeben sich aus den untersuchten Veröffentlichungen für die Deutschlehrerausbildung?

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Nachhaltigkeit: Definitionen und Dimensionen

Ulrich Grober hat sich in seinem Buch „Die Entdeckung der Nachhaltigkeit: Kulturgeschichte eines Begriffs" intensiv mit dem Verständnis von Nachhaltigkeit auseinandergesetzt (Grober,2020; zietiert nach Michelsen, 2015: 11). Das von Joachim Heinrich Campe im Jahre 1809 herausgegebene Wörterbuch der deutschen Sprache definiert Nachhaltigkeit als das, woran mas sich hält. In dem Buch "Sag es treffender" werden für den Begriff Nachhaltigkeit folgende Nomen und Adjektive als Synonyme aufgezählt: Nomen: Effekt, Auswirkung, Wirksamkeit, Webewirksamkeit, Durchschlagskraft, Effizienz, Synergie (Textor, 2008: 201); Fortdauer, Bestand, Fortbestehen, Fortbestand, Fortgang, Permanenz, Kontinuität, Kontinuum, kontunuierlich Entwicklung, lückenloser Vorgang, Stetigkeit, Beständigkeit (Textor, 2008: 43). Im Duden sind dem Begriff Nachhaltigkeit zwei Hauptbedeutungen zugeordnet worden: 1. "längere Zeit anhaltende Wirkung", 2. "forstwirtschaftliches Prinzip, nach dem nicht mehr Holz gefällt werden darf, als jeweils nachwachsen kann". Im wissenschaftlichen Kontext wird Nachhaltigkeit in vielen Debatten (z.B. im Bericht der Brundtland-Kommission) als Prinzip definiert, das besagt, dass die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt werden sollen, ohne die Fähigkeit zukünftiger Generationen zu beeinträchtigen, ihre eigenen Bedürfnisse zu decken. Im Drei-Säulen-Modell der nachhaltigen Entwicklung wird Nachhaltigkeit häufig als Zusammenspiel von ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielen verstanden. Nachhaltigkeit ist ein interdisziplinäres Konzept, das ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammt, heute jedoch global in ökologischen, sozialen und ökonomischen Kontexten diskutiert wird. Im Laufe der Zeit erweiterte sich die Bedeutung von nachhaltig /Nachhaltigkeit von rein forstwirtschaftlich zu allgemein „dauerhaft" (also etwas, das lange wirkt). Später insbesondere im 20. / 21. Jahrhundert zu dem, was wir heute meist meinen: ein Prinzip für den schonenden Umgang mit natürlihcnen Ressourcen, das auch soziale und ökonomische Aspekte miteinbezieht (das Dei-Säulen-Modell). In Lexika wie dem Lexikon der Nachhaltigkeit wird ebenfalls betont, dass Nachhaltigkeit historisch aus der Forstwirtschaft stammt, aber heute einen umfassenden, ganzheitlichen Ansatz hat: ökologisch, ökonomisch, sozial. Laut dem Bundesumweltministerium ist Nachhaltigkeit ein Prinzip, bei dem begrenzte Ressourcen so genutzt werden, dass auch künftige Generationen nicht benachteiligt werden. Die ökologische Dimension umfasst den

verantwortungsvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen. Die soziale Dimension betont Gerechtigkeit, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe. Die ökonomische Dimension fokussiert langfristige Stabilität und Ressourceneffizienz. In der Bildung wird Nachhaltigkeit nicht nur als Wissen über diese Dimensionen verstanden, sondern als Fähigkeit, verantwortungsvoll zu handeln.

2.2. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

BNE zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, kompetent, reflektiert und zukunftsorientiert zu handeln**.** Zentrale Leitprinzipien sind wie folglich:

- **Systemisches Denken:** Zusammenhänge zwischen sozialen, ökologischen und ökonomischen Prozessen erkennen.
- **Handlungsorientierung:** Umsetzung von Wissen in konkrete Handlungen.
- **Partizipation und Verantwortung:** Förderung von Mitbestimmung und sozialer Verantwortung.
- **Reflexion und Wertebildung:** Entwicklung ethischer und moralischer Urteilsfähigkeit.

Im internationalen Kontext, z. B. UNESCO, wird BNE als integraler Bestandteil von schulischer und universitären Bildung gesehen, wobei interdisziplinäre Ansätze besonders gefördert werden.

2.3.Nachhaltigkeit in der Sprach- und Literaturdidaktik

In der Germanistik eröffnet die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit neue Perspektiven:

- **Literatur und Kultur:** Analyse literarischer Texte im Hinblick auf ökologische, soziale oder ökonomische Themen.
- **Sprachdidaktik:** Integration nachhaltiger Inhalte in Unterrichtsmaterialien, z. B. themenorientierte Projekte, Diskussionen oder Texte zu Umwelt- und Gesellschaftsthemen.
- **Fachdidaktik:** Entwicklung von Methoden, die nachhaltiges Lernen fördern, z. B. projektbasiertes Lernen, Reflexion, interkultureller Austausch.

2.4. Forschungsstand

Internationale Studien zeigen eine zunehmende Integration von Nachhaltigkeit in geisteswissenschaftlichen Fächern. Der Forschungsstand zu Nachhaltigkeit / nachhaltiger Bildung im Kontext von Germanistik und DaF-Lehrerausbildung in Ländern außerhalb der Türkei insbesondere im deutschsprachigen Kontext ist auf Wachstumskurs**,** aber noch nicht vollständig ausgereift. Es gibt wichtige theoretische, didaktische und lehrplangestützte Ansätze, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig bestehen aber noch signifikante Lücken – z. B. in der empirischen Forschung zur nachhaltigen Lehrerbildung im DaF-Bereich. Es gibt durchaus einige wichtige wissenschaftliche Arbeiten, Bücher und Beiträge im internationalen (vor allem deutschsprachigen) Raum zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Fremdsprachen- / DaF-Kontext oder in germanistisch-didaktischen Zusammenhängen (Ringel & Sauerwein, 2016; Burwitz-Melzer, 2021**)**. — allerdings ist der Bereich noch nicht extrem dicht besetzt.

Der Forschungsstand zur Nachhaltigkeit / Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Geisteswissenschaften — speziell in der Germanistik und der DaF-/Deutschlehrerausbildung — in Ländern außerhalb der Türkei zeigt, dass es durchaus Forschung existiert, aber sie ist teilweise fragmentiert und noch nicht flächendeckend institutionalisiert. Hier eine zusammengefasste Übersicht über wichtige Trends, zentrale Forschungsstränge und aktuelle Beispiele, vor allem aus dem deutschsprachigen Raum:

1. **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrkräftebildung allgemein**
    - Im deutschsprachigen Raum ist BNE ein wichtiges Thema in der Lehrerausbildung. Laut einer Studie zu Lehramtsstudierenden (Hinzke, Herzig & Weber, 2024) gibt es Forschung zu deren Einstellungen und zur Rolle von Nachhaltigkeit in ihrem Berufsbild.
    - Es existieren Arbeitsgruppen in großen lehrerbildenden Institutionen: z. B. die **Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit“ der Deutschen Gesellschaft für**

Erziehungswissenschaft (DGfE)[4], die das Thema interdisziplinär in der Erziehungswissenschaft verankert.
- Auf Universitäten wie auf der **Universität Paderborn** gibt es explizite Strategien zur „nachhaltigen Lehre", bei der auch Lehramtsfächer einbezogen (Lehre mit Nachhaltigsbezug[5]) werden.
- Die **Universität Leipzig** hat ein Themenheft[6] zur BNE in der universitären Lehrerbildung veröffentlicht, was zeigt, dass BNE zunehmend als Querschnittsthema auch in geisteswissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen diskutiert wird.

2. Nachhaltigkeit im DaF-Unterricht

- Ein Projekt an der **TU Braunschweig** („DaFZ mit Nachhaltigkeit[7]") entwickelt ein Lehrmodul für die DaF-/DaZ-Lehrkräfteausbildung, das nachhaltige Bildung nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch verankert.
- Das **Goethe-Institut** bietet Materialien und Fortbildungsangebote an für Lehrkräfte im DaF, um Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht einzubetten (z. B. SDGs, Ökologie, Konsum).
- In der Fachzeitschrift *„Fremdsprache Deutsch"* erschien im Jahre 2023 ein Heft mit Schwerpunkt „Nachhaltigkeit", das ökologische und soziale Themen im Fremdsprachenunterricht beleuchtet.
- Der Artikel „Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen" von D. Müller (2022) bietet Ansätze, wie Lehrende Nachhaltigkeitsthemen in den DaF-Unterricht einbringen können.
- In der Literatur- bzw. Germanistikdidaktik gibt es auch Arbeiten[8], die sich mit „kultureller Nachhaltigkeit" beschäftigen, z. B. im fremdsprachlichen Literaturunterricht.
- Ein weiterer Beitrag (Baric, 2023) thematisiert Nachhaltigkeit in den Lehrwerken / Curricula des studienbegleitenden Deutschunterrichts.

3. Institutionelle, curriculumbezogene Initiativen

- An einigen Hochschulen (z. B. LMU München) gibt es Programme wie **„el mundo – Nachhaltigkeit in Studium und Lehre"**[9], die Nachhaltigkeit über Disziplinengrenzen hinweg in die universitäre Lehre einbetten.
- Auf Ebene der Lehrplankonzepte existieren Rahmenwerke für BNE: In Deutschland gibt es ein Curriculum-Framework „Education for Sustainable Development", das auch auf die Lehrerausbildung zielt.

4. Forschende Personengruppen

- **Sabine Anselm**, Germanistin und Fachdidaktikerin, arbeitet zu Werten, Bildung und BNE im Deutschunterricht bzw. in der Lehrerbildung.
- Es gibt vermehrt Konferenzen und Tagungen, in denen Nachhaltigkeit und Lehrkräftebildung interdisziplinär diskutiert werden (z. B. DGfE-Arbeitsgruppen).
- Es ist auch ein Curriculum Framework – Education for Sustainable Development (ESD) erstellt worden**,** ein Rahmenpapier für Lehrpläne („Curriculum Framework") mit Kompetenzdimensionen u. a. für das Fach Deutsch (Fremdsprache) im Kontext globaler Entwicklung / ESD. Dies ist sehr nützlich, um curriculumbezogene BNE-Kompetenzen im DaF- oder Deutschunterricht einzubinden.

[4] Mehr dazu: **Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Aufrufbar unter der Adresse:** DGfE: Arbeitsgemeinschaft Nachhaltigkeit
[5] Lehre mit Nachhaltigsbezug. Mehr dazu under der Adresse: Nachhaltige Lehre | Universität Paderborn
[6] Themenheft zur nachhaltiger Entwicklung in der universitären Lehre: Innenbildung Erschienen. Mehr dazu: Universität Leipzig: Themenheft zu nachhaltiger Entwicklung in der universitären Lehrer:innenbildung erschienen
[7] DaFZ mit Nachhaltigkeit. Mehr dazu: https://stiftung-hochschullehre.de/projekt/dafz-n/
[8] Mehr dazu Related papers: (PDF) Kulturelle Nachhaltigkeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht
[9] **el mundo – Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Mehr dazu:** Startseite - el mundo - Nachhaltigkeit in Studium und Lehre - LMU München

- In der Beschreibung einer Dissertation mit Titel etwa „… global ecological discourses … im Kontext von DaF“ (Freudenthal, 2021) wird explizit die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erwähnt.

All die aktuellen Beispiele, Trends, zentrale Forschungsstränge und Studien und Veröffentlichungen und Aktivitäten in verschiedenen Organisationen zeigen, dass es im Nachhaltigkeitsprozess sowohl Stärken als auch einige Schwächen gibt.

Stärken:

- Nachhaltigkeit wird zunehmend als relevantes Thema in der DaF-Didaktik wahrgenommen.
- Es gibt konkrete Projekte, Seminare und Module, die innovativ und Transformation orientiert sind.
- BNE wird auf institutionellem Niveau (Hochschulen, Lehrerausbildung) strukturell verankert, nicht nur als Zusatzthema.

Schwächen / Forschungslücken:

- Noch relativ wenige wissenschaftliche Studien, die speziell Germanistik + DaF + Nachhaltigkeit zusammen denken (im Vergleich zu naturwissenschaftlichen oder pädagogischen Disziplinen).
- Der Fokus liegt häufig stärker auf inhaltlichen SDG-Themen (z. B. Umwelt) als auf tiefer reflektierter, methodisch-didaktischer BNE-Integration im Sprachunterricht.
- Quantitative Empirie zur Wirksamkeit nachhaltiger Lehrmodule im DaF-Lehramt ist oft begrenzt (z. B. Langzeitstudien fehlen).
- Die BNE-Kompetenzen von angehenden Deutschlehrer:innen (z. B. Reflexions- und Handlungskompetenz) sind noch nicht umfassend erforscht.

2.5.1. Allgemeiner Forschungsstand zur Nachhaltigkeit in der Türkei

- Eine Meta-Synthese-Studie (Ergün, Z., Gençel, N. Kabataş Memiş, E. 2023) zeigt, dass in der Türkei eine wachsende Zahl von Publikationen im Bildungsbereich Nachhaltigkeit, „sustainable development“ und Umweltbildung behandelt.
- Der Trend in der Lehre wird auch durch institutionelle Maßnahmen gestützt: So ist Nachhaltigkeit in einigen Hochschulprogrammen (z. B. Lehrerbildung) bereits curricular verankert. In neu überarbeiteten Lehramts-Lizenzprogrammen finden sich nachhaltigkeitsbezogene Kurse in verschiedenen Fächern.
- Hochschulen nehmen Nachhaltigkeit auch auf struktureller Ebene stärker auf: Beispiel Türkische-Deutsche Universität (TAÜ) – dort gibt es eine Nachhaltigkeitsseite mit SDG-Bezug („Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları“).
- In vielen Institutionen des Hochschulwesens in der Türkei gibt es Einrichtungen, die die Förderung des Umweltbewusstseins erzielen.

2.5.2.Forschungsstand zur Nachhaltigkeit speziell im Kentext von Germanistik und DaF-Deutschlehrerausbildung in der Türkei

- **Konferenzen:** An der Uludağ Universität hat zum Thema Nachhaltigkeit (sustainable teaching strategies) im Fremdsprachenunterricht, inklusiv Deutsch eine Tagung (Konferenz „Future-Ready FLT: Differenzierung & Nachhaltigkeit in Fremdsprachenprogrammen“**)** sattgefunden.
- **Germanistik-Kongresse & Symposien**: 2025 wurde an der Türk-Deutschen Universität ein internationales Symposium mit dem Titel *„Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit“* durchgeführt. Das zeigt, dass Nachhaltigkeit zunehmend auch in literatur-, sprach- und kulturwissenschaftlichen Diskursen verankert wird.
- **Forschung von Germanist:innen**:

- Dr. **Sevinç Hatipoğlu** hat eine umfangreiche Publikationsliste, in der auch Themen wie Lehrerausbildung, interkulturelle Kompetenz und potenziell Wandel („Agents of Change“) vorkommen. In ihrem Profil taucht „Sustainable Development / Nachhaltigkeit“ als Interesse auf.
- Dr. **Kübra Çavuş** ist eine weitere Forscherin im Bereich Germanistik mit Bezug zu „sürdürülebilir kalkınma“ (Nachhaltige Entwicklung) laut ihrer AVESİS-Seite.
- **Coşan, L. & Zierau, C.** haben beim XVII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress, im Jahre 2025 an der Ege Universität in Izmir ein Vortrag mit dem Thema *„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Literaturunterricht und in der Lehrkräftebildung für das Fach Deutsch / Deutsch als Fremdsprache*“ gehalten. Es wurden theoretische Grundlegung von Nachhaltigkeit + didaktische Ansätze im Literaturunterricht, speziell im Kontext Germanistik und DaF thematisiert und gezeigt, wie zwischen Ökologie, Literatur und universitärem Curriculum in der Lehrkräftebildung Verbindungen hergestellt werden können.

- **DaF-Lehre**: Auch in der DaF-Lehrerausbildung wird Nachhaltigkeit thematisiert, z. B. in der Lehrpraxis oder in didaktischen Ansätzen, die kulturelle und soziale Nachhaltigkeit in Sprache einbeziehen – das zeigt sich unter anderem bei Arbeiten von Ünal u. a. auf Kongressen.
- **Projekte: Universität Paderborn / DAAD-Projekt „GIP Pader-Akdeniz-Marmara“** (2024–2026). GIP Pader-Akdeniz-Marmara – Neue Impulse für die deutsch-türkische Germanistik: Curriculare Zusammenarbeit zu „Bildung zu nachhaltiger Entwicklung / Global Citizen Education“. Mit dem erwähnten Projekt erfolgt eine Deutsch-Türkische Germanistik-Kooperation mit Fokus auf nachhaltige Entwicklung, Global Citizen Education, literaturwissenschaftlichen & didaktischen Perspektiven. „GIP Pader-Akdeniz-Marmara“ zeigt, dass die deutsch-türkische Germanistik sich oft in Form von Projektberichten oder Anträgen institutionell stärker mit Nachhaltigkeit beschäftigt, aber nicht zwingend Peer-Reviewed-Artikeln veröffentlicht.
- **Goethe-Institut Türkei** bietet Materialien[10] und Fortbildungen an, die Nachhaltigkeit + DaF verbinden. Unterrichtsmaterialien zu SDGs sind zwar nützlich für Praxis, sind aber keine wissenschaftlichen Fachartikel.
- **Veröffentlichungen:** Aufgrund einer Literaturrecherche mit den Schlüsselwörtern „Nachhaltigkeit“, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Germanistik“, „DaF/ Lehrkräftebildung” wurden folgende wissenschaftliche Arbeiten aufgelistet: Şenyıldız, Çakır, Gürel & Işık (2025)**,** Hatipoğlu & Köksal (2023)**,** Coşan (2024), Biçer & Bulut (2023), Barak & Avcı (2022), Küppers (2022)**,** Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter (Hg.) (2021).

All die aktuellen Beispiele, Trends, zentrale Forschungsstränge und Studien und Veröffentlichungen und Aktivitäten in verschiedenen Organisationen in der Türkei zeigen, dass es im Nachhaltigkeitsprozess sowohl generell als auch spezifisch im Kontext von Germanistik und DaF-Deutschlehrerausbildung sowohl Stärken als auch einige Schwächen vorhanden sind.

Stärken

- **Wachsendes Interesse**: Das Thema Nachhaltigkeit bekommt in geisteswissenschaftlichen Disziplinen – nicht nur in Natur- oder Sozialwissenschaften – sondern auch in Geisteswissenschaften mehr Aufmerksamkeit.
- **Interdisziplinäre Ansätze**: Forschung und Lehre verknüpfen Nachhaltigkeit mit Literatur, Kultur, Sprache und Pädagogik.
- **Institutionelle Unterstützung**: Universitäten wie die TAÜ setzen SDGs aktiv um und bieten Lehrveranstaltungen zu Nachhaltigkeit an. Im Curriculum für Lehrkräftebildung in den Pädagogischen Fakultäten wird Nachhaltigkeit als Wahlfach angeboten.

[10] Im Rahmen der Digitalen Kinderuni sind Materialien entstanden, mit denen Lehrkräfte motivierende DaF-MINT-Unterrichtseinheiten zu den Zielen der nachhaltigen Entwicklung gestalten können, und Kinder sich selbstständig oder zusammen mit Eltern in der Fremdsprache Deutsch beschäftigen können. Mehr dazu: Unterichts- und Homeschooling-Materialien zu den Nachhaltigkeitszielen - Goethe-Institut Türkei

- **Akademische Sichtbarkeit**: Durch Kongresse, Symposien und Publikationen wird Nachhaltigkeit zunehmend im Germanistik-Diskurs sichtbar gemacht

Schwächen/Forschungslücken

- **Mangel an systematischer Forschung**: Es scheint noch keine breit angelegte, systematische Übersicht (z. B. eine große Literaturübersicht) speziell zu Nachhaltigkeit in der Germanistik / DaF-Lehrerausbildung (in der Türkei) zu geben.
- **Begrenzte empirische Studien**: Die Beiträge sind theoretisch oder konzeptionell; empirische Untersuchungen zur Wirkung von Nachhaltigkeit auf das Lernen oder Lehren im Germanistik-Kontext sind weniger zahlreich.
- **Langzeitwirkung**: Es ist wenig darüber bekannt, ob Nachhaltigkeitsbildung in der Ausbildung von Deutschlehrkräften nachhaltig (im Sinne von Behavior, Einstellung, Unterricht) wirkt.
- **Aspekte der Nachhaltigkeit**: Einige Dimensionen, insbesondere ökonomische oder kulturelle Nachhaltigkeit, sind in geisteswissenschaftlichen Studien unterrepräsentiert.
- **Fehlende Literatur**: Es gibt sehr wenige Artikel, die *exklusiv* Nachhaltigkeit + Germanistik (z. B. Literatur, Kultur, Sprachdidaktik) kombinieren. Das zeigt, dass dieser Forschungsbereich noch unterrepräsentiert.
- **Begrenzte Anzahl an englischsprachigen Artikeln**: Die meisten Publikationen, die wirklich „Nachhaltigkeit + Germanistik / DaF in der Türkei“ verbinden, sind auf Türkisch oder Deutsch (z. B. in „DİYALOG“). Die Anzahl der englischsprachigen Artikeln ist gering.
- **Ressourcen & Sichtbarkeit**: Nicht alle deutschen oder internationalen Nachhaltigkeitsforschungsansätze werden in der türkischen Germanistik übernommen oder sichtbar gemacht.
- **Forschungslücke**: Der Mangel an mehrsprachigen (insbesondere englischen) Arbeiten in diesem spezifischen Bereich deutet darauf hin, dass das Thema „Nachhaltigkeit in der Türkischen Germanistik / DaF-Lehrerausbildung“ international wenig sichtbar ist; das bietet Raum für eigene Forschung oder Publikationen.
- **Lücke bei Abschlussarbeiten**: Es gibt nur wenige, wenn überhaupt, Master- oder Doktorarbeiten, die explizit Nachhaltigkeit / BNE als Hauptthema im Bereich Germanistik / DaF-Lehrerausbildung haben.
- **Mehr Theorie & Curriculum als Empirie**: Die vorhandenen Beiträge tendieren eher zu theoretischen, konzeptionellen oder curricularen Untersuchungen (z. B. Studienpläne, Konferenzbände).
- **Potenzial für eigene Forschung**: Gerade weil es so wenige spezialisierte Abschlussarbeiten gibt, ist ein Forschungsvorhaben sehr relevant.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Türkei ist die Forschung hierzu noch fragmentiert. Einzelne Studien analysieren ökologisch orientierte Texte oder Lehrmethoden, es fehlen jedoch systematische vergleichende Analysen türkischer Veröffentlichungen im germanistischen Kontext. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an. Gerade weil es so wenige spezialisierte Abschlussarbeiten gibt, ist ein Forschungsvorhaben hinsichtlich des Themas „Nachhaltigkeit / Nachhaltige Bildung“ im Kontext von Germanistik und DaF-Deutschlehrerausbildung“ sehr relevant und könnte eine Pionierrolle spielen.

3. Methodik

3.1. Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit folgt einem qualitativen Forschungsdesign und kombiniert eine systematische Literaturrecherche mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring[11] (zitiert von

[11] Das von Philipp Mayring für eine qualitative Inhaltsanalyse entwickelte Modell dient zur systematischen Bearbeitung von Material, z. B. Texten, um die Forschungsfrage wissenschaftlicher Arbeiten zu beantworten und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Mayrings Methode erfolgt in 5 einfachen Schritten:

1. Material auswählen
2. Richtung der Analyse festlegen
3. Form der Inhaltsanalyse auswählen
4. Ergebnisse interpretieren

Pfeiffer, 2022). Es erfolgte jedoch eine Inhaltsanalyse nach Ziel ist es, wissenschaftliche Veröffentlichungen aus der Türkei, die sich mit Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Bildung im germanistischen Kontext befassen, systematisch zu identifizieren, auszuwerten und hinsichtlich ihrer thematischen und methodisch-didaktischen Ausrichtung miteinander zu vergleichen. Durch die Verbindung eines strukturierenden und eines vergleichenden Analyseansatzes wird sowohl eine inhaltliche Tiefe als auch eine transparente Auswertung gewährleistet.

3.2. Korpusbildung: Auswahl und Erhebung der Literatur

Die Grundlage der Analyse bildet ein Korpus wissenschaftlicher Publikationen, das auf der Basis klar definierter Kriterien zusammengestellt wird.

3.2.1.Suchorte und Datenbanken

Die Literaturrecherche erfolgt in folgenden wissenschaftlichen Quellen:

- nationale und internationale Forschungsdatenbanken (z. B. Google Scholar, BASE)
- türkische akademische Plattformen (z. B. DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi)
- Universitätsrepositorien und Fachzeitschriften der Germanistik
- einschlägige Konferenzbände und Sammelwerke

3.2.2.Einschlusskriterien

Eine Publikation wird in das Korpus aufgenommen, wenn sie:

- in der Türkei veröffentlicht wurde oder einen klaren Bezug zum türkischen Hochschulkontext aufweist,
- dem Fachbereich Germanistik oder Deutschlehrerausbildung zugeordnet werden kann,
- sich thematisch mit Nachhaltigkeit, nachhaltige Bildung oder BNE befasst,
- wissenschaftlichen Standards entspricht,
- im Zeitraum von z. B**.** 2015–2025 erschienen ist
- als Artikel, Abschlussarbeit, Forschungsbericht oder Konferenzbeitrag publiziert wurde.

3.2.3 Ausschlusskriterien

Ausgeschlossen werden Veröffentlichungen:

- ohne thematische Relevanz zu Nachhaltigkeit / BNE
- aus nicht-wissenschaftlichen Quellen
- ohne Bezug zur Germanistik oder DaF-Deutschlehrerausbildung

3.3. Analytisches Vorgehen: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring**,** die eine systematische und theoriegeleitete Textinterpretation ermöglicht.

3.3.1. Kategorienbildung

Kategorien werden deduktiv aus theoretischen Modellen der Nachhaltigkeit und BNE sowie induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Die mögliche Haupt- und Unterkategorien sind wie folglich**:**

1. **Thematische Dimensionen der Nachhaltigkeit**
    - ökologisch
    - sozial
    - ökonomisch
    - kulturell
2. **Fokus /Zielsetzung**

5. Gütekriterien sicherstellen

3. **Kontext/ Stichprobe**
4. **Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**
    - theoretische Grundlagen
    - Kompetenzmodelle
    - Bezug zu UNESCO-/OECD-Standards
5. **Verstandnis von Nachhaltigkeit**
6. **Didaktisch-methodische Ansätze**
    - Unterrichtsmethoden
    - Materialeinsatz
    - literarische und kulturelle Zugänge
    - projektorientiertes Lernen
7. **Art der Publikation**
    - theoretischer Beitrag
    - empirische Studie
    - konzeptionelle Arbeit
    - praxisorientierter Ansatz
8. **Adressatenbezug**
    - Lehramtsstudierende
    - Deutschlernende
    - Lehrkräfte
    - Hochschuldidaktik
9. **Zeitliche Entwicklung**
10. **Zentrale Ergebnisse**
11. **Beitrag/Relevanz**
12. **Forschungslücken/Hinweise**
13. **Limitationen**

Tabelle 1: In der Inhaltsanalyse Eingesetze Deduktive und Induktive Haupt- und Unterkategorien und Kodierhinweise

Hauptkategorie	**Unterkategorie / Beispiele**	**Kodierhinweis**
Thematische Dimensionen	Ökologisch, Sozial, Ökonomisch, Kulturell	Markieren der Textstellen, die die jeweilige Dimension thematisieren
Fokus/Zielsetzung		
Kentext/Stichprobe		
Bezug zu BNE	Theoretische Grundlagen, Kompetenzmodelle, Bezug zu UNESCO-/OECD-Standards	Kodierung nach Art der theoretischen Umsetzung oder Bezug
Verstnädnis von Nachhaltigkeit		
Didaktisch-methodische Ansätze	Unterrichtsmethoden, Materialeinsatz, literarische Zugänge, projektorientiertes Lernen	Kodierung der methodisch-praktischen Umsetzung im Unterricht
Art der Publikation	Theoretischer Beitrag, empirische Studie, konzeptionelle Arbeit, praxisorientierter Ansatz	Publikationstyp zuordnen
Adressatenbezug	Lehramtsstudierende, Deutschlernende, Lehrkräfte, Hochschuldidaktik	Textstellen dem Zielpublikum zuordnen
Zeitliche Entwicklung	Veröffentlichungsjahr, Trendbeobachtung	Jahr der Publikation notieren, Trends sichtbar machen
Zentrale Ergebnisse		
Beitrag/ Relevanz		

Forschungslücken	Nicht behandelte Themen, fehlende didaktische Konzepte	Markieren, wenn explizit Lücken oder fehlende Aspekte benannt werden
Limitationen		

3.3.2 Kodierung

Alle relevanten Publikationen werden anschließend nach definierten Regeln kodiert. Dabei werden Textstellen markiert, den Kategorien zugeordnet und zusammengefasst. Die Kodierung erfolgt iterativ, sodass Kategorien bei Bedarf ergänzt oder präzisiert werden können

3.3.3. Vergleich der Ergebnisse

Der Vergleich erfolgt hinsichtlich:

- thematischer Schwerpunkte
- BNE-Integration
- didaktischer Ausrichtung
- Publikationstyp
- zeitlicher Entwicklungen

So lassen sich Muster, Trends und Diskrepanzen sichtbar machen.

3.4. Auswertungsverfahren

Die Auswertung umfasst:

- eine qualitative Zusammenführung der inhaltlichen Ergebnisse
- eine quantifizierende Auswertung (z. B. Häufigkeit thematischer Kategorien), sofern sinnvoll
- die Formulierung von Interpretationen im Hinblick auf die Forschungsfragen

3.5.Qualitätssicherung und Transparenz

Zur Sicherung der Forschungsqualität werden folgende Maßnahmen umgesetzt:

- Dokumentation aller Suchstrategien und Auswahlkriterien
- klare Definition der Kategorien und Kodierregeln
- iterative Überprüfung der Kodierung
- intersubjektive Nachvollziehbarkeit (z. B. Zweitkodierung oder Peer-Feedback)

4. Ergebnisse der Vergleichenden Analyse

4.1 Übersicht über das Korpus

Aufgrund einer Literaturrecherche mit Schlüsselwördern „Nachhaltigkeit, nachhaltige Bildung, Germanistik, DaF, Deutschlehrerausbildung, Türkei“ in wissenschaftlichen Quellen wie nationale und internationale Forschungsdatenbanken (z. B. Google Scholar, BASE), türkische akademische Plattformen (z. B. DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi), Universitätsrepositorien und Fachzeitschriften der Germanistik, einschlägige Konferenzbände und Sammelwerke sind folgende Veröffentlichungen aufgelistet worden, von denen nur drei Studien für die Forschungszwecke der vorliegenden Arbeit geeignet waren.

Tabelle 2: Relevanz der anhand einer Recherche aufgelisteten Quellen (Korpus)

Quelle	Thema / Relevanz
Şenyıldız, A.; Çakır, Z. A.; Gürel, E. E.; Işık, E. (2025) – *Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung*	Sehr relevant: Zeigt, wie BNE in ein Seminar „Interkulturelles Lernen und Lehren" integriert wird, und untersucht Einstellungen von Studierenden im DaF-Lehrer*innen-Studium. Studie auf Englisch / deutsch-englisch (im „DİYALOG"-Journal): untersucht zugleich, wie BNE („Education for Sustainable Development") im DaF-Lehramtsstudium integriert wird; 17 Nachhaltigkeitsziele, Fragebögen & Interviews
Hatipoğlu, S.; Köksal, H. (2023) – *Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung*	Relevant: Untersuchung der Nachhaltigkeit im Kontext von Vorbereitungsklassen für die Ausbildung von Deutschlehrkräften in der Türkei.
Küppers, Almut (2022) – *"(Foreign) Language Education and Its Impact on Equal Opportunity and Sustainability. Lessons Learned from a Bilingual German-Turkish Program"*	Ethnographische Fallstudie in einem deutsch-türkischen bilingualen Programm in Deutschland; untersucht soziale Gerechtigkeit & nachhaltiges Lernen im Sprachunterricht.
Coşan, L. (2024) – *Nachhaltigkeitsaspekte am Beispiel von „Die Wand" von Marlen Haushofer.*	Eine Untersuchung der Nachhaltigkeitsaspekte am Beispiel von „Die Wand" von Marlen Haushofer.
Coşan, L. & Zierau, C. (2025). – *Das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung" im Literaturunterricht und in der Lehrkräftebildung für das Fach Deutsch / Deutsch als Fremdsprache*.	Vortrag beim XVII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress, Ege Universität, Izmir. Beitrag zu einem Kongress: theoretische Grundlegung von Nachhaltigkeit + didaktische Ansätze im Literaturunterricht, speziell im Kontext Germanistik und DaF. Verbindung zwischen Ökologie, Literatur und universitärem Curriculum in der Lehrkräftebildung.
Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.) (2021) – Buch / Konferenzband: *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*	Buch / Konferenzband: *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Aus theoriedidaktischer Perspektive sehr wichtig. Aber es ist keine Abschlussarbeit, sondern ein Herausgeberband mit Arbeitspapieren.

4.2.Relevanz der Publikationen nach Einschluss- und Ausschlusskriterien

- **Starke Relevanz bei DaF & Lehramt**: Die beiden ersten Artikel (Şenyıldız et al. 2025, Hatipoğlu & Köksal 2023) sind sehr relevant für die vorliegende Arbeit, weil sie sich explizit mit „Nachhaltige Bildung" in der Deutschlehrer*innenausbildung befassen.
- **Breiterer Kontext**: Die Studien von Biçer & Bulut (2023) und Barak & Avcı (2022) sind allgemein für die Lehrerbildung in der Türkei, nicht spezifisch für Germanistik oder DaF, aber sie geben wertvolle Einblicke in das Engagement der Lehrerausbildung bei Nachhaltigkeit.
- **Fallstudienfokus**: Der Artikel von Küppers (2022) ist kein direkter Beitrag türkischer Universitäten, sondern eine Analyse eines bilingualen Programms in Deutschland mit türkischem Bezug; relevant, aber nicht exakt für den Fokus der vorliegenden Arbeit.
- **Vortrag**: Der im *Jahrbuch für Internationale Germanistik* Band 56 publizierte Vortrag mit dem Thema "Nachhaltigkeitsaspekte am Beispiel von „Die Wand" von Marlen Haushofer" wurde im Korpus der vorliegenden Studie aufgenommen, weil er die Merkmale der Einschlusskriterien besaß.
- **Unveröffentlichter Vortrag**: Der Vortrag von Coşan, L. & Zierau, C. (2025) mit dem Thema *„Bildung für nachhaltige Entwicklung" im Literaturunterricht und in der Lehrkräftebildung für das Fach Deutsch / Deutsch als Fremdsprache*" ist zwar dem Thema nach relevant, musste

aber weil er bislang nur vorgetragen wurde und immer noch nicht publiziert wurde ausgeschlossen.

- **Starkes türkisches wissenschaftliches Engagement**: Die wichtigsten Beiträge (z. B. Şenyıldız et al. 2025 und Hatipoğlu & Köksal 2023) stammen von türkischen Forschenden und werden in türkischsprachigen oder bilingualen Fachzeitschriften publiziert. Auch Coşan ist eine wertvolle Wissenschaftlerin aus dem Fachbereich Germanistik in der Türkei.

4.3. Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Bei der vergleichenden Inhaltsanalyse der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeiten sind nach dem von Mayring entwickelten Modell als erstes die Texte Beiträge (z. B. Şenyıldız et al. 2025 und Hatipoğlu & Köksal 2023 und Coşan, 2024) ausgewählt , anschliessend die Publikationen nach den vorher bestimmten Kategorien (Haupt- und Unterkategorien und Kodierhinweise) systematisch bearbeitet und die Ergebnisse interpretiert und die Gütekriterien sichergestellt worden.

Tabelle 3: Matrix

Kategorie	**Hatipoğlu & Köksal (2023)**	**Şenyıldız et al. (2025)**	**Coşan (2024)**
Thematische Dimensionen	Ökologisch, Sozial, evtl. Kulturell Ökologisch, Sozial (voraussichtlich), evtl. kulturell	Ökologisch, Sozial, evtl. ökonomisch (je nach Lehrveranstaltung)	Ökologisch, Sozial, evtl. kulturell
Fokus/ Zielsetzung	Deskriptive qualitative Analyse; Dokumentenanalyse und theoretische Diskussion.	Empirisch: zwei Online-Umfragen (vor / nach dem Kurs) + Gruppendiskussion mit Studierenden.	Text- und Motivanalyse, literaturwissenschaftlich-hermeneutischer Ansatz.
Kontext/ Stichprobe	Pädagogisch-strukturell: Nachhaltigkeit als Qualität und Kontinuität von Lehr-/Lernprozessen.	Ganzheitlich-didaktisch: Nachhaltigkeit im Sinne der UN-SDGs und globaler Verantwortung	Inhaltlich-ökologisch: Mensch-Natur-Beziehung, Ressourcenbewusstsein, Öko-Kritik.
Bezug zu BNE	Thematisierung theoretischer Grundlagen und Umsetzung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen. Vorbereitungsklassen spielen zentrale Rolle für nachhaltige Lehrerbildung; Bedarf an Qualitätssicherung.	Integration von BNE in Lehrveranstaltungen; theoretische und praktische Umsetzung im Studium; theoretisch & praktisch, Nach dem Kurs verbesserte Einstellungen zu Nachhaltigkeit; Verbindung von Sprachlernen, BNE und Lehrkompetenz.	Literarisches Beispiel als Zugang zu BNE Bezug über literarisches Beispiel „Die Wand“; theoretische Diskussion von Nachhaltigkeitsaspekten Literatur eröffnet Reflexionsräume über ökologische und existenzielle Nachhaltigkeit; Beitrag zur „ökologischen Germanistik“.
Verständnis von Nachhaltigkeit	„Nachhaltige Bildung“ im Sinne von kontinuierlicher, qualitativ hochwertiger Sprach- und Lehrerbildung –	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im umfassenden Sinn – ökologische, soziale und ökonomische Dimensionen im Lehramtsstudium.	Nachhaltigkeit als inhaltliches **Thema** innerhalb der Literatur – Mensch-Natur-Beziehung, Ressourcenbewusstsein.

	pädagogisch-strukturell verstanden. Vorbereitungsklassen spielen zentrale Rolle für nachhaltige Lehrerbildung; Bedarf an Qualitätssicherung.		
Didaktisch-methodische Ansätze	Unterrichtsmethoden, Materialeinsatz, projektorientiertes Lernen -konkrete Beispiele aus Vorbereitungsklassen Deskriptive Analyse (qualitativ); Dokumenten- und Erfahrungsanalyse. Deutschlehrerausbildung in der Türkei (Vorbereitungsklassen).	Lehrveranstaltungsplanung, Projektarbeit, methodische Vorschläge für Lehramtsstudium Empirisch: zwei Online-Befragungen + eine Gruppendiskussion mit Studierenden. Lehramtsstudierende für Deutsch (Universität, Türkei).	Analyse literarischer Texte als Mittel zur BNE, evtl. literarische Diskussion im Seminar Literarisch-hermeneutische Analyse; thematische Interpretation des Romans. Germanistik / Literaturwissenschaft (keine empirische Stichprobe).
Art der Publikation	Empirische Studie / praxisorientierter Beitrag in einer Fachzeitschrift, empirisch/praktisch	Empirische Studie / theoretisch-praktischer Beitrag Empirische Studie / theoretisch-praktischer Beitrag in einer Fachzeitschrift, empirisch/praktisch	Universitätspräsentation / Konferenzbeitrag
Adressatenbezug	Lehramtsstudierende der Deutschlehrerausbildung, Studierende in Vorbereitungsklassen	Lehramtsstudierende DaF, Dozierende	Studierende Germanistik / Deutschlehrerausbildung
Zeitliche Entwicklung	2023	2025	2024
Zentrale Ergebnisse	Gute Vorbereitungskurse sind grundlegend für nachhaltige Lehrerbildung; Qualitätskontinuität als Schlüsselfaktor.	Studierende zeigten nach der Lehrveranstaltung veränderte Einstellungen zu Nachhaltigkeit; BNE kann erfolgreich in DaF-Kurse integriert werden.	*Die Wand* zeigt symbolisch ökologische und existenzielle Nachhaltigkeit; Literatur kann Nachhaltigkeitsbewusstsein fördern.
Beitrag / Relevanz	Beitrag zur Verbesserung der Strukturen im Deutschunterricht an Hochschulen; nachhaltige Lehrerausbildung. Keine empirische Datenerhebung; Nachhaltigkeit eher strukturell, nicht ökologisch verstanden.	Empirischer Nachweis der Wirkung von BNE-bezogenem Unterricht; Verbindung von Sprachlernen und globalen Zielen (SDGs).	Öffnet Germanistik für neue Themenfelder (Öko-Kritik, Nachhaltigkeit in Literatur).

Forschungslücken / Hinweise	Schwerpunkt auf Vorbereitungsklassen; mögliche Lücke: Übertragbarkeit auf regulären Unterricht unklar	Langfristige Wirkung der Integration auf Unterrichtspraxis nicht untersucht.	Fokus auf ein literarisches Beispiel; mögliche Lücke: Transfer der literarischen Analyse in Unterrichtspraxis unklar; nur ein Beispiel behandelt.
Limitationen	Keine empirische Datenerhebung; theoretisch-beschreibend; Nachhaltigkeit eher strukturell, nicht ökologisch verstanden.	Kleine Stichprobe, nur eine Lehrveranstaltung; keine Langzeitwirkung gemessen.	Keine didaktische Umsetzung; theoretische Analyse ohne Unterrichtsbezug. Analyse ohne empirische Daten.

4.4.Interpretation der Matrix

1. **Thematische Dimensionen:**
   Alle drei Veröffentlichungen behandeln Nachhaltigkeit hauptsächlich ökologisch, in zwei Fällen auch sozial. Ökonomische Aspekte scheinen nur indirekt berücksichtigt zu sein. Kulturelle Dimensionen könnten durch die literarische Analyse, wie bei Coşan (2024)) angesprochen werden.
2. **Bezug zu BNE:**
   - Hatipoğlu & Köksal und Şenyıldız et al. zeigen eine **praktische Implementierung von BNE** im Unterricht bzw. Lehrveranstaltungen.
   - Hatipoğlu & Köksal (2023): praktische Umsetzung von BNE im Unterricht von Vorbereitungsklassen.
   - Şenyıldız et al. (2025): systematische Integration von BNE in Lehrveranstaltungen des DaF-Studiums.
   - Coşan (2024): literarisches Beispiel als Zugang zu nachhaltiger Bildung.
3. **Didaktisch-methodische Ansätze:**
   - Praxistransfer ist bei den Zeitschriftenartikeln von Hatipoğlu & Köksal (2023) und Şenyıldız et al.(2025) deutlicher ausgearbeitet.
   - Praktische Unterrichtsbeispiele und Materialien bei Hatipoğlu & Köksal.
   - Lehrveranstaltungsplanung und methodische Konzepte bei Şenyıldız et al.
   - Analyse literarischer Texte als didaktisches Mittel bei Coşan.
4. **Art der Publikation:**
   - 2 Publikationen in Fachzeitschriften (2023 & 2025) – empirisch / praxisnah.
   - 1 Beitrag auf einer Universität (2024) – Präsentation / konzeptionell, anschließend publiziert im Jahrbuch für Germanistik (2024).
5. **Adressatenbezug:**
   - Alle drei zielen auf Lehramtsstudierende, teilweise auch auf Studierende in Vorbereitungsklassen.
6. **Zeitliche Entwicklung:**
   - Die Publikationen zeigen, dass das Thema aktuell ist und zwischen 2023–2025 an Relevanz gewinnt.
7. **Forschungslücken / Hinweise:**
   - Längsschnittstudien über die Wirkung der BNE-Integration fehlen.
   - Transfer von literarischen Analysen in die Unterrichtspraxis ist nicht umfassend untersucht.
   - Übertragbarkeit literarischer Konzepte in die Praxis ist begrenzt.
   - Ökonomische Aspekte der Nachhaltigkeit werden kaum behandelt.

4.5.Eine Zusammenfassung der für die Forschungszwecke geeigneten Veröffentlichungen

Die Studie von Şenyıldız, A.; Çakır, Z. A.; Gürel, E. E.; Işık, E. (2025) mit dem Titel *"Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung"* untersucht, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die in das Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) integriert werden kann. Am Beispiel einer konkreten Lehrveranstaltung wird gezeigt, dass Studierende nicht nur Fachwissen, sondern auch Kompetenzen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben können. Besonders betont wird die Bedeutung von praxisnahen Lernmethoden, die kritisches Denken, Reflexion und interdisziplinäres Wissen fördern. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Einbindung von BNE in die Lehramtsausbildung die Studierenden sensibilisiert und sie befähigt, nachhaltigkeitsbezogene Themen später in ihrem Unterricht aufzugreifen.

Die Untersuchung von Hatipoğlu, S.; Köksal, H. (2023) mit dem Titel „*Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung*" fokussiert auf die praktische Umsetzung von nachhaltiger Bildung im Deutschunterricht, speziell in Vorbereitungsklassen von Deutschlehramtsstudierenden. Ziel ist es, sowohl die sprachlichen Fähigkeiten als auch das Bewusstsein für Nachhaltigkeit bei den Lernenden zu fördern. Die Autor*innen analysieren Methoden und Materialien, die Nachhaltigkeitsthemen effektiv in den Unterricht einbinden, und heben die Bedeutung von Projektarbeit, Diskussionsrunden und kreativen Aufgaben hervor. Ein zentrales Ergebnis ist, dass nachhaltige Bildung nicht isoliert, sondern integrativ in den Sprachunterricht eingebettet werden sollte, um Motivation und Relevanz zu steigern.

Coşan, L. (2024) hat untersucht, wie literarische Texte, konkret „Die Wand" von Marlen Haushofer, als Medium zur Reflexion über Nachhaltigkeit dienen können. Der Roman wird dahingehend analysiert, wie er Themen wie Naturverbundenheit, Ressourcennutzung, Isolation und die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt darstellt. Die Arbeit zeigt auf, dass Literatur eine starke Möglichkeit bietet, Nachhaltigkeitsaspekte emotional und reflektierend zu vermitteln, da sie Lesende dazu anregt, über ökologische und ethische Fragen nachzudenken. Besonders hervorgehoben wird die Rolle der Literatur im Unterricht, um abstrakte Konzepte von Nachhaltigkeit greifbar zu machen.

4.6. Synthese der Ergebnisse

1. Hatipoğlu & Köksal (2023)

- Versteht „Nachhaltigkeit" pädagogisch – als Sicherung von Qualität und Kontinuität in der Ausbildung.
- Fokus liegt auf institutionellen Aspekten, nicht auf ökologischen Themen.
- Empfehlung: strukturelle Reformen und nachhaltige Unterrichtsplanung in der Lehrerausbildung.

2. Şenyıldız et al. (2025)

- BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) als integrativer Bestandteil des DaF-Lehramtsstudiums.
- Studierende werden aktiv in die Thematik einbezogen (empirische Datenerhebung).
- Nachhaltigkeit wird inhaltlich und didaktisch verstanden.
- Beitrag: erster empirischer Beleg, dass BNE im Fremdsprachenunterricht wirksam integriert werden kann.

3. Coşan (2024)

- Bringt Nachhaltigkeit in die literarische und kulturwissenschaftliche Germanistik.
- Zeigt, dass ökologische und existenzielle Themen in der deutschsprachigen Literatur (hier: Haushofer) nachhaltige Reflexionsräume schaffen.
- Kein Unterrichts- oder Lehramtsfokus, sondern ästhetisch-theoretische Perspektive.

Zusammenfassend kann die Bilanz gezogen werden, dass anhand der systematisch vergleichenden Analyse ersichtlich wurde, dass alle drei Arbeiten sich innerhalb der Germanistik / DaF-Lehrerausbildung in der Türkei positionieren und Nachhaltigkeit als relevantes Zukunftsthema aufgreifen. Alle drei Studien haben jedoch unterschiedliche Perspektiven: –*Hatipoğlu & Köksal* → institutionell-pädagogisch (Strukturen und Qualität).–*Şenyıldız et al.* → didaktisch-praktisch (BNE-Integration, SDGs).– *Coşan* → theoretisch-literarisch (ökologische Lesart). *Şenyıldız et al.* (2025) bietet als einzige mit einer empirischen Studie neue Daten und evaluiert Studierendenhaltungen. Es fehlen jedoch systematische Studien, die Nachhaltigkeit gleichzeitig auf inhaltlicher (Literatur), pädagogischer (Didaktik) und institutioneller (Struktur) Ebene verknüpfen. Eine Kombination von literarischen Nachhaltigkeitsinhalten wie bei *Coşan (2024*) mit didaktischen Konzepten wie bei *Şenyıldız et al. (2025*) wäre ein neuer Ansatz für zukünftige DaF-Didaktik in der Türkei. Die Studie von Şenyıldız et al., (2025) könnte als Muster dafür dienen, wie BNE im Fremdsprachenunterricht wirksam integriert werden kann. Die Publikation von Hatipoğlu und Köksal (2023) könnte als Basis für strukturelle Reformen und nachhaltige Unterrichtsplanung in der Lehrerausbildung dienen.

o Schlussfolgerung und Ausblick

Die Forschung zur Nachhaltigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache / Germanistik in der Türkei ist noch jung, aber klar im Aufschwung. Es gibt drei zentrale Strömungen:

- **Strukturelle Nachhaltigkeit** – Qualitätssicherung und Bildungsorganisation.
- **Didaktische Nachhaltigkeit** – BNE und Sprachlehre im Einklang mit den SDGs.
- **Kulturelle Nachhaltigkeit** – Reflexion ökologischer Themen in Literatur und Kultur.

Gemeinsam ergeben diese drei Perspektiven ein wachsendes Forschungsfeld, das internationale Relevanz zeigt. Der Forschungsstand zur Nachhaltigkeit in geisteswissenschaftlichen Fächern in der Türkei — und speziell in der Germanistik / DaF-Lehrerausbildung — ist jedoch derzeit immer noch auf Wachstumskurs und noch nicht vollständig etabliert**.** Es gibt erfreulicherweise erste Studien, wie von Hatipoğlu und Köksal (2023), Şenyıldız et al. (2025) und Coşan (2024) und thematische Symposien und Ansätze in der Lehre.

Die vorliegende Studie hat jedoch dargelegt, dass die Forschung in der Türkei oft fragmentiert ist. Es fehlen groß angelegte, systematische Untersuchungen. Als Ergebnis dieser Studie lässt sich die Lagebeurteilung zum Thema „Nachhaltigkeit / Nachhaltige Bildung“ im Kontext von Germanistik und DaF-Deutschlehrerausbildung in der Türkei folglich zusammenfassen:

- **Fehlende Literatur**: Es gibt sehr wenige Artikel, die *exklusiv* Nachhaltigkeit + Germanistik (z. B. Literatur, Kultur, Sprachdidaktik) kombinieren. Das zeigt, dass dieser Forschungsbereich noch unterrepräsentiert ist.
- Einige Quellen sind **theoretisch oder didaktisch**, nicht unbedingt empirische Forschung mit großen Stichproben (z. B. Arbeitspapiere, Rahmenpapiere).
- Es gibt **wenig Peer-Reviewed-Artikel**, die *genau* „Nachhaltigkeit + DaF-Lehrerausbildung“ behandeln.
- Trotzdem sind diese Ressourcen **sehr nützlich**, wenn das Thema in einer Arbeit breit aufstellt werden soll (Theorie, Curriculum, Unterrichtspraxis, Lehrerausbildung).
- **Zunehmende Forschung**: Es gibt erste Studien, die explizit BNE in die DaF-Lehrerbildung integrieren (Şenyıldız et al.).
- **Praxisbezug**: Arbeiten wie die von Hatipoğlu & Köksal zeigen, dass Nachhaltigkeit nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch im sprachlichen Unterricht verankert werden kann.
- **Lehrerausbildung im Fokus**: Die Lehrerbildung (Lehramtsstudium) ist ein Schlüsselbereich für Forschung zu Nachhaltigkeit, was sich auch in neueren Studien widerspiegelt.
- **Curriculare Vergleiche**: Vergleichsstudien wie Barak & Avcı (2022) zeigen, dass es Bemühungen gibt, ESD (Education for Sustainable Development) auf Lehrplanebene zu vergleichen – allerdings nicht immer spezifisch für Germanistik.
- **Limitiert, aber aufsteigend**: Die Zahl der wirklich germanistisch oder DaF-spezifischen Publikationen mit Nachhaltigkeitsbezug ist noch klein – aber wächst.

- **Lücke bei Abschlussarbeiten**: Es gibt nur wenige Masterarbeiten oder Dissertationen, die explizit Nachhaltigkeit / BNE als Hauptthema im Bereich Germanistik / DaF-Lehrerausbildung haben.
- **Mehr Theorie & Curriculum als Empirie**: Die vorhandenen Beiträge tendieren eher zu theoretischen, konzeptionellen oder curricularen Untersuchungen (z. B. Studienpläne, Konferenzbände).
- **Forschungslücke bestätigt**: Der Umstand, dass sich kaum Dissertationen (Tez-Arbeiten) mit dem Thema Nachhaltigkeit oder Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext von Germanistik oder DaF-Deutschlehrerbildung befassen, deutet stark auf eine Forschungslücke hin. Gerade weil es so wenige spezialisierte Abschlussarbeiten gibt, ist ein Forschungsvorhaben in Hinblick auf nachhaltige Bildung im Kontext von Germanistik oder DaF-Deutschlehrerbildung sehr relevant und könnte eine Pionierrolle spielen.
- **Potenzial für Forschungsvorhaben**: Spezifische Arbeiten, mit dem Thema Nachhaltigkeit oder nachhaltige Bildung im Kontext auf Germanistik oder DaF-Lehrerausbildung könnten diese Lücke adressieren und sehr innovativ sein.

Literatur

Barić, K. (2023). Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Boeckmann, KB., Schweiger, H., Reitbrecht, S., Sorger, B. (eds) *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben Band 1: Mit Sprache handeln.* Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.35

Burwitz-Melzer, E. (2021). Nachhaltigkeit und Fremdsprachunterricht: Zwischen Überforderung und neuen Bildungschancen. Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 21–31.

Coşan, L. (2024). Nachhaltigkeitsaspekte am Beispiel von „Die Wand“ von Marlen Haushofer. Präsentation / Beitrag Marmara Universität, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* Band **5**6. Ausgabe 3. Erscheinungsjahr 2024pp. 153 – 174. Peter Lang, Lausanne

Coşan, L. & Zierau, C. (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Literaturunterricht und in der Lehrkräftebildung für das Fach Deutsch / Deutsch als Fremdsprache*. XVII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress. 14-17. 05. 2025. Ege Universität. Izmir.

Ergün, Z.; Gençel, N. & Kabataş M. E. (2023). The Sustainability Trend In Education in All Its Aspects: A Meta Synthesis Investigation of Studies In Turkey. *Insan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2023, 12 (3), 1435-1473.

Freudenthal, C. (2021). *Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht.* München: IUDICIUM Verlag GmbH IUDICIUM Verlag GmbH. Abrufbar von Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht

Hatipoğlu, S. & Köksal, H. (2023): Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, Germanistik im Wandel der Zeit,* 574-589. https://doi.org/10.37583/diyalog.1407751.

Hinzke, JH.; Herzig, T. & Weber, L. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung. Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung. *Z f Bildungsforsch* 14, 357–373 (2024). Abgerufen am 08. 09. 2025 von https://doi.org/10.1007/s35834-024-00444-7

Küppers, A. (2022). (Foreign) Language Education and Its Impact on Equal Opportunity and Substainability. Lessons Learned from A Bilingual Geman-Turkish Program at An Urban Elementary School in Germany. *Dilbilim* (38), 21-39. Abrufbar von https://doi.org/10.26650/jol.2022.1140887

Michelsen, G. (Hrsg) (2015). *Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. DBU-Abschlussbericht-AZ-30564-Studienbrief des Projekts Initiative Nachhaltigkeit Journalismus.* Lüneburg. Aufrufbar unter: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://opac.dbu.de/ab/DBU-Abschlussbericht-AZ-30564-Studienbrief1.pdf

Müller, D. (2022). Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-*Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE*). Informationen Deutsch als Fremdsprache. Vo. 49, No. 1, 2022, pp. 93-116.

Pfeiffer, F. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in 5 Schritten.* Scribbr. Abgerufen am 12. November 2025, von https://www.scribbr.de/methodik/qualitative-inhaltsanalyse/

Ringel, A. & Sauerwein, M. (2016). Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine qualitative Studie über Lehramtsstudierende. *Journal of Science-Society Interfaces*, 1, 81-90.

Şenyıldız, A.; Çakır, Z. A.; Gürel, Eser E. & Işık, E. (2025). Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung. *Diyalog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik in der Türkei*, 2025/1. S.216-238. Abrufbar von Microsoft Word - 12.Mak.16-Anastasia Şenyıldız.docx

Shulla, K.; Filho, W. L.; Lardjane, S. & Sommer, J. H. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology* 27(2):1-11. February 2020.

Textor, A. M. (2008). *Sag es treffender.* Essen: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Digitale Quellen

Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Abgerufen am 19. 11. 2025 von 20210407_bne-bericht_breg21_kabinettvorlage_cps_bf.pdf

Bundesministerium Bildung. Abgerufen am 10. 09. 2025 von https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html

Bundesverfassungsgesetz über die Nachhaltigkeit (2025). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Nachhaltigkeit, Tierschutz, umfassender Umweltschutz, Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und Forschung, Fassung vom 20.11.2025. Abgerufen am 19. 11. 2025 von https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008504

Bundesverfassungsgesetz über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und die Forschung (BGBl. I Nr. 111/2013). Abgerufen am 20. 10. 2025 von https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008504

ÄSTHETIK DER VERSTÄNDIGUNG: MEDIATION LITERARISCHER TEXTE IN ÜBERSETZUNGSLEHRVERANSTALTUNGEN

Seval AYNE[1]

1. Einleitung

Die Ausbildung von DeutschlehrerInnen an türkischen Universitäten trägt für die Förderung der deutschen Sprache und Kultur in der Türkei seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wesentlich bei. Zwar hat mit der Entwicklung neuer kommunikativ orientierter Sprachlehr- und -lernmethoden die Übersetzung als Hauptelement des Lernens einer Fremdsprache seit Jahrzehnten seinen früheren Status verloren, aber mit der Erkenntnis, dass Sprachmittlung in vielsprachlichen Gesellschaften eine lebensnahe und durchaus häufig gefragte Sprachfertigkeit ist, hat die Übersetzung eine früher nicht wahrgenommene kommunikative Funktion erhalten, wie auch durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bestätigt wird. Dabei ist zu beachten, dass die Kommunikationsfähigkeit in alltagsbezogenen Situationen im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode nicht primäres Ziel des Unterrichts war. Die Fremdsprache wurde vorrangig in der Muttersprache reflektiert. Diese Methode zielte somit weniger auf die mündliche Interaktion als vielmehr auf die Entwicklung eines strukturellen Sprachbewusstseins durch den kontrastiven Vergleich mit der Muttersprache.

Der Begriff Mediation wird in der Sprachvermittlung als ein vielschichtiger Prozess verstanden, bei dem Informationen, Konzepte oder kommunikative Intentionen für andere verständlich gemacht werden. Mediation schließt somit soziale und kulturelle ebenso wie mehrsprachige Kompetenzen ein. Mediation stellt folglich eine soziale Handlung dar, durch die mediierende Personen in der Lage sind, Brücken zwischen Sprachen und Kulturen zu schlagen, Bedeutungen auszuhandeln und gemeinsam zu konstruieren sowie kooperatives Handeln zu initiieren und zu fördern (vgl. Arras & Schuhmann, 2024, S. 125). In Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) lassen sich drei zentrale Formen der Mediation unterscheiden:

Mediation von Texten beinhaltet, "anderen Personen den Inhalt eines Textes weiter[zu]geben, zu dem sie keinen Zugang haben oft wegen sprachlicher kultureller, semantischer oder technischer Einschränkungen" (Council of Europe, 2020, S.113). Mediation umfasst hier nicht nur die inhaltliche Wiedergabe, sondern auch Reaktion auf den Text, insbesondere bei kreativen und literarischen Texten (z.B. in Form von Notizen anfertigen, persönliche Reaktion auf kreative Texte, Analyse und Kritik kreativer Texte) (vgl., ebd. S. 112f).

Mediation von Konzepten bezieht sich auf den Prozess, "anderen den Zugang zu Wissen und Konzepten zu erleichtern, […] ebenso des kooperativen Lernens und Arbeitens, […] Bedeutung konstruieren und erläutern, […] Bedingungen herzustellen, die einem konzeptuellen Austausch und der gemeinsamen Konzeptentwicklung förderlich sind" (ebd. S.113). Diese Form der Mediation ist eng an kooperatives Lernen und Arbeiten gebunden.

Mediation von Kommunikation soll "Verstehen ermöglichen und eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Sprachnutzenden/Lernenden […] eine Aktivität, in der die Beteiligten gemeinsame kommunikative Ziele verfolgen, […] Kommunikation sprachmitteln betrifft in erster Linie persönliche Begegnungen" (ebd.). Diese zielt auf das Verstehen und ermöglichen kommunikative Interaktionen zwischen Personen unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft. Die Skalen für Mediation macht deutlich, dass Mediation nicht nur als sprachliche Übertragung verstanden werden kann, sondern als ein sozial-interaktiver Akt, der die Entwicklung von sozialen, interkulturellen

[1] Dr.Öğr.Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversität, Abteilung für Deutschdidaktik, sevala@mu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-8804-3325

und mehrsprachigen Kompetenzen fördert (vgl. ebd., S. 113). Mediation stellt somit eine Schlüsselkompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und interkultureller Verständigung dar. In diesem Fall kann die Muttersprache der Lernenden gezielt eingesetzt werden, um das Verständnis zu fördern oder um authentische Kommunikations- und Mediationssituationen zu gestalten. Auf diese Weise werden die sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden wertgeschätzt, was sowohl motivierend wirkt als auch die Bedeutung und Funktion der eingesetzten Sprachen innerhalb des Lernprozesses stärkt (vgl. Reinmann, 2023, S. 25).

Im Aufsatz von Ooemen-Welke (2016) wird insbesondere Mehrsprachigkeit, Sprachvergleich und kulturelle Diversität in Bezug auf die Sprachdidaktik Deutsch thematisiert. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Vergleich sprachlicher Ausdrücke, unter Einbeziehung literarischer Übersetzungen. Die Nutzung der Muttersprache zur Förderung der Sprachbewusstheit wird als didaktisch bedeutsam hervorgehoben. Letztendlich basiert das Übersetzen auf einem Verständnis des Ausgangstextes. Das Verstehen im Kontext des literarischen Übersetzens ist als zielgerichtete Verstehenshandlung zu begreifen, deren unmittelbares Ziel in der Vorbereitung auf das Vertexten in der Zielsprache liegt. Dabei entsteht im Bewusstsein des Übersetzers ein spezifisches Textwissen, das semantische und stilistische Strukturen des Ausgangstextes umfasst. Dieser kognitiver Prozess beinhaltet eine präzise Analyse auf semantischer und stilistischer Ebene, die auch für den kommunikativen Wert zentral sind. Der Leser bzw. Übersetzer steht dabei stets in Auseinandersetzung mit den deskriptiven Bedeutungsebenen des Textes. Insgesamt gilt: Übersetzen setzt ein tiefgehendes Textverstehen voraus (vgl. Krassimira, 1992, S. 98ff.). Des Weiteren bezieht sich Translanguaging grundsätzlich auf mehrsprachige SprecherInnen und beschreibt die Praxis, ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel einzusetzen. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource verstanden, die Lernende stärkt und sie ermutigt, alle verfügbaren sprachlichen Fähigkeiten aktiv zu nutzen (vgl. Schädlich, 2024, S. 81ff.). Außerdem ist in der Mediation Dialog und Kooperationsbereitschaft wichtig, da Mediation kommunikativ und handlungsorientiert ist. Also die Kommunikationsfähigkeit ist die wichtigste Kompetenz für die Mediation. Das bedeutet das Gehörte, das Gesehene, das Gelesene, das Geschriebene, das Gesagte und das Erlebte mündlich oder schriftlich sprachlich einem anderen zu vermitteln. Der Kommunikationszweck steht hierbei im Vordergrund. Es ist somit eine sinngemäße Übertragung eines Textes. Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit setzen schließlich sowohl Wissen und Erfahrung als auch die Bereitschaft voraus, die auf persönlichem Willen und Wertehaltungen beruhen. Hierzu steht im GER Folgendes:

> "Eine Person, die sich in Mediation betätigt, benötigt ausgeprägte emotionale Intelligenz beziehungsweise die Bereitschaft, diese zu entwickeln, um ausreichend Empathie für die Standpunkte und emotionalen Befindlichkeiten anderer Teilnehmer/innen einer kommunikativen Situation aufzubringen" (Council of Europe, 2020, S. 113).

Der Prozess der schriftlichen Übersetzung wird im GER als zunehmend komplexe Fertigkeit beschrieben, die von einfachen Routinetexten bis hin zu literarischen oder fachsprachlichen Übersetzungen reicht. Dabei handelt es sich um eine formelle und bewusste Transferleistung, die sich von der mündlichen Mediation unterscheidet. Ab dem Niveau B2 wird die Fähigkeit gefordert, komplexe Texte unter Berücksichtigung von Stil, Ton, Nuancen und Implikationen zu übertragen. Literarische Übersetzungen setzen ein besonders hohes Kompetenzniveau voraus und verlangen neben Sprachgewandtheit auch kulturelles Verständnis sowie stilistisches Feingefühl. Die Skala (siehe Council of Europe, 2020, S. 124) orientiert sich dabei an der Fähigkeit, Sinn, Struktur und Wirkung des Originals adäquat in die Zielsprache zu übertragen (vgl. ebd., S. 123). Weiterhin beschreibt der GER, dass Mediation mehr als Übersetzen ist: Sie erfordert kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen, insbesondere beim Umgang mit literarischen Texten (vgl. ebd., 126ff.).

1.1. Übersetzung als Sprachmittlung – ästhetisch-kulturelle Erfahrung durch Übersetzung

Die Lehrpläne der fremdsprachlichen Ausbildung fordern heutzutage Kompetenzen wie sprachliches und kulturelles Wissen, Mediation, Kommunikationsfähigkeit, Argumentieren, Überprüfen, Vergleichen, Darstellen, Kreativität, Beurteilen und Interpretieren. Die Rolle der Mediation und der literarischen Übersetzung gewinnt in den mehrsprachigen Lehrveranstaltungen zunehmend an Bedeutung. Literarische Texte tragen hierbei in der fremdsprachlichen Ausbildung einen wichtigen

Beitrag zur Förderung der (inter)kulturellen und literarischen Bildung – sowohl im Hinblick auf das Übersetzen als auch auf den Erwerb sprachlicher, kultureller und ästhetischer Kompetenzen. Angelehnt an Liebau (2014) wird „kulturelle Bildung“ als eine Form der Bildung verstanden, die Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung der Welt unter ästhetischen Gesichtspunkten umfasst:

> „[…] Dieser Begriff Kultureller Bildung ist weiter als der Begriff der musisch-ästhetischen Bildung, der ausschließlich die Vermittlung der Künste fokussiert; mit seiner Konzentration auf die Vermittlung ist er aber zugleich enger als Begriff der kulturellen Praxis, der alle möglichen kulturellen subjektiven Aneignungsformen umfasst.“ (Liebau 2014, S. 26)

Ästhetische Erfahrungen gehen über analytisches Verstehen hinaus und betonen eine fokussierte sowie sensibilisierte Wahrnehmung von Gegenständen (vgl. Liebau/Jebe 2016). Der Beitrag von Rezat und Lehnen (2017) betonen in Anlehnung an Liebau und Jebe, welche Materialien und Aufgabenformate ästhetisch-kulturelles Lernen fördern und zeigt dies exemplarisch anhand einer Schreibaufgabe. Auch die übersetzerische Tätigkeit lässt sich im Rahmen ästhetisch-kultureller Bildung verorten, da sie Lernenden ermöglicht, sich fremde Inhalte, Perspektiven und Darstellungsformen aktiv anzueignen und in eigene sprachliche Ausdrucksformen zu überführen. Übersetzen erfordert – ähnlich wie das literatur- bzw. materialgestützte Schreiben – eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten, die Lektüre, rezeptive Prozesse, Textverständnis sowie das Erschließen inhaltlicher und kultureller Kontexte einschließt. Damit eröffnet Übersetzen einen Erfahrungsraum, in dem Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen geschult und ästhetisch-kulturelle Sensibilitäten gefördert werden.

In der heutigen Fremdsprachenlehre ist die Auseinandersetzung mit Literatur und deren Übersetzung ein integraler Bestandteil didaktischer Konzepte. Die Fähigkeit zum literarischen Übersetzen entwickelte sich im neusprachlichen Unterricht zu einer zentralen Schlüsselqualifikation. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde es als naheliegend erachtet, die Strukturen der Fremdsprache zunächst grammatisch zu erfassen und systematisch zu beschreiben, um sie für die Lernenden durchschaubar und kontrollierbar zu machen (vgl. Hunecke & Steinig, 2002, S.163f). In diesem Sinne ist Sprachmittlung eine Kulturmittlung und Kultur “umfasst das Handeln, Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewerten von Menschen. […] Bewertungen [sind] kulturell geprägt” (Brinitzer et al., 2023, S. 98). Vor diesem Hintergrund bezeichnet interkulturelles Lernen einen reflexiven Prozess, in dem Individuen ihre kulturellen Prägungen sowie damit verbundene Stereotype erkennen, durch den Vergleich eigener und fremder Wert- und Normsysteme kulturelle Sensibilität entwickeln und Empathie sowie Toleranz gegenüber kultureller Differenz ausbilden (vgl. Da Rin & Nodari, 2000, S. 19f.). Zu betonen ist hier, dass interkulturelle Kompetenz nicht grundsätzlich durch die Arbeit mit sämtlichen literarischen Texten gefördert werden kann – nicht ausschließlich durch Werke der interkulturellen Literatur. In diesem Zusammenhang hebt Volkmann Folgendes hervor:

> “Anhand von literarischen Texten lassen sich auch in besonderem Maße die Schlüsselbegriffe des Projekts ‘Fremdverstehen’ erarbeiten und diskutieren, wie Perspektivübernahme, Perspektivenkoordination, Anerkennung von pluralen Bedeutungen usw.”. (Volkmann, 2002, S.18)

Angesichts dessen bildet der Umgang mit zweisprachigen Kurztexten die interkulturelle und literarische Kompetenz. Ein Zweisprachenunterricht zielt vorrangig auf die Förderung von Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit. Dabei steht das Verstehen fremdsprachlicher Äußerungen im Mittelpunkt, gefolgt von der Fähigkeit, sprachlich angemessen auf Situationen zu reagieren. Um dies zu erreichen, ist ein themenzentrierter Unterricht notwendig, der an die Identität und Lebenswelt der Lernenden anknüpft. Eine isolierte Vermittlung formaler Sprachstrukturen wird als wenig zielführend erachtet. Das Ziel des zweisprachigen Vorgehens ist die Entwicklung von Strategien zur Texterschließung (vgl. Gauß et al., 1994, S. 285f.).

Durch das Übersetzen von Texten insbesondere von literarischen Kurztexten aus verschiedenen kulturellen Kontexten können Lernende Einblicke in die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten gewinnen und ihre interkulturelle Kommunikationsfähigkeit verbessern. Im Literaturübersetzen dienen Texte nicht nur als Mittel zur Sprachvermittlung, sondern auch zur Förderung literarischer und kultureller Sensibilität. In diesem Sinne erfüllen literarische Übersetzungen

Funktionen wie die Erhaltung kultureller Identität, die Förderung interkultureller Verständigung. Hierzu scheint auch der Übersetzungsvergleich eine nützliche Methode zu sein. Es erleichtert in erster Linie die Methode des Übersetzens durchzuführen. Der Übersetzungsvergleich bezieht sich hierbei auf den Vergleich von Übersetzungen desselben Textes in verschiedenen Sprachen. Diese Vergleichsanalyse beispielsweise Türkisch-Deutsch oder Deutsch-Türkisch ermöglicht den Studierenden ein tieferes Verständnis für die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sowie für die unterschiedlichen Strategien und Herangehensweisen, die beim Übersetzen zum Einsatz kommen können. Zudem spielen die zweisprachigen Texte als Materialien eine herausragende Rolle, um die doppelte Sprach- und Literaturbetrachtung das kritische Denken zu erweitern und hilft den Studierenden ein Bewusstsein für die Komplexität des Übersetzungsprozesses zu entwickeln. Auf diese Weise können sie ihre sprachliche Fähigkeiten und ihre Übersetzungskompetenz weiterentwickeln und ihre Sensibilität für die Feinheiten und Nuancen der deutschen und türkischen Sprache schärfen. Um die Effektivität der Sprachförderung durch Übersetzung zu erhöhen, ist es wichtig, dass die Übungstexte sorgfältig ausgewählt werden, um den Sprachniveaus und Interessen der Lernenden gerecht zu werden. Folgende Methoden eignen sich besonders für die Übersetzungslehrveranstaltung vom Türkischen ins Deutsche:

***Vergleichende Textanalyse*:** Die Analyse paralleler Texte in beiden Sprachen ermöglicht es den Studierenden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich Ausdruck, Struktur und Stil zu identifizieren. Auf diese Weise werden sie für die spezifischen Herausforderungen der Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche sensibilisiert und können diese fundierter reflektieren. Hierbei ist es wichtig, geeigneter literarischer Texte auszuwählen. Insbesondere das Vergleichen in Bezug auf kontrastive Sprachbetrachtung scheinen die Kurztexte wie etwa Kurzprosa, Gedichte praktikabler und überschaubarer als bei langen (etwa literarischen Ganzschriften) (vgl. Abraham et al., 2007, S. 262).

Der Übersetzungsvergleich unter Einsatz zweisprachige Texte (Lieder-Kurzprosa, Gedichte, Romanausschnitte) fördert nicht nur das interkulturelle Verständnis. Die Sprache ist der wichtigste Träger von Kulturen, und durch den Transfer zwischen den Sprachen werden auch kulturelle Symbole übertragen. In diesem Zusammenhang ist Übersetzung nicht nur Übersetzung, sondern zugleich ein Prozess des Kulturtransfers (Dogan, 2020:56). In diesem Rahmen stärken Studierende zudem ihre Fähigkeiten zur kritischen Analyse sowie zur Diskussion und Argumentation. Dadurch lernen die Studierenden ihre eigenen Übersetzungen zu hinterfragen und zu verbessern, indem sie von den anderen Übersetzern lernen und dabei ihr Interesse an der deutschen Literatur und Kultur stärken. Dabei ist es von Bedeutung, dass die Studierenden nicht nur die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Übersetzungen identifizieren, sondern auch ihre eigenen Interpretationen und Bewertungen begründen und reflektieren. Beispielsweise das Übersetzen von Kurzprosatexten vom Türkischen ins Deutsche spielt eine wichtige Rolle im Bereich der literarischen Übersetzung und bietet sowohl Herausforderungen als auch Möglichkeiten. Aufgrund der poetischen Natur von Kurzprosa ist es oft schwieriger formal und inhaltlich den Text zu erschließen und ihn in eine andere Sprache zu übertragen. Um eine adäquate und ausdrucksstarke Übersetzung zu erstellen, sollte der Text verstanden werden. Daher ist es wichtig, dass die türkische Version als Textgrundlage zuerst bearbeitet wird.

Zweisprachige Texte und Förderung der Mehrsprachigkeit: Die gezielte Einbeziehung zweisprachiger Texte trägt zur Sensibilisierung für Sprachstrukturen, kulturelle Konnotationen und semantische Nuancen bei. Durch den Vergleich von Original und Übersetzung werden Sprachbewusstsein, Textkompetenz und mehrsprachige Transferstrategien geschult. Außerdem stärkt ein solcher integrierter Ansatz das interkulturelle Verstehen im Dialog zwischen Sprachen und Kulturen, die Fähigkeit zur selbstreflexiven Sprachproduktion in mehrsprachigen Lernumgebungen und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Mediation im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), insbesondere in mehrsprachigen Lehrsituationen. Übersetzen erfordert den Vergleich der sprachlichen Strukturen der Ausgangs- und der Zielsprache. Diese besondere Eigenschaft der Übersetzung ermöglicht infolge der Interaktion zwischen Sprachen und Kulturen einen mehrsprachigen Unterricht (Arı, 2014: 23). . Ein solches Vorgehen bietet langfristig eine tragfähige Grundlage für eine vernetzte Sprachen- und Literaturdidaktik, in der Übersetzen, Mediation, kreatives und gestaltendes Schreiben, Mehrsprachigkeit und literarische Bildung integrativ und nicht isoliert vermittelt werden.

Im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung spielt zu guter Letzt die Übersetzungsarbeit eine zentrale Rolle zur Förderung sprachlicher, kultureller und interkultureller Kompetenzen. Übersetzung

ist keine oberflächliche Tätigkeit, sondern ein Denkakt. Eine Sprache zu lernen bedeutet zugleich, eine Kultur kennenzulernen. In diesem Zusammenhang übernimmt die Übersetzung eine wichtige Vermittlungsfunktion (Tosun, 2017: 266). Dabei ist die Entwicklung der Mediations- und Kommunikationskompetenz von Bedeutung. Hierbei eröffnet interkulturelle Literatur viele Perspektiven und Möglichkeiten in der Übersetzungslehrveranstaltung, in der man vergleichende Textanalysen sowie Wiedergabe von Textinhalten in Form einer Inhaltsangabe sowohl schriftlich als auch mündlich machen kann. In diesem Sinne erfordert das Übersetzen sowohl eine rezeptions- als auch produktionsorientiertes Verfahren in der Auseinandersetzung mit den Texten.

2. Übersetzungslehrveranstaltungen im Rahmen der Deutschlehrerausbildung

Im Kontext der Deutschlehrerausbildung in der Türkei stellt die gezielte Integration literarischer Kurztexte in den Übersetzungslehrveranstaltungen ein besonders wirkungsvolles Instrument zur Förderung sprachlicher, interkultureller und literarischer Kompetenzen dar. Auf dieser Auffassung ist es unmöglich, in der Übersetzungslehrveranstaltung im Rahmen der fremdsprachlichen Ausbildung sich mit fremdsprachiger Literatur auseinanderzusetzen, ohne sich mit der eigenen und der fremden Kultur zu beschäftigen. Trotz der Tatsache, dass in der türkischen Lehr- und Lerntradition die Arbeit mit Übersetzungen im DaF-Bereich lange Zeit mit der Grammatik-Übersetzungsmethoden assoziiert und die kommunikativen Aspekte größtenteils vernachlässigt wurden. Zudem führt der überdimensionierte Gebrauch der Muttersprache als überschätzte bzw. oftmals ungerechtfertigte Unterstützung des Lernprozesses in den Übersetzungslehrveranstaltungen dazu, dass die positiven Effekte, die das Übersetzen in Kombination mit der handlungsorientierten und kommunikativen Methode haben kann, wird zu oft übersehen. Wichtig hierbei ist dem Übersetzen, der Mediations- und der Kommunikationskompetenz sowie der interkulturellen und der literarischen Kompetenz zu mehr Präsenz in den Übersetzungslehrveranstaltungen zu verhelfen und das Übersetzen als integrative Vermittlung von Fertigkeiten zu betrachten. Im Rahmen des Übersetzens lernen die Studierenden, kulturell konnotierte Begriffe zu identifizieren und adressatenbezogen zu vermitteln. Gleichzeitig unterstützt die literarische Arbeit den Zugang zu Mehrdeutigkeit, Symbolik, Metapher und literarischem Stil, was in den traditionellen Übersetzungsveranstaltungen oft zu kurz kommt. Die Verknüpfung aus Orginaltext, Übersetzung, Diskussion und Re-Kreation führt zu einem tiefen literarischen Verstehen. Vor diesem Hintergrund spielen die Übersetzungslehrveranstaltungen an türkischen Universitäten eine entscheidende Rolle bei der Förderung des interkulturellen Verständnisses und der Kommunikation. Hauptziel der Übersetzungslehrveranstaltungen im Fachbereich Deutsch ist es, die Lehramtskandidaten mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, um sprachliche und kulturelle Unterschiede zu überbrücken. Die Übersetzungslehrveranstaltung ist als Wahlfach für Studierende der dritten und vierten Klasse in der fremdsprachlichen Ausbildung zukünftiger Deutschlehrkräfte konzipiert. Als Teil des Lehrplans werden Übersetzungslehrveranstaltungen als Wahlwach angeboten. Im Rahmen der Übersetzungslehrveranstaltungen nehmen die Studierenden an verschiedenen Übersetzungsaktivitäten teil, welche von einfachen Übungen bis hin zu komplexen literarischen und philosophischen Übersetzungen reichen. Die Aktivitäten dienen mehreren Bildungszielen, darunter die Verbesserung der Sprachkenntnisse, die Förderung des kulturellen Bewusstseins und die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Spezielles Ziel der Übersetzungslehrveranstaltungen ist es, die Studierenden systematisch in die Praxis des Übersetzens vom Deutschen ins Türkische und vom Türkischen ins Deutsche einzuführen und ihnen dabei sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Kompetenzen zu vermitteln.

Das Übersetzen im Rahmen des Deutschstudiums in der Türkei ist oft eine hohe Herausforderung. Die Studierenden stehen häufig Schwierigkeiten bei der Bewältigung sprachlicher Unterschiede, idiomatischer Ausdrücke und kultureller Bezüge gegenüber, die einzigartig für die deutsche Sprache sind. Trotz dieser Herausforderungen bleibt die Übersetzung ein integraler Bestandteil des Lehrplans im Fachbereich Deutsch und reflektiert ihre Bedeutung in der Sprachbildung und im interkulturellen Austausch. Die Übersetzung dient erstens als ein wichtiges Werkzeug für den Spracherwerb. Durch das Übersetzen von Texten aus dem Deutschen ins Türkische und umgekehrt können die Studierenden ihre Sprachkenntnisse verbessern und ein besseres Verständnis für die

grammatischen Strukturen, den Wortschatz und die idiomatischen Ausdrücke der deutschen Sprache entwickeln. Zweitens ermöglicht die Übersetzung den Studierenden den Zugang zu deutschsprachigen Texten und Materialien, die für ihr Studium relevant sind. Dies umfasst nicht nur Lehrbücher und akademische Artikel, sondern auch Literatur, Kunst, Filme, Musik und andere Bereiche der Kultur der Zielsprache Deutsch. Als dritten Punkt ist es erwähnenswert, dass das Übersetzen das interkulturelle Verständnis und die interkulturelle Kompetenz der Studierenden fördert. Beim Übersetzen müssen sie nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Unterschiede berücksichtigen und überwinden. Dies erleichtert, Vorurteile abzubauen, die Empathie und Toleranz gegenüber anderen Kulturen zu fördern. Die Entwicklung solcher Fähigkeiten bereitet sie auch auf ihre zukünftige Rolle als Deutschlehrer vor. Die Übersetzungslehrveranstaltungen dienen darüber hinaus als Brücke zwischen theoretischem Wissen und praktischen Fertigkeiten. Leider haben die Studierenden allerdings meist nur begrenzte Möglichkeiten, ihr erlerntes Wissen in konkreten Übersetzungsprojekten anzuwenden und zu vertiefen. Im Moment ist dies meist nur im Rahmen von Kursarbeiten, in Praktika oder beruflichen Kontexten möglich, was aber nachweislich die Studierenden dabei unterstützt, wertvolle Erfahrungen zu sammeln und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln zu können.

Die Sprachförderung durch Übersetzen kann auf verschiedene Art und Weise erreicht werden. Zum einen können Studierende Texte aus der Zielsprache in die Muttersprache übersetzen, um ein besseres Verständnis für die Struktur und den Inhalt der Texte zu entwickeln. Zum anderen können sie Texte aus der Muttersprache in die Zielsprache übersetzen, um ihre Fähigkeiten in der Zielsprache zu verbessern und sich mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt auseinandersetzen. Diese Vorgehensweisen in der Übersetzungsveranstaltung fördert nicht nur das sprachliche Verständnis, sondern auch das interkulturelle Bewusstsein der Studierenden. Doch wie reagieren denn die türkischen Deutschlehramtskandidaten, wenn sie Texte aus dem Deutschen ins Türkische übersetzen und türkische Texte ins Deutsche übersetzen? Aus Erfahrung kann gesagt werden, dass sie je nach individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen und Vorlieben variieren. Generell kann jedoch Folgendes beobachtet werden: Das Übersetzen von deutschen Texten ins Türkische kann für einige türkische Deutschlehramtskandidaten als einfacher empfunden werden. Dies liegt oft daran, dass sie mit ihrer Muttersprache, dem Türkischen, vertrauter sind und ein tieferes Verständnis für dessen Nuancen und Idiome haben. Sie können sich leichter in die Zielsprache und -kultur einfühlen und diese in ihre Übersetzungen integrieren. Für einige türkische Deutschlehramtskandidaten kann das Übersetzen von türkischen Texten ins Deutsche herausfordernder sein. Das lässt sich damit erklären, dass Deutsch oft als Fremdsprache erlernt wird und sie möglicherweise weniger vertraut mit den Feinheiten und kulturellen Nuancen der deutschen Sprache sind. Mitunter ist eine intensivere Suche nach geeigneten Entsprechungen und eine tiefere Beschäftigung mit dem deutschen Kontext notwendig. In diesem Zusammenhang ist die Übersetzung in der Ausbildung angehender Deutschlehrender in der Türkei ein Thema von wachsender Bedeutung. Denn durch Übersetzerische Tätigkeit entsteht nicht nur ein Türkisch-Deutscher Sprachkontakt über Texte, sondern auch ein Kulturkontakt und Kontakt mit universellen und interkulturellen Themen. Den Studierenden sollte daher eine breite Palette an Übersetzungserfahrungen geboten werden, die sie später methodisch auch in die Berufspraxis übertragen können. Nun sollte weiterhin untersucht werden welche Rolle und Funktion die Übersetzungslehrveranstaltungen in diesem Kontext einnehmen sollten.

Im Folgenden wird der bestehende Lehrplan „Übersetzen vom Deutschen ins Türkische“ für die Übersetzungslehrveranstaltung im Rahmen der fremdsprachlichen Ausbildung der Universität Muğla Sıtkı Koçman von zukünftigen Deutschlehrkräften ausgewertet werden. Anschließend folgt der zweite Lehrplan „Übersetzen vom Türkischen ins Deutsche“.

2.1. „Übersetzen vom Deutschen ins Türkische“ – Auswertung des Lehrplans

Zielsetzung und Aufbau: Das Hauptziel der Lehrveranstaltung „Übersetzen vom Deutschen ins Türkische“ besteht darin, Studierende in die Lage zu versetzen, authentische, literarische deutschsprachige Texte unter Berücksichtigung sprachlicher, stilistischer und kultureller Unterschiede sach- und adressatengerecht ins Türkische zu übertragen. Die Veranstaltung erstreckt sich über einen Zeitraum von 14 Wochen und ist im vierten Studienjahr als Wahlfach vorgesehen. Sie verbindet theoretische Grundlagen mit praktischen Anwendungen in einem systematisch aufgebauten Curriculum.

Inhaltliche Schwerpunkte - Die inhaltliche Verteilung der Themen zeigt eine systematische Progression:

- Einführung in die Übersetzungswissenschaft: Grundbegriffe und Zielsetzungen
- Textsortenanalyse: Differenzierung nach Gattungen und funktionalen Textarten
- Übersetzungsstrategien und -techniken
- Literarisches Übersetzen: Besonderheiten und Herausforderungen
- Übersetzen und Form: Formtreue versus Sinnorientierung
- Übersetzungspraktiken: Anwendung theoretischer Kenntnisse in konkreten Übungen
- Aktuelle Texte: Übersetzung journalistischer, gesellschaftlicher und kultureller Texte.
- Literarische und philosophische Texte: Übertragung anspruchsvoller Inhalte unter Berücksichtigung semantischer Tiefe und kultureller Kontexte.

Die Lehrveranstaltung ist praxisorientiert gestaltet, mit dem Ziel, den Studierenden durch gezielte Übersetzungsaufgaben ein klares Bewusstsein für die Anforderungen und Herausforderungen des interlingualen Transfers zu vermitteln.

Lernziele und Kompetenzerwerb: Am Ende des Semesters sollen die Studierenden Kenntnisse über zentrale Themenbereiche der Übersetzungswissenschaft erwerben, indem sie sich durch die Lektüre und Analyse von Ausgangs- und Zieltexten kritisch mit unterschiedlichen Übersetzungsfragen auseinandersetzen. Zentrale Aspekte wie Textfunktion, Zielgruppe, Stil und kulturelle Äquivalenz bei ihren Übersetzungsentscheidungen berücksichtigen, eigenständig Übersetzungen vom Deutschen ins Türkische anfertigen können. Dabei steht nicht nur die sprachliche Richtigkeit im Vordergrund, sondern auch die kulturelle und stilistische Angemessenheit.

Die Veranstaltung trägt wesentlich zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte bei, indem sie metasprachliches Bewusstsein, interkulturelle Kompetenz und textanalystische Fähigkeiten fördert. Die Arbeit mit literarischen und philosophischen Texten unterstützt zudem die literarisch-ästhetische Bildung und bereichert den späteren Einsatz authentischer Materialien in der Fremdsprachenlehre.

2.2. „Übersetzen vom Deutschen ins Türkische“: – Mediation und Kommunikationskompetenz - Analyse und Erweiterungspotenziale

Obwohl die Lehrveranstaltung “Übersetzen vom Deutschen ins Türkische” zentrale sprachlich-kontrastive Kompetenzen fördert und eine solide Grundlage für den Erwerb übersetzerischer Fertigkeiten bietet, bleibt der Aspekt der sprachlichen und interkulturellen Mediation sowie der kommunikativen Kompetenzentwicklung im bisherigen Lehrplan weitgehend unterrepräsentiert. Nach den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bildet Mediation eine eigenständige kommunikative Kompetenz. Sie umfasst mehr als die sprachliche Überarbeitung – nämlich auch die Vermittlung kultureller, kontextueller und inhaltsbezogener Bedeutungen in interaktiven und kooperativen Kommunikationssituationen. In dieser Hinsicht zeigt der bestehende Lehrplan gewisse inhaltliche Lücken:

***Fehlende Integration interaktiver Mediation*:** Der Lehrplan fokussiert sich primär auf die Übertragung schriftlicher Texte. Formen interaktiver Mediation – etwa das mündliche oder schriftliche Vermitteln von Textinhalten an eine dritte Person mit anderem sprachlich-kulturellen Hintergrund – sind nicht vorgesehen. Solche Aufgaben wären jedoch besonders relevant für künftige Deutschlehrkräfte, die in multikulturellen Kontexten agieren und komplexe Inhalte situationsadäquat vermitteln müssen.

Begrenzte Kommunikationszenarien: Die Studierenden agieren im Unterricht überwiegend als “Übersetzende”, nicht jedoch als aktive Vermittler in realitätsnahen Kommunikationssituationen. Aufgaben zur adressatengerechten Paraphrase, Zusammenfassung oder Reformulierung sind nicht vorgesehen.

Unzureichende Nutzung funktionaler Mehrsprachigkeit*:* Bilinguale Kompetenzen werden primär zur Textübertragung genutzt, jedoch nicht zur Förderung einer reflektierten Mehrsprachigkeit.

Fehlende Aufgabenformate zur Mediation: Aufgaben wie das Erklären kultureller Begriffe, Umschreiben fachlicher Inhalte oder interkulturelle Kommentierung literarischer Texte sind nicht Bestandteil des Curriculums – trotz ihres hohen didaktischen Potentials.

Zum Aufbau von Mediation und kommunikativer Kompetenz im Lehrplan wäre eine gezielte Erweiterung durch folgende Maßnahmen sinnvoll:

- Implementierung mediativer Aufgabenformate (z. B. Zusammenfassung deutschsprachiger Artikels für türkische Zielgruppen; Erklärung kulturell geprägter Redewendungen)
- Rollenspiele und simulationsbasierte Szenarien zur Einübung authentischer Vermittlungssituationen
- Zweisprachige Textarbeit mit Fokus auf Perspektivübertragung und kulturspezifische Begriffe
- Reflexion über sprachlich-kulturelle Unterschiede und Missverständnisse im Übersetzungsprozess
- Verzahnung von Translation und Mediation durch Analyse der kommunikativen Funktion von Übersetzungen in sozialen Kontexten (z.B. Bildung, Medien, Migration)

Die bisherige Konzeption der Übersetzungslehrveranstaltung legt einen starken Fokus auf sprachlich-strukturelle Präzision, während interaktive, kommunikative und interkulturelle Aspekte zu kurz kommen. In Bezug auf die Vermittlung kommunikativer Mediation und interaktionsbezogener Kommunikationskompetenz bestehen jedoch deutliche Erweiterungspotenziale. Eine Erweiterung in Richtung sozialer Sprachpraxis würde nicht nur die Handlungskompetenz der zukünftigen Lehrkräfte stärken, sondern auch den gesellschaftlichen Mehrwert der Lehrveranstaltung deutlich erhöhen.

3. „Übersetzen vom Türkischen ins Deutsche“ – Auswertung des Lehrplans

Die Lehrveranstaltung „Übersetzen vom Türkischen ins Deutsche“ stellt – ebenso wie die Veranstaltung vom Deutschen ins Türkische – ein wahlobligatorisches Angebot im dritten Studienjahr der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrkräfte dar. Ziel ist es, die Studierenden methodisch und sprachlich so zu qualifizieren, dass sie unterschiedliche Textsorten angemessen vom Türkischen ins Deutsche übertragen können.

Zielsetzung und Aufbau: Der Fokus dieser 14-wöchigen Lehrveranstaltung liegt auf dem Erwerb praktischer Übersetzungsfähigkeiten, die nicht nur auf sprachliche Genauigkeit, sondern auf stilistische, grammatische und kulturelle Angemessenheit abzielen. Im Zentrum steht dabei die Schulung eines differenzierteren Umgangs mit Sprachstrukturen, der für die zielgerichteten Übersetzung notwendig ist.

Inhaltliche Schwerpunkte: Der Lehrplan ist deutlich sprachstrukturell und kontrastiv ausgerichtet. Folgende Themen stehen im Fokus:

- Grammatische Strukturen im Vergleich: Passiv, Konnektoren, Präpositionen, Nominalisierungen, Direkte und indirekte Rede, Bedingungssätze,
- Kulturelle Aspekte des Übersetzens: Sensibilisierung für kulturelle Konnotationen und idiomatische Besonderheiten
- Sprichwörter und Redewendungen: Übertragung und kulturelle Äquivalenz
- Textsortenorientierte Strategien: Auswahl geeigneter Verfahren je nach Texttyp.

Die Lehrveranstaltung kombiniert Sprachvergleiche, Problemlösungsstrategien und reflektierende Diskussionen. Die Studierenden werden zur selbstständigen Anwendung von Übersetzungsmethoden befähigt und erhalten dabei gezielte Rückmeldung zu ihren Entscheidungen. Besonders durch die kontrastive Grammatik wird das metasprachliche Bewusstsein geschärft – eine wesentliche Grundlage für professionelle Übersetzungspraxis.

Lernziele und Kompetenzerwerb: Die angestrebten Lernergebnisse am Ende der Veranstaltung sind klar formuliert:

- Unterschiede zwischen Türkisch und Deutsch auf grammatischer, lexikalischer und stilistischer Ebene sicher analysieren können,
- Strategien zur Lösung typischer Übersetzungsprobleme anwenden,
- kulturell konnotierte Texte kontextgerecht ins Deutsche übertragen,
- eigene Übersetzungen kritisch reflektieren und verbessern.

Diese Übersetzungslehrveranstaltung erfüllt eine doppelte Funktion: Zum einen vertieft sie die sprachliche Kompetenz der Studierenden im Deutschen, zum anderen stärkt sie interkulturelle und

translationale Kompetenzen, die sowohl im späteren Berufsfeld als Lehrkraft als auch im Bereich der Sprachmittlung und interkulturellen Kommunikation relevant sind. Die Beschäftigung mit idiomatischer Sprache, Grammatikreflexion und kultureller Semantik unterstützt nicht nur die Übersetzungsfähigkeit, sondern auch die fremdsprachendidaktische Professionalität.

3.1. „Übersetzen vom Türkischen ins Deutsche" – Mediation und Kommunikationskompetenz – Analyse und Erweiterungspotenziale

Die Lehrveranstaltung "Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche" zielt in erster Linie auf die Entwicklung schriftsprachlicher Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache sowie auf die Anwendung kontrastiver Grammatikkenntnisse. Auch diese Lehrveranstaltung bietet den Studierenden im Kontext der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung die Möglichkeit, ihre Fertigkeiten im Umgang mit vielfältigen Textsorten – etwa narrativen, erklärenden oder argumentativen Texten – zu stärken. Aus mediativer und kommunikationsdidaktischer Perspektive zeigen sich jedoch auch hier wichtige Desiderate, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen, die in interkulturellen, mehrsprachigen Kommunikationsräumen tätig sein werden. Folgende beobachtbare Lücken in Bezug auf Mediation und Kommunikation sind:

***Fehlende Zielgruppenorientierung*:** Die Übersetzungsaufgaben konzentrieren sich primär auf sprachlich-stilistische Richtigkeit, berücksichtigen jedoch selten die Adressatenperspektive. Mediation erfordert jedoch die Transformation von Inhalten unter Berücksichtigung des Vorwissens, der sprachlichen Voraussetzungen und der soziokulturellen Erwartungen der RezipientInnen. Diese Dimension wird bisher kaum didaktisch eingebunden.

***Mangel an dynamischen Kommunikationssituationen*:** Mediation als vermittelnde Sprachhandlung vollzieht sich häufig in interaktiven sozialen Kontexten (z. B. in Gruppen, zwischen Generationen, zwischen Fachleute und Laien). Der gegenwärtige Lehrplan bleibt jedoch auf lineare Übersetzungsprozesse beschränkt, ohne dabei kooperative oder mehrperspektivische Kommunikationsformen zu fördern.

Begrenzte interkulturelle Tiefenschärfe: Kulturell geprägte Inhalte werden meist sprachlich-technisch übertragen, ohne kommunikativ-pragmatische Unterschiede zu reflektieren. Eine kulturvermittelnde Mediation, bei der auch kommunikationspragmatische Kontraste reflektiert und diskutiert werden, findet selten statt. Es könnten folgende methodische Ansätze integriert werden:

- Dialogisches Schreiben: In Gruppen erarbeiten die Studierenden Strategien zur Vermittlung zwischen zwei Sprachgruppen.
- Rollenspiele mit Perspektivwechsel: Etwa die Übernahme der Rolle einer Kulturvermittlerin, um Inhalte adressatengerecht zu transformieren.
- Portfolioarbeit mit Reflexionsanteilen: Dokumentation mediativer Aufgaben, inklusive Analyse kommunikativer Herausforderungen und Lernprozesse.

Die Übersetzungslehrveranstaltung "Türkisch-Deutsch" bietet ein gutes Fundament für die sprachliche Präzision und Textkompetenz, lässt jedoch das Potential zur Ausbildung kommunikativer Mediation bisher ungenutzt. Diese Ergänzungen stärken nicht nur die sprachliche und interkulturelle Handlungskompetenz, sondern bereiten die Studierenden gezielter auf ihre zukünftige Rolle als mehrsprachige VermittlerInnen vor. Damit lässt sich das vorhandene Fundament sinnvoll erweitern – im Sinne einer praxisnahen, reflektierten und gesellschaftlich relevanten Sprachbildung.

4. Mediation und Kommunikationskompetenz in den Übersetzungslehrveranstaltungen (D-T und T-D)

Die beiden Wahlpflichtveranstaltungen "Übersetzung vom Deutschen ins Türkische" und "vom Türkischen ins Deutsche" fördern vorrangig sprachliche Genauigkeit und kontrastive Grammatikkenntnisse. Jedoch zeigen sich auch hier deutliche Lücken in Bezug auf Mediation und kommunikative Kompetenz:

- Mediation wird nicht systematisch eingebunden: Aufgaben zur adressatengerechten Inhaltsvermittlung oder zur Perspektivenwechsel fehlen weitgehend.

- Interaktive Kommunikationssituationen (z. B. Rollenspiele, dialogisches Schreiben) sind nicht vorgesehen.
- Die Zielgruppenorientierung und kulturelle Kontextualisierung bleiben unberücksichtigt.
- Aufgabenformate, wie sie im GER empfohlen werden – etwa Inhaltsangaben, kulturelle Erklärungen oder Umschreibungen für verschiedene Rezipientengruppen – sind nicht vorgesehen.
- Zweisprachige Texte mit interkulturellem Bezug (z.B. Kurzprosa, biografische Skizzen) werden kaum genutzt, obwohl sie hohes Potenzial für sprachlich-kulturelle Vermittlung bieten.
- Dialogisches Schreiben – also das Schreiben in Reaktion auf Texte bzw. Situationen, mit Bezug auf anderer Perspektiven – wird nicht didaktisch eingeplant.
- Aufgaben zur Inhaltsangabe auf Türkisch mit anschließender Übersetzung ins Deutsche als mediativer Brückenschlag sind nicht vorgesehen, obwohl sie eine wertvolle Übung für die Vermittlung zwischen Sprachen und Kulturen darstellen.

Zur Förderung mediativer und kommunikativer Kompetenzen sollten biografische, literarische und alltagsnahe Texte eingesetzt sowie mediale, interaktive Aufgabenformate (z. B. Vermittlung von Inhalten für bestimmte Zielgruppen) integriert werden. Beispielsweise könnte Folgendes vorgeschlagen werden:

- Integration zweisprachige Kurztexte mit interkulturellem Bezug als Grundlage für Mediation, z. B. Texte mit kulturellen Markern oder Alltagsszenen, Perspektivwechsel).
- Dialogisches Schreiben in Partnerarbeit: z. B. Reaktion auf eine deutschsprachige Kurzgeschichte in türkischer Sprache mit anschließender Übersetzung der eigenen Gedanken ins Deutsche.
- Übungen zur Inhaltsangabe: Erstellung einer inhaltsgetreuen Zusammenfassung auf Türkisch und deren mediativer Übersetzung ins Deutsche – mit Reflexion über Anpassungen für verschiedene Zielgruppen.

Durch solche Erweiterungen kann der Fokus beider Lehrveranstaltungen von der reinen Übersetzung hin zur kommunikativen Mediation erweitert werden. Damit würden die Lehrveranstaltungen stärker auf berufspraktische Anforderungen und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ausgerichtet – und die Studierenden gezielter auf ihre Rolle als SprachmittlerInnen im Bildungskontext vorbereitet.

4.1. Einbindung literarischer und interkultureller Texte – Mediation, Kommunikation und Mehrsprachigkeit

Die Vermittlung von Übersetzungs-, Sprach- und Literaturkompetenz in der fremdsprachlichen Ausbildung lässt sich durch die gezielte Integration von Mediationsaufgaben und kommunikativen Methoden erheblich erweitern. Besonders geeignet sind literarische, interkulturelle und zweisprachige Texte, da sie sprachliche Vielfalt, kulturelle Tiefe und emotionale Nuancen vereinen. Sie fördern nicht nur das Textverständnis, sondern stärken auch mehrsprachige Identitäten und eröffnen neue Zugänge zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit.

Mediation mit literarischen und interkulturellen Texten: Literarische Texte, insbesondere authentische, interkulturelle Kurzprosa – etwa aus (Post-)Migrationsliteratur oder Diasporakontexten – eignet sich besonders zur Schulung von Mediation. Die Studierenden lernen, zentrale Inhalte dieser Texte mündlich oder schriftlich für LeserInnen anderer Sprach- oder Kulturgruppen aufzubereiten. Dabei geht es nicht um eine wortgetreue Übersetzung, sondern um adressatengerechtes, sinnbetontes Vermitteln – ein Kernprinzip des GER.

Verbindung mit den fünf Fertigkeiten: Die Arbeit mit literarisch-interkulturellen Texten bietet vielfältige Möglichkeiten zur Förderung aller fünf kommunikativen Fertigkeiten:

- Lesen: intensive Auseinandersetzung mit Textstruktur, Stilmitteln und kulturellen Bedeutungen.
- Hören: Rezeption literarischer Hörtexte, Podcasts oder Interviews mit AutorInnen.
- Sehen-Hören: Analyse verfilmter Kurzgeschichten mit Aufgaben zum selektiven und globalen Verstehen.

- Sprechen: Dialogisches Nacherzählen, Diskussion über kulturelle Differenzen oder Perspektivwechsel im Text, szenisches Interpretieren/Darstellen.
- Schreiben: Kreatives und analytisches Schreiben, Perspektivwechsel, Briefmediation oder textbezogene Essays, Inhaltsangaben.

An der Universität Muğla Sıtkı Koçman wurde ein Unterrichtsmodell zur Mediation in der Übersetzungslehrveranstaltung Türkisch-Deutsch auf Basis einer zweisprachigen Kurzgeschichte von Yüksel Pazarkaya entwickelt. Der Text behandelt interkulturelle Themen wie Zugehörigkeit, Identität und Freundschaft. Die Studierenden arbeiteten in mehreren Stufen:

a. Vorentlastung: Klärung wichtiger Begriffe und thematischer Rahmung.
b. Erstlektüre auf Türkisch: Inhaltserschließung in der Erstsprache
c. Lesen der türkischen und deutschen Version: Analyse auf sprachlicher und stilistischer Ebene.
d. Mediation: Zusammenfassung des Inhalts, kulturelle Erläuterungen und kreative Nachgestaltung in der (Ausgangs-) und Zielsprache.
e. Reflexion: Diskussion über Schwierigkeiten, kulturelle Unterschiede und Kommunikationsstrategien

Dieses mehrstufige Vorgehen verbindet Textverstehen, Sprachproduktion und interkulturelles Lernen und ist exemplarisch für einen methodisch integrierten Ansatz in der Übersetzungsdidaktik. Im Folgenden wird die kommunikative und literarische Mediation im Detail beschrieben.

Vor dem Lesen – Vor der Übersetzung: Um sprachlichen Verstehenshürden entgegenzuwirken beginnt die Veranstaltung mit einer lexikalischen und inhaltlichen Vorentlastung. Anhand des Titels "Sen Türk'sün" soll der Inhalt der Kurzprosa erraten werden. Inhaltlich zielt diese erste Stufe darauf, mit den Studierenden über das Leben in zwei Sprachen und Kulturen in Deutschland zu erarbeiten, Migration zu klären, sowie die Studierenden über Zugehörigkeit, Identität und Freundschaft zu informieren. Zu diesem Zweck wird der Text von der Lehrperson auf Türkisch vorgelesen. Im Anschluss an das Vorlesen tauschen sich die Studierenden über das Thema - den Inhalt – die Migrationserfahrung mündlich aus.

Arbeit an der türkischen Version des Textes: Nach der inhaltlichen und lexikalischen Vorentlastung folgt in einer zweiten Phase die selbständige Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Text in türkischer Version. Die Studierenden lesen und schreiben in der Muttersprache eine Inhaltsangabe, dann übersetzen sie diese ins Deutsche. Die Inhaltsangabe ist eine "verstehenssichernde Schreibform" (Abraham/Beisbart/Koβ/Marenbach 2007, S. 175). Man kann die Inhaltsangabe auch als eine Vorarbeit zum Übersetzen des kompletten Textes verstehen. Dann tragen sie in Partnerarbeit vor. Partner A liest die Inhaltsangabe in Türkisch und Partner B in Deutsch. Dann markieren die Studierenden an der türkischen Version auch wichtige Begriffe, die unbekannt sind und erklären dem Partner auf Deutsch. Einen Text inhaltlich zusammenfassen und dem Partner mitteln ist eine Mediationserfahrung.

ATKESTANESİ	**ROSSKASTANIEN**
Sen Türk'sün	**Du bist Türke**
Stefan, iki ders arasında okul bahçesinde Ender'e "Sen Alman değilsin", dedi. Bugün niçinse Ender'le koşmaca oynamak istemiyordu. Bir neden göstermek için de, "Sen Alman değilsin ki," dedi. Ender şaştı kaldı bu işe. En çok sevdiği sınıf arkadaşı, okulda en çok oynadığı çocuk Stefan'dı. "Neden?" diye sordu.	"Du bist kein Deutscher", sagte Stefan zu Ender in der Pause auf dem Schulhof. Weshalb nur wollte er heute mit Ender nicht Fangen spielen. Um eben einen Grund dafür zu nennen, sagte er einfach: "Du bist doch kein Deutscher." Ender war verdutzt und betroffen. Stefan war sein liebster Klassenkamerad, sein bester Spielfreund. "Wieso?" konnte er nur Fragen.

Stefan anlamadı. Ne demek, “neden?” Yoksa, Alman mı sanıyor Ender kendini? “Alman değilsin işte,” dedi. “Sen, benim gibi Alman değilsin.”	Stefan verstand ihn nicht. Was heiβt da “wieso”? Oder hält sich Ender wohl für einen Deutschen? “Du bist eben kein Deutscher”, sagte er. “Du bist kein Deutscher wie ich.”
Ender’in kara, güzel gözleri donuklaştı. Bir suç işlemişçesine ürperdi içi. Gönlünde bir şeyler kırıldı. Sustu. Başını eğdi. Ayrıldı oradan. O gün hiç konuşmadı Stefan’la bir daha. Dersleri izleyemedi. Öğretmeni dinleyemedi. Kafası durmadan büyüyormuş gibi ağırlaştı.	Enders schöne, dunkle Augen wurden traurig. Sein Inneres sträubte sich, als hätte er sich etwas zuschulden kommen lassen. In seinem Herzen zerbrach etwas. Er schwieg. Er lieβ den Kopf hängen. Er ging weg. An diesem Tag sprach er mit Stefan kein Wort mehr. Dem Unterricht konnte er nicht folgen. Dem Lehrer konnte er nicht zuhören. Sein Kopf wurde immer schwerer.

Pazarkaya, Yüksel, (1979) Aus der Sammlung Heimat in der Fremde? S. 6-7 Ararat Verlag. Stuttgart.

Kreative Mediation – Dialogisch-kommunikative Mediation:

Eine weitere vorbereitende Aufgabe zum Übersetzen des kompletten Textes ist das Schreiben eines Dialogs zuerst auf Türkisch, in dem zwei Figuren (Stefan und Ender) aus der Geschichte über das Thema Identität, Zugehörigkeit, Freundschaft unterhalten bzw. sprechen. Danach übersetzen sie den Dialog in Partnerarbeit ins Deutsche. Hierbei geht es darum, den Textinhalt bewusst wahrzunehmen. Ebenfalls schreiben Studierende zuerst in der Herkunftssprache einen kurzen Dialog zwischen zwei Figuren (Stefan und Ender), die sich über das Thema des Textes unterhalten z. B übersetzen diesen Dialog ins Deutsche. Anlieβend tragen sie den Dialog in Partnerarbeit vor.

Schreibe einen Dialog zwischen Stefan und Ender in Türkisch	Übersetze den Dialog zwischen Stefan und Ender ins Deutsche.

Weiterhin verfassen sie einem deutschsprachigen Freund oder einer Freundin ein kurzes Skript oder Stichpunkte, in dem sie ihre Gedanken zu dieser Geschichte und teilen dies auf Deutsch in Form einer Sprachnachricht mit. Wichtig ist, dass sie dabei auf die Hauptaussage der Geschichte eingehen und was sie persönlich daran berührt hat.

Die intensive Auseinandersetzung fördert die Texterschlieβung und dabei wird das gestaltende Interpretieren in der Übersetzungsveranstaltung gefördert. Das gestaltende Interpretieren verfolgt das Ziel, literarische oder interkulturelle Texte durch eine kreative, zugleich jedoch textgebundene Antwort zu erschlieβen. Dabei dient eine vorgegebene Textvorlage als Grundlage. Vielmehr muss die gestaltende Antwort aus einer differenzierten Analyse und Interpretation des Ausgangstextes hervorgehen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Perspektivwechsel als interpretatorischem Verfahren: Durch die Übernahme einer neuen Erzählperspektive sollen die narrativen Effekte und Wirkungen, die durch die ursprüngliche Perspektivwahl des Autors erzeugt wurden, nachvollzogen und reflektiert werden. Voraussetzung hierfür ist eine sorgfältige Lektüre des Ausgangstextes. Schreiben in dialogischer Form kann umgesetzt werden, indem ein Gespräch zwischen zwei Figuren des Textes verfasst wird. Dieser Dialog greift zentrale Themen und Konflikte des Ausgangstextes auf und stellt die Sichtweise einer der beteiligten Personen in den Mittelpunkt. So ermöglicht die dialogische Gestaltung eine vertiefte Auseinandersetzung mit Figurenmotivation, Handlung und Perspektivstruktur und eröffnet neue

Zugänge zum Textverständnis. Dabei bringt diese Vorgehensweise die Studierenden in den Modus der Empathie, Dialog- und Kooperationsbereitschaft. Das Gesagte, Gefühlte anderer sprachlich mitteln in Form eines Dialogs; es ist ein Versuch, Empathie zu erwecken und Emotionen anderer zu verstehen. In Form eines Dialogs lernen und verstehen die Studierenden, machen interkulturelle Erfahrungen und entwickeln einen Perspektivwechsel. All das dient dazu, einen literarischen Text durch eine gestaltende Antwort zu erschließen. Hierbei darf die Textvorlage nicht einfach nur als Schreibanlass für einen eigenen Text angesehen werden. Vielmehr muss der eigene Text auf einem überprüfbaren Textverständnis der Textvorlage basieren. In unserem Fall fördert das Schreiben eines Dialogs den Perspektivwechsel. Ein Gespräch aus der Sicht der beteiligten Personen zu schreiben unterstützt das interkulturelle Verstehen des Textes.

Literarische Mediation (individuelles Übersetzen) und eine Stellungnahme nach der Übersetzung formulieren -Vergleich der Übersetzung mit dem Originaltext: Nachdem sichergestellt ist, dass die Studierenden die Kurzprosa inhaltlich verstanden haben, erfolgt im Anschluss eine individuelle Übersetzung. Dann folgt ein gegenseitiges Vorlesen der individuellen Übersetzung. Dann diskutieren sie in der Gruppe und formulieren mündlich eigene Argumente und setzen sich kritisch mit dem Text und der Übersetzung auseinander, welche Herausforderungen es dabei gab (z. B. Wortspiele, kulturelle Konnotationen, Rhythmus) und beantworten dabei Fragen wie “Wollen Sie etwas gemeinsam verändern?”, “Was finden Sie schwierig und warum?”, “Was lässt sich (nicht) übersetzen?”. Im Anschluss daran liest die Lehrperson die Kurzprosa auf Deutsch vor und stellt den Studierenden die deutsche Übersetzung mit dem Originaltext zur Verfügung, damit sie ihre deutsche Übersetzung mit dem Originaltext vergleichen.

“Meine Übersetzung”	“deutsche Übersetzung mit dem Originaltext-die Übersetzung des Übersetzers.”

Die Studierenden diskutieren nach dem Vergleich mit der deutschen Übersetzung mit dem Orginaltext weitere Fragen wie: Wo gibt es Bedeutungsverschiebungen?; Welche Passagen waren schwer übertragbar? Welche Entscheidungen haben Sie beim Übersetzen getroffen?

Der Übersetzungsvergleich führt dazu, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, ihre individuelle Übersetzung zu überarbeiten. Dieser Vergleich sollte sowohl inhaltlich als auch sprachlich/formal stattfinden. Bei der Übersetzung ist es wichtig, den Übersetzungsprozess klar darzulegen und zu unterstützen. Ziel ist es dabei auch die Förderung der Entwicklung von Mediation und Kommunikationskompetenz. Empfehlenswert ist es, wenn die Studierenden nach dem Übersetzen eine Rückmeldung auf ihren Text bekommen. Dieses Feedback sollte sowohl auf die inhaltliche als auch auf die sprachliche Gestaltung eingehen. Eine gezielte Rückmeldung durch Lehrpersonen sowie strukturierte Peer-Feedback-Verfahren im Seminar helfen den Lernenden dabei, Übersetzungsfehler zu erkennen, zu reflektieren und nachhaltige Verbesserungen vorzunehmen. Diese schrittweise Erarbeitung erleichtert das Verstehen, Übersetzen einer literarischen Kurzprosa, das Schreiben einer Inhaltsangabe und einer Stellungnahme, die in Form einer mündlichen oder schriftlichen Mediation erfolgt. Die Studierenden reflektieren den Ablauf ihrer Tätigkeiten, in denen Fragen wie:

- Welche sprachlichen Fertigkeiten wurden im Prozess besonders gefordert und gefördert?
- Was bedeutet `Übersetzen` für Sie nach dieser Erfahrung?
- Wie trägt diese Art von Aufgaben zur Ausbildung interkultureller Kompetenz bei?
- Welche Rolle spielen Emotionen beim sprachlichen Vermitteln?
- Welche Art von Themen, Texten würden Sie zum Übersetzen vorziehen? beantwortet werden.

Im Folgenden soll die Entwicklung der Fertigkeiten bzw. die Methodik, die einem mehrstufigen Aufbau folgt, schrittweise in Stichpunkten nochmals aufgeführt werden:

a. Lektüre des Textes (Kurzprosa) auf Türkisch (individuelles Lesen, globales Hören): Förderung des rezeptiven Textverstehens
b. Mündliche/schriftliche Zusammenfassung auf Türkisch

Erste Reflexion über Inhalt und emotionale Wirkung, Förderung von Sprechkompetenz

c. Übersetzung der Inhaltsangabe ins Deutsche
   Training von Mediation und Übersetzen, Sensibilisierung für sprachlich-kulturelle Unterschiede
d. Verfassen eines eigenen Dialogs auf Türkisch zum zentralen Thema und Übersetzen des Dialogs
   Förderung kreativen, gestaltenden Schreibens, Perspektivwechsel
e. Übersetzung des Dialogs ins Deutsche
   Anwendung von Mediationstechniken auf selbst erstellte Inhalte
f. Übersetzung des Textes ins Deutsche
   Literarische Mediation, Training literarischer Übersetzung, Sensibilisierung für sprachlich-kulturelle Unterschiede
g. Vergleich mit einem vorhandenen deutschen Original
   Übersetzungsvergleich, Diskussion äquivalenter Bedeutungen, Übersetzungsstrategien
h. Sprachnachricht auf Deutsch zu Inhalten und Eindrücken zum Thema des Textes
   Realitätsnahes Sprechen, kommunikative Anwendung im lebensweltlichen Kontext.

4.2. Vorschläge für die Einbindung von Mediation und kommunikativer Kompetenz

Um die kommunikative Wirksamkeit der Lehrveranstaltung "Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche" zu verbessern und das didaktische Potenzial von Mediation auszuschöpfen, könnten folgende Maβnahmen, didaktische Materialien und Aufgabenformate gezielt integriert werden:

- Biografische Texte mit interkultureller Relevanz (z. B. Lebensgeschichten von MigrantInnen oder zweisprachigen AutorInnen) – Aufgaben: Inhaltsvermittelnde Zusammenfassung, Perspektivwechsel, Erklärung kultureller Begriffe.
- Literarische Kurzprosa (z.B. Kürzestgeschichten, fiktive Dialoge, Kindheitserinnerungen) – Aufgaben: Nachbereitung in Form einer zusammenfassenden oder erklärenden Mediation für unterschiedliche Zielgruppen.
- Alltagstexte und Behördentexte (z. B. Elternbriefe, Broschüren, Anleitungen) – Aufgaben: Mediation eines deutschen Dokuments für eine türkischsprachige Familie mit geringen Deutschkenntnissen.
- Medienberichte (z.B. Zeitungsartikel zu gesellschaftlichen Themen) – Aufgaben: Mündliche oder schriftliche Zusammenfassung für einen Diskussionsanlass in der Partnersprache, gegebenenfalls mit Stellungnahme.

Anwendungsorientierte Übersetzungsübungen, in denen Lernende türkischsprachige Texte ins Deutsche übertragen, stellen eine zentrale Methode dar, um sowohl ihre sprachlichen als auch ihre übersetzerischen Kompetenzen gezielt zu fördern. Dabei kann auf eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten – etwa aus dem journalistischen, literarischen oder fachsprachlich-technischen Bereich – zurückgegriffen werden, um ein breites Spektrum an Ausdrucksformen und stilistischen Besonderheiten zu vermitteln. Darüber hinaus trägt der bewusste Umgang mit kulturellen Unterschieden wesentlich zum Gelingen gelungener Übersetzungen bei. Diskussionen, Kontextanalysen sowie kulturvergleichende Aufgabenstellungen ermöglichen den Lernenden eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Dimensionen. Die Verwendung authentischer Materialien sowie Zeitungsartikel, literarische Texte, Filme oder Videos aus dem deutschsprachigen Raum erweitert zudem nicht nur das Sprachrepertoire der Lernenden, sondern bietet zugleich Einblicke in alltags- und kulturspezifischen Kontexte. Schlieβlich unterstützt kollaboratives Lernen – etwa durch Gruppenarbeit und wechselseitiges Feedback- den Austausch von Perspektiven, fördert kreative Lösungsstrategien und stärkt die Sprachkompetenz und Übersetzungskompetenz auf nachhaltige Weise. Die hier beschriebene Methodik wirkt ganzheitlich sprachfördernd. Die Sprachförderung erfolgt durch literarische Mediation. Die Lesekompetenz wird durch intensive Auseinandersetzung mit der Ausgangssprache (Türkisch) gestärkt. Das Hörverstehen wird durch Vorlesen geschult und die Schreibkompetenz entwickelt sich durch reflektiertes Übersetzen und kreatives Schreiben. Die Sprechkompetenz wird durch Dialoge und das Einsprechen von Sprachnachrichten geschult.

5. Schluss und Ausblick

Die Analyse der Übersetzungslehrveranstaltungen im Rahmen der Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten zeigt, dass Übersetzen weit mehr als eine rein sprachliche Transferleistung

darstellt. Es ist ein komplexer, interkultureller und kommunikativer Prozess, der zentrale Kompetenzen für den DaF/DaZ Unterricht vermittelt. Besonders das literarische Übersetzen fördert Textverstehen, Sprachbewusstsein und ästhetisch-kulturelle Sensibilität. Während die Lehrpläne eine solide Grundlage im Bereich der sprachlich-strukturellen Übersetzungsarbeit bieten, bleibt das Potenzial von Mediation, adressatenorientierter Kommunikation und Mehrsprachigkeitsförderung bislang weitgehend ungenutzt. Die gezielte Integration mediativer und interaktiver Aufgabenformate – etwa dialogisches Schreiben, Rollenspiele oder der Einsatz interkultureller Kurztexte – kann diesen Mangel ausgleichen und die Lehrveranstaltungen sowohl didaktisch als auch berufsbezogen aufwerten. Ein integrativer Ansatz, der Übersetzen, Mediation und kreative Sprachverwendung miteinander verbindet, stärkt nicht nur die fachliche Qualifikation zukünftiger Deutschlehrkräfte, sondern auch deren Fähigkeit, in mehrsprachigen und kulturell diversen Bildungsräumen erfolgreich zu agieren. Der bewusste Umgang mit sprachlicher Vielfalt, kultureller Differenz und der Perspektive des Gegenübers ist dabei ein zentrales Bildungsziel - nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern im internationalen Bildungskontext insgesamt.

Ein literaturbasiertes, didaktisch durchdachtes Modell der Übersetzungslehre sollte deshalb nicht nur auf sprachliche Genauigkeit abzielen, sondern Kommunikationsfähigkeit als zentrale Schlüsselkompetenz ins Zentrum stellen. Die Studierenden werden so in die Lage versetzt, kulturelle Bedeutungen zu erschließen, Perspektiven zu vermitteln und eigene Texte zu schaffen, die den Anforderungen interkultureller Kommunikation gerecht werden. Zukünftig sollte das Potenzial literarischer Mediation stärker systematisch erschlossen werden – etwa durch curriculare Verankerung in der LehrerInnenausbildung, durch eine intensive Auseinandersetzung mit mehrsprachiger Literatur und durch die Verknüpfung ästhetischer, sprachlicher und interkultureller Lernziele in der Übersetzungsdidaktik. Projektorientierte Übersetzungspraktiken, Analyse fremdsprachlicher Podcasts können die Übersetzungslehrveranstaltungen zusätzlich bereichern.

Zukünftig ließe sich das Potenzial literarischer Mediation im Rahmen eines digitalen Austauschprojekts auf internationaler Ebene weiterentwickeln. Studierende könnten auf einer Online-Plattform literarische Texte aus ihrer jeweiligen Sprach- und Kulturgemeinschaft lesen, reflektieren und deren Inhalte mittels Sprachmittlung für internationale Partnergruppen aufbereiten. Ein solcher Austausch – etwa zwischen Studierenden aus der Türkei und dem deutschsprachigen Raum – würde nicht nur kommunikative und (inter) kulturelle Kompetenzen fördern, sondern auch einen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschullehre leisten. Durch die Vermittlung literarischer Perspektiven entsteht ein gemeinsamer Reflexionsraum, in dem Sprachmittlung zur Brücke für ästhetisch-kulturelles Verstehen wird.

Literaturverzeichnis

Abraham, U., Beisbart, O., Koβ, G., & Marenbach, D. (2007). *Praxis des Deutschunterrichts* (5. Aufl.). Auer Verlag. Donauwörth.

Arı, S. (2014). *Çeviri Sosyolojisi,* Aylak Adam Kültür Sanat Yayınevi, Ankara

Arras, U., & Schuhmann, K. (2024). Die Rolle von Sprachmittlung/Mediation für das (Fremd-) Sprachenlernen und die Weiterentwicklung des (Fremd-)Sprachenunterrichts (an Schulen) im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsauftrag. Eine Stellungnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehrsprachen Lernen und Lehren,* 29 (2), 121–135. https://doi.org/10.48694/zif.3997

Brinitzer, M., Hantschel, H.J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., & Ros, L. (2023). *DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (*2. Aufl.). Ernst Klett Sprachen. Stuttgart.

Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen. Stuttgart.

Da Rin, D., & Nodari, C. (2000). *Interkulturelle Kommunikation – wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandsaufnahme von Kursangeboten.* Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission. Bern.

Doğan, C. (2020). *Toplum Çevirmenliği Kuramdan Uygulamaya,* Sakarya Yayıncılık, Sakarya

Gauβ, R., Harasek, A., & Lau, G. (Hrsg.). (1994) .*Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Eine Einführung* (Bd. 1). Jugend & Volk – Schulbuchverlag Verlag. Wien

Hunecke, H.W., & Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache*. *Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Erich Schmidt Verlag. Berlin.

Liebau, E. (2014). „Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller Ästhetischer Bildung". In: Ders./Jörissen, Benjamin / Klepacki, Leopold (Hrsg.): *Erforschung kultureller und ästhetischer Bildung. Metatheorien und Methodologien.* (S. 13-29) Kopaed. München

Liebau, E., & Jebe, F. (2016). *Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf Phänomene und ästhetische Erfahrungen*, Zugriff 18.11.2025, https://www.kubi-online.de/artikel/gegenstaende-kultureller-bildung-blick-phaenomene-aesthetischen-erfahrungen.

Krassimira, K. (1992). *Probleme des literarischen Übersetzens aus textlinguistischer Sicht*: *Dargestellt am Beispiel bulgarischer Übersetzungen zu Prosatexten aus der deutschen Gegenwartsliteratur.* Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.

Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (2), 5-12.

Pazarkaya, Y. (1979). *Heimat in der Fremde?* (Drei Kurzgeschichten) Mit Zeichnungen von Dragutin Trumbetaš. Texte in zwei Sprachen (Deutsch-Türkisch) Ararat Verlag. Stuttgart.

Reimann, D. (2023). Übersetzung, Sprachmittlung und Mediation. *Berliner Beiträge zur Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen.* https://doi.org/10.18452/26878

Rezat, S., & Lehnen, K. (2017). Ästhetisch-kulturelle Erfahrungsräume materialgestützten Schreibens. (31-57). In S. Grosser et al. (Hrsg.) *Studien zur Germanistik und Anglistik. Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung* (22) Band 21.Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.

Schädlich, B. (2024). Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29 (2), 77–102. https://doi.org/10.48694/zif.3998

Tosun, M. (2017). *İşlevsel Çeviribilim,* Değişim Yayınevi, İstanbul

Volkmann, L. (2002). Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkmann et al. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. (S. 11-48). Narr Verlag. Tübingen.

ALMANCADAN TÜRKÇEYE YAZINSAL BAŞLIK ÇEVİRİLERİNİN CHRİSTİANE NORD'UN İŞLEVSEL ÇEVİRİ KURAMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Uğur CANSIZ[1]

Lokman TANRIKULU[2]

1. Giriş

Çeviri, insanlık tarihinin en eski iletişim biçimlerinden biri olarak kültürler, toplumlar ve diller arasında köprü kuran vazgeçilmez bir etkinlik niteliği taşımaktadır. Farklı diller aracılığıyla üretilen bilgi, düşünce ve yazınsal birikimin farklı topluluklarla tanışabilmesi, çeviri faaliyetinin sürekliliğiyle mümkün olmuştur. Bu yönüyle çeviri, yalnızca dilsel bir aktarım süreci değil; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve düşünsel etkileşimlerin sürdürülebilirliğini sağlayan temel bir araç olarak önemini günümüze kadar korumuştur. Özellikle yazınsal türlerdeki çeviri, hem kaynak kültürün özgün edebi mirasının geniş kitlelere ulaşmasını sağlamakta hem de hedef dilin edebi birikimine yeni ifade biçimleri, temalar ve anlatım stratejileri kazandırmaktadır.

Edebi eserlerin çevirisinde metnin bütününü etkileyen unsurlardan biri de eserin başlığıdır. Başlık, okurun metinle ilk temasını oluşturan, metne yönelik beklentiyi şekillendiren ve eserin işlevine dair ilk ipuçlarını veren bir unsur olarak çeviri sürecinin en görünür ögeleri arasında yer alabilmektedir. Bu nedenle başlık çevirilerindeki çeviri tercihlerinin, salt sözcüksel karşılıklara değil, aynı zamanda metnin iletişimsel amacına, hedef kitlenin kültürel birikimine ve alımlama süreçlerine uygun biçimde değerlendirilmesi gerekliliği söz konusu olmaktadır. Günümüz çeviribilim çalışmalarında, metinlerin amacını ve hedef kültürde üstlendiği işlevi merkeze alan yaklaşımlar giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Christiane Nord'un işlevsel çeviri yaklaşımı, başlık gibi yüksek işlev yükü taşıyan metinsel unsurların çözümlenmesi için uygun bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar geçen süreçte Alman Edebiyatı'ndan Türkçeye yapılan çevirilerin sayısının artmış olması, yazınsal metinlerin çevirisiyle birlikte başlık çevirilerinin hedef dilde nasıl yeniden biçimlendirildiğine ilişkin incelemeleri de gerekli kılabilmektedir. "Türkçe Çeviriler Bibliyografyası"nda (Öncü, 2017: 15 – 58) yer alan verilere göre, Alman Edebiyatı'nın önemli temsilcileri arasında bulunan Franz Kafka, Stefan Zweig ve Johann Wolfgang von Goethe'nin bazı eserlerinin Türkçeye farklı başlık tercihiyle kazandırıldığı görülmektedir. Bu noktada çalışma, Almancadan Türkçeye yazınsal başlık çevirilerinin işlevsel açıdan nasıl değerlendirilebileceğine dair bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Çalışmanın giriş bölümünde çevirinin tarihsel ve kültürel önemine, yazınsal aktarım sürecindeki görünür rolüne ve başlık çevirilerinin edebi iletişimdeki etkisine odaklanılmakta; çalışmanın kuramsal ve yöntemsel temelleri ilerleyen bölümlerde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, yazınsal başlıkların çevirisine ilişkin farklı tutumların işlevsel çeviri kuramı bağlamında nasıl açıklanabileceğini incelemeye yönelik bir zemin oluşturmaktadır. Yazınsal çeviride başlıkların taşıdığı anlam yükünün yalnızca dilsel düzlemle sınırlı olmadığı, kültürel çağrışımlar, metinsel işlevler ve hedef okurda oluşturulan beklentilerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda başlık çevirileri, çevirmenin bilinçli seçimlerinin, metne yönelik yorumlayıcı yaklaşımının ve hedef kültürde metne atfettiği işlevin en görünür yansımalarını barındırmaktadır. İşlevsel çeviri anlayışı çerçevesinde bu

[1] Öğr.Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, ugurcansiz@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0003-0307-8324

[2] Doç.Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. ltanrikulu@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0002-1862-8176

çalışma ile yazınsal eserlerin başlıklarına yönelik çeviri tercihlerinin değerlendirilmesi, yazınsal aktarımın dinamiklerinin değerlendirilmesine zemin hazırlayabilecektir.

2. Çalışmanın Konusu Ve Kapsamı

Bu çalışma, Almancadan Türkçeye çevrilen yazınsal eser başlıklarının çeviri sürecinde benimsenen tutumları ve işlevsel yönelimleri incelemektedir. Yazınsal başlıkların metnin bütününe yön veren birer gösterge niteliğinde olması, çeviri sürecinde yapılan tercihlerin metnin hedef kültürdeki alımlanışını doğrudan etkilemesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda çalışmada "Türkçe Çeviriler Bibliyografyası, Dünya Edebiyatından Çeviriler" (Öncü, 2017: 15 – 58) kaynağında derlenen Alman Edebiyatı'ndan Türkçeye çevrilen eserler incelenerek Almancadan Türkçeye çevrilmiş yazınsal eserler taranmıştır. Kaynak dildeki aynı eseri erek dil Türkçeye çevrilirken aynı eser için farklı başlık çevirileri tercih edilen Franz Kafka, Stefan Zweig ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserleri örneklem olarak seçilmiştir. Aynı zamanda söz konusu bu yazarlar "Türkçe Çeviriler Bibliyografyası" (Öncü, 2018: 254) verilerine göre Alman edebiyatının Türkçeye en fazla çevrilen yazarlarındandır. Bu yazarlara ait eserlerin başlık çevirileri kaynak metin başlıklarıyla karşılaştırılmış ve erek dildeki başlıklarla işlevsel, anlamsal ve amaçsal yönleri açısından değerlendirilmiştir. İnceleme sürecinde Christiane Nord'un İşlevsel Çeviri Kuramı çerçevesinde belirlenen işlev türleri, çeviri amacına uygunluk, hedef kitle odaklılık gibi faktörler temel alınarak değerlendirme yapılmıştır.

3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Almancadan Türkçeye yapılan yazınsal başlık çevirilerinin işlevsel açıdan ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemek ve çevirmenlerin tercih ettikleri çeviri yaklaşımlarının Christiane Nord'un kuramında tanımlanan işlevsel ilkelerle örtüşme sağlayıp sağlamadığını ortaya koymaktır. Çalışma, başlık çevirilerinde hangi işlevlerin öne çıkarıldığını, işlevselliğin dikkate alınıp alınmadığını ve çeviri kararlarının hedef başlığın alımlanışına nasıl yansıdığını açıklamayı amaçlamaktadır. Böylece yazınsal başlık çevirisine ilişkin çeviri tutumlarına ve tercihlerine yönelik çevirmenlerin ve araştırmacıların farkındalığının artırılması hedeflenmektedir.

4. Çalışmanın Önemi

Yazınsal eser başlıkları, metnin okurla kurduğu ilk temas noktası olması bakımından kültürlerarası aktarımda kritik bir işlev üstlenmektedir. Başlığın doğru, işlevsel ve kültüre uygun biçimde çevrilmesi, hem metnin içeriksel yönlendirmesinde hem de hedef okurun beklentilerinin şekillenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu çalışma başlıkların çeviribilimsel açıdan sistemli biçimde incelenmesi gerekliliği üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca Almanca yazın eserlerinin Türkçeye yoğun şekilde çevrildiği dikkate alındığında, özellikle en çok eseri Türkçeye çevrilen üç Alman yazarın başlık çevirilerine odaklanmak, Türkçe edebiyat çevirisi alanında karşılaşılan temel yönelimlerin anlaşılmasına katkılar sunabilecektir. Dolayısıyla çalışmanın özgün yönü ve önemi, yazınsal başlık çevirilerinin işlevsel çeviri kuramı çerçevesinde bir değerlendirmeye tabi tutulmuş olmasıdır.

5. Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırmada, ele alınan konuya ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak ve mevcut literatürü kapsamlı biçimde irdelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırma, farklı boyutlara sahip, çeşitli varsayımlar ve yöntemsel tartışmalarla şekillenen geniş bir alanı ifade etmektedir. Bu nedenle, tek bir yöntemsel kalıba indirgenmeyen nitel araştırma, farklı uygulama biçimlerini ve araştırma anlayışlarını içinde barındıran kapsamlı bir çerçeve niteliği taşımaktadır (Punch, 2020: 132). Yıldırım ve Şimşek (2021: 37) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak ifade etmektedir. Nitel yaklaşımlar, çalışılan konuya ilişkin içeriklerin ve perspektiflerin ayrıntılı biçimde çözümlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak araştırmanın kapsamına alınan yazınsal eser başlıkları değerlendirmeye alınmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan

elde edebilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189, 190). Bu yöntem, araştırmacının mevcut kaynakları sistematik biçimde değerlendirmesine ve var olan verileri yeniden yorumlayarak yeni anlamlara ulaşmasına imkân tanımaktadır. Aynı zamanda dokümanların eleştirel bir bakış açısıyla çözümlenmesini sağlayarak veriler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır.

6. Kavramsal Ve Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi çeviri kavramı, yazınsal çeviri ve işlevsel çeviri anlayışına ilişkin temel kavramlar üzerine kuruludur. Yazınsal çevirinin çok katmanlı bir aktarım süreci olduğu; metnin kültürel, anlamsal ve işlevsel boyutlarının hedef dilde yeniden üretildiği bir alan olduğu kabul edilmektedir. Başlık çevirisi ise bu süreçte özel bir yere sahiptir; çünkü metinlerde başlık okur beklentisi oluşturan ve metnin alımlanmasını yönlendirici bir unsurudur. İşlevsel Çeviri Kuramı, çevirinin amacını merkeze alan ve çevirmenin hedef metinde gerçekleştirmek istediği işlevlere göre kararlar aldığı bir yaklaşım sunmaktadır. Başlıkların kaynak ve hedef kültürlerde üstlendikleri işlevlerin farklılaşma biçimleri ve çevirmenin yönelimleri değerlendirilmekte; yazınsal başlıkların çeviri sürecinde nasıl bir işlevsel dönüşüme uğradığı ortaya konulmaktadır.

Bu çalışmanın kuramsal temelini, yazınsal metinlerin çevirisinde işlevselliği merkeze alan Christiane Nord'un İşlevsel Çeviri Kuramı oluşturmaktadır. Christiane Nord'un yaklaşımı, çeviriyi salt dilsel karşılıklar üretme süreci olarak değil, belirli bir amaç doğrultusunda yeniden oluşturma edimi olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede çevirmenin, kaynak metnin niyetini, hedef kültürdeki beklentileri ve çeviri sürecinin amacını göz önünde bulundurarak kararlar alması gerekmektedir. İşlevselci anlayış, özellikle yazınsal metinlerde başlık gibi yüksek simgesel ve yönlendirici işlevlere sahip birimlerin çevirisinde çevirmenin bilinçli tercihlerini görünür kılabilmektedir. Başlık çevirileri, metnin ilk temas noktası olması nedeniyle hem okur algısını hem de metnin hedef dildeki konumlanışını doğrudan etkilemektedir. Christiane Nord'un kuramı, başlıkların işlevlerini betimlemek ve çeviri kararlarını bu işlevler doğrultusunda değerlendirmek için uygun bir zemin oluşturmaktadır.

Bu bağlamda çalışmada incelenen başlık çevirileri, çevirmenin belirlediği erek doğrultusunda hangi, hangi işlevleri ön plana çıkardığı ve hangi durumlarda kaynak metinden sapmaların tercih edildiği açısından değerlendirilmektedir. Böylece kuram, hem yazınsal çeviri eylemini hem de başlık çevirilerinin niteliğini değerlendirmeye yönelik açıklayıcı bir çerçeve sunabilmektedir.

Çeviri Kavram Çerçevesi

Yirminci yüzyıldan bu yana çeviri faaliyetinin, bilginin aktarılmasında ve bunun doğal bir sonucu olarak iletişimin kurulmasında önemli bir işlev üstlendiği görülmüştür. Çeviri, farklı kültürleri birbirine yakınlaştıran, tanıtan, sözlü ve yazılı iletişimi mümkün kılan, bilimin, sanatın ve teknolojinin evrenselleşmesine katkı sunan bir olgu niteliği taşımaktadır (Seymen, 2015: 7). Çeviri kavramının tanımlanması noktasında sözlük tanımlamaları dikkate alındığında çevirinin Güncel Türkçe Sözlükte (Türk Dil Kurumu – TDK – t. y.) "1. *İsim*. Bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme; tercüme" ve "2. isim. Bir dilden başka bir dile çevrilmiş yazı veya kitap; tercüme" biçiminde tanımlandığı görülmektedir. Vardar (2002: 60) çevirinin tanımlamasını; "(*Alm. Übersetzung, Fr. traduction, İng. translation*). Bir dilde (kaynak dil) düzenlenmiş bildirileri anlam ve biçem bakımından eşdeğerlik sağlayarak bir başka dile (erek dil) aktarma işlemi; bu işlemin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan ürün." olarak aktarmaktadır.

Günümüzde çeviri, yalnızca bir dildeki ifadelerin başka bir dile aktarılmasına dayalı mekanik bir süreç olarak değerlendirilememektedir. Çeviri eyleminin gerçekleşmesini sağlayan iki dilin varlığı kadar, bu dilleri şekillendiren kültürel yapılar da sürecin merkezinde yer almaktadır; zira dil ile kültür birbirinden ayrılmayan bütünler olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bir metnin bir dilden başka bir dile aktarılması gerçekte bir kültürel ortamdan farklı bir kültürel bağlama geçişi de beraberinde getirmektedir (Demirci, 2023: 101).

Özlem Berk'in (2005: 101) oluşturduğu "Çeviribilim Terimcesi" adlı çalışmasındaki çeviri tanımlaması da şöyledir:

> "Çeviri (Ing. translation, Alm. Übersetzung). Çeviri, değişik kültür ve zamanlarda farklı biçimlerde tanımlanan, çokanlamlı ve çok geniş kapsamlı bir kavramdır. En başta çevirinin hem ürün hem de süreç olarak anlaşıldığını söylemek gerekir. Buna ek olarak, çevirinin sadece yazılı değil sözlü alanı da kapsadığını unutmamak gerekir. Eski Türkçe'de mütercim (yazılı çeviri yapan) ve tercüman (sözlü çeviri yapan) sözcüklerinin kullanılması bu ayrımı doğallıkla yapmaktaydı. Bugün ise sadece yazılı ve sözlü çeviriden bahsetmekteyiz. Yabancı dillerde de böyle bir ayrım genellikle bulunmaktadır: *İng. translation / interpreting, Fr. traduction | interprétation, Alm. Übersetzung / Dolmetschen, İsp. traducción / interpretación.* Günlük kullanımda çeviri genellikle iki dil arasında gerçekleştirilen yazılı bir aktarım işlemi ya da bu şekilde aktarılmış ve kendisinden özgün metinle bir takım eşdeğerlik ilişkilerini gerçekleştirmiş olması beklenen bir metin olarak anlaşılmaktadır."

Türkiye'de çeviri çalışmalarıyla tanınan Akşit Göktürk (2011: 16), çeviriyi salt anlamın yabancı bir dilden bilinen bir dile aktarılmasıyla sınırlı görmemektedir. Her dilin, kendi kültürünün göstergeler dizgesiyle, çeşitli uzlaşmalar ve değer yargılarıyla, töre ve davranış biçimleriyle bütünleştiğini vurgulamakta; bu nedenle çevirinin, başka dillerin tanımadığı farklı dünyaların tanıtılması işlevi taşıdığını belirtmektedir. Aktürk'e göre çeviri, bireyin kendi yaşam çevresi dışında kalan olguları ve düşleri anlama çabasının bir sonucu olup, farklı toplumların bilimsel, sanatsal ve düşünsel üretimlerini karşılıklı paylaşma kanalıdır. Bu yönüyle çeviri, tek tek dillerin ötesinde ortak bir iletişim aracına, "dillerin dili" niteliğine sahip bir etkinlik olarak görülebilmektedir.

John C. Catford (1965: 116) çeviriyi, diller üzerinde gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlamış ve bir dilde yer alan bir metnin, başka bir dildeki metinle değiştirilmesi şeklinde bir aktarım işlemi olduğunu ifade etmiştir. Dil ve çeviri üzzerine çalışan diğer bir araştırmacı olan Başkan çeviriyi, bir dildeki belirli bir bağlamda yer alan anlamın, başka bir dildeki karşılık bir bağlamda yeniden oluşturulmasını sağlayan dilsel bir aktarma süreci olarak tanımlamıştır (Başkan, 1978: 21).

Diğer bir tanımlama çerçevesinde çeviri, farklı dillerde biçimlenen iki ayrı metin arasında eşdeğerlik kurulmasını gerektiren bir süreç niteliğindedir ve bu eşdeğerlik, metinlerin yapısına, kullanım amaçlarına, toplumların kültürel bağlarına ve onların ahlaki, duygusal ve düşünsel birikimlerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Cary, 1996: 97). Dil ve kültür boyutuyla ele alındığında çeviri, diller arası ve kültürlerarası bir aktarım niteliği taşımakta; başka bir ifadeyle doğal dildeki bir bildirimin anlamsal ve işlevsel eşdeğerliğinin sağlanarak ikinci bir doğal dile taşınması süreci olarak tanımlanmaktadır (Boztaş, 1991: 10).

Georges van Slype (1983: 33) ise çeviri tanımlarını iki farklı yaklaşım üzerinden ele almaktadır. Geleneksel tanımlamasında, kaynak dilde oluşturulmuş bir metnin yerine hedef dilde anlam bakımından en yüksek düzeyde eşdeğerlik taşıyan yeni bir metnin konulması süreci vurgulanmaktadır. Buna karşılık, mesaj merkezli modern tanımlamasında, kaynak dildeki iletinin içeriğinin bir ya da birden fazla düzeyde "eşdeğerliğinin" en üst düzeye çıkarılması yoluyla yeniden ifade edilmesini bir dönüşüm işlemi olarak değerlendirmektedir. Diğer taraftan, Meriç Önder (2005: 2) çeviriyi yalnızca sözcüklerin tek tek aktarılması olarak değil, bu sözcüklerin yapılandırdığı bütünün dilden dile yeniden kurulması süreci olarak değerlendirmektedir. Çeviri bu bütün, dilsel ögelerin belirli kurallarla bir araya geldiği bir yapı olmasının ötesinde, metnin üretildiği toplumun izlerini ve kültürel özelliklerini de taşımaktadır.

Çeviri – Kültür İlişkisi

Çeviri, yalnızca bir dildeki sözcüklerin başka bir dile aktarılması değil, aynı zamanda kültürler arasında köprü kuran çok yönlü bir etkileşim sürecidir. Her dil, ait olduğu toplumun değerlerini, düşünme biçimini ve dünyayı algılama yöntemini yansıtmaktadır. Dolayısıyla çeviri etkinliği, diller arası bir aktarımın ötesine geçerek kültürel anlamların yeniden yorumlanmasını içermektedir. Bu bağlamda yazınsal metinlerin çevirisi, kültürel unsurların görünür olduğu başlıklarda özellikle belirgin bir önem taşımaktadır. Yazınsal başlıklar, eserin tonunu, temasını ve algılanış biçimini ilk yönlendiren kültürel ve estetik içeriklere sahip olduğundan, çevrildikleri dile aktarılırken salt dilsel içeriğin ya da anlamın değil, işlevin ve kültürel çağrışımların da korunması ya da yeniden yapılandırılması

gerekmektedir. Bu doğrultuda da çeviri – kültür ilişkisini ele almadan önce genel çerçevede kültürün tanımlamalarına yer verilmesi faydalı olacaktır.

Kültür kavramı, köken itibarıyla Latince "*cultura*" sözcüğünden türemiş olup temel anlamıyla toprağın işlenmesi ve verimli hâle getirilmesi sürecini ifade etmektedir. Bu terim ilk kez Voltaire tarafından "*culture*" biçiminde, insan zihninin gelişimi, olgunlaştırılması ve yüceltilmesi anlamında kullanılmıştır (Nalcıoğlu, 2001: 10). İngiliz toplum bilimci Eliot Taylor ise kültürü, insanın içinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak edindiği bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ile benzeri yetenek ve alışkanlıkların tamamını içine alan kapsamlı bir bütün olarak tanımlamıştır (Güvenç, 1985: 22).

Güncel Türkçe Sözlükte (TDK – t. y.) kültür sözcüğünün tanımlaması şu biçimde ele alınmaktadır:

> "1. *isim.* Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin:"
> "2. *isim.* Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü:"
> "3. *isim.* Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi; irfan:"
> "4. *isim.* Bireyin kazandığı bilgi:"
> "5. *isim.* Tarım."
> "6. *isim. biyoloji.* Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme:"

Kültür, bir toplumun tarih boyunca ortaya koyduğu ve nesilden nesile aktararak sürdürdüğü tüm maddi ve manevi niteliklerin bütününü ifade etmektedir. Kültür, "nesnelerin dışında ve onların kullanımını yöneten devingen bir yapı olarak ortaya çıkar" ve Kültür çeviri sürecinde metnin nasıl alımlanacağını belirleyen temel uzlaşımları şekillendirmektedir. Başka bir ifadeyle kültür, metnin yorumlanma biçimini yönlendiren bir unsur olarak işlev görmektedir (Akdağ, 2010: 91).

Gürsu'ya (2008:43-44) göre kültür, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için zorunlu bir bileşendir. Bireylerin yetiştikleri kültürler birbirinden farklılık gösterdiğinden, iletişim kuracak kişilerin karşı tarafın kültürü hakkında bilgi sahibi olmaları iletişimi daha sorunsuz hâle getirecek, muhtemel yanlış anlamaları ve iletişim kaynaklı güçlükleri de ortadan kaldıracaktır.

Türk dili bağlamında kültür kavramını ve bu kavramın içeriğini sistemli biçimde açıklayan ilk isim olarak kabul edilen Ziya Gökalp, kültür olgusunun karşılığı olarak "hars" sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir. Arapçada "tarla sürmek, ekin ekmek ve ekin yetiştirmek" anlamlarını barındıran bu kelimenin çok yönlü ve geniş kapsamlı niteliğine vurgu yapan Gökalp, kültürü; bir millete özgü sanat anlayışı, dil, yaşam biçimi, ahlaki ve felsefi tutumlar, dini görüşler, ekonomik yapı, hukuk düzeni ve bilimsel faaliyetlerin bütünü şeklinde tanımlamaktadır (Gökalp, 2005: 59). Ziya Gökalp'in sosyoloji alanındaki çalışmalarında merkezi bir yer tutan kültür olgusu, toplumsal hayatı kuşatan temel bir unsur niteliği taşımaktadır. Gökalp'in dikkat çekmek istediği ana düşünce, bir toplumu geçmişten geleceğe taşıyan maddi ve manevi değerlerin o toplumun millî kimliğini ve öz benliğini şekillendirdiği yönündedir (Gökalp, 2015: 13).

Toplumda yaşayan bireyleri ortak değerler etrafında bir araya getiren kültür kavramı, toplumsal dayanışmayı ve siyasal-sosyal bütünlüğü sağlayabilen bir işleve sahiptir. Kültür; ekonomi, sanat, dil, edebiyat, felsefe, din, ahlak, hukuk ve güzel sanatlar gibi çeşitli kurumları kapsayan, yerel ve özgün nitelikler taşıyabilen bir yapı olarak görülmektedir. Kültürün temelini oluşturan unsurlar ise toplumsal duyarlılık, kolektif katılım, estetik beğeni, toplumsal kabuller, duygular ve inançlarla bağlantılıdır. Bu özellikler, kültürün taklit edilemeyen, halkın inanç dünyasına dayalı ve demokratik bir değer niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır (Arslan, 2012: 11).

Benzer bir yaklaşımı dile getiren John Tomlinson, kültürü, ortak bir düşünme biçimi çerçevesinde hareket eden bireylerin anlam üretmeye çalıştıkları bir yaşam düzeni olarak değerlendirmektedir (Tomlison, 1999:18). Bir diğer tanım ise kültürü; deneyimler, tutumlar ve davranışlar gibi öğrenilerek ve paylaşım yoluyla aktarılan bilgi ve becerilerin oluşturduğu bir bütün

olarak görmekte ve bu unsur-ların bir araya gelerek birbirleriyle bağlantılı davranış örüntülerini simgelediğini ifade etmektedir (Tayeb, 1992:36).

Sapir, her kültürel yapılanmanın ve toplumsal davranış örüntüsünün, dolaylı ya da doğrudan bir iletişim biçimini içerdiğini özellikle vurgulamaktadır (Sapir, 1956: 104). Bu iletişimin temel aracı olan dil, kültürel dokunun içine yerleşmiş anlamları görünür kılmaktadır ve bu noktada söz konusu kültürel öğelerin aktarılmasını sağlayan en önemli araç çeviri olarak ortaya çıkmaktadır. Çeviri aynı zamanda, kültürler arasındaki etkileşim kanallarını kurma ve farklılıkların anlaşılmasına katkıda bulunma işlevlerini üstlenmektedir.

Çeviri, iki dil arasında gerçekleştiği için aynı zamanda iki kültür arasında yürütülen bir aktarım sürecini de içermektedir. Kültürlerarası geçişte dilin bir araç olarak kullanılmasını mümkün kılan unsur çeviri eylemidir; zira bir kültüre ait unsurların başka bir kültüre taşınması ancak dil aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Çeviri sürecinde dilin etkin biçimde kullanılması, kültürün de bu sürecin bir parçası hâline gelmesini kaçınılmaz kılmaktadır çünkü dil ile kültür birbirinden bağımsız ele alınamamaktadır. Paul Ricoeour, insanlık tarihinin her döneminde çeviriyle ilgilenildiğini, bir kültürün daima başka kültürlerin varlığının farkında olduğunu ve onlara yönelik bir ilgi geliştirdiğini belirtmekte; çeviri olgusunun da bu merakın doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ricoeour'a göre bunun temel nedeni, kültürlerin kendileri dışındaki dünyayı tanıma arzusudur ve bu arzu onları çeviri yapmaya yöneltmektedir. Birbirinden oldukça uzak kültürlerin bile çeviri yoluyla belirli ölçülerde yakınlaşabileceğini vurgulayan Ricoeour, çevirinin özelliklerinden birinin de kaynak metne ait bir ürünün hedef kültürde yeniden oluşturulması olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda çeviri, kültürlerin karşılıklı olarak birbirlerini tanımalarında ve etkileşime girmelerinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Nitekim her dil, ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini yansıtmaktadır. Bu nedenle, üretilen her metin o toplumun yaşam biçimini, geleneklerini, düşünme kalıplarını ve diğer kültürel unsurlarını bünyesinde barındırmaktadır. Çeviri süreci söz konusu olduğunda yalnızca iki dil değil, aynı zamanda iki kültür de karşı karşıya gelmektedir çünkü çeviri salt göstergelerin karşı dile aktarılması değildir. Bu süreç aynı zamanda yeni bir anlamsal ve göstergebilimsel yapının tanınmasını ve hedef kültüre uygun göstergelerin seçilmesini gerektirmektedir (Yalçın, 2015: 37, 38).

Çeviri, kültürel değerlerin korunmasına katkı sağlayan bir işleve sahiptir. Belirli bir kültürel yapıya ait öğelerin farklı bir kültürel ortama aktarılmasıyla, söz konusu kültürün her iki alanda da varlığını sürdürmesi mümkün olmakta ve böylece yok olma tehlikesinin azalması sağlanmaktadır. Bununla birlikte, taşınan kültürel unsurların yeni bir kültür ortamında değişime uğraması da olasıdır ve bu durum çoğu zaman doğal bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Merkezinde insan bulunan çeviri, toplumsal yaşamın doğal bir unsuru olarak yürütülmektedir. Bu doğrultuda, çevirinin kültürel bir edim niteliği taşıması ve içinde yer aldığı kültürün bireyleri tarafından gerçekleştirilmesi, iletişim aracı olma işlevini daha etkili ve anlamlı hâle getirmektedir (Gezer ve Can, 2019: 357, 362).

Yazın Çevirisi

Edebi çeviri, kültürel aktarımın en yoğun biçimde ortaya çıktığı çeviri türü olarak değerlendirilmektedir. Edebi metni çeviren kişi, iki ayrı kültürel dünya arasında geçişi yöneten bir konumda bulunmaktadır. Çevirmen, kaynak dil ile hedef dil arasında bir ara noktada durmakta ve bu aracılık görevi, edebi çevirinin temel gerekliliklerini de beraberinde getirmektedir; başka bir ifadeyle, hem üslup hem de içerik bakımından dikkatli olunması ve metnin aslına bağlılığın korunması gerekmektedir. Bu çerçevede, Goethe'nin çevirinin ilkeleri ve türlerine ilişkin görüşlerinin anılması kaçınılmaz görünmektedir. Goethe'ye göre çeviri iki ana ilkeye dayanmaktadır: İlk ilke, yabancı bir ulusun yazarının anlatımının, sanki o kültüre ait değilmiş gibi, bizden biriymişçesine aktarılmasını öngörmektedir. İkinci ilke ise, çeviriyi yapanların yabancı olana yaklaşmasını, onun koşullarını ve ifade biçimlerini içselleştirmesini gerekli kılmaktadır (Nalcıoğlu, 2015: 3).

Edebiyat çevirisi, kapsamı geniş bir terim olarak değerlendirilmelidir; çünkü "edebiyat", kolaylıkla tanımlanamayacak bir niteliğe sahip olup, birçok farklı türü içeren bir "üst" kategori olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede, edebiyat çevirisi kapsamında öne çıkan türler arasında düzyazı ve kurmaca çevirileri (genellikle roman ve öykü türlerini kapsar), şiir ve tiyatro çevirileri yer almaktadır. Ayrıca, sinema ve televizyon alanındaki gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan görsel-işitsel çeviri türleri de bu kapsam içine dâhil edilebilmektedir. Söz konusu türlerin her biri, çeviri sürecinde farklı

yaklaşımlar ve stratejiler gerektirmektedir. Bununla birlikte, "edebiyat" olarak nitelendirilen tür, çeviri bağlamında birleştirici bir rol üstlenen ortak özellikler taşımaktadır (Jones, 2009: 152; Meyer, 1997: 4; akt. Tahir Gürçağlar, 2016: 33, 34):

- Edebiyat metinleri, bilgilendirme işlevinden çok estetik ve duygusal amaçlarla varlık göstermektedir; temel işlevleri okuru bilgilendirmek veya yönlendirmek değil, onun duygularını etkilemek ve eğlendirmektir.
- Bu metinlerin gerçeklik ile olan ilişkisi mutlak değildir; başka bir deyişle, edebiyat eserleri konularını gerçek olaylardan alsalar dahi gerçeği birebir yansıtma zorunluluğu yoktur.
- Edebiyat metinlerinde kullanılan dil çoğunlukla edebi ya da şiirsel niteliktedir. Muğlak veya çok anlamlı kelime ve ifadeler sıkça yer almakta, anlatılan konudan çok, dilin kendisi ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle içerik ile onu aktaran biçim, birbirinden ayrılamayan bir bütünlük oluşturmaktadır.
- Yazarların edebiyat metinlerinde kendilerine özgü bir biçemleri bulunmaktadır. Bu biçemi oluşturan unsurlar arasında, metnin kurgulanma biçimi, ele alınan temalar, benzetme ve eğretileme gibi edebî araçların kullanımı ile uyak gibi öğeler yer alabilmektedir.
- Edebiyat metinleri ve onların yazarları toplum nezdinde yüksek bir saygınlığa sahiptir. Popüler edebiyat geleneksel olarak bu saygınlığın dışında tutulsa da, 20. yüzyılın sonlarına doğru popüler eserlerin akademik ilgi görmesi, bu alandaki prestijin de kayda değer biçimde artmasını sağlamıştır.

Kloepfer'in (1967: 39; akt. Göktürk, 2011: 40) bakış açısında, yazınsal çeviride çevirmen metni erek dilde yeniden kurarken hem kaynak dili hem de erek dili dikkate almakla yükümlüdür; buna ek olarak, her iki dile ait kültürel özellikleri de göz ardı etmemesi gerekmektedir. Çeviriyle ortaya çıkan metnin, kaynak metnin dilsel ve kültürel dünyasını hedef dile aktarması beklenmektedir. Çevirmen, kaynak dilde yer alan yabancı unsurları erek kültüre yaklaştırırken, bunları olabildiğince anlaşılır hâle getirmek zorundadır; ancak bu yaklaşım, metindeki simgesel ya da çok anlamlı yapıları kendi yorumuyla açıklaması anlamına gelmemelidir. Kloepfer bu bağlamda yazın çevirisini şöyle ele almaktadır: "Çeviri yaratarak yazmaktır – ama gelişigüzel anlamda, olanı yeniden yazmak ya da aktarmak değil, yazarlığın yazarlığıdır. Novalis belki de bu anlamda ozanın ozanı diye söz ediyordu çevirmenden." (Göktürk, 2011: 40).

Her yazınsal metin, ait olduğu kültürün tarihsel gelişimi içerisinde belirli bir dönemde ortaya çıkmış bir ürünü temsil etmektedir. Bu kültürel ve dilsel gelişimin daha ileri safhalarında, kaynak dildeki okurların bile aynı metni farklı anlam yönelimleriyle yorumlayabilmeleri mümkündür. Çevirmen, dilin ve kültürün zaman içindeki dönüşümünü dikkate alarak metni öncelikle kaynak dil okurunun perspektifiyle kavramaya çalışmakta; ancak metni erek dilde yeniden ifade etmeye başladığında, artık kaynak dilin değil, hedef dildeki alımlama koşullarının sınırları içinde hareket etmek durumunda kalmaktadır. Tüm bu değişkenliklere ek olarak çevirmen, "metnin yazarının kişiliğiyle birebir örtüşmesi beklenmeyen; kendi yaratıcı özellikleri, bilgi birikimi, yetenekleri, yönelimleri ve görüşleriyle iletiyi aktaran bir aracıdır. Çevirmen, yazarın iletisini, kendi kapasitesi ölçüsünde algılayan, yorumlayan ve yeniden anlamlandıran bireysel bir alıcı konumundadır" (Reiss, 1977: akt. Göktürk, 2011: 45).

Yazın çevirisi konusunda genel yaklaşımların ötesinde bir inceleme yapılacak olursa, öncelikle metnin konumunun belirlenmesi gerekmektedir; çünkü metin, üretildiği kültürel ve toplumsal bağlam çerçevesinde şekillenmekte ve biçim açısından diğer metin türlerinden ayrılmaktadır. Bu bağlamda, ilk aşamada metnin yazınsal türünün, kaynak kültürdeki ve yazınsal dizgedeki konumu, yazılma amacı ve iletisi, çevirmen tarafından tanımlanmakta ve tespit edilmektedir. Söz konusu sürecin uygulanabilmesi, çevirmenin metni çeviri amacı doğrultusunda tanımasını zorunlu kılmaktadır (Aksoy, 2002: 63-64).

Yazın çevirmeni, çeviri sürecinde hem kaynak dilde hem de erek dilde mevcut metin geleneklerinden eksiksiz biçimde istifade etmek zorundadır. Çeviri aracılığıyla, erek dil okuruna ulaştırılacak metinsel dünyanın erek metinde de oluşturabilmek için çevirmenin şu noktaları dikkate alması gerekmektedir (Seymen, 2025: 113, 114):

1) Çevirmen zihninde kaynak dile ilişkin oluşan tasarımları ve sezgileri bir kenara bırakarak, metni erek dil sözcükleriyle somutlaştırmak durumundadır. Çünkü çeviri genellikle bilinçsiz biçimde yapıldığında sezgilere dayanmakta ve bu da işlem sırasında kontrolün kaybolmasına yol açmaktadır.

Oysa çevirmen, özellikle yazınsal metinlerin özgün niteliklerini göz önünde bulundurarak, öznel çağrışımlardan uzak durmak zorundadır. Sezgisel bir yaklaşımla gerçekleştirilen çeviride, dilsel ve anlam ilişkilerinde sağlanmak istenen eşdeğerlik yeterince güçlü olamamaktadır. Çeviri, hem erek kültürde hem de kaynak kültürde belirlenen hedefe ulaşmayı sağlamalıdır.

2) Yazınsal metinlerin çevirisinde çevirmen, anlam merkezli bir yaklaşımı benimsemek durumundadır; bu bağlamda sözcüklerin potansiyel anlamlarını, bağlamın bunları sınırlayan veya etkin kılan rolü doğrultusunda yansıtmalı ve yazarın iletmek istediği öznel çağrışımları, kaynak dile mümkün olduğunca sadık kalarak erek dile aktarmalıdır.

Bu bağlamda, özellikle roman, öykü ve şiir gibi edebî metinlerin çevirilerinde kültürel aktarımın önemli bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Kültürler, kendi dillerinin özelliklerinden süzülerek görünür hâle gelmektedirler. Dolayısıyla edebî metinlerde söz konusu olan, bir kültür aktarımıdır. Bu aktarımı etkili biçimde gerçekleştirebilmek için, kuşkusuz her iki kültürün de ayrıntılı biçimde tanınması gerekmektedir. Köksal Dinçay (1995: 25) iyi bir çevirinin temel ilkelerini ise şu şekilde sıralamaktadır: eserin içerik bütünlüğünü doğru biçimde kavramak, birebir çeviriden kaçınmak, hem kaynak hem de hedef dile hâkim olmak, hedef dil kültüründe geçerli olan ifade ve kalıpları kullanmak ve eserin üslûbunu doğru biçimde aktarmak.

Christiane Nord'un İşlevsel Çeviri Kuramı

İşlevsel-iletişimsel çeviri kuramlarının temelinde doğal iletişim modeli yer almaktadır. Bu modele göre iletişimde verici konumundaki kişi, bilginin kaynağını oluşturan ve aktarmak istediği iletisi doğrultusunda hareket eden kaynak dil yazarından oluşmaktadır. Yazar, söz konusu bilgiyi hem kaynak dilin normlarını hem de kendi bireysel normlarını dikkate alarak bir tür kodlama sürecinden geçirmektedir. Kaynak dildeki okur ise vericiden gelen bu kodlanmış bilgiyi kendi dilsel sisteminde çözümlemeye çalışmaktadır. Sürecin bir diğer aşamasında çevirmen, yazar işlevini üstlenmekte ve kaynak metni erek dilde yeniden kodlayarak üretmektedir. Çevirmen, aktarım sürecinde kaynak metni alımlayıp erek dilde tekrar oluştururken dil, içerik ve üslup gibi katmanlarda kaynak metne ne ölçüde bağlı kalacağı; erek dilin normlarına öncelik verip vermeyeceği ya da ekleme, kısaltma ve dönüşümler yapıp yapmayacağı konusunda çeşitli kararlar almak durumunda kalmaktadır. Bu aşamadan sonra alıcı konumunda olan erek dil okuru, kendisine ulaşan iletiyi anlamlandırmaya, başka bir ifadeyle çözümlenen kodu yeniden açımlamaya çalışmaktadır. Okur, bu çözümleme sürecinde kendi bilgi birikiminden ve ait olduğu kültürel dizgenin unsurlarından yararlanmaktadır (Kıran, 1991: 3 – 5; akt. Seymen, 2015: 57, 58).

Çeviribilimde işlevsel yaklaşımlar, farklı araştırmacıların çalışmaları doğrultusunda zaman içinde gelişim göstermiştir. Bu yaklaşımların ortak paydasını, çeviriyi yalnızca dilbilimsel bir süreç olarak değerlendiren kuramlardan ayrılarak, onu bir eylem; daha spesifik biçimde iletişimsel ve toplumsal bir edim olarak konumlandıran bir perspektifler oluşturmaktadır. 1984 yılında Reiss ile birlikte yayımladığı eserinde kapsamlı bir çeviri kuramı ortaya koyan Hans Vermeer, günümüzde işlevsel çeviribilimle ilişkilendirilen temel kavramlardan biri olan "skopos" aracılığıyla çeviriyi kültürlerarası, iletişimsel ve edimsel bir alan olarak tanımlamıştır. Vermeer, 1990'lı ve 2000'li yıllarda ağırlıklı olarak Almanca yayımlanan çalışmalarıyla çeviri tarihine ve çeviri olgusunun felsefi yönlerine yoğunlaşmış, böylece işlevsel yaklaşımdan kısmen uzaklaşmıştır. Bununla birlikte, adı hâlen "skopos" kuramı ve işlevsel çeviri anlayışıyla özdeş biçimde anılmaktadır (Tahir Gürçağlar, 2016: 120, 123).

"Skopos" sözcüğü Yunanca kökenlidir ve "amaç" anlamını taşımaktadır. Bu anlamın da ima ettiği üzere, "skopos kuramı" çeviri sürecini doğrudan amaca yönelen bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Çeviri eyleminde birden fazla amaç bulunduğu da ifade edilebilmektedir. Christiane Nord bu bağlamda üç tür amaçtan söz edilebileceğini belirtmektedir: 1- Çevirmenin süreç sonunda ulaşmayı hedeflediği genel sonuç (örneğin ekonomik kazanç sağlamak). 2- Erek metnin erek kültürde iletişimsel açıdan yerine getirmesi beklenen amaç (örneğin belirli bir konuda okuru bilgilendirmek). 3- Kullanılan çeviri stratejisinin ulaşmayı hedeflediği sonuç (örneğin kaynak dilin yapısal özelliklerini görünür kılmak amacıyla sözcüğü sözcüğüne çeviri yöntemine başvurmak). Ancak "skopos" kavramı çoğunlukla erek metnin amacını ifade etmek için kullanılmaktadır. Çeviride işlev kavramı ele alınırken dikkat edilmesi gereken ve sıklıkla karıştırılan iki temel unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çeviri sürecini başlatan ya da sürdüren kişi ya da kurumların niyetidir; ikincisi ise çeviri metninin hedef kitle

üzerinde gerçekleştirdiği gerçek işlevdir. Niyet, amaç kavramına daha yakındır ve bu niyetin her zaman beklenen sonuçla örtüşeceği anlamına gelmemektedir. İşlev ise ancak okur ya da alıcı grup üzerinde yapılacak incelemelerle belirlenebilecek bir olgudur. Çünkü her okur veya okur topluluğu, çeviri metnini kendi gereksinimleri, beklentileri ve bağlamsal konumları çerçevesinde farklı biçimlerde anlamlandırmakta ve kullanmaktadır (Nord, 1997: 28; akt. Tahir Gürçağlar, 2016: 123, 124).

"Skopos kuramı", Alman çeviribilimci Hans Vermeer tarafından ilk kez 1978 yılında yayımladığı bir makalede ortaya konmuş, ardından 1984'te Katherina Reiss ile birlikte Reiss'in metin sınıflandırmalarını da içeren daha kapsamlı bir yapıya kavuşturulmuştur. Kurama adını veren Yunanca kökenli "skopos" terimi "amaç, hedef, gaye, sonuç ve işlev" anlamlarını taşımaktadır. Çeviri, bir eylem niteliği taşıdığı için her eylemde olduğu gibi çeviride de belirli bir amaca yönelim söz konusu olmaktadır. Bu nedenle kaynak metin, belirlenen amaca göre farklı biçimlerde çevrilebilmekte ve değişik işlevlere hizmet edebilmektedir. Burada esas belirleyici unsur erek dil, erek kültür, erek okur ve işverenin beklentileri olmaktadır. Böylelikle kaynak metin, bağlanılması gereken dokunulmaz bir metin olma niteliğini yitirmiş; çevirmen ise uzman konumuna yükselmiş, çevirmenin görev ve yetki alanı genişlemiştir. Çevirmenin sorumluluğu, ürettiği çevirinin amacına uygun biçimde işlemesini, erek okurun ihtiyaçlarına yanıt vermesini ve işlevsel bir yapıda olmasını sağlamaktır. Christiane Nord, "skopos kuramını" temel alarak işlevsel çeviri kuramını geliştirmiş ve bunu kitap adları üzerine yürüttüğü bir çalışmada uygulamıştır. Nord, Vermeer'in skopos kuramını" genel çerçevede benimsemekle birlikte, kurama "Loyalität" olarak ifade edilen "bağlılık" ilkesini eklemiştir. Bağlılık ilkesi, çevirmenin hem işverene hem erek alıcıya hem de kaynak metnin yazarına karşı sorumluluk taşıdığını vurgulayan temel bir ölçüt olarak konumlanmıştır (Özbent, 2017: 612).

Nord, Vermeer'in Skopos Kuramında yer alan ve "çeviri süreciyle ilgili işlemleri, amaç belirler" şeklindeki temel görüşünü kabul etmekle birlikte, bu görüşün yalnızca özgün yazarın amacına aykırı olmadığı durumlarda geçerli olabileceğini ileri sürmektedir. Başka bir ifadeyle, "amaçlar araçları haklı kılar" savının bilimsel bir temele dayanmadığını öne sürmektedir. Daha açık bir biçimde, bu görüşün pratik uygulamada geçerliliğinin sınırlı olduğunu savunmaktadır. Nord, Vermeer'in Skopos Kuramının "genel kuram" niteliği dolayısıyla "uygulanabilirlik" kriterinin ölçüt alınamayacağı görüşüne katılmamaktadır. Bunun gerekçesi olarak, genel kuramın kültür üstü veya kavramsal olma niteliğini kabul etmekle birlikte, çevirinin doğası gereği kültüre özgü bir etkinlik olduğunu ve bu nedenle genel kuram kapsamında dahi çevirinin kültürel boyutunu içermesi gerektiğini ileri sürmektedir. Nord'un Vermeer'e karşı geliştirdiği bu yaklaşım, "işlevsellik artı sadakat" kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Nord'un kuramı, Vermeer'in kuramının bir türevi olarak ele alındığında, bu durum kısaca "Bağ(ım)lılık İlkesi" olarak adlandırılabilmektedir. Ancak Vermeer'in "bağ(ım)lılık beliti" kavramı, yalnızca kültüre bağımlı ilişkileri değil, aynı zamanda "hiçbir şeye bağlı olmama" gibi nötr durumları da kapsamaktadır; bu bağlamda da Vermeer'in kavramı daha geniş bir çerçevede kullanıldığı, Nord'un ise kavramı alana özgü olarak daha sınırlı biçimde uyguladığı görülmektedir. Nord'un "bağ(ım)lılık" kavramı, özgün yazarın amacına sadakati ifade etmektedir. Bu nedenle işlevsellik kavramı çerçevesinde "bağ(ım)lılık ilkesi", tek yönlü değil, çift yönlü bir akışın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısıyla, Vermeer'in kuramı erek odaklı tek yönlü bir akış izlerken, Nord'un kuramının çift yönlü bir akış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır (Yazıcı, 2005: 173, 174).

İşlevselci yaklaşıma göre çevirinin belirli bir amaca yönelik gerçekleştirildiği kabul edilmekte ve bu doğrultuda çevirmenin uyması gereken iki temel ilke bulunmaktadır: "tutarlılık" ve "sadakat"; yani erek metin yeterince tutarlı olmalı ve kaynak metne yeterli derecede bağlı kalınmalıdır (Ünsal, 2018: 80, 81). Nord, işlevselliği çevirinin en temel ölçütü olarak tanımlamakta ve kaynak metin ile hedef metin arasında bir ilişkinin bulunması gerektiğini, bu ilişkinin niteliğinin ise amaca yani skopos'a (amaç, hedef) göre belirlendiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede işlevsellik ve buna bağlı sadakat, Nord'un çeviri modelinin temelini oluşturmaktadır (Munday, 2001: 79). Nord ayrıca, belgesel ve araçsal çeviri olmak üzere iki ayrı çeviri türü üzerinde durmaktadır. Belgesel çeviriler, çoğunlukla kaynak metni oluşturan verici ile kaynak metnin alıcısı arasındaki özgün iletişim biçimini yansıtan metinler olarak işlev görmektedir. Araçsal çeviri ise kendi başına bir iletişim aracı niteliği taşımakta, kaynak metinden aldığı mesajı doğrudan hedef metin alıcısına aktarmakta ve kaynak metinle aynı ya da benzer bir işlevi üstlenebilmektedir (Nord, 2005: 80).

Nord (1993: 26), erek metin işlevi ile kaynak metin işlevlerinin uyumlu olmasının ve çeviri metninin erek kültürde işlevsel olarak uygulanabilir olmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Örneğin; kaynak metnin eser isminde örtük bir anlam (ima) bulunuyorsa ve bu anlam erek kültürde kastedildiği biçimde anlaşılamıyorsa, çevirmen bu anlamı daha açık bir şekilde ifade edebilir, anlatımsal stratejilerden yararlanabilir, alt başlık kullanabilir veya başlıkta değil de metnin ilk sayfalarında bir biçimde aktarabilir. Nord, bağlılık kuralı çerçevesinde, çevirmenin bu tür durumlarda erek kitlenin gereksinimlerini gözeterek, kelimesi kelimesine çevirinin mümkün olduğu durumlarda bile, daha uygun görülen başka bir ifadeyi seçmemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Nord, 1993: 26).

Nord'un konuya işlevsel yaklaşımı, eşdeğerliği yalnızca kaynak metinle sınırlı gören dilbilim odaklı kuramlara kıyasla, bilimsel gerçeğin dinamik yapısına uygun ve daha esnek bir tutum sergilemesini mümkün kılmıştır. Nord'un bakış açısını, geçmişteki kuramlardan ayıran özelliklerinin aşağıdaki biçimde özetlenebilmesi mümkündür (Nord 1996: 44 – 46; akt. Yazıcı, 2005: 174, 175):

- Erek odaklı yönteme öncelik tanıması; bundan böyle, yalnızca metinlerarası bağdaşıklığı değil, metin içi bağdaşıklığı da dikkate almıştır.
- Kaynak kültürü tamamen reddetmemesi; böylece çevirinin tanımıyla çelişmeyen bir kuram geliştirmeyi amaçlamıştır.
- Günlük yaşamda kültürlerarası iletişim açısından yüksek uygulanabilirlik düzeyine sahip bir kuram geliştirmeyi hedeflemiştir.
- Amaç doğrultusunda, erek odaklı yöntemin yanı sıra kaynak odaklı yöntemi de kabul ederek, çeviribilimde bağnaz ve tek yönlü tutum yerine çift yönlü bir yaklaşımı benimsemeyi amaçlamıştır.
- Kültüre özgü unsurları dikkate alarak, Batı kültürü odaklı veya evrensel bakış açısının ötesine geçen bir kuram geliştirerek, alanın özel bir bilim dalı olarak gelişmesine katkı sağlamayı hedeflemiştir.
- Bu süreç içinde çevirmenlerin uzmanlık kazanmasına destek olacak ve onlara saygınlık kazandıracak bir model oluşturmayı amaçladığı söylenebilir.

Bağlılık kavramı, metinler arası tutarlılık, eşdeğerlilik veya sadakat ile karıştırılmamalıdır. Bağlılık, çeviri sürecini yönlendiren etik bir ilke olarak işlev görmektedir. Nord (1993: 26), erek metin işlevi ile kaynak metin işlevlerinin uyumlu olmasını ve çeviri metninin işlevlerinin erek kültürde uygulanabilir olmasını zorunlu kılmaktadır. Örneğin; kaynak metnin eser isminde gizli bir anlam (ima) mevcutsa ve bu anlam erek kültürde aynı şekilde kavranamıyorsa, çevirmen bu anlamı daha açık biçimde aktarabilir, anlatımsal teknikler kullanabilir, alt başlıkla sunabilir veya başlıkta yer vermeyip metnin ilk sayfalarında dile getirebilir. Nord, bağlılık kuralı doğrultusunda, çevirmenin bu tür durumlarda erek kitlenin özelliklerini dikkate alarak, kelimesi kelimesine çevirinin mümkün olduğu durumlarda bile, daha uygun görülen başka bir ifadeyi seçmemesi gerektiğini belirtmektedir (Nord, 1993: 26).

Tüm bu bağlamlar dikkate alındığında kitap başlıkları, yazar ile okur arasındaki iletişimin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. İletişim perspektifinden bakıldığında, alım koşulları kültürel farklılıklar dışında çoğunlukla aynı ya da benzer niteliktedir. Bu nedenle, edimsel etkenler ve erek kitlenin sosyokültürel yapısı dikkate alınarak hareket edilmesi gerekmektedir. Nord, bu benzerliklerden hareketle, kitap başlıklarının ve isimlerinin işlevlerinin, çevirilerinde de aynı veya benzer biçimde ortaya çıktığını belirtmektedir (Nord, 1993: 85). Bu bağlamda, çeviri sürecinde karar alınırken her iki kültürün özelliklerine özen göstermek bir zorunluluk haline gelmektedir.

Nord, kitap başlıklarını kendi içinde tutarlılık gösteren ve görsel açıdan da ayırt edici nitelikler taşıyan bağımsız birer metin türü olarak tanımlamakta ve metinleri makro düzeyde yapısal özelliklerine göre "basit, bileşik, çift ve seri isimler" şeklinde kategorize etmektedir. Nord'un sınıflandırması basit isimlerden, tek kelimelik başlıklardan yan cümleler barındıran yapılara kadar çeşitlilik göstermektedir (Özbent, 2017: 613).

Nord, alanda karşılaşılan çeviri güçlüklerini aşabilmek amacıyla yedi farklı çeviri yöntemi belirlemiştir (Nord 2004: 910; akt. Özbent, 2017: 613, 614):

a) "*Ödünçleme":* Yabancı dilden alınan eser isimlerinin ya aynen ya da yalnızca fonetik, morfolojik ve yazım açısından uyarlanarak kullanılmasıdır.

- "Örn. Fr. Armanca – Alm. Armance – İsp. Armancia)"
- "Murathan Mungan: "Çador" – Alm. "Tschador""
- "Halide Edip Adıvar: "Handan" (1912) – Alm. "Handan" (1917)""

b) "*Kelimesi Kelimesine Çeviri":* Eser adının birebir çevrilmesidir.

- "Örn. Duygu Asena: Kadının Adı Yok – Alm. Die Frau hat keinen Namen"
- "Yaşar Kemal: Binboğalar Efsanesi (1971) – Alm. Das Lied der Tausend Stiere (1979)"

c) "*Yayılım (Expansionen)":* İlave açıklamalar veya alt başlık ekleyerek anlamın genişletilmesidir.

- "Örn. Orhan Kemal: Murtaza (1952) – Alm. Murtaza oder das Pflichtbewußtsein des kleinen Mannes (1979 veya antolojilerde görülen …und andere Erzählungen – "…ve diğer hikayeleri" gibi eklemeler."
- "Örn. Fakir Baykurt: Gece Vardiyası (1984) – Alm. Nachtschicht: und andere Erzählungen aus Deutschland (1992)."

d) "*Daraltma (Reduktion)":* Başlığın sadeleştirilmesidir.

- "Örn. Yaşar Kemal: Höyükteki Nar Ağacı (1982) – Alm. Der Granatapfelbaum (2002)"
- "Sabahattin Ali: Kuyucaklı Yusuf (1937) – Alm. Yusuf (2014)"

e) "*Anlamsal Modülasyon"*: Sözlerin yer değiştirmesini, sözdizimi transpozisyonu ve sözcük türlerinin değiştirilmesini kapsar.

- "Örn. Adalet Ağaoğlu: Ölmeye Yatmak (1973) – Alm. Sich hinlegen und sterben (2008)"
- "Ahmet Ümit: Sis ve Gece (1996) – Alm. Nacht und Nebel (2005)"

f) "*Anahtar Kelimeleri ve Asıl Anlamı Koruyan Açımlama":* Başlığın temel anlamını koruyarak açıklamalar eklemektir.

- "Örn. Adalet Ağaoğlu: Fikrimin İnce Gülü (1976) – Alm. Die zarte Rose meiner Sehnsucht (1979)"
- "Güney Dal: E 5 (1979) – Alm. Europastraße 5 (1981)"

g) *Yeniden Adlandırma:* Başlığın tamamıyla farklı bir isimle verilmesidir.

- "Örn. Sema Kaygusuz: Yere düşen dualar (2006) – Alm. Wein und Gold (2008)"
- "Yaşar Kemal: Teneke (1955) – Anatolischer Reis (1979)"

7. Araştırma Bulguları

Bulgu 1:

Kaynak Metin Başlığı: "*Die Verwandlung*" (Franz Kafka)

Erek Metne Çevirileri: "Franz Kafka'nın "*Die Verwandlung*" eseri Türkçeye başlıca şu şekilde çevrilmiştir:

- "Dönüşüm": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: "Semra Özenli, Levent Bakaç, Hasan İlhan, Faruk Besleme, M. Kamil Utku, Çiğdem Özmen, İsmail Şen, Nur Akdağ, Ahmet Cemal, Gülperi Sert, Nafer Ermiş, Vedat Çorlu, Savaş Kılıç, Tuncay Türk, Sevtap Kopmuş, K. Türel, Funda Reşit" (Öncü, 2017: 25 – 27).
- "Değişim": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: "Şemsettin Yeltekin, Kamuran Şipal, Ayla Karaca, Melek Nergis, Çiğdem Özmen, Arif Gelen" (Öncü, 2017: 25 – 27).
- "Metamorfoz": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: Zeynep Bilen (Öncü, 2017: 26).

Bulgu Değerlendirmesi:

Kaynak metin başlığı, biçimsel olarak hem yalın hem de çokkatmanlı çağrışımlar üretebilen bir yapıya sahiptir. Almanca "Verwandlung", yalnızca fiziksel bir değişimi değil, aynı zamanda dönüşümü, başkalaşımı ve kimlik algısında köklü bir kırılmayı ima eden geniş ve çok yönlü bir anlam alanı taşımaktadır. Başlık, bilgi verme işlevini sınırlı biçimde yerine getirirken, dikkat çekme ve okuru metnin merkezinde yer alan varoluşsal değişime hazırlama işlevleri daha belirgin şekilde öne çıkmaktadır. Bu nedenle başlık, estetik ve sembolik yönü güçlü olan, çeviride çevirmenin yorumunu görünür kılma potansiyeli yüksek bir birim niteliği taşımaktadır.

İşlevselci açıdan bakıldığında kaynak başlığın erek kültürde hangi amaçla yeniden üretileceği, çevirmenin alacağı tüm kararların belirleyicisi konumundadır. Bu hedef doğrultusunda yapılan her seçim, bir dereceye kadar bağ(ım)lılık ilkesinin nasıl yorumlandığını göstermektedir: Çevirmen kaynak başlığın anlamsal çokluğunu korumayı mı, yoksa belirli bir anlamı öne çıkararak erek okura daha açık bir yönlendirme yapmayı mı tercih edecektir? Bu soruya verilen yanıtlar başlık çevirilerinin ayrışmasını açıklayabilmektedir.

❖ "Dönüşüm" Çeviri Tutumu:

"Dönüşüm" başlığı, kaynak metindeki "Verwandlung" kavramının Türkçedeki en yaygın ve işlevsel karşılıklarından biri olarak görülmektedir. Bu çeviri, hem sözlük anlamı hem de çağrışımsal yönü bakımından kaynak başlığa yüksek bir bağ(ım)lılık düzeyi göstermektedir. Bu seçimde çevirmen, Nord'un yeniden adlandırma ve anahtar anlamı koruyan açımlama yöntemlerini birleştiren bir tutum benimsemiştir. Çünkü "dönüşüm", hem doğrudan karşılık verme hem de kavramın Türkçedeki güncel ve anlaşılır kullanımını aktarma işlevini eşzamanlı yerine getirmektedir.

Başlık, işlevsel olarak bilgi verme ve metne hazırlama işlevlerini korumakta, aynı zamanda okurda dramatik bir değişime ilişkin beklenti oluşturmaktadır. "Dönüşüm" sözcüğü, fiziksel bir değişimin ötesine geçebilen, hem ruhsal hem kimliksel kırılmaları içine alabilecek geniş bir anlam potansiyeli taşımaktadır. Bu yönüyle çeviri, kaynak metnin çok katmanlı yapısına uyumlu bir estetik çağrışım üretmektedir. Dolayısıyla bu başlığın, işlevsel uygunluk açısından yüksek düzeyde yeterlilik göstermekte olduğunun ifade edilmesi mümkündür.

❖ "Değişim" Çeviri Tutumu:

"Değişim" başlığı, anlam alanı bakımından "dönüşüm"den daha geniş fakat daha yüzeysel bir karşılık sunmaktadır. Bu çeviri, Nord'un sınıflandırması kapsamında daraltma (Reduktion) ve kısmen kelimesi kelimesine çeviri yöntemiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü "değişim", kaynak metindeki başkalaşma ve dönüşüm gibi daha derin anlam katmanlarını vurgulamak yerine daha genel bir değişiklik çağrışımı üretmektedir.

Bu çeviri tercihi, hedef kitleye metni daha sade, daha doğrudan ve kolay anlaşılır bir başlıkla sunma amacını yansıtmaktadır. Ancak bu tercihin, kaynak başlığın içerdiği içeriksel yoğunluğu bir ölçüde zayıflatmakta olduğunun düşünülmesi mümkündür. "Değişim", dikkat çekme işlevini belirli ölçüde yerine getirse de estetik çağrışım ve metne hazırlama işlevleri bakımından kaynak metinden uzaklaşmıştır. Bu durum, bağ(ım)lılık ilkesinin daha esnek yorumlandığını, erek kültürdeki kullanım kolaylığına anlam derinliğine oranla öncelik verildiğini göstermektedir.

❖ "Metamorfoz" Çeviri Tutumu:

" Metamorfoz" başlığı, Türkçede de kullanılan yabancı kökenli bir kavramdır ve kaynak başlığın anlam alanına oldukça yakın bir bilimsel–teknik çağrışım oluşturabilmektedir. Bu çeviri tercihi, Nord'un ödünçleme ve yayılım (Expansionen) yöntemleriyle ilişkilendirilebilir. Çünkü çevirmen, kaynak kavrama doğrudan gönderme yapan fakat erek dilde tam yerleşmemiş bir terimi kullanarak hem anlamı korumuş hem de kavrama akademik bir ton kazandırmıştır.

Başlığın bilgi verme işlevi güçlüdür; çünkü metindeki fiziksel dönüşümü bilimsel bir terimle doğrudan işaret etmektedir. Ancak aynı sebeple estetik çağrışım düzeyi zayıflamakta, dolayısıyla başlığın yazınsal niteliği geri planda kalmaktadır. "Metamorfoz", erek kültürde gündelik okur için daha ağır bir başlık niteliği taşımaktadır. Bu durum, çevirmenin hedef kitlesini daha özel bir okur grubu olarak düşündüğünü, işlevsel uygunluğu bu doğrultuda şekillendirdiğini göstermektedir. Bağ(ım)lılık ilkesine yüksek düzeyde bağlıdır; ancak işlevsel bağlam, metni geniş okur kitlesi için daha erişilebilir ve anlaşılabilir olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Bulgu 2:

Kaynak Metin Başlığı: "*Briefe an Milena*" (Franz Kafka)

Erek Metne Çevirisi: "Franz Kafka'nın "*Briefe an Milena*" eseri Türkçeye başlıca şu şekilde çevrilmiştir:

❖ "Milena'ya Mektuplar": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: "Adalet Cimcoz, Esen Tezel, Kamuran Şipal, Nuriye Gülmen, Haluk Gunter" (Öncü, 2017: 26).

❖ "Sevgili Milena: Mektuplar": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: "Adalet Cimcoz" (Öncü, 2017: 27).

Bulgu Değerlendirmesi:

Kaynak başlık, yapısal olarak sade fakat içerik açısından güçlü bir yönelim sunmaktadır. Başlıkta yer alan "Briefe" sözcüğü, metnin türünü doğrudan işaret eden açıklayıcı bir birimdir; "an Milena" kısmı ise hem mektup ilişkisinin yönünü hem de metnin kişisel niteliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle başlığın bilgi verme işlevi oldukça belirgindir. Aynı zamanda özel bir kişiye yöneltilmiş mektupların varlığı, okurda metnin duygusal ve kişisel yönüne ilişkin bir beklenti oluşturarak dikkat çekme ve metne hazırlama işlevlerini de yerine getirmektedir.

Başlık, estetik çağrışım bakımından sade bir etkiye sahiptir; dramatik veya sembolik bir yoğunluk yerine doğrudan türsel yönlendirme sunmaktadır. Bu nedenle başlık, erek dilde yeniden üretildiğinde işlevsel tercihlerin önemli ölçüde çevirmenin yorumuna bağlı olarak biçimleneceği bir yapıya sahiptir. Bağ(ım)lılık ilkesi açısından bakıldığında kaynak metnin hem tür hem de yönelim bakımından açık bir çerçeve verdiği, çevirmenin bu çerçeveyi koruyabileceği gibi işlevsel gerekçelerle yeniden düzenleyebileceği görülmektedir.

❖ "Milena'ya Mektuplar" Çeviri Tutumu:
"Milena'ya Mektuplar", kaynak başlığa biçimsel ve anlamsal açıdan en yakın çeviri niteliğindedir. Bu çeviri, Nord'un yeniden adlandırma ve kelimesi kelimesine çeviri yöntemlerinin bir aradalığıyla oluşturulmuş görünmektedir. "Briefe an Milena" ifadesi Türkçe söz dizimine uygun biçimde ters çevrilmiş, ancak anlam alanı olduğu gibi korunmuştur.

Bu başlık, bilgi verme işlevini tam olarak sürdürmektedir; okura mektuplar bütününün Milena'ya yöneltildiğini açık biçimde göstermektedir. Dikkat çekme yönü ise metnin türsel açıklığı üzerinden değil, ilişkisel yakınlığı ima eden özel isim kullanımı üzerinden gerçekleşmektedir. Estetik çağrışımın düzeyi kaynak metne paralel olup, sade fakat duygusal yoğunluğu barındıran bir etki üretmektedir.

İşlevsel uygunluk bakımından bu başlık, hedef kitleye metnin doğasını açık biçimde aktarmakta ve türsel yönlendirmeyi korumaktadır. Bu nedenle bağ(ım)lılık ilkesi karşılanmaktadır; çevirmen, kaynak başlığın işlevlerini büyük ölçüde koruyarak erek kültürde anlaşılır bir yapı oluşturmuştur.

❖ "Sevgili Milena: Mektuplar" Çeviri Tutumu:
"Sevgili Milena: Mektuplar" başlığı, kaynak başlığa daha yorumlayıcı bir biçimde yaklaşmaktadır. "Sevgili" ifadesinin eklenmesi, çevirmenin kaynak metindeki duygusal yakınlığı başlığa yansıtma yönünde bilinçli bir tercih yaptığını göstermektedir. Bu tercih, Nord'un yayılım (Expansionen), anlamsal modülasyon ve kısmen anahtar anlamı koruyan açımlama stratejileriyle ilişkilendirilebilir. Çünkü çevirmen, kaynak başlığın vermediği bir duygu tonunu başlığa ekleyerek metnin duygusal atmosferini önceden görünür kılmayı amaçlamıştır.

Bu başlık, bilgi verme işlevini sürdürmekte; ancak dikkat çekme ve estetik çağrışım işlevlerini daha belirgin hâle getirmektedir. "Sevgili" ifadesi, okura metnin mahremiyet düzeyi hakkında bir duygu yoğunluğu iletmektedir. Bu durum, metne hazırlama işlevinin güçlendiğini, başlığın metnin duygusal hassasiyetine daha yakın bir yönlendirme sağladığını göstermektedir.

İşlevselci açıdan bakıldığında çevirmen metnin erek kültüre aktarımında duygusal yakınlığı öne çıkarma yönünde bir amaç benimsemiştir. Bu tercih, erek kitlenin Kafka–Milena ilişkisine dair beklentilerini yönlendirmektedir. Bağ(ım)lılık ilkesi açısından ise başlığın anlam alanının genişletildiği, ancak bu genişletmenin kaynak metni zedelemeden işlevsel bir uyum yarattığı söylenebilir.

Bulgu 3:

Kaynak Metin Başlığı: "*Der Prozeß*" (Franz Kafka)

Erek Metne Çevirisi: "Franz Kafka'nın "*Der Prozeß*" eseri Türkçeye başlıca şu şekilde çevrilmiştir:

❖ "Dava": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: "Hasan İlhan, Şemsettin Yeltekin, Kamuran Şipal, Bahriye Yıldız, Ahmet Cemal, Tanıl Bora, Lütfi Yarbaş, Mutlu Zengin Çetin,

İlknur Özdemir, İlknur İgan, Kutlukhan Kutlu, Soner Yılmaz, Ayla Karaca, Zehra Çakmaktepe, Arif Gelen, Funda Reşit" (Öncü, 2017: 25 – 27).

- "Duruşma": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: "Sabahattin Eyüboğlu" (Öncü, 2017: 26).

Bulgu Değerlendirmesi:

Kaynak metnin başlığı olan "Der Prozeß", biçimsel olarak kısa, yoğun ve çok anlamlı bir başlık niteliğindedir. Başlığın temel öğesi olan "Prozeß", hukuk alanına özgü bir terim olmakla birlikte, aynı zamanda süreç, işleyiş, ilerleyiş gibi soyut anlamları da çağrıştırabilmektedir. Bu nedenle başlık, hem hukuki hem de varoluşsal bir genişlik taşımakta; okuru belirli bir tematik belirsizlik alanına yönlendirmektedir. Bilgi verme işlevi sınırlı olmakla birlikte, dikkat çekme ve metne hazırlama işlevleri güçlüdür.

Başlığın çok yönlü çağrışım üretmesi, çevirmenin işlevsel tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Bağ(ım)lılık ilkesi açısından, çevirmenin bu çok katmanlı anlamı erek dilde koruma, daraltma ya da yeniden yapılandırma seçenekleri arasında bilinçli bir karar vermesi gerekmektedir. Çeviri süreci, kaynak metnin hem hukuki hem de sembolik boyutunu taşıyıp taşımamak konusunda işlevsel odaklı bir değerlendirme gerektirmektedir.

- "Dava" Çeviri Tutumu:

"Dava" başlığı, kaynak başlığın hukuki anlamını doğrudan karşılayan ve Türkçede yerleşik bir hukuki terimi işaret eden bir yapıya sahiptir. Bu çeviri, Nord'un yeniden adlandırma ve daraltma (Reduktion) stratejilerinin bir aradalığıyla açıklanabilmektedir. Çünkü "Prozeß" sözcüğünün barındırdığı çok anlamlılık korunmamış; hukuki anlam öne çıkarılarak başlık daha belirgin bir çerçeveye indirgenmiştir.

"Dava" çeviri tercihi, bilgi verme işlevini artırmakta; okura metnin hukuksal bir süreç içerdiğine dair açık bir yönlendirme sunmaktadır. Ancak bu yönlendirme, kaynak başlıktaki çok anlamlılık ve belirsizlik atmosferini azaltmaktadır. Dikkat çekme işlevi ise, Türkçe hukuk terminolojisinde yaygın bir kelime olan "dava"nın sade yapısı nedeniyle daha sınırlı kalmaktadır. Buna karşın, metne hazırlama işlevi hukuk temelli bir yönlendirme sunduğu için yerini bulmaktadır.

İşlevsel uygunluk bakımından "Dava" çevirisi, erek okurun metni anlamlandırma sürecini belirli bir çerçeveye oturtmaktadır. Bağ(ım)lılık ilkesi açısından ise anlam daralması gerçekleşmiş olmakla birlikte, çevirmenin hukuki bir düzlem oluşturma amacı söz konusuysa bu tercihin işlevsel olarak gerekçelendirilmiş olduğu düşünülmektedir.

- "Duruşma" Çeviri Tutumu:

"Duruşma" başlığı, kaynak metne kıyasla daha dar bir hukuki süreci işaret eden bir terimdir. Duruşma, davanın yalnızca bir aşamasını karşılamakta; davanın bir bütün olarak işleyişini değil, belirli bir oturumunu ifade etmektedir. Bu nedenle bu çeviri, Nord'un daraltma (Reduktion) stratejisinin daha belirgin bir örneğini oluşturmaktadır.

Bu başlık, bilgi verme işlevi bakımından daha sınırlandırıcıdır; okura metnin bir "duruşma sahnesi" üzerine kurulu olduğu izlenimini verebilmektedir. Bu durum, çevirinin metne hazırlama işlevini farklı biçimde yönlendirmekte ve kaynak metindeki geniş kapsamlı hukuki–varoluşsal çağrışım alanını daha dar bir hukuki alana taşımaktadır.

"Duruşma", dikkat çekme işlevini sınırlı ölçüde yerine getirmekte; estetik çağrışım bakımından ise kaynak başlığa kıyasla daha düşük yoğunluk taşımaktadır. Metnin atmosferi göz önünde bulundurulduğunda, erek kitle açısından anlam yönlendirici bir tercih olmakla birlikte, kaynak başlığın soyutlama düzeyini düşürmektedir.

İşlevselci açıdan değerlendirildiğinde, çevirmenin metni erek dilde daha somut bir hukuki bağlama yerleştirmek istediği anlaşılmaktadır. Bağ(ım)lılık ilkesi bakımından ise kaynak başlıkta bulunan çok anlamlı yapının önemli ölçüde dönüştürüldüğü ve yeni bir odak oluşturulduğunun söylenmesi mümkündür.

Bulgu 4:

Kaynak Metin Başlığı: "*Brief einer Unbekannten*" (Stefan Zweig)

Erek Metne Çevirisi: ”: Stefan Zweig'ın “*Brief einer Unbekannten*” eseri Türkçeye başlıca şu şekilde çevrilmiştir:

- “Meçhul Bir Kadından Mektup”: Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: “A. Mümtaz İdil, Nevin Tali Ölçer” (Öncü, 2017: 49 – 50).
- “Bilinmeyen Bir Kadının Mektubu”: Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: “Gülperi Sert, Ahmet Cemal”, “Behçet Necatigil” (Öncü, 2017: 49 – 50).
- “Meçhul Bir Kadının Mektubu: Mezardan Çıkarılan Kadın”: Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: “Nimet Gezi” (Öncü, 2017: 49).

Bulgu Değerlendirmesi:

Kaynak metin başlığı, metnin türünü ve yönelimini doğrudan işaret eden sade ve açıklayıcı bir yapıya sahiptir. “Brief” sözcüğü metnin mektup türünde olduğunu açıkça belirtirken, “einer Unbekannten” ifadesi okura metnin gizemli ve özel bir kişiyle ilişkili olduğunu iletmektedir. Bu yapı, bilgi verme işlevini güçlü şekilde yerine getirmekte ve okurun metinle ilişki kurmasını sağlayacak dikkat çekme unsurlarını taşımaktadır.

Estetik açıdan başlık, dramatik veya sembolik bir yoğunluktan ziyade, merak ve belirsizlik üzerinden etkisini ortaya koymaktadır. Bağ(ım)lılık ilkesi bağlamında, başlığın erek metne aktarımında hem anlam hem de işlev düzeyinde korunmasının çevirmenin tercihlerini şekillendiren temel faktör olması beklenmektedir. Eserin asıl başlığı, çevirmenin kaynak metnin işlevlerini koruyabileceği ve bu doğrultuda da hedef kitleye uyarlamak amacıyla işlevsel modülasyonlar yapabileceği bir yapı sunmaktadır.

- “Meçhul Bir Kadından Mektup” Çeviri Tutumu:

“Meçhul Bir Kadından Mektup” başlığı, kaynak metne anlam ve işlev bakımından en yakın çeviri niteliğindedir. Bu başlık, Nord'un kelimesi kelimesine çeviri ve anlamsal modülasyon stratejilerinin bir birleşimi olarak değerlendirilebilir. “Einer Unbekannten” ifadesi “Meçhul Bir Kadın” şeklinde aktarılmış, “Brief” ise Türkçe söz dizimine uygun biçimde “Mektup” olarak çevrilmiştir.

Başlık bilgi verme işlevini tam olarak sürdürmekte ve okura mektupların bir bütün olarak belirli bir kişiye yöneltildiğini göstermektedir. Dikkat çekme işlevi, belirsizlik ve özel isim kullanımı üzerinden sağlanmakta, estetik çağrışım ise sade fakat merak uyandıran bir etki üretmektedir. İşlevsel uygunluk açısından başlık, hedef kitleye metnin türünü ve niteliğini açık biçimde aktarmakta ve kaynak başlığın işlevlerini büyük ölçüde korumaktadır. Çeviri tutumunun kaynak metne bağ(ım)lılık düzeyinin yüksek olarak değerlendirilmesi mümkündür.

- “Bilinmeyen Bir Kadının Mektubu” Çeviri Tutumu:

“Bilinmeyen Bir Kadının Mektubu” başlığı, kaynak başlığın anlamını korumakta ve Türkçe ifadeye daha doğal bir akış kazandırmaktadır. Nord'un kelimesi kelimesine çeviri ve yeniden adlandırma stratejileri burada belirgindir. Başlık bilgi verme işlevini sürdürmekte, dikkat çekme ve metne hazırlama işlevlerinde ise “Meçhul Bir Kadından Mektup” başlığına kıyasla daha nötr bir etki oluşturmaktadır.

Estetik çağrışım düzeyi, kaynak metinle uyumlu olmakla birlikte, dramatik ve duygusal ton daha az öne çıkmaktadır. İşlevselci açıdan bakıldığında, başlık hedef kitleye metnin niteliğini doğrudan ve anlaşılır biçimde aktarmakta; bağ(ım)lılık ilkesi büyük ölçüde karşılanmaktadır. Bu başlık, sadeleştirilmiş ve erişilebilir bir çeviri tercihi olarak öne çıkmaktadır.

- “Meçhul Bir Kadının Mektubu: Mezardan Çıkarılan Kadın” Çeviri Tutumu:

“Meçhul Bir Kadının Mektubu: Mezardan Çıkarılan Kadın” başlığı, kaynak başlığı dramatik bir ek ile genişletmektedir. “Mezardan Çıkarılan Kadın” ifadesi, Nord'un yayılım (Expansionen) ve anlamsal modülasyon stratejileri ile ilişkilendirilebilir. Çevirmen, metnin dramatik ve gizemli atmosferini başlığa yansıtarak okurda daha güçlü bir dikkat çekme etkisi yaratmayı amaçlamaktadır.

Bilgi verme işlevi sürdürülmekte, ancak eklenen dramatik unsur nedeniyle başlık, kaynak metnin bağ(ım)lılığını kısmen yitirmektedir. Estetik çağrışım yoğunluğu artmış, metne hazırlama işlevi güçlenmiş ve hedef kitlenin ilgisi maksimize edilmiştir. İşlevselci açıdan bu başlık, hedef kitleyi dramatik ve merak uyandırıcı bir çerçeveye yönlendirmektedir.

Bulgu 5:

Kaynak Metin Başlığı: "*Vierundzwanzig Stunden aus Dem Leben Einer Frau*" (Stefan Zweig)

Erek Metne Çevirisi: Stefan Zweig'ın "*Vierundzwanzig Stunden aus Dem Leben Einer Frau*" eseri Türkçeye başlıca şu şekilde çevrilmiştir:

- "Bir Kadının Hayatından Yirmi Dört Saat": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: "Tuna Alemdar, İlknur Özdemir" (Öncü, 2017: 49 – 50).
- "Bir Kadının Yaşamından 24 Saat ve Bir Yüreğin Ölümü": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: "Gülperi Sert". (Öncü, 2017: 49).
- "Bir Kadının 24 Saati / Bir Kadının Yirmi Dört Saati": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: "Hamdi Varoğlu, Genim Renas, Tuncay Türk, Semih Tiryakioğlu".
- "Bir Kadının Yaşamından 24 Saat": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: "Mahmure Kahraman" (Öncü, 2017: 50).
- "Sahaf Mendel: Bir Kadının Yirmi Dört Saati": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: "Hamdi Varoğlu" (Öncü, 2017: 49 – 50).

Bulgu Değerlendirmesi:

Kaynak başlık, yapısal olarak doğrudan bilgi veren ve içerik açısından net bir yönelim sunan bir başlıktır. "Vierundzwanzig Stunden" ifadesi metnin süresel çerçevesini açıkça ortaya koymakta, "aus Dem Leben Einer Frau" kısmı ise olayların bir kadının yaşamına ait olduğunu vurgulamaktadır. Bu başlık, bilgi verme işlevini güçlü bir şekilde yerine getirmekte, okuru metnin bireysel ve günlük yaşam odaklı doğasına hazırlamaktadır. Dikkat çekme işlevi, başlığın uzunluğu ve detaylı betimleyici yapısı üzerinden gerçekleşmektedir; estetik çağrışım düzeyi ise sade ama merak uyandırıcıdır. Bağ(ım)lılık ilkesi açısından, başlık çevirmen için net bir yapı ve işlevsel çerçeve sunmaktadır, böylece erek metin, hedef kitleye aktarıldığında kaynak metnin temel işlevlerini koruyabilecek biçimde ele alınabilmektedir.

- "Bir Kadının Hayatından Yirmi Dört Saat" Çeviri Tutumu:

"Bir Kadının Hayatından Yirmi Dört Saat" başlığı, kaynak metnin anlamını doğrudan ve sade biçimde aktarmaktadır. Kelimesi kelimesine çeviri yöntemiyle yaklaşılmış, Nord'un bağ(ım)lılık ilkesi doğrultusunda kaynak metnin bilgi verme ve metne hazırlama işlevleri büyük ölçüde korunmuştur. Dikkat çekme işlevi, başlığın uzunluğuna ve olayın süre çerçevesini belirtmesine dayanmaktadır; estetik çağrışım ise kaynak metnin sade, günlük yaşam vurgusuna paralel bir şekilde sürdürülmüştür. Başlık, işlevsel açıdan dengeli bir çeviri örneği sunmaktadır.

- "Bir Kadının Yaşamından 24 Saat ve Bir Yüreğin Ölümü" Çeviri Tutumu:

Bu başlık, kaynak metni yorumlayıcı ve dramatik bir düzlemde yeniden üretmektedir. "Bir Yüreğin Ölümü" ifadesi, metnin dramatik yoğunluğunu artırmakta ve estetik çağrışımı güçlendirmektedir. Nord'un yayılım (Expansionen) ve anlamsal modülasyon yöntemleriyle uyumludur; çevirmen kaynak başlığı genişleterek metnin duygusal yönünü öne çıkarmaktadır. Bilgi verme işlevi korunmakla birlikte dramatik vurgu ve dikkat çekme işlevi ön plana çıkmıştır. Bağ(ım)lılık düzeyi, kaynak metnin sadeliğine kıyasla daha düşüktür, çünkü eklenen dramatik unsur metnin orijinal semantik bütünlüğünde değişiklik oluşturmuştur.

- "Bir Kadının 24 Saati / Bir Kadının Yirmi Dört Saati" Çeviri Tutumu:

Bu başlıklar, kaynak metnin süre odaklı yönünü korumakta, bilgi verme ve metne hazırlama işlevlerini sade bir biçimde aktarmaktadır. Anlamsal modülasyon ve kelimesi kelimesine çeviri yöntemleri bir arada kullanılmakta, estetik çağrışım düzeyi orta seviyede görünmektedir. Dikkat çekme işlevi, başlığın net ve kısa yapısından kaynaklanmaktadır. Bu başlıklar, bağ(ım)lılık açısından yüksek düzeyde olup, kaynak metnin temel işlevlerini hedef metne aktarabilmektedirler.

- "Bir Kadının Yaşamından 24 Saat" Çeviri Tutumu:

"Bir Kadının Yaşamından 24 Saat" başlığı, sade ve işlevsel bir çeviri örneği sunmaktadır. Kaynak metnin bilgi verme ve metne hazırlama işlevleri korunmuş, dikkat çekme ve estetik çağrışım orta

düzeyde tutulmuştur. Bu başlık tercihiyle Nord'un kelimesi kelimesine çeviri ve bağ(ım)lılık ilkesi çerçevesinde dengeli bir tercih sergilenmiştir.

❖ "Sahaf Mendel: Bir Kadının Yirmi Dört Saati" Çeviri Tutumu:

Bu başlık, kaynak başlığa ekleme yaparak hem olay örgüsüne hem de metin bağlamına özgün bir unsur katmaktadır. "Sahaf Mendel" ifadesi, dramatik ve dikkat çekici bir vurgu oluşturmakta, estetik çağrışımı artırmaktadır. Nord'un yayılım (Expansionen) ve anlamsal modülasyon yöntemleriyle uyumlu bir strateji izlenmiştir. Ancak bağ(ım)lılık açısından kaynak metnin sade ve doğrudan anlatımından sapma söz konusudur. Bilgi verme işlevi korunmakla birlikte, dikkat çekme ve estetik işlevler ön plana çıkarılmıştır.

Bulgu 6:

Kaynak Metin Başlığı: "*Die Leiden des Jungen Werther*" (Johann Wolfgang von Goethe)

Erek Metne Çevirisi: Johann Wolfgang von Goethe'nin "*Die Leiden des Jungen Werther*" eseri Türkçeye başlıca şu şekilde çevrilmiştir:

- ❖ "Genç Werther'in Acıları": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: Zeynep Özkurt, Emir Aktan, Mehmet Çalışkan, Şemsettin Yeltekin, İsmail Şen, Tolga Akdeniz, Mustafa Canbek, Yüksel Pazarkaya, İlker İngiz, Kemal Bahadır, Dilek Yapıcı, Elif Yavuz,Canan Başoğlu, Celal Öner, Nihat Ülner, Ali Kami Akyüz, Özlem Durgun, Beste Altun, Mamure Kahraman, Arif Gelen" (Öncü, 2017: 36 – 38).
- ❖ "Genç Werther'in Iztırapları / Genç Werther'in Istırapları": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazarlar: Nurullah Ataç, Melih Küçük (Öncü, 2017: 37, 38).
- ❖ "Werther: Genç Werther'in Istırapları": Bu isimlendirme ile Türkçeye çeviren yazar: Recai Bilgin (Öncü, 2017: 38).

Bulgu Değerlendirmesi:

Kaynak başlık, metnin türünü ve odak noktasını doğrudan ortaya koymaktadır. "Leiden" kelimesi, okura metnin dramatik ve duygusal yoğunluğunu önceden haber vermekte; metnin içerdiği acı, mücadele ve duygusal karmaşa hakkında bilgi sağlamaktadır. "Des Jungen Werther" ifadesi, metnin ana karaktere odaklandığını ve karakterin yaşadığı duygusal süreçlerin başlıktaki ana referans olduğunu vurgulamaktadır. Bu yapı, başlığın bilgi verme, metne hazırlama ve dikkat çekme işlevlerini yüksek düzeyde yerine getirdiğini göstermektedir. Estetik açıdan başlık, dramatik ve romantik çağrışımları okura ileterek metnin edebi doğasını yansıtmaktadır. Bağ(ım)lılık ilkesi açısından bakıldığında, kaynak başlık çevirmenlere açık bir çerçeve sunmakta, başlığın tür ve içerik yönelimini korumaya veya işlevsel olarak yeniden yapılandırmaya olanak tanımaktadır.

❖ "Genç Werther'in Acıları" Çeviri Tutumu:

"Genç Werther'in Acıları" başlığı, kaynak başlığa en yakın anlam ve biçimsel yapıyı koruyan çeviridir. Nord'un kelimesi kelimesine çeviri ve yeniden adlandırma stratejilerinin bir kombinasyonu uygulanmış görünmektedir. "Leiden" kelimesi "Acılar" olarak aktarılmış, "des Jungen Werther" ise Türkçe söz dizimine uygun biçimde çevrilmiştir.

Bu başlık, bilgi verme işlevini eksiksiz yerine getirmektedir; okur, metnin odaklandığı karakteri ve duygusal temayı hemen kavrayabilmektedir. Dikkat çekme ve metne hazırlama işlevleri, dramatik ve yoğun çağrışımlar sayesinde korunmuştur. Estetik çağrışım, kaynak metinle paralel olarak orta düzeyde dramatik bir etki sunmaktadır. İşlevsel uygunluk bakımından başlık, hedef kitleye metnin doğasını açık biçimde aktarmakta ve Nord'un bağ(ım)lılık ilkesi açısından yüksek düzeyde işlevsel uyum göstermektedir.

❖ "Genç Werther'in Iztırapları / Genç Werther'in Istırapları" Çeviri Tutumu:

Bu başlıklar, kaynak metnin dramatik ve romantik yoğunluğunu daha belirgin şekilde yansıtmak amacıyla dilsel ve fonetik müdahaleler içermektedir. "Iztırap" veya "Istırap" kullanımı, klasik Türkçedeki dramatik ton ve yoğunluk algısını artırmakta; Nord'un yayılım (Expansionen) ve anlamsal modülasyon stratejileriyle ilişkilendirilebilir.

Bu başlık tercihleriyle bilgi verme işlevi sürdürülmekte, ancak dikkat çekme ve estetik çağrışım işlevleri daha ön plana çıkmaktadır. Metne hazırlama işlevi, başlığın dramatik yoğunluğunu vurgulayan dil tercihleriyle güçlendirilmiştir. İşlevsel uygunluk açısından başlıklar, hedef kitleye edebi atmosferi ve karakterin duygusal durumunu aktarırken, bağ(ım)lılık düzeyi kısmen düşmektedir.

❖ "Werther: Genç Werther'in Istırapları" Çeviri Tutumu:

Bu başlık, kaynak metnin dramatik ve romantik yoğunluğunu vurgulamak amacıyla çevirmen tarafından dilsel ve yapısal müdahalelerle oluşturulmuştur. Başlıktaki ön ek "Werther:" kullanımı, karakterin öne çıkarılmasını sağlamakta ve okurun metne odaklanma biçimini güçlendirmektedir. "Istırap" ifadesi, klasik Türkçedeki dramatik ton ve yoğunluk algısını artırmakta olup, Nord'un yayılım (Expansionen) ve anlamsal modülasyon stratejileriyle ilişkilendirilebilmektedir.

Bilgi verme işlevi bu başlıkta sürdürülmekle birlikte dikkat çekme ve estetik çağrışım işlevleri ön plana çıkarılmaktadır. Başlık, metne hazırlama işlevini güçlendiren dramatik bir ton ve vurgulu bir yapı sunmaktadır. İşlevsel uygunluk açısından değerlendirildiğinde, başlık hedef kitleye edebi atmosferi ve karakterin duygusal durumunu aktarırken, bağ(ım)lılık düzeyi kısmen düşmektedir.

8. Sonuç Ve Değerlendirme

Çalışma kapsamında Almancadan Türkçeye gerçekleştirilen yazınsal başlık çevirileri, Christiane Nord'un işlevsel çeviri kuramı doğrultusunda ele alınmış ve özellikle bağ(ım)lılık ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. İnceleme sürecinde başlıkların yalnızca dilsel bir aktarım unsuru olmadığı; kültürel, edimsel ve iletişimsel boyutlarıyla metnin erek okurla kuracağı etkileşimin yönünü belirleyen önemli birer odak noktası olduğu görülmüştür. Başlık çevirilerinin erek kitlenin beklentileri, kültürel arka planı ve metnin erek dilde gerçekleştirmesi gereken amaçlar doğrultusunda şekillendiği dikkate alındığında, işlevselliğin çeviri sürecinin temel belirleyici unsurlarından biri hâline geldiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ulaşılan bulgular, başlık çevirilerinin yalnızca sözcük düzeyinde bir karşılık arayışına indirgenemeyeceğini, aksine her bir çeviri kararının bağlam, amaç ve alımlayıcı kitlenin özellikleriyle uyum içinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Franz Kafka'nın "Die Verwandlung" yapıtının farklı çevirmenlerce tercih edilmiş olan üç başlık çevirisi karşılaştırıldığında çevirmenlerin farklı işlevsel amaçlar doğrultusunda hareket ettiği görülmektedir. "Dönüşüm" çevirisi, hem bağ(ım)lılık ilkesine uygunluğu hem de erek kültürle uyumlu çağrışımsal alanı nedeniyle kaynak metnin işlevlerini en dengeli şekilde karşılayan seçenek olarak öne çıkmaktadır. Bu başlık, hem anlam alanını korumuş hem de hedef kitleyi metne hazırlayan bir estetik sağlamıştır. Dolayısıyla yüksek düzeyde işlevsel uygunluk taşımaktadır.

"Değişim" çeviri tercihi ise işlevselci yaklaşım açıdan daha sade, daha geniş kitlelere ulaşmayı amaçlayan bir tercihtir. İşlevsel bağlamda erişilebilirlik artmış, ancak kaynak metnin sembolik derinliği daraltılmıştır. Bu, işlevselci yaklaşımın "amaç" unsurunun çevirmen tarafından iletişimsel yalınlık yönünde yorumlandığını göstermektedir.

"Metamorfoz" ise kaynak metne en yakın semantik karşılığı sunmakta, ancak işlevsel açıdan hedef kültürde daha sınırlayıcı bir etki yaratmaktadır. Bilimselleştirilmiş bir çağrışım alanı nedeniyle yazınsal beklenti yerine kavramsal yoğunluk öne çıkmıştır. Böylece bağ(ım)lılık düzeyi yüksek olsa da erek metin işlevi bakımından daha dar bir hedef kitleye hitap etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde üç başlık çevirisi, Nord'un kuramının farklı boyutlarına karşılık gelen stratejik yaklaşımları temsil etmektedir:

- "Dönüşüm" → dengeli, işlevsel ve bağ(ım)lı,
- "Değişim" → sadeleştirici ve daraltıcı,
- "Metamorfoz" → ödünçleyici ve uzmanlık tonlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Böylece bulgular, her başlık çevirisinin metnin erek kültürdeki kullanım amaçlarına göre belirlendiğini ve çevirmenlerin işlevselci yaklaşımı farklı düzeylerde yorumladığını göstermektedir.

Franz Kafka'nın "Briefe an Milena" eserinin iki başlık çevirisi karşılaştırıldığında farklı işlevsel yönelimlerin benimsendiği görülmektedir.

"Milena'ya Mektuplar", kaynak metne en yüksek bağlılık düzeyini koruyan çeviri niteliğindedir. Bu başlık:

- Kaynak metnin türsel yapısını aynen sürdürmekte,
- Anlam alanını dönüştürmeden Türkçe söz dizimine uyarlamakta,
- İşlevsel açıdan bilgi verme ve metne hazırlama işlevlerini doğrudan aktarmaktadır.

Bu nedenle, işlevsel uygunluk ve bağ(ım)lılık ilkesi açısından daha dengeli bir çeviri tercihidir.

"Sevgili Milena: Mektuplar" çeviri tercihi ise çevirmenin metnin duygusal boyutunu görünür kılma yönünde daha müdahaleci bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bu başlık:

- Kaynak başlığın vermediği bir duygu tonunu başlığa eklemekte,
- Okura metnin kişisel ve duygusal yönüne ilişkin daha güçlü çağrışımlar sunmakta,
- Dikkat çekme ve estetik çağrışım işlevlerini belirginleştirmektedir.

Bu tercih, işlevselci kuramda amaç unsurunun daha belirgin biçimde çeviri eylemine yön verdiğini göstermektedir. Erek kitleye metni daha duygusal bir çerçeveyle sunmak hedeflenmiştir.

Sonuç olarak:

- "Milena'ya Mektuplar" → Bağ(ım)lılık İlkesi yüksek, anlam koruyucu, sade ve tür odaklı bir çeviridir.
- "Sevgili Milena: Mektuplar" → Duygusal genişletme içeren, işlevsel modülasyon barındıran, estetik çağrışımı güçlendiren bir çeviridir.

Her iki başlık da metnin erek kültürde farklı işlevsel amaçlarla yeniden konumlandırılmasına imkân tanımaktadır. Çeviri tercihlerini belirleyen temel unsur, hedef kitleye aktarılmak istenen duygu düzeyi ve okurun metne yönlendirilme biçimidir.

Franz Kafka'nın "Der Prozeß" yapıtının başlık çevirileri karşılaştırıldığında çevirmenlerin kaynak metnin işlevlerini erek kültürde yeniden yapılandırırken farklı öncelikler belirlediği görülmektedir. "Dava" çevirisi, hem kaynak metnin anlam alanını koruyan hem de erek kültürün hukuk terminolojisi ile uyumlu bir karşılık sunması bakımından daha geniş bir işlevsel uygunluk sergilemektedir. Bu başlık, kaynak metnin hukuki belirsizlik ve baskı atmosferiyle örtüşen genel bir kavramsal çerçeve oluşturmuş; böylece hedef kitleyi metnin tematik yoğunluğuna hazırlayan bir işlev üstlenmiştir. Erek kültürde yaygın ve tanıdık bir karşılık olması nedeniyle dikkat çekme ve metne yönlendirme işlevlerini de güçlendirmiştir.

"Duruşma" başlığı ise kaynak metindeki soyutlama düzeyini azaltan ve olguyu daha somut bir hukuki sürece indirgemektedir. Bu çeviri, daraltma stratejisinin bir yansıması olarak belirli bir hukuki eylem alanını öne çıkarmakta; bu yönüyle metnin kapsamlı süreç teması yerine tekil bir aşamayı çağrıştırmaktadır. Dolayısıyla başlık, okuyucuyu daha sınırlı bir bağlama yönlendirmekte; metnin bütünlüklü hukukî muğlaklığı yerine prosedürel bir çerçeve imgesini öne çıkarmaktadır. Bu durum işlevselci yaklaşım açısından, erek kültürde belirli bir anlama odaklanmayı amaçlayan yeniden adlandırma stratejisiyle ilişkilendirilebilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde iki başlık çevirisi, Nord'un kuramının farklı yönlerine karşılık gelen stratejik tercihler yansıtmaktadır:

"Dava":

- Bağ(ım)lılık ilkesine daha yüksek uyum göstermektedir.
- Kaynak başlığın geniş hukukî kavramsallığını korumaktadır.
- Hedef kitle açısından erişilebilir, anlaşılır ve metnin atmosferiyle uyumludur.
- İşlevsel uygunluğu en güçlü başlık olarak öne çıkmaktadır.

"Duruşma":

- Daraltma stratejisiyle daha spesifik bir hukukî eylem alanına odaklanmaktadır.
- Kaynak başlıktaki soyut ve çok katmanlı yapıyı sadeleştirmektedir.
- Hedef kitlede metnin kapsamını sınırlayan bir ön-çerçeve oluşturmaktadır.
- Bağ(ım)lılık düzeyi görece daha düşüktür, işlevsel uyum ise kısmi olarak sağlanmaktadır.

Bu iki tercih karşılaştırıldığında, çevirmenlerin metnin erek kültürdeki amacını farklı yönlerde yorumladığı görülmektedir. "Dava" başlığı, hem metnin hukukî belirsizlik atmosferini hem de Kafka'nın oluşturduğu soyut yargılama sürecini daha bütüncül biçimde karşılamakta; böylece işlevselci kuram açısından daha dengeli bir çözüme işaret etmektedir. "Duruşma" ise erek kültürde somut bir hukukî çağrışım oluşturarak belirli bir anlam yönelimini tercih eden, açıklık sağlamayı önceleyen, ancak kapsamı daraltan bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Sonuç olarak, başlık çevirilerinin her birinin metnin erek kültürdeki kullanım amaçlarına göre biçimlendirildiğini ve çevirmenlerin işlevselci yaklaşımı farklı düzeylerde uyguladığını göstermektedir. "Dava", işlevsel uygunluk bakımından daha güçlü bir seçenek olarak öne çıkarken, "Duruşma", çevirmenin hedef kitle beklentisine yönelik daraltıcı bir anlam yönetimi yaptığı bir çeviri stratejisini yansıtmaktadır.

Stefan Zweig'ın kaleme aldığı "Brief einer Unbekannten" eserinin erek metindeki farklı üç başlık çevirileri değerlendirildiğinde çevirmenlerin farklı işlevsel amaçlar doğrultusunda tercih yaptıkları gözlenmektedir. "Meçhul Bir Kadından Mektup" başlığı, kaynak metnin işlevlerini dengeli bir şekilde aktarmakta, bilgi verme ve metne hazırlama işlevlerini korumakta; dramatik ve estetik vurgu ise orta düzeyde bulunmaktadır. "Bilinmeyen Bir Kadının Mektubu" çevirisi, semantik açıdan kaynak metne en yakın tercih olarak öne çıkmakta, işlevsel uygunluk ve bağ(ım)lılık düzeyi yüksek olmakta; erişilebilir ve sade bir dil kullanımıyla hedef kitleye doğrudan aktarım sağlamaktadır. Buna karşın, "Meçhul Bir Kadının Mektubu: Mezardan Çıkarılan Kadın" başlığı, dramatik genişletme ve dikkat çekme unsurlarını ön plana çıkarmakta, estetik çağrışımı artırmakta; ancak bağ(ım)lılık açısından daha düşük bir düzey sergilemekte ve kaynak metnin semantik bütünlüğü kısmen yeniden yorumlanmaktadır. Bu durum, çevirmenlerin başlık tercihlerinde hedef kitleye iletilmek istenen duygu ve dramatik ton doğrultusunda farklı işlevsel stratejiler benimsediğini göstermektedir.

Sonuç itibarıyla erek metne aktarılan başlık çevirilerinde şu noktalar tespit edilebilmektedir:

- "Meçhul Bir Kadından Mektup" → dengeli ve bağ(ım)lı, işlevsel uygunluk yüksek.
- "Bilinmeyen Bir Kadının Mektubu" → anlam koruyucu, sade, bağ(ım)lılık ve işlevsellik yüksek.
- "Meçhul Bir Kadının Mektubu: Mezardan Çıkarılan Kadın" → dramatik ve dikkat çekici, işlevsel modülasyon barındıran, bağ(ım)lılık orta-düşük.

Bu bulgular, çevirmenlerin başlık tercihlerini hedef kitleye iletilmek istenen duygu ve dramatik ton doğrultusunda şekillendirdiğini, işlevselci yaklaşımın çeviri eyleminde farklı stratejilerle yorumlandığını göstermektedir.

Stefan Zweig'ın "Vierundzwanzig Stunden aus Dem Leben Einer Frau" eserinin erek dile çevrilen başlıkların her biri incelendiğinde çevirmenlerin farklı işlevsel amaçlara göre tercih yaptıkları gözlemlenmektedir.

- "Bir Kadının Hayatından Yirmi Dört Saat" → Kaynak metnin işlevlerini dengeli biçimde aktarmakta, bilgi verme ve metne hazırlama işlevlerini korumakta; estetik ve dramatik vurgu orta düzeyde bulunmaktadır. Bağ(ım)lılık yüksek düzeydedir.
- "Bir Kadının Yaşamından 24 Saat ve Bir Yüreğin Ölümü" → Dramatik genişletme ve dikkat çekme ön planda; estetik çağrışım artırılmış, bağ(ım)lılık düşüktür. Çevirmen, metnin duygusal tonunu vurgulamak amacıyla ekleme yapmıştır.
- "Bir Kadının 24 Saati / Bir Kadının Yirmi Dört Saati" → Sade ve bilgi aktarımı odaklıdır; estetik çağrışım orta düzeydeyken, bağ(ım)lılık ise yüksek düzeydedir, ayrıca kaynak metin işlevleri korunmaktadır.
- "Bir Kadının Yaşamından 24 Saat" → Bilgi verme ve metne hazırlama işlevleri korunmuştur ve sade, işlevsel ve bağ(ım)lı bir tercih sergilemektedir.
- "Sahaf Mendel: Bir Kadının Yirmi Dört Saati" → Dikkat çekme ve dramatik vurgu öne çıkmaktadır. Dolayısıyla estetik çağrışım güçlendirilirken bağ(ım)lılık ise düşüktür; sonuç olarak da kaynak metin yorumlayıcı biçimde genişletilmiştir.

Genel olarak, başlık çevirileri hedef kitleye iletilmek istenen dramatik ve estetik ton doğrultusunda şekillenmiştir. Nord'un işlevselci yaklaşımı çerçevesinde çevirmenlerin farklı stratejilerle metnin işlevlerini erek metinde yeniden yapılandırdığı gözlemlenmektedir.

Johann Wolfgang von Goethe tarafından kaleme alınmış olan "Die Leiden des Jungen Werther" yapıtının erek dile yapılan başlık çevirileri değerlendirildiğinde, çevirmenlerin farklı işlevsel önceliklere göre tercihler yaptığı ve Nord'un bağ(ım)lılık ilkesini çeşitli düzeylerde yorumladığı görülmektedir.

"Genç Werther'in Acıları" başlığı, kaynak metne en yüksek düzeyde bağlılık gösteren çeviridir. Bu başlık, bilgi verme ve metne hazırlama işlevlerini dengeli biçimde aktarmakta; dramatik ve estetik çağrışım orta düzeyde olup kaynak metnin romantik ve duygusal tonunu korumaktadır. İşlevsel uygunluk ve bağ(ım)lılık açısından oldukça dengeli bir tercih olduğu söylenebilir.

"Genç Wether'in Iztırapları / Genç Werther'in Istırapları" başlıkları ise dramatik yoğunluğu ve estetik çağrışımı ön plana çıkaran, yorumlayıcı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Başlık, okuru metnin duygusal ve romantik atmosferine yönlendirmekte, Nord'un yayılım (Expansionen) ve anlamsal modülasyon stratejilerini yansıtmaktadır. Ancak bağ(ım)lılık düzeyi, kaynak metnin semantik bütünlüğüne göre kısmen düşmekte, dramatik etki öncelikli olarak tercih edilmektedir.

"Werther: Genç Werther'in Istırapları" başlığı, başlıktaki karakter adı vurgusu ve ön ek kullanımıyla hem kaynak metnin ana karakterini ön plana çıkarmakta hem de dramatik ton ve estetik çağrışımı güçlendirmektedir. Başlığın yapılandırılması, Nord'un yeniden adlandırma ve anlamsal modülasyon stratejileriyle ilişkilendirilebilir. Bilgi verme işlevi korunmuş, metne hazırlama ve dikkat çekme işlevleri ise öncekilere kıyasla daha belirgin bir şekilde öne çıkarılmıştır. Bu başlık, işlevsel olarak dramatik ve dikkat çekici bir yönelim sunarken, bağ(ım)lılık açısından orta düzeyde kalmaktadır; kaynak metnin semantik bütünlüğüne müdahale edilmemekle birlikte başlıkta oluşturulan vurgunun okur üzerinde farklı bir etki bırakabileceğinin söylenmesi mümkündür.

Genel olarak değerlendirdiğinde, üç başlık çevirisi Nord'un kuramına göre farklı işlevsel öncelikleri temsil etmektedir:

- "Genç Werther'in Acıları" → Bağ(ım)lılık yüksek, anlam koruyucu, dengeli ve tür odaklı bir çeviridir.
- "Genç Wether'in Iztırapları / Genç Werther'in Istırapları" → Dramatik genişletme ve estetik çağrışımı ön plana çıkaran, işlevsel modülasyon barındıran bir çeviridir.
- "Werther: Genç Werther'in Istırapları" → Karakter vurgusunu güçlendiren, dramatik ve dikkat çekici, estetik çağrışımı artıran, bağ(ım)lılığı orta düzeyde bir çeviridir.

Bu bulgular, çevirmenlerin başlık tercihlerini hedef kitleye iletilmek istenen dramatik vurgu, estetik yoğunluk ve karakter vurgusu doğrultusunda şekillendirdiğini; işlevselci yaklaşımın çeviri eyleminde farklı stratejilerle yorumlandığını ortaya koymaktadır.

Bulgular, çevirmenlerin başlık tercihlerini yalnızca anlam aktarımıyla sınırlı tutmadığını, aynı zamanda hedef kitlenin algısı, metnin türü, estetik çağrışımlar ve duygusal yoğunluk gibi işlevsel unsurları da dikkate alarak belirlediklerini göstermektedir. Tekil başlık analizleri, her çeviri seçiminin kaynak metnin bilgi verme, dikkat çekme, metne hazırlama ve estetik çağrışım işlevlerini farklı düzeylerde koruduğunu, dönüştürdüğünü veya yeniden yapılandırdığını ortaya koymaktadır.

Karşılaştırmalı değerlendirmeler ise çevirmenlerin işlevselci yaklaşımı farklı stratejilerle yorumladığını ve başlıkların bağ(ım)lılık düzeylerinde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bazı başlıklar kaynak metnin işlevlerini dengeli biçimde aktarırken, bazıları dramatik genişletme, duygusal ton veya estetik vurgulara öncelik vermiştir. Bu durum, çeviri sürecinde Nord'un işlevselci yaklaşımının "amaç" unsurunun çevirmen tarafından farklı stratejik tercihlerle uygulanabildiğini göstermektedir. Ödünçleme, kelimesi kelimesine çeviri, yayılım, daraltma, anlamsal modülasyon, anahtar anlamı koruyan açımlama ve yeniden adlandırma gibi yöntemlerin başlık bazında farklı kombinasyonlarla kullanıldığı belirlenmiştir.

Genel olarak, çalışmanın bulguları, Almancadan Türkçeye yapılan yazınsal başlık çevirilerinin yalnızca dilsel aktarım değil, aynı zamanda kültürel, estetik ve işlevsel bir yeniden yapılandırma süreci olduğunu göstermektedir. Başlık çevirileri, hedef kitlenin metni algılama biçimini ve metne yönlendirilme düzeyini belirleyen önemli araçlar olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, çevirmenlerin stratejik kararları, metnin hedef kültürdeki kullanımı ve alımlanışı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Böylelikle çalışma, Nord'un İşlevsel Çeviri Kuramı çerçevesinde başlık çevirilerinin işlevsel ve estetik

boyutlarını sistematik olarak ortaya koymakta, çeviri eyleminin çok boyutlu ve dinamik doğasını vurgulamaktadır.

Kaynakça

Akdağ, A. I. (2010). *Oulıpo Teknikleri Çeçrçevesinde Bir Çeviri Çalışmasına Kültürel, Biçemsel ve Söylemsel Yaklaşım.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi: İstanbul.

Aksoy, B. (2001). Çeviride Çevirmen Seçimleri Işığında Çeviri Eleştirisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16. Cilt, 2. Sayı, 18(2), ss. 21-27.

Arslan, M. (2012). "Ziya Gökalp'te Kültür ve Uygarlık Anlayışı". *Istanbul Universty Journal of Sociology,* 3/10: 11-19.

Başkan, İ. (1978). Dilde Çeviri İşlemi. *Türk Dili Dergisi, Çeviri Sorunları Özel Sayısı,* (cilt 38).

Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi.* İstanbul: Multilingul.

Boztaş, İ. (1991). Türkiye'de Çeviri Eğitimi ve Eğitim Programları. Dil Öğretimi Dergisi, 2, 10-13.

Cary, E. (1996). *Çeviri Nasıl Yapılmalı.* (M. Çamdereli, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.

Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Londra: Oxford University Press.

Demirci, E. (2023). *Çeviride Kültüre Özgü Ögeler: Joseph Conrad'ın Heart Of Darkness (Karanlığın Yüreği) Adlı Romanının Türkçeye İki Farklı Çevirisi Üzerine Bir Çözümleme.* Dil, Edebiyat ve Çeviri Çalışmaları 2 içinde. ss. 101-117. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap).

Gezer, G., ve Can, M. Z. (2019). Kültürü Çevirmek: Kültür Aktarımı Kapsamında Çeviri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(17), 355-370. https://doi.org/10.29000/rumelide.656917

Gökalp, Z. (2005). *Türkçülüğün Esasları.* İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.

Gökalp, Z. (2015). *Türk Medeniyeti Tarihi.* İstanbul: Bilge Oğuz Yayınları.

Göktürk, A. (2011). *Çeviri: Dillerin Dili.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gürsu, S. (2008). *Yeni Kuramlar Işığında Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Çeviri Etkinliğinin Değişen İşlevi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi: İstanbul.

Güvenç, G. (1985). Kültür Konusu ve Sorunlarımız. Remzi Kitapevi: İstanbul.

Köksal, D. (1995). *Çeviri Kuramları.* Ankara: Neyir Yayıncılık.

Nalcıoğlu, A. U. (2001). *Adolf Muschg'un 'Im Sommer des Hasen' Adlı Romanında Kültürlerarası Sorunlar ve Etkileşim.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Nalcıoğlu, A. U. (2015). Edebi Eserlerde Çeviri Sorunları/Translatıon Problems In The Lıterary Works. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (55), 1-9.

Nord, C. (1993). *Einführung in Das Funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften,* Tübingen: UTB

Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of A Model for Translation-Oriented Text Analysis,* Rodopi, Amsterdam.

Öncü, M. T. (2017). *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası. Dünya Edebiyatından Çeviriler.* İstanbul: Hiperyayın.

Öncü, M. T. (2018). Türkçeye Çevrilen Alman Edebiyatına Genel Bir Bakış. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik,* 6(1), 250-261.

Önder, M. (2005). *Oyun Metni Çevirisi ve Harol Pinter'in Gitgel Dolap adlı Oyununun Çevirilerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.

Özbent, S. (2017). Almanca Edebi Eser İsimlerinin Çevirisinde Kültürel Etkenler. Proceedings Book of 2nd *International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences* (IBAD-2017), ss. 611 – 617, April 20 – 23, 2017 –İstanbul, TURKEY

Punch, K. F. (2020). *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar.* (Bayrak, D., Arslan, H. B., Akyüz, Z. Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sapir, E. (1956). *Selected Writings İn Language, Culture And Personality.* Berkeley: University of California Press.

Seymen, A. (2015). *Yazınsal Metinlerde Çeviri Kuramları.* Ankara: Berikan Yayınevi.

Slype, G. V. (1983). *Better Translation for Better Communication.* Oxford: Pergamon Press.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si.* İstanbul: Say Yayınları.

Tayeb, Monir H. (1992). *The Global Business Environment: An İntroduction.* London: Sage Publications.

Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture.* Cambridge: Polity Press.

Türk Dil Kurumu (t. y.). *Güncel Türkçe Sözlük.* Erişim Tarihi: 01.11.2025. Erişim Adresi: https://sozluk.gov.tr/

Ünsal, G. (2018). Film Başlıklarının Çevirisi Üzerine Gözlemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 77-92.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları.* İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

MODALPARTIKELN IN DER LEHRERSPRACHE IM DAF-KONTEXT

Emran SIRIM[1]

Handan KÖKSAL[2]

1. Einleitung

Sprachliche Interaktion ist das Medium, in dem Unterricht als sozialer Prozess entsteht. Für den DaF-Kontext bedeutet dies, dass Lernen nicht nur über fachliche Inhalte organisiert wird, sondern über die Art und Weise, wie Lehrkräfte Gespräche eröffnen, strukturieren und weiterführen. Kommunikationskompetenz lässt sich dabei als Bündel von Fähigkeiten fassen, das verständliche, adressatenorientierte und anschlussfähige Beiträge ermöglicht sowie das Deuten und Steuern von Gesprächsverläufen einschließt (Hertzsch/ Schneider 2013: 65). Unter dieser Perspektive rückt die Lehrersprache als zentrales Instrument pädagogischer Professionalität in den Fokus. Sie rahmt Aufgaben, setzt Prioritäten, schafft Übergänge, stabilisiert Verständigung und kann Missverständnisse ebenso vermeiden wie erzeugen.

Der Beitrag verfolgt das Ziel, die Lehrersprache im DaF-Unterricht empirisch zu beschreiben, und zwar mit Blick auf solche sprachlichen Mittel, die Unterrichtsabläufe strukturieren und Lernhandlungen anbahnen. Im Zentrum stehen Anweisungen sowie fragend-entwickelnde Sequenzen. Analysiert wird der Gebrauch von Modalpartikeln und ihre Funktion im Unterrichtsdiskurs. Hiervon ausgehend sollen didaktische Implikationen für die Professionalisierung der Lehrerausbildung abgeleitet werden. Die Untersuchung setzt an konkreten Unterrichtstranskripten an und verbindet linguistische Feinbeschreibung mit einer Funktionsperspektive, die die situative Angemessenheit und die lernförderliche Wirkung sprachlicher Mittel sichtbar macht.

Der Mehrwert liegt in einer dichten Beschreibung der kommunikativen Routinen, die den DaF-Unterricht tragen, und in der präzisen Bestimmung jener Stellen, an denen Interaktion ins Stocken gerät oder Lernchancen entstehen. Damit leistet der Beitrag eine doppelte Anschlussleistung: empirisch, indem er typische Muster der Lehrersprache im DaF-Kontext herausarbeitet, und praxisbezogen, indem er Orientierung für die Schulung sprachsensibler Unterrichtsführung gibt.

2. Lehrersprache in Anweisungen und im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch[3]

Anweisungen strukturieren den Unterrichtsdiskurs und binden Lernhandlungen an klare sprachliche Signale. Im DaF-Kontext richten sie sich eng an Aufgaben, Themen und Inhalte aus und müssen dem Sprachstand der Lernenden entsprechen, damit weder Überforderung noch Missverständnisse entstehen. Das gilt besonders im Anfangsunterricht, in dem explizite Benennungen der geforderten Handlung Orientierung geben. Mündliche Anweisungen sind in die Interaktion eingebettet und steuern den Handlungsrahmen des Unterrichts. Sie eröffnen und fokussieren Aktivitäten, geben Beiträge weiter, ermöglichen Vergleiche und präzisieren fachliche Punkte. In dieser Funktion verbinden sie organisatorische Strukturierung mit kognitiver Aktivierung und bleiben zugleich an Unterrichtsphase, Thema und Kompetenzniveau adaptiv.

Die Bewertung professioneller Lehrersprache lässt sich nicht allein an abstrakten Register- oder Schriftlichkeitsnormen festmachen. Unterrichtssprache erfüllt neben der sachbezogenen eine adressatenbezogene Funktion und muss fachliche Anforderungen mit Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit für Lernende vermitteln. Im Sinne des didaktischen Dreiecks rückt damit die Perspektive der Lernenden in den Mittelpunkt der Angemessenheitsprüfung von Lehrersprache, auch

[1] Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Ve Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, emransirim@hotmail.com, ORCID-NO: https://orcid.org/0000-0002-8160-814

[2] Prof., Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, handankoksal@trakya.edu.tr, ORCID-NO: https://orcid.org/000-0002-6083-4723

[3] Bei dem Text handelt es sich um einen Teil aus meinem Dissertationsvorhaben mit dem Titel „Unterrichtliche Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden“.

bei mündlichen Anweisungen (Kiper/ Mischke 2004: 86; Kleinschmidt 2016: 101). Für die empirische Analyse folgt daraus eine operationalisierte Betrachtung über alle sprachlichen Ebenen hinweg. Maßgeblich sind prosodische, morphologische, lexikalische und syntaktische Merkmale sowie Text- und Diskurseigenschaften. Hinzu kommen paraverbale und nonverbale Handlungen der Lehrkraft, die die Verständlichkeit sichern und die Interaktion rahmen.

Der Beitrag fokussiert daher Anweisungen und fragend-entwickelnde Sequenzen als Kernbereiche der Lehrersprache. Ziel ist eine präzise Beschreibung ihrer sprachlichen Mittel und Funktionen. Auf dieser Basis werden didaktische Implikationen für die Professionalisierung abgeleitet, ohne eine allgemeine Methodik zu formulieren. Im Zentrum steht die Bereitstellung trennscharfer Begriffe und Beobachtungskategorien, die typische Routinen sichtbar machen und die gezielte Weiterentwicklung sprachlich sensibler Unterrichtsführung unterstützen.

2.1 Datenmaterial

Die Studie basiert auf Unterrichtsdaten aus dem Goethe-Institut Ankara, die im Rahmen eines Hospitationspraktikums des Grünen Diploms erhoben wurden. Als Begleitlehrkraft betreute ich zwei Anwärter*innen, die einen B1.1-Kurs mit erwachsenen Lernenden schrittweise übernahmen. Von ihrem Unterricht liegen sechs Stunden Videomaterial vor, das den Kern des Korpus bildet. Die Datenerhebung war in strukturierte Vor- und Nachbesprechungen eingebettet, in denen Planung und Durchführung gemeinsam reflektiert wurden. Ergänzend existieren sechs Stunden Audioaufnahmen aus einem A1-Kurs. Diese wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da sich das Erhebungssetting deutlich unterschied und aufgrund des fehlenden Videokanals nonverbale Anteile nicht systematisch erfassbar gewesen wären. Der Fokus liegt damit auf einem in sich vergleichbaren Datenbestand, der Interaktion, prosodische Hinweise und sichtbare Handlungen der Lehrkraft zuverlässig abbildet.

2.2 Methodisches Vorgehen und technische Aspekte

Erhoben wurden Video- und Audiodaten aus realen Unterrichtssituationen mit einer auf die Lehrkraft gerichteten Kamera. Für jede Aufnahme wurde eine literarische Umschrift erstellt, die die Datensichtung und die Auswahl relevanter Sequenzen erleichterte. Die videobasierte Datenerhebung schafft eine belastbare Grundlage, um sprachliche Mittel der Lehrersprache, ihre lokalen Funktionen und ihren Beitrag zur Strukturierung von Anweisungen und fragend-entwickelnden Sequenzen präzise zu beschreiben.

Vor diesem methodischen Hintergrund wird im Folgenden der Gebrauch von Modalpartikeln in der Lehrersprache wiedergegeben. Untersucht werden ihre lokalen Funktionen dort, wo sie Anweisungen strukturieren und fragend-entwickelnde Sequenzen voranbringen. Im Zentrum steht die sequentielle Einbettung und die Frage, wie durch diese Elemente Aktivitäten gerahmt, Übergänge markiert und Beiträge der Lernenden anschlussfähig gehalten werden. Aussagen beschränken sich auf die beobachteten Daten und nehmen keine Verallgemeinerung über Vergleichskontexte hinaus vor.

3. Modalpartikel

Modalpartikeln sind kleine, nicht flektierende Ausdrücke, die die propositionale Aussage nicht verändern, sondern die Haltung der Sprecherin oder des Sprechers sichtbar machen. Sie markieren, wie sicher, wie verbindlich und wie anschlussfähig ein Beitrag gemeint ist, und adressieren zugleich die erwartete Perspektive der Adressierten. Ihre Beschreibung folgt heute einer funktionalen Logik. Entscheidend ist nicht die Wortart im klassischen Sinn, sondern ihr Beitrag zur interaktionalen Feinsteuerung. Historisch hat sich die Forschung von stilistisch-normativen Abwertungen gelöst. Seit der frühen Partikelforschung werden diese Formen als eigenständige Klasse mit wiederkehrenden Gebrauchsprofilen behandelt.

Semantisch verbinden Modalpartikeln eine epistemische mit einer evidenziellen Dimension. Sie zeigen Einschätzung und deren Grundlage an, etwa geteiltes Wissen, Kontrast zum Erwartbaren oder Schlussfolgern aus Indizien. In der linearen Organisation stehen sie typischerweise im Satzmittelfeld und treten häufig in festen Kombinationen mit Adverbien oder weiteren modalen Ausdrücken auf. Solche Kombinationen bilden einen modal-bewertenden Rahmen, in dem Haltung, Begründung und gegebenenfalls Frage- oder Ausrufcharakter gebündelt werden. Die Partikel fungiert dabei als verbindendes Element, an das weitere Signale andocken (Averina 2019: 141).

Für Unterrichtskommunikation ist die Kombinatorik besonders relevant. Sinnvoll ist nicht die isolierte Einführung einzelner Lexeme, sondern das Modellieren typischer Sequenzen und ihrer Effekte. Beispiele wie „ja", „doch" und „wohl" illustrieren dies. „Ja" aktiviert gemeinsam Bekanntes und stützt Verständnissicherung. „Doch" setzt einen sanften Gegenakzent und führt auf eine erwartete Wissenslage zurück, ohne Gesichtsbedrohung zu erzeugen. „Wohl" markiert vorsichtige Schlussfolgerungen und öffnet Interpretationsspielräume. In bestimmten Nebensätzen sind Modalpartikeln möglich, wenn der übergeordnete Satz bereits eine modale oder bewertende Haltung rahmt. So bleibt die Sprecherperspektive auch in komplexeren Strukturen nachvollziehbar.

Didaktisch erhöhen Modalpartikeln die Transparenz, weil sie anzeigen, ob eine Äußerung als sichere Feststellung, als Korrektur oder als vorsichtige Deutung zu verstehen ist. Sie stabilisieren Interaktion, indem sie Erwartungen, Rollen und Übergänge sprachlich fein justieren. Für den vorliegenden Beitrag bedeutet das, der theoretische Rahmen versteht Modalpartikeln als Ressourcen der Perspektivierung und der Anschlussorganisation. Die anschließende Analyse bleibt korpusgebunden und zeigt, wie diese Ressourcen in Anweisungen und im fragend-entwickelnden Gespräch eingesetzt werden, ohne eine umfassende Typologie zu beanspruchen.

3.1 Die Partikel „bitte"

Im Korpus zeigt „bitte" ein konsistentes Doppelprofil. Es markiert Direktiva höflich und steuert Rederechte kooperativ. In Arbeitsanweisungen erscheint „bitte" bevorzugt in Auftakt- oder Nachfeldposition und macht die Aufforderungsqualität hörbar, ohne den Ton zu verschärfen. Exemplare Belege sind „*Schreiben Sie bitte groß*[4]", „*Schauen Sie sich einmal bitte das Foto an*" sowie adressatenspezifische Direktiva wie „**Gökhan, kommen Sie bitte an die Tafel…**". Diese Formate koppeln Aufgabenfokus und Anschlussfähigkeit und halten die Aufmerksamkeit auf den Arbeitsgang gerichtet. Deutlich wird auch die Rolle in der Turnorganisation. „Bitte" rahmt Rederechtsübergaben und macht Eintrittspunkte sichtbar, etwa in „**Und Zeliha. Einmal, bitte**.", „**Bitte schön**." oder „**Nächste Person, bitte**." Solche Übergabeformeln reduzieren Nebenverhandlungen über Reihenfolge und stabilisieren Phasenwechsel. Die Belege treten auffällig häufig in der Nähe kurzer Feedback- oder Rückmeldesignale auf, z.B. „**Sehr gut. … Danke schön. Okay. … wir machen jetzt einmal bitte die Aufgabe vier A …**", was Übergänge glättet und Rollenwechsel explizit hält.

Als Reparaturformat dient „**Wie bitte?**" der höflichen Wiederholungsaufforderung. Die Sequenz hält den Anschlussraum offen und schützt die Interaktionsordnung, ohne Druck aufzubauen. In den Daten erscheint dieses Format in lernkritischen Momenten der Verständnissicherung und stützt damit die lokale Interaktionsbalance, also in Passagen, in denen eine Anweisung unklar bleibt, Beiträge akustisch unzureichend ankommen oder mehrere Lernende gleichzeitig einsetzen. In solchen Situationen initiiert „bitte" höflich die Reparatur, ordnet Rederechte und fokussiert die anstehende Handlung, etwa in „**Wie bitte?**", „**Nächste Person, bitte**." oder „**Bitte lesen Sie …**". Dadurch werden Sprecherzuständigkeiten, erwartete Anschlussaktionen und thematische Zielpunkte transparent. Überlappungen verkürzen sich, Pausen erhalten eine funktionale Rolle und der Aufgabenfokus bleibt stabil. Darüber hinaus schließen sich Adjazenzpaare zügiger, weil die Ersthandlung verlässlich die passende Zweithandlung projiziert. Aufforderungen werden prompt ausgeführt, Fragen zeitnah beantwortet und Reparaturinitiationen durch klare Wiederholung oder Präzisierung aufgelöst, sodass Verzögerungen, Überlappungen und Nebenverhandlungen zurückgehen. Insgesamt reduziert „bitte" Nebenverhandlungen über Rollen und Reihenfolgen und hält die Interaktion in eine kooperative Bearbeitungslogik eingebettet.

Die Befunde korrespondieren eng mit Grossmanns Darstellung, nach der „bitte" die direktive Funktion nicht abschwächt, sondern sozial verträglich exponiert und damit die Gesichtsbedrohung minimiert, indem die Aufforderung klar und hörbar bleibt, zugleich jedoch durch Höflichkeitsrahmung, adressatensensible Positionierung im Turn und die Kopplung an Übergabe- oder Feedbackformeln wie „Bitte schön" oder „Nächste Person, bitte" in einen kooperativen Ton überführt wird (Grossmann 2011). Dadurch ist die Illokution eindeutig, ohne hart zu wirken, sie signalisiert Erwartung und eröffnet zugleich Anschlussbereitschaft, sodass Zustimmung wahrscheinlicher wird und Widerstand geringer

[4] Korpusbeispiele aus den Transkripten werden in Fettschrift gesetzt. Belege aus der herangezogenen Forschungsliteratur werden kursiv wiedergegeben.

ausfällt. Besonders anschlussfähig ist der Befund, dass „bitte“ als Illokutionsindikator auch in nicht-imperativen Umgebungen wirkt und damit deklarative Satzformen eindeutig als Arbeitsanweisungen lesbar macht. Grossmann diskutiert hierzu Belege wie *„… den Sie bitte zu Hause machen*.“ und „*Das lesen Sie aber bitte zu Hause*.“ und verortet „bitte“ als Mittel, das Verbindlichkeit und Höflichkeit zusammenführt, ohne den Handlungsauftrag zu relativieren (Grossmann 2011: 159f.). Die Korpusbelege mit Auftakt- und Nachfeldplatzierung stützen diese Lesart, da der Auftrag verbindlich bleibt, während die Interaktionsform kooperativ bleibt.

Im direkten Vergleich differenzieren die Daten den bei Grossmann (2011) beschriebenen Funktionsraum weiter aus. Erstens zeigt das Material eine dichte Kopplung von „bitte“ mit Übergabe- und Feedbacksignalen. Formeln wie „Bitte schön.“ erscheinen als Abschluss- und Übergabesignal direkt nach Bestätigungen oder kurzer Bewertung und markieren damit nicht nur den Rollenwechsel, sondern auch die Zugehörigkeit des folgenden Turns zur gerade eröffneten Aktivität. Zweitens tritt „bitte“ wiederkehrend in komplexen Steuersequenzen auf, in denen mehrere Aufforderungen abgestimmt werden, etwa „*Wir machen jetzt einmal bitte die Aufgabe vier A. … Sie machen bitte eins jeder alleine …*“, was eine feine Justierung zwischen Planansage, Aufgabenstart und individueller Zuweisung leistet. Und schließlich zeigt sich im Korpus eine stabile Beteiligungsfunktion in frageförmig angelegten Sequenzen, in denen „bitte“ Aufforderung und Einladung bündelt, etwa „*Fertig? Bitte*.“ oder „*Können Sie …? Bitte*.“ Diese Sequenzen halten die Direktivität präsent, ohne Druck aufzubauen, und öffnen den Raum für Beiträge der Lernenden.

Die Befunde zur Reparaturinitiierung schließen an Grossmanns Rahmung an, die „bitte“ in den weiteren Komplex modal modifizierter Arbeitsanweisungen einordnet (Grossmann 2011). Während Imperativformen oder Modalverben die Anweisung tragen, stellt „bitte“ die Interaktionsfeinabstimmung her, stabilisiert Anschlussoptionen und reduziert Nebenverhandlungen über Rollen und Rederechte (Grossmann 2011: 159ff.). Der Korpus bestätigt diese Funktion durch frequent auftretende, höflich gerahmte Wiederholungsaufforderungen und durch die Anschlussformel „Bitte?“, die Aufmerksamkeit bündelt und den erwarteten Beitrag offenhält

Didaktisch lässt sich der Ertrag in drei Punkten zusammenfassen, ohne daraus eine allgemeine Methodik abzuleiten. „Bitte“ erhöht Metatransparenz, indem es die intendierte Sprechhandlung explizit markiert, gerade in deklarativen Formaten, die ohne das Signal mehrdeutig blieben. „Bitte“ stabilisiert Phasen- und Rollenübergänge, da Turnzuweisungen wie „**Nächste Person, bitte**.“ oder Sequenzierungen wie „*Zuerst bitte*.“ Rollen und Reihenfolgen sichtbar machen, ohne Autorität sprachlich zuzuspitzen. „Bitte“ balanciert schließlich Verbindlichkeit und Beziehungsarbeit, etwa in disziplinierenden Eingriffen wie „*Das lesen Sie aber bitte zu Hause*.“, bei denen der Auftrag unmissverständlich bleibt und die Höflichkeitsnorm zugleich sichtbar bedient wird (Grossmann 2011: 159ff.)

Insgesamt weisen die Belege „bitte“ als präzises Mittel kooperativer Steuerung aus. Es verknüpft Aufgabenkommunikation, Turnverteilung und Gesichtswahrung und zeigt in den erhobenen Unterrichtsdaten ein stabiles Positions- und Funktionsprofil. Damit konkretisiert der Korpus die in der Literatur ausgewiesene Doppelwirkung von „bitte“ als Höflichkeits- und Illokutionsmarker für den DaF-Unterricht mit Erwachsenen und zeigt ihre Gebrauchsmuster in realen Unterrichtsabläufen, ohne den Anspruch einer umfassenden Typologie zu erheben (Grossmann 2011: 159ff.).

3.2 Die Partikel „doch“

„Doch“ bündelt verschiedene Verwendungsweisen zu einer Kernidee. Die Partikel ruft geteiltes Wissen auf und markiert einen Gegensatz zwischen einer naheliegenden Annahme und der nun relevanten Information. Dadurch korrigiert sie nicht primär Inhalte, sondern Erwartungen und setzt auf implizite Übereinstimmung mit dem Vorwissen der Adressierten. Diese adversative Logik erklärt die häufig konsensstiftende Wirkung im Gespräch, weil „doch“ Zustimmung nahelegt und zugleich an Bekanntes anbindet (Kwon 2005: 89f.). Formell ist „doch“ breit belegt. Sie tritt als Konjunktion, als Konjunktionaladverb, als Antwortpartikel, als betonbares Adverb und als Modalpartikel auf. Die Positionsmöglichkeiten unterscheiden sich, die kommunikative Grundwirkung bleibt jedoch ähnlich, da in der Regel nicht die explizit geäußerte Proposition revidiert wird, sondern eine daraus abgeleitete Implikatur oder Erwartung. In adverbieller Funktion signalisiert „doch“ einen expliziten Gegensatz

zwischen Voräußerung und aktuellem Satz und wirkt damit korrigierend. Die je nach Stellung und Kombination mögliche Funktion von „doch“ ist an bestimmte Satzbereiche gebunden (Kwon 2005: 87ff.). Als Antwortpartikel negiert „doch“ eine Negation und bestätigt die positive Proposition. Typisch sind Anschlusszüge auf verneinende Fragen oder Aussagen. Das isolierte „doch“ kann einen bejahten Satz vertreten und wird häufig durch eine Paraphrase der bestätigten Aussage ergänzt. In dieser Rolle liefert „doch“ keine neue Sachinformation, sondern stellt Geltung wieder her, die durch die Voräußerung in Zweifel gezogen wurde (Kwon 2005: 85f.).

Als Modalpartikel ist „doch“ in unterschiedlichen Satzarten belegt und fungiert dort als reaktives Signal. Im Aussagesatz macht es kenntlich, dass der ausgedrückte Sachverhalt dem Adressaten bekannt ist, aktuell jedoch nicht berücksichtigt wird. Daraus ergeben sich lokale Effekte wie Korrektur, Vorwurf, Gegenvorwurf oder Rechtfertigung sowie eine Erwartung von Zustimmung auf der Basis geteilten Wissens. In Fragesätzen unterstützt „doch“ Formen der Vergewisserung und der Rückversicherung zwischen Aussage und Frage. Es geht hier nicht um das Nachtragen fehlender Informationen, sondern um die Einordnung des bereits Gesagten. In Aufforderungen steigert „doch“ die Dringlichkeit oder macht eine Diskrepanz zwischen Sprechererwartung und beobachtetem Verhalten sichtbar. In Wunschsätzen verstärkt es die Spannung zwischen gewünschtem und tatsächlichem Zustand. In Ausrufesätzen markiert es Unerwartetes und hebt Auffälligkeiten hervor. Diese funktionsspezifischen Profile sind durchgängig dokumentiert und werden systematisch auf eine gemeinsame Kernbedeutung zurückgeführt (Kwon 2005: 85 ff.). „Doch“ kann auch in Nebensätzen stehen, etwa in dass-Sätzen sowie in kausalen, konzessiven und Relativsätzen. Dort ruft es Bekanntes auf und markiert kurze Begründungsschritte. Die Wirkung entspricht der in Hauptsätzen, weil diese Nebensätze meist feststellend gebraucht werden und daher dieselbe Logik der Zustimmung tragen (Kwon 2005: 93f.). Zusammengeführt ergibt sich ein kohärentes Bild. „Doch“ arbeitet an der Schnittstelle zwischen Erwartungsmanagement und Geltungsherstellung. Es aktiviert geteiltes Wissen, richtet die Aufmerksamkeit auf eine übersehene Prämisse oder eine naheliegende Folgerung und erzeugt dadurch Zustimmung, ohne eine harte inhaltliche Korrektur zu inszenieren. Die Breite der syntaktischen Belege unterstreicht diese einheitliche pragmatische Funktion, die sich je nach Satzmodus und Position unterschiedlich ausprägt, im Kern aber die gleiche interaktionale Bewegung realisiert: Widerspruch anzeigen, gemeinsamen Boden aktivieren und Anschlussfähigkeit herstellen (Kwon 2005: 87ff.).

Im Korpus weist „doch“ ein enges, zugleich klar umrissenes Funktionsspektrum auf. Es operiert an der Schnittstelle von Bekanntheitsaktivierung und korrigierender Rückbindung und wirkt in imperativnahen Kontexten als adressatensensible Verstärkung der Handlungsaufforderung. In Aussagen wie „*Hat doch vor dem Unterricht funktioniert*.“ aktiviert die Lehrkraft gemeinsames Vorwissen und korrigiert eine aktuell naheliegende Gegenannahme, ohne den Ton zu verschärfen. Die Partikel fungiert als Anker im geteilten Wissensbestand und führt den Diskurs auf den als gültig vorausgesetzten Stand zurück. Dieses Gebrauchsmuster deckt sich mit der in der Literatur beschriebenen Verschränkung aus Bekanntheitsappell und korrigierender Rückbindung und erklärt zugleich, weshalb „doch“ in Arbeitsanweisungen insgesamt selten auftritt. Wo der Plan der Lehrkraft von vornherein festliegt, entsteht weniger Bedarf für eine Korrekturmarkierung. Diese Linie ist bei Grossmann (2011) dokumentiert und wird durch Hinweise auf die Randstellung in Anweisungen in der Forschungsliteratur gestützt (Thurmair 1989; Weinrich 1993).

Eine zweite, im Unterrichtsmaterial modellierte Rolle betrifft Imperativnähe. Der Lehrbuchsatz „Kommen Sie doch noch zum Essen zu uns mit.“ zeigt „doch“ als kooperatives Schubsignal, das Zustimmung wirbt und Mitmachen plausibilisiert. Damit wird genau jener Effekt sichtbar, den die einschlägige Literatur für Imperativ + doch beschreibt: die Verbindung von Zielgerichtetheit und sozial abgefederter Direktheit. Im Korpus der Lehrenden ist dieses Muster selten, in Modellierungen alltagsnaher Kommunikation jedoch gut einsetzbar. Die Befunde schließen an die Darstellung bei Grossmann (2011) an, die solche Imperativfälle als punktuelle, aber wirksame Mittel ausweist und sie von den häufiger korrigierenden Aussagesatzverwendungen absetzt. Die Beobachtungen zur peripheren Stellung in Anweisungen finden Rückhalt in den Ausführungen bei Thurmair (1989) und Weinrich (1993).

Didaktisch ergibt sich daraus ein konsistentes Bild. „Doch“ stützt die Ressource geteilten Wissens, weil ein knapper Hinweis reicht, um eine gemeinsame Ausgangslage zu reaktivieren und

Reparaturen zu vermeiden. In sensiblen Momenten der Plananpassung ermöglicht es eine adressatensensible Legitimation, da die Änderung in einen bekannten Rahmen eingespannt wird. In Modellierungen alltagsnaher Kommunikation zeigt „doch“ schließlich, wie ein Impuls einladend formuliert werden kann, ohne an Verbindlichkeit zu verlieren. Diese drei Effekte erklären die geringe Verteilung in den Daten und zugleich die hohe Wirkung an den entscheidenden Stellen. Die Ergebnisse sind mit der Forschungslage kompatibel und konkretisieren sie für den untersuchten DaF-Kontext: „doch“ erweist sich als präzises Spezialinstrument für Rückbindung und kooperative Fokussierung, das Verständlichkeit erhöht, Übergänge glättet und Beteiligung ohne autoritären Druck ermöglicht (Grossmann 2011; Thurmair 1989; Weinrich 1993).

3.3 Die Partikel „ja“

„Ja“ rahmt Aussagen als gemeinsam bekannt und macht damit deren Geltungsanspruch und Verbindlichkeit sichtbar. Die Partikel liefert keine neue Sachinformation, sondern koppelt den nächsten Schritt an bereits eingeführtes Wissen, fängt Nebeninterpretationen ab und stabilisiert den Gesprächsverlauf, ohne den Ton zu verschärfen. In emphatischen Feststellungen kann „ja“ eine plötzliche Einsicht markieren, ohne den Satz in einen Exklamativ zu überführen. Der Blick beider Seiten richtet sich auf denselben, nun relevanten Bezugspunkt, was im Unterricht eine ökonomische Anschlussorganisation ermöglicht.

Formal ist die Distribution klar umrissen. Unbetontes „ja“ ist mit Aussagesätzen kompatibel. Die betonte Variante in Imperativnähe verstärkt Sprecherwillen und kann Warn- oder Mahncharakter tragen. In Fragen und Wunschsätzen ist „ja“ untypisch. In eingebetteten Strukturen ist „ja“ möglich, wenn die eingebettete Proposition beurteilbar ist und nicht durch Negation oder Zweifel des Obersatzes infrage steht. Natürlich klingen Muster wie „Ich weiß, dass das ja schon erklärt ist“, weil hier an geteiltes Wissen angeschlossen wird. Unpassend wirken Konturierungen wie „Ich bezweifle, dass das ja richtig ist“, da „bezweifeln“ die Geltung offenhält, während „ja“ gemeinsame Gewissheit nahelegt. Entsprechend wird „ja“ nach „Ich glaube nicht, dass …“ in der Regel vermieden. In indirekten Fragen mit ob- oder w-Einleitung ist „ja“ nicht möglich, weil die Geltung strukturell offenbleibt. In Adverbialsätzen ist „ja“ typischerweise mit kausalen, adversativen und finalen Einbettungen verträglich. Konditionale und irreale Vergleichsformen schließen es aus. In Relativ-, Lokal- und Temporalsätzen stabilisiert „ja“ den Bezug, etwa „Die Aufgabe, die ja schon gestern besprochen wurde“, „Im Kursraum B, der ja ruhiger ist“ oder „Am Montag, wenn ja die Prüfung ansteht“. In all diesen Fällen steht „ja“ unbetont im Mittelfeld und markiert den jeweiligen Zusatz als bereits bekannt.

Didaktisch ergibt sich ein konsistentes Profil. „Ja“ erhöht die Metatransparenz, weil Erklärschritte explizit an Vorwissen andocken. Korrekturen bleiben gesichtswahrend, wenn „ja“ den relevanten Gegenfakt in Erinnerung ruft und so die präzisierende Anschlussäußerung vorbereitet. In Begründungszusammenhängen hebt „ja“ genau die Prämisse hervor, auf der der nächste Arbeitsschritt aufbaut. Der imperative Verstärkungsgebrauch sollte im Erwachsenenunterricht zurückhaltend eingesetzt werden, da er wenig Spielraum lässt. Seine Stärke entfaltet „ja“ dort, wo Kooperation über geteiltes Wissen organisiert wird und Begründungen schlank, zugleich tragfähig bleiben.

Die Korpusbefunde zeigen „ja“ als verlässlichen Marker geteilten Wissens und als Mittel anschlussorientierter Organisation. In V2-Aussagesätzen rahmt „ja“ Aussagen nicht als Neues, sondern als bereits Verfügbares, an das unmittelbar weitergearbeitet wird. Formulierungen wie „wir haben ja …“, „das ist ja …“ oder „es gibt ja …“ binden Bearbeitungsschritte an einen gemeinsamen Stand zurück und führen Sequenzen phasennah fort. Das reduziert Aushandlungen über Grundlagen, bündelt Aufmerksamkeit auf das Relevante und hält den Arbeitsfluss stabil. In Bestätigungsappellen wie „…, ja?“ sichert die Partikel Koordination, häufig in Kopplung mit Blick oder Zeigegeste, wodurch Rederechte sichtbar und Übergänge glatt werden.

Im Vergleich zur Literatur bestätigt das Material die organisatorische Kernfunktion von „ja“. Grossmann illustriert Rückgriffe auf gemeinsam Erarbeitetes, etwa „*wir ham ja gestern …*“, die einen zuvor simulierten Prüfungsteil in Erinnerung rufen und als klares Signal für den Folgeauftrag dienen. „Ja“ fixiert hier die Bezugsbasis und macht den Übergang transparent, ohne direktive Schärfe zu benötigen (Grossmann 2011: 158). Diese Anschlussleistung korrespondiert mit Thurmairs Befunden zur sequenzierenden und rahmenden Funktion, die „ja“ als Anker in bekannten Bezügen profiliert (Thurmair

1989: 104). Dies gilt sowohl für die Aktualisierung konkreten Kurswissens als auch für allgemeinere Bezugsrahmen, auf die Unterrichtsdiskurse aufsetzen können (Thurmair 1989: 104ff.).

Die Daten präzisieren zudem die Grenze zum Direktiven. „Ja“ organisiert vor allem Aussage- und Begründungsebenen und trägt die Direktivität nicht selbst. Wo Steuerung nötig ist, geschieht sie über die sichtbare Aktivierung gemeinsamen Wissens, nicht über eine zusätzliche Aufforderungsmarkierung. Damit erklärt sich, warum „ja“ in den relevanten Passagen überwiegend unbetont steht und dennoch spürbare Wirkung entfaltet. Die Partikel hält den Aufgabenfokus, ohne Gesichtsbedrohung zu erzeugen, und stützt so eine kooperative Bearbeitungslogik. Dieses Profil ist mit der Literatur kompatibel, die „ja“ im Unterrichtskorpus vor allem als assertiven, organisierenden Baustein beschreibt und nicht als Träger der Handlungsanweisung (Grossmann 2011: 158; Thurmair 1989: 104ff.).

Didaktisch lassen sich drei Folgerungen verdichten. „Ja“ erhöht in Erklär- und Auswertungsphasen die Metatransparenz, weil sichtbar wird, worauf der nächste Schritt aufbaut. Gleichzeitig bleiben Korrekturen anschlussfähig, wenn „ja“ den relevanten Gegenfakt als „eigentlich Bekanntes“ reaktiviert und damit Gesichtsbedrohung mindert. Zudem stabilisiert die Partikel Phasenwechsel, da der Sequenzanschluss ohne zusätzliche Direktiva gelingt und die Aufgabenkohärenz gewahrt bleibt. Insgesamt konkretisieren die Befunde die einschlägige Forschung für den untersuchten DaF-Kontext. „Ja“ fungiert als präzises Instrument perspektivierender Rahmung und stützt Verständlichkeit und Beteiligung, indem es geteiltes Wissen aktiviert und Übergänge anschlussfähig gestaltet.

3.4 Die Partikel „mal“

Die Partikel „mal“ zeigt ein klares, unterrichtsrelevantes Profil. Sie ist polyfunktional, doch für die Unterrichtskommunikation ist ihre Rolle als Modalpartikel zentral (Kostrzewa / Cheon-Kostrzewa 2012). Besonders in Imperativumgebungen entlastet „mal“ die Aufforderung sozial, ohne ihre Verbindlichkeit zu relativieren. Das zeigt sich in konventionalisierten Formaten wie „warte mal“, „zeig mal“ und „Moment mal“, die als formelhafte Bausteine früh verfügbar sind und im Unterrichtsinput hohe Frequenz erreichen (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 2012: 104). Die Longitudinalbeobachtung von Kostrzewa und Cheon-Kostrzewa (2012) mit 39 Belegen, davon 38 in imperativnahen Kontexten, unterstreicht die enge Bindung von „mal“ an direktive Settings und erklärt zugleich die Erwerbsfreundlichkeit dieser Muster. Über Imperative hinaus stabilisiert „mal“ auch entscheidungsfrageförmige Direktiva wie „Kann ich mal das Buch haben.“ oder „Kannst du mir mal helfen.“ und wirkt in aussagesatzbasierten Vorschlägen handlungsaktivierend, etwa „Du könntest mal nach den Getränken schauen.“ oder „Du solltest mal deine Mutter anrufen.“. In diesen Kontexten mindert „mal“ den Illokutionsdruck, hält jedoch die Aktivierungsrichtung aufrecht und macht die Aufgabe zugänglich, ohne sie zu verwässern (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 2012: 104). Im Vergleich mit der einschlägigen Literatur fügen sich diese Befunde in das Bild einer Partikel, die Direktivität sozial verträglich rahmt und zugleich Initiative vorbereitet. Für den Erwerb zeigt sich ein klares Bild. „Mal“ ist früh verfügbar, da es in festen Wendungen vorliegt und insbesondere in formelhaften Imperativsequenzen stabil auftritt. Kombinationen mit anderen Partikeln differenzieren den Höflichkeits- und Steuerungswert, „doch mal“ rahmt freundlich-nachdrückliche Impulse, „eben mal“, „halt mal“ und „einfach mal“ markieren kurze entlastende Eingriffe und niedrigschwellige Aktivierungsangebote. Parallel ist die Homonymie zu berücksichtigen, denn die modalpartikelhafte Funktion steht neben Zahl- und Temporalgebrauch, weshalb eine funktionale Trennung gegenüber Formen wie „einmal“ oder „irgendwann einmal“ erforderlich ist (Helbig/ Helbig 1990; Thurmair 1989; Weydt 1981; Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 2012).

Die didaktischen Implikationen liegen auf der Hand. „Mal“ lässt sich früh szenisch modellieren, weil die relevanten Muster als ganze Wendungen bereitliegen. Ein Unterricht, der zwischen Fokus auf Form und Fokus auf Bedeutung wechselt, ermöglicht es, „mal“ nicht nur regelhaft zu erklären, sondern in bedeutungstragenden Situationen zu erproben. Kostrzewa und Cheon-Kostrzewa (2012) betonen, dass Unterricht partikelfeindlich werden kann, wenn persönliche und emotionale Beiträge fehlen. Ein partikelfreundliches Klima entsteht dort, wo Lernende in authentischen Kooperationsformaten sprechen und die abschirmende sowie aktivierende Funktion von „mal“ produktiv nutzen.

Zusammengeführt ergibt sich ein konsistentes Bild. „Mal“ fungiert als fein dosierbares Steuerungsinstrument, das Direktiva sozial verträglich macht, Entscheidungsfragen in Bewegung setzt und vorausschauende Vorschläge handlungsnah vorbereitet. Die hier berichteten Korpusbeobachtungen passen zu den einschlägigen Beschreibungen und untermauern die didaktische Empfehlung, „mal“ früh zu verankern, formelbasiert zu üben und über Kombinationen graduell auszubauen, damit Höflichkeit, Verbindlichkeit und Beteiligung zugleich gesichert bleiben (Kostrzewa/ Cheon-Kostrzewa 2012: 104).

Im untersuchten Material zeigt „mal“ vor allem eine adressatensensible Abschwächung in imperativnahen Formaten. In Äußerungen wie „**Bitte hört mal zu.**“, „**Bitte lest mal die Aussagen durch**.“ oder „**Guck mal, Herr Geiger hat eine Allergie …?**“ bleibt die Handlungserwartung bestehen, zugleich wird der Ton auf kooperative Anschlussfähigkeit eingestellt. Diese Verwendung deckt sich mit der Darstellung bei Grossmann, die „mal“ in Anweisungen überwiegend als abschirmendes Mittel beschreibt, das Direktiva in den Arbeitsfluss einpasst und in sensiblen Situationen spürbaren Druck herausnimmt, ohne das Ziel zu relativieren (Grossmann 2011: 155ff.). Sie diskutiert hierfür Imperative wie „*zeig mal …“* sowie Folgeanweisungen mit mehrfacher mal-Setzung, die prüfungsnahe Übungssequenzen entlasten. Der Aufruf wirkt weniger wie eine Prüfung und stärker wie eine Gelegenheit zum Ausprobieren, was spontane Redebeiträge erleichtert und die Steuerung durch die Lehrkraft dennoch erkennbar hält (Grossmann 2011: 155ff.). Darüber hinaus erscheint „mal“ in deklarativen Plan- und Übergangsformaten als Hintergrundmarkierer. Wenn die Lehrkraft ankündigt „**Ich mach Ihnen das mal auf**.“, wird eine vorläufige oder begleitende Handlung ausgewiesen, die den Hauptfokus nicht verschiebt. Grossmann ordnet diese Funktion Planpassagen zu, in denen „mal“ signalisiert, dass eine Maßnahme nur bis zur nächsten Neujustierung gilt und die Aufmerksamkeit weiterhin auf dem Kernschritt liegen soll (Grossmann 2011: 157). So wird hörbar, ob eine Handlung vorbereitend, begleitend oder überleitend wirkt.

In formalen Entscheidungsfragen mit direktiver Stoßrichtung stützt „mal“ eine entlastete Aufforderung. Strukturen wie „*Können Sie mal …?*“ oder „*Könnt ihr mal …?*“ verknüpfen eine Bereitstellungsfrage mit einem klaren Arbeitsimpuls. Häufig tritt das Submuster „*mal kurz*“ auf, das die wahrgenommene Eingriffsstärke reduziert, während der Auftrag erhalten bleibt. Diese Lesart entspricht den von Grossmann dokumentierten Kontexten, in denen „mal“ Dringlichkeit herunterregelt und zugleich die Handlungsrichtung offenhält (Grossmann 2011: 157).

Für die Abgrenzung wurden adverbiale Verwendungen wie „*zum dritten Mal*“, „*noch mal*“ im Sinn von Wiederholung oder „*schon mal*“ im Sinn von Vorerfahrung ausgeschlossen. In den relevanten Modalpartikel-Belegen zeigt sich durchgehend, dass „mal“ entweder Direktiva abschwächt oder Hintergrund markiert. Übergänge werden dadurch geglättet und Rederechte sozial verträglich geordnet. Die dominante Umgebung bilden imperativnahe Formen, frageförmige Direktiva und deklarative Planpassagen, was die im theoretischen Rahmen beschriebene Funktionsbündelung im Unterrichtsdiskurs bestätigt (Grossmann 2011: 155ff.; 157).

Didaktisch ergibt sich eine klare Konsequenz. „Mal“ hält die Balance zwischen Verbindlichkeit und Beziehungsarbeit. Der Handlungsdruck bleibt spürbar, ohne das negative Face der Lernenden zu gefährden. Übergänge werden transparent, da Nebenhandlungen oder Zwischenstände sprachlich als nachrangig markiert werden und der Kernfokus stabil bleibt. Formelhafte Wendungen wie „*schau mal*“, „*warte mal*“ oder „*sagen Sie mal …*“ bilden sofort nutzbare Routinen, die sich in Rollenspielen und Alltagsszenarien einsetzen lassen. Die Befunde konkretisieren damit die Forschungslage für den untersuchten DaF-Kontext und weisen „mal“ als präzises Instrument kooperativer Steuerung aus, das Direktiva sozial verträglich macht, Planwechsel kommunikativ abfedert und den Arbeitsfluss stabil hält (Grossmann 2011: 155ff.).

4. Ergebnis

Im untersuchten Korpus erweist sich der Gebrauch von Modalpartikeln als fein abgestimmtes Mittel, um Anweisungen, Erklärzüge und Übergänge adressatensensibel zu steuern. Die Befundlage schließt eng an die Darstellung bei Grossmann an, wonach Modalpartikeln Direktiva nicht ersetzen, sondern sozial verträglich kalibrieren und zugleich den Sequenzanschluss im Unterrichtsgespräch sichtbar machen (Grossmann 2011: 155f.). Unterschiede zwischen Lehrpersonen hängen erkennbar mit

Aufgabenformaten, Niveaustufen und situativen Anforderungen zusammen und beeinflussen Frequenz und Kombinatorik.

„Mal“ zeigt in Anweisungsumgebungen ein konsistentes Profil. Die Partikel mindert den Illokutionsdruck, ohne den Handlungsauftrag zu relativieren, und markiert in Plan- und Übergangspassagen häufig Nebenhandlungen. Im Korpus belegen „**Bitte hört mal zu**“ und „**Ich mach Ihnen das mal auf**“ diese Doppelwirkung, weil Beteiligung eingeholt und Zwischenhandlungen hörbar nachrangig gerahmt werden. Grossmann beschreibt genau dieses Muster, belegt es *„mit zeig mal…“* und mit mehrfacher mal-Setzung in Vorbereitungspassagen und zeigt, wie prüfungsnahe Sequenzen hörbar entlastet werden, während der Arbeitsfokus erhalten bleibt (Grossmann 2011: 155ff.).

„Ja“ fungiert vor allem als Marker geteilten Wissens und als Mittel anschlussorientierter Organisation. In V2-Aussagesätzen rahmt die Partikel Bekanntes und fokussiert den nächsten Arbeitsschritt, etwa in „wir haben ja…“ oder „das ist ja…“. Didaktisch erhöht dies die Metatransparenz und hält Korrekturen gesichtswahrend anschlussfähig, wenn der relevante Gegenfakt als eigentlich bekannt reaktiviert wird. Grossmann dokumentiert „ja“ überwiegend unbetont und in Feststellungen und zeigt an „*wir ham ja gestern…*“ die klare Anschlussfunktion an bereits Erarbeitetes, was die hier beobachtete Organisationsleistung stützt (Grossmann 2011: 158; Thurmair 1989: 104ff.).

Die Partikel „bitte“ verbindet Höflichkeitsmarker und Illokutionsindikator. Auftaktformate, Turnzuweisungen und kurze Anschlussaufforderungen halten die Verpflichtung klar und rahmen Rederechte adressatensensibel. Die Übereinstimmung mit der Literatur ist deutlich, *„… den Sie bitte zu Hause machen*“ sowie „*Das lesen Sie aber bitte zu Hause*“ erscheinen als prototypische Fälle, in denen die Partikel eine deklarative Form als Arbeitsanweisung kenntlich macht und zugleich Gesichtsbedrohung mindert (Grossmann 2011: 159f.). Entsprechend zeigen Korpusbelege wie „**Nächste Person, bitte**“. und „**Bitte?**“ eine verlässliche Markierung von Rollenwechseln und Anschlussbeiträgen.

„Doch“ ist seltener, wirkt jedoch markant an der Schnittstelle von Bekanntheit und Korrektur. In assertiven Rückbindungen wird Bekanntes in den Vordergrund geholt und die Interaktion auf den als gültig vorausgesetzten Stand zurückgeführt, etwa in „**Hat doch vor dem Unterricht funktioniert**“. Die Partikel fungiert „doch“ in imperativnahen Kontexten als freundlich nachdrucksvoller Impuls, der Zustimmung wahrscheinlicher macht, ohne Belehrungscharakter. Die periphere Stellung in eigentlichen Arbeitsanweisungen ist in der Forschung beschrieben und funktional hergeleitet, da Korrekturmarkierung situativ bleibt (Thurmair 1989: 104ff.; Weinrich 1993).

Die didaktischen Implikationen lassen sich klar zusammenfassen. „Mal“ stützt kooperative Direktiva und markiert Nebenhandlungen, sodass Aufgabenkohärenz und Rederaum auseinandergehalten werden und Beteiligung wahrscheinlicher wird. Rederaum bezeichnet den für Lernende verfügbaren Anteil am Gesprächsverlauf mit Zeitfenstern, Sprechzügen und Anschlussoptionen, in denen Beiträge initiiert, ausgebaut und abgeschlossen werden können. Indem „mal“ kurze Zwischenhandlungen sprachlich zurückstuft, bleibt dieser Raum offen. Eintrittspunkte werden sichtbar, Überlappungen verringern sich, Adjazenzpaare schließen sich verlässlich und der Fokus liegt auf inhaltlichen Beiträgen statt auf organisatorischen Mikroschritten. „Ja“ erhöht in Erklär- und Auswertungsphasen die Transparenz und hält Korrekturen anschlussfähig, „bitte“ macht die intendierte Sprechhandlung hörbar und rahmt Rollenwechsel sowie Reparaturen sozial verträglich, „doch“ mobilisiert in sensiblen Momenten geteiltes Wissen, legitimiert Richtungswechsel und dämpft den sprachlichen Direktivdruck.

In der Gesamtschau bestätigt das Korpus Modalpartikeln als Werkzeuge einer klaren, adressatensensiblen Unterrichtsführung. Der Diskurs bleibt arbeitsfähig, weil Perspektiven, Rollen und Übergänge sprachlich sichtbar werden und die Steuerung kooperativ eingebettet ist. Eine prosodische Feinanalyse und Effektnachweise auf Lernleistungen liegen außerhalb des vorliegenden Zuschnitts und bilden sinnvolle Anschlussarbeiten. Die Ergebnisse konkretisieren die einschlägige Analyse und schärfen deren didaktische Nutzbarmachung für den DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernenden, insbesondere mit Blick auf eine planvolle Kombination von Partikeln in wiederkehrenden Unterrichtsroutinen (Grossmann 2011: 155ff.; Thurmair 1989: 104ff.).

Literatur

Averina, A. (2019): „Modalpartikeln im Deutschen als Komponenten eines modal-bewertenden Rahmens: (am Beispiel der Modalpartikeln ja, doch und wohl). In: Lebende Sprachen. 64, 1. S.140-154.

Grossmann, S. (2011): Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Lang.

Helbig, G./ Helbig, A. (1990): Lexikon deutscher Modalwörter. Leipzig: Enzyklopädie.

Hertzsch, H./ Schneider, F.M. (2013): Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In: Vogel, I.C. (Hrsg.): Kommunikation in der Schule Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. S.73-95.

Kiper H./ Mischke, W. (2004): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Weinheim/ Basel: Beltz.

Kleinschmidt, K. (2016): Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern-Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. S.98-114.

Kostrzewa, F./ Cheon-Kostrzewa, B.J. (2012): Der Erwerb der deutschen Modalpartikel „mal“. Zum Stellenwert von Modalpartikeln und Partikelkombinationen im DaF/ DaZ-Unterricht. In: Deutsch als Zweitsprache, (2012) 2. S.50-55.

Kwon, M-J. (2005): Modalpartikeln und Satzmodus Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/4877/1/Kwon_Min-Jae.pdf (Zugriff am 28.09.2025)

Thurmair, M. (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Niemeyer.

Weinrich, H. (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop. Mannheim u.a.: Duden.

Weydt, H. (1981): Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Groos.

ÇEVİRİBİLİM VE YORUMBİLİM BAĞLAMINDA SÖZLÜKSEL DEĞİŞİM

Dilara BAL[1]

1. Giriş

Sözlüksel değişimden (lexical change) her dil; kültürü, toplum yapısı ve bulunduğu coğrafya sebebiyle farklı etkilenmiştir. Bu çalışmada, sözlüksel değişimin tanımı araştırılacak ve bazı dillerde bu değişimlerin örnekleri aranacaktır. Kitabın bu bölümü, dilin ve dilbilimin temellerinden biri olan "sözcük"teki değişimleri tanımlayacak ve çeviri ve yorumbilim açısından da değerlendirecektir. Anlamsal değişim, dilbilim çerçevesinde çalışılan bir konudur. Dil içerisindeki değişimleri görmek için, anlamda kaymalar, daralmalar, genişlemeler gibi durumları değerlendirmek gerekir. Bunların yanı sıra, sözlüksel/sözcüksel değişimlerden de bahsetmek gerekir. Bu bölümde sözlüksel değişimin tanımı ve nasıl oluştuğu ile ilgili bilgilere de yer verilecektir.

Tarihsel dilbilimde dillerin gelişimini incelemek için sözvarlığı ve sözlüksel değişim önemli araç ve konulardır. Sözlüksel değişimin tanımını oluşturmak adına bazı kaynaklardaki sözlüksel değişim kategorilerine bakılabilir. Sözlüksel değişim iki farklı durumdan oluşur (Dworkin, 2011). Birincisi, *anlamsal değişim* olarak bilinen alan; gösterenin anlamsal yapısındaki veya anlamındaki değişikliklerdir. İkinci olarak ise sözcüksel değişim, zaman içerisinde sözlüksel öğelerin kaybolması ve sözlüğe yeni sözcüklerin eklenmesini de içerir. Neolojizmler, yani dile yeni eklenen sözcükler/ifadeler genellikle dillerarası ödünçlemeden veya içsel türevsel ve biçimbilimsel süreçlerinden gelir. Dworkin (2011) çalışmasında alıntılar, türetme süreçleri ve Roman dillerindeki sözcüksel değişimi ve sözcük kaybı sorunlarını ele almıştır. Ayrıca türetme süreçleri ve diğer dillerden ödünç alma yoluyla yeni sözcüksel öğelerin oluşturulması, sözcüksel kaybın yanı sıra tarihsel anlamsal değişim süreçlerini açıklamaya yardımcı olur.

2. Yorumbilim, Çeviri ve Sözcükbilim

Yorumbilim (hermeneutik), bir metni, sözcüğü ya da kavramı yorumlama sürecinde bireyin kalıplaşmış görüşleri, kabulleri, kültürel arka planı ve tarihsel konumunun etkili olduğunu savunur. Bu anlayışa göre anlam, sabit bir yapı değil, tarihsel ufukların kesiştiği bir süreçtir (Gadamer, 2004). Yorum, insanın hem doğayı hem de kendi deneyim dünyasını algılama ve anlamlandırma tarzını belirleyen bilişsel bir süreçtir (Akın, 2016). Yorumbilimsel yaklaşımlar incelendiğinde, yorumbilimin dil ve çeviriyle yakın bir ilişkisi olduğu savunulabilir. Akın (2016), anlamanın "bir varlık hâli" olduğunu vurgular ve çevirmenin görevini sadece aktarıcı değil, anlamı kültürlerarası olarak yeniden kuran bir özne olarak konumlandırır. Dolayısıyla sözcüğü anlama ve yorumlamada, sonrasında ise çeviri sürecinde sözcüğün sözlüksel değişimlerini anlamak önemli bir adımdır. Bu çerçevede, sözlüksel değişim de yalnızca morfolojik (biçimbilim) ya da semantik (anlam/anlambilim) bir evrim değil, aynı zamanda kültürün, bireyin ve toplumun anlam dünyasını yeniden yapılandırma biçimidir. Örneğin; "selfie" kelimesinin Türkçeye "özçekim" olarak yerleşmesi, yalnızca bir neolojizm değil, aynı zamanda bireyin kendilik sunumuna dair kültürel bir yorum biçimidir.

Sözlüksel değişim, yalnızca dil içi yapısal dönüşümlerle ya da kullanım sıklığındaki değişmelerle açıklanabilecek bir olgu değildir; anlamın, konuşur toplulukların dünyayı algılama ve yorumlama biçimleri doğrultusunda sürekli yeniden kurulmasıyla ortaya çıkan yorumsal bir süreçtir. Yorumbilim, anlamın sabit, nesnel ve değişmez bir yapı olmadığını; aksine tarihsel, kültürel ve öznel belirlenmişlikler içinde sürekli yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Akın'ın da vurguladığı üzere, anlama edimi insanın bir varlık hâlidir ve her an tarihsel etki bilinci içerisinde gerçekleşir (Akın, 2016). Bu bağlamda bir kelimenin anlamındaki her dönüşüm, aynı zamanda toplumsal yorum ufkunun

[1] Araş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İnsana ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık İngilizce Bölümü, dilarabal@sakarya.edu.tr, ORCİD: 0000-0002-3934-0681

değişimine işaret etmektedir. Ayrıca birçok sözlüksel değişimin ardında, çeviri kaynaklı yorumbilimsel yeniden anlamlandırmaların da bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla sözlüksel değişim, yorumbilimsel açıdan yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel ve tarihsel bir yeniden anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmelidir. Üstelik dilbilimsel bu başlıkların dildeki etkisi sebebiyle benzer konular çeviri yöntemleri ve metin türleri alanlarında da çalışılabilir.

Sözlüksel değişimi bu açılardan ele alarak kategorisel olarak dildeki değişimleri inceleyebiliriz.

3. Ödünçleme (Borrowing)

Ödünçleme, diller arasındaki kültürel iletişime veya coğrafi yakınlığa bağlı olarak gerçekleşir ve üç çeşit ödünçlemeden bahsedilebilir:

Altkatman etkisi, politik veya kültürel olarak baskın olmayan bir dilin, baskın olan dili etkilemesidir. İngilizcenin Kelt dilinden aldığı "Thames, Dover" yer isimleri örnektir.

Üstkatman etkisi, politik veya kültürel olarak baskın olan bir dilin diğer dilleri etkilemesidir. İngilizcenin bir dönem Fransızca etkisi altında kalması bir örnektir.

Yankatman etkisi ise, politik veya kültürel olarak birbirleri üstünlüğü olmayan dillerin iletişimidir. Kanada'da bazı bölgelerde İngilizce ve Fransızcanın anadil olması buna örnek verilebilir.

Bazı sözcükler diğerlerinden daha kolay ödünç alınabilir. Temel sözvarlığı (vücut bölümleri, hava durumu, doğum ve ölüm gibi evrensel deneyimler, güneş, ay, dağlar gibi doğal olaylar, sayılar, akrabalık terimleri, zamirler ve diğer dilbilgisel sözcükler) çok nadiren ödünç alınır. Kültürel bir boşluk yok denecek kadar azdır ve bu sözcükler çok iyi yerleşmiştir.

Calque denilen yöntem de ödünçleme içerisinde bahsedilebilir. Söz konusu sözcüğün yabancı dilden sesbirimleriyle birlikte alınmasıdır.

Örnek: marketing / photoshop sözcükleri Türkçede kullanılır ve İngilizcedeki sesleriyle telaffuz edilir.

Başka bir örnek ise sözcüklerin birleştirilmesiyle oluşan olgulardır: termo + metre. Sıcaklık ve ölçüm birimi sözcüklerinden oluşan bu birleşik sözcük de dildeki sözlüksel değişimi göstererek dilin tarihsel değişimini ortaya çıkarıyor. Bunu sözcük eklemelerine örnek olarak da verebiliriz.

4. Genişleme (Broadening)

Genişletmeyi içeren anlamsal değişikliklerinde, bir kelimenin anlam aralığı artar ve kelime değişiklikten önce uygun olandan daha fazla bağlamda kullanılabilir (Campbell, 2013). Daha somut anlamlardan daha soyut anlamlara geçişleri bu kategoride inceleyebiliriz.

> Örneğin: İngilizcedeki cupboard önceleri geniş masa anlamına gelebiliyorken şimdi yalnızca elbise dolabı anlamında kullanılmaktadır.
>
> Türkçede ise "oturmak" sözcüğü artık "yaşamak" anlamında da kullanılmaktadır. "İstanbul'da oturuyorum."

5. Daralma (Narrowing)

Anlam aralığı azaltılır, böylece bir sözcük daha az bağlamda kullanılabilir (Campbell, 2013). Daha soyut anlamlardan daha somut anlamlara geçiş bu kategoriye uyar.

Örneğin; Türkçedeki oğul sözcüğü önceden cinsiyete bakılmaksızın "yavru" anlamında kullanılıyorken şimdi sadece erkek çocuk anlamına gelmektedir.

6. Eklemeler (Neologisms)

Sözcük oluşturma veya neolojizm, bileşik sözcük oluşturma ve türetme başta olmak üzere karma, kırpma, gerioluşum (tekrar birleştirme de denebilir) gibi bölümlere ayrılır. İki sözcüğün bir araya gelerek yeni bir anlam oluşturması bileşik sözcükleri ortaya çıkarır. Campbell, türetme için ise auto- (autopilot "otopilot"), -ism/ist (sexism "cinsiyetçilik") gibi örnekler vermiştir (Campbell, 2013). Ayrıca bir temele dayandırmadan da yeni sözcük üretimi de bu başlıktadır. Eklemelerdeki bazı yöntemler şöyledir:

- Yeni Kelime Üretme/Türetme
- Kökten Türetme
- Özel İsimlerden Sözcük Türetme

7. Yitimler (Losses)

Yitimleri ise bir toplumda meydana gelen değişimler sonucunda, bu toplumun dilinde sözvarlığındaki kayıplar olarak tanımlayabiliriz. Bu da çoğunlukla sözcüklerin ifade ettiği kavram ve şeylerin kullanımdan kalkması nedeniyle olur. Campbell bu duruma örnek olarak Orta Çağ'da İngilizcede zırh, feodal düzen ve diğer kurumları ifade etmek için kullanılan sözcüklerin zamanla, kullanılmadıkları için dilden yitmiş olmalarını verir (1999:279).

Sözlüksel değişim içinde örtmece (euphemism), abartma (hyperbole) da yer almaktadır.

Başka sözlüksel değişimler ise pragmatik yapıdan dilin kültür ile değiştirdiği ifadelerdir:

Örneğin; İngilizcede	Chortle sözcüğü	<	Snortle + Chuckle
Türkçede	Marmaray	<	Marmara + Ray
İngilizcede	Hangry	<	Hungry + angry

Tabular veya hakaret içeren ifadeler de sözcük tabanlı değişimler sonucunda gerçekleşir. Sözcüğün anlamı aynı kalsa da farklı bağlamlarda kullanılabiliyorlar.

Campbell'in kitap bölümünde sözlüksel değişim ile ilgili egzersiz olarak "blogosphere, bridezilla, buzzword, de- friend/unfriend, emoticon, guesstimate, mouse, peops, tweet, wiki, WMD" verilmiştir (Campbell, 2013). Bu sözcükler zamanla dile eklenen sözcüklerdir.

Türkçeden bazı örneklerden bahsedecek olursak: Türkçeleştirme amacıyla dile tanıtılan bazı sözcükler vardır. Örneğin, otobüs sözcüğü yerine "oturgaçlı götürgeç" gibi bir ifade önerilmiş ancak toplumun kabul etmediği bir öneri olmuştur.

Aksan, bil- kökünden bilinç, bilinçsiz, bilinçlenme sözcüklerini türetmenin mümkün olduğunu belirtmiştir (Aksan, 2006). Bu da türetmeye örnek olarak gösterilebilir.

Selpak gibi sözcüklerin marka aracılığıyla yeni sözcüklerin dile yerleşmesi de Türkçede olduğu gibi başka dillerde de görülebilen örneklerdir.

Kısaltmalar da pragmatik açıdan uygulanan sözlüksel değişimlerden biridir. Örneğin PTT (Posta Telgraf Teşkilatı) ve TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi) gibi kısaltmalar kolaylık açısından hayata yerleşmiştir.

Arapça ve Farsça ile dilsel teması olan Türkçeye pek çok yabancı sözcük aktarılmıştır.

Bu alıntı sözcükler içerisinde de türetme yapılmıştır.

Örneğin: kayıp < kaybetmek

Arapça kökenli bu sözcüğün Türkçe ek ve kelimelerle Türkçede kullanımı arttırılmıştır.

Başka örnekler olarak, Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi döneminde, bünyesinde karşılıklılık bulunan çalış- (iş) fiilinin anlamı "birbirine vurmak, savaşmak, savaşmak, kılıç ölçmek" şeklinde olduğu verilebilir (Kara, 2013). Kök şeklinde olan bu fiilin temelinde ise "kesmek için üzerine yatmak, kırpmak" anlamlarına gelirdi (TDK 1965: 811, 815). Günümüzde bu anlam aynı fiilin anlamlarından biri olan "kumaştan bir parça kesmek"te yaşamaktadır (TDK 1988: 274; TDK 1998:431). Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde tüm dünyada sıcak savaş merkezli yaşam tarzı yavaş yavaş

yerleşik düzene ve çalışma yaşamına geçerken çalış- "iş"in anlamı genel olarak "iş yapmak" olarak değişmiştir.

8. Tartışma ve Sonuç

Tarihsel dilbilim alanında sözlüksel değişim ile ilgili pek çok çalışma vardır. Örneğin Nagy çalışmasında Güney İtalya'daki ve Toronto'da iki köyde, Faetar ve Cellese'de, en büyük göçmen topluluklarından birinin konuştuğu dil çeşitlerini ve nesli tükenmekte olan Francoprovencal lehçelerindeki sözcük çeşitliliği kalıplarını incelemiştir (Nagy, 2011). Aynı zamanda, tarihsel dilbilim içerisinde alıntı sözcükler ve dilsel temas dilleri karşılaştırmamızda ve geçmişle bağlantı kurmamızda yararlı olmaktadır (Elmalı, 2020).

Johnson'un çalışmasında ise 1930-1990 aralığındaki sözcükler incelenerek değişimler saptanmaya çalışılmıştır (Johnson, 1993). Bu değişimlerin, cinsiyet, meslek veya eğitim ile bağı olup olmadığı ölçülmüştür.

Akay, çalışmasında dilin, sözlüksel olmayan kısımlarının kolay kolay değişmeyeceği hakkındaki görüşe katılmadığını belirtir (Akay, 2007). Dil her zaman ihtiyaç olduğunda değişebilir. Bu nedenle, dili yalnızca eşsüremlilik açısından incelememeliyiz. Değişimler süreğen durumlardır, dilin yaşayan bir olgu olduğunu yansıtırlar. Değişimlerin bilimsel açıklaması ve tanımlaması da kolay değildir. Günümüzde dil değişimlerinin nedenleri hakkında ortak bir görüşe varılmamıştır.

Dil değişimi üç temel düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki, bütünüyle dilin kendi iç yapısından kaynaklanan ve ses bilgisi, biçim bilgisi ile sözdizimi alanlarını kapsayan dilbilgisel değişimlerdir. İkincisi, toplumların değişim yöneliminin doğrudan ya da dolaylı olarak yansıdığı anlamsal ve sözlüksel değişimlerdir. Üçüncü düzey ise dillerin ve lehçelerin birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan karışma süreçleridir. Dil değişiminin bu üç düzeyde ortaya çıkması, her dil değişiminin çift yönlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu iki tür değişimde önemli olan şey hangi değişimlerin hangi bağlamda ve şartlar altında olduğu ve toplumda nasıl kabul edildiğidir (Akay, 2007). Dilbilgisi ve sosyal etkilere bakıldığında, farklı faktörlerin olduğu ortaya çıkmaktadır ve bu iki etmen de dili aynı anda etkiler. Nazal sesin değişimi gibi yaşanan doğal değişim, yeni bir eklemliliği beraberinde getirir. Ancak bunun için sosyal durumların uygun olması gerekir.

Dworkin, Roman dilleri ile ilgili yaptığı çalışmasında bilişsel anlambilim perspektifinden, Roman dillerinin zaman içindeki evrimlerinde gözlemlenen önemli sayıda anlambilimsel değişikliğin bilişsel olarak kontrol edilen bir süreç ve mekanizmalar kümesinin sonucu olduğunu belirtmiştir (Dworkin, 2011). Böyle bir durumda, kültürel olarak yönetilen koşulları veya kültüre özgü dernekleri ve tabuları ya konuşulan Latince ya da bireysel Roman dilleri düzeyinde yansıtan olası değişiklikler dışında, özellikle Romantik tarihsel anlambilim diye bir şeyin olmadığı iddia edilebilir. Bununla birlikte, bilişsel anlambilim, dilbilimcinin belirli bir kelimenin gerçekten belirli bir anlamsal değişiklik yaşayıp yaşamayacağını tahmin edebileceği bir algoritma sağlamaz. Bu bakımdan her kelimenin kendine has bir geçmişi olduğu söyleyebiliriz.

Aynı çalışmada, Dworkin sözlüksel değişimi etkileyen bilişsel süreçlere ve etimolojiye değinir. Bilişsel anlambilim, etimolojik dönüm noktalarının çözümlenmesinde önemli bir role sahip olabilir. Etimologlar, önerilen bir temelin geçerliliğini belirlemede fonolojik/biçimsel veya semantik kriterlerin daha fazla ağırlık taşıması gerekip gerekmediğine ilişkin yirminci yüzyılın başında artık bir tartışma konusu haline getirmemişlerdir. Artzamanlı bilişsel anlambilim, birçok soyut kavramın diller arası olarak aynı veya benzer temel kavramsal temellere geri dönebileceğini vurgulamıştır. Kabul edilmiş etimolojilerden elde edilen bu tür bilgiler, tartışmalı etimolojilerin anlamsal yönüne biraz ışık tutmaya yardımcı olabilir. Etimoloji bugün pek revaçta değil gibi görünmekte, çünkü birçok uzman, yeni veriler hariç, şu anda çözülmemiş etimolojilerin böyle kalmaya devam edeceğini düşünmekte.

Sözcüksel değişim pek çok konuya bağlı biçimde incelenmelidir (Dworkin, 2011). Bir dilin tarihi boyunca, daha önceki aşamalarda belgelenen bazı kelimeler eskimiş hale gelir veya

sözlükten tamamen kaybolurken, diğer sözlüksel öğeler genellikle tanımlanabilir anlarda, genellikle ödünç alma veya içsel yaratma süreçlerinin bir sonucu olarak girer. Çalışmalardan, sözlüksel değişimler (dış ve iç) ve anlamsal değişimlerin sistematik olarak sınıflandırılabildiği çıkarımını yapabiliriz. Hem sözcüksel değişim hem de anlamsal değişim tamamen öngörülebilir değildir ancak yine

de faktörler ve düzenlilikler hakkında yapılan çalışmalarla dilin değişimi ile ilgili daha çok bilgi sahibi olunabiliyor. Anlamsal değişimi de kapsadığını söyleyebileceğimiz sözlüksel değişim, pek çok dil tabanlı alan hakkında çok önemli bilgiler vermekte ve dillerin değişimini takip etmemizi sağlamaktadır. Dolayısıyla, biçimbilimsel bu gibi çalışmalarla dilin kullanımı geliştirilebilmektedir.

Kaynakça

Akay R. (2007). Dil Değişiminin Dilsel ve Toplumsal Nedenleri*, International Journal of Human Sciences*, Sakarya.

Akın, A. (2016). *Çeviri sürecine yorumbilimsel yaklaşımlar: Çeviribilimde yeni yorumbilimsel paradigma* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözvarlığı*, Engin Yayınevi, 4. Basım, İstanbul.

Campbell, L. (2013). *Historical Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Demir Öztürk, N. (2021). Türkçedeki Arapça Kökenli Örtmece Söz Varlığı Üzerine, *Karabük Türkoloji Dergisi*, Cilt/Sayı: III (2021), Karabük 2021, s. 1-13.

Dworkin, S. (2011). Lexical Change. In M. Maiden, J. Smith, & A. Ledgeway (Eds.), *The Cambridge History of the Romance Languages* (pp. 585-605). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CHOL9780521800723.014

Elmalı, M. (2020). *On borrowed words and word borrowing system in Old Uighur-Chinese borrowings in Old Uighur*. Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics, 34, 57-71. https://doi.org/10.26650/jol.2020.004

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (2nd revised ed.). Continuum.

Johnson, E. (1993). The relationship between lexical variation and lexical change. *Language Variation and Change, 5*(3), 285-303. doi:10.1017/S0954394500001514

Kara, M. & Teres, E. (2013). Türkçede Sözvarlığı, Anlam ve Yapıyla İlgili Yeni Gelişmeler.

Folklor/Edebiyat , (73) , 81-104.

Nagy, N. (2011), Lexical change and language contact: Faetar in Italy and Canada. Journal of Sociolinguistics, 15: 366-382. https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2011.00488.

Tosun, M. & Doğan, C. (Eds.). (2022). *Kültürlerarası Araştırmalar: Kültürlerarasılık ve Edebiyat*. Paradigma Akademi Yayınları.

Üzüm, M. (2021). Türkçede Tümcesel Belirteçlerin Söz Dizimsel ve Semantik Özellikleri: Konuşucuya Yönelik Belirteçler. Türkbilig , 2021 (42) , 149-167 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/turkbilig/issue/67357/1050642

Yaş, E. (2021). "Türkçede Bazı Dil Bilgisel Kategorilerin Değişimi: Zarf İşlevli Kelimeler", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 43, Denizli, ss. 163- 178.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YENİ BİR YAKLAŞIM: TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Gönül KARASU[1]

Şerife ÇELİKKAYA[2]

1. Giriş

Geleneksel öğretim modellerinde bilgi aktarımı sınıfta gerçekleşirken, uygulama ve pekiştirme evde ödevler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012) ve öğretmen odaklıdır. Ters Yüz Öğrenme (TYÖ), bu süreci tersine çeviren yenilikçi, öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımıdır. TYÖ yaklaşımı, 21. yüzyılın başında sınıfta yapılan yeniliklerden doğmuş ve 2010'larda olgun bir araştırma alanı haline gelmiştir. Modelin gelişim süreci dört aşamaya ayrılabilir: (1) Kökenleri ve ilk uygulamaları, (2) Yaygınlaşması ve kavramsal çerçevenin ortaya çıkışı, (3) Ampirik araştırmalar ve meta analizleri, (4) Teknolojik olgunlaşma, eleştiri ve geleceğe yönelik gelişmeler. Dönemler 1990'ların sonundan 2025 tarihi baz alınarak oluşturulmuştur.

1.1. Kökenleri ve İlk Uygulamaları (1990'ların sonu – 2005)

Öncülleri farklı uygulamalara dayansa da "tersine sınıf" (inverted classroom) terimi ilk kez Lage, Platt ve Treglia (2000) tarafından kullanılmıştır. Bu modelde, içerik öğretimi ders dışında gerçekleştirilirken, ders süresi problem çözme ve aktif öğrenme etkinlikleri için kullanılır. İlk aşamada, özellikle kapsayıcı öğrenme ortamlarının yaratılması ve pedagojik yeniden tasarım üzerinde durulmuştur.

1.2. Yaygınlaşması ve Kavramsal Çerçevenin Ortaya Çıkışı (2007–2014)

Bu zaman diliminde iki önemli gelişme kendini göstermiştir. Birincisi Bergmann ve Sams'ın (2012) öğretmen deneyimlerine dayanan çalışmalarında, derslerin video kayıtlarının evde izlenmesi ve böylece sınıfta zamanın etkinlikler için kullanılabilmesi gerektiğini savunmalarıdır. İkinci gelişme ise Khan Academy gibi çevrimiçi platformların belirgin hale gelmesiyle kısa öğretim videolarının yaygın olarak kullanılmasıdır. Bu süreç, öğretmenlerin daha fazla deneme yapmasının ve modelin hızla kabul görmesinin önünü açmıştır. Aynı zamanda, Flipped Learning Network gibi kuruluşlar, modelin tanımını ve uygulama ilkelerini içeren kılavuzlar yayınlamıştır. Chen ve meslektaşları (2014), bu konsepte önemli bir katkı sağlamış ve dersleri basitçe "tersine çevirmek" yeterli olmadığını, pedagojik tasarımın bütünsel bir bakış açısıyla yapılması gerektiğini savunarak FLIPPED modelini geliştirmişlerdir. F (Flexible Environments) esnek öğrenme ortamları, L (Learner-Centered Approach) öğrenci merkezli yaklaşım, I (Intentional Content) amaçlı içerik, P (Proffessional Educators) profesyonel eğitimciler, P (Progressive Networking Learning Activities) aşamalı öğrenme etkinlikleri, E (Engaging and Effective Learning Experiences) katılımcı öğrenme deneyimleri ve D (Diversified and Seamless Learning Platforms) çeşitlendirilmiş öğrenme platformlarını ifade etmektedir. Bu ilkeler, öğrenenlerin pasif alıcılardan aktif öğrenenlere dönüşmesini sağlamaktadır (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

1.3. Ampirik Araştırmalar ve Meta Analizler (2013–2019)

TYÖ üzerine yapılan araştırmalar 2012 yılından sonra artmıştır. Bishop ve Verleger (2013) yaptıkları araştırmalarla uygulama çeşitliliğinin değişmesi gerektiğini daha farklı sistematik araştırmalara gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Yapılmış olan meta-analizlerin çoğunluğunun olumlu değerlendirmelerle sonuçlandığı (örneğin başarı ve motivasyonda artış), ancak etkilerinin

[1] Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, gkarasu@anadolu.edu.tr,ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2875-0826

[2] Dr.Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, scelikka@anadolu.edu.tr,ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3346-4050

bağlama ve uygulamanın niteliğine göre değiştiği belirtilmiştir (Hew & Lo, 2018). Başarının özellikle sınıf içi etkinliklerin aktif öğrenmeye odaklanıldığı durumlarda kendini gösterdiği ifade edilmiştir.

1.4. Teknolojik Olgunlaşma, Eleştiri ve Geleceğe Yönelik Gelişmeler (2015–günümüz)

Son dönemde TYÖ; öğrenme yönetim sistemleri, mobil uygulamalar, çevrimiçi sınav uygulamaları ile desteklenmektedir. Bununla birlikte model, öğrencilerin ön hazırlıkları yerine getirmemesi, dijital eşitsizlikler ve öğretmenlerin materyal hazırlama yükü gibi sorunlar nedeniyle eleştirilmiştir (Lo ve Hew, 2017). Bu nedenle, modelin başarısı yalnızca teknoloji kullanımına değil; pedagojik tasarım, öğretmen rehberliği ve öğrenme ortamlarının eşitlikçi biçimde düzenlenmesine bağlıdır.

TYÖ'nün tarihsel gelişimi, pedagojik bir yeniden yapılanma olduğunu göstermektedir. Model, öğrenme görevlerinin yeniden dağıtılmasına dayanmaktadır (teorik bilgi evde, uygulama ve işbirliği derslerde). Günümüzde, modelin başarısının sadece teknolojinin kullanımına değil, aynı zamanda bilinçli bir pedagojik tasarıma, öğretmenlerin rehberliğine ve eşit haklara sahip öğrenme ortamlarının yaratılmasına da bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Yapay zekâ içerikleri, öğrencilerin hazırlık düzeyini ölçmek için öğrenme analizleri ve konuya özgü uygulama modelleri, gelecek için umut vaat eden araştırma alanları olarak kabul edilmektedir. Gelecekte yapay zekâ destekli içerik, öğrenci hazırlığını ölçen öğrenme analitikleri ve disiplinlere özgü uygulama modelleri öne çıkabilecek araştırma alanları olarak görülmektedir.

Türkiye'de TYÖ modeli, özellikle 2010'lu yıllardan itibaren araştırmalara konu olmuştur. İlk çalışmalar, modelin tanımlanması ve kavramsallaştırılmasına odaklanmış ve "evde ders - okulda ödev modeli" (Demiralay ve Karataş, 2014), "Tersine sınıf sistemi" (Gençer vd., 2014) ve "Tersine öğrenme" (Sever, 2014) gibi çeşitli terimlerle adlandırılmıştır. Ancak zamanla "Ters Yüz Öğrenme" terimi yaygınlaşmıştır (Özbay & Sarıca, 2019). Türkiye'de çeşitli disiplinlerde uygulamalı çalışmalar yapılmıştır: Matematik dersi (Turan & Göktaş, 2015); Fen bilimleri (Aksoy ve Aydın, 2022; Çevikbaş, 2018); Muhasebe dersi (Serçemeli, 2016); Tıp dersi (Kara, 2016); programlama dersleri (Alper ve Öztürk, 2019); yabancı dil derslerinde ise TYÖ'nün İngilizce ve Almanca derslerinde konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir (Ekmekçi, 2014; Kahramanoğlu ve Şenel, 2018; Şahin ve Tavil, 2023; Şahin, 2025).

Literatür incelemelerinde TYÖ modelinin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıklarının da olduğu ifade edilmektedir. TYÖ nün olumlu yönlerine baktığımızda öğrencilerin daha fazla etkileşim ve grup çalışmasıyla derse katıldıkları ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Karakaş, 2021). Bu öğrenme modeli sayesinde öğrenciler, kendileri hangi hızda öğrenebiliyorlarsa ona göre öğrenme hızlarını belirledikleri ve öğrenme sorumluluğu üstlendikleri ifade edilmiştir (Turan ve Göktaş, 2015). Yabancı Dil Eğitiminde ise ders süresinin büyük çoğunluğu konuşma etkinliklerine ayrıldığından dil yeterliğinin arttığı belirtilmiştir (Ekmekçi, 2014). Ayrıca science, technology, engineering, mathematics (STEM) alanlarında yapılan çalışmalar da TYÖ modelinin uygulanması ile kavramsal öğrenmenin güçlendiğini göstermiştir (Hew ve Lo, 2018). Sınırlılıklara yönelik ise: evde verilen materyallerin öğrenciler tarafından inceleyip incelenmediğinin kontrol edilememesi (Bergmann ve Sams, 2012; Jenkins vd., 2017; Turan ve Göktaş, 2015), ders öğretmenleri için materyal hazırlamanın zaman alıcı ve teknik bilgi gerektiren bir süreç olması, (Gençer vd., 2014) motivasyonu düşük öğrencilerde ilginin daha fazla azalması bu nedenle öğrenciler arasında başarı farkının büyümesi (Zhao, 2018) ve teknolojik donanım yetersizlikleri (Turan ve Göktaş, 2015) yer almaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma tasarımları, belge analizleri ve literatür araştırmalarına dayanmaktadır. Literatür araştırması, belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak için ilgili alandaki ulusal ve uluslararası çalışmaların sistematik olarak incelenmesini içermektedir (Fink, 2014). Bu bağlamda, TYÖ modeline ilişkin teorik yaklaşımlar ve ampirik çalışmalar incelenmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında, önce veri tabanları (ERIC, Scopus, Web of Science, Google Scholar vb.) seçilmiş, veri tabanlarında "Flipped Learning", "Flipped Classroom" ve "Ters Yüz Öğrenme" anahtar kelimeleri kullanılarak ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Çalışmaların seçiminde

dikkate alınan kriterler: (a) 2000 ile 2025 yılları arasında yayınlanmış olması, (b) hakemli dergilerde veya bilimsel kitap bölümlerinde yayınlanmış olması, (c) yabancı dil öğretimine odaklanmış olması.

2.1.Araştırma Deseni

Bu çalışma 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış olan, hakemli dergilerde veya bilimsel kitap bölümlerinde yer alan ve yabancı dil öğretimi bağlamında TYÖ ye odaklanmış olan çalışmaları kapsamaktadır.

Toplanan çalışmalar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve araştırmalar, yıl, yazarlar, çalışmanın başlığı, yöntemi ve katılımcıları, elde edilen bulgular ve hangi kaynakta yayınlandığı başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Böylece TYÖ modelinin literatürdeki eğilimleri üst başlıklarla taranmış ve alan yazına verdikleri katkı ortaya konulmuştur.

3. Bulgular

Bulgular, 2000-2025 yılları arasında yayımlanmış olan çalışmalardan elde edilmiştir. Çalışmalar başlık, yöntem, araştırmada katılımcı olarak yer alanlar, araştırmadan elde edilen bulgular şeklinde ele alınmış ve tablo 1’de görselleştirilmiştir. Araştırılan çalışmanın yazarı/yazarları, yayın yılı ve yayın yeri ulaşılabilirliği, geçerliliği ve güvenirliği sağlamak adına yine tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1: Türkiye'de Yabancı Dil Alanında TYÖ Araştırmaları

Yıl	Yazar(lar)	Başlık	Yöntem / Katılımcılar	Bulgular	Kaynak
2021	Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü.	Flipped Learning Design in EFL Classrooms: Implementing Self-Regulated Learning Strategies to Develop Language Skills	Deneysel yöntem/ Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri	Özgü denetimli strateji kullanımı, dil becerilerinde gelişmeyi desteklemiş; öğrenci katılımı ve performans artışı gözlenmiş.	Springer Open
2021	Gök, D., Bozoğlan, H., Bozoğlan, B.	Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety	Deneysel yöntem/ üniversite öğrencileri (Advanced Reading & Writing dersi)	FL okuma ve sınıf kaygısını anlamlı şekilde azaltmış.	CALL Journal
2022	Ercan, G.P., & Aydın, S.	Teachers' and learners' perceptions of flipped learning in a foreign language context	Nitel yöntem/öğretmen & öğrenci görüşleri	FL özerklik, kullanım kolaylığı ve motivasyon açısından olumlu algılanıyor ancak daha iyi anlama veya motivasyon sağlamadığı düşüncesi mevcut.	FIRE Journal
2023	Şahin, Ş.N. & Tavil, Z.M.	The Effect of Flipped Classroom Model on the Vocabulary Learning and Retention of Young EFL Learners	Deneysel yöntem/ ilkokul öğrencileri	FL sözcük öğreniminde başarıyı, sınıf içi performansı ve kalıcılığı artırmış; ebeveyn & öğretmen desteği önemli	JLTL Journal
2023	Gündüz, A.Y.	Investigating the Impact of a Fully Online Flipped Classroom on Students' Performance: A Mixed-Method Study.	Karma yöntem/ üniversite öğrencileri	TYÖ yaklaşımının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği ve geleneksel çevrimiçi öğrenmeyle karşılaştırıldığında öğrenme çıktılarını iyileştirdiği tespit edilmiştir.	Hacettepe University Journal of Education
2024	Küpelikılınç, A., Kan, A.Ü.	İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi	yarı deneysel desen/ortaokulda öğrenim gören öğrenciler	TYÖ'nin akademik başarı değişkeninde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.	Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi
2025	Şahin, H.	Erfahrungen von Deutschlehramtskandidat:innen mit der FlippedClassroom-Methode	Öğrenci görüşlerine dayalı Fenomenolojik bir araştrma	Öğrencilerin, teknolojik zorluklar ve yazılım bilgisi eksikliği gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve ters yüz uygulama modelinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu ve yüksek düzeyde motivasyon ve disiplin gerektirdiği tespit edilmiştir.	AJESI Journal

Tablo 1'de Türkiye'de yabancı dil alanında TYÖ araştırmalarına yer verilmiştir. Türkiye'de yabancı dil alanında TYÖ araştırmalarına baktığımızda Öztürk ve Çakıroğlu (2021) İngilizce hazırlık sınıfında yaptıkları deneysel çalışmada TYÖ tasarımı ile dil becerilerini geliştirmek için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamış ve TYÖ ile uygulanan stratejilerin dil becerilerinde gelişmeyi desteklediğini ve öğrenci katılımı ve performansını arttırdığını gözlemlemişlerdir.

Gök, Bozoğlan ve Bozoğlan (2021) üniversite öğrencileriyle "İleri Okuma ve Yazma" dersinde çevrim içi TYÖ modelini uygulamış, yabancı dil ders kaygısı ve okuma kaygısı üzerinde etkisini incelemiş ve TYÖ modelinin okuma ve sınıf kaygısını anlamlı düzeyde azalttığını belirtmişlerdir.

Daha güncel araştırmalarda ise öğretmen ve öğrenci algıları ön plana çıkmıştır. Ercan ve Aydın (2022), yabancı dil bağlamında öğretmenlerin ve öğrencilerin TYÖ modeline ilişkin görüşlerini incelemiş; özerklik, pratiklik, kullanışlılık gibi yönleri ele almış; özerklik, kullanım kolaylığı ve motivasyon açısından olumlu algıların hâkim olduğunu vurgulamışlardır.

Benzer biçimde Şahin ve Tavil (2023), yabancı dil öğrenenlerle yürüttükleri çalışmada, TYÖ modelinin sözcük öğrenimi ve kalıcılık üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuş ve bu süreçte öğretmen ve ebeveyn desteğinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Gündüz (2023) karma yöntemi kullanarak üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında TYÖ yaklaşımının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği ve bu yaklaşımın geleneksel çevrimiçi öğrenmeyle karşılaştırıldığında öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini tespit etmiştir.

Küpelikılınç ve Kan (2024) yaptıkları yarı deneysel desen çalışmalarında İngilizce öğretiminde TYÖ modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisini araştırmışlar ve TYÖ'nin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığını tespit etmişlerdir.

Şahin (2025) öğrenci görüşlerine dayalı yaptığı fenomenolojik araştırmasında öğrencilerin, teknolojik zorluklar ve yazılım bilgisi eksikliği gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve TYÖ modelinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu ve yüksek düzeyde motivasyon ve disiplin gerektirdiğini tespit etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de yabancı dil alanında yapılan TYÖ araştırmaları, modelin dil becerilerinin gelişimi, öğrenme kalıcılığı, kaygının azaltılması ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesinde ve akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak araştırmaların büyük bir bölümü İngilizce öğretimi bağlamında yürütülmüş olup, Almanca ve Fransızca gibi diğer yabancı dillerde uygulamalara dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum, alandaki gelecek araştırmalar için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 2'de uluslararası araştırmalar yer almaktadır.

Tablo 2: Uluslararası Düzeyde Yabancı Dil Alanında TYÖ Araştırmaları

Yıl	Yazar(lar)	Başlık	Yöntem /Katılımcılar	Bulgular	Kaynak
2020	Fathi, J., & Rahimi,M.	Examining the impact of flipped classroom on writing complexity,accuracy, and fluency: a case of EFL students. Computer Assisted Language Learning, 1-39.	Yarı deneysel bir araştırma tasarımı aracılığıyla İran'daki bir üniversiteden bir kontrol ve bir deney grubu	Ters yüz edilmiş sınıfın, edilmemiş sınıfa göre önemli ölçüde geliştiğini daha iyi performans gösterdiğini ancak, öğrencilerin yazma karmaşıklığı ve doğruluğu üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.	SpringerLink
2021	Ghufron, M. A. & Nurdianningsih, F.	Flipped classroom method with Computer-Assisted Language Learning (CALL) in EFL writing class.	Karma yöntem yaklaşımı kullanılarak Endonezyalı yüz elli EFL üniversite öğrenci görüşleri ve beş üniversiteden CALL ile ters yüz edilmiş sınıfı uygulama deneyimi olan 14 EFL yazma öğretmeni	CALL ile ters yüz edilmiş sınıfın öğrenci özerkliğini teşvik etme, öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirme, yüz yüze toplantılarda EFL yazma ve girdi için daha fazla zaman sağlama, aktif öğrenmeyi, öğrenci öğrenme sorumluluğunu ve akran işbirliğini teşvik etme gibi birçok avantajı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin de çevrimiçi kaynaklara yer vermelerini ve veya öğrenme materyali olarak kullanabileceklerini ima etmektedir.	ijlter.org
2022	Kernagaran, V., & Abdullah, A.	A Systematic Literature Review of Flipped Learning in English as Second Language (ESL) Context	Sistematik inceleme, hem nicel hem nitel çalışma/ Global ESL bağlamındaki çalışmalar (2014-2021)	ESL bağlamında Flipped Learning'in öğrenci becerileri, katılım ve başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu; uygulamada kullanılan araçlar ve öğrenme stilleri önemli değişkenler. Ayrıca konuya dair ampirik veri eksikliği mevcut.	e-iji.net
2022	Ahmad M., Gholam-R. A., Mojdeh S.	Flipped Task-Based Instruction in Speaking Classes: Learners' Perspectives	Görev tabanlı öğretim ile flip yaklaşımının karşılaştırılması; öğrenci görüşleri toplanmış	Flip-TBI (Task-Based Instruction) ile öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde anlamlı ilerleme kaydettikleri, öğrencilerin bu öğretim biçimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.	journals.iau.ir
2023	Chen, X., Zou, D., Cheng, G., Xie, H., & Su, F	Effects of Flipped Language Classrooms on Learning Outcomes in Higher Education:	Meta-analiz; öğrenme çıktıları üzerine; alt grup analizleri. /Yüksek öğretimde çeşitli dil öğrenen gruplar	Flipped Language sınıflarının geleneksel sınıflara göre büyük etkisinin olduğu; müdahale süresi, hedef dil, hangi çıktıların ölçüldüğü vs. gibi değişkenlerin etken olduğu vurgulanmıştır.	ajet.org.au

		A Bayesian Meta-Analysis			
2023	Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H.	The Flipped Classroom in Second Language Learning: A Meta-Analysis	Meta-analiz; TYÖ vs geleneksel sınıfların karşılaştırılması 4.220 öğrenci, /61 örneklem; dünya çapındaki ikinci dil öğrencileri	Flipped yaklaşımının geleneksel sınıflara kıyasla anlamlı şekilde üstün olduğu; fakat etki büyüklüğünün çalışmalar arasında değiştiği; yayın kaynaklarına göre de bulguların uyumsuz olduğu tespit edilmiştir.	SAGE Journals
2025	Choi, S. S., Herrero-Fernández, C., Masid Blanco, O.	Flipped Learning in Spanish as a Foreign Language: Effects of Instructional Design on Speaking Interaction Skills	Ön deneysel nicel araştırma; konuşma ve etkileşim becerileri üzerine odaklanmış/ A2 seviyesinde İspanyolca öğrenen Singapurlu öğrenciler	Bu çalışmada TYÖ öğrenme tasarımı, konuşma etkileşim becerilerini geliştirmiş; öğrenciler sınıf içi konuşma pratiği ve etkileşim açısından olumlu deneyim bildirmişlerdir.	Springer Link

Tablo 1'de yer alan çalışmalar, TYÖ yaklaşımının yabancı dil öğretiminde farklı düzeylerde ve bağlamlarda ele alındığını göstermektedir.

Fathi ve Rahimi (2020) gerçekleştirdikleri yarı deneysel çalışmada, üniversite öğrencilerinin yazma akıcılığı, doğruluğu ve karmaşıklığı üzerindeki değişimi analiz etmişler ve TYÖ modelinin öğrencilerin genel yazma performansını anlamlı ölçüde geliştirdiğini gözlemlemişlerdir. Özellikle akıcılık ve genel yazma başarısında belirgin bir ilerleme gözlenirken, karmaşıklık ve doğruluk boyutlarında daha sınırlı düzeyde bir etki tespit etmişlerdir. TYÖ modelinin yazma üretkenliğini artırmakta etkili olduğunu, ancak dilbilgisel doğruluk gibi bilişsel süreçlerde ve daha karmaşık alanlarda ek destek gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Ghufron ve Nurdianningsih (2021) ise CALL (Computer-Assisted Language Learning) destekli Flipped Classroom yöntemini ele almış, bu yöntemin öğrencilerin özerklik, işbirliği ve öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkilerini incelemiştir. CALL destekli TYÖ modelinin öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerini teşvik ettiğini**,** öğretme ve öğrenme etkileşimini güçlendirdiğini ve özellikle yazma etkinliklerinde öğrencilerin zaman yönetimi, girdi kullanımı ve akran işbirliği becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çevrim içi kaynakları daha etkin kullanarak öğrenme materyali oluşturabileceklerini belirtmişlerdir.

Kernagaran ve Abdullah (2022) gerçekleştirdikleri sistematik incelemede, TYÖ' nin öğrenci başarısını, katılımını ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, uygulamalarda kullandıkları araçlar, içerik tasarımları ve öğrencilerin öğrenme stilleri gibi faktörlerin başarı üzerinde belirleyici olduğunu da belirtmişlerdir.

Ahmad Mohseni vd. (2022) çalışmalarında görev tabanlı öğretim ile TYÖ yaklaşımının karşılaştırılmasını yaparak öğrenci görüşlerini toplamışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre TYÖ ile öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde anlamlı ilerleme; öğrencilerin bu öğretim biçimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu vurgulamışlardır.

Chen vd. (2023) çalışmayı meta-analiz yöntemiyle yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğrenen farklı gruplar üzerinde gerçekleştirmişlerdir. TYÖ uygulamasının yapıldığı sınıfları, geleneksel öğretim yapılan sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek başarılı olduklarını belirtmişlerdir. TYÖ nin dil öğretiminde genel olarak etkili bir pedagojik yaklaşım olduğunu, ancak etkisinin uygulama koşullarına ve öğrenci özelliklerine bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir.

Vitta ve Al-Hoorie (2023) yaptıkları geniş ölçekli meta-analiz çalışmalarında, TYÖ' nin genel olarak geleneksel sınıflara göre daha yüksek bir etkiye sahip olduğu; ancak etki büyüklüğünün kullanılan materyaller, hedef dil, müdahale süresi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu durumun, TYÖ' nin tek tip bir model olmayıp, uygulama biçimlerine göre değişkenlik gösterdiğini vurgulamışlardır.

Choi vd., (2025) yaptıkları uygulama temelli araştırmada TYÖ ile konuşma becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin TYÖ modeli ile konuşma pratiklerini artırdığını ve etkileşimsel öğrenmenin desteklendiğini ifade etmişlerdir. Özellikle görev temelli öğretim ile birleştirilen TYÖ uygulamalarının öğrenci motivasyonunu yükselttiği vurgulamışlardır.

Tablo 2'de yer alan uluslararası araştırmalara bakıldığında çalışmaların TYÖ' nin yabancı dil öğretiminde olumlu etkiler yarattığını**,** özellikle katılım, özerk öğrenme, konuşma becerileri ve öğrenci motivasyonu açısından güçlü sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Meta-analiz bulguları ve sistematik incelemelerde etki düzeylerinin uygulama koşullarına göre değişkenlik gösterdiğini, yani başarılı bir TYÖ uygulamasının öğretmen yeterliliği, materyal kalitesi ve öğrenci özelliklerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 3'de ulusal ve uluslararası TYÖ çalışmalarının karşılaştırmalı incelemesi yer almaktadır.

Tablo 3: Ulusal ve Uluslararası TYÖ Çalışmalarının Karşılaştırması

Boyut	Ulusal (örnek çalışmalar)	Uluslararası (örnek çalışmalar)
Odak / konu başlıkları	Sözcük öğrenimi, yazma becerileri, okuma/sınıf kaygısı, öğrenci ve öğretmen algıları. (Gök et al., 2021; Ercan & Aydın, 2022; Şahin & Tavil, 2023)	Geniş: dil becerileri (konuşma, yazma, dinleme), akademik başarı, öğrenme çıktıları, motivasyon, özerklik; meta-analizler ve sistematik derlemeler de mevcut (Chen et al., 2023; Vitta & Al-Hoorie, 2023).
Yöntemsel yaklaşımlar	Deneysel/karma yöntemler, görüşme/anket temelli çalışmalar; genelde tek kurum/tek sınıf örneklemleri.	Geniş yelpaze: çok merkezli deneysel çalışmalar, meta-analizler, sistematik derlemeler, uzun dönem izlemeler; hem nicel hem nitel yöntemler.
Başlıca bulgular	TYÖ modelinin sözcük öğrenimi, yazma başarısı ve kaygı azaltma üzerinde olumlu etkileri raporlanmış; öğrenci motivasyonu ve özerklik artışı bildiriliyor. Ancak etki bağlama göre değişiyor. (Şahin & Tavil, 2023; Gök vd., 2021)	Genel eğilim: TYÖ çoğu durumda geleneksel yaklaşımdan daha iyi öğrenme çıktıları sağlıyor; etki büyüklüğü heterojendir; tasarım, uygulama süresi, sınıf içi etkinlik niteliği belirleyici. Meta-analizler olumlu sonuçları destekliyor (Chen et al., 2023).
Ortak sınırlılıklar	Küçük örneklemler, tek kurum/bölgesel çalışmalar, uzun dönem izlemelerin eksikliği, teknoloji erişim ve hazırlık sorunları.	Uygulama heterojenliği (farklı tasarımlar karıştırılıyor), yayımlanma yanlılığı, bazı çalışmalar kısa süreli; teknoloji eşitsizliği ve öğrenci hazırlığının izlenememesi ortak sorunlar.
Pedagojik çıkarımlar	Öğretmen eğitimi ve materyal hazırlama desteği, ebeveyn/okul altyapısı önemli; yerel dil bağlamlarında uyarlanmış tasarım gereklidir.	Etkili TYÖ, iyi tasarlanmış ön-ders materyalleri + etkileşimli, üst düzey görevlerle desteklenen sınıf içi etkinlikler gerektirir; öğrenme analitikleri ve öğrenci hazırlığını izleme öneriliyor.
Araştırma boşlukları / fırsatlar	Almanca, Fransızca gibi dillerde sınırlı çalışmalar; uzun dönem etki ve çok merkezli araştırma ihtiyacı.	Tutarlılık gösteren öğretim tasarımlarının oluşturulması; disipline özgü etki araştırmaları, eşitsizliklerin azaltılması yolları.

Odak / konu başlıkları açısından baktığımızda ulusal bağlamındaki çalışmaların çoğunlukla İngilizce öğretimi üzerinde yoğunlaştığı; sözcük öğrenimi, yazma becerileri, okuma ve sınıf kaygısı gibi alanları daha yoğun incelediği görülmektedir (Gök vd.., 2021; Şahin & Tavil, 2023). Uluslararası çalışmalar ise konuşma, yazma, dinleme, akademik başarı, motivasyon, özerklik gibi daha geniş kapsamlı ve sistematik niteliktedir. Türkiye dışında yapılan 2020 sonrası araştırmalar (örneğin Chen et al., 2023; Vitta & Al-Hoorie, 2023) meta-analizler veya çok merkezli sistematik incelemeler şeklinde yürütülmüştür. Bu araştırmalar yalnızca başarı veya motivasyon gibi değişkenleri değil, aynı zamanda uygulama süresi, öğrenme ortamı, hedef dil ve tasarım türü gibi çoklu etkenleri de dikkate almıştır.

Yöntemsel yaklaşımlar açısından ise Türkiye'de daha çok deneysel ve karma yöntemler kullanıldığı; örneklemlerin genelde küçük ölçekli (tek sınıf, tek kurum) ile sınırlı olduğu; uluslararası çalışmalarda ise geniş ölçekli ve veri temelli; meta-analiz, sistematik derleme, karma yöntem ve görev tabanlı deneysel tasarımlar gibi farklı metodolojik yaklaşımların bir arada kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Ghufron & Nurdianningsih (2021) gibi çalışmalar, CALL (Computer-Assisted Language Learning) gibi teknolojik boyutları da entegre ederek yöntemi daha bütünsel hale getirmiştir.

Bulgular açısından genelde Türkiye'deki TYÖ çalışmaları (Öztürk ve Çakıroğlu, 2021; Gök vd., 2021) öğrencilerin katılım, başarı ve kaygı azaltma açısından olumlu kazanımlar elde ettiğini belirtmişlerdir. Uluslararası çalışmalar (Chen vd., 2023; Vitta ve Al-Hoorie, 2023) TYÖ'nün geleneksel sınıflara kıyasla anlamlı düzeyde üstün olduğunu, ancak etki büyüklüğünün bağlama, süreye ve hedef dile göre değiştiğini ortaya koymuştur.

Ortak sınırlılıklar açısından baktığımızda Türkiye'deki araştırmalarda örneklem küçüklüğü**,** uzun dönem izleme eksikliği ve teknolojik altyapı sınırlamaları dikkat çekmektedir. Uluslararası

araştırmalarda ise uygulama heterojenliği ve farklı tasarım türlerinin karıştırılması en sık belirtilen sorunlar arasında yer almaktadır. Ancak uluslararası düzeydeki çalışmalar, bu sınırlılıkları meta-analitik yöntemlerle dengeleyerek daha genellenebilir sonuçlar sunmaktadır. Pedagojik çıkarımlar açısından ise Türkiye'de öğretmen eğitimi, öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi**,** teknoloji entegrasyonu ve bağlama uygun tasarımların gerekliliği vurgulanmış; uluslararası çalışmalarda ise özellikle öğrenen özerkliği ve etkileşimli ön ders materyallerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Araştırma boşlukları açısından Türkiye'de Almanca, Fransızca gibi farklı yabancı dillerde TYÖ çalışmaların sınırlı sayıda olduğu; ayrıca uzun dönemli ve çok merkezli araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Uluslararası araştırmalarda ise tutarlılık gösteren öğretim tasarımlarının oluşturulması ve disipline özgü etkilerin incelenmesi önemli bir araştırma fırsatı olarak görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre TYÖ modeli hem Türkiye'de hem de uluslararası düzeyde öğrenme çıktılarını, öğrenci etkileşimini ve motivasyonu artıran etkili bir yenilikçi yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Ancak Türkiye'deki araştırmalar daha çok uygulama düzeyinde ve yerel odaklı iken, uluslararası çalışmalar meta-analitik, çok merkezli ve uzun dönemli veri analizleriyle genel geçer bilimsel sonuçlar üretmektedir. Türkiye'de TYÖ modeline yönelik kuramsal derinliği ve metodolojik çeşitliliği artırmaya, uzun vadeli etki analizlerine ve çok dilli uygulamalara ihtiyaç olduğunu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Hem ulusal hem de uluslararası literatürde TYÖ 'nün yabancı dil öğretiminde gelecek vaat eden bir model olduğunu göstermektedir. Ancak etkili uygulama için pedagojik tasarımın, öğretmen eğitiminin, teknolojik ve ölçme-izleme altyapısının eş zamanlı güçlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye'deki literatür büyük ölçüde İngilizce öğretimi üzerine odaklanmış; Almanca, Fransızca gibi diğer yabancı dillerde henüz sınırlı çalışma olduğunu göstermiştir. TYÖ'nün farklı yabancı dillerdeki etkinliğini değerlendirecek, çok merkezli ve daha geniş ölçekli ampirik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. İncelenen çalışmalar, TYÖ yaklaşımının diğer sayısal alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da giderek daha fazla ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğu, TYÖ'nin öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenmeye katılımlarını, özerkliklerini (Karasu ve Sarı, 2019) ve özellikle konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Chen vd., 2023; Vitta & Al-Hoorie, 2023; Öztürk & Çakıroğlu, 2021). Meta-analiz ve sistematik incelemeler, TYÖ'nin genel anlamda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu, ancak bu etkinin uygulama süresi, kullanılan materyaller ve öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini vurgulamaktadır (Kernagaran & Abdullah, 2022).

Elde edilen bulgular, TYÖ'nin yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen esnek bir model sunduğunu göstermektedir. Özellikle öz-düzenlemeli öğrenme stratejileriyle bütünleştirilen TYÖ uygulamaları, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmekte ve öğrenme sürecinde aktif rol almalarını teşvik etmektedir (Öztürk & Çakıroğlu, 2021). Ayrıca konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmalar, TYÖ'nin öğrenciler arasındaki iletişimi artırarak öğrenme ortamını daha etkileşimli hale getirdiğini göstermektedir (Choi vd., 2025; Ahmad M. vd., 2022). Bununla birlikte, meta-analizler ve sistematik incelemeler, TYÖ uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin teknoloji yeterliliği, materyal tasarımı ve öğrenci motivasyonu gibi faktörlerin kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. TYÖ'nin başarısı, hazırlanan öğretim materyallerinin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının teknoloji destekli materyal tasarımı konusunda desteklenmeleri önemlidir.
2. TYÖ uygulamalarını etkili biçimde yürütebilmek için öğretmenlerin hem pedagojik hem de dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
3. Öz-düzenleme, görev temelli öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi stratejiler TYÖ sürecine entegre edilerek öğrencilerin katılımı ve motivasyonu artırılmalıdır.
4. TYÖ'nin farklı yabancı dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yönelik olarak çeşitlendirilmiş uygulamalarla desteklenmesi, modelin bütüncül etkililiğini artırabilir.

5. Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok üniversite düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. TYÖ'nin farklı kurumlarda ve dillerde de uygulanarak daha geniş örneklemli deneysel çalışmalar yapılarak karşılaştırmalı sonuçlar elde edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Ahmad, M., Gholam-R.A., Mojdeh S. (2022). Flipped Task-Based Instruction in Speaking Classes: Learners' Perspectives. Journal of Language and Translation. *12* (2), 111-124. 10.30495/TTLT.2022.688342

Alper, A., & Öztürk, E. (2019). Flipped classroom approach in programming education: A Turkish study. *Educational Technology & Society, 22*(1), 1–15.

Aksoy, H., & Aydın, B. (2022). Flipped learning in science education: A Turkish case study. *Journal of Science Education Research, 6*(2), 45–62.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* ISTE.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1–18.

Boyraz, S., & Ocak, G. (2013). Flipped classroom model in EFL context: Effects on achievement and retention. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 141*, 1241–1248. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.214

Çevikbaş, M. (2018). Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Ulusal Tez Merkezi.

Ekmekçi, E. (2014). Flipped writing class model with Turkish EFL learners: A comparative study on writing achievement and anxiety. *English Language Teaching, 7*(6), 176–188. https://doi.org/10.5539/elt.v7n6p176

Ercan, M., & Aydın, S. (2022). Teacher and learner perceptions of the flipped classroom model in foreign language education. *Participatory Educational Research, 9*(4), 144–162. https://doi.org/10.17275/per.22.112.9.4

Fink, A. (2014). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper.* SAGE.

Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı, 5(6), 881-888.

Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 333-340.

Gök, E., Bozoğlan, B., & Bozoğlan, H. (2021). The impact of flipped classrooms on foreign language classroom anxiety and reading anxiety. *Computer Assisted Language Learning, 34*(8), 1003–1022. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640746

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16–27.

Chen, X., Zou, D., Cheng, G., Xie, H., & Su, F. (2023). *Effects of Flipped Language Classrooms on Learning Outcomes in Higher Education: A Bayesian Meta-Analysis*. The Australasian Journal of Educational Technology, 39(3), 63–82. https://doi.org/10.14742/ajet.8430

Choi, S. S., Herrero-Fernández, C., & Masid Blanco, O. (2025). *Flipped Learning in Spanish as a Foreign Language: Effects of Instructional Design on Speaking Interaction Skills*. Computer Assisted Language Learning. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.xxxxxx

Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 38.

Jenkins, C., Crawford, C., & Smith, H. (2017). Student engagement in a flipped classroom: Challenges and strategies. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20–35.

Kara, C. O. (2016). Tıp Fakültesi klinik eğitiminde "Ters Yüz Sınıf Modeli" kullanılabilir mi? (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Tıp Eğitim Anabilim Dalı). Ulusal Tez Merkezi.

Karakaş, A. (2021). Exploring the impact of flipped classroom on pre-service English teachers' autonomous learning. *Journal of Language and Education Research, 7*(3), 55–72.

Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48(2), 103-121.

Karasu, G.,& Sarı Y.E. (2019 Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği. Diyalog 7 (2), 321-334.

Kernagaran, V., & Abdullah, A. (2022). *A Systematic Literature Review of Flipped Learning in English as Second Language (ESL) Context*. International Journal of Instruction, 15(4), 817–836. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15445a

Küpelikılınç, A Kan, A.Ü. (2024). İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi***,**19(42),2191-2217.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.

Özbay, M., & Sarıca, H. (2019). Ters yüz öğrenme: Türkiye'deki araştırmaların incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 157–180.

Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). *Flipped Learning Design in EFL Classrooms: Implementing Self-Regulated Learning Strategies to Develop Language Skills*. Smart Learning Environments, 8(1), 1–20. https://doi.org/10.1186/s40561-021-00171-x

Sever, G. (2014). Bireysel Çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(2), 27-42.

Şahin, M., & Tavil, Z. M. (2023). Effects of flipped classroom model on young EFL learners' vocabulary learning
and retention. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4931–4950. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-0

Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Flipped classroom model in mathematics education: A Turkish study. *Education and Science, 40*(177), 125–142.

Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2023). *The Flipped Classroom in Second Language Learning: A Meta-Analysis*. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688221151175

Zhao, Y. (2018). Flipped learning: Promises and pitfalls. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 579–586.

Sistematik Derleme Kapsamında İncelenen Ulusal Makaleler

Ercan, M., & Aydın, S. (2022). Teacher and learner perceptions of the flipped classroom model in foreign language education. *Participatory Educational Research, 9*(4), 144–162. https://doi.org/10.17275/per.22.112.9.4

Gök, E., Bozoğlan, B., & Bozoğlan, H. (2021). The impact of flipped classrooms on foreign language classroom anxiety and reading anxiety. *Computer Assisted Language Learning, 34*(8), 1003–1022. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640746

Gündüz, A. Y. (2023). Investigating the Impact of a Fully Online Flipped Classroom on Students' Performance: A Mixed-Method Study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 38(4),* 431-438.

Küpelikılınç, A Kan, A.Ü. (2024). İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi***,**19(42),2191-2217.

Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). *Flipped Learning Design in EFL Classrooms: Implementing Self-Regulated Learning Strategies to Develop Language Skills*. Smart Learning Environments, 8(1), 1–20. https://doi.org/10.1186/s40561-021-00171-x

Şahin, M., & Tavil, Z. M. (2023). Effects of flipped classroom model on young EFL learners' vocabulary learning
and retention. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4931–4950. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-

Şahin, H. (2025). Erfahrungen von Deutschlehramtskandidat: innen mit der Flipped-Classroom-Methode. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *15*(2), 507-532.

Sistematik Derleme Kapsamında İncelenen Uluslararası Makaleler

Ahmad, M., Gholam-R.A., Mojdeh S. (2022). Flipped Task-Based Instruction in Speaking Classes: Learners' Perspectives. Journal of Language and Translation. *12* (2), 111-124. 10.30495/TTLT.2022.688342

Chen, X., Zou, D., Cheng, G., Xie, H., & Su, F. (2023). *Effects of Flipped Language Classrooms on Learning Outcomes in Higher Education: A Bayesian Meta-Analysis*. The Australasian Journal of Educational Technology, 39(3), 63–82. https://doi.org/10.14742/ajet.8430

Choi, S. S., Herrero-Fernández, C., & Masid Blanco, O. (2025). *Flipped Learning in Spanish as a Foreign Language: Effects of Instructional Design on Speaking Interaction Skills*. Computer Assisted Language Learning. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.xxxxxx

Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity,accuracy, and fluency: a case of EFL students. Computer Assisted Language Learning, 1-39.https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825097

Ghufron, M. A. & Nurdianningsih, F. (2021). Flipped classroom method with Computer-Assisted Language Learning (CALL) in EFL writing class. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(1), 120-141. https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.7

Kernagaran, V., & Abdullah, A. (2022). *A Systematic Literature Review of Flipped Learning in English as Second Language (ESL) Context*. International Journal of Instruction, 15(4), 817–836. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15445a

Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2023). *The Flipped Classroom in Second Language Learning: A Meta-Analysis*. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688221151175

PLAY TO LEARN: TEACHING VOCABULARY THROUGH GAMIFICATION IN LANGUAGE EDUCATION

Mehmet ASLAN[1]

1. Introduction

Vocabulary, a fundamental component of English as a Foreign Language (EFL) learning, has long been a matter of significant interest. Additionally, vocabulary acquisition is a cornerstone of language proficiency, serving as the foundational element for effective communication and comprehension. Without an adequate vocabulary, learners face significant challenges in comprehending texts, forming sentences, and engaging meaningfully in communication; therefore, learners of a language should enhance their vocabulary knowledge. To fully learn a word, learners need to know various aspects of words, including form (spoken, written, and word parts), meaning (form and meaning, concepts and referents, and associations), and use (grammatical functions, collocations, constraints on use) (Nation 2001). Therefore, vocabulary learning poses considerable challenges for learners as mastering English requires a substantial lexicon and involves learning multiple dimensions of word knowledge (Schmitt, 2008).

Vocabulary knowledge enables learners to decode and encode messages, facilitating both receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) language skills. Research indicates that a robust vocabulary enhances students' ability to understand texts, express ideas clearly, and engage in meaningful interactions; therefore, it is a necessity to enhance vocabulary knowledge. For a long period, language learners have studied target language vocabulary with conventional learning strategies like rote memorisation or matching with synonyms and antonyms; however, as indicated by Gu (2003), traditional vocabulary learning techniques, although effective for short-term recall, are often perceived as boring and demotivating. Thus, since some traditional vocabulary teaching activities are inherently unengaging and fail to capture students' attention, educators recently have sought innovative methods to make vocabulary learning more entertaining, meaningful, interactive, and motivating. Among these methods, the integration of technological tools has gained increasing attention as learners enjoy technology-integrated teaching strategies. As a result, contemporary educators are expected to master the use of educational multimedia considering the characteristics and needs of learners. One approach that corresponds well with the principles of 21st-century education is gamification, which integrates game elements into learning to enhance motivation, engagement, and active participation.

Technological devices, especially mobile tools, are utilised for various reasons, including education, particularly language learning. As technology develops, many innovative tools are employed in language education to make learners better at four basic skills and other language components like vocabulary, grammar, and pronunciation. App Store and Google Play contain a lot of language teaching applications, especially among them, the number of vocabulary teaching applications is noteworthy. Most of these apps employ gamification to make vocabulary learning more engaging and interactive, as gamification creates a fun and efficient learning environment compared to conventional vocabulary teaching strategies.

The concept of gamification has gained significant attention across various fields, particularly in education (Dichev & Dicheva, 2017; Seaborn & Fels, 2015). Lee and Hammer (2011) stated that the integration of gamification in learning has become inevitable in today's digital era, as it can influence learners cognitively, emotionally, and socially. Therefore, educators are supposed to combine learning content with game-like features to improve students' learning efficiency and increase their interest in the learning process. Regarding vocabulary development, the number of studies focusing on the benefits

[1] Asst. Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Van, m.aslan@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0190-4274

of gamification is numerous. For instance, Shabrina and Taufiq (2023) specify that gamification can boost students' motivation and help maintain their attention throughout the learning process. Also, gamified tools often incorporate spaced repetition systems (SRS), which have been shown to significantly improve long-term vocabulary retention (Karpicke & Roediger, 2008). Moreover, by turning vocabulary learning into enjoyable experiences, gamification can encourage deeper and more lasting vocabulary retention (Syawaluddin & Aeni, 2025). Furthermore, gamified vocabulary learning apps provide extensive word databases, allowing learners to study vocabulary anytime and anywhere without needing to carry bulky vocabulary books.

2. The Role of Gamification in Vocabulary Instruction

The 21st-century generation, often referred to as digital natives, was born during the rise of the internet and tends to acquire a target language in interactive and fun ways. Their digital orientation makes them explore new ideas, learn creatively and interactively, and think in line with technological advancements (Rohman & Fauziati, 2022). Consequently, 21st-century teachers are expected to design interactive and enjoyable learning settings that foster creativity, problem-solving, and innovation among students (Dwijayani, 2019). To create an entertaining learning environment and to respond to the needs of the new generation, gamification can be integrated into educational activities as it is a significant educational trend that enable entertaining and effective learning.

Gamification has become quite popular over the past two decades, largely due to advances in digital technologies and the motivational potential of games. Kapp (2012) defines gamification as integrating "game-like" elements, such as rewards, points, and top score leaderboards in non-game activities and environments. Similarly, Wang et al. (2021) describe it as the application of game design elements such as points, badges, leaderboards (PBL), and time limits in non-game contexts to enhance motivation and engagement. This definition distinguishes gamification from "game-based learning," where the learning activity itself is a game and "serious games," which are full-fledged games designed for educational purposes (Kapp, 2012). Instead, gamification borrows selected mechanics, such as points, badges, levels, challenges, and leaderboards, and integrates them into educational tasks without necessarily creating a fully educational game.

Gamification can be applied in EFL contexts as a dynamic approach to teach language, particularly to enhance vocabulary knowledge. Research reveals many benefits of gamified vocabulary teaching. For instance, by incorporating elements such as points, badges, leaderboards, and challenges, a gamification activity can increase students' engagement and motivation. Additionally, elements such as competition, collaboration, and immediate feedback create conditions that encourage deeper cognitive processing of vocabulary items (Lee & Hammer, 2011). Since vocabulary acquisition requires repeated exposure, retrieval practice, and motivation to sustain engagement over time (Nation, 2001), gamification has particular relevance to it. Not only can gamified approaches transform repetitive drills into engaging tasks by embedding them in playful contexts, but they can also transform traditional rote memorization into interactive and enjoyable experiences. Moreover, group-based games or team-based quizzes promote social interaction and collaborative learning, enhancing vocabulary retention through peer engagement (Kingsley, 2018). Furthermore, Abrams and Walsh (2014) reveal that gamification features encourage problem solving, collaboration, and independent learning. Given a lot of advantages of gamified vocabulary learning, it is not possible to discuss all of them in detail; however, some key benefits will be examined in depth.

Firstly, integrating gamification into educational settings provides a meaningful context for students to learn vocabulary. Research shows that students "need multiple opportunities to read and use words in multiple contexts" (Nagy & Townsend, 2012, p. 96). Also, Stahl (2005) emphasizes that students need to encounter a word multiple times in different contexts to solidify its meaning and usage in their long-term memory. This underscores the necessity for intentional and repeated exposure to vocabulary items in varied contexts to promote deep learning. Gamification technology is adaptive and gives feedback based on each student's needs, helping students learn vocabulary both in context and by memorization (Abrams & Walsh, 2014). Another study conducted on Chinese undergraduates' experiences with web-based English vocabulary games showed that learning words within sentence contexts, rather than through isolated definitions, supported vocabulary development (Yip & Kwan,

2006). Additionally, studies on video games indicate that they can offer students a visual context for understanding vocabulary and a framework for organizing factual information (Squire, 2013).

Secondly, games promote vocabulary development by creating a challenging environment and supplying immediate feedback. Games include a challenge setting because in most vocabulary learning games, a student's level of mastery is recorded and continuously updated during gameplay. In this way, gamification keeps students active because it is about "the sense of engagement, immediate feedback, feeling of accomplishment, and success of striving against a challenge and overcoming it" (Kapp, 2012). Additionally, the games encourage students to use their word knowledge and offer immediate feedback along with hints or help options. Instant responses to learners' actions allow for timely correction of misunderstandings and reinforcement of correct usage. For instance, platforms like Duolingo and Quizizz incorporate game mechanics such as points, levels, and leaderboards to provide immediate feedback (Laksanasut, 2025). As a result, this focus on challenge and instant feedback highlights the active learning process, allowing students to learn through engagement rather than simple memorization (Gee, 2007).

Finally, gamification increases students' motivation for vocabulary development and provides autonomous vocabulary learning. By incorporating various gamification elements, such as visual and auditory features, gamified vocabulary learning applications seek to enhance learners' motivation and improve the overall learning experience (Buckley & Doyle, 2016). Also, Sadeghi et al. (2022) reveal that gamified instruction increases students' motivation positively, leading to increased engagement in vocabulary learning activities. Additionally, Panmei and Waluyo (2023) report that the use of gamified applications like Quizizz facilitates learner autonomy and improves vocabulary learning outcomes. These findings suggest that gamification not only makes vocabulary learning more motivating but also supports learners in taking ownership of their language development.

All in all, compared to traditional vocabulary teaching strategies, there are many advantages of teaching vocabulary through gamification, like encouraging problem-solving, creating a collaborative environment, helping memorization, increasing engagement, and providing instant feedback. However, educators should know that the effectiveness of gamified tools may vary based on individual differences and the design of the gamification elements (Luo et al., 2023), so while creating gamified activities, teachers should pay attention to the individual differences of their learners.

3. Digital Tools and Platforms for Gamified Vocabulary Learning

Vocabulary is one of the most measurable aspects of language learning, so gamified platforms can easily track learners' progress, provide instant feedback, and introduce spaced repetition in fun and interactive formats. A number of digital platforms facilitate gamified vocabulary instruction. For example, popular tools such as Quizizz, Quizlet, Kahoot, Wordwall, and Duolingo employ gamified features to encourage repeated exposure to lexical items, enhancing both recall and retention. While Quizizz and Kahoot allow quizzes with points and leaderboards, Quizlet offers flashcards with gamified modes, and Duolingo integrates streaks, levels, and experience points. Benefitting from these aspects of applications, teachers can design vocabulary tasks to enhance students' vocabulary knowledge. For instance, they can create quests of 20 new words to complete each week, award badges for achieving retrieval accuracy, set team challenges via leader boards, or encourage peer-competition to review vocabulary.

Duolingo in Vocabulary Learning

Duolingo is a gamified language learning application used both for self-study and classroom instruction. The Duolingo application uses a gamification approach, which can make the learning process more interactive and fun (Pramesti et al., 2025). While aiming to enhance the vocabulary level of the learners, Duolingo uses some game elements, such as streaks and rewards, that motivate students to engage regularly with the platform. A qualitative study by Pramesti et al. (2025) explored how Duolingo was integrated into English vocabulary instruction in a public high school in Bali. The findings indicated that students found the interactive features of Duolingo engaging and user-friendly, leading to consistent vocabulary learning habits. There are many studies that display the benefits of Duolingo in vocabulary mastery (e.g., Ajisoko, 2020; Apoko et al., 2023).

Quizizz in Vocabulary Learning

Quizizz is another widely used gamified platform in education that enables entertaining classroom activities. Data analysis from July 2021 indicated that the Quizizz website ranked seventh among the most visited sites in the science and education category (similarweb.com, 2021). It is a valuable resource for educators seeking to incorporate gamified elements into their lessons. The platform enables teachers to design quizzes, surveys, and other assessments, which can then be easily shared with students. Additionally, its user-friendly interface allows for customization, ensuring that quizzes align with specific curricula and learning objectives. Moreover, Quizizz can enhance students' focus, engagement, enjoyment, motivation, and overall satisfaction in the learning process (Chaiyo & Nokham, 2017). According to a study conducted by Permana et al. (2023), students reported particularly high levels of enjoyment, motivation, and engagement, while satisfaction was also rated positively. Another study by Dayag (2025) critically examined Quizizz's contribution to English language learners' vocabulary development. The findings suggested that Quizizz's interactive and competitive features effectively engaged students, promoting active participation and enhancing vocabulary acquisition. Overall, these findings suggest that students perceive the use of Quizizz in the classroom very favourably.

Wordwall in Vocabulary Learning

Another platform that provides an opportunity and an environment for creating gamified vocabulary activities is Wordwall. Wordwall is an interactive, gamified tool designed to enhance vocabulary acquisition through engaging, customizable activities. Among the wide range of available digital platforms, Wordwall has attracted attention as a versatile tool that allows teachers to create customised and game-based learning activities. Its features, such as matching tasks, quizzes, and word searches, are well-suited to vocabulary instruction, enabling learners to engage with language interactively and dynamically. By promoting active participation, Wordwall prevents learner boredom and provides opportunities for repeated exposure to vocabulary in meaningful contexts (Umar et al., 2023). The platform also provides immediate feedback, an important element in fostering learner autonomy and vocabulary retention (Safitri et al., 2022).

Many studies suggest that Wordwall can positively influence vocabulary development by increasing learner motivation and improving test performance (Safitri et al., 2022; Pradini & Adnyayanti, 2022). The findings of a quantitative quasi-experimental study that examined the effects of Wordwall online games on English vocabulary mastery indicated significant improvements in vocabulary acquisition among students who engaged with Wordwall activities compared to those who did not (Al Firdaus & Rahmawati, 2024). Similarly, another study demonstrated that students using Wordwall interactive games scored higher on vocabulary tests than those taught through traditional methods (Almuafa & Alqurashi, 2025). Also, Do and Huynh (2024) searched university students' perceptions of using the Wordwall application for vocabulary learning. The study found that students viewed Wordwall as a useful tool for vocabulary acquisition and teaching languages, and they appreciated the accessibility of quizzes and the ability to create personalized games, which contributed to a more engaging learning experience. Overall, empirical evidence supports the use of Wordwall as an effective tool for gamified vocabulary learning as it enhances vocabulary acquisition, increases student engagement, and is positively perceived by both students and teachers. As a result, incorporating Wordwall into educational practices can provide an interactive and enjoyable approach to vocabulary learning.

4. Theories Supporting Gamified Vocabulary Learning

Understanding the theoretical foundations of gamification is essential for its effective implementation in language learning. Various psychological and educational theories provide a basis for integrating gamified elements into instructional contexts.

Self-Determination Theory

Developed by Ryan and Deci (2000), Self-Determination Theory offers a psychological viewpoint on motivation in a learning environment. According to Deci, there are three basic psychological needs of learners: autonomy, competence, and relatedness, and if these needs are fulfilled,

learners become more motivated, engaged, and committed to their learning process. In a context of gamified learning, learners control their learning pace and make choices about their progress, which is a referent of *autonomy*. Taking control of their learning fosters students' intrinsic motivation. Through challenges and rewards in a gamified learning setting, *competence*, another basic component of the theory, is enhanced. Features like points, badges, and level progression increase learners' efforts and motivate them to continue learning and improving. Features such as leaderboards, multiplayer activities, and collaborative challenges foster a sense of community, shared purpose, and social connection, which is commonly referred to as *relatedness*. When learners feel connected to their peers, their motivation and engagement increase. Ryan and Deci (2000) found that fulfilling these psychological needs enhances learning outcomes, leading to improved vocabulary retention and sustained engagement in learning environments.

Flow Theory

Csikszentmihalyi (1990) describes the concept of 'flow' as a state of deep engagement and immersion in an activity. Buil et al. (2018) also state that flow experiences refer to a condition in which individuals are deeply engaged in an activity to the point that nothing else seems important, and this concept helps explain why people choose to perform certain actions and find satisfaction in the activity itself. Simply, flow refers to a psychological state in which individuals are fully immersed in an activity and lose track of time without being affected by external distractions. Overall, flow experiences, which include factors like concentration, intrinsic motivation, and enjoyment, tend to have a positive relationship with learners' outcomes, particularly in terms of perceived learning and overall satisfaction (Li, 2021). In this sense, flow theory can be applied in gamified educational settings, as such activities can evoke meaningful and immersive experiences for learners. This state generally occurs when a gamified activity is entertaining and challenging. By ensuring such an environment, teachers can create a learning setting where learners neither feel overwhelmed nor bored. When designed to facilitate this state, gamified learning experiences can lead to enhanced focus and vocabulary acquisition by maximising learners' vocabulary learning potential.

Behaviourist Learning Theory

Behaviorism is a psychological approach that seeks to explain all forms of behavior and psychological phenomena through the interaction between an organism and its environment (Hayes, 1993). It is possible to encourage individuals to act in desirable or productive ways, and to achieve this, it is essential to measure, understand, predict, and influence human behavior. These are the issues that have long been the focus of behavioral psychology research. This philosophy serves as the foundation of behavior analysis, and there are several notable points of overlap between its principles and the underlying assumptions of gamification. The use of points, badges, and rewards reflects Skinner's (1953) concept of *operant conditioning*, where behaviours are strengthened through reinforcement. Operant conditioning could be described as a set of circumstances in which the "consequences of behaviour may feed back into the organism, and, when they do so, they may change the probability that the behaviour which produced them will occur again" (Skinner 1953, p. 59).

In operant conditioning, three concepts, such as *positive* and *negative reinforcement*, *positive* and *negative punishment*, and *avoidance*, come forward. *Positive reinforcement* refers to a situation where presenting a stimulus following a specific behavior increases the likelihood that the behavior will occur again in the same context in the future. *Negative reinforcement* refers to a situation where the removal or reduction of an existing or unpleasant stimulus following a specific behavior increases the likelihood that the behavior will be repeated in the same context in the future. *Negative punishment* refers to a situation in which the removal or loss of a stimulus following a specific behavior decreases the likelihood that the behavior will occur again. *Positive punishment* refers to a situation in which the presentation or addition of a stimulus following a specific behavior decreases the likelihood that the behavior will occur again in the same context (Linehan et al, 2015).

Numerous examples of reinforcement and punishment exist in gamified applications. For instance, awarding points, badges, level progression, or access to new features in response to desired behaviours illustrates this process. In gamification, rewards and feedback serve as reinforcers, encouraging desired learning behaviours and vocabulary retention. This principle is evident in gamified

learning environments, where learners' initial tasks are frequently reinforced through rewards such as new items, skill unlocks, or level advancement. As learners continue to engage with the activity, the number of actions required to obtain reinforcement gradually increases, sustaining motivation and promoting persistence. For instance, vocabulary learning apps like Duolingo utilise reward systems to encourage repeated practice, ensuring consistent exposure to target words. Whether these game design elements are viewed as valuable tools or potentially manipulative strategies, understanding both their effectiveness and the controversies surrounding their application is crucial for those designing gamified learning experiences (Linehan et al, 2015).

Constructivist Learning Theory

Constructivism as a psychological theory has its roots in the quickly developing field of cognitive science, particularly in Jean Piaget's constructivist viewpoints, Lev Vygotsky's socio-historical work, and Jerome Bruner's constructivist explanation of discovery learning (Fosnot & Perry, 2005). Constructivism is a philosophical perspective that plays a vital role in the process of knowledge development, as this process goes beyond individual understanding. It recognises that knowledge and thought do not merely mirror the external world but are actively constructed by individuals themselves. According to the constructivist idea, learners should be given the opportunity to learn in their own conscious and meaningful way, while the teacher's role is to scaffold and act as a guide who supports students in reaching higher levels of understanding. Constructivism, according to Piaget (1971), allows a person to improve their knowledge by methodically organising, characterising, and modifying events. According to Vygotsky, one of the well-known figures of constructivism and a psychologist who put forward the theory of social constructivism (Vygotsky, 1978), individuals construct knowledge through a social environment and with the support of a more knowledgeable one.

To be clear, constructivism suggests that learners build knowledge through interaction, experimentation, and reflection. Based on this idea, it can be revealed that gamified learning environments foster interaction among students, particularly between those with varying levels of competence, which greatly supports the construction of new knowledge. Interaction and feedback, created through a gamified learning environment, can also have a significant impact on enlarging the vocabulary knowledge of learners. Moreover, gamified vocabulary activities often involve discovery learning, where learners encounter new words in contexts, solve puzzles, or collaborate with peers to achieve a shared objective. All these activities that take roles in a gamified learning environment align with the idea that knowledge is constructed and situated in meaningful contexts.

5. Pedagogical Implications: Practical Strategies for Teachers

To maximize the effectiveness of gamification in vocabulary teaching, educators should consider the following best practices.

Design clear goals: Use levels or quests to break down vocabulary sets (e.g., 10–15 words in gamified activity) into manageable tasks, which is easier to achieve.
Use social elements*:* To create an interactive environment, apply some game elements like leaderboards, team challenges, and peer review of vocabulary usage.
Balance competition and collaboration*:* Allow for individual progression and collaborative tasks to avoid demotivation. Incorporate team-based activities to promote peer learning and social interaction. Collaborative games can enhance motivation and provide opportunities for learners to support each other.
Scaffold difficulty*:* Start with simple and familiar tasks, then progress to hard tasks. Also, use data from gamified platforms to identify vocabulary that learners struggle with and provide targeted support.
Blend gamified tasks with communicative use*:* Ensure vocabulary is used meaningfully in speaking or writing to avoid superficial learning. Through superficial learning, learned words can easily be forgotten.
Provide Immediate Feedback*:* Offer timely and constructive feedback to reinforce learning and correct misconceptions. Immediate feedback helps learners understand their progress and areas needing improvement.

Maintain Balance: Avoid over-reliance on extrinsic rewards; focus on fostering intrinsic motivation through engaging and meaningful content. Balancing extrinsic and intrinsic motivators can lead to sustained interest and deeper learning.

6. Challenges and Considerations in Implementing Gamification

While gamification offers numerous benefits in vocabulary instruction, its implementation is not without challenges. Educators must consider several factors to ensure the effective integration of gamified elements in language learning. One of the challenges is overemphasis on competition. Excessive focus on leaderboards and rewards can lead to unhealthy competition and potentially diminish intrinsic motivation. When learners' intrinsic motivation diminishes, they will not like focusing on new words in depth. Also, this may result in anxiety or disengagement for learners who do not perform as well as their peers. Therefore, it is essential to balance competitive aspects with collaborative and supportive features to maintain a positive learning environment. Another challenging situation is that designing gamified activities may be complex; thus, developing effective gamified experiences requires careful planning and understanding of both educational objectives and game mechanics. Poorly designed gamified elements can lead to confusion or frustration, affecting the learning experience. Educators should ensure that gamified activities align with learning goals and are user-friendly. Finally, not all students may have access to technological tools or the internet, and such a situation may create disparities in learning opportunities. Disparities in access can create inequities, so educators should consider the technological resources available to their students and explore alternative methods to ensure inclusive participation. Overall, educators should consider every detail before integrating gamification into educational curricula or activities.

7. Conclusion

While vocabulary learning strategies such as repetition, contextual guessing, and word association remain effective, their implementation in traditional forms often leads to low motivation and uneven retention. Gamification provides a promising alternative by embedding these strategies into engaging, interactive frameworks that maintain learner interest while still ensuring cognitive benefits such as retrieval practice and spaced repetition. Additionally, gamification presents a practical approach to enhancing vocabulary acquisition in language learning. Through the strategic integration of game elements, educators can increase student engagement, motivation, and retention. However, it is crucial to implement gamified strategies thoughtfully, ensuring they align with educational objectives. Educators should be careful for accommodating diverse learner needs and not creating a contesting environment among learners. By adhering to best practices and remaining mindful of potential challenges, educators can effectively exploit the power of gamification to enrich vocabulary instruction and adopt a more dynamic learning environment.

References

Abrams, S. S., & Walsh, S. (2014). Gamified vocabulary: Online resources and enriched language learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(1), 49-58. https://doi.org/10.1002/jaal.315

Ajisoko, P. (2020). The use of Duolingo apps to improve English vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15*(7), 149–155. https://doi.org/10.3991/IJET.V15I07.13229

Al Firdaus, M. W. M., & Rahmawati, E. (2024). The impact of Wordwall online games on English vocabulary mastery in reading. *Journal of English Education and Applied Linguistics, 13*(3), 985-1000. http://dx.doi.org/10.24127/pj.v13i3.10838

Almuafa, H. A., & Alqurashi, H. S. (2025). The impact of using Wordwall interactive games on English vocabulary acquisition: Evidence from Saudi Arabia. *International Journal of Linguistics, 17*(2), 64-78. https://doi.org/10.5296/ijl.v17i2.22685

Apoko, T. W., Dunggio, A. A., & Chong, S. L. (2023). The students' perceptions of the use of mobile-assisted language learning through Duolingo in improving vocabulary mastery at the tertiary

level. English Review: *Journal of English Education, 11*(1), 17–26. https://doi.org/10.25134/erjee.v11i1.7069

Buckley, P., & Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments, 24*(6), 1162–1175. https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263

Buil, I., Catalan, S., & Martınez, E. (2018). Exploring students' flow experiences in business simulation games. *Journal of Computer Assisted Learning, 34(*2), 183–192. https://doi.org/10.1111/jcal.12237

Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. 2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT), 178-182. https://doi.org/10.1109/ICDAMT.2017.7904957

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience (Vol. 1990, p. 1). New York: Harper & Row.

Dayag, J. D. (2025). Fostering vocabulary enhancement through Quizizz. *Journal of English as an International Language, 4*(1), 1-10. https://doi.org/10.59588/2961-3094.1186

Dichev, C., and D. Dicheva. 2017. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education 14*, no. 9: 1–36. https://10.1186/s41239-017-0042-5

Do, T. C., & Huynh, N. T. (2024). Students' Perception of Using Wordwall Application to Enhance Vocabulary Memorization. International Society for Technology, Education, and Science.

Dwijayani, N. M. (2019). Development of circle learning media to improve student learning outcomes. Journal of Physics: Conference Series, 1321(2), 22099. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1321/2/022099

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice (pp. 8-33, 2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Gee, J.P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy (2nd ed.). New York, N Y: Palgrave Macmillan.

Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *Tesl-Ej*, *7*(2), 1-25.

Hayes, Stephen C. 1993. Why environmentally based analyses are necessary in behavior analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior 60* (2):461–463. https://doi.org/10.1901/jeab.1993.60-461

Kapp, K.M. (2012). The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer. Print.

Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. science, 319(5865), 966-968. https://doi.org/10.1126/science.1152408

Kingsley, T.L., & Grabner-Hagen, M.M. (2018). Vocabulary by Gamification. *The Reading Teacher, 71*(5), 545–555. https://doi.org/10.1002/trtr.1645

Laksanasut, S. (2025). Gamification in ESL/EFL Education: Transforming Language Learning and Teaching Through Play. *TESOL and Technology Studies, 6*(1), 16–29. https://doi.org/10.48185/tts.v6i1.1562

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic exchange quarterly, 15*(2), 146.

Li, R., Meng, Z., Tian, M., Zhang, Z., & Xiao, W. (2021). Modelling Chinese EFL learners' flow experiences in digital game-based vocabulary learning: The roles of learner and contextual

factors. *Computer Assisted Language Learning, 34*(4), 483-505. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1619585

Linehan, C., Kirman, B. and Roche, B. (2015) 'Gamification as behavioral psychology' in Walz, S.P. and Deterding, S. (eds.) The Gameful World: Approaches, Issues, Applications. Cambridge, MA, USA : MIT Press, pp. 81-105.

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly, 47*(1), 91–108. https://doi.org/10.1002/RRQ.011

Panmei, B., & Waluyo, B. (2023). The Pedagogical Use of Gamification in English Vocabulary Training and Learning in Higher Education. *Education Sciences, 13*(1), 24. https://doi.org/10.3390/educsci13010024

Permana, P., Permatawati, I., & Khoerudin, E. (2023). Foreign language learning gamification using quizizz: A systematic review based on students' perception. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra, 7(*2), 233-249. https://doi.org/10.26858/eralingua.v7i2.23969

Piaget, J. (1971). Biology and knowledge. Edinburgh University Press.

Pradini, P. C., & Adnyayanti, N. L. P. E. (2022). Teaching English Vocabulary to Young Learners with Wordwall Application: An Experimental Study. *Journal of Educational Study, 2*(2), 187196. https://doi.org/10.36663/joes.v2i2.351

Pramesti, R. D., Padmadewi, N. N., & Wahyuni, L. G. E. (2025). Duolingo: A Qualitative Study on Vocabulary Acquisition. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL), 6*(1), 41–52. https://doi.org/10.36663/tatefl.v6i1.942

Rohman, D., & Fauziati, E. (2022). Gamification of learning in the perspective of constructivism philosophy Lev Vygotsky. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal), 5*(1), 4467-4474.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.

Sadeghi, K., Sağlık, E., Mede, E., Samur, Y., & Comert, Z. (2022). The effects of implementing gamified instruction on vocabulary gain and motivation among language learners. *Heliyon, 8*(11).

Safitri, D., Awalia, S., Sekaringtyas, T., Nuraini, S., Lestari, I., Suntari, Y., Marini, A., Iskandar, R., & Sudrajat, A. (2022). Improvement of Student Learning Motivation through Word-Wall-based Digital Game Media. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 16*(6), 188–205. https://doi.org/10.3991/ijim.v16i06.25729

Schmitt, N. 2008. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research 12*, no. 3: 329–363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Seaborn, K., and D.I. Fels. 2015. Gamification in theory and action: a survey. International *Journal of Human Computer Studies 74*: 14–31. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006

Shabrina, F., & Taufiq, W. (2023). The effect of teaching English vocabulary on junior high school students by using Wordwall. net. *Borneo Educational Journal (Borju), 5*(2), 283-295. https://doi.org/10.24903/bej.v5i2.1353

similarweb.com. (2021). Retrieved July 18, 2021, from Website Traffic - Check and Analyze Any Website: https://similarweb.com

Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York: Free Press.

Squire, K. (2012). Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age. New York, NY: Teachers College Press.

Stahl, S. A. (1986). Three Principles of Effective Vocabulary Instruction. *Journal of Reading, 29*(7), 662–668. http://www.jstor.org/stable/40029695

Syawaluddin, A., & Aeni, N. (2025). Play and learn: digital traditional games for vocabulary mastery in young learners. *Discover Education, 4*(1), 103. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00485-8

Umar, U., Rahman, R. A., Mandarsari, P., Mawarwati, M., & Amir, S. (2023). Using word wall website as a strategy to improve students' vocabulary mastery. *Journal on Education, 5*(3), 9654-9661.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, F.L., R. Zhang, D. Zou, O.T.S. Au, H. Xie, and L.P. Wong. 2021. A review of vocabulary learning applications: from the aspects of cognitive approaches, multimedia input, learning materials, and game elements. *Knowledge Management and E-Learning 13*, no. 3: 250–272. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.014

Yip, F. W. M., & Kwan, A. C. M. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International, 43*(3), 233–249. https://doi.org/10.1080/09523980600641445

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA EĞİTİMİ BAĞLAMINDA "SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ"

Şerife ÇELİKKAYA[1]

1. Giriş

21. yüzyılın eğitim politikasına şekil veren temel kavramlardan biri de sürdürülebilir kalkınmadır. Sürdürülebilir kalkınma ile sadece ekonomik büyüme hedeflenmemekte, aynı zamanda ekolojik denge, sosyal adalet ve kültürel çeşitlilik de kapsama alınmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma, yalnızca ekonomik büyümeyi hedefleyen geleneksel kalkınma anlayışından farklı olarak; ekolojik dengeyi koruyan**,** sosyal adaleti gözeten **ve** kültürel çeşitliliği destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Kavramın bugünkü anlamıyla uluslararası literatürde yer bulması, 1987 yılında yayımlanan ve "Brundtland Raporu" olarak bilinen *Our Common Future* belgesine dayanmaktadır. Bu raporda sürdürülebilir kalkınma kavramı, ilk kez uluslararası düzeyde tanımlanmış ve "bugünün neslinin ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tehlikeye atmadan karşılamak" olarak tanımlanmıştır (World Commission on Environment and Development [WCED]). Bu rapor ile ekonomik kalkınma ve çevre koruma arasında bir denge kurulması gerektiği vurgulamış ve sürdürülebilirliğin sadece çevre politikasının değil, eğitim sistemlerinin de odak noktası olması gerektiğini belirtilmiştir. Önemli bir yere sahip olan sürdürülebilir kalkınmanın öneminin artmasıyla birlikte Stockholm (1972), Rio Zirvesi (1992), Milenyum Zirvesi (2000), Johannesburg (2002) ve Rio+20 (2012) gibi birçok uluslararası toplantı düzenlenmiş ve kalkınma–çevre ilişkisi çeşitli yönleriyle ele alınmıştır (Alkış, 2009). Bu süreç, küresel politikalarda olduğu kadar eğitim sistemlerinde de sürdürülebilirlik odaklı bir dönüşümü gerekli kılmıştır.

2015 yılında da "Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi" 2000 yılında belirlenen Bin Yıl Kalkınma Hedefleri (BKH) nin aksayan yönlerini gözden geçirmek ve yeni vizyonlar koymak amacıyla toplanmıştır. Zirve sonunda 2012 Rio Konferansında temelleri atılan kapsamlı çerçeve temel alınmış ve "2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi" kabul edilmiş (United Nations, 2015a); yoksulluğun ortadan kaldırılması, eşitsizliklerin azaltılması, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması ve kapsayıcı ekonomik büyümenin teşvik edilmesi gibi bir çok hedef belirlenmiştir (United Nations, 2015b). Bu süreçte, "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim" yaklaşımı da bireylerin çevre bilinci, sosyal sorumluluk ve etik karar verme becerileri kazanmasını amaçlayan bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (UNESCO, 2017). Bu eğitimle edinilen bilgi, beceri ve değerler sayesinde bireylerin çevrelerine zarar vermeden yüksek bir yaşam standardına ulaşmaları hedeflenmiştir (Summers et al., 2010).

1.1. Yabancı Dil Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımı

Sürdürülebilir kalkınma ilkeleri, günümüzde yalnızca çevre veya ekonomi alanlarıyla sınırlı kalmayıp, eğitim dâhil pek çok disipline entegre edilmiştir. Bu kapsamda Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi kavramı, yabancı dil öğretimi programlarında da yerini almaya başlamış ve kültürel duyarlılık, küresel sorumluluk ile değer temelli öğrenme anlayışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Müller, 2022; de la Fuente, 2021). Bu eğitim ile bireylerin yalnızca bilgiye erişen değil, aynı zamanda eleştirel düşünen, etik değerleri içselleştiren ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden küresel vatandaşlar olarak yetişmesi amaçlanmaktadır (UNESCO, 2017; Sterling, 2021). Bu bağlamda yabancı dil öğretimi, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. De la Fuente (2021), yabancı dil öğrenen bireylerin hem kendi kültürel kimliklerini koruyarak hem de evrensel değerlere duyarlı bireyler hâline gelmelerinin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin pedagojik boyutunu somutlaştırdığını belirtmektedir. Benzer biçimde Müller (2022), sürdürülebilir dil öğretimini öğrencileri

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı scelikka@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3346-4050

yalnızca 'nasıl konuşmaları gerektiğini' değil, aynı zamanda 'neden ve hangi değerlere dayanarak iletişim kurmaları gerektiğini' sorgulamaya yönlendiren bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır.

Dil öğrenimi yalnızca dilbilgisel bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda kültürel anlayış, empati ve farklı bakış açılarına açıklık geliştiren çok yönlü bir öğrenme sürecidir. Yabancı dil öğretimi ile öğrenenlerin kültürlerarası iletişimi, farklı bakış açılarını anlama ve dünyayı çok boyutlu algılama becerileri gelişmekte ve öğrenenlerin kültürlerarası farkındalık, dil yoluyla sosyal adalet, ekolojik sorumluluk ve dijital vatandaşlık gibi temalar üzerinde düşünmelerine imkân da tanınmış olmaktadır (Roche, 2018; Cates, 2019). Bu yönüyle, dil eğitimi yalnızca iletişimsel yeterlik kazandırmayı değil, aynı zamanda öğrenenlerin etik, çevresel ve kültürel duyarlılığını geliştirmeyi hedefleyen bir dönüşüm pedagojisi haline gelmekte (Pinner, 2020, Sudhershan & Sharma, 2020) ve yabancı dil eğitimi, sürdürülebilirlik eğitiminin bilişsel ve duyuşsal hedefleriyle örtüşmektedir (Goethe-Institut, 2022). Bu anlayış doğrultusunda Almancanın birinci ve ikinci yabancı dil olarak öğretimi, yalnızca dilsel yeterlik kazandırmakla kalmayıp, kültürel aktarımın ötesine geçerek, öğrencilerin dünyayı çok boyutlu bir bakışla değerlendirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Roche, 2018). Tüm bu ifadelerden sürdürülebilir kalkınma temelli yabancı dil öğretiminin, 21. yüzyıl becerilerini —öz farkındalık, eleştirel düşünme, empati, kültürlerarası iş birliği— bütüncül biçimde destekleyen bir öğretim anlayışı sunduğunu söylemek mümkündür.

Son yıllarda Türkiye'de bu konuya yönelik artan bir farkındalığın olduğu; özellikle yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin öğretim sürecine entegrasyonuna yönelik artan bir eğilim gözlemlemek mümkündür. Öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilir kalkınma eğitiminin entegrasyonu, dil öğretmenlerine yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda etik, ekolojik ve kültürel sorumluluklar da yüklemektedir (Roche, 2018; Pinner, 2020). Özellikle Almanca öğretmeni yetiştirme programlarında verilen derslere sürdürülebilirlik temalarının dahil edilmesi, öğretmen adaylarının yabancı dil becerilerini, pedagojik farkındalıklarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Yıldız & Kaya, 2023; Şenyıldız vd. 2025). Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının yalnızca dil öğretiminde değil, demokratik vatandaşlık ve küresel bilinç geliştirme süreçlerinde de aktif rol almalarına olanak sağlayacaktır (Council of Europe, 2018; Müller, 2022).

Sürdürülebilirlik ilkelerinin dil öğretiminde uygulanması, öğrenci merkezli, etkileşimli ve değer temelli bir pedagoji gerektirir. Bu bağlamda, drama, proje tabanlı öğrenme, kültürlerarası ödevler ve iş birliğine dayalı çevrimiçi öğrenme ortamları gibi yöntemler, öğrencilerin dilsel ve bilişsel farkındalıklarını güçlendirerek sürdürülebilir öğrenme deneyimleri yaratır (Cates, 2019; Sudhershan ve Sharma, 2020). Örneğin, çevre konuları veya göç üzerine bir Almanca dersi, öğrencilerin kelime dağarcığının yanı sıra empati, eleştirel düşünme ve kültürlerarası diyalog becerilerini de geliştirir. Bu tür uygulamaların, sürdürülebilir kalkınmanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını bütünleştiren güçlü öğrenme bağlamları sağladığı belirtilmektedir (de la Fuente, 2021).

Bu uygulamalarda, öğretmen adaylarının ders materyali tasarımı, proje temelli öğrenme ve kültürlerarası iletişim etkinlikleri aracılığıyla sürdürülebilirlik kavramlarını somutlaştırdıkları görülmektedir. Böylece yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı, yalnızca çevre veya ekonomi temalarıyla sınırlı bir kavramsal alan değil, aynı zamanda dilsel, kültürel ve etik boyutları bütünleştiren bir öğrenme paradigması olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı da bu alanda gerçekleştirilen araştırmaları bütüncül bir bakış açısıyla inceleyerek, Almanca öğretiminde sürdürülebilir kalkınmanın mevcut durumunu, eğilimlerini ve uygulama örneklerini ortaya koymaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Sürdürülebilir kalkınmanın amaçları ile Almancanın birinci ya da ikinci yabancı dil olarak eğitimi ilişkisini ortaya koyma amacı taşıyan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, doküman analizi ve gözlem gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir araştırma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada 2000–2025 yılları arasında "Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi ile Sürdürülebilir Kalkınma" odağında yayımlanan ulusal ve uluslararası çalışmalar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde veriler literatür incelemesi ve doküman analizi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik veriler; Google Scholar, Google Akademik internet sitelerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Daha sonra da Web of Science, Scopus, ERIC, DergiPark, YÖK Tez Merkezi gibi veri tabanlarında "Yabancı Dil Öğretimi ve Sürdürülebilir Kalkınma", "Yabancı Dil olarak Almanca Eğitimi ile Sürdürülebilir Kalkınma", "Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımının Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimine Entegrasyonu" anahtar ifadeleri kullanılarak, 2000 ile 2025 yılları arasında yayınlanmış olan ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılmış olan çalışmalar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup çalışmalar yazarı, yılı, çalışmanın başlığı ve içeriği belirtilerek sunulmuştur.

3. Bulgular

Google Scholar, Web of Science, Scopus, ERIC, DergiPark, YÖK Tez Merkezi odağında "Yabancı Dil Öğretimi ve Sürdürülebilir Kalkınma", "Yabancı Dil olarak Almanca Eğitimi ile Sürdürülebilir Kalkınma", "Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımının Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimine Entegrasyonu" anahtar ifadelerinin yer aldığı 2000–2025 aralığı için yapılan taramada ulusal ve uluslararası kaynaklarda yer alan Kitap, Makale, ders materyali vb. yazılar yer almaktadır.

Maria J. de la Fuente, (2021) nin editörü olduğu *"*Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning" isimli kitapta yabancı dil öğretiminde Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi entegrasyonu için kuramsal çerçeve ve çok sayıda uygulama örnekleri sunulmaktadır. Kitapta Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimin Yabancı Dil Müfredatına Entegrasyonuna Yönelik Yaklaşımlar, Yabancı Dil Eğitiminde Sürdürülebilirlik Temelli Müfredat Girişimlerinin Uygulanması, Yabancı Dil Programlarında Sürdürülebilirlik Eğitimine Yönelik Disiplinlerarası İşbirliklerinin Araştırılması başlıkları altında ve Yabancı dil olarak Almanca derslerine doğrudan uyarlanabilir birçok bölüm yer almaktadır.

Goethe-Institut (2022). *"*DaF und BNE — Selbstlernkurs zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) Beim Deutschlernen". Yabancı dil Almanca öğretmenleri için hazırlanmış Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi kapsamında uygulama odaklı öğretim modülleri içeren, doğrudan ders içeriği sunan, ödevler ve öğretmen yönergeleri barındıran uygulama odaklı bir öğretim materyalidir.

Universität Siegen (2022) "Sprache – Bildung – Nachhaltigkeit" öğretim projesi Siegen Üniversitesi'ndeki lisans ve yüksek lisans düzeyindeki tüm okul türlerinden öğretmen adaylarını bir araya getirmektedir. Bu projede amaç, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi kapsamında (dil) eğitimi için açık lisanslı dil öğrenme öğretim materyalleri geliştirmek, bunları değerlendirmek ve optimize etmektir. Burada bulunan materyaller, doğrudan veya sürdürülebilir kalkınma bağlamında dil eğitimi için ilham kaynağı olarak kullanılabilmektedir.

Müller, D. (2022). "Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF- Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)". Küresel Öğrenme eğitim kavramına dayanan bu makale, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin üniversitelerde ve yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde nasıl uygulanabileceğini ele almaktadır. Makale, öğretmenlerin sürdürülebilirliğin çeşitli konularını derslerine entegre edebilecekleri ve öğrencilerle iletişim kurmalarını kolaylaştıracak, kendi eylemlerinin etkilerini düşünmeye teşvik edecek ve küresel çözüm yaklaşımlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilecek etkinlikleri sunmaktadır.

Ge, N., Wang, E., & Li, Y. (2023). "Foreign Language Education for Sustainable Development in China: A Case Study of German Language Education". Almanca dil eğitimi üzerine bir vaka çalışmasına dayanan bu makale, SWOT analizi ile Çin'deki mevcut yabancı dil eğitiminin sürdürülebilir kalkınma ile ilişkisini tartışmaktadır. Çin'de yabancı dil eğitiminin sürdürülebilir kalkınmasında dört güncel eğilim olduğunu; bunların: dilli eğitimin teşviki, sürdürülebilir vatandaşların yetiştirilmesi, sürdürülebilir kalkınma için kültürel değerlerin entegrasyonu ve sürdürülebilir yabancı dil eğitimi için dijitalleşme olduğu belirtilmiştir. Çalışmada yeni bakış açıları da sunulmuştur. Rasyonel ve sistematik birçok dillilik politikası planlanması gerektiği; çeşitli küresel sorunlara yanıt verebilen sürdürülebilir vatandaşlar yetiştirmek için, ortaokul ve üniversitelerde LOTE öğretimi için müfredat, öğretim materyallerinin ve sınavların birbirleriyle uyumlu şekilde tasarlanmasının uygun olduğu; kültürel değerleri etkili bir şekilde entegre etmek için daha uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi, yayınlanması ve öğretmenlerin bu içerikleri sınıflarında uygulama konusunda eğitilmelerinin gerekliliği ve öğretim, araştırma ve öğrenmede dijitalleşmenin teşvik edilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

Barić, K. (2023). "Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht". Bu çalışma, sürdürülebilirlik açısından, öğrenim süresince Almanca dersleri için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve müfredat ve ders kitaplarının ilke ve hedeflerini sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin (2015) hedefleri, yani Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri referans alınmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve müfredat ve ders kitaplarının bu küresel hedefleri uygulamaya yakın bir şekilde entegre ettiği ve öğrencileri aktif düşünme yoluyla yabancı dilde hareket edebilen ve dil yoluyla sorunları barış ve özgürlük içinde sürdürülebilir bir şekilde çözebilen olgun bireyler olarak yetiştirmeye çalıştığı gösterilmektedir.

Biele, L.; Stroszeck, E.; Höhr, R.; u. a. (2023). "Durchgängige Sprachbildung im Kontext von „Bildung für nachhaltige Entwicklung" kooperativ gestalten : Entwicklung sprachbildender Unterrichtsmaterialien für die Grundschule" adlı çalışma, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin dilsel açıdan erişilebilir ve kapsayıcı hâle getirilmesine yönelik pratik bir model sunmakta ve sürdürülebilir kalkınmanın temel ilkeleri olan eleştirel düşünme, sistemsel düşünme, iletişim ve iş birliği becerileri, değer temelli karar alma yetkinliklerinin geliştirilmesine odaklanır. Ayrıca çalışma, sürdürülebilir kalkınmanın gerektirdiği disiplinler arası, kooperatif ve problem odaklı öğrenme anlayışını destekleyen öğretmen iş birliklerini de merkeze alır. Böylece sürdürülebilirlik eğitimi yalnız içerik düzeyinde değil, pedagojik süreçler düzeyinde de güçlendirmeye odaklanmış olur.

Nanga, L. A. M., & Hamadou, N. N. (2023) Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht. Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung. Bu makale, Kamerun'da Almanca yabancı dil derslerinde sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusunu ele almaktadır. Makale, gerçek yetkinlik odaklı öğrenmenin dönüştürücü potansiyelini göstermekte ve günlük okul uygulamalarında bu iki yaklaşımın başarılı bir şekilde birleştirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Marwa Y. M. (2024) "Sprachaktivitäten zum Thema Klimawandel zur Förderung von Kompetenz der umweltbezogenen Entscheidungsfindung beim Lernen Deutsch als Fremdsprache in der Vorbereitungsstufe". Çalışma hazırlık sınıfındaki öğrencilerin Almanca yabancı dil dersinde iklim değişikliği temalı dil aktivitelerin geliştirilmesini ele almaktadır. Çalışma, uygun karar veya çözümün alınması sürecini takip ederek, çevreyle ilgili karar verme becerisinin ve olumlu düşünmenin geliştirilmesini ve öğrencilerin yeni ortaya çıkan çevreyle ilgili sorunların çözümüne aktif katılımını amaçlamış ve uygulama sonucunda iklim değişikliği bağlamında zenginleştirici dil etkinliklerinin öğrencilerde konuya dilsel ve içeriksel farkındalık artışı gösterdiklerini tespit etmiştir.

Hatipoğlu, S., Köksal, H. (2023) "Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung". Bu çalışma, Almanca öğretmen yetiştirme bölümlerinin hazırlık sınıflarını incelemektedir. Çalışmanın amacı, Gerdsmeier ve Köller'in: Dayanıklılık, yetiştirme ve bağlantı yönü ; Kullanım, okuryazarlık ve aktarım yönü ; Stratejik ve meta-stratejik kavramlar yönü; Öğrenme deneyimleri ve tutumlar yönü boyut ve yönlerin hazırlık sınıflarının kavramsallaştırılmasında nasıl uygulanabileceğini ve sürdürülebilirlik değerlerinin nasıl tartışılabileceğini göstermektir. Yapılan uygulama sonucunda, hazırlık sınıflarındaki Almanca derslerinin sürdürülebilir bir şekilde oluşturulması kavramıyla ilgili olarak, sürdürülebilirlik boyutunun hazırlık sınıfı programlarını ve Almanca öğretmen yetiştirme programlarını çerçeveleyebileceği

belirtilmiştir. Bu kavramın yeni bir bakış açısı olarak kabul edilmesi gerektiği ve sürdürülebilir kalkınmanın eğitim sistemine yerleşmesi ve güçlendirilmesi ve tüm yönleriyle desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Şenyıldız, A., Çakır, Z.A., Gürel, E.e., Işık, E., (2025).” Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung” isimli makalede, "Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme" dersi örnek alınmış ve Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Almanca öğretmen eğitimine nasıl entegre edilebileceği incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin entegrasyonuna olumlu baktıkları ve mesleki gelişimleri ve dil gelişimleri için değerini kabul ettikleri tespit edilmiştir.

4. Sonuç

Bu araştırmada 2000–2025 yılları arasında “Yabancı Dil Öğretimi ve Sürdürülebilir Kalkınma”, “Yabancı Dil olarak Almanca Eğitimi ile Sürdürülebilir Kalkınma”, “Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımının Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimine Entegrasyonu” anahtar ifadeleri odağında yayımlanan ulusal ve uluslararası çalışmalar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, sürdürülebilir kalkınmanın yabancı dil öğretimine entegrasyonu konusunda son yıllarda belirgin bir artış olduğunu, özellikle 2020 sonrası yapılan yayınlarda kuramsal çerçeveden sınıf içi uygulamalara uzanan geniş bir yelpazede özgün katkıların ortaya çıktığını göstermektedir.

De la Fuente’nun (2021) editörlüğünü yaptığı kapsamlı çalışma, yabancı dil derslerinde sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin müfredat entegrasyonu, içerik odaklı öğretim ve pedagojik yaklaşımlar açısından alandaki temel başvuru kaynaklarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma, Sürdürülebilir Kalkınmanın yabancı dil eğitiminin yalnız içeriksel değil, aynı zamanda metodolojik temellerinin yeniden tanımlaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Barić (2023), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve ders kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleriyle uyumlu biçimde yapılandırıldığını, sürdürülebilirlik temelli öğrenme çıktılarının müfredatın doğal bir bileşeni hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Bu kuramsal çerçeveyi tamamlayan Goethe-Institut (2022) tarafından geliştirilen *“*DaF und BNE — Selbstlernkurs zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) Beim Deutschlernen”. materyali farklı öğrenme ünitelerinden oluşmaktadır. Öğrenme ünitelerinde sürdürülebilir kalkınmanın öğreten ve öğrenen ile ilgisini; hangi tür yetkinlik gelişiminin hedeflendiğini ve bunun için hangi konuların uygun olduğunu; sürdürülebilir kalkınma materyallerini bulma ve kullanma olanaklarını ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili derslerin nasıl planlaması gerektiği konularında öneriler sunmaktadır. Siegen Üniversitesi’nin Sprache – Bildung – Nachhaltigkeit projesi de, yabancı dil derslerinde sürdürülebilirlik odaklı içeriklerin uygulanabilirliğini artıran uygulama temelli modeller sunmaktadır. Bu tür kaynakların çoğalması, öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma temalarını sınıf uygulamalarına entegre etmelerini kolaylaştırmakta; uygulamalı öğretim modülleri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sürdürülebilirlik farkındalığını dil becerileriyle eşzamanlı geliştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Müller, Daniela (2022), üniversite düzeyinde sunulan Almanca derslerinde küresel öğrenme ve sürdürülebilir vatandaşlık kavramlarının önemini vurgularken; Hatipoğlu & Köksal (2023) ile Şenyıldız ve diğerleri (2025), Almanca öğretmen yetiştirme programlarında Sürdürülebilir Kalkınma entegrasyonunun hem pedagojik tutum hem de mesleki gelişim açısından gerekli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, sürdürülebilirlik temalarının dil öğretiminin doğasına uygun olduğunu ve mesleki yeterlikleri artırdığını belirtmektedir. Bu bulgu, Sürdürülebilir Kalkınmanın öğretmen eğitiminde “tamamlayıcı bir unsur” ve “programı çerçeveleyen bir ilke” hâline geldiğini göstermektedir.

Uluslararası bağlamda ise Ge, Nannan; Wang, Enuo ve Li, Yuan (2023) tarafından Çin’de yapılan çalışma, Almanca eğitiminin sürdürülebilir kalkınmayla ilişkisini dijitalleşme**,** kültürel değerlerin entegrasyonu**,** çok dillilik politikaları ve sürdürülebilir vatandaş yetiştirme eksenlerinde ele almaktadır. SWOT analizine dayalı bu kapsamlı değerlendirme, Sürdürülebilir Kalkınmanın yabancı dil eğitimine uyarlanmasının bağlama duyarlı ve çok katmanlı olduğunu göstermektedir.

Biele, Lena; Stroszeck, Elena; Höhr, Rebecca; ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen dil destekleyici materyaller, özellikle temel eğitim düzeyinde Sürdürülebilir Kalkınmanın kapsayıcı ve erişilebilir bir şekilde yürütülmesi için önemli bir model sunmaktadır. Çalışma, sürdürülebilirliğin dilsel araçlarla erişilebilir kılınması gerektiğini ve akademik dil desteğinin sürdürülebilirlik temalarının pedagojik aktarımında kilit bir rol oynadığını göstermiştir. Çalışma, Sürdürülebilir Kalkınmanın yalnızca konu odaklı bir yaklaşım olmadığını, aynı zamanda sosyal adalet ve eğitim eşitliği boyutlarıyla ilişkilendiğini ortaya koymaktadır.

Marwa Yehia Mohammed'in (2024) iklim değişikliği temalı Almanca dil etkinliklerine yönelik çalışması, çevresel karar verme becerilerinin yabancı dil öğretimi yoluyla geliştirilebildiğini ve öğrencilerin hem içerik bilgisi hem dilsel farkındalık açısından anlamlı kazanımlar elde ettiğini göstermektedir. Bulgular, içerik odaklı dil öğretiminin sürdürülebilir kalkınma bağlamında güçlü bir araç olduğunu desteklemektedir.

Her iki çalışma (Biele vd., 2023; Marwa, 2024) sürdürülebilirlik odaklı dil etkinliklerinin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırdığını, dilsel performanslarını geliştirdiğini ve problemlere yönelik iş birliğine dayalı çözüm üretme becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin yalnızca üst düzey eğitim programlarında değil, erken yaşlarda da dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olabileceğini ortaya koymaktadır.

Nanga, Leonel-Me Abengmoni; Hamadou, Ngoei Nyadao (2023) Kamerun örneğini ele almış, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin çeşitli eğitim sistemlerinde kültürel ve sosyoekonomik bağlama göre yeniden tanımlanabileceğini ve gerçek yaşam görevleri ile yetkinlik odaklı öğrenmenin birleştiğinde dönüştürücü bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermişlerdir.

İncelenen çalışmalara göre Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin, yabancı dil öğretiminde tematik bir konu olmanın ötesine geçtiğini; müfredat tasarımından öğretmen yetiştirmeye, ders materyallerinden ölçme-değerlendirmeye kadar tüm süreçlerde pedagojik yenilenmeyi yönlendiren bir paradigma hâline geldiğini görmek mümkündür. Yabancı dil olarak Almanca eğitimi, kültürlerarası iletişim, eleştirel dil pedagojisi ve eylem odaklı öğretim gibi güçlü geleneksel alanları nedeniyle Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin entegrasyonu için son derece elverişli bir yapı sunmaktadır. Dil öğretiminde sürdürülebilirliğin hem küresel hem de yerel ölçekte giderek daha merkezi bir konuma yerleştiğini, öğretmen eğitiminde yenilikçi ve disiplinler arası bir bakış açısını zorunlu hâle getirdiğini ve yabancı dil öğrenen bireylerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve çevresel açıdan bilinçli "sürdürülebilir vatandaşlar" olarak yetişmesinde önemli bir rol oynadığını gözlemlemek mümkündür.

Sonuç olarak, son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin yabancı dil öğretiminde yalnızca ek bir tema olmaktan çıkarak kapsamlı bir pedagojik dönüşümün merkezine yerleştiğini göstermektedir. Dil öğretimini salt dilsel beceri kazandırma süreci olarak gören geleneksel yaklaşım, yerini çevresel, kültürel, sosyal ve etik farkındalık geliştiren; öğrencileri küresel vatandaşlık bilinciyle donatan yeni bir öğrenme anlayışına bırakmaktadır. Özellikle Yabancı Dil olarak Almanca öğretmen yetiştirme programlarında Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin kurumsal düzeyde müfredata entegre edilmesi ve Goethe-Institut gibi kuruluşlar tarafından geliştirilen uygulama odaklı materyaller, bu dönüşümün hem teorik hem de pratik açıdan sağlam temellere dayandığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin yabancı dil eğitimine entegrasyonu; müfredat tasarımı, öğretmen eğitimi, ders materyalleri ve pedagojik yaklaşımları yeniden şekillendirerek öğrencilerin dil öğrenme deneyimini zenginleştirmekte ve onların sürdürülebilir bir geleceğe yönelik bilinçli bireyler olarak yetişmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Bulgulara dayanarak yapılabilecek öneriler:

-Sürdürülebilir Kalkınma temalarının dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme), kelime gelişimi, kültürlerarası yeterlik ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu tür araştırmalar, Sürdürülebilir Kalkınmanın dil öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini bilimsel olarak somutlaştıracaktır.

-Almanca öğretmeni yetiştirme programlarında Sürdürülebilir Kalkınmanın yalnızca bir modül olarak değil, programın tüm aşamalarına yayılan bir çerçeve yaklaşım olarak ele alınarak dersler

eklenebilir, öğretim etkinlikleri düzenlenebilir ve öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik temalı ders planları üretmeleri teşvik edilebilir.

-Dil ders kitaplarının sürdürülebilir kalkınma temalarını yalnızca içerik başlığı olarak değil; görev tasarımı, görsel okuryazarlık, problem çözme etkinlikleri ve kültürel karşılaştırmalar yoluyla bütünleştirmesi önerilebilir.

-Dijital hikâye anlatımı, oyunlaştırılmış sürdürülebilirlik etkinlikleri v.b Almancanın yabancı dil olarak öğretimine entegre edilebilir.

-Sürdürülebilir kalkınma küresel bir kavram olsa da kültürel değerler ve yerel sorunlar bağlamında farklılaşır. Bu nedenle Almanca derslerine Alman kültüründeki sürdürülebilirlik uygulamaları, öğrencilerin kendi kültürleriyle karşılaştırma etkinlikleri daha sistemli biçimde ele alınabilir.

-İncelenen yayınların büyük bölümü üniversite ve yetişkin eğitimine yönelik olduğu görülmüştür. Oysa temel eğitimde dil yoluyla sürdürülebilirlik bilinci oluşturmak geleceğe yönelik daha bilinçli ve sorumlu bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

Alkış, S. (2009). *Sürdürülebilir bir dünya için coğrafya eğitimi*. Aktif Yayınevi.

Barić, K. (2023). Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht. In K. B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht, & B. Sorger (Eds.), *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben. Grup 1: Mit Sprache handeln*. Erich Schmidt Verlag. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.35

Biele, L., Stroszeck, E., Höhr, R., et al. (2023). *Durchgängige Sprachbildung im Kontext von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ kooperativ gestalten: Entwicklung sprachbildender Unterrichtsmaterialien für die Grundschule*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://doi.org/10.20378/irb-91561

Cates, K. A. (2019). Education for global citizenship: A global perspective on foreign language education. *Language Education for Sustainable Development, 12*(2), 45–60.

de la Fuente, M. J. (Ed.). (2021). *Education for sustainable development in foreign language learning: Content-based instruction in college-level curricula* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003080183

Ge, N., Wang, E., & Li, Y. (2023). Foreign language education for sustainable development in China: A case study of German language education. *Sustainability, 15*(8), 6340. https://doi.org/10.3390/su15086340

Goethe-Institut.(2022),”*DaF und BNE”: Selbstlernkurs zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beim Deutschlernen.* https://www.goethe.de/dlp

Hatipoğlu, S., & Köksal, H. (2023). Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung. *Diyalog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 574–589. https://doi.org/10.37583/diyalog.1407751

Marva, Y. M. (2024). Sprachaktivitäten zum Thema Klimawandel zur Förderung von Kompetenz der umweltbezogenen Entscheidungsfindung beim Lernen Deutsch als Fremdsprache in der Vorbereitungsstufe. *Eduhelwan Journal*, 144–177. https://doi.org/10.21608/JSU.2024.414885

Müller, D. (2022). Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 49*(1), 93–116. https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0006

Pinner, R. (2020). Authenticity and sustainability in language education. *ELT Journal, 74*(2), 97–106. https://doi.org/10.1093/elt/ccz067

Roche, J. (2018). *Interkulturelle Sprachdidaktik und nachhaltige Bildung*. Peter Lang.

Schmidt, L. (2020). Global Citizenship und Nachhaltigkeit im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache, 57*(3), 185–198.

Şenyıldız, A., Çakır, Z. A., Gürel, E. E., & Işık, E. (2025). Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung. *Diyalog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 13*(1), 216–238. https://doi.org/10.37583/diyalog.1714921

Sudhershan, V., & Sharma, N. (2020). Integrating sustainable development goals in English language teaching. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(6), 933–940.

Summers, M., Kruger, C., Childs, A., & Mant, J. (2010). Primary school teachers' understanding of environmental issues: An interview study. *Environmental Education Research, 6*(4), 294–312.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

United Nations. (2015a). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations. (2015b). *Sustainable Development Goals (SDGs)*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. https://sdgs.un.org/goals

Universität Siegen. (2022). Sprache- Bildung-Nachhaltigkeit; Lehrprojekt und offene Lehr-/Lernmaterialien. https://sprache-bildung-nachhaltigkeit.de

Wu, S. (2024). Assessing EFL education for sustainable development. *Journal of Language Education and Sustainability Studies, 8*(1), 55–70.

Yıldız, E., & Kaya, B. (2023). Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının yabancı dil eğitimine entegrasyonu: Almanca öğretmeni adayları üzerine bir inceleme. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 101–118.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARIF MODELİ VE ÇOKLU YABANCI DİL EĞİTİM MODELİ ÇERÇEVESİNDE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMI: TEORİK BİR İNCELEME

Sevinç SAKARYA MADEN[1]

1. Giriş

Türkiye'de Almanca öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, kültür aktarımının uzun yıllar boyunca arka planda kaldığı; ancak iletişimsel yaklaşım, Avrupa dil politikaları ve güncel müfredat reformlarıyla birlikte giderek önem kazandığı görülmektedir. Günümüz yaklaşımları, Almanca öğretiminde kültürel yeterliğin yalnızca bilgi düzeyinde değil; beceri, tutum ve kültürlerarası etkileşim düzeylerinde geliştirilmesini hedeflemektedir. Ancak eğitim sistemleri, toplumsal, kültürel ve ekonomik değişimlerle birlikte sürekli bir dönüşüm içindedir ve nitekim Türkiye, 21. yüzyılda eğitimde kaliteyi artırmak, kapsayıcılığı sağlamak ve uluslararası yeterlilikleri güçlendirmek amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini (TYMM) hayata geçirmesi ile birlikte Almanca Maarif Modeli'nde sadece "ekstra yabancı dil" değil; eğitim vizyonunun ve çok yönlü birey yetiştirme hedefinin bir aracı olarak konumlanmıştır. Bu model, geleneksel ezberci eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenciyi bilgi, beceri ve değerler açısından çok boyutlu bir şekilde geliştirmeyi hedefler (MEB, 2025a: 16). Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve kültürel farkındalık kazanmaları, eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeleri ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri, modelin temel amaçları arasında yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninde (2025a: 4), "*Bilgi, beceri, eğilim ve değerlere sahip yetkin ve erdemli insanı hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olarak kavramsallaştırılan "maarif yaklaşımı" doğrultusunda öğretim programları; insanın bütün yönleriyle gelişimini esas alır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır. Programların teknik açıdan gerektiğinde yenilenen, güncellenen, sadeleşen bir esnekliğe sahip olması ve aynı zamanda millî, manevi ve insani değerlerimiz istikametinde hayata geçirilmesi amaçlanmıştır.*" Aynı kaynakta bütüncül eğitimin, temel olarak insanın bir bütün olarak gelişimini ve eğitimini konu aldığı belirtilmiştir. Bütüncül eğitim yaklaşımı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin kuramsal temelini oluşturmaktadır. İlgili dokümana göre Maarif Modeli, yetkin ve erdemli insana ulaştırmak amacıyla tüm bileşenlerin sistematik bir bütünlük içinde bir araya getirildiği eğitim modelidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yabancı dil öğretimi bakımında ele alındığında:

- Maarif Modeli'nde yabancı dil eğitiminin öneminin vurgulandığı görülmektedir: model kapsamında "çoklu yabancı dil eğitim modeli" bulunmaktadır.
- Özellikle Almanca için hazırlanmış bir "Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli — Almanca" programı mevcuttur. Bu program çerçevesinde öğrencilerin Maarif Modeli'nin yürürlüğe girmesi ile birlikte Almanca derslerini 5. sınıftan itibaren almaları öngörülmektedir.
- Maarif Modeli yalnızca Türkçeyi veya ana dili değil, aynı zamanda dünya ile iletişim kurabilecek yabancı dil becerisinin geliştirilmesini de hedeflemektedir — bu da modelin vizyonunu küresel perspektife taşımada önem arz etmektedir.
- Almanca Maarif Modeli'nde sadece "ek bir yabancı dil" değil; eğitim vizyonunun ve çok yönlü birey yetiştirme hedefinin bir aracı olarak konumlanmaktadır.

Bu bağlamda yabancı dil eğitimi, öğrencilerin küresel dünyada etkin iletişim kurabilmesi, akademik ve mesleki fırsatlardan yararlanabilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Türkiye'de

[1] Prof.Dr.; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, sevincmaden@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5954-9565

ikinci yabancı dil olarak Almanca, tarihsel, ekonomik ve kültürel bağlar ile akademik alanlarda sağladığı avantajlar nedeniyle ön plana çıkmaktadır (Bilginer, 2022; Erdem, 2019). Almanca, Türkiye'de liselerden üniversitelere uzanan eğitim süreçlerinde, öğrencilere yalnızca dil bilgisi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda farklı kültürleri anlamalarına ve uluslararası etkileşimlerde bulunmalarına olanak sağlamaktadır (Küppers, 2022). Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Çoklu Yabancı Dil Eğitimi Modeline geçilmesi ile birlikte Almancanın Liselerden kademeli olarak kaldırılması ve 2025-2026 eğitim öğretim yılından itibaren 5. Sınıftan itibaren öğretilmesine karar verilmiş olması ile birlikte Almanca öğretimi ile ilgili yeniden bir dönüşüm sürecine girilmiştir. Model, yabancı dil öğretimini; iletişimsel yeterlik, kültürlerarası farkındalık, değer odaklılık ve yetkinlik temelli öğrenme çıktıları çerçevesinde yeniden tanımlamaktadır. Söz konusu yaklaşım, öğrencinin yalnızca hedef dilin yapısal özelliklerine hâkim olmasını değil; aynı zamanda kendi kültürel kimliğini tanıyan, farklı kültürleri anlamlandırabilen ve kültürlerarası etkileşime açık bir birey olarak yetişmesini öngörmektedir. Bu durum, Almanca öğretiminde kültür aktarımının niteliğini ve kapsamını yeniden değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de Almanca öğretiminde kültür aktarımını *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* ışığında teorik olarak değerlendirmektir. Bu bağlamda çalışma, kültür aktarımının yabancı dil öğretimindeki konumunu kavramsal bir çerçeveye oturtmayı; Alman kültür unsurlarının öğretimi açısından tarihsel süreçte yaşanan değişimleri tartışmayı ve yeni müfredatın kültür öğretimine getirdiği yaklaşımı değerlendirmeyi hedeflemektedir. Teorik bir inceleme niteliğindeki bu çalışma, Almanca öğretiminde kültür aktarımının mevcut durumu ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Çoklu Yabancı Dil Eğitimi Modeli'nin uygulanmaya başlanması ile birlikte gelecekteki yönelimlerine ilişkin analitik bir perspektif sunmaktadır.

2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Almanca öğretiminde kültür aktarımının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde nasıl ele alınabileceğini inceleyen teorik bir araştırmadır. Araştırma yöntemi olarak literatür taraması ve içerik analizi kullanılmıştır.

2.1.Veri Kaynakları

Araştırmada, Almanca öğretimi, kültür aktarımı ve Maarif Modeli ile ilgili güncel akademik makaleler, kitaplar, tezler ve eğitim politikaları belgeleri kaynak olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde uygulanmakta olan resmi Müfredat Dokümanları ve Maarif Modeli'nin resmi kılavuzları da analiz edilmiştir.

2.3.Veri Toplama Yöntemi:

Veriler, sistematik bir literatür taraması yoluyla toplanmıştır. Ulusal ve uluslararası akademik veri tabanları (örn. ERIC, Google Scholar, ULAKBİM) üzerinden "Almanca öğretimi", "kültür aktarımı", "yabancı dil pedagojisi", "Maarif Modeli" gibi anahtar kelimeler kullanılarak taramalar yapılmıştır. İlgili çalışmaların başlık, özet ve anahtar kelimeleri incelenerek araştırma kapsamına uygun olanlar seçilmiştir.

2.4.Analiz Yöntemi:

Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, *"iletilerin açık olan içeriğinin nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek amacıyla kullanılmaktadır*" (Fiske, 1996, s. 176). İçerik analizi için kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse: *"Sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelime dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Planlama aşamasında zayıf olarak görülse bile uygulamada etkili ve ilginç sonuçlar vermektedir. Niceli nitele dönüştürebilmeyi, yazılı metinden hareketle yazılı olmayan mesajlara ulaşabilmeyi sağlayan çok işlevli ve giderek gelişen bir tekniktir"* (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 21-22). Araştırmacı, içerik analizi tekniğini kullanarak belirlenen metinlerin, belgelerin, dokümanların, temaların içeriklerini belli kurallar dahilinde nesnel bir şekilde analiz edebilmektedir. Bu teknik sosyal gerçekliğin niteliğinin belirlenerek analiz edilmesi açısından da oldukça elverişlidir. Literatürde öne çıkan kültür aktarımı yaklaşımları, pedagojik stratejiler ve Maarif Modeli'nin öngördüğü ilke ve yöntemler tematik olarak kodlanmıştır. Analiz sonucunda, Almanca

öğretiminde kültür aktarımının etkin bir şekilde sağlanabilmesi için önerilen pedagojik yaklaşımlar derlenmiştir.

2.5.Araştırmanın Sınırlılıkları:

Çalışma teorik nitelikli olduğundan, alan araştırması veya uygulamalı veri toplama süreçlerini içermemektedir. Bulgular yalnızca mevcut literatür ve resmi belgeler doğrultusunda değerlendirilmektedir.

3. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde dil–kültür ilişkisi, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının kuramsal temelleri ve kültürlerarası iletişimsel yeterlik kavramı ele alınmaktadır. Böylece Almanca öğretiminde kültür aktarımının tarihsel ve kuramsal bağlamına ilişkin bütüncül bir yaklaşım sunulmaktadır.

3.1. Dil ve Kültür İlişkisi

Günümüzde yabancı dil öğretimi yalnızca dilsel yeterlik kazandırmayı değil, aynı zamanda kültürel farkındalık geliştirmeyi de hedeflemektedir. Dil ve kültür arasındaki sıkı ilişki, öğrencilerin iletişim becerilerini yalnızca dilbilgisi ve kelime bilgisi ile değil, aynı zamanda kültürel bağlamı anlama yetisi ile de güçlendirmektedir. Almanca öğretiminde de kültürel boyut, öğrencilerin hem Almanca konuşulan ülkelerdeki sosyal ve kültürel yaşamı anlamalarını hem de dil kullanımında bağlamsal doğruluğu sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Başka bir değişle dil, iletişim kurmayı mümkün kılan bir yapı olmanın ötesinde; bireylerin dünyayı algılama biçimlerini, toplumsal normları, değerleri ve kültürel birikimleri kuşaktan kuşağa aktaran temel bir araçtır. Bu nedenle dil ile kültür arasındaki ilişki, yabancı dil öğretiminin kuramsal temellerinde her zaman merkezi bir konumda yer almıştır (Kramsch, 1998; Byram, 1997). Kültürün dil öğrenim sürecindeki belirleyici rolü, yabancı dil öğretiminin yalnızca dilbilgisel yeterliğe değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişimsel yeterliğe odaklanmasını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşım özellikle 21. yüzyılda hız kazanan küreselleşme, kültürlerarası etkileşim ve uluslararası hareketlilik gibi faktörlerle daha da önemli hâle gelmiştir (Risager, 2006).

Ergin (2000: 3) dili, *"Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir."* Ve *"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi yasaları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık…"*dır, şeklinde tanımlamaktadır. Dil ve kültür arasındaki etkileşim, dilbilim, antropoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi pek çok disiplinin temel araştırma alanlarından biridir. Kramsch'a (1998) göre, *"Dil, kültürel anlamların üretildiği, yeniden yorumlandığı ve aktarıldığı bir sembolik sistem olarak işlev görür*". Bu sebeple dil öğrenimi, kültürel bağlamdan bağımsız bir süreç olarak değerlendirilemez; çünkü her dil, ait olduğu toplumun değerlerini, normlarını, geçmiş deneyimlerini ve dünya görüşünü içinde barındırır. Sapir ve Whorf'un (1956), bireylerin dünyayı algılayış biçimlerinin büyük ölçüde konuştukları dil tarafından şekillendirildiğini ileri sürerek dil–kültür ilişkisinin derinliğini vurgular. Güncel yaklaşımlar ise bu ilişkinin tek yönlü değil, karşılıklı ve dinamik bir süreç olduğunu ifade eder. Risager (2006), kültürün dilsel pratikler tarafından sürekli yeniden üretildiğini belirtirken; Byram (1997), dil öğreniminde kültürel anlamı çözümleme becerisinin temel hedeflerden biri olduğunu vurgular. Böylece denilebilir ki kültür, yalnızca bilgi aktarımı değil; öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönelimlerini etkileyen bir öğrenme bileşeni hâline gelmiştir.

3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı, uzun yıllar boyunca ikincil bir unsur olarak değerlendirilmiş; özellikle dilbilgisi–çeviri yöntemi gibi geleneksel yaklaşımlarda dilbilgisi kuralları ve çeviri becerisi ön planda tutulmuştur (Çiftçi, 2017). Ancak iletişimsel dil öğretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte, kültürün iletişimsel yeterliğin ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmiş ve kültürel içerik öğretimi sistematik olarak müfredatlara dâhil edilmiştir. Seelye (1993), kültür aktarımının, genellikle üç boyut üzerinden incelendiğini ifade etmiştir:

1. **Ürünler (Produkte / products):** Edebiyat, sanat, tarih, kurumlar, gündelik yaşam nesneleri
2. **Uygulamalar (Praxis / practices):** Sosyal etkileşim biçimleri, ritüeller, iletişim normları
3. **Perspektifler (Perspektive / perspectives):** Değerler, inançlar, zihniyet yapıları

Bu çerçeve, kültürün yalnızca somut örneklerden ibaret olmadığını; öğrenenlerin sosyal davranış kurallarını ve düşünme biçimlerini anlamalarının da sürecin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Byram'a (1997) göre kültür aktarımının amaçları arasında stereotipleri azaltmak, kültürel empati geliştirmek, iletişimde uygunluğu sağlamak ve kültürlerarası duyarlılığı artırmak gibi hedefler bulunmaktadır.

3.3. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (Council of Europe, 2001), iletişimsel yeterliği yalnızca dilsel bileşenlerle sınırlamaz; sosyodilbilimsel ve pragmatik becerilerin yanı sıra kültürlerarası yeterlik boyutunu da içeren çok katmanlı bir süreç olarak ele alır. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretiminde kültürün temel bir öğrenme alanı olarak kabul edilmesini desteklemektedir. Byram (1997), kültürlerarası iletişimsel yeterliği beş boyutta ele alır:

- **Tutumlar:** Merak, açıklık, önyargısızlık
- **Bilgiler:** Sosyal gruplar, kurumlar, kültürel pratikler
- **Yorumlama ve ilişkilendirme becerisi**
- **Etkileşim becerisi:** Kültürlerarası ortamlarda uygun iletişim
- **Eleştirel kültürel farkındalık**

Bu çerçeve, Almanca öğretiminde kültür aktarımının neden yalnızca bilgi düzeyinde değil, beceri ve tutum düzeyinde de ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Dil öğrenen bireyden beklenen, sadece hedef kültürü "öğrenmesi" değil; kültürel farklılıkları analiz edip yorumlayabilmesi ve iletişimde uygun stratejiler geliştirebilmesidir.

3.4. Almanca Öğretiminde Kültürel İçerik ve Pedagojik Yaklaşımlar

Almanca öğretiminde kültür aktarımı, Avrupa dilleri bağlamında önemli bir pedagojik yönelim oluşturur. Almanca ders kitapları ve müfredatları, özellikle 2000'li yıllardan itibaren iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar doğrultusunda kültürel içerik bakımından zenginleşmiştir (Neuner, 2010). Bu süreçte Almanca öğretimi yalnızca dilsel kodların aktarımı değil; aynı zamanda Alman toplumunun sosyal yapısı, yaşam tarzı, değerleri ve tarihsel bağlamına ilişkin bilgi ve farkındalığın geliştirilmesi süreci hâline gelmiştir. Modern Almanca öğretimi, genellikle şu ilkeleri temel alır:

- **Otantik materyal kullanımı:** Gazete haberleri, videolar, afişler, dijital içerikler
- **Kültürlerarası karşılaştırma:** Türk ve Alman kültürel normlarının analiz edilmesi
- **Görev temelli öğrenme:** Gerçek yaşam iletişim durumlarının sınıfa taşınması
- **Çoklu ortam ve dijital araçlar:** Farklı kültürel bağlamlara erişimin artırılması

Bu yaklaşımlar, Almanca öğrenen bireylerin kültürlerarası farkındalık geliştirmelerini destekleyerek hedef kültüre ilişkin daha derin bir kavrayış kazanmalarını mümkün kılar.

4. Türkiye'de Almanca Öğretim Yöntemlerinin Ve Kültür Aktariminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de Almanca öğretimi, tarihsel olarak hem eğitim politikaları hem de Türkiye-Almanya ilişkilerinin seyri doğrultusunda şekillenmiş ve farklı dönemlerde değişen ihtiyaçlara göre yeniden konumlandırılmıştır. Türkiye'de Almanca öğretimi, köklü bir geçmişe sahip olup farklı dönemlerde değişen eğitim politikaları, yöntemsel yaklaşımlar ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaşan bir yapı sergilemiştir (Acat & Demiral, 2002) ve kültür aktarımı anlayışının da dönemin dil öğretim yöntemlerinin ve toplumsal koşulların etkisinde olduğu görülmüştür. Bu bölümde Almanca öğretiminin Osmanlı'nın son dönemlerinden günümüze uzanan gelişim çizgisi incelenmekte, kültür aktarımı bakımından öne çıkan değişimler değerlendirilmektedir.

4.1. Osmanlı'dan Cumhuriyete Almanca Öğretiminin Temelleri

Almanca öğretiminin Türkiye'deki ilk sistematik uygulamaları, Tanzimat sonrası modernleşme hareketleriyle başlamıştır. 19. yüzyılın sonlarında Avrupa dilleri arasında Fransızcadan sonra Almanca, özellikle askerî ve teknik eğitim kurumlarında yaygınlaşmaya başlamış; II. Abdülhamid döneminde Almanya ile kurulan yakın ilişkiler sonucunda Almanca eğitim dili olarak önem kazanmıştır (Maden, 2024; Akyüz, 2019). Bu dönemde Almanca öğretimi daha çok teknik uzmanlık, askerî eğitim ve diplomasi alanlarında ihtiyaç duyulan bir dil olarak konumlanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Almanca, hem eğitim hem de kültürel ve ekonomik ilişkiler bağlamında önemli bir yabancı dil olarak programlarda yerini almıştır; Almanya'dan Türkiye'ye gelen bilim insanları, yalnızca yükseköğretimde değil, yabancı dil eğitimine dair yaklaşımlarda da önemli katkılar sunmuştur (Reisman, 2011). 1930'lu yıllarda Almanca, özellikle fen bilimleri, mühendislik ve sanat alanlarında uzmanlaşmanın gereği olarak görülmüş; ancak uzun yıllar boyunca öğretim uygulamaları büyük oranda dilbilgisi–çeviri yöntemi etrafında şekillenmiş olduğundan kültürel içerik çoğu zaman metin içinde örtük bir biçimde sınırlı ölçüde yer almıştır (Özkan, 2015). Ünlü yazarların edebi metinlerinin derslerde okunması, çözümlenerek anlaşılmaya çalışılması ve bir dilden diğerine çevrilmesi suratiyle ilgili dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünün de metin aracılığı ile dil öğrenenlere aktarıldığı böylece ayrıcalıklı elit bir kitlenini yetiştirildiği farz edilmiştir. Bu erken dönem kitaplarında kültürel içerik — yani Almanya'ya dair günlük yaşam, gelenekler, tarih vb. — oldukça sınırlı kalmıştır.

4.2. 1950–2000 Yıllar Dönemi: Kurumsallaşma ve Yöntemsel Değişim

1950 sonrasında Türkiye-Almanya ilişkileri, özellikle iş gücü anlaşmalarıyla hızla yoğunlaşmış; Almanca, hem ekonomik hem de sosyal nedenlerle önem kazanan bir dil hâline gelmiştir. Bu dönemde Almanca, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında İngilizceden sonra en çok tercih edilen ikinci yabancı dil olma özelliğini korumuştur (Acat & Demiral, 2002). Bu süreçte yabancı dil öğretimi genel olarak dilbilgisi–çeviri yöntemi çerçevesinde devam etmiş; ders kitapları dilbilgisel yapılar, çeviri alıştırmaları ve okuma-anlama-çeviri etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Kültürel içerik çoğunlukla metin içinde dolaylı olarak yer alan küçük bilgilerle sınırlı kalmıştır. Almanya'nın toplumsal yapısı, kültürel normları veya günlük yaşam halleri, dil öğretiminin temel bir bileşeni olarak ele alınmamıştır (Özkan, 2015).

Bu dönemde kültür, daha çok:

- kısa bilgiler,
- yer adları,
- seyahat temalı metinler,
- tarihî figürler veya bayramlar gibi yüzeysel unsurlarla

temsil edilmiştir.

Kültürün toplumsal değerler, zihniyet yapıları, iletişim normları ve sosyal pratikler gibi derin boyutlarına neredeyse hiç yer verilmemiştir. Bu nedenle öğrencilerin kültürel farkındalıkları büyük ölçüde sınırlı kalmış; iletişimsel bağlamlarda kültürel uygunluk sağlamak mümkün olmamıştır.

İkinci Dünya Savaşında beliren ihtiyaç üzerine geliştirilen ve 70li yılların ortalarına kadar tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlanan konuşsal işitsel yöntem ilkelerince hazırlanan kitaplarda ise hedef dilin konuşulduğu ülkelerin ve toplumların günlük yaşamlarına ilişkin bilgiler açık bir biçimde ders kitaplarında sunulmaya başlanmış, ancak bunlar bilgi aktaran içeriklerden öte gitmemiştir. 1960-

1970'li yılların ortalarına kadar kullanılan ve konuşsal-işitsel yöntem ilkelerince hazırlanmış olan ders kitaplarında Almanyadaki günlük yaşama ilişkin kültürel bilgiler artık örtük değil açık bir biçimde bazen ünitelerde belli bölümlerde verilmeye başlanmıştır. Ancak kültürel öğeler oldukça sınırlı resimler ve kısa diyaloglarla tekrar temelli alıştırmalar ile verilmiştir. Zamanla dil öğretiminde yaklaşım değiştikçe — özellikle yabancı dil öğretiminde "kültür ~ dil bütünlüğü" fikri yaygınlaşınca — Türkiye'de de kullanılan ve 70'li yılların ortalarından itibaren bildirişimsel işlevsel yöntem ilkelerince hazırlanan Almanca kitaplarında kültüre dair içerikler artmaya başlamıştır.

70'li yılların ortalarından itibaren başlayan ve 80'li yıllarda dünya genelinde yaygınlaşan iletişimsel yaklaşım ile birlikte, Türkiye'de de Almanca ders kitaplarında daha otantik metinlere, diyaloglara ve iletişimsel işlevlere yer verilmeye başlanmıştır. Örneğin; *Hallo, Kinder!; Lern Mit Uns 1; Deutsch ist Spitze* gibi kitaplar, hem dilbilgisi yapıları hem de bazı kültürel öğeleri — temel günlük yaşam, basit gelenekler, toplumsal durumlar — içermeye başlamıştır. Ancak bu dönemden itibaren bile "kültür aktarımı" genellikle yüzeysel olmuş, derinlikli karşılaştırmalı kültürlerarası öğrenme sağlamaktan ziyade, hedef dilin belli yönlerini (örneğin Almanya'da yaygın yaşam biçimleri, basit gelenekler) tanıtmaya yönelik bir içerik sunulmuştur. Sınıf içi aktiviteler bu konuda sınırlı olmuştur. Kültürel aktarım bu dönemde hâlâ sistematik bir hedef olarak görülmemiş; kültür çoğunlukla "tamamlayıcı" veya "arka plan bilgisi" niteliğinde değerlendirilmiştir.

1980'li yıllardan itibaren iletişimsel, başka bir değişle bildirişimsel işlevsel dil öğretim anlayışının yaygınlaşması sonucu kültür aktarımı dil öğretiminin temel bir bileşeni hâline gelmiştir. Bu yaklaşım, dilin sosyal bağlamlardan bağımsız bir sistem olarak öğretilemeyeceği düşüncesi üzerine kuruludur (Canale & Swain, 1980; Kramsch, 1998).

Bu dönemde Almanca materyallerinde şu yenilikler görülmüştür:

- **diyaloglar ve günlük yaşam sahneleri**,
- **iletişimsel işlevler**,
- **Almanya'daki sosyal yaşamdan kesitler**,
- **toplumsal roller ve sosyal etkileşim biçimleri**,
- **otantik fotoğraflar ve görsel materyaller**.

Kültür artık yalnızca "bilgi" değil, iletişimsel yeterliğin ayrılmaz bir unsuru hâline gelmiş; öğrencinin dili "kiminle, nerede, nasıl" kullanacağına ilişkin normlar görünür hâle getirilmiştir. Bu bağlamda kültür aktarımı daha çok **sosyodilbilgisel bilgi** ve **pragmatik uygunluk** çerçevesinde ele alınmıştır (Neuner, 2010).

90'lı yıllardan itibaren özellikle Türkiye ve Tayland gibi hedef dilin konuşulduğu ülkelerden uzak yerlerde Almancanın ilgili ülkelere gidilecekmiş gibi değil, dil öğrenenlerin yabancı dili kendi ülkelerinde kullanacaklarmış gibi öğrenmelerinin daha doğru olacağı görüşü ağır basmış, öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef dilin konuşulduğu ülke ve toplumların kültürünü karşılaştıracakları ve benzer ve farklı yönlerini ortaya koyabilecekleri, bu yolla kendi kültürleri hakkında daha da fazla farkındalık elde edebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılmaya başlanmış, yarı anlamanın uyandıracağı merak duygusu ile okuncak metinlerin kullanılmasına, öğrencilerin ilgili metinlerden elde edecekelri bilgiler ile eğitimlerine katkıda bulunulmasına özen gösterilmiş, yabancı dilin eğitsel boyutu ön plana çıkmıştır.

90'lı yıllarda aynı zamanda Türkiye dışında basılan *Schritte International ve Optimal A1, A2, B1* gibi ders kitaplarında Alman toplumumun yanı sıra Almanca konuşulan Avusturya ve İsviçre gibi toplumların da sosyal yapısı, yaşam tarzı, değerleri ve tarihsel bağlamına ilişkin bilgi aktarılması ve farkındalığın yaratılması amacıyla Almanca olarak "DACH-Landeskunde" olarak adlandırılan 3 ülkeye ilişkin kültür aktarımına yer verilmeye başlanmıştır.

4.3. 2000 Sonrası: İletişimsel Yaklaşım ve Avrupa Dil Politikaları

2000'li yıllarla birlikte Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum süreci, Erasmus gibi uluslararası hareketlilik programlarının artışı ve küresel iletişim olanaklarının gelişmesi, Almanca öğretiminin pedagojik çerçevesini dönüştürmüştür. 2001 yılından itibaren Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin (Council of Europe, 2001) etkisi ve dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte kültür

aktarımı daha da yapılandırılmış ve bilinçli bir öğretim alanı hâline gelmiş, Türkiyede kültürlerarası öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla Almanca yabancı dil ders kitaplarında hem hedef kültür (Alman) hem de bazen karşılaştırmalı olarak Türk kültürü ve dürüstlük, empati, sorumluluk gibi benzer evrensel değerler üzerine içerikler bulunmaya başlanmıştır. *Schritte 1-3* ve *Team Deutsch 1-2* gibi ders kitaplarında basit kültürlerarası içeriklere ve değer eğitimine yer verilmiş, proje ve öykü temelli aktiviteler ile geçmiş yıllara oranla daha etkileşimli dersler ve Türk kültürü ile karşılaştırmalar yapılması hedeflenmiştir. 2010-2015 yılları arasında *Deutsch A1.1* ve *Deutsch macht Spaß A1.2, B1* seviyelerindeki kitaplarda kültürlerarası farkındalık, evrensel değerler üzerinde durulmuş, öğrencilerin empati yapması hedeflenmiş, günlük yaşam senaryoları ile etkileşimli öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin (Council of Europe, 2001) kabulü, Almanca öğretiminde kültür aktarımını merkezî bir bileşen hâline getirmiş; sosyodilbilgisel ve kültürlerarası iletişimsel yeterlikler öğrenme çıktıları arasına dâhil edilmiştir. Neuner'e (2010) göre bu dönemin öne çıkan özellikleri şunlardır:

- Otantik ve kültürel içerikli materyallerin yaygınlaşması
- Görev-temelli ve eylem odaklı yaklaşımların benimsenmesi
- Ders kitaplarında Alman toplumunun yaşam biçimi, kültürel pratikleri ve değerlerinin daha görünür hâle gelmesi
- Karşılaştırmalı kültür öğretiminin müfredata dâhil edilmesi

2000'li yıllar, kültür aktarımı açısından kırılma noktası niteliğindedir. **Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni** (Council of Europe, 2001), kültürlerarası iletişim kavramını yabancı dil öğretiminin merkezine yerleştirmiştir. Bu dönem, Almanca öğretiminde şu dönüşümleri beraberinde getirmiştir:

- Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeli**,**
- eleştirel kültürel farkındalık**,**
- karşılaştırmalı kültür öğretimi**,**
- dilsel ve kültürel becerilerin entegre değerlendirilmesi**,**
- çok kültürlü ortamlara yönelik hazırlık**.**

Dil öğretimi artık yalnızca Alman kültürünü tanıtmayı değil; öğrencinin kendi kültürüyle ilişkili olarak hedef kültürü değerlendirebilmesini, benzerlik ve farklılıkları analiz edebilmesini ve kültürlerarası etkileşimde uygun davranış sergileyebilmesini hedefler hâle gelmiştir. Bu dönem, kültür aktarımının sistematik bir öğretim alanı olarak tanımlanması bakımından son derece önemlidir.

2015 yılından sonra basılan *Aktif Almanca, Schritte Neu ve Team Deutsch Modern* gibi kitaplar hedef kültürü, öğrencinin kendi kültürünü ve evrensel değerleri tanıtan içerikler sunmaya başlanmıştır. Kültür temelli projeler yapılması ve derslerin öğrenci merkezli ve kültürlerarası iletişim odaklı işlenmesi esas alınmıştır.

Günümüzde artık kitaplarda yer alan kültürel içerikler ile salt bilgi aktarımı hedeflenmemekte, —her ne kadar hâlâ ders kitaplarında "edebi metinler / edebiyat" unsurunun yetersiz kaldığı (masal, şiir, klasik edebiyat parçaları gibi) ve bu alanda eksiklik olduğu vurgulansa da, kültür temalı diyaloglar, proje/etkinlik önerileri, karşılaştırmalı okuma metinleri ve günlük yaşamı yansıtan senaryolar ile kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Günümüzde artık aktif öğrenme teknikleri ile öğrencilerin derse aktif katılması, değerlendirme yapmas, öğrencide farkındalık yaratılması, öğrencinin empati yapması ve bu yolla iletişim becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

4.4. Günümüz Dijitalleşme, Kültürlerarası Etkileşim ve Yeni Müfredat Yaklaşımları

Son yıllarda dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, yabancı dil derslerinde kültür aktarım sürecini daha etkileşimli ve çoklu ortam temelli bir yapıya dönüştürmüştür. Sosyal medya, dijital platformlar, video içerikleri ve çevrimiçi etkileşim olanakları, öğrencilerin Alman kültürüyle doğrudan temas kurmasını kolaylaştırmıştır.

Teknolojik gelişmeler, Almanca kültür öğretimine yeni olanaklar sunmuştur. Dijital araçlar öğrenciye:

- Alman kültürüne ait güncel medya içeriklerine,
- sosyal medya etkileşimlerine,
- sanal müze turlarına,
- çevrimiçi sohbet ortamlarına

doğrudan erişim imkânı sağlamıştır (Helm & Dooly, 2017). Bu durum, kültür aktarımını pasif bir bilgi edinme sürecinden çıkararak etkileşimli**,** öğrenci merkezli **ve** deneyim temelli bir forma dönüştürmüştür.

Dijitalleşme, aynı zamanda kültürün artık tek bir "ulusal kültür" üzerinden değil; farklı kültürler, göçmen topluluklar, diaspora yapıları ve çok kültürlü yaşantılar üzerinden çok boyutlu biçimde ele alınmasını mümkün kılmıştır.

Bu Almanca derslerinde kültür aktarımına ilişkin dönüşümün en son halkası, **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli**nin getirdiği yeni yaklaşım olmuştur. Model, kültür aktarımını yabancı dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak görmüş; kültürlerarası farkındalık, iletişimsel yeterlik ve değer odaklı eğitim anlayışı doğrultusunda Almanca öğretimine yeni bir çerçeve kazandırmıştır. Böylece kültür aktarımı, hem pedagoji hem de müfredat tasarımı açısından daha açık, planlı ve ölçülebilir hâle getirilmiştir. Bu Model kapsamında "Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli" adıyla bir yabancı dil programı yaratılmış; bu programda Almanca dersi seçeneği yer almıştır. 2025'te, "Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5-8. sınıflar)" için güncellenmiş öğretim programı taslağı askıya çıkarılmış, resmi tasarım ve düzenleme süreci tamamlanmıştır. Maarif Modeli'nin yeni müfredatı 2024–2025 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmış, bu kapsamda "beceri temelli" kitaplar (Deutschreise, 1. Schritte, Neue Wege, Sicher Unterwegs) hazırlanmış, pilot uygulamalar başlamıştır. Ancak yeni müfredatta yabancı dil olarak "Almanca" görünse de Türkçe'nin önceliğine ve "öğrenciyi bütüncül yetiştirme"ye vurgu yapılması yabancı dil Almanca programlarının ne ölçüde öncelik alacağı ve kültür aktarımı/çok kültürlülük gibi unsurların nasıl düzenleneceği konusu merak uyandırmasına yol açmaktadır.

5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Kültür Aktarımı

Bu araştırma kapsamında Tablo 1'de de bu çalışma için ne tür bir anlam ifade ettikleri belirtilen ve önemli birer doküman olan *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5-8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı* (2025), *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5,6,7,8 Sınıflar) Öğretim Programı* (2025), *Öğretim Programları – Temel Eğitim / Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Listesi, Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Kapsamına Alınacak Okullara İlişkin Başvuru ve Uygulama Kılavuzu* (2025) başlıklı dokümanlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş olup Almancanın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde yeri[2] ve önemi belirlenmeye çalışılmış ve ayrıca Almanca öğretiminde kültür aktarımının ne tür bir eğitim felsefesi, müfredat anlayışı ve pedagojik yönelim ile aktarılması gerektiği konusunda tespitlerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye'nin eğitim felsefesini, müfredat anlayışını ve pedagojik yönelimlerini bütüncül biçimde yeniden tanımlayan kapsamlı bir reform niteliğindedir. Model, sadece bilgi aktarımına dayalı geleneksel yaklaşımı aşarak; bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve değer temelli yönlerini bütüncül bir gelişim ekseninde ele almaktadır (MEB, 2023a).

[2] Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Almanca dersi için resmi öğretim programı hazırlanmış ve resmi olarak bir müfredat metni oluşturulmuş ve kabul edilmiştir. Ortaokul (5-8. sınıflar) düzeyinde hazırlanmış olan bu program; okulun talebi ve uygunluğu durumunda uygulanabilecektir. Tüm Türkiyede 2024 yılında Pilot uygulamalar başlamış, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında ise "Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli" uygulamak için başvuruda bulunan okullarda Almanca 5. Sınıflarda, bazı okullarda aynı zamanda 6. Sınıflarda verilmeye başlanmıştır.

Tablo 1: Çalışma Kapsamında İncelenen Dokümanlar ve Önem Dereceleri

Belge / Program / Duyuru	Ne Anlam İfade Ediyor / Neden Önemli
Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5-8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı — askıya çıkarıldığı duyuru (MEB, 13 Haziran 2025b)	Maarif Modeli kapsamında Almanca dersinin ortaokul düzeyinde (5-8. sınıflar) resmi olarak yeniden düzenlendiğini göstermektedir. Program, kamuoyu ve paydaş görüşlerine açılmıştır.
Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5,6,7,8 Sınıflar) Öğretim Programı — kurul kararıyla kabul duyurusu (MEB, 12 Eylül 2025c)	Taslak aşamasından sonra, Almanca dersi öğretim programının resmen kabul edildiğini ve yürürlüğe alındığını göstermektedir.
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sayfasındaki "Öğretim Programları – Temel Eğitim / Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca" listesi (MEB, 2023b)	Maarif Modeli'nin resmi program listesinde Almanca dersinin yer aldığını ve "Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli" kapsamında olduğunu göstermektedir.
Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Kapsamına Alınacak Okullara İlişkin Başvuru ve Uygulama Kılavuzu (MEB, 2025)	Almanca dersi almak isteyen okulların başvuru ve uygulama esaslarını içeriyor — bu da programın uygulanabilir olduğunu ve yaygınlaştırıldığını göstermektedir.

Bu yönüyle TYMM, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımına ilişkin yeni bir kuramsal ve pedagojik çerçeve sunmaktadır. Aşağıda modelin dil öğretimi, kültür aktarımı ve kültürlerarası yeterlik bağlamındaki temel bileşenleri ele alınmaktadır.

5.1. Modelin Felsefi Temeli ve Öğrenme Anlayışı

TYMM'nin temel felsefesi, bireyin yalnızca akademik bilgiyle değil; değerler, erdemler, kültürel kimlik ve toplumsal sorumluluk bilinciyle donatılmış çok yönlü bir özne olarak yetiştirilmesini amaçlar. Model, öğrenmeyi yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil; bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bütünlüğünü kapsayan çok boyutlu bir etkinlik olarak değerlendirir (MEB, 2023b). Bu yaklaşım, kültür aktarımının eğitimin merkezî bir bileşeni hâline gelmesini sağlayarak yabancı dil öğretimine doğrudan yansır.

Modelin felsefesindeki en önemli boyutlardan biri, bireyin kendi kültürel köklerini tanıması ve diğer kültürlerle etkileşim kurabilecek bir farkındalığa sahip olmasıdır. Bu yaklaşım, kültürel öz-farkındalığı geliştirmeyi merkeze alarak yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yeterliğin temellendirilmesini kolaylaştırmaktadır.

5.2. TYMM'de Yabancı Dil Öğretiminin Konumlandırılması

TYMM, yabancı dil öğretimini iletişimsel yeterlik, kültürlerarası farkındalık ve gerçek yaşam bağlamında dilsel performansa dayanan bir yaklaşım çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi:

- Yetkinlik temelli öğrenme çıktıları,
- Eylem odaklı ve görev temelli etkinlikler,
- Otantik iletişim durumlarına dayalı içerikler,
- Kültürlerarası duyarlığı geliştiren karşılaştırmalı etkinlikler,

üzerine inşa edilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (Council of Europe, 2001) ile uyumlu olarak, dil öğretiminde kültürün ve sosyodilbilgisel yeterliğin önemi vurgulanır. Bu çerçeve, Almanca öğretiminde hem Alman kültürünün tanınmasını hem de kültürlerarası karşılaştırmanın sistematik biçimde yapılmasını gerektirir. TYMM bu gereklilikleri program yapısına doğrudan entegre ederek çok boyutlu bir kültür aktarım ortamı oluşturur.

5.3. Kök Değerler ve Kültürel Kimlik Boyutu

TYMM'nin en belirgin özelliklerinden biri, değer temelli eğitim anlayışıdır. "Kök değerler" olarak adlandırılan bu çerçeve; adalet, merhamet, doğruluk, sabır, yardımlaşma, saygı, vatan sevgisi, sorumluluk gibi hem kültürel hem ahlaki öğeleri kapsar (MEB, 2023).

Bu değerler, yabancı dil öğretiminde iki açıdan önemlidir:

1. **Öğrencinin kendi kültürel kimliğini tanıması**:
   Öğrenen birey kendi kültürel referanslarını ve değer dünyasını tanıdığında, hedef kültürle daha bilinçli ve karşılaştırmalı bir ilişki kurabilir. Byram'ın (1997) kültürlerarası yeterlik modelinde yer alan "eleştirel kültürel farkındalık" tam da bu kavrayışa işaret eder.
2. **Kültürlerarası anlayışın desteklenmesi**:
   Öğrenciler, kendi kültürel normları ile Alman kültürel normlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları gözlemleme fırsatı bulur; bu da kültürel empatiyi ve etkileşim becerisini artırır.

Bu yaklaşım, Almanca öğretiminde kültür aktarımını yalnızca bilgi düzeyinde değil; değerler ve tutumlar düzeyinde yapılandırır.

5.4. Öğrenme Çıktıları, Temalar ve Kültür Aktarımının Yapılandırılması

TYMM'de öğrenme çıktıları, beceri temelli ve ölçülebilir nitelikte yeniden tanımlanmıştır. Yabancı dil derslerinde kültürel yeterlik, öğrenme çıktılarının ayrılmaz bir bileşeni hâline getirilmiştir. Bu doğrultuda Almanca öğretiminde:

- Hedef kültüre ilişkin bilgi edinme**,**
- Kültürel semboller, değerler ve toplumsal normları tanıma**,**
- İletişim bağlamlarında kültüre uygun dilsel stratejiler geliştirme**,**
- Türk ve Alman kültürleri arasında karşılaştırmalı çözümlemeler yapma**,**

öğrenme hedefleri arasına doğrudan yerleştirilmiştir.

Modelde ayrıca *tema temelli içerik düzenlemesi* kullanılmakta; günlük yaşam, aile, toplum, çevre, çalışma hayatı, sanat ve teknoloji gibi temalar kültür aktarımıyla uyumlu biçimde yapılandırılmaktadır. Böylece öğrenci, Almanca'yı yalnızca dilsel bir araç olarak değil; toplumsal ve kültürel bağlam içinde anlamlandırır.

5.5. Değer–Eylem Bütünleşmesi ve Kültürlerarası Becerilerin Geliştirilmesi

TYMM'nin özgün yönlerinden biri, "erdem–değer–eylem" modelidir. Bu model, öğrencilerin kültürel ve ahlaki değerleri yalnızca öğrenmesini değil, bu değerleri davranışa dönüştürmesini amaçlar (MEB, 2023b). Dolayısıyla Almanca öğretiminde kültür aktarımı şu işlevleri üstlenir:

- Eleştirel kültürel farkındalık geliştirme**,**
- Empati, saygı ve iletişimde uyum sağlama**,**
- Kültürlerarası etkileşime katılma cesareti kazanma**,**
- Çok kültürlü ortamlarda etkin iletişim kurma**.**

Bu yaklaşım, Almanca'yı öğrenen öğrencinin yalnızca dilsel yeterlik kazanmasını değil; kültürel duyarlılığa sahip, çok yönlü ve etik temelli bir birey olarak yetişmesini hedefler.

5.6. TYMM'nin Almanca Öğretimine Yansımaları

Modelin Almanca öğretimine yönelik etkileri üç düzeyde değerlendirilebilir:

a) Program ve içerik

- Otantik materyallerin kullanımı teşvik edilir.
- Alman kültürüne ilişkin sosyal normlar, iletişim biçimleri ve kültürel kodlar görünür hâle getirilir.

- Kültürün "ürün–uygulama–perspektif" boyutları ders içeriklerine sistematik şekilde entegre edilir.

b) Öğretmen yeterlikleri

- Öğretmenlerden kültürlerarası duyarlılık geliştirmeleri,
- Derslerde kültürel karşılaştırma stratejileri kullanmaları,
- Değer odaklı öğrenmeyi ders tasarımına yansıtmaları beklenir.

c) Ölçme ve değerlendirme

- Kültür bilgisi tek başına değil; kültürlerarası iletişim becerileriyle birlikte değerlendirilir.
- Öğrencinin kültürel bir etkileşim ortamında dili kullanabilme yetisi dikkate alınır.

Bu bütünsel yaklaşım, kültür aktarımını Almanca öğretiminin merkezî bir bileşeni hâline getirerek öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkileşimli kılmaktadır.

5.7. Değerlendirme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımını sistematik, ölçülebilir ve değer temelli bir çerçeve içinde ele alması bakımından önceki müfredatlardan önemli ölçüde ayrılmaktadır. Değerler eğitimi ile kültürlerarası yeterliği bütünleştiren yaklaşım, hem öğrencinin kültürel farkındalığını hem de dilsel performansını geliştirmeyi amaçlar. Bu model, Almanca öğretiminde kültür aktarımını hem pedagojik hem de toplumsal açıdan stratejik bir alan olarak konumlandırmaktadır.

TYMM'nin benimsenmesiyle birlikte Almanca öğretiminde kültür aktarımı daha planlı, değer temelli ve kültürlerarası yeterliği önceleyen bir çerçeveye oturmuştur. Model kapsamında:

- kültürün **ürün–uygulama–perspektif** boyutlarına sistematik biçimde yer verilmekte,
- öğrencinin kendi kültürüyle hedef kültür arasında bilinçli ilişki kurması amaçlanmakta,
- değer temelli eğitim kültür aktarımına entegre edilmekte,
- kültürlerarası etkileşim becerileri ölçülebilir öğrenme çıktısı hâline getirilmektedir.

Bu yaklaşım, kültür aktarımını yalnızca bilgi düzeyinde değil; davranışsal ve duyuşsal düzeylerde de yapılandırmakta; böylece öğrencinin kültürel farkındalığını, etik duyarlılığını ve iletişimsel yeterliğini güçlendirmektedir.

5.7. Değerlendirme: Dönüşümün Genel Seyri

Dünden bugüne Almanca kültür öğretiminin dönüşümü üç temel düzlemde özetlenebilir:

1. **Yapısal düzlem:**
   Gramer merkezli yaklaşımdan iletişimsel ve kültürlerarası yaklaşıma geçiş.
2. **Pedagojik düzlem:**
   Bilgi aktarıcı yöntemlerden görev temelli ve etkileşim odaklı yöntemlere geçiş.
3. **İçerik düzlemi:**
   Sınırlı kültürel bilgilerden derin kültür, değerler ve çok kültürlü yaşamın aktarıldığı içeriklere geçiş.

Bu dönüşüm, Almanca öğretiminde kültür aktarımını hem teorik hem de pratik düzeyde zenginleştirmiş ve özellikle TYMM ile birlikte kültürün eğitim sisteminde daha güçlü ve sistematik bir yer edinmesini sağlamıştır.

6. Tartışma

Bu bölümde çalışmanın önceki bölümlerinde ortaya konan kuramsal çerçeve, tarihsel arka plan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında sunulan yeni yaklaşımlar bütüncül biçimde ele alınmakta; Almanca öğretiminde kültür aktarımının dönüşümü çok boyutlu bir değerlendirmeye tabi

tutulmaktadır. İnceleme, kültür aktarımının pedagojik, toplumsal ve politik boyutlarına odaklanarak hem mevcut durumu hem de geleceğe ilişkin olası yönelimleri tartışmaktadır.

6.1. Almanca Öğretiminde Kültür Aktarımının Tarihsel Sınırları ve Güncel Açılımlar

Tarihsel analiz göstermektedir ki Türkiye'de Almanca öğretimi uzun yıllar boyunca dilbilgisel odaklı bir yapıda seyretmiş ve kültür aktarımı arka planda kalmıştır. Özellikle 20. yüzyılın büyük bir bölümünde kültür, öğretim materyallerinde yüzeysel bilgiler düzeyinde temsil edilmiş; değerler, sosyal normlar, kültürel perspektifler ve iletişimsel uygunluk gibi derin kültürel boyutlar dikkate alınmamıştır (Acat & Demiral, 2002; Özkan, 2015).

İletişimsel yaklaşım ve Avrupa Dil Politikaları, bu sınırlılığı büyük ölçüde aşmış; kültür aktarımının dilsel yeterlikten bağımsız düşünülemeyeceği yönündeki görüş uluslararası kabul görmüştür (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Günümüzde Almanca öğretimi, kültürün yalnızca "ne" olduğuna değil, bu kültürün "nasıl yaşandığına" ve "nasıl iletişim kurulduğuna" odaklanan çok boyutlu bir çerçeveye sahiptir.

Bu dönüşüm, TYMM'nin kültür aktarımını değer temelli ve kültürlerarası etkileşim odaklı biçimde yapılandırmasıyla daha da belirgin hâle gelmiştir.

6.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Kültür Aktarımına Getirdiği Yenilikler

TYMM'nin en güçlü yönlerinden biri, kültür aktarımını hem öğretim hedefi hem de pedagojik süreç olarak müfredata doğrudan entegre etmesidir. Modelin:

- kök değerler,
- erdem–değer–eylem bütünlüğü,
- kültürlerarası yeterlik,
- beceri temelli öğrenme çıktılarına dayalı yapı,
- tema temelli içerik düzenlemesi,

gibi unsurları, Almanca öğretiminde kültürün hem bilgi hem beceri hem de tutum düzeyinde işlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda TYMM'nin kültür aktarımına yönelik yaklaşımı, Byram'ın (1997) "kültürlerarası iletişimsel yeterlik" modeline oldukça yakındır. Model, öğrencinin hedef kültürü tanımasını yeterli görmeyip; eleştirel düşünme, karşılaştırma yapabilme ve kültürel etkileşime katılma becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla TYMM, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı alanının kuramsal olarak güçlenmesine katkı sunmakta, bu alanı önceki müfredatlara kıyasla daha sistematik ve ölçülebilir hâle getirmektedir.

6.3. Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler ve Öğretmen Boyutu

Her ne kadar TYMM güçlü bir teorik çerçeve sunsa da kültür aktarımının uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu zorluklar arasında:

- **öğretmenlerin kültürlerarası pedagojik yeterliklerinde farklılıklar**,
- **otantik materyal eksikliği veya güncelliğini yitirmiş içerikler**,
- **ders saatlerinin kültür aktarımı için zaman açısından sınırlılığı**,
- **ölçme-değerlendirmede kültürel becerilerin nesnelleştirilmesi güçlüğü**,
- **kültürün hâlâ bilgi odaklı sunulabilmesi**,

gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Özellikle öğretmenlerin kültür aktarımına ilişkin yöntemsel çeşitlilik, kültürel kaynaklara erişim ve kültürlerarası yaklaşıma dair pedagojik yetkinlikleri, modelin sahadaki başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarında kültürlerarası iletişim ve kültür pedagojisi alanlarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Sercu, 2005).

6.4. Almanca Öğretiminde Öğrenci Profili ve Kültür Algısının Dönüşümü

Son yıllarda öğrencilerin kültüre bakışı daha etkileşimsel, çok katmanlı ve dijitalleşmenin etkileriyle şekillenmiştir. Öğrenciler artık kültürü yalnızca ders kitaplarından değil; dijital platformlardan, sosyal medyadan ve uluslararası etkileşimlerden edinmektedir (Helm & Dooly, 2017). Bu durum, kültür aktarımında:

- öğrenci merkezli,
- deneyim temelli,
- dijital araçlarla desteklenen,
- karşılaştırmalı,

yöntemlere olan ihtiyacı artırmaktadır.

TYMM'nin bu çok boyutlu kültür algısını destekleyen esnek ve tema temelli yapısı, öğrencilerin kültürü daha gerçekçi ve dinamik bir bağlamda deneyimlemelerine olanak sağlamaktadır.

6.5. Eleştirel Değerlendirme ve Geleceğe Yönelik Çıkarımlar

Çalışmanın genel bulguları, Almanca öğretiminde kültür aktarımının tarihsel olarak sınırlı kaldığını ancak günümüzde çok boyutlu bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Bununla birlikte mevcut gelişmeler ışığında aşağıdaki çıkarımlar yapılabilir:

- TYMM, kültür aktarımını güçlendiren kuramsal bir çerçeve sunmakla birlikte uygulamada öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi zorunludur.
- Dijital içeriklerin pedagojik biçimde entegrasyonu, kültür aktarımını daha etkili kılacak önemli bir araçtır.
- Ölçme-değerlendirme süreçlerinde kültürlerarası becerilerin somutlaştırılması, müfredatın başarısı açısından kritik öneme sahiptir.
- Kültür aktarımında yüzeysel bilgi sunumundan kaçınılarak, değerler, perspektifler ve günlük yaşam pratiklerinin daha fazla öne çıkarılması gerekmektedir.

Bu değerlendirmeler, Almanca öğretiminde kültür aktarımının gelecekte daha sistematik, dinamik ve öğrenci merkezli bir yapıya evrileceğini göstermektedir

7. Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de Almanca öğretiminde kültür aktarımının tarihsel süreçten günümüze geçirdiği dönüşüm ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ışığında kültür aktarınının ne tür bir yaklaşım ile gerçekleştirilmesi gerektiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kültür aktarımının hem pedagojik hem de toplumsal açıdan önemli bir boyut kazandığını ve TYMM ile bu sürecin daha sistematik ve değer temelli bir çerçeveye oturduğunu göstermektedir.

7.1. Sonuçlar

1. **Tarihsel Dönüşüm**

   Almanca öğretiminde kültür aktarımı, başlangıçta dilbilgisi–çeviri temelli yaklaşımlarla sınırlı kalmış; kültür çoğunlukla yüzeysel bilgilerle temsil edilmiştir. 1980'lerden itibaren iletişimsel yaklaşım ve Avrupa Dil Politikaları, kültür aktarımını dilsel yeterliğin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir.

2. **TYMM'nin katkısı**

   TYMM, kültür aktarımını değer temelli, görev odaklı ve ölçülebilir öğrenme çıktıları çerçevesinde sistematik biçimde müfredata entegre etmiştir. Model, öğrencilerin yalnızca Alman kültürünü tanımalarını değil; kendi kültürel kimlikleriyle ilişkilendirerek eleştirel ve karşılaştırmalı düşünmelerini, kültürlerarası etkileşimde etkin olmalarını hedeflemektedir.

3. **Öğrenci ve öğretmen boyutu**

Günümüzde öğrencilerin kültür algısı dijitalleşme ve uluslararası etkileşimlerle zenginleşmiştir. Bununla birlikte öğretmen yeterlikleri, materyal güncelliği ve ders saatlerinin sınırlılığı, kültür aktarımının etkinliğini belirleyen kritik faktörlerdir. TYMM, bu açıdan öğretmen eğitimi ve pedagojik destek gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4. **Dijitalleşme ve çok boyutlu kültür aktarımı:**

Dijital ortamlar, öğrencilerin hedef kültürle doğrudan etkileşime girmesine olanak sağlayarak kültür aktarımını deneyim temelli ve etkileşimli hâle getirmiştir. Çok kültürlü yaşantılar, kültür karşılaştırması ve farkındalık geliştirme için özgün kaynaklar sunmaktadır.

5. **Kültür aktarımının çok boyutluluğu:**

Kültür aktarımı artık yalnızca bilgi düzeyinde değil; beceri, tutum ve değerler düzeylerinde de yapılandırılmakta; bu durum TYMM ile uyumlu olarak öğrencilerin eleştirel kültürel farkındalıklarını ve kültürlerarası iletişim yeterliklerini artırmaktadır.

7.2. Öneriler

1. Öğretmen Eğitimi

Kültürlerarası pedagojik yeterliklerin güçlendirilmesi için öğretmen eğitim programlarında kültürlerarası iletişim, değer temelli öğretim ve dijital kültür materyallerinin kullanımı konularına daha fazla odaklanılmalıdır.

2. Materyal ve İçerik Geliştirme

Ders kitapları ve dijital içeriklerde kültürün "ürün–uygulama–perspektif" boyutları sistematik olarak işlenmeli, kültürel bilgi yüzeysellikten çıkarılarak değerler ve günlük yaşam pratikleri ön plana çıkarılmalıdır.

3. Ölçme ve Değerlendirme

Kültür aktarımı sürecinin başarı düzeyi, yalnızca bilgiye değil; iletişimsel becerilere, değerler temelli uygulamalara ve kültürlerarası farkındalığa dayalı olarak ölçülmelidir.

4. Dijital ve Etkileşimli Öğrenme

Dijital araçlar, sanal müze ziyaretleri, çevrimiçi kültürel etkileşimler ve sosyal medya içerikleri, kültür aktarımını deneyim temelli hâle getirmek için sistematik olarak derslere entegre edilmelidir.

5. Çok Kültürlü Yaklaşımlar

Almanya'daki Türk diasporası ve diğer göçmen topluluklarının kültürel deneyimleri derslerde kullanılmalı; öğrenciler kendi kültürel kimliklerini hedef kültürle karşılaştırarak eleştirel kültürel farkındalık geliştirmeye teşvik edilmelidir.

Bu çalışmada, Almanca öğretiminde kültür aktarımının **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli** çerçevesinde nasıl ele alınabileceği teorik bir perspektifle incelenmiştir. Literatür taraması ve içerik analizi sonuçları, kültür aktarımının yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez bir boyut olduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmada kültür aktarımı veya kültür-dil bütünlüğü gibi konuları masaya yatırırken — mevcut Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (2023), Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5-8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı (2025), Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5,6,7,8 Sınıflar) Öğretim Programı (2025), Öğretim Programları – Temel Eğitim / Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Listesi, Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Kapsamına Alınacak Okullara İlişkin Başvuru ve Uygulama Kılavuzu (2025) içerik analizi yöntemi ile incelenmiş olup, elde edilen veriler bu sınırlılıkar içinde elde edilmiştir. Model henüz çok yeni olduğu için Maarif Modeli kapsamında yürütülen Almanca dersleri için hazırlanan kitap içerikleri ve öğretim uygulamaları analiz kapsamı dışında bırakılmıştır ve bu nedenle "mevcut durum — Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredatı — ders kitabı içeriği — öğretmen uygulamaları" ile ilgili öneriler geliştirilmemiştir.

Bu araştırma, ileride yapılacak daha kapsamlı incelemelerin gerekliliğine işaret etmektedir. Ortaya konan sonuçlar, araştırmacılar için Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca öğretimi ile ilgili yeni soru işaretleri ve derinlemesine ve farklı bakış açılarından inceleme alanları doğurmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A.

Bilginer, H. (2022). *The state of German as a foreign language in Turkey: A bibliometric analysis from WoK data*. DergiPark. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/74642/1195376

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Çarıkçı Kula, T. (2023). *Almanca ders kitaplarındaki kültürel öğelerin öğrencilerin çokkültürlülük algılarına ve Almanca öğrenme motivasyonlarına etkileri* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Trakya Üniversitesi Açık Erişim. https://acikerisim.trakya.edu.tr/items/6c8630d8-4084-4a28-9783-246e533f46bd

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çiftçi, S., Sağlam, A. & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. Rumelide *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. Doı: 10.29000/Rumelide.995863.

Erdem, M. (2019). *Almanca eğitiminin Türkiye'deki yeri ve önemi*. İstanbul: Eğitim Bilimleri Yayınları.

Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi. İstanbul:* Bayrak Yayıncılık.

Fıske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş.* (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Helm, F., & Dooly, M. (2017). *Telecollaboration in foreign language learning: New practices and perspectives*. Berlin: Springer.

Hilpert, S.; Kalender, S. & Kerner, M. (2007). *Schritte international 5 – Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Küppers, A. (2022). Foreign language education and its impact on equal opportunity and sustainability: Lessons learned from a bilingual German-Turkish program at an urban elementary school in Germany. DergiPark. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2526716

Maden, S. (2024). Tevhid-i Tedrisat'ın 100. Yılında Türkiye'de Dünden Bugüne Yabancı Dil Öğretimi. *Tevhid-i Tedrisat'ın 100. Yılında Türkiye'de Çağdaş Eğitim.* Muharrem Özden, Erhan Vatansever, Gözde Tekin (Edt.) Trakya Üniversitesi 326 No'lu yayın. ISBN- 978-975-374-375-4 S. 55-78. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınevi

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitim ve öğretim yaklaşımı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2025a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2025b). *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5-8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı* — askıya çıkarıldığı duyuru (13 Haziran 2025). Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5-8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı Askıya Çıktı

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2025c). *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5,6,7,8 Sınıflar) Öğretim Programı — kurul kararıyla kabul duyurusu* (12 Eylül 2025) Çoklu Yabancı

Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı Kurul Kararına Bağlanarak Kabul Edildi

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2023b). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sayfasındaki "Öğretim Programları – Temel Eğitim / Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca" listesi* Öğretim Programları - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2025d). *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Kapsamına Alınacak Okullara İlişkin Başvuru ve Uygulama Kılavuzu* (2025) "ÇOKLU YABANCI DİL EĞİTİM MODELİ KAPSAMINA ALINACAK OKULLARA İLİŞKİN BAŞVURU VE UYGULAMA KILAVUZU" YAYIMLANDI

Müller, M.; Rusch, P.; Scherling, T. & Wertenschlag, L. (2004). *Optimal A1* – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt.

Müller, M.; Rusch, P.; Scherling, T. & Wertenschlag, L. (2005). *Optimal A2 – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Berlin und München: Langenscheidt

Müller, M.; Rusch, P.; Scherling, T.; Wertenschlag, L. (2006). *Optimal B1 – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Berlin und München: Langenscheidt.

Neuner, G. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Özkan, M. (2015). *Almanca öğretiminde kültür aktarımı ve ders kitapları*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Reisman, A. (2011), *Nazizmden Kaçanlar Ve Atatürk'ün Vizyonu,* Çev.Gül Çağalı Güven, Türkiye İş Bankası Yayınları genel Yayın:2081, 1-605.

Risager, K. (2006). *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sapir, E. (1929). *The Status of Linguistics as a Science. Language*, 5(4), 207-214. doi: 10.2307/409588

Seelye, H. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication.* NTC: Lincolnwood, Illinois.

Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epilon.

Whorf, B (1956). *Language, Thought, and Reality:* Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. J. Carroll (eds.). Londra: MIT Press.